

Op weg naar meer studiesucces voor jongens

Hoe kunnen we binnen Fontys Hogeschool Communicatie onze jongens beter begeleiden?

Toets praktijkgericht onderzoek

Pia Leenen

Master SEN

Fontys OSO Findhoven

Begeleider:
Doreen Admiraal

Augustus 2017

Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Inleiding en probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Praktijkverkenning.....	5
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Studiesucces en studierendement	8
2.2 Neuropsychologische ontwikkeling.....	10
2.3 Begeleiding	11
3. Onderzoeksstrategie en -methoden	15
3.1 Doel van het onderzoek	15
3.2 Onderzoeksstrategie	15
3.3 Onderzoeksmethoden.....	16
3.4 Kwaliteitsaspecten van onderzoek.....	17
4. Data-analyse en resultaten	20
4.1 Documentanalyse.....	20
4.2 Expert-interviews	20
4.3 Resultaten narratieve interviews met studenten	21
4.3.1 Codering	21
4.3.2 Ervaringen studenten	22
4.3.4 Ideeën studenten over begeleiding	23
4.4 Resultaten focusgroep met docenten.....	24
5. Inzichten, discussie & reflectie en aanbevelingen	27
5.1 Inzichten	27
5.2 Discussie & reflectie	28
5.3 Aanbevelingen.....	29
Bibliografie	30
Bijlagen	35
Bijlage 1 Opbrengst workshop ‘Hoe kunnen we als docent/team ‘langerstudeerders’ beter begeleiden’	36
Bijlage 2 Uitval uit het eerste jaar FHC cohort 2007-2015.....	38
Bijlage 3 Hoofdaserendement FHC cohort 2007-2012	39
Bijlage 4 Rendement hbo cohort 2007-2011	40

Bijlage 5	Logboek praktijkgericht onderzoek.....	41
Bijlage 6	Uitnodigingsmail potentiële deelnemers narratieve interviews.....	42
Bijlage 7	Uitnodiging/opzet/programma focusgroep docenten.....	43
Bijlage 8	Korte samenvattingen expert-interviews.....	45
Bijlage 9	Korte profielen en codebomen na axiaal coderen (narratieve interviews)	48
Bijlage 10	Resultaten focusgroep docenten	61

Samenvatting

Dit rapport beschrijft het actieonderzoek dat ik heb uitgevoerd in het kader van de Master SEN aan Fontys OSO. De centrale onderzoeksvraag luidt: *Hoe kunnen docenten van Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) bij de begeleiding van jongens meer inspelen op hun neuropsychologische ontwikkeling, om zo een bijdrage te leveren aan het verhogen van het studiesucces van jongens?*

Als deelvragen zijn geformuleerd:

1. Wat zegt de literatuur over de neuropsychologische ontwikkeling van jongens in de late adolescentie (leeftijd van 17 tot 22-25 jaar) in relatie tot studiesucces binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo)?
2. Welke ideeën hebben jongens van FHC, op basis van hun eigen ervaringen, over het verband tussen de begeleiding door docenten en studiesucces?
3. Welke ideeën hebben docenten over de begeleiding aan jongens van FHC in relatie tot het vergroten van het studiesucces van deze doelgroep?

Na een eerste verkenning, heb ik het onderzoeksgebied verder in kaart gebracht via document-analyse en gesprekken met experts binnen Fontys en FHC. Via respectievelijk literatuuronderzoek, narratieve interviews met FHC jongens en een focusgroep van FHC docenten, zijn vervolgens antwoorden op de deelvragen gezocht en gevonden in de hoofdstukken 2 tot en met 4.

In hoofdstuk 5 zijn de opbrengsten van het onderzoek, die antwoord geven op de hoofdvraag hoe we het studiesucces van jongens kunnen verhogen, als inzichten geformuleerd. Deze inzichten luiden:

- Inzicht 1: Denk goed na over vrijheid en vrijblijvendheid
- Inzicht 2: Persoonlijke aandacht – in brede zin – is ook voor jongens belangrijk
- Inzicht 3: Jongens geven aan meer (mondelinge) feedback, meer concrete feedback en meer positieve feedback te willen
- Inzicht 4: Houd rekening met de behoefte aan extrinsieke motivatie

Ik sluit het rapport af met reflectie en drie aanbevelingen. De eerste aanbeveling is dat er binnen Fontys en FHC meer managementinformatie over studiesucces inzichtelijk gemaakt kan worden en gedeeld onder collega's. Het verdient verder aanbeveling om de opbrengsten van dit onderzoek en de opgedane inzichten breed te delen binnen FHC, bijvoorbeeld via de digitale campus en/of via workshops. Verder is het gewenst om de inzichten uit deze scriptie in de praktijk nader te toetsen.

1. Inleiding en probleemanalyse

In dit hoofdstuk beschrijf ik de aanleiding tot het onderzoek en de praktijkverkenning die eraan vooraf is gegaan. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de onderzoeksvraag en de deelvragen.

1.1 Aanleiding

Als docent bij Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) in Eindhoven, waar studenten worden opgeleid tot startende professionals in het communicatie-vakgebied, ben ik actief in diverse docentrollen zoals vakdocent, vaardigheidstrainer en afstudeerbegeleider. Sinds ik met mijn Master SEN bezig ben ligt de nadruk op studiecoaching, coördinator studieloopbaanbegeleiding en begeleiding van langstudeerders. Sinds drie jaar begeleid ik bij FHC vooral studenten die nog niet mogen instromen in jaar 4, omdat ze te veel studieachterstand opgelopen hebben in jaar 2 en 3. Het is mij opgevallen dat er in de groep niet-instromers opvallend veel jongens zitten. Hoe komt dit en wat is eraan te doen? Zouden verschillen in neuropsychologische ontwikkeling een rol kunnen spelen, zoals Crone (2014) en Nelis & Van Sark (2016) in hun populair-wetenschappelijke boeken over het adolescentie brein laten zien? Moet of kan de begeleiding anders?

Voor mij is uitgaan van gelijkwaardigheid en diversiteit essentieel in mijn omgang met studenten. Ik ben een docent die iedere student met oprechte aandacht tegemoet treedt. Ik probeer de gesprekken met de studenten vanuit een oplossingsgerichte basishouding te voeren. Voor mij is het vanzelfsprekend om zorgvuldig te communiceren en de communicatie af te stemmen op de behoefte van de student. Cauffman & Van Dijk (2014) noemen het 'gevoel met authentieke aandacht en respect behandeld te worden' een belangrijke non-specifieke variabele, die je juist ook doelgericht kunt inzetten in de oplossingsgerichte benadering.

Ik vind dat iedere student, jongen of meisje, vanaf de dag dat hij start bij FHC, recht heeft op een goede begeleiding, aansluitend op de individuele (leer)behoeften. Die begeleiding gaat verder dan sec studie(loopbaan)begeleiding en is een taak van alle docenten. Mijn overtuiging is dat je alle studenten (dus ook die met studievertraging) de kans moet geven om te participeren in het onderwijs en onderdeel te zijn van de leeromgeving. Ik sluit me daarnaast aan bij de visie van Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthooven (2013) die aangeven dat de docent verschillen tussen studenten (h)erkent, deze positief waardeert en dat hij gericht is op de ontwikkelingsmogelijkheden van de student in relatie tot de context. Deze (inclusieve) visie op begeleiding is ook het uitgangspunt in dit onderzoek.

Een kernbegrip dat samenhangt met het onderwerp van deze scriptie is *studiesucces*. Jongens presteren over het algemeen minder in het hoger beroepsonderwijs (hbo) dan meisjes (Schaacke, 2014). Voor studenten leidt studievertraging tot financiële consequenties en tot afnemende motivatie, uitstelgedrag en dalend zelfvertrouwen (Luken, 2009). Voor de opleiding betekent studievertraging een daling van het studierendement. Daarnaast wordt de studie vanaf jaar 5 niet meer bekostigd vanuit de overheid, maar de opleiding moet de student nog wel begeleiden. Het beter benutten van het potentieel van jongens in het hoger onderwijs (door het verbeteren van hun studiesucces), draagt bij aan het doel dat Nederland wil behoren tot de top van de kenniseconomieën (OCW, 2011).

Ik licht de kernbegrippen studiesucces, studierendement en (student)begeleiding in hoofdstuk 2 nader toe. Ik ga in dat hoofdstuk ook in op de neuropsychologische ontwikkeling en begeleiding van studenten.

1.2 Praktijkverkenning

In de begeleidingsgesprekken probeer ik samen met de student inzicht te krijgen in factoren die de studie belemmeren of juist bevorderen. Jongens geven in deze gesprekken veelal een combinatie van oorzaken aan voor studievertraging zoals: gebrek aan motivatie, moeite met plannen, geen overzicht over de leerstof, uitstelgedrag, gebrek aan discipline, te veel afgeleid door buitenschoolse activiteiten (werk, vrije tijdsbesteding). Mijn indruk is dat bij meisjes deze factoren minder een rol spelen, maar dat bij hen persoonlijke omstandigheden meer doorslaggevend zijn in de vertraging.

In de aanloop naar dit onderzoek heb ik gesprekken gevoerd met collega's over mijn idee dat er verhoudingsgewijs veel jongens studievertraging oplopen en naar de vraag wat wij daar binnen FHC aan kunnen doen om dit te verbeteren. Het overgrote deel van mijn collega's reageerde verrast. Ze waren zich niet bewust van deze scheve verhouding, maar gaven vervolgens wel aan dat het eigenlijk niet zo vreemd was. Jongens zijn over het algemeen toch wat minder gedisciplineerd en gemotiveerd dan meisjes was de teneur. Op mijn vraag of en hoe je hierop als docent inspeelt reageerden de meeste collega's dat ze daar geen expliciete aandacht aan besteden. Eén collega gaf aan dat hij *'meteen aan het denken gezet werd over zijn begeleiding van jongens'*. Dit heeft mij gesteund in de overtuiging dat collega's dit een relevant onderwerp vinden. Uit de gesprekken kwam tevens naar voren dat er behoefte is aan meer kennis en onderlinge dialoog om de jongens bij FHC beter te kunnen begeleiden.

Het nut om met collega's in dialoog te gaan, heb ik ook ervaren via een workshop in het voortraject van dit onderzoek. Om meer inzicht te krijgen in de manier waarop collega's omgaan met begeleiding, heb ik in het kader van de module Oplossingsgericht werken voor teams (BOGC3) een workshop over dit thema georganiseerd – zie bijlage 1. In deze workshop heb ik via de methode van appreciative inquiry (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008) antwoorden gezocht op de vraag 'Hoe kunnen wij studenten (die (nog) niet nominaal studeren) zo optimaal mogelijk begeleiden in hun individuele ontwikkel- en leerproces tot startende communicatieprofessional, waarbij de behoefte van de individuele student leidend is en wij het tempo en de prioriteiten van de student respecteren.' De workshop heeft mij gesterkt in mijn visie dat een systeem zich positief ontwikkelt zodra mensen gezamenlijk gaan onderzoeken wat er werkt, en wat ze graag willen voor de toekomst. Het benutten van de kracht en kwaliteiten van het docententeam, heeft direct geleid tot het genereren van nieuwe, bruikbare ideeën en perspectieven over begeleiding.

In deze fase heb ik ook een verkennend onderzoek naar executieve functies gehouden bij jongens met achterstand in studiejaar 4. Daarbij heb ik de vragenlijst executieve functies gebruikt van Dawson en Guare (2013). Deze verkenning heeft mijn indruk bevestigd dat jongens met studievertraging minder goed scoren op het gebied van onder meer taakinitiatie, planning/prioritering en volgehouden aandacht (concentratie).

Vanuit een oplossingsgerichte benadering vind ik het belangrijk om studenten meer te betrekken bij het vormgeven en verbeteren van hun eigen onderwijs en begeleiding. In dit onderzoek focus ik op jongens. Waar lopen zij tegenaan binnen ons onderwijs en wat hebben ze nodig om succesvol hun

studie vorm te geven? Ik wil jongens een stem geven en gebruikmaken van hun expertise, omdat ik denk dat zij verrassende ideeën hebben over de manier waarop ze gestimuleerd kunnen worden minder studievertraging op te lopen. Dit sluit aan bij Kienhuis (2008) en (Freire, 1995). Vervolgens wil ik die inbreng met collega's bespreken en met hen de dialoog aangaan over wat wij kunnen bijdragen aan een betere begeleiding voor jongens binnen onze opleiding.

Om een beeld te krijgen in de aantallen instromers en vertragers in jaar 4 voltijd binnen FHC heb ik zelf handmatig een overzicht gemaakt op basis van het studievoortgangssysteem Progress en de teamindeling jaar 4, omdat het niet mogelijk is om dit rechtstreeks te genereren uit de beschikbare managementinformatie.

Tabel 1: Overzicht instromers en niet-instromers jaar 4 voltijd FHC, peildatum resp. 1 september 2014 en 2015 (Leenen, 2017)

Student jaar 4	2014-2015					2015-2016				
	♂		♀		Totaal	♂		♀		Totaal
Ingestroomd	28	50%	121	81%	149	23	53%	128	82%	151
Niet ingestroomd	28	50%	28	19%	56	20	47%	29	18%	49
Totaal	56	100%	149	100%	205	43	100%	157	100%	200

Zoals tabel 1 laat zien, mogen er inderdaad verhoudingsgewijs meer jongens dan meisjes *niet* instromen op 1 september in jaar 4 van beide studie jaren. In 2014-2015 betreft het 50% van de jongens, terwijl voor meisjes dit op 19% uitkomt. In 2015-2016 stroomt er 47% van de jongens en 18% van de meisjes niet in. Dit versterkt voor mij de urgentie en relevantie voor het door mij beoogde onderzoek, zoals in dit rapport beschreven.

In de volgende paragraaf beschrijf ik de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoewel ik in de voorgaande paragraaf inzoom op verlate instromers in leerjaar 4, heb ik mijn onderzoeksvraag breder geformuleerd. Ik wil in het onderzoek zelf nadrukkelijk niet de focus leggen op de fase waarin de studieachterstand al opgetreden is (zoals nu in jaar 4), maar juist op begeleiding vanaf het moment dat jongens bij ons binnenkomen met als doel studiesucces te bevorderen. Mijn doel is dat docenten bij FHC zich meer bewust worden van de impact van hun rol bij de begeleiding van jongens, zodat zij kunnen uitgroeien tot bekwame communicatie-professionals.

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Hoe kunnen docenten van Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) bij de begeleiding van jongens meer inspelen op hun neuropsychologische ontwikkeling, om zo een bijdrage te leveren aan het verhogen van het studiesucces van jongens?

Als deelvragen heb ik geformuleerd:

1. Wat zegt de literatuur over de neuropsychologische ontwikkeling van jongens in de late adolescentie (leeftijd van 17 tot 22-25 jaar) in relatie tot studiesucces binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo)?
2. Welke ideeën hebben jongens van FHC, op basis van hun eigen ervaringen, over het verband tussen de begeleiding door docenten en studiesucces?
3. Welke ideeën hebben docenten over de begeleiding aan jongens van FHC in relatie tot het vergroten van het studiesucces van deze doelgroep?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk ga ik dieper in op een aantal kernbegrippen: studiesucces en -rendement, neuropsychologische ontwikkeling en begeleiding van studenten. Daar waar mogelijk koppel ik de theorie aan mijn onderwijspraktijk.

2.1 Studiesucces en studierendement

Duiding begrippen

Wat opvalt in de literatuur is dat het begrip studiesucces op veel manieren gedefinieerd wordt. Bij het begrip studierendement is dit veel minder het geval.

Studierendement is volgens de NVAO (Van Berkel, 2012) 'de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit'. Dit is een algemeen geldende definitie voor het begrip studierendement in het hoger onderwijs.

Studiesucces is een begrip dat minder eenduidig te omschrijven is, omdat het hier (ook) gaat om meer subjectieve aspecten, afhankelijk vanuit welk standpunt je hier naar kijkt (bijvoorbeeld overheid, opleidingen of studenten). Studiesucces kan verder geoperationaliseerd worden in termen van prestatie, rendementen (uitval, diplomabezit) en competenties (Kappe 2011, Belfi, 2015). Studiesucces wordt volgens een rapport uit 2014 van de Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV¹), het Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) en de Landelijke Studenten Vakbond (LSVb) vaak gemeten aan de hand van de uitval in het eerste jaar en het aantal studenten dat de studie binnen de gestelde termijn afrondt. Volgens deze organisaties wordt bij studiesucces dan slechts gekeken naar het aspect studierendement. De brede definitie van studiesucces omvat volgens genoemd rapport de persoonlijke ontwikkeling van de student, de maatschappelijke betrokkenheid van de student gedurende de studie en de ontwikkeling die de student hierin doormaakt tot het moment van afstuderen. Hierin is oog voor iedere individuele student.

In dit onderzoek gebruik ik de term studiesucces in brede zin, zoals hierboven omschreven, omdat ik niet alleen vanuit kwantitatieve aspecten wil kijken (rendement), maar juist met een positieve bril naar hoe mijn collega's en ik studiesucces bij jongens kunnen bevorderen.

Factoren die studiesucces beïnvloeden

Er zijn verschillende factoren die studiesucces beïnvloeden. Van Berkel (2012) maakt een onderscheid in student-, opleidings- en systeemfactoren. Studentfactoren zijn onder meer leeftijd, sekse, sociale en etnische achtergrond, capaciteiten en motivatie. Opleidingsfactoren zijn onder meer het curriculum, het toetssysteem, docenten en studiebegeleiding. Systeemfactoren (zoals overheidsmaatregelen) vallen buiten de scope van dit onderzoek.

¹ De LKvV is het overkoepelend orgaan van 48 studentenverenigingen. De LKvV behartigt de belangen van ruim 40.000 verenigingsstudenten richting politiek, organisaties en hoger onderwijsinstellingen. Ook verzorgt de LKvV beeldvorming van studentenverenigingen en verstrekt de LKvV informatie aan haar lidverenigingen.

Studentmotivatie wordt vaak als een van de sterke voorspellers van studiegedrag genoemd (Boogaard, 2015; Torenbeek, Suhre, Jansen & Bruinsma, 2011). Kappe (2011) heeft aangetoond dat, naast intrinsieke motivatie en intelligentie, vooral consciëntieusheid belangrijk is voor studiesucces.

Volgens Hattie (2011) wordt studiesucces vooral bepaald door student(gebonden) factoren, maar die factoren zijn moeilijk te beïnvloeden. Hij pleit daarom voor een focus op docentgebonden factoren. Ook Marzano (2003) benadrukt dat de docent het verschil kan maken. Uit onderzoek blijkt dat er een duidelijke relatie is tussen het geven van persoonlijke aandacht aan studenten en studiesucces. Tinto (1993) geeft aan dat sociale en academische binding leidt tot grotere volharding van een student om het diploma te halen en minder kans op voortijdige uitval. Tinto (2012) geeft daarnaast aan dat studenten beter en sneller studeren als ze op frequente basis feedback krijgen op hun studievoortgang.

Ook ik realiseer me dat er bij studiesucces heel veel factoren een rol spelen. Ik wil in dit onderzoek met name inzoomen op de behoeften van jongens en hoe de docent daarop inspeelt of kan inspelen.

Studiesucces en sekseverschillen

Uit onderzoek naar de variabelen die van invloed zijn op studierendement komt een significant verband tussen sekse en studierendement in het hoger onderwijs (ho). Jongens presteren over het algemeen minder in het ho dan meisjes. Ze stoppen vaker met de studie en studeren gemiddeld minder snel af dan meisjes (Driessen & Van Langen, 2007). Ook de studierendementscijfers binnen het hbo in het algemeen en FHC in het bijzonder sluiten hierbij aan (zie bijlage 2 t/m 4).

Vecchione, Allesandri en Marsicano (2014) constateren dat er bij jongens geen samenhang is tussen intrinsieke motivatie en studiesucces en dat de extrinsieke motivatie en studiesucces juist wel samenhangen. Bij meisjes is dit precies andersom. Geerdink (2007), die onderzoek heeft gedaan naar – onder meer – sekseverschillen en motivatie onder pabo-studenten, onderschrijft dat meisjes meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan jongens. Andere opvallende verschillen zijn onder meer dat jongens meer gericht zijn op de leerstof of het product en meisjes meer op het leerproces. Daarnaast hebben jongens een minder open en minder afhankelijke houding naar de docenten. Geerdink heeft in haar onderzoek bij de opleidingsfactoren vooral gekeken naar de rol van het curriculum en minder naar de rol van de docent.

Op basis van voornoemd onderzoek naar de relatie tussen sekseverschillen en studiesucces, zijn verschillende instrumenten of interventies ontwikkeld (Geerdink, 2013). De effectiviteit van deze instrumenten op studiesucces is contextafhankelijk en helaas nog niet expliciet aantoonbaar gemaakt. De instrumenten en interventies kunnen dus niet zomaar overgenomen worden bij een andere opleiding.

Net als Geerdink (2013) geven Belfi et al. (2015) aan dat het verstandig is om te zoeken naar een combinatie van oplossingen als het gaat om sekseverschillen en het vergroten van studiesucces. Om verschillen tussen jongens en meisjes op het gebied van leermotivaties en studieprestaties te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk om hierbij vanuit een breed perspectief te kijken. Hierbij zijn zowel neuropsychologische factoren (zie paragraaf 2.2) en biologische factoren (genen, hersenen en hormonen) als cognitieve, sociale en culturele factoren belangrijk. Ook volgens Jolles en Keizer (2015) gaat het om een multidimensioneel perspectief. Zij geven bovendien aan dat er grote verschillen zijn in de individuele ontwikkeling van laat-adolescenten. De verschillen in studieprestaties en

leermotivatatie tussen jongens en meisjes zijn verder niet statisch, maar dynamisch. Steun, sturing en inspiratie vanuit de omgeving zijn hierop van invloed. Jolles spreekt in dit verband over een dynamisch ontwikkelingsperspectief.

Ook uit diverse andere (niet-seksspecifieke) onderzoeken blijkt dat verbetering van het studiesucces alleen maar gerealiseerd kan worden met een zorgvuldig mix van maatregelen (Van Berkel, 2012; Forsman, Mann, Linder & Van den Boogaard, 2014).

De theorie bevestigt mij erin dat ik een onderzoek moet doen in mijn eigen onderwijspraktijk. Daarbij zoom ik in op de neuropsychologische factoren omdat ik in mijn praktijk zie dat jongens die studieachterstand oplopen, gebaat zouden zijn met gerichte begeleiding op dit vlak.

Fontys en studiesucces

Fontys heeft studiesucces als een van de zes speerpunten in haar beleid opgenomen (Fontys, Strategische agenda 2016-2020). Tot voor kort hanteerde Fontys studierendement veelal als graadmeter voor studiesucces. Inmiddels is studiesucces echter als volgt gedefinieerd (Fontys digitale campus): “Er is sprake van studiesucces indien de tijd bij Fontys heeft bijgedragen aan een zinvol deel van iemands leven als het gaat om het behalen van een hbo-werk en denkniveau en het ontdekken en verder ontwikkelen van zijn persoonlijke talent om zich toegerust op de arbeidsmarkt te kunnen begeven.” Fontys geeft daarbij aan dat het interveniëren op een bepaald niveau bij opleiding X anders uitwerkt bij opleiding Y. Dat betekent dat studiesucces niet op één manier aan te pakken is, en dat er dus geen specifieke knop is waaraan gedraaid kan worden.

FHC heeft, afgeleid van de prestatieafspraken die Fontys met het ministerie van OCW gemaakt heeft, een aantal ontwikkelingen in gang gezet om het studiesucces te bevorderen. In de afgelopen drie jaar heeft FHC een nieuw curriculum, toetsbeleid en toetsprogramma ontworpen. Potentiële studenten doen een verplichte studiekeuzecheck en krijgen een studieadvies. De eenjarige propedeuse is met ingang van studiejaar 2014-2015 ingevoerd. Daarnaast is met ingang van het studiejaar 2015-2016 een nieuw studieloopbaanbeleid geïmplementeerd. De verwachting is dat voornoemde maatregelen leiden tot meer studiesucces. In paragraaf 2.3 ga ik nader op in (studieloopbaan)begeleiding binnen FHC.

Fontys en FHC voeren geen beleid op studiesucces specifiek voor jongens. In mijn praktijk merk ik echter, zoals al aangegeven, dat er duidelijk verschillen zijn tussen jongens en meisjes die veelal gestoeld lijken op verschillen in neuropsychologische ontwikkeling.

2.2 Neuropsychologische ontwikkeling

Ook vanuit de neuropsychologie is er steeds meer aandacht voor sekseverschillen in studieprestatie en leermotivatatie. Er blijkt een directe relatie te zijn tussen grote veranderingen in neuropsychologisch functioneren, gevoelens, sociale cognities en gedrag en de rijping van de onderliggende hersengebieden en -structuren (Steinberg & Morris, 2001; Casey, Jones & Somerville 2011; Diamond, 2013). Tijdens de jeugd ontwikkelen sommige hersennetwerken zich al vroeg (bijvoorbeeld delen die nodig zijn voor aansturing van de motoriek en voor zintuigelijke waarneming). Andere hersennetwerken ontwikkelen zich veel later. Het gaat hierbij om die delen die nodig zijn voor de non-cognitieve (ofwel executieve) functies en met name voor zelfinzicht, zelfregulatie en verwante executieve functies. Zeker de prefrontale cortex is nog lang in

ontwikkeling. Systemen waarmee je plant, schakelt, zelfbeheersing toepast, reflecteert, structuur aanbrengt, overzicht bewaart en taken inschat, bevinden zich voorin het brein (Scherder, 2015). Belangrijke gebieden binnen de prefrontale cortex zijn mét hun verbindingsbanen naar vele andere hersengebieden nog in ontwikkeling bij laat-adolescenten (leeftijd 17-22/25 jaar). Deze ontwikkeling verloopt niet autonoom. De non-cognitieve ontwikkeling van jongeren is sterk afhankelijk van andere factoren zoals familieomstandigheden, peers en de persoonlijke levensgeschiedenis. Ook opgedane ervaringen zijn van belang (Jolles, 2007).

Om kennis bij adolescenten te laten beklijven, is een ervaring of een emotie nodig. Het brein is gevoelig voor emoties, hierdoor kunnen adolescenten dingen beter onthouden, zeker bij positieve emoties (Delfos, 2010). Gurian (2005) beschrijft in dit kader frappante verschillen in de hersenen tussen jongens en meisjes. Zo is de doorbloeding van de hersenen bij meisjes 20% sterker dan bij jongens. Hierdoor kunnen meisjes zichzelf makkelijker activeren en gaan jongens juist in de ruststand als ze geen taak hoeven uit te voeren ('stopmodus'). Verschillen in de neurotransmitter oxytocine verklaren dat jongens eerder afgeleid zijn en sneller geneigd impulsief te reageren, waar meisjes eerst denken en dan pas doen. Oxytocine werkt bij meisjes verder in op de frontaalkwab: goed denkwerk wordt beloond. Bij jongens gaat het om andere vorm van oxytocine, die juist inwerkt in op hersenstam. Beloning is gekoppeld aan actie – niet aan denken. In het onderwijs wordt veel gewerkt met reflectie, waarbij de frontaalkwab cruciaal is. Er wordt een beroep gedaan op het vermogen te redeneren, waarbij meisjes via oxytocine beloond worden. Jongens missen deze succeservaring dan, omdat er geen sprake is van actie (Gurian, 2005).

Factoren die de ontwikkeling van hersennetwerken beïnvloeden zijn verder feedback, welbevinden en voldoende uitdaging (Jolles, 2007). Ook de verwachtingen die docenten van de student hebben en de steun en inspiratie die de student van docenten krijgt, zijn van belang. Dit maakt dat er niet alleen tussen jongens en meisjes, maar ook binnen beide geslachtsgroepen, sprake is van grote verschillen in non-cognitief functioneren (Jolles & Keizer in Belfi et al., 2015).

Uit onderzoek is gebleken dat studenten met minder goed ontwikkelde non-cognitieve functies slechter presteren in de studie (Knouse, Feldman en Blevins, 2014; Baars, Nije Bijvank, Tonnaer en Jolles, 2015). Van belang is de constatering dat de ontwikkeling van non-cognitieve functies bij jongens een tot twee jaar achterloopt in vergelijking met die bij meisjes (Lenroot en Giedd, 2010). Onderzoek heeft bovendien aangetoond dat meisjes vaardiger zijn dan jongens in non-cognitieve functies die voor sociale interacties van belang zijn als zelfinzicht, zelfregulatie, impulsbeheersing, plannen & prioritering en inzicht in de intenties en emoties van anderen (Veroude, Jolles, Croiset en Krabbendam, 2014).

Voor mij maakt de theorie duidelijk dat er enorme verschillen zijn in de neuropsychologische ontwikkeling en dat de omgeving in brede zin hierbij een belangrijke rol speelt. Als docent bij FHC vind ik dat wij daarin onze verantwoordelijkheid moeten nemen. Meer inzicht in dit onderwerp binnen FHC is dan cruciaal als het gaat om de begeleiding van jongens.

2.3 Begeleiding

In deze paragraaf ga ik nader in op het kernbegrip begeleiding. Ik kies bewust voor de brede term 'begeleiding' omdat het bij het begeleiden van studenten om meer gaat dan sec studie(loopbaan)-begeleiding, zoals al aangegeven in hoofdstuk 1. Bruijns (2014) geeft aan dat het een taak is van alle

docenten. Het gaat om de rollen als (vak)docent, tutor (begeleiding van projecten in groepsverband) en studieloopbaanbegeleider.

Algemeen: begeleiding door docenten

Wat is in algemene zin belangrijk als je het hebt over begeleiding door de docent? Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar aspecten die van belang zijn als het gaat om begeleiding door docenten in het hoger onderwijs. Ik ga achtereenvolgens in op de begrippen positieve verwachtingen, persoonlijke aandacht & betrokkenheid en feedback. Dit zijn niet alleen voor mijzelf kernbegrippen in de begeleiding; ook uit diverse onderzoeken blijkt het belang ervan als het gaat om groei en ontwikkeling van de student. Ik ga daar hierna op in.

Rosenthal en Jacobson (1968) hebben aangetoond dat verwachtingen van docenten een sterk effect hebben op de ontwikkeling van studenten. Lage verwachtingen remmen de ontwikkeling, hoge verwachtingen stimuleren de ontwikkeling. Dweck (2006) heeft aan de invloed van verwachtingen nog een dimensie toegevoegd. Het gaat hier om de invloed van de mindset van docent, die in belangrijke mate bepalend is voor de studiehouding van de student. Stevens (1997) stelt dat docenten nog steeds gangbare veronderstellingen hebben over hun studenten, die sterk te maken hebben met de prestatiehiërarchie. Deze docenten vinden dat prestaties vooral bepaald worden door intelligentie en taakhouding en dat deze niet te beïnvloeden zijn. Op basis van die prestatiehiërarchie spreken docenten hun verwachtingen uit naar studenten en laten dat ook in hun gedrag blijken. Studenten gaan zich vervolgens naar die verwachtingen gedragen. Dat ervaar ik ook in mijn praktijk. Wat ik zelf bijvoorbeeld merk is dat het heel goed werkt als je studenten met studievertraging zo onbevooroordeeld mogelijk tegemoet treedt en ze vertrouwen te geven.

Dat persoonlijke aandacht voor studenten van belang is voor studiesucces, komt uit de literatuur duidelijk naar voren. In het model van Tinto (1993) over uitval en studiesucces staat de interactie tussen student en docent zelfs centraal. Deze interactie draagt ook bij aan de motivatie van studenten (Ten Dam, Van Hout, Terlouw & Willems, 2004; Tinto, 1993). In haar boek over inspirerende docenten noemt Roefs (2010) actieve betrokkenheid bij studenten en hun ontwikkeling als een van de belangrijke kenmerken.

Formeel en informeel contact tussen docent en student, hangt sterk samen met het leren door studenten, zo hebben verschillende onderzoekers aangetoond (Umbach & Wawrzynski, 2005). De betrokkenheid van studenten bij de opleiding neemt zelfs toe wanneer ze de kwaliteit van de instructie als hoger ervaren (Bruinsma, 2003). Docenten die actief en samenwerkend leren stimuleren, uitdagende opdrachten geven, aanzetten tot denken, een positieve sfeer creëren en passende feedback geven, dragen eraan bij dat studenten meer betrokken raken bij het leerproces, meer tijd aan hun studie besteden en meer leren (Kamphorst, 2013; Umbach & Wawrzynski, 2005). Tot slot is volgens diverse onderzoekers het geven van feedback op ontwikkeling en prestaties de belangrijkste factor als het gaat om het vergroten van leeropbrengsten (o.a. Gibbs, 2010; Hattie, 2011).

Deze bevindingen sluiten aan bij mijn ervaringen tijdens de studiemiddagen voor studievertragers die ik 2015 wekelijks heb georganiseerd gedurende een semester. Het was opmerkelijk dat de studenten (waaronder veel jongens) die de bijeenkomsten regelmatig bezochten, samen aan de slag gingen en actief deelnamen aan de georganiseerde voorbereiding voor herkansingen. Dit werd begeleid door

net-afgestudeerden onder mijn supervisie. De cijfers voor deze herkansingen pakten vervolgens veel vaker voldoende uit dan die van studenten die niet naar de middagen kwamen. De studenten gaven aan dat de peer-begeleiding, de vaste structuur en genoemde succeservaringen, motiverend werkten.

Specifiek: begeleiding en neuropsychologische ontwikkeling

Meer specifiek speelt de vraag (deelvraag 1) hoe docenten bij de begeleiding kunnen inspelen op de neuropsychologische ontwikkeling van jongens en de individuele variabiliteit in de neuropsychologische ontwikkeling. Volgens Jolles (2011) moet er meer aandacht zijn voor individuele verschillen (maatwerk/individuele leertrajecten). In het hoger onderwijs betekent dit dat we erbij stil moeten staan dat bij de laat-adolescent – ook al is de student meerderjarig – nog niet alle cognitieve en non-cognitieve vaardigheden ontwikkeld zijn en de besluitvorming niet altijd voldoende overwogen is. Non-cognitieve functies gaan niet over kennis, maar over vaardigheden die nodig zijn om kennis te verkrijgen en te kunnen toepassen. ‘Context shapes the brain’: het wordt steeds evidentier dat je als docent interventies kunt inzetten waarmee je de ontwikkeling kunt beïnvloeden (Jolles, 2011). Volgens Jolles moet de docent inspireren, motiveren, steunen en sturen. Ook geeft hij aan dat het raadzaam is gerichte onderwijsinterventies uit te zetten waarin rekening gehouden wordt met de individuele verschillen en die te hanteren als een handvat om studenten gericht te sturen en inspireren. Daarbij kan er veel gericht dan nu ingezet worden op de persoonlijke groei en talentontwikkeling van jongens én van meisjes. Inzetten op het stimuleren van persoonlijke groei en (het opdoen van) brede ervaringen, kan de ontwikkeling van non-cognitieve functies versterken, aldus Jolles. En dat heeft vervolgens – naar verwachting – een positieve uitwerking op leermotivatie en studieprestaties (Jolles & Keizer, 2015).

Jongens en meisjes hanteren andere (leer)strategieën: bij meisjes is veelal sprake van verbaal-linguïstische (leer)strategieën; jongens hebben eerder visueel-ruimtelijke (leer)strategieën (Claessen, 2013; Luken, 2008). Dat verklaart dat jongens meer dan meisjes visuele stimuli prefereren. Voor jongens is verder beweging en competitie belangrijker (Gurian, 2005). In de begeleiding kan – of zelfs moet – de docent hier rekening mee houden.

Geerdink (2010) geeft aan dat de begeleiding meer gericht zou moeten zijn op het bevorderen van zelfsturing van studenten. Bij een aanpak die meer gericht is op (het nauwlettender volgen van) jongens is het formuleren en volgen van de gewenste verbeteracties van belang. Luken (2008) vraagt zich overigens af of zelfsturing wel haalbaar is, omdat de neuropsychologische ontwikkeling van studenten – zeker bij jongens – hiervoor in veel gevallen niet toereikend is. Wel kan zelfregulatie bevorderd worden. Jongens kunnen immers minder goed kiezen en beslissen en ze zijn ook slechter in plannen. Bovendien overzien ze langetermijnconsequenties veel minder goed. Ze hebben hierbij actieve sturing en hulp nodig van de docenten – en van het thuissysteem (Jolles & Keizer, 2015; Steinberg 2014). De begrippen ‘zelfsturing’ en ‘zelfregulatie’ worden overigens vaak door elkaar gebruikt. Luken (2008, p. 3) definieert zelfsturing als: “een doorlopend proces waarin men handelingen richt op het bereiken van doelen die men zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herzielt” en zelfregulatie als: “hetzelfde, behalve dat de doelen al vaststaan, men mag (mee)beslissen over onderdelen in het leer- of productieproces en heeft een eigen verantwoordelijkheid in de aanpak en uitvoering, echter zonder de doelen ter discussie te (kunnen of mogen) stellen.”

In mijn praktijk zie ik dat er reeds bruggen geslagen zijn naar voorgaande inzichten. Zo is binnen FHC een nieuw slb-beleid ingevoerd (Persijn, Leenen & Bastiaansen, 2016). Hierin is opgenomen dat de

student gedurende alle jaren een persoonlijke en vaste slb'er krijgt, die vanaf jaar 1 de student begeleidt. Deze nieuwe visie van FHC op slb is gebaseerd op de zelfbeschikkingstheorie van Deci en Ryan (2002). Uitgangspunt is dat de ontwikkelingsprocessen van de student centraal staan, waarbij monitoring van de studievoortgang en het begeleiden van de persoonlijke en professionele ontwikkeling essentieel zijn.

Ook het meer inzetten op het professionaliseren van docenten als het gaat over neuropsychologische ontwikkeling van hun studenten is belangrijk. Deze kennis kan tevens ingezet worden door studenten kennis en inzichten aan te reiken over hun eigen non-cognitieve ontwikkeling, bijvoorbeeld ten aanzien van zelfregulatie en zelfinzicht (neuropsychopedagogie) (Dekker, 2013).

3. Onderzoeksstrategie en -methoden

In dit hoofdstuk komen aan bod het doel van het onderzoek (paragraaf 3.1.), de onderzoekstrategie (3.2) en de onderzoeksmethoden (3.3). In paragraaf 3.4 ga ik in op de kwaliteitsaspecten van het onderzoek.

3.1 Doel van het onderzoek

Praktijkgericht onderzoek binnen de Fontys OSO master EN heeft als belangrijke kenmerken dat het onderzoek relevant is voor de praktijk en bijdraagt aan de ondersteuning en de (onderbouwde) verbetering van die praktijk (Bruïne et al., 2010). Dit sluit aan bij de visie van de Vereniging Hogescholen (2015), die stelt dat vragen uit 'real-life situaties' in de beroepspraktijk uitgangspunt zijn bij praktijkgericht onderzoek. Dit onderzoek levert kennis en inzichten op, maar ook producten die kunnen bijdragen aan het oplossen van praktijkproblemen en tot innovatie in de beroepspraktijk (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Het doel van dit onderzoek is dat docenten bij FHC zich meer bewust worden van de impact van hun rol bij de begeleiding van jongens, zodat deze jongens kunnen uitgroeien tot bekwame communicatie-professionals. Dit onderzoek moet ook een aantal concrete aanbevelingen opleveren hoe docenten in hun begeleiding beter kunnen aansluiten bij de (individuele) begeleidingsbehoeften van jongens, rekening houdend met neuropsychologische aspecten. Deze begeleiding 'op maat' moet gaan bijdragen tot een groter studiesucces voor jongens.

Ik wil met dit onderzoek jongens een stem geven zodat ze hun persoonlijke interpretaties en opvattingen over factoren die hun studiesucces beïnvloeden naar voren kunnen brengen. Hun ervaringen wil ik vervolgens inbrengen bij docenten om op die manier bewustwording te creëren.

3.2 Onderzoeksstrategie

Mijn onderzoek is gebaseerd op het interpretatieve paradigma. Ik ben op zoek naar het beter begrijpen van jongens die bij FHC langer over de studie doen dan wenselijk, om zo docenten handvatten te kunnen bieden om de begeleiding van die jongens te verbeteren. Het gaat om het begrijpen van menselijke (subjectieve) ervaringen in bepaalde situaties (De Lange et al., 2011). Ik vind dit denkkader ook belangrijk omdat ik van mening ben dat ervaringen van studenten en docenten belangrijk zijn en dat alleen gezamenlijk de complexe werkelijkheid geconstrueerd kan worden. Deze benadering kan volgens De Lange et al. (2011) ook leiden tot inzicht en begrip die het zelfbewustzijn versterken. Mogelijk wordt hierdoor ook verandering gefaciliteerd.

Actieonderzoek is hierbij een passende onderzoeksstrategie. Actieonderzoek is een strategie die uitermate geschikt is voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken om deze vervolgens te kunnen verbeteren of vernieuwen (Schuman (2009) in De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011)). Ik heb samen met jongens en collega-docenten onderzoek uitgevoerd in onze onderwijspraktijk. Mijn logboek, met daarin vastgelegd welke activiteiten ik heb ondernomen en hoe ik – mede dankzij hun input – tot bepaalde beslissingen ben gekomen tijdens het onderzoeksproces, is opgenomen in bijlage 5.

3.3 Onderzoeksmethoden

Hieronder is schematisch weergegeven welke onderzoeksmethoden gebruikt zijn in het vooronderzoek en per deelvraag. Vervolgens licht ik de verschillende methoden toe.

Tabel 2: Schematische weergave onderzoeksmethoden, in chronologische volgorde

Fase in onderzoek	Onderzoeksmethode
Vooronderzoek	• Documentenanalyse • Gesprekken met experts binnen FHC en Fontys
Deelvraag 1	Literatuuronderzoek
Deelvraag 2	Narratieve interviews (individueel) met FHC jongens
Deelvraag 3	Focusgroep van FHC docenten

Voor de volledigheid vermeld ik hier onderzoeksvragen uit hoofdstuk 1 nogmaals. De centrale onderzoeksvraag luidt: 'Hoe kunnen docenten van Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) bij de begeleiding van jongens meer inspelen op hun neuropsychologische ontwikkeling, om zo een bijdrage te leveren aan het verhogen van het studiesucces van jongens?'

Als deelvragen zijn geformuleerd:

1. Wat zegt de literatuur over de neuropsychologische ontwikkeling van jongens in de late adolescentie (leeftijd van 17 tot 22-25 jaar) in relatie tot studiesucces binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo)?
2. Welke ideeën hebben jongens van FHC, op basis van hun eigen ervaringen, over het verband tussen de begeleiding door docenten en studiesucces?
3. Welke ideeën hebben docenten over de begeleiding aan jongens van FHC in relatie tot het vergroten van het studiesucces van deze doelgroep?

Vooronderzoek

Via analyse van diverse beleidsdocumenten van Fontys, FHC en de HBO-raad/Vereniging van Hogescholen, heb ik het onderzoeksveld nader in kaart gebracht.

Om het onderzoek in breed perspectief te plaatsen heb ik individuele gesprekken gevoerd met experts vanuit diverse invalshoeken binnen FHC (docent met expertise in begeleiding) en Fontys (decaan; doorstroomcoördinator van IEMES-CO; beleidsmedewerker onderwijs en onderzoek; FHP docent en studieloopbaanbegeleider). Als gespreksonderwerp is vooraf aangegeven dat ik wil onderzoeken hoe we binnen FHC jongens beter kunnen begeleiden omdat er verhoudingsgewijs veel jongens studievertraging oplopen. De gesprekken hadden de vorm van open interviews op basis van een aantal richtvragen.

Literatuuronderzoek

Via literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2) heb ik vervolgens kennis vergaard over studiesucces, neuropsychologische ontwikkeling van de laat-adolescent en begeleiding door de docent. Hierbij heb ik zoveel mogelijk ingezoomd op seksspecifieke verschillen. Op deze manier heb ik mijn onderzoeksonderwerp in een theoretisch kader geplaatst.

Narratieve interviews met jongens

Zoals eerder aangegeven, heb ik in dit onderzoek studenten een stem willen geven. Dit heb ik gedaan via narratieve interviews met jongens (individueel). “Het narratieve interview is een belangrijke eerste stap tot voicing: de eigen stem (visie, mening, positie) formuleren en articuleren”, stellen De Lange et al. (2011, p. 176). Narratieve interviews lenen zich uitstekend om meer complexe thema’s uit te diepen via actieve deelname van de betrokkenen. De vrije structuur stelt de betrokkenen in staat om een duidelijk eigen inbreng te hebben (De Lange et al., 2011). Ik heb ervoor gekozen voor de interviews uitsluitend jongens uit te nodigen die nog niet óf later waren ingestroomd in jaar 4. Zij hebben de meeste ‘ervaring’ met begeleiding en het hoe en waarom van studie-achterstand opgedaan. Omdat ze ook konden terugkijken op de leerjaren 1, 2 en 3, hebben ze naar mijn overtuiging de meest rijke input kunnen geven voor het beantwoorden van deelvraag 2. De uitnodigingsmail naar 33 potentiële deelnemers is opgenomen als bijlage 6. Er hebben uiteindelijk zes jongens meegewerkt aan een narratief interview. Korte profielen van deze jongens zijn opgenomen in bijlage 9.

Focusgroep van FHC docenten

De focusgroep van twaalf FHC docenten bestond uit een dwarsdoorsnede van de docentenpopulatie (verschillende docentrollen, actief in meerdere leerjaren, mannen/vrouwen, leeftijd, ervaring). In de focusgroep ben ik ingegaan op de vraag hoe we studiesucces bij jongens kunnen verbeteren. Ik heb daarbij allereerst – zonder verder inhoudelijke input – gevraagd naar hun persoonlijke ervaringen. Daarna heb ik input gegeven vanuit de theorie en de narratieve interviews met jongens. Die input is vervolgens gekoppeld aan de vraag wat de docenten concreet kunnen doen in hun begeleiding om het studiesucces bij jongens te verhogen. In bijlage 7 is de uitnodiging voor en de opzet en het programma van de focusgroep beschreven. De gekozen vorm (focusgroep) past in sociaal-constructivistisch opzicht bij de onderwijsvisie van FHC. Gezamenlijk op zoek gaan naar betekenisverlening en het ontwikkelen van gedeelde en gemeenschappelijke kennis, leidt in de praktijk bijna als vanzelf tot verandering (De Lange et al., 2011). Er is veel informatie in korte tijd beschikbaar en bovendien genereren focusgroepen vaak nieuwe ideeën.

3.4 Kwaliteitsaspecten van onderzoek

Triangulatie

Tegenwoordig worden vaak verschillende dataverzamelmethode gecombineerd in één onderzoeksopzet. Dat wordt ook wel triangulatie genoemd. Het verhoogt de validiteit van onderzoeksresultaten (Verhoeven, 2014). Hetzelfde onderwerp wordt met verschillende methoden, met meerdere groepen respondenten of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd (De Lange, 2010). In dit onderzoek heeft triangulatie plaatsgevonden door een gebruik van verschillende onderzoeksmethoden: documentanalyse, expert-interviews, literatuuronderzoek, narratieve interviews onder studenten en een focusgroep bij docenten FHC. Bovendien zijn meer soorten respondenten in het onderzoek betrokken: docenten, studenten en experts.

Validiteit

Metten de ingezette methoden wat de onderzoeker denkt te meten? Daarom gaat het bij de validiteit van een onderzoek (De Lange et al., 2010). Ik heb gekozen voor kwalitatieve methoden omdat deze methoden beter aansluiten bij het verkennend karakter van het onderzoek. Bovendien kon ik door

de membercheck de deelnemers aan het onderzoek de kans bieden om nog correcties aan te brengen.

Bij de interviews is de onderzoeker het onderzoeksinstrument (Baarda, 2014). Dat is zowel een voordeel als een nadeel. Eigen kennis kan direct aan de materie worden gekoppeld, maar van belang is de objectiviteit te bewaken en beïnvloeding uit te sluiten.

In de expert-interviews heb ik in open interviews aan de hand van navolgende richtvragen zoveel mogelijk dezelfde onderwerpen aan de orde gesteld: Herken je het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen? Welke factoren spelen een rol bij het oplopen van studievertraging bij jongens? Hebben jullie een specifiek(e) visie en/of beleid als het gaat om de begeleiding van jongens en zo ja wat gebeurt er in die begeleiding?

Tijdens de narratieve interviews hebben de jongens volgens de verzoeken en aanwijzingen aan het onderzoek meegewerkt. Ze vertelden bereidwillig en open over het onderwerp en hun ervaringen. Daar waar het gesprek bleef steken, heb ik wel doorgevraagd volgens vooraf opgestelde vragen die voor alle studenten hetzelfde waren: Wat zijn jouw ervaringen met studievertraging? Welke studiebelemmerende en studiebevorderende factoren spelen hierbij een rol? Heb je ideeën wat docenten in hun begeleiding (hadden) kunnen doen om jouw studiesucces te vergroten? Deze vragen sloten aan bij de uitnodiging. Er zijn geen belemmerende omstandigheden, zoals een gevoel van onveiligheid of tijdgebrek, geconstateerd tijdens de interviews. Met toestemming van de geïnterviewden zijn er audio-opnames gemaakt en deze zijn getranscribeerd en gecodeerd. Om de objectiviteit en feitelijkheid van de uitkomsten te toetsen, zijn de gegevens na het coderen met een tweede lezer nagelopen en besproken.

Aan de docenten in de focusgroep is gevraagd hun persoonlijke ervaringen met de begeleiding van jongens individueel op 'geeltjes' (post-it memo's) te vermelden. Vervolgens is de groep opgesplitst in drie subgroepjes van ieder vier docenten om ervaringen uit te wisselen en om te proberen de onderwerpen te categoriseren. Daarbij is ook gevraagd om per categorie een naam te geven. Een van de drie subgroepen is hier door tijdgebrek niet volledig aan toe gekomen. Vervolgens heeft iedere subgroep plenair een korte toelichting gegeven en is er plenair gewerkt aan gezamenlijke categorisering. Alle deelnemers aan de focusgroep waren het eens over de categorieën die aldus zijn benoemd. Vervolgens hebben de docenten in de focusgroep per categorie (wederom op 'geeltjes') antwoord gegeven op de vraag: Wat ga jij als docent in je begeleiding concreet doen om het studiesucces van jongens bij FHC te vergroten?

De audio-opnamen van de expert-interviews, de narratieve interviews en de focusgroep zijn bij de onderzoeker opvraagbaar. Dat geldt ook voor de transcripties en de open codering van de narratieve interviews. De gegevens blijven bewaard tot een half jaar na afronding van dit onderzoek.

Betrouwbaarheid

Naarmate de data minder van toeval afhangen, neemt de betrouwbaarheid van onderzoeksgegevens toe. Toeval kan veroorzaakt worden door de gekozen onderzoeksmethode, de onderzoeksomstandigheden of de onderzoeker (Baarda, 2014). Ik heb getracht toeval op diverse manieren uit te sluiten. Allereerst heb ik de onderzoeksopzet getoetst bij de studiebegeleider en bij critical friends.

Verder vonden de narratieve interviews met jongens steeds plaats onder dezelfde omstandigheden, in dezelfde ruimte en zoveel mogelijk op hetzelfde tijdstip van de dag. De uitgewerkte transcripties zijn ter goedkeuring voorgelegd aan de betrokken studenten. Hierop kwamen geen opmerkingen. Gezien de beperkte omvang van de deelnemende jongens (6) zijn de resultaten niet zo maar te generaliseren.

Een van de geïnterviewde jongens begeleid ik als studie-coach. Ik heb hem expliciet gevraagd het direct aan te geven als dit een rol zou spelen tijdens het interview. Tijdens het gesprek is hij hier niet op teruggekomen. Aan het eind van het interview heb ik getoetst of hij overal open en eerlijk over heeft kunnen spreken. Dat bevestigde hij.

Bij de focusgroep tot slot is de plenaire categorisering van onderwerpen begeleid door een collega, om zo de kans op beïnvloeding van mij als onderzoeker te vermijden.

Ethiek

In de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen et al., 2010) staan richtlijnen voor ethisch handelen. Deze gedragscode heb ik als richtlijn aangehouden. De privacy van alle betrokkenen was zoveel mogelijk gewaarborgd en de data zijn geanonimiseerd verwerkt. Ik heb me in alle facetten van het onderzoek laten leiden door de trefwoorden eerlijkheid, integriteit en respect.

In mijn onderzoek ben ik me er steeds bewust van geweest dat ik meerdere rollen vervulde: die van onderzoeker, docent, begeleider en collega. Om authentiek en integer te functioneren is bewustzijn van deze gelaagdheid van deze rollen belangrijk geweest (Claasen et al., 2013). Ik was me er bijvoorbeeld van bewust dat ik soms de neiging had om in de narratieve interviews mijn eigen ervaringen als docent en begeleider in te brengen.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke analysemethode(n) ik heb gehanteerd. Per ingezette methode geef ik kort en krachtig de analyse en resultaten weer. Dat zijn achtereenvolgens de document-analyse (paragraaf 4.1), de expert-interviews (paragraaf 4.2), de narratieve interviews met studenten (4.3) en de focusgroep met docenten (4.4)

4.1 Documentanalyse

Wat de documentanalyse betreft, zijn de meest sprekende resultaten al opgenomen in hoofdstuk 1 en 2. Drie belangrijke bevindingen die ik hier wil herhalen, zijn:

1. Uit mijn analyse van Fontys beleidsdocumenten ten aanzien van studiebegeleiding en het bevorderen van studiesucces, blijkt dat Fontys studiesucces inmiddels breder definieert en meet dan alleen op basis van studierendement
2. Verder is uit genoemde analyse gebleken dat er binnen Fontys en FHC geen beleid wordt gevoerd op studiesucces specifiek voor jongens.
3. Cijfers laten zien dat jongens meer dan meisjes al in de propedeuse uitvallen (zie bijlage 2). Bovendien doen jongens langer over de studie. Dit is niet alleen bij FHC het geval maar ook bij het hbo in het algemeen.

4.2 Expert-interviews

De interviews met de experts zijn teruggeluisterd en vervolgens samengevat (zie bijlage 8). Hierna volgende de belangrijkste resultaten uit deze interviews.

Alle experts herkennen het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen. Een van de experts gaf daarbij wel aan dat dit besef pas ontstaan is toen ernaar gevraagd werd.

Als factoren die een rol spelen bij het ontstaan van studievertraging worden vaak genoemd: planning (met name bij eerstejaars), gebrek aan discipline en eigenaarschap over het leerproces. Ook weinig zelfregie en gebrek aan structuur worden meermaals genoemd. De indruk bestaat dat jongens meer geprikkeld moeten worden op wat ze echt interessant vinden. Een duidelijk beroepsbeeld werkt eveneens motiverend. Een aantal experts geeft aan dat goed persoonlijk contact en betrokkenheid vooral belangrijk zijn voor jongens; meisjes hebben meer de neiging om het zelf op te lossen. Bij jongens speelt verder uitstelgedrag zeker een rol. Meisjes zijn meer intrinsiek gemotiveerd; jongens zijn meer extrinsiek gemotiveerd. Docenten zouden pro-actiever en concreter kunnen en moeten zijn in hun feedback; zeker bij jongens. Meisjes vragen eerder naar feedback omdat ze onzekerder zijn. Docenten moeten ook duidelijker zijn over wat er van jongens verwacht wordt qua criteria en tijd. Meer vragen stellen, meer oog hebben voor de relatie en de groepsdynamiek. Beter aansluiten bij het denkniveau.

Een van de opleidingen, waar de meisjes in de overgrote meerderheid zijn, is begonnen met specifieke begeleiding van jongens in jaar 1. Dat krijgt op diverse manieren vorm. Bij een andere opleiding worden de spelregels strenger toegepast omdat de pool langstudeerders (m/v) te groot werd. Sib'ers monitoren hier vanaf jaar 1 beter de studievoortgang waardoor studievertraging eerder in beeld komt en er dus eerder kan worden ingegrepen. Bij weer een andere opleiding, waar jongens

juist in de meerderheid zijn, wordt gewerkt met open opdrachten en competitie om de motivatie te verhogen. Twee experts noemen SEAL (Social Engaged Action Learning) als methodiek die goed zou kunnen aansluiten bij jongens. Zo wordt binnen SEAL vanzelf gedurende het hele proces vormgegeven aan reflectie.

4.3 Resultaten narratieve interviews met studenten

4.3.1 Codering

De transcripties van de narratieve interviews zijn verwerkt via de methode van codering (Boeije, 2014). Ik heb eerst de relevante gespreksfragmenten geselecteerd en onderverdeeld in twee categorieën: studentfactoren en docentfactoren. Dit sluit aan bij mijn theoretisch kader en de vragen in de uitnodiging:

- Wat zijn jouw ervaringen met studievertraging en welke factoren spelen hierbij een rol?
- Heb je ideeën wat docenten in hun begeleiding (hadden) kunnen doen om jouw studiesucces te vergroten?

Per categorie heb ik vervolgens de fragmenten open gecodeerd en daarna axiaal gecodeerd, waarbij ik koppeling heb gezocht met het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Tijdens dit proces zijn sommige fragmenten die in eerste instantie als studentfactor waren gecategoriseerd, alsnog ondergebracht bij de categorie docentfactoren en vice versa. Dit mede op basis van gesprekken met de tweede lezer. Korte profielen van de jongens en de codebomen na axiaal coderen zijn per student opgenomen als bijlage 9.

Het proces heeft geresulteerd in de volgende lijst met codes :

Ervaringen studenten

- Planning/zelfregulatie
- Motivatie
- Afleiding
- Docent/begeleider
- Feedback
- Zelfinzicht/reflectie

Ideeën studenten over begeleiding

- Persoonlijke aandacht/betrokkenheid
- Sturing/hulp
- Feedback
- Motivatie/inspiratie

Per code ga ik hierna kort in op de resultaten.

4.3.2 Ervaringen studenten

Planning/zelfregulatie

De uitspraken laten zien dat zelfregulatie en plannen bij deze jongens dicht bij elkaar liggen. Zo zegt Ties: *“Plannen kan ik wel, maar me eraan houden is moeilijk.”* Mathijs verwoordt het als volgt: *“Zelf een planning maken, werkt bij mij niet want ik houd me er niet aan.”* Hieraan gekoppeld is het inschatten van hoeveel tijd iets kost een heikel punt. Ilja: *“Ik vind het moeilijk in te schatten hoeveel tijd ik voor iets nodig heb, denk daar vaak te licht over.”*

Vier jongens geven aan dat ze individuele opdrachten sneller laten versloffen. Art: *“Ik steek altijd veel tijd in groepsopdrachten, ten koste van individuele opdrachten.”* Ook geven meer jongens aan dat ze ruimte die geboden wordt om bijvoorbeeld te herkansen, moeilijk kunnen weerstaan. Mathijs: *“Als je ruimte krijgt, neem je die onbewust. Het heeft geen gevolgen.”* Ilja: *“Als er geen druk is, dan doe ik het niet; ik heb de druk wel nodig. Niemand die iets zegt als ik niet kom.”* Abel: *“Als je dan bijvoorbeeld een dossier uitstelt naar de volgende periode en dan weer naar de volgende periode... ja kijk, dan kun je het niet meer inhalen.”*

Motivatie

Het behalen van het/een hbo diploma is voor drie jongens een duidelijke motivatie. Mathijs: *“Ik wil gewoon dat diploma.”* Abel: *“Ik wil wel het diploma halen, maar niet per se tienen.”* Samenwerken kan ook motiverend werken, aldus Giel: *“Je helpt elkaar wel echt heel veel.”* Art: *“Ik vind in teamverband werken leuk.”*

Twee jongens noemen competitie expliciet als motiverend. Ties: *“Competitie stimuleert enorm. Dan is het concentratieprobleem praktisch weg.”* Abel: *“Competitie trekt me niet zozeer in de zin van ik moet beter zijn dan jij, maar persoonlijke competitie, ik wil goals, ik wil hoger.”*

Vakinhoud en relevantie voor de praktijk, komen meermaals terug. Art: *“Het is belangrijk dat ik iets leer, dat ik er later iets mee kan.”* Ilja: *“Ik moet weten waar iets toe leidt, anders zie ik het geheel niet. Wat moet ik hier doen en waar is dat goed voor?”* Ties formuleert het zo: *“De studie staat soms veel van de buitenwereld af. Ik heb moeite met het verbinden met de realiteit.”*

Afleiding

Werk en vrienden: dat zijn twee veelgenoemde oorzaken die van de studie afleiden. Giel: *“Verdienen is belangrijk, ook omdat ik de studie zelf moet betalen.”* Mathijs: *“Andere dingen zijn leuker. Ik ga op vrijdag of zaterdag liever iets met vrienden doen dan studeren.”*

Ook concentratieproblemen kunnen afleiden. Art: *“Als dyslect is mijn concentratie sneller op.”* Ties: *“Ik ben snel afgeleid.... Als ik veel moet luisteren dan gaat dat bij mij echt lastiger.”* Mathijs: *“Als ik thuis aan de studie werk, ben ik snel afgeleid... Facebook, eten, drinken, telefoon...”*

Docent/begeleider

Drie jongens geven aan dat ze verderop in de studie een slb'er gemist hebben. Giel: *“Vanaf jaar drie had ik geen slb'er meer, dat had ik wel graag gehad, vanwege de begeleiding op studieachterstand*

om de paar weken.” Art: *“Ik zou het fijn gevonden hebben om vier jaar lang dezelfde slb’er te hebben, waar ik vast naar toe kon gaan.”*

Alle jongens merken iets op over de relatie met docenten. Mathijs: *“Als hij zoveel tijd in mij steekt, dan kan ik het bijna niet maken om het niet in te leveren. Maar die docenten zijn er niet zoveel.”* Art: *“Als ik eenmaal een docent op mijn ‘niet goed lijst’ heb staan, dan ga ik echt overal tegenin.”* Abel: *“Docenten kijken hier zwart-wit (welke cijfers heb jij?) en niet verder.... Weinig docenten vragen tussendoor hoe het gaat.”* Ilja: *“Docenten die ik weinig zie in een lesweek, ga ik niet om hulp vragen omdat ik ze niet goed ken en dat durf ik dan ook niet zo goed.”*

Feedback

De wijze van feedback of het ontbreken daarvan, komt regelmatig terug. Ilja: *“Als ik iets niet snap, dan kan een docent dat afdoen met: ‘tja, je bent nu vierdejaars’. Maar ik weet niet wat ik moet doen.”* Abel: *“De feedback die je over het algemeen krijgt, is nihil. Feedback krijgen toen ik al studievertraging had, was een hel. Ik moest erom zeuren.”* Art: *“Docenten zijn er nooit echt concreet in, van ja dit is fout en dit moet aangepast worden. Het is allemaal zo, ja tussen neus en lippen door; vaag.”* Giel: *“Feedback op het resultaat, maar ook wel op de werkwijze en hoe je het hebt aangepast. Niet per mail of zo, maar gewoon persoonlijk even. Al is het maar vijf minuten, dat was al fijn.”*

Zelfinzicht/reflectie

Gevoel van falen en weinig zelfvertrouwen hebben: deze aspecten komen bij vijf jongens terug. Zo zegt Ties: *“Elke keer als ik weer verslap, denk ik van: ‘ja, kan ik eigenlijk wel iets überhaupt afmaken?’ En dan ga ik ook teveel analyseren en piekeren of zo. Dat doet wat met mijn zelfvertrouwen op studiegebied.”* Giel: *“Met studievertraging heb ik dus heel veel moeite gehad. Je hebt dus het gevoel dat je gefaald hebt. En ja, dan zit je echt in een negatieve spiraal.”* Art: *“In groepsopdrachten merkte ik soms dat anderen meer serieus worden genomen. Ik werd daar onzeker van.”*

Ook niet om hulp kunnen of durven vragen, speelt een rol. Ilja: *“Ik vind om hulp vragen moeilijk. De docent zal wel denken: daar heb je hem weer die jongen die altijd herkansingen heeft en overal tegenaan loopt.”* Giel: *“Op een gegeven moment ga je vermijden, dan ga je voor dingen weglopen, zelfs iets simpels als je mail bijhouden doe je niet meer.”*

4.3.4 Ideeën studenten over begeleiding

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

Het belang van de band met de docent en persoonlijk contact, komen veelvuldig terug. Mathijs zegt daar bijvoorbeeld over: *“Als je met een leraar een betere band krijgt, dan doe je er wel wat meer voor.”* Art: *“Je moet je wel vertrouwd kunnen voelen bij de docent. Persoonlijke aandacht is belangrijk.”* Ook Ilja noemt vertrouwen: *“Dat je een bepaalde slb’er krijgt op het moment dat je hier bent; een soort vertrouwenspersoon... Dat je daar vertrouwen uit kunt halen. Maar ook dat docenten uit zichzelf contact opnemen om te vragen hoe het gaat.”* Abel beaamt dat: *“Het zou fijn zijn als een docent of een slb’er af en toe meekijkt hoe het gaat.”*

Sturing/hulp

Waar het gaat om sturing en hulp, is onder meer controle (bijvoorbeeld op voortgangsbewaking) belangrijk. Ties: *“Enerzijds denk ik: gewoon iemand achter me met de zweep want nu moet het af.”*

Heel hard stimuleren. Anderzijds gewoon kijken of het de goede richting is. Beetje sturen.” Abel: “Docenten moeten hard zijn. Snel en duidelijk de spiegel voorhouden.” Mathijs: “Een stok achter de deur.”

Ook de behoefte aan structuur komt vaker terug. Ilja: “Gewoon dan heb ik ook ritme, regelmaat. Plan maar in van ’s morgens 08.45 uur tot 16.00 uur.” Ties: “Ik heb structuur nodig om rust te waken. Aanwezigheidsplicht is voor mij wel goed.”

Naast controle en sturing, is er ook behoefte aan hulp. Ilja: *“Daarnaast liefst een-op-een gaan zitten met de docent. Doorvragen op het probleem en ook kijken of ik het begrijp.”* Mathijs: *“Docent X heeft me op een gegeven moment gewoon gebeld. Dat heeft me geholpen.”*

Feedback

Gestructureerd, mondeling, tussendoor, positief, concreet: deze woorden keren bij herhaling terug als het gaat om feedback. Mathijs: *“Gerichte en heldere aanwijzingen geven in de feedback. Niet te algemeen. Ook positieve feedback.”* Art: *“Feedback mag ook een compliment bevatten, daar leef ik op. Maar ook heel helder aangeven wat anders en beter kan. Anders maak je de fout wellicht nog eens. Dat maakt me onzeker.”* Giel: *“Begeleiding op werkwijze en hoe je het project aanpakt in de komende weken. Niet per mail, gewoon persoonlijk.”*

Motivatie/inspiratie

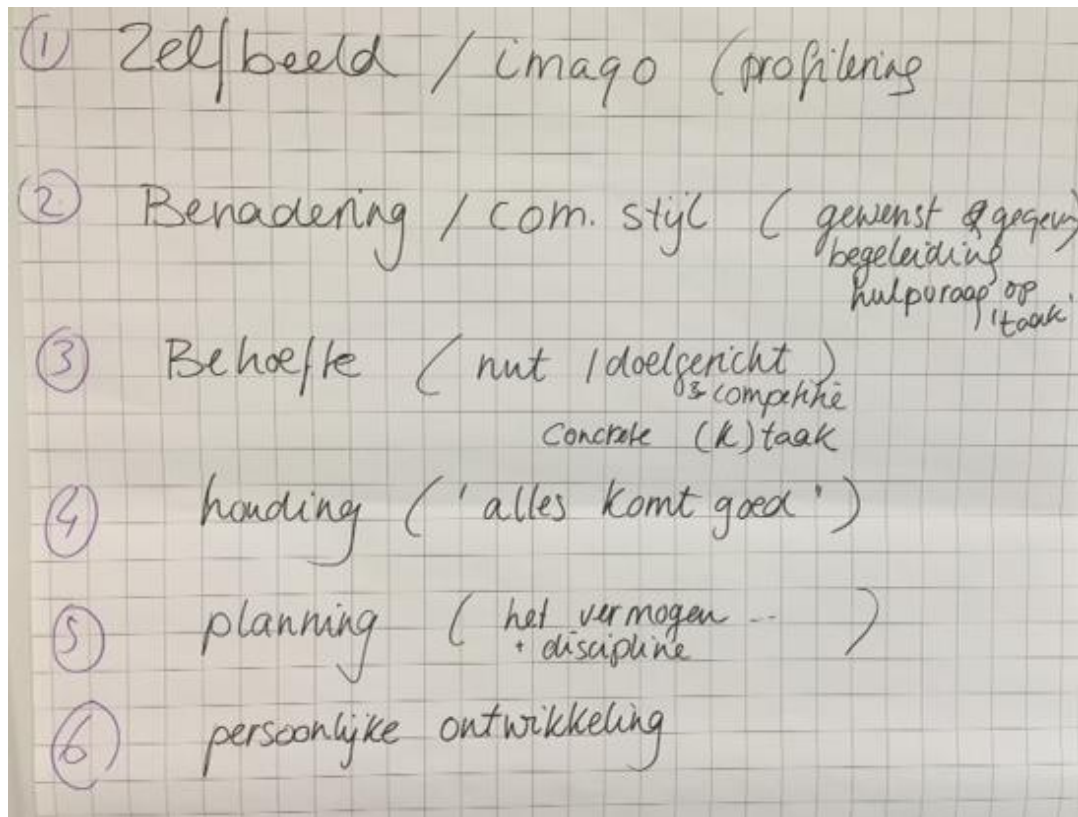
“Theorie koppelen aan de praktijk. Dat je dingen die je leert herkent of toe kunt passen. Als het werkt in de praktijk, dan raak ik gemotiveerd”, aldus Ilja. Dat de praktijk motiveert, speelt ook een rol bij onder meer Abel, Giel en Art. Abel: *“De docent moet weten waarover hij praat en relevante nieuwe voorbeelden uit de praktijk gebruiken.”* Giel: *“Iets doen met de praktijk; voorbeelden.”* Art: *“Het nut van het vak is belangrijk; de docent moet ook de link leggen.”*

Daarnaast speelt interactie een terugkerende rol. Mathijs: *“De docent moet over kunnen brengen; ergens verstand van hebben. Expert zijn koppelen aan interactie.”* Giel: *“Ik vind interactie met docenten belangrijk. Veel begeleidend werken in plaats van sturend, alleen maar zeggen ‘dit en dit’. Op proces maar ook op de inhoud.”*

4.4 Resultaten focusgroep met docenten

Tijdens de focusgroep bleek dat ‘jongens en studiesucces’ een aansprekend onderwerp is. De deelnemers gingen enthousiast aan de slag. Al snel bleek dat de ervaringen van de deelnemers tot veel onderlinge herkenning leidde. Bovendien is in de focusgroep geconstateerd dat er naast verschillen ook veel van de eigen ervaringen overeenkomen met datgene dat de jongens hebben aangegeven in de narratieve interviews.

In de focusgroep zijn de ervaringen van de deelnemers met jongens eerst individueel geïnterviewd en uiteindelijk plenair gecategoriseerd (zie bijlage 10). Dat heeft geresulteerd in de volgende categorieën:

- 
- ① Zelfbeeld / imago (profilering)
 - ② Benadering / com. stijl (gewenst & gegeven)
begeleiding
hulpverzoek op
taak
 - ③ Behoeftes (nut / doelgericht)
3 complexe
concrete (k) taak
 - ④ houding ('alles komt goed')
 - ⑤ planning (het vermogen --
+ discipline)
 - ⑥ persoonlijke ontwikkeling

Figuur 1: Plenaire categorisering focusgroep docenten d.d. 17 mei 2016

Aansluitend hebben de deelnemers individueel per categorie via 'geeltjes' antwoorden gegeven op de vraag wat zij concreet gaan doen in de begeleiding van jongens om studiesucces te vergroten. In bijlage 10 zijn de resultaten van het proces volledig opgenomen. Hieronder worden de resultaten kort, puntsgewijs samengevat.

Zelfbeeld/imago

Positief bekrachtigen/complimenten geven; meer aanspreken op zelfbeeld en daarover individueel in gesprek gaan; ruimte geven voor profilering.

Benadering/communicatiestijl

Directere feedback; duidelijker, doelgerichter en concreter communiceren en reflecteren; meer inspelen op de beleavingswereld van jongens. Studenten (m/v) bewuster maken van verschillen in leer- en communicatiestijlen.

Behoeftes

Meer competitie-elementen inzetten; meer uitdagen, prikkelen en belonen; doelen en praktijkrelevantie explicieter maken en toelichten.

Houding

(Meer) verantwoordelijkheid geven; taken en verantwoordelijkheden transparanter maken; sturen in rollen bij groepswerk; directe, positieve en uitdagende feedback.

Planning

Concretere controle; meer structuur; tussentijdse deadlines en feedback.

Persoonlijke ontwikkeling

Meer persoonlijke aandacht en wederzijds begrip; ook informeel investeren in relatie; andere manier van reflecteren (meer mondeling); meer 1-op-1 gesprekken.

5. Inzichten, discussie & reflectie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk ga ik in op de centrale onderzoeksvraag: Hoe kunnen docenten van Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) bij de begeleiding van jongens meer inspelen op hun neuropsychologische ontwikkeling, om zo een bijdrage te leveren aan het verhogen van het studiesucces van jongens? In paragraaf 5.1 geef ik vier inzichten die uit het praktijkgericht onderzoek naar voren zijn gekomen. Daarna wijd ik een paragraaf aan discussie en reflectie. In paragraaf 5.3 tenslotte staan de aanbevelingen.

5.1 Inzichten

Ik heb ervoor gekozen om de opbrengsten als inzichten (en niet als conclusies) te formuleren, omdat dit in mijn beleving past bij mijn onderzoek en de noodzaak die ik voel dat er eerst in de praktijk ervaringen in de begeleiding mee opgedaan moeten worden. Ik heb nu immers het onderzoeksdeel gedaan, waarin een voedingsbodem voor een nieuwe handelingswijze wordt aangereikt. Het in de praktijk brengen hiervan en vervolgens evalueren, kan weer leiden tot nieuwe inzichten (De Lange et al., 2010).

De deelvragen zoals geformuleerd in hoofdstuk 1, worden in de hoofdstukken 2 tot en met 4 beantwoord. Er komen samenvattend vier inzichten naar voren, die antwoord geven op de hoofdvraag. Trefwoorden hierbij zijn:

1. Vrijheid en vrijblijvendheid
2. Persoonlijke aandacht
3. Feedback
4. Extrinsieke motivatie

Inzicht 1: Denk goed na over vrijheid en vrijblijvendheid

Jongens lopen veelal een tot twee jaar achter in de neuropsychologische ontwikkeling (Lenroot en Giedd, 2010). Dit geldt met name voor belangrijke non-cognitieve functies als zelfinzicht en zelfregulatie (Jolles en Keizer, 2015). Dit kan een sterke invloed hebben op het vermogen tot zelfstandig leren, keuzegedrag en studieplanning. Uit dit onderzoek blijkt dat jongens het moeilijk vinden om een reële planning te maken en zich hieraan te houden. Bovendien zijn ze sneller afgeleid en stellen ze sneller studietaken uit. Ze overzien daarbij de langetermijnconsequenties niet. Daarbij geven ze aan dat ze meer structuur fijn zouden vinden, evenals minder vrijblijvendheid. Ook noemen ze meer hulp en sturing vanuit de docent als gewenst. Zowel de experts als de focusgroep bevestigen deze bevindingen.

Inzicht 2: Persoonlijke aandacht – in brede zin – is ook voor jongens belangrijk

Zowel uit de theorie (Geerdink, 2007) als uit de expert-interviews en de focusgroep komt naar voren dat jongens en een minder open en een minder afhankelijke houding hebben naar de docenten. Meisjes zijn meer gericht op de docent en vragen sneller om hulp. Doordat jongens relaxter lijken en meer 'het komt wel goed' uitstralen, kan het idee ontstaan dat ze minder behoefte hebben aan persoonlijke aandacht. De jongens zelf geven echter aan dat ze juist veel baat hebben bij een goede

(vertrouwens-)band met de docent en persoonlijk contact. Ook het belang van interactie wordt genoemd.

Inzicht 3: Jongens geven aan meer (mondelinge) feedback, meer concrete feedback en meer positieve feedback te willen

In aansluiting bij de wens tot meer structuur en persoonlijke aandacht, geven jongens aan dat ze graag meer feedback willen, ook tussendoor, en dat de feedback meer persoonlijk mag zijn (in 1-op-1 gesprekken). Dit kan samenhangen met het feit dat jongens minder talig zijn dan meisjes (Claessen, 2013; Luken, 2008). Jongens zijn verder meer taakgericht (Gurian, 2005). Concrete feedback (bijvoorbeeld 'verander dit', 'doe dat') sluit daarbij aan. Het zelfinzicht en zelfvertrouwen van jongens is veelal minder ontwikkeld (Veroude et al., 2013; Jolles en Keizer, 2015) en dat kan de behoefte aan positieve feedback verklaren. Ze zoeken bevestiging. Met name de focusgroep herkent genoemde behoeften aan feedback; ook bij de experts komt het terug. De behoefte aan complimenten kan ook gekoppeld zijn aan extrinsieke motivatie.

Inzicht 4: Houd rekening met de behoefte aan extrinsieke motivatie

Bij jongens hangen extrinsieke motivatie en studiesucces samen (Vecchione, Allesandri & Marsicano, 2014). Meisjes zijn meer intrinsiek gemotiveerd (Geerdink, 2007). Jongens hebben bijvoorbeeld aangegeven meer koppeling met (het nut in) de praktijk te willen. Een aantal jongens geeft daarnaast aan dat ze meer competitie nodig hebben; ze willen uitgedaagd en geprikkeld worden. Dat kan ook samenhangen met de grotere behoefte aan beweging en de al genoemde taakgerichtheid; als jongens geen taak hoeven uitvoeren gaan ze in de ruststand. Ook hebben jongens actie – dingen doen – nodig om beloond te worden (Gurian, 2005). Zowel de experts als de focusgroep herkennen dit.

5.2 Discussie & reflectie

In dit onderzoek gaat het over de vraag hoe docenten van FHC hun begeleiding meer kunnen afstemmen op jongens om zo hun studiesucces te vergroten. Tijdens het literatuuronderzoek, de focusgroep en alle gesprekken die ik voor dit onderzoek heb gevoerd, realiseerde ik me iedere keer weer dat deze focus weliswaar zinvol is, maar dat ik tegelijkertijd ook de beperking ervan voelde. In mijn onderwijspraktijk vind ik immers persoonlijke begeleiding van iedere student belangrijk. Bovendien realiseerde ik me steeds dat veel ideeën om studiesucces bij jongens te vergroten, ook kunnen werken voor meisjes. De literatuur ondersteunt dit (Geerdink & De Beer, 2013).

Voor mijzelf is het een eyeopener dat docenten de jongens veelal als 'cool en relaxed' ervaren. Daarmee onderschatten we dat ook jongens onzeker (kunnen) zijn. De jongens geven zelf ook aan dat hun gebrek aan zelfvertrouwen kan blokkeren, bijvoorbeeld bij het vragen om hulp.

Achteraf heb ik wel wat vraagtekens bij de gekozen onderzoeksopzet. Het was lastig om tijdens de interviews niet te sturen en ook de uitwerking via codering bleek wat hoofdbrekens te kosten. Doordat ik de codering met een tweede lezer kritisch doorgenomen heb, geeft de codeboom uiteindelijk toch een duidelijk en herkenbaar beeld van de interviews. Daarnaast heb ik het idee dat ik in de focusgroep een stap heb overgeslagen. Het was naar mijn idee beter geweest als de docenten hun ervaringen met jongens (via 'geeltjes') ook nog zelf hadden kunnen onderbrengen bij de plenair ontstane categorieën. Dit is door tijdgebrek niet gelukt.

Het 'samen leren' tijdens het hele onderzoek heeft mij zeer geïnspireerd. De feedback van mijn studiebegeleider, critical friends en collega's was altijd stimulerend. Dat realiseerde ik me eens te meer toen ik door omstandigheden vertraging heb opgelopen bij het schrijven van dit rapport.

Ik vind het verder bijzonder om te constateren dat er veel overeenkomsten zijn tussen wat de docenten en de jongens hebben gezegd, wat de expertgroep heeft opgeleverd en wat het literatuuronderzoek heeft geleerd. Zo sluiten de ideeën van de docenten uit de focusgroep over hoe ze hun begeleiding kunnen verbeteren, vrijwel naadloos aan bij wat de jongens aangeven graag te willen. Ondanks de beperkte omvang van dit praktijkgerichte onderzoek heeft het naar mijn idee betrouwbare en valide informatie opgeleverd die voor de begeleiding van studenten binnen FHC relevant kan zijn. Direct resultaat van dit onderzoek is al dat het tot veel gesprekstof heeft geleid tussen docenten en de bewustwording over het onderwerp is gegroeid. De reacties op de focusgroep waren zonder meer positief, zoals ook blijkt uit de feedback in bijlage 15. Er is uitgekomen dat er behoefte is aan concrete themabijeenkomsten met docenten van FHC, waarbij nog nader bekeken moet worden welke thema's aan de orde moeten komen.

Een aanvullend antwoord op de vraag die in mijn thesis centraal staat (hoe we binnen FHC de begeleiding meer kunnen afstemmen op jongens om zo hun studiesucces te vergroten), zou ook kunnen zijn: door rekening te houden met verschillen maar *vooral* door jongens en meisjes écht als gelijkwaardig te zien en zo ook met ze om te gaan. Dat is een inzicht dat ik heb opgedaan in de loop van de Master SEN. Ik heb tijdens de master ook meer zicht gekregen op mijn onderliggende drive. Ik vind het fantastisch om jongeren te zien groeien en ze daarbij te begeleiden. Elke student telt daarbij.

Tot slot: in mijn hoofdvraag zoom ik in op de rol van de docent. Vanzelfsprekend heeft ook de student een eigen verantwoordelijkheid als het gaat om zijn/haar studie en de relatie met de docent.

5.3 Aanbevelingen

Er is binnen Fontys en FHC veel managementinformatie over studiesucces beschikbaar, maar dit wordt onvoldoende en weinig inzichtelijk gedeeld tussen collega's. Dat kan anders. Mogelijk kan de Werkgroep Studiesucces binnen FHC, waarvan ik deel uitmaak, hiertoe een aanzet geven. De werkgroep is net gestart maar gaat eigenlijk pas in studiejaar 2017-2018 concreet aan de slag. Het sluit mooi aan bij het voornemen van de werkgroep om vooral te starten met kennisontwikkeling en praktische handelingsperspectieven.

Het verdient aanbeveling om de opbrengsten van dit onderzoek en de opgedane inzichten breed te delen binnen FHC. Dat kan bijvoorbeeld via de digitale campus en/of via workshops. Een concrete workshop kan gaan over feedback geven en jongens/meisjes verschillen.

Zoals al aangegeven in paragraaf 5.2 is het gewenst om de inzichten uit deze scriptie in de praktijk nader te toetsen. Dit zou vormgegeven kunnen worden door de werkgroep Cudito (Curriculum, Didactiek en Toetsing). Bijvoorbeeld door te kijken of de didactiek en/of het curriculum meer afgestemd kan (kunnen) of moet(en) worden op de lerende adolescent m/v. Ook zou geïnventariseerd kunnen worden wat docenten nodig hebben om beter te kunnen begeleiden en of het zinvol is om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan non-cognitieve functies zoals planning en zelfregulatie. Dat zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van neuropsychopedagogie.

Bibliografie

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Advies van de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo. Den Haag: HBO-Raad.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baars, M.A.E., Nije Bijvank, M., Tonnaer, G. & Jolles, J. (2015). Self-report measures of Executive Functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Educational Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01131
- Belfi, B., Levels, M. & Velden, R. van der (Red.) (2015). De jongens tegen de meisjes. Een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo. Rapport voor het ministerie van OCW. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Berkel, H. van (2012). Het rendementsprobleem. In H. van Berkel, E. Jansen & A. Bax (red.). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 11-21). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Boogaard, M. van den (2015). *Towards an action-oriented model for first year engineering student success: a mixed methods approach* (Proefschrift). Delft: TU Delft.
- Bruïne, E. de, Harinck, F., Hinze, E., Huijgevoort, H. van, Swet, J. van & Ven, A. van de (2010). *Praktijkgericht onderzoek in master SEN opleidingen van WOSO: Kaders en uitgangspunten*. Tilburg-Utrecht- Zwolle: WOSO.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bruijns, V. (2014). Het effect van tussentijds toetsen op studierendement: een literatuurstudie. In *Onderzoek van Onderwijs* 43 (1), 15-20.
- Cantwell, P., & Holmes, S. (1994). Social construction: a paradigm shift for systemic therapy and training. *Australian and New-Zealand Journal of Family Therapy* (15), 17-26.
- Claasen, W. De Bruïne, E. Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2013). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Claessen, J. (2013). *Meisjessucces of jongensprobleem? De groeiende achterstand van jongens in het onderwijs, ofwel de voorsprong van meisjes*. Heerlen: LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, Open Universiteit.
- Casey, B., Jones, R. & Somerville, L. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 21-33.

- Cauffman, L. & Dijk, D. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Cooperrider D., Whitney, D. & Stavros M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook. For leaders of change*. Brunswick: Crown Custom Publishing.
- Crone, E. (2014). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dam, G. ten, Hout, H. van, Terlouw, C. & Willems, J. (2004). *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Dawson, P. & Guare, R. (2013). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology* 64, 135-168.
- Driessen, G. & Langen, A. van (2007) Sekseverschillen in het onderwijs. 'The boys' problem' in internationaal perspectief. *Mens & Maatschappij* 82 (2), 109-132.
- Fontys (2016). *Strategische agenda 2016-2020*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Fontys digitale campus, (z.d). *Definitie van en visie op studiesucces*.
<https://connect.fontys.nl/fontysbreed/communitystudiesucces/Paginas/Visie%20op%20studiesucces.aspx>. Geraadpleegd op 6 april 2016.
- Forsman, J., Mann, R. P., Linder, C., & van den Boogaard, M. (2014). Sandbox University: Estimating Influence of Institutional Action. *PLoS ONE*, 9(7), 1-9. doi:10.1371/journal.pone.0103261
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo; sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Geerdink, G. & Beer, F. de (2013). *Meer Mens. Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Met Press. Opgehaald van <http://www.uea.ac.uk/learningandteaching/documents/newacademicmodel/UsingAssessmenttoSupportStudentLearningbyProfessorGrahamGibbs>
- Gurian, M. (2005). *The Minds of Boys: saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*, (pp. 1-17). Melbourne.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2015). *Leren zichtbaar maken met de kennis over hoe wij leren (Nederlandse bewerking door Anne-Marie Dogger-Stigter, Eveline Busch en Katja Bosch)*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2007, 30-32.
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*. Amsterdam/Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Jolles, J. (2016a). *De tiener, zijn brein en ontplooiing*.
Webpublicatie 160206. <http://www.jellejolles.nl/de-tiener-het-brein-en-ontplooiing/> Geraadpleegd op 1 juni 2016.
- Jolles, J. (2016b). *Het Tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jolles, J. & Keizer J. (2015). Cognitief en non-cognitief presteren van jongens en meisjes in mbo en ho: een neuropsychologisch perspectief. In B. Belfi, M. Levels & R. van der Velden (Red.). *De jongens tegen de meisjes. Een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens en meisjes in mbo, hbo en wo* (pp. 27-57). Rapport voor het ministerie van OCW. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Kamphorst, J. (2013) *One size fits all? Differential effectiveness in higher vocational education* (Proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kappe, R. (2011). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education* (Proefschrift). Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Kappe, R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken* (Lectorale rede). Haarlem: Hogeschool Inholland.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerling. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie (5). In J. van Swet & H. van Huijgevoort (Red.), *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.
- Landelijke Kamer van Verenigingen (LKV), Interstedelijk Studenten Overleg (ISO), Landelijke Studenten Vakbond (LSVb). (2014). *Studiesucces: een nieuwe definitie*. Utrecht.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leenen, P. (2017). *Boys will be boys of testosteronzin?* Eindhoven: Fontys OSO, Master SEN.
- Lenroot, R. & Giedd, J. (2010). Sex differences in the adolescent brain. *Brain and cognition* 72 (1), 46-55.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In M. Kuypers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 127-151). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2009). *Kiezen of binden? De rol van binding en studieloopbaanbegeleiding bij het verbeteren van studierendement*. Publicatie in 'Biloba-reeks'. Eindhoven: Fontys Hogescholen

Maréchal, J., Loo de, O., Sanders, M., Vliegthart, M. (2012), *Jongens... aan de slag!* Utrecht: APS

Marzano, R. (2003). *What works in schools, translating research into Action*. USA, Association for supervision and curriculum development.

Nelis, H. & Sark, Y. van (2016). *Puberbrein. Binnenstebuiten. Wat beweegt jongeren van 10 tot 25 jaar?* Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.

OCW (2011). Kwaliteit in verscheidenheid. *Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*. Den Haag: Directie Hoger Onderwijs en Studiefinanciering en de Directie Onderzoek en Wetenschapsbeleid.

Persijn, A., Leenen, P. & Bastiaansen, L. (2016). *Visie op studieloopbaanbegeleiding bij FHC*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Communicatie.

Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het beroepsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Schaacke, J. (2014). *Onderwijsongelijkheid tussen jongens en meisjes*. Groningen: Ministerie van OCW: DUO.

Scherder, E. (2015), *Laat je hersenen niet zitten*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep.

Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 2 (1), 55-87.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton: Mifflin Harcourt.

Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition..* Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional action*. Chicago: University Press.

Torenbeek, M., Suhre, C., Jansen, E., & Bruinsma, M. (2011). Studentfactoren, curriculumopzet en tijdbesteding als verklaringen. In S. Severiens, *Studiesucces in de Bachelor* (pp. 59-87). Groningen: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur.

Truijens, A. (2015) <http://www.volkskrant.nl/binnenland/competentieleren-krijgt-definitieve-doodsteek~a4196692/>. Geraadpleegd op 23 januari 2016.

Umbach, P. & Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education* (46), 153-184.

Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: does gender make a difference? *Learning and individual differences*, 32, 124 – 131.

Vereniging Hogescholen (2015). *Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek 2016– 2022: Kwaliteitszorgstelsel Praktijkgericht Onderzoek Hogescholen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen., http://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/489/original/BKO_2016-2021_-_okt_2015_%2812-1-2016_definitief%29.pdf?1452602175. Geraadpleegd op 29 april 2016.

Vereniging Hogescholen (2017). http://cijfers.hbo-raad.nl/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=5_Rendement.qvw&host=QVS@cloudbox10232&anonymous=true. Geraadpleegd op 27 mei 2017.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Veroude, K., Jolles, J., Croiset, G. & Krabbendam, A. C. (2014). Sex differences in the neural bases of social appraisals. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9 (4), 513–519.

Bijlagen

Bijlage 1	Opbrengst workshop 'Hoe kunnen we als docent/team 'langerstudeerders' beter begeleiden'
Bijlage 2	Uitval uit het eerste jaar FHC cohort 2007-2016
Bijlage 3	Hoofdfaserendement FHC cohort 2007-2012
Bijlage 4	Rendement hbo cohort 2007-2011
Bijlage 5	Logboek praktijkgericht onderzoek
Bijlage 6	Uitnodigingsmail potentiële deelnemers narratieve interviews
Bijlage 7	Uitnodiging/opzet/programma focusgroep
Bijlage 8	Korte samenvattingen expert-interviews
Bijlage 9	Korte profielen jongens en codebomen na axiaal coderen (narratieve interviews)
Bijlage 10	Resultaten focusgroep docenten

Bijlage 1 Opbrengst workshop 'Hoe kunnen we als docent/team 'langerstudeerders' beter begeleiden'

26 juni 2015

Deelnemers: JB, HG, AP, LS

Facilitator: Pia

Gebruikte methodiek: Appreciative Inquiry

Startvraag: Hoe gaan we om met vertragers bij FHC?

Stap 1 (Define): Geprobeerd om dit vraagstuk tot een positief kernthema te verwoorden, waarbij we de thematiek verkend en gedeeld hebben. Samenvattend/vrije vertaling: "hoe wij studenten (die (nog) niet nominaal studeren) zo optimaal mogelijk kunnen begeleiden in hun individuele ontwikkel- en leerproces tot startende communicatieprofessional, waarbij de behoefte van de individuele student leidend is en wij het tempo en de prioriteiten van de student respecteren". Kernwoorden: uitdaging, aandacht, verwachtingen, goal setting, mijlpalen.

Stap 2 (Discover): d.m.v. interviewen/bevragen van collega's over positieve ervaringen in het verleden met begeleiden van deze studenten. Wat werkt ? En kun je dit gebruiken in de toekomst?

Een greep:

- Student niet 'thuis laten zitten' totdat achterstand ingelopen is, maar al laten meelopen met teamopdrachten om haar zo te coachen en te motiveren om dossiers te herkansen. Op deze manier geprobeerd om intrinsieke motivatie (voor de praktijk) te stimuleren en daardoor hopen dat het schoolwerk (dossiers) meegaat in die flow.
- Belangrijk dat je als docent vrijheid van handelen (autonomie) hebt en dat je een coachende rol kunt innemen bij de uitdaging waar de student voor staat.
- Belangrijk is dat je de student goed kent en tijdens de (hele) opleiding in beeld bent als docent. Aandacht en belangstelling voor de student zijn voorwaarden.
- Dicht bij de student blijven, het proces stimuleren, 'passend onderwijs', goed kijken wat er nodig is om te kunnen studeren.
- Toewerken naar 'kleine succesjes' in lange herkansingstrajecten.
- Opdrachten op een andere manier aanbieden.
- In plaats van straffen, student motiveren om (hard) te willen werken om resultaten te boeken.

Stap 3 (Dream): *'Stel het is juni 2016 en alle studenten stromen door naar het afstudeerjaar.'* Hoe ziet dat eruit? Wat doen wij, jij, de student dan nieuw of anders en hoe voelt dat?

Resultaten van vorige fase daarbij gebruiken. Individueel gepresenteerd en besproken in groep. *'Ken je student! Met diploma als doel leveren we maatwerk, spreken studenten aan op talenten, stellen vragen en passen opdrachten zo nodig aan'.*

‘Student bepaalt zelf welke onderdelen hij/zij het eerst aanpakt, maakt een planning, en kiest of heeft hier een persoonlijk begeleider voor. Wij zetten ieders talent/expertise in om student te ondersteunen richting startbekwaam. Ik mag eindelijk aandacht besteden aan het individu (en me niet alleen bezig houden met de inhoud). Hoe krijg ik student enthousiast/ aan het werk? Vooral voor de volgende stap na school. Wat heb je dan nodig en hoe gaan we dat bereiken?’

‘We hebben een groot peloton. De kopgroep dendert in hoog tempo naar de finish en heeft alleen af en toe een tijdsindicatie nodig van de ploegleider. Of een bidon. Daarachter de ‘bus’, de middenmoot die gestaag op weg is en vertrouwen nodig heeft om eventueel te demarreren. Dan een waaier met individuen die een eigen route kiezen en die de ploegleider niet uit het oog moet verliezen. En tenslotte de bezemwagen: degenen die het niet kunnen of dreigen af te haken en extra hulp krijgen vanuit de organisatie’.

‘De ploegentijddrit en de individuele tijddrit (groepsvorming en het individuele traject)’.

‘We gaan uit van de mogelijkheden van de student . Er is meer aandacht voor wensen en behoeften van de individuele student. Studenten zijn regelmatig actief op school aan het leren in samenwerking met anderen. Er is een positief klimaat bij FHC dat de motivatie prikkelt en aanzet tot het leveren van inspanning en dus leren. Ik geef de student positieve feedback op het leerproces’.

Helaas was er geen tijd meer voor bespreken en verrijken van de individuele dromen en stap te zetten tot inspirerende collectieve droom, pakkend beeld of metafoor.

Daarna volgen nog twee stappen. **Stap 4 (Designfase):** waarin je gaat kijken wat er gaat gebeuren als dromen realiteit worden en we een provocatief voorstel zouden uitwerken waarin we een gemeenschappelijk voorstel voor gewenste situatie neerzetten, alsof deze al werkelijkheid is. Dit voorstel dient als kompas voor de koers en geeft concrete handreiking voor verandering. Uiteindelijk volgt dan **stap 5 (Destiny):** wat gaan x, y komende week/weken doen om dit te realiseren?

Bijlage 2 Uitval uit het eerste jaar FHC cohort 2007-2015

Kengetallen									
Fontys Hogescholen									
Bron: ProgRESS.NET									
Bewerking: Fontys Facilitair Bedrijf 2015							Brondatum	15-05-17	
Instituut:	020 Fontys Hogeschool Communicatie								
Opleiding:	Bachelor Communicatie								
Opleidingsvorm:	Voltijd								
Brincode:	30GB								
ISAT-code:	34405								

Tabel 1: Uitval uit het eerste jaar									
Mannen:									
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
P-Instroom	74	69	73	77	102	100	90	76	50
Uitval	43	39	41	19	42	45	36	22	24
	58%	57%	56%	25%	41%	45%	40%	29%	48%
Vrouwen:									
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
P-Instroom	160	172	183	204	220	201	197	160	102
Uitval	45	54	58	51	60	59	53	49	25
	28%	31%	32%	25%	27%	29%	27%	31%	25%
Totaal Mannen en Vrouwen:									
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
P-Instroom	234	241	256	281	322	301	287	236	152
Uitval	88	93	99	70	102	104	89	71	49
	38%	39%	39%	25%	32%	35%	31%	30%	32%

NVAO eisen kengetallen:

Uitval na het eerste jaar

Het aandeel van het totaal aantal voltijd bachelorstudenten (eerstejaars ho) dat na één jaar niet meer bij de opleiding staat ingeschreven, zo mogelijk voor de laatste zes cohorten.

Bijlage 3 Hoofdfaserendement FHC cohort 2007-2012

Kengetallen						
Fontys Hogescholen						
Bron: ProgRESS.NET						
Bewerking: Fontys Facilitair Bedrijf 2015					Brondatum	15-05-17
Instituut:	020 Fontys Hogeschool Communicatie					
Opleiding:	Bachelor Communicatie					
Opleidingsvorm:	Voltijd					
Brincode:	30GB					
ISAT-code:	34405					

Tabel 2: Hoofdfaserendement cohort 2007-2012						
Mannen:						
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Begonnen in 2e jaar	31	30	32	58	60	55
Afgestudeerd binnen 4 jaar (na start P)	15	14	14	15	22	22
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	48%	47%	44%	26%	37%	40%
Afgestudeerd binnen 5 jaar (na start P)	7	7	7	15	13	8
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	23%	23%	22%	26%	22%	15%
Totaal:	71%	70%	66%	52%	58%	55%
Vrouwen:						
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Begonnen in 2e jaar	115	118	125	153	160	142
Afgestudeerd binnen 4 jaar (na start P)	80	74	79	82	106	101
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	70%	63%	63%	54%	66%	71%
Afgestudeerd binnen 5 jaar (na start P)	16	24	21	35	29	18
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	14%	20%	17%	23%	18%	13%
Totaal:	83%	83%	80%	76%	84%	84%
Totaal Mannen en Vrouwen:						
Instroomcohort	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Begonnen in 2e jaar	146	148	157	211	220	197
Afgestudeerd binnen 4 jaar (na start P)	95	88	93	97	128	123
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	65%	59%	59%	46%	58%	62%
Afgestudeerd binnen 5 jaar (na start P)	23	31	28	50	42	26
percentage t.o.v. populatie 2e jaar	16%	21%	18%	24%	19%	13%
Totaal:	81%	80%	77%	70%	77%	76%

NVAO eisen kengetallen:

Rendement

Het aandeel van de voltijd bachelorstudenten die zich na het eerste studiejaar opnieuw bij de opleiding inschrijven (herinschrijvers) dat het bachelordiploma haalt in de nominale studieduur + één jaar, zo mogelijk voor de laatste drie cohorten.

Bijlage 4 Rendement hbo cohort 2007-2011

Tabel 3: Studierendement na 5 jaar (voltijd), geselecteerd naar mannen (bron: cijfers.hbo-raad.nl, geraadpleegd op 23 juni 2017)

Studiesucces: na 5 jaar					
Hogeschool	2007	2008	2009	2010	2011
aeres hs.	57,0%	64,2%	52,6%	44,5%	52,1%
amsterdamse hs. voor de kunsten	64,7%	65,6%	61,1%	66,9%	63,4%
artez hs. voor de kunsten	57,1%	53,9%	52,7%	56,1%	53,9%
avans hs.	51,8%	52,0%	49,7%	51,1%	49,5%
chr. hs. ede	50,3%	50,8%	42,3%	46,7%	48,9%
chr. hs. windesheim	41,3%	42,9%	38,8%	44,2%	38,4%
codarts, hs. voor de kunsten	58,7%	58,4%	59,4%	62,6%	61,5%
de haaqse hs.	37,2%	36,0%	36,3%	35,3%	32,5%
design academy eindhoven	37,5%	46,8%	51,7%	54,8%	65,2%
driestar hs.	56,8%	58,8%	57,8%	48,4%	62,8%
fontys hs.	44,1%	43,9%	41,4%	41,3%	40,0%
gerrit rietveld academie	69,5%	64,0%	82,2%	74,7%	72,3%
hanzehogeschool groningen	42,9%	42,9%	37,1%	37,8%	35,9%
has hs.	69,5%	64,0%	61,2%	61,3%	57,7%
hotelschool the hague	65,2%	48,5%	46,4%	44,2%	38,3%
hs. de kempel	41,8%	26,8%	30,4%	25,9%	21,4%
hs. der kunsten den haag	73,5%	66,5%	65,2%	66,3%	69,3%
hs. inholland	32,8%	29,8%	23,9%	25,3%	26,1%
hs. ipabo	27,0%	21,8%	31,9%	35,5%	22,0%
hs. leiden	36,2%	34,3%	34,6%	28,8%	29,1%
hs. rotterdam	44,1%	40,0%	37,7%	35,6%	36,2%
hs. utrecht	39,9%	37,4%	36,0%	35,4%	34,8%
hs. van amsterdam	37,0%	34,8%	31,9%	33,3%	34,8%
hs. van arnhem en nijmegen	44,8%	42,2%	38,5%	39,8%	40,0%
hs. van hall larenstein	56,8%	50,8%	48,1%	47,9%	45,2%
hs. viaa	46,9%	41,5%	31,4%	44,8%	48,3%
hs. voor de kunsten utrecht	58,7%	60,6%	61,8%	54,8%	58,8%
hz university of applied sciences	53,3%	52,2%	50,3%	50,4%	47,4%
iselinghe hs.	45,5%	17,9%	28,6%	16,0%	32,3%
kath. pabo zwolle	41,2%	34,8%	57,7%	48,0%	27,9%
marnix academie	25,5%	24,3%	33,3%	25,0%	37,1%
nhl hs.	46,3%	38,8%	38,4%	36,7%	34,4%
nhtv internationale hs. breda	45,7%	49,0%	43,9%	39,7%	42,7%
saxion hs.	40,5%	39,8%	40,1%	34,7%	37,7%
stenden hs.	41,6%	40,0%	35,6%	36,1%	38,8%
zuyd hs.	50,0%	50,3%	46,9%	47,3%	46,3%
Totaal	43,4%	41,8%	38,9%	38,9%	38,8%

Tabel 4: Studierendement na 5 jaar (voltijd), geselecteerd naar vrouwen (bron: cijfers.hbo-raad.nl, geraadpleegd op 23 juni 2017)

Studiesucces: na 5 jaar					
Hogeschool	2007	2008	2009	2010	2011
aeres hs.	72,5%	59,2%	62,5%	51,7%	53,1%
amsterdamse hs. voor de kunsten	75,7%	65,5%	64,4%	61,1%	65,2%
artez hs. voor de kunsten	65,5%	64,4%	66,9%	67,1%	63,5%
avans hs.	68,9%	66,5%	63,7%	66,8%	64,1%
chr. hs. ede	66,4%	69,5%	66,0%	67,5%	63,7%
chr. hs. windesheim	54,8%	54,9%	56,2%	55,4%	51,2%
codarts, hs. voor de kunsten	75,2%	66,7%	75,2%	67,4%	68,5%
de haaqse hs.	57,2%	53,2%	48,7%	50,5%	48,8%
design academy eindhoven	53,7%	53,1%	66,3%	52,9%	62,5%
driestar hs.	79,4%	77,1%	83,6%	70,5%	67,9%
fontys hs.	58,6%	61,2%	59,4%	56,8%	57,2%
gerrit rietveld academie	73,7%	77,3%	66,9%	72,6%	76,9%
hanzehogeschool groningen	64,8%	63,4%	61,7%	63,0%	62,8%
has hs.	64,4%	71,7%	67,3%	68,9%	65,6%
hotelschool the hague	82,1%	66,1%	66,0%	67,3%	57,7%
hs. de kempel	59,4%	72,8%	62,9%	70,1%	58,7%
hs. der kunsten den haag	71,3%	66,5%	66,5%	62,4%	60,8%
hs. inholland	52,0%	53,3%	43,5%	43,4%	42,3%
hs. ipabo	52,9%	58,8%	55,8%	61,0%	63,5%
hs. leiden	56,5%	55,9%	55,1%	52,2%	53,5%
hs. rotterdam	61,2%	58,6%	55,0%	52,9%	49,5%
hs. utrecht	61,9%	58,6%	58,2%	56,4%	54,7%
hs. van amsterdam	53,2%	53,7%	51,4%	52,3%	52,4%
hs. van arnhem en nijmegen	60,4%	61,1%	61,1%	61,0%	59,9%
hs. van hall larenstein	56,8%	61,2%	54,3%	54,8%	55,6%
hs. viaa	65,8%	66,4%	67,2%	59,6%	65,5%
hs. voor de kunsten utrecht	70,0%	65,8%	70,3%	69,7%	62,5%
hz university of applied sciences	67,2%	65,2%	63,1%	64,3%	64,1%
iselinghe hs.	64,4%	56,5%	53,3%	57,7%	55,9%
kath. pabo zwolle	69,7%	69,6%	77,5%	61,0%	59,0%
marnix academie	62,5%	59,4%	63,1%	60,1%	60,1%
nhl hs.	62,5%	59,0%	54,6%	52,7%	52,7%
nhtv internationale hs. breda	69,4%	63,3%	65,7%	63,9%	59,8%
saxion hs.	61,3%	59,2%	57,6%	59,1%	57,3%
stenden hs.	61,7%	59,3%	56,3%	59,7%	59,4%
zuyd hs.	68,3%	67,2%	65,6%	64,8%	62,7%
Totaal	60,7%	59,6%	57,3%	56,9%	56,0%

Bijlage 5 Logboek praktijkgericht onderzoek

Opvraagbaar bij onderzoeker

Bijlage 6 Uitnodigingsmail potentiële deelnemers narratieve interviews

Uitnodigingsmail aan potentiële deelnemers onderzoek (jongens die nog niet óf later zijn ingestroomd zijn in jaar 4) dd. 30 maart 2016

Onderwerp: onderzoek naar studiesucces bij jongens bij Fontys Hogeschool Communicatie

Beste student,

Jij studeert bij Fontys Hogeschool Communicatie (FHC) en behoort tot de groep studenten die nog niet óf later is ingestroomd in het afstudeerjaar, omdat je in jaar 2 en/of 3 studievertraging opgelopen hebt. FHC zet studiecoaches in om deze specifieke groep studenten te begeleiden om hun studieachterstand zo snel mogelijk in te lopen. Als studiecoach in jaar 4 valt het mij op dat er relatief veel jongens zitten in deze groep 'studievertragers'.

Om erachter te komen waarom jongens vaker achterstand oplopen dan meisjes en wat FHC mogelijk anders kan doen in de begeleiding, wil ik graag met een aantal jongens hierover in gesprek. Ik vind het belangrijk om te horen wat de specifieke ervaringen zijn van jongens binnen FHC. Welke studiebelemmerende en -bevorderende factoren zij ervaren en waar ze denken dat verbeteringen in de toekomst mogelijk zijn bij de begeleiding tijdens de studie. Het gaat dan om begeleiding gedurende de hele opleiding, vanaf het startmoment bij FHC. Ik voer dit onderzoek overigens uit in het kader van mijn studie, de master Special Education Needs.

Ik wil graag enkele jongens interviewen in een gesprek van *ongeveer een uur*. Je krijgt ruimte om je eigen ervaringen te vertellen over onder andere je schoolloopbaan tot nu toe, de knelpunten in je studie, de ondersteuning en begeleiding van docenten bij je studie en wat hierin beter zou kunnen.

Indien je deelneemt aan het onderzoek, krijg je na afloop van het interview het verslag hiervan en kun je dit waar nodig corrigeren. Uiteraard worden je gegevens anoniem verwerkt en wordt er geen persoonlijke informatie gedeeld met andere docenten.

De uitkomsten van de interviews worden geanalyseerd en daarna worden de conclusies op hoofdlijnen ingebracht in een bijeenkomst met docenten met als doel vorm en inhoud te geven aan een gerichtere studieondersteuning aan jullie groep.

Jij kunt door deelname aan het onderzoek daadwerkelijk een steentje bijdragen aan een betere begeleiding van (nieuwe) jongens bij FHC in de hoop zo studievertraging te voorkomen. Daarom hoop ik op een positieve reactie van jouw kant.

Wil je deelnemen, dan kun je je tot **donderdag 7 april** opgeven door een antwoord te sturen op deze mail, **vermeld hierbij s.v.p. ook je telefoonnummer**. De gesprekken vinden plaats vanaf half april. Ik neem zo spoedig mogelijk contact met je op om een datum vast te leggen voor het interview.

Ik hoop op je medewerking bij het onderzoek!

Heb je vragen, dan kun je natuurlijk contact met me opnemen. Met vriendelijke groet,

Pia Leenen

Docent en studiecoach

p.leenen@fontys.nl

Deelnemers en uitnodiging:

Vanaf half april diverse collega's persoonlijk benaderd, dwarsdoorsnede van de docentenpopulatie, verschillende rollen, actief in verschillende leerjaren, mannen/vrouwen, leeftijd, ervaring.

Uiteindelijk 12 docenten toegezegd. Gevraagd aan roosteraar om dit in hun lesroosters op te nemen. Nog een mail gestuurd op de dag voor focusgroep aan collega's: "Heel fijn dat jullie allemaal willen meewerken aan mijn onderzoek naar studiesucces voor jongens bij FHC en hoe wij als docenten hier zo goed mogelijk bij aan kunnen sluiten in onze begeleiding. Ik kijk uit naar jullie ervaringen en ideeën! Tot morgen, Pia".

Beoogde deelname: 8-10 docenten. Aanwezig: alle 12 genodigde collega's. JB, MG, JJ, MV, LB, HG, MJ. NL, AP, JS, ST, SV.

Vooraf

- 10.15: In lokaal opstelling tafels maken voor 3 groepen van 4 personen (evenwichtige verdeling m/v, leeftijd/ervaring)
- Beamer/laptop installeren en testen
- Ipad voor opname gereed maken
- Flappen, geeltjes, pennen, stiften, plakband
- Versnapering

Introductie 10:45 uur (5 minuten)

Toelichting op audio-opname: jullie gaan vooral zelf aan het werk, schrijven op geeltjes en in discussie met elkaar. Om toch de mogelijkheid open te houden om discussie over bepaalde onderwerpen nog na te luisteren maak ik een audio-opname. Zo kan ik deze gebruiken voor uitwerking en afwegingen die jullie maken. Alles wordt anoniem verwerkt, is dit voor jullie akkoord?

Ik ben onderzoeker, maar ook docent en in die zin ook zeer betrokken bij onderwerp. Om te voorkomen dat ik te veel ga sturen bij het plenair categoriseren van de ervaringen van jullie met jongens bij FHC, heb ik collega LB gevraagd om dat gedeelte (afsluiting onderdeel A) te begeleiden als moderator.

Inhoud

1 Aanleiding:

Als studietoestel jaar 4 zie ik afgelopen jaren een opvallend groot aandeel jongens in deze groep 'niet-instroomers'. Toelichting cijfers ed.

2 Doel onderzoek:

- Studiesucces bevorderen/verhogen bij jongens bij FHC
- Veel maatregelen al ingevoerd op Fontys/FHC niveau
- Rol van de docent van grote invloed op studiesucces: specifiek naar de rol van *docent als begeleider* kijken

Brede definitie studiesucces: niet alleen studierendement, maar ook persoonlijke en professionele ontwikkeling van de student.

3 Opzet onderzoek:

- Analyse situatie
- Factoren studiesucces en de rol van docent in begeleiding
- Interviews: ervaringen jongens en ideeën over begeleiding die hun geholpen heeft/zou kunnen helpen om succesvol te zijn
- Focusgroep docenten: persoonlijke ervaringen met jongens bij FHC en wat zou je concreet kunnen doen in je begeleiding om studiesucces van jongens te vergroten?

4 Focusgroep docenten programma: (11.00 – 12.15 uur)

A *Wat zijn jouw persoonlijke ervaringen met jongens bij FHC? (11.00 – 11.30 uur)*

- Individueel op geeltjes persoonlijke ervaringen met jongens bij FHC noteren
- In subgroepje (4 docenten) uitwisselen ervaringen en proberen geeltjes te categoriseren. Geef categorie ook een naam
- Plenair kort toelichten per subgroep (3x)
- Komen tot een gezamenlijke categorisering van totale groep docenten (LB moderator)

B *Input onderzoeker (11.30 – 11.40 uur) (met powerpoint ondersteuning)*

- Korte toelichting theorie studiesucces, factoren, verschillen jongens en meisjes, mix aan maatregelen draagt bij aan studiesucces en verschilt per opleiding, breinontwikkeling late adolescentie, met name non-cognitieve functies: verschillen jongens/meisjes, 'context shapes the brain'
- Uitspraken van jongens over hun ervaringen bij FHC (uit interviews)

C *Wat ga jij als docent in je begeleiding concreet doen om het studiesucces van jongens bij FHC te vergroten? (11: 45 -12.15 uur)*

- Individueel op geeltjes aangeven wat je gaat doen
- Geeltjes plakken bij de plenaire categorieën op het bord
- Inbreng collega's bekijken en korte nabespreking

Afsluiting

Dank voor jullie enthousiaste medewerking. Hebben jullie nog behoefte om de uitwerking van deze uitkomsten in te zien? Uitnodiging voor presentatie onderzoek ontvangen jullie t.z.t.

Bijlage 8 Korte samenvattingen expert-interviews

De open interviews hebben plaatsgevonden op basis van navolgende richtvragen:

- Herken je het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen?
- Welke factoren spelen een rol bij het oplopen van studievertraging bij jongens?
- Hebben jullie een specifiek(e) visie en/of beleid als het gaat om de begeleiding van jongens en zo ja wat gebeurt er in die begeleiding?

FHC

Docent HG met expertise in begeleiding

Ze herkent het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen, zeker gezien haar rol als studietoetscoach in jaar 4. Als factoren die een rol spelen noemt ze bij eerstejaars vooral planning, discipline, eigenaarschap, niet verder kunnen kijken, motivatie. Jongens zijn relaxter in vergelijking met meisjes. Haar visie sluit aan bij de visie van FHC: eigenaarschap stimuleren om studenten actiever te krijgen. Dat is zeker bij jongens nodig. Jongens gaan minder vaak uit zichzelf het gesprek aan met de docent of de slb'er. Ze geeft aan dat mogelijk het SEAL (Social Engaged Action Learning) model zeker voor jongens aansprekend kan zijn. Hiermee wordt nu in het eerste jaar geëxperimenteerd. In het contact met de docent ligt de reflectie van jongens vaak op de taak en bij meisjes meer op het proces. Jongens zijn meer van het durven en doen; meisjes willen meer binnen de lijntjes werken.

Fontys

Doorstroomcoördinator FP van IEMES-CO

Ze herkent het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen; ze begeleidt studenten met achterstand in jaar 4. Maar ze was zich dat vooraf niet zo of eigenlijk helemaal niet bewust. Op factoren die een rol spelen noemt ze onder meer weinig zelfregie en gebrek aan structuur. Haar indruk is ook dat jongens meer geprikkeld moeten worden op wat ze echt interessant vinden. Als motiverende factor noemt ze verder goed persoonlijk contact en betrokkenheid ('de studenten doen het voor mij'). Vooral voor jongens werkt dit zo; meisjes hebben meer de neiging om het zelf op te lossen. IEMES-CO heeft in het kader onderwijsvernieuwing keuzetrajecten ingevoerd en meer vrije ruimte om werkervaring op te doen. Wat blijkt? Jongens floreren daarin. Anderzijds zie je dat jongens sneller een eigen bedrijfje starten tijdens de studie en dat is juist weer een risico als het gaat om studievertraging. Maar het duidelijke beroepsbeeld is wel motiverend. IEMES-CO heeft geen specifiek beleid als het gaat om begeleiding van jongens. Wel passen ze sinds 2014-2015 de spelregels strenger toe omdat er te grote pool langstudeerders ontstond. Dit betekent dat studenten ook tegengehouden worden om te starten met afstuderen als ze niet hun studie-achterstand inlopen. Slb'ers monitoren vanaf jaar 1 beter de studievoortgang waardoor studievertraging eerder in beeld komt en er dus eerder kan worden ingegrepen.

Noot van de onderzoekster: na het interview heeft FP op verzoek nog wat doorstroomcijfers opgevraagd. Cohort 2012 bestaat uit 63 jongens en 126 meisjes. Van deze groep hebben 32 jongen vertraging en 40 meisjes. Ook hier heeft bijna de helft van de jongens studievertraging in jaar 4.

FHP docent en studieloopbaanbegeleider CG

Hij herkent zich in het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen. Als een van de factoren noemt hij motivatie (meestal extern). Als je als slb'er specifiek iets vraagt en daarover nauw in contact blijft, dan doen de jongens het wel. Voor jou. Andere factoren zijn: jongens hebben moeite om zaken op papier te zetten; te weinig contact en structuur – als docent moet je de tijd nemen. Voor mbo-ers is het niveau in jaar 1 iets te hoog. Deze jongens hebben ook meer moeite als het gaat om plannen en discipline. De opleiding richt zich nu specifiek op begeleiding van jongens in jaar 1. Van de 180 studenten in jaar 1 zijn er twintig jongens. In hun handelen hebben ze een eenvoudige maatregelen getroffen, zoals jongens niet alleen in een groep, jongens krijgen een mannelijke slb'er en een mannelijke stagebegeleider. Een keer per periode komen alle jongens uit het eerste jaar bij elkaar; in principe samen met hun slb'ers. De bedoeling is om in een informele sfeer aandacht te besteden aan studie en mogelijke hulpvragen. Maar ze ondernemen ook samen dingen, bijvoorbeeld zaalvoetballen. De slb'er investeert in de relatie; het gaat om aandacht en nabijheid. Daarnaast zijn er in het onderwijs regieopdrachten waarin het leren plannen en de aanpak van de studie aan de orde komen. Dit wordt niet begeleid door slb'ers maar door docenten. Vanaf jaar 2 is er een studieadviseur die specifiek aandacht heeft voor studenten met studievertraging. Ze experimenteren met stages bij Fortuna Sittard.

Decaan PS

Hij herkent het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen. De factoren die een rol spelen bij studievertraging zijn volgens hem bij jongens en meisjes hetzelfde; alleen de mate waarin ze voorkomen verschilt. Bij jongens zien we bijvoorbeeld meer studievertraging en -uitval als gevolg van slechte planning (vooral in jaar 1), onderschatting van hoeveelheid stof en niveau. Bij meisjes kom je onzekerheid en perfectionisme meer tegen. Bij jongens speelt ook uitstelgedrag zeker een rol. Meisjes zijn meer intrinsiek gemotiveerd; jongens zijn meer extrinsiek gemotiveerd (ze doen het bijvoorbeeld voor de ouders of met het oog op hun carrière en de bijbehorende status of het bijbehorende salaris). Persoonlijke omstandigheden spelen een rol bij studievertraging, maar daarin lijkt er geen verschil tussen jongens en meisjes. Hij spreekt op basis van ervaring; decanen doen geen onderzoek hierna. Studenten geven aan dat ze onnodig studievertraging oplopen; dat er geen belangstelling voor ze is – ook niet vanuit slb'ers. Specifiek bij langstudeerders speelt het gevoel dat het niemand wat interesseert. Wat zou er anders moeten? De binding met de studenten is belangrijk, een actieve opstelling en oprechte belangstelling. Daarnaast dat docenten bereikbaar zijn en reageren op mail. Ook de slb'er moet een actievere rol spelen en meer betrokken zijn. Proactiever zijn; vragen aan de jongens of er iets speelt omdat jongens dit niet tijdig uit zichzelf doen. Meisjes vragen eerder naar feedback omdat ze onzekerder zijn. Docenten moeten ook duidelijker zijn over wat er van jongens verwacht wordt qua criteria en tijd. Ze moeten terugkoppelen wat niet goed gaat (bijvoorbeeld nabespreken toetsen) en individueel meer contact hebben en feedback geven over waar de student nu staat. Door de studenten stof tot nadenken te geven, krijgen ze meer grip op de situatie en dat motiveert. Bij de ICT-opleiding van Fontys worden studenten ingezet bij de begeleiding van andere studenten en dat werkt goed want laagdrempelig.

Beleidsmedewerker onderwijs en onderzoek JS

Hij herkent het beeld dat jongens meer studievertraging oplopen. We zijn tijdens het gesprek niet zozeer ingegaan op factoren die gekoppeld zijn aan studievertraging maar de focus lag op zijn visie op het begeleiden van studenten en waar mogelijk specifiek op jongens. Op het moment van het

gesprek is Fontys nog bezig met formuleren van beleid als het gaat om het begeleiden van studenten. Daarbij wordt vooral uitgegaan van een 'rijke leeromgeving'; er is hierin geen specifieke aandacht voor jongens. Wat kan een docent in zijn ogen doen om jongens beter te begeleiden? Meer vragen stellen, meer oog voor de relatie en de groepsdynamiek; andere en meer feedback (meer aansluiten bij denkniveau van de student). Hij noemt SEAL als methodiek die goed zou kunnen aansluiten bij jongens. Zo wordt binnen SEAL vanzelf gedurende het hele proces het reflecteren vorm gegeven. Bij de ICT-opleiding van Fontys, waar veel jongens studeren, wordt gewerkt met open opdrachten en competitie om motivatie te verhogen.

Korte profielen

Voordat ik inga op codebomen na axiaal coderen, schets ik eerst kort de achtergrond van de zes studenten. De gebruikte namen zijn fictief.

Mathijs (24 jaar) is in de tweede klas van het vmbo-t blijven zitten. Zelf geeft hij aan dat dit kwam omdat hij heel jong was en liever buiten speelde. Daarna heeft hij huiswerkbegeleiding gekregen onder meer om beter te leren plannen. Na het vmbo volgde het mbo (marketing en handel) en dat ging hem makkelijk af. Daarna (2011) is hij naar FHC gekomen, alwaar hij in het eerste jaar twee vakken niet heeft gehaald. Omdat hij zijn P wilde halen, trad er vanaf het tweede jaar al studieachterstand op. Mathijs woont thuis.

Abel (24 jaar) is gestart in de brugklas havo/vwo maar mede doordat zijn ouders in die periode zijn gescheiden is hij op het vmbo-t terechtgekomen. Daar heeft hij een relaxte tijd gehad met veel vrije tijd en voetbal. Vervolgens is hij naar het mbo (marketing en handel) gegaan. Dat liep minder makkelijk; zo bleef hij in het derde jaar zitten. Hij geeft aan dat vooral zijn opstandige gedrag hieraan debet was. Bij FHC (gestart in 2012) heeft hij zijn P in één jaar gehaald; hij heeft toen veel tijd en energie in zijn studie gestoken. Toen hij merkte dat zijn studie goed ging, is hij in het tweede jaar meer gaan werken naast zijn studie. Maar dat heeft geleid tot studie-achterstand. Art woont thuis, bij zijn moeder.

Ilja (27 jaar) ging na de basisschool naar de havo. In de tweede klas doubleerde hij. Zijn vader heeft hem vanaf toen veel begeleid bij het doornemen van de lesstof. Na de havo volgde de Fontys Sporthogeschool. Hij ging toen op kamers en verzuimde veel. Op school ervoer hij teveel vrijheid; niemand sprak hem aan op zijn verzuimgedrag. Hij raakte bovendien het spoor bijster in het competentiegerichte onderwijs. Na het eerste jaar is hij overgestapt naar het mbo (Cios in Sittard), maar daar is hij snel gestopt omdat de studie niet was wat hij wilde. Aansluitend heeft hij kort hbo bedrijfskunde gedaan om vervolgens over te stappen naar FHC (2010). Zijn studieachterstand hier ontstond al in jaar 1. Hij heeft er uiteindelijk twee jaar over gedaan om zijn P te halen. Ilja woont weer thuis.

Ties (25 jaar) volgde het vwo. Naar eigen zeggen was hij in die tijd een 'gaming nerd'. Eigenlijk wilde hij na het vwo naar Amerika, maar dat ging niet door. Na een tussenjaar van werken, is hij rechten gaan studeren in Utrecht – alwaar hij op kamers ging. Na een half jaar is hij daarmee gestopt. In het nieuwe studiejaar is hij gestart met communicatie en mediadesign bij Avans in Den Bosch. De studie beviel zeker, maar hij haalde zijn P niet binnen de gestelde termijn van twee jaar. Naar eigen zeggen door te lang dingen voor zich uitschuiven. Hij kwam in een diep dal, maar wist zich staande te houden door zijn werk als freelance fotograaf. Na een tussenjaar is hij in 2012 bij FHC ingestroomd in het verkorte traject. Hij moest wennen, heeft vanaf het begin veel laten liggen en ging steeds meer uitstellen. Dat heeft tot studievertraging geleid, zeker in combinatie met zijn werk als fotograaf.

Art (22 jaar) heeft een tweejarige brugklas havo/vwo gevolgd om uiteindelijk naar de havo te gaan. Art kreeg op school begeleiding voor zijn dyslexie. Hij basketbalde veel maar moest vanwege blessures stoppen. Na de havo is hij naar de gecombineerde sport- en communicatieopleiding van

Fontys (SPECO) gegaan. Hij was nog jong (17 jaar). Er zaten overwegend jongens in zijn klas, waardoor het groepswork wel leuk was maar voor hem niet stimulerend genoegd. Hij heeft zijn P niet binnen de gestelde termijn van één jaar gehaald. Vervolgens stapte hij over naar FHC (2012). Zijn studieachterstand hier startte al aan het eind van het eerste jaar: hij moest twee (schrijf)vakken herkansen. Art woont thuis.

Giel (21 jaar) heeft tot en met de derde klas atheneum gedaan. Hij vond school lastig. In die tijd gamede hij ook veel. Hij stapte over naar havo 4 en dat vond hij een stuk makkelijker. Hij startte met een bijbaan. Na de havo is hij in 2012 gestart bij FHC. Zijn P haalde hij in één jaar. Vanaf het tweede jaar is hij steeds meer gaan werken, waardoor de studie ook steeds meer vertraging opliep. Hij heeft zelfs een half jaar helemaal niets aan zijn studie gedaan. Hij mocht niet starten met jaar 4 en dat heeft hij als een nederlaag ervaren – ook richting zijn (streng) ouders. In eerste instantie is hij nog meer gaan werken, maar hij kwam tot het inzicht dat hij toch zijn studie wilde afmaken. Giel woont thuis.

Codebomen

Verwerking interview Student 1 (Mathijs)

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- Als je ruimte krijgt neem je die onbewust. Het heeft geen gevolgen ('hel breekt niet los')
- Het heeft vooral te maken met de ruimte die ik krijg om dingen te behalen. Ik hoef het niet te halen want ik heb daarna nog ruimte om het tentamen te halen.
- Als ik achter laptop zit heb ik niet de drive te gaan typen, omdat ik weet, dat doe ik morgen wel.
- Dat elke keer die, deadline is geen echte deadline voor mij.
- Zelf een planning maken en indelingen maken, werkt bij mij niet.
- Met studiecoach overzicht gemaakt met vakken die ik niet heb gehaald. Planning gemaakt, maar dat werkt niet bij mij, daar houd ik me niet aan. Ik moet het zelf doen, dus dat is ook moeilijk om als begeleider daar dichterbij te komen.
- Soms moet je kiezen tussen stage afronden of iets anders doen of dat inhalen.
- Als ik tentamens niet haal, krijg ik toch nog kans het een keer opnieuw te doen.
- Jongens nemen dingen minder serieus dan meisjes. Komt ook wel door elkaar. 'Weet je, als hij het niet serieus neemt, dan neem ik het ook niet serieus.'

Motivatie/doel/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Ik denk wel 'ik wil gewoon dat diploma'
- Hbo is heel belangrijk, dat liet mij doorgaan.
- Denk dan ook wat heb ik daar nou van geleerd?
- Het is de vraag of communicatie wel iets voor mij is. Dat weet ik ook nog steeds niet.
- Nu eenmaal voor studie gekozen, ook afmaken. Kost wel moeite en geeft ellende.
- Ik heb niet snel de ervaring dat is een vak waar ik iets aan heb. Zie het nut niet. Zie koppeling met praktijk niet.
- Maar vaak is het, ja, wat kan ik eigenlijk he?Die docent zei ook, het zijn vaak dingen dat je niet weet dat je er meer verstand van hebt dan anderen
- Online en social media vind ik leuk. Weet ik veel van. Merk ik als ik anderen spreek. Op school zijn sommige dingen logisch voor me. Heb niet goed door wat ik ervan leer.
- Je moet een directe relatie kunnen leggen met wat het oplevert.

- Presenteren en met mensen in gesprek gaan vind ik heel leuk.
- In groep doe ik actief mee.
- Bij teamopdrachten speelt verantwoordelijkheid naar anderen mee.

Afleiding

- Andere dingen zijn leuker. Liever iets met vrienden doen dan studeren. Ja, dan vind je inderdaad ook andere dingen leuker dus ga je liever op vrijdag of zaterdag iets met vrienden doen dan studeren.
- Snel afgeleid als ik aan studie (thuis) werk. Concentratie, afleiders (facebook, eten/drinken, telefoon etc). Kost dan veel tijd voordat ik iets opgezet heb.
- Opdracht met beste vriend werkte niet. Je gooit er samen met de pet naar. En kijkt wel waar het schip strandt.

Docent/begeleider

- X mocht ik gewoon als begeleider, en hij mij. Respect voor elkaar. En als ik denk dat hij, zoveel tijd en energie steekt hij in mij, ja dan kan ik het bijna niet maken om het niet in te leveren. Ja en uiteindelijk is me dat wel gelukt. Maar die docenten zijn er niet zoveel.

Feedback

- Als ik inlevermoment heb, denk ik dat ik nog niet ver genoeg ben. Het is pas dan nodig.
- Weinig gebruik maken van (tussentijdse) feedback van docenten
- Ik heb me een aantal keren erdoor gefietst. Had eigenlijk niets. Dan houd je ook jezelf voor de gek.
- Ik laat medestudenten niet snel iets lezen. Ben er zelf niet super trots op.

Zelfinzicht/reflectie

- Onbewust dingen aan het leren, niet goed doorhebben wat ik ervan leer.
- Ben eigenlijk nooit echt zelfverzekerd. Ook wel omdat ik net genoeg mijn best doe.
- Ik heb vaak het idee dat ik misschien al dingen kan.
- Dingen op papier zetten kost me moeite, ik vind het gemakkelijker iets te vertellen.
- Ik compenseerde minder inhoudelijk werk met andere taak, bijv. presenteren en actief zijn in besprekingen. Dus in die manier bracht ik heel veel. Maar uiteindelijk is in het hele dossier weinig wat ik heb getypt misschien, maar uiteindelijk heb ik wel iets bijgedragen aan projectgroep.

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- Band met docent. 'Het is wel zo, ja, als je met een leraar een betere band krijgt, dan doe je het wel, ja, dan doe je er wat meer voor.'

Sturing/hulp

- Hulp van mensen, 'inderdaad een stok achter de deur zetten'
- Docent X heeft mij op gegeven moment gewoon echt gebeld. Dat heeft me geholpen.
- Strengere deadlines zijn eigenlijk nodig
- Als je niets hebt is het wel goed als de docent je gericht vraagt: waarom heb je nog niets.
- Rekening mee houden dat jongens (onder elkaar) minder serieus met dingen omgaan. Vraag is hoeverre je daar dan constant mee doorgaat, of doe je dat één keer in een workshop.

Feedback/communicatie

- Nou, als ik iets opstuur, dat die dan echt ook uitgebreid feedback geeft en ook dingen in de tekst aangeeft van weet je, dit moet je doen.
- Gerichte en heldere aanwijzingen geven in de feedback. Niet te algemeen. Ook positieve feedback
- Soms zijn er meer mogelijkheden. Dan moet docent niet zeggen zo moet het. Kijk open naar mogelijkheden. Positief zijn.
- Soms mag contact met docent ook wat losser. Vlot op hetzelfde niveau aanspreken eigenlijk. Ook kunnen praten over bier drinken of voetbal.

Motivatie/inspiratie

- Niet ene keer dit zeggen en andere keer dat
- Voorbeelden van anderen laten zien. O, moet dit er zo en zo uitzien?
- De docent moet overbrengen; ergens verstand van te hebben. Expert zijn. Maar ook interactie.

Verwerking interview student 2 (Abel)

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- Het ziet niet in moeilijkheid opleiding, meer kwestie van doen en soms daar gewoon geen zin in.
- Als ik merk dat iets te makkelijk is ga ik er laks mee om
- Dossiers uitstellen of niet maken en herkansingsmogelijkheden niet gebruiken
- Planning, in tijdnood, opstapeling van werk en dan uitstellen
- Niet goed kunnen plannen
- Bij mbo namen ze je meer mee aan het handje, hbo zelfstandiger
- Als je dan bijvoorbeeld een dossier uitstelt naar de volgende periode en vervolgens dan weer naar de volgende periode, ja, dan zit je weer met iets, kijk, kan je het niet meer inhalen. Dat is het met mijn studievertraging geweest.

Motivatie/doel/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Aanwezigheidsplicht werkt niet bij mij als ik bij vak behandeld wordt als een kleuter of er niets van leer
- Wel doel om diploma te halen, maar niet per se tien halen
- nu met inhalen van achterstand heel gemotiveerd, veel op school, dossiers maken, veel studiepunten behaald in korte tijd, doel voor ogen om te starten met afstudeerjaar
- Motivatie; ik moet iets interessant vinden dan wil ik er echt voor gaan. Paar tegenslagen en dan heb ik vaak neiging om 'het maar snel af te maken'. Nu vooral motivatie halen uit bijbaantjes.
- Denk meer na over of ik geschikt ben voor vak en merk dat ik toch wel iets heb opgestoken over vak; erg leuk
- Docenten geven niet altijd aan wat de bedoeling is en waar je aan toe bent
- Competitie trekt me niet zozeer in de zin van ik moet beter zijn dan jij, maar persoonlijke competitie, ik wil goals, ik wil hoger.
- Voelde me in 1^e jaar niet zo thuis, kwam van MBO-jongensopleiding naar echte vrouwenopleiding.

Afleiding

- 1^e jaar in begin heel hard gewerkt, vrienden waren op stap. Merkte dat het gemakkelijk af ging, waarom zou ik nog steeds zo mijn best doen? Ook mijn vriendin speelde rol erin dat ik afgeleid werd
- Vriendengroep divers, niemand deed hbo opleiding. Op stap gaan, proberen je toch mee te krijgen. Ben iemand die doet wat hij zelf wil, van jongs af aan zelfstandig.
- Te veel erbij werken, minder aandacht voor school.
- Veel in thuissituatie meegemaakt en andere ervaringen, meer meegemaakt dan leeftijdgenoten, daardoor minder aansluiting in jaar 1.

Docent/begeleider

- Weinig hulp van docenten, meer gesprekje
- Docenten kijken hier eigenlijk zwart-wit, wat heb jij aan cijfers en niet verder
- Gaandeweg een betere band met docenten, goed contact, praatje. Zie ze nu meer als een soort collega
- Docent komt om vak te geven, die zijn er niet voor jou, hoe jij het op school doet. Slb'er wel
- Tussendoor weinig docenten die vragen hoe het gaat.

Feedback

- De feedback die je over het algemeen krijgt is vaak nihil.
- Feedback krijgen toen ik al studievertraging had was een hel. Ik moest er om zeuren. Gevoel: wij waren de studievertragers, zoek het maar lekker zelf uit, je hebt niet voor niks je studie vertraagd
- Je hebt geen les meer, dus er zijn geen momenten waarop je feedback kunt vragen.

Zelfinzicht/reflectie

- Ik was me best wel lang van bewust dat ik studievertraging had. Maar kon bv toen ik minor in buitenland deed genieten van de plek, ervaring en maakte paar maandjes studievertraging me ook niet zo veel uit.

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- Als docenten merken dat bepaalde student achterloopt dat ze even aan de bel trekken, misschien niet heel hbo-stijl. En zeker bij jongens, als ze veel dingen gaan uitstellen hoeft er maar een mis te gaan en val je in een gat. En dat is het al te laat
- Het zou fijn zijn als een docent, of een slb'er af en toe meekijkt hoe het gaat? Misschien een soort team.
- In 1^e jaar slb'er waar je terecht kon als er problemen waren en over studievoortgang

Sturing/hulp

- Tussendoor vragen hoe het met jouw dossier zit, in je hoofd die schop onder je kont krijgen
- Docent moet hard zijn. Snel en duidelijk de spiegel voorhouden. Duidelijk zijn. Niet vaag, ene keer dit, andere keer dat zeggen.
- Hulp bij zoeken stage, omdat je nog niet precies weet welke kant je nu op wilt. Helpen bij wat ben jij voor student, wat denk je te willen?

Feedback/reflectie

- Feedback op dossiers tussendoor geven.

Motivatie/inspiratie

- Fijn zijn als iemand je spiegel voorhoudt op schoolgebied. Je doet nu dit, zou je dit niet anders doen? Als niemand iets zegt, dan denk ik maar, ja ik weet het ook niet
- Uiteindelijk zit je op school op vak te leren en redelijk goede baan in vakgebied te krijgen, welke kant ga ik op en kom ik wel goed terecht? Niet op school om maar op school te zitten. Eerder in opleiding realiseren (in derde al, na stage). Docenten rol om bewust te maken bij student, te realiseren waar je mee bezig bent. Hiervoor ook echt tijd voor reserveren.
- Meedenken over eventuele toekomst in het vak, aangeven hoe hij dingen ziet en richtingen kan aangeven
- Docent moet weten waarover hij praat en relevante en nieuwe voorbeelden uit de praktijk gebruiken, zelf praktijkervaring hebben.

Verwerking interview Student 3 (Ilja)

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- Begin studie zin erin, enthousiast, leuke groep, haalde alle vakken wel. Totdat er dingen komen waar ik meer moeite mee heb of minder leuk vind, dan denk ik ga wel voor de tweede kans
- Lopen meer taken door elkaar, laat groepswork dan voor individuele work gaan. Uitstellen individueel work en dan moet ik zelf erachter aan.
- Moeilijk om in te schatten hoeveel tijd ik voor iets nodig hebt, denk daar vaak te licht over. Probleem zit niet in planning, maar inschatting work, wat moet ik precies doen vind ik vaak al heel moeilijk.
- Als er geen druk is doe ik het niet, heb die druk wel nodig
- Geen verplichte aanwezigheid bij alle vakken en niemand die iets zegt als ik niet kom
- Teveel vrijheid en je moet het zelfstandig kunnen doen, want je bent een hbo'er

Motivatie/doel/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Ik moet weten waar iets toe leidt anders zie ik het geheel niet. Wat ik hier moet doen waar is dat goed voor? Bij veel vakken had ik dat niet.
- Motivatie verdwijnt bij mij als ik geen lessen meer heb en dan zelf moet doen. Als ik het helemaal zelf moet doen kom ik er niet uit.

Afleiding

Docent/begeleider

- Externe docenten, die niet bereikbaar zijn, vakinhoud prima, maar niet een gevoel heeft om iemand iets te leren. Die niet in andere woorden kan uitleggen wat ze nou eigenlijk bedoelen.
- Docenten die ik weinig zie in lesweek ga ik niet om hulp vragen, omdat ik ze niet goed genoeg ken en dat durf ik dan ook niet zo goed.

Feedback

- Dat als ik iets niet snap de docent het afdoet met ja, je bent nu een vierdejaars. Maar ik weet niet wat ik moet doen.

Zelfinzicht/reflectie

- Geen hulp vragen. Docent zal wel denken daar heb je hem weer, die altijd herkansingen heeft en overal tegenaan loopt

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- Maar dat docenten (ook) uit zichzelf contact opnemen om te vragen hoe het met me gaat en wat ik aan het doen ben
- Iets persoonlijker, mijn naam weten
- Dat je een bepaalde studieloopbaanbegeleider of coach krijgt om moment dat je hier bent, een soort vertrouwenspersoon. Waar je tegen aanloopt in studie, wat kan ik daarmee doen, hoe ziet hij mij nou na halfjaar? Dat je daar vertrouwen uit kunt halen. Die je altijd aan zijn jas kunt trekken en die je een keer in de zoveel tijd iets met je bespreekt.
- Betrokken bij wat jij doet, die het zelf leuk vindt, betrokken is bij proces en uiteindelijk ook bij resultaat wat je oplevert

Sturing/hulp

- Sturen op planning, controle
- Liefst een-op-een gaan zitten met docent als ik niet weet hoe iets werkt
- Doorvragen op probleem en ook kijken of ik het begrijp. Docent moet dat ook aanvoelen en als student zegt ja, ja, ook kijken of student het ook echt begrijpt
- Op maat begeleiding als student achter blijft
- Gewoon, dan heb ik ook ritme, regelmaat. En plan maar in van 's morgens kwart voor negen tot vier. Aanwezigheidsplicht.
- Inhoudelijk concreet is, over aanpak en polsen of je het begrijpt

Feedback/communicatie

- D.m.v. een gesprek waarin docent aangeeft hoe hij mij ziet en dat ik dat kan koppelen aan wat ik denk en of het klopt met beeld wat ik heb van mezelf. Of ik ook competent bent, onzeker over mijn meerwaarde voor bedrijf als ik klaar ben.
- Feedback tussendoor, wel concreet, hoe moet ik het anders doen
- Reflectie moet doorlopen in andere projecten/vakken. Vooral wat je wilt verbeteren

Motivatie/inspiratie

- Theorie koppelen aan de praktijk. Dat je dingen die je leert herkent of toe kunt passen. Als het werkt in praktijk dan raak ik gemotiveerd

Verwerking interview Student 4 (Ties)

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- In eerste periode moest ik wennen; voelde me soms mentaal niet helemaal lekker
- In eerste maanden laat je weleens dingen liggen, easy going, kijken wel waar schip strandt. Stelt beetje dingen uit, omdat ik me prettig wilde voelen
- Het is een ding dat ik dus heel veel dingen niet afmaak. Mat alles: sport, werk en school. Nadeel van heel veel dingen willen doen

- Heel enthousiast, heel krachtig en grootse plannen en zo gaat dat dan. En op een gegeven moment, komt ergens een moment en dan, ja blijft het drijven. En dan is het weg
- Plannen kan ik wel, maar er me aan houden is moeilijk. Ben nu beetje op punt dat docent zegt : Je bent hier om negen uur. Check of ik er ben en tot 17.00 uur hier werken. Kinderlijk, maar meest effectieve methode

Motivatie/doel/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Studie staat soms veel van buitenwereld af. Heb moeite met het verbinden met de realiteit. Het is redelijk fictief.
- Competitie stimuleert enorm. Dan is concentratie probleem praktisch weg. Als je/ons werk als voorbeeld door docent wordt gebruikt deed me dat erg goed. 'Dat heb ik nodig'
- Visueel ingesteld. Andere manier van aanvliege opdrachten, in plaats van iets schriftelijks opleveren iets in beeld. Wel geprobeerd, weinig mogelijkheden voor.

Afleiding

- Ik kamp wel met concentratieproblemen, ben snel afgeleid, echt concentratie
- Denk dat het in me zit, ik krijg snel impulsen binnen.
- Een laptop voor mijn neus ik echt heel dodelijk, ga mails kijken en iets bestellen. Analoog werkt bij mij echt veel beter, dan pak ik papier, ga daar bewuster mee om
- Als ik veel moet luisteren, dan gaat het bij mij echt lastiger.
- Discussie, meer vrijdenkend over begrip (verlangen) verzinnen, dat is tof, dan blijf ik erbij
- Colleges luisteren, lekker onderuitgezakt beetje luisteren, vind ik wel heel interessant, tot moment van verslapping, dan ga ik automatisch naar iets anders.
- Een uur zitten kan ik niet, ik word dan helemaal gek, ken mezelf niet anders.

Docent/begeleider

Feedback

- En dan zat ik in de juiste omgeving, niet mijn eigen thuisomgeving, waar ik nogal snel iets anders doe en dan met docent erbij, die kan je helpen met het onderwerp, je kan meteen vragen stellen. Ja, een beetje sparren ook, of zo met docent

Zelfinzicht/reflectie

- Heb goede inschatting van mezelf, weet wat slechte kant is en waarom studie vertraagt. Maar ook kritisch en perfectionistisch, waardoor ik als ik elke keer weer verslap, denk van: 'ja, kan ik eigenlijk wel iets überhaupt afmaken?' En dan ga ik ook teveel analyseren en piekeren of zo.' Doet wat met mijn zelfvertrouwen of studiegebied, op werkgebied (fotografie) prima zelfvertrouwen.
- Negatieve punten kunnen me blokkeren. Negatief puntje. Als ik een beeld in mijn hoofd heb en er moet van worden afgeweken, dan is dat niet gemakkelijk. Kleine dingen die nergens over gaan, maar dan moet het toch wel zoals ik het voor ogen had
- Heb niet het gouden ei gevonden wat mij kan helpen, heb zelf veel moeite dingen af te maken
- Dus die reflectie probeer ik wel om te zetten in actie. En dan probeer ik- heb ik wel allerlei methodenom gewoon meteen te gaan beuken, zeg maar

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- En ook gewoon dat de docent wel vraagt, hoe vlot het? Lukt het?

Sturing/hulp

- Aanwezigheidsplicht is voor mij wel goed
- Alles in de les doen, dat is voor mij de juiste omgeving, niet eigen thuisomgeving
- Met een docent erbij doe ik niet zo snel iets anders, die kan me helpen, direct vragen stellen. ik durf bijna te zeggen dat het echt een-op-een zou moeten.
- Zit soms teveel te klooiën (opmaak), heb structuur nodig, om rust te bewaren
- Enerzijds denk ik, gewoon iemand achter me met zweep: nu moet het af. Heel hard stimuleren. Anderzijds gewoon kijken of het de goede richting is. Beetje sturen
- Mij dingen aanreiken waarbij ik snel en efficiënt kan doen of desnoods even tijd erin te steken om mij dat te leren. Soms kost het me extreem veel tijd zelf iets uit te zoeken.
- Ik hoef niet zozeer intensieve begeleiding. Klaar staan voor vragen en voortgang checken, beetje sparren ook, zit ik op de goede weg

Feedback/communicatie

- Succes werkt ook goed. Positieve feedback toen het goed was en uitwerking die nu als voorbeeld wordt gebruikt. Dat geeft zelfvertrouwen

Motivatie/inspiratie

- Stimuleren van competitie werkt bij mij ook goed. Dan is concentratieprobleem snel weg.
- Docent moet verbinding kunnen leggen met de realiteit, waardoor je weet van je aan het doen bent, wat je ermee kan en wat voor plek een bepaald vak binnen de maatschappij inneemt, dan ben ik ook sneller geïnspireerd.

Verwerking interview Student 5 (Art)

Algemeen: Respondent spiegelt zichzelf in gesprek veel aan anderen. Voelt zich in groep en relaties met docent in een aantal gegeven voorbeelden de mindere/ achtergesteld.

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- Ik vind het moeilijk om mijn energie en concentratie te verdelen tussen groeps- en individuele opdrachten. Steek altijd veel tijd in groepsopdrachten, ten koste van individuele opdrachten.
- Ik kom een beetje achter te liggen, heb de motivatie en energie niet om iets af te ronden

Motivatie/doel/motivatie/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Het gaat mij niet zozeer om het plannen tijdens de studie, maar meer om de energie die ik had en de motivatie daardoor.
- Ik ga geen energie in vakken steken als ik daar toch niets mee ga doen
- Belangrijk is dat als ik iets leer, ik er later iets mee kan. Communicatie is natuurlijk een hele brede opleiding. Sommige dingen kan je niet concreet oppakken en die schuif je dan ook aan de kant
- Ik vind in teamverband werken leuk. Samenwerken vind ik gewoon heel leuk om te doen. Ik zorg ook wel altijd een beetje voor de sfeer, vind ik zelf

Afleiding

- Als dyslect ben ik natuurlijk ook iets sneller afgeleid, concentratie nog sneller op.

Docent/begeleider

- Met groepsproblemen niet naar docent gestapt of slb'er.
- Geen slb'er meer in jaar3, zou het wel fijn gevonden hebben om 4 jaar lang dezelfde slb'er te hebben, waar ik vast naar toe kan.
- Goed contact met slb'er jaar 1. Later kreeg ik een coördinator toegewezen waarvan ik wist: dit gaat voor mij met die persoon niet werken.
- Relatie met docent is van invloed: kon het niet zo goed met hem vinden. Als ik eenmaal iemand niet goed op mijn lijst heb staan, ga ik echt overal tegenin.

Feedback

- En dan is het van, beetje, die gebruiken de woorden van vaag en dat snap ik nog niet helemaal en- Maar ze (*docenten*) zijn nooit echt concreet in van, ja dit is fout en dit moet aangepast worden. Het is allemaal zo, ja tussen neus en lippen door wordt een beetje vaag
- Ja, als je elke keer, bijvoorbeeld twee keer iets moet herkansen en je weet niet precies waar de fout ligt in jouw ding en je vraagt er wel om, maar je krijgt een beetje een, ja een half antwoord. Ja, dan doe je dadelijk weer fout, dan krijg je dus weer feedback, moet je het dus weer herkansen, moet je er weer energie insteken. En dan komt er weer ander werk bij natuurlijk, want dat loopt ook allemaal gewoon door. Ja, daar zit dan- Natuurlijk gaat de motivatie dan weg. En de ene docent zegt van, ja maar en een andere docent zegt van, ja maar zo is het in het echte leven ook en een andere docent zegt weer zus.

Zelfinzicht/reflectie

- Ik kan er niet goed tegen als tijdens een groepsopdracht iets aan mij ligt. Ik probeer altijd credits voor mezelf op te bouwen, zodat ik niet de oorzaak ben van een probleem.
- In groepsopdrachten merkte ik soms dat anderen meer serieus worden genomen. Ik werd daar onzeker van. Ging daardoor iets minder werk doen of durfde niks aan te leveren, of niks te zeggen.
- Je moet bij alles moet je nog een tijd terugkijken, maar ik vind dat een mens kan niet in acht weken veranderen in heel zijn doen en laten. En dan verwachten ze dus dat je daar weer een heel ding over schrijft, maar dat is bijna hetzelfde van tevoren
- Nou ja, wat je in de vierde hebt met die PP bijvoorbeeld, dan heb je gewoon einde van de periode heb je een gesprek. Een gesprek vind ik wel fijn.

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- Meestal weet een dyslect wel waar zijn zwaktes liggen. Een docent kan daar extra op letten. Begrip is belangrijk en bv in begeleiding een extra feedback moment. Ik geef het zelf niet aan, wil het niet als smoes gebruiken Net even persoonlijk iets meer van een docent op dat vlak
- Je moet je wel vertrouwd kunnen voelen bij de docent
- Persoonlijke aandacht is belangrijk
- Een eigen keuze studietoelichting is fijn, die weet ook van persoonlijke omstandigheden
- Goede sfeer belangrijk

Sturing/hulp

- Biedt bij een opdrachten relaxte introductie, niet meteen 'botsiejakke' (In les eerst welkom, uitleg, dit is de opdracht, dit de groepjes, ga maar bij elkaar zitten en dit en dat moet je doen)

Feedback/communicatie

- Ik wil duidelijk gestructureerde feedback hebben
- Ja, mondeling feedback op aanvraag van jezelf tenminste
- Eigenlijk zou er een soort structureel feedbackdossier moeten komen voor docenten, hoe ze feedback moeten geven. We leren allemaal feedback geven, waarom dan bij docenten niet?
- Feedback mag ook compliment bevatten, daar leef ik op. Maar moet ook heel helder aangeven wat anders, beter kan. Anders maak je de fout wellicht nog eens. Dat maakt me onzeker
- Docenten moeten objectief zijn en goed kijken naar werk wat geleverd wordt. Dus niet persoonlijk gaan kijken (hoe ziet iemand eruit, hoe is zijn gedrag). Rechtvaardig goede feedback op gebied wat fout is en dat laat zien en aangeven dit en dit moet veranderd worden. Jongere docenten zijn over het algemeen subjectiever.
- Docent belangrijk: ook wel beetje de toon, de voice van een docent zelf, dat je niet afgebrand wordt of een beetje als pispaaftje wordt gebruikt
- Alleen maar zenden heeft natuurlijk geen zin, er moet interactie zijn (we zijn oud en wijs genoeg).
- Waarom zitten docenten niet altijd op een lijn? Van studenten wordt dat wel verwacht.

Motivatie/inspiratie

- Een docent moet vooral de intentie hebben je iets bij te leren, meer dan dat je een goed punt haalt. Je moet wel snappen hoe iets in elkaar steekt, dat je er echt iets van leert.
- Perspectief, nut van een vak belangrijk, docent moet ook die link leggen.
- Jongens willen het gewoonweg meer gezellig hebben, weet je wel, ook met de docent.

Verwerking interview Student 6 (Giel)

1 Studentfactoren

Planning/zelfregulatie/uitstelgedrag

- Te weinig gesproken met docenten waarom ik werk nog niet af had of bij me had. Werd wel door docent gezegd, maar niet op doorgevraagd
- Nu nieuwe minor, heel vastberaden en streng naar mezelf. Opletten met werken, prioriteiten stellen.

Motivatie/doel/praktijk/beroepsperspectief/competitie

- Half jaar niets gedaan. Moeite om aan ouders te vertellen van studievertraging, zijn streng. Ook moeilijk omdat medestudenten al afstudeerjaar ingingen. Voelde als nederlaag dat ik niet mocht starten. Weinig contact meer met medestudenten.
- Motivatiefactor 1 is nu dat ik niet laat gebeuren dat ik nog studievertraging oploep. Ook als iets niet leuk vind, dan moet het af, ik ga het gewoon doen.
- En ook wel gewoon het hebben van mijn hbo diploma.
- Achteraf minder erg dat ik jaar uitloop, omdat ik veel gewerkt heb en dat werk ook voor mij iets heeft geboden als het ware. Heeft mij echt veel veranderd: gewoon aanpakken en doorzetten.

- Erg op mijn plek bij werk. Beleef veel. In mijn werk ook leiding geven, communiceren en feedback geven. Positieve eerst dan zeggen wat beter kan. Ja dus een leider zijn, in plaats van een baas.
- Veel samen werken, je helpt elkaar, ook met samenvattingen. , je helpt elkaar wel echt heel veel.
- P in één jaar gehaald.
- Leuke docenten in P.
- 1^e jaar met slb-klas heel hecht. Dat is echt jouw klas. Opbouw duidelijk, werkt naar propedeuse toe. Je doet extra je best omdat propedeuse de beloning is.

Afleiding

- Tweede jaar, nog bijbaantje erbij. In totaal 20 uur per week. In tweede jaar twee tentamens niet gehaald. Combinatie stage, bijbaan en herkansingen was zwaar.
- Derde jaar starten ging goed, toen in tweede periode ging het fout. Kreeg andere baan in de buurt, beviel me iets te goed. Ongeveer 30 uur werken. 2^e periode helemaal niets gehaald.
- Veel werken kwam vooral door mijn vrienden Meer dan de helft mbo gedaan en die zijn al allemaal aan het werk. Verdienen belangrijk, ook omdat ik studie zelf moet betalen.

Docent/begeleider

- Met name één docent fijn. Gaf structuur en begeleiding. Andere docent ook, verstand praktische kant, komisch en jonger, meer in buurt komt van leeftijd studenten.
- Geen slb'er meer vanaf jaar 3, had wel graag een actieve slb'er gehad. Relatie is belangrijk

Feedback

- Ja, natuurlijk ook wel feedback op het resultaat, maar wel, ook wel op werkwijze en hoe heb je dat hebt aangepakt - Ja en ook niet qua mail of zo, maar gewoon persoonlijk even, al is het maar vijf minuten, dat was al fijn.

Zelfinzicht/reflectie

- Met studievertraging heb ik dus heel veel moeite mee gehad. Omdat je dus wel het gevoel hebt dat je gefaald hebt. En ja, dan zit je echt in een spiraal, negatief.
- Ging nog meer werken, heel veel uren. Roekeloos en ook opgebrand gevoel. Toen weer bij elkaar geraapt.
- 'Op een gegeven moment ga je vermijden, dan ga je voor dingen weglopen, zelfs iets simpels als je mail bijhouden doe je niet meer'

2 Docentfactoren

Persoonlijke aandacht/betrokkenheid

- Regelmatig persoonlijk contact met docent
- Begeleiding om de paar weken op studieachterstand.

Sturing/hulp

- Persoonlijk gesprek als het niet werk niet af komt

- Gesprek met slb'er om op gang te komen. Weten waar je aan toe bent en hoe je het gaat doen en ook een schema, maar vooral stand van zaken. (zelf: maar ook gewoon aanpakken en tijd vrij maken).

Feedback/communicatie

- Begeleiding op werkwijze en hoe je project aanpakt in komende weken. Niet per mail, gewoon persoonlijk.
- Zit vooral in sparren in plaats van zeggen wat goed of slecht is en wat je moet doen.

Motivatie/inspiratie

- Interactie, met docenten, Veel begeleidend werken in plaats van sturend alleen maar zeggen dit en dit... Op proces, maar ook op de inhoud.
- Iets doen met de praktijk, voorbeelden

Bijlage 10 Resultaten focusgroep docenten

A Wat zijn jouw persoonlijke ervaringen met jongens bij FHC?

A1 *Individueel ervaringen op geeltjes schrijven en daarna samen in subgroepje (3 subgroepjes) bespreken en categoriseren*

Groep 1

- Opener/persoonlijk naar docent
- Sociaal
- Meer competitief
- Jongens zijn slimmer in kennis
- Hoorcolleges prima

Gerichter/kritischer op relevantie/inhoud

- Focus op hoofdzaken
- Zijn minder geïnteresseerd in reflectie/persoonlijke ontwikkeling/positionering
- Willen concrete opdrachten, type opdrachten 'waarom'
- Meer confrontatie aangaan -> kritisch
- Moeilijker aanspreekbaar op inzet

Planning

- Meer moeite met plannen (2x)
- Jongens minder zelfstandig, Lijkt wel of dat ze thuis door mama worden verzorgd

Alles komt goed

- Zijn relaxter
- Gevoel: alles komt goed
- Vaker afwezig 1^e uur
- Kunnen goed relativeren
- Overschatten zichzelf soms
- Meer zelfvertrouwen
- Maken zich minder zorgen
- Klagen/zeuren minder
- Eerlijker over waarom ze iets niet gedaan hebben
- Minder 'smoesjes'
- 'Stoer' om niet te hard te werken.
- Vaak allochtone jongens
- In groepswork achterover leunen en ermee weggkomen door 'charmes'
- Als iemand anders kartrekkersrol op zich neemt is het al snel goed

Vragen minder hulp

- Vragen minder hulp
- Vragen minder om begeleiding
- Ik doe het wel zelf even

- Zijn reactief:
 - ➔ Vragen minder begeleiding
 - ➔ Doen alleen wat je vraagt

Groep 2

Gevoel

- Gevoel van urgentie
- Veel bezig met andere zaken dan school
- Behoorlijk aantal jongens met professionele bijbaan
- Moeten expliciet weten 'waarom' ze iets aan het doen zijn. Anders sneller gedemotiveerd.
- Minder stressgevoelig
- Minder zichtbare stress. Lijken zich minder druk te maken
- Lijken nonchalant. Niet allemaal! Maar vaak wel in non-verbale houding
- Slechte planners, missen TOTAALOVERZICHT studievoortgang en curriculum
- Algemeen: meer hulp nodig bij plannen

Benadering

- Ik heb het gevoel dat ik ze soms anders moet begeleiden (meer moet helpen?) maar weet niet hoe
- 1^e jaars: pubers zoeken grenzen op; vraagt ook andere benadering van mij
- Afstudeerbegeleiding: vragen minder snel om hulp. Zien feedback eerder als falen.
- SLB: band opbouwen, vertrouwen winnen kost meer tijd. Laten minder snel achterste van hun tong zien.
- Gevoelig voor en ze prikkelen via competitie
- Vinden 'mannen onder elkaar' gevoel prettig= zeldzaam bij feminien FHC

Profilering

- Houding en 'echt' gedrag komen niet altijd overeen. Nonchalant versus graag goed willen doen.
- Pakken in groepjes de representatierol, laten inhoud aan de dames
- Krijgen veel gedaan bij de meiden
- Komen in groep zelfverzekerder over maar zijn individueel meer onzeker (stage/afstuderen)
- Zijn meer dan meiden bezig met eigen positionering/profilering in de klas

Groep 3 (groep was nog niet klaar met volledige indeling en naamgeving categorieën)

Motivatie/drive

- Of expliciet in drive en motivatie
- Of geen drive en motivatie (of andere dan bij inhoud van het vak)

Communicatiestijl

- Direct
- Duidelijk
- Doelgericht

Persoonlijke ontwikkeling: Duidelijk verschil jaar 1 en 4

Gedrag

- Meer 'aanwezig' in de les
- Autonom
- Uitstelgedrag/planningsmoeilijkheden
- Zoekt uitdaging
- Geen zin in schriftelijk reflecteren
- (SLB) begeleidingsvraag zit op taak
- Let op de introverte jongen

Niet gecategoriseerd in subgroep

- Het gesprek is een gewaardeerd middel; het gaat meteen ergens over bij jongens. Ze komen met concrete problemen
- In de les gaan (de meeste) jongens bij elkaar zitten: veiligheid (herkenning?) is belangrijk
- Jongens zijn gericht op efficiëntie in contact: de les/het gesprek/de oefening moet iets opleveren. Ze komen iets doen
- Ze zijn meestal duidelijk in feedback en wat ze ervaren. Houden zelf ook van duidelijkheid
- Jongens zijn naar mijn ervaring even goed in reflecteren als meisjes; maar ook hier geldt: de toegevoegde waarde (voor henzelf) moet duidelijk zijn

Niet gecategoriseerd in subgroep

- Te motiveren op taak (ambitie), competitie elementen
- Feedback en omgaan met feedback redelijk 'rationeel' kunnen incasseren
- In projectgroepen vaker 'volgend', niet de initiatiefrijke rol
- Doen – denken
- Minder gericht op wat anderen ervan vinden
- Relaxter in vergelijking met meisjes
- Vaak niet gericht op planning
- Uitstelgedrag

Niet gecategoriseerd in subgroep

- Wat is het doel?
- Een hekel aan reflecteren....
- Meisjes
- Als je het contact krijgt..... dan kan er veel.....
- Willen heldere feedback. Wat moeten ze doen
- Wisselend
- Ambitieuw/ondernemend
- Niet vooruit te branden
- Directe aanspreekstijl
- 'Gemakkelijk' -> plannen, houding algemeen
- Zoeken 'uitdagingen'
- Minder verbonden/gebonden aan 'de juf' 'de slb'er' -> minder begeleiding m.b.t. 'persoonlijke' problemen

Niet gecategoriseerd in subgroep

- Hechten meer aan buitenschoolse activiteiten

- Geen verschil opgemerkt in resultaten
- Drukker
- Eigenwijs, eigenzinnig
- Outspoken
- Verschil vooral zichtbaar in jaar 1
- Creatief

A2 *Overkoepelende (of gezamenlijke) categorisering ervaringen van totale groep docenten (vanuit de categorieën per groep)*

- 1) Zelfbeeld/imago/profilering
- 2) Benadering/communicatiestijl (gewenste en gegeven begeleiding, hulpvraag op 'taak')
- 3) Behoeft (nut/doelgericht & competitie, concrete (kennis)taak)
- 4) Houding ('alles komt goed')
- 5) Planning (het vermogen & discipline)
- 6) Persoonlijke ontwikkeling

C *Wat ga jij als docent in je begeleiding concreet doen om het studiesucces van jongens bij FHC te vergroten?*

1) Zelfbeeld/imago/profilering

- Positief bekrachtigen (want dan krijgen ze de bevestiging die ze zoeken)
- Complimenten
- In gesprek gaan
- Imago oefeningen
- Ruimte geven aan eigenzinnig gedrag in opdrachten
- Individueel zelfbeeld/imago corrigeren/niet in de groep, individueel duidelijk gesprek aangaan
- Jongens ruimte geven voor profilering, hebben ze nodig
- Zelfbeeld in begeleiding gebruiken. Feedback & feedup vragen/geven
- Meer aanspreken op zelfbeeld

2) Benadering/communicatiestijl (gewenste en gegeven begeleiding, hulpvraag op 'taak')

- Directer benaderen, directere feedback (ook om competitiegevoel te prikkelen)
- Duidelijk communiceren: doel, middel, kaders, opbrengst (+/-)
- Concreet, doelgericht taalgebruik
- Meer verdiepen in leerstijlen en communicatiestijlen van jongens
- Reflectieopdrachten anders verwoorden, concreter maken richting doel: bv waarom zou ik – als man van bedrijf Y – jou wel/niet aannemen. Wat ga je zeggen etc.
- Nieuw SLB organisatie is dikke + voor jongens (band opbouwen, ruimte voor persoonlijk contact)
- Gesprekken holistischer insteken
- Meer voetbal en Formule 1 in het FHC onderwijs
- Meer 'heroes' uit beleving jongens gebruiken in lessen

- Zelf attent zijn op helderheid, efficiëntie en check hierop bij de student (zie behoefte)
- In modules professioneel handelen en projectmatig werken ingaan op m/v verschillen
- Meer mannen als docent (Melchior moet blijven)
- Speciale Studiekeuzecheck gesprekken met jongens
- Workshop jongens voor slb'ers
- Studievoortgang over 4 jaar
- Minder reflecteren
- Niet minder, maar anders reflecteren -> sollicitatiegesprek, jezelf verkopen
- Meer visuele les en handleiding minder talig
- Directer zijn in feedback -> workshop docenten

3) *Behoefte (nut/doelgericht & competitie, concrete (kennis)taak)*

- Meer contextuele uitleg bij curriculumonderdelen (waarom doe je het, wat levert het je op)
- Bewustwording meer expliciet maken in lessen (doelgerichtheid), waarom beter kenbaar maken
- Reflecties beter terugkoppelen
- Competitie elementen invoegen
- Ruimte geven voor excellentie op verschillende vlakken (individueel beoordelen?)
- Toelichting doel, in gesprek over, opdrachten aanpassen
- Jongens uitdagen, prikkelen, motiveren om maximale eruit te halen. Anders worden ze laks. Incentive systeem
- Meer inzicht geven in relevantie van het geleerde, zodat je inspeelt op doelgerichtheid
- Competitie elementen binnen onderwijs organiseren. Gamification?
- Keuze geven, meer op behoefte inspelen. Facilitatie!!
- Expliciet in opdrachtverstrekking/formulering relatie met beroep (doe ik al)
- Studenten zelf laten verwoorden wat niet is + daarbij vragen laten stellen. Checken bij student
- Experimenteer met indeling op LIFO stijlen (zie ook benadering)
- Praktijkrelevantie meer toelichten (goede check, ook voor ons)
- Differentiatie -> werkvormen?
- Competitie ook echt belonen
- Meer doel/nut/relevantie uitleggen
- Meer uitdaging, maak het niet te makkelijk... Maar: laat ze ook falen-> niet altijd dat vangnet-> gevoel van urgentie
- Meer competitie elementen gebruiken/inzetten
- Meer uitdaging
- Competitie in de les organiseren "belonen"

4) *Houding ('alles komt goed')*

- Meer verantwoordelijkheid geven, druk opvoeren
- Meer in de gaten houden (SLB) concreet benoemen + oplossing geven -> opleggen
- Peer?
- Andere manier van feedback. Enerzijds meer complimenten, anderzijds 'kritiek' omzetten naar competitie/uitdaging.

- Taken en verantwoordelijkheden moeten in groepswork meer transparant/concreet maken als tutor/begeleider bv. via scrum
- Veel en directe feedback geven. Ook positief. Hier moeten we als docenten bewust mee bezig zijn
- Helpen inzicht te geven in helicopterview in verband met 'alles komt goed' houding
- Concentratie checken/bijsturen/monitoren. Energizers?
- Taken formuleren in jaar 1. Dat zelf laten doen in groep wellicht soms ook sturen in verschillende rollen (dus noodzaken om niet alleen te volgen)
- Verantwoordelijkheid geven
- Minder groepswork in de P-lijn
- Aparte jongensgroepen in de P-lijn
- Uitdagen-> rol geven in plaats van zelf laten kiezen
- Meer in duo in plaats van groepen van 4
- Geen zessen-cultuur -> excelleren programma als drive

5) Planning (het vermogen & discipline)

- Strakkere sancties of tussentijdse feedback of beoordelingsproducten
- Planning – consequent zijn
- Concrete controle planning
- Opknippen opdrachten
- Heldere planning of juist niet, deadlines + ook handhaven
- Eigen planning laten afleiden van opdracht met deadline
- Meer structuur + tussentijdse deadlines + consequenties
- In gesprek sturen op actieve rol jongens (verantwoordelijkheid geven)

6) Persoonlijke ontwikkeling

- Informele tussentijdse gesprekje voeren (gezien worden, elkaar snappen)
- Begrip
- Investeren in opbouw relatie met 'doe' activiteiten
- Meer persoonlijke aandacht
- Vaker gesprekken met studenten voeren over motivatie/behoefte, persoonlijke ontwikkeling, concrete taakvragen
- Op een andere manier laten reflecteren? Meer mondeling (bv in interview of filmpje), andere benaming
- 1-op-1 gesprekken persoonlijke ontwikkeling
- Meer complimenten geven