

Staken of switchen binnen het hbo: kunnen instellingen hun studenten behouden?

Drs. D. de Graaf (d.degraaf@seo.nl) is werkzaam bij SEO Economisch Onderzoek; dr. U. de Jong en dr. I. van der Veen zijn werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut.

Het is de bedoeling dat in 2008/2009 leerrechten voor studenten worden ingevoerd. Leerrechten zijn onder andere bedoeld om studenten meer mogelijkheden te geven om van instelling te veranderen. Het binden van studenten wordt hierdoor voor instellingen belangrijker dan ooit. Dit artikel is gebaseerd op onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van een van deze instellingen, gevestigd in de Randstad.

Centraal staan de vragen welke studenten binnen de instelling van opleiding veranderen (switchers), welke studenten van de instelling vertrekken (vertrekkers) en bovenal waarom. Dit is onderzocht aan de hand van een analyse van registratiegegevens van de IB-Groep en een internetenquête onder de vertrekkers en switchers. De conclusie is dat studenten met een havo-vooropleiding vaker switchen. Op het moment van de eerste studiekeuze weten ze nog niet zo goed wat ze willen. Mbo-gediplomeerden vallen vaker uit dan gemiddeld. Ze hebben behoefte aan meer flexibiliteit van de instelling om hun opleiding met werk- en zorgtaken te combineren. Alloctonen hebben moeite zich thuis te voelen, waardoor ze zowel relatief vaak vertrekken als switchen.

INLEIDING

Instellingen in het hoger onderwijs moeten beter hun best doen om studenten te binden, studenten moeten worden uitgedaagd om scherpere keuzes te maken. Dat zijn volgens OCW de doelen van de leerrechten. In het nieuw te ontwikkelen bekostigingsstelsel is het de bedoeling dat de student meer centraal komt te staan. Deze kan door leerrechten in te zetten vrijuit shoppen tussen opleidingen en instellingen. De financiering volgt daarbij de student, dus instellingen worden financieel geprikkeld de student vast te houden. De veronderstelling is dat hiermee de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de interne organisatie van de instellingen toenemen. Als instellingen niet voldoende kwaliteit bieden, kunnen ze studenten kwijtraken, met alle financiële gevolgen van dien. De toekomst zal leren in hoeverre studenten daadwerkelijk gebruik zullen maken van deze overstapmogelijkheid. Volgens het Landelijk Beraad van Studentendecanen zal het zo'n vaart niet lopen: 'studenten schieten vaak wortel in hun studiestad'.

Studenten uit de vier grote steden bleken vaker van instelling te wisselen dan studenten uit de rest van Nederland (De Graaf, De Jong, Korteweg, Van Leeuwen & Van der Veen, 2004). Invoering van leerrechten kan daarom in het bijzonder een financieel risico opleveren voor instellingen in deze steden of meer algemeen voor instellingen in steden waar een student kan kiezen uit verschillende instellingen. Het is daarom begrijpelijk dat veel instellingen zich momenteel extra inspinnen om studenten aan de opleiding en instelling te binden.

Er zijn diverse studies verschenen die ingaan op vertrek uit de opleiding in het hoger onderwijs in Nederland (zie onder andere De Jong, Koopman & Roeleveld, 1991; Bijleveld, 1993; Prins, 1997; De Jong, Roeleveld, Webbink & Verbeek, 1997; Van den Berg, 2002; Beekhoven, 2002; De Graaf e.a., 2004; Beekhoven, De Jong & Van Hout, 2004). Uit deze studies blijken de belangrijkste factoren ter verklaring van vertrek: prestaties in de vooropleiding en het keuzeproces/motivationale factoren.

Prestaties in de vooropleiding zijn zeer bepalend. Studenten die in het voortgezet onderwijs zijn blijven zitten, of lage cijfers haalden, stoppen vaker met studeren dan studenten die niet zijn blijven zitten of hogere cijfers behaalden (De Jong e.a., 1991, 1997; Prins, 1997; Van den Berg, 2002; Beekhoven, 2002; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Calstrom, 2004).

Er is veel onderzoek verricht naar de effecten van motivatie op vertrek uit het onderwijs. Steeds vaker worden hierbij in onderzoek (onder andere Van der Veen, De Jong, Van Leeuwen & Korteweg, 2005; Tempelaar, 2006) begrippen gebruikt die aansluiten bij recente psychologische theorieën (Bandura, 1993; Pintrich, 2000, 2003). Binnen deze theorieën wordt onderscheid gemaakt tussen motivationele factoren en gemotiveerd gedrag. De motivationele factoren bestaan uit drie componenten: zelfbeoordeling, waarde en affect. Zelfbeoordeling wordt in Amerikaans onderzoek aangeduid met het begrip 'self-efficacy' en heeft betrekking op het geloof in eigen kunnen, zoals de inschatting of de studie met goed resultaat zal worden afgerond. Een hoger geloof in een goed eindresultaat maakt het gemakkelijker en aantrekkelijker om tijd in de studie te investeren en geeft studenten de moed om vragen te stellen als de stof niet meteen duidelijk is (Vught & Hoogstraten, 1998). Geloof in een goed eindresultaat leidt daardoor tot een kleinere kans op uitval. Bij de *waardecomponent* gaat het om de redenen om te studeren. Deze kunnen intrinsiek en/of extrinsiek van aard zijn. Studenten met sterke intrinsieke motieven (interesse in studiestof, gericht op persoonlijke ontwikkeling, en dergelijke) of met sterke extrinsieke motieven (een bepaald beroep uitoefenen, een betaalde baan krijgen met deze opleiding) hebben een bewuste, inhoudelijke keuze gemaakt en zullen daarom minder snel de studie de rug toekeren. *Affectieve factoren* ten slotte slaan op gevoelens/emoties gerelateerd aan het studeren, bijvoorbeeld de tevredenheid met de gemaakte studiekeuze en het zich thuis voelen in de opleiding. Studenten die tevreden zijn met hun studiekeuze en die zich thuis voelen in de opleiding hebben geen reden van opleiding of instelling te veranderen.

Dit sluit aan op de door Tinto (1987) geïntroduceerde begrippen academische en sociale integratie, ter verklaring van studie-uitval. Academische integratie verwijst naar het (kunnen) meedoen op academisch gebied: het leveren van goede studieprestaties en het aangaan van interacties met docenten en staf. Sociale integratie verwijst naar de kwaliteit van de contacten met medestudenten, het deelnemen aan het studenten-

leven en aan extracurriculaire activiteiten. Beide begrippen hebben betrekking op de verbondenheid met de opleiding en de instelling. Het begrip verbondenheid ontsluit de werking van de affectieve motivatiecomponent: niet mee kunnen komen in academisch opzicht, je niet thuis voelen in de opleiding zijn belangrijke componenten in het besluit te stoppen met de opleiding. Beekhoven e.a. (2004) vonden dat allochtone studenten die zich sterk identificeren met hun herkomstland, zich minder thuis voelen in hun opleiding en daardoor minder succesvol zijn in hun studie dan studenten die zich minder sterk identificeren met hun herkomstland. Al deze begrippen duiden op het feit dat studie-uitval het sluitstuk is van een proces. Nadat een student zich heeft laten inschrijven, begint de kennismaking met een nieuwe omgeving. Tinto introduceerde hiervoor het begrip Rites de Passage, om aan te geven dat het een overgang is naar een nieuwe fase. In veel van de genoemde onderzoeken is dan ook bewust gekozen voor een longitudinaal design om causaliteit in de loop van de tijd op te kunnen sporen. Robbins e.a. (2004) voerden een meta-analyse uit op meer dan honderd onderzoeken met als vraag of psychosociale factoren en studievaardigheden effect hebben op vertrek. De belangrijkste factoren die uit dit onderzoek naar voren komen, zijn in volgorde van grootte van de bi-variate correlaties: onderwijsgerelateerde studievaardigheden, zelfbeoordeling, onderwijsdoelen/studiekeuze, verbondenheid met school /instelling, sociale steun, eerdere schoolprestaties, sociale betrokkenheid en integratie, sociaal milieu. Prestatiemotivatie en algemeen zelfbeeld hadden een zeer geringe samenhang met vertrek. Sociaal milieu heeft vooral invloed op uitval via de factoren zelfbeoordeling, onderwijsgerelateerde studievaardigheden en onderwijsdoelen/studiekeuze. Het introduceren van leerrechten zou een sterke invloed kunnen hebben op de verbondenheid met de opleiding en de instelling, doordat de student wordt aangespoord 'het beste' te kiezen en zich niet te zeer te binden aan een instelling. Gekeken vanuit het belang van de student om een diploma te halen, kan dit een riskante aansporing zijn: studenten met gebrek aan binding met de instelling hebben een grotere kans om zonder diploma te eindigen (Robbins e.a., 2004). In dit artikel wordt een bijdrage geleverd aan deze discussie door na te gaan welke factoren een rol spelen bij het verlaten van een opleiding – waaronder binding – en of er verschillen zijn tussen groepen die stoppen met hun opleiding – bijvoorbeeld vertrekkers/switchers en allochtonen/autochtonen. Hieruit volgt de volgende probleemstelling: 'Welke rol speelt binding met de instelling (naast andere redenen) in het proces van vertrek uit de opleiding zonder diploma en wat zijn de grootste verschillen tussen groepen studenten?'

ONDERZOEK MET TWEE GEZICHTEN

In 2004 en 2005 heeft een grote hbo-instelling in de Randstad een uitgebreid onderzoek laten uitvoeren naar de patronen die bestaan in het vertrek uit een opleiding/de instelling en de mogelijkheden om dat vertrek te voorkomen. Dit onderzoek is uniek omdat naast een analyse van administratiegegevens een enquête is gehouden onder studenten die de instelling zonder eindexamen hebben verlaten (vertrekkers) en studenten die binnen de instelling van opleiding zijn veranderd (switchers). Deze combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid niet alleen te

meten hoeveel studenten zijn vertrokken en geswitcht, maar ook waarom ze dat hebben gedaan en daarmee hoe de uitval eventueel kan worden voorkomen.

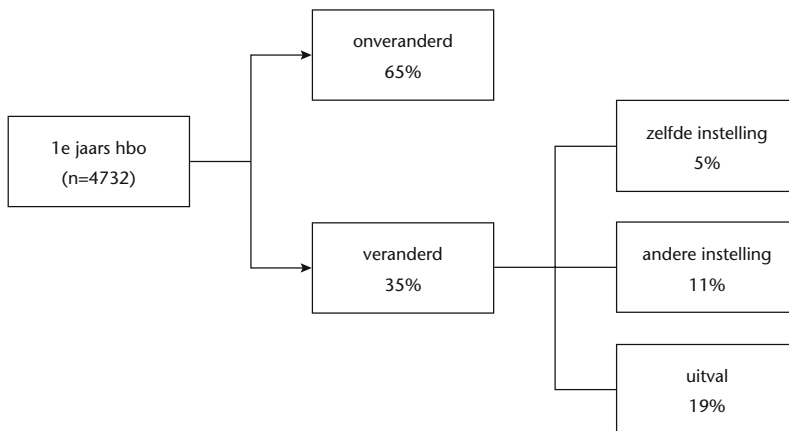
De IB-Groep registreert van studenten welke opleiding ze volgen en aan welke instelling. Van de studenten is bovendien een aantal achtergrondvariabelen bekend, zoals geslacht, leeftijd, geboorteland (ook van de ouders) en vooropleiding. Aan de hand van een analyse op deze gegevens is achterhaald welke studenten vertrekken en switchen. Daarnaast is tussen december 2004 en februari 2005 naar alle vertrekkers en switchers van de laatste vier studiejaar een brief gestuurd met het verzoek een internetenquête in te vullen. In totaal hebben ruim duizend studenten hier gehoor aan gegeven, een responsperscentage van circa 20. De geënuquêteerden (de steekproef) zijn niet zonder meer als representatief te beschouwen voor alle vertrekkers en switchers van de instelling (de populatie). Om de steekproef zo veel mogelijk model te laten staan voor de populatie, is het bestand met de respondenten bij de analyses gewogen op vier bekende gegevens van de populatie: vertrekkers of switchers, faculteit, geslacht en leeftijd op moment van stoppen. De respondenten hebben een zodanige weegfactor gekregen dat de gewogen steekproef dezelfde verdeling over de genoemde kenmerken heeft als de populatie. Daarnaast is gecontroleerd of de gewogen steekproef ook op andere kenmerken goed overeenkomt met de populatie. Dit bleek het geval. Het enige echte verschil is dat in de steekproef de (oud-)studenten met een mbo-vooropleiding licht zijn oververtegenwoordigd.

Ongeveer een kwart van de geënuquêteerden is switcher, de rest vertrekkers. Deze studenten hebben vragen beantwoord over uiteenlopende onderwerpen: oriëntatie op studiekeuze, oordeel over opleiding en instelling, de redenen om met de opleiding te stoppen, hoe het stoppen had kunnen worden voorkomen, het gebruik van de begeleiding bij het stoppen, enzovoort. Voor sommige van deze studenten lag het moment van ommezwaai al enkele jaren achter hen. Toch bleken ze nog goed in staat om de vragen te beantwoorden. De stopredenen zijn namelijk erg robuust, ze verschillen nauwelijks over de vier studiejaar. Het uitvalonderzoek is dus beperkt tot een retrospectieve bevraging van de studenten naar de redenen waarom ze zijn vertrokken. De uitkomsten kunnen niet vergeleken worden met de groep die is gebleven. Daar staat tegenover dat het nu mogelijk is om voldoende massa te verkrijgen om groepen die zijn gestopt met de opleiding met elkaar te vergelijken. De verzamelde gegevens zijn gebruikt om te analyseren waarom de studenten hun gevolgde opleiding hebben beëindigd. Zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve deel van het onderzoek komt hierna aan de orde. Wie stopt met de opleiding en waarom?

WIE VERTREKKEN EN WIE SWITCHEN?

Met behulp van de gegevens van de IB-Groep is achterhaald welk deel van de studenten van de hogeschool de opleiding trouw blijft gedurende de eerste jaren van de opleiding en welk deel ermee ophoudt. Van degenen die niet langer dezelfde opleiding volgen is bovendien bekeken wat hun vervolgstap is geweest: zijn ze binnen de hogeschool van opleiding veranderd (switchers) of zijn ze vertrokken van de hogeschool? De vertrekkers zijn onderverdeeld in studenten die aan een andere instelling in het hoger onderwijs zijn gaan studeren en de vertrekkers die het hoger onderwijs helemaal hebben verlaten.

Figuur 1 geeft het studieverloop weer tussen het eerste en het derde jaar van de studenten die in 2002 zijn begonnen aan een opleiding aan de onderzochte instelling.



Figuur 1 Studieverloop van studenten van eerste naar derde studiejaar (Bron: De Graaf e.a. (2005))

Ongeveer een derde van de studenten stopt met de oorspronkelijke opleiding. Circa 5% van alle studenten switcht binnen de instelling, 11% gaat aan een andere instelling in het hoger onderwijs studeren en 19% is drop-out. Kortom, een aanzienlijk deel van de studenten switcht of vertrekt. Dat roept de vraag op wat de achtergrondkenmerken zijn van deze studenten. Tabel 1 geeft het studieverloop tussen het eerste en derde studiejaar weer naar vooropleiding en etniciteit. De verschillen tussen de categorieën zijn getoetst met een chikwadraattoets en zijn significant op een 0,1%-niveau.

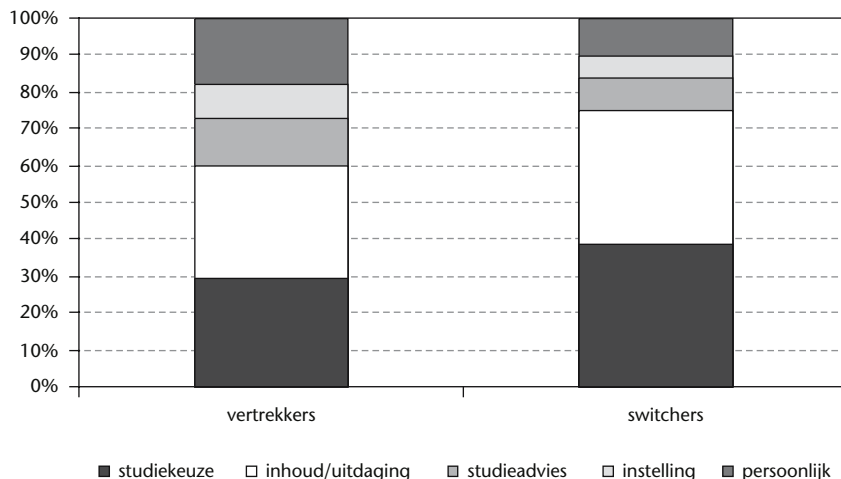
Tabel 1 Studieverloop van studenten van eerste naar derde studiejaar, onderverdeeld naar achtergrondkenmerk (grootste percentage per categorie vetgedrukt) (Bron: De Graaf e.a. (2005))

	onveranderd	veranderd		
		zelfde instelling	andere instelling	uitval
totaal (n=4732)	65%	5%	11%	19%
vooropleiding				
havo (n=1971)	62%	8%	14%	16%
vwo (n=597)	78%	2%	9%	11%
mbo (n=1119)	65%	5%	8%	22%
etniciteit				
autochtoon (n=2917)	70%	4%	9%	17%
niet-westerse allochtoon (n=964)	53%	9%	16%	22%

Het switch- en vertrekgedrag van studenten blijkt samen te hangen met hun vooropleiding en etniciteit. Studenten met een havo-vooropleiding veranderen het meest van opleiding en instelling. Studenten met een mbo-vooropleiding vallen het meest uit. Degenen die afkomstig zijn van het vwo – de kleinste groep – blijven het meest trouw aan hun eerste opleidingskeuze. Voor niet-westerse allochtonen geldt zowel dat ze meer van opleiding en instelling veranderen dan autochtonen als dat ze meer uitvallen. Niet-westerse allochtonen zijn hierbij gedefinieerd als inwoners van Nederland van wie tenminste één van de ouders in een niet-westers land is geboren (CBS-definitie). De verschillen tussen havo- en mbo-gediplomeerden vallen overigens weg als in een multinominale logistische regressieanalyse naast vooropleiding en etniciteit ook leeftijd, geslacht en faculteit als verklarende variabelen voor het studieverloop worden meegenomen. Havisten zijn bij aanvang van hun hbo-opleiding met gemiddeld nog geen 20 jaar een stukje jonger dan mbo'ers, die gemiddeld 23 jaar zijn als ze aan hun hbo-opleiding beginnen. Dat leeftijdsverschil ligt voor een belangrijk deel ten grondslag aan de gevonden verschillen in studieverloop tussen havisten en mbo'ers. Dat blijkt ook uit de redenen voor de ommezwaai die hieronder worden behandeld. De verschillen tussen autochtonen en niet-westerse allochtonen blijven – ook gecorrigeerd voor de andere achtergrondkenmerken – significant.

... EN WAAROM?

In de enquête onder de switchers en vertrekkers is de studenten 35 stopredenen voorgelegd. Bij elk van de redenen hebben ze aangegeven of die wel of niet van invloed is geweest op de beslissing om de opleiding te beëindigen. Daarnaast hebben ze geantwoord op de vraag welk van de genoemde stopredenen de belangrijkste is geweest. Al deze stopredenen waren in de vragenlijst (door middel van tussenkopjes) in vijf hoofd-



Figuur 2 Reden van vertrek van instelling en veranderen van opleiding binnen instelling (Bron: De Graaf e.a. (2005))

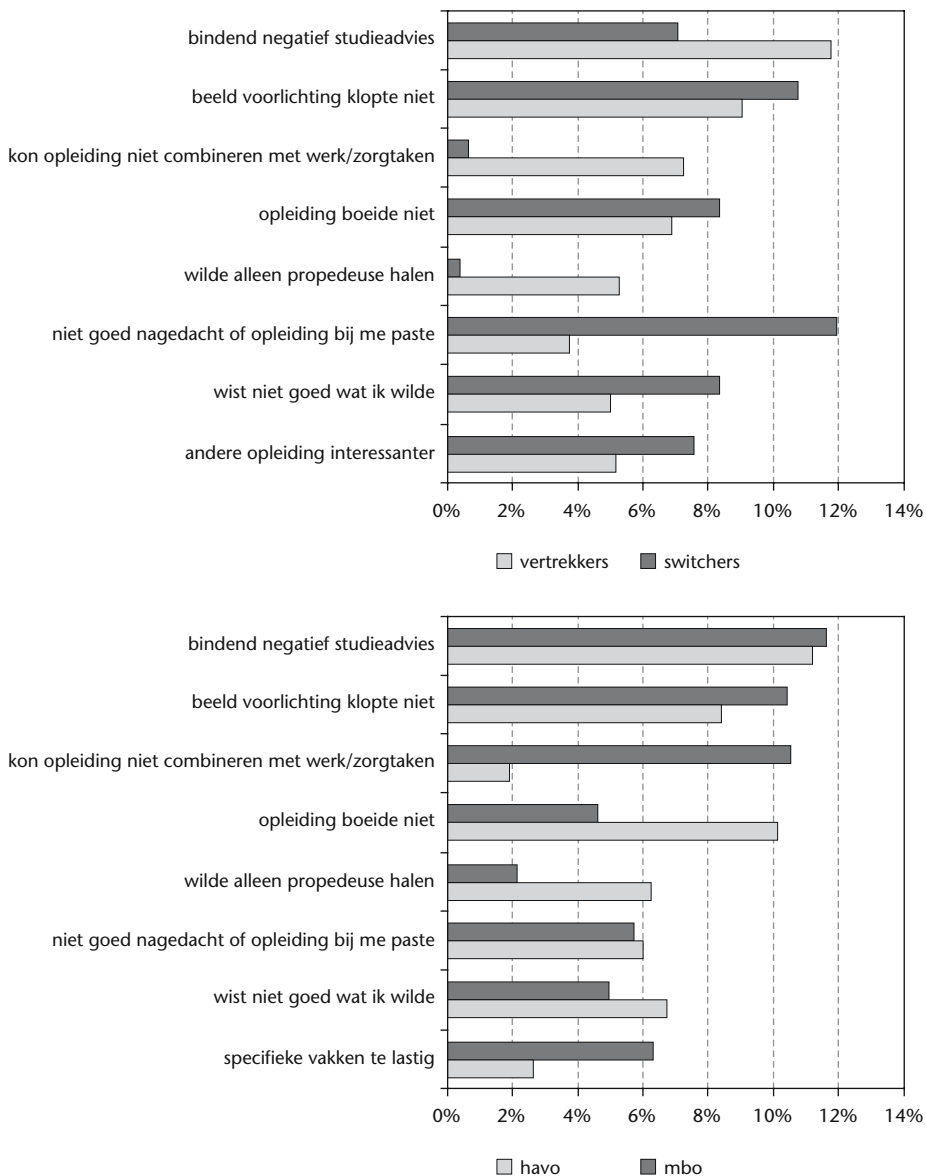
groepen ingedeeld: studiekeuze, inhoud/uitdaging, studieadvies, instelling en persoonlijk. Zowel deze hoofdgroepen als de afzonderlijke redenen zijn in eerste instantie op de in de inleiding genoemde literatuur gebaseerd. Vervolgens zijn deze op de specifieke situatie van de hogeschool aangepast door ze voor te leggen aan decanen, studiebegeleiders en studenten van de hogeschool. Figuur 2 (zie p. 223) geeft voor zowel vertrekkers als switchers weer hoeveel procent van de studenten (een stopreden uit) de verschillende hoofdcategorieën als de belangrijkste reden bestempelt om de opleiding te beëindigen.

Het is duidelijk dat zowel voor de vertrekkers als voor de switchers een foutieve studiekeuze en onvrede met inhoud of uitdaging de belangrijkste reden vormt om op te houden met de opleiding. Persoonlijke redenen, een negatief studieadvies en vooral onvrede met de instelling spelen een veel kleinere rol. Binding met de instelling is dus voor slechts een klein deel de belangrijkste reden om te stoppen. Wel zijn er volgens de chi-kwadraattoets significante (significantiëniveau: 5%) verschillen tussen vertrekkers en switchers. Bij switchers speelt de verkeerde studiekeuze een nog grotere rol. Bij vertrekkers zijn persoonlijke redenen relatief vaak van doorslaggevende betekenis om de opleiding te beëindigen.

Figuur 3 (zie p. 225) zoomt in op de top vijf van de meest genoemde stopredenen door vertrekkers en switchers. Hieruit ontstaan de volgende beelden van de switchers en vertrekkers. Switchers zijn falende kiezers: ze geven bovengemiddeld vaak aan dat ze zijn gestopt omdat ze niet goed wisten wat ze wilden en vooral omdat ze niet goed hadden nagedacht of de opleiding bij hen paste. Ze zijn kennelijk niet goed in staat om een toekomstbeeld over en voor zichzelf te ontwikkelen. Zonder een helder toekomstbeeld is het veel moeilijker om de opleiding interessant te blijven vinden. Het beeld van de vertrekkers is verhoudingsgewijs meer die van de student die het niet heeft gered: werk- en/of zorgtaken verhinderden vaak de voortzetting van de opleiding. Overigens bestaat een deel van de vertrekkers uit doorstromers. Deze studenten wilden alleen de propedeuse halen om de overstap te kunnen maken naar de universiteit.

Ook bij de stopredenen zijn verschillen waarneembaar tussen studenten met een havo- en mbo-opleiding (zie figuur 3) en tussen autochtone en niet-westerse allochtone studenten. Havisten sluiten aan bij het zojuist geschetste beeld van de falende kiezer: ze geven bovengemiddeld vaak aan dat ze niet goed wisten wat ze wilden en vooral dat de opleiding niet bleek te boeien. Zoals eerder gememoreerd zijn ze jonger dan gemiddeld op het moment van de opleidingskeuze en kennelijk niet voldoende in staat op die leeftijd een goede keuze te maken. Mbo'ers lijken sterk op het beeld van de vertrekkers die het niet heeft gered door de moeilijke combinatie met werk- en zorgtaken. Ze zijn ouder dan gemiddeld, studeren vaker parttime waardoor ze vaker zorg- en werktaken te verrichten hebben – en wellicht ontbreekt de *must* om door te studeren omdat ze al een volwaardig diploma hebben.

Bij de responderende allochtonen (n=242) valt in de hele enquête op dat ze minder (goede) contacten hadden met medewerkers van de instelling. Dit blijkt niet zozeer uit de belangrijkste vertrekredenen – autochtonen én allochtonen geven nauwelijks aan dat ze vooral zijn vertrokken van de instelling vanwege onbevredigende contacten met



Figuur 3 De meest genoemde belangrijkste stopredenen (top vijf) door vertrekkers en switchers en door studenten afkomstig van havo (n=595) en mbo (n=294) (Bron: De Graaf e.a. (2005))

docenten, maar allochtonen hebben deze reden wel veel vaker mee laten wegen (34% ten opzichte van 24% bij autochtonen). Daarmee neemt deze reden in de ranglijst van de meest genoemde redenen overigens een prominente plaats in bij de vertrekkers, vooral dus bij allochtonen (plaats 2 van de 35 redenen), maar ook bij autochtonen

(plaats 6). Ook de onbevredigende contacten met medestudenten worden vaker als stopreden genoemd door allochtonen (29% ten opzichte van 21% bij autochtonen). Uit andere vragen in de enquête blijkt bovendien dat allochtonen die de instelling hebben verlaten voor aanvang van de opleiding, minder vaak de open dag hebben bezocht (51% ten opzichte van 70% bij autochtonen) en ook bij het verlaten van de instelling minder vaak met bijvoorbeeld een studieadviseur of mentor (43% ten opzichte van 57% bij autochtonen) hebben gesproken. Alle verschillen zijn getoetst met een t-toets en zijn significant op een 5%-niveau. Deze verschillen blijven ook in multivariate regressieanalyses significant, waarin gecontroleerd wordt voor onder andere geslacht, vooropleiding en faculteit. Kortom, allochtonen lijken minder binding te ontwikkelen met de instelling.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

De redenen voor stoppen en switchen die in dit onderzoek zijn gevonden, komen in grote mate overeen met in de literatuur genoemde factoren. De redenen bleken echter te variëren naar achtergrond van de student.

Voor slechts een zeer beperkte groep is een geringe binding met de instelling de doorslaggevende factor in het besluitvormingsproces om te stoppen. Wel is het een factor die bij velen een rol heeft gespeeld. Dit geldt in het bijzonder voor allochtone studenten. Zij switchen en vertrekken relatief vaak. Een belangrijk verschil met autochtone studenten is dat zij minder institutionele binding ervaren. Dit uit zich in meer onvrede over docenten en medestudenten. Ook ervaren zij een grotere drempel om over stoppen te praten met een begeleider. Mogelijk houdt dit verband met de constatering uit eerder onderzoek dat een deel van de allochtone studenten meer moeite hebben zich te identificeren met Nederland (Beekhoven e.a., 2004). Meer persoonlijke begeleiding gericht op een grotere binding met de studieomgeving zou het switchen en stoppen tegen kunnen gaan.

Leerrechten stimuleren studenten zich niet sterk te binden aan één instelling, want per maand kan er worden vertrokken naar een andere. Het invoeren van leerrechten houdt dus een extra risico in voor studenten die zich toch al niet sterk verbonden wisten met hun studieomgeving. Dit geldt, gezien de uitkomsten van dit onderzoek, in het bijzonder voor allochtone studenten.

Havisten veranderen relatief vaak van opleiding en noemen als reden dat zij twijfelden over hun studiekeuze. Bij hen speelt motivatie dus een belangrijke rol. Havisten zijn gemiddeld de jongste groep en moeten dus ook al eerder een keuze maken dan studenten met andere vooropleidingen. Door samen te werken met havo-scholen in het geven van goede voorlichting zou het veranderen van studie (deels) tegengegaan kunnen worden.

Bij mbo'ers komt uitval relatief vaak voor: voor hen is de combinatie tussen studeren en werk- en zorgtaken te zwaar. Een grotere mate van flexibiliteit en maatwerk zou hen binnenboord kunnen houden. Ook bij deze groep speelt motivatie een rol: voor hen is de noodzaak om te blijven studeren minder groot omdat ze al een diploma hebben.

Het voorgaande is ook precies wat studenten zelf aangeven op de vraag in de enquête hoe voorkomen had kunnen worden dat ze stopten met de opleiding: betere begeleiding (persoonlijker, niet aan hun lot overlaten), betere organisatie (flexibeler, betere inrichting opleidingen) en betere voorlichting.

Uiteraard kunnen de beschreven resultaten niet zonder meer worden gegeneraliseerd. Er is slechts één hbo-instelling onderzocht. Hoewel het een doorsnee grote instelling in de Randstad betreft, heeft elke instelling haar eigen specifieke situatie met eigen methodes om mensen binnenboord te houden, opdat studenten hun leerrechten bij die instelling zullen blijven besteden.

REFERENTIES

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, (2), 117-148.
- Beekhoven, S. (2002). *A fair chance of succeeding, study careers in Dutch higher education*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Beekhoven, S., Jong, U. de & Hout, H. van (2004). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, 46, (1), 37-59.
- Berg, M.N. van den (2002). *Studeren? (G)een punt!* Amsterdam: Thela Thesis.
- Bijleveld, R.J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking*. Enschede: Universiteit Twente/CSHOB.
- Graaf, D. de, Jong, U. de, Korteweg, J.A., Leeuwen, M. van & Veen, I. van der (2004). *Nader analyses studentenmonitor 2002: studeren met een handicap en studieverloop in het algemeen*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Graaf, D. de, Jong, U. de, Leeuwen, M. van & Veen, I. van der (2005). *Stoppen of doorgaan*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/SEO Economisch Onderzoek.
- Jong, U. de, Koopman, P. & Roeleveld, J. (1991). *Snelwegen en slingerpaden in en om het hoger onderwijs*. Eindrapport project 'studieloopbanen in het hoger onderwijs'. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Jong, U. de, Roeleveld, J., Webbink, H.D. & Verbeek, A.E. (1997). *Het Amsterdamse Studieloopbaanmodel. Deel 6 Panelstudie onder Scholieren en Studenten Verder Studeren*. Zoetermeer: ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschappen.
- Prins, J.B.A. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen: IOWO.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, (1), 92-104.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, (4), 667-686.
- Robbins S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Calstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Tempelaar, D. (2006). *A model for attitudes towards statistics, reasoning abilities and course performance*. Paper presented at the 11th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

- Tinto, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Veen, I. van der, Jong, U. de, Leeuwen, M. van & Korteweg, J.A. (2005). The development of higher education students' interest in their subject, the case of higher professional education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 30, (5), 275-289.
- Vught, A. & Hoogstraten, J. (1998). Doeloriëntaties, waargenomen eigen competentie en studieresultaten. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 23, (3), 210-223.