

University of Groningen

En wat kan ik dan later worden?

Slijper, Jeany

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):
Slijper, J. (2017). *En wat kan ik dan later worden? Een onderzoek naar het studiekeuzeproces van juridische hbo-studenten*. Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

EN WAT KAN IK DAN LATER WORDEN?

Een onderzoek naar het studiekeuzeproces
van juridische hbo-studenten

Jeany Slijper

2017, © Jeany Slijper

Cover Design Arno & Iris | Beaux Arts

Layout Renate Siebes | Proefschrift.nu

Printing Proefschriftmaken.nl

ISBN 978-90-367-9753-5



rijksuniversiteit
groningen

En wat kan ik dan later worden?

Een onderzoek naar het studiekeuzep proces
van juridische hbo-studenten

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de
rector magnificus prof. dr. E. Sterken
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op

donderdag 11 mei 2017 om 11.00 uur

door

Adriana Cornelia Slijper

geboren op 27 mei 1960
te Rotterdam

Promotor

Prof. dr. P.L.C. van Geert

Copromotores

Dr. E.S. Kunnen

Dr. J.H.A.M. Onstenk

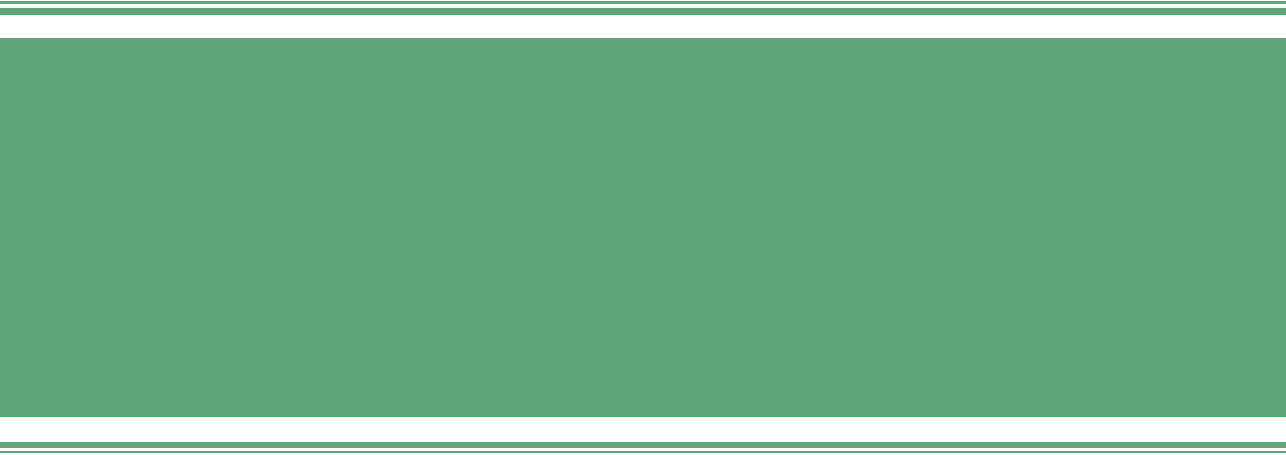
Beoordelingscommissie

Prof. dr. W.H.A. Hofman

Prof. dr. K. Verschueren

Prof. dr. B. Soenens

'Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois: l'une pour exister, et l'autre pour vivre. C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et rien d'humain n'est étranger à lui'.
(Jean-Jacques Rousseau, Emile ou de l'éducation, tome IV).



VOORWOORD

*‘Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois: l’une pour exister, et l’autre pour vivre. C’est ici la seconde naissance dont j’ai parlé; c’est ici que l’homme naît véritablement à la vie, et rien d’humain n’est étranger à lui’*¹ (Rousseau, 1762). Met deze woorden beschrijft Jean-Jacques Rousseau, verlichtingsfilosoof en schrijver, het fenomeen van de volwassenwording. Hij doelt hiermee op de adolescentie, een fase die alle jongeren doormaken, waarin de mens als het ware opnieuw geboren wordt en die in het teken staat van ontwikkeling. Deze 18^e eeuwse visie op adolescentie is weliswaar veranderd, maar ook in de 21^e eeuw staat de ontwikkeling van jongeren nog steeds centraal binnen disciplines zoals onderwijskunde en ontwikkelingspsychologie.

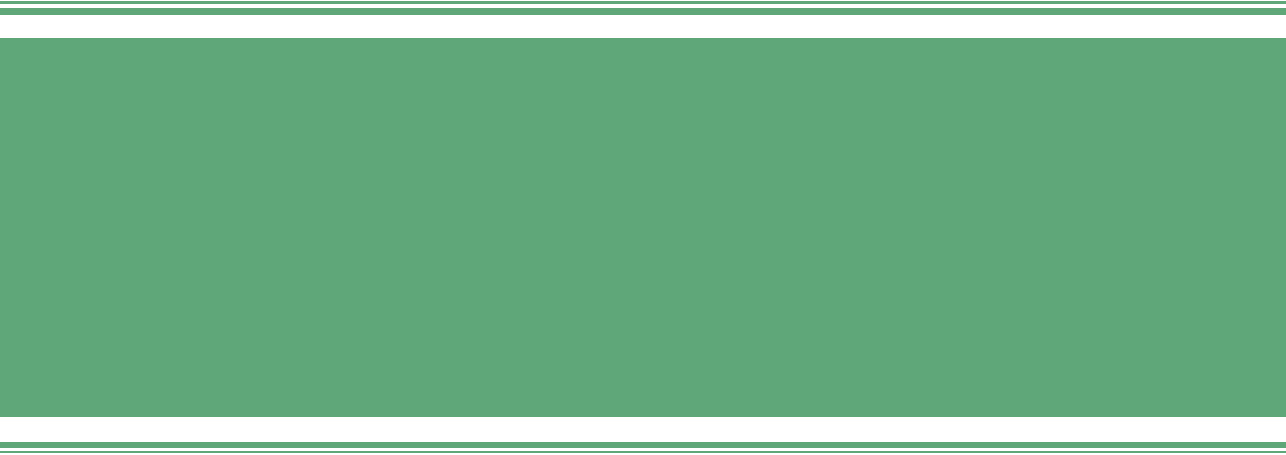
Het voorliggende onderzoek zit ook op het snijvlak van twee gebieden, namelijk de meer theoretische invalshoek van o.a. de ontwikkelingspsychologie, en de praktijk van het hbo-onderwijs. Vanwege dit snijvlak van disciplines kreeg ik gedurende het onderzoekstraject soms tegengestelde verzoeken. Bij de totstandkoming van dit proefschrift zijn dingen besproken die hetzij door mijzelf, hetzij door mijn begeleiders, als basiskennis werden ervaren. Dit is echter gedaan omdat ik tegemoet wilde komen aan lezers met verschillende achtergronden.

Vanuit identiteitstheorieën richt dit onderzoek zich op de identiteitsontwikkeling van jongeren en het maken van keuzes, in het bijzonder de studiekeuze. In de dagelijkse praktijk van het hbo-onderwijs staat het maken van keuzes onverminderd in de belangstelling, en de motivatie en resultaten van eerstejaarsstudenten zijn terugkerende onderwerpen van gesprek. ‘Hoe kunnen we aankomende studenten helpen beter te laten kiezen?’, is een veelgestelde vraag. Sommige aankomende studenten maken hun studiekeuze nadat ze zich geïnformeerd hebben m.b.v. oriëntatie-activiteiten, zoals een open dag of proefstuderen, anderen kiezen een studie zonder dat van een dergelijk formeel aanbod gebruik is gemaakt.

Om met de woorden van Rousseau te spreken: misschien is voor veel jongeren de start van een nieuwe studie wel zo’n tweede geboorte,

¹ We worden eigenlijk twee keer geboren, de eerste keer om te bestaan, en de tweede keer om te leven. Dan pas wordt de mens werkelijk geboren, en niets menselijks is hem vreemd.

waarna het 'echte leven' begint. Ik heb dit onderzoek naar het studie-keuzeproces van juridische hbo-studenten gedaan als Inholland promovendus aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ik hoop met deze dissertatie een bijdrage te kunnen leveren aan zowel de opleidingspraktijk als aan de wetenschappelijke kennis. Beide gebieden kunnen eraan meehelpen om die 'tweede geboorte' zo soepel mogelijk te laten verlopen, zodat studiekeuze meer wordt dan het stellen van de vraag: 'En wat kan ik dan later worden?' Ik wens u veel leesplezier.



INHOUDSOPGAVE

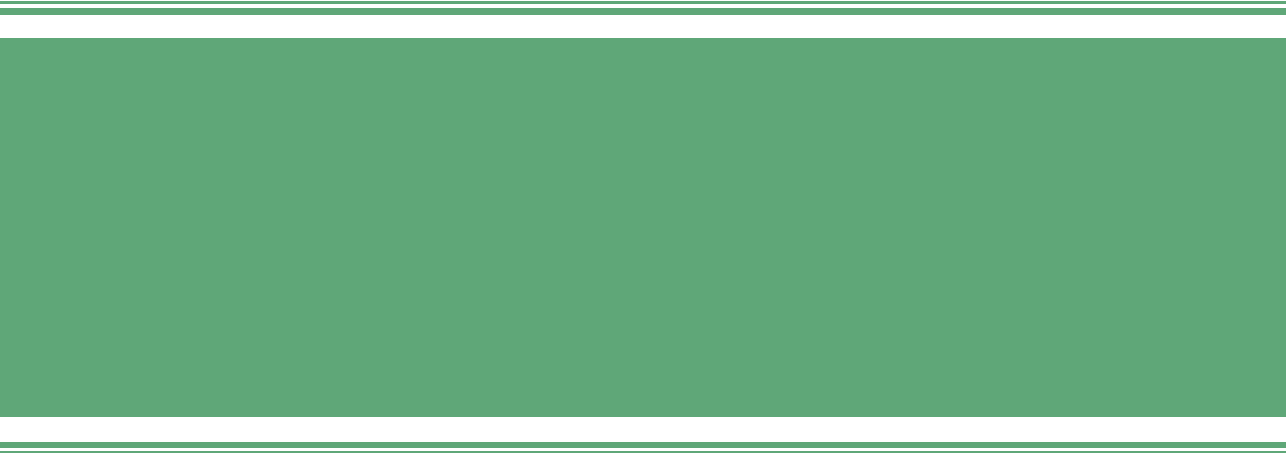
1. Aanleiding, probleemstelling en opzet van het onderzoek	17
1.1. Inleiding	18
1.2. Probleemstelling	19
1.2.1. Uitvalproblematiek in het algemeen	19
1.2.2. Doel van het onderzoek	20
1.2.3. Uitvalproblematiek in een juridische context	21
1.3. Onderzoeksvragen	22
1.4. Relevantie van het onderzoek	24
1.4.1. Maatschappelijke relevantie	24
1.4.2. Wetenschappelijke relevantie	25
1.4.3. Praktische relevantie	28
1.5. Onderzoeksopzet	28
1.5.1. Het studiekeuzetraject over langere termijn	28
1.5.2. Twee specifieke opleidingen	29
1.5.3. Conceptuele benaderingen vanuit het ontwikkelingsperspectief	29
1.5.4. Keuzes vertaald naar onderzoeksvragen	30
1.6. Leeswijzer	32
2. Methodologie	35
2.1. Inleiding	36
2.2. Onderzoeksstrategie en verantwoording keuzes	36
2.2.1. Algemene methodologische kenmerken	37
2.2.2. Specifieke methodologische kenmerken van de deelonderzoeken	38

2.3. Methode	39
2.3.1. Respondenten, werving en selectie	39
2.3.2. Procedure	41
2.4. Analyse Kwalitatief onderzoek	42
2.4.1. Transcriptie interviews	42
2.4.2. Het coderingsproces: open, axiaal en selectief coderen	43
2.4.3. Codering richtinggevende concepten	46
2.4.4. Betrouwbaarheid	47
2.5. Conclusie	48
3. Tijdspectief, Motivatie, Attitude en Voorbereiding	51
3.1. Inleiding	52
3.2. Voorbereidend Exploratief-Kwalitatief onderzoek	53
3.2.1. Onderzoeksvragen	53
3.2.2. Methode	53
3.2.3. Resultaten	54
3.2.4. Conclusie Exploratief-Kwalitatief onderzoek	59
3.3. Kwantitatieve empirische studie: relatie tussen Tijdspectief, Motivatie, Attitude en studiesucces	59
3.3.1. Theoretische achtergrond	59
3.3.2. Onderzoeksvragen	63
3.3.3. Operationalisatie	63
3.3.4. Analyses	64
3.3.5. Resultaten	65
3.3.6. Conclusie	75
3.4. Kwantitatieve empirische studie van Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten	76
3.4.1. Theoretische achtergrond	76
3.4.2. Onderzoeksvragen	78
3.4.3. Methode	79
3.4.4. Resultaten	80
3.4.5. Conclusie Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten	85
3.5. Conclusies en discussie	86
3.5.1. Tijdspectief	86
3.5.2. Motivatie en Tijdspectief	87
3.5.3. Attitude	89
3.5.4. Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten	89
3.5.5. Bevindingen en beroepspraktijk	90
3.6. Recapitulatie van de bevindingen	92

4. Statussen, Commitment en Exploratie	95
4.1. Inleiding	96
4.2. Theorieën en empirisch onderzoek over identiteitsontwikkeling	97
4.2.1. Statussen	97
4.2.2. Commitment en Exploratie	100
4.3. Onderzoeksvragen	103
4.4. Methode	104
4.4.1. Respondenten	104
4.4.2. De GIDS - onderzoeksinstrument voor identiteitsontwikkeling	104
4.4.3. Analyse	107
4.5. Resultaten Statussen	112
4.5.1. Statussen juridische hbo-studenten	112
4.5.2. Statussen en doorstroom	113
4.5.3. Ontwikkelingstrajecten van Statussen en doorstroom	115
4.5.4. Trajecten eindigend in een Achievement status: een toegevoegde kwalitatieve exploratie	116
4.6. Resultaten Commitment	122
4.7. Resultaten Exploratie	124
4.8. Conclusies en Discussie	127
4.8.1. Vergelijking Statussen, Commitment en Exploratie bij juridische hbo-studenten t.o.v. leeftijdsgenoten	127
4.8.2. Ontwikkeling van Statussen, Commitment en Exploratie	129
4.8.3. Relatie Statussen, Commitment, Exploratie en studiesucces	130
4.8.4. Relatie exploratiescores met voorbereidingstrajecten en studiesucces	132
4.9. Recapitulatie van de bevindingen	134
5. Omzwaaiers, Uitvallers en Uitstromers	139
5.1. Inleiding	140
5.2. Theoretisch kader	141
5.2.1. Interactionele theorieën over studiesucces	141
5.2.2. Achtergrondvariabelen en studiesucces	143
5.2.3. Vormen van uitblijvend studiesucces	148
5.2.4. Uitstroom naar de universiteit	150
5.3. Onderzoeksvragen	152
5.4. Methode	153
5.4.1. Respondenten	153

5.4.2. Methode Achtergrondkenmerken	154
5.4.3. Methode Omzwaaiers, Uitvallers en Uitstromers	155
5.5. Resultaten Achtergrondkenmerken	157
5.5.1. Verschil Vooropleiding en studievoortgang	157
5.5.2. Verschil Culturele Achtergrond en studievoortgang	161
5.5.3. Verschil Leeftijd en studievoortgang	162
5.5.4. Verschil Geslacht en studievoortgang	162
5.5.5. Belangrijke anderen in omgeving student en studievoortgang	163
5.6. Resultaten vormen van uitblijvend studiesucces	165
5.6.1. Omzwaaiers	165
5.6.2. Uitvallers	173
5.7. Resultaten Uitstroom naar de universiteit	176
5.8. Conclusies en discussie	178
5.8.1. Conclusies en discussie achtergrondkenmerken en studiesucces	178
5.8.2. Conclusies en discussie vormen van uitblijvend studiesucces	181
5.8.3. Conclusies en discussie uitstromers	183
5.9. Recapitulatie van de bevindingen	184
6. Conclusies, discussie en aanbevelingen	187
6.1. Inleiding	188
6.2. Recapitulatie van de theoretische achtergrond	188
6.3. Samenvatting van het exploratieve onderzoek	190
6.3.1. Operationalisatie van de concepten Tijdsperspectief, Motivatie en Attitude	191
6.3.2. Praktijkaanbevelingen n.a.v. empirische bevindingen	193
6.3.3. Theoretische bevindingen en implicaties t.a.v. voorbereidingstrajecten en de relatie met studiesucces	195
6.3.4. Praktijkaanbevelingen t.a.v. Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten	196
6.4. Statussen, Commitment en Exploratie: de betekenis van ervaringen en keuzes maken voor het studiekeuzeproses	198
6.4.1. Theoretische bevindingen en implicaties t.a.v. identiteitsmaten	199
6.4.2. Identiteitsmaten, voorbereiding en studiesucces	200
6.4.3. Praktijkaanbevelingen t.a.v. Commitment, Exploratie en Voorbereidingstrajecten	202

6.5. Achtergrond- en omgevingskenmerken van juridische hbo-studenten en studiesucces	203
6.5.1. Theoretische bevindingen en implicaties t.a.v. achtergrondvariabelen in relatie tot studiesucces	204
6.5.2. Theoretische bevindingen en implicaties t.a.v. vormen van uitblijvend studiesucces: omzwaai en uitval	206
6.5.3. Praktijkaanbevelingen t.a.v. achtergrondkenmerken in relatie tot studiesucces	208
6.6. Recapitulatie	209
6.6.1. Recapitulatie empirische en theoretische bevindingen en wetenschappelijke implicaties	209
6.6.2. Methodologische consequenties van het onderzoek	212
6.6.3. Aanbevelingen voor de praktijk	213
6.6.4. Tot slot	214
Literatuur	219
Bijlages	229
Bijlage A: Codeboek met codedefinities	230
Bijlage B: Oriëntatie- en Voorbereidingstrajecten	237
Bijlage C: Inventarisatie oriëntaties September Instroom	241
Summary	243
Empirical Study 1: Time Perspective, Motivation, Attitude, Preparation and study succes	246
Empirical Study 2: Statuses, Commitment, Exploration and study success	247
Empirical Study 3: Characteristics of Law students and their context in relation to study success	248
Conclusions and implications	249
Theoretical conclusions and scientific implications	249
Methodological implications	250
Practical implications	251
Dankwoord	255
Curriculum vitae	261



AANLEIDING,
PROBLEEMSTELLING EN
OPZET VAN HET ONDERZOEK

1

1.1. INLEIDING

Studiekeuze, studiesucces, en studie-uitval zijn veelbesproken onderwerpen die de afgelopen 35 jaar uitgebreid bestudeerd zijn. Een goed verlopend studiekeuzeproces is een belangrijke stap naar studiesucces van studenten in de propedeusefase. Veel studenten stromen niet goed door, in het hbo valt in het eerste jaar gemiddeld ruim 30% uit. Aan dit uitvalcijfer liggen diverse redenen ten grondslag. Van de studenten gestart in cohort 2013-2014 besluit bijna 22% een andere studie te gaan doen; ruim 15% stopt helemaal met de hbo-studie. (Vereniging van Hogescholen, 2015). Reden nummer één waarom studenten stoppen met hun studie, is een verkeerde studiekeuze, en het daaraan gekoppelde onduidelijke beeld van wat studenten kunnen verwachten binnen een studie (Warps, 2012). De kwaliteit van het oriëntatie- en beslissingsproces blijkt medebepalend voor de aanpassing aan de studieomgeving, wanneer studenten hun opleiding in het hoger onderwijs gestart zijn (Germeijs en Verschueren, 2007a). De dagelijkse praktijk laat zien dat jongeren moeite hebben met kiezen. Alleen al het grote aantal hbo-bacheloropleidingen maakt het kiezen er niet eenvoudiger op. Hogescholen leveren veel inspanningen door oriëntatieactiviteiten en voorbereidingstrajecten aan te bieden die aankomende studenten moeten helpen bij het maken van hun studiekeuze. Dit gebeurt zowel voor het instroommoment – met oriëntatieactiviteiten en door de invoering van de studiekeuzecheck – , als ook nadat ze zijn ingestroomd, door het aanbieden van studieloopbaanbegeleiding. Ondanks deze inspanningen blijft de studie-uitval in het hbo groot.

Als een verkeerde studiekeuze reden nummer één is waarom studenten stoppen met hun studie en de kwaliteit van het oriëntatieproces zo belangrijk lijkt, kan verondersteld worden dat studiesucces eigenlijk al ‘voor de poort’ begint. Als aankomende studenten een open dag bezoeken, is een veelgehoorde vraag: ‘Wat kan ik met deze studie worden?’ Beleidsmakers en marketingafdelingen gaan er veelal vanuit dat studiekeuze (en beroepskeuze) vooral een rationele keuze is. Verondersteld wordt dat als jongeren worden voorzien van voldoende informatie over de studie en het beroep, ze in staat zijn een rationele keuze te maken. De vraag is echter of studiekeuze louter rationeel is, of dat hier andere aspecten bij komen kijken.

Onderzoek vanuit loopbaantheorieën, maar vooral ook vanuit de ontwikkelingspsychologie, laat zien dat jongeren veel minder rationeel kiezen dan wordt aangenomen (Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013). Studiekeuze is niet zozeer een rationele, eenmalige beslissing, maar vooral een emotioneel proces. Als een jongere een studie moet kiezen, moet de noodzaak hiervan niet alleen rationeel gevoeld worden, maar ook moet iemand het gevoel krijgen dat er iets op het spel staat. Dit moment verschilt per individu. Jongeren verschillen immers in snelheid van hun ontwikkeling, en ook het studiekeuzeproces verschilt per jongere. Daarnaast speelt ook de context een belangrijke rol bij studiekeuze: het studiekeuzeproces voltrekt zich altijd in relatie tussen een persoon en belangrijke anderen uit zijn omgeving, bijvoorbeeld door te praten met vrienden of ouders over de studiekeuze. Het maken van keuzes op belangrijke levensgebieden, zoals het kiezen van een studie, is een integraal onderdeel binnen de identiteitstheorie (Erikson, 1968). Vanuit de identiteitstheorie wijzen Bosma en Kunnen erop dat het belangrijk is voor een jongere commitments te vormen, d.w.z. bindingen aan te gaan op belangrijke levensgebieden, en benadrukken de dynamische aspecten van dit ontwikkelingsproces (Bosma, 1985; Bosma en Kunnen, 2005). Een andere conceptuele benadering van studiesucces, die eveneens het dynamische karakter van studiekeuze- en voortgang meeneemt, zijn de interactionele theorieën. Binnen deze interactionele theorieën wordt het werk van Tinto (1993; 2012) beschouwd als het meest invloedrijk. Hij onderscheidt academische en sociale integratie, die hij koppelt aan studievoortgang. Tinto's integratietheorie heeft als uitgangspunt dat interacties tussen verschillende individuen binnen een academisch en sociaal systeem kunnen leiden tot ofwel studiesucces, ofwel studie-uitval (Tinto, 1993; 2012).

1.2. PROBLEEMSTELLING

1.2.1. UITVALPROBLEMATIEK IN HET ALGEMEEN

Studie-uitval in het hbo is groot. Met het landelijke uitvalpercentage van ruim 30% (Vereniging van Hogescholen, 2015) slaagt het hbo er niet in

te voldoen aan gestelde prestatie-indicatoren zoals voorgesteld door de minister van OCW. Hierbij hanteert de minister het perspectief dat het aantal hbo-studenten dat binnen vijf jaar een diploma haalt, in 2025 gegroeid moet zijn (Hoofdlijnenakkoord HBO-raad-OCW, 2011). Met name in randstedelijke hogescholen is het percentage dat in het eerste jaar verandert van studie of stopt hoog, namelijk 40% (Van Ingen, 2013). Het is duidelijk dat doorstroom en uitval in het eerste jaar een belangrijke rol spelen bij het wel of niet realiseren van de prestatieafspraken. Uit de meest recente cijfers blijkt dat er een (landelijke) daling is in het aantal studenten dat binnen vijf jaar zijn diploma behaalt (Hoofdlijnenakkoord HBO-raad-OCW, 2011).

Deze algemene uitvalproblematiek in het hbo ligt genuanceerder als dit cijfer wordt uitgesplitst naar sectoren, en als onderscheid wordt gemaakt tussen studenten die stoppen met studeren na een jaar, en studenten die wisselen na een jaar. In het kunstonderwijs is zowel de uitval als het aantal studenten dat wisselt van studie het laagst: 14% valt uit en slechts 10% wisselt van opleiding. Uitval in het eerste studiejaar is het grootst in de sociaal-agogische en pedagogische sectoren, ongeveer 18%. Het aandeel studenten dat van opleiding wisselt is het grootst in de pedagogische sectoren, 26%, en in de economische sectoren 25%. Dit maakt dat in deze twee sectoren uitval en wissel na een jaar uitkomt op boven de 40% (Vereniging van Hogescholen, 2015). De uitval en wissel in de juridische sector fluctueert tussen de 40% en 46% (Interne Rapportage Cluster Recht Inholland, 2015; Rapportage Hobeon, 2008).

Het grote aantal uitvallers onder eerstejaars hbo-studenten en het gebrek aan voldoende kennis ter verklaring en bestrijding van dit fenomeen, is aanleiding geweest deze problematiek te onderzoeken.

1.2.2. DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het gegeven dat een verkeerde studiekeuze de belangrijkste uitvalreden is, en het uitgangspunt dat studiekeuze meer is dan een eenmalig beslismoment, maakt het van belang het totale studiekeuzetraject te onderzoeken, beginnend bij de eerste cruciale schakel in het studiekeuzeproces: het voortraject. We willen begrijpen hoe en op basis waarvan

een studiekeuze tot stand komt, en wat dit betekent voor studievoortgang. Hoe ziet dat traject in de oriënterende fase eruit? Is er verschil tussen jongeren die veel exploreren, d.w.z. bedenken wat ze willen, proberen uit te vinden wat bij hen past, op onderzoek uitgaan en deelnemen aan oriënterende activiteiten, en jongeren die dit niet doen? En in hoeverre gaat dit exploreren nog door, nadat die keuze is gemaakt: wordt er gereflecteerd op de studiekeuze en worden keuzes eventueel bijgesteld? Hebben jongeren die hebben deelgenomen aan oriëntatie-activiteiten betere studieresultaten dan degenen die dit niet doen?

Om inzicht te krijgen in het probleem van de grote studie-uitval, is het zinvol in de eerste plaats de mechanismen van het studiekeuzeproces te bestuderen. We benaderen in dit onderzoek de uitvalproblematiek daarom op een procesmatige manier: we kijken niet alleen naar losse factoren, maar vooral ook naar wat er met een student gebeurt in dat keuzeproces. We denken dat deze procesbenadering een grotere relevantie heeft dan de klassieke predictorenbenadering. Daarom zijn voor dit onderzoek studenten door de tijd heen gevolgd, d.w.z. vanaf het moment vlak voor de eigenlijke studiekeuze, tot en met het einde van de propedeusefase. Doel van dit onderzoek is zo inzicht te krijgen in het gehele proces voorafgaand aan, en volgend op de feitelijke studiekeuze, en te onderzoeken wat hiervan de betekenis is voor de studievoortgang.

1.2.3. UITVALPROBLEMATIEK IN EEN JURIDISCHE CONTEXT

Dit promotieonderzoek naar het studiekeuzeproces en de weerslag daarvan op studievoortgang vindt plaats bij twee specifieke opleidingen, te weten HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) van Hogeschool Inholland Rotterdam. Deze twee gekozen opleidingen vormen een geschikte context om de algemene uitvalproblematiek meer specifiek te onderzoeken, omdat ze representatief zijn voor de uitvalproblematiek van twee sectoren met een hoog risico op het stoppen met, of het wisselen van studie tijdens of na één jaar. Beide juridische opleidingen maken deel uit van de economische sector, een sector waarin binnen het eerste jaar bovengemiddeld veel van opleiding wordt gewisseld. Daarnaast kan Sociaal Juridische Dienstverlening deels gedefinieerd worden als behorend tot de sociale sector, eveneens een

sector met bovengemiddeld veel uitval.¹ De studieresultaten van de juridische opleidingen van hogeschool Inholland, onderdeel van het domein Business, Finance en Law, bevestigen met een uitvalspercentage van 48% het predicaat 'risicovol' (Interne Rapportage Cluster Recht Inholland, 2015). Een tweede reden om dit onderzoek vanuit deze opleidingen te starten, is omdat de onderzoeker werkzaam is bij het Cluster Recht. Als voorlichter aan toekomstige studenten en als coördinator van voorbereidingstrajecten was het niet alleen mogelijk om gemakkelijk in contact te komen met studenten van deze opleidingen, ook was de onderzoeker door gesprekken met leerlingen uit het vo en het mbo getuige van dilemma's en vragen m.b.t. de studiekeuze. Ten slotte kent het Cluster Recht van Inholland Rotterdam een aantal specifieke oriëntatie- en voorbereidingstrajecten, waardoor het juist bij deze juridische doelgroep mogelijk was vroegtijdig met aankomende studenten in contact te komen en zo de verschillende manieren van instromen en voorbereiden op de studiekeuze nader te onderzoeken. In deze studie onderzoeken we de relatie tussen studieresultaat in het eerste studiejaar en diverse aspecten die relevant zijn bij het studiekeuzeproces van 89 juridische hbo-studenten.

1.3. ONDERZOEKSVRAGEN

De hoofdvraag van deze dissertatie is:

Welke processen spelen bij startende juridische hbo-studenten een rol in het traject studiekeuze – studievoortgang – studieresultaat, en hoe wordt dit traject beïnvloed?

Deelvraag 1

Welke belangen van studenten spelen in het studiekeuzeproces van aankomende juridische hbo-studenten een rol?

¹ De opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening wordt bij sommige hogescholen ingedeeld in het Sociale domein, bij andere hogescholen, waaronder Inholland, in het Economische domein.

De term 'belangen' wordt hier in navolging van Bosma en Kunnen (2005) gebruikt als een overkoepelende term voor het geheel van overwegingen, ideeën, ervaringen, motieven, verwachtingen en gedragingen. Belangen zijn te zien als de drijvende kracht achter de handelingen van mensen, ook achter keuzes (Frijda, 2005). Dit betekent dat wij aansluiten bij de theorie van identiteitsontwikkeling van genoemde auteurs, waarin onder andere de keuze en het commitment voor een bepaalde studie een belangrijke rol spelen. Identiteitsontwikkeling vormt dan ook het bredere raamwerk van dit onderzoek. Hierin spelen twee dimensies een belangrijke rol: commitment en exploratie. Commitments kunnen worden gezien als bindingen, standpunten of keuzes t.o.v. een bepaald gebied. Exploratie wil zeggen: het op zoek gaan naar, het nadenken over en het reflecteren op keuzes (Bosma, 1985). De identiteitstheorie wordt verder uitgebreid toegelicht in het theoretische kader van hoofdstuk vier. Concreet vertaald naar dit onderzoek en specifiek deze eerste vraag, betekent dit dat we willen achterhalen wat iemand drijft te kiezen voor een juridische hbo-studie, welke belangen van de studenten daarbij spelen, en wat de rol daarvan is voor studiesucces. We willen onderzoeken hoe identiteit van juridische studenten eruit ziet in termen van commitment en exploratie, en in hoeverre dit samenhangt met studievoortgang.

Deelvraag 2

Hoe beïnvloeden oriëntatie- en voorbereidingsactiviteiten het traject *studiekeuze – studievoortgang– studieresultaat (succes versus uitval)*?

Met oriëntatie- en voorbereidingsactiviteiten wordt bedoeld op de diverse manieren waarop juridische studenten zich voorbereiden voordat ze een studiekeuze maken. Sommigen volgen geen enkel georganiseerd voorbereidingstraject, anderen stromen verlaat in, de zogenoemde februari-instroom, omdat ze veelal eerst een andere (verkeerde) studie hebben gekozen. Nog weer anderen hebben deelgenomen aan oriëntatiedagen (open dagen, proefstuderen) of aan een intensievere voorbereiding zoals bijvoorbeeld de juridische summerschool, of het juridische mbo-hbo-traject. Dit zijn beide oriëntatietrajecten waaraan aankomende studenten (zelf) kunnen kiezen deel te nemen. Onderzocht zal worden in hoeverre deze verschillende oriëntatiemogelijkheden, die variëren in termen van intensiteit, een rol spelen bij het maken van

een studiekeuze, en wat de betekenis ervan is voor studievoortgang. Daarnaast wordt bestudeerd of er samenhang is tussen de mate waarin een student nadenkt en onderzoekt hoe hij zijn identiteit vorm kan geven op het gebied van studiekeuze enerzijds, en de gevolgde voorbereiding anderzijds. Een uitgebreide toelichting van alle oriëntatie- en voorbereidingsmogelijkheden is te vinden in bijlage B.

Deelvraag 3

Welke kenmerken van aankomende juridische hbo-studenten en van hun omgeving spelen een positieve of negatieve rol bij het verloop van het traject *studiekeuze – studievoortgang – studieresultaat (succes versus uitval)*?

In deelvraag drie wordt met kenmerken van aankomende juridische hbo-studenten en van hun omgeving gedoeld op enerzijds factoren zoals geslacht, culturele achtergrond, genoten vooropleiding en leeftijd op moment van instroom. Anderzijds richt het onderzoek naar achtergrondkenmerken zich op een meer dynamisch, ervaringsgericht aspect, namelijk de rol van belangrijke anderen.

Onderzoek aan de hand van deze drie deelvragen heeft als doel meer inzicht te krijgen in het studiekeuzeproces en beoogt inzicht te geven in wat er zowel ‘voor de poort’ als ook ‘na de poort’ gebeurt.

1.4. RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

1.4.1. MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het hoofdlijnenakkoord van 1 juli 2011 tussen het ministerie van OCW en de HBO-Raad laat zien dat verbetering van het rendement en studieresultaten nog steeds tot de belangrijkste speerpunten voor het hoger beroepsonderwijs behoren. Daarbij wordt gestreefd om de uitval in met name het eerste jaar van de bacheloropleidingen te verminderen, o.a. door verbeterde voorlichting en studiekeuzebegeleiding. Daarnaast is door de invoering van de wet ‘Kwaliteit in Verscheidenheid’ in augustus

2013 de studiekeuzecheck ingevoerd (Staatsblad 2013-298, 2013). Deze studiekeuzecheck wordt ingezet op het moment dat een student zich heeft aangemeld, en wordt beschouwd als een *matchingsmoment*, om de aankomende student in zijn gemaakte studiekeuze te bevestigen. De besproken hoge uitval wordt tevens beschouwd als maatschappelijk niet verantwoord, omdat deze niet optimale studiekeuzes en onnodige studie-uitval Nederland jaarlijks zes miljard euro kosten (Borghans, 2010). Ten slotte dwingen financiële sancties instellingen om zoveel mogelijk studenten binnen te houden en zo spoedig mogelijk door hun studie heen te leiden. Nu de versobering van de studiefinanciering een feit is en aankomende studenten nog meer gedwongen zijn serieus met hun studiekeuze bezig te zijn, is nog maar weinig ruimte over om een ‘verkeerde’ studiekeuze te maken.

1.4.2. WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Een eerste literatuurverkenning m.b.t. studiesucces en studie-uitval laat een enorme diversiteit zien aan met name wetenschappelijk onderzoek dat vanuit verschillende disciplines is gedaan: psychologie, onderwijskunde en sociologie. Echter, ondanks deze veelheid aan onderzoek, constateren we ook een aantal leemtes, die om nader onderzoek vragen.

Allereerst gaat dit om de aard en inhoud die deze onderzoeken kenmerken. Het meeste zogenoemde rendementsonderzoek naar uitval vindt plaats op groepsniveau, en is gedaan vanuit de klassieke predictorenbenadering, d.w.z. dat er samenhang wordt gezocht tussen onderwijseffectiviteit (studie-uitval, behalen propedeuse) en verschillende inputvariabelen zoals geslacht, leeftijd, SES (sociaal economische status) en etniciteit (Severiens, Wolff, Zijlstra, Andeweg en Tupan, 2010; Bormans, Bajwa, Van Braam en Dekker, 2015; Herweijer en Turkenburg 2016). Deze onderzoeken geven echter geen inzicht in hoe situatie- en persoonsgebonden aspecten, zoals motivatie of attitude, onder invloed van iemands levensfase kunnen veranderen. Deze aspecten zijn belangrijk om het achterliggende proces van studiekeuze en studievoortgang te begrijpen. Daarnaast is er het type onderzoek dat gebruik maakt van probabilistische relaties, d.w.z. dat zich vanuit theoretische uitgangspunten richt op de verklaring of voorspelling van studiesucces (Bijleveld, 1993). Daarmee gaan deze

onderzoeken voorbij aan het feit dat het nooit alleen losse variabelen zijn die tot studiesucces of studie-uitval leiden. Er is altijd een wisselwerking tussen studentkenmerken en contextkenmerken (Tinto, 1993). De genoemde rendementsonderzoeken richten zich in de meeste gevallen op zeer grote groepen. Dit type onderzoek heeft weliswaar een voorspellende waarde en laat veelal relaties zien met studie-uitval, maar geeft minder informatie over concrete achterliggende motieven van specifieke groepen. Het lijkt daarom zinvol studieresultaat anders te begrijpen dan alleen als een resultaat van een groot aantal verschillende factoren die van invloed zijn op de studievoortgang.

Een tweede leemte in bestaand onderzoek is dat open en exploratief longitudinaal onderzoek veel minder voorhanden is. Het studiekeuzeproces is een traject, waarbij gemaakte keuzes als gevolg van tijd of ervaringen kunnen veranderen, en deze keuzes zijn bepalend voor volgende keuzes of ervaringen. Opmerkelijk genoeg is deze dynamische relatie tussen studiekeuze en studievoortgang lang onderbelicht gebleven. Studiekeuze wordt veelal gezien als iets wat slechts op één specifiek moment zou plaatsvinden, namelijk het moment van de studiekeuze zelf. Eén van de redenen dat bestaand (kwantitatief) onderzoek zo weinig uitval kan verklaren, is waarschijnlijk dat factoren ook afhankelijk zijn van de persoon zelf, de omgeving, en de precieze fase van ontwikkeling waarin die persoon zich bevindt. Het is daarom belangrijk niet alleen stil te staan bij stabiele kenmerken, zoals bijvoorbeeld vooropleiding of etniciteit, maar vooral ook aandacht te schenken aan kenmerken zoals bijvoorbeeld attitude, motivatie of de rol van belangrijke anderen. Er blijkt een veelheid aan metingen naar studiesucces, doorgaans eenmalige momentopnames, echter we constateren dat er nauwelijks kwalitatief onderzoek naar studiekeuze voorhanden is, en dat empirische kennis hierover ontbreekt. Het is daarom van belang open, kwalitatief exploratief onderzoek te doen naar het verloop van het studiekeuzeproces, en naar mogelijke discrepanties. Studiekeuze kan gezien worden als een complex proces, en niet als een eenmalige handeling. Een kwalitatieve studie biedt daarom meer ruimte om mechanismen naar boven te laten komen die niet uit een gestructureerde vragenlijst zullen blijken (Beekhoven, Van Hout en De Jong, 2002; Boelhouwer, 2013).

Een derde leemte is dat studie-uitval of studiesucces nagenoeg uitsluitend onderzocht is door studenten in kaart te brengen *nadat* ze met hun studie begonnen zijn. De literatuurverkenning van publicaties uit het vakgebied over het thema 'studie-oriëntatie', laat zien dat weinig specifieke kennis beschikbaar is over het effect van maatregelen die een betere aansluiting tussen het vo of mbo en het hbo ten doel hebben (Jansen en Terlouw, 2009). Er is weinig aandacht voor monitoring en effectmeting van oriëntatie- en voorbereidingstrajecten, d.w.z. voor de vraag of en welke oriëntatie- en voorbereidingstrajecten er in de praktijk toe doen, of er mogelijk samenhang is tussen deze oriëntatie- en voorbereidingstrajecten en studievoortgang. Studenten worden immers normaliter pas 'na de poort' door hogescholen gevolgd.

Samenvattend kan geconstateerd worden dat veel kwantitatief predictorenonderzoek naar studiesucces voorhanden is, en dat deze groot-schalige onderzoeken veelal zijn uitgevoerd op groepsniveau. Er is daarentegen nog onvoldoende empirische kennis voorhanden over het gehele studiekeuzeproces, en weinig aandacht voor identiteitsontwikkeling van adolescenten gerelateerd aan studieresultaat. Studiekeuze-processen zijn principieel individuele processen, waarbij individuen invloeden van buiten assimileren, en bepaalde invloeden van buiten gaan opzoeken ('Ga ik praten met belangrijke anderen over mijn studiekeuze?'), of deze juist vermijden. Dit onderstreept het grote belang van een procesbenadering, waarin het individuele ontwikkelingsperspectief wordt meegenomen. De wetenschappelijke waarde van dit onderzoek ligt daarom in zijn bijdrage aan onderzoek naar en theorievorming over de achterliggende individuele processen van studiekeuze, en de rol daarvan voor studievoortgang. Dit onderzoek richt zich op het door de tijd heen volgen van individuele studenten van twee specifiek juridische opleidingen. Door het studiekeuzeproces vanuit het voortraject te onderzoeken, kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan het begrijpen wat er met een student gebeurt 'na de poort', maar zeker ook 'voor de poort', een periode die van grote invloed lijkt op de latere studievoortgang.

1.4.3. PRAKTISCHE RELEVANTIE

Verlaging van studie-uitval en vergroting van studiesucces is belangrijk voor het hbo. Bij de meeste Nederlandse hogescholen speelt de hierboven geschetste uitvalproblematiek. Er worden al veel inspanningen geleverd binnen het hbo om de uitvalproblematiek aan te pakken. Daarvan getuigen de vele initiatieven gericht op een betere aansluiting en op studentbegeleiding. Daarnaast wordt ook binnen het hbo veel onderzoek verricht naar studiesucces, allemaal met als uiteindelijke doel te achterhalen wat de meest passende oplossing is als het gaat om het voorkomen van uitval. Opnieuw gaat dit om grote statistische onderzoeken. Zo hebben vijf randstedelijke hogescholen zich op basis van een gezamenlijke onderzoeksagenda gebundeld in een onderzoeksteam dat studiewissel en uitval in kaart heeft gebracht, maar daarnaast onderzoek heeft gedaan naar het effect van de in 2013 ingevoerde studiekeuzecheck op studiesucces (Kappe, Molenkamp, Wijsbroek, Wiegert, Hendriks en Van Ingen, 2014). Het zogenoemde Inholland Aansluitonderzoek (Van Ingen, 2013) naar kenmerken en oorzaken van uitval en wissel betreft een kwantitatief onderzoek met een beperkte respons (25%), en er wordt niet aan deelgenomen door uitvallers. Ook gaat het om een globale zelfbeoordeling achteraf (Van Ingen, 2013). Het hier voorliggende onderzoek kan door de focus op keuzeprocessen bijdragen aan inzicht in de problematiek van studiekeuze en studie-uitval.

1.5. ONDERZOEKSOPZET

1.5.1. HET STUDIEKEUZETRAJECT OVER LANGERE TERMIJN

Op basis van de eerder genoemde theoretische overwegingen, die leemtes hebben laten zien wat betreft inzichten in het individuele studiekeuzetraject, is gekozen keuzeprocessen voorafgaand aan en volgend op de feitelijke studiekeuze te onderzoeken. Er is nooit één ‘oorzaak’ waarom een studiekeuzetraject op een bepaalde manier verloopt. We willen begrijpen welke belangen van studenten een rol spelen bij de studiekeuze, en hoe identiteit in termen van exploratie en commitment

eruit ziet bij juridische hbo-studenten. Vervolgens willen we begrijpen wat de betekenis is van ondersteuning bij het studiekeuzeproces. Ten slotte onderzoeken we zowel statische, d.w.z. stabiele kenmerken (leeftijd, vooropleiding, etc.) als ook dynamische, d.w.z. veranderlijke kenmerken (rol van belangrijke anderen) van aanstaande juridische hbo-studenten, en de mogelijke samenhang met studievoortgang.

1.5.2. TWEE SPECIFIEKE OPLEIDINGEN

Door ons te richten op twee specifieke opleidingen, HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening, kan mogelijk een deel van het antwoord worden gegeven op de belangrijke vraag: ‘Waarom vallen er zoveel eerstejaars juridische studenten uit, en wat kunnen we daaraan doen?’ De keuze voor deze twee opleidingen, met een breed scala aan oriëntatiemogelijkheden, maakt daarbij naar verwachting meer inzicht mogelijk in de belangen die een rol spelen in het studiekeuzeproces, alsmede een vergelijking van de verschillende voorbereidings- en oriëntatietrajecten. Als we weten waarom en welke voorbereidings- of oriëntatietrajecten voor juridische doelgroepen ertoe doen, kan verder gewerkt worden aan het realiseren van een betere aansluiting van vo of mbo op het hbo. Het onderzoek kan zo een aanzet zijn voor meer onderzoek bij specifieke doelgroepen, en bij studies met een vergelijkbare problematiek, niet alleen bij Inholland, maar in het hele hbo.

1.5.3. CONCEPTUELE BENADERINGEN VANUIT HET ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF

In dit onderzoek vormen drie conceptuele benaderingen de theoretische basis voor de afbakening van dit onderzoek. Deze zijn gekozen om studiekeuzeprocessen en studievoortgang beter te begrijpen. Dit zijn ten eerste theorieën en onderzoeken vanuit de ontwikkelingspsychologie, met name de identiteitstheorie zoals o.a. beschreven door o.a. Erikson (1968), Bosma (1985), en Bosma en Kunnen (2005). Ten tweede zijn dit de interactionele theorieën, waarvoor het werk van Tinto (1993; 2012) de belangrijkste basis heeft gelegd. De derde benadering zijn theorieën gericht op loopbaanleren, zoals beschreven in het werk van Germeijs en

Verschuieren (2007b) en Vondracek (2007). Er zijn dwarsverbindingen tussen deze drie benaderingen, vanwege de aandacht voor interactie tussen persoon en context enerzijds, en het vormen van een identiteit of een levensloop(baan) als continu proces anderzijds. De verschillen tussen de drie benaderingen liggen in hun primaire focus. Bij theorieën over identiteitsontwikkeling ligt de focus vooral op het maken van keuzes als een doorlopend, dynamisch proces op lange termijn. Bij interactionele theorieën en modellen ligt de focus eerder op de interactie tussen student en context (docenten, leeromgeving, schoolklimaat) in relatie tot studieresultaten op korte termijn. Bij theorieën en onderzoeken rond loopbaanleren ten slotte ligt de focus op de continue ontwikkeling van de loopbaan en het keuzebeslissingsproces. De hoofdfocus in dit onderzoek naar het studiekeuzeproces ligt echter bij identiteitsontwikkeling, omdat vanuit deze benadering ontwikkelingsprocessen een integrale plaats innemen. Genoemde drie theoretische uitgangspunten komen uitgebreider aan bod in de drie deelonderzoeken (hoofdstukken drie, vier en vijf).

1.5.4. KEUZES VERTAALD NAAR ONDERZOEKSVRAGEN

Belangen

Door het studiekeuzetraject op langere termijn te onderzoeken hopen we een antwoord te krijgen op deelvraag één, die ingaat op de belangen van aankomende juridische studenten binnen het keuzeproces. Belangen zijn de drijvende kracht achter de handelingen van mensen, ook achter keuzes (Frijda, 2005). Doordat studenten door de tijd heen gevolgd worden, kunnen de verhalen van studenten inzicht geven in wat deze ‘drijvende kracht’ is achter hun keuzes: waarom kiest iemand voor een juridische hbo-studie, heeft iemand een sterke commitment naar die gekozen studie, in hoeverre heeft hij hiervoor geëxploreerd, en wat is de rol hiervan voor studiesucces?

Oriëntatie en voorbereidingstrajecten

Op de tweede plaats zijn oriëntatie- en voorbereidingstrajecten een belangrijk onderdeel binnen ons onderzoek. In het keuzeproces zouden

studenten erachter moeten komen wie ze zijn, en moeten ze (idealiter) zowel in de breedte als in de diepte exploreren. Vanuit deze focus onderzoeken we oriëntatie- en voorbereidingstrajecten, en richten onze vragen zich op verschillen tussen deze trajecten. In hoeverre kunnen ze bijdragen aan exploratie, bij wie is dat effectief, en kunnen ze bijdragen aan studiesucces? Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten komen aan de orde in de empirische hoofdstukken drie en vier.

Kenmerken van studenten en van hun omgeving

De derde deelvraag gaat in op kenmerken van studenten en van hun omgeving. De context van de student, en de interactie tussen deze, zijn beide van invloed als het gaat om het geïntegreerd raken in het sociale en academische leven. Daarnaast weten vanuit de identiteitstheorieën dat de sociale context – de relatie tussen een persoon en belangrijke anderen – van belang is voor de identiteitsontwikkeling van jongeren. We bestuderen de mogelijke invloed van belangrijke anderen op het studiekeuzeproces en het studieresultaat, en de rol van bepaalde achtergrondkenmerken voor studievoortgang. Kenmerken van studenten en van hun omgeving komen aan de orde in het empirische hoofdstuk vijf.

Methodologische keuzes

Ten slotte, na het in kaart brengen van onze inhoudelijke keuzes op basis van de literatuur, komen wij aan bij keuzes die vooral methodologisch van aard zijn. De probleemstelling van ons onderzoek concentreert zich op processen op microniveau, waarbij we het verloop van de individuele ontwikkelingstrajecten scherp willen krijgen. Dit heeft gevolgen voor de te maken keuzes ten aanzien van de methodologie. Onderzoek naar het traject voorafgaand aan en tijdens de propedeuse fase vraagt om longitudinaal onderzoek. Het in kaart brengen van individuele keuzeprocessen vraagt om een exploratieve en open benadering van de studiekeuzeproblematiek.

1.6. LEESWIJZER

Deze studie bestaat uit zes hoofdstukken, waarvan dit hoofdstuk *Aanleiding, Probleemstelling en Opzet van het onderzoek* het eerste hoofdstuk vormt.

In het tweede hoofdstuk bespreken we de methodologie die bij deze studie is gebruikt. Allereerst lichten we een aantal algemene keuzes voor de opzet en de onderzoeksstrategie nader toe. We gaan ten eerste in op algemene methodologische kenmerken, en ten tweede op specifiek methodologische kenmerken van de deelonderzoeken. Daarna komen in de methode achtereenvolgens de respondenten, procedure en analyse aan bod. Tenslotte schenken we aandacht aan de betrouwbaarheid.

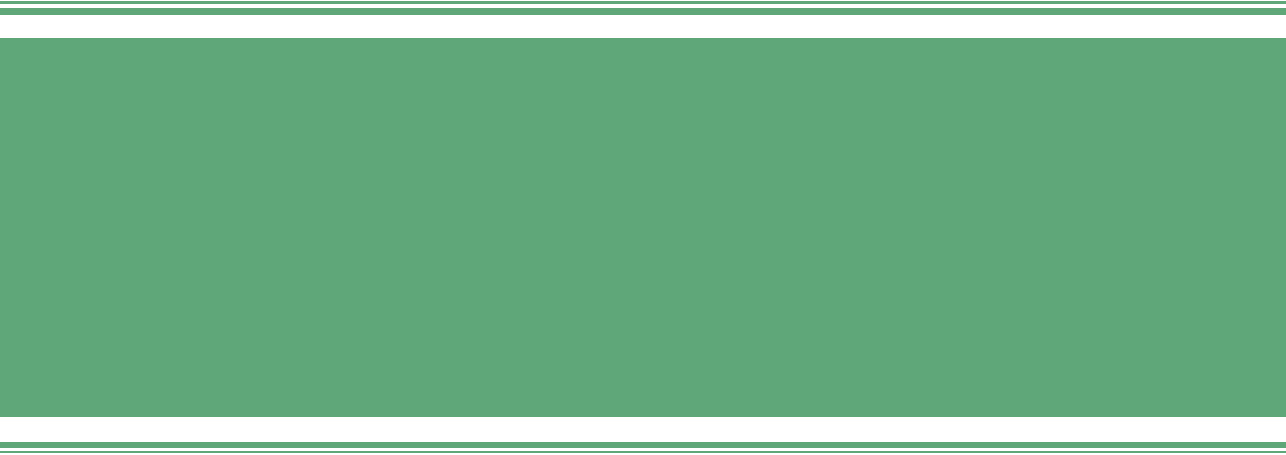
De drie deelonderzoeken komen in de resultatenhoofdstukken drie, vier en vijf aan bod. De volgorde van de resultatenhoofdstukken vloeit mede voort uit de deels exploratieve opzet van dit onderzoek, van waaruit dit onderzoek is gestart, en de deels hypothesetoetsende aanpak later in het onderzoek. We zetten nu kort uiteen wat de lezer kan verwachten in de resultatenhoofdstukken. In hoofdstuk drie gaan we in op een aantal in de interviews relevant gebleken thema's, en onderzoeken de rol daarvan voor studiesucces. Vanuit het exploratief-kwalitatieve onderzoek proberen we zo te achterhalen welke belangen bij juridische hbo-studenten een rol spelen als het gaat om studiekeuze (deelvraag 1), en wat de betekenis is van oriëntatie- en voorbereidingstrajecten voor studievoortgang (deelvraag 2).

In hoofdstuk vier richten we ons op drie kernbegrippen uit de identiteitstheorie: statussen, commitment en exploratie. We bestuderen hoe exploratie en commitment eruit zien bij de respondenten in ons onderzoek, en onderzoeken de rol hiervan voor het studiekeuzeprocess en studieresultaat. We onderzoeken exploratie en commitment allereerst geïntegreerd in het statussenmodel volgens Marcia (1966; 1980), en vervolgens als afzonderlijke identiteitsdimensies, wat de rol is van deze kernbegrippen voor het studiekeuzeprocess en studievoortgang. Dit deelonderzoek naar het studiekeuzeprocess gaat in brede zin in op de hoofdvraag van deze studie: hoe komen juridische hbo-studenten – in het licht van identiteitsontwikkeling – tot keuzes, en wat de relatie is met

studievoortgang? In het licht van exploratie word opnieuw de betekenis van voorbereidingstrajecten aan de orde gesteld (deelvraag 2).

Ten slotte onderzoeken we in hoofdstuk vijf achtergrondkenmerken die mogelijk een relatie hebben met studiesucces, en proberen zo een antwoord te geven op de derde deelvraag van ons onderzoek. We gaan daarnaast in op achtergrondverhalen van studenten die wisselden van opleiding, of stopten met de studie. Dit kwalitatieve onderzoek naar redenen en achtergronden van omzwaai en uitval laat zien welke belangen er spelen bij juridische hbo-studenten als het gaat over een negatief verloop van de studievoortgang (deelvraag 1). Aan het einde van dit vijfde hoofdstuk besteden we aandacht aan een kenmerkend fenomeen voor deze doelgroep, het uitstromen naar de universiteit.

Naar aanleiding van de empirische bevindingen behandelt hoofdstuk zes de belangrijkste conclusies. We laten zien welke empirische bevindingen de theoretische stellingnamen bevestigen dan wel verzwakken, en wat de implicaties hiervan zijn voor de wetenschap. De lezer vindt in dit hoofdstuk antwoorden op de hoofdvraag en de verschillende deelvragen die aan het begin van dit hoofdstuk zijn gepresenteerd. Ten slotte geeft het laatste hoofdstuk aanbevelingen voor de toekomst en is ruimte gemaakt voor een discussiedeel.



METHODOLOGIE

2

2.1. INLEIDING

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen richtten we ons in dit onderzoek op drie aspecten die een belangrijke rol spelen in het studiekeuzeproces, te weten belangen van jongeren, de rol van oriëntatie-activiteiten en voorbereidingstrajecten en kenmerken van juridische hbo-studenten en hun omgeving. We wilden inzicht krijgen in de achterliggende processen die leiden tot een studiekeuze. Met behulp van individuele interviews wilden we te weten komen waarom jongeren een overweging maken een zekere richting uit te gaan en bepaalde keuzes maken, wat hen hierin drijft, hoe ze zich op die studiekeuze hebben voorbereid, en welke rol belangrijke anderen spelen in dat keuzeproces. We zijn gestart vanuit exploratief-kwalitatief onderzoek, waarbij we wilden analyseren welke thema's belangrijk zijn als het gaat om studiekeuze bij onze doelgroep, en hoe deze zich heeft voorbereid. Hiermee is een eerste aanzet gemaakt tot het beantwoorden van de eerste twee deelvragen, die ingaan op de rol van belangen en oriëntatie-activiteiten voor het studiekeuzeproces. Deze twee deelvragen zijn vervolgens verder onderzocht in het bredere kader van identiteitsontwikkeling. We hebben onderzocht hoe identiteit in termen van exploratie en commitment van juridische hbo-studenten eruit ziet en zich ontwikkelt in relatie tot studiekeuze en studiesucces. De derde deelvraag is behandeld in het laatste hoofdstuk, waarin we onderzoek hebben gedaan naar achtergrondkenmerken in relatie tot studiesucces. Er is een analyse gemaakt van vormen van uitblijvend studiesucces, zoals omzwaai en uitval. Als specifiek kenmerk voor deze doelgroep is ten slotte het fenomeen uitstroom naar de universiteit onderzocht.

2.2. ONDERZOEKSSTRATEGIE EN VERANTWOORDING KEUZES

Deze dissertatie gaat uit van twee algemene methodologische principes, namelijk het principe van de casusmethode enerzijds en het principe van de *mixed methods* anderzijds. Bovendien is het een longitudinaal onderzoek. Op basis van deze algemene kenmerken hebben we de feite-

lijke deelonderzoeken ingedeeld in een stuk kwalitatief en exploratief onderzoek, en een stuk hypothesetoetsend onderzoek. In de volgende deelsecties zetten wij uiteen hoe één en ander in dit onderzoek is toegepast.

2.2.1. ALGEMENE METHODOLOGISCHE KENMERKEN

Casusstudie

Als onderzoeksstrategie hebben wij gekozen voor een verdiepende casusstudie, zoals gedefinieerd door Braster (2000). Deze omschrijft een casusstudie als een onderzoeksstrategie met als voornaamste kenmerk de intensieve bestudering van een sociaal verschijnsel bij één of enkele onderzoekseenheden. Intensief betekent zoveel als diepgaand, langdurig, niet oppervlakkig (Braster, 2000). Het casusaspect in dit onderzoek ligt in de keuze voor de twee opleidingen uit het juridische cluster: HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening. Daarnaast is bij een casusstudie in veel gevallen sprake van ofwel een pragmatische, ofwel van een theoretische selectie van de onderzoekseenheden (Braster, 2000). In dit onderzoek is sprake van een pragmatische selectie, zoals uiteengezet in het eerste hoofdstuk. Een casusstudie dient ten eerste kenmerkend te zijn en ten tweede compleet, wil deze relevante wetenschappelijke informatie opleveren. Kenmerkend houdt in dat het onderwerp van onderzoek feitelijk in de casus gepresenteerd dient te zijn (Boelhouwer, 2013). Het onderwerp van dit onderzoek – het studiekeuzeproces van juridische hbo-studenten in de propedeusefase – wordt als zodanig gerepresenteerd en maakt deze casusstudie *kenmerkend*. Omdat het gehele proces wordt onderzocht – van studiekeuze tot en met doorstroom of uitval aan het einde van het eerste jaar – kan deze studie beschouwd worden als *compleet*.

Longitudinaal onderzoek

Een belangrijk aspect van deze casusstudie is het longitudinale karakter van ons onderzoek. De longitudinale benadering is een passende keuze omdat er – in het kader van het proces van studievoortgang – geen andere manier is om studiekeuze te onderzoeken dan door het gebruik

van een longitudinale methode. Daarnaast vraagt de bestudering van identiteitsontwikkeling per definitie om een onderzoek door de tijd heen.

Mixed Methods

In een casusstudie kan in beginsel gebruik worden gemaakt van zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve aanpak, door gebruik te maken van meerdere methoden van gegevensverzameling (Braster, 2000). Ook in deze casusstudie maken we gebruik van meerdere methoden van dataverzameling door te kiezen voor zogenaamde *mixed methods*. Dit betekent dat middels getrianguleerd onderzoek een aanpak wordt gehanteerd die zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens oplevert. Deze aanpak is passend in het licht van de vraagstelling van dit onderzoek. Zoals vastgesteld in het eerste inleidende hoofdstuk, is nog weinig empirische kennis voorhanden over achterliggende processen die leiden tot een studiekeuze. Om deze ervaringen te kunnen beschrijven, is exploratief-kwalitatief onderzoek noodzakelijk, waarbij de aard van de uitkomsten zich richt op begrijpen en betekenis geven. Het kwantitatieve onderzoek is passend om vanuit de empirie de samenhang te onderzoeken tussen enerzijds concepten die van belang zijn voor het beantwoorden van onze onderzoeksvragen (thema's die relevant zijn voor studiekeuze, voorbereiding op de studiekeuze, identiteitsmaten en identiteitsontwikkeling, achtergrondkenmerken) en anderzijds studievoortgang in termen van doorstroom of uitval.

2.2.2. SPECIFIEKE METHODOLOGISCHE KENMERKEN VAN DE DEELONDERZOEKEN

Exploratief-kwalitatief onderzoek

De verschillende deelvragen zijn deels via exploratief-kwalitatieve methoden beantwoord. Het onderzoek naar het studiekeuzeproces is gestart vanuit exploratief-kwalitatief onderzoek, om te achterhalen welke belangen bij juridische hbo-studenten een rol spelen als het gaat om studiekeuze (deelvraag 1). Dit voorbereidende onderzoek was erop gericht om concepten te vinden die voor de studenten belangrijk waren in hun studiekeuze en studievoortgang. In het deelonderzoek naar de

rol van achtergrondkenmerken voor studiesucces (deelvraag 3), zijn we op grond van de kwantitatieve analyses telkens teruggegaan naar de interviews om deze bevindingen verder kwalitatief te kunnen staven. Voor vormen van uitblijvend studiesucces hebben wij een exploratieve en beschrijvende analyse gemaakt, die ingaat op omzwaai en uitval. Hierin schenken we opnieuw aandacht aan de verhalen van de studenten. Waarom valt iemand uit, waarom kiest iemand verkeerd of wisselt iemand van studie?

Hypothesetoetsend onderzoek

Voor het hypothesetoetsende onderzoek hebben we zowel op basis van het voorbereidende exploratief-kwalitatieve onderzoek, als ook op basis van de nadere literatuurverkenning, het verwachte verband van de in het kwalitatieve onderzoek gevonden concepten met studiesucces getoetst (deelvraag 1). Op basis van de theorie hebben we daarnaast hypothesen geformuleerd m.b.t. het verwachte verband tussen oriëntatie-activiteiten en studiesucces. (deelvraag 2) We hebben hypothesen geformuleerd op basis van bestaande literatuur over identiteitsontwikkeling. De gemeten identiteitskenmerken zijn door de tijd heen onderzocht en we hebben verwachtingen getoetst over de relatie tussen identiteitsmaten en studiesucces. We zijn hiermee in het bredere kader van identiteitsontwikkeling ingegaan op het maken van keuzes en het hieraan voorafgaand exploreren (deelvragen 1 en 2). Op basis van wat bekend is uit empirisch onderzoek zijn hypothesen geformuleerd m.b.t. de samenhang tussen achtergrondkenmerken van een student en studiesucces (deelvraag 3).

2.3. METHODE

2.3.1. RESPONDENTEN, WERVING EN SELECTIE

De respondenten in ons onderzoek zijn 89 eerstejaarsstudenten van de opleidingen HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening. De groep vormt een representatieve weerspiegeling van de gehele populatie eerstejaars juridische studenten (ongeveer 300). In hoofdstuk

één hebben wij de keuze voor deze doelgroepen uiteengezet. Deze juridische studenten vormen de casus, en de reden dat we voor deze casus hebben gekozen is pragmatisch. Deze respondenten zijn gevolgd in hun studiekeuze en verdere doorstroom vanaf het begin van het eerste jaar – indien mogelijk al tijdens de oriënterende fase – tot en met het einde van de propedeuse fase. Studenten die aan een hbo-opleiding beginnen zijn veelal afkomstig van het voortgezet onderwijs, voornamelijk havo (hoger algemeen voortgezet onderwijs) en een zeer klein deel vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), en daarnaast vanuit het mbo, het middelbaar beroepsonderwijs, niveau 4. Studenten vanuit het mbo zijn in principe toelaatbaar ongeacht de sector waar ze vandaan komen. Voor havisten hangt de toelaatbaarheid in het hbo af van hun gekozen uitstroomprofiel, bijvoorbeeld meer gericht op economische vakken of meer gericht op exacte vakken. Voor de juridische opleidingen zijn havisten en mbo'ers toelaatbaar ongeacht het profiel dat ze gevolgd hebben op de havo, of van welke mbo-sector ze komen .

We zijn bij de keuze voor het aantal respondenten uitgegaan van een relatief groot aantal bij aanvang, omdat we in de veronderstelling waren rekening te moeten houden met het feit dat gedurende het jaar altijd studenten uitvallen of niet meer mee willen werken aan het onderzoek. Deze veronderstelling bleek uiteindelijk niet terecht te zijn, zodat we bij een grote groep studenten data hebben kunnen verzamelen. Tevens is de keuze gemaakt om dit onderzoek te houden onder voltijdstudenten, omdat deeltijdstudenten veelal afwijken qua leeftijd, andere contextkenmerken hebben en zich daarom naar alle waarschijnlijkheid ook anders gedragen in hun studiekeuzeprocess dan de grote meerderheid die als voltijdstudent staat ingeschreven. De respondenten zijn na werving onderverdeeld in verschillende onderzoeksgroepen, op basis van de gevolgde voorbereiding op de juridische hbo-studie. Hierbij is gestreefd een samenstelling te krijgen van ongeveer even grote groepen. De beschrijving van en het onderzoek naar deze verschillende groepen komen uitgebreid terug in hoofdstuk drie.

Aan alle studenten is van tevoren duidelijk gemaakt dat deelname aan het onderzoek niet verplicht was. Nagenoeg alle interviews zijn met toestemming van de respondenten opgenomen, slechts twee studenten gaven hiervoor bij het eerste interview geen toestemming. Aan alle

respondenten is bij het tweede interview een vergoeding voor deelname beloofd in de vorm van een VVV-bon van tien euro. Deze bon kregen zij in principe na het derde, afsluitende interview. Indien studenten eerder stopten met de studie, werden respondenten uitgenodigd voor het afsluitende gesprek en kregen zij op dat moment de bon. Voor de studenten is dit gesprek telkens gedefinieerd als studiekeuzegesprek. De onderzoeker had geen zakelijke of onderwijsmatige relatie met de respondenten. Bij ieder gesprek heeft de onderzoeker erop gewezen dat alle informatie vanuit het gesprek op vertrouwelijke manier en in anonimiteit zou worden verwerkt.

2.3.2. PROCEDURE

Periode en planning

De respondenten zijn gedurende ruim een jaar gevolgd, waarin drie keer een interview is afgenomen; we gebruiken hiervoor de termen T1, T2 en T3. Het eerste interview vond plaats net voor of net na het begin van de studie, het tweede ongeveer halverwege het studiejaar en het derde vlak voor het einde van het eerste studiejaar. In totaal zijn ongeveer 270 interviews afgenomen. De participanten werden door de onderzoeker geïnterviewd in een aparte, rustige ruimte. Ieder interview duurde in totaal ongeveer twintig minuten.

Plaats

De interviews werden afgenomen door de onderzoeker en de schriftelijke enquêtes vonden plaats in het bijzijn van de onderzoeker bij Hogeschool Inholland Rotterdam. In het geval studenten voortijdig afgevallen waren, werd in eerste instantie geprobeerd bij Inholland een afspraak te maken voor een afsluitend studiekeuzegesprek. Dit was vooral het geval bij de zogenaamde switchers: studenten die binnen het jaar van studie veranderen maar wel bij Inholland blijven. Bij de uitvallers werd afgeweken van de standaardprocedure. Deze studenten wilden of konden niet meer naar Inholland komen. Omdat wij deze studenten juist in deze fase toch graag nog wilden spreken, werd eerst het interview telefonisch afgenomen, vervolgens werd de respondent gevraagd zijn/haar commitment m.b.t.

het gebied 'opleiding' te formuleren en daarna een gestandaardiseerde vragenlijst in te vullen. Omdat het voor deze studenten veelal de tweede of soms de derde keer was dat ze de vragenlijst moesten invullen, waren ze al wel vertrouwd met de te volgen 'driestappenprocedure': eerst de open vragen, vervolgens de commitment formulering en daarna de gestandaardiseerde vragenlijst.

Gebruikte instrumenten

De interviews en de gestandaardiseerde vragenlijst zijn afkomstig uit de GIDS, een instrument voor het meten van identiteitsontwikkeling (Bosma, 1985; Kunnen en Van der Gaag, 2011). In het interview zijn vragen gesteld over het gebied *studie/opleiding*. Het interview is onderdeel van het identiteitsinterview uit de GIDS (Bosma, 1985, Kunnen en Van der Gaag, 2011). De vragen van het interview gaan in op hoe iemand staat t.o.v. het gebied *studie/opleiding*, wat belangrijk is voor die persoon in de studiekeuze, wat iemand doet om alles te weten te komen over die studie, in hoeverre hij hierover praat met anderen, en of er onzekerheden of problemen op dit gebied spelen. De beschrijving en toepassing van dit instrument komen in hoofdstuk vier verder aan bod.

Operationalisatie

We hebben verschillen in studieverloop tussen de respondenten onderzocht. Voor deze verschillen in studieverloop hebben wij de termen doorstromer en uitvaller gehanteerd. Deze termen refereren niet naar studierendement, maar naar een wel of niet doorgaande ontwikkelingslijn in de studievoortgang. De meer uitgebreide beschrijvingen van deze categorieën komen verder aan bod in hoofdstuk drie.

2.4. ANALYSE KWALITATIEF ONDERZOEK

2.4.1. TRANSCRIPTIE INTERVIEWS

In de eerste fase van de analyse zijn wij gaan werken met de getranscribeerde audiobestanden van de interviews. De interviews zijn deels

door de onderzoeker getranscribeerd, deels door een extern transcriptiebureau. Het transcriptiebureau is geïnstrueerd over de essentie van het onderzoek en de werkwijze. Transcriptie van de interviews is gedaan volgens de zogenaamde ‘*gisted transcript*’ methode (Dempster en Woods, 2011). Dit houdt in dat een nagenoeg woordelijke transcriptie is gemaakt van de uitspraken, maar zonder herhalingen en stottermomenten. Deze transcripties noemen wij in het vervolg ‘interviewverslagen’.

Als hulpmiddel bij het analyseren en ordenen van alle gegevens hebben we gebruik gemaakt van MAXQDA. We hebben dit softwareprogramma gebruikt omdat het de volgende specifieke mogelijkheden biedt. Ten eerste is het programma gericht op het verwerken van kwalitatieve gegevens. Ten tweede was het programma bruikbaar voor de kwantitatieve component binnen ons onderzoek. Vanuit de kwalitatieve data kunnen kwantitatieve gegevens worden opgeroepen over bijvoorbeeld specifieke codes. Zo sluit ook de keuze voor MAXQDA aan bij de getrianguleerde opzet van ons onderzoek.

2.4.2. HET CODERINGSPROCES: OPEN, AXIAAL EN SELECTIEF CODEREN

Open coderen

Alle interviews zijn gecodeerd en stap voor stap geanalyseerd volgens de principes van de ‘grounded theory’ benadering. De eerste stap in een analyseproces is het open coderen (Glaser en Strauss, 1967; Boeije, 2010). Bij de analyse van de interviewverslagen is deze eerste stap gezet door in de vorm van open codes in begrippen samen te vatten wat een bepaald stuk tekst betekent (Baarda, 2014). De verslagen bevatten uitspraken met veel informatie; deze zijn in een aantal stappen gereduceerd tot teksteenheden. Hierin vormden de vragen uit de mondelinge interviews een eerste aanknooppunt tot ordening. Het grote aantal codes dat hieruit voortkwam werd gereduceerd door samenvoeging van de synoniemen; vervolgens zijn de codes abstracter gemaakt. Bij het vaststellen van de codes is wel gestreefd zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke teksten te blijven, en interpretaties te vermijden. Dit bleek een iteratief proces van tussenstappen zetten en daar (deels) op voortbouwen, een proces

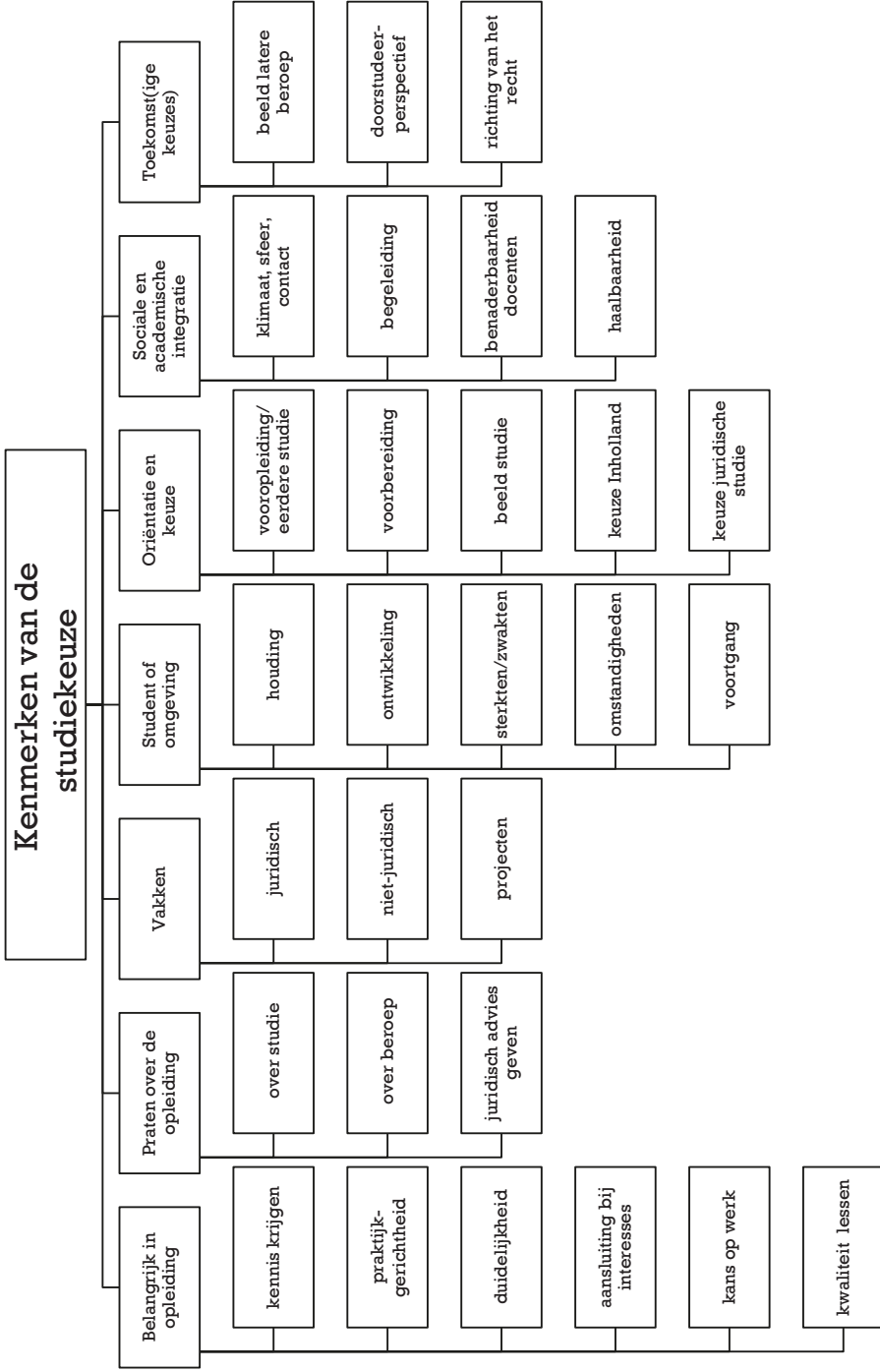
van voortdurend passen en meten. Het resultaat van deze eerste fase was dat de onderzoeker ‘thematiserend’ met de teksten bezig was en steeds meer bekend werd met het materiaal. Het eerste concrete resultaat van het analyseproces was een lijst met open codes.

Axiaal coderen

Na de eerste fase van exploreren is overgegaan tot het axiaal coderen: d.w.z. het bepalen welke gevonden begrippen relevant en welke minder relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ten behoeve van deze procedure zijn categorieën beschreven. Categorieën zijn verzamelingen begrippen, die geordend zijn op basis van verbanden tussen deze begrippen, of op basis van bepaalde associaties. Dit proces heeft geresulteerd in een onderscheid in codes en subcodes. Deze codes zijn soms *constructed codes*, soms *invivo codes*. *Constructed codes* zijn van tevoren gevormd op basis van relevante termen vanuit de vragenlijst van het interview en termen die vanuit de literatuur relevant zijn gebleken. *Invivo codes* zijn codes die voortkomen uit de terminologie van de deelnemers aan het onderzoek en waarvan verondersteld wordt dat ze goed bij het veld van onderzoek passen (Boeije, 2010). Tekstfragmenten kunnen zo één code, maar evengoed meerdere codes krijgen. Op basis van zowel de *constructed codes* als de *invivo codes* konden we structuur en hiërarchie aanbrengen, en hebben we categorieën gevormd die te maken hebben met kenmerken van de studiekeuze, zoals zichtbaar in *Codeboom I*. Codeboom I heeft 7 hoofdcodes en 29 subcodes die allen nader zijn omschreven in het codeboek (bijlage A).

Selectief coderen

In de laatste fase van het codeerproces zijn we d.m.v van constante vergelijking nagegaan of en hoe bepaalde codes samenhangen, het zogenoemde selectief coderen (Boeije, 2010). Constante vergelijking houdt in dat wordt onderzocht welke thema's telkens terugkeren in de waarnemingen, hoe gevonden codes zich tot elkaar verhouden, of er codes zijn die meer voorkomen dan anderen en of er een patroon zichtbaar is.

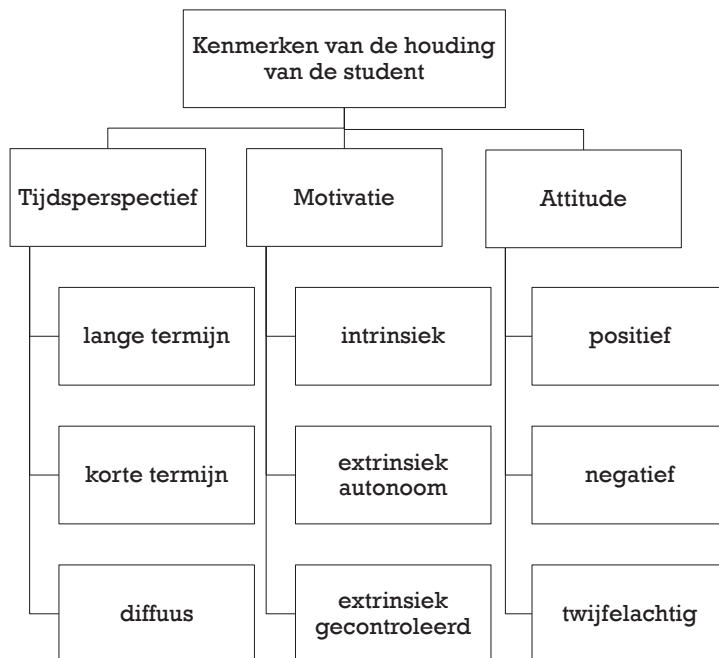


Figuur 1. Codeboom 1. Kenmerken van de studiekeuze.

2.4.3. CODERING RICHTINGGEVENDE CONCEPTEN

Behalve het consequent volgen van de stappen open, axiaal en selectief coderen, is er een tweede procedure die in kwalitatief onderzoek kan worden gevolgd bij de bestudering van het onderzoeksmateriaal. Dit is het gebruik maken van ‘*sensitizing concepts*’. Volgens de gefundeerde theoriebenadering geven deze begrippen richting aan het onderzoeksprobleem en zijn ze niet vastomlijnd (Boeije 2010; Wester, 1991). In dit onderzoek liepen drie concepten als een rode draad door veel tekstfragmenten heen, die naar voren zijn gekomen als richtinggevend of belanghebbend. Hiermee doelen we op thema’s waarover studenten praten, die blijkbaar belangrijk zijn in hun visie op studie en studiekeuze en die mogelijk een indicatie zijn van wat van invloed is op studievoortgang. Deze ‘*sensitizing concepts*’ kunnen verder worden omschreven als richtinggevende concepten, begrippen die nog open zijn aan het begin van het onderzoek en waaraan lopende het onderzoek geleidelijk een specifiekere betekenis wordt toegekend. Sensitizing concepts kunnen vervolgens attenderend en richtinggevend zijn voor de onderzoeker bij de verdere analyses (Verschuren en Dodewaard, 2006).

In dit onderzoek zijn de volgende richtinggevende concepten nader in de literatuur verkend: (*toekomst*)*tijdsperspectief* (in hoeverre is iemand gericht op de toekomst of het latere beroep), *motivatie* (in hoeverre is een keuze autonoom) en *attitude* (verwachtingen, houding en standpunten t.a.v. de studiekeuze). Deze concepten waren het uitgangspunt voor het vormen van categorieën die te maken hebben met de houding van de student en hebben geresulteerd in een tweede codeboom. Ten behoeve van deze *Codeboom II* zijn – op basis van de literatuur – vervolgens drie hoofdcodes en negen subcodes gedefinieerd, die de dimensies weergeven van de drie hoofdcodes. De beschrijvingen van alle codes zijn terug te vinden in het codeboek (zie bijlage A). We maken bij de hieronderstaande begrippen – tijdsperspectief, motivatie en attitude – de kanttekening dat deze niet scherp af te bakenen zijn. Dit betekent dat er soms een overlap zat in de verschillende begrippen.



Figuur 2. Codeboom II. Kenmerken van de houding van de student.

2.4.4. BETROUWBAARHEID

De betrouwbaarheid van de data-analyse is enerzijds geborgd omdat we gewerkt hebben met de GIDS, een gestandaardiseerd instrument, waarvan de betrouwbaarheid al eerder is onderzocht als onderdeel van de constructie van het instrument door Bosma (1985). Anderzijds hebben we geprobeerd de betrouwbaarheid m.b.t. de definiëring en toedeling van de codes te borgen door te werken met twee tweede codeurs.

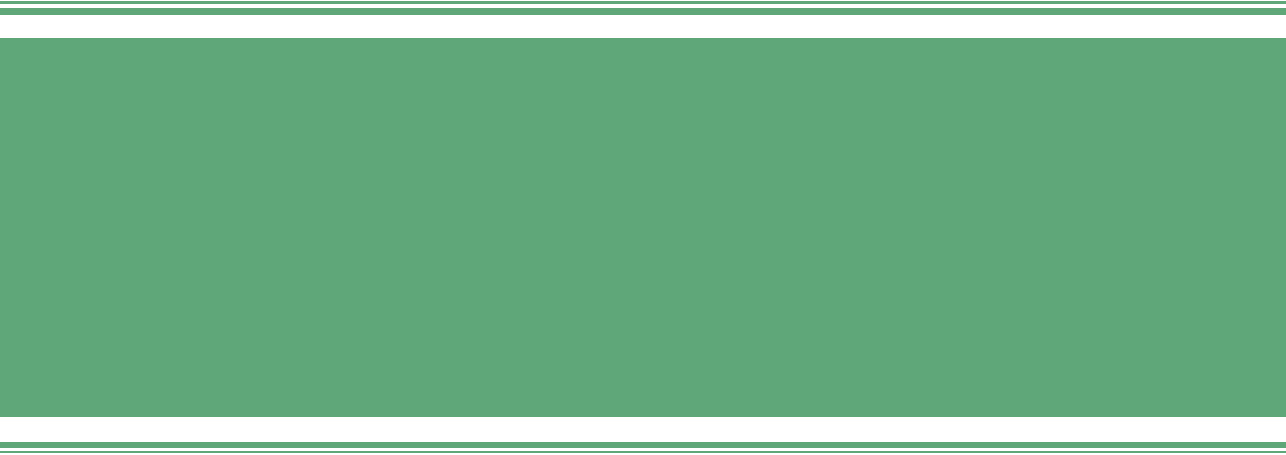
Bij de coderingsronden die uitmondten in Codeboom I, was een masterstudent Psychologie de tweede codeur. Deze heeft in het kader van een masterscriptie gewerkt met 6 casussen: 5 casussen van uitvallers; de zesde casus werd gevormd door een 'gemiddeld succesvolle' student. Voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is er opnieuw gekeken naar 160 uitspraken en de codes uit Codeboom I. Op deze manier konden beide coderingen vergeleken worden en de criteria worden aangescherpt. Er werden verschillen gevonden tussen de codeerders voor wat betreft hun

toekenning van hoofd- en subcodes. Dit resulteerde in elf verschillen bij de in totaal 160 gecodeerde uitspraken. Dit komt neer op een verschil van 6,88%; er is daarmee een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld van 93,12% (Rooks, 2015). Bij de coderingsronden die uitmondten in Codeboom II, was de copromotor van de RUG de tweede codeur. De verificatie van de validiteit van de toegekende codes tijdsperspectief, motivatie en attitude komt aan bod in het derde hoofdstuk (zie paragraaf 3.2.3, onder classificatie van de thema's).

2.5. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk zijn de keuzes met betrekking tot de onderzoeksmethodiek onderbouwd. We hebben uiteengezet wat de onderzoeksstrategie is: waarom wordt gekozen voor een bepaalde methode. We hebben uiteengezet welke algemeen methodologische keuzes zijn gemaakt, vervolgens welke inhoudelijke keuzes er zijn gemaakt en waarom deze keuzes passen bij de vraagstelling van dit onderzoek. Ten slotte is de methode van onderzoek uiteengezet en is aandacht besteed aan de betrouwbaarheid m.b.t. dit onderzoek, met name wat betreft de kwalitatieve analyses.

Dit onderzoek heeft geresulteerd in een aanzienlijke hoeveelheid data, en een navenante hoeveelheid analyses. De resultaten van deze analyses worden gepresenteerd in de nu volgende resultatenhoofdstukken drie, vier en vijf. In ieder resultatenhoofdstuk wordt de voor het hoofdstuk relevante methode in een aparte paragraaf gedetailleerd uiteengezet, zodat de lezer per hoofdstuk wegwijs wordt gemaakt in specifieke methoden, bijvoorbeeld het werken met identiteitsmaten.



TIJDSPERSPECTIEF,
MOTIVATIE, ATTITUDE EN
VOORBEREIDING

3

3.1. INLEIDING

In deze studie onderzoeken we de relatie tussen studieresultaat in het eerste studiejaar en diverse aspecten die relevant zijn bij het studiekeuzeproces van juridische hbo-studenten. Voor het onderzoek naar het studiekeuzeproces² zijn de respondenten drie keer geïnterviewd, waarbij de studenten werden aangemoedigd open en spontaan te spreken over hun studiekeuze: wat hen drijft in de studiekeuze, hoe ze zich hierop hebben voorbereid en wat hun beeld is van de studie als ze deze keuze maken. Studenten konden in de interviews vertellen wat ze hierin zelf kwijt wilden. Deze deelstudie bestaat uit drie delen. In het eerste deel, *Vorbereidend Exploratief-Kwalitatief onderzoek*, hebben we volgens het principe van een open, ‘grounded theory’ benadering (Glaser en Strauss, 1967; Boeije, 2010) een exploratief-kwalitatieve studie gemaakt van hetgeen uit de interviews naar voren kwam. Daarna hebben we in het tweede deel, *Kwantitatieve Empirische studie relatie Tijdsperspectief, Motivatie en Attitude* de relatie onderzocht tussen studiesucces en de relevant bevonden thema’s. Indien de resultaten uit de kwantitatieve analyses daartoe aanleiding gaven, zijn deze verder aangevuld met een kwalitatieve beschrijving van de achtergronden uit de interviews. In het derde deel, *Kwantitatieve Empirische studie van Oriëntatie- en Voorbereidingstrajecten*, zijn we ingegaan op één specifiek onderdeel van het studiekeuzeproces: de voorbereidende en oriënterende programma’s en de rol hiervan voor het studieresultaat. Ten slotte hebben we de belangrijkste conclusies samengevat en hebben we besproken wat hiervan de wetenschappelijke of methodologische implicaties zijn. Daarnaast zijn aanbevelingen gegeven t.a.v. studiekeuzebegeleiding voor de beroepspraktijk.

In dit hoofdstuk gaan we in op alle drie de deelvragen zoals geformuleerd in het eerste hoofdstuk. Door het exploratieve onderzoek willen we inzicht krijgen in de belangen (ervaringen, motieven, verwachtingen) van juridische hbo-studenten (deelvraag 1). De empirische studie naar

² Een bewerking van dit hoofdstuk is gepubliceerd als artikel. Slijper, J., Kunnen, E.S., Onstenk, J. en Van Geert, P. The role of Time perspective, Motivation, Attitude and preparation in Educational Choice and Study Progress. *Education Research International Volume 2016*, Article ID 1382678.

voorbereidingstrajecten en de rol voor studieresultaat past binnen de tweede deelvraag van ons onderzoek. Ten derde onderzoeken we of de exploratieve analyses inzicht geven in specifieke kenmerk(en) van de door ons onderzochte onderzoeksgroep en de mogelijke rol daarvan voor studiesucces (deelvraag 3).

3.2. VOORBEREIDEND EXPLORATIEF-KWALITATIEF ONDERZOEK

3.2.1. ONDERZOEKSVRAGEN

1. Welke thema's werden door de studenten herhaaldelijk spontaan genoemd in de interviews?
2. Welke categorieën kunnen hier worden onderscheiden?

3.2.2. METHODE

Respondenten

De respondenten zijn 89 eerstejaars studenten van de opleidingen HBO-Rechten (69 studenten) en Sociaal Juridische Dienstverlening (20 studenten), in de leeftijd tussen de 17 en 25 jaar. Deze groep respondenten bestaat uit 51 personen met een havo-diploma, 2 personen met een vwo-diploma en 36 personen met een mbo-diploma. Deze drie categorieën noemen we in dit onderzoek respectievelijk havisten, vwo'ers en mbo'ers. Van deze personen zijn 65 vrouw en 24 man. Ongeacht sexe, zullen wij in dit onderzoek de mannelijke term 'de student' hanteren. De groep wordt gekenmerkt door uiteenlopende culturele achtergronden, 55 studenten hebben een Nederlandse culturele achtergrond en 34 studenten een andere culturele achtergrond. Voor de werving van de respondenten verwijzen we naar de beschrijving in hoofdstuk twee en bijlage B.

Instrumenten

Voor de interviews zijn semigestructureerde vragen gebruikt, afkomstig uit de GIDS (Bosma 1985; Kunnen en van der Gaag, 2011). We stelden onder andere de volgende vragen. ‘Wat is echt belangrijk voor jou, als we het hebben over de (juridische) studiekeuze?’ ‘Hoe ben je tot deze studiekeuze gekomen?’ ‘Praat je met anderen uit je omgeving over de studiekeuze?’ ‘Heb je al ideeën over de toekomst met / na deze studie?’

Procedure

Over een tijdsspanne van ruim een jaar is drie keer het interview afgenomen. Het eerste interview vond plaats net voor of net na het begin van de studie, het tweede interview na ongeveer drie maanden en het derde interview bijna aan het einde van het eerste studiejaar. De participanten werden geïnterviewd door de onderzoeker in een aparte, rustige ruimte. Ieder interview duurde in totaal twintig minuten. De interviews zijn drie keer afgenomen om, naast de onderwerpen uit dit hoofdstuk, ook identiteitsontwikkeling door de tijd heen te kunnen bestuderen; dit komt in hoofdstuk vier aan bod. De interviews werden getranscribeerd en relevante fragmenten werden in het coderingsproces verder gedefinieerd en gelabeld m.b.v. het softwareprogramma MAXQDA. Voor een uitgebreide beschrijving van alle stappen van het coderingsproces verwijzen we naar hoofdstuk twee. In de eerste stappen van de analyse deden we exploratief onderzoek naar thema’s die frequent genoemd werden door de respondenten. We zetten nu hieronder uiteen welke thema’s spontaan naar voren kwamen in de interviews (vraag 1) en hoe we deze relevante begrippen verder hebben geclassificeerd (vraag 2).

3.2.3. RESULTATEN

Allereerst kwamen tijdens de drie interviews de toekomst en het beroep vaak ter sprake en stuitte wij bij de respondenten op verschillen in tijdsperspectief m.b.t. de studiekeuze. Hiermee doelen wij op de tijdsspanne van de perceptie van de student: van de huidige situatie, van de verdere studie en van het latere werk. Tijdens het studiekeuzeprocess wordt door aankomende studenten immers niet alleen nagedacht over de studie zelf, maar ook over de toekomst met die studie. Met name in

het eerste interview lieten bijna alle respondenten zich in mindere of meerdere mate uit of zij de studie wel of niet hadden gekozen met het oog op het uitoefenen van een toekomstig beroep. Een aanzienlijke groep personen gaf het toekomstige (juridische) beroep als hoofdreden aan om te kiezen voor deze studie met uitspraken als: *“Ik wil gewoon advocaat worden”*, of *“Ik heb niet naar de inhoud van de studie gekeken, maar meer wat je ermee kunt worden”*. Voor een tweede groep speelt het latere beroep veel minder een rol op het moment dat het waarom van de studiekeuze ter sprake komt; zij zijn meer bezig met hoe de studie er concreet uitziet, met hun interesse in de materie: *“Ik vind dit gewoon leuk, ik ben nog helemaal niet bezig met later”*. Bij sommige respondenten veranderde het tijdsperspectief door de tijd heen, omdat ze bij het eerste interview vooral uitspraken deden die getuigen van een interesse in de studie zelf, in de vakken die ze zouden krijgen, terwijl ze bij het derde interview het vaker over een latere toekomst hadden, bijvoorbeeld over hun plannen om na het eerste jaar over te stappen naar de universiteit zodat ze uiteindelijk een meestersdiploma zouden kunnen behalen.

Ten tweede kwamen in de gesprekken veelvuldig de beweegredenen van studenten ter sprake: ook hier werd concreet gerapporteerd over het keuzemoment en over de achtergrond van die keuze. Sommige studenten gaven in de interviews aan de opleiding te hebben gekozen vanuit geboeidheid door ‘het juridische’: *“Ik wil graag alles over de wet en het recht leren”*. Anderen hebben ook deze interesse, maar baseren hun keuze vooral op het nut voor later, namelijk het juridische beroep dat ze hiermee later kunnen gaan uitoefenen *“Ik wil graag alles over recht en regels leren zodat ik advocaat of rechter kan worden”*. Ook bij sommige Sociaal-Juridische studenten was het nut voor later van belang, bijvoorbeeld als zij twijfelden tussen een ‘puur’ sociale opleiding, zoals bijvoorbeeld Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, en de opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening. *“Met Sociaal Juridische dienstverlening heb ik toch meer kans op werk”*. Bij een derde groep was sprake van een keuze vanuit een verplichting, bijvoorbeeld omdat het van hen verwacht werd, of omdat omstandigheden hen daartoe dwongen: *“Ik wou eigenlijk gaan werken, ik had echt geen zin meer in school, ik was het zat. Maar uiteindelijk kon ik geen werk vinden”*.

Ten derde gaven studenten in de interviews blijk van hun attitude waarmee ze de studie zijn begonnen. Attitude is een overkoepelend begrip waarmee we de verwachtingen, de houding en de standpunten ten aanzien van de studiekeuze duiden. Sommige studenten lieten zich positief uit over hun attitude t.a.v. de studie: *“Als ik iets wil ga ik er echt voor. Ik blijf doorzetten tot ik het begrijp”*, anderen gaven aan dat hun keuze vooral op basis van ‘negatieve’ argumenten tot stand gekomen was, d.w.z. dat andere opties afvielen omdat deze meer nadelen met zich meebrachten: *“Ik ben niet goed met cijfers dus dat viel af”*. Een derde groep had een twijfelachtige attitude m.b.t. de studiekeuze *“Ik heb me ingeschreven voor Sociaal Juridische Dienstverlening maar ik ben er nog niet helemaal uit eigenlijk”*.

Opmerkelijk was daarnaast dat een groep studenten deze studie had gekozen als opstapje om door te stromen naar de universiteit, juist vanwege de uitgesproken ambitie om bijvoorbeeld advocaat te willen worden: *“Ik wil zo snel mogelijk m’n Propedeuse halen om daarna naar de universiteit te gaan”*. Omdat het (zo snel mogelijk) doorstromen naar de universiteit zo’n specifiek beslissingscriterium lijkt te zijn in het studiekeuzeproces, is dit aanleiding geweest nader onderzoek te doen naar deze specifieke doorstudeerwens, gedefinieerd als doorstudeerperspectief. Het doorstudeerperspectief bleek overwegend voor te komen bij HBO-Rechtenstudenten, bij studenten Sociaal Juridische Dienstverlening speelde dit minder een rol.

Classificatie van de thema’s gebaseerd op de resultaten van het kwalitatief-exploratieve onderzoek

Op basis van het kwalitatief-exploratieve onderzoek en op grond van literatuuronderzoek naar Future Time Perspective Theory (Walker en Tracey, 2012; Simons, Dewitte, en Lens, 2000; Nuttin en Lens, 1985) kwamen we tot onderstaande categorieën. Voor het begrip tijdsperspectief kwamen we tot twee classificaties: het kortetermijn-tijdsperspectief en het langetermijn-tijdsperspectief. We willen hier benadrukken dat deze categorieën contextgebonden zijn, d.w.z. gebaseerd op de gerapporteerde uitspraken over hun studiekeuze bij voornamelijk het eerste interview. De criteria die gebruikt zijn ten behoeve van deze codering zijn de volgende.

Een respondent wordt vanuit het eerste interview gekenmerkt door een kortetermijn-tijdspectief (KTT) als de uitspraken die iemand doet over de studiekeuze vooral gericht zijn op het hier en nu, d.w.z. op de vakken en de studie-inhoud: *“Het is boeiend, je leert veel dingen over hoe de samenleving is, en al die wetten”*.

Een respondent wordt vanuit het eerste interview gekenmerkt door een langetermijn-tijdspectief (LTT) als de uitspraken die iemand doet over de studiekeuze gericht zijn op de lange termijn, wat je ermee kunt doen, het latere beroep: *“Ik heb voor Sociaal Juridische Dienstverlening gekozen puur vanwege de beroepen”*. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid over de toedeling van de studenten naar tijdspectief was 91%, na discussie, aanscherpingen in het codeboek en een tweede codeerronde.

Met betrekking tot motivatie hebben we – op basis van de rapportages – het keuzemoment gecategoriseerd als intrinsiek, extrinsiek autonoom of extrinsiek gecontroleerd. Het onderscheid tussen deze drie categorieën motivatie is gebaseerd op theorieën die onderscheid maken tussen autonome vormen van motivatie – intrinsiek en extrinsiek autonoom – en gecontroleerde vormen van motivatie. (Vansteenkiste, Simons, Lens en Soenens, 2004; Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens, 2004). De gebruikte categorieën wijzen op de achtereenvolgens intrinsieke, extrinsiek autonome of extrinsiek gecontroleerde waarden die toegekend kunnen worden aan de uitspraken die respondenten deden op het moment dat hun studiekeuze ter sprake kwam. Het gaat dus eerder om de kwalificatie van deze situationeel gebonden uitspraken, dan om het benoemen van een persoon als zijnde intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd.

Aan de studiekeuzeuitspraken is de kwalificatie ‘intrinsiek’ toegekend als een student de opleiding heeft gekozen vanuit interesse of plezier; de motivatie om de juridische studie te doen is vanwege de inhoud van de juridische studie, vanuit een interne waarde: *“Ik vind het heel leuk om met wettenbundels te werken, dat je dingen gaat onderzoeken”*.

Aan de studiekeuze van een respondent is de kwalificatie ‘extrinsiek autonoom’ toegekend als de opleiding is gekozen vanuit interesse of plezier maar deden dat vanwege een externe waarde, zoals bijvoorbeeld het nut voor later. *“Zekerheid, vind ik heel belangrijk. En ik vind dat HBO-*

Rechten mij een goede kans biedt om een goede baan te krijgen later. En het interesseert mij ook, omdat ik later ook iets in de maatschappij wil doen”.

Aan de studiekeuze van een respondent is de kwalificatie ‘extrinsiek gecontroleerd’ toegekend als de opleiding is gekozen vanuit druk van buitenaf, of vanuit een bepaalde verplichting. Dat kunnen bijvoorbeeld ouders zijn, of bepaalde omstandigheden die maken dat de studiekeuze als het ware ‘opgelegd’ is door anderen of ‘gestuurd’ is door de situatie: *“Ik vind het moeilijk om weer in de schoolbanken te zitten, ik moet weer”.*

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid over de toedeling van de studenten naar motivatie was 100%, na discussie, aanscherpingen in het codeboek en een tweede codeerronde.

Voor attitude hebben we onderscheid gemaakt tussen de kwalificaties positief, negatief en twijfelachtig. Voor het coderen werden de volgende criteria gehanteerd.

Een student met een positieve attitude spreekt zich positief, met vertrouwen uit over wat hem te wachten staat bij de studie, over hoe hij de studie ervaart en hoe hij de hoeveelheid te verzetten werk inschat. *“Ik heb de keuze gemaakt om behalve mijn werk in de bediening, alles opzij te zetten voor mijn studie en m’n tijd goed in te delen”.*

Het label negatief wordt toegepast als de huidige studie eigenlijk een tweede keuze is, of als vanuit negatieve redenen gekozen wordt voor de opleiding. Bijvoorbeeld omdat men niet een studie wil met wiskunde of economie, of omdat de eerste studiekeuze niet haalbaar was qua profiel of qua afstand reizen-studeren. *“Ik houd niet van cijfertjes, en heb iets anders gezocht dan verzorging”.*

De kwalificatie twijfel wordt toegekend als respondenten eigenlijk nog geen definitieve beslissing konden nemen m.b.t. de gemaakte studiekeuze: *“Ik heb me ingeschreven maar ben er nog niet helemaal uit eigenlijk”.* De twijfel kan daarnaast worden toegekend wanneer er onzekerheid is over de benodigde capaciteiten om de juridische hbo-studie te kunnen doen.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid over de toedeling van de studenten naar attitude was 80%; overeenstemming werd gevonden voor acht van

de tien interviews. De verschillen bleken subtiel en konden niet worden ondervangen door verdere aanscherpingen in het codeboek.

3.2.4. CONCLUSIE EXPLORATIEF-KWALITATIEF ONDERZOEK

De thema's tijdsperspectief, motivatie en attitude zijn thema's gebleken waarover studenten praten, die blijkbaar belangrijk zijn in hun visie op studie en studiekeuze, en die mogelijk een indicatie zijn van wat van invloed is op studievoortgang. Op basis van de gerapporteerde uitspraken is voor het tijdsperspectief onderscheid gemaakt tussen de categorieën kortetermijn-tijdsperspectief en langetermijn-tijdsperspectief. Voor motivatie is onderscheid gemaakt tussen drie categorieën die kunnen worden toegekend aan het moment van de studiekeuze: intrinsiek, extrinsiek autonoom en extrinsiek gecontroleerd. Voor attitude is onderscheid gemaakt tussen positief, negatief en twijfelachtig. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was voor alle categorieën bevredigend.

In de nu volgende paragraaf gaan we in op literatuur waarin de thema's toekomstbeeld, motivatie en studiekeuze (begeleiding) onderzocht zijn in relatie tot (studie)succes.

3.3. KWANTITATIEVE EMPIRISCHE STUDIE: RELATIE TUSSEN TIJDSPERSPECTIEF, MOTIVATIE, ATTITUDE EN STUDIESUCCES

3.3.1. THEORETISCHE ACHTERGROND

Tijdsperspectief

De theorie over het toekomsttijdsperspectief, de *Future Time Perspective Theory* (FTPT) omschrijft het toekomsttijdsperspectief als de mate waarin iemand de toekomst belangrijk vindt en zijn doelen ofwel in de meer nabije toekomst stelt, ofwel in de verder gelegen toekomst. De term FTPT zelf verwijst in principe naar de toekomst, maar maakt onderscheid tussen meer directe en verder weggelegen taken (Walker en Tracey,

2012; Simons, Dewitte, en Lens, 2000; Nuttin en Lens, 1985). Simons, Vansteenkiste, Lens en Lacante (2004) maken onderscheid tussen het kortetermijn-toekomsttijdspectief als het gaat om directe doelen die in het heden liggen, en van een langetermijn-toekomsttijdspectief als het gaat om doelen ver weg (Simons et al., 2004).

Tijdspectief en motivatie

Het toekomsttijdspectief speelt een rol als motivationele variabele: verschillen in tijdspectief, d.w.z. in doelen voor een nabije of ver weggelegen toekomst, hebben een verschillend effect op motivatie. In studies wordt onderscheid gemaakt tussen autonome vormen van motivatie en gecontroleerde vormen van motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens en Soenens, 2004; Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens, 2004; Simons et al., 2004). Autonome motivatie, ook wel *goesting* genoemd, is het uit zichzelf gemotiveerd zijn, bijvoorbeeld om nieuwe dingen te *willen* leren. Gecontroleerde motivatie, ook wel *moetivatie* genoemd, is motivatie waarbij in het gedrag sprake is van druk van buitenaf of een innerlijke verplichting om dingen te *moeten* leren. Deze motivatieleer is geworteld in en voortbouwend op de zelfdeterminatietheorie (ZDT) zoals beschreven door Deci en Ryan (1985; 2000). In lijn met Deci en Ryan onderscheiden deze studies drie typen motivatie. Behalve intrinsieke motivatie, een motivatie die van binnenuit komt – en per definitie autonoom is – onderscheiden Vansteenkiste et al. (2004) extrinsiek autonome motivatie en extrinsiek gecontroleerde motivatie. In geval van extrinsiek autonome motivatie leert iemand vanuit interesse of plezier voor een bepaald vak, maar doet dat vanuit een externe waarde, zoals bijvoorbeeld nut voor later. In geval van extrinsiek gecontroleerde motivatie leert iemand voor een bepaald vak omdat dit iets is wat anderen van hem of haar verwachten. De drijfveren zijn in dat geval straf of beloning, of er is sprake van verplichting. In geval van extrinsiek autonome motivatie kan de kwaliteit van het leerproces of van prestaties even goed zijn als bij intrinsiek gemotiveerde studenten (Deci en Ryan, 1985; 2000).

Tijdspectief, motivatie en prestatie

In meerdere studies over het tijdspectief wordt de koppeling gemaakt tussen toekomsttijdspectief, motivatie en prestaties.

Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens (2004) hebben onderzocht of de inhoud van een te bereiken doel, waarvan de waarde intrinsiek kan zijn of extrinsiek, plus de context waarin dit gebeurt – autonoom versus gecontroleerd – van invloed zijn op (fysieke) prestaties. Prestaties blijken beter als activiteiten worden uitgevoerd om een intrinsiek, op de toekomst gericht doel te bereiken. Het onderzoek van De Bilde, Vansteenkiste en Lens (2011) rapporteert, eveneens door de lens van de ZDT, een samenhang tussen een ‘*extended*’ toekomsttijdspectief en effectief studiegedrag. Op grond van bovengenoemde onderzoeken, waarin een langetermijn toekomstgericht tijdspectief geassocieerd wordt met ‘betere’ motivatie en betere prestaties, kan verondersteld worden dat personen die studeren vanuit een tijdspectief gericht op de toekomst, beter zullen presteren.

Identiteitstheorieën zoals besproken door Bosma en Kunnen (2001), gebaseerd op het concept ‘belangen’, veronderstellen daarentegen een andere relatie tussen een toekomstgericht tijdspectief en studieresultaten. Het kernbegrip ‘belangen’ is afkomstig uit Frijda’s (2005) theorie over emoties en omschrijven we in navolging van Bosma en Kunnen (2001) als het geheel van overwegingen, ideeën, ervaringen, motieven, verwachtingen en gedragingen. Belangen zijn te zien als de drijvende kracht achter de handelingen van mensen, ook achter keuzes. Hierbij zijn doelen die groot en ver weg zijn minder motiverend dan doelen dichtbij (Frijda, 2005). In dit onderzoek willen we achterhalen wat bij aankomende juridische studenten die ‘drijvende kracht’ is die aanzet tot het kiezen van een juridische studie, en waarin het belang ligt een ‘passende studie’ te volgen. Met betrekking tot het tijdspectief kunnen we twee dimensies onderscheiden: een distaal of kortetermijnbelang, en een proximaal of langetermijnbelang. Het distale belang, dat we ‘toekomstplaatje’ noemen, is passend bij het langetermijn-tijdspectief. Het proximale belang, bijvoorbeeld om een leuke en bevredigende studie te doen, is passend bij het kortetermijn-tijdspectief. Het distale belang, d.w.z. de focus op de lange termijn en latere toekomst is minder motiverend volgens bovenstaande identiteitstheorieën (Frijda, 2005; Bosma en Kunnen, 2001) en ondersteunt daarmee niet de eerder gerapporteerde bevindingen m.b.t. motivatie van personen met een ‘*extended future time perspective*’ (De Bilde et al., 2011).

Attitude

Een persoon kan vol vertrouwen zijn aankomende studie tegemoet treden, of juist dit vertrouwen missen en vanuit twijfels en onzekerheid aan de studie beginnen. Vanuit het perspectief van de theorie van Frijda (2005) kan verwacht worden dat positieve gevoelens, verwachtingen en percepties, passend bij een positief belang, een sterkere motivator zijn dan een attitude die gekarakteriseerd wordt door negatieve verwachtingen, gevoelens en percepties. Hoge verwachtingen en een positieve attitude zijn een beter uitgangspunt voor (studie)succes bij adolescenten (Van Onzenoort, 2010; Tinto, 2012,). Wat betreft een twijfelachtige attitude, rapporteert de studie van Germeijs, Verschueren en Soenens (2006) onder andere de rol van besluiteloosheid in het studiekeuzeprocess van jongeren die een opleiding kiezen in het hoger onderwijs. Besluiteloosheid blijkt een risicofactor te zijn als het gaat om het exploreren van loopbaanaspecten en goed omgaan met beslissingstaken (Germeijs, Verschueren en Soenens, 2006). Leerlingen die in het algemeen besluiteloos zijn blijken vooral gebaat bij het structureren van informatie en het vergelijken van de verschillende opleidingen (Kunnen, 2013; Germeijs en Verschueren, 2007a).

Op grond van de diverse theorieën die zijn uiteengezet in deze paragraaf, is een verschillend verband te verwachten tussen tijdsperspectief en motivatie, met verschillende implicaties voor studievoortgang. Op basis van deze verschillende relaties tussen het tijdsperspectief en prestaties, zullen we de mogelijke samenhang tussen tijdsperspectief en studievoortgang als een open vraag onderzoeken. We zullen daarnaast hypothesen formuleren die, eveneens op basis van de hierboven beschreven literatuur, de verwachting uitspreken dat er een samenhang bestaat tussen autonome vormen van motivatie en studiesucces. We verwachten eveneens dat er een samenhang bestaat tussen een positieve attitude en studiesucces, en tussen een twijfelachtige attitude en studiefalen. We onderzoeken daarnaast het fenomeen dat we – eveneens op grond van rapportages – eerder gedefinieerd hebben als ‘doorstudeerperspectief’.

3.3.2. ONDERZOEKSVRAGEN

In het komende deel gaan we in op de mogelijke relatie tussen studiesucces enerzijds en tijdsperspectief, motivatie en attitude anderzijds. De onderzoeksvragen zijn integraal gebaseerd op wat is voortgekomen uit het voorbereidende exploratief-kwalitatieve onderzoek (paragraaf 3.2) en uit de nadere literatuurverkenning (subparagraaf 3.3.1.). We maken bij de onderzoeksvragen onderscheid tussen een sectie met open vragen en daarnaast een sectie met hypothesen die getoetst worden.

Open vragen

3. Wat is de relatie tussen tijdsperspectief en studiesucces?
4. Wat is de rol van het zogenoemde 'doorstudeerperspectief', d.w.z. de veelvuldig gerapporteerde wens om door te stromen naar de universiteit?

Is er samenhang tussen dit doorstudeerperspectief en studiesucces, (vraag 4A) en is dit doorstudeerperspectief afhankelijk van de gevolgde vooropleiding, d.w.z. havo of mbo (vraag 4B)?

Hypothesen

1. We verwachten een positieve relatie tussen autonome vormen van motivatie en studiesucces.
- 2A. We verwachten een positieve relatie tussen een positieve attitude en studiesucces.
- 2A. We verwachten een positieve relatie tussen een twijfelachtige attitude en studiefalen.

3.3.3. OPERATIONALISATIE

Dit onderzoek richt zich op mogelijke verschillen in studieverloop; voor deze verschillen hebben wij de termen doorstromer en uitvaller gehanteerd. Een *doorstromer* is iemand die met voldoende studiepunten – minimaal 50 EC's – doorstroomt naar het tweede jaar bij Inholland of een

juridische hogeschool elders, of iemand die met 60 EC's de juridische opleiding verder vervolgt aan de universiteit (wo Rechten). Een *uitvaller* is iemand die de opleiding verlaat en niet doorgaat met de juridische hbo-studie, hetzij als eigen keuze – bijvoorbeeld als gevolg van een 'verkeerde' studiekeuze – hetzij gedwongen omdat iemand onvoldoende studiepunten heeft behaald.

We benadrukken dat de classificaties *doorstromer* en *uitvaller* zoals gehanteerd in dit onderzoek niet refereren naar studie- of diploma-rendement, maar naar een wel of niet doorgaande ontwikkelingslijn in de studievoortgang in de propedeusefase. Iemand die na een jaar (succesvol) overstapt naar de universiteit wordt gezien als een 'uitvaller' bij de hogeschool, terwijl er wel degelijk sprake is van een positieve leeropbrengst, als we deze stap vanuit het oogpunt van de ontwikkeling van de student bezien. Sommige studenten wisselden binnen het eerste studiejaar van HBO-Rechten naar Sociaal Juridische Dienstverlening, of vice versa. Voor de analyses zijn zij geclassificeerd als *doorstromers* indien ze na de wissel succesvol doorstroomden en als *uitvallers* indien ze uitvielen nadat de wissel was gemaakt. In hoofdstuk vijf zal specifiek aandacht worden besteed aan het fenomeen wisselen van opleiding.

3.3.4. ANALYSES

Met behulp van chi-square analyses hebben we de mogelijke relaties onderzocht tussen tijdsperspectief, motivatie en attitude enerzijds en studiesucces anderzijds. Daarnaast, indien de chi-square analyse veel kleine cellen of lege cellen gaf, is de zgn. Monte Carlosimulatietechniek gebruikt om de significantie van verschillen tussen iedere categorie te testen. De kern van deze Monte Carlotechniek is dat deze vrij is van assumpties ten aanzien van de verdeling van de data en is daarom in het bijzonder geschikt voor het toetsen van kleine en onevenredig verdeelde cellen (Van Geert, Steenbeek en Kunnen, 2012). Bij Monte Carlosimulatie worden de data op toevalsbasis aan de verschillende condities of uitkomsten toegewezen. Deze procedure wordt een groot aantal keren herhaald, zodat daarmee kan worden berekend hoe groot de kans is dat een geobserveerde waarde – of verschil – het resultaat kan zijn van toeval. Dit is de p-waarde. Na de kwantitatieve analyses is

waar mogelijk weer teruggegrepen op de interviews om deze resultaten verder kwalitatief toe te lichten.

3.3.5. RESULTATEN

Resultaten tijdsperspectief en studieresultaat (vraag 3)

Tabel 3.1 toont een significant verband tussen tijdsperspectief en studieresultaat. In deze analyse werden 73 studenten meegenomen. Zestien studenten konden niet geassocieerd worden m.b.t. tijdsperspectief. Tweederde van de doorstromers heeft een studiekeuze gemaakt vanuit een kortetermijn-tijdsperspectief (KTT). Ruim driekwart van de uitvallers daarentegen heeft de studiekeuze vanuit een langetermijn-tijdsperspectief (LTT) gemaakt.

Tabel 3.1. N=73. Verschil in tijdsperspectief tussen doorstromers en uitvallers

<i>Studiesucces</i>	<i>Tijdsperspectief</i>		
	<i>KTT</i>	<i>LTT</i>	<i>n Totaal</i>
Doorstromers	34 (68%)	16 (25%)	50 (100%)
Uitvallers	4 (17%)	19 (76%)	23 (100%)
Totaal	38	35	73
	<i>Value</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp. Sig. (2-sided)</i>
Pearson Chi-Square	16,167 ^a	1	,000

KTT - Korte Termijn Tijdsperspectief

LTT - Lange Termijn Tijdsperspectief

Tabel 3.2 laat een selectie uitspraken zien van het moment dat de studiekeuze en/of de toekomst in de interviews (INT) ter sprake kwamen; deze uitspraken zijn voorbeelden van de reeds eerder besproken classificaties van het tijdsperspectief (TP). De codes achter de uitspraken verwijzen naar de verschillende onderzoeksgroepen.

Tabel 3.2. Uitspraken over het tijdsperspectief in het studiekeuzeproces

TP	INT	Uitspraken
KTT	2	1. "Belangrijk voor mij wat betreft de keuze voor SJD (Sociaal Juridische Dienstverlening) is dat ik 't naar m'n zin heb en dat ik de vakken leuk vind" (SM9).
KTT	1	2. "Ik ben toen goed gaan kijken en er veel over gaan lezen. Ik ben hier ook op de open dag geweest. Voorlichting was heel duidelijk, ik wist precies welke vakken ik zou krijgen, ze gingen overal diep op in" (FE10).
KTT	2	3. "Ik vind de inhoud van de opleiding echt heel leuk. Ik vind alle vakken leuk. ik dacht dat ik economie en belastingrecht echt niet leuk ging vinden. Nu heb ik het gehad en het is echt interessant" (MH29).
KTT	1	4. "Ik vind het in z'n geheel eigenlijk leuk. Want ik hou gewoon van recht, ik vind het gewoon echt heel interessant" (SV48).
KTT	2	5. "Ik vind namelijk de studie SJD (Sociaal Juridische Dienstverlening) wel leuk, maar wat je ermee kunt worden vind ik niet leuk" (SM6).
LTT	1	6. "Ik vind leuk bij HBO-Rechten dat er een divers aanbod is van vakken. Ik wil naar de uni, ik wil later recht doen. Ik wil verder doorstuderen aan de universiteit" (1JS11).
	2	7. "Ik vind belangrijk in een opleiding dat vakken gericht zijn op het latere beroep. Ik zie in recht wat de toekomst is, het is duidelijk welke kant je opgaat, wat de beroepen zijn. Bij mijn vorige opleiding, IBL (International Business & Languages) toen was het een beetje vaag. Je leerde voor vakken, IBL en niet voor een bepaald beroep. Dat is nu wel" (1JS11).
	3	8. "Qua toekomst moet ik niet verwachten dat ik alles haal. Ik heb weinig motivatie om voor de zweverige vakken te gaan blokken" (1JS11).
		9. "Ik stopte vanwege het banenperspectief en het beeld dat ik kreeg van het latere beroep. Ik wilde later niet een saaie baan hebben op kantoor" (1JS11).
LTT	2	10. "Ik heb nooit inhoudelijk gekeken naar HBO-Rechten maar meer wat je ermee kon worden" (MH13).
LTT	1	11. "Het lijkt me vooral leuk het werk dat je daarna hebt. Wil later advocaat worden, of rechter" (SM1).
LTT	1	12. "Ik heb gekeken naar de einddoelen. Wat ik ermee kan bereiken later. En of ik het wil bereiken" (SV11).
LTT	2	13. "Ja ik heb voor SJD gekozen puur vanwege de beroepen. Vond al bij het eerste gesprek het overzicht van de rechtenvakken leuker. Misschien is het een uitdaging om juist voor deze vakken beter te scoren" (SV14).
LTT	1	14. "Het komt door mijn oom. Die is advocaat. Dus die heeft mij ook geïnspireerd om ook recht te gaan doen" (SV29).

Vervolg tabel 3.2 op volgende pagina

Tabel 3.2. *Vervolg*

TP	INT	Uitspraken
LTT	1	15. “Mn stiefvader is letselexpert. Dat vind ik echt een leuk beroep. Toen zei hij: als je HBO-Rechten doet ga je de kant op van het werk dat ik nu doe” (SM10).
LTT	2	16. (vraag over <i>Spreken over HBO-Rechten, met mensen uit jouw omgeving</i>) “...met mijn vader en mijn moeder altijd hè. Die wilden eigenlijk ook het liefst dat ik naar de universiteit ga. Of in ieder geval zo goed mogelijk vooruit kijken hoe ik het snelste, en het beste... zeker van het weekend, want toen was mijn vader helemaal geschrokken toen hij kreeg te horen van die nieuwe wetgeving* die er doorheen komt” (SV21). * Wetgeving dat je na je Propedeuse niet meer onvoorwaardelijk door kunt naar de universiteit.

KTT - Korte Termijn Tijdspectief
LTT - Lange Termijn Tijdspectief

De uitspraken van respondenten met een kortetermijn-tijdspectief illustreren duidelijk dat ze niet erg met de lange termijn bezig zijn. Voorbeelduitspraak 5 laat zelfs zien dat, als dat toekomstbeeld al speelt, het in ieder geval niet heeft meegespeeld aan het begin van de studiekeuze. De inhoud van de studie is voor deze respondent belangrijker dan het latere beroep, zelfs als dat beroep niet aanspreekt. Betreffende student is na een jaar overgestapt naar de universiteit. Daarnaast valt op dat als de interesse voor de juridische vakken of de inhoud van de studie wordt uitgesproken, dit veelal een globale interesse is die meestal niet verder gaat dan “*het interessant vinden*”, “*maatschappijwetenschappen interessant vinden*”, of “*alles van het recht willen weten*”. Respondenten vinden het lastig dit precies te definiëren. Voor het langetermijn-tijdspectief gaan de uitspraken voornamelijk over de latere toekomst, of dat de studie is gekozen vanwege het latere beroep: men denkt ofwel werk in deze sector te krijgen, of men spreekt uit advocaat of rechter te willen worden. Deze beroepen kunnen niet via een hbo-opleiding worden bereikt: deze optie kan alleen gerealiseerd worden via een studie wo Rechten aan de universiteit. We zien bij het langetermijn-tijdspectief uitspraken die aangeven dat sommige studenten bijna ‘blind’ de studie hebben gekozen (tabel 3.2, uitspraken 11, 12 en 13): omdat ze willen doorstuderen aan de universiteit. Deze ambitie om door te studeren aan de universiteit hebben wij eerder gedefinieerd als *doorstudeerperspectief*. Wij komen hier in de

volgende sectie op terug, omdat dit doorstudeerperspectief veelvuldig voorkomt. Daarnaast zien we enkele respondenten met een langetermijn-tijdspectief, waarbij duidelijk de invloed van belangrijke anderen een rol heeft gespeeld (tabel 3.2, uitspraken 14, 15 en 16). Wij komen in hoofdstuk vijf nog apart terug op deze rol van belangrijke anderen. Ten slotte kan het tijdspectief ook een ontwikkeling doormaken, getuige bijvoorbeeld uitspraken 6, 7 en 8 (tabel 3.2) van één respondent. Hoewel bij deze respondent in het begin wel interesse bleek in de inhoud van de opleiding, zien we dat hoe verder de studie vordert, hoe meer het langetermijn-tijdspectief de overhand krijgt. Deze grote gerichtheid op het latere beroep, die niet overeenkomt met het eerdere beeld van dat beroep, heeft uiteindelijk geleid tot het definitief uitvallen van deze student.

Resultaten Doorstudeerperspectief en Studieresultaat (vraag 4)

We hebben de veelvuldig gerapporteerde doorstudeerwens bij T1, het zgn. doorstudeerperspectief, nader onderzocht. Allereerst hebben we onderzocht of dit doorstudeerperspectief samenhangt met de studievoortgang, ten tweede of er een verband is met het type vooropleiding (havo of mbo) dat de student heeft genoten.

Resultaten doorstudeerperspectief en studieresultaat (vraag 4A)

Tabel 3.3. N=89. Samenhang tussen doorstudeerperspectief en studieresultaat.

<i>Studieresultaat</i>	<i>Doorstudeerperspectief Universiteit</i>		
	<i>Geen ambitie</i>	<i>Ambitie</i>	<i>n Totaal</i>
Doorstromers	38 (59%)	26 (41%)	64 (100%)
Uitvallers	17 (68%)	8 (32%)	25 (100%)
Totaal	55	34	89
	<i>Value</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp.Sig. (2-sided)</i>
Pearson Chi-Square	,566 ^a	1	,452

De tabel laat geen significant verband zien tussen het doorstudeerperspectief van respectievelijk doorstromers en uitvallers, de p-waarde > 0,05.

Vervolgens hebben we gekeken of deze ambitie om door te studeren aan de universiteit samenhang vertoont met de eerder genoten vooropleiding: heeft een havist andere ambities dan een mbo'er?

Resultaten doorstudeerperspectief en genoten vooropleiding (vraag 4B)

Tabel 3.4. N=87. Samenhang doorstudeerperspectief en vooropleiding.

Vooropleiding	Doorstudeerperspectief Universiteit		
	Geen ambitie	Ambitie	n Totaal
HAVO	24 (47%)	27 (53%)	51 (100%)
MBO	29 (81%)	7 (19%)	36 (100%)
Totaal	53	34	87
	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,946 ^a	1	,002

Er is een significant verband tussen het doorstudeerperspectief van havisten en mbo'ers. De ambitie van het doorstudeerperspectief is beduidend groter bij havisten dan bij mbo'ers.

Tabel 3.3 heeft geen verschil in studiesucces aangetoond bij personen die respectievelijk wel en niet een doorstudeerperspectief hebben. Deze tabel laat daarnaast zien dat van alle 87 respondenten er 34 een doorstudeerperspectief hebben, omgerekend 38%, dit is een aanzienlijk aantal. Ook tijdens de interviews kwam het doorstuderen aan de universiteit regelmatig ter sprake. Daarbij hadden sommige respondenten de overtuiging dit beroep te willen uitoefenen vanuit een lang gekoesterde toekomstdroom, voor anderen was het doorstudeerperspectief verbonden aan status. Soms kwamen ze lopende het schooljaar erachter dat zij met HBO-Rechten niet de status zouden bereiken in het beroep dat ze voor ogen hadden. Tabel 3.5 laat voorbeelduitspraken zien van respondenten voor wie een togaberoep aantrekkelijk lijkt.

Tabel 3.5. Drijfveren achter het doorstudeerperspectief

<p><i>Status</i></p> <p>(over het beroep / de toekomst) “Dat je voorbereidend werk moet doen voor iemand anders. En ik wil juist degene zijn die de handtekening eronder zet” (2JS2-P3).</p> <p>“Maar toen was ik bij mijn stage bij IND 'alleen maar juridisch medewerker', ik mocht alleen maar eenvoudige dingen doen” (SV51-P1).</p> <p>“Ik werk al op een advocatenkantoor, ze zijn niet aardig, er wordt op je neergekeken” (FE6-P2).</p>
<p><i>Toekomstdroom</i></p> <p>“Toen ik in groep acht zat had ik al van: het lijkt me leuk om ooit rechter te worden, of advocaat” (MH9-P3).</p> <p>“Ik wil dit al héél lang doen. Ik wilde dit* al vanaf de eerste klas vd middelbare school. Ik ben ook echt trots” (FE7-P1).</p> <p>“Ik weet al heel lang dat ik dit* wil gaan doen” (SM46-P1).</p> <p>“Voor rechten heb ik gekozen omdat ik dit al heel lang wilde, hoe zit het recht in elkaar” (1JS-P20).</p>

*togaberoep

Resultaten Motivatie en Studieresultaat (hypothese 1)

Tabel 3.6. N=89. De relatie tussen motivatie en studieresultaat.

<i>Studieresultaat</i>	Intrinsiek	<i>Motivatie</i>		n Totaal
		Extrinsiek Autonoom	Extrinsiek gecontroleerd	
Doorstromers	45 (87%)	19 (61%)	0 (0.0 %)	64
Uitvallers	7 (13%)	12 (39%)	6 (100%)	25
Totaal	52 (100%)	31 (100%)	6 (100%)	89
Resampling Average and significance	0.13 ab	0.42 ac	1bc	

Uitkomsten die significant van elkaar verschilden ($p < 0.01$) zijn gemarkeerd met dezelfde letter.

Tabel 3.6 toont aan dat intrinsieke redenen bij de studiekeuze voornamelijk voorkomen bij doorstromers. We constateren verder dat meer dan de helft van de personen met extrinsiek autonome redenen doorstroomt. Extrinsieke redenen bij de studiekeuze wijzen per definitie niet nood-

zakelijkerwijze op een problematische motivatie. Alle respondenten die op basis van extrinsiek gecontroleerd gemotiveerde redenen de studie kozen, zijn uitgevallen. Omdat we niet konden voldoen aan de eisen m.b.t. celgrootte en omdat we iedere categorie per paar wilden testen, toetsten we m.b.v. Monte Carlosimulatie. Doorstromers kregen waarde 0, uitvallers waarde 1 en we berekenden de gemiddelde waarde – d.w.z. de verhouding tussen doorstromers en uitvallers – voor iedere motivatiecategorie. Intrinsieke en extrinsiek autonome motivatie zijn beide gemarkeerd met de letter a, ze verschillen significant van elkaar. Dit betekent dat de studiekeuze van doorstromers t.o.v. uitvallers meer gekenmerkt werd door intrinsieke motivatie dan door extrinsiek autonome of extrinsiek gecontroleerde motivatie, en meer extrinsiek autonome motivatie dan extrinsiek gecontroleerde motivatie.

Tabel 3.7 geeft een selectie uitspraken weer die inzicht biedt in het ‘waarom’ van de studiekeuze. Deze uitspraken zijn voorbeelden van de reeds eerder besproken classificaties van motivatie intrinsiek (IN), Extrinsiek Autonom (EA) en Extrinsiek Gecontroleerd (EG). De codes achter de uitspraken verwijzen naar de verschillende onderzoeksgroepen.

Tabel 3.7. Uitspraken ter illustratie van motivatie van doorstromers (D) en uitvallers (U)

Motivatie	D / U	
IN	D	“Het lijkt me sowieso gewoon een hele leuke opleiding. Het lijkt me interessant. Gewoon dat je, zeg maar, het recht echt leert” (SM25).
IN	D	“Belangrijk in een opleiding vind ik het sociale gedeelte. Dat is de reden waarom ik SJD doe. Ik vind al die vakken leuk, vooral inleiding recht, en Sociale vakken ook” (MH23).
IN	D	“Ik vind dingen uitpluizen heel erg leuk, dingen uitzoeken, dat lijkt me leuk” (2JS13).
EA	D	“Vroeger wilde ik altijd wel eens advocaat worden, omdat ik het heel leuk vond. En ik vond het interessante series en alles. Toen zei mijn moeder, hoezo ga je dan niet naar Rechten. Toen vond ik het een goed idee” (SZ45).

Vervolg tabel 3.7 op volgende pagina

Tabel 3.7. *Vervolg*

Motivatie	D / U	
EA	D	“Ik wilde eerst graag iets kunstzinnigs doen, naar de filmacademie. Toen dacht ik, heb liever niet een studie zonder kans op werk omdat er veel bezuinigd wordt op kunst. Dan doe ik liever iets wat niet helemaal kantoorbaan is maar wat ik toch interessant vind. En ik sprak daar over met mijn moeder, die rechter is” (SZ13).
EA	D	“Ik wilde eerst toegepaste psychologie gaan doen maar dat was helemaal in Amsterdam. Voor gekozen dat niet te doen, te ver. En op kamers gaan is heel moeilijk daar. Toen heb ik de open dag HBO-Rechten bezocht en dacht ik dit spreekt me erg aan” (2JS1).
EG	U	“Ik woon nu al samen, dus ik kijk naar m’n toekomst. M’n vriend is wel ouder en we willen toch kinderen. Dus eerst maar het eerste jaar afmaken en dan eventueel stoppen i.v.m. kinderwens. Ook kijken of ik het wel kan halen, of het niet te zwaar is” (FE5).
EG	U	“Ik heb eerst voor de school gekozen en daarna voor de studie. Ik heb liever een grote school met veel ramen dan een kleine school met één verdieping of zo. Want ja, ik heb claustrofobie, dus hier voel ik me dan wat veiliger dan op een andere school” (SV47).
EG	U	“Ik wilde eerst niet verder leren, wilde gaan werken. had namelijk op m'n vorige school nare ervaringen wat betreft de organisatie. M'n moeder zei je weet niet hoe het op je nieuwe school is, misschien is het anders, je bent nog zo jong... zou je niet doorleren. Ik ben verder niet meer naar open dagen geweest omdat ik niet verder wilde leren. Ik moest eerst de knop omzetten” (SV14).

Resultaten Attitude en Studieresultaat

In onderstaande analyse zijn 78 van de 89 respondenten meegenomen omdat elf respondenten niet codeerbaar waren op dit punt. Tabel 3.8 toont dat doorstromers significant vaker een positieve attitude hebben dan uitvallers. Daarnaast is opmerkelijk dat een kleine meerderheid van de studenten met een negatieve attitude doorstroomt en dat 70% van de studenten met een twijfelachtige attitude uitvalt.

Tabel 3.8. N=78. Verschillen m.b.t. attitude bij doorstromers en uitvallers.

Studieresultaat	Attitude			n Totaal
	Positief	Negatief	Twijfel	
Doorstromers	46 (82%)	7 (58%)	3 (30%)	56
Uitvallers	10 (18%)	5 (42%)	7 (70%)	22
Totaal	56 (100%)	12 (100%)	10 (100%)	78
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)	
Pearson Chi-Square	12,661 ^a	2	,001	

Om meer inzicht te krijgen in bovenstaande resultaten hebben we in onderstaande tabel 3.9 een selectie gemaakt van een aantal uitspraken die typerend zijn voor een bepaalde attitude en gekarakteriseerd worden als respectievelijk positief (P), negatief (N) of twijfelachtig (T). Deze fragmenten laten verder zien dat er twee soorten twijfelaars zijn: twijfelaars over de juistheid van de studiekeuze (tabel 3.9, uitspraken 9,10 en 11), en twijfelaars die onzeker zijn wat betreft de haalbaarheid van de opleiding (tabel 3.9, uitspraken 12 en 13). Er is voor wat betreft de aard van de twijfel geen patroon te ontdekken bij uitvallers, beide typen twijfel komen nagenoeg evenveel voor.

Tabel 3.9. Uitspraken ter illustratie van attitude van doorstromers (D), Switchers (S) en Uitvallers (U)

Attitude	D/U/S	Uitspraak
P	D	1. (over de studie HBO-Rechten) "Het is heel veel leren, dat is zwaar, maar heb ik altijd goed gekund, bijvoorbeeld met geschiedenis. maar dat kan ik ook" (SM1).
P	D	2. "Ik ben wel gemotiveerd, als ik iets wil ga ik er echt voor. Ik blijf doorzetten tot ik het begrijp. Ik wil wel begrijpen wat ik erin stamp" (FE7).
P	D	3. "Ik had de opleiding eigenlijk veel moeilijker verwacht. Rechten, nou dat gaat echt wat worden..... Maar ze beginnen gewoon bij nul. Ik had toch geen voorkennis maar vind het goed te doen. Ik zit veel aan huiswerk en studie, en maak samenvattingen" (MH23).

Vervolg tabel 3.9 op volgende pagina

Tabel 3.9. *Vervolg*

Attitude	D/U/S	Uitspraak
N	U	4. "Ik was al een half jaar klaar en wilde gaan werken maar kon geen werk vinden. Of eigenlijk, ik wou eigenlijk iets anders. Ik wilde eerst verpleegkunde doen. Maar dat begon pas in september. Dus die optie viel af" (FE6).
N	D	5. "Nee. Ik heb ook zo'n test gedaan. En het was altijd gewoon tussen Recht, of tussen die Defensie, ik wou luchtmacht doen. Alleen, ja, die test, was ik toen niet geworden dus. Dus toen was de keuze snel gemaakt. Toen ging ik hier naartoe" (SZ12).
N	D	6.... "Maar dat kon dus niet omdat ik geen wiskunde had. En eigenlijk was Rechten mijn tweede keus. Dus toen ben ik daar dus voor gegaan, omdat ik dat wel het leukste vond naast psychologie" (SM28).
N	D	7.... "Economie trok me niet aan, heb ik ook naar gekeken. Ik ben slecht in wiskunde. De sociale kant is wel leuk maar dat had ik al drie jaar gegaan op het mbo. Dus gekozen voor de zakelijke kant. Door mijn mbo-stage heb ik toch al veel sociale vaardigheden meegekregen" (MH13).
N	S	8.... "want ik wilde eigenlijk naar Willem de Kooning* gaan, maar dat vond mijn moeder niet zo leuk" (SV27). *kunstacademie
T	U	9. "Na het mbo-traject wist ik nog niet zeker of ik dit zou gaan doen. Ik twijfelde nog. Het is nog een beetje verwarrend, het is nog een beetje wennen" (MH9).
T	D	10. "Met vrienden heb ik 't wel over de opleiding dat 't wel moeilijk zal worden, wel pittig. Ik ben dyslectisch. Ik heb op de open dag een jongen gesproken die ook dyslexie heeft en HBO-Rechten doet, die zei dat het kan. Ik moet me nog inschrijven. Ik wilde eerst dit gesprek afwachten" (SM4).
T	U	11. "Ik zie ertegenop want ik heb geen juridische achtergrond, en ik kom ook van het mbo. We hebben daar ook doorgerekregen dat het hbo pittig is" (MH17).
T	U	12. "Ik heb me ingeschreven voor SJD (Sociaal Juridische Dienstverlening) maar ik ben er nog niet helemaal uit eigenlijk. Ik heb ook bij keuze op mbo niet voor personeel en arbeid gekozen omdat je veel met mensen bezig bent en daarom daar de richting zakelijke dienstverlening gekozen. Daarom twijfel ik nou of ik het goede heb gekozen" (SV14-P1). "Als ik deze periode ook de herkansingen haal, vind ik het prima. Maar als ik weer laag ga scoren op de sociale vakken ga ik wel twijfelen" (SV14-P2).

Vervolg tabel 3.9 op volgende pagina

Tabel 3.9. *Vervolg*

Attitude	D/U/S	Uitspraak
T	U	13. (gaat over het moment van inschrijving) “Want ik was een beetje aan het twijfelen tussen SJD (Sociaal Juridische Dienstverlening) en Recht. Juli, augustus, ja juli volgens mij, of augustus heb ik me ingeschreven. Ik heb me trouwens ook ingeschreven eigenlijk voor... Ik had me ook ingeschreven voor MWD (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening), omdat ik nog zat te twijfelen, zeg maar. Ja, ik heb het er heel veel over gehad, omdat ik dus die knoop moest doorhakken van, wat ga ik nu doen: MWD of SJD” (SZ30).

3.3.6. CONCLUSIE

Studenten die bij hun studiekeuze getuigen van een langetermijntijdsperspectief blijken meer uit te vallen (vraag 3). Daarentegen is geen positief verband gevonden tussen het doorstudeerperspectief en studieresultaat (vraag 4A). Doorstromers en uitvallers verschillen niet significant in hun wens om door te stromen naar de universiteit. We hebben een significante samenhang gevonden tussen het doorstudeerperspectief en de genoten vooropleiding (vraag 4B). Havisten hebben meer de ambitie om door te studeren aan de universiteit dan mbo'ers. Voor motivatie constateerden we dat studieresultaat positief samenhangt met autonome vormen van motivatie (intrinsiek en extrinsiek autonoom); hypothese 1 werd bevestigd. Daarnaast vallen respondenten die op basis van extrinsiek gecontroleerd gemotiveerde redenen een studiekeuze maken allemaal uit. Voor attitude toonden de analyses een significante samenhang aan tussen een positieve attitude en een succesvol studieverloop. Daarnaast lopen twijfelaars risico op uitval, 70% valt uit. Hypotheses 2A en 2B werden bevestigd. De uitspraken van twijfelaars laten twee soorten twijfel zien: twijfels over het aankunnen van de opleiding, bijvoorbeeld omdat men dyslexie heeft of van het mbo komt, en twijfels of de juiste studiekeuze is gemaakt.

3.4. KWANTATIEVE EMPIRISCHE STUDIE VAN ORIËNTATIE- EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

3.4.1. THEORETISCHE ACHTERGROND

Oriëntatie en voorbereiding op de studie(keuze) nemen een aparte plaats in binnen dit onderzoek (deelvraag 2). In dit deel van het hoofdstuk onderzochten we in hoeverre er samenhang is tussen de intensiteit van de voorbereiding en het tijdsperspectief. Vervolgens hebben we onderzocht of er een relatie is tussen het doorstudeerperspectief en de intensiteit van het gevolgde voorbereidingstraject of oriëntatieprogramma. Ten slotte onderzochten we het verband tussen de verschillende manieren van voorbereiden en studiesucces.

Goed georiënteerde studenten beginnen met een realistischer beeld aan de gekozen opleiding en stromen relatief vaker door (Warps, 2013). In identiteitstheorieën en theorieën over loopbaanleren wordt het onderzoek doen naar wat een passende studie is aangeduid met de term exploratie. Studie- en beroepskeuze worden enerzijds gezien als een rationeel proces van besluitvorming. Anderzijds wordt kiezen gezien als een resultaat van een leer- en ontwikkelingsproces. Voor de keuze van een opleiding en / of een beroep, en de daarmee samenhangende studieloopbaan, blijken competenties nodig waarover jongeren niet vanzelfsprekend beschikken (Meijers, Kuijpers en Winters, 2010). In de onderwijspraktijk is een toenemende aandacht voor het keuzeproces door loopbaanoriëntatie- en loopbaanbegeleiding (LOB) en de verbetering van de voorlichting. Universiteiten en hogescholen bieden diverse programma's aan om te voorkomen dat aankomende studenten door een verkeerde studiekeuze uitvallen. Onderzoek naar loopbaanleren en de opbouw van een identiteit laat tevens zien dat loopbaankeuzes deel uitmaken van een langdurig en dynamisch proces (Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013; Vondracek, 2007; Skorikov en Vondracek, 2011).

Het studiekeuzeproces en zes keuzetaken

Germeijs en Verschueren (2007a) onderzochten het keuzegedrag van adolescenten voor een nieuwe opleiding. In hun studie naar het

studiekeuze- en beslissingsproces onderscheiden zij zes taken waaruit dit proces (idealiter) bestaat. De eerste keuzetaken betreffen het oriëntatieproces. Leerlingen moeten eerst stilstaan bij eigen interesses en studiegewoontes (taak 1) en daarna op zoek gaan naar respectievelijk algemene informatie (exploratie in de breedte, taak 2) en specifieke informatie (exploratie in de diepte, taak 3). Een aankomend student moet ook exploreren naar wie hij is, wat hij wil en wat hij kan (taak 4). Er is sprake van keuzenabijheid, de zgn. *career choice readiness*, als een aankomend student (nagenoeg) klaar is om te kiezen (taak 5). De laatste stap is de beslissingsstatus en komt binding of – als deze stap mislukt – vervreemding met de gekozen studie tot stand (taak 6). Exploratie in de breedte in het begin van het studiekeuzeproces en exploratie in de diepte en de keuzenabijheid later in het keuzeprocess, blijken belangrijke taken voor de kwaliteit van dat keuzeprocess. De verschillende keuzetaken hoeven elkaar niet altijd in bovengenoemde volgorde op te volgen, de stappen kunnen ook deels cyclisch zijn. De kwaliteit van dit proces is medebepalend voor een betere aanpassing aan de studieomgeving, meer tevredenheid en betere prestaties. Daarnaast wijzen zij erop dat in oriëntatie- en voorbereidingstrajecten aandacht moet worden geschonken aan domeinen die niet direct betrekking hebben op de keuze zelf, zoals persoonlijkheid van de leerling, emotionele factoren en relatie met de ouder. Ten slotte beklemtonen zij ook dat begeleiding niet moet stoppen op het moment dat jongeren hebben aangegeven hun keuze te hebben gemaakt. Aanmoediging en ondersteuning nadat een keuze is gemaakt lijken belangrijk (Germeijs en Verschueren, 2007a).

Studiekeuzebegeleiding vanuit identiteitsontwikkeling

Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten die het ontwikkelen van identiteit en de hiervoor benodigde exploratie centraal zetten, zijn vooral gericht op het begeleiden van de studiekeuze. In het oriëntatieprogramma, *'In vier maanden weten wat je wilt'* van de Saxion Hogeschool, zoals beschreven in het artikel van Kunnen (2013), zijn jongeren gedurende vier maanden gevolgd en gecoacht in hun studiekeuzeproces. Participanten aan het onderzoek vertoonden een groeiende sterkte van het commitment op beroeps- en persoonlijk gebied en van de globale identiteit (Kunnen, 2013). Onderdeel van het Saxion oriëntatieprogramma is het hierboven

beschreven keuzemodel van Germeijs en Verschueren (2007b). Kunnen (2013) benadrukt in haar onderzoek naar de verschillende stappen van het studiekeuzeproces, dat effectieve begeleiding zou moeten focussen op persoonlijke begeleiding en wijst op het belang studiekeuze te zien als één onderdeel in een langer proces.

Loopbaanontwikkeling als een levenslang proces

Vondracek (2007) heeft inzichten vanuit de identiteitsontwikkelings-theorieën geïntegreerd in zijn theorieën over *career development*. Hij beschouwt de loopbaan als een levenslang proces en stelt dat de mens steeds ingebed is in zijn omgeving. Bij de loopbaanontwikkeling moet rekening gehouden worden met sociale en persoonlijke factoren. Er is steeds een dynamische interactie aanwezig tussen individu en omgeving, die ook van invloed is op de loopbaan. Niet alleen bij intrede op de arbeidsmarkt moet een keuze worden gemaakt, beslissingen moeten gedurende de hele loopbaan worden genomen. Hij benadrukt dat, hoewel er onvoldoende empirische kennis is over de interactie tussen de verschillende componenten die iemands identiteit vormen, de begrippen exploratie en commitment betekenisvol zijn als het gaat om de ontwikkeling van de *vocational identity*. Deze (arbeids)identiteit wordt voor het grootste gedeelte gevormd gedurende de adolescentie (Vondracek, 2007; Skorikov en Vondracek, 2011).

3.4.2. ONDERZOEKSVRAGEN

5. Getuigen uitspraken van studenten die zich intensief hebben georiënteerd op een studiekeuze van een ander tijds- en toekomstperspectief dan uitspraken van degenen die zich minder intensief of helemaal niet hebben georiënteerd op hun studiekeuze?
6. Is er samenhang tussen het volgen van een bepaald oriëntatie- of voorbereidingstraject en het hebben van het doorstudeerperspectief?

We onderzochten bovenstaande twee vragen als open vragen. Vervolgens, op basis van onderzoek zoals hierboven gerapporteerd, formuleerden we onderstaande hypothese.

Hypothese 3: We verwachten dat er een positieve relatie is tussen een intensieve voorbereiding op de gekozen studie en studiesucces.

3.4.3. METHODE

Classificatie van de respondenten gebaseerd op de resultaten van het kwalitatief-exploratieve onderzoek

Aankomende studenten blijken zich op verschillende manier voor te bereiden op hun studiekeuze. De respondenten zijn in zes verschillende groepen verdeeld, op basis van de voorbereiding die zij troffen (of niet troffen) op de studiekeuze. Iedere groep bestond uit ongeveer 15 personen. Het criterium voor de opdeling in zes gedifferentieerde groepen is gelegen in de diversiteit van alle mogelijke manieren van voorbereiden. Daarnaast categoriseerden we deze voorbereidingstrajecten op een tweede, meer globale manier. Alleen indien de analyses te veel kleine cellen opleverde, hebben wij ervoor gekozen gebruik te maken van een indeling in vier groepen. Het criterium voor deze vierdeling is de intensiteit en de omvangrijkheid van het oriëntatie- of voorbereidingstraject geweest. We zetten nu kort uiteen hoe de respondentengroepen eruit zien op basis van de zesdeling, en daarnaast uit welke oriëntatie- en voorbereidingstrajecten de vierdeling bestaat. In bijlage B is een uitgebreidere beschrijving te vinden van de trajecten volgens de zesdeling en de vierdeling.

Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten – Zesdeling, gedifferentieerd naar zes manieren van instromen en voorbereiden

Groep JS	Groep Juridische Summerschool
Groep FE	Groep Februari-instroom
Groep MH	Groep Mbo-hbo-traject
Groep SM	Groep September-instroom met oriëntatie
Groep SV	Groep September-instroom met juridische voorkennis
Groep SZ	Groep September-instroom zonder (georganiseerde) voorbereiding en zonder juridische voorkennis

Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten – Vierdeling, op basis van intensiteit en omvangrijkheid

Intensief	Groep Juridische Summerschool
Beperkt	Groep met beperkte voorbereiding van 1 tot 2 dagen
Voorkennis	Groep met juridische voorkennis
Geen	Groep zonder (georganiseerde) voorbereiding en zonder juridische voorkennis

3.4.4. RESULTATEN

Resultaten tijdsperspectief en voorbereiding op de studiekeuze (vraag 5)

Tabel 3.10. N=89. Verschil in tijdsperspectief tussen de verschillende voorbereidingstrajecten.

Intensiteit van de voorbereiding	Tijdsperspectief		
	KTT	LTT	n Totaal
Intensief	14 (78%)	4 (22%)	18 (100%)
Beperkt	14 (61%)	9 (39%)	23 (100%)
Voorkennis	7 (47%)	8 (53%)	15 (100%)
Geen	3 (18%)	14 (82%)	17 (100%)
Totaal	38	35	73
Resampling Average level of preparation	2,02	1,09	p<0.05

KTT - Korte Termijn Tijdsperspectief

LTT - Lange Termijn Tijdsperspectief

Er is een significant verband tussen de verschillende oriëntatie- en voorbereidingstrajecten en het tijdsperspectief. Evenals bij tabel 3.6 hadden we te maken met een chi-square analyse met kleine cellen. We deden een toetsing m.b.v. Monte Carlosimulatie. We categoriseerden de verschillende typen van voorbereiding op intensiteit, oplopend bij de categorie *Geen*, die een 0 kreeg, tot de categorie *Intensief*, die een 3 kreeg. We berekenden het gemiddelde van de verschillende scores voor KTT en LTT, om te onderzoeken of verschillen in scores bij beide tijdsperspectieven waren gebaseerd op toeval. De groep met het meest intensieve voorbereidingstraject, de groep *Intensief*, heeft het meest van

alle groepen een kortetermijn-tijdspectief, terwijl bij de groep die zonder enige oriëntatie aan de opleiding is begonnen, de groep *Geen*, veelal een langetermijn-tijdspectief is geobserveerd.

Resultaten doorstudeerperspectief en oriëntatie- en voorbereidingstrajecten (vraag 6)

Voor deze analyses hebben we de zes gedifferentieerde voorbereidingsgroepen onderzocht in relatie tot doorstuderen. We hebben hiervoor gekozen omdat de informatie over de relatie tussen doorstuderen en de verschillende trajecten praktisch gezien relevant is. De ambitie om door te studeren aan de universiteit blijkt het meeste voor te komen bij respondenten uit de groep JS, juridische summerschool en daarnaast vooral bij de groep SM. De groep MH heeft deze ambitie niet. Hoewel de verschillen tussen de groepen significant blijken, moet deze significantie met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat één van de cellen leeg is. Hierdoor is niet volledig voldaan aan de eisen voor chi-square analyses.

Tabel 3.11. N=89. Samenhang tussen doorstudeerperspectief en oriëntatie- en voorbereidingstrajecten.

<i>Oriëntatie- of voorbereidingstraject</i>	<i>Doorstudeerperspectief Universiteit</i>		
	<i>Geen ambitie</i>	<i>Ambitie</i>	<i>n Totaal</i>
JS	8 (40%)	12 (60%)	20 (100%)
FE	8 (73%)	3 (27%)	11 (100%)
MH	11 (100%)	0 (0%)	11 (100%)
SM	10 (53%)	9 (47%)	19 (100%)
SV	9 (69%)	4 (31%)	13 (100%)
SZ	9 (60%)	6 (40%)	15 (100%)
Totaal	55	34	89
	<i>Value</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp. Sig. (2-sided)</i>
Pearson Chi-Square	12,383a	5	,030

JS: Groep Juridische Summerschool

FE: Groep Februari-instroom

MH: Groep Mbo-hbo traject

SM: Groep September-instroom met oriëntatie

SV: Groep September-instroom met juridische voorkennis

SZ: Groep September-instroom zonder oriëntatie

Bovenstaand resultaat lijkt verbazingwekkend. Hoe kan het, dat de juridische summerschoolgroep, waarin de studiekeuze voornamelijk gericht was op het hier en nu – passend bij een kortetermijn-tijdspectief – , toch het meest ambieert om door te studeren, iets wat passend lijkt bij een langetermijn-tijdspectief? Daarnaast hebben we eerder (paragraaf 3.4.3.) geconstateerd dat bijna alle uitvallers een langetermijn-tijdspectief hebben op het moment van hun studiekeuze, terwijl de ambitie om door te studeren (het doorstudeerspectief), niet verschilde tussen studenten die doorstromen of uitvallen. Dit contra-intuïtieve resultaat – de meeste ambitie om uit te stromen naar de universiteit bij de groep met een voornamelijk kortetermijn-tijdspectief – heeft geleid tot een nadere beschouwing van het fenomeen *doorstudeerspectief* in het licht van het *tijdspectief*. We hebben deze schijnbare discrepantie m.b.v. de interviews verder kwalitatief onderzocht.

Tabel 3.12. Voorbeelden van uitspraken van respondenten met KTT bij aanvang, maar die gaandeweg een universitaire ambitie ontwikkelen, versus respondenten met LTT met doorstudeerspectief bij aanvang

Doorstromer/ Uitvaller	Int	Tijds- Perspectief	Uitspraak m.b.t. doorstuderen aan de universiteit
Doorstromer, naar universiteit	3	KTT	1. “Het is niet dat ik het (de studie hier) niet leuk meer vind, maar ik heb m’n best gedaan, ik kan het proberen naar de uni te gaan, waarom niet” (1JS6-P3).
Doorstromer, naar universiteit	3	KTT	2. “Als ik alles haal (m’n P) dan ga ik zeker naar de uni. (wo Rechten).Ik weet waaraan ik begin, niet geschoten is altijd mis. Heb bij meerdere mensen geïnformeerd” (1JS4-P3).
Doorstromer, naar universiteit	3	KTT	3. “Ik wil wel m’n P halen. Ik heb me al ingeschreven bij de uni. Het was nooit m’n plan. Ik ben er nu achter gekomen dat het echt mijn ding is, en ben gaan twifelen over de route. Iemand bracht me op dit idee en daarom heb ik me alvast ingeschreven”(1JS2-P3).

Vervolg tabel 3.12 op volgende pagina

Tabel 3.12. *Vervolg*

Doorstromer/ Uitvaller	Int	Tijds- Perspectief	Uitspraak m.b.t. doorstuderen aan de uni- versiteit
Doorstromer, naar universiteit	2	KTT	4. (praten over studie) “met de meiden uit de klas. Ik bedoel, de één wil dan bijvoorbeeld naar de universiteit en de ander, die wil gewoon zeg maar eerst hbo afmaken en dan naar de universiteit. En een ander denkt van, ik vind eigenlijk hbo gewoon wel prima en ik zie het wel....Ik weet het nog niet zo goed hoor. Want het is natuurlijk wel... naar de universiteit... Stel je voor, je haalt het niet, dan moet je weer terug!” (SM22-P2).
	3		“Ik ben eigenlijk nu zeg maar... ik weet niet of ik dat bij het vorige gesprek trouwens al besloten had, ik heb nu besloten om naar de universiteit te gaan. Tenminste dat ik dat wil gaan doen. En ik vind het wel belangrijk dat ik een goede basis heb voor als ik daar aan kom. Omdat het eigenlijk best wel goed gaat. En niet alleen daarom. Want eigenlijk wilde ik eerst gewoon 4 jaar hbo doen” (SM22-P3).
Doorstromer, naar universiteit	1	KTT	5. “Het lijkt me sowieso gewoon een hele leuke opleiding. Het lijkt me interessant, gewoon dat je, zeg maar, het recht echt leert’. En ik wil graag proberen om de propedeuse te halen. Niet speciaal omdat ik dan gelijk naar de universiteit wil. Maar dat ik in ieder geval de mogelijkheid zou kunnen hebben” (SM25-P1). Want ik wil volgend jaar naar de universiteit toe. Ik heb me ook aangemeld en zo” (SM25-P3).
	3		
Uitvaller	1	LTT	6. “Ik weet zeker dat ik door wil naar de universiteit en advocaat wil worden. En dan wil ik de kant van het strafrecht op” (SM24-P1).
Uitvaller	1	LTT	7. “Ik wil wel het liefst mijn propedeuse halen en dan naar de universiteit. Omdat daar mijn vrienden en zo zitten” (SZ35-P1).
Uitvaller	1	LTT	8. (over de ouders) “Ze vinden het recht (HBO-Rechten) wel goed, maar ze willen liever dat ik het op universitair niveau doe. Dus ik ga dit jaar proberen om m’n P te halen” (SM46-P1).
Uitvaller	1	LTT	9. “Mijn doel is in eerste jaar m’n P te halen, en daarna naar de universiteit. Ik heb eigenlijk andere mogelijkheden nog niet bekeken. Mijn doel is meester in de rechten te worden” (FE1-P1).

We zien in tabel 3.12. dat er sprake is van een ontwikkeling bij sommige studenten. Respondenten uit de groepen JS en SM kiezen in eerste instantie voornamelijk vanuit een kortetermijn-tijdspectief de studie, gericht op de studie zelf en het 'hier en nu'. Zij ontwikkelen gaandeweg een langetermijn- tijdspectief in die zin dat ze lopende het studiejaar, d.w.z. tijdens het tweede en derde interview, steeds meer de ambitie uitspreken om naar de universiteit te gaan en uiteindelijk de universiteit als hoogste doel zien. Deze ontwikkeling bij de respondenten zien we omdat ze in de interviews merendeels verwijzen naar informatie die ze via anderen tijdens het eerste jaar hebben verkregen, en die een rol speelde bij hun beslissing. Aan de uitspraken van uitvallers daarentegen is te zien dat zij veel meer 'blind' gaan voor dat doorstudeerperspectief. Zij geven eigenlijk al vanaf het eerste studiekeuzegesprek aan met 'zekerheid' te kunnen zeggen dat ze naar de universiteit willen.

Resultaten oriëntatie- en voorbereidingstrajecten en studieresultaat (hypothese 3)

We onderzochten de samenhang tussen de manier van voorbereiden op de studiekeuze en studieresultaat. We gebruikten hiervoor de indeling in de vier globale groepen, gebaseerd op de intensiteit van de voorbereiding.

Tabel 3.13. N=89. Verschillende voorbereidingstrajecten en studieresultaat

<i>Studieresultaat</i>	<i>Vorbereiding</i>				<i>n Totaal</i>
	<i>Intensief</i>	<i>Beperkt</i>	<i>Voorkennis</i>	<i>Geen</i>	
Doorstromers	18 (90%)	22 (76%)	12 (63%)	12 (63%)	64
Uitvallers	2 (10%)	7 (24%)	9 (37%)	7 (37%)	25
Totaal	20 (100%)	29 (100%)	21(100%)	19	89
	<i>Value</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp. Sig. (1-sided)</i>		
Pearson Chi-Square	6,452 ^a	3	,046		

Respondenten met een georganiseerde – intensieve of beperkt intensieve –vorbereiding stromen significant vaker door dan studenten die alleen enige voorkennis hebben of totaal geen voorbereiding hebben gedaan.

3.4.5. CONCLUSIE ORIËNTATIE- EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

Uitspraken van studenten die zich intensief hebben georiënteerd op een studiekeuze getuigen van een ander tijds- en toekomstperspectief dan uitspraken van degenen die zich minder intensief of helemaal niet hebben georiënteerd op hun studiekeuze (vraag 5). Respondenten die geen enkel georganiseerd voorbereidingstraject volgden, kiezen vooral vanuit een langetermijn-tijdsperspectief. De interviewuitspraken over dit thema maken daarnaast duidelijk dat veel juridische studenten de studie lijken te hebben gekozen vanuit een zogenaamd doorstudeerperspectief. Ze hebben een titel als *Master of Laws* voor ogen en zo mogelijk daarna één van de drie togaberoepen: advocaat, rechter of officier van justitie. Die groep kiest zo de juridische hbo-opleiding als opstapje naar de universiteit. Met een propedeuse doorstromen naar de universiteit en vervolgens doorstuderen voor een universitaire bachelor en master is als mogelijkheid een structuurkenmerk van het Nederlandse onderwijsstelsel.

Er zijn significante verschillen gevonden betreffende het tijdspectief bij de verschillende voorbereidingsgroepen. Personen met het meest intensieve voorbereidingstraject hebben significant vaker een kortetermijn-tijdsperspectief (vraag 5). Opmerkelijk resultaat is daarnaast dat de overgrote meerderheid van de summerschoolgroep een doorstudeerperspectief heeft (vraag 6). Zowel de studenten van de juridische summerschool (groep JS), als ook de studenten die een korte voorbereiding hadden gedaan (groep SM), lijken deze ambitie geleidelijk te ontwikkelen lopende het studiejaar. Ze starten de opleiding vanuit een proximaal belang, met een focus op de inhoud van de studie en ontwikkelen het meer distale belang om een master te willen halen aan de universiteit lopende het studiejaar, waarin ze hun wens formuleren verder te willen aan de universiteit. Het doorstudeerperspectief bij andere groepen daarentegen lijkt veeleer gevormd op basis van een abstract beeld van een verre toekomst. Het doorstudeerperspectief is niet gevonden bij de mbo'ers die een tweedaagse oriëntatie hebben gevolgd ter voorbereiding op de studie. We constateren een significant verschil in kansen op studiesucces tussen de verschillende oriëntatie- en voorbereidingstrajecten. Bijna alle studenten van de groep *Intensief*

stromen door. De hypothese dat een intensievere voorbereiding op de te kiezen opleiding een voorspeller kan zijn van betere studievoortgang werd aangenomen.

3.5. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

3.5.1. TIJDSPERSPECTIEF

Respondenten met een langetermijn-tijdsperspectief werden gedefinieerd als studenten die hun studiekeuze vooral baseren op het toekomstige beroep. Respondenten met een kortetermijn-tijdsperspectief richten zich bij hun studiekeuze meer op de nabije toekomst, op de inhoud van de studie. Respondenten die in de interviews getuigen van een langetermijn-tijdsperspectief zijn voornamelijk uitvallers. Met name de rapportages uit de interviews laten zien dat zij hun keuze lijken te hebben gemaakt zonder echt geïnformeerd te zijn. De studiekeuze is hierdoor bijna een ‘blinde’ keuze, vanuit een niet realistisch beeld van het latere beroep.

Doorstudeerperspectief

Een deel van de respondenten geeft al bij het eerste interview aan na één jaar verder te willen studeren aan de universiteit. Dit fenomeen hebben wij getypeerd met de term doorstudeerperspectief. Het doorstudeerperspectief is bij met name HBO-Rechtenstudenten een belangrijk criterium waarop ze voor de juridische studie kiezen, soms vanwege de status van het togaberoep, soms vanuit een lang gekoesterde toekomstdroom. De summerschoolgroep, die de studie begint na de meest intensieve oriëntatie en vooral op basis van de inhoud voor de juridische studie kiest, ontwikkelt gedurende het eerste jaar de ambitie om door te studeren aan de universiteit, en dit ontwikkelingsverloop hangt niet samen met uitval. Mbo'ers hebben nauwelijks de ambitie om door te studeren aan de universiteit. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat ze al langer op school hebben gezeten en daarnaast het hbo al erg ‘hoog’ vinden.

3.5.2. MOTIVATIE EN TIJDSPERSPECTIEF

In lijn met gerapporteerde motivatietheorieën (Vansteenkiste, Simons, Lens en Soenens, 2004; Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens, 2004; Deci en Ryan, 1985; 2000) en de theorie van Tinto (1993) hebben we een positief verband geconstateerd tussen studieresultaat en autonome vormen van motivatie, op het moment dat gerapporteerd wordt over doelen m.b.t. de studiekeuze. Gecontroleerde motivatie daarentegen bleek samen te hangen met studiefalen.

Het effect van motivationele aspecten en het langetermijn-tijdspectief op studiesucces vertoont in dit onderzoek een zekere ambiguïteit. Op basis van wat in de interviews is gerapporteerd, constateren we ook in ons onderzoek dat de personen met een langetermijn-tijdspectief zeer stellig en gedreven te zijn om die toekomstige doelen te bereiken. Deze sterke motivatie en gedrevenheid om een toekomstig doel te bereiken zijn in lijn met wat in eerdere onderzoeken is geconstateerd m.b.t. de motivatie van personen met een *long of extended future time perspective* (Simons, Vansteenkiste, Lens en Lacante, 2004; De Bilde, Vansteenkiste en Lens, 2011). De bevinding is echter afwijkend in het licht van studies waarin een toekomstgericht tijdspectief geassocieerd wordt met betere prestaties (Vansteenkiste et al., 2004; De Bilde et al., 2011). Zoals hierboven aangegeven, vallen in dit onderzoek respondenten met langetermijn-tijdspectief grotendeels uit, ondanks hun gedrevenheid. Als we de samenhang langetermijn-tijdspectief – motivatie – prestatie voor dit onderzoek samenvatten, constateren we dat we op basis van de interviews een samenhang zien tussen een langetermijn-tijdspectief en een sterke gedrevenheid. Veel studenten met een langetermijn-tijdspectief willen ontzettend graag doorstuderen aan de universiteit. Daarentegen konden we geen samenhang vinden tussen het langetermijn-tijdspectief en (meer) prestatie, daar de meeste personen met een langetermijn-tijdspectief uitvielen. De samenhang in dit onderzoek tussen een langetermijn-tijdspectief en negatief studieresultaat is daarentegen in lijn met onderzoek naar theorie over het concept ‘belangen’ (Bosma en Kunnen, 2001, Frijda, 2005; Bosma en Kunnen, 2001). Deze onderzoekers geven aan dat distale doelen, ver weg in de toekomst, minder motiverend zijn dan proximale doelen, gericht op de nabije toekomst.

Bij deze bevinding maken wij de kanttekening dat de proximale en distale doelen zoals spontaan gerapporteerd, specifieke vormen zijn van het respectievelijk kortetermijn- dan wel langetermijn-tijdsperspectief. In de literatuur is niet altijd gespecificeerd waar exact de grens ligt tussen korte termijn en lange termijn. Respondenten die op basis van de interviews de kwalificatie kortetermijn-tijdsperspectief hebben gekregen, kijken ook vooruit naar de toekomst, alleen gaat die over het komende (studie)jaar, gericht op feitelijke taken en te leveren prestaties. Wat betreft het langetermijn-tijdsperspectief, hebben uitvallers (met zo'n tijdsperspectief) een heel concreet, maar veelal niet realistisch beeld van een verre toekomst: ze ambiëren een loopbaan als advocaat of rechter. De ambitie om door te stromen naar de universiteit hangt niet samen met studieresultaten. De groep die wil doorstromen bestaat zowel uit personen die beginnen met een kortetermijn-tijdsperspectief en gaandeweg die ambitie ontwikkelen, als ook uit personen die met een langetermijn-tijdsperspectief, met het oog op het latere (toga)beroep, aan de opleiding beginnen.

Uit dit onderzoek blijkt het onderscheid tussen kortetermijn-tijdsperspectief en langetermijn-tijdsperspectief te algemeen. Er zijn langetermijn-tijdsperspectieven die niet realistisch zijn en niet gebaseerd lijken op informatie over de opleiding, en er zijn langetermijn-tijdsperspectieven die zich tijdens de voorbereiding en gaande het eerste jaar ontwikkelen en die wel geworteld zijn in feitelijke kennis over de opleidingsmogelijkheden. In dit onderzoek zijn kortetermijn-tijdsperspectieven gebaseerd op kennis en verwachtingen van het eerste opleidingsjaar en hier spelen niet-realistische perspectieven minder een rol. We denken dat deze conclusies implicaties hebben voor verder onderzoek naar het thema tijdsperspectief. Telkens opnieuw zal gekeken moeten worden naar de precieze doelen en naar de onderzochte groep, alvorens met name het langetermijn-tijdsperspectief positief dan wel negatief te associëren met betere prestaties. Voor het kortetermijn-tijdsperspectief, per definitie verbonden met intrinsieke motivatie (De Bilde et al., 2011) speelt deze discussie naar ons idee minder omdat het verband tussen intrinsieke motivatie en positieve prestaties minder omstreden is.

3.5.3. ATTITUDE

De attitude ten aanzien van de gekozen studie is vooral positief onder de doorstromers. Dat is niet heel verbazingwekkend en in lijn met eerdere bevindingen (Van Onzenoort, 2010; Tinto, 2012). Opmerkelijk is wel dat als vanuit een negatieve beweegreden voor de studie gekozen wordt, van deze groep respondenten toch meer dan de helft (succesvol) doorgaat met de studie. Blijkbaar kan een tweede keuze of een 'afstrepen van mogelijkheden' – dit waren immers de criteria voor de code 'negatief' – het studiekeuzeproces uiteindelijk wel ten goede keren. Dit is beduidend minder het geval bij twijfelaars: zij hebben de meeste kans op uitval: van de tien twijfelaars vallen er zeven uit. In de interviews hebben we aanwijzingen gevonden die wijzen op twee typen twijfel. We onderscheiden twijfel m.b.t. tot het aankunnen van de studie, onzekerheid over eigen capaciteiten, en twijfels over de studiekeuze zelf, of dit eigenlijk wel bij hen past, of men wel of niet op de plaats zit bij de opleiding. Er was geen patroon te ontdekken of bij uitvallers de ene soort twijfel meer geuit werd dan de andere. Ook hier kan de vraag gesteld worden of er een direct oorzakelijk verband is. De aandacht voor twijfelende studenten is al eerder gerapporteerd (Germeijs, Verschueren en Soenens, 2006; Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013). Zij stellen dat besluiteloze studenten vooral gebaat blijken wanneer ze hulp krijgen informatie te structureren. Wij sluiten ons hierbij aan en denken dat de bevinding dat (beide soorten) twijfel risico's met zich meebrengt op uitval, implicaties heeft voor de beroepspraktijk. Aan deze implicaties schenken wij verder aandacht aan het einde van deze paragraaf.

3.5.4. ORIËNTATIE- EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

De hypothese dat de intensiteit van het gevolgde voorbereidingstraject een positieve weerslag heeft op het verdere studieverloop, werd bevestigd. Studenten met meer voorbereiding en oriëntatie op hun vervolgstudie stromen relatief meer door dan studenten die dit minder hebben gedaan. De indruk kan ontstaan dat deelnemers aan de juridische summerschool vooral ook doorstromen omdat ze intrinsiek gemotiveerd zijn, ze kiezen er immers zelf voor om nog voor hun zomervakantie

gedurende twee weken dit intensieve traject te volgen. Enerzijds is dit waar, anders moet hierbij aangetekend worden dat er ook deelnemers aan de juridische zomerschool waren die tijdens of na dit traject de keuze maakten om niet met de juridische studie door te gaan, juist omdat ze een beter beeld hadden gekregen van wat de studie nu echt inhoudt.

Het is begrijpelijk dat uitvallers vooral gevonden zijn in de groepen met als voorbereidingstraject *Geen* en *Voorkennis*. De groep *Geen* is een groep die zich niet (georganiseerd) heeft georiënteerd op de juridische vervolgstudie. De groep *Voorkennis* heeft weliswaar enige voorkennis, maar is kwetsbaar omdat studenten uit die groep die voorkennis ofwel hebben opgedaan bij een eerdere juridische hbo-studie waarin ze niet succesvol waren en daarmee al een risicovolle groep vormden, ofwel vanuit een juridische mbo-vooropleiding kwamen en als mbo'er al risicovoller waren om uit te vallen. Dit laatste aspect, de rol van de genoten vooropleiding, komt uitgebreid terug in hoofdstuk vijf van deze dissertatie.

3.5.5. BEVINDINGEN EN BEROEPSPRAKTIJK

Onze bevindingen suggereren dat intensieve voorbereidingstrajecten aankomende studenten kunnen helpen met een completer en realistischer beeld aan de studie te beginnen. Hoewel we een samenhang hebben aangetoond tussen voorbereiding en studieresultaat, kunnen we niet aantonen dat er een direct causaal verband is. De deelnemers aan de trajecten kozen er zelf voor hieraan deel te nemen en we weten niet wat er zou gebeuren als alle aankomende studenten standaard een intensief voorbereidingstraject zouden doen. Wel kunnen we concluderen dat veel juridische hbo-studenten met een niet realistisch beeld aan de studie beginnen. De vraag is hoe deze studenten bereikt zouden kunnen worden. Wij denken dat het een stap voorwaarts zou zijn voor in ieder geval de beeldvorming van aankomende (juridische) studenten, wanneer aan alle starters standaard een dergelijk traject wordt aangeboden, bijvoorbeeld in het kader van de studiekeuzecheck. In het laatste discussiehoofdstuk (zes) gaan wij hier verder op in.

Ten tweede hebben we geconstateerd dat een te grote, niet realistische focus op het latere beroep niet optimaal blijkt: noch als dit de drijfveer

is achter de studiekeuze, noch als een te grote focus wordt gelegd op beroepen nadat de studiekeuze is gemaakt. Daar het toekomstige beroep zo'n grote rol blijkt te spelen bij juridische hbo-studenten, betekent dit enerzijds dat nagedacht moet worden hoe voorlichtingsactiviteiten zoals open dagen ingericht kunnen worden. Het lijkt van belang aankomende studenten geïnteresseerd te laten raken in de inhoud van de studie, zodat zij niet meer uitsluitend deze studie kiezen louter omdat ze denken hiermee advocaat of rechter te kunnen worden. Anderzijds is het van belang de juiste accenten te leggen binnen het juridische hbo-curriculum, met een vroegtijdige aandacht voor bijvoorbeeld bepaalde beroepstaken en beroepsaspecten.

Ten derde denken wij dat het nuttig is als opleidingen speciaal aandacht schenken aan twijfelaars omdat ze een risico vormen voor uitval. Dit kan bijvoorbeeld door hieraan meer aandacht te schenken tijdens de studiekeuzecheck (SKC): opnieuw een pleidooi voor de invoering van een persoonlijk intakegesprek met alle inkomende studenten. Daarnaast zou steviger moeten worden ingezet op specifieke begeleiding van deze studenten nadat de keuze is gemaakt, bijvoorbeeld in de vorm van persoonlijke coaching. Deze kan een stuk onzekerheid bij studenten wegnemen en hun studieproces zo positief beïnvloeden.

We denken dat één van de lessen die uit dit deelonderzoek getrokken kan worden, is dat het van groot belang is kleinschalig en kwalitatief onderzoek te doen naar studiekeuzeproces en studieresultaten, waardoor specifieke processen en mechanismen, zoals wat motiverend is voor mensen, naar voren komen. Juist omdat dit onderzoek zich richt op één bepaalde doelgroep zijn veel sterke relaties voortgekomen uit de analyses. Onderzoeken bij grote en generieke groepen laten relaties zien met studie-uitval, maar geven minder informatie over concrete motieven van specifieke respondenten en specifieke groepen. De achterliggende processen van studiekeuze en studievoortgang komen vanwege die grote aantallen niet naar voren. Ze kunnen daarmee weinig bijdragen als het gaat om bijvoorbeeld het opzetten van een goed doordacht voorbereidingstraject voor het begin van de studie. Evenmin kunnen deze (te) generieke onderzoeken voorzien in aandachtspunten die meegenomen dienen te worden in begeleidingsprogramma's nadat de studiekeuze is gemaakt. We kunnen naar ons idee dan ook pas komen tot generaliseerbare conclusies als meer individuele

of specifieke trajecten in veel verschillende contexten in de diepte zijn onderzocht. Dit kan voor de toekomst uiteindelijk resulteren in invoering en aanpassingen van keuze- en begeleidingsprogramma's, alsmede in aanbevelingen t.a.v. de inrichting van de curricula binnen de instellingen.

3.6. RECAPITULATIE VAN DE BEVINDINGEN

Onderstaande tabel 3.14 recapituleert alle vragen en hypothesen, met respectievelijk de antwoorden en de bevestigingen (of ontkenningen).

Tabel 3.14. Recapitulatie vragen en hypothesen

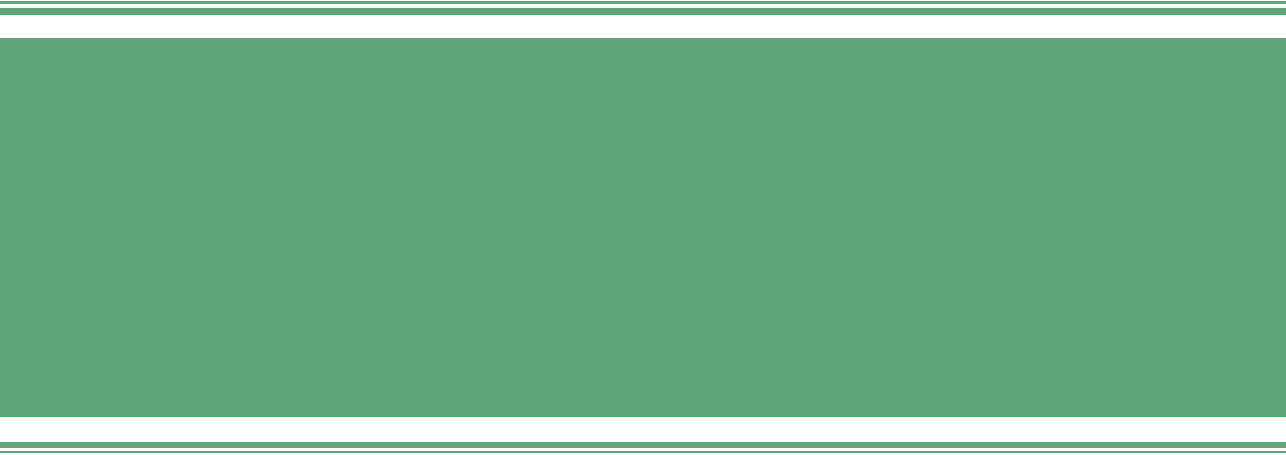
Vragen	
1. Welke thema's werden door de studenten herhaaldelijk spontaan genoemd in de interviews?	Relevant bevonden thema's waren het tijdsperspectief, motivatie en attitude.
2. Welke categorieën kunnen hier worden onderscheiden?	Voor tijdsperspectief maakten we onderscheid tussen lange termijn en korte termijn. Voor motivatie maakten we onderscheid tussen intrinsiek, extrinsiek autonoom en extrinsiek gecontroleerd. Voor attitude maakten we onderscheid tussen positief, negatief en twijfelachtig.
3. Wat is de relatie tussen tijdsperspectief en studiesucces?	Personen met een langetermijn-tijdsperspectief vallen significant meer uit.
4A. Is er samenhang tussen het doorstudeerperspectief en studiesucces?	Er is geen samenhang gevonden tussen het doorstudeerperspectief en studiesucces.
4B. Is er samenhang tussen het doorstudeerperspectief en de gevolgde vooropleiding?	Mbo'ers ambiëren significant minder door te studeren aan de universiteit dan havisten.
5. Getuigen uitspraken van studenten die zich intensief hebben georiënteerd op een studiekeuze van een ander tijds- en toekomstperspectief dan uitspraken van degenen die zich minder intensief of helemaal niet hebben georiënteerd op hun studiekeuze?	Personen met het meest intensieve voorbereidingstraject hebben significant meer een kortetermijn-tijdsperspectief.

Vervolg tabel 3.14 op volgende pagina

Tabel 3.14. *Vervolg*

Vragen	
6. Is er samenhang tussen het volgen van een bepaald oriëntatie- of voorbereidingstraject en het hebben van het doorstudeerperspectief?	Studenten die de juridische summerschool hebben gevolgd of een kort oriëntatietraject hebben gevolgd, vertonen het meest een doorstudeerperspectief.
Hypotheses	
1. We verwachten een positieve relatie tussen autonome vormen van motivatie en studiesucces.	Hypothese 1 werd bevestigd.
2A. We verwachten een positieve relatie tussen een positieve attitude en studiesucces.	Hypothese 2A werd bevestigd.
2B. We verwachten een positieve relatie tussen een twijfelachtige attitude en studiefalen.	Hypothese 2B werd bevestigd.
3. We verwachten een positieve relatie tussen een intensieve voorbereiding op de gekozen studie en studiesucces.	Hypothese 3 werd bevestigd.

We kunnen de hierboven samengevatte bevindingen terugbrengen tot antwoorden op alle drie de deelvragen van ons onderzoek. We kunnen vaststellen dat dit deelonderzoek vooral inzicht heeft gegeven in de belangen van juridische hbo-studenten (deelvraag 1): ervaringen, motieven, verwachtingen en gedragingen zoals gedefinieerd door Frijda (2005). Hierbij is de rol van het langetermijn-tijdspectief opmerkelijk gebleken als het gaat om een negatief verlopend studieverloop. Oriëntatietrajecten blijken een positieve weerslag te hebben op studieresultaat (deelvraag 2). De wens om over te stappen naar de universiteit blijkt een specifiek kenmerk van de door ons onderzochte onderzoeksgroep (deelvraag 3).



STATUSSEN, COMMITMENT EN EXPLORATIE

4

4.1. INLEIDING

Adolescenten krijgen op een bepaald moment in hun leven te maken met allerlei keuzes die ze moeten maken, die relevant zijn voor hoe ze zichzelf zien, en voor de ontwikkeling van hun identiteit. De grondlegger van de theorie over identiteitsontwikkeling is Erik Erikson (1968). Volgens Erikson is identiteitsontwikkeling de belangrijkste taak in de laatadolescentie. Omdat jongeren in hun adolescentie geconfronteerd worden met een identiteitscrisis, is het belangrijk dat jongeren weten om te gaan met dit 'conflict'. Een stabiele, *achieved identity* komt in zicht na een periode van exploratie van sociale rollen. Door interactie met de sociale omgeving kan een stabiele identiteit worden gevormd en identiteitskeuzes worden aangegaan op belangrijke levensgebieden, o.a. op het gebied van studie- en beroepskeuze (Marcia, 1966; 1980; Erikson, 1968). In het nu volgende hoofdstuk komen drie kernbegrippen uit deze identiteitstheorie aan de orde: statussen, commitment en exploratie. We bestuderen de samenhang tussen deze identiteitsmaten (statussen, commitment en exploratie) enerzijds en studievoortgang anderzijds. We hebben exploratie en commitment allereerst geïntegreerd in het statussenmodel onderzocht en vervolgens als afzonderlijke identiteitsdimensies. Het statussenparadigma van Marcia (1966) maakt onderscheid tussen vier statussen. Deze zijn gedefinieerd op basis van de mate van exploratie en de sterkte van commitments op gebieden die belangrijk zijn voor identiteitskeuzes, zoals bijvoorbeeld studiekeuze.

Dit onderzoek richt zich op de mogelijke relaties tussen identiteitsmaten en studievoortgang op groepsniveau. Tevens zijn individuele ontwikkelingstrajecten van identiteitsmaten in relatie tot studievoortgang onderzocht. In het licht van identiteitsontwikkeling zijn we ingegaan op het maken van keuzes en de exploratie die hieraan (wel of niet) voorafgaat, en past dit deelonderzoek bij deelvraag 1 (belangen van juridische hbo-studenten bij de studiekeuze) en deelvraag 2 (oriëntatie- en voorbereidingstrajecten). We hebben eerst bestudeerd hoe de identiteitsmaten eruitzien bij onze doelgroep: kijken ze af van leeftijdsgenoten, en veranderen dimensies als commitment of exploratie door de tijd heen? Vervolgens is de rol van identiteitsmaten onderzocht voor het studiekeuzeproces en studieresultaat. De rol van oriëntatie-activiteiten

en voorbereidingstrajecten is in de paragraaf over exploratie aan bod gekomen. Dit deelonderzoek start met theorieën over identiteitsontwikkeling.

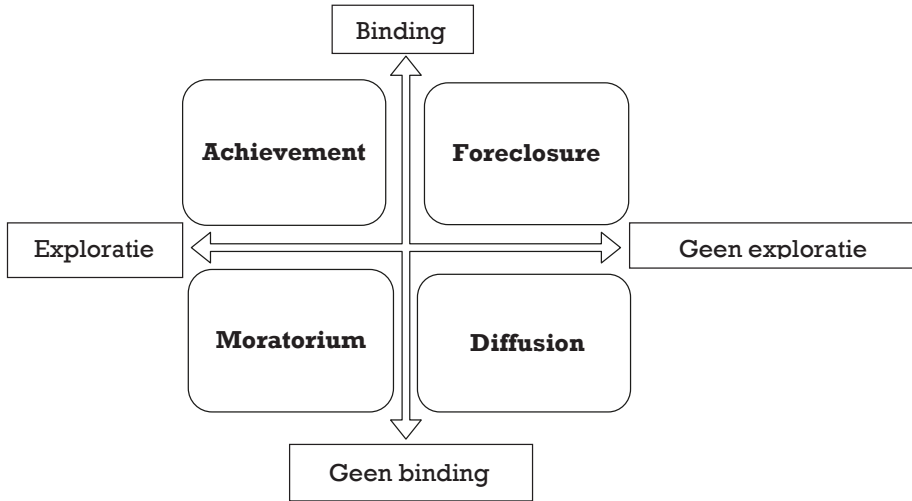
4.2. THEORIEËN EN EMPIRISCH ONDERZOEK OVER IDENTITEITSONTWIKKELING

4.2.1. STATUSSEN

Algemene relaties Statussen en studievoortgang

Het statussenmodel van Marcia (1966, 1980) weerspiegelt de verschillende manieren om met identiteitskeuzes om te gaan. Hij onderscheidt twee processen: het proces van exploratie en het proces van commitmentvorming. Gedurende een periode van exploratie houdt een individu zich bezig met zelfonderzoek, waarbij hij / zij experimenteert met verschillende rollen, waarden, overtuigingen, en verschillende alternatieven tegenover elkaar afweegt. Verondersteld kan worden dat als een studiekeuze wordt gemaakt, dergelijke processen ook plaatsvinden: de ene student kijkt eerst uitgebreid naar wat passend is, overweegt alternatieven en maakt een keuze, terwijl een andere student misschien een dergelijke keuze maakt zonder alternatieven in overweging te nemen. Op basis van de aan- of afwezigheid van ieder van deze processen onderscheidt Marcia vier identiteitsstatussen.

Personen in een *achievement* status hebben op basis van exploratie weloverwogen keuzes gemaakt en zijn tot sterke bindingen gekomen. Personen in een *foreclosure* status zijn ook tot sterke bindingen gekomen, maar zonder dat hier exploratie aan vooraf is gegaan. Personen met een *moratorium* status bevinden zich nog in een proces van exploratie en zijn nog geen duidelijke bindingen aangegaan. Personen in een *diffusion* status hebben geen of weinig belangstelling voor identiteitskeuzes, hebben geen bindingen en zijn niet bezig met het exploreren van alternatieven.



Figuur 3. Statussenmodel Marcia.

De vier statussen van Marcia (1966, 1980) kunnen een indicatie zijn van het niveau van identiteitsontwikkeling van een individu. Als aanvulling op zijn model herformuleert Marcia in de jaren '90 het proces van nieuw te vormen bindingen d.m.v. de zgn. MAMA-cycli (moratorium-achievement-moratorium-achievement). Dit betekent dat met het ouder worden verschillende exploratieperiodes kunnen optreden, waarin gevormde bindingen opnieuw bekeken worden. MAMA-cycli kunnen een aanwijzing zijn van een gezonde identiteitsontwikkeling, waarbij commitments af en toe moeten worden bijgesteld (Marcia, 2010). Er is veel onderzoek gedaan naar identiteitsstatussen bij adolescenten en jong volwassenen. Kroger, Martinussen en Marcia (2010) deden een meta-analyse naar statusverdelingen op verschillende leeftijden. De studie omvat onderzoeken uit verschillende landen, met verschillende meetmethoden en verschillende steekproefkenmerken. In de literatuur worden de statussen *diffusion* en *foreclosure* algemeen beschouwd als de start van het proces van identiteitsontwikkeling, om daarna een overgang te maken naar een *achievement* of *moratorium* status (Waterman, 1999; Kroger et al., 2010; Kroger en Marcia, 2011; Soenens en Luyckx, 2003). De vraag voor dit onderzoek is of de statussen van juridische hbo-studenten afwijken t.o.v. statusverdelingen van leeftijdgenoten aan het begin van de

identiteitsontwikkeling. Op basis van de rapportages uit het voorgaande hoofdstuk hebben we geconstateerd dat in onze onderzoeksgroep vaak sprake is van een uitgesproken, stellige studiekeuze, maar gebaseerd op een vaak onbereflecteerd beeld. Dit betekent dat mogelijk veel juridische hbo-studenten bij aanvang van de studie vooral een *foreclosure* status hebben.

Een *achieved identity* betekent dat een persoon sterke maar toch flexibele commitments heeft ontwikkeld, op basis van de exploratie van eigen talenten, waarden en voorkeuren en de mogelijkheden van de omgeving. Op grond van deze omschrijving is te verwachten dat personen met een *achievement* status een beter passende keuze maken en daarmee ook een grotere kans hebben op het succesvol doorlopen van hun studie. Voor deze theoretische assumptie is ook empirische evidentie gevonden. Het onderzoek van Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens en Verschueren (2012) heeft de relatie onderzocht tussen statussen en de consequenties voor de kwaliteit van studiekeuzes na het voortgezet onderwijs. Deze studie heeft aangetoond dat studenten die gecategoriseerd werden in het cluster *achieved identity* het meest positieve patroon vertoonden m.b.t. academische en sociale integratie, en hun commitment t.a.v. de gekozen opleiding (Germeijs et al., 2012). Kunnen (2010) onderzocht het type conflicten dat studenten ervoeren ten aanzien van hun studiekeuze. Zij vond dat studenten met een *foreclosure* status en een *moratorium* status vergeleken met een *achievement* status meer teleurstelling ondervonden m.b.t. feitelijke en kenbare aspecten van de studie zoals inhoud, organisatie, benodigde studietijd en moeilijkheidsgraad. Dit suggereert dat de studievoortgang van studenten met een *achievement* status minder belemmerd wordt door confrontaties met kenbare, maar de student niet bekende kenmerken van de studie.

Wat betreft de samenhang tussen statussen en studievoortgang, kan de vraag worden gesteld of er een grotere kans is op uitval als een persoon (nog) geen *achieved identity* status heeft, en of een *achieved identity* een voorspeller kan zijn van studiesucces? Zowel de bevindingen uit het gerapporteerde onderzoek van Kunnen (2010) en Germeijs et al. (2012), als ook de theorie over identiteitsontwikkeling (Erikson, 1968; Marcia, 1966; 1980) geven aanleiding te veronderstellen dat een *achieved identity* positief gerelateerd kan worden aan studiesucces. Op basis van de

hierboven gerapporteerde literatuur verwachten we meer studiesucces bij personen bij wie bij een *achievement* status is geobserveerd.

Ontwikkelingsvolgorde van statussen en studievoortgang

Dit onderzoek beoogt tevens individuele processen te onderzoeken en de samenhang met studiesucces. Statussen kunnen door de tijd heen veranderen en daarin kunnen verschillende trajecten worden onderscheiden: stabiel, fluctuerend, dalend of stijgend (Bosma en Kunnen 2001). De definitie van dalend en stijgend is gebaseerd op de veronderstelde ontwikkelingsvolgorde (*diffusion-foreclosure-moratorium-achievement*) van de statussen. Op basis van de hierboven gerapporteerde literatuur van Marcia (1966; 1980) is te verwachten dat een stijgende ontwikkeling van statussen tijdens het eerste jaar betere doorstroomkansen geeft. Op grond van theorie over de MAMA-cycli (Marcia, 2010) zien we de opeenvolgende A-M en M-A sequenties als fluctuaties op het hoogste niveau van identiteitsontwikkeling.

4.2.2. COMMITMENT EN EXPLORATIE

Het statussenparadigma van Marcia (1966), met de koppeling van exploratie en commitment, is relevant omdat het onderscheid maakt tussen commitments die tot stand gekomen zijn met en zonder voorafgaande exploratie. De waarde van de statussen ligt hierin dat de betekenis van een commitment afhangt van de exploratie. Echter, de tweedeling in hoge versus lage commitment en exploratie is grof. Om het verloop in ontwikkeling verfijnder te bestuderen, willen we ook afzonderlijk naar graduele veranderingen in exploratie en commitment kijken. Het studiekeuzeproces is immers op te vatten als een proces van veranderende bindingen, een uitgangspunt dat geworteld is in het onderzoek van Bosma (1985). Hij ontwikkelde de Groningen Identity Development Scale, de GIDS (1985; 2011). De GIDS is een meetinstrument dat het mogelijk maakt exploraties en bindingen door de tijd heen te meten op gebieden die relevant zijn voor identiteitskeuzes, zoals studiekeuze.

Commitment

Het begrip commitment is in het Nederlands vertaald met de term binding, en staat voor identiteitskeuzes ten opzichte van een bepaald gebied, een standpunt waar iemand helemaal achter kan staan (Bosma, 1985). Commitments kunnen voor elk individu op elk gebied anders zijn. Die keuzes zijn emotioneel belangrijk, sterke commitments kunnen iemand richting en houvast in het leven geven. Bindingen spelen in dit onderzoek een expliciete rol. Onderzocht zal worden hoe commitments t.a.v. studiekeuze bij juridische hbo-studenten eruitzien. We verwachten, op basis van de sterke gedrevenheid waarvan juridische studenten bij aanvang van de studie blijkt hebben gegeven, gemiddeld sterkere commitments bij deze juridische studenten dan bij leeftijdsgenoten. Op grond van Bosma (1985) verwachten we daarnaast voor studievoortgang dat er een verband is tussen sterke bindingen en studiesucces. We verwachten enerzijds dat door het jaar heen commitmentscores bij uitvallers meer zullen afnemen dan bij doorstromers. Anderzijds verwachten we dat sterke commitments aan het begin van het studiejaar leiden tot meer studiesucces, en dat een succesvol studiejaar zal samenhangen met sterke commitments bij de derde meting.

Exploratie

Met exploratie wordt de mate aangeduid waarin een adolescent nadenkt en onderzoekt hoe hij zijn identiteit vorm kan geven (Marcia, 1966, 1980; Bosma, 1985). Exploratie op het gebied studiekeuze houdt enerzijds in dat iemand gaat uitzoeken 'wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik' en alternatieven afweegt (Kunnen, 2013). Dit houdt bijvoorbeeld in dat iemand via een open dag of proefstuderen zich gaat oriënteren op een vervolgstudie. Anderzijds houdt het in dat hierover van gedachten wordt gewisseld met belangrijke anderen en eventuele keuzes worden (her)overwogen. Voor een 'ideaal' verlopend exploratieproces zouden eerst keuzemogelijkheden in de breedte moeten worden nagegaan en daarop gereflecteerd moeten worden, om vervolgens de geselecteerde opties meer in de diepte te exploreren (Germeijs en Verschueren, 2007a). Soms verloopt dit exploratieproces moeizaam en kan iemand na exploratie in de diepte gaan twifelen aan de juistheid van zijn keuze, en zelfs het hele exploratieproces opnieuw beginnen. Adolescenten lopen als het ware vast in het exploratieproces.

Luyckx, Goossens en Soenens (2006) noemen dit ruminatieve exploratie, d.w.z. dat het exploreren de vorm aanneemt van eindeloos twijfelen en piekeren.

Jongeren verschillen echter sterk in het tijdstip waarop ze gaan exploreren. Om jongeren op dit punt zichzelf te laten ontdekken is daarom begeleiding noodzakelijk (Luyckx, Schwartz, Soenens, Vansteenkiste en Goossens, 2010). Het Cluster Recht van Hogeschool Inholland Rotterdam biedt diverse oriëntatie-activiteiten en voorbereidingstrajecten aan aankomende studenten. Hiermee worden studenten exploratiemogelijkheden geboden van verschillende intensiteit. Door een vergelijking te maken van deze verschillende voorbereidingstrajecten, is al in hoofdstuk drie een significante samenhang aangetoond tussen meer studieresultaat en het volgen van een intensief voorbereidingstraject. Om de rol van voorbereidende trajecten te onderzoeken in het licht van identiteitsontwikkeling, en specifiek m.b.t. exploratiematen, is het van belang na te gaan of exploratiescores bij onze onderzoeksgroep afwijken van een representatieve groep leeftijdgenoten.

In navolging van empirisch onderzoek naar exploratie, dat heeft laten zien dat keuzes nooit eenmalig zijn maar onderdeel van een langdurig proces (Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013), is te verwachten dat het exploratieproces van onze doelgroep nog doorgaat nadat de studiekeuze is gemaakt en dat meer exploratie – zowel in de breedte als in de diepte – kan bijdragen aan de kans dat een student succes heeft in de studie. Om de vragen te kunnen beantwoorden die wij in deze dissertatie stellen m.b.t. identiteitsontwikkeling en het maken van keuzes, is het relevant de exploratie-ontwikkeling van onze doelgroep door de tijd heen te bestuderen, of er op individuele basis verschillen zijn in exploratiescores. Daarnaast verwachten we op grond van bovengenoemde onderzoeken een samenhang tussen exploratiescores en studiesucces. Het is aannemelijk dat bij personen die uitvallen – of dreigen uit te vallen – toenemende exploratiescores geobserveerd kunnen worden. Ten slotte is op basis van de literatuur te verwachten dat personen die zich meer voorbereiden, hogere scores vertonen bij exploratiemetingen. Op basis van de theorieën en onderzoeken die we in dit theoretisch kader hebben gerapporteerd, vatten we in de nu volgende paragraaf alle vragen en hypotheses samen.

4.3. ONDERZOEKSVRAGEN

Wat betreft *Statussen* formuleren we de volgende hypothesen en vraag:

- Hypothese 1. We verwachten dat een groot aandeel van de juridische studenten de studie start vanuit een foreclosure status.
- Hypothese 2. We verwachten een positieve relatie tussen een achievement status bij de eerste meting (T1) en studiesucces.
- Hypothese 3. We verwachten een positieve relatie tussen een achievement status bij de derde meting (T3) en studiesucces.
- Hypothese 4. We verwachten dat studenten die een stijgende ontwikkeling vertonen vaker doorstromen.
- Vraag 1. Welke patronen in de ontwikkelingstrajecten van statussen vinden we bij de juridische studenten?

Wat betreft *Commitments* formuleren we de volgende hypothesen en vraag:

- Hypothese 5. We verwachten dat de commitment scores van juridische hbo-studenten gemiddeld sterker zijn dan die van leeftijdsgenoten.
- Hypothese 6. We verwachten een samenhang tussen commitmentsterktes bij de eerste meting (T1) en studiesucces.
- Hypothese 7. We verwachten een samenhang tussen commitmentsterktes bij de derde meting (T3) en studiesucces.
- Hypothese 8. We verwachten door het jaar heen dat commitment scores bij uitvallers meer afnemen dan bij doorstromers.
- Vraag 2. In hoeverre is er sprake van verandering van commitment scores door de tijd heen, op basis van de individuele verschillen scores?

Wat betreft *Exploratie* formuleren we de volgende hypothesen en vragen:

- Hypothese 9. We verwachten een samenhang tussen hogere exploratiescores bij de eerste meting (T1) en studiesucces.
- Hypothese 10. We verwachten een samenhang tussen hogere exploratiescores bij de derde meting (T3) en studiesucces.
- Hypothese 11. We verwachten dat door het jaar heen exploratiescores bij uitvallers meer toenemen dan bij doorstromers.
- Hypothese 12. We verwachten dat een intensievere voorbereiding op de te kiezen studie samenhangt met hogere exploratiescores.

- Vraag 3. In hoeverre wijken exploratiescores van juridische studenten af van leeftijdsgenoten?
- Vraag 4. In hoeverre is er sprake van verandering van exploratie door de tijd heen, op basis van de individuele verschilderscores?

4.4. METHODE

4.4.1. RESPONDENTEN

De respondenten uit dit onderzoek zijn 89 eerstejaarsstudenten van de opleidingen HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening. Voor een uitgebreidere beschrijving van de participanten verwijzen wij naar het voorgaande hoofdstuk drie.

4.4.2. DE GIDS - ONDERZOEKSINSTRUMENT VOOR IDENTITEITSONTWIKKELING

De hierboven geformuleerde hypotheses vragen om een meetinstrument dat het mogelijk maakt identiteitsontwikkeling door de tijd heen te bestuderen, en dat herhaalde keren kan meten hoe personen denken over gebieden die belangrijk zijn voor identiteitskeuzes, zoals studiekeuze. Daarnaast is behoefte aan een instrument dat in staat stelt individuele keuzeprocessen te bestuderen, maar dat ook een vergelijking tussen individuen mogelijk maakt. We hebben in het tweede hoofdstuk reeds aangegeven dat wij de GIDS (Groninger Identity Developmental Scale) gebruiken als instrument. Dit instrument voldoet aan bovengenoemde eisen (Bosma, 1985; Kunnen en Van der Gaag, 2011).

De GIDS is ontwikkeld door Bosma aan de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen en heeft als doel de bindingen van een persoon te onderzoeken op een zestal gebieden die voor jongeren belangrijk zijn in hun leven, bijvoorbeeld ouders, vriendschap, relaties, opleiding (Bosma, 1985; Kunnen, en Van der Gaag, 2011). De GIDS bestaat uit een interviewgedeelte en uit een vragenlijstgedeelte. Het interviewgedeelte uit de GIDS wordt aangeduid

met de term identiteitsinterview. In dit onderzoek zijn alleen de identiteitsinterviews op het gebied *studie/opleiding* gebruikt.

De GIDS operationaliseert het theoretische model – ontleend aan Erikson (1968) – dat uitgaat van twee schalen: de sterkte van de binding en de mate van exploratie. Wat betreft het validiteitsaspect van de GIDS, concluderen we – op grond van Bosma (1985) en het onderzoek van Kunnen (2012) naar de analyses met de GIDS – dat de betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument bevredigend, maar niet volledig is. Het identiteitsinterview bestaat uit twee delen. Deel één is een interview met half gestructureerde open vragen; deel twee is een gesloten vragenlijst. In het interviewdeel worden respondenten aangemoedigd spontaan te spreken over hun studiekeuze³. Als afsluiting van het interview formuleert de respondent haar of zijn standpunt m.b.t. het gebied *opleiding*: dat is zijn / haar ‘commitment’ op het gebied *studie/opleiding*. Deze ‘commitments’ zijn voor ieder individu anders. Dit door de respondent geformuleerde standpunt is nodig om vervolgens de vragenlijst in te kunnen vullen. Deze vragenlijst meet hoe sterk het eerder zelf omschreven commitment is en in welke mate er is geëxploreerd. Dit resulteert per respondent in een score voor de sterkte van commitment en een score voor de mate van exploratie die de persoon laat zien binnen het gebied *studie/opleiding*. De interviews zijn drie keer afgenomen, één keer vlak voor of net na aanvang van de studie; de tweede keer halverwege het studiejaar en de derde keer aan het einde van het studiejaar.

Op basis van de scores uit de GIDS kunnen vier statussen worden afgeleid, naar het model van Marcia (1966, 1980). De hiervoor gekozen *ranges* van commitmentscores en exploratiescores zijn gebaseerd op onderzoek met de GIDS in een brede groep studenten (Kunnen, 2012). Om de statussen te definiëren op grond van de scores en daarnaast deze scores nader te duiden presenteren wij hieronder eerst in tabel 4.1 een overzicht van de operationalisatie van de statussen.

3 Alle GIDS interviewvragen en de vragenlijst kunnen geraadpleegd worden via <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=Groningen%20Identity%20Development%20Scale&tabViewId=58529458cbd5c2f91d360c56&previous=researcher>

Tabel 4.1. Ranges in het statussenparadigma

<i>Status Achievement</i>	<i>Status Moratorium</i>
Commitment bovengemiddeld (score 27-36)	Commitment ondergemiddeld (score van 0-26)
Exploratie bovengemiddeld (score 16-28)	Exploratie bovengemiddeld (score van 16-28)
<i>Status Foreclosure</i>	<i>Status Diffusion</i>
Commitment bovengemiddeld (score van 27-36)	Commitment ondergemiddeld (score van 0-26)
Exploratie ondergemiddeld (score van 0-15)	Exploratie ondergemiddeld (score van 0-15)

In tabel 4.2 volgt een volledig overzicht van alle percentielscores voor exploratie en commitment binnen het gebied *studie/opleiding* volgens de GIDS-normtabel. De controlegroep bestaat uit 151 studenten van verschillende opleidingen, afkomstig van zowel wo als hbo (Kunnen, 2012). Voor commitment *studie/opleiding* komt ruwe score 15 overeen met percentielscore 10, d.w.z. dat 10% van de studenten 15 of lager scoort. In de GIDS normtabel ligt de grens van het 50^e percentiel (de mediaan) voor het gebied *studie/opleiding* bij de score 27 voor Commitment, en bij score 15 voor Exploratie.

Tabel 4.2. Normtabel: Percentielscores voor de commitment- en exploratiescores voor het domein studie/opleiding

Percentiel	Studie/Opleiding Commitment N=151	Studie/Opleiding Exploratie N=151
10	15	10
20	20	12
30	23	13
40	25	14
50	27	15
60	29	17
70	30	18
80	32	19
90	34	21

4.4.3. ANALYSE

Analysetechnieken

Voor de kwantitatieve analyses van de GIDS scores is m.b.v. SPSS vooral gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek, zoals frequentietabellen en chi-square analyses. Vanwege de aard van de data, d.w.z. wanneer de scores niet normaal verdeeld waren, of onvoldoende zekerheid was dat de scores normaal verdeeld waren, hebben we in dergelijke gevallen de longitudinale data getoetst d.m.v. Monte Carlosimulatie (Van Geert, Steenbeek en Kunnen, 2012). De kern van deze Monte Carlotechniek is dat deze vrij is van assumpties ten aanzien van de verdeling van de data. Indien de resultaten uit de kwalitatieve analyses daartoe aanleiding gaven, zijn deze vanuit de interviews aangevuld met een kwalitatieve beschrijving van de achtergronden.

Statussen

Allereerst is de hypothese onderzocht dat een meerderheid van de juridische studenten de studie start vanuit een foreclosure status (hypothese 1). Voor deze analyse hebben we de gegevens uit de eerste meting (T1) gebruikt, omdat deze groep het grootst en volledigst is. We hebben de verdeling van statussen in onze onderzoeksgroep vergeleken met die van leeftijdsgenoten zoals gerapporteerd in het onderzoek van Kroger et al. (2010). Voor de statussenvergelijking hebben we gebruik gemaakt van de metastudie van Kroger et al. (2010) vanwege de veelomvattendheid van dit onderzoek, met gegevens over leeftijdsverdelingen van onderzoek uit vele landen. Op deze manier konden we resultaten van twee verschillende steekproeven met elkaar vergelijken. De systematische statussenvergelijking wordt weergegeven in onderstaande tabel 4.3.

Tabel 4.3. Groep leeftijdsgenoten onderzoek naar algemene identiteit Kroger et al. (2010)

Age	N	Mean Proportion (%)			
		A	M	F	D
17	2757	25	37	20	23
18	1096	17	36	20	24
19	1181	21	42	12	19
20	572	22	37	21	21
21	792	23	32	17	26
22	247	34	27	12	20
23-29	253	31	18	23	24
30-36	310	47	21	17	14

Bron: Mean proportion of total participants in each ego identity status by age group (Kroger et al., 2010).

Ten behoeve van de statussenvergelijking met leeftijdsgenoten is een bestand gemaakt met 89 gesimuleerde individuen, d.w.z. dat m.b.v. Monte Carlosimulatie, op basis van het bestand van Kroger et al. (2010), een groep van 89 fictieve personen is gecreëerd. Deze gesimuleerde personen zijn op leeftijd gematcht met het empirisch bestand met statussen van de 89 juridische studenten tijdens de eerste meting in het onderzoek. Vervolgens is aan iedere fictieve persoon een status toegekend. De verdeling van de statussen in het gesimuleerde vergelijkingsbestand komt overeen met de verdeling zoals weergegeven in het overzicht van Kroger et al. (2010). Om de relatie statussen – studiesucces te toetsen (hypotheses 2 en 3) is het verband onderzocht tussen het hebben van een *achievement* status en studiesucces bij de eerste meting T1 en de laatste meting T3.

Voor het onderzoek naar de verschillende ontwikkelingstrajecten op basis van de drie statusmetingen (vraag 1), zijn in de analyses 88 respondenten meegenomen, omdat één respondent al was uitgevallen voordat het tweede interview plaats kon vinden. We zijn uitgegaan van de door Waterman (1999) gehanteerde volgorde *DFMA* (Diffusion, Foreclosure, Moratorium, Achievement) en hebben de gevonden trajecten in navolging van Bosma en Kunnen (2001; 2009) gegroepeerd in vier types met de kwalificaties: (1) stabiel, (2) fluctuerend, (3) stijgend en (4) dalend.

Vanuit de algemene beslisregels m.b.t. de volgorde *DFMA* hebben we onderstaande criteria gehanteerd. Als de eerste gemeten status 'lager' is dan de laatste, is sprake van een stijgend traject. Als de eerste gemeten status 'hoger' is dan de laatste is sprake van een dalend traject. Als de eerste en laatste gemeten status drie keer dezelfde zijn is het traject stabiel. Er is sprake van een fluctuerend traject als een status van hoger naar lager gaat en dan terug naar hoger, of van lager naar hoger en vervolgens weer terug naar lager. Statussen zoals bijvoorbeeld AAM of AMA worden – op grond van de MAMA cycli (Marcia, 1980) – beschouwd als fluctuerend (en niet als dalend). Op grond van de hierboven gerapporteerde literatuur hebben we de hypothese geformuleerd dat stijgende ontwikkelingstrajecten gunstig kunnen zijn voor studiesucces (hypothese 4). Tabel 4.4. geeft aan welke trajecten in ons onderzoek voorkwamen en hoe ze op basis van hierboven benoemde criteria zijn toegedeeld in een stabiel, fluctuerend, stijgend of dalend traject.

Tabel 4.4. Ontwikkelingstrajecten

Stabiel	Fluctuerend	Stijgend	Dalend
DDD	AAM	MA	MF
FFF	AFM	MMA	MF
MMM	AMA	MAA	FDD
AAA	FDF	FFA	AF
	FAF	FM	MA
	FAD	FFM	FAD
	MAM	FDM	AM
	MDM	FDA	AF
	MFM	FFA	
	DFD	DF	
		DD	
		DM	
		DA	

Commitment

De analyses van commitments zijn verricht bij 78 van de 89 respondenten. Dit is het aantal respondenten dat aan alle drie de identiteitsinterviews heeft meegedaan, ongeacht of ze in de studie doorstroomden of uitvielen. Allereerst zijn de commitment scores van juridische hbo-studenten

m.b.v. een chi-square analyse vergeleken met leeftijdgenoten, waarbij we verwachten dat commitmentscores van juridische hbo-studenten gemiddeld hoger zijn dan van leeftijdgenoten (hypothese 5). Voor de vergelijking met leeftijdgenoten konden we gebruik maken van de controlegroep waarop de GIDS-normscores gebaseerd zijn, bestaande uit 151 eerstejaars studenten van verschillende wo- en hbo- opleidingen (Kunnen, 2012). Deze vergelijkingsgroep is gebruikt omdat bij deze groep zowel commitment als exploratie afzonderlijk zijn bestudeerd. Voor deze vergelijking hebben we commitment gegroepeerd volgens de vier hieronder benoemde categorieën. We hebben gekozen voor deze vierdeling in plaats van voor een analyse op basis van gemiddelden, omdat een vierdeling een verfijnder beeld geeft van de verdeling van de scores. Als bijvoorbeeld in de onderzochte groep meer zeer hoge en zeer lage scores voorkomen, zou deze informatie verdwijnen bij het berekenen van een gemiddelde score. De vier schalen van de commitmentscores zijn gebaseerd op de in tabel 4.2 getoonde normtabel (Kunnen, 2012). We zijn hebben de vier categorieën benoemd als laag (scores 0-23), benedengemiddeld (scores 24-26), bovengemiddeld (scores 27-30) en hoog (scores 31-36).

We hebben een analyse gemaakt van hoe commitment zich door het jaar heen ontwikkelt, op basis van individuele verschillen tussen T1 en T3 (vraag 2). Deze verschillen zijn ingedeeld op basis van de grootte van het verschil. De range van verschillen voor commitment was -13 tot +14; deze verschillen zijn vervolgens gegroepeerd in vier groepen. We zijn voor de indeling uitgegaan van de standaarddeviatie over de commitmentscores bij alle drie de meetmomenten. De vier groepen zijn: een verandering van minder dan $\frac{1}{2}$ standaarddeviatie; van $\frac{1}{2}$ tot 1 standaarddeviatie; van 1 tot 2 standaarddeviatie; meer dan 2 standaarddeviatie.

De hypothesen over de verwachte relatie tussen commitmentsterktes bij de eerste meting en studiesucces (hypothese 6), en tussen commitmentsterktes bij de derde meting en studiesucces (hypothese 7) zijn getoetst m.b.v. Monte Carlo-analyses. Hiertoe zijn alle commitmentscores herhaaldelijk geshuffeld en is bepaald hoe vaak de zo verkregen gesimuleerde groepen uitvallers en doorstromers evenveel of meer van elkaar verschillen dan de empirisch gevonden verschillen tussen deze twee

groepen. Tenslotte is met Monte Carlo-simulatie de hypothese getoetst dat de commitmentscores bij uitvallers meer zullen afnemen dan bij doorstromers (hypothese 8).

Exploratie

De analyses zijn verricht bij 78 respondenten. Om te onderzoeken of de exploratiescores van juridische studenten afwijken van leeftijdsgenoten (vraag 3) hebben we – net als bij commitments – m.b.v. een chi-square de exploratiescores van juridische studenten bij T1 vergeleken met de controlegroep op basis van de GIDS. We hebben voor exploratie een vierdeling gemaakt en deze gedefinieerd als laag, benedengemiddeld, bovengemiddeld en hoog. De vier schalen van de exploratiescores zijn gebaseerd op de in tabel 4.2 getoonde normtabel (Kunnen, 2012). We hebben de vier categorieën benoemd als laag (scores 0-13), benedengemiddeld (scores 14-15), bovengemiddeld (scores 16-18) en hoog (scores 19-18). Voor de analyse van exploratieontwikkeling door het jaar heen, op basis van individuele verschilsscores tussen T1 en T3 (vraag 4), zijn ook voor exploratie vier groepen gemaakt. De range van verschilsscores voor exploratie was van -11 tot +9. Voor het bepalen van de vier groepen van de af- en toenames van de exploratiescores zijn we uitgegaan van de standaarddeviatie bij alle drie de meetmomenten. De vier groepen zijn: een verandering van minder dan $\frac{1}{2}$ standaarddeviatie; van $\frac{1}{2}$ tot 1 standaarddeviatie; van 1 tot 2 standaarddeviatie; meer dan 2 standaarddeviatie.

De verwachte samenhang tussen hogere exploratiescores bij de respectievelijk eerste en derde meting en studiesucces (hypotheses 9 en 10), zijn getoetst m.b.v. Monte Carlo-analyses. Hiertoe zijn alle exploratiescores herhaaldelijk geshuffeld en is bepaald hoe vaak de zo verkregen gesimuleerde groepen uitvallers en doorstromers evenveel of meer van elkaar verschillen dan de empirisch gevonden verschillen. Deze analysetechniek is eveneens gebruikt voor het toetsen van de verwachting dat de exploratiescores bij uitvallers meer zullen toenemen dan bij doorstromers (hypothese 11). De mogelijke relatie tussen exploratiescores bij T1 en voorbereidingstrajecten of oriëntatie-activiteiten is ten slotte getoetst m.b.v. een chi-square analyse (hypothese 12).

4.5. RESULTATEN STATUSSEN

4.5.1. STATUSSEN JURIDISCHE HBO-STUDENTEN

Tabel 4.5 toont de statussen van de juridische hbo-respondenten tijdens het eerste interview. Tabel 4.6 toont de statussen van juridische hbo-studenten per leeftijdsgroep. Tabel 4.7 toont de statussen van leeftijdsgenoten zoals gerapporteerd door Kroger et al. (2010). Deze verdeling vormt de basis van de gesimuleerde vergelijkingsgroep. Tabel 4.8 geeft de data weer op basis waarvan hypothese 1 is getoetst.

Tabel 4.5. N=89. Statussen bij binnenkomst in T1.

Eerste interview		
Status	aantal	%
Achievement	12	13.5
Moratorium	9	10.1
Foreclosure	41	46.1
Diffusion	27	30.3
Totaal	89	100

Tabel 4.6. N=89. Statussen juridische hbo-studenten per leeftijdsgroep.

Leeftijd	N	(%)			
		A	M	F	D
17	17	6	6	47	41
18	17	24	6	41	29
19	11	9	18	36	36
20	14	7	7	43	43
21	11	0	27	55	18
22-29	17	29	6	53	12
30 en ouder	2	0	0	50	50

Tabel 4.7. N=7208. Statussen leeftijdsgenoten gerapporteerd door Kroger et al. (2010).

Leeftijd	N	%			
		A	M	F	D
17	2757	25	37	20	23
18	1096	17	36	20	24
19	1181	21	42	12	19
20	572	22	37	21	21
21	792	23	32	17	26
22	247	34	27	12	20
23-29	253	31	18	23	24
30-36	310	47	21	17	14

Tabel 4.8. De verdeling van de statussen in de groep juridische studenten en in de gesimuleerde vergelijkingsgroep op basis van Kroger et al. (2010)

	Juridische studenten	Vergelijklingsgroep	Significantie
Achievement	12	22	0,0174
Foreclosure	41	31	0,0453
Moratorium	9	16	0,0415
Diffusion	27	20	0,0837

De verdeling van statussen van juridische hbo-studenten blijkt af te wijken van leeftijdsgenoten. Van de juridische hbo-studenten heeft een relatief groot aantal een *foreclosure* status, en een relatief klein aantal een *achievement* en een *moratorium* status, vergeleken met de statussenverdeling van Kroger et al. (2010). De verschillen zijn op alle leeftijden vergelijkbaar groot. Het verschil blijkt het meest significant voor de *achievement* status, deze komt minder voor bij juridische studenten. Een aanzienlijk deel van de juridische studenten (46.1%) start de studie met een *foreclosure* status (zie tabel 4.8). Hypothese 1 is bevestigd.

4.5.2. STATUSSEN EN DOORSTROOM

Er is geen significante relatie gevonden tussen een *achievement* status bij T1 en studiesucces (zie tabel 4.9); hypothese 2 werd verworpen.

Tabel 4.9. N=89. Samenhang tussen vier statussen tijdens het eerste interview en studiesucces.

<i>Status Eerste interview</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstroom	Uitval	n Totaal
Achievement	8 (67%)	4 (33%)	12 (100%)
Moratorium	6 (67%)	3 (33%)	9 (100%)
Foreclosure	29 (71%)	12 (30%)	41 (100%)
Diffusion	21 (78%)	6 (22%)	27 (100%)
Totaal	64 (72%)	25 (28%)	89 (100%)
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,774 ^a	3	,428

Er werd geen significante relatie gevonden tussen een *achievement* status bij T3 en studiesucces (zie tabel 4.10). De significantie in tabel 4.10 is bepaald m.b.v. Monte Carlo-analyse, de p-waarde was 0.20. Hypothese 3 is verworpen. Het valt op dat geen van de respondenten met een *achievement* status uitvalt. Echter, dit betreft een te kleine groep om te toetsen of dit significant is.

Tabel 4.10. N=78. Samenhang tussen vier statussen tijdens het derde interview en studiesucces.

<i>Status Derde Interview</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstroom	Uitval	n Totaal
Achievement	10 (100%)	0 (0.0%)	10 (100%)
Moratorium	10 (71%)	4 (29%)	14 (100%)
Foreclosure	25 (86%)	4 (14%)	29 (100%)
Diffusion	19 (76%)	6 (24%)	25 (100%)
Totaal	64 (82%)	14 (18%)	78 (100%)

4.5.3. ONTWIKKELINGSTRAJECTEN VAN STATUSSEN EN DOORSTROOM

Tabel 4.11 geeft de verschillende ontwikkelingstrajecten weer bij juridische studenten (vraag 1). Het stabiele ontwikkelingstraject komt het meeste voor. Zoals we kunnen constateren op basis van tabel 4.12, betreffen deze stabiele trajecten voornamelijk de *foreclosure* en *diffusion* statussen. Wij komen verder terug op deze bevinding in de discussie, paragraaf 4.8.1.

Tabel 4.11. N=88. Verdeling binnen vier typen ontwikkelingstrajecten.

<i>Traject</i>	Frequentie	Percentage
Stabiel	34	38,6
Fluctuerend	18	20,5
Stijgend	22	25
Dalend	14	15,9
Totaal	88	100

Tabel 4.12. N=34. Stabiele statussen door de tijd heen.

<i>Status P1,2,3</i>	<i>Stabiele status door de tijd heen</i>		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
Stabiel Achievement	2	2	4
Stabiel Moratorium	1	0	1
Stabiel Foreclosure	11	4	15
Stabiel Diffusion	11	3	14
Totaal	25	9	34

Tabel 4.13. N=88. Verschil in studiesucces afhankelijk van de vier ontwikkelingstrajecten.

Traject	Studiesucces		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
Stabiël	24 (37%)	10 (41,5%)	34
Fluctuerend	14 (22%)	4 (16,5%)	18
Stijgend	17 (27%)	5 (21%)	22
Dalend	9 (14%)	5 (21%)	14
Totaal	64 (100%)	24 (100%)	88
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,042 ^a	3	,791

Er is geen significante relatie gevonden tussen het hebben van een bepaald ontwikkelingstraject en studiesucces (zie tabel 4.13). Hypothese 4 dat studenten met een stijgende identiteitsontwikkeling vaker doorstromen, is hiermee verworpen.

4.5.4. TRAJECTEN EINDIGEND IN EEN ACHIEVEMENT STATUS: EEN TOEGEVOEGDE KWALITATIEVE EXPLORATIE

In de vorige paragraaf hebben we de relatie getoetst tussen een *achievement* status bij T3 en studiesucces. Deze relatie kon niet bevestigd worden omdat het totale aantal uitvallers niet zo groot is en de groep met een *achievement* status (10 personen) te klein is. Echter, het gegeven dat geen van de personen met een *achievement* status uitvalt, is opmerkelijk. De vraag die gesteld zou kunnen worden, is of deze personen met een *achievement* status doorstromen juist omdat ze zich tijdens het jaar hebben ontwikkeld m.b.t. identiteitskeuzes, in dit geval studiekeuze. In het licht van ontwikkelingstrajecten hebben we voor deze kleine groep dit gegeven verder kwalitatief onderzocht. We hebben onderzocht hoe deze personen zich ontwikkeld hebben tot een *achievement* status, en in hoeverre de ontwikkeling tot een *achievement* status een weerspiegeling is van groei en de positieve weerslag daarvan op het studieverloop. Kwamen deze personen al met deze status binnen, of is deze in de loop van het jaar zo gegroeid? Op basis van de interviews hebben we gepro-

Tabel 4.14. Ontwikkelingstrajecten die eindigen in een achievement status

RESP	Statussen	Traject	Het verhaal erachter
1 JS 15	F-D-A	stijgend	De student is met de studie begonnen na de Juridische Summerschool, maar hier zat een herkansingsjaar tussen van de HAVO. Halverwege het jaar gaat het minder goed vanwege achterblijvende resultaten, student ziet dit in en neemt hier acties op: <i>“Het begon een beetje bij blok twee. Dat blok twee vond ik zo heel groot en best wel veel vakken zeg maar. Ik heb best wel veel tijd nodig per vak om te leren. Omdat ik het meestal samenvat enzo. En het was eigenlijk gewoon niet te doen. Omdat ik er best wel mee zat dat het wat minder ging. En ik zat er ook aan te denken, stel ik haal het niet, wat moet ik dan doen. Of moet ik dan mbo gaan doen of zo. Maar dat heeft mijn mentor aigeraden omdat ik op de vaardigheden van HBO-Rechten allemaal zevens of achten haal. Ze zegt van, dat kan je gewoon, dus het moet te doen zijn”</i> . Uiteindelijk pakt de student e.e.a. goed op en geeft aan op de juiste plek te zitten: <i>“Dus dan kan ik het ook wel, maar dan moest ik even wennen van, hoe wordt het gevraagd en wat moet ik dan precies opschrijven”</i> (1JS15-P2). <i>“Ik heb wel het gevoel dat ik echt goed gekozen hebt tussen SJD en Recht. Want ik ken dan ook mensen van Rechten en dan hoor ik van, dan hebben ze weer dit, dan hebben ze dit. En dan denk ik van nee, ik vind dat sociale... Het is af en toe dat ik zeg van, het is wel moeilijk, maar het is wel wat ik echt leuk vind”</i> (1JS15-P3).
2 JS13	F-F-A	stijgend	De student heeft Juridische Summerschool gedaan, denkt te kunnen profiteren van deze voorsprong en begint wel gemotiveerd, maar mogelijk met een te ‘nonchalante’ houding aan de studie: <i>“Ik vind dingen uitpluizen heel erg leuk, dingen uitzoeken. Tentamens zijn nu wel aardig gegaan. is wel goed dat ik eerst bepaalde onvoldoendes heb gehaald, want ik was nog een beetje in de ‘havo-stemming’. Ja, dus ik ben eigenlijk wel blij dat ik onvoldoendes heb gehaald. Als ik gewoon weer een 5.5 had gehaald, was ik gewoon zo doorgegaan”</i> (2JS13-P2). Lopende jaar wordt niet alleen hijzelf serieuzer, maar ook de klas waarin hij studeert: <i>“We hebben volgens mij ook echt een hele serieuze klas. Dat helpt ook wel. Want in het begin was het, een stuk of zes mensen die gewoon... schreeuwen in de klas, niks... Maar ja, die zijn er allemaal uit”</i> (2JS13-P2). Deze student heeft duidelijk een proces doorgemaakt van ‘kiezen voor de studie omdat het bij de Summerschool leuk/interessant vond, naar een ‘echt ervoor gaan’: <i>“Het onderzoeken, vind ik leuk, casussen. En opzoeken in de wettenbundel. Je moet wel veel leren, maar ja, so be it, weet je wel. Je weet dat je daarvoor kiest. Als je kiest voor Rechten; je weet dat het veel stof om te leren is. Dus dan kun je niet zeggen van, ja, teveel leren. Daar kies je toch voor, voor Rechten”</i> (2JS13-T3).

Vervolg tabel 4.14 op volgende pagina

Tabel 4.14. Vervolg

RESP	Statussen	Traject	Het verhaal erachter
FE7	A-M-A	fluctuerend	<p>De student begint gemotiveerd aan de juridische studie, heeft een eenjarige mbo-opleiding gedaan om zo snel mogelijk met juridische hbo-opleiding te kunnen beginnen: <i>“Ik zat eerst op de havo, maar dat had ik niet gehaald. Ik vond alleen maatschappijleer leuk. Ik wilde niet drie jaar de juridische mbo-opleiding doen. Dus ging ik een particuliere eenjarige mbo-opleiding doktersassistentie doen. Ik wilde het totaal niet, maar het was de kortste route om niveau-4¹ te halen”</i> (FE7-T1). Halverwege het jaar lopen resultaten achter, maar de student vindt de opleiding nog steeds leuk. (over de resultaten) <i>“Het gaat wel.. kan beter. Ik heb de helft gehaald, ik heb drie herkansingen.. Ik vind wat we leren bij de opleiding vooral interessant, eerder interessant dan leuk”</i> (FE7-P2).</p> <p>Einde van het jaar lijkt pas echt het besef te komen dat je er ook echt voor moet werken, alleen het leuk vinden is niet genoeg: <i>“Ik vind op dit moment belangrijk aan een opleiding dat je op tijd begint met studeren. In blok drie was ik wel op tijd begonnen en heb ik alles gehaald. Blok twee niet. En verder moet je de opleiding echt leuk vinden. Ik vind de opleiding echt super leuk”</i> (FE7-P3).</p>
FE10	F-F-A	stijgend	<p>Na eerst een half jaar een Engelstalige juridische studie te hebben gedaan, en vervolgens een half jaar psychologie, keert de student na bewust (uit)zoeken terug naar het juridische. <i>“Ik ben toen goed gaan kijken en er veel gaan over lezen”</i> (FE10-P1). Student geeft verder in het jaar aan dat de opleiding echt bij haar past, en dit lijkt invloed te hebben op resultaten: <i>“Belangrijk in de opleiding vind ik structuur. Als je nu nog geen structuur hebt gevonden, heb je wel problemen. Ik heb structuur gevonden. Dit past goed bij me omdat alles heel logisch is. Ik hoef niet heel veel moeite te doen als alles logisch is. Mijn ouders zijn blij dat ik eindelijk iets heb gevonden wat bij me past en dat ik niet gepusht hoef te worden om naar school te gaan”</i> (FE10-P2). <i>“Het beeld waarmee ik begon aan de opleiding is toch aangepast. Het is positiever uitgekapt, ook qua school. Ik voel me thuis. Ik had het veel zwaarder gedacht, maar het viel erg mee na al het Engelse van International Law bij Hogeschool^{***}. Ik vind alle vakken wel leuk maar vooral internationaal recht. Privaatrecht is ook leuk, maar meer leuk omdat de docent het zo leuk gaf”</i> (FE10-P3).</p>

Vervolg tabel 4.14 op volgende pagina

Tabel 4.14. Vervolg

RESP	Statussen	Traject	Het verhaal erachter
SZ39	M-A-A	stijgend	Deze student begint met veel twijfels aan de studie en lijkt deze vooral te kiezen op aanraden van anderen. Halverwege het jaar komt de student erachter dat studiekeuze wel passend is, maar dat er wel inspanningen voor moeten worden geleverd. <i>“Ik zat te twijfelen, of toch toerisme. Ik vind het belangrijk dat ik in ieder geval een heel goed diploma krijg waarmee ik later een goede baan kan krijgen. Ik heb een vriendin, die heeft ook dit gedaan. Maar ik dacht van, hier is veel dichterbij voor mij, dus dan doe ik het hier. Ik woon iets van tien minuten zeg maar hier vandaan. Ze (=vriendin) zei dat het een hele leuke opleiding was en dat je heel veel mogelijkheden krijgt later, met zo'n opleiding...” (SZ39-P1). Het is niet helemaal goed gegaan (gaat over tentamens). Ik moet er drie herkansen. Ja, ik heb gewoon de planning aangehouden zoals ik het deed bij het mbo. En op het laatste moment had ik zoiets van, wow, het is veel. Ja, want ik leerde heel kort van tevoren in het begin en ik maakte geen schema. Maar in de tweede periode ben ik wel daarmee begonnen, dus van tevoren een schema maken. En ze (=mentor) zei: het kan misschien liggen aan de manier hoe jij leert. Misschien is het te vroeg van tevoren, en dan gaat het allemaal in je korte termijngeheugen” (SZ39-P2).</i>
SV11	A-A-A	stabiel	Deze respondent gaat voor de tweede keer beginnen met HBO-Rechten, heeft deze studie al een jaar gedaan bij andere hogeschool. Studiehouding is van meet af aan er een van; ik wil ervoor gaan. <i>“Ik heb nu ook een jaar Rechten achter de rug op een andere school. En ik had eventueel een vrijstelling kunnen vragen geloof ik, voor de eerste periode, maar daarvan heb ik besloten het niet te doen” (SV11-P1).</i>
SM4	A-A-A	stabiel	<i>“Het lijkt me gewoon leuk, uitdagend, maar wel moeilijk. Af en toe praat ik met vrienden, heb ik 't wel over de opleiding. Gaat 't meer over de inhoud, dat t wel moeilijk zal worden, wel pittig, je moet er genoeg tijd in steken zodat je 't haalt. Ik praat vooral met klasgenoten over de vakken, we maken veel huiswerk samen” (SM4-P2).</i>

Vervolg tabel 4.14 op volgende pagina

Tabel 4.14. Vervolg

RESP	Statussen	Traject	Het verhaal erachter
SM28	F-A-A	stijgend	<i>“Het leek me gewoon een interessante studie” (SM28-P1). “Ik heb twee vakken niet gehaald. Ik vind het belangrijk dat je gewoon een beetje goede leraren hebt. En dat je gewoon goed uitleg krijgt. Wat je bijvoorbeeld moet leren. Dat je gewoon een beetje begeleiding hebt, gewoon in het eerste jaar. Ik bedoel, het is heel anders dan op de middelbare school” (SM28-P2). “Mijn beeld van de studie is wel aangepast, maar op een positieve manier. Want ik wist eigenlijk niet zo goed wat ik ervan kon verwachten. Ja, ik had wel een beetje verhalen gehoord, en een beetje ingelezen, maar het was niet echt dat ik precies wist van, oké, dit en dat gaat gebeuren. En ik ben nu gewoon gewend aan de vakken en hoe het gaat op school, zeg maar, qua regels en lessen en zo” (SM28-P3).</i>
MH10	F-A-A	stijgend	<i>“Inleiding recht is leuk, omdat alle rechtsgebieden terugkomen. Juridisch tekstbegrip vind ik leuk omdat ik dit niet eerder heb gehad. Want blok 1 was inhoudelijk niet zo nieuw, ik had al veel gehad op mbo. Ik heb wel gemerkt dat hier zelfs in het eerste jaar word je niet geholpen met de wettenbundsels. Op het mbo werd je getraind” (MH10-P1). “Ik vind de manier waarop les gegeven wordt belangrijk, of de docent duidelijk is voor mij, puur de lesstof, dat ik die begrijp. Er zijn soms ook docenten waarvan ik vind dat ze niet goed lesgeven. Het is niet zo dat ik niks begrijp maar de een is minder duidelijk dan de ander. Soms ga ik nu naar andere docent. Ik heb bijv. politicologie gevolgd bij mw ***, en die was zo goed en duidelijk. En toen heb ik het gehaald, en er niet eens zoveel voor gedaan. Ik heb bij mezelf gezien dat als ik naar een duidelijke docent ga dat ik niet eens zo hard hoeft te leren. Als ik in de les goed meedoe” (MH10-P2).</i>
SV29	F-F-A	stijgend	<i>Deze student heeft ook elders al een jaar HBO-Rechten gedaan. Is gemotiveerd, maar lijkt er pas bij deze tweede keer erachter te komen wat het inhoudt, maar vooral ook wat je ervoor moet doen: “Ik kom er nu pas een soort van achter wat de studie echt inhoudt. Vorig jaar had ik niet echt het idee. Want je had daar ook niet echt van die studiekeuzegesprekken en zo” (SV29-P2). Ik heb bijvoorbeeld voor het vak privaatrecht echt tentamentraining gevolgd voor honderd euro. Ja, en daar heb ik gewoon een hele goeie kennis en zo... Ik heb gewoon echt tentamentraining van drie dagen lang gevolgd van iemand die op de universiteit zit” (SV29-P3).</i>

¹ MBO niveau-4 geeft onvoorwaardelijk, directe toegang tot een (juridische) hbo-opleiding.

beerd terug te vinden hoe deze groei en ontwikkeling eruit ziet. We geven in tabel 4.14 een korte inzage in hun ontwikkelingstraject, in termen van statussen (A,F,M of D) en kwalificaties van het traject (stijgend, dalend, stabiel, fluctuerend), met het ‘verhaal erachter’.

Als we de verhalen achter deze trajecten samenvatten, constateren we dat respondenten met verschillende statussen binnenkomen en zich ook verschillend ontwikkelen tot een *achievement* status. De verhalen achter deze trajecten hebben met elkaar gemeen dat ze getuigen van zelfrapportage in groei en ontwikkeling tijdens hun eerste studiejaar. Dit constateren we op basis van de verhalen van zowel alle stijgers, als ook de fluctuerende persoon. Ze rapporteren nieuwe inzichten, de ontwikkeling van een bepaalde studiehouding, die niet alleen getuigt van motivatie, maar ook van het besef en de wil dat voor die studie ‘iets gedaan’ moet worden om tot positieve studieresultaten te komen. We zien ook dat, op het moment dat studieresultaten achterblijven halverwege het jaar, zoals bij respondenten IJS15 en FE7, de statussen veranderen in een *diffusion* status en *moratorium* status. Uiteindelijk laten deze studenten zich niet ontmoedigen en zetten ze door. Samengevat zien we dat de verhalen van deze groep vertellen over hun groei die tot gevolg heeft dat ze het leuker vinden, een betere studiehouding of vaardigheden krijgen, waardoor hun motivatie toeneemt. Om tot deze ontwikkeling te komen, heeft de één een mentor nodig, de ander komt hier zelf achter, weer een ander vindt uit dat het kan helpen een vak te halen door dit bij een andere docent te volgen, of door een examentraining te volgen. De verhalen van de twee stabiele trajecten laten niet specifiek deze ontwikkeling zien: deze verhalen zijn statischer en de zelfrapportage ontbreekt. De getuigenissen van ontwikkeling en groei in bewustwording, en de daarmee gepaard gaande toenemende motivatie, maken het begrijpelijk waarom de ontwikkeling van identiteit bij een jongere zo belangrijk kan zijn voor studiesucces. Op basis van de kwalitatieve analyse willen we voorzichtig concluderen dat het er blijkbaar niet alleen om gaat dat iemand in eerste instantie enthousiast, overtuigd of gemotiveerd voor een studie kiest, maar er vervolgens ook op reflecteert, daarop actie onderneemt, met mogelijk positieve gevolgen voor studiesucces.

4.6. RESULTATEN COMMITMENT

Tabel 4.15. N=240. Verschil in commitment tussen juridische hbo-studenten en de Nederlandse controlegroep.

Respondenten	Commitment				n Totaal
	Laag (%)	BenGem (%)	BovGem (%)	Hoog (%)	
Controlegroep	50 (33%)	20 (13%)	37 (25%)	44 (29%)	151 (100%)
Juridische hbo	21 (23%)	15 (17%)	31 (35%)	22 (25%)	89 (100%)
Totaal	71	35	68	66	240
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)		
Pearson Chi-Square	4,720 ^a	3	,096		

We constateren dat relatief veel juridische hbo-studenten in de categorie *bovengemiddelde commitmentsterkte* zitten, en relatief weinig juridische hbo-studenten in de groep *laag* (zie tabel 4.15). Hoewel we een hogere commitment verwachtten bij juridische studenten op basis van hun gedrevenheid, constateren we een marginaal significant verband in commitment tussen de juridische hbo-studenten en de controlegroep. Hypothese 5 is verworpen.

Tabel 4.16. N=78. Af- en toenames commitmentscores bij T1 en T3.

Standaarddeviatie	Verschil	Commitment		n Totaal
		Afname	Toename (of stabiel)	
< 3	½ ds	17	21	38
3- 5	½ tot 1 sd	11	15	26
6-10	1-2 sd	8	2	10
> 10	2 sd	2	2	4
Totaal		38	40	78

De standaarddeviatie waarop de categorieën gebaseerd zijn is 5.2.

Op basis van individuele verschillcores constateren we dat er over het algemeen geen grote veranderingen zijn in commitmentscores door de tijd heen (zie tabel 4.16). Voor het overgrote deel van de studenten (64 van de 78) is de verandering minder dan 1 standaarddeviatie. Volgens onze eerder genoemde criteria (zie paragraaf 4.4.3, onder *commitment*) kunnen deze scores daarom geïnterpreteerd worden als stabiele commitmentsterktes.

Tabel 4.17. N=89. Samenhang commitment bij T1 en studiesucces.

<i>Respondenten</i>	<i>Commitment</i>				<i>n Totaal</i>
	<i>Laag (%)</i>	<i>BenGem (%)</i>	<i>BovGem (%)</i>	<i>Hoog (%)</i>	
Doorstromer	17 (26%)	10 (16%)	21 (33%)	16 (25%)	64 (100%)
Uitvaller	4 (16%)	5 (20%)	10 (40%)	6 (24%)	25 (100%)
Totaal	21	15	31	22	89
	<i>Value</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp. Sig. (1-sided)</i>		
Pearson Chi-Square	1,328 ^a	3	,361		

Het verband tussen commitmentsterkte aan het begin van de studie en studiesucces blijkt niet significant (zie tabel 4.17). Hypothese 6 is verworpen.

Tabel 4.18. N=78. Samenhang commitment bij T3 en studiesucces.

<i>Respondenten</i>	<i>Commitment</i>				<i>n Totaal</i>
	<i>Laag (%)</i>	<i>BenGem (%)</i>	<i>BovGem (%)</i>	<i>Hoog (%)</i>	
Doorstromer	20 (32%)	9 (14%)	24 (37%)	11 (17%)	64 (100%)
Uitvaller	6 (43%)	4 (29%)	1 (7%)	3 (21%)	14 (100%)
Totaal	26	13	25	14	78 (100%)
Monte Carlo	P<0.0001	P<0.01	P<0.05	n.s.	

Er blijkt een relatie tussen commitmentscores in de derde meting en studiesucces (zie tabel 4.18). Met Monte Carlosimulatie is voor doorstromers en uitvallers iedere categorie afzonderlijk vergeleken met de drie

anderen. In de groep uitvallers komen de lage en benedengemiddelde scores vaker voor dan bij de doorstromers en de categorie bovengemiddeld komt minder vaak voor. Het verband voor de hoge scores is niet significant. We verwachtten verschillen in commitmentsterkte bij T3 tussen uitvallers en doorstromers; hypothese 7 is bevestigd.

Tabel 4.19. N=78. Samenhang gemiddelde verandering in commitmentsscores en studiesucces.

	n	commitmentsscores door het jaar heen	P
Doorstromers	65	0.14	0,008
Uitvallers	13	-4.15	

We concluderen dat door het jaar heen de commitmentsscores bij uitvallers significant meer afnemen dan bij doorstromers (zie tabel 4.19). Hypothese 8 is bevestigd.

4.7. RESULTATEN EXPLORATIE

Op basis van tabel 4.20 constateren we dat juridische hbo-studenten lagere exploratiescores hebben dan de controlegroep. Het verband met de controlegroep is significant.

Tabel 4.20. N=240. Verschil in exploratie tussen juridische hbo-studenten en de Nederlandse controlegroep.

Respondenten	Exploratie				n Totaal
	Laag (%)	BenGem (%)	BovGem (%)	Hoog (%)	
Controlegroep	50 (33%)	27 (18%)	38 (25%)	36 (24%)	151 (100%)
Juridische hbo	51 (57%)	17 (19%)	17 (19%)	4 (5%)	89 (100%)
Totaal	101	44	55	40	240 (100%)
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	21,306 ^a	3	,000		

Tabel 4.21. N=78. Af- en toenames exploratiescores tussen T1 en T3.

Standaarddeviatie	Verschil	Exploratie		
		Afname	Toename (of stabiel)	n Totaal
< 3	< ½ sd	16	15	31
3-5	½ tot 1 sd	15	10	25
6-8	1-2 sd	8	9	17
> 9	> 2 sd	1	4	5
Totaal		40	38	78

De standaarddeviatie waarop de categorieën zijn berekend is 4.4.

Er is op individueel niveau geen sprake van significante verandering van exploratie door de tijd heen (zie tabel 4.21). Voor het overgrote deel van de studenten (56 van de 78) is de verandering minder dan 1 standaarddeviatie. Volgens onze eerder genoemde criteria (zie paragraaf 4.4.3, onder *commitment*) kunnen deze scores geïnterpreteerd worden als stabiel blijvende exploratiescores.

Tabel 4.22. N=89. Samenhang exploratie bij T1 en studiesucces.

Studiesucces	Exploratie				n Totaal
	Laag (%)	BenGem (%)	BovGem (%)	Hoog (%)	
Doorstromers	38 (59%)	12 (19%)	11 (17%)	3 (5%)	64 (100%)
Uitvallers	13 (52%)	5 (20%)	6 (24%)	1 (4%)	25 (100%)
Totaal	51	17	17	4	89
	Value	Df		Asymp. Sig. (1-sided)	
Pearson Chi-Square	,641 ^a	3		,443	

Er is geen significante relatie tussen exploratiescores bij T1 en studiesucces (zie tabel 4.22). Hypothese 9 is verworpen.

Tabel 4.23. N=78. Samenhang exploratie bij T3 en studiesucces.

<i>Studiesucces</i>	<i>Exploratie</i>				<i>n Totaal</i>
	<i>L (%)</i>	<i>BenGem (%)</i>	<i>BovGem (%)</i>	<i>H (%)</i>	
Doorstromers	35 (54%)	9 (14%)	10 (16%)	10 (16%)	64 (100%)
Uitvallers	7 (50%)	3 (22%)	2 (14%)	2 (14%)	14 (100%)
Totaal	51	17	17	4	78
Monte Carlo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	

Er blijkt geen relatie tussen hogere exploratiescores en studiesucces bij T3. Dit is getoetst met Monte Carlosimulatie (zie tabel 4.23). Voor doorstromers en uitvallers is iedere categorie afzonderlijk vergeleken met de drie anderen. De verschillen zijn niet significant; hypothese 10 is verworpen.

Tabel 4.24. N=78. Samenhang gemiddelde verandering in exploratiescores en studiesucces.

	<i>n</i>	<i>Gemiddelde verandering in exploratie</i>	<i>P</i>
Doorstromers	65	0.03	0,47
Uitvallers	13	0.15	

We concluderen dat exploratiescores bij uitvallers niet meer toenemen dan bij doorstromers (zie tabel 4.24). Hypothese 11 is verworpen.

In onderstaande tabel 4.25 is exploratie opgedeeld in twee categorieën, hoog en laag, omdat we bij deze analyse te veel kleine of lege cellen zouden krijgen als we deze zouden doen met vier exploratiecategorieën.

Tabel 4.25. N=89. Relatie tussen voorbereidingstrajecten en exploratiescores bij T1.

Vorbereidingstrajecten ¹	Exploratie		
	Laag	Hoog	n Totaal
Intensief	19 (95%)	1 (5%)	20 (100%)
Beperkt	21 (72%)	8 (28%)	29 (100%)
Voorkennis	16 (76 %)	5 (24%)	21 (100%)
Geen	11 (58%)	8 (42%)	19 (100%)
Totaal			
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,403a	3	,030

¹ Intensief: juridische summerschool, traject van twee weken.

Beperkt: met oriëntatie(s) zoals open dag, proefstuderen of meeloop dag, of een combinatie hiervan.

Voorkennis: geen interventie, wel met enige voorkennis, vanuit eerdere juridische mbo-opleiding of eerder gevolgde(semi) juridische hbo-opleiding.

Geen: zonder gevolgde oriëntatie ter voorbereiding op de studiekeuze.

Voor een uitgebreide beschrijving van de trajecten verwijzen we naar bijlage B.

We constateren een significante relatie tussen voorbereidingstrajecten of oriëntatie-activiteiten en exploratiescores bij T1 (zie tabel 4.25). Hoe intensiever de gevolgde oriëntatie, hoe lager de gemeten exploratiescore. Dit is een 'omgekeerde' bevinding in het licht van de hypothese (12) die is geformuleerd: we verwachtten dat personen die een intensieve vorm van voorbereiding gekozen hebben, een hogere exploratiescore zouden hebben. De groep *Geen*, die zonder gemeten oriëntatie aan de studie is begonnen, bevat relatief veel studenten met een hoge exploratiescore. In de discussie (zie paragraaf 4.8.4.) komen we terug op dit resultaat, dat in strijd lijkt met de door ons geformuleerde hypothese.

4.8. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

4.8.1. VERGELIJKING STATUSSEN, COMMITMENT EN EXPLORATIE BIJ JURIDISCHE HBO-STUDENTEN T.O.V. LEEFTIJDGENOTEN

De statussen van juridische hbo-studenten wijken af vergeleken met leeftijdsgenoten, zoals gerapporteerd in het onderzoek van Kroger

et al. (2010). Bij juridische hbo-studenten werd significant vaker een *foreclosure* status geobserveerd (hypothese 1). Bij onze bevinding maken we de kanttekening dat de groep waarmee de vergelijking is gemaakt afkomstig is uit een overzichtstudie waarin veel variatie zit, met onderzoeken uit verschillende landen, met verschillende meetmethoden en verschillende steekproefkenmerken. Echter, op basis van de universaliteit van deze overzichtstudie, kunnen we vaststellen dat de door ons onderzochte groep – juridische hbo-studenten in Nederland – heel specifieke kenmerken heeft.

De commitmentscores zijn bij onze doelgroep bij het begin van de studie slechts iets hoger dan bij leeftijdsgenoten uit de Nederlandse controlegroep, er werd een marginaal significant verband geconstateerd (hypothese 5). We verwachtten dat commitmentscores van juridische studenten hoger zouden zijn omdat deze hun sterke gedrevenheid en stelligheid m.b.t. tot hun studiekeuze zouden kunnen weerspiegelen. De exploratiescores blijken echter significant lager te liggen dan bij leeftijdsgenoten uit de Nederlandse controlegroep (vraag 3). Hierover hadden we geen hypothese. Op basis van de verwachte statussen zou namelijk eveneens verwacht kunnen worden dat exploratiescores laag zijn, aan de andere kant hebben veel respondenten wel een of andere vorm van oriëntatie of voorbereiding gedaan, en dit zou hoge(re) exploratiescores met zich mee kunnen brengen. Meer dan 50% van de juridische hbo-studenten valt in het laagste segment met exploratiescores, bij de controlegroep valt 33% in deze laagste categorie.

De statustoekenning is gebaseerd op exploratie- en commitmentscores. Dit maakt dat bovengenoemde bevindingen – veel *foreclosure* status, relatief hoge commitmentscores en lage exploratiescores – met elkaar samenhangen. Het feit dat de statussen en de commitment- en exploratiescores op vergelijkbare manier afwijken van de leeftijdsgenoten, doet vermoeden dat de verklaring niet gezocht kan worden in de specifieke vergelijkingsgroepen: die waren verschillend voor respectievelijk de statusvergelijking en de commitment-exploratie vergelijkingen. Het gebruik van twee verschillende vergelijkingsgroepen versterkt de conclusie dat de significant lagere exploratiescores een uitgesproken kenmerk zijn van de groep juridische hbo-studenten als het gaat om hun studiekeuzeprocessen en identiteitsontwikkeling. Mede op basis van de

bevindingen uit hoofdstuk drie vermoeden we dat het uitblijven van een verdiepend exploratieproces mogelijk samenhangt met de gedrevenheid van waaruit deze studenten ‘zeker’ weten deze studie te willen doen: een dergelijke zekerheid kan ertoe leiden dat reflectie overbodig gevonden wordt. Deze vanzelfsprekendheid en veelal onbereflecteerde commitments zijn ook in de interviews naar voren gekomen, en stimuleren juridische studenten mogelijk niet tot verdere reflectie op de gemaakte studiekeuze.

De bevindingen van veel *foreclosure* status, relatief hoge commitment-scores en lage exploratiescores, hebben daarnaast mogelijk te maken met de vraagstelling van de GIDS. De vragen van de GIDS zijn namelijk zo geformuleerd dat deze betrekking hebben op het heden. De statutheorie daarentegen stelt dat er voor een *achievement* status geëxploreerd moet zijn, nu of in het verleden. Het feit dat de GIDS naar het *nu* vraagt maakt de resultaten mogelijk gevoelig voor concrete gebeurtenissen die – tijdelijk – invloed zullen hebben op de exploratiescores. De bevindingen met onze onderzoeksgroep doen vermoeden dat dergelijke contextfactoren, zoals het recentelijk afronden van een oriëntatieactiviteit of een voorbereidingstraject, van invloed zouden kunnen zijn op de GIDS-scores. De interviews hebben het vermoeden van een dergelijke invloed verder bevestigd, wij komen hier op terug in paragraaf 4.8.4. Verondersteld kan worden dat in het algemeen geldt dat ook in de controlegroep voor sommige deelnemers dergelijke contextfactoren (of andere exploratieremmende factoren) een rol kunnen hebben gespeeld.

4.8.2. ONTWIKKELING VAN STATUSSEN, COMMITMENT EN EXPLORATIE

Bij juridische hbo-studenten werden vooral stabiele ontwikkelingstrajecten geobserveerd (vraag 1). De verwachting dat stijgende trajecten samengaan met meer studiesucces kon niet worden bevestigd (hypothese 5). Dit laatste lijkt verbazingwekkend in het licht van de theorie, maar de bevinding wordt begrijpelijker in het licht van het relatief geringe aantal studenten (22 van de 88) bij wie überhaupt een stijgend ontwikkelingstraject werd geobserveerd. Vooral de stabiele status bleek veel voor te komen. In dit verband valt op te merken dat wanneer bij juridische hbo-studenten een stabiel ontwikkelingstraject is geobserveerd, dit veelal

een stabiele *foreclosure* of *diffusion* status betreft. Deze stabiele *foreclosure* of *diffusion* ontwikkelingstrajecten lijken bij deze specifieke doelgroep synoniem aan een traject zonder identiteitsontwikkeling, omdat men niet exploreert. Het relatief grote aantal juridische studenten met een stabiel *foreclosure* of stabiel *diffusion* ontwikkelingstraject vertaalt zich ook in de commitment- en exploratiescores, die laten zien dat er door de tijd heen nauwelijks verandering plaatsvindt. Dit geringe verloop door de tijd heen is betekenisvol. Juridische hbo-studenten beginnen de studie met hoge commitments, maar na hun studiekeuze geven ze er geen blijk van deze verder te ontwikkelen of te (her)overwegen. De laag blijvende exploratiescores doen vermoeden dat diepte-exploratie uitblijft en er geen weloverwogen commitments worden ontwikkeld, op basis van exploratie van eigen talenten en voorkeuren. De vraag die gesteld kan worden, is hoe het komt het dat exploratie in de diepte uitblijft? We denken dat deze vraag deels beantwoord kan worden op basis van de bevinding uit het vorige hoofdstuk, die heeft laten zien dat veel juridische studenten het toekomstige beroep laten meewegen in hun studiekeuze en hier 'blind' voor gaan. Dit belemmert mogelijk verdere exploratie c.q. reflectie op en ontwikkeling van gemaakte commitments. We vonden een kwalitatieve onderbouwing van deze interpretatie terug in de interviews.

4.8.3. RELATIE STATUSSEN, COMMITMENT, EXPLORATIE EN STUDIESUCCES

Er is geen verband gevonden tussen een *achievement* status bij T1 en studiesucces, en evenmin een verband tussen een *achievement* status bij T3 en studiesucces. Hypotheses 2 en 3 werden verworpen. Dit resultaat is niet geheel onverklaarbaar, gezien het zeer geringe aantal studenten dat een *achievement* status heeft en houdt, of deze ontwikkelt lopende het jaar. Anderzijds zou de status bij T1 niet voorspellend kunnen zijn voor studiesucces later in het jaar, omdat bijvoorbeeld iemand die summerschool heeft gedaan op basis van de GIDS meting T1 (gedaan vlak na de summerschool) een *foreclosure* status heeft gekregen, omdat deze personen op dat moment, direct na het traject, niet (meer) exploreerden.

Een opvallende observatie binnen deze analyses was dat de personen die een *achievement* status ontwikkeld hadden bij T3, geen van allen

uitvielen. Er kon echter geen significante relatie worden vastgesteld. Deze observatie kan toeval zijn, er is meer onderzoek bij een grotere groep nodig om na te gaan of dit systematisch is. Daarentegen gaf de bestudering van de rapportages van deze kleine groep inzicht in hun groei en ontwikkeling, en maakte deze kwalitatieve analyse het studiesucces bij deze groep aan het einde van het studiejaar begrijpelijk. Deze tien respondenten met een *achievement* status aan het einde van het studiejaar vertellen dat ze nieuwe inzichten hebben gekregen, een beter beeld van de studie hebben gekregen, beter hebben leren studeren en beter weten hoe ze dingen kunnen aanpakken. We benadrukken nogmaals dat we deze voorzichtige observatie uitsluitend hebben kunnen trekken op basis van de kwalitatieve analyse. Evenmin kunnen we uitspraken doen over de causaliteit. Het is lastig aan te geven of een positief verlopende studievoortgang leidt tot deze inzichten en een *achievement* status, of dat het ontwikkelen van een *achievement* status leidt tot meer studiesucces.

Voor commitments formuleerden we de hypothese dat er een verband is tussen sterke bindingen en studiesucces (hypotheses 6 en 7). De commitmentsterkte aan het begin van de studie bleek niet significant samen te hangen met studiesucces. Daarentegen vonden we voor commitment wel significante verschillen tussen doorstromers en uitvallers bij T3. In de groep uitvallers kwamen de lage en benedengemiddelde scores vaker voor dan bij de doorstromers. In lijn met de verwachting constateerden we dat door het jaar heen de commitmentscores bij uitvallers significant meer afnemen dan bij doorstromers (hypothese 8). We vonden geen significante samenhang tussen studiesucces en exploratiescores bij T1 en T3; hypothesen 9 en 10 werden verworpen. Ten slotte bleken de exploratiescores bij uitvallers niet significant meer toe te nemen aan het einde van het jaar ten opzichte van doorstromers (hypothese 11).

Het gegeven dat uitval niet samengaat met hogere exploratiescores bevestigt het vermoeden dat deze specifieke doelgroep misschien wel tegen beter weten het studiejaar bijna of geheel afmaakt, opnieuw vanuit de eerder beschreven stelligheid in hun studiekeuze, die verdere reflectie in de weg staat. Deze stelligheid van de studiekeuze hangt naar ons idee sterk samen met de grote focus van veel juridische hbo-studenten op het latere beroep, zoals gerapporteerd in hoofdstuk vier. De beperkte samenhang tussen deze identiteitsmaten aan het begin

van het studiejaar en studiesucces gedurende dat jaar lijkt verrassend. We vonden geen verband tussen studiesucces en commitmentscores bij T1. Dit suggereert dat het helemaal nauwelijks uit lijkt te maken voor de kans op succes, of de studie gestart wordt met een sterke of minder sterke commitment. We vermoeden dat relatief hoge commitmentsterkten bij aanvang van de studie niet per definitie studiesucces voorspellen, omdat mogelijk andere dingen een rol spelen. In deze groep kunnen bijvoorbeeld personen zitten die een weloverwogen en onderbouwde commitment hebben, maar die om wat voor reden dan ook toch vastlopen in de studie: de studie kan te moeilijk zijn, iemand kan ziek worden, allemaal dingen die door exploratie vooraf niet kunnen worden voorkomen. We vonden daarentegen wel een significante samenhang tussen studiesucces en commitmentscores bij T3. Het is echter niet mogelijk een direct causaal verband te leggen tussen commitmentsterkten bij T3 en studiesucces. Hoewel is aangetoond dat commitmentsterkten meer afnemen bij uitvallers, is het wel zo dat deze meting T3 is onderzocht rond de tijd dat voor de meeste studenten duidelijk was of ze het jaar al dan niet met succes zouden afronden. De gegevens van T1 en T3 zijn niet zonder meer vergelijkbaar, de groep bij T3 is anders. De groep tijdens het derde meetpunt bestaat uit 78 mensen en daar is al een deel van de uitvallers uit de opleiding verdwenen – sommige uitvallers hadden na uitval uit de opleiding toch nog het derde interview – en de groep bij het eerste meetpunt is een groep van 89 mensen, waarin dus ook nog latere uitvallers uit het onderzoek zitten. Dit betekent dat we eigenlijk de metingen missen van de uitgevallen en vertrokken personen, en we daarom niet kunnen zien hoe de identiteitsontwikkeling van deze vertrokken personen uiteindelijk verloopt. Het feit dat de studenten in de interviews rapporteerden over groei en ontwikkeling doet vermoeden dat identiteitsontwikkeling en studiesucces zich gedurende het jaar ontwikkelen in een continue wederzijdse interactie.

4.8.4. RELATIE EXPLORATIESCORES MET VOORBEREIDINGSTRAJECTEN EN STUDIESUCCES

Er bleek een significant verband tussen de exploratiescores en het volgen van voorbereidingstrajecten, maar in de andere richting dan

verwacht. Hypothese 12 werd daarom niet aangenomen. Respondenten met de meest intensieve voorbereiding hebben juist een lage exploratiescore, terwijl hoge exploratie in verhouding juist het meest voorkomt bij respondenten zonder gemeten voorbereiding. Echter, in het licht van de oriëntatie- of voorbereidingstrajecten die respondenten hebben gedaan, is deze uitkomst minder contra-intuïtief dan hij in eerste instantie lijkt. Deze exploratiescores bij T1 zijn het resultaat van een meting die is gedaan kort of direct na de gevolgde oriëntatie. De laagste exploratiewaarden worden mogelijk juist gemeten bij de groep 'Intensief' vanwege het tweewekelijkse traject dat zij net achter de rug hebben. Dit traject bood immers alle mogelijkheden tot vergaande exploratie en leverde voldoende informatie voor het maken van een gefundeerde keuze. Begrijpelijk daarom dat juist deze groep op de vragenlijst van de GIDS bijvoorbeeld niet aankruist 'alles te doen om meer te weten te komen over de (juridische) studie'. De lage scores bij deze groep betekenen dus niet dat zij niet geëxploreerd zouden hebben. Ze deden dit echter op basis van een formeel informatie-aanbod van de opleiding zelf. De interviewgegevens die we hebben over de informatie- en exploratiemogelijkheden van dit intensieve traject, lieten zien dat deelnemers getuigden daadwerkelijk te hebben ervaren wat de juridische studie inhoudt, en hebben nagedacht in hoeverre deze keuze wel (of niet) passend is. Dit suggereert dat dergelijke trajecten eraan kunnen bijdragen exploratie verder te ontwikkelen. De groep 'Geen', die zonder gemeten oriëntatie aan de studie is begonnen, bevat relatief de meeste studenten met een hoge exploratiescore, mogelijk juist omdat zij geen enkele open dag of proefstudeerdag hebben gevolgd. Anderzijds moet aangetekend worden dat de verklaring voor de onverwachte verschillen tussen de voorbereidingstrajecten en exploratiescores, geen volledige verklaring geeft voor de zeer lage exploratiescores bij met name de voorbereidingsgroep 'Intensief'. Een summerschool geeft wel informatie, maar die is echt niet volledig. Het is dan ook niet aannemelijk dat studenten na afloop helemaal niet meer hoeven te exploreren omdat ze alles al zouden weten.

4.9. RECAPITULATIE VAN DE BEVINDINGEN

Onderstaande tabel 4.26 recapituleert alle hypothesen en vragen, met respectievelijk de bevestigingen (of ontkenningen) en de antwoorden.

Tabel 4.26. Recapitulatie hypothesen en vragen

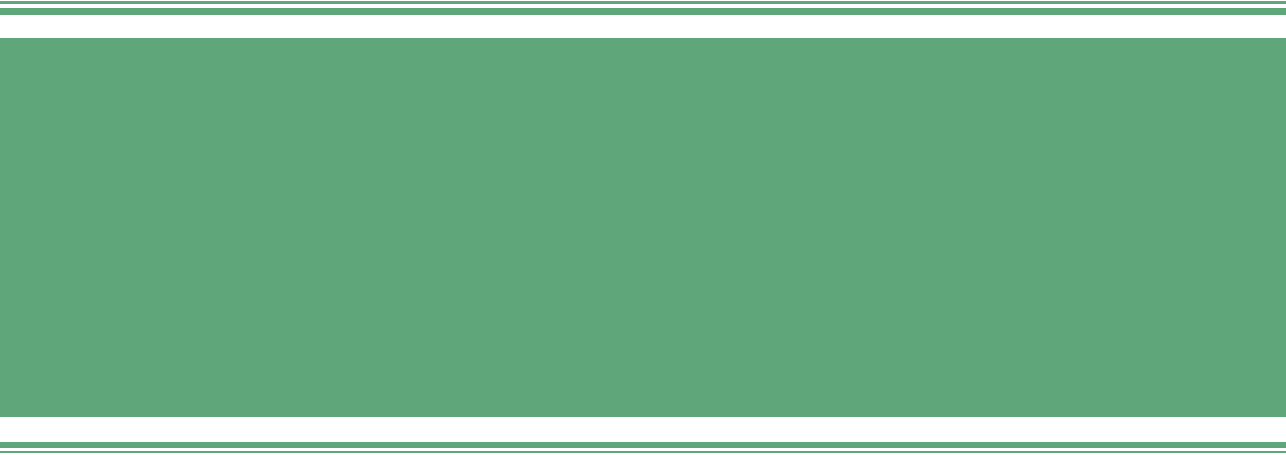
Hypothesen	
Hypothese 1. We verwachten dat een meerderheid van de juridische studenten de studie start vanuit een foreclosure status.	Hypothese 1 werd bevestigd.
Hypothese 2. We verwachten een positieve relatie tussen een achievement status bij de eerste meting (T1) en studiesucces.	Hypothese 2 werd verworpen.
Hypothese 3. We verwachten een positieve relatie tussen een achievement status bij de derde meting (T3) en studiesucces.	Hypothese 3 werd verworpen.
Hypothese 4. We verwachten dat studenten die een stijgende ontwikkeling m.b.t. de statussen vertonen, vaker doorstromen.	Hypothese 4 werd verworpen.
Hypothese 5. We verwachten dat de commitmentsscores van juridische hbo-studenten gemiddeld sterker zijn dan die van leeftijdsgenoten.	Hypothese 5 werd verworpen. Er werd echter een marginaal significant verband gevonden.
Hypothese 6. We verwachten een relatie tussen commitmentsterktes bij T1 en studiesucces.	Hypothese 6 werd verworpen.
Hypothese 7. We verwachten een relatie tussen commitmentsterktes bij T3 en studiesucces.	Hypothese 7 werd bevestigd.
Hypothese 8. We verwachten dat door het jaar heen commitmentsscores bij uitvallers meer afnemen dan bij doorstromers.	Hypothese 8 werd bevestigd.
Hypothese 9. We verwachten een samenhang tussen hogere exploratiescores bij de eerste meting (T1) en studiesucces.	Hypothese 9 werd verworpen.
Hypothese 10. We verwachten een samenhang tussen hogere exploratiescores bij de derde meting (T3) en studiesucces.	Hypothese 10 werd verworpen.
Hypothese 11. We verwachten dat door het jaar heen exploratiescores bij uitvallers meer toenemen dan bij doorstromers.	Hypothese 11 werd verworpen.
Hypothese 12. We verwachten dat een intensievere voorbereiding op de te kiezen studie samenhangt met hogere exploratiescores.	Hypothese 12 werd verworpen.

Vragen	
Vraag 1. Welke patronen in de ontwikkelingstrajecten van statussen vinden we bij juridische hbo-studenten?	1. Bij juridische hbo-studenten vonden we vooral stabiele foreclosure en diffusion trajecten.
Vraag 2. In hoeverre is er sprake van verandering van commitmentsterkten door de tijd heen, op basis van de individuele verschilcores?	2. Op individueel niveau zijn de commitmentsterkten bij juridische hbo-studenten vrij stabiel.
Vraag 3. In hoeverre wijken exploratiescores van juridische studenten af van leeftijdsgenoten?	3. Exploratiescores van juridische studenten zijn significant lager dan die van leeftijdsgenoten.
Vraag 4. In hoeverre is er sprake van verandering van exploratie door de tijd heen, op basis van de individuele verschilcores?	4. Op individueel niveau zijn de exploratiesterkten bij juridische hbo-studenten vrij stabiel.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de groep juridische studenten afwijkt van verschillende groepen leeftijdsgenoten. De twee meest opmerkelijke verschillen met leeftijdsgenoten, namelijk de zeer lage exploratiescores en het grote aantal studenten dat de juridische studie start vanuit een *foreclosure* status, kunnen beide te maken hebben met een karakteristiek van deze doelgroep, waarvan we geconstateerd hebben dat velen 'blind' lijken te kiezen voor een juridische studie en vervolgens niet lijken te reflecteren op de gemaakte keuze. Bij de lage exploratiescores maken we de kanttekening dat dit deels een effect kan zijn van het bijwonen van studiekeuzeactiviteiten en vermoeden we dat de GIDS-metingen mogelijk gevoelig zijn voor exploratieactiviteiten die recentelijk hebben plaatsgevonden, met gevolgen voor de exploratiescores en toekenning van de statussen.

Als we deze bevindingen terugbrengen tot een antwoord op de hoofdvraag van ons onderzoek, kunnen we vaststellen dat dit deelonderzoek naar identiteitsontwikkeling van juridische hbo-studenten inzicht heeft geboden in hun studiekeuzeproces: hoe ze tot keuzes zijn gekomen en wat de relatie is met studievoortgang. Hoewel een aanzienlijke groep een studiekeuze maakt vanuit een onbereflecteerd beeld van de gekozen studie, doet het aantal uiteindelijk doorstromende studenten (65 van de 89) vermoeden dat een dergelijk beeld niet per definitie problematisch hoeft

te zijn voor studiesucces, althans in de propedeusefase. Ten slotte maakten we met behulp van een kwalitatieve analyse de voorzichtige observatie dat personen die een *achievement* status hebben ontwikkeld gedurende het studiejaar, succesvol zijn en getuigen van groei en ontwikkeling.



OMZWAAIERS, UITVALLERS EN UITSTROMERS

5

5.1. INLEIDING

In dit laatste deelonderzoek gaan we in op kenmerken van studenten en van hun omgeving die mogelijk een rol spelen bij omzwaai, uitval of uitstroom. We doen eerst onderzoek naar de theorieën die hierover beschikbaar zijn. Hierbij gaan we niet alleen in op rendementsonderzoeken naar achtergrondkenmerken in relatie tot studiesucces, maar bespreken we ook de belangrijkste interactionele theorieën over studiesucces, passend bij de focus van dit onderzoek. Op basis van de theorieën en onderzoeken worden hypothesen opgesteld.

Na het theoretisch kader is dit hoofdstuk opgedeeld in drie delen. Het eerste deel richt zich op achtergrondvariabelen die mogelijk een relatie hebben met studiesucces. Dit zijn achtereenvolgens de gevolgde vooropleiding, de culturele achtergrond, de leeftijd, het geslacht en de rol van belangrijke anderen. Het onderzoek naar achtergrondkenmerken kan bijdragen aan de beantwoording van de derde deelvraag, die ingaat op kenmerken van jongeren of van hun omgeving die samenhangen met studieresultaat. De bevindingen hierover komen aan de orde in paragraaf 5.4. Vervolgens richt het tweede deel van het hoofdstuk zich op vormen van uitblijvend studiesucces, zoals omzwaai of uitval. In paragraaf 5.5. beschrijven we het onderzoek naar omzwaaigedrag. Hierbij maken we onderscheid tussen personen die voor eerst actief zijn in het hbo en lopende het eerste jaar van studie wisselen, en personen die al voor aanvang van dit onderzoek (elders) een hbo-opleiding volgden en van studie gewisseld zijn. Om te begrijpen waarom personen stoppen met de juridische opleiding onderzoeken we – op basis van de interviews – de achterliggende redenen van studiestaking; dit komt aan de orde in paragraaf 5.6. Het derde deel van dit hoofdstuk richt zich op het fenomeen uitstroom, d.w.z. de beslissing die personen maken om na een jaar uit te stromen naar de universiteit. Dit komt aan de orde in paragraaf 5.7. Ten slotte vatten we in paragraaf 5.8. de belangrijkste conclusies samen en bespreken we wat hiervan de wetenschappelijke of methodologische implicaties zijn. Daarnaast geven we aanbevelingen t.a.v. studiekeuzebegeleiding voor de beroepspraktijk.

5.2. THEORETISCH KADER

5.2.1. INTERACTIONELE THEORIËN OVER STUDIESUCCES

Theorie van Tinto

Het zijn met name de interactionele theoriën die aandacht hebben voor de wisselwerking op korte termijn tussen student (of houding van de student) en contextfactoren – docenten, leeromgeving, schoolklimaat – in relatie tot studieresultaten. Onderzoek vanuit deze benadering geeft doorgaans meer informatie over concrete achterliggende motieven van specifieke groepen. De grondlegger van deze interactionele benadering, Vincent Tinto, maakt onderscheid tussen twee vormen van integratie: sociale integratie en academische integratie, die hij verbindt aan verschillen in studievoortgang en studieprestatie (Tinto, 1993, 2012). In zijn latere werk onderscheidt hij condities die doorstromen en afstuderen bevorderen, zoals de verwachtingen (van zowel de student als de docent), ondersteuning, frequente beoordeling en betrokkenheid (Tinto, 2012). Deze laatste conditie is volgens Tinto misschien wel de belangrijkste van deze vier. Informele contacten met studenten en staf, deelname aan buitenschoolse activiteiten en de perceptie van het schoolklimaat vallen onder sociale integratie. Academische integratie wordt bepaald door o.a. de match die er is wat betreft vorm en inhoud van de studie en de interactie met docenten in de les. Al of niet academisch geïntegreerd zijn heeft daarnaast te maken met kenmerken van de omgeving en met individuele kenmerken van de student, zoals motivatie. Tinto brengt het begrip commitment in verband met academische integratie. Hij onderscheidt commitment met de doelen van de studie en commitment met het instituut waarin de student deze doelen wil halen (Tinto, 1993). De wijze waarop het keuzeproces is verlopen, bepaalt het commitment van de student aan het begin van de studie. Indien de keuze van de studie een eigen keuze is, zal het commitment aan het begin van de studie groot zijn en zal de student vertrouwen hebben in de studiekeuze. Ervaringen op het instituut en in de studiestad en de mate waarin de student geïntegreerd is, kunnen het commitment doen afnemen of toenemen. Een opleiding waar het onderwijs rommelig is georganiseerd, of die veel belemmerende

factoren kent ten aanzien van de studeerbaarheid, of die juist voor de student te strak georganiseerd is en te weinig keuzevrijheid toelaat, kan het commitment met het instituut negatief beïnvloeden. Als vrienden en studiegenoten een hoog commitment met de studie hebben, is de kans groot dat het commitment met de doelen van de studie hoog blijft of zelfs toeneemt. Dit commitment, in combinatie met de studieprestaties, doen de student uiteindelijk besluiten het instituut te verlaten of de studie voort te zetten. Deze beslissing wordt gedurende de studie telkens weer genomen en laat het dynamische aspect van studiekeuze zien. Tinto wijst erop dat de analyses gebaseerd op verschillende factoren die leiden tot studie-uitval wel een globaal inzicht geven, maar geen inzicht geven in het achterliggende proces dat door de tijd heen heeft geleid tot uitval. Hij geeft aan dat het longitudinale karakter van *dropout* (studie-uitval) meer moet worden bestudeerd. Meestal kijkt men alleen naar het moment van *entry* en het moment van *dropout*, terwijl de noodzaak bestaat de *dropout* door de tijd heen te bestuderen, als een proces (Tinto, 1992; 2006).

Enkele recente uitbreidingen op Tinto's model

Sinds ongeveer twee decennia hebben onderzoekers de begrippen sociale integratie en academische integratie empirisch getoetst en Tinto's interactionele model gevalideerd en verder uitgebreid. Een voorbeeld van een dergelijke uitbreiding is het model van De Jong, Roeleveld en Webbink (1996). Dit model gaat uit van de veronderstelling dat de studieloopbaan een longitudinaal proces is. De student heeft – voordat de studiekeuze plaatsvindt – talrijke ervaringen meergemaakt die in een eerdere fase in zijn leven zijn opgedaan. Motivatie, houding, ambitie en tevredenheid over de studie kunnen veranderen door omgevingsfactoren. Dit leidt dikwijls tot het bijstellen van de doelen (De Jong et al., 1996). Beekhoven, Van Hout en De Jong (2002) benadrukken in hun analyse van omgevingsfactoren en studievoortgang dat, hoewel Tinto aanbeveelt zijn model zowel kwantitatief als kwalitatief te toetsen, er weinig empirisch kwalitatief materiaal voorhanden is. Zij pleiten voor meer kwalitatief onderzoek, omdat het kan zorgen voor verdieping van het inzicht m.b.t het verloop van processen tijdens de studieloopbaan (Beekhoven, Van Hout en De Jong, 2002). Van Onzenoort (2010) heeft het model van De Jong et al. (1996) verder uitgebreid en daarmee indirect

het oorspronkelijke model van Tinto. Hij heeft dit gedaan door variabelen m.b.t. sociale- en academische integratie en commitment aan het model toe te voegen. Volgens Van Onzenoort spelen commitment-variabelen al een rol voordat de student aan de studie begint, en blijven deze een rol spelen tot het moment van de uitreiking van het getuigschrift. Het aantal al dan niet behaalde studiepunten kan mede het commitment doen toe- of afnemen. Ook betreft hij omgevingsfactoren in zijn onderzoek. Volgens zijn inzichten is de rol van de omgeving, met name de rol van gezinsfactoren, te weinig onderzocht. Hij stelt dat voorheen te veel is gekeken naar de invloed van informatiebronnen als de decaan en voorlichtingsmateriaal (Van Onzenoort, 2010). Van Onzenoort komt tot een belangrijke conclusie die relevant is voor de benadering van de probleemstelling in ons onderzoek: integreren en kiezen zijn processen, processen die weliswaar binnen de persoon plaatsvinden, maar onderhevig zijn aan omgevingsinvloeden (Van Onzenoort, 2010). De interactionele benadering van Van Onzenoort raakt hiermee – net als de benadering van Tinto – aan de ontwikkelingspsychologische benadering, met aandacht voor het keuzeproces en de rol van de context.

5.2.2. ACHTERGRONDVARIABLEN EN STUDIESUCCES

We bespreken nu een aantal zogenoemde rendementsonderzoeken, die op basis van inputvariabelen de studieloopbaan van grote groepen studenten beschrijven in termen van studierendement. De term studierendement wordt veelal gehanteerd – afhankelijk van het onderzoek – om zowel studiesucces in het eerste jaar van de studie te duiden, als ook diplomarendement na vijf jaar. Deze onderzoeken kijken vooral naar groepskenmerken en allerlei groepseffecten. Vanwege de actualiteit van deze onderzoeken willen wij deze onderzoeken bespreken, en aandacht schenken aan de methodologische verschillen tussen deze onderzoeken en ons onderzoek.

Gevolgde vooropleiding

Uit de onderzoeken die wij hieronder zullen bespreken, blijkt dat hbo'ers die afkomstig zijn van het mbo minder studiesucces hebben dan havisten. Dit geldt zowel voor rendement na 1 jaar, als ook voor studiesucces dat

gedefinieerd wordt als 'binnen vijf jaar een hbo-diploma behaald'. Het Inholland Aansluitonderzoek laat zien dat mbo'ers zich na het eerste jaar relatief meer uitschrijven dan havisten: 45% vanuit mbo en 36% vanuit havo (Van Ingen, 2013). Onderzoeken van Van Asselt (2007; 2015) naar studiesucces bij mbo'ers en havisten hebben aangetoond dat in 2014 voor beide groepen een forse terugval is in studierendement na vijf jaar t.o.v. resultaten uit 2007: van 58.7% naar 49.0% van de studenten die na vijf jaar een diploma hebben behaald. Havisten en mbo'ers zijn wat betreft diplomarendement na vijf jaar meer naar elkaar toegekomen. Van Asselt (2015) heeft onderzocht dat er behoorlijke verschillen zijn in studiesucces per sector en zelfs per opleiding. Uit onderzoek van Bormans, Bajwa, Van Braam, en Dekker (2015) blijkt dat mbo'ers slechtere studieresultaten hebben dan havisten: in 2012 heeft 52,4% van de havisten binnen twee jaar zijn propedeuse gehaald, versus 43,9% van de mbo'ers. Uit een recent rapport van het SCP blijkt dat steeds minder studenten na vijf jaar een hbo-diploma hebben, maar dat deze neerwaartse trend bij mbo'ers sterker is dan bij havisten (Herweijer en Turkenburg, 2016). De overgang van mbo naar hbo vraagt bepaalde vaardigheden en een bepaalde attitude van mbo'ers. De studie van Onstenk en Boogert (2001), gebaseerd op literatuur- en documentenonderzoek, rapporteert dat de overgang van mbo naar hbo meer zelfstandig en actief leren impliceert, en het leren omgaan met complexere en meer abstracte kennis. In hun rapport van een literatuuronderzoek en van interviews met experts en studenten, constateren Luken en Newton (2004) dat een mbo'er wel een beeld heeft van de inhoud en de moeilijkheidsgraad van de gekozen opleiding, maar dat het beeld oppervlakkig is en niet gedetailleerd. De mbo'er weet bijvoorbeeld dat zelfstandigheid belangrijk(er) wordt, maar weet niet goed wat dit betekent voor hemzelf. Op basis van bovenstaande literatuur verwachten wij dat mbo'ers minder studiesucces hebben dan havisten (hypothese 1).

Culturele achtergrond

Het onderzoek van Lacante, Almaci, van Esbroeck, Lens en de Metsenaere (2007) laat een scala van motieven zien die een positieve of negatieve rol spelen bij het studiekeuzeproses van allochtone jongeren, en daarmee het transitieproces van middelbaar onderwijs naar hoger onderwijs

ondersteunen of juist verstoren. Zij signaleren in hun onderzoek naar studie-uitval onder (allochtone) eerstejaars studenten dat degenen die hun opleiding in het hoger onderwijs vroegtijdig stopzetten, minder werk hebben gemaakt van hun studiekeuze. Onderzoek van Severiens, Wolff, Zijlstra, Andeweg en Tupan (2010) heeft aangetoond dat het gemiddelde rendement van autochtone studenten na vijf jaar op ruim 60 procent ligt, voor niet-westerse allochtone studenten ligt dat op iets meer dan 40 procent. Daarnaast constateren Severiens et al. (2010) dat de vestigingsregio van de hogeschool een rol speelt in studiesucces bij niet-westerse allochtonen: wanneer niet-westerse allochtonen met een mbo-vooropleiding hun hbo vervolgen buiten de vier grote randstedelijke hogescholen, maken zij meer kans om binnen vijf jaar af te studeren. Ook het Inholland Aansluitonderzoek (Van Ingen, 2013) laat zien dat uitval onder niet-westerse allochtonen nog steeds het hoogst is van alle groepen, 38% valt uit, waarbij Rotterdam koploper is wat betreft uitval. Dit hangt mogelijk samen met het hogere aandeel niet-westerse allochtonen op de locatie Rotterdam. Uit het onderzoek van Bormans et al. (2015) blijkt eveneens dat allochtonen met een niet-westerse achtergrond het minste doorstromen. Meeuwisse (2012) heeft de verschillen in studieprestaties tussen autochtone studenten en niet-westerse allochtone studenten onderzocht door onder andere te kijken naar de rol van psychosociale factoren zoals de leeromgeving en de ervaren sociale steun. Niet-westerse allochtone studenten presteren volgens dit onderzoek slechter, dit wordt deels verklaard doordat zij meer deelnemen aan familieactiviteiten of minder steun krijgen van hun familie bij de studie (Meeuwisse, 2012).

De respondenten uit ons onderzoek zijn studenten van een randstedelijke hogeschool, die wordt gekenmerkt door een grote diversiteit wat betreft haar instroom. Met name bij de juridische opleidingen is een grote instroom van studenten met een andere culturele achtergrond; deze verschillen in achtergrond hebben mogelijk weerslag op studievoortgang.

Er is weinig diepteonderzoek voorhanden naar het achtergrondkenmerk culturele achtergrond. Dergelijke vormen van diepteonderzoek zijn essentieel om de invloed van bepaalde achtergronden te kunnen verklaren en inzicht te krijgen in het waarom van uitval. Een kwalitatief

onderzoek naar uitval bij PABO-studenten van Severiens en Meeuwisse (2008) heeft aangetoond dat allochtone PABO-studenten vaker uitvallen dan hun autochtone medestudenten. De verschillen liggen volgens deze onderzoekers niet in redenen zoals verkeerde studiekeuze of slechte kwaliteit van onderwijs, maar wel in minder voorkomende redenen, zoals de mening van allochtone studenten over het culturele klimaat van de PABO. Om dit probleem te ondervangen zou een diversiteitsvriendelijk klimaat binnen het hbo gestimuleerd moet worden. Er bleken verder verschillen in de mate waarin allochtone studenten zich voorbereiden: opvallend weinig allochtone uitvallers bleken gebruik te hebben gemaakt van verschillende typen voorlichting (Severiens en Meeuwisse, 2008). Op basis van bovenstaande literatuur verwachten wij dat studenten met een andere culturele achtergrond meer zullen uitvallen (hypothese 2).

Leeftijd

Oudere studenten hebben in met name het eerste jaar van een opleiding in het hoger onderwijs een hoger uitvalpercentage. Deze hogere uitval wordt geconstateerd onder zowel oudere allochtone als ook onder oudere autochtone studenten (Crul en Wolff, 2002). Ook in de studie van Ooijevaar (2010) komt een verband naar voren tussen de hogere leeftijd waarop studenten aan een studie beginnen en minder studiesucces. Oudere studenten hebben meer kans op studie-uitval of vertraging omdat zij veelal in een andere levensfase zitten dan jongere instromers en andere verplichtingen naast de studie hebben, zoals zorgtaken of werk (Crul en Wolff, 2002). In het algemeen is een kenmerk van deze studenten dat zij op hogere leeftijd aan de studie beginnen omdat ze in hun vooropleidingstraject hebben 'gestapeld', ofwel één of meerdere jaren hebben gedoubleerd. Mbo'ers zijn gemiddeld ouder door het langere vooropleidingstraject, omdat ze een indirecte leerweg hebben afgelegd via vmbo-mbo-hbo. Wolff (2013) toonde aan dat studenten die zonder vertraging het hoger onderwijs instromen meer kans hebben om niet binnen twee jaar uit te vallen, dan studenten die met vertraging het hoger onderwijs instromen. Op basis van bovenstaande literatuur verwachten wij dat oudere studenten meer risico lopen uit te vallen (hypothese 3).

Geslacht

Het onderwijsverslag van OCW (2013) geeft aan dat mannelijke vwo'ers en havisten in het hbo iets vaker (6%) uitvallen dan vrouwen, maar dat er bij mbo'ers in het hbo weinig verschil is tussen mannen en vrouwen. In de sector Gedrag en Maatschappij is verhoudingsgewijs het percentage mannelijke uitvallers het hoogst: 12% van de mannen valt uit versus 7% van de vrouwen (Wartenbergh en van den Broek, 2008). Volgens de Startmonitor (2014) is er in het hbo geen verschil meer tussen mannen en vrouwen als het gaat om studievoortgang. Het onderzoek van Bormans et al. (2015), verricht bij een randstedelijke populatie, rapporteert daarentegen dat mannelijke niet-westerse allochtone studenten meer uitvallen. Op basis van bovenstaande literatuur, en mede omdat de populatie uit ons onderzoek eveneens afkomstig is uit de Randstad, verwachten wij dat mannelijke studenten vaker uitvallen dan vrouwen (hypothese 4).

Rol belangrijke anderen

Volgens de in hoofdstuk vier besproken identiteitstheorieën is voor het ontwikkelen van een voltooide identiteit een belangrijke rol weggelegd voor de context, en in het bijzonder voor de sociale context, bestaande uit belangrijke anderen. De invloed van belangrijke anderen wordt in identiteitstheorieën beschouwd als een hoofdfactor voor een progressieve ontwikkeling van identiteit, en in het bijzonder als het gaat om beroepsontwikkeling (Skovirov en Vondracek, 2012). Ouders spelen een belangrijke rol in het studiekeuzeproces (Oomen, 2010; Klaassen, Vreugdenhil en Boonk, 2011). Jongeren die in de relatie met ouders gehechtheid en veiligheid ervaren zijn meer in staat op loopbaanaspecten te exploreren (Germeijs en Verschueren, 2009). In een recent marktonderzoek geeft ruim de helft van de scholieren aan dat ouders de belangrijkste adviseurs zijn in hun studiekeuzeproces (Nationale Studiekeuze Onderzoek, 2015). Ouders kunnen een belangrijke rol spelen in dit proces door enerzijds jongeren te begeleiden in die studie- of beroepskeuze en ambities te ondersteunen. Anderzijds moeten ze hierin een balans houden door jongeren de vrijheid te geven zelf te laten beslissen (Vondracek en Porfeli, 2003). Uit bovenstaande literatuur blijkt dat belangrijke anderen, met name ouders, een rol van belang spelen bij het studiekeuze- en beslissingsproces. Er is echter weinig empirische kennis voorhanden

over de mogelijke samenhang tussen de rol van belangrijke anderen en studiesucces. We onderzoeken daarom de rol van belangrijke anderen voor studiesucces als een open en exploratieve vraag. Op basis van de hierboven gerapporteerde literatuur onderzoeken we de vraag of er een samenhang is tussen de rol van belangrijke anderen en studiesucces (vraag 1).

5.2.3. VORMEN VAN UITBLIJVEND STUDIESUCCES

Voor wat betreft onderzoek naar verschillende vormen van uitblijvend studiesucces gaan we allereerst in op empirisch onderzoek naar dit verschijnsel. Onder vormen van uitblijvend studiesucces verstaan we personen die wisselen van opleiding, of stoppen met de opleiding. Volgens de breedste definitie is iemand die wisselt van opleiding een *omzwaaiër*. Binnen deze brede definitie maken we onderscheid tussen twee groepen omzwaaiers. Ten eerste zijn dit de *debutanten*. Dit zijn personen die voor het eerst actief zijn binnen het hbo en van opleiding wisselen binnen het juridische domein. Ten tweede zijn er *wisselaars*, dit zijn omzwaaiers voor wie de juridische studie bij Inholland de tweede (of derde) hbo-studie is. *Uitvallers* definiëren we als personen die besluiten te stoppen met de juridische hbo-opleiding. Maar wat is bekend over achterliggende motieven van studenten, die hetzij een omzwaai maken, hetzij stoppen met de studie? Op basis van met name empirisch onderzoek naar deze twee fenomenen – omzwaai en uitval – willen we vragen formuleren die inzicht geven in de processen en mechanismen die van invloed kunnen zijn op het uitblijven van studiesucces. Hiermee gaan we in deze sectie opnieuw in op de eerste deelvraag van dit onderzoek, waarin de belangen – ervaringen, motieven, verwachtingen en gedragingen zoals gedefinieerd door Frijda (2005) – van juridische hbo-studenten aan de orde worden gesteld in het kader van een positief of negatief studieverloop.

Onderzoek naar omzwaai en uitval

Er zijn vooral veel cijfers voorhanden over personen die van opleiding wisselen of de opleiding staken. De twee meest recente onderzoeken naar uitval en omzwaai zijn de eerder gerapporteerde kwantitatieve

onderzoeken van Bormans et al. (2015) en van het SCP (Herweijer en Turkenburg, 2016). Beide onderzoeken gaan in op uitvalcijfers en het dalende aantal hbo'ers dat uiteindelijk een diploma haalt. Mannelijke, economische studenten met een niet-westerse allochtone achtergrond hebben een grotere kans op uitval dan studenten die niet aan deze kenmerken voldoen. Deze bevinding wordt ondersteund door intern onderzoek (Van Ingen, 2013). Hieruit blijkt dat het domein Management, Finance & Law het hoogste aandeel uitvallers en omzwaaiers kent, een domein waarbinnen ook de opleidingen HBO-Rechten en Sociaal Juridische Dienstverlening vallen. In een vergelijking tussen de verschillende locaties, heeft locatie Rotterdam het hoogste aandeel uitvallers en personen die tijdens hun eerste jaar van opleiding veranderen (Van Ingen, 2013). De respondenten uit dit onderzoek zijn afkomstig van deze locatie. Daarnaast blijkt uit bovengenoemd Aansluitonderzoek dat in het bijzonder de succeschansen van personen die in februari instromen – dit zijn vaak personen die van studie gewisseld zijn – lager liggen dan voor personen die voor het eerst in september instromen (Van Ingen, 2013). Een kwalitatief onderzoek van het Inholland lectoraat 'Dynamiek van de Stad' bevestigt de verlaagde succeschansen van de studenten die in februari instromen, en geeft er de volgende verklaring voor. Deze februari-instromers hebben de meeste problemen met het vinden van hun weg binnen de school in het algemeen en de opleiding in het bijzonder. Omdat ze de introductieweek hebben gemist, missen ze ook een belangrijk deel informatie over hoe het onderwijs in elkaar steekt en hoe de opleiding globaal georganiseerd wordt (Haas, 2010). In het onderwijsverslag van OCW (2013) wordt vermeld dat studenten die eerder een andere opleiding in het hoger onderwijs volgden een grotere kans hebben op een diploma na de nominale studieduur plus een jaar, dan personen die voor het eerst in het hoger onderwijs staan ingeschreven. Dit laatste suggereert dat omzwaaien een positief effect heeft.

Een cijfermatig gegeven over omzwaaien zegt nog niets over de beweegredenen waarom iemand van opleiding verandert. Er is echter nauwelijks achtergrondinformatie bekend over de personen die halverwege de rit veranderen; in een gunstig geval is de studieloopbaanbegeleider van de overstap op de hoogte. De belangrijkste vraag hier is, of het wisselen

van studie te maken heeft met een tekort aan capaciteiten, of spelen hier andere dingen mee? En is er verschil in omzwaaigedrag tussen debutanten en wisselaars? Evenmin weten we veel over de precieze achterliggende redenen om een opleiding te stoppen. Vanuit ons onderzoek hebben de interviews waardevolle informatie gegeven over problemen waar met name mbo'ers tegenaan liepen bij de overstap van mbo naar hbo, en die mogelijk voor sommigen een rol hebben gespeeld bij hun uiteindelijke uitval. Tijdens deze gesprekken werd door deze groep duidelijke signalen afgegeven over de aansluiting op het hbo. Ze vertelden over hun ervaringen in hun vorige schoolloopbaan, waarom ze ervoor hebben gekozen in dezelfde – of juist niet in dezelfde – richting door te gaan, maar vooral waar ze tegenaan liepen nadat ze de overstap naar het hbo hadden gemaakt. In lijn met het eerder genoemde literatuuronderzoek van Onstenk en Boogert (2001) bevestigden de interviews dat de overgang van mbo naar hbo impliceert dat studenten moeten leren omgaan met de complexiteit van de leerstof en de andere manier van werken in het hbo.

De vragen over vormen van uitblijvend studiesucces gaan wij op een open en exploratieve manier onderzoeken, om meer inzicht te krijgen in de achtergronden van omzwaaiers en uitvallers. We onderzoeken of er verschil in studiesucces is tussen debutanten en wisselaars (vraag 2). Vervolgens gaan we in op redenen die omzwaaiers aangeven voor het wisselen van studie (vraag 3), en op redenen die uitvallers aangeven voor het stoppen met de juridische hbo-studie (vraag 4).

5.2.4. UITSTROOM NAAR DE UNIVERSITEIT

Een aparte groep die stopt met de juridische hbo-studie wordt gevormd door de groep *uitstromers*: zij vervolgen de juridische studie aan de universiteit. In de vorige hoofdstukken hebben we al geconstateerd dat een aanzienlijke groep juridische hbo-studenten de ambitie heeft om na één jaar over te stappen naar de universiteit. Er zijn eigenlijk nauwelijks uitstroomcijfers van overstappers naar de universiteit beschikbaar binnen hbo-instellingen; de hogeschool registreert alleen dat de student de opleiding met 60 EC's heeft verlaten. Het onderzoek bij hogescholen is er namelijk op gericht met name te kijken naar het

carrièrepad van studenten als opstap naar de arbeidsmarkt. Hiermee wordt in kaart gebracht wie uiteindelijk zijn diploma haalt en daarmee 'startbekwaam' is, maar men weet niet exact wat de student daarna gaat doen. Dit geldt nog sterker voor uitstroom na de propedeuse. Hierover is beperkt informatie beschikbaar. De afdeling institutional research van Inholland heeft samen met andere hogescholen een categorie *WO* opgenomen in de data. In onderstaande tabel 5.1 zien we dat er voor HBO-Rechtenstudenten een stijgende trend zichtbaar is van doorstromers naar het wo, gemeten in de cohorten 2010, 2011 en 2012. Een aanzienlijk aantal studenten verlaat in 2012 de school met een propedeuse om door te studeren aan de universiteit, 27 van de 136 studenten, d.w.z. bijna één vijfde deel (19,85%).

Tabel 5.1. Uitstroom na 1 jaar richting WO van instromers eerste keer in het hoger onderwijs (DUO Bron-HO bestand 2013, Risbo)

	Cohort	2010	2011	2012
HBO-Rechten	Eerste keer actief in HO	193	114	136
	Doorstroom naar WO na één jaar	6	17	27
Sociaal Juridische Dienstverlening	Eerste keer actief in HO	127	62	83
	Doorstroom naar WO na één jaar	2	0	2

Andere informatie over uitstroom naar de universiteit wordt gerapporteerd door het Inholland Lectoraat 'Dynamiek van de Stad'. In het rapport wordt m.b.t. uitvallers geconstateerd dat *"uitvallers lang niet altijd afvallers zijn. In een willekeurige klas bij HBO-Rechten bleek 50% van de 40% uitgevallen studenten na het behalen van hun propedeuse te zijn doorgestroomd naar een universitaire studie Rechten. Voor een deel zijn deze 'uitvallers' dus juist de meest ambitieuze studenten"*. Uit ditzelfde onderzoek blijkt daarnaast dat binnen een groep studenten bij de School of Social Work Inholland Zuid 30% van de SPH-studenten⁴ voor deze studie had gekozen met de ambitie om door te stromen naar een universitaire studie (Haas, 2010).

⁴ Sociaal pedagogische hulpverlening.

Maar wie zijn deze uitstromers en wat weten we eigenlijk van hen, behalve dat ze 60 EC's gehaald hebben? Is er een samenhang tussen het slagen in het maken van deze overstap en het gevolgde voorbereidingstraject voor aanvang van de studie? Mogelijk zijn personen die een intensief voorbereidingstraject hebben gedaan voor aanvang van de studie al per definitie ambitieuzer, of beter voorbereid waardoor deze mogelijkheid over te stappen meer kans van slagen heeft. Om meer inzicht te krijgen in de achtergronden van de ambitie om door te stromen naar de universiteit, onderzoeken we hoe de ambitie om over te stappen naar de universiteit eruitziet, en bij wie het is gelukt deze ambitie ook daadwerkelijk te realiseren (vraag 5). Vervolgens onderzoeken we of het realiseren van deze ambitie samenhangt met de gevolgde voorbereiding op de studiekeuze (vraag 6). Met behulp van de interviews zullen we proberen te achterhalen wat de motieven van de respondenten zijn, en of er verschillen zijn tussen de respondenten. Hiermee gaan we opnieuw in op aspecten uit de eerste deelvraag (belangen juridische hbo-studenten) en uit de derde deelvraag (kenmerken van juridische hbo-studenten) van ons onderzoek. In de nu volgende paragraaf vatten we alle vragen en hypothesen samen.

5.3. ONDERZOEKSVRAGEN

Achtergrondkenmerken en studiesucces

In hoeverre zijn achtergrondkenmerken gerelateerd aan studieresultaat bij juridische hbo-studenten? Vanuit deze brede hoofdvraag zijn onderstaande hypothesen en vragen opgesteld.

Hypothese 1. We verwachten dat studenten met een mbo-vooropleiding meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan havisten.

Hypothese 2. We verwachten dat studenten met een andere culturele achtergrond meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan studenten met een Nederlandse culturele achtergrond.

Hypothese 3. We verwachten dat oudere studenten meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan jongere studenten.

Hypothese 4. We verwachten dat mannelijke studenten meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan vrouwen.

Vraag 1. Is er samenhang tussen de rol van belangrijke anderen en studiesucces aan het einde van het eerste studiejaar?

Vormen van uitblijvend studiesucces

Vraag 2. Is er verschil in studiesucces tussen debutanten en wisselaars?

Vraag 3. Wat voor redenen geven omzwaaiers aan voor het wisselen van studie?

Vraag 4. Wat voor redenen geven uitvallers aan voor het stoppen met de studie?

Uitstroom naar de universiteit

Vraag 5. Hoe is de ambitie over te stappen naar de universiteit verdeeld over de respondenten, en wie stromen er ook daadwerkelijk na een jaar uit?

Vraag 6. Hoe verhoudt zich de gerealiseerde ambitie tot de gevolgde oriëntatie ter voorbereiding op de studie?

5.4. METHODE

5.4.1. RESPONDENTEN

De respondenten zijn 89 eerstejaars studenten van de opleidingen HBO-Rechten (69 studenten) en Sociaal Juridische Dienstverlening (20 studenten), in de leeftijd tussen de 17 en 25 jaar. De groep bestaat uit 51 havisten, 2 vwo'ers en 36 mbo'ers; hiervan zijn 65 vrouw en 24 man. De groep wordt gekenmerkt door uiteenlopende culturele achtergronden, 55 studenten hebben een Nederlandse culturele achtergrond en 34 studenten hebben een andere culturele achtergrond. De groep vormt een representatieve weerspiegeling van de gehele populatie juridische studenten. Voor de werving van de respondenten verwijzen we naar de beschrijving in hoofdstuk twee en bijlage B.

In het onderzoek naar de factor vooropleiding worden alleen havisten en mbo'ers meegenomen: vanuit het vwo kwamen slechts twee respondenten. Mbo'ers zijn afkomstig uit zowel de juridische sector als vanuit de niet-juridische sector, deze verhouding is ongeveer 50-50%. De niet-juridische mbo'ers komen van de opleidingen: directiesecretaresse, doktersassistente, commercieel medewerker, marketing en communicatie, bank & verzekeringen, sociaal maatschappelijke dienstverlening, sport en bewegen, kinderopvang en jeugdzorg.

5.4.2. METHODE ACHTERGRONDKENMERKEN

Vooropleiding, culturele achtergrond, hogere leeftijd en geslacht

De kenmerken vooropleiding, culturele achtergrond, hogere leeftijd en geslacht in relatie tot studiesucces zullen hypothesetoetsend worden onderzocht m.b.v. chi-square analyses. Waar mogelijk zullen de resultaten van deze chi-squares aangevuld worden met uitspraken vanuit de interviews, om de resultaten van de vier geformuleerde hypotheses verder toe te lichten. Voor het onderscheid *allochtoon-autochtoon* is een tweedeling gemaakt tussen Nederlandse culturele achtergrond en andere culturele achtergrond, d.w.z. minimaal één van beide ouders heeft een allochtone achtergrond, zowel westers als niet-westers, volgens de definitie van het CBS.⁵ Er is anno 2016 discussie over de termen die gehanteerd moeten worden om verschillen in achtergrond aan te geven (migratieachtergrond, allochtone achtergrond). In dit onderzoek hanteren wij de termen Nederlandse en andere culturele achtergrond. Op basis van alle interviews die de onderzoeker zelf heeft gedaan, was het heel goed mogelijk op dit aspect een juiste tweedeling te maken, en te bepalen vanuit welke culturele achtergrond de student komt. Voor het kenmerk *leeftijd* is sprake van een oudere havist als deze bij het moment van instroom minimaal 19 jaar is, en van een oudere mbo'er vanaf 21 jaar. In dat geval is sprake van echte vertraging omdat de havisten respectievelijk mbo'ers dan meer dan één jaar vertraagd zijn.

⁵ *Autochtoon*: beide ouders geboren in Nederland; *Allochtoon*: minimaal één ouder geboren in het buitenland; *Westers allochtoon*: Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika, Indonesië, Japan en Oceanië. *Niet-Westers allochtoon*: o.a. Latijns Amerika, Afrika, Turkije, Marokko, Suriname en de Nederlandse Antillen.

Belangrijke anderen

De rol van ‘belangrijke anderen’ onderzoeken we eerst door te bestuderen wat respondenten hierover rapporteren in de interviews. Deze bevindingen kwantificeren we vervolgens door de samenhang te onderzoeken tussen studieresultaat en de rol van belangrijke anderen. In het identiteitsinterview⁶ gaat één vraag specifiek in op ‘het praten met (belangrijke) anderen’ over de juridische studie(keuze). De classificatie ‘belangrijke anderen wel/niet genoemd’, ten behoeve van de operationalisatie *rol van belangrijke anderen*, is in het codeerproces toegekend op basis van de volgende criteria. Belangrijke anderen zijn een ouder, familielid of leeftijdgenoot uit de omgeving van de student. Onderzocht is of de student vanaf het begin van de studie in gesprek was met belangrijke anderen, en of de student door het jaar heen ook in gesprek bleef over de studiekeuze, de inhoud van de studie, de studievoortgang of het beroepenveld.

Voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de code ‘belangrijke anderen’ zijn van zeven personen alle drie de interviews – 21 in totaal – gecodeerd door de eerste en de tweede codeur. Er zijn geen verschillen gevonden, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 100%.

5.4.3. METHODE OMZWAAIERS, UITVALLERS EN UITSTROMERS

Operationalisatie

We benoemen kort welke respondenten aan de definities zoals uiteengezet in paragraaf 5.2.3. beantwoorden. Voor *omzwaaiers* hebben we onderscheid gemaakt tussen debutanten (voor het eerst actief in het hbo) en wisselaars (al eerder actief in het hbo). *Debutanten* zijn personen die tijdens het eerste studiejaar overstappen van HBO-Rechten naar Sociaal Juridische Dienstverlening of vice versa, of personen die na het eerste jaar bij Inholland overstappen naar een juridische hbo-opleiding elders. *Wisselaars* zijn personen die al eerder actief geweest zijn in het hbo. Omzwaai heeft plaatsgevonden in de periode voorafgaand aan de interviews voor dit onderzoek. Het gaat deels om studenten die vanuit

⁶ Voor een uitgebreide beschrijving van het identiteitsinterview verwijzen we naar hoofdstuk vier.

een eerdere juridische hbo-opleiding (HBO-Rechten, Sociaal Juridische Dienstverlening of International Law) of vanuit een semi-juridische hbo-opleiding (Management, Economie & Recht) zijn overgestapt naar één van de juridische opleidingen bij Inholland. Deels gaat het om personen afkomstig van hbo-opleidingen uit een geheel andere sector (Theateropleiding, International Business & Management Studies, Small Business & Retail, International Business & Languages en Toegepaste Psychologie). Een *uitvaller* is iemand die na het eerste studiejaar stopt met de juridische hbo-studie vanwege een negatief bindend studieadvies (bsa), ofwel binnen een half jaar (in februari) als bleek dat de kwalitatieve eis⁷ van de bsa-vakken niet gehaald was, en iemand daarmee eigenlijk ‘kansloos’ was het jaar nog te halen. Een *uitstromer* is een student die na het behalen van de propedeuse verder doorgaat met de juridische studie aan de universiteit, met wo Rechten.

Analyses

Een algemeen kenmerk van de analyses en bevindingen in dit hoofdstuk is dat ze gebaseerd zijn op het (waar mogelijk) volgen van *omzwaaiers*, *uitvallers* en *uitstromers* tot na het eerste studiejaar. Omdat de onderzoeker met enkele schoolverlaters nog contact had, was het in sommige gevallen mogelijk hun loopbaan verder te volgen. Voor de omzwaaiers is m.b.v. een chi-square analyse bestudeerd of er een verschil is tussen debutanten en wisselaars. Vervolgens is kwalitatief onderzoek gedaan naar de verschillende redenen van omzwaai. Wanneer het keuzeprocess en de studievoortgang ter sprake kwamen, rapporteerden de respondenten zelf wat hen tot omzwaai heeft gebracht, d.w.z. zonder dat hier een expliciete vraag over is gesteld. Op basis hiervan konden wij de redenen van omzwaai indelen in vier categorieën: *BSA (bindend studieadvies)-norm niet gehaald* (1), *‘Bijna juiste’ studiekeuze* (2), *Verkeerde studiekeuze* (3) en *Anders* (4).

⁷ Bij de juridische hbo-studies cohorten 2012 en 2013 was de kwantitatieve BSA-norm 45 EC's respectievelijk 50 EC's. Daarnaast was er een kwalitatieve BSA-eis, waarbij de vakken Inleiding Recht, Juridische Vaardigheden en Nederlands gehaald moesten worden. Het reguliere tentamen en de herkansing daarvan werden in de bestudeerde cohorten binnen het eerste semester aangeboden.

Ook de achtergrondverhalen van uitvallers zijn kwalitatief onderzocht. Eveneens op basis van wat in de interviews door de respondenten zelf gerapporteerd werd, hebben we redenen van uitval gecategoriseerd in twee groepen: *bindend studieadvies (BSA)-norm niet gehaald* (1) en *Verkeerde studiekeuze* (2).

Ten slotte is voor de paragraaf *uitstromers* – personen die na één jaar overstappen naar de universiteit – eerst m.b.v. een kruistabel in kaart gebracht hoe groot nu eigenlijk het aandeel is van respondenten met een ambitie om (na één jaar) over te stappen naar de universiteit, en hoe groot het aandeel studenten is dat hierin slaagt. De mogelijke relatie tussen voorbereidingstrajecten en een succesvolle uitstroom naar de universiteit is m.b.v. Monte Carlosimulatie onderzocht. Om te toetsen of de drie groepen – *uitstromers*, *doorstromers in het hbo* en *uitvallers* – verschillen in de intensiteit van de voorbereiding, zijn de vier categorieën van voorbereidingstrajecten omgezet in interval-scores. Daarna is de gemiddelde score van iedere groep vergeleken met de gemiddelde score van de andere twee groepen gezamenlijk.

5.5. RESULTATEN ACHTERGRONDKENMERKEN

De nu volgende tabellen geven de data weer op basis waarvan de hypothesen over achtergrondkenmerken zijn getoetst.

5.5.1. VERSCHIL VOOROPLEIDING EN STUDIEVOORTGANG

Tabel 5.2. N=87. Samenhang tussen vooropleiding en studievoortgang.

<i>Vooropleiding</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
HAVO	42 (82%)	9 (18%)	51 (100%)
MBO	20 (56%)	16 (44%)	36 (100%)
Totaal	62	25	87
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,400 ^a	1	,0035

Mbo'ers vallen in het eerste jaar meer uit dan havisten (tabel 5.2). Hypothese 1 is bevestigd. Het viel bij de interviews op dat havisten eigenlijk niet of nauwelijks spraken over de overgang van havo naar hbo, terwijl mbo'ers dit wel ter sprake brachten. In tabel 5.3 staan uitspraken van uitvallende mbo'ers, die illustreren waar ze tegenaan lopen bij de aansluiting op het hbo. De uitspraken zijn afkomstig uit de tweede ronde (T2) of derde ronde interviews (T3), en hierbij waren twee dingen in het oog springend en terugkerend. Allereerst kijken mbo'ers op tegen het hbo. Soms zijn ze ook al 'gewaarschuwd' vanuit hun vorige mbo-opleiding voor het verschil tussen mbo en hbo. Dit zijn signalen die vooral uit het eerste interview kwamen. In het vervolginterview blijken mbo'ers moeite te hebben met het hbo-onderwijssysteem, het plannen en de manier van vragen op tentamens (tabel 5.3, uitspraken 1, 2, 6 en 9). De studenten die het uiteindelijk niet halen, blijken moeite te hebben met lesblokken waarin ze zeven weken min of meer zelfstandig aan de slag moeten. Sommigen ervaren de tentamenperiode aan het einde van zo'n lesblok vaak als 'onverwachts', als iets waarop ze niet zijn voorbereid en waaraan ze niet op tijd zijn begonnen (tabel 5.3, uitspraken 5 en 9). Daarnaast geven mbo'ers in het tweede en derde interview aan dat het werken met boeken als lastig wordt ervaren, omdat ze vanuit het mbo veel meer gewend zijn met de computer en met portfolio's te werken (tabel 5.3, uitspraken 2 en 9). Dit laatste geldt vooral voor mbo'ers met een niet-juridische vooropleiding. Mbo'ers geven verder aan dat ze in het mbo gewend waren bij een tentamen alleen letterlijk te moeten reproduceren wat in het boek stond; deze manier van tentamineren is in het hbo beduidend anders (uitspraken 1, 2, 6 en 9). Ten slotte lijken mbo'ers zich pas later daadwerkelijk te realiseren wat die bindend studieadvies(bsa)-norm inhoudt, en binnen welke termijn bepaalde bsa-vakken gehaald moeten worden (tabel 5.3, uitspraken 5, 6 en 9).

Tabel 5.3. Uitspraken respondenten met mbo-vooropleiding

Vooropleiding	
1. Juridisch (J) 2. Anders (A)	Uitspraken: Hoe kijkt de student zelf terug op de overstap van mbo naar hbo
A	"Misschien meer uitleg hoe 't werkt met tentamens. Ik kom van het mbo. Dat je uitleg krijgt hoe je toetsen moet leren, niet alleen met stampen maar ook dat je moet toepassen" (2JS20-P2).
A	2. (over de overstap mbo hbo)... "dat ik het een hele leuke opleiding vind. En dat het wel moeilijk is, maar dat het wel goed gaat op zich. (Int: <i>Je zegt, ik vind het wel moeilijk; wat vind je moeilijk aan deze opleiding?</i>) Ja, qua leren. Omdat je eigenlijk een heel boek krijgt om te leren. En bij mij gaat het gewoon een stuk makkelijker als het wat concreter wordt gemaakt. Wat ik echt moet weten, voor het tentamen en... dat leert mij veel beter dan dat ik een boek krijg en dat ik dan een soort van alles moeten weten, op het mbo deed ik eigenlijk niet zoveel" (2JS1-P3).
A	3. "Ik had wel bepaalde verwachtingen. Toen ik hier kwam dacht ik 'ik zal geen rekenen meer krijgen maar nu heb ik economie en belastingrecht, en dat vind ik niet zo fijn eigenlijk. Dat zijn super pittige vakken" (MH9-P2).
A	4. "Ik kan gewoon niet uitdrukken hoe erg ik mijn best heb gedaan. Ik heb de sheets erbij gepakt, ik heb mijn boeken erbij gepakt, ik heb samenvattingen gemaakt, en dan haal ik gewoon een 4,5" (SZ30-P2).
J	5. "Ja, het is wel heel veel stof die je na 7 weken moet kennen vergeleken met mbo, vond ik ook wel zwaar. Moest ook wennen hoe dingen werken bijv met blackboard...heb nu pas beseft van die 50 punten en de bsa-vakken, en dat die moeilijk zijn" (MH6-P2).
A	6. "Want ik wist niet wat ik kon verwachten, over tentamens. Dat is voor mij allemaal nieuw natuurlijk. Nou heb ik helaas wel twee onvoldoendes gehaald. Voor de bsa-vakken nog wel. Daar was ik eerst niet bewust van" (SZ32-P2).
J	7. "Het is gewoon veel. En omdat ik hiervoor al een juridische studie heb gedaan, is het alsof ik alles moet herhalen, zeg maar. En dat hoort eigenlijk in je voordeel te werken maar het is echt niet zo. Dan heb je echt zoiets van: ik heb dit al een keer gedaan en dan moet ik het nog een keer weer gaan leren, terwijl ik het al een keer heb kunnen halen en ik daar echt mijn best voor heb gedaan en nu krijg ik weer precies dezelfde dingen" (SV27-P3).
A	8. "Ik weet dat hbo moeilijk is, vooral deze opleiding. Dat wist ik wel, maar ik wist niet dat het zo moeilijk is. Het is best wel een opleiding waar heel weinig leerlingen over blijven" (MH13-P3).

Vervolg tabel 5.3 op volgende pagina

Tabel 5.3. *Vervolg*

Vooropleiding	
1. Juridisch (J)	Uitspraken: Hoe kijkt de student zelf terug op de overstap van mbo naar hbo
2. Anders (A)	
A	9. "Je moet consequent zijn, plannen is belangrijk, en je moet zoveel lezen. Ook de voorbereiding op het tentamen, richtlijnen om te leren, de begeleiding hierin. Ik had niet verwacht, met het tentamen bijvoorbeeld, dat je tien weken les krijgt, en dat je opeens zoveel stof moest leren en opeens een toets kreeg. Dat was al heel spannend. Zeg maar: hoe zou die toets zijn. Al had je een proeftentamen, het is gewoon heel anders. Ik heb eerst wat anders gedaan, sociale opleiding en nu is het meer boeken en ook wel projecten" (SM2-P2).

Voor de groep van in totaal 36 mbo'ers hebben we ook de mogelijke invloed onderzocht van de mbo-sector (juridisch of niet-juridisch) op studiesucces.

Tabel 5.4. N=36. Samenhang tussen mbo-sector en studievoortgang.

<i>Vooropleiding</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
MBO juridisch	7 (47%)	8 (53%)	15 (100%)
MBO niet-juridisch	13 (62%)	8 (38%)	21 (100%)
Totaal	20	16	36
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,823 ^a	1	,364

Binnen de groep mbo'ers stromen degenen met een juridische achtergrond niet significant meer door dan degenen die deze achtergrond niet hebben. Deze laatste groep lijkt juist nagedacht te hebben over wat beter bij hen past dan de sector waartoe de tot nu toe gevolgde mbo-opleiding behoort. In tabel 5.5 staan uitspraken van mbo'ers met een niet-juridische vooropleiding die dit illustreren.

Tabel 5.5. Uitspraken over studiekeuze van respondenten afkomstig van een niet-juridische mbo-opleiding

“Hiervoor heb ik mbo toerisme gedaan en daarna luchtvaartdienstverlening. Heb stage gelopen bij KLM, vond het echt ontzettend leuk. Vroeger wilde ik stewardess worden. Als er nu geen crisis was ik daar wel gebleven. Maar ik wil geen flexwerker worden. Ik wil (baan) zekerheid” (FE2-P1).

“Heb hiervoor bank- en verzekeringen gedaan. Ik koos voor de juridische studie, omdat ik dat in mijn vorige opleiding ook heb gehad. (Interviewer: *Je hebt een aantal rechtenvakken in die bank en verzekeringen gehad?*) Ja, dat vond ik altijd zeer interessant. En zoals ik zei, dat een vriend van mij ook die studie doet” (SZ40-P1).

“Ik heb directiesecretaresse en managementassistent gedaan. Want daarom had ik deze opleiding gekozen, omdat je verschillende mogelijkheden had. Het is boeiend. Je leert best veel dingen over hoe de samenleving ook is. En al die wetten enzo. Dat vind ik wel interessant. Nou, toen ben ik er meer op internet over gaan lezen, dus wat mijn mogelijkheden waren. Ja, mijn schoonzus doet het natuurlijk ook. Dus met haar een beetje gepraat. En uiteindelijk ben ik tot de conclusie gekomen dat ik het toch wel echt wil. Het is misschien pittig, maar ik wil het wel” (SZ8-P1).

De twee laatstgenoemde uitspraken laten tevens de rol van belangrijke anderen zien, waar wij in paragraaf 5.5.5. verder op ingaan.

5.5.2. VERSCHIL CULTURELE ACHTERGROND EN STUDIEVOORTGANG

Tabel 5.6. N=89. Samenhang tussen culturele achtergrond en studievoortgang.

Culturele achtergrond	Studiesucces		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
Nederlands	42 (76%)	13 (24%)	55 (100%)
Anders	23 (65%)	11 (35%)	34 (100%)
Totaal	65	24	89
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,811 ^a	1	,184

Studenten met een Nederlandse culturele achtergrond vallen niet significant meer uit dan studenten met een andere culturele achtergrond (tabel 5.6). Hypothese 2 is verworpen. Vanuit de interviews kwamen geen signalen dat de culturele achtergrond belemmerend zou werken bij het

kiezen van de studie of voor het studiegedrag. In de interviews vertelden de respondenten dat hun ouders trots zijn, het belangrijk vinden dat hun kind een studie doet die hij leuk vindt, bij voorkeur een studie waar werk uit voortvloeit. Hierin wijken de verhalen van autochtonen niet af van respondenten met een andere culturele achtergrond.

5.5.3. VERSCHIL LEEFTIJD EN STUDIEVOORTGANG

Tabel 5.7. N=89. Samenhang tussen leeftijd en studievoortgang.

<i>Leeftijd</i>	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
17- en 18-jarigen	30 (88%)	4 (12%)	34 (100%)
19- en 20-jarigen	15 (60%)	10 (40%)	25 (100%)
21- jarigen en ouder	19 (63%)	11 (37%)	30 (100%)
Totaal	64	25	89 (100%)
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,334 ^a	2	,013

Hypothese 3 werd bevestigd, oudere studenten vallen meer uit (tabel 5.7).

5.5.4. VERSCHIL GESLACHT EN STUDIEVOORTGANG

Tabel 5.8. N=89. Samenhang tussen geslacht en studievoortgang.

<i>Geslacht</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
Man	17 (71%)	7 (29%)	24 (100%)
Vrouw	47 (72%)	18 (28%)	65 (100%)
Totaal	64	25	89
	Value	Df	Asymp. Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,019 ^a	1	,445

Mannen doen het niet significant slechter dan vrouwen (tabel 5.8). Hypothese 4 is verworpen.

5.5.5. BELANGRIJKE ANDEREN IN OMGEVING STUDENT EN STUDIEVOORTGANG

Tabel 5.9. Samenhang rol belangrijke anderen en studievoortgang

<i>Belangrijke anderen</i>	<i>Studiesucces</i>		
	Doorstroom	Uitval	n Totaal
Wel praten over studie	61 (87%)	9 (13%)	70 (100%)
Niet praten over de studie	3 (25%)	9 (75%)	12 (100%)
Niet codeerbaar	0 (0%)	7 (100%)	7 (100%)
Totaal	64	25	89
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,034 ^a	2	,000

Het merendeel van de studenten praat met belangrijke anderen over de studie. Er blijkt een significante samenhang tussen studiesucces en het praten met belangrijke anderen. Degenen die door het jaar heen (blijven) praten met belangrijke anderen over studiekeuze en studievoortgang (87%), blijken grotendeels door te stromen. Van degenen die niet (blijven) praten met belangrijke anderen over de studie, is het merendeel (75%) uitvaller.

Uit de interviews is gebleken dat nagenoeg alle studenten bij het begin van de studie praten met belangrijke anderen, dat gaat vooral over de studiekeuze. In veel gevallen zijn die belangrijke anderen de ouders. Studenten rapporteerden dat ouders trots waren, of getuigden van steun of meeleven m.b.t de studiekeuze (tabel 5.10, uitspraken 1, 2, 4, 6, 10, 11 en 17). In een enkel geval lijkt sprake te zijn van een sterke invloed die een ouder heeft op de studiekeuze (tabel 5.10, uitspraak 16). Vervolgens hebben we in de interviews gezien dat het spreken over de studie(voortgang) zelf vooral gebeurt in gesprekken met leeftijdsgenoten, bijvoorbeeld vrienden, broer of zus (tabel 5.10, uitspraken 3, 5, 7 en 12). Ook wordt gesproken over het latere juridische beroep; dit bleek vooral het geval te zijn bij (oudere) familieleden of kennissen in de naaste omgeving van de respondent (tabel 5.10, uitspraken 8, 9, 13 en 14).

Tabel 5.10. Uitspraken gerelateerd aan rol belangrijke anderen

1. "Mijn moeder vindt het helemaal geweldig dat ik dit doe. (*moeder is zelf oud studente HBO-Rechten*). Ze kan mij ook goed helpen.... Deels koos ik voor HBO-Rechten door m'n moeder, dan ging ik naar boeken kijken en zo" (1JS8-P1).

2. "Ik heb het heel vaak erover met mijn moeder, tijdens het eten, die vind het heel belangrijk dat ik een goede keuze maak. Wat mij echt leuk lijkt is iets te doen met familierecht: mijn oom zit in de advocatuur, hij doet ook veel met familierecht" (2JS5-P1).

3. "Ik praat met vriendinnen over de opleiding. Mijn vriendin studeert Rechten op de uni in Leiden. Praat er veel met m'n vriendin over en we leren dan samen op de uni in Leiden, daar is het rustig en je krijgt door de sfeer daar (= juridische faculteit, met eigen bibliotheek / studieruimte) zin om te leren" (FE4-P1).

4. "Waarschijnlijk komt het doordat mijn vader altijd verhalen heeft. Want die heeft ook een beetje een juridische achtergrond. En hij nam me een keer mee naar de open dag van de rechtbank. En sindsdien" (MH5-P3).

5. "M'n tante doet hier ook de opleiding HBO-Rechten. Ik heb het heel vaak met haar erover...Het is eigenlijk iets van de familie. Mijn broer gaat hier dezelfde opleiding doen. Toen dacht ik: ik ga zelfde opleiding doen" (SM2-P1).

6. "Mijn vader is zelf dit jaar net klaar met master Rechten en geeft rechten op Open Universiteit. En hij geeft me van de zomer een proefexamen. Mn vader vroeg me vroeger altijd dingen over zaken" (SM4-P1).

7. "Ik praat met m'n broer..... die doet rechten aan de uni. En mijn nicht doet Rechten, dus daar heb ik het over met haar" (SM9-P1).

8. "M'n stiefvader is letselexpert. Dat vind ik echt een leuk beroep. Toen zei hij als je HBO-Rechten doet, ga je de kant op van het werk dat ik nu doe" (SM10-P1).

9. "Iemand in mijn familie is advocaat. Dat wil ik ook graag worden uiteindelijk. Daar praat ik op zich wel redelijk veel mee" (SM25-P1).

10. "Mijn vader wilde het eerst ook gaan doen, maar heeft toen toch iets anders gekozen. Ze (ouders) vinden het sowieso geweldig dat ik het doe; zij hebben allebei geen opleiding" (SZ35-P1).

11. "Een vriend van mij, die doet hier de opleiding SJD en ook de opleiding Rechten....Mijn moeder vindt het hartstikke leuk. Dat ik die opleiding eindelijk doe. Die zit vanaf dat ik klein was te vertellen dat ik zoiets moet gaan doen. En ik heb voornamelijk voor de opleiding ook gekozen omdat ik... Ik had een baan, alleen die had ik op een gegeven moment niet meer. Dus moest ik snel gaan schakelen om te kijken wat ik wilde gaan doen. En toen dacht ik van, nou, dan ga ik toch mijn moeders raad maar opvolgen. Kijken of Rechten iets voor me is. En zodoende..... ik heb een bevriende studiegenoot bij Inholland zit in HBO-Rechten derde jaar. Heb ook een vriend in Utrecht die HBO-Rechten doet" (SZ38-P1).

12. "Een vriend van mij die zit aan de universiteit, Rechten, en die is daar heel tevreden over. Hij vindt het heel erg leuk. En als die verhalen vertelt dan interesseert mij dat ook heel erg" (SZ40-P1).

Vervolg tabel 5.10 op volgende pagina

Tabel 5.10. *Vervolg*

13. “Wij hebben een heleboel kennissen die zijn notaris of iets dergelijks, en dan praat je even mee en dan kom je daar toch snel bij uit” (SV11-P1).

14. “Het komt door mijn oom. Die is advocaat. Dus die heeft mij ook geïnspireerd om ook Rechten te gaan doen. En een nichtje van mij, die is jurist. Er zitten nog een paar andere juristen in de familie, dus” (SV29-P1).

15. “Mijn zus doet Notarieel Recht, Universiteit Leiden. En ik heb het er met haar een beetje over gehad. Nog steeds eigenlijk” (SV36-P1).

16. “En mijn vader zei: ja, eigenlijk vind ik dat wel leuker dan alle andere (opleidingen) die we hebben gezien. Toen zei ik, oké, dan doe ik dit. Zij (=ouders) wilden het graag. En toen was het zo van, nou oké, inschrijven, weet je” (SV50-P1).

17. “In mijn omgeving zijn veel mensen die HBO-Rechten doen (over de ouders en studiekeuze) Zij steunen mij ook heel erg. En zij willen het ook heel erg graag. Zij vinden het helemaal geweldig, zijn trots en willen dat ik hogerop kom. En zij denken dan ook dat ik advocaat word, maar ik denk daar zelf niet zo over.... Ja, voornamelijk in m'n vriendenkring... bijna iedereen in mijn omgeving studeert Rechten” (SV51-P1 en P2).

5.6. RESULTATEN VORMEN VAN UITBLIJVEND STUDIESUCCES

5.6.1. OMZWAAIERS

Vershil wisselaars en debutanten

Van de omzwaaiers zijn 11 respondenten debutanten (studenten die voor het eerst actief zijn binnen het hbo) en 20 respondenten zijn wisselaars (studenten die al eerder in het hbo actief waren). We hebben onderzocht of er verschil is tussen deze twee groepen wat betreft studievoortgang.

Er is geen significant verband tussen debutanten en wisselaars (tabel 5.11). We konden vraag 1 niet bevestigend beantwoorden.

Tabel 5.11. N=31. Verschil in doorstroom bij wisselaars en debutanten.

Type omzwaai	Studiesucces		
	Doorstromer	Uitvaller	n Totaal
Wisselaar	14	6	20
Debutant	6	5	11
Totaal	20	11	31
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,740 ^a	1	,39

Redenen van omzwaai, een kwalitatieve analyse

Op basis van de interviews konden we vier redenen van omzwaai onderscheiden: BSA-norm niet gehaald (tabel 5.12, uitspraken 1 t/m 6), 'Bijna juiste' studiekeuze (tabel 5.12, uitspraken 7-8), Verkeerde studiekeuze (tabel 5.12, uitspraken 9-12) en Anders (tabel 5.12, uitspraken 13-14). We geven hieronder de citaten gesorteerd per reden. De typering doorstroom of uitval is een kwalificatie die achteraf is gegeven, wat er gebeurde nadat de personen van opleiding waren veranderd. De uitspraken zijn merendeels gedaan nadat de studenten al gewisseld waren. Een aantal studenten is nog niet gewisseld, maar praat al wel over de mogelijkheid dat ze het niet gaan halen (tabel 5.12, uitspraken 2, 3 en 4).

Tabel 5.12. Vier redenen van omzwaai
Uitspraken BSA-norm niet gehaald (1)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Deb	1. "Het gaat heel goed! Eigenlijk vind ik SJD veel interessanter en leuker dan Rechten. Rechten vind ik boeiend en het sociale gebied zorgt voor afwisseling en dus meer plezier. Ik heb vorig jaar 60 EC's behaald en dus mijn propedeuse, mede dankzij 27 EC's vrijstellingen van jaar 1 Rechten. Uiteindelijk dus een geluk bij een ongeluk" (2JS12- P3).	D. Na een jaar gewisseld van HBO-Rechten naar SJD.

Vervolg tabel 5.12 op volgende pagina

Tabel 5.12. *Vervolg*
Uitspraken BSA-norm niet gehaald (1)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Deb	2. "Ik vind het echt een hele leuke opleiding dus zou het erg vinden als ik het niet zou halen. Niet leuk vond ik in blok 3 economie en belastingrecht. Ik kan niet rekenen, daar snap ik niks van... Ik ga SJD(Sociaal Juridische Dienstverlening) doen als ik het niet haal. Dan kan ik toch doen wat ik leuk vind" (SM10-P3).	D. Uiteindelijk wisselt student niet van HBO-Rechten naar SJD, maar kiest ervoor elders opnieuw HBO-Rechten te doen. Student is nu succesvol.
Deb	3. "Ik had op de middelbare school geen wiskunde. Had geen vakken als belastingrecht en economische vakken verwacht...Ik vind die cijfertjesvakken niet leuk, maar ook moeilijk" (SM3-P3).	U. Uitgevallen bij Inholland, elders opnieuw HBO-Rechten , ook daar niet gehaald.
Wis	4. "Het is allemaal theorie en zo, heb ik allemaal uit mijn hoofd geleerd, en toen had ik gewoon een 2. Want je kreeg niet een vraag van, noem blablabla, maar het was gelijk een hele casus, een heel verhaal, dan moest ik ...een soort van gaan toepassen wat nou eigenlijk van belang was. Maar heel veel studenten hebben het vak niet gehaald. Dus ik denk niet dat het dan aan mij ligt" (SV29-P3).	D. Eerst HBO-Rechten elders, daarna bij Inholland, vervolgens na een jaar naar SJD.
Wis	5. "Ik kwam van HBO-Rechten, want ik was eigenlijk geswitcht. Ik ben begonnen omdat deze opleiding beter bij mij past. Bemiddelen is iets wat ik bijna dagelijks doe (Vraag interviewer: <i>Dus deze opleiding past beter bij jou? Ben je destijds gestopt om dat je bepaalde punten niet had of was je toch wel geswitcht?</i>). "Nee ik had niet voldoende punten gehaald indertijd, maar ik was niet naar de decaan gegaan, want ik was ziek. Ik wist niet dat dat kon. Maar ik vond toentertijd al de minor vakken (van HBO-Rechten) niks voor mij" (FE3-P3).	U. HBO-Rechten elders, daarna HBO-Rechten bij Inholland, vervolgens SJD, uiteindelijk uitgevallen.
Wis	6. "Na anderhalf jaar SJD in Leiden heb ik toch ook opnieuw hier voor SJD gekozen. Ik wil het dus echt afmaken" (FE4-P1).	D. Van SJD bij Hogeschool*** naar SJD bij Inholland.

Vervolg tabel 5.12 op volgende pagina

Tabel 5.12. *Vervolg*
 Uitspraken Bijna juiste studiekeuze (2)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Wis	7. "MER had ik gedaan op Hogeschool ^{***} . Bij de MER vond ik eigenlijk alleen rechten onwijs leuk. Toen had ik al snel spijt, maar dacht ik zet toch door. Ik had tentamen niet gehaald in januari en heb ik de studie 31 januari stopgezet en ben ik me hier voor de opleiding gaan inschrijven" (2JS11-P1).	D. Student heeft propedeuse behaald en is naar universiteit uitgestroomd.
Wis	8. "Ik wilde iets met rechten gaan doen. Maar ik dacht Recht in het Nederlands, dat is wel erg klein. Ik wilde het breder. Maar ik had geen goed beeld van de opleiding" (FE10-P1).	D. Van International Law bij Hogeschool ^{***} naar HBO-Rechten.

Uitspraken Verkeerde studiekeuze (3)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Wis	9. "Ik zat eerst op de opleiding muziektherapie, op Hogeschool Leiden. Na deze muziek/theater opleiding is dit een veel betere keuze. Ik heb testjes gedaan op internet, en met vriendinnen gesproken over Rechten, dat het een studie is met structuur... Kunstzinnige therapie was voor mij te zweverig" (1JS3-P1/P2).	D. Student heeft propedeuse gehaald en is naar universiteit uitgestroomd.
Wis	10. "Ik had me, voordat ik een keuze had gemaakt, ingeschreven voor zowel IBMS bij Hogeschool ^{***} als bij Sociaal Juridische Dienstverlening bij Inholland. Ik heb toen uiteindelijk gekozen voor IBMS. 'T leek zinvol om internationaal bezig te zijn. Kwam er snel achter dat het helemaal niet bij mij paste. Ik kwam erachter dat ik het internationale eigenlijk nergens kan toepassen. Ik houd ook niet van cijfertjes. Vanaf maand 1 dat ik hier zat was ik er heel blij mee" (FE8-P1).	D. Student is nog bij Inholland

Vervolg tabel 5.12 op volgende pagina

Tabel 5.12. *Vervolg*
Uitspraken Verkeerde studiekeuze (3)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Wis	<p>11. "Ik heb Toegepaste Psychologie gedaan en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening. Beide opleidingen waren heel sociaal, plus natuurlijk een beetje biologisch gericht. Biologie is altijd mijn sterke punt geweest, dus daar heb ik in eerste instantie wel op gefocust, van, hé, wat kan ik daar omheen vinden, waar ben ik goed in? En daar ben ik erachter gekomen dat ik me eigenlijk op een gegeven moment soms begon te storen aan cliënten. En dat ik dacht van, ja, kom op, dan zit ik zulke kleine probleempjes op te lossen. Ik was daar soms ook wat te hard in. Ik merkte gewoon dat ik het allemaal soms een beetje te soft vond als het ware. Ik kende een vriend van mijn zusje, die heeft gewoon Rechten gedaan, ook vorig jaar. Op Inholland, die is geloof ik nu naar de universiteit. Dus daar heb ik ook aan gevraagd, hoe of wat. Ik heb een beetje boeken mogen inkijken. En ik heb daarna ook zelf op de site informatie gezocht, even kijken hoe of wat. En of het me aansprak. Want in eerste instantie heeft het mij nooit echt... ik heb me er nooit echt in verdiept. En na mij er verder in te gaan verdiepen, had ik zoiets van, het kan misschien best wel wat zijn" (SZ44-P1).</p>	<p>D. Student heeft propedeuse gehaald en is naar universiteit uitgestroomd.</p>
Wis	<p>12. "Hiervoor heb ik verschillende dingen gedaan. Eerst fotografie gestudeerd. Daarna Small Business & Retail Management bij Hogeschool***. Daarna ben ik gestopt wegens omstandigheden. Vervolgens ben ik opnieuw begonnen bij Hogeschool***. Was wel dezelfde studie, maar daar kreeg ik zoveel nieuwe en andere dingen bij, die vond ik niet leuk. Is ook niet het vakgebied waarin ik later wil werken. Deze studie heb ik gekozen door te kijken naar wat is de rode draad bij voorgaande studies, wat ik wel leuk vond. Alle vakken waarin recht voorkwam, arbeidsrecht vooral, die interesseerden me vooral, inleiding recht ook" (FE1-P1).</p>	<p>U. Student is gestopt om zich zelfstandig voor te bereiden op colloquium doctum van de universiteit.</p>

Vervolg tabel 5.12 op volgende pagina

Tabel 5.12. *Vervolg*
 Uitspraken reden: Anders (4)

Debutant- (Deb) of Wisselaar (Wis)	Uitspraken: Hoe ziet de student zelf zijn voortgang	Doorstromer (D) of Uitvaller (U)
Deb	13. "Ja, ik heb het* niet gemist, ik ben het wel gaan maken, inleiding recht en rechtsvinding, maar ik was sowieso ziek. Ik had een plastic tas op mijn schoot voor het geval ik moest overgeven. Inleiding recht heb ik nog niet terug, voor rechtsvinding had ik een 3 gehaald, maar het verbaast me ook helemaal niks" (SZ13). * student spreekt over een tentamen.	D. Student is na half jaar ziekte nu succesvol op andere Hogeschool
Wis	(Vraag interviewer: <i>Want dat je gestopt bent, was dat omdat je niet genoeg voldoende haalde op de Hogeschool ***?</i>) 14. "Omdat, mijn vader, die had een eigen bedrijf, en hij had best wel veel hulp nodig. Dus ik heb het eigenlijk voor hem gedaan. doordat ik toen toch de keuze had gemaakt om te gaan werken, ben ik gestopt. En daarna ben ik naar Curaçao gegaan. Omdat mijn ouders toen terug waren gegaan. En ja, dat was voor mij best wel moeilijk" (SV49).	D. Student is opnieuw begonnen bij Inholland en nu succesvol.

Naar aanleiding van bovenstaande rapportages vatten we de vier redenen van omzwaai samen en proberen we de samengevatte resultaten verder te verklaren.

BSA-norm niet gehaald (1)

In de groep met reden *BSA-norm niet gehaald* zitten 19 respondenten. Zij vinden de studie leuk / interessant / een goede keuze, maar hebben niet voldoende punten gehaald. Ze krijgen een negatief bindend studieadvies aan het einde van het studiejaar of ze hebben al halverwege het studiejaar met deze 'bsa-dreiging' te maken omdat ze bepaalde voorwaardelijke vakken niet meer kunnen halen⁸. In deze groep is er in alle gevallen

⁸ Bij de juridische hbo-studies cohorten 2012 en 2013 was de kwantitatieve BSA-norm 45 EC's respectievelijk 50 EC's. Daarnaast was er een kwalitatieve BSA-eis, waarbij de vakken Inleiding Recht, Juridische Vaardigheden en Nederlands gehaald moesten worden. Het reguliere tentamen en de herkansing daarvan werden in de bestudeerde cohorten binnen het eerste semester aangeboden.

sprake van omzwaai binnen het juridische domein. Van deze groep stromen er 11 succesvol door, en 8 vallen er uiteindelijk alsnog uit. Van de vier categorieën van redenen blijkt dit de minst succesvolle groep. Bij deze groep lijkt vooral een tekort aan capaciteiten de reden van omzwaai te zijn. We hebben verder gezocht naar mogelijke oorzaken. Het viel op dat veel van deze personen ook in het vo al een voorgeschiedenis hadden, d.w.z. dat ze langer over hun havo hadden gedaan. Sommigen gaven in de interviews aan dat ze extra moeite hebben moeten doen om hun havo-diploma te halen, en hebben via een speciale school zoals Luzac⁹ hun diploma gehaald. Ten tweede hebben we hier te maken met omzwaaiers die allemaal door blijven gaan met de juridische opleiding, ondanks de eerdere mislukking. Een aantal uitspraken van deze bsa'ers lijkt te getuigen van weinig reflectie op capaciteiten. Deze studenten zijn zeer gedreven en volhardend, en lijken er zo aan 'gewend' iets niet in één keer te kunnen halen, dat ze de juridische studie opnieuw oppakken zonder echt te reflecteren waarom het nu fout ging de eerste keer. In geval het na de omzwaai weer niet lukt, zoeken ze eigenlijk nooit de schuld hiervoor bij zichzelf. Een respondent geeft aan: *“Maar heel veel studenten hebben het vak niet gehaald. Dus ik denk niet dat het dan aan mij ligt”* (tabel 5.12, uitspraak 4). Een andere respondent kan wel benoemen wat lastig is, maar trekt hier blijkbaar geen consequenties uit: *“Ik vind die cijfertjes vakken niet leuk, maar ook moeilijk”* (tabel 5.12, uitspraak 3). Het feit dat de student opnieuw aan een HBO-Rechtenstudie elders begint, terwijl daar ongetwijfeld ook economische onderdelen in het curriculum zullen zitten, laat zien dat student niet echt heeft nagedacht of deze studie wel passend is. Ook de tweede keer elders lukt het deze persoon niet de studie te halen; deze student studeert inmiddels journalistiek. Het verhaal van respondent FE3 (tabel 5.12, uitspraak 5) laat zien dat deze persoon drie keer opnieuw aan de juridische studie is begonnen – omdat telkens de punten niet worden gehaald – en dit eindigt uiteindelijk in uitval.

Bijna juiste studiekeuze (2)

In deze groep zitten vijf omzwaaiers. In de eerdere gekozen studie (van voor de omzwaai) was het juridische onderdeel het enige dat echt

⁹ Luzac staat voor privé vo onderwijs met kleine klassen en veel extra aandacht en begeleiding.

aansprak, getuige de citaten. De student kwam bij de eerdere opleiding al in aanraking met juridische vakken. Echter, om uiteenlopende redenen kleefden aan deze eerdere opleiding te veel nadelen (tabel 5.12, uitspraken 7 en 8). Dit is drie keer het geval als een student elders de semi-juridische studie MER (Management, Economie & Recht) heeft gedaan en bij deze studie alleen de vakken met recht leuk vond. Uitspraak 7 is illustratief voor een dergelijke omzwaai vanuit de opleiding MER, bij de andere 'MER-respondenten' vinden we soortgelijke uitspraken. Daarnaast was de eerdere kennismaking met het juridische ook aanleiding voor omzwaaien in twee gevallen waarin een student begonnen was met International Law. De student vond in deze studie het juridische leuk, maar struikelde over het Engelstalige karakter van de studie (tabel 5.12, uitspraak 8). Van deze vijf respondenten stromen er vier door, van wie twee naar de universiteit. Bij de enige uitvallende respondent in deze groep speelden mogelijk ook gezondheidsproblemen een rol bij uitval.

Verkeerde studiekeuze (3)

Deze respondenten geven duidelijk aan al één of meerdere andere studies te hebben gedaan, en waarom naar hun idee één en ander fout liep (tabel 5.12, uitspraken 9, 10, 11, 12). Van deze respondenten stromen er drie door, twee vallen uit. Opvallend bij deze categorie *Verkeerde Studiekeuze* is dat degenen die reflecteren op 'waar het nou fout ging', doorstromen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de respondent die aangeeft dat de vorige studiekeuze verkeerd was omdat de opleiding weinig structuur bood. Deze persoon heeft daarna bewust gezocht naar een opleiding met veel structuur. Een ander voorbeeld zien we bij de student die aangeeft zich eigenlijk nu pas echt te hebben verdiept in de te kiezen opleiding. Beide studenten stromen uiteindelijk uit naar de universiteit.

Anders (4)

In de Categorie *Anders* gaf één student aan ziek te zijn geworden; bij de ander waren persoonlijke omstandigheden de oorzaak dat de studie werd gestaakt; m.a.w. studiepunten speelden hier in eerste instantie geen rol. Het betreft hier een debutant en een wisselaar. Beiden zijn nog steeds met hun juridische studie bezig.

Samenvatting Omzwaai

Op basis van de chi-square analyse (tabel 5.11) en op basis van de kwalitatieve analyse van de interviews, trekken we onderstaande voorzichtige conclusies. We kunnen geen duidelijk verschil maken tussen debutanten en wisselaars als het gaat om studieresultaat (vraag 2). Vanuit de kwalitatieve analyse kwamen we tot vier redenen van omzwaaien. Als we getalsmatig kijken hoe redenen van omzwaai zich verhouden tot studieresultaat, constateren we dat de eerste groep, *BSA-norm niet gehaald* uiteindelijk het minste studieresultaat heeft. Deze personen lijken – op basis van hun resultaten – onvoldoende competenties te hebben om een juridische hbo-studie te doen, aangezien ze ook een tweede keer het niet halen. Daarnaast hebben ze vaak al een langere voorgeschiedenis in het voortgezet onderwijs achter de rug. Voor degenen met het predicaat *Bijna juiste studiekeuze*, geldt dat vier van de vijf studenten doorstromen. Van de personen die eerst ‘fout’ hebben gekozen stromen drie van de vijf door. Voor deze laatstgenoemde groep – *Bijna juiste studiekeuze* – lijkt te gelden dat er meer sprake is van reflectie op de nieuwe keuze na de wissel, in tegenstelling tot de eerste groep (*BSA-norm niet gehaald*) bij wie deze reflectie – op basis van de rapportages – lijkt te ontbreken. Hoewel we bij deze resultaten de kanttekening maken dat het om kleine aantallen gaat, menen wij dat dit het belang van onze bevindingen niet aantast, daar we hier ingaan op individuele motivaties die in kleine groepen voorkomen en daarmee van belang zijn voor de praktijk. Wij komen hier verder op terug in de discussie van het laatste hoofdstuk.

5.6.2. UITVALLERS

In ons onderzoek waren 14 respondenten uitvallers: studenten die tijdens of na het eerste studiejaar stoppen met de juridische hbo-studie. We maakten onderscheid tussen twee redenen van studiestaking: *BSA-norm niet gehaald* (1) en *Verkeerde Studiekeuze* (2). We presenteren hieronder een aantal citaten uit interviews die reden 1 en reden 2 illustreren. De uitspraken met betrekking tot reden 1, zijn afkomstig van studenten die op het moment van het derde interview reeds gestopt waren.

Tabel 5.13. Redenen van studiestaking
BSA-norm niet gehaald (1)

Wanneer gestopt	Uitspraken: Hoe kijkt de student zelf naar zijn studieonderbreking
Binnen half jaar	1. "Ik had graag bij Inholland gebleven. Ik heb ook nog met een oud klasgenote contact, zij heeft wel die overstap gemaakt van SJD naar Rechten omdat zij hetzelfde had als ik. Maar voor mij speelt ook mee: kan ik er later werk mee krijgen? Bij HBO-Rechten zijn wel 14 eerstejaars klassen. Het zijn er al zoveel die dit doen. Bij de nieuwe studie fiscaal recht en economie zijn er maar drie klassen, met 20 leerlingen. Ik denk dat ik meer kans heb op werk" (SV14-P3).
Binnen half jaar	2. "Ik had inleiding recht (bij de herkansing) opnieuw niet gehaald, een BSA-vak. Had graag doorgegaan, en weet op dit moment niet hoe nu verder. Ben erg teleurgesteld dat het niet gelukt is" (SM24-P3).
Binnen half jaar	3. "Ik dacht: focus je gewoon op die BSA-vakken....En daardoor heb ik eigenlijk bijna, of ja, helemaal geen tijd besteed aan andere tentamens. En nu heb ik van de drie BSA-vakken maar één gehaald Maar net zoals Nederlands, had ik eigenlijk ook nog zoiets van, dat red ik wel of dat haal ik wel. Maar Nederlands heb ik dus niet gehaald" (SZ30-P2).

Verkeerde studiekeuze (2)

Wanneer gestopt	Uitspraken: Hoe kijkt de student zelf naar zijn studieonderbreking
Binnen half jaar	4. "Ik ben gestopt omdat ik het niet meer interessant vond. Halverwege het jaar was ik niet meer gemotiveerd, heb niet meer geleerd en daardoor ook geen punten meer gehaald. Ik stopte vanwege het banenperspectief en het beeld dat ik kreeg van het latere beroep" (1JS11-P3).
Binnen half jaar	5. "Ik heb de studie gekozen omdat ik veel <i>Law en Order</i> kijk... Ik heb de verkeerde keuze gemaakt, ik vind het gewoon niet leuk" (SM46-P2).
Na een jaar	6. (Over de studiekeuze) "Ik wou eigenlijk iets anders. Ik wilde eerst verpleegkunde doen. Maar dat begon pas in september. Dus die optie viel afIk heb geen zin meer in school, ben het zat. Ik wil eigenlijk liever werken, maar er is geen werk.De tweede periode ging niet goed, ik heb best wel veel herkansingen Ik twijfel nu wel, ga ik het wel halen, en wat ga ik doen als ik het niet haal. Ik ben nu al plannen aan het maken voor wat ik dan zou ga doen" (FE6-P2/P3).

Vervolg tabel 5.13 op volgende pagina

Tabel 5.13. *Vervolg*
Verkeerde studiekeuze (2)

Wanneer gestopt	Uitspraken: Hoe kijkt de student zelf naar zijn studieonderbreking
Binnen half jaar	7. “Ik had verwacht dat het meer praktijkgericht zou zijn. Het is echt in de boeken bij HBO-Rechten, heel theoretisch. Mijn beeld van HBO-Rechten is nu dat het te zakelijk was, en het paste niet bij mij als persoon. In de klas (bij HBO-Rechten) was iedereen op zichzelf en in het type klas voelde ik me niet thuis, ik durf nu wel dingen te vragen, hier* voel ik me wel thuis. Nu is er is een open sfeer. Ik vind ook de groepsopdrachten leuk, leer je je medestudenten kennen, en samen te werken. Is leerzaam en gezellig” (MH17-P2). *Student is na een half jaar overgestapt van HBO-Rechten naar Maatschappelijk Werk en Dienstverlening.

In de categorie met als reden *BSA-norm niet gehaald* zitten acht respondenten. Zij zien de studie wel als de juiste keuze en betreuren het dat ze er niet in zijn geslaagd om voldoende studiepunten te halen (tabel 6.13, uitspraken 1, 2, 3). In de categorie *Verkeerde Studiekeuze* zitten zes respondenten. Ze gaven in de interviews aan dat ze de verkeerde studiekeuze hadden gemaakt, of dat ze met andere verwachtingen of met twijfels aan de studie waren begonnen (tabel 6.13, uitspraken 4, 5, 6, 7). Na het besef dat de keuze niet de juiste is, daalt de motivatie en worden ook de studiepunten niet gehaald. In twee gevallen waren deze personen met *Verkeerde Studiekeuze* al binnen drie maanden gestopt. Uitvallers vormen een groep waar minder over te zeggen valt dan de omzwaaiers. Men stopt omdat de punten niet zijn gehaald, of omdat het een verkeerde studiekeuze was. Een verschil met de eerder besproken groep *BSA-norm niet gehaald* bij de omzwaaiers, is dat de uitvallers juist wel lijken te reflecteren op waar dingen misgingen, en daar consequenties uit trekken. We concluderen daarnaast voorzichtig dat de bevindingen m.b.t. omzwaaiers lijken aan te sluiten bij wat al eerder bleek uit het onderwijsverslag van OCW (2013), dat vermeldt dat studenten na het wisselen van opleiding in het hoger onderwijs een grotere kans hebben op een diploma. Onze bevinding lijkt te passen binnen de theorie over het studiekeuze- en beslissingsproces, die stelt dat exploratie zowel in de breedte als in de diepte het uiteindelijke studiesucces ten goede kan komen (Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013). Deze exploratie in de diepte,

erachter komen of een studie echt bij je past en erover nadenken, komt bij sommigen blijkbaar pas tot stand na die eerste, ‘verkeerd’ gekozen studie.

5.7. RESULTATEN UITSTROOM NAAR DE UNIVERSITEIT

We onderzoeken in deze paragraaf eerst vraag 5, hoe de ambitie om uit te stromen naar de universiteit onder de respondenten is verdeeld, en hoe groot de groep studenten is die deze ambitie daadwerkelijk realiseert na één jaar (zie tabel 5.14). Vervolgens gaan we in op vraag 6, of er een mogelijke samenhang is tussen het realiseren van deze ambitie, en de gevolgde voorbereiding op de studiekeuze (zie tabel 5.15).

Tabel 5.14 geeft de ambities weer om door te studeren aan de universiteit, en welk percentage daarin slaagt.

Tabel 5.14. Samenhang ambitie doorstuderen aan de universiteit versus gerealiseerde wens

<i>Realisatie</i>	<i>Ambitie Universiteit</i>		
	<i>Ambitie nee</i>	<i>Ambitie Ja</i>	<i>n Totaal</i>
Door naar WO	1 (9%)	10 (91%)	11 (100%)
Blijft op HBO	37 (70%)	16 (30%)	53 (100%)
Uitvaller	17 (68%)	8 (32%)	25 (100%)
Totaal	55	34	89
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,793 ^a	2	,001

In totaal 34 van de 89 respondenten spraken in minimaal één van de interviews de ambitie uit om een meestertitel te halen. We refereren hiervoor naar hoofdstuk drie, waarin deze universitaire ambities ook aan de orde zijn gekomen. Uiteindelijk bereiken 11 respondenten dit doel en stromen uit naar de universiteit. In de categorie *Ambitie nee* zitten uitsluitend respondenten die deze ambitie in geen enkel interview geuit hebben.

Echter, één van deze respondenten is – nadat deze eerst omgezwaaid was van HBO-Rechten naar Sociaal Juridische Dienstverlening – na anderhalf jaar alsnog overgestapt naar de universiteit.

Tabel 5.15. Relatie voorbereidingstraject of oriëntatie-activiteit en uitstroom

<i>Interventie</i> ¹	<i>Uitstroom WO</i>				Ambitie in percentages
	Uitgestroomd naar WO	Nog steeds op HBO	Uitvaller	n Totaal	
Intensief	6 (30%)	12 (60%)	2 (10%)	20 (100%)	12 (35%)
Beperkt	3 (10%)	19 (63%)	8 (27%)	30 (100%)	9 (26,5%)
Voor kennis	2 (10%)	10 (50%)	8 (40%)	20 (100%)	5 (15%)
Geen	0 (0%)	12 (63%)	7 (37%)	19 (100%)	8 (23,5%)
Monte Carlo	P<0.01	n.s.	P<0.05		

Voor een uitgebreide beschrijving van de oriëntatie- en voorbereidingstrajecten verwijzen we naar bijlage B.

Met behulp van een Monte Carlo-analyse is voor *uitstromers naar wo*, *doorstromers in het hbo* en *uitvallers* iedere categorie afzonderlijk vergeleken met de twee anderen. De Monte Carlo-analyse geeft aan hoe groot de kans is dat het verschil in mate van voorkomen tussen beide groepen het gevolg is van een toevallige verdeling van de data. De *uitstromers naar het wo* hebben significant vaker intensieve voorbereidingen gevolgd, en de *uitvallers* hebben minder vaak een intensieve voorbereiding gevolgd. In hoofdstuk drie hebben we reeds aangetoond dat degenen die het meest ambitieus zijn om uit te stromen, respondenten zijn uit de juridische summerschool en respondenten met een beperkte voorbereiding. In de groep zonder enige voorbereiding bleek al in hoofdstuk vier, dat 37% de ambitie had om over te stappen; er is echter geen enkele student die dit ook gedaan heeft. In tabel 5.15 zien we in een extra kolom hoe per voorbereidingstraject die ambitie eruitzag¹⁰

¹⁰ Deze resultaten – het percentage met doorstudeerperspectief – zijn uitgebreider aan bod gekomen in hoofdstuk drie, tabel 3.11.

5.8. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

5.8.1. CONCLUSIES EN DISCUSSIE ACHTERGRONDKENMERKEN EN STUDIESUCCES

In dit hoofdstuk bespreken we het onderzoek dat is gedaan naar specifieke achtergrondkenmerken en omstandigheden die mogelijk gerelateerd zijn aan een positieve of negatieve studievoortgang. Geslacht en culturele achtergrond blijken in ons onderzoek niet van invloed te zijn op uitval; dit in tegenstelling tot eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat met name mannelijke studenten en studenten met een allochtone (niet-westerse) achtergrond meer dan gemiddeld uitvallen (Van Ingen 2013; Severiens, Wolff, Zijlstra, Andeweg en Tupan, 2010). Dit verschil in uitkomst heeft te maken met de (kwalitatieve) aard van ons onderzoek, afwijkend vergeleken met de hierboven gerapporteerde onderzoeken. Evenmin bleek uit de interviews dat studenten met een andere culturele achtergrond minder steun zouden ervaren vanuit hun omgeving. Dit resultaat weerspreekt hiermee het onderzoek van Meeuwisse (2012) waaruit bleek dat allochtone studenten slechter presteren en ze minder steun krijgen van hun familie bij de studie.

Aan grote steekproeven met veel respondenten kunnen twee soorten nadelen verbonden zijn. Het eerste nadeel is dat in zo'n grote steekproef ook kleine verschillen, die voor de praktijk nauwelijks enige betekenis hebben, statistisch significant kunnen zijn. Dat heeft tot gevolg dat het belang van dergelijke verschillen makkelijk kan worden overbenadrukt, omdat in veel gevallen statistische significantie wordt verward met hoe betekenisvol of belangrijk iets is.

Een tweede probleem is dat steekproeven met zeer veel respondenten zich heel vaak beperken tot een benadering van associaties tussen factoren. De meerwaarde van het door ons uitgevoerde onderzoek is dat het kwalitatieve onderzoek door de individuele verhalen over de keuzeprocessen van studenten inzicht heeft gegeven in waar knelpunten liggen als het gaat om specifieke groepen, zoals we gezien hebben bij de mbo'ers en de omzwaaiers. Deze laatste constatering is in lijn met Tinto (1992, 2006) die aangeeft dat een (kwantitatieve) factorenbenadering

van uitval slechts een globaal inzicht geeft in de indicatoren die leiden tot uitval, maar geen inzicht geven in het achterliggende proces dat heeft geleid tot uitval. We geven nu een overzicht van een aantal relevante bevindingen uit de kwalitatieve analyses.

Mbo'ers presteren in het hbo, zoals verwacht, minder goed dan havisten. Mbo'ers spreken zich in de interviews uit over het verschil in werkwijze van mbo en hbo. Ze geven aan moeite te hebben met het werken uit boeken en de hoeveelheid stof die ze zelfstandig moeten behappen. Havisten spreken veel minder over deze problemen in de overstap. Dit doet vermoeden dat de transitie voor havisten minder groot is dan voor mbo'ers, met name omdat de manier van werken in het hbo lijkt aan te sluiten bij wat havisten al gewend zijn. Havisten brengen daarnaast mogelijk de stap naar het hbo niet of nauwelijks ter sprake omdat de transitie van havo naar hbo nu eenmaal als een vanzelfsprekende, 'natuurlijke' weg wordt gezien voor havisten. Mbo'ers daarentegen zijn met hun mbo-4 diploma in principe 'startbekwaam' voor de arbeidsmarkt en kunnen een keuze maken tussen gaan werken of verder studeren. Omdat zij via een gestapeld traject in het hbo terecht zijn gekomen – van vmbo naar mbo naar hbo – kijken zij anders aan tegen de overstap naar het hbo. Sommigen zien ertegenop en beschouwen het als een moeilijke stap.

De instroom van mbo'ers bij de juridische hbo-opleidingen bestaat zowel uit studenten met een juridische als een niet-juridische achtergrond. Deze twee groepen doen het even goed. Mbo'ers die van een niet-juridische achtergrond komen lijken – op grond van wat ze rapporteerden – juist goed te hebben nagedacht over wat hen aansprak in de vorige opleiding (het vak Recht, of vakken gerelateerd aan het juridische), of weten vanuit ervaring met hun mbo-opleiding in ieder geval beter waarmee ze juist niet verder willen qua studie of sector.

In het licht van de meest recente onderzoeken naar studiesucces (Herweijer en Turkenburg, 2016; Bormans et al., 2015), worden momenteel diverse maatregelen genomen. De Minister van OCW heeft 7,5 miljoen euro extra beschikbaar gesteld voor projecten die de doorstroom van mbo'ers kunnen verbeteren. Hbo-instellingen en ROC's slaan de handen ineen om invulling te geven aan het keuzedossier voorbereiding hbo (KVH), dat vanaf 2017 bij alle ROC's ingevoerd gaat worden. Voor ons blijft

echter de vraag overeind staan in hoeverre, op basis van aanbevelingen uit bovengenoemde onderzoeken, dit meer studiesucces gaat opleveren wanneer de aandacht vooral gericht zal worden op mbo'ers met een specifieke achtergrond, en bijvoorbeeld alleen doorstroom verbeterende trajecten ontwikkeld worden gericht op doorstroom mbo-hbo *binnen de beroepskolom*. Wij denken dat de interviews uit dit onderzoek waardevolle informatie hebben opgeleverd om de doorstroom van mbo'ers te verbeteren. We denken dan aan aandachtspunten die veelvuldig door alle categorieën mbo'ers zijn benoemd: het leren werken uit boeken met grotere hoeveelheden stof, een goede voorbereiding op tentamens, plannings- en timemanagementvaardigheden. Deze aandachtspunten kunnen van nut zijn bij het ontwikkelen van het in te voeren KVH. Het lijkt in dit kader zinvoller te kijken naar de aanwezigheid van concrete barrières zoals dikke boeken en gebrekkige planningsvaardigheden, dan naar abstracte correlaten, zoals geslacht en (andere) culturele achtergrond.

In lijn met de besproken literatuur is de hypothese dat oudere studenten meer uitvallen dan jongere studenten bevestigd. Echter, we denken dat we deze bevinding moeten nuanceren. Men kan zich afvragen of een hogere leeftijd *an sich* de oorzaak van de uitval is, en logischerwijs kan zijn. Voor een directe rol van leeftijd hebben wij geen concrete aanwijzingen gevonden. Op basis van een leeftijdsanalyse en de beperkte rapportages hierover in de interviews weten we dat personen uit deze categorie langer dan één jaar extra over hun havo of mbo-opleiding hebben gedaan. Onze conclusie is dan ook dat de relatie tussen leeftijd en uitval lastig analyseerbaar is, omdat deze met name afhangt van vertragingen in het voortraject waarvan we niet alle achtergronden kennen. Studenten praatten in de interviews vooral over de nieuwe studie, en teleurstellingen of mislukkingen uit het verleden kwamen hierbij minimaal aan bod. Wat betreft achtergrondkenmerken die van invloed zijn op studiesucces, hebben we geconstateerd dat een mbo-achtergrond, een hogere leeftijd en vertraging in het voortraject met elkaar samenhangen. Echter, we weten niet exact hoe deze samenhang van toepassing is op individuele studenten. Dit betekent dat deze groep extra aandacht behoeft, die individueel gericht moet zijn.

Ten slotte blijkt praten met belangrijke anderen in verband te kunnen worden gebracht met studiesucces. In de eerste interviews geven

nagenoeg alle studenten wel aan over hun studiekeuze te praten, met name met hun ouders. Dit is in lijn met onderzoek dat heeft bevestigd dat ouders een belangrijke rol spelen in het studiekeuzep proces. Voor de samenhang met studiesucces hebben we echter ook gekeken naar het tweede en derde interview, of studenten nog steeds wel, of niet meer in gesprek zijn over hun studie. Personen die nog steeds in gesprek zijn met met belangrijke anderen hebben een grotere kans door te stromen. Ook in het licht van onderzoek naar en theorieën over identiteitsontwikkeling, wordt uitval bij studenten die niet praten met belangrijke anderen begrijpelijk. Deze theorieën stellen dat bij het maken van (studie)keuzes, belangrijke anderen – zoals bijvoorbeeld ouders – een progressieve ontwikkeling van identiteit beïnvloeden, met weerslag op welbevinden of (studie)resultaat (Kunnen, 2013; Skovorov en Vondracek, 2011; Vondracek en Porfelli, 2003).

5.8.2. CONCLUSIES EN DISCUSSIE VORMEN VAN UITBLIJVEND STUDIESUCCES

Wij hebben onderzoek gedaan naar vormen van uitblijvend studiesucces: omzwaai en uitval. Van de in totaal 31 omzwaaiers vallen 11 studenten uit, maar 20 stromen door. Dit geeft aan dat deze stap wel kans van slagen heeft. Sommige personen hebben blijkbaar een extra (mislukte) ervaring nodig om uiteindelijk toch op hun plek te komen, en het daar ook goed te doen. In het onderzoek naar omstandigheden achter omzwaai blijkt dat veel omzwaaiers al minder soepel door hun vooropleiding heen zijn gekomen. Dit geldt in ieder geval voor de personen die wegens een negatief bindend studieadvies in hun vorige opleiding hebben moeten stoppen. De ervaring van het moeizame voortraject heeft mogelijk een weerslag op het zelfvertrouwen van de respondent en daarmee op de studievoortgang. Studievertraging kan daarom een gevolg zijn van wat al in het voortraject is gebeurd. Daarnaast gaf een deel van deze groep omzwaaiers uit de categorie *BSA-norm niet gehaald* weinig blijk van reflectie op de gemaakte keuze. Deze personen lijken dermate gefocust om de juridische opleiding te vervolgen dat ze zonder verder te reflecteren op hun eerdere, vaak onvoldoende, resultaten toch doorgaan. Degenen met een *Verkeerde studiekeuze* lijken een tweede keer beter of

meer na te denken wat een meer passende studie is. De personen met een zogenaamde *Bijna juiste studiekeuze* zijn via de juridische vakken erachter gekomen dat een volledig juridische studie meer passend is, deze personen met een eerdere *Bijna juiste studiekeuze* stromen bijna allemaal door.

Bij de uitvallers ligt in bijna de helft van de gevallen een verkeerde studiekeuze en het niet voldoen aan de verwachtingen van de gekozen studie ten grondslag aan het krijgen van negatief bindend studieadvies. Veel van deze studenten zijn binnen een half jaar vertrokken. De andere helft van de uitvallers heeft wel juist gekozen, maar slaagt er niet in voldoende studiepunten te halen. Deze groep blijft langer doorgaan met de studie, ondanks het uitblijven van positieve studieresultaten. De beslissing van deze laatste groep langer door te gaan is begrijpelijk, omdat deze groep studenten wel gemotiveerd was, en het er deze groep ook alles aan gelegen was de studie af te maken, maar hier eenvoudigweg niet in slaagde.

We denken dat met name voor omzwaaiers meer aandacht zou moeten komen dan nu het geval is. In het Inholland Aansluitonderzoek wordt gesteld dat het wisselen van opleiding de studievoortgang doorgaans niet ten goede komt (Van Ingen, 2013). In andere grotere kwantitatieve onderzoeken wordt vooral over omzwaai gesproken in termen van 'risicocategorieën': niet-westerse jongens lopen meer risico dan meisjes, en in de Randstad wordt meer van opleiding gewisseld dan daarbuiten (Bormans et al., 2015; Herweijer en Turkenburg, 2016). Ons onderzoek daarentegen laat een andere kant zien van omzwaaigedrag. Door de focus op individuele keuzeprocessen hebben we kunnen constateren dat bepaalde groepen blijkbaar langer nodig hebben om tot heldere keuzes te komen en de juiste studiehouding te ontwikkelen. De bevindingen m.b.t. omzwaai en uitval geven tevens aan dat dit eigenlijk niet te voorkomen is. De vraag is, vanuit een ontwikkelingsoogpunt, in hoeverre dit verkeerd is. Het is evident dat ontwikkeling niet geforceerd kan worden. Vanuit zowel school, als ook vanuit de omgeving – met name ouders – moeten we naar ons idee wel blijven investeren om deze ontwikkeling te stimuleren en verder te begeleiden. Daartoe is een belangrijke rol weggelegd voor goede samenwerking tussen toeleverend onderwijs en het hbo, bijvoorbeeld door ouders voor te lichten over het studiekeuze-

proces, en te informeren wat studeren in het hbo inhoudt. Deze ouderbetrokkenheid is echter in het mbo lastiger te realiseren dan in het vo, waar doorgaans meer contact – zij het beperkt – met ouders plaatsvindt.

5.8.3. CONCLUSIES EN DISCUSSIE UITSTROMERS

De laatste groep schoolverlaters die we hebben onderzocht zijn de uitstromers. Van de studenten die de juridische summerschool hebben gevolgd, stroomt een relatief groot deel uit naar de universiteit. Aangevoerd kan worden dat dit mogelijk de meer ambitieuze studenten zijn. Aan de andere kant hebben de interviews in hoofdstuk drie laten zien dat juist bij deze groep de ambitie en het doorstudeerperspectief langzaam gegroeid is *lopende het studiejaar*, terwijl bij anderen deze ambitie er al *voor de start* van de studie was¹¹. Mogelijk heeft het feit dat juist de summerschoolstudenten uitstromen naar de universiteit te maken met de leerervaringen die ze hebben opgedaan. Deze leerervaringen hebben mogelijk bijgedragen aan een snellere academische integratie, bijvoorbeeld omdat deze studenten al hebben leren werken met wettenbundels. Daarnaast getuigden de betreffende respondenten in de interviews van een sociale cohesie, die een gevolg lijkt van een dergelijk voorbereidingstraject. Ook uit signalen van de studieloopbaanbegeleider van deze klas, kwam naar voren dat men ‘met elkaar’ naar de universiteit ‘door’ wilde. De effecten van het summerschooltraject, namelijk het profijt van ‘voorkennis’ op zowel cognitief als sociaal vlak, lijken een geslaagd voorbeeld van wat door Tinto (1993) benoemd is als academische en sociale integratie. Studenten die op beide gebieden geïntegreerd zijn, maken niet alleen meer kans om hun opleiding succesvol te voltooien, maar vertonen ook een hogere betrokkenheid bij zowel de studie als hun medestudenten (Tinto, 1993). Het is dus niet verwonderlijk dat juist in deze groep een dergelijk ‘groepsbesluit’ wordt genomen.

¹¹ Zie hoofdstuk drie, paragraaf 3.5.

5.9. RECAPITULATIE VAN DE BEVINDINGEN

Onderstaande tabel 5.16 recapituleert alle hypothesen en vragen, met respectievelijk de bevestigingen (of ontkenningen) en de antwoorden.

We kunnen de hierboven samengevatte bevindingen benutten voor een antwoord op de derde deelvraag van ons onderzoek. We kunnen concluderen dat de kwantitatieve analyse van kenmerken van jongeren of van hun omgeving die een rol spelen bij studievoortgang, een samenhang heeft laten zien tussen variabelen. Met name een mbo-achtergrond, een vertraagde voorgeschiedenis in het voortraject en een hogere leeftijd hangen met elkaar samen. Echter, hoe deze variabelen op individuele basis exact samenhangen, is lastig vast te stellen. De rol van de sociale context – het praten met belangrijke anderen over studiekeuze en studievoortgang – blijkt samen te hangen met studiesucces. Uitstroom naar de universiteit, een al eerder gebleken specifiek kenmerk van de door ons onderzochte onderzoeksgroep, wordt gerealiseerd door 11 van de 89 respondenten. Daarnaast heeft het kwalitatieve onderzoek naar redenen en achtergronden van omzwaai en uitval, laten zien welke belangen er spelen bij juridische hbo-studenten als het gaat over een negatief verloop van de studievoortgang (deelvraag 1). Dit deelonderzoek heeft tevens laten zien dat het belangrijk is diepteonderzoek te doen bij één specifieke groep, om een bepaalde geconstateerde achtergrond te kunnen verklaren, en zo in ieder geval het begin van een antwoord te geven op de vraag naar mechanismen en processen bij studiekeuze en studievoortgang.

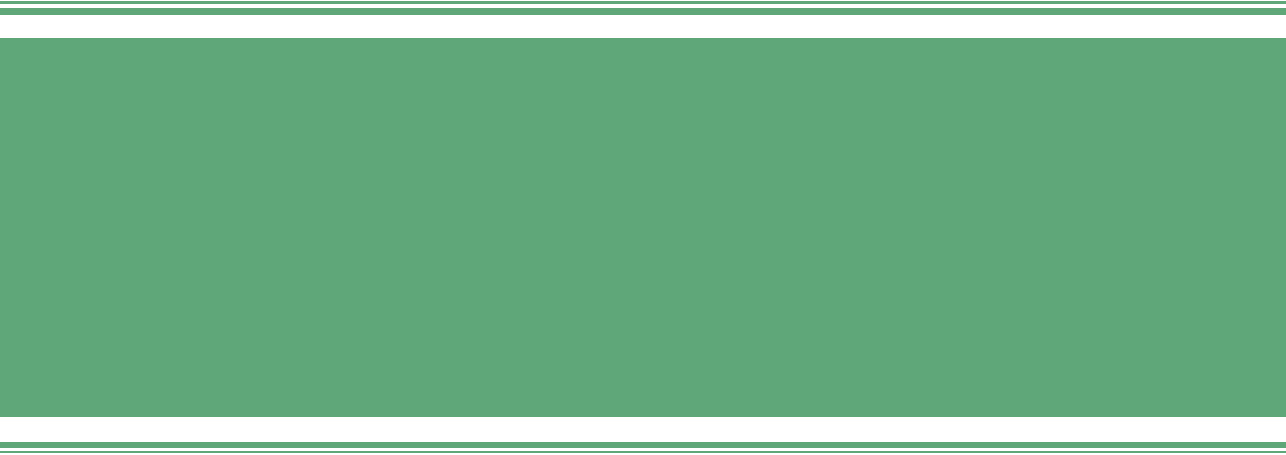
Tabel 5.16. Recapitulatie hypothesen en vragen

Hypothesen	
Hypothese 1. We verwachten dat studenten met een mbo-vooropleiding meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan havisten.	Hypothese 1 werd bevestigd.
Hypothese 2. We verwachten dat studenten met een andere culturele achtergrond meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan studenten met een Nederlandse culturele achtergrond.	Hypothese 2 werd verworpen.

Vervolg tabel 5.16 op volgende pagina

Tabel 5.16. *Vervolg*

Hypotheses	
Hypothese 3. We verwachten dat oudere studenten meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan jongere studenten.	Hypothese 3 werd bevestigd.
Hypothese 4. We verwachten dat mannelijke studenten meer uitvallen aan het einde van het eerste studiejaar dan vrouwen.	Hypothese 4 werd verworpen.
Vragen	
Vraag 1. Is er samenhang tussen de rol van belangrijke anderen en studiesucces aan het einde van het eerste studiejaar?	Personen die wel met belangrijke anderen praten hebben een grotere kans door te stromen. Personen die niet met belangrijke anderen praten hebben een grotere kans uit te vallen.
Vraag 2. Is er verschil in studiesucces tussen debutanten en wisselaars?	Er is geen verschil in studiesucces tussen debutanten en wisselaars; beiden stromen evenveel door.
Vraag 3. Wat voor redenen geven omzwaaiers aan voor het wisselen van studie?	Het grootste deel omzwaaiers geeft als reden aan dat ze de bsa-norm niet hebben gehaald, daarnaast zijn redenen <i>bijna juiste studiekeuze</i> , <i>foute studiekeuze</i> en <i>anders</i> . De groepen <i>bijna juiste studiekeuze</i> en <i>foute studiekeuze</i> lijken bij het wisselen van studie beter te hebben nagedacht te hebben over de tweede studiekeuze. Deze voorzichtige observatie maken wij op basis van wat in de interviews is gerapporteerd.
Vraag 4. Wat voor redenen geven uitvallers aan voor stoppen met de studie?	Uitvallers geven als reden aan dat ze de bsa-norm niet hebben gehaald of dat ze de verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. De groep <i>bsa-norm niet gehaald</i> lijkt een groep die na eerdere tegenvallende school- of studieresultaten bijna tegen beter weten in de studie heeft gekozen, en hiermee doorgaat.
Vraag 5. Hoe is de ambitie over te stappen naar de universiteit verdeeld over de respondenten, en wie stromen er ook daadwerkelijk na een jaar uit?	Van de groep respondenten die al bij aanvang van de studie dit doorstudeerperspectief heeft (22) bereikt de helft dit doel (11).
Vraag 6. Hoe verhoudt zich de gerealiseerde ambitie over te stappen naar de universiteit tot de gevolgde oriëntatie ter voorbereiding op de studie?	De uitstromers naar het wo hebben significant vaker intensieve voorbereidingen gevolgd, en de uitvallers hebben minder vaak intensieve voorbereiding gevolgd.



CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

6

6.1. INLEIDING

De hoofdvraag van deze dissertatie is: *Welke processen spelen bij startende juridische hbo-studenten een rol in het traject studiekeuze – studievoortgang – studieresultaat, en hoe wordt dit traject beïnvloed?*

In het kader van de hoofdvraag hebben wij onderstaande drie deelvragen geformuleerd:

Deelvraag 1: Welke belangen spelen in het studiekeuzeproces van aankomende juridische hbo-studenten een rol?

Deelvraag 2: Hoe beïnvloeden oriëntatie- en voorbereidingstrajecten ter voorbereiding op de studiekeuze het traject *studiekeuze – studievoortgang – studieresultaat*?

Deelvraag 3: Welke kenmerken van aankomende juridische hbo-studenten en van hun omgeving spelen een positieve of negatieve rol bij het verloop van het traject *studiekeuze – studievoortgang – studieresultaat*?

In dit hoofdstuk geven we eerst een samenvatting van de belangrijkste centrale theoretische opvattingen en stellingnamen die het uitgangspunt waren in dit onderzoek, en die van belang zijn voor een goed begrip van het studiekeuzeproces. Vervolgens formuleren we per empirisch hoofdstuk de belangrijkste bevindingen en de implicaties voor de wetenschap. Ten slotte maken we aanbevelingen voor de beroepspraktijk, en gaan in op de relatie met actuele discussies.

6.2. RECAPITULATIE VAN DE THEORETISCHE ACHTERGROND

Dit onderzoek heeft zich gericht op mechanismen en processen die mogelijk onderliggend zijn aan respectievelijk studiesucces of studiefalen bij eerstejaars juridische hbo-studenten. Wij hebben daarom de keuze gemaakt theorieën te rapporteren waarin studiekeuze en studievoortgang worden opgevat als een doorlopend proces. Dit zijn allereerst theorieën die aandacht schenken aan het ontwikkelen van een identiteit,

en de hiervoor benodigde exploratie. In identiteitstheorieën wordt het aangaan van bindingen centraal gesteld (Erikson, 1968; Marcia, 1966; Bosma, 1985; Kunnen, Holwerda en Bosma, 2008; Kunnen, 2013). Vanuit deze theorieën weten we dat personen die een *achievement identity* ontwikkelen, duidelijke commitments hebben ontwikkeld op basis van de exploratie van eigen talenten, waarden en voorkeuren. Personen met een *achievement* status zijn beter in staat een passende keuze te maken (Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens en Verschueren, 2012). Ook binnen de interactionele theorieën is aandacht voor de procesmatige kant van studiekeuze en studievoortgang (Tinto, 1993, 2012; De Jong, 1996; Van Onzenoort, 2010). Tinto (1993, 2012), de grondlegger van deze benadering, verbindt sociale en academische integratie aan studieresultaten. De focus ligt in deze benadering bij de kortetermijnschaal van interacteren met anderen, docenten, lesmateriaal en schoolklimaat. Tinto wijst daarnaast op het belang van een grondig studiekeuzeproces, waarin met name de eigen keuze belangrijk is, omdat deze het commitment kan vergroten en de student vertrouwen kan geven in de gemaakte studiekeuze (Tinto, 1993, 2012). Een derde benadering die relevant is voor de studiekeuze-problematiek zoals aan de orde gesteld in dit onderzoek, zijn theorieën over loopbaanleren. Onderzoek naar loopbaanleren laat zien dat loopbaankeuzes deel uitmaken van een langdurig en dynamisch proces. Dit beslissingsproces is noodzakelijk voor de opbouw van een *vocational identity* (Skorikov en Vondracek, 2011). Volgens Germeijs en Verschueren (2007a) kunnen tijdens het keuze-en beslissingsproces voor een opleiding zes taken aan bod komen. Dit proces start met oriëntatie, waarna een aankomend student – idealiter – eerst in de breedte exploreert en vervolgens in de diepte, om tot een uiteindelijke beslissing te kunnen komen.

Volgens alle drie genoemde conceptuele benaderingen is een belangrijke rol weggelegd voor de context, en in het bijzonder voor de sociale context, bestaande uit belangrijke anderen. In identiteitstheorieën vinden we terug dat het maken van keuzes en het vormen van duidelijke commitments idealiter tot stand komen in de relatie tussen een persoon en zijn omgeving (Kunnen, 2013). De interactionele benadering van studievoortgang en studiesucces onderkent de wisselwerking tussen student en omgevingsfactoren en de betekenis van die omgeving voor

dit proces (Beekhoven, Van Hout en De Jong, 2002; Van Onzenoort, 2010). De invloed van belangrijke anderen, in het bijzonder ouders, wordt in theorieën over loopbaanleren beschouwd als een hoofdfactor voor een progressieve ontwikkeling van identiteit (Skovirov en Vondracek, 2011). Aanmoediging en ondersteuning nadat een keuze is gemaakt, blijken belangrijk voor een positieve studievoortgang (Germeijs en Verschueren, 2007a).

Oriëntatie- en voorbereidingstrajecten zijn een belangrijk onderdeel van het studiekeuzeproces. Er blijkt minder theorie en onderzoek voorhanden als het gaat om de effectiviteit van voorbereidingstrajecten (Jansen en Terlouw, 2009). Er is daarentegen wel theorie over de rol van keuzebegeleiding voor studiesucces. Als het gaat om studiekeuze en studieresultaat, lijkt het wenselijk te komen tot een voltooide identiteitsontwikkeling (Kunnen, 2013). De kwaliteit van het exploratie- en het beslissingsproces zijn medebepalend voor een betere aanpassing aan de studieomgeving, meer tevredenheid en betere prestaties (Germeijs en Verschueren, 2007a).

6.3. SAMENVATTING VAN HET EXPLORATIEVE ONDERZOEK

In het eerste deelonderzoek zijn we ingegaan op concepten die vanuit de interviews met de studenten over hun studie en studiekeuze herhaaldelijk naar voren kwamen. Bijna alle studenten spraken over wat hen dreef deze studiekeuze te maken, hoe ze zich hierop hebben voorbereid, en wat hun beeld was van de studie. De frequent gevonden concepten, te weten tijdsperspectief, motivatie en attitude, zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de belangen van de onderzochte groep bij studiekeuze. Vervolgens zijn hypotheses geformuleerd en getoetst over de verwachte samenhang met studievoortgang. Ten slotte is de rol van voorbereidingstrajecten onderzocht in samenhang met studiesucces.

6.3.1. OPERATIONALISATIE VAN DE CONCEPTEN TIJDSPERSPECTIEF, MOTIVATIE EN ATTITUDE

Studenten die rapporteerden de studie te hebben gekozen vanwege het latere beroep, zijn geassocieerd met een langetermijn-tijdspectief. Chi-square analyse heeft aangetoond dat studenten die hun studiekeuze motiveerden vanuit een langetermijn-tijdspectief, significant meer uitvallen aan het einde van het studiejaar. Deze uitval bleek samen te gaan met een gebrek aan kennis over de opleiding. De vraag die hier gesteld kan worden, is of hier sprake is van een causale relatie: vallen juridische studenten uit omdat ze teveel focussen op het latere beroep en de lange termijn? Een dergelijke causaliteit is lastig vast te stellen. Het lijkt ondoenlijk één precieze reden aan te wijzen voor uitval, omdat het in het proces van studiekeuze en studievoortgang veelal gaat om een samenspel van factoren en beweegredenen. Echter, op basis van wat wij gevonden hebben in de interviewdata, zien wij wel ondersteuning voor een zeker causaal verband. We kunnen veronderstellen dat studenten die uitspraken doen als *“Ik heb nooit gekeken wat de studie inhoudt, alleen wat je ermee kunt worden”*, *“Ik heb dit gekozen omdat ik gewoon advocaat wil worden”*, of *“Ik wist niet dat ik zoveel moest lezen”* geen idee lijken te hebben van wat hen te wachten staat. Het is aannemelijk dat kennis over de opleiding een student in staat stelt met een realistisch beeld – op basis van inhoud, benodigde capaciteiten en leerstijl – aan de studie te laten beginnen, met gunstige implicaties voor studievoortgang, en dat personen die deze kennis dus niet hebben, eerder zullen uitvallen. Deze constatering sluit aan bij de theorie van Frijda (2005), waarin proximale belangen, zoals studiekenmerken en inhoud, een grotere rol spelen in (studiekeuze)gedrag dan distale belangen, zoals het latere beroep. De gevonden relatie tussen het langetermijn-tijdspectief en uitval is daarentegen opmerkelijk in het licht van de *Future Time Perspective Theory*. Volgens deze theorie wordt een *long of extended future time perspective* doorgaans in verband gebracht met betere prestaties (De Bilde, Vansteenkiste en Lens, 2011; Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens, 2004). De interviews in ons onderzoek hebben laten zien dat sommige langetermijn-tijdspectieven vooral abstract van karakter zijn, terwijl andere langetermijn-tijdspectieven gebaseerd zijn op

feitelijke kennis over de opleiding(smogelijkheden) en veel concreter van karakter zijn. Deze laatste ontwikkelden zich gaande het eerste jaar en hingen positief samen met studiesucces. Dit suggereert dat het bestaande onderscheid tussen kortetermijn-tijdspectief en langetermijn-tijdspectief te algemeen is. Het lijkt met name zinvol in toekomstig onderzoek niet uit te gaan van abstracte concepten zoals een kortetermijn-tijdspectief of langetermijn-tijdspectief, maar om specifieker te onderzoeken wat de kenmerken zijn van de tijdspectieven, uitgaande van de precieze doelen en doelgroep.

Voor het tweede onderzochte concept, motivatie, blijkt – zoals verwacht – een niet-autonome studiekeuze, op basis van een extrinsiek gecontroleerde motivatie, samen te hangen met studie-uitval. Deze bevinding sluit hiermee allereerst aan bij de theoretische argumenten van Tinto (1993). Tinto onderstreept het belang van de eigen keuze. Dit is bepalend voor commitment, en heeft effect op het vertrouwen van de student in de studiekeuze, met gevolgen voor studiesucces (Tinto, 1993). Ten tweede sluit deze bevinding aan bij de verwachting die we hadden op basis van het onderzoek naar het begrip motivatie. Niet-autonome keuzes bleken een negatief effect te hebben op de studievoortgang. Deze conclusie is in overeenstemming met de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985; 2000) en de motivatieleer zoals beschreven door Vansteenkiste et al. (2004).

Wat betreft het derde concept ten slotte, attitude, blijken twijfelende studenten meer risico te lopen op uitval. Twijfel kan een kenmerk zijn van productieve studiekeuzeprocessen, en is in die hoedanigheid passend bij de ontwikkeling van een jongere. Echter, dit exploreren naar studiekeuzes kan de vorm aannemen van eindeloos twijfelen en piekeren, de zogenoemde ruminatieve exploratie (Luyckx et al., 2008). In de interviews bleken het onzeker zijn over de juistheid van de studiekeuze, en de angst om verkeerde keuzes te maken, bij sommige respondenten consequent terug te komen. Onze bevinding dat twijfelende studenten meer kans lopen uit te vallen is in lijn met eerdere rapportages over de relatie tussen besluiteloosheid t.a.v. studiekeuze en studie-uitval (Germeijs, Verschueren en Soenens, 2006; Kunnen, 2013).

Het proces van studiekeuze en studievoortgang is complex. Het is gebleken dat meer inzicht in dit complexe proces werd verkregen door de studenten individueel, longitudinaal te volgen. Met een dergelijke aanpak kan er in het keuzeproces van jongeren meer aandacht zijn voor mechanismen die binnen een persoon plaatsvinden en die onderhevig zijn aan omgevingsinvloeden. Door het analyseren van de interviews konden we veelvoorkomende begrippen opsporen. Uit het exploratieve onderzoek bleek dat de begrippen tijdsperspectief, motivatie en attitude belangrijk waren in de verhalen van de studenten over hun studiekeuze en studieverloop. Deze begrippen bleken samen te hangen met studieresultaten in het eerste jaar. We sluiten ons ten slotte aan bij Beekhoven et al. (2004), die stellen dat – omdat de realiteit van studieloopbanen complex is, en niet stabiel in de tijd – kwalitatief en longitudinaal onderzoek noodzakelijk is, om die realiteit meer uit te lichten.

6.3.2. PRAKTIJKAANBEVELINGEN N.A.V. EMPIRISCHE BEVINDINGEN

Voor de praktijk lijkt het van belang dat studenten en voorlichters van de juridische opleidingen het studiekeuzeproces niet één op één koppelen aan de latere beroepskeuze, omdat dit aankomende studenten op een verkeerd spoor kan zetten. De praktijk wijst uit dat studenten door de jaren heen vaak hun focus verleggen van het ene rechtsgebied naar het andere, of zelfs in heel andere branches terecht komen. Dit betekent dat bij voorlichtingsactiviteiten een minder grote focus zou moeten liggen op *De juridische beroepen*. Dit is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Eén van de meest gestelde vragen op open dagen is namelijk de vraag: ‘En wat kan ik met deze opleiding later worden?’. Daarnaast lijkt het vanzelfsprekend te spreken over het latere beroep als het gaat om het kiezen van een opleiding in het (hoger) *beroepsonderwijs*. Voorlichters moeten naar ons idee daarom anders omgaan met de hierboven gestelde vraag. We denken dat het belangrijk is aankomende studenten te wijzen op het type taken dat in het verscheidene rechtsgebieden ligt als het specifiek gaat om dat juridische beroepenveld: het analyseren en bewerken van dossiers (HBO-Rechten), of het in gesprek gaan met cliënten (Sociaal Juridische Dienstverlening). Wij menen tevens dat aankomende studenten erbij gebaat zijn hun te vertellen dat de keuze die ze straks gaan maken

waarschijnlijk geen 'keuze voor de rest van het leven' zal zijn. We bevelen daarnaast aan studenten tijdens hun opleiding ervaring op te laten doen met beroepsaspecten of beroepstaken, die studenten later binnen een juridische context, maar evengoed binnen een niet-juridische context kunnen uitvoeren. Bovenstaande aanbevelingen worden ondersteund door onderzoek naar identiteitsontwikkeling met betrekking tot keuzes die een jongere moet maken. Identiteit en keuzes ontwikkelen zich stap voor stap (Kunnen, 2013). Dit betekent dat de kans groot is dat – wanneer de focus bij de studiekeuze ligt op één specifiek beroep – dit hoogst waarschijnlijk nog gaat veranderen, omdat er nog veel keuzemomenten na de eigenlijke studiekeuze komen. Deze toekomstige keuzes zijn afhankelijk van en worden gevormd door de ervaringen die iemand tijdens zijn studie opdoet.

Het lijkt verder zinvol extra inzet te plegen op specifieke studiekeuzebegeleiding als blijkt dat sprake is van niet-autonome keuzes, en in geval van twijfel. Hierop dienen zowel personen met een rol 'voor de poort' (studiekeuzeadviseurs of decanen) als ook personen met een rol 'na de poort' (studieloopbaanbegeleiders of mentoren) alert te zijn. Uit ons onderzoek is gebleken dat interviews geschikt zijn om een niet-autonome keuze te achterhalen. Wij pleiten daarom voor individuele intakegesprekken met alle aankomende studenten, waarin niet alleen aandacht wordt geschonken aan de studiekeuze zelf, maar ook aan de persoonlijkheid of emotionele factoren bij de aankomende student. Aan de student kan bijvoorbeeld verteld worden dat twijfel er in veel gevallen bij hoort, maar dat twijfel vooral productief moet worden ingezet. Een studieloopbaanbegeleider zou voorbeelden kunnen geven van hoe twijfel constructief kan worden gebruikt, waarbij ruimte is voor autonomie en *self-efficacy* (Tinto, 2012) van de student. Daarnaast zien wij een rol weggelegd voor een buddysysteem met ouderejaarsstudenten. Deze kunnen bijvoorbeeld tips geven over tentamenvoorbereiding en zo onzekerheden wegnemen.

Wat betreft de transitie van mbo'ers naar het hbo, bepleiten we niet vast te houden aan de op handen zijnde beslissing m.b.t. doorstroom die alleen mogelijk is binnen de beroepskolom. De mbo'ers uit dit onderzoek hebben ervaren dat ze specifieke hbo-vaardigheden missen, hetgeen de aansluiting mogelijk bemoeilijkt. Het nog in te richten keuzedeel

doorstroom hbo (KDH) zou hierop ingericht moeten worden, naast een kennismaking met de inhoud van de studie. Naar ons idee hebben alle mbo'ers die willen doorstuderen in het hbo er baat bij deze keuzemodule te volgen. Mbo'ers kunnen zo ervaren dat zowel de lesdidactiek, als ook de complexiteit en het abstractieniveau van de vakken anders zijn in het hbo dan in het mbo.

6.3.3. THEORETISCHE BEVINDINGEN EN IMPLICATIES T.A.V. VOORBEREIDINGSTRAJECTEN EN DE RELATIE MET STUDIESUCCES

Studenten die een intensief traject hebben gevolgd, met meer voorbereiding op hun vervolgstudie, blijken relatief meer door te stromen. Bestaand onderzoek heeft zich tot nu toe vooral gericht op de positieve samenhang tussen voorbereidingen en het maken van een juiste studiekeuze, of op de kwaliteit van het keuze- en beslissingsproces, en de gevolgen voor tevredenheid over de keuze (Warps, 2012; Germeijs en Verschueren, 2007a). In de talrijke onderzoeken naar studiesucces zijn echter nauwelijks onderzoeksresultaten voorhanden over het effect van voorbereidingstrajecten of deficiëntiecurssussen op studiesucces (Jansen en Terlouw, 2009). De effectmetingen uit dit onderzoek, op basis van meerdere voorbereidingsmogelijkheden, hebben nieuwe informatie opgeleverd, over de achtergronden van keuzeprocessen. Het is niet mogelijk een direct causaal verband vast te stellen tussen oriëntatie en studiesucces. Zo zijn jongeren die zich intensief voorbereiden, zoals bijvoorbeeld summerschoolstudenten, mogelijk op zich al meer gemotiveerd. Ze kiezen er immers bewust voor al voor de start van het schooljaar een stukje schoolvakantie op te offeren. Door hun deelname getuigen ze van actief aanpakken en initiatief nemen. Op basis van de interviews lijdt het geen twijfel dat summerschoolstudenten op een gunstige manier gemotiveerd zijn: bij alle summerschoolstudenten werd een autonome vorm van motivatie geconstateerd in hun uitspraken over de studiekeuze. Dit betekent echter niet, dat studenten die geen summerschool hebben gedaan, per definitie minder gemotiveerd zijn. In de interviews blijkt dat een groot deel van de andere oriëntatiegroepen eveneens op basis van autonome vormen van motivatie de studiekeuze heeft gemaakt. Echter, als we motivatie spiegelen aan het tijdsperspectief, ligt naar ons idee daarin

het verschil met de summerschoolstudenten. Deze laatsten hebben bijna allemaal de studie gekozen vanuit een kortetermijn-tijdspectief, op basis van inhoud van de studie, als gevolg van dit summerschooltraject. Ze hebben daardoor ook een werkelijke voorsprong t.o.v. andere, misschien wel net zo gemotiveerde studenten, maar met een minder compleet beeld voorafgaand aan de studie.

6.3.4. PRAKTIJKAANBEVELINGEN T.A.V. ORIËNTATIE- EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

De vraag is in hoeverre de hierboven beschreven resultaten uit ons onderzoek implicaties kunnen hebben voor de inrichting van studiekeuzebegeleiding of LOB (loopbaanoriëntatie en -begeleiding). In november 2016 is een voorstel van de minister van OCW in de kamer besproken, waarin de plannen worden gepresenteerd voor een vervolgaanpak van LOB, zowel in vo-scholen als in mbo-scholen (Kamerbrief OCW 1062328, 2016). In deze brief is veel aandacht voor *werkexploratie*: deze komt tot stand door het bedrijfsleven te betrekken bij LOB, zodat jongeren geholpen worden bij de beeldvorming van de arbeidsmarkt. Beoogd wordt dat zo de interesse wordt aangewakkerd voor opleidingen met goede arbeidsmarktkansen, waaraan jongeren nog niet eerder hadden gedacht. Volgens het voorstel gaat abstracte informatie op deze manier voor jongeren leven; ze krijgen zo een realistisch en breder beeld van beroepen (Kamerbrief OCW 1062328, 2016). Op grond van de bevindingen uit hoofdstuk drie lijkt met name deze aandacht voor werkexploratie een te eenzijdige benadering. Naar ons idee zijn jongeren eerder gebaat bij een andere focus van keuzebegeleiding. We denken dan aan een degelijk uitgewerkte oriëntatie, in combinatie met een goed onderbouwd keuzedossier. We bespreken nu een aantal aanbevelingen die aansluiten bij bovengenoemde focus van keuzebegeleiding.

We bevelen ten eerste aan de invulling van de studiekeuzecheck (SKC) te heroverwegen. De meeste hogescholen en universiteiten bieden de SKC aan in het kader van 'matching'. Uit het meest recente onderzoek naar het effect van de studiekeuzecheck blijkt dat kleinschalige interventies, zoals een enkele opdracht bovenop de al aangeboden studiekeuzeactiviteiten, noch effectief zijn als het gaat om het terugtrekken voordat de studie

van start gaat, noch effect hebben op studieresultaten na aanvang van de studie (Deelen en Kuijpers, 2016). Een langduriger, inhoudelijk voorbereidingstraject, met een persoonlijk eindgesprek, sorteert naar onze mening mogelijk meer effect als het erom gaat de aankomende student op de juiste plek te krijgen. Op basis van ons onderzoek is het aannemelijk te veronderstellen dat een aankomend student die voorafgaand aan de studie heeft ervaren wat een studie inhoudt, een keuze kan maken op basis van een realistisch beeld van de studie. We pleiten daarnaast voor een algemene invoering van een goed onderbouwd keuzedossier. In de Rotterdamse regio heeft een initiatief van Rotterdamse hogescholen en vo-scholen geleid tot de ontwikkeling van een zogenoemd LOB-cv.¹² Het LOB-cv is een digitaal instrument dat leerlingen al aanmaken in het vo en dat ingaat op o.a. motivatie, verwachtingen en voorbereidingen t.a.v. de gekozen vervolgstudie in het hbo. Dit LOB-cv kan een brug slaan tussen vo en hbo en als input dienen voor het intakegesprek in het hbo. Dergelijke studiekeuzebegeleidingstrajecten onderscheiden zich ten eerste omdat ze zich richten op de inhoud van de studie.

Ten tweede kan de hierboven voorgestelde keuzebegeleiding (zoals het LOB-cv) effectief zijn wanneer deze het exploreren van studies die aansluiten bij wensen, voorkeuren en competenties van de jongeren aanmoedigt, en jongeren stimuleert tot het maken van keuzes die als eigen en belangrijk worden ervaren. Ten derde kan de voorgestelde studiekeuzebegeleiding – die niet het uitgangspunt heeft dat een studiekeuze momentaan is – studenten helpen bewust te worden van het feit dat een studieloopbaan een aaneenschakeling is van ervaringen en meerdere keuzemomenten. Vanuit de identiteitstheorieën weten we dat optimale keuzes tot stand komen als vaardigheden en interesses voldoende zijn uitgekristalliseerd, en dat keuzes maken onderdeel zijn van een landurig proces (Bosma, 1985; Kunnen, 2013).

¹² Onderzoeker is zelf betrokken bij de werkgroep van dit LOB-cv.

6.4. STATUSSEN, COMMITMENT EN EXPLORATIE: DE BETEKENIS VAN ERVARINGEN EN KEUZES MAKEN VOOR HET STUDIEKEUZEPROCES

In het tweede deelonderzoek (hoofdstuk vier), zijn we verder ingegaan op oriënteren en exploreren, vanuit de brede focus van identiteitsontwikkeling. De bevindingen uit het eerste deelonderzoek (hoofdstuk drie) hebben laten zien dat de onderzochte personen stellig zijn in hun studiekeuze. We wilden daarom eerst weten of de identiteitsmaten van onze onderzoeksgroep wel of niet overeenkwamen met die van leeftijdsgenoten, en vervolgens wilden we weten wat de samenhang was tussen die maten enerzijds en het studiekeuzeproces en studieresultaat anderzijds. Identiteitsmaten zijn zowel geïntegreerd in het statussenmodel bestudeerd, als ook als afzonderlijke dimensies (commitment en exploratie). We hebben voor de vergelijking met leeftijdsgenoten gebruik gemaakt van de controlegroep uit Groningen (Kunnen, 2013). Voor de statussen is de vergelijking met leeftijdsgenoten gemaakt met behulp van een omvattende metastudie over statusverdelingen zoals gerapporteerd door Kroger et al. (2010). Door het onderzoek naar exploratie en commitment op een gebied dat belangrijk is voor identiteitskeuzes, namelijk de studiekeuze, hebben we kunnen achterhalen wat juridische hbo-studenten drijft te kiezen voor deze studie. Commitment- en exploratiescores hebben inzicht gegeven in ervaringen en gedragingen m.b.t. de studiekeuze. Zo is in dit tweede deelonderzoek opnieuw ingegaan op de eerste deelvraag, die de rol van belangen (Bosma en Kunnen, 2001; Frijda, 2005) bij juridische hbo-studenten aan de orde stelt. De rol die oriëntatie-activiteiten en voorbereidingstrajecten spelen in dit onderzoek (deelvraag 2), is in het licht van exploratie verder bestudeerd. Dit deelonderzoek was kwantitatief. Er is gebruik gemaakt van chi-square analyses, en van Monte Carlosimulatietechnieken indien niet aan de standaard statistische assumpties kon worden voldaan.

6.4.1. THEORETISCHE BEVINDINGEN EN IMPLICATIES

T.A.V. IDENTITEITSMATEN

Identiteitsmaten juridische studenten t.o.v. leeftijdsgenoten

Juridische hbo-studenten bleken significant vaker een *foreclosure* status te hebben t.o.v. leeftijdsgenoten uit de internationale overzichtstudie van Kroger et al. (2010). Vergeleken met de Groningse controlegroep, gevormd door 151 leeftijdsgenoten afkomstig uit het hbo en wo, bleken juridische hbo-studenten relatief sterke commitments te hebben en significant lagere exploratiescores. Deze bevindingen van veel *foreclosure* status, relatief hoge commitmentscores en lage exploratiescores hangen met elkaar samen: de statustoekenning is immers gebaseerd op de combinatie van exploratie en commitment. Het feit echter dat de statussen en de commitment- en exploratiescores op vergelijkbare manier afwijken van de leeftijdsgenoten, doet vermoeden dat de verklaring niet gezocht kan worden in de specifieke vergelijkingsgroepen, omdat deze vergelijkingsgroepen verschillend waren. Als het gaat om het studiekeuzeproces en identiteitsontwikkeling, lijken met name de identiteitsmaten zoals geobserveerd bij de juridische hbo-studenten, een uitgesproken kenmerk van deze groep. Mede op basis van de bevindingen uit het eerste deelonderzoek (hoofdstuk drie) versterkt dit het vermoeden dat het uitblijven van exploratie m.b.t. de studiekeuze, in combinatie met de relatief hoge commitments, mogelijk samenhangen met respectievelijk de stelligheid en de gedrevenheid waarmee deze groep die studiekeuze maakt. Deze stelligheid lijkt de ontwikkeling van goed onderbouwde commitments – op basis van exploratie – in de weg te staan. Dit pleit ervoor studenten bewust te laten worden van het vaak eenzijdige, en deels verkeerde beeld dat ze hebben van het latere beroep. In dit kader wijzen we opnieuw op het belang van een zorgvuldig studiekeuzebegeleidingstraject, met ruime aandacht voor de concrete beroepsactiviteiten waarop de juridische hbo-opleidingen voorbereiden.

Ontwikkeling van identiteit door de tijd heen

De vergelijking met leeftijdsgenoten heeft laten zien dat er op groepsniveau slechts geringe ontwikkeling door de tijd heen plaatsvond. We

hebben daarnaast onderzocht of dit ook het geval bleek voor de individuele ontwikkelingstrajecten, zowel van statussen, als van commitment en exploratie ieder afzonderlijk. De analyse van ontwikkelingstrajecten van statussen heeft laten zien dat vooral de stabiele *foreclosure* en de stabiele *diffusion* status voorkwamen. De analyses van commitment- en exploratiescores hebben laten zien dat identiteitsmaten op individuele basis weinig veranderen door het jaar heen. Dit veronderstelt dat, in de periode waarin wij de studenten hebben geobserveerd, geringe of weinig duidelijke identiteitsontwikkeling plaatsvindt bij juridische hbo-studenten.

Identiteitsmaten zoals geobserveerd bij juridische hbo-studenten zijn afwijkend van leeftijdsgenoten. Hun ontwikkelingsproces lijkt minder optimaal te verlopen, mogelijk omdat er onvoldoende exploratie-ervaring is. Dit kenmerk van het studiekeuzeproces van juridische hbo-studenten lijkt specifiek veelvoorkomend bij deze doelgroep.

6.4.2. IDENTITEITSMATEN, VOORBEREIDING EN STUDIESUCCES

Op grond van de identiteitstheorieën (Bosma, 1985; Kunnen, Holwerda en Bosma, 2008; Kunnen, 2013) verwachtten we dat personen die weloverwogen commitments ontwikkelen, op basis van exploratie, meer studiesucces zouden hebben aan het einde van het studiejaar. We vonden echter geen significante samenhang tussen statussen aan het begin van het studiejaar en studiesucces gedurende dat jaar. Daarbij tekenen we aan dat binnen de hele onderzoeksgroep slechts tien personen voorkwamen die een *achievement* status ontwikkelden gedurende het studiejaar; en zij stroomden allemaal door. Respondenten zonder (georganiseerde) oriëntatie scoorden het hoogst op exploratiescores. Studenten die een intensief, op exploratie gericht voorbereidingstraject hebben gevolgd scoren daarna significant lager op exploratiescores. Het is waarschijnlijk dat een dergelijke intensieve voorbereiding voldoende informatie en verdieping bood m.b.t. de te kiezen studie. We vinden verdere ondersteuning voor deze veronderstelling terug in de interviewdata, waarin studenten die de summerschool hebben gevolgd aangeven goed te weten hoe nu de studie in elkaar zit, en wat het in de praktijk betekent een juridische studie te doen: “*ik had inhoudelijk al een idee wat ik zou*

krijgen”, of “ik wist al precies hoe ik met wettenbundels moest werken”. Onze conclusie is dat de GIDS-metingen mogelijk gevoelig zijn voor exploratieactiviteiten die recentelijk hebben plaatsgevonden, met gevolgen voor de exploratiescores en toekenning van de statussen bij T1.

We constateerden significante verschillen in commitmentsterkte bij T3 tussen uitvallers en doorstromers. In de groep uitvallers kwamen de lage en benedengemiddelde scores vaker voor dan bij de doorstromers. De kanttekening die we bij deze bevinding maken is dat deze status bij T3 onderzocht is rond de tijd dat voor de meeste studenten duidelijk was of ze het jaar al dan niet met succes zouden afronden. Op basis van individuele verschillen scores constateerden we dat commitment scores door de tijd heen slechts gering veranderen. Ook de exploratiescores door het jaar heen hebben we geïnterpreteerd als stabiele exploratiescores. Het is opmerkelijk dat exploratiescores bij uitvallers niet meer toenamen dan bij doorstromers.

Op basis van de theorie veronderstelden we dat een *achievement* status een voorspeller zou kunnen zijn voor studiesucces. Op basis van de theorie zou eveneens te verwachten zijn dat met name een intensieve oriëntatie op de studie samengaat met hoge exploratiescores. Onze empirische bevindingen bleken in strijd met deze theoretische argumenten. Deze conclusie willen we echter nuanceren. Op basis van een kwalitatieve analyse trokken we de voorzichtige conclusie dat personen die een *achievement* status hebben ontwikkeld gedurende het studiejaar, succesvol zijn en getuigen van groei en ontwikkeling. Dit doet vermoeden dat identiteitsontwikkeling en studiesucces zich gedurende het jaar ontwikkelen in een continue wederzijdse interactie. De contra-intuïtieve bevinding m.b.t. de lage exploratiescores in de summerschoolgroep – een bevinding op basis van algemene veronderstellingen – wordt eveneens logisch als deze bestudeerd wordt vanuit het individuele traject dat deze studenten hebben doorlopen. Onze aanbeveling voor toekomstig onderzoek is dat het zich veel sterker moet gaan richten op individuele argumenten en op processen door de tijd heen, met inachtneming van de context, en veel minder dan nu gebruikelijk is op abstracte concepten en eenmalige metingen.

6.4.3. PRAKTIJKAANBEVELINGEN T.A.V. COMMITMENT, EXPLORATIE EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

Tegenwoordig worden de termen ‘binden en boeien’, of het hebben van ‘commitment’, veelvuldig gehanteerd in het hoger onderwijs, als zijnde een garantie voor studiesucces. Echter, binding alleen blijkt niet genoeg, we hebben gezien dat het juridische hbo-studenten niet aan die binding of commitment ontbreekt. Ze getuigen wel van relatief sterke commitments, maar die binding heeft niet te maken met de studie zelf. De interviews hebben bevestigd dat ze vooral binding hebben met een abstract toekomstperspectief, en deze binding lijkt niet tot stand gekomen op basis van exploratie. Het gegeven dat uitval niet samengaat met hogere exploratiescores, doet ons concluderen dat de uitvallers van deze specifieke doelgroep, die misschien wel tegen beter weten in door blijven gaan met de studie, vooral gebaat zouden zijn met studiekeuze- of studieloopbaanbegeleiding die hen ondersteunt of stimuleert in hun identiteitsontwikkeling. Dit betekent voor de studieloopbaanbegeleiders dat ze erop gericht moeten zijn studenten te helpen vaardig te worden in het reflecteren over gemaakte en nog te maken keuzes. Het is van belang hen te motiveren keuzes waar nodig bij te stellen en te laten zien dat een studiekeuze een bredere focus heeft dan alleen het keuzemoment zelf. Op deze manier kunnen weloverwogen, sterke commitments worden aangegaan, waarin – op basis van voldoende exploratie-ervaring – ruimte is om eigen mogelijkheden en capaciteiten tegen elkaar af te wegen.

Hoewel we in het in het eerste deelonderzoek (hoofdstuk drie) geen direct causaal verband hebben kunnen vaststellen tussen een intensieve voorbereiding en studiesucces, durven we hier wel te constateren dat dergelijke voorbereidingstrajecten aankomende studenten kunnen ondersteunen in hun studiekeuzeprocessen. De interviews hebben inzicht gegeven in de bijdrage die intensieve voorbereidingsprogramma's – zoals summerschools – kunnen leveren aan een verdiepend exploratieproces. Personen die zich intensief op basis van een inhoudelijk programma hebben georiënteerd, gaven aan in staat te zijn de afweging te maken of de studie ook echt aansluit bij eigen interesses, vaardigheden en mogelijkheden. Deze bevinding is in lijn met de literatuur, die stelt dat jongeren in hun studiekeuzeprocessen gebaat zijn bij zowel exploratie

in de diepte als in de breedte (Germeijs en Verschueren, 2007a; Kunnen, 2013). Het behoeft geen betoog dat wij voorstander zijn van intensieve studiekeuzebegeleiding of voorbereidingstrajecten, om studenten meer op basis van inhoud voor een studie te laten kiezen. Dit betekent een intensivering van personeel en middelen. Voor de realisatie hiervan zal vooral gezocht moeten worden naar mensen met de juiste expertise om deze jongeren hierin te begeleiden. De door de minister van OCW voorgestelde herinrichting van LOB (Kamerbrief 1062328, 2016) biedt daarnaast kansen om gelden te genereren voor dergelijke initiatieven.

Op grond van identiteitstheorieën (Bosma, 1985; Kunnen, 2010) weten we dat het keuzeproces nog doorgaat nadat een studiekeuze is gemaakt. We kunnen dus verwachten dat ook juridische hbo-studenten na de start van hun opleiding hun gemaakte keuzes nog verder gaan bijstellen. Dit betekent dat ook na aanvang van de opleiding studenten gestimuleerd zouden moeten worden exploratie-ervaringen op te doen, om passende vervolgkeuzes te maken, of eventueel gemaakte keuzes te heroverwegen. Met name voor deze specifieke doelgroep, die zulke lage exploratiescores blijken te hebben door het jaar heen, lijkt dit van groot belang, zodat uiteindelijk weloverwogen studietoelagen kunnen worden gevormd.

6.5. ACHTERGROND- EN OMGEVINGSKENMERKEN VAN JURIDISCHE HBO-STUDENTEN EN STUDIESUCCES

In het derde deelonderzoek (hoofdstuk vijf) is ingegaan op de derde deelvraag uit dit onderzoek, namelijk welke kenmerken van een student of van zijn omgeving een rol spelen voor studievoortgang. Allereerst is m.b.v. kwantitatieve analyses de relatie van achtergrondkenmerken met studiesucces onderzocht. De rol van belangrijke anderen (omgeving) voor studiesucces is als een open en exploratieve vraag onderzocht. In het tweede deel van dit empirische hoofdstuk is een kwalitatieve analyse gemaakt van vormen van uitblijvend studiesucces, zoals omzwaai en studiestaking. De personen die wisselen van studie – zogenoemde

omzwaaiers – zijn opgesplitst in twee groepen: debutanten en wisselaars. Debutanten zijn personen die voor het eerst een juridische studie zijn begonnen en wisselen binnen de juridische sector; wisselaars zijn personen voor wie de juridische studie de tweede (of derde) juridische hbo-studie is. Personen die binnen een jaar of na een jaar helemaal stoppen met de juridische hbo-opleiding zijn gedefinieerd als uitvallers. Ten slotte is specifiek aandacht besteed aan personen die de juridische hbo-opleiding staken omdat ze overstappen naar de universiteit, de zogenoemde uitstromers. De omvang van dit fenomeen is typerend gebleken voor deze doelgroep.

6.5.1. THEORETISCHE BEVINDINGEN EN IMPLICATIES T.A.V. ACHTERGRONDVARIABLEN IN RELATIE TOT STUDIESUCCES

In andere, grote rendementsonderzoeken naar achtergrondkenmerken werd gevonden dat geslacht, culturele achtergrond en een mbo-vooropleiding risicofactoren bleken voor uitval (Van Asselt, 2015; Bormans et al., 2015, Herweijer en Turkenburg, 2016). In ons onderzoek doen mbo'ers het ook slechter dan havisten, echter de relatie tussen respectievelijk geslacht en culturele achtergrond en uitval werd niet gevonden. Voor de variabele leeftijd bleken oudere studenten minder goed door te stromen dan jongere studenten. Op basis van leeftijdsanalyse viel op dat veel van deze personen in het middelbaar onderwijs een voorgeschiedenis hadden van meermaals doubleren. Sommigen gaven dit ook aan in de interviews, waarbij het opvallend was dat respondenten bijna 'gewend' leken aan het feit dat je soms meerdere pogingen moet doen om succesvol te zijn, mogelijk vanuit hun ervaringen met meermaals doubleren. Mogelijk heeft een dergelijk vertraagd voortraject ook zijn weerslag gehad op het zelfvertrouwen en daarmee een negatief effect op de studievoortgang. Evenmin weten we wat de achtergronden zijn van deze vertragingen, of hoe individuele personen zijn omgegaan met mislukkingen in het verleden. Hogere leeftijd bij instroom, vertraging in het voortraject en de route via het mbo: deze lijken alle drie logischerwijs met elkaar samen te hangen als het gaat om studie-uitval. Uit dit onderzoek blijkt dat voor individuele studenten deze combinatie specifieke beperkingen met zich meebrengt. Dit suggereert dat deze groep extra aandacht behoeft, maar

dat deze individueel gericht moet zijn, zowel in de begeleiding als in onderzoek. Het uitgangspunt dat individuele begeleiding effectief kan zijn, ligt ook ten grondslag aan de aanbevelingen van Meijers, Kuijpers en Winters (2010) die gericht zijn op het traject van studieloopbaanbegeleiding tijdens de opleiding en aandacht besteden aan de individuele situatie. Hoewel in de Nederlandse discussie over loopbaancompetenties en -begeleiding veel naar het werk van Meijers, Kuijpers en Winters (2010) wordt verwezen, hebben wij hun werk over loopbaankeuzes in deze studie alleen als verkennende hulpbron gebruikt. Hun benadering is naar ons idee minder passend binnen de gekozen invalshoek van dit onderzoek. Allereerst omdat zij zich vooral hebben gericht op een fase die in ons onderzoek niet aan de orde komt: hun studie richt zich vooral op de studieloopbaanbegeleiding tijdens de opleiding, en niet zozeer op studiekeuzebegeleiding en voorbereidingstrajecten. Ten tweede nemen zij de ontwikkelingsdimensie niet op dezelfde wijze mee in hun studie. Zij geven aan dat ze er niet voor gekozen hebben de ontwikkeling van de beroepskeuze- en loopbaanpsychologie als uitgangspunt voor de opbouw van hun literatuurstudie te nemen, omdat de psychologische invalshoek zich vooral concentreert op processen op het microniveau (Meijers, Kuijpers en Winters, 2010).

De discrepantie die ons onderzoek heeft laten zien t.o.v. de eerder gerapporteerde rendementsonderzoeken, lijkt voort te komen uit een verschil in methodologie. Deze statistische onderzoeken (Van Asselt, 2015; Bormans et al., 2015; Herweijer en Turkenburg, 2016) richten zich op algemene achtergrondkenmerken (o.a. geslacht, culturele achtergrond, gevolgde vooropleiding) die zijn onderzocht bij grote groepen, en gaan uit van groepsgemiddelden. Dit onderzoek daarentegen is ingegaan op één specifieke groep, waardoor we meer in de diepte konden gaan, door naar de individuele trajecten en de motieven van individuen te kijken. Door deze focus hebben we gezien dat deze achtergrondkenmerken op een complexe manier samenhangen. Dit maakt het lastig uitspraken te doen over de afzonderlijke betekenis van deze kenmerken voor studiesucces. De door ons gevolgde methodologie sluit aan bij de aanbeveling die is gedaan in het eerdere onderzoek van Beekhoven et al. (2002). Vanwege de complexiteit van studieloopbanen pleiten zij ervoor studiesucces niet alleen cross-sectioneel, maar ook retrospectief

te onderzoeken, met aandacht voor de kwalitatieve analyse. Ook in ons onderzoek is gebleken dat het gemiddelde beeld dat uit de grotere algemene onderzoeken voortkomt, niet hetzelfde beeld is als we bij de meerderheid van de individuen in een specifieke groep of opleiding zullen aantreffen.

We hebben aangetoond dat de rol van belangrijke anderen in verband kan worden gebracht met studievoortgang. Personen die door het jaar heen niet met belangrijke anderen blijven praten over studiekeuze of studievoortgang vallen significant meer uit. Deze uitval is begrijpelijk in het licht van zowel de identiteitstheorie als theorieën over loopbaanleren, die stellen dat het maken van keuzes en het vormen van duidelijke commitments idealiter tot stand komen in de relatie tussen een persoon en zijn omgeving. Belangrijke anderen, zoals ouders, kunnen een progressieve ontwikkeling van identiteit beïnvloeden (Kunnen 2013; Skovorov en Vondracek, 2011; Vondracek en Porfelli, 2003).

6.5.2. THEORETISCHE BEVINDINGEN EN IMPLICATIES T.A.V. VORMEN VAN UITBLIJVEND STUDIESUCCES: OMZWAAI EN UITVAL

Veel omzwaaiers blijken op het moment dat ze een tweede kans krijgen, het beter te doen dan tijdens hun eerste traject. Voor deze groep ligt dan ook niet een verkeerde studiekeuze ten grondslag aan hun eerdere uitblijvende studiesucces. Ze gaan immers door met de juridische hbo-studie, ondanks een toegekend negatief bindend studieadvies bij de vorige studie. Na deze eerdere ervaring, zo bleek uit de interviews, lijken deze omzwaaiers zich bij een tweede keer meer bewust te zijn van de benodigde studiehouding en studievaardigheden om succesvol te zijn. Directe studiestakers daarentegen vallen uit ofwel omdat ze verkeerd hebben gekozen, ofwel omdat ze niet aan de bsa-norm konden voldoen. Wat zowel omzwaaiers als uitvallers gemeenschappelijk hebben, is dat veel van deze respondenten al vertraagd door hun vooropleiding zijn gekomen. Het kwalitatieve onderzoek dat wij hebben gedaan naar omzwaai en uitval, heeft inzichten gegeven die verder gaan dan het louter categoriseren van risicogroepen en het in kaart brengen van de doorstroomkansen van deze groepen (Van Ingen, 2013; Herweijer en Turkenburg 2016; Bormans et al., 2015). Als we uitgaan van het zgn.

rendementsdenken, d.w.z. uitgaan van de vraag ‘*Wie blijft behouden voor de hogeschool en stroomt in één keer door?*’, zien we bij de juridische opleidingen een uitvalpercentage van 40% (Inholland intern onderzoek Cluster Recht, 2013). Als we onze groep respondenten op dezelfde manier classificeren, komen we eveneens uit op een uitvalpercentage van bijna 40%: 36 van de 89 respondenten vallen uit. Echter, als we het criterium studiesucces vanuit het ontwikkelingsperspectief van de student onderzoeken, zoals is gebeurd in dit onderzoek, komen wij uit op een aantal van 25 echte uitvallers, omdat we noch de drie studenten die de juridische hbo-opleiding elders succesvol vervolgen, noch de elf studenten die naar de universiteit uitstromen, als uitvallers beschouwen. Door de focus op individuele keuzeprocessen heeft dit onderzoek een andere kant laten zien van vormen van uitblijvend studiesucces. We hebben geconstateerd dat bepaalde personen blijkbaar langer nodig hebben om tot heldere keuzes te komen en de juiste studiehouding te ontwikkelen. Fenomenen als omzwaai en uitval lijken nauwelijks te voorkomen. De vraag die hierbij gesteld kan worden is in hoeverre dit verkeerd is, als we kijken naar het ontwikkelingsperspectief van een student. De bevindingen uit dit onderzoek doen vermoeden dat ontwikkeling niet afgedwongen kan worden. We kunnen hoogstens studenten waar mogelijk persoonlijk begeleiden en stimuleren in hun ontwikkeling, omdat de begeleiding moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de jongere. De eindconclusie die we kunnen trekken t.a.v. studentkenmerken en van hun omgeving, is dat voor de toekomst meer kwalitatief onderzoek nodig is, gericht op specifieke groepen, om inzicht te krijgen in achterliggende motieven van de studenten, en de rol van de context voor studievoortgang. We sluiten hiermee aan bij Van Onzenoort (2010). Rendementsonderzoeken naar achtergrondkenmerken, gericht op het vinden van algemene verbanden, zijn niet of nauwelijks toepasbaar op concrete individuen. De benadering van dit onderzoek naar studiesucces, met het ontwikkelingsperspectief van de student als uitgangspunt, laat andere resultaten zien dan wat uit dergelijke rendementsgerichte onderzoeken naar voren komt.

6.5.3. PRAKTIJKAANBEVELINGEN T.A.V. ACHTERGRONDKENMERKEN IN RELATIE TOT STUDIESUCCES

We hebben geconstateerd dat mbo'ers in het algemeen minder doorstromen dan havisten. Het gegeven dat de transitie mbo-hbo moeizaam is, is iets waar we niet meer omheen kunnen. Anno 2016 is er veel discussie over de transitie mbo-hbo. Ons onderzoek heeft inzicht gegeven in de mogelijk achterliggende redenen van uitval bij mbo'ers. Op basis van onze bevindingen adviseren we de inrichting van intensieve aansluittrajecten in het laatste schooljaar van het mbo. Een praktische toepassing van deze aanbeveling ligt in het keuzedeel voorbereiding hbo (KVH), dat vanaf 2017 zal worden ingevoerd. Onze bevindingen suggereren dat het goed is dit keuzedeel zodanig in te richten dat mbo'ers enerzijds diepgaand kennismaken met hbo-vaardigheden, en daarnaast – door het volgen van opleidingsspecifieke vakken – kunnen ervaren dat de hoeveelheid stof en de aangeboden vakken duidelijk anders zijn dan in het mbo.

We signaleerden al eerder de toekomstige aanpassingen in het toelatingsbeleid voor mbo'ers: doorstroom die uitsluitend mogelijk is 'binnen de beroepskolom'. Onze resultaten, verzameld voor één bepaald domein, laten daarentegen niet zien dat mbo'ers van een niet-juridische vooropleiding slechter doorstromen dan mbo'ers van een juridische vooropleiding. De studenten uit ons onderzoek hebben in de interviews gerapporteerd dat ze juist beter hebben nagedacht over wat passender voor hen is, omdat ze de vergelijking konden maken met hun vorige (niet-juridische) mbo-opleiding. We denken dat daarom zorgvuldig met dit soort besluiten moet worden omgegaan. Dit kwalitatieve onderzoek naar keuzemotieven en processen betreft één specifieke groep, en heeft juist daarom waardevolle informatie opgeleverd. Hoewel dit kwalitatieve onderzoek één specifieke groep betreft, zijn er geen redenen om te veronderstellen dat de hoofdresultaten van dit kwalitatieve onderzoek uniek zouden zijn voor de juridische studenten.

De bevinding m.b.t. de rol van belangrijke anderen onderstreept het belang van ouderbetrokkenheid voor het studiekeuzep proces. Ouders kunnen hun kinderen stimuleren te gaan exploreren, door erover te praten, samen een open dag te bezoeken, enz. Concreet bevelen we aan

dat tijdens informatie-activiteiten voor ouders en aspirant-studenten, voorlichters beide partijen aanspreken en hen overtuigen van het belang gesprekken over de studie te blijven voeren.

Het laatste deelonderzoek (hoofdstuk vijf) is geëindigd met de analyse van uitstroom naar de universiteit. Veel juridische hbo-studenten starten de studie vanuit een doorstudeerperspectief. Dit signaal werd duidelijk afgegeven door juridische hbo-studenten; de omvang van dit fenomeen lijkt dan ook een specifiek kenmerk voor deze onderzoeksgroep. Zolang de mogelijkheid bestaat om met een propedeuse over te stappen naar de universiteit – deze overstapmogelijkheid is inherent aan het Nederlandse onderwijssysteem – lijkt het daarom nuttig studenten met deze ambitie te laten ervaren in hoeverre deze wens echt realiseerbaar is. We bevelen daarom aan om deze veelvuldig gerapporteerde doorstudeerwens alvast te concretiseren. Naar ons idee zou het zinvol zijn voor de groep met een dergelijke ambitie een samenwerking aan te gaan met de universiteit, waardoor studenten bijvoorbeeld alvast colleges kunnen volgen. Door dergelijke trajecten aan te bieden, krijgen de meer ambitieuze studenten toch de mogelijkheid al kennis te maken met die universiteit en kunnen zij alvast ervaren dat er een wezenlijk niveauverschil zit tussen het hbo en de universiteit.

6.6. RECAPITULATIE

6.6.1. RECAPITULATIE EMPIRISCHE EN THEORETISCHE BEVINDINGEN EN WETENSCHAPPELIJKE IMPLICATIES

Empirische bevindingen

In tegenstelling tot eerder onderzoek vonden we dat studenten die hun studiekeuze motiveerden vanuit een langetermijn-tijdspectief, met een grote focus op de latere beroepswens, significant vaker uitvielen. Intensieve oriëntatie-activiteiten blijken aankomende studenten te kunnen helpen bewust te worden van proximale doelen (de inhoud van de studie), met gunstige gevolgen voor studievoortgang. Vanuit het

onderzoek naar oriënteren en keuzes maken – bestudeerd binnen het bredere kader van identiteitsontwikkeling – blijken juridische hbo-studenten significant lage exploratiescores te hebben. De onderzochte groep studenten maakt stellige, veelal onbereflecteerde keuzes, die exploratie – zowel in de breedte als in de diepte – in de weg lijken te staan. Studenten die net een intensief, op exploratie gericht programma hebben gevolgd, scoren daarna lager op exploratiescores. Op basis van de interviewgegevens lijkt dit een gevolg van deelname aan deze oriëntatie. De dynamische rol van belangrijke anderen voor studievoortgang bleek opmerkelijk. Personen die met belangrijke anderen praten over hun studiekeuze stromen significant meer door. De meer statische achtergrondkenmerken blijken op een complexe manier samen te hangen. Een hogere leeftijd bijvoorbeeld blijkt samen te hangen met meer studie-uitval, maar leeftijd hangt ook samen met de gevolgde vooropleiding (mbo) en met eerdere vertragingen in de schoolloopbaan.

Het is niet zinvol en vaak niet mogelijk om de invloed van deze statische factoren te ontrafelen op het niveau van het individu. Op groepsniveau zijn dergelijke analyses wel mogelijk, echter, door het probleem van de non-ergodiciteit kan niet worden aangenomen dat die bevindingen ook gelden voor het individu. Non-ergodiciteit (Kunnen, 2012; Molenaar en Campbell 2009) houdt in dat verbanden tussen variabelen die zijn gevonden op interindividueel niveau vaak niet gelden voor verbanden tussen diezelfde variabelen binnen individuen, of binnen de meerderheid van de individuen door de tijd heen. Als we willen begrijpen hoe individuele ontwikkelingsprocessen verlopen, dienen deze op individueel niveau bestudeerd te worden. Uit onderzoek naar ontwikkelingspsychologische processen blijkt dat die processen non-ergodisch zijn (Kunnen, 2012; Molenaar en Campbell 2009). Met andere woorden, als een positieve samenhang tussen studiesucces en andere variabelen op groepsniveau wordt gevonden, mag hieruit niet worden geconcludeerd dat een toename van één van die variabelen binnen individuen door de tijd heen zal leiden tot meer studiesucces van de individuen over de tijd.

Koppeling met de theorie

Op basis van de besproken wetenschappelijke theorieën zien we dat de resultaten uit dit onderzoek sommige theoretische opvattingen

bevestigen, en andere juist tegenspreken. We vonden versterking van de opvatting dat autonome keuzes bevorderlijk zijn voor studievoortgang (Deci en Ryan; 2000; Vansteenkiste, 2004; Tinto, 1993), en dat lang (blijven) twijfelen risico op uitval met zich meebrengt (Germeijs, Verschueren en Soenens, 2006; Kunnen, 2013).

De theorieën over het tijdsperspectief veronderstellen dat een langetermijn-tijdsperspectief gunstig is voor prestaties (De Bilde, Vansteenkiste en Lens 2011; Vansteenkiste, Simons, Soenens en Lens, 2004). Onze empirische bevindingen zijn in strijd met deze veronderstelling, omdat het langetermijn-tijdsperspectief – zoals vastgesteld bij onze onderzoeksgroep – juist in relatie werd gebracht met meer studieuitval. Dit lijkt te worden verklaard door de specifieke invulling van het langetermijn-tijdsperspectief bij deze groep. Het lijkt voor de toekomst zinvol een abstract begrip als het langetermijn-tijdsperspectief concreet te bestuderen. Daarentegen bevestigde onze bevinding de theorie over belangen, die stelt dat proximale doelen gunstiger zijn voor (studie)keuze gedrag dan distale doelen (Bosma en Kunnen, 2001; Frijda, 2005).

Op basis van de identiteitstheorieën veronderstelden we dat personen die meer exploreren en tot duidelijke commitments (*achieved identity*) komen, meer studiesucces hebben. Op basis van de kwantitatieve analyses kon dit niet worden vastgesteld. Echter, de kwalitatieve analyses doen wel vermoeden dat identiteitsontwikkeling en studiesucces zich gedurende het jaar ontwikkelden in een continue interactie, in lijn met theorieën over identiteitsontwikkeling (Bosma, 1985; Kunnen, Holwerda en Bosma, 2008; Kunnen, 2013). De conclusie dat er een continue wisselwerking tussen student en omgevingsfactoren plaatsvindt, werd gestaafd door de relatie die we vonden tussen het praten met belangrijke anderen en studiesucces. We verwachtten deze relatie niet alleen op grond van identiteitstheorieën, maar op grond van alle drie de theoretische uitgangspunten van ons onderzoek (identiteitstheorieën, interactionele theorieën en theorieën over loopbaanleren).

De relaties tussen studievoortgang en algemene, stabiele achtergrondkenmerken zoals geslacht, gevolgde vooropleiding en leeftijd, zoals gerapporteerd in rendementsonderzoeken, werden in ons onderzoek slechts gedeeltelijk bevestigd.

Het geconstateerde studiesucces bij groepen die zich intensiever hebben georiënteerd sluit aan bij het theoretische argument dat de kwaliteit van het exploratie- en het beslissingsproces medebepalend is voor betere studieprestaties (Germeijs en Verschueren, 2007b; Kunnen, 2013).

De bevindingen hebben laten zien dat begrippen en concepten – zoals tijdsperspectief, exploratiematen of achtergrondkenmerken – algemeen en abstract zijn. De relatie met studievoortgang hangt af van de invulling die deze begrippen krijgen bij specifieke groepen, op een bepaald moment in iemands ontwikkeling, en in een bepaalde situatie. Dit houdt voor toekomstig onderzoek in dat deze concepten en begrippen vooral tijds- en opleidings specifiek bestudeerd moeten worden. Deze methodologische consequentie wordt in de paragraaf hieronder verder samengevat.

6.6.2. METHODOLOGISCHE CONSEQUENTIES VAN HET ONDERZOEK

Op basis van onze bevindingen menen wij twee methodologische adviezen te kunnen geven. Het eerste advies is om onderzoek te richten op individuele trajecten, waarin de keuzeprocessen in de diepte bestudeerd kunnen worden. Dit is noodzakelijk om deze processen te kunnen verklaren en beschrijven. De relevante processen blijken zeer individuspecifiek te zijn. De vraag naar bepaalde groepskenmerken in deze processen kan dan worden gesteld *nadat* voldoende van deze processen op individueel niveau is onderzocht. Het tweede advies is om meer kwalitatief onderzoek te doen, bijvoorbeeld gebaseerd op interviews. Grootschalig onderzoek is naar ons idee te oppervlakkig en te algemeen om de vraag naar mechanismen en processen te kunnen beantwoorden. Omdat in deze studie gekozen is voor een kleine steekproef en voor een casusaanpak, zijn we in staat geweest ons veel meer te richten op individuele processen, en op de individuele beleving van de kiezende student, dan met onderzoek dat zich met behulp van vragenlijsten bijvoorbeeld richt op gemiddelde kenmerken van grote groepen.

6.6.3. AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK

Vanuit dit onderzoek zijn diverse aanbevelingen voortgekomen die eraan kunnen bijdragen de transitie van middelbaar of voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs beter te laten verlopen. We maken hieronder onderscheid in aanbevelingen ten aanzien van oriëntatie en voorbereiding, begeleiding en beleid.

Aanbevelingen t.a.v. orientatie en voorbereiding ('voor de poort')

Het toeleverend onderwijs moet meer ruimte bieden voor een zorgvuldig ontwikkeld studiekeuzebegeleidingstraject. Deze trajecten moeten aankomende studenten stimuleren een studie te kiezen op basis van ervaringen, en het afwegen van eigen mogelijkheden en capaciteiten. Aspirant-studenten kunnen geholpen worden te exploreren op de te kiezen studie door het structureel aanbieden van 'ervarings-activiteiten' in het hbo.

De aspirant-student en zijn ouders moeten bij voorlichtingsactiviteiten duidelijke informatie krijgen over beroepstaken en beroepsactiviteiten, met een veel minder specifieke focus op het later uit te oefenen beroep.

Ouders moeten d.m.v. informatieavonden (toeleverend onderwijs, hbo) meer betrokken worden bij het studiekeuzeproces, en gestimuleerd worden in gesprek te blijven over studiekeuzes.

Aanbevelingen t.a.v. de inrichting van de leeromgeving ('na de poort')

De inrichting van de studiekeuzecheck moet herzien worden en meer worden dan een vluchtig contactmoment. In het kader van deze studiekeuzecheck bevelen wij het hbo aan deze matchingsmomenten te vervangen door een verdiepend kennismakingstraject (bijvoorbeeld een zomerschool), op basis van de inhoud van de studie. Daarin moet ook aandacht zijn voor beroepsaspecten. Specifiek voor mbo'ers biedt het keuzedeel doorstroom hbo (KDH) ruimte om verdiepend kennis te maken met het hbo. De hierboven voorgestelde voorbereidingstrajecten worden afgesloten met een individueel gesprek. Intakers dienen alert te zijn op factoren die – op basis van onze bevindingen – als risicovol kunnen worden bestempeld. Dit zijn achtereenvolgens een mbo-achtergrond,

studenten die blijk geven van twijfels en studenten die geen autonome keuze hebben gemaakt. Dergelijke studenten die het risico lopen om uit te vallen, kunnen gekoppeld worden aan ouderejaars buddies, en krijgen indien nodig extra begeleiding.

Beleidsmatige aanbevelingen ('voor en na de poort')

Mbo'ers van zowel binnen als buiten de beroepskolom moeten – ook in de toekomst – kunnen blijven doorstromen naar het hbo. Daarnaast zouden naar onze mening alle mbo'ers die willen doorstuderen in het hbo erbij gebaat zijn het keuzedeel doorstroom hbo te volgen (KDH). Zo kunnen ze ervaren dat zowel de lesdidactiek, als ook de complexiteit en het abstractieniveau van de vakken anders zijn in het hbo dan in het mbo.

De herziening van LOB (Kamerbrief OCW 1062328, 2016) moet leiden tot een andere focus van studiekeuzebegeleiding. We bevelen aan alle aankomende studenten tijdens hun schoolperiode aan een goed door-dacht keuzedossier te laten werken, bijvoorbeeld het LOB-cv. Het LOB-cv kan gebruikt worden als overgangsdokument, en worden meegenomen naar de hogeschool als input voor de studiekeuzecheck en studielooptbaanbegeleiding.

De wens om na een jaar door te studeren aan de universiteit blijkt een veel voorkomend fenomeen onder onze onderzoeksgroep. Voor de groep met een dergelijke ambitie bevelen wij aan een samenwerking aan te gaan met de universiteit waardoor studenten bijvoorbeeld intensief kunnen proefstuderen, of alvast een vak kunnen volgen. Op deze manier kunnen juridische hbo-studenten ervaren wat het verschil is tussen hbo en wo en na een jaar een meer gefundeerde keuze maken al dan niet over te stappen .

6.6.4. TOT SLOT

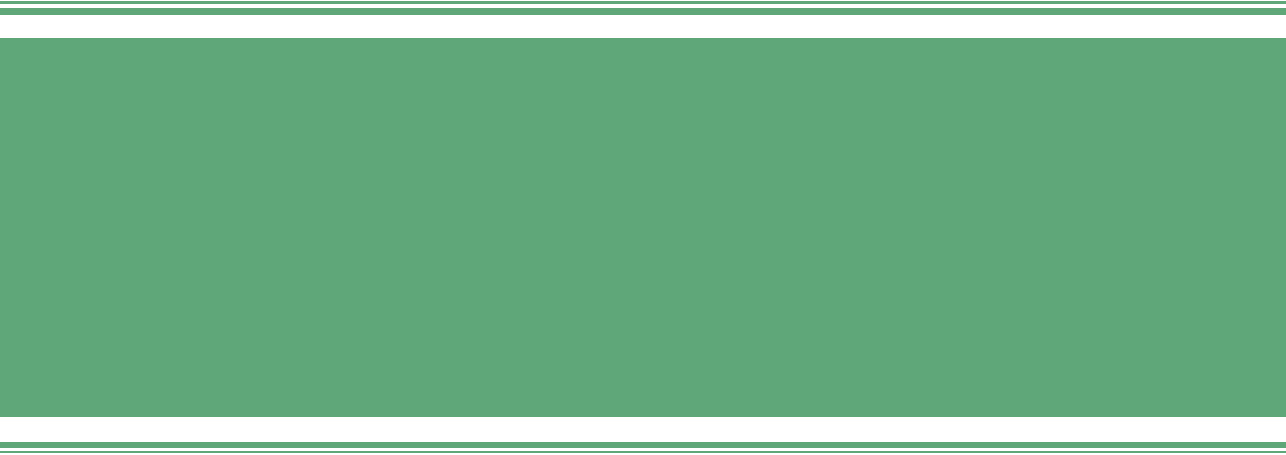
Dit onderzoek heeft vanuit identiteitsontwikkeling getracht inzicht te geven in studievoortgang en het verloop van exploratie en commitment. Dit onderzoek heeft nieuwe empirische kwalitatieve gegevens geleverd die kunnen bijgedragen aan het onderbouwen van een koppeling tussen identiteitsontwikkeling en studievoortgang, of tussen verschillende

oriëntatie- activiteiten en studievoortgang. Vanuit het exploratief-kwalitatieve onderzoek zijn we veel te weten gekomen over de individuele keuzeprocessen van juridische hbo-studenten, waarom jongeren een overweging maken een zekere richting uit te gaan. Voor ons was de samenhang van het langetermijn-tijdspectief (de focus op het latere beroep) met studie-uitval één van de opmerkelijkste bevindingen van dit onderzoek, met een sterk en overtuigend verband. We benadrukken dat deze – en andere inhoudelijke conclusies uit dit hoofdstuk – gelden voor deze specifieke groep juridische hbo-studenten. Als we specifiek naar onze doelgroep kijken, is de focus op de togaberoepen een bevinding die typisch is voor deze doelgroep. Echter, een belangrijke conclusie die hieruit voortvloeit, is dat dergelijke opleidingsspecifieke factoren achterhaald konden worden juist omdat we ons hebben gericht op één specifieke groep. Het onderzoek naar één specifieke groep is naar ons idee hiermee eerder een kracht dan een beperking, en noodzakelijk gebleken om individuele mechanismen te kunnen achterhalen.

Aan de andere kant bestaan er niet direct goede redenen om te veronderstellen dat de onderzochte juridische groep voor wat betreft de gevonden kenmerken van het studiekeuzeproces echt uniek is. De informatie die wij hebben verkregen over het studiekeuzeproces is naar onze mening voldoende representatief om ook enige generalisatie toe te staan als het gaat over het probleem van studiekeuze- en studievoortgang. Wij menen dat van een aantal bevindingen kan worden aangenomen dat ze ook gelden voor studiekeuze en studievoortgang bij andere studierichtingen. Onder dergelijke meer generaliseerbare kenmerken scharen wij de autonomie van de keuze, de rol van het toekomstige beroep in het keuze- en belissingsproces, het risico op uitval bij een student die vanuit twijfels een studie kiest, het belang van een intensief voorbereid studiekeuzetraject en de aandacht die er moet zijn voor de (oudere) mbo'er die doorstudeert in het hbo. Er blijven zeker nog vragen open als het gaat om de toepasbaarheid van onze bevindingen bij andere doelgroepen, hiervoor is meer onderzoek nodig. We spreken dan ook de verwachting uit – te toetsen in verder onderzoek – dat onze bevindingen ook zullen gelden voor andere specifieke groepen.

Door het verloop van schoolloopbanen voorafgaand aan en na de overstap naar het hbo in kaart te brengen, hebben wij ervaringen, successen

en mislukkingen boven tafel weten te krijgen. Ook heeft de door ons gekozen onderzoeksvorm inzichten geboden in waarom jongeren bepaalde keuzes maken, en waar de knelpunten liggen als het gaat om specifieke groepen. Ten slotte houden wij hier een pleidooi voor meer onderzoek dat studievoortgang bestudeert vanuit het perspectief van de individuele ontwikkeling van de student. Onderzoek dat uitgaat van het ontwikkelingsperspectief zal ook informatief zijn voor het op beleidsniveau bevorderen van rendement. Een dergelijke benadering zet fenomenen als omzwaai en uitval in perspectief en laat zien dat het uitvallen van een student niet altijd gelijk staat aan een definitief afvallen.



LITERATUUR

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek*, Groningen: Noordhoff.
- Beekhoven, S., Van Hout, H. & De Jong, U. (2002). Invloeden op studievoortgang: een kwalitatieve analyse, *Boom Lemma Tijdschriften voor Radboud Universiteit Nijmegen* 59665+65441.
- Bijleveld, R.J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking*. Enschede: Universiteit Twente: CSHOB. Proefschrift.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*, London: Sage.
- Boelhouwer, M.D. (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Proefschrift.
- Borghans, L. (2010). *Onderzoeksrapport ROA*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Bormans, R., Bajwa, M., Van Braam, E. & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Uitgave ter gelegenheid van 40 jaar krachtenbundeling hbo. Den Haag: VO-raad.
- Bosma, H.A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Groningen: Dept. of Psychology. Doctoral Dissertation.
- Bosma, H.A. & Kunnen, E.S. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bosma, H.A. & Kunnen, E.S. (2001). *Identity and Emotion, Development Through Self-Organization*. Cambridge: university press.
- Bosma, H.A., Kunnen, E.S. & van der Gaag, M.A.E. (2011). *G.I.D.S. Groningen Identity Development Scale Revised 2011*, Rijksuniversiteit Groningen, faculteit gedrags- en maatschappijwetenschappen.
- Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: van Gorcum.
- Crul, M. & Wolff, R. (2002). Talent gewonnen. Talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de doorstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs 1997-2001. Utrecht: ECHO.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'what' en the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.

Deelen, A. & Kuijpers, S. (2016). *The effects of additional Study Choice Activities: Evidence from a Randomized Trial*. Den Haag: CPB Discussion paper 338.

De Jong, U., Webbink, H.D. & Roeleveld, J. (1996). *De subjectieve factor. Commitments en Academische integratie in de studieloopbaan*. Een panelstudie onder scholieren en studenten, serie Verder Studeren deel 4, 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996.

Dempster, P.G. & Woods, D.K. (2011). The economic crisis through the eyes of Transana. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 16, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101169>.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.

Frijda, N. (2005). *De emoties*. Een overzicht van onderzoek en theorie. Amsterdam: Bert Bakker.

Germeijs, V., Verschueren, K. & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410.

Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007a). De keuze van een studie in het hoger onderwijs: het beslissingsproces, risicofactoren, en de samenhang met de uitvoering van de keuze. *Caleidoscoop*, 19(2), 2.

Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007b). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.

Germeijs, V. & Verschueren, K. (2009). Adolescents' Career Decision Making Process: Related to Quality of Attachment to Parents? *Journal of Research on Adolescents*, 19, 459-483.

Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L. & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 229-239.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Hawthorne.

Haas, E. (2010). *Rapport Lectoraat Dynamiek van de Stad*. Studie-uitval Inholland Den Haag en Rotterdam, Definities, Oorzaken en Remedies.

Herweijer, L. & Turkenburg, M. (2016). *Wikken en Wegen in het hoger onderwijs*. Over studieloopbanen en instellingsbeleid. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Hobeen. (2008). Adviesrapport Accreditatie HBO-bacheloropleiding HBO-Rechten Hogeschool Leiden.

Hoofdlijnenakkoord HBO-raad-OCW. (2011).

Inspectie van Onderwijs. (2013). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2011-2012.

Interne Rapportage Cluster Recht Inholland. (2015).

Jansen, E. & Terlouw, C. (2009). Transities in en naar hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27 – 2009/2.

Kamerbrief OCW, ref. 1062328. (2016).

Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G. & Van Ingen, J.A. (2014). *Vijf studiesucces interventies in het kader van het project G4/5 nader bekeken, effectrapportage*.

Klaassen, C., Vreugdenhil, B. & Boonk, L. (2011). *Ouders en de loopbaanoriëntatie van hun kinderen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Kroger, J., Martinussen, M. & Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.

Kroger, J. & Marcia, J. (2011). *The identity statuses; origins, meanings and Interpretations*. In: Schwartz, S.J., Luyckx, K. & Vignoles, V.L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, pp. 693-714. New York: Springer.

Kunnen, E. S., Holwerda, N. & Bosma, H. A. (2008). Studiekeuze bij adolescenten en jong volwassenen, *De Psycholoog*, 43, 6-11.

Kunnen, E.S. (2010). Characteristics and Prediction of Identity Conflicts Concerning Career Goals Among First-Year University Students, *Identity: An international Journal of Theory and Research*, 10(3), 222-231.

Kunnen, E.S. (2012). *GIDS Norm tables and analyses*, Rijksuniversiteit Groningen, faculteit gedrags- en maatschappijwetenschappen.

Kunnen, E.S. (2012). *A dynamic systems approach to adolescent development*. London: Psychology Press.

Kunnen, E.S. (2013). The Effects of Career Choice Guidance on Identity Development. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International Volume 2013*, Article ID 901718.

Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W. & De Metsenaere, M. (2007). *Alloctonen in het hoger onderwijs*. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Onderzoek in opdracht van het Ministerie Van de Vlaamse Gemeenschap.

Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2002). *From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation*, pp. 221–245. In Pajares, F., and Urdan, T. (eds.), *Academic Motivation of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

Luken, T. & Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO*, Amsterdam: NOA /VU.

Luyckx, K., Goossens, L. & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental psychology*, 42, 363-380.

Luyckx, K., Schwartz, S.J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Goossens, L. (2010). The path from identity commitments to adjustment: motivational underpinnings and mediating mechanisms. *Journal of Counseling and Development*, 88(1), 52-60.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 157-159). New-York: Wiley.

Marcia, J.E. (2010). *Life Transitions and Stress in the Context of Psychosocial Development*. In Miller, T. *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan*.

Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough*. The role of psychosocial factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students. Rotterdam: Erasmus Universiteit. Proefschrift.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren Kiezen / kiezen Leren*. 's-Hertogenbosch : ECBO (Expertisecentrum Beroepsonderwijs).

Molenaar P.C.M. & Campbell, C.G. (2009). The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 112-117.

Nationale Studiekeuze Onderzoek 2015, <http://markteffect.nl/onze-kennis/nsko-2015>, geraadpleegd 2016.

Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind*. Onderzoeksrapportage. Utrecht: APS.

Onstenk, J. & Ten Boogert, K. (2001). *Profiel leercompetenties voor het beroepsonderwijs: Ondersteuning van de leerloopbanen van leerlingen*. 's Hertogenbosch: CINOP.

Ooijvaar, J. (2010). Allochtonen en autochtonen in het hoger onderwijs, *Socialeconomische Trends CBS, 2010*, 37-42.

Rapportage Monitor LOB. (2015). LOB-scan in opdracht van de VO-Raad.

Rooks, E. (2015). *Identiteitsontwikkeling bij uitvallende eerstejaars hbo-studenten in het kader van verschillende voortrajecten*. Rijksuniversiteit Groningen. Masterthesis.

Rousseau, J.J. (1762). *Emile ou de l'education, Tome IV*. Flammarion: Paris.

Severiens, S. & Meeuwisse, M. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de Pabo?* THOV, jaargang 26 – 2008/1.

Severiens, S., Wolff, R., Zijlstra, W., Andeweg, R. & Tupan, M. (2010). *Stedelijke Talent van mbo naar hbo*. Rotterdam: Risbo.

Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective in a temporal perspective. *Educational Psychological Review*, 16, 121-139.

Soenens, B. & Luyckx, K. (2003). Nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar identiteitsvorming. *Kind en Adolescent*, 4, 188-199.

Skorikov, V.B. & Vondracek, F.W. (2011). Occupational Identity, pp. 693-714. In *Handbook of Identity Theory and Research, Volume 2*. New York: Springer.

Staatsblad 2013, 298. (2013). Wet Kwaliteit in verscheidenheid hoger onderwijs, artikel 7.31b.

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

Tinto, V. (2006). *Research and practice of student retention: what next?* in: J. College Student Retention, Vol. 8 (1) 1-19, 2006-2007, Baywood Publishing Inc.

Tinto, V. (2012). *Completing College, Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago Press.

Van Asselt, R. (2007). *Doorstroom in onderwijs en de betekenis van een goede aansluiting*. Een praktijktheoretische benadering. Enschede: Saxion Hogescholen / lectoraat Instroommanagement & Aansluiting.

Van Asselt, R. (2015). *Analyse doorstroomrendement HBO*. Mogelijke verklaringen van de dalingen van de studiesuccessen van mbo'ers en havisten na 5 jaar voltijd hbo-studie.

Van Ingen, J.A. *Inholland Aansluitonderzoek*. (2013). Dienst Informatievoorziening. Den Haag: Afdeling Institutional Research Hogeschool Inholland.

Van Geert, P.L.C., Steenbeek, H. & Kunnen, E.S. (2012). Monte Carlo techniques: Statistical simulation for developmental data. In Kunnen, E. S. (Ed), *A dynamic systems approach to identity development* (pp. 43-51). London: Psychology Press.

Van Onzenoort, C.H. (2010). *Als uitval opvalt. Studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Proefschrift.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, *59*, 119-131.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. & Soenens, B. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *26*, 232-249.

Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren? Toepassingen van de zelf-determinatie theorie. *Caleidoscoop*, *22*, 6-15.

Vereniging van Hogescholen. (2015). Factsheet Studiewisseling en studiesucces in het hoger onderwijs.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*, Den Haag: Boom.

Vondracek, F.W. & Porfeli, E.J. (2003) The World of careers. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 109-128). Malden, M.A.: Blackwell.

Vondracek, F.W. (2007). Introduction and commentary: Studies of development in context. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 1-7.

Walker, T.L. & Tracey, T.J.G. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, *81*, 150-158.

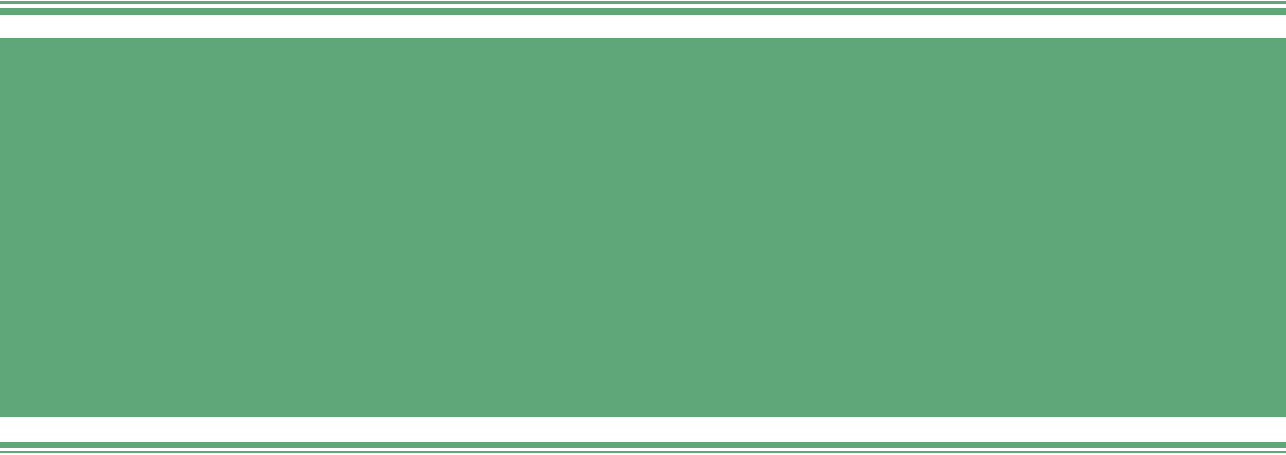
Warps, J. (2012). *Adviezen voor studiekeuzers op basis van de Startmonitor*. Conclusies en aanbevelingen op basis van jaarlijks onderzoek naar studiekeuze en studiesucces. Nijmegen: ResearchNed.

Wartenbergh, F. & van den Broek, A. (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, *19*, 591-621.

Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muidenbergh: Coutinho.

Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. FMG: Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR).



BIJLAGES

BIJLAGE A: CODEBOEK MET CODEDEFINITIES

In dit codeboek staan alle 7 hoofdcodes met 28 subcodes uit de codeboom I beschreven. Daarnaast worden de 3 hoofdcodes en 9 subcodes uit Codeboom II in het codeboek gedefinieerd. De codedefinities operationaliseren de codes en laten zien waar ze voor staan. Ten slotte zijn drie codes beschreven t.b.v. van de operationalisatie van de rol van belangrijke anderen.

Beschrijving codes Codeboom I: kenmerken van de studie

Code Belangrijk in een opleiding

Kennis krijgen	Uitspraken die gericht zijn op de cognitieve ontwikkeling van een student: bijv. kennis krijgen over het recht.
Praktijkgerichtheid	Uitspraken die aangeven dat de praktijk ook terug moet komen in de lessen, bijv. in projecten of in stage.
Duidelijkheid/structuur/begeleiding	Uitspraken waarmee student aangeeft behoefte te hebben aan duidelijkheid over wat van hem verwacht wordt door docent, wat verwacht wordt op tentamen, hoe een lesprogramma is ingedeeld, of uitspraken dat hij hierin begeleid wil worden.
Aansluiting	De opleiding moet aansluiten bij wat student leuk vindt, waarin hij geïnteresseerd is.
Kans op werk	Uitspraken waarmee student aangeeft dat je na deze opleiding ook daadwerkelijk aan de slag kunt, dat er werk mee te krijgen is.
Kwaliteit van de lessen	Docent laat in lessen zien dat hij expert is op bepaald gebied, docent weet iets zodanig uit te leggen dat student het begrijpt.

Code over de opleiding praten

Over de studie zelf	Praten met familie, vrienden of klasgenoten over inhoudelijke onderwerpen m.b.t. de juridische studie.
Over het latere beroep	Praten met familie, vrienden of klasgenoten over het latere beroep.
Juridisch advies geven of bemiddelen	Binnen familie en/of kennissen gevraagd (of ongevraagd) juridisch advies geven of bemiddelen.

Code vakken

Juridische vakken +/-	Positieve of negatieve uitspraken over puur juridische vakken (alles m.b.t. 'Recht').
Niet juridische vakken+/-	Positieve of negatieve uitspraken over niet 'puur' juridische vakken: ethiek, politicologie, criminologie, sociale wetenschappen, methodiek, psychologie, MBR (maatschappelijke betekenis van het recht, over rechtssociologie), communicatie.
Projectmatig werken+/-	Uitspraken, positief of negatief, over werken in een groepje aan een project gedurende een lesperiode.

Code kenmerken van een student en/of omgeving

Houding	Uitspraken gerelateerd aan studiehouding van de student. Te denken valt bijv. aan: "ik houd niet van blokken" / "ik ben te laat begonnen met leren" / "ik ga naar alle lessen" / "ik maak overal een samenvatting van"
Ontwikkeling / standpunt student t.o.v. juridische studie of juridische beroep	Uitspraken die aangeven dat een student een bepaald standpunt heeft t.o.v. de studie maar dit in een 2 ^e of 3 ^e gesprek nuanceert. Bijvoorbeeld: student is heel enthousiast /gemotiveerd over de juridische studie/ een bepaald vak in gesprek 1, en in gesprek 2 of 3 wordt dit beeld door hem genuanceerd of afgezwakt.
Sterke / zwakke punten	Uitspraken van student die aangeven hoe hij zijn eigen sterktes en zwaktes inschat.
Beeldvorming / mogelijke invloed vanuit gezinssysteem of leefklimaat	Uitspraken die betrekking hebben op beeld dat omgeving heeft van studie: bijvoorbeeld men ziet het binnen het gezin als een statusstudie, omgeving denkt dat HBO-Rechten een moeilijke studie is. Uitspraken die gedaan worden vanuit directe gezin/omgeving en invloed lijken te hebben op beeldvorming bij respondent.
Life events	Gebeurtenissen in de persoonlijke sfeer die van invloed zijn. Kan een gebeurtenis zijn met de student zelf, of met iemand/iets uit zijn omgeving.
Studievoortgang	Uitspraken die student doet over hoe het met de studie loopt, herkansingen, evt. moeilijkheden, enz.

Code Oriëntatie, keuze en beeld

Vooropleiding / eerdere studie	Dit kan zijn: student heeft havo of vwo gedaan; student heeft mbo-opleiding gedaan, juridisch of niet juridisch, student heeft eerdere hbo-opleiding gedaan met wel/ geen juridische vakken.
Gevolgte oriëntatie	Met oriëntaties wordt een van de volgende activiteiten bedoeld: juridische summerschool, het juridische mbo-hbo-traject, proefstuderen bij het Cluster Recht, een open dag bezoeken en proefcolleges volgen bij het Cluster Recht, meeloopdag Cluster Recht, of LOB-dag met school, met gevolgde workshop bij cluster Recht.
Beeld van de studie	Met wat voor beeld begint student aan deze studie, of in latere interviews, wat is het beeld dat de student inmiddels heeft bij /van de studie? Wat betekent de studie voor deze student? Wat spreekt hem aan in deze studie, wat denkt hij dat 't inhoudt?
Keuze voor Inholland	Student geeft reden aan waarom hij voor Inholland heeft gekozen. Dit kan bijvoorbeeld zijn: de afstand tot school, omdat Inholland de enige was die deze studie aanbood, omdat student elders was uitgeloot, enz.
Keuze voor Juridische studie	Student geeft reden aan waarom hij voor deze studie heeft gekozen. (soms is dat dezelfde reden als keuze voor Inholland).

Code sociale en academische integratie

Het bredere sociale klimaat	Student geeft aan hoe de sfeer is op Inholland en in de klas, of de student aansluiting heeft gevonden bij klas/ studiegenoten en of student zich thuisvoelt.
Begeleiding	Student doet uitspraken in hoeverre hij wel/niet begeleid wordt, of ervaart dat hij begeleid wordt tijdens zijn studie.
Benaderbaarheid van de docenten	Student doet uitspraken over benaderbaarheid van de docenten: is het makkelijk een afspraak te maken met een docent, kun je makkelijk vragen stellen zowel in als buiten de les. In hoeverre is sprake van studentgekendheid.
Haalbaarheid van de opleiding	Student doet uitspraken over moeilijkheidsgraad van de opleiding, eventueel zijn resultaten. Student spreekt zich uit in hoeverre opleiding aansluit bij zijn vooropleiding, of het makkelijk is of juist moeilijk, veel of weinig uitdaging, enz.

Code Beroepsperspectief en keuzes m.b.t. de toekomst

Beeld van latere beroep / toekomst	Student geeft aan hoe hij zijn toekomst ziet: dit kunnen uitspraken zijn wat betreft stageplek, of het latere beroep. Ook toekomstplannen m.b.t. bijv. buitenlandstage of studeren in het buitenland vallen hieronder.
Doorstudeerperspectief	Student spreekt zich uit hoe hij deze huidige studie later denkt te kunnen opvolgen door een andere studie. Vaak betreft dit het doen van een studie Rechtsgeleerdheid aan de universiteit met oog op een master. Dit kan zijn via het traject propedeuse → bachelor universiteit → master, hetzij via het traject bachelor hbo → schakeljaar → master.
Richting van het Recht	Student geeft aan naar welke richting van het Recht zijn voorkeur uitgaat. Dit kan zijn bijv. Strafrecht, Civiel Recht, Bestuursrecht of Internationaal Recht.

Beschrijving codes Codeboom II: kenmerken van de houding van de student

Code Tijdsperspectief m.b.t. studiekeuze

Kortetermijn-Tijdsperspectief (KTT)	Het belang 'een passende studie doen' prevaleert, waarbij voor de studiekeuze vooral gekeken wordt naar proximale beweegredenen: inhoud van de studie, vakken die aanspreken, het gaan werken met wettenbundels, enz.
Langetermijn-Tijdsperspectief (LTT)	Het belang 'toekomstplaatje' prevaleert, waarbij voor de studiekeuze vooral gekeken wordt naar distale beweegredenen: het beroep dat met deze studie kan worden beoefend, het kunnen doorstuderen aan de universiteit, d.w.z. het behalen van propedeuse is belangrijker dan studie zelf, dit is een doel op zich en inhoud studie lijkt ondergeschikt. Mogelijkheid / kans op werk met de opleiding.
Diffuus / Niet codeerbaar	Student staat achter keuze voor de juridische opleiding, maar doet geen specifieke uitspraken ofwel over studiekeuze m.b.t. de toekomst, heeft geen idee hierover, of houdt zich hier niet mee bezig maar is evenmin in staat studiekeuze te belichten vanuit meer proximale beweegredenen, zoals inhoud van de studie, vakken die aanspreken, het gaan werken met wettenbundels, enz. Op het moment dat beide items aan de orde komen en er geen duidelijk plaatje is, of als student zich tegenspreekt, wordt ook gekozen voor niet codeerbaar.

Code Motivatie

In het algemeen: als over het studiekeuzeproces wordt gesproken, kan er sprake zijn van een verloop. Bijvoorbeeld eerst niet geïnteresseerd zijn om zich te verdiepen in de studie, maar uiteindelijk – bijvoorbeeld aangezet door anderen – wel hiermee aan de slag. Eindsituatie op moment van het (eerste) interview is bepalend voor keuze in codering. Respondent kan kenmerken hebben van twee motivatievormen, met name EG/EA, maar student kan blijk geven van een verloop in motivatie tijdens het keuzeproces. Wat op het laatst (bij de studiekeuze) overheersend is, is doorslaggevend.

Intrinsiek	Respondenten die intrinsiek gemotiveerd zijn (IN): ze hebben de opleiding gekozen vanuit geboeidheid, interesse of plezier. Die interesse in studie kan komen direct vanuit de student zelf, maar kan ook opgewekt worden doordat bijvoorbeeld in studiekeuzetest of in vorige studie rechtenvakken of rechtenitems naar voren komen, waardoor respondent geboeid raakt en zich verder in juridische studie verdiept en deze vanuit geboeidheid kiest, dus nog altijd vanuit die interne waarde.
Extrinsiek Autonoom	Respondenten die extrinsiek gemotiveerd zijn in autonome vorm (EA): ze hebben de opleiding gekozen vanuit geboeidheid, interesse of plezier maar deden dat vanuit vanwege een externe waarde, zoals bijvoorbeeld nut voor later, of omdat afstand of selectie een eerste keuze onmogelijk maakte. Hierbij geeft de eigen interesse de doorslag, gekeken wordt naar de eindsituatie, wat overheersend is. Eigen geboeidheid en autonomie van de keuze geven de doorslag (een criterium voor EA). Dit criterium ontbreekt bij EG.
Extrinsiek Gecontroleerd	Respondenten die extrinsiek gemotiveerd zijn in een meer gecontroleerde vorm (EG), d.w.z. ze hebben de opleiding gekozen vanuit druk van buitenaf of vanuit een bepaalde verplichting. Dat kunnen ouders of decaan zijn, die dit 'aanbevelen', of bepaalde omstandigheden die maken dat de studiekeuze meer 'gestuurd' is door anderen cq de situatie. Uitgegaan is van de definitie gecontroleerd volgens Vansteenkiste. 'De drijfveer is een verplichting, die ofwel van buitenaf wordt opgelegd, ofwel van binnenuitkomt, d.w.z. dat men iets doet om aan een interne verplichting tegemoet te komen en schuld- of schaamtegevoelens te vermijden. Dit gaat gepaard met gevoelens van stress en druk.' (Vansteenkiste, 2004). Keuze kan zowel vanuit innerlijke of druk. Het verplichtende karakter / druk is een heel belangrijk criterium. Met name interne druk/ verplichting of stress is lastig te meten maar kan naar voren komen als weinig tot geen motivatie, interesse of geboeidheid naar voren komt, en externe omstandigheden mogelijk deze interne druk veroorzaken waardoor voor deze studie gekozen is. Kernwoorden voor deze code zijn: geen autonomie en geen echte geboeidheid.
Niet codeerbaar	Niet codeerbaar is van toepassing als geen van deze drie codes mogelijk zijn.

Code Attitude: verwachting en houding ten aanzien van de gekozen studie

Positief	<p>Een student met een positief beeld spreekt zich positief en/of met vertrouwen uit over wat hem te wachten staat bij de studie, bijvoorbeeld op basis van gevolgde oriëntatie. Of, indien studie net is aangevangen, spreekt zich positief uit over hoe hij de studie ervaart en hoe hij de hoeveelheid te verzetten werk inschat, het klimaat op school, het zich thuis voelen, of het idee hebben de juiste keuze te hebben gemaakt. (Dit spreekt me aan, voel me op m'n gemak, heb er zin in.)</p> <p>Respondent kan door gedrag laten zien dat vertrouwen blijkt uit keuze.</p>
Negatief: verwachting en houding	<p>Het label negatief wordt toegepast als de huidige studie eigenlijk een tweede keuze is, of als vanuit negatieve redenen gekozen wordt voor de opleiding. Bijvoorbeeld omdat men niet een studie wil met wiskunde of economie, of omdat met een bepaald profiel slechts bepaalde studies mogelijk waren.</p>
Twijfelachtig	<p>De kwalificatie twijfel wordt toegekend als respondenten daar specifieke uitspraken over doen, gevoelens van twijfel hebben of lang gehad hebben of laten zien dat ze er eigenlijk nog niet echt uit te zijn met de studiekeuze. Een student kan twijfelachtig zijn over eigen kunnen, en de studie beginnen met onzekerheid over zijn capaciteiten.</p>
Niet codeerbaar	<p>Niet codeerbaar is van toepassing als geen van deze drie codes mogelijk zijn.</p>

Beschrijving codering Rol Belangrijke Anderen

Coderen Rol belangrijke anderen (een ouder, familielid, of leeftijdgenoot uit de omgeving van de student)	Deze rol is onderzocht door te tijd heen, d.w.z. op basis van de interviews bij T1, T2 en T3.
Wel praten met belangrijke anderen	De student is vanaf het begin van de studie in gesprek met belangrijke anderen, en blijft door het jaar heen ook in gesprek: over de studiekeuze, over de inhoud, of over het beroepenveld. Nagenoeg alle studenten geven bij T1 aan met personen uit hun omgeving over de studiekeuze te praten, het gaat erom of ze in gesprek blijven. De laatste twee interviews zijn doorslaggevend in de keuze ja/ nee.
Niet praten met belangrijke anderen	De student is vanaf het begin van de studie wel of niet in gesprek met belangrijke anderen, maar geeft aan door het jaar heen niet meer <i>actief</i> over de studiekeuze, de inhoud, of het beroepenveld te spreken. Het is mogelijk dat student er nog wel iets over vertelt als hij hier expliciet om gevraagd wordt, maar niet actief, als iets dat uit hem/haarzelf komt. Net als hierboven: de laatste twee interviews zijn doorslaggevend in de keuze ja/nee.
Niet codeerbaar	Niet codeerbaar is van toepassing als respondent slechts twee gesprekken heeft gehad, en waarvan in het tweede interview het spreken met belangrijke anderen onduidelijk is, of de overstap betreft naar nieuwe opleiding, of het stoppen van de studie.

BIJLAGE B: ORIËNTATIE- EN VOORBEREIDINGSTRAJECTEN

Voorbereidingstrajecten: indeling in twee typen groepen

De respondenten zijn geïnclassificeerd in zes groepen, afhankelijk van de gevolgde (of niet gevolgde) oriëntatie ter voorbereiding op de studie-keuze. De indeling naar oriëntatie bij de zesdeling is een pragmatische indeling, gebaseerd op de verschillende manieren van voorbereiding die vanuit de hogeschool worden aangeboden. De indeling in vier groepen, op basis van intensiteit en omvangrijkheid, is een methodologische keuze, indien te kleine cellen een analyse met de zesdeling niet toelieten. Bij alle trajecten waarbij intensiteit het criterium was, betreft dit een persoonlijke keuze, er was geen sprake van een soort 'voorselectie' vanuit de hogeschool om bijvoorbeeld studenten automatisch in een tweewekelijks, meer intensief traject werden in te delen omdat dat passend zou zijn.

Vorbereidingstrajecten volgens zesdeling, gedifferentieerd naar zes manieren van instromen:

Groep JS	Juridische Summerschool: studenten die de juridische summerschool volgen, een intensief voorbereidingstraject van twee weken voor aanvang van de studie, voor de zomervakantie. Het programma omvat vakken als Inleiding Recht, Juridische Vaardigheden en Nederlands. Daarnaast is ruimte voor een gastspreker en een excursie naar de gevangenis in Vught en naar het paleis van justitie in Brussel.
Groep FE	Februari-instroom: studenten die in februari instromen en een regulier programma volgen (Inholland kent dit tweede instroommoment); ze hebben veelal een eerdere hbo-opleiding gevolgd. Dit kan een eerdere juridische hbo-opleiding zijn waarbij ze niet de benodigde aantal studiepunten hebben behaald en het daarom bij Inholland opnieuw proberen, of omdat ze aan een opleiding waren begonnen die 'verkeerd' was gekozen. Een andere groep februari-instromers zijn mbo'ers die zijn ingestroomd vanuit een (uitgelopen) driejarige mbo-opleiding.
Groep MH	Mbo-hbo-traject: studenten die een kort voorbereidingsprogramma van twee dagen hebben gevolgd, waarvoor ze zich zelf konden opgeven.
Groep SM	Septemberinstroom Met Oriëntatie: studenten die in september instromen en een georganiseerde oriëntatie hebben gevolgd, zoals open dag, proefstudeerdag of meeloopdag.
Groep SV	Septemberinstroom Met Voorkennis: studenten die in september instromen en al juridische voorkennis hebben, hetzij vanuit hun mbo- vooropleiding, hetzij vanuit een eerder gevolgde (semi) juridische hbo-opleiding.
Groep SZ	Septemberinstroom Zonder Oriëntatie: studenten die in september instromen en geen enkele georganiseerde oriëntatie hebben gevolgd.

Vorbereidingstrajecten volgens vierdeling, gebaseerd op intensiteit en omvangrijkheid van de interventies. (Gebruikt indien zesdeling te kleine cellen opleverde).

Intensief	Juridische Summerschool: de groep JS is ongewijzigd, omdat deze qua intensiteit en qua karakter uniek is.
Beperkt	Bestaat uit de groep SM, deze respondenten hebben oriëntaties zoals open dag, proefstuderen en/of meeloopdag gedaan plus de groep MH, bestaande uit deelnemers aan het tweedaagse mbo-hbo-traject.
Vorkennis	Bestaat uit de groep SV, met al enige juridische voorkennis plus een aantal respondenten uit de groep FE, kandidaten die al een juridische studie elders hebben gedaan.
Geen	Bestaat uit de groep SZ plus respondenten vanuit de groep FE die geen enkele eerdere juridische studie hebben gedaan of van een totaal andere opleiding komen.

Vorbereidingstrajecten en oriëntatie-activiteiten: werving en selectie

In alle gevallen gaat het om eigen keuzes van de student. De werving van deze groepen kwam als volgt tot stand. Voor de groepen met als interventie 'specifieke voorbereidingstrajecten' zoals juridische summerschool (groep JS) en het juridische mbo-hbo-traject (groep MH) verliep de werving van de respondenten op 'natuurlijke' en daardoor relatief gemakkelijke wijze. Daar beide trajecten plaatsvonden voor de uiteindelijke studiekeuze, paste het eerste studiekeuzegesprek als het ware als een natuurlijk onderdeel binnen deze oriëntatietrajecten. Studenten zijn in juni en september gevraagd deel te nemen en hebben zelf de keuze gemaakt wel / niet te willen deelnemen aan dit onderzoek en aan de gesprekken.

Voor de werving van de februari-instroom (groep FE) is de onderzoeker in februari 2013 alle februari-instroomklassen ingegaan en heeft het onderzoek kort toegelicht; vervolgens konden respondenten kiezen hieraan deel te nemen. Voor de respondenten van de septemberinstroom zijn respondenten geselecteerd na een informatieavond die het Cluster Recht in juni 2013 organiseerde voor aankomende studenten, voor aanvang van het studiejaar. Aan de (ongeveer) 100 deelnemers van deze

avond is naderhand schriftelijk gevraagd deel te nemen. Hierdoor kon onderzoeker snel in contact komen met aankomende studenten en met een deel van hen al een afspraak maken voordat het nieuwe schooljaar begon. Daarnaast is tijdens de introductiedagen in september 2013 schriftelijk geïnventariseerd hoe deze studenten zich hadden georiënteerd op hun vervolgstudie (Bijlage C).

De overige studenten, die via geen van bovengenoemde drie interventies waren ingestroomd, hebben we verdeeld in drie septembergroepen, waarbij de wijze van oriëntatie leidend was voor de indeling in een van de drie groepen: SM (September Met Oriëntatie), SZ (September Zonder Oriëntatie) en SV (September met Voorkennis). De indeling in drie groepen was geen toevallige selectie: eerst werd gekeken hoe studenten zich hadden georiënteerd, en op basis daarvan werd de septemberinstroom opgedeeld in drie groepen.¹³ Van alle septemberinstroom studenten die in eerste instantie zo benaderd zijn om aan het eerste 'studiekeuzegesprek' deel te nemen, kwam ongeveer 10% niet opdagen. Na het eerste studiekeuzegesprek hebben nog twee studenten aangegeven niet meer mee te willen doen aan dit onderzoek. Het onderzoek is bij aanvang gestart met 91 respondenten, uiteindelijk is het onderzoek gedaan met 89 respondenten.

¹³ In eerste instantie was de september instroom ingedeeld in twee groepen, SM en SZ. Al snel is de keuze gemaakt deze twee groepen op te splitsen in die groepen: SM, SV en SZ.

BIJLAGE C: INVENTARISATIE ORIËNTATIES SEPTEMBER INSTROOM

Hieronder volgt de tekst van een brief die voor aanvang van de studie in de zomervakantie 2013 is gestuurd aan aankomende studenten van de juridische hbo-opleidingen. Het doel was te inventariseren wie welke voorbereiding had gedaan, om een bestand op te bouwen met mogelijke respondenten.

Beste student,

Graag willen wij weten hoe jij je hebt georiënteerd voordat je had gekozen voor een juridische studie. Daarom vragen we je dit formulier in te vullen. Mogelijk word je daarna nog uitgenodigd voor een studiekeuzegesprek. Sowieso krijgt iedere student in de komende lesperiode een gesprek met de mentor van zijn / haar klas.

Voordat ik me had ingeschreven bij HBO-Rechten of Sociaal Juridische Dienstverlening heb ik als studie-oriëntatie het volgende gedaan: (Je mag, indien van toepassing, meerdere opties aankruisen.)

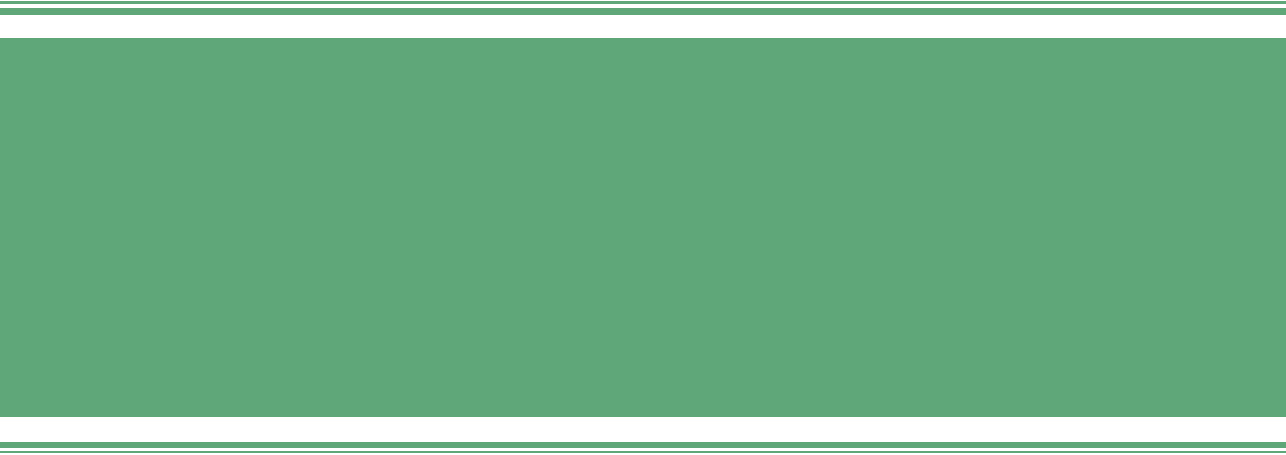
- Ik heb op de website informatie opgezocht over deze studie.
- Ik heb de open dag bezocht van het Cluster Recht.
- Ik heb deelgenomen aan proefstuderen bij het Cluster Recht.
- Ik heb deelgenomen aan een meeloopdag bij het Cluster Recht.
- Ik heb met de middelbare school voor LOB een workshop Recht gevolgd.
- Ik heb met de middelbare school de studiebeurs Rotterdam bezocht. (bij Inholland en de Hogeschool Rotterdam, oktober 2012).
- Ik heb het mbo-hbo-traject gedaan op 31 januari en 12 februari 2013.
- Ik heb de juridische summerschool gedaan in juni 2013.
- Ik heb met familie/vrienden gesproken over deze opleiding.
- Anders, nl.: _____

S.V.P. in blokletters invullen:

NAAM: _____

EMAILADRES: _____

06 nr: _____



SUMMARY

The core of this dissertation concerns the relationship between the process of educational choice of 89 students studying Law or Social Legal Services (henceforth to be called Law students) in the first year of higher professional education, and various characteristics of the students and their context. Our main question was: which processes play a role in the trajectory of educational choice – educational progress – study result (study success or dropout)?

We formulated three subquestions:

1. Which concerns play a role in the educational choice process of Law students? The concept 'concerns' is used according to the definition that describes concerns as ideas, experiences, expectations, behaviour and driving forces behind choices (Bosma and Kunnen, 2001; Frijda, 2005).
2. What is the role of preparatory activities and programs in the sequence educational choice – educational progress – study result (study success or dropout)?
3. Which characteristics of Law students and their context play a positive or negative role in the sequence educational choice – educational progress – study result (study success or dropout)?

The study is designed as case study that addressed two majors of higher professional education: Law and Social Legal Services. These legal majors provide a suitable context to investigate general dropout problems of students in higher professional education, as they are representative for majors with similar dropout problems. In addition, the choice of doing this study with Law students had an underlying practical reason, since the researcher is working in this department, at the Inholland University of Applied Sciences.

The conceptual framework of this study was based on three theoretical concepts which conceive the educational choices as a process, involving interaction of different variables that affect each other over time. Research on identity development has shown that making an educational choice is considered as an important developmental task for young adolescents and emerging adults, and is regarded as part of a long-term developmental

process (Kunnen, 2013; Kunnen, Holwerda and Bosma, 2008). Bosma (1985) states that research on educational choice and educational progress asks for an intensive and longitudinal approach. In interactional theories (Tinto, 1993; 2012) educational choice and persistence are described as short-term processes, based on student-faculty interaction and student educational outcomes in the form of academic and social integration. In theories on development of career choice and vocational guidance, the educational decision process is regarded as a sequence of motivation, exploration (in broad and in depth) and commitment formation (Germeijs and Verschueren, 2007).

This study focused on individual developmental trajectories and on qualitative aspects of this process. On the one hand, open, explorative and longitudinal research on educational choice processes has hardly been done until now. This kind of research is necessary to gain insight into individual processes and mechanisms, which is important for a better understanding of study dropout. In addition, the relationship between preparation on choosing a major in higher professional education and study success has not been investigated yet. Most of the research on study success focused on what happens *after* a student had started his studies. Therefore we chose to investigate the full trajectory of educational choice by administering three interviews. The first interview took place shortly before the student started the chosen education, the second interview in the middle and the third interview at the end of the first academic year. During these interviews, open questions were used to stimulate the participants to talk about their process of educational choice. These interviews provide preliminary insights into the contents and signification of educational choice problems. Starting from the perspective of identity theory, we did three empirical studies to investigate how students prepare themselves for choosing a major, and to explore their identity development and their concerns in choosing a study and the effects of identity development and concerns on study success.

EMPIRICAL STUDY 1: TIME PERSPECTIVE, MOTIVATION, ATTITUDE, PREPARATION AND STUDY SUCCESS

In the first empirical study (chapter three) we explored the relation between educational success in the first year of study on the one hand, and time perspective, motivation, attitude towards the studies, and the intensity of preparation before making a choice on the other hand. We started our research with an explorative and qualitative approach. We investigated which topics were frequently discussed during the interviews in order to get an in depth overview of the factors that play a role in this choice process, and the subsequent study progress. We found that time perspective, motivation, attitude towards the studies were discussed frequently. We continued with a quantitative analysis of these concepts. Students with a long-term time perspective were defined as students who based their choice on later job possibilities, whereas students with a short-term time perspective focused on the contents and characteristics of the studies. The results showed that students with a short-term time perspective generally continue their studies. On the contrary, dropouts were found to be almost always students with a long-term time perspective, focussing on the future and the ulterior legal profession. Our results, especially the quotes of these students, suggested that students with a long-term time perspective may not have been well-informed when they made their choice. In addition, the interview data showed that many students seemed to have made a choice with the intention to continue their studies after one year at the university to acquire a master of Law degree (LL.M), because they hoped to acquire a legal robed profession.

Secondly, we examined the relations between time perspective and motivation on the one hand and study success on the other hand. Both extrinsic autonomous motivation and intrinsic motivation were positively related to study outcome. An extended future time perspective was associated with a strong drive to choose a legal major, but no evidence was found for a relationship between a long-term time perspective and better learning outcomes. Students who followed a two-week Summer School course as preparation made their choice based on the characteristics of

the studies and thus had a short term perspective. During the first year they developed an intention to continue their Law studies at university. However, this emerging long-term time perspective was not related to dropout. Furthermore, students' attitudes towards their future studies were examined in relation to their study progress. The results showed that students with an attitude characterized by doubt had the highest risk to dropout. Finally, comparing different orientation programs, we showed that students who prepared themselves more intensively before making their choice, showed less dropout.

EMPIRICAL STUDY 2: STATUSES, COMMITMENT, EXPLORATION AND STUDY SUCCESS

In the second empirical study (chapter four) we investigated identity development and the link with study success at the end of the first academic year. Based on Marcia's (1966) model of identity statuses (i.e., the achievement, moratorium, foreclosure, and diffusion status) we looked into the identity dimensions commitment and exploration, separately as well as integrated. These identity dimensions are important for identity choices, such as educational choice. We used the GIDS – Groningen Identity Development Scale – (Bosma, 1985, Kunnen & Van der Gaag, 2011) to measure levels of commitment strength and exploration over time. Compared to peers, we observed that Law students had low exploration levels as compared to a group of Dutch students (Kunnen, 2012). No differences were found in the level of commitment strength. In addition, a great part of these students started their studies from a foreclosure status. They showed this status significantly more often compared to peers from two large international studies on statuses (Kroger et al., 2010). Both findings could be related to a special characteristic of this group, namely their almost blind choice for the studies, because their main goal in choosing a legal major was to continue their Law studies at the general university. Qualitative research showed that persons developing an achievement status over time all have a successful study progress. Dropouts showed a decrease in commitment levels over time, but – surprisingly – did not show an increase in exploration levels over time. Students who had just

followed an intensive preparation program showed low exploration levels. This result seemed counterintuitive, but – on the basis of what students reported in the interviews – it seems to be a logical consequence of following a program that enables exploration in broad and in depth.

EMPIRICAL STUDY 3: CHARACTERISTICS OF LAW STUDENTS AND THEIR CONTEXT IN RELATION TO STUDY SUCCESS

The last empirical study (chapter five) focused on the relationship between characteristics of students – pre-education, cultural background, age, gender, and important others in their context – and study success. We found that especially secondary vocational education graduates, students with a prior history of repeating classes, and older students carry a risk to dropout. In addition, no evidence was found that graduates from a secondary vocational Law education had better learning outcomes than the ‘non-legal’ groups. However, we do not know how these background variables are interrelated. On an individual basis this was hard to find out, because we had observed that there were large individual differences. The role of important others was found to be significant when it comes to study success. Students who continued to talk with important others about educational choices and educational progress, dropped out less frequently than students who did not.

Furthermore, we investigated different forms of study failure, such as switching and dropping out, in a qualitative way. The interviews showed that some switchers needed more time to make the right educational choice, while others made the right choice but lacked the right skills and necessary competences to complete a legal major. Students who quit the legal major (dropouts) did so either because of a lack of competences, or because they did not make the right educational choice. The third part of this chapter focused on switching to university. Eleven out of 89 students made this switch, which we consider to be a considerable number. Especially those who had followed an intensive preparation – prior to the legal major – switched to university after one year.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

THEORETICAL CONCLUSIONS AND SCIENTIFIC IMPLICATIONS

Some findings of this study confirmed existing theoretical assumptions on topics such as motivation, time perspective and attitude, while others were inconsistent with these assumptions. In this study we showed that having a long-term time perspective is associated with a strong drive to choose a legal major. This finding is in line with studies on Future Time Perspective Theory (Walker & Tracey, 2012; Simons, Dewitte, and Lens, 2000; Nuttin and Lens, 1985). Furthermore, in line with theories on motivation (Vansteenkiste et al., 2004; Deci and Ryan, 2000; Tinto, 1993), we found that autonomous choices are favourable with regard to study progress. We found evidence that a doubtful attitude carries risks for dropping out. This finding confirms earlier research that showed that indecisiveness forms a risk factor for coping with career decisional tasks (Germeijs, Verschueren and Soenens, 2006; Kunnen, 2013). Our findings related a long-term time perspective to dropout. This finding contradicts earlier studies on time perspective theory and performance (Vansteenkiste, 2004; De Bilde et al., 2011), but at the same time, it is in line with findings on the concept *concerns* as described by Bosma and Kunnen (2001) and Frijda (2005): distal goals, far ahead in the future, are less motivating than proximal goals. The specific interpretation of the long-term time perspective in this group of students (the focus on the later profession) in this research is likely to explain this finding.

Our findings that the target group had lower levels of exploration and a higher frequency of foreclosure statuses is based on the comparison with two different studies on statuses (Kunnen, 2012; Kroger et al., 2010). This makes the explanation unlikely that our findings are caused by specific characteristics of the comparison group. A qualitative analysis of the ten persons who developed an achievement status during the first year showed that they all showed signs of increased insights and understanding, and none of these students dropped out. However, no significant evidence was found for a relationship between an achieved identity status and better study outcomes. More future research will be necessary to gain

insight in this question. In addition, our qualitative analysis suggested – in line with theories on identity development (Bosma, 1985) – that identity development and study success develop in continuous mutual interaction over time. Persons that followed an intensive preparation program showed low exploration levels. In their interviews they stated that they had explored a lot and were well informed now, suggesting that no further exploration was necessary at this moment. These findings suggest that outcomes of the GIDS may be affected by recent exploration activities. In our studies this may have had consequences for the levels of exploration and allocation of the statuses.

The relationship between general background characteristics (pre-education, cultural background, age, gender) and dropout, as reported in extensive quantitative studies on retention and dropout (Bormans et al., 2015; Herweijer and Turkenburg, 2016) was only partially confirmed.

We found out that students who attended an intensive preparation were more often successful in their studies than students who did not attend such a preparation. This is in accordance with the theoretical concept that the quality of the educational and decisional process – with exploration in broad and in depth – influences study results (Kunnen, 2013; Germeijs and Verschueren, 2007).

METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

First, we suggest that future research should focus more on individual trajectories and in depth research, which is necessary to study mechanisms and processes over time. Secondly, we suggest to do more research on a qualitative basis, with individual interviews. A major methodological implication of our study is that a case study method that is based on a specific group of students, provides an adequate way to combine qualitative and quantitative in-depth analyses of study success. In-dept research has revealed specific processes for our target group, e.g. the strong focus on robed professions. In addition, this case study method has provided insight in psychological processes that most probably are more general, such as the relation between autonomous forms of motivation and study success.

PRACTICAL IMPLICATIONS

In the current section we shall make a distinction between implications applicable to orientation activities and educational guidance programs on one hand, and those applicable on educational policy on the other hand.

Recommendations for orientation activities and educational guidance programs

Secondary educational institutes should clear the way to better educational choices and possible subsequent study success by developing thorough educational guidance trajectories. These trajectories should enable prospect students to choose a major on the basis of explorative experiences, and enable students to weigh their values, skills and preferences. Prospective students and their parents should be informed about the professional context and professional tasks, with less focus on the specific later professions. During the secondary school period, parents should already be informed about the educational process and be encouraged to keep discussing the educational choices with their child.

The ‘Studiekeuzecheck’ (SKC) – a matching activity – should be revised, and this activity should become more than a snapshot. We recommend to replace the actual SKC by an intensive in depth preparatory program, for example a summer school, on the basis of the content of the studies. Especially for secondary vocational education graduates, the trajectory *keuzedeel deurstroom hbo (KDH)* offers possibilities to become acquainted with the contents of the studies and the study requirements of higher professional education. The preparatory trajectories that we propose should always end with an individual intake assessment. Intakers might use our findings to detect students carrying possible risks, such as graduates from a secondary vocational education, doubtful students and students who did not choose a major on the basis of autonomous forms of motivation. We recommend providing these students with extra mentoring (support) and with student buddies of senior students.

Recommendations for educational policy

Graduates from secondary vocational education should maintain the possibility – also in the future – to access the majors of higher professional education irrespective of the sector they are coming from, because we did not find significant differences between the ‘legal’ and the ‘non legal’ groups. Besides, based on our interview outcomes, we assume that all graduates from this form of pre-education could benefit from the *keuzedeel doorstroom hbo* because they can experience the difference between secondary vocational education and higher professional education as far as it concerns complexity and abstraction level.

Future revision of the so called *LOB – Loopbaan Oriëntatie en Loopbaan Begeleiding* – (Kamerbrief OCW 1062328, 2016) should change the focus of educational choice guidance. We recommend that prospective students work on a thoroughly elaborated *keuzedossier* (a file containing educational choice activities and outcomes of each student), such as the *LOB-cv*¹⁴, that stimulates them to explore themselves, and the domain of vocational and educational possibilities. In that way they will get a realistic perspective on their own skills and possibilities. The *LOB-cv* can serve as an input for the *Studiekeuzecheck*.

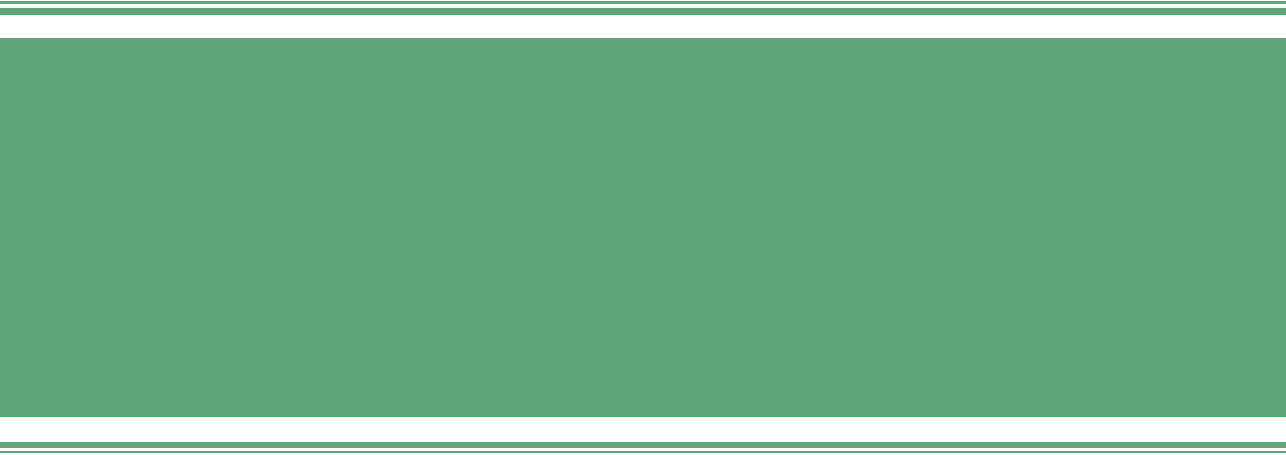
The ambition to continue to university appeared to be very salient in our research group. We recommend that schools for higher professional education and universities make formal agreements that enable the ambitious students to follow courses at university, while still enrolled at a school for higher professional education, in order to experience the difference between higher professional education and university.

Finally

This study has provided further insight into the educational choice process and into characteristics of identity development of students choosing a legal major from a developmental perspective. Our findings provide new empirical and qualitative evidence confirming the relationship between identity development and study progress, or between orientation activities and study progress. The long-term time perspective and the focus

¹⁴ The *LOB-cv* is a digital instrument that actually is developed by Schools of Professional Higher education and Secondary Education in the Rotterdam region.

on the later profession was, in our opinion, an important and convincing finding of this study. This finding could be made too because we focused on a specific investigated group, which enabled us to combine in-depth qualitative and quantitative methods. The potential disadvantage of such a specific focus is that the findings apply only to this particular group. However, it is quite unlikely that our findings only reflect the educational choice process of students choosing a legal major. A lot of characteristics of the educational choice process seems to be general and enables some generalisation applicable on study choice issues we should pay attention to: the role of the future profession, the importance of an autonomous choice, the risk for students who experience doubt about their studies, the attention we should pay to graduates from secondary vocational education, and the importance of an intensive educational guidance program. In the future, more research needs to be done in order to test our findings with other groups. Finally, we would like to make a plea for more qualitative research on study progress, taking into account the developmental perspective of the student. This perspective is likely to be informative for policy makers on how to enable the retention of prospective students. Such an approach will put phenomena such as dropping out and switching in a broader context, and will show that *dropout* is not a synonym for *stopout*.



DANKWOORD

De stap om een promotietraject te beginnen maak je niet zomaar. Hoewel ik altijd geambieerd heb een promotieonderzoek te doen kwam het er gewoon nooit van. Ik was altijd te druk met het gezin, het gewone werk, een verbouwing of een ander leuk projectje, totdat ik in 2011 tijdens een LICA scholing mijn idee voor dit uiteindelijke proefschrift besprak met Cees Terlouw. Hij vond het een heel goed idee en moedigde mij aan om één en ander eens op papier te zetten. Het idee werd serieus en het liet me vervolgens niet meer los. Ik startte een inductieprogramma promoveren bij mijn werkgever Hogeschool Inholland. Ik zal niet snel vergeten waarmee de openingspresentatie destijds begon. 'Wil je promoveren? Bezint eer ge begint'. Deze waarschuwing weerhield mij er niet van toch die stap te maken, mijn voorstel te schrijven en op zoek te gaan naar de juiste personen die mij hierin wilden begeleiden. Hoewel ik met meerdere universiteiten in gesprek ben geweest, was de keus voor Groningen al snel duidelijk. Misschien geen logische keuze qua afstand, maar zoals de afgelopen jaren bleek, een uitstekend besluit. Als ik terugkijk op dit promotietraject, denk ik dat ik alleen zover kon komen door zowel de manier waarop ik begeleid ben, als ook door alle kennis en academische expertise waarvan ik gebruik mocht maken.

Mijn woord van dank gaat allereerst uit naar mijn copromotor dr. Saskia Kunnen, die van meet af aan positief stond tegenover mijn voorstel en mij de afgelopen jaren voorzag van uiterst deskundig commentaar. Saskia, door jouw constructieve feedback kon ik altijd weer verder en raakte ik steeds verder ingewijd in het mooie vakgebied dat ontwikkelingspsychologie heet. Hoezo Groningen ver weg? De lijnen waren kort en er was altijd ruimte voor een afspraak. Dit heeft zeker bijgedragen aan een voorspoedige voortgang van het hele promotietraject. Dank Saskia, voor al jouw adviezen, jouw deskundige begeleiding en de zeer prettige samenwerking. Dank ook aan mijn promotor prof. dr. Paul van Geert, voor de kritische noten die jij zette bij mijn hoofdstukken en ook het artikel. Paul, je verschaft me inzicht in soms complexe materie en liet me net die stap extra maken, waardoor ik dingen verder kon aanscherpen. Ik voel me verrijkt dat ik deelgenoot mocht zijn van de wetenschappelijke kennis die er bij de RUG is op het gebied van identiteitsontwikkeling. Kortom, mijn 'Groningse' jaren hebben mij heel veel gebracht. Mama, je hebt gelijk, er gaat niets boven Groningen...

Dank ook aan mijn copromotor dr. Jeroen Onstenk, mijn begeleider vanuit Inholland. Jeroen, jij gaf vanaf het begin al aan dat je bij het volledige proces betrokken wilde zijn. Dank voor al jouw feedback en jouw adviezen, die soms anders waren, maar juist daardoor ons tot nieuwe inzichten brachten. Ik had het gevoel onderdeel te zijn van een complementair team, met jou, Saskia en Paul. Het moge duidelijk zijn dat dit proefschrift mede tot stand is gekomen door alles wat jullie drieën hebben bijgedragen. Dank ook aan mijn werkgever Hogeschool Inholland die niet alleen de begeleiding van Jeroen en de intervisiegroep promovendi mogelijk maakte, maar mij ook vier jaar verder faciliteerde in dit traject.

Eveneens gaat mijn dank uit naar de leden van de beoordelingscommissie, prof.dr. Adriaan Hofman, prof.dr. Bart Soenen en prof.dr. Karine Verschueren, voor hun bereidheid mijn proefschrift te beoordelen.

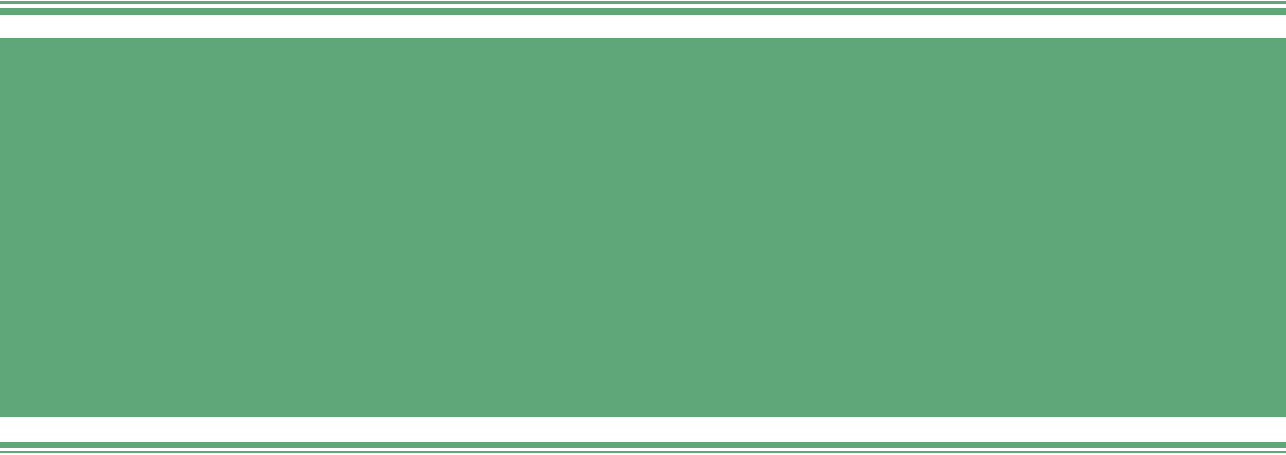
Ik ben verder alle studenten erkentelijk voor hun bijdrage aan het verzamelen van mijn data. Mijn doctoraal Franse taal- en letterkunde gaf mij de mogelijkheid om wetenschappelijk onderzoek te doen, maar gezegd moet worden dat statistiek en dataverwerking voor mij geen sinecure waren. Ik volgde scholingen van de universiteit Utrecht tot en met de University of Surrey, maar heel speciaal waren toch wel de SPSS-sessies die ik had met Louise. Dank Louise, je hebt me geweldig geholpen en me wegwijs gemaakt in materie die voor mij niet vanzelfsprekend was.

Dank ook aan Roelie en Albert, dat jullie mijn paranimfen willen zijn, ik vind het een eer dat jullie op 11 mei naast mij willen staan. Roelie, in het bijzonder ook dank voor jouw feedback op het Nederlands in dit proefschrift.

Vier jaar lang promotieonderzoek doen betekent veel vrije tijd opgeven, en vraagt ook offers. Toch heb ik het zelf niet zo ervaren (behalve misschien de allerlaatste maanden...) omdat ik me gesteund voelde door mijn omgeving. Familie, vrienden en collega's, dank voor al jullie belangstelling en aanmoediging in deze afgelopen jaren. Ik bedank postuum mijn bijzondere en erudiete vader die mij als geen ander heeft laten zien wat doorzettingsvermogen is. Soms was het ook best afzien en moest ik me herpakken. Ik denk dat degenen die het dichtst bij mij staan

dat het meeste hebben gemerkt. Mijn laatste woord van dank gaat dan ook uit naar mijn gezin. Jullie hebben mij onvoorwaardelijk gesteund in dit hele proces. Lieve Emilie, Manon en Dominick, dank voor jullie steun, jullie adviezen, jullie meedenken over hetzij lay-out, het Nederlands of het Engels, jullie zijn me zo lief en ontzettend belangrijk voor mij! Bovenal DANK in hoofdletters aan Huub, mijn lief, zonder jou was dit proefschrift niet mogelijk geweest. Jij ontnam mij heel veel werk thuis en gaf me de afgelopen vier jaar alle ruimte om dit promotietraject te voltooien. Met jouw positieve levensinstelling en relativiseringsvermogen heb jij een onmisbare bijdrage geleverd aan dit alles. Ik heb zin in de toekomst, waarin nu weer ruimte komt om samen leuke dingen te doen!

Jeany



CURRICULUM VITAE

De schrijfster van dit proefschrift werd op 27 mei 1960 geboren in Rotterdam. Zij behaalde in 1979 haar gymnasium alfa-diploma aan het Marnix Gymnasium te Rotterdam. Zij deed vervolgens de studie Franse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit Leiden, gevolgd door de eerstegraads interfacultaire docenten-opleiding bij het ICLON. Na het behalen van haar doctoraal diploma in 1986 koos zij voor een loopbaan in het onderwijs, die startte in het vo. In 1990 maakte zij de overstap naar het hbo, beginnend bij de Agrarische Hogeschool Delft. Vervolgens was zij werkzaam als docent Frans / lecturer French bij verschillende opleidingen van Hogeschool Inholland Rotterdam. Vanaf 2008 werkt ze bij deze hogeschool als beleidsmedewerker instroom en aansluiting, en is daarnaast actief betrokken bij diverse aansluitingstrajecten vo-hbo en mbo-hbo. Door deze directe betrokkenheid bij instroom- en doorstroomaangelegenheden kwam de onderzoeker veelvuldig in contact met mensen uit het toeleverend onderwijs: decanen, toekomstige studenten en hun ouders. Zij heeft op deze manier veel kennis opgedaan over de aansluiting vo-hbo en mbo-hbo, en over de studiekeuzeproblemen van beginnende hbo-studenten. Vanuit de hbo-beroepspraktijk verrichtte zij van december 2012 – december 2016 als buitenpromovendus promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen, met als resultaat voorliggend proefschrift.