



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur
en Wetenschap



Flexibiliteit met houvast

Een stelselonderzoek naar begeleiding, studieplanning
en sociaal welzijn in flexibel hoger onderwijs

Voorwoord



Flexibel onderwijs voorziet in een duidelijke behoefte: het maakt het voor studenten mogelijk om een hbo-opleiding te volgen op een manier die past bij hun werk, levenservaring en persoonlijke omstandigheden. Steeds meer hogescholen bieden opleidingen aan waarin studenten meer ruimte krijgen om tempo, volgorde en leerroute mede zelf vorm te geven.

Flexibel onderwijs kent wel specifieke uitdagingen. Waar regulier onderwijs structuur biedt via vaste programma's, groepen en roosters, moeten flexibele opleidingen die structuur zelf organiseren. Die structuur betreft begeleiding, het studieplan en aandacht voor welzijn.

We kregen signalen dat die structuur niet overal goed is ingericht. Dat bleek ook uit de evaluatie van het experiment leeruitkomsten. Daarom onderzochten we de wijze waarop begeleiding, het studieplan en het sociaal welzijn van studenten in de praktijk worden georganiseerd en hoe studenten en onderwijsprofessionals dat ervaren. Voor dit onderzoek 'Flexibiliteit met houvast' vulden bijna 1.500 studenten en ruim 300 docenten onze vragenlijsten in. Bij 10 hogescholen hielden we groepsinterviews met onderwijsprofessionals en studenten.

Studenten zijn overwegend tevreden. Maar de kwaliteit van flexibel onderwijs hangt nu te veel af van toeval. Welke begeleider je treft, hoe de instelling omgaat met het studieplan en de aandacht die de instelling heeft voor sociaal welzijn.

Dat is geen verwijt aan al die professionals die dagelijks het verschil maken voor hun studenten. Het is een signaal aan het stelsel van flexibel onderwijs. Wat nu afhankelijk is van individuen en instellingen, moet worden omgezet in structurele werkwijzen die gelden voor alle studenten.

Uit dit onderzoek volgt dat flexibel onderwijs gebaat is bij een meer structurele borging van drie samenhangende elementen. Ten eerste vraagt begeleiding van studenten om een expliciete inrichting, met duidelijke afspraken over rollen, frequentie, doel en beschikbare capaciteit. Ten tweede blijkt het studieplan vooral waardevol wanneer het actief wordt ingezet als begeleidingsinstrument en niet uitsluitend als formeel document. Ten derde vraagt sociaal welzijn in flexibele leeromgevingen om bewuste aandacht, bijvoorbeeld door structurele verbindingsmomenten en door sociaal welzijn onderdeel te maken van begeleiding. Daarnaast is het wenselijk dat in beleidscommunicatie, voorlichting en eventuele handreikingen duidelijker wordt uitgelegd hoe het studieplan als bedoeld in artikel 7.14a WHW zich verhoudt tot andere begeleidingsdocumenten die instellingen in de praktijk hanteren. Een eenduidige uitleg van het bestaande wettelijke kader kan bijdragen aan meer duidelijkheid voor instellingen, studenten en toezichthouders.

Flexibel onderwijs biedt studenten kansen die het reguliere onderwijs niet altijd kan bieden. Ik hoop dat dit rapport bijdraagt aan het besef dat die kansen pas duurzaam tot hun recht komen als we studenten niet alleen flexibiliteit bieden, maar ook houvast: in de vorm van duidelijke kaders, toegankelijke begeleiding en aandacht voor de mens achter de student.

Alida Oppers

Inspecteur-Generaal van het Onderwijs

Inhoud

Samenvatting	4
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding en achtergrond	7
1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen	9
1.3 Leeswijzer	10
2. Uitgangspunten en kernbegrippen	11
2.1 Begeleiding in opleidingen met flexibel onderwijsaanbod	11
2.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten als instrument voor begeleiding en borging	12
2.3 Sociaal welzijn in flexibele leeromgevingen	12
2.4 Samenhang tussen begeleiding, studieplan en sociaal welzijn	13
3. Onderzoeksopzet en methodologie	14
3.1 Onderzoeksdisein	14
3.2 Kwantitatieve dataverzameling en -analyse	14
3.3 Kwalitatieve dataverzameling en -analyse	15
3.4 Methodologische afbakening	17
4. Kwantitatieve resultaten: frequenties, patronen en samenhang	18
4.1 Begeleiding door onderwijsprofessionals (deelvraag 1a en 1b)	18
4.2 Inrichting en toepassing van het studieplan (deelvraag 2a en 2b)	24
4.3 Succesfactoren, knelpunten en sociaal welzijn van studenten (deelvraag 1c en 3)	28
4.4 Samenvatting en doorkijk naar de kwalitatieve bevindingen	37
5. Kwalitatieve resultaten: De onderwijspraktijk in beeld	38
5.1 Vormen van begeleiding: rollen en organisatie (deelvraag 1a)	38
5.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten (deelvraag 2)	40
5.3 Succesfactoren en knelpunten in de begeleiding (deelvraag 1b en 1c)	45
5.4 Sociaal welzijn van studenten (deelvraag 3)	51
5.5 Goede praktijken en waargenomen lessen (deelvraag 4)	55
6. Conclusies en aanbevelingen	57
6.1 Begeleiding: gewaardeerd, maar niet altijd structureel geborgd	57
6.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten: wisselende betekenis en onscherpe afbakening	58
6.3 Sociaal welzijn: gedragen door directe relaties, kwetsbaar zonder structuur	59
6.4 Slotbeschouwing	60
Literatuurlijst	61
Lijst met afkortingen en verklaringen	62

Samenvatting

Flexibele opleidingen¹ in het hbo onderscheiden zich van reguliere opleidingen doordat studenten hun leerroute, tempo en volgorde grotendeels zelf bepalen. Niet de gevolgde onderwijsweg staat hier centraal, maar het aantoonbaar behalen van leeruitkomsten. De wettelijke basis voor deze opleidingsvorm is gelegd via het Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs. Dit besluit ging in 2016 van start met deeltijd- en duale hbo-bacheloropleidingen, en is structureel verankerd in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (hierna: WHW) met de inwerkingtreding van de Wet leeruitkomsten hoger onderwijs in 2024.

Flexibel onderwijs biedt kansen voor maatwerk, maar stelt tegelijkertijd nieuwe eisen aan de inrichting van begeleiding, de informatievoorziening en de aandacht voor sociaal welzijn. In onze toezichtpraktijk en contacten met het veld signaleerden we dat instellingen worstelen met de invulling van begeleiding bij flexibele routes. Daarnaast merkten we op dat studenten het studieplan niet altijd herkennen als begeleidingsinstrument en dat er zorgen bestaan over de sociale verbondenheid van studenten in flexibele leeromgevingen. Ook de evaluatie van het experiment leeruitkomsten (Van Casteren, e.a., 2021) gaf aanleiding tot nadere verkenning van deze thema's.

We onderzochten hoe geaccrediteerde hbo-opleidingen die werken met eenheden van leeruitkomsten de begeleiding, het studieplan of andere begeleidingsdocumenten en het sociaal welzijn van studenten organiseren. Ook onderzochten we hoe studenten hun sociaal welzijn binnen deze opleidingen ervaren. Begeleiding, studieplanning en sociaal welzijn beschouwen we daarbij als onderling samenhangende elementen: begeleiders signaleren niet alleen studievoortgang, maar ook sociale en persoonlijke knelpunten. En het studieplan biedt een natuurlijk gespreksmoment om die signalen op te vangen. Voor het onderzoek combineerden we een vragenlijst onder 1.474 studenten en een vragenlijst onder 323 docenten en begeleiders bij 14 hogescholen, met semigestructureerde interviews bij 10 hogescholen.

Begeleiding: gewaardeerd, maar niet altijd structureel geborgd

Studenten zijn overwegend tevreden over de begeleiding die zij ontvangen. Een hogere tevredenheid hangt samen met frequent persoonlijk contact met de begeleider, zowel in persoon als via chat. Een aanzienlijke minderheid van de ondervraagde studenten ervaart echter hoge studiedruk en onduidelijkheid over verwachtingen. De kwaliteit van begeleiding hangt sterk af van de inzet van individuele professionals. Instellingen beschikken niet altijd over expliciete kaders voor wie begeleiding biedt, met welke frequentie en met welk doel. Hierdoor bestaat het risico op verschillen tussen studenten en is de continuïteit van de begeleiding kwetsbaar bij personele wisselingen of toenemende werkdruk.

1 Onder 'flexibele opleidingen' verstaan wij in dit rapport geaccrediteerde hbo-opleidingen die hun onderwijs hebben ingericht met eenheden van leeruitkomsten op grond van de Wet leeruitkomsten hoger onderwijs. Deze opleidingsvorm kenmerkt zich door leerwegaafhankelijkheid: studenten kunnen verschillende routes volgen om dezelfde leeruitkomsten te behalen, bijvoorbeeld via een combinatie van werkervaring, formeel onderwijs en zelfstandig leren.

Het studieplan: wettelijk kader en planningspraktijk

Het studieplan is op grond van artikel 7.14a WHW verplicht bij een leerwegonafhankelijke invulling van eenheden van leeruitkomsten. Het instellingsbestuur stelt dit in overleg met de student vast. Het studieplan functioneert als een belangrijke waarborg voor de kwaliteit van de opleiding en voor de zorgplicht van de instelling. Artikel 7.14a, tweede lid, WHW stelt aan het studieplan inhoudelijke minimumvereisten, waaronder een omschrijving van de leeruitkomsten, de wijze waarop deze worden behaald en getoetst, en een omvang van ten hoogste 30 studiepunten of European Credits (EC's), volgens het European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) per plan.

Daarnaast hanteren instellingen voor studenten in een gefaciliteerde route een breed scala aan begeleidings- en planningsdocumenten, variërend van studievoortgangsoverzichten en coachingsformulieren tot digitale planningstools. Zij duiden deze documenten in de dagelijkse onderwijspraktijk eveneens aan als 'studieplan', zonder dat zij de juridische status van artikel 7.14a WHW hebben. Ons onderzoek heeft in de dataverzameling geen onderscheid gemaakt tussen leerwegonafhankelijke trajecten (waarvoor het wettelijk studieplan verplicht is) en gefaciliteerde trajecten (waarvoor andere begeleidingsdocumenten worden gebruikt). De bevindingen hebben daarmee betrekking op de bredere praktijk van studieplanning en begeleidingsdocumenten en niet uitsluitend op het studieplan in de strikt juridische zin.

Binnen die planningspraktijk constateren we zowel een verschil in gebruik (het studieplan wordt vaak niet actief ingezet) als een verschil in begripsvorming. Uit gesprekken komt naar voren dat studenten en professionals niet altijd hetzelfde verstaan onder een 'studieplan'. Dat komt vooral doordat instellingen uiteenlopende documenten en systemen met die term aanduiden. Als een planningsinstrument wél actief wordt ingezet en bijgesteld, ervaart ongeveer de helft van de studenten het als ondersteunend voor maatwerk en eigenaarschap. Dit geeft aan dat de borgingsfunctie beperkt blijft als het studieplan na vaststelling niet meer actief wordt benut.

Sociaal welzijn hangt samen met directe relaties

Bijna 65% van de ondervraagde studenten is tevreden over hun sociaal welzijn binnen de opleiding. Ongeveer 60% van de studenten voelt zich verbonden met begeleiders en medestudenten in hun directe leeromgeving; de binding met de instelling als geheel is zwakker. Studenten met persoonlijk of chat-contact met hun begeleider ervaren een hoger sociaal welzijn dan studenten die via e-mail of een videoverbinding met hun begeleider communiceren. Sociaal welzijn is overwegend instrumenteel van aard: studenten vinden steun voor hun studie en bij individuele uitdagingen, maar bouwen minder vanzelfsprekend een bredere sociale band op.

Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen formuleren we 4 aanbevelingen voor het ministerie van OCW en instellingen, geordend naar de 3 thema's van dit onderzoek.

1. Ministerie van OCW: **Verduidelijk in beleidscommunicatie, voorlichting en handreikingen de toepassing van artikel 7.14a WHW, in het bijzonder het onderscheid tussen het wettelijke studieplan en andere begeleidingsdocumenten die instellingen in de praktijk hanteren.** Een eenduidige uitleg van het bestaande wettelijke kader kan bijdragen aan meer duidelijkheid voor studenten, instellingen en toezichthouders en voorkomt uiteenlopende interpretaties in de uitvoeringspraktijk.
2. Instellingen: **Zet het studieplan in als levend begeleidingsinstrument.** Bespreek het studieplan periodiek, stel het bij wanneer de studieroute verandert en leg er individuele begeleidingsafspraken in vast. Informeer studenten over de functie van het plan en hun rechten.
3. Instellingen: **Borg begeleiding expliciet en structureel.** Leg vast wie begeleiding biedt, met welke frequentie en met welk doel. Maak verwachtingen over zelfregie expliciet bij de start van de opleiding. Zorg daarnaast voor voldoende begeleidingscapaciteit, passende ondersteuning van begeleiders en ruimte om om te gaan met complexe ondersteuningsvragen van studenten.

4. Instellingen: **Versterk de structurele basis van het sociaal welzijn.** Organiseer structurele verbindingsmomenten en maak aandacht voor sociaal welzijn onderdeel van het begeleidingsprotocol. Begeleiding kan een compenserende rol spelen wanneer een vaste studiegroep of jaargenoten ontbreken.

De rode draad in de bevindingen is die van persoonsafhankelijkheid: de kwaliteit van begeleiding, de werking van het studieplan en de structurele aandacht voor sociaal welzijn hangen nu te sterk af van individuele professionals en toevallige omstandigheden. Flexibel onderwijs biedt studenten kansen voor maatwerk en autonomie, maar die kansen komen alleen duurzaam tot hun recht wanneer instellingen en het stelsel de randvoorwaarden structureel regelen.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en achtergrond

De flexibilisering van het hoger onderwijs heeft de afgelopen jaren een duidelijke vlucht genomen. Maatschappelijke ontwikkelingen zetten het hoger onderwijs in beweging: een veranderende arbeidsmarkt en de toenemende aandacht voor een leven lang ontwikkelen. Instellingen zoeken naar manieren om opleidingen beter af te stemmen op uiteenlopende leerbehoeften van studenten en werkenden.

Binnen deze beweging is het werken met eenheden van leeruitkomsten uitgegroeid tot een structurele mogelijkheid om hbo-opleidingen in te richten en te accrediteren. Eenheden van leeruitkomsten zijn omschreven en toetsbare bouwstenen van een opleiding, die studenten op eigen tempo, in eigen volgorde en via verschillende leerroutes kunnen behalen. De wettelijke basis voor deze opleidingsvorm is gelegd via het Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs. Dit besluit ging in 2016 van start met deeltijd- en duale hbo-bacheloropleidingen, en is structureel verankerd in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW), met de inwerkingtreding van de Wet leeruitkomsten hoger onderwijs in 2024.

Op grond van artikel 7.3, derde lid, WHW is er ook ruimte om voltijdopleidingen op deze wijze in te richten. Het onderscheid met reguliere opleidingen is wezenlijk en zit niet alleen in tempo of volgorde, maar vooral in het principe van leerwegonafhankelijkheid: bij opleidingen met eenheden van leeruitkomsten staat het behaalde resultaat centraal en niet de gevolgde onderwijsweg. Studenten kunnen leeruitkomsten op verschillende manieren aantonen, bijvoorbeeld via formeel onderwijs, werkervaring, eerder verworven competenties of een combinatie daarvan. Aan dit leerwegonafhankelijke karakter heeft de wetgever in artikel 7.14a WHW de verplichting verbonden om een studieplan vast te stellen.

Ons onderzoek richt zich op hbo-bacheloropleidingen die met eenheden van leeruitkomsten werken; binnen onze onderzoekspopulatie bleek dit overwegend om deeltijdopleidingen te gaan. In dit rapport bedoelen we met flexibele opleidingen steeds geaccrediteerde hbo-opleidingen die werken met eenheden van leeruitkomsten, tenzij expliciet anders vermeld. De toevoeging wordt in de rest van het rapport niet herhaald.

Binnen flexibele opleidingen zijn 2 varianten te onderscheiden die juridisch van betekenis zijn:

1. De leerwegonafhankelijke route: studenten bepalen zelf hoe zij de leeruitkomsten behalen; het instellingsbestuur is op grond van artikel 7.14a WHW verplicht daarvoor in overleg met de student een studieplan vast te stellen.
2. De gefaciliteerde route: de opleiding biedt een gestructureerd maar flexibel programma aan; studenten kiezen tempo of volgorde, maar de leerweg is grotendeels vooraf bepaald. Voor deze variant geldt de studieplan-verplichting van artikel 7.14a WHW niet.

Pas gedurende dit onderzoek werd duidelijk dat het onderscheid in wettelijke vereisten tussen deze 2 varianten groter is dan bij aanvang werd voorzien, en dat een ruime meerderheid van de bevroegde studenten een gefaciliteerde route volgt. In de dataverzameling – vragenlijsten, interviews en documentanalyse – is dit onderscheid niet systematisch uitgevraagd. Hierdoor zijn de 2 groepen achteraf niet meer te scheiden. De bevindingen hebben daarmee betrekking op de bredere planningspraktijk, niet uitsluitend op het wettelijk studieplan. Dit lichten we nader toe in §3.4.

De groei van flexibel onderwijs vergroot de ruimte voor maatwerk, maar stelt tegelijkertijd nieuwe eisen aan de inrichting van begeleiding, informatievoorziening en de aandacht voor sociaal welzijn. Ook uit de evaluatie van het experiment leeruitkomsten kwamen aandachtspunten naar voren over de begeleiding en de toepassing van het studieplan bij flexibele trajecten. Via onze toezichtpraktijk en contacten met het veld ontvingen we vergelijkbare signalen: instellingen worstelen met de invulling van begeleiding bij flexibele routes, studenten herkennen het studieplan niet altijd als begeleidingsinstrument en zorgen over sociaal welzijn die hiermee samenhangen, nemen toe. Deze signalen vormen samen de aanleiding voor dit stelselonderzoek.

Waar vaste onderwijsprogramma's, cohorten van studenten en contactmomenten in het reguliere onderwijs, structuur en houvast bieden, zijn deze structuren in flexibele trajecten minder vanzelfsprekend. Dit vraagt meer zelfregie van studenten en een andere invulling van begeleiding en ondersteuning door instellingen. Juist in die verschuiving ontstaat spanning. Meer autonomie betekent niet automatisch meer overzicht of houvast. Niet alle studenten beschikken in gelijke mate over de vaardigheden en het overzicht die nodig zijn om zelfstandig keuzes te maken en hun leerroute te plannen. Tegelijkertijd opereren opleidingen binnen wettelijke en organisatorische kaders die niet altijd zijn ingericht op vergaand maatwerk. Begeleiding, inclusief mentoring, krijgt daarmee een andere invulling dan in traditioneel ingericht onderwijs: de begeleiding is minder ingebed in vaste contactstructuren en vereist een meer procesgerichte en individueel afgestemde aanpak.

Een belangrijk instrument binnen flexibele opleidingen is het studieplan. Het instellingsbestuur is verplicht om, in overleg met de student, een studieplan vast te stellen als sprake is van een leerwegonafhankelijke invulling van te volgen eenheden van leeruitkomsten. Dat staat in artikel 7.14a van de WHW. Deze verplichting maakt deel uit van de zorgplicht van de instelling tegenover de student. De instelling heeft de verantwoordelijkheid om studenten die een flexibele route volgen voldoende te begeleiden, te informeren en te ondersteunen bij het vormgeven van hun leertraject. Artikel 7.14a, tweede lid, WHW stelt aan de inhoud van het studieplan minimumvereisten. Bijvoorbeeld een omschrijving van de te behalen leeruitkomsten, de wijze waarop deze worden behaald en getoetst, en een omvang van ten hoogste 30 studiepunten (EC's) per plan. Het studieplan beoogt afspraken vast te leggen over het leertraject van de student, inclusief leeruitkomsten, leeractiviteiten, toetsing en begeleiding.

Van belang is hoe wij het begrip 'studieplan' in dit rapport afbakenen. In strikt juridische zin is het studieplan, zoals bedoeld in artikel 7.14a WHW, uitsluitend van toepassing wanneer een student een leerwegonafhankelijke invulling van eenheden van leeruitkomsten volgt. Het krijgt zijn formele status door vaststelling door het instellingsbestuur in overleg met de student en moet voldoen aan de inhoudelijke minimumvereisten van artikel 7.14a, tweede lid, WHW. Begeleidingsdocumenten die instellingen hanteren voor studenten in een gefaciliteerde leerroute zijn juridisch gezien geen studieplan in deze zin, ook al worden zij in de praktijk vaak zo genoemd en op vergelijkbare wijze ingezet.

In dit onderzoek hebben we in de dataverzameling – vragenlijsten, interviews en bestudering van documenten – geen systematisch onderscheid gemaakt tussen studenten met een leerwegonafhankelijke invulling en studenten met een gefaciliteerde route. We vroegen respondenten naar 'het studieplan' zoals zij dat in hun eigen praktijk kennen. Uit de gesprekken kwam bovendien naar voren dat het merendeel van de bevraagde studenten een gefaciliteerde route volgt. De bevindingen in dit rapport hebben daarom hoogstwaarschijnlijk overwegend betrekking op begeleidingsdocumenten voor gefaciliteerde routes, en niet op het studieplan in de strikt juridische zin van artikel 7.14a WHW.

Om recht te doen aan deze afbakening spreken we in dit rapport waar dat kan over 'studieplanning en begeleidingsdocumenten' of over 'de planningspraktijk'. Waar we de term 'studieplan' gebruiken, verwijzen we naar het document zoals dat door instellingen, studenten en begeleiders in de praktijk wordt aangeduid, ongeacht of het in juridische zin als studieplan kwalificeert. Onze bevindingen zijn dan ook niet bedoeld als uitspraken over de naleving van artikel 7.14a WHW, maar als signalen over de wijze waarop instellingen in de bredere praktijk vormgeven aan studieplanning en begeleiding bij flexibele opleidingen.

Tijdens het experiment leeruitkomsten (2016–2024) fungeerde de onderwijsovereenkomst als het centrale instrument waarmee afspraken tussen student en instelling over het leertraject werden vastgelegd. Bij de structurele verankering in de wet is deze functie overgenomen door het studieplan. Maar wel met een nauwere juridische reikwijdte: het studieplan is op grond van artikel 7.14a WHW uitsluitend verplicht bij een leerwegonafhankelijke invulling van eenheden van leeruitkomsten. In de onderwijspraktijk werken veel instellingen echter nog met documenten en werkwijzen die voortkomen uit het gebruik van de onderwijsovereenkomst, ongeacht of sprake is van een leerwegonafhankelijk traject.

Tegelijkertijd groeit de aandacht voor het sociaal welzijn van studenten in het hoger onderwijs. In flexibele leeromgevingen is sociale binding minder vanzelfsprekend: studenten studeren vaker individueel, in verschillende tempo's en deels online, en maken niet altijd deel uit van een stabiel vast cohort. Dit kan gevolgen hebben voor motivatie, betrokkenheid en studiesucces. Over de wijze waarop begeleiding in flexibele opleidingen bijdraagt aan het sociaal welzijn van studenten is nog weinig systematische kennis beschikbaar. Juist deze lacune is voor ons aanleiding om sociaal welzijn in dit onderzoek expliciet mee te nemen, naast en in samenhang met begeleiding en het studieplan. We beschouwen begeleiding, het studieplan en sociaal welzijn als elementen die bepalen hoe goed studenten in flexibele leeromgevingen worden ondersteund: begeleiders signaleren niet alleen studievoortgang, maar ook sociale en persoonlijke knelpunten, en het studieplan biedt een natuurlijk gespreksmoment om die signalen op te vangen. We verkennen deze samenhang op basis van kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te bieden in de wijze waarop begeleiding, het studieplan of vergelijkbare begeleidingsdocumenten en het sociaal welzijn van studenten vorm krijgen en worden ervaren binnen geaccrediteerde hbo-opleidingen. We richten ons nadrukkelijk op de praktijk: hoe zijn deze elementen georganiseerd, hoe ervaren studenten en onderwijsprofessionals ze, en waar doen zich knelpunten of kwetsbaarheden voor?

Het onderzoek is verkennend van aard. Het beoogt geen normatieve beoordeling van individuele opleidingen, maar brengt patronen, verschillen en aandachtspunten in kaart die relevant zijn voor beleidsontwikkeling, verdere kwaliteitsborging en toezicht op stelselniveau. Daarbij besteden we expliciet aandacht aan de rol van het studieplan als instrument voor de invulling van de zorgplicht van instellingen tegenover studenten die een of meerdere eenheden van leeruitkomsten (flexibele route) daarvan volgen.

Naast het in kaart brengen van knelpunten en uitdagingen, brengen we ook praktijken in beeld die betrokkenen als ondersteunend of effectief ervaren. Deze voorbeelden presenteren we niet als normatieve best practices, maar als aanknopingspunten voor verdere reflectie en ontwikkeling.

1.2.1 Centrale onderzoeksvraag

Hoe worden begeleiding, het gebruik van het studieplan of vergelijkbare begeleidingsdocumenten en het sociaal welzijn van studenten ervaren en georganiseerd binnen geaccrediteerde flexibele hbo-opleidingen?

1.2.2 Deelvragen

De centrale vraag is uitgewerkt in de volgende deelvragen. Bij elke deelvraag is aangegeven met welke onderzoeksmethode we deze beantwoorden.

Begeleiding		
1a	Welke vormen van begeleiding worden ingezet binnen flexibele opleidingen?	Vragenlijst (docenten/begeleiders) + interviews (docenten/begeleiders en opleidingsmanagement)
1b	Hoe ervaren studenten en onderwijsprofessionals (docenten, begeleiders en opleidingsmanagement) deze begeleiding?	Vragenlijst (studenten/docenten/begeleiders) + interviews (studenten/docenten/begeleiders en opleidingsmanagement)
1c	Welke succesfactoren en knelpunten ervaren studenten, docenten en begeleiders in de begeleidingspraktijk?	Vragenlijst + interviews (studenten/docenten/begeleiders)

Inrichting en toepassing van het studieplan		
2a	Op welke wijze wordt het studieplan, of vergelijkbare documenten, toegepast binnen flexibele opleidingen?	Vragenlijst (studenten/docenten/begeleiders) + interviews (studenten/docenten/begeleiders en opleidingsmanagement) + documentanalyse
2b	In hoeverre worden deze benut als instrument voor begeleiding en borging van de zorgplicht?	Vragenlijst (studenten/docenten/begeleiders) + interviews (studenten/docenten/begeleiders en opleidingsmanagement) + documentanalyse

Sociaal welzijn		
3	Hoe ervaren studenten hun sociaal welzijn binnen flexibele opleidingen?	Vragenlijst (studenten/docenten) + interviews (studenten)

Begeleiding		
4	Welke praktijken worden door studenten en onderwijsprofessionals als ondersteunend ervaren, en welke lessen kunnen hieruit worden getrokken voor de verdere inrichting van flexibel hoger onderwijs?	Interviews (studenten/docenten/begeleiders en opleidingsmanagement)

Koppeling onderzoeksvragen en methoden

Sommige deelvragen bevatten 2 elementen (bijvoorbeeld: welke vormen van begeleiding worden ingezet, én hoe worden deze ervaren?). In de resultaathoofdstukken worden deze elementen waar nodig afzonderlijk behandeld: het eerste element primair in de beschrijvende paragrafen over inrichting en organisatie, het tweede element in de paragrafen over ervaringen, succesfactoren en knelpunten. Om de bovenstaande vragen te beantwoorden, combineren we kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De vragenlijst biedt inzicht in frequenties, patronen en samenhang op stelselniveau. De interviews verdiepen deze patronen en maken zichtbaar hoe zij in de onderwijspraktijk tot stand komen. Aanvullend hebben we beleidsdocumenten en studieplanformats opgevraagd bij de deelnemende hogescholen en bestudeerd ter voorbereiding van de interviews en ten behoeve van deelvragen 2a en 2b. In hoofdstuk 3 lichten we de opzet en uitvoering van beide methoden toe.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 schetsen we de uitgangspunten en kernbegrippen die we in dit rapport hanteren. Hoofdstuk 3 beschrijft de opzet en uitvoering van het onderzoek. In hoofdstuk 4 presenteren we de kwantitatieve resultaten: patronen, frequenties en samenhangen in de ervaren begeleiding, het gebruik van het studieplan en het sociaal welzijn van studenten. Hoofdstuk 5 verdiept deze bevindingen aan de hand van de kwalitatieve resultaten en maakt zichtbaar hoe de gesignaleerde patronen in de onderwijspraktijk tot stand komen.

In het afsluitende hoofdstuk 6 presenteren we de conclusies en aanbevelingen. Daarin brengen we de kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen uit het onderzoek met elkaar in verband en formuleren we aandachtspunten en aanbevelingen op stelselniveau.

2. Uitgangspunten en kernbegrippen

In dit hoofdstuk lichten we de centrale begrippen en uitgangspunten toe die we in dit onderzoek hanteren. We gaan achtereenvolgens in op begeleiding in flexibele opleidingen (2.1), het studieplan als instrument voor begeleiding en borging (2.2), sociaal welzijn in flexibele leeromgevingen (2.3) en de samenhang tussen de 3 thema's (2.4). Waar de begripsomschrijvingen zijn gebaseerd op bestaande literatuur of wettelijke kaders, geven we dat aan.

2.1 Begeleiding in opleidingen met flexibel onderwijsaanbod

In flexibele hbo-opleidingen staan eenheden van leeruitkomsten centraal. Studenten krijgen meer ruimte om hun leerroute en tempo zelf te bepalen. In deze opleidingen staat niet de gevolgde onderwijsweg, maar het aantoonbaar behalen van leeruitkomsten centraal. Dit maakt het mogelijk om leeractiviteiten, zoals cursussen, werkplekleren en zelfstudie, te variëren en aan te laten sluiten bij eerder verworven kennis en ervaring, werkcontexten en persoonlijke omstandigheden van studenten.

Een bepalend kenmerk van opleidingen die werken met eenheden van leeruitkomsten is dat het behaalde resultaat centraal staat en niet de gevolgde onderwijsweg. Dit kenmerkt zowel de leerwegaafhankelijke route als – zij het in mindere mate – de gefaciliteerde route. Bij de leerwegaafhankelijke route kunnen studenten de leeruitkomsten via sterk uiteenlopende wegen aantonen, bijvoorbeeld via werkervaring, eerder verworven competenties of een combinatie van formeel en informeel leren. Leerwegaafhankelijkheid is ook het juridische aanknopingspunt waaraan de wetgever in artikel 7.14a WHW de verplichting tot het vaststellen van een studieplan heeft verbonden (zie §1.1).

Deze verschuiving heeft directe implicaties voor de inrichting van begeleiding. Waar begeleiding in reguliere opleidingen vaak is ingebed in vaste programmastructuren en collectieve contactmomenten, vraagt flexibel onderwijs om begeleiding die meer procesgericht en individueel is ingericht. Begeleiders ondersteunen studenten bij het maken van keuzes, het bewaken van voortgang en het reflecteren op het leerproces, in een context waarin vaste kaders minder leidend zijn. Begeleiding richt zich daarmee onder meer op het ondersteunen van zelfregie, het toelichten van verwachtingen, het bijstellen van keuzes in het leertraject en het monitoren van de voortgang.

In dit onderzoek hanteren we een geïntegreerde opvatting van begeleiding: het geheel van contactmomenten tussen student en onderwijsprofessional gericht op studievoortgang, leerproces en persoonlijke ondersteuning. Hoewel instellingen verschillende termen hanteren, beschouwen wij deze vormen als varianten van hetzelfde type interactie.

Tegelijkertijd blijven instellingen verantwoordelijk voor het bieden van voldoende houvast en ondersteuning. Niet alle studenten beschikken in gelijke mate over de vaardigheden en zelfregie die nodig zijn om effectief gebruik te maken van de geboden ruimte. Uit zowel de literatuur over persoonlijk tutorschap als de evaluatie van het experiment leeruitkomsten blijkt dat studenten sterk variëren in de mate waarin zij in staat zijn hun eigen leerproces zelfstandig te sturen, en dat begeleiding daarop moet kunnen inspelen. Dit benadrukt het belang van een doordachte inrichting van begeleiding en ondersteunende instrumenten, zoals het studieplan, binnen flexibel onderwijs.

2.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten als instrument voor begeleiding en borging

Het studieplan zoals bedoeld in artikel 7.14a WHW is een wettelijk verankerd instrument dat een centrale rol speelt in de borging van begeleiding bij leerwegaafhankelijke trajecten. De wettelijke grondslag en minimumvereisten zijn beschreven in §1.1. In de praktijk hanteren instellingen daarnaast een breder scala aan begeleidingsdocumenten waarmee zij afspraken over het leertraject vastleggen, ook voor studenten in een gefaciliteerde route. Deze documenten zijn juridisch gezien geen studieplan, maar vervullen in de dagelijkse praktijk vaak een vergelijkbare functie. In dit hoofdstuk richten we ons op de bredere praktijk van studieplanning en begeleidingsdocumenten als instrument voor begeleiding en borging, ongeacht of zij in juridische zin onder artikel 7.14a WHW vallen.

In de onderwijspraktijk kan het studieplan verschillende functies vervullen, afhankelijk van hoe instellingen het inzetten. Als zij het plan primair gebruiken als vaststaand document dat studenten bij aanvang invullen en daarna niet meer actief benutten, bestaat het risico dat het onvoldoende bijdraagt aan reflectie, bijsturing en maatwerk. Gebruiken instellingen het studieplan juist actief, bespreken zij het, stellen zij het bij en koppelen ze dat aan begeleidingsgesprekken, dan kan het fungeren als een levend ankerpunt voor het leerproces van de student.

In de praktijk nemen studieplannen bovendien verschillende vormen aan en hebben zij uiteenlopende benamingen: van ‘persoonlijk ontwikkelplan’ en ‘leerplan’ tot ‘onderwijsovereenkomst’ of ‘loopbaanplan’. In dit onderzoek gaan we ervan uit dat de waarde van het studieplan niet primair schuilt in de vorm of titel, maar in de inhoud die partijen erin vastleggen en benutten. Voor het studieplan in juridische zin zijn de inhoudelijke vereisten bovendien wettelijk vastgelegd in artikel 7.14a, tweede lid, WHW.

Als instellingen het plan daarentegen vooral gebruiken als formele verplichting bij de start van de opleiding en het daarna niet meer actief raadplegen, bespreken of bijstellen, verliest het zijn functie als borgings- en begeleidingsinstrument.

De verscheidenheid in benaming en gebruik heeft ook gevolgen voor de interpretatie van onze bevindingen: als studenten of begeleiders in de vragenlijst aangeven al dan niet gebruik te maken van een studieplan, is het waarschijnlijk dat zij niet allemaal hetzelfde instrument voor ogen hebben. Wij komen hier in de conclusies op terug.

Binnen dit onderzoek bestuderen we hoe het studieplan, of het bredere begeleidingsdocument dat instellingen in de praktijk als zodanig hanteren, wordt herkend en benut als instrument voor begeleiding. Zoals toegelicht in §1.1 doen we geen juridisch-toetsende uitspraken over de naleving van artikel 7.14a WHW; onze bevindingen hebben betrekking op de bredere praktijk van studieplanning en begeleidingsdocumenten, niet uitsluitend op het studieplan in de strikt juridische betekenis.

2.3 Sociaal welzijn in flexibele leeromgevingen

Sociaal welzijn heeft in de afgelopen jaren in het hoger onderwijs steeds meer aandacht gekregen. In dit onderzoek vatten we sociaal welzijn op als het ervaren gevoel van verbondenheid en ondersteuning van studenten in hun directe leeromgeving: de contacten met medestudenten, begeleiders en de onderwijsinstelling als geheel. Het gaat daarbij om ervaren sociale steun en institutionele binding. Wij hanteren geen klinische of psychologische welzijnsindicatoren; de focus ligt op de sociale dimensie van de studeerervaring.

Uit onderzoek naar studentbetrokkenheid en de kwaliteit van de tutor-studentrelatie blijkt dat een gevoel van verbondenheid en persoonlijke aandacht samenhangt met motivatie, doorzettingsvermogen en tevredenheid met de opleiding. De competenties en aanpak van begeleiders spelen daarin een bepalende rol: als begeleiders studenten als individu kennen en knelpunten tijdig signaleren, draagt dat bij aan een positieve studeerervaring.

In reguliere hbo-opleidingen wordt sociale binding doorgaans deels automatisch gefaciliteerd via cohortstructuren, gezamenlijke contacturen en fysieke aanwezigheid op de onderwijsinstelling. In flexibele opleidingen zijn deze structuren minder vanzelfsprekend: studenten studeren vaker individueel, in wisselende samenstellingen en deels op afstand, en maken niet altijd deel uit van een vast cohort. Op basis van de beschikbare literatuur is er reden om aan te nemen dat dit de ervaren sociale verbondenheid onder druk kan zetten, al bestaat hierover nog weinig specifiek onderzoek naar flexibel hoger onderwijs in het hbo. Wij beschouwen dit dan ook als een verkennend onderdeel van ons onderzoek.

Begeleiding en mentoring kunnen in deze context een ondersteunende rol spelen door studenten een aanspreekpunt, structuur en gevoel van herkenning te bieden. Onderzoek naar de effecten van tutorondersteuning laat zien dat studenten die regelmatig persoonlijk contact hebben met een begeleider, zich sterker verbonden voelen met hun opleiding en beter in staat zijn uitdagingen het hoofd te bieden. We onderzoeken of en hoe begeleiding bijdraagt aan het sociaal welzijn van studenten binnen flexibele opleidingen.

2.4 Samenhang tussen begeleiding, studieplan en sociaal welzijn

In dit onderzoek verkennen wij de samenhang tussen de 3 hierboven beschreven begrippen. We hanteren de relatie tussen begeleiding, studieplan en sociaal welzijn als analytisch kader: een set richtinggevende uitgangspunten die de dataverzameling en de duiding van de bevindingen structureert.

We hanteren de volgende analytische uitgangspunten, op basis van de beschikbare literatuur en de eerder ontvangen signalen vanuit het veld:

- Begeleiding kan samenhangen met de wijze waarop studenten houvast en richting ervaren in flexibele leertrajecten.
- Het studieplan kan deze begeleiding ondersteunen door afspraken en leerdoelen te verduidelijken.
- Sociaal welzijn beschouwen we als een volwaardig derde onderzoeksthema: we onderzoeken hoe studenten hun sociale verbondenheid en ondersteuning ervaren in een flexibele leeromgeving.

We verkennen deze samenhang op basis van de kwantitatieve verbanden in de vragenlijstdata en de kwalitatieve ervaringen uit de interviews. Onze analyses zijn beschrijvend en interpretatief van aard: we beschrijven hoe begeleiding, het studieplan en sociaal welzijn in de praktijk samenkomen en wat dit betekent voor studenten en professionals in flexibel hoger onderwijs.

3. Onderzoekopzet en methodologie

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd. We gaan achtereenvolgens in op het onderzoeksdesign (3.1), de kwantitatieve dataverzameling en -analyse (3.2), de kwalitatieve dataverzameling en -analyse (3.3) en de methodologische afbakening (3.4). Gedetailleerde verantwoording is opgenomen in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

3.1 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek is verkennend en beschrijvend van aard. We brengen patronen, frequenties, correlaties en verbanden in kaart, maar de opzet laat geen uitspraken over causaliteit toe. We benoemen verbanden in de data, geen oorzaak-gevolgrelaties.

We combineren kwantitatieve en kwalitatieve methoden (methodetriangulatie). Met het kwantitatieve deel brengen we frequenties, patronen en samenhangen in kaart: hoeveel studenten ontvangen begeleiding, hoe tevreden zijn zij, in welke mate wordt het studieplan herkend en benut? Het kwalitatieve deel verdiept deze patronen en maakt zichtbaar hoe zij in de onderwijspraktijk tot stand komen: hoe organiseren instellingen begeleiding, welke overwegingen spelen een rol, wat werkt en wat knelt?

Deze combinatie maakt het mogelijk om praktijken breed in kaart te brengen én te verdiepen. En om de samenhang tussen begeleiding, studieplan en sociaal welzijn vanuit meerdere perspectieven te verkennen.

3.2 Kwantitatieve dataverzameling en -analyse

3.2.1 Vragenlijsten en doelgroepen

Het kwantitatieve deel van het onderzoek is uitgevoerd via 2 afzonderlijke online vragenlijsten: één voor studenten en één voor docenten en begeleiders die betrokken zijn bij flexibele opleidingen.

Studentenvragenlijst

De studentenvragenlijst richtte zich op de ervaren kwaliteit van de begeleiding, de bekendheid met en het gebruik van het studieplan, en het ervaren sociaal welzijn. De vragen zijn grotendeels ontwikkeld aan de hand van gangbare definities van studentbetrokkenheid en welzijn, aangevuld met items die specifiek betrekking hebben op flexibiliteit en begeleiding.

Om de populatie van studenten te bepalen, brachten we in kaart welke flexibele opleidingen er in 2024 onder de Wet leeruitkomsten vielen. De 21 opleidingen die deelnamen aan het experiment Leeruitkomsten zijn hiervoor benaderd. Van in totaal 14 instellingen was recente opleidingsinformatie bekend. Aanvankelijk zijn 21 instellingen in beeld gebracht en de 14 instellingen waar vanuit de studenten reageerden. Dat komt doordat de actuele studentenpopulatie alleen opleidingen bevatte waarvoor DUO studenten kon benaderen. Enkele instellingen waren inmiddels (tijdelijk) gestopt met flexibele opleidingen, hadden hun opleidingen anders ingericht of leverden geen actuele informatie aan. Vanwege hun ervaring met het experiment leeruitkomsten zijn sommige van deze instellingen wel benaderd voor de vragenlijst onder docenten en mentoren.

Op basis van de inschrijvingsdata van DUO bij deze opleidingen stelden we een populatie vast van 21.898 studenten: studenten in het hoger onderwijs die in 2024 een hoofdschrijving hadden bij een flexibele deeltijdopleiding en in studiejaar 1 of 2 zaten (voor niet-bekostigde opleidingen was 2023 het meest recente beschikbare jaar, dus studenten in studiejaar 2). We kozen voor deze groep omdat zij de grootste en meest vergelijkbare groep vormen met nog relatief verse ervaring binnen een flexibele opleiding. Wegens onbekende adresinformatie en/of inmiddels uitgeschreven studenten heeft DUO dit teruggebracht tot een populatie van 20.874 studenten.

De vragenlijst is verspreid via DUO, die alle studenten uit deze populatie een uitnodiging heeft gestuurd. In totaal vulden 1.474 studenten de vragenlijst in, afkomstig van 131 verschillende opleidingen bij 14 instellingen. Verdiepende kenmerken van de respondenten zijn te vinden in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

Vragenlijst voor docenten en begeleiders

Naast de studentenvragenlijst hebben wij een vragenlijst uitgezet onder docenten en begeleiders die betrokken zijn bij flexibele opleidingen. Deze vragenlijst is verspreid via de contactpersonen van de deelnemende instellingen en richtte zich op de organisatie van begeleiding, het gebruik en de beleving van het studieplan, en het perspectief van professionals op het sociaal welzijn van studenten.

Er hebben 329 docenten/mentoren, verdeeld over 18 instellingen, meegedaan aan het onderzoek.

3.2.2 Kwantitatieve data-analyse

De kwantitatieve data analyseerden we met behulp van beschrijvende statistiek, correlatieanalyses, t-toetsen en variantieanalyses. Via beschrijvende statistiek zijn frequenties en verdelingen in kaart gebracht met betrekking tot de vorm en frequentie van begeleiding, aspecten van tevredenheid met flexibel studeren, en het gebruik van een studieplan. Met correlatie- en variantieanalyses is de samenhang tussen verschillende uitkomstmaten onderzocht, bijvoorbeeld tussen de frequentie van begeleidingscontact en het ervaren sociaal welzijn, of tussen het gebruik van het studieplan en de tevredenheid met de begeleiding.

De analyses zijn beschrijvend en verkennend van aard. Gedetailleerde analyseresultaten zijn opgenomen in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

Bij de rapportage van rechte tellingen en analyses onder studenten is een weging toegepast voor verschillen tussen respondenten en de doelpopulatie, onder meer naar individuele kenmerken en opleidingsgebied. Daardoor wegen studenten die op basis van deze kenmerken ondervertegenwoordigd zijn zwaarder mee dan studenten die oververtegenwoordigd zijn. Omdat de deelnemende studenten significant verschillen op bepaalde kenmerken (zoals bijvoorbeeld geslacht, etniciteit en de algemene sector van de opleiding), is weging toegepast. Van de 49 deelnemende studenten van niet-bekostigde instellingen was echter geen achtergrond bekend. Om deze reden zijn zij ook niet meegenomen in de verdere analyses.

Tenzij anders vermeld, geven tabellen met rechte tellingen gewogen percentages en bijbehorende aantallen weer. Een nadere toelichting op de weging is opgenomen in het technisch rapport.

3.3 Kwalitatieve dataverzameling en -analyse

3.3.1 Selectie en werving van deelnemende hogescholen

Voor het kwalitatieve deelonderzoek selecteerden we 10 hogescholen op basis van gerichte diversiteit: naar bekostigingsstatus (6 bekostigde en 4 niet-bekostigde instellingen) en het aantal opleidingen met eenheden van leeruitkomsten. Daarnaast verzochten we hogescholen om studenten uit 2 door ons voorgestelde sectoren (bijvoorbeeld techniek en zorg, economie en gedrag & maatschappij) te benaderen. Wij streefden daarmee naar een spreiding die de variatie in het stelsel weerspiegelt, zonder te beogen statistisch representatief te zijn voor alle flexibele opleidingen.

Binnen elke hogeschool namen we contact op met de opleiding(en) die werken met eenheden van leeruitkomsten. We vroegen de opleidingen om vertegenwoordigers beschikbaar te stellen van 3 afzonderlijke participantgroepen:

- opleidingsmanagement en/of centrale stafleden die betrokken zijn bij beleid en inrichting van flexibel onderwijs;
- docenten en begeleiders die direct betrokken zijn bij de ondersteuning van studenten;
- studenten uit flexibele opleidingen met eenheden van leeruitkomsten.

3.3.2 Uitvoering van de interviews

Binnen elke instelling hielden we 3 groepsinterviews: één per participantgroep. De groepsgrootte varieerde van 2 tot 5 deelnemers. De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een onderwerplijst met 4 thema's:

- werken met eenheden van leeruitkomsten;
- het studieplan als begeleidingsinstrument;
- mentoring en begeleiding;
- sociaal welzijn.

In totaal hielden we 30 semigestructureerde groepsinterviews. Projectteamleden namen de interviews in wisselende drietallen af, in de periode juni tot en met oktober 2025. De gesprekken zijn met toestemming van de deelnemers opgenomen en vervolgens letterlijk getranscribeerd. De transcripten zijn gepseudonimiseerd.

Voorafgaand aan de interviews vroegen we bij alle 10 deelnemende hogescholen relevante beleidsdocumenten, (formats van) studieplannen en begeleidingsrichtlijnen op. Deze documenten bestudeerden we ter voorbereiding op de interviews om de institutionele context beter te begrijpen: in welke mate zijn begeleidingsafspraken formeel vastgelegd, welke formats hanteren instellingen voor het studieplan, en in hoeverre sluiten deze aan bij de wettelijke minimumeisen? De documenten leverden aanvullende informatie voor de bevindingen over het studieplan (deelvragen 2a en 2b).

3.3.3 Profiel van de respondenten

Voor de duiding van de kwalitatieve bevindingen is het van belang te benadrukken dat we voornamelijk spraken met vertegenwoordigers van flexibele deeltijdopleidingen. Hoewel de Wet leeruitkomsten ook van toepassing is op flexibele voltijdopleidingen, was de deeltijdvariant de primaire doelgroep van het experiment leeruitkomsten en daarmee ook de context waarbinnen het merendeel van de deelnemende opleidingen opereert.

De geïnterviewde studenten verschilden in levensfase en studie-ervaring, maar het merendeel betrof post-initiële studenten. De meesten beschikten over werkervaring en stonden aan het begin of in het midden van hun loopbaan. Een kleiner aantal studenten stroomde in vanuit een reguliere hbo-bachelor.

Zowel stafleden als begeleiders geven aan dat opleidingen die werken met eenheden van leeruitkomsten doorgaans minder initiële studenten aantrekken. Veel van de gesproken studenten combineerden hun studie met werk en/of gezinsverantwoordelijkheden.

3.3.4 Kwalitatieve data-analyse

Voor de analyse van de interviewtranscripten voerden we een thematische analyse uit. Deze methode is gericht op het identificeren, analyseren en rapporteren van patronen (thema's) binnen de dataset, en sluit aan bij het verkennende karakter van ons onderzoek.

De analyse was gericht op het identificeren van thema's in de ervaringen van studenten, docenten, begeleiders en opleidingsmanagement met betrekking tot begeleiding, studieplanning en sociaal welzijn in flexibele opleidingen. We gingen als volgt te werk:

- We begonnen met het open coderen van de transcripten, waarbij we betekenisvolle tekstfragmenten voorzagen van een label. Het open coderen werd gestuurd door de deelvragen 1a, 1b, 2a, 2b en 3a, 3b.
- Op basis van de open codes stelden we een codeboom op, waaruit we overkoepelende thema's destilleerden.

De thema's geven bredere patronen in de dataset weer en overstijgen de individuele perspectieven van studenten, docenten/begeleiders en het opleidingsmanagement. Waar deze perspectieven uiteenlopen, wordt dat in de resultaten zichtbaar gemaakt.

Meer informatie over de analyseprocedure en de codeboom is te vinden in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

3.4 Methodologische afbakening

Dit onderzoek brengt patronen in begeleiding, gebruik van het studieplan (of andere begeleidingsdocumenten) en sociaal welzijn bij flexibele hbo-opleidingen in kaart. De bevindingen zijn bedoeld om inzicht te bieden in structurele aandachtspunten op stelselniveau en laten zich niet vertalen naar uitspraken over individuele opleidingen of instellingen.

De vragenlijstresultaten zijn gebaseerd op studenten aan bekostigde opleidingen; de kwalitatieve interviews zijn afgenomen bij zowel bekostigde als niet-bekostigde instellingen.

De kwalitatieve bevindingen zijn gebaseerd op interviews bij een select aantal hogescholen en zijn niet bedoeld als dekkend beeld van alle flexibele opleidingen in het hbo. Zij bieden verdieping en contextueel begrip bij de kwantitatieve patronen.

De geïnterviewde studenten verschilden in levensfase en studie-ervaring, maar de meesten van hen waren post-initiële studenten – werkende volwassenen die naast hun baan studeren. Zij vormen ook de primaire doelgroep van flexibele hbo-opleidingen. De meesten beschikten over werkervaring en stonden aan het begin of in het midden van hun loopbaan. Ervaringen van jongere, direct instromende studenten in flexibele opleidingen zijn in dit onderzoek beperkt vertegenwoordigd. Dit is relevant voor de interpretatie van de bevindingen over zelfregie, studiedruk en sociaal welzijn.

Een vergelijkbare beperking geldt voor de vragenlijst onder docenten en begeleiders. Het is aannemelijk dat professionals die actief betrokken zijn bij de begeleiding van studenten vaker hebben deelgenomen dan begeleiders met minder intensief contact. Dit kan de gerapporteerde contactfrequentie en tevredenheid in de docentenvragenlijst positief hebben vertekend, en verklaart mogelijk de discrepantie tussen de rapportages van studenten en begeleiders.

Een belangrijke beperking is de afbakening van het begrip studieplan. Zoals uitgebreid toegelicht in §1.1 is in de dataverzameling geen onderscheid gemaakt tussen het wettelijk studieplan (artikel 7.14a WHW) en andere begeleidingsdocumenten voor gefaciliteerde routes, en volgt een ruime meerderheid van de bevraagde studenten een gefaciliteerde route. Dit betekent dat onze bevindingen over 'het studieplan' hoogstwaarschijnlijk overwegend betrekking hebben op begeleidingsdocumenten en niet op het studieplan in de strikt juridische zin van artikel 7.14a WHW.

Wij kunnen deze 2 groepen achteraf niet meer uit elkaar trekken in onze dataset. We hebben ervoor gekozen het rapport op dit punt te herformuleren: de bevindingen worden gepresenteerd als uitspraken over de bredere praktijk van studieplanning en begeleidingsdocumenten en niet als uitspraken over de naleving van artikel 7.14a WHW. Waar we in het rapport de term 'studieplan' gebruiken, verwijzen we naar het document zoals dat in de praktijk wordt aangeduid, ongeacht of het in juridische zin onder artikel 7.14a WHW valt. Onze bevindingen hebben daarmee een verkennende waarde voor het in beeld brengen van de planningspraktijk.

4. Kwantitatieve resultaten: frequenties, patronen en samenhang

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de vragenlijst uitgezet onder studenten en docenten/begeleiders bij flexibele hbo-opleidingen. We beantwoorden achtereenvolgens de deelvragen over begeleiding (4.2), het studieplan (4.3) en succesfactoren, knelpunten en sociaal welzijn (4.4). De bevindingen zijn beschrijvend van aard: wij brengen patronen, frequenties en samenhangen in kaart.

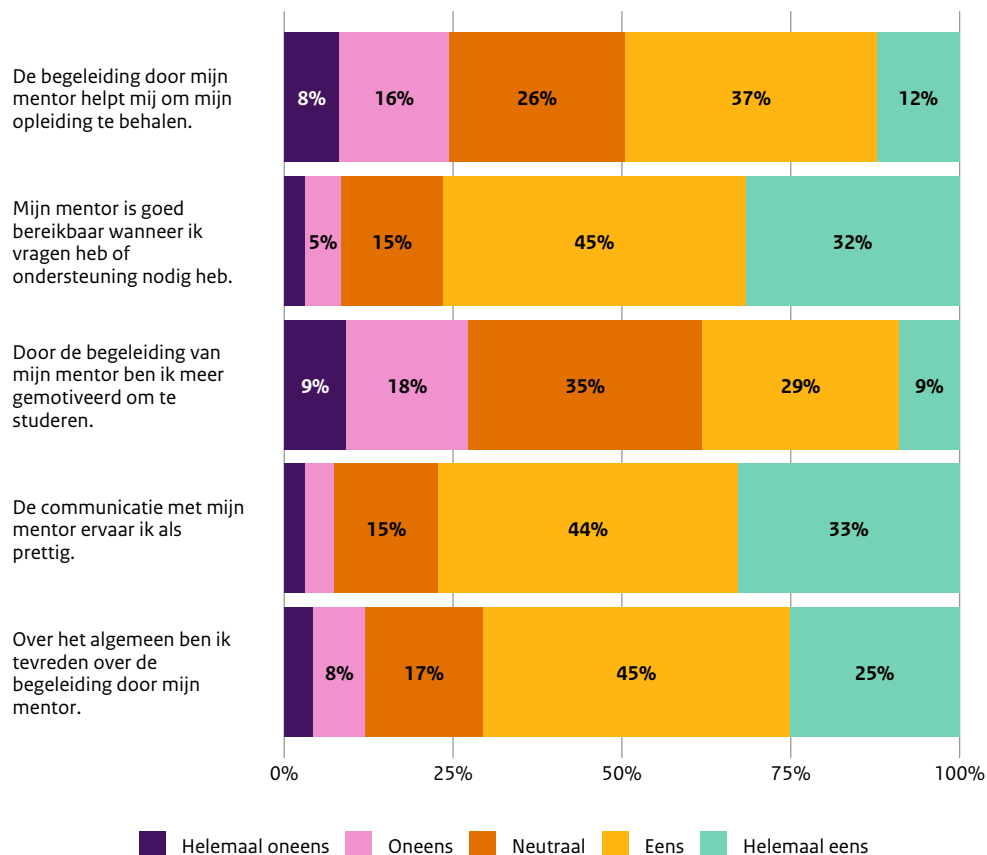
4.1 Begeleiding door onderwijsprofessionals (deelvraag 1a en 1b)

In deze paragraaf beantwoorden we welke vormen van begeleiding instellingen inzetten binnen flexibele opleidingen (deelvraag 1a) en hoe studenten en onderwijsprofessionals deze begeleiding ervaren (deelvraag 1b). Begeleiding omvat in dit onderzoek alle ondersteunende contacten tussen student en opleiding, ongeacht of deze door onderwijsinstellingen als mentoring, coaching of docentbegeleiding worden aangeduid. Faciliteiten en formele voorzieningen zoals opgenomen in het studentenstatuut, vallen hier buiten (zie §2.1).

4.1.1 Studenten zijn overwegend tevreden over de begeleiding

De meeste studenten zijn tevreden over de verschillende aspecten van hun begeleiding. Studenten zijn relatief minder tevreden over de mate waarin de begeleiding van de docenten en begeleiders bijdraagt aan het succesvol afronden van de opleiding of aan de motivatie om te studeren. De bereikbaarheid van de mentor en de kwaliteit van de communicatie scoren het hoogst (zie figuur 1). Docenten en begeleiders schatten in dat studenten over vrijwel alle aspecten van de begeleiding tevreden zijn (zie figuur 2).

Figuur 1. Tevredenheid met de ontvangen begeleiding. Gerapporteerd door studenten (n = 1227).



Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

Figuur 2. Ingeschatte tevredenheid van studenten met de ontvangen begeleiding. Gerapporteerd door begeleiders (n = 217).



Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

4.1.2 Meerderheid studenten heeft regelmatig begeleidingscontact; tevredenheid stijgt met contactfrequentie

Van de studenten geeft 13,4% aan geen mentor te hebben of deze nooit te hebben gesproken. De overige studenten hebben wel begeleidingscontact: 59,1% spreekt hun mentor eens per 2 à 3 maanden of vaker (zie tabel 1). Docenten en begeleiders schatten het contact intensiever in: 88,5% van hen geeft aan studenten minimaal eens per 2 à 3 maanden te spreken (zie tabel 2). Een mogelijke verklaring voor dit verschil is selectieve respons: begeleiders die actief contact onderhouden, namen mogelijk vaker deel aan de vragenlijst (zie §3.4).

Tabel 1. Frequentie van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
1 of meerdere keren per week	226	17,0
1 tot 2 keer per maand	383	25,5
1 keer per 2-3 maanden	242	16,6
1 keer per 3-6 maanden	206	14,8
Minder dan 1 keer per 6 maanden	170	12,6
Ik heb geen mentor of heb mijn mentor nog nooit gesproken	160	13,4
Totaal	1.387	100

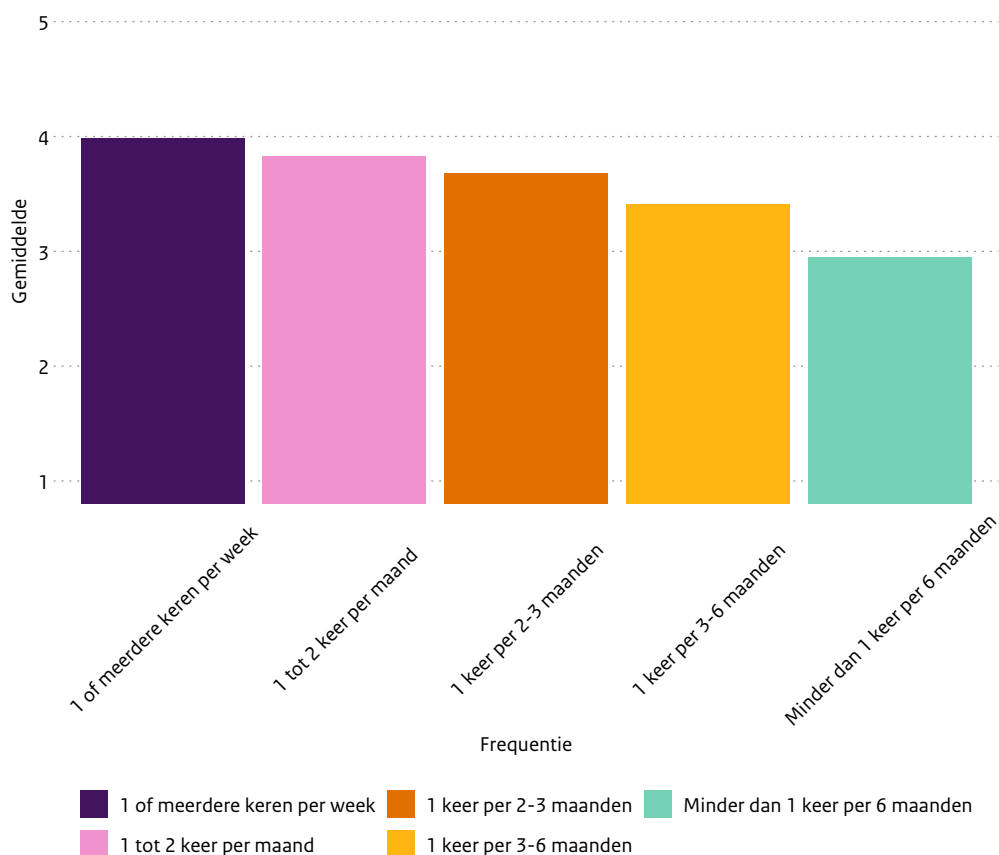
Noot: Door afronding tellen de percentages in deze tabel niet precies op tot 100%.

Tabel 2. Frequentie van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door begeleiders.

	n	%
1 of meerdere keren per week	31	14,2
1 tot 2 keer per maand	88	40,4
1 keer per 2-3 maanden	74	33,9
1 keer per 3-6 maanden	20	9,2
Minder dan 1 keer per 6 maanden	4	1,8
Ik heb mijn studenten nog nooit gesproken	1	0,5
Totaal	218	100

De tevredenheid van studenten met de begeleiding naar frequentie van begeleidingsmomenten is onderzocht. In het algemeen geldt voor studenten: hoe frequenter de begeleiding, hoe hoger de gemiddelde tevredenheid (zie figuur 3).

Figuur 3. Tevredenheid met begeleiding, naar frequentie van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten (n = 1227).



4.1.3 De meeste studenten initiëren het merendeel van de begeleidingsmomenten zelf

Slechts 13,4% van de studenten geeft aan dat begeleidingsmomenten geïnitieerd worden vanuit de mentor of begeleider; het merendeel initieert de student zelf (zie tabel 3). Docenten en begeleiders rapporteren vergelijkbare verhoudingen. De resultaten laten zien dat de wijze waarop begeleidingsmomenten worden geïnitieerd – door de student of door de begeleider – niet significant samenhangt met de tevredenheid van studenten over de begeleiding.

Tabel 3. Initiatie van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Mijn mentor benadert mij wanneer hij/zij dit nodig vindt	148	13,4
Ik benader mijn mentor wanneer ik dat nodig vind	633	52,0
Het contact met mijn mentor is vooraf ingepland vanuit de mentor of de onderwijsinstelling	446	34,6
Totaal	1.227	100

4.1.4 Een-op-eengesprekken zijn de meest voorkomende begeleidingsvorm; combinatie met groep hangt samen met hoogste tevredenheid

Meer dan 80% van de studenten spreekt hun mentor in een een-op-eengesprek, al dan niet in combinatie met andere studenten (zie tabel 4). Docenten en begeleiders bevestigen dit: de combinatie van groepsbegeleiding en een-op-eengesprekken is de meest voorkomende vorm (zie tabel 5).

Studenten zijn het meest tevreden met begeleiding die een combinatie is van een-op-eengesprekken en groeps gesprekken. Begeleiding die uitsluitend in een groepsvorm plaatsvindt, is geassocieerd met de laagste tevredenheid. Dit patroon sluit aan bij de bevinding dat persoonlijke aandacht en laagdrempelig contact hoog worden gewaardeerd (figuur 4).

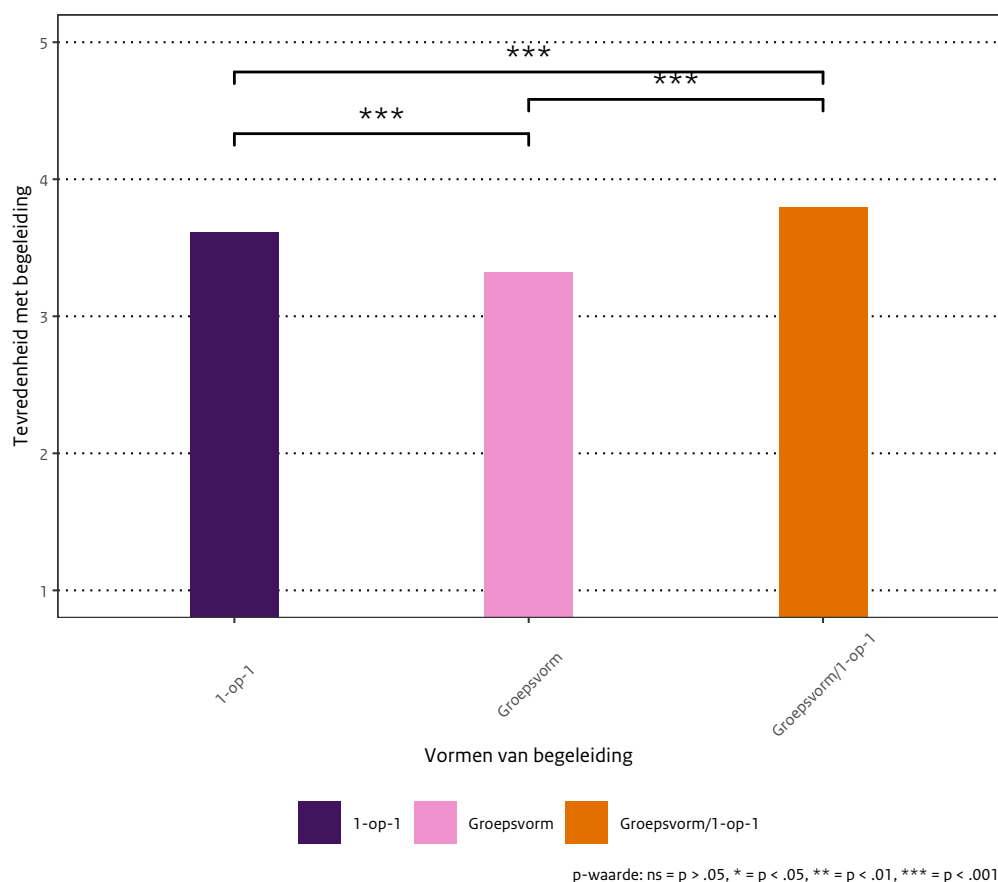
Tabel 4. Vormen van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Ik spreek mijn mentor in een 1-op-1 gesprek	455	39,3
Ik spreek mijn mentor in een groepsvorm met andere studenten	256	19,8
Ik spreek mijn mentor zowel in een 1-op-1 gesprek als in een groepsvorm	516	40,9
Totaal	1.227	100

Tabel 5. Vormen van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door begeleiders.

	n	%
Ik spreek mijn studenten in een 1-op-1 gesprek	93	42,9
Ik spreek mijn studenten in een groepsvorm met andere studenten	7	3,2
Ik spreek mijn studenten zowel in een 1-op-1 gesprek als in een groepsvorm	117	53,9
Totaal	217	100

Figuur 4. Tevredenheid met begeleiding, naar vorm van begeleiding. Gerapporteerd door studenten (n = 1227).
ns = niet significant.



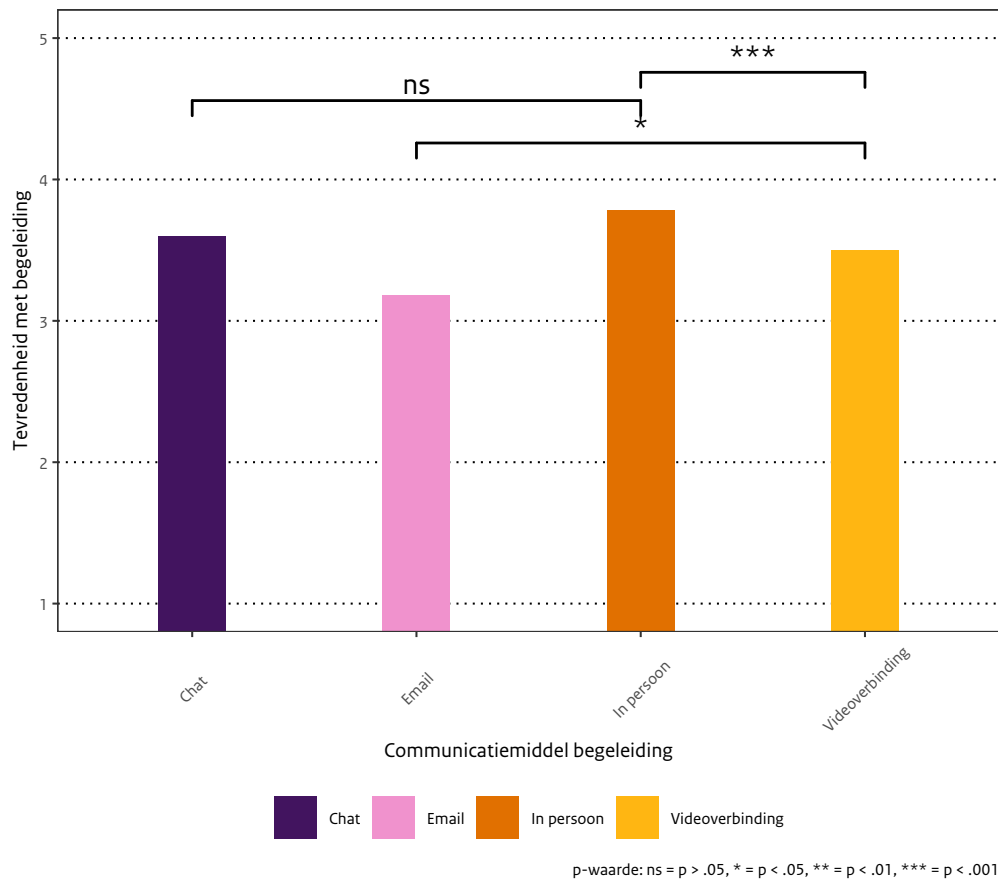
4.1.5 Persoonlijk contact en chatcontact hangen samen met de hoogste tevredenheid; e-mailcontact met de laagste tevredenheid

De meeste studenten spreken hun mentor in persoon, en in mindere mate via videoverbinding, e-mail of chat (zie tabel 6). Docenten en begeleiders rapporteren een vergelijkbare verdeling. Figuur 5 toont de tevredenheid van studenten met hun begeleiding, uitgesplitst naar het soort communicatiemiddel. Studenten die hun mentor in persoon en via de chat spreken rapporteren de hoogste tevredenheid met hun begeleiding. Studenten die hun mentor voornamelijk per e-mail spreken rapporteerden de laagste tevredenheid.

Tabel 6. Communicatiemiddel van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
We spreken elkaar in persoon	764	61,1
We spreken elkaar via een videoverbinding	198	15,6
We hebben contact per email	183	15,3
We hebben contact via een chat (zoals WhatsApp of Teams)	82	8,0
Totaal	1.227	100

Figuur 5. Tevredenheid met begeleiding, naar communicatiemiddel van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten (n = 1227). ns = niet significant.



4.1.6 Studievoortgang en werk-privébalans zijn de meest besproken onderwerpen

Verreweg het meest besproken onderwerp tijdens begeleidingsmomenten is de studievoortgang van de student: bijna 80% van de studenten geeft dit aan. Ook de balans tussen opleiding, werk en thuissituatie wordt door een ruime meerderheid besproken. Docenten en begeleiders bevestigen dit beeld: meer dan 90% noemt studievoortgang en werk-privébalans als vaste onderwerpen.

Ongeveer de helft van de studenten bespreekt ook de inhoud van specifieke vakken, cursussen of modules, of studieproblemen, zie tabel 7.

Tabel 7. Besproken inhoud van begeleidingsmomenten. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
We bespreken mijn studievoortgang	977	79,6
We bespreken de balans tussen opleiding, werk en thuissituatie	677	55,1
We bespreken de inhoud van specifieke vakken, cursussen of modules	619	51,5
We bespreken studieproblemen (zoals leerproblemen, problemen met docenten, of problemen met de instelling/opleiding)	557	46,4
We bespreken mijn extra ondersteuningsbehoeften	376	32,3
We bespreken mijn persoonlijke problemen	349	29,8
We bespreken de vorm of inhoud van de begeleiding door mijn mentor	286	23,0
We bespreken mijn carrièreplannen en toekomstperspectieven	238	20,9
We bespreken aanpassingen aan mijn studieplan	233	18,5

4.2 Inrichting en toepassing van het studieplan (deelvraag 2a en 2b)

In deze paragraaf beschrijven we hoe instellingen het studieplan inzetten bij de begeleiding van studenten. Dat geldt ook voor vergelijkbare documenten waarin zij afspraken over het leertraject vastleggen. We gaan ook na in hoeverre studenten en begeleiders deze documenten herkennen en benutten als borgings- en begeleidingsinstrument.

Aandachtspunt bij de interpretatie van de resultaten bij vragen over het studieplan

Een specifiek aandachtspunt bij de bevindingen in deze paragraaf is hoe de respondenten het begrip ‘studieplan’ interpreteren. Hoewel het studieplan wettelijk verplicht is ter borging van de zorgplicht bij leerwegaafhankelijke invulling van het volgen van eenheden van leeruitkomsten, is in de vragenlijst geen definitie van het studieplan meegegeven. Respondenten kunnen het begrip daardoor op verschillende manieren hebben opgevat: het kan gaan om het wettelijk bedoelde studieplan (conform art. 7.14a WHW), maar ook om andere documenten of systemen waarin afspraken over het leertraject worden vastgelegd. Zoals een persoonlijk ontwikkelplan, een studieovereenkomst of een digitaal voortgangssysteem.

De resultaten in deze paragraaf geven daarmee inzicht in het gebruik en de waardering van dergelijke instrumenten in de bredere begeleidingspraktijk, zonder dat een strikt juridisch onderscheid kan worden gemaakt. Dit is relevant voor de duiding van de discrepantie tussen studenten en begeleiders (zie 4.3.1) en voor de interpretatie van de juridische bevindingen over ECTS en omvang (zie 4.3.2). In hoofdstuk 6 gaan we nader in op de gevolgen van deze conceptuele verwevenheid voor de conclusies.

4.2.1 De helft van de studenten geeft aan geen studieplan te gebruiken; begeleiders rapporteren veel vaker het bestaan van een plan

Ongeveer 50% van de studenten geeft aan geen gebruik te maken van een studieplan (zie tabel 8). Slechts 15,5% van de docenten en begeleiders geeft aan dat er geen studieplan wordt gebruikt (zie tabel 9). Dit verschil in rapportage is opvallend en consistent: studenten herkennen het studieplan kennelijk lang niet altijd als zodanig, ook wanneer professionals ervan uitgaan dat er een plan aanwezig is. Daarnaast kan selectieve respons onder docenten en begeleiders een rol spelen, bijvoorbeeld wanneer vooral professionals die met studieplannen werken aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Tabel 8. Gebruik van het studieplan. Gerapporteerd door studenten. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Ja, ik gebruik dit studieplan actief	362	26,8
Ja, maar ik gebruik het nauwelijks	328	23,1
Nee, ik gebruik geen studieplan	697	50,1
Totaal	1.387	100

Tabel 9. Gebruik van het studieplan. Gerapporteerd door begeleiders.

	n	%
Ja, ze gebruiken dit studieplan actief	141	43,8
Ja, maar ze gebruiken het nauwelijks	131	40,7
Nee, ze gebruiken geen studieplan	50	15,5
Totaal	322	100

Van de studenten die wel werken met een studieplan, gebruikt 81% maar één studieplan. Ruim 19% geeft aan tegelijkertijd 2 of meer studieplannen te hanteren (zie tabel 10). Dit laatste is mogelijk als een student meerdere eenheden van leeruitkomsten tegelijkertijd volgt, elk met eigen afspraken. Docenten en begeleiders rapporteren iets vaker (92%) het gebruik van één studieplan (zie tabel 11).

Tabel 10. Gebruik van één of meerdere studieplannen tegelijkertijd. Gerapporteerd door studenten die aangeven gebruik te maken van een studieplan. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Nee; één studieplan	557	80,8
Ja; 2 studieplannen tegelijk	68	10,0
Ja; 3 of meer studieplannen tegelijk	65	9,2
Totaal	690	100

Tabel 11. Gebruik van één of meerdere studieplannen tegelijkertijd. Gerapporteerd door begeleiders.

	n	%
Nee; één studieplan	251	92,3
Ja; 2 studieplannen tegelijk	15	5,5
Ja; 3 of meer studieplannen tegelijk	6	2,2
Totaal	272	100

4.2.2 Ongeveer 40 procent van de studieplannen mist de specificatie van het aantal studiepunten of overschrijdt de wettelijke omvang

Studenten geven aan dat een studieplan doorgaans een individueel vak, cursus of module bestrijkt, of een vaste tijdsperiode zoals een blok. Een kwart van de studenten geeft aan dat het studieplan een periode van een jaar of langer omvat (zie tabel 12).

21,1% van de studenten geeft aan dat het studieplan niet het aantal European Credits (EC's) specificeert, terwijl 18,4% aangeeft dat het studieplan meer dan 30 EC's omvat. Beide bevindingen zijn relevant in het licht van de wettelijke minimumeisen: voor studieplannen in de zin van artikel 7.14a WHW geldt dat een ECTS-specificatie verplicht is en de omvang maximaal 30 EC's per plan bedraagt (zie tabel 13).

Aangezien in dit onderzoek geen onderscheid is gemaakt tussen het wettelijk studieplan en andere begeleidingsdocumenten, kunnen we niet vaststellen welk aandeel van de gerapporteerde plannen daadwerkelijk onder de reikwijdte van artikel 7.14a WHW valt – en dus voor welk aandeel deze vereisten formeel van toepassing zijn. De bevindingen vormen daarmee geen vaststelling van niet-naleving, maar wel een signaal dat de afstemming tussen de wettelijke vereisten en de bredere planningspraktijk aandacht vraagt. Zie §6.3 voor de verdere duiding.

Tabel 12. Studieduur die door het studieplan wordt omvat. Gerapporteerd door studenten die aangeven gebruik te maken van een studieplan. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Nee; één studieplan	251	92,3
Een studieplan omvat enkele weken	32	5,6
Er is een studieplan per individueel vak, cursus of module	233	35,1
Een studieplan omvat een korte vaste tijdsperiode die bestaat uit een deel van het studiejaar (bijvoorbeeld een blok of kwartiel)	236	34,6
Een studieplan omvat een lange vaste tijdsperiode van één of meerdere studie jaren	189	24,6
Totaal	690	100

Noot: Door afronding tellen de percentages in deze tabel niet precies op tot 100%.

Tabel 13. Aantal EC's dat door het studieplan wordt omvat. Gerapporteerd door studenten die aangeven gebruik te maken van een studieplan. w = gewogen percentage.

	n	% (w)
Het studieplan omvat geen EC's.	137	21,1
1-6 EC's	57	8,1
7-12 EC's	65	9,0
13-20 EC's	116	17,6
21-30 EC's	171	25,8
Meer dan 30 EC's	144	18,4
Totaal	690	100

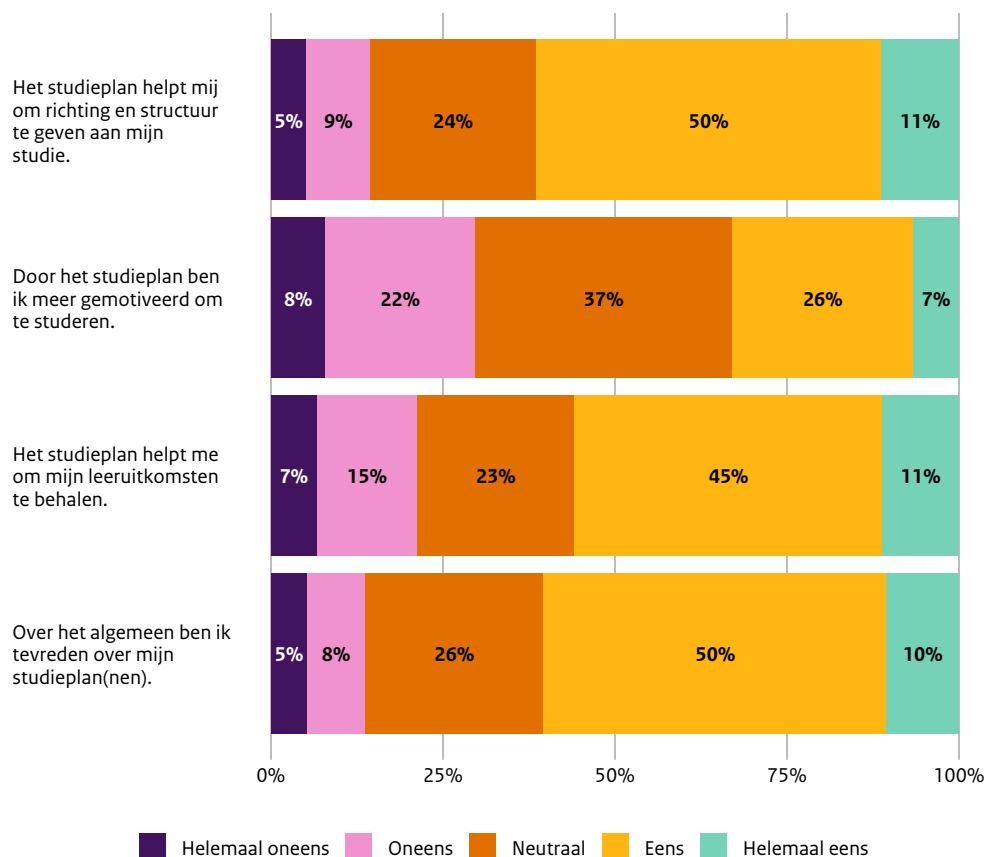
4.2.3 Studenten zijn gematigd tevreden over het studieplan; richting en structuur worden het meest gewaardeerd

Studenten zijn over het algemeen gematigd tevreden met het gebruik van het studieplan. Ongeveer 60% vindt dat het studieplan helpt om leeruitkomsten te behalen en om richting en structuur te geven aan de studie – 2 functies die nauw aansluiten bij de beoogde rol van het studieplan als begeleidingsinstrument (zie figuur 6).

Slechts een beperkt deel van de studenten geeft aan dat het studieplan bijdraagt aan hun motivatie om te studeren. Dit is geen verrassende bevinding: motivatie is ook geen primair doel van het studieplan. De wettelijke functie richt zich op het vastleggen van afspraken en het borgen van begeleiding, niet op het stimuleren van studiemotivatie.

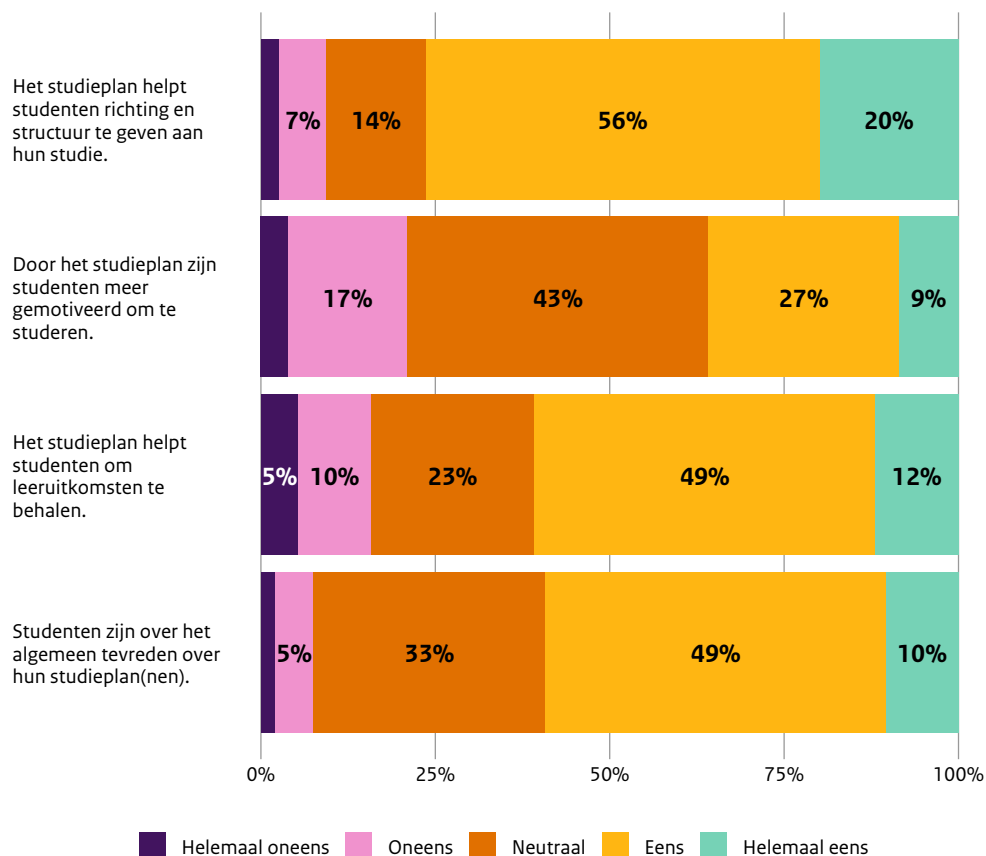
Docenten en begeleiders schatten de tevredenheid van studenten met het studieplan grotendeels vergelijkbaar in (zie figuur 7).

Figuur 6. *Tevredenheid met het studieplan of studieplannen. Gerapporteerd door studenten (n = 690).*



Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

Figuur 7. *Ingeschatte tevredenheid van studenten met het studieplan. Gerapporteerd door begeleiders (n = 272).*

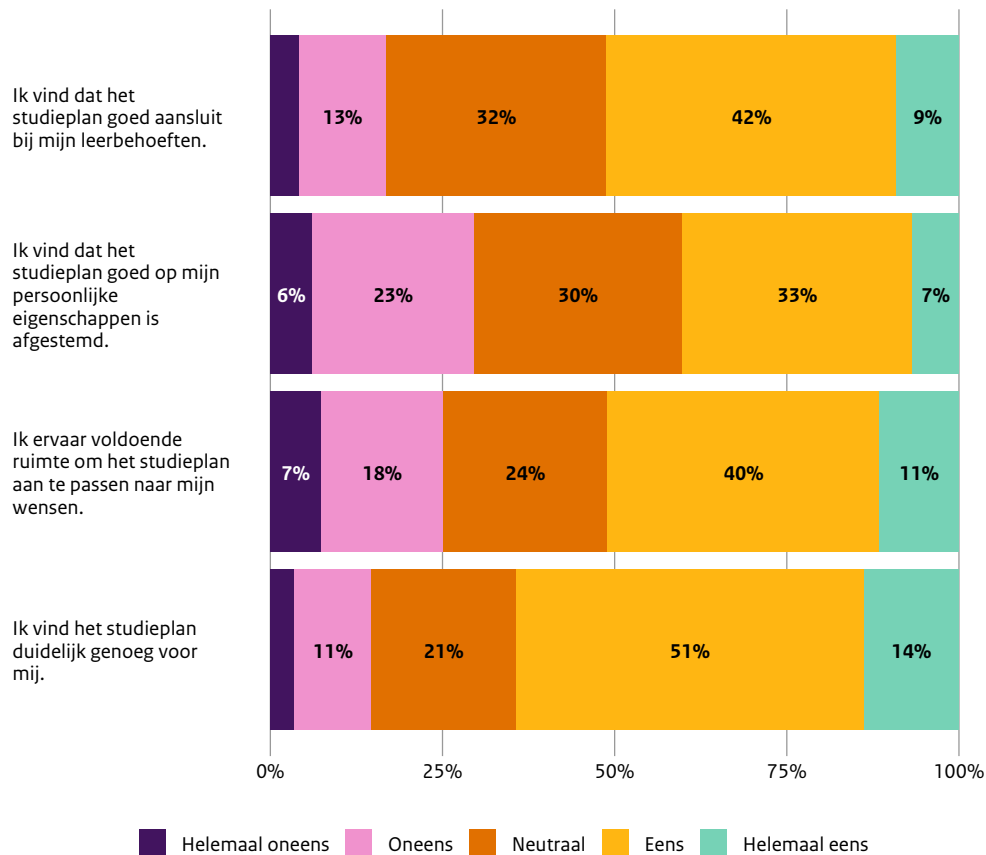


Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

4.2.4 Helft van de studenten ervaart voldoende ruimte voor maatwerk; minder tevreden over afstemming op persoonlijke eigenschappen

Ongeveer de helft van de studenten geeft aan dat het studieplan voldoende ruimte biedt om het naar wens aan te passen en aansluit bij hun individuele leerbehoefte. Over de afstemming van het studieplan op hun persoonlijke eigenschappen zijn studenten het minst positief (zie figuur 8). Dit betekent niet per se dat zij dit als een knelpunt ervaren: een deel van de studenten kan hier neutraal tegenover staan of koppelt hier geen specifieke verwachting aan.

Figuur 8. Tevredenheid met mogelijkheden tot maatwerk van studieplan. Gerapporteerd door studenten (n = 690).



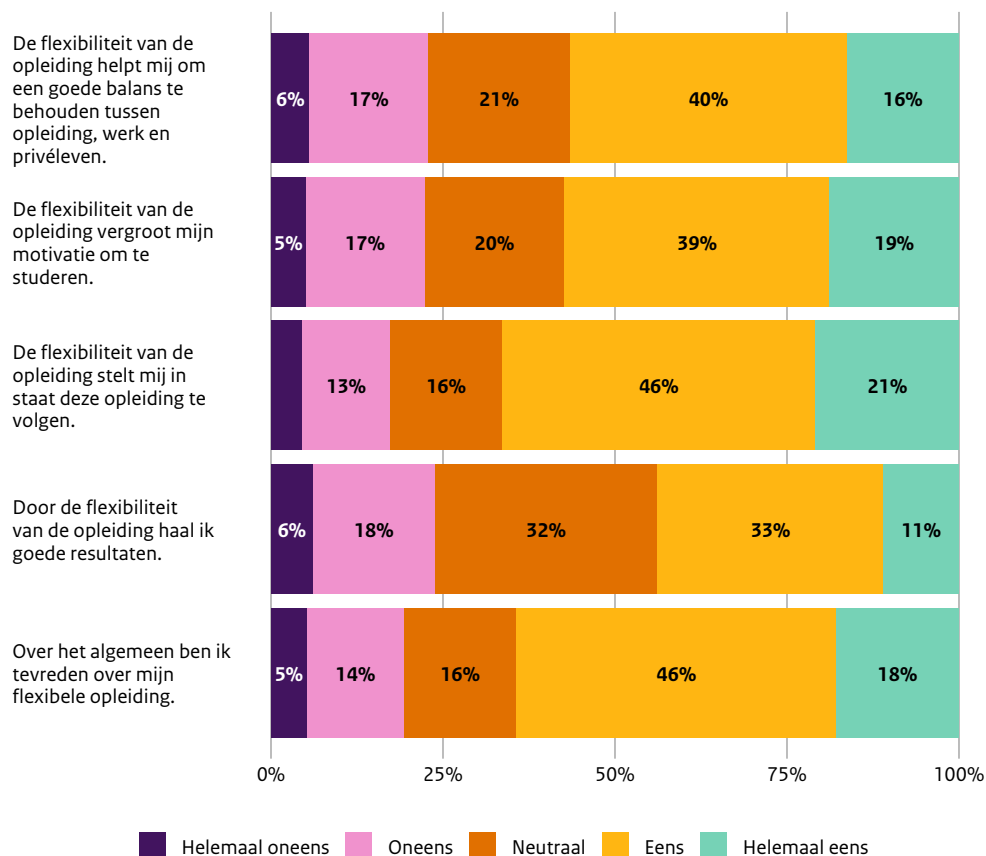
4.3 Succesfactoren, knelpunten en sociaal welzijn van studenten (deelvraag 1c en 3)

In deze paragraaf beschrijven wij welke succesfactoren en knelpunten studenten ervaren bij het flexibel studeren en hoe zij hun sociaal welzijn beleven.

4.3.1 Flexibiliteit stelt meerderheid van studenten in staat te studeren; ruim kwart ervaart hoge studiedruk

De meeste studenten ervaren de flexibele opzet van hun opleiding overwegend positief. Voor 67% van de studenten maakt de flexibiliteit het mogelijk om de opleiding te volgen, dat wil zeggen: zonder deze opleidingsvorm hadden zij de studie niet kunnen combineren met werk en andere verplichtingen. Bijna 60% geeft aan dat de flexibiliteit hun motivatie vergroot (zie figuur 9).

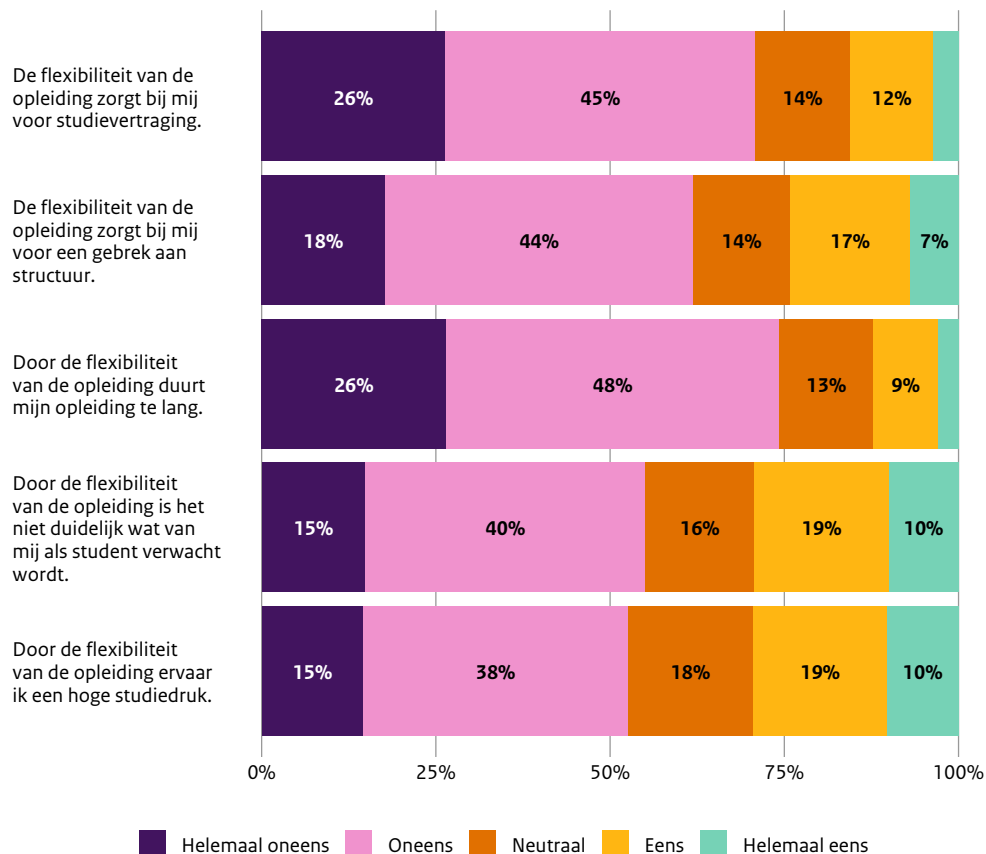
Figuur 9. Succesfactoren van flexibele opleidingen. Gerapporteerd door studenten (n = 1387).



Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

Tegelijkertijd kent flexibel studeren ook knelpunten. Voor 15% van de studenten leidt de flexibiliteit van de opleiding tot studievertraging. Voor 29% zorgt de flexibiliteit voor een hoge studiedruk en onduidelijkheid over wat er van hen als student wordt verwacht (zie figuur 10). Dit zijn geen marginale groepen: zij zijn groot genoeg om als structureel aandachtspunt te gelden.

Figuur 10. Knelpunten van flexibele opleidingen. Gerapporteerd door studenten (n = 1387).



Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

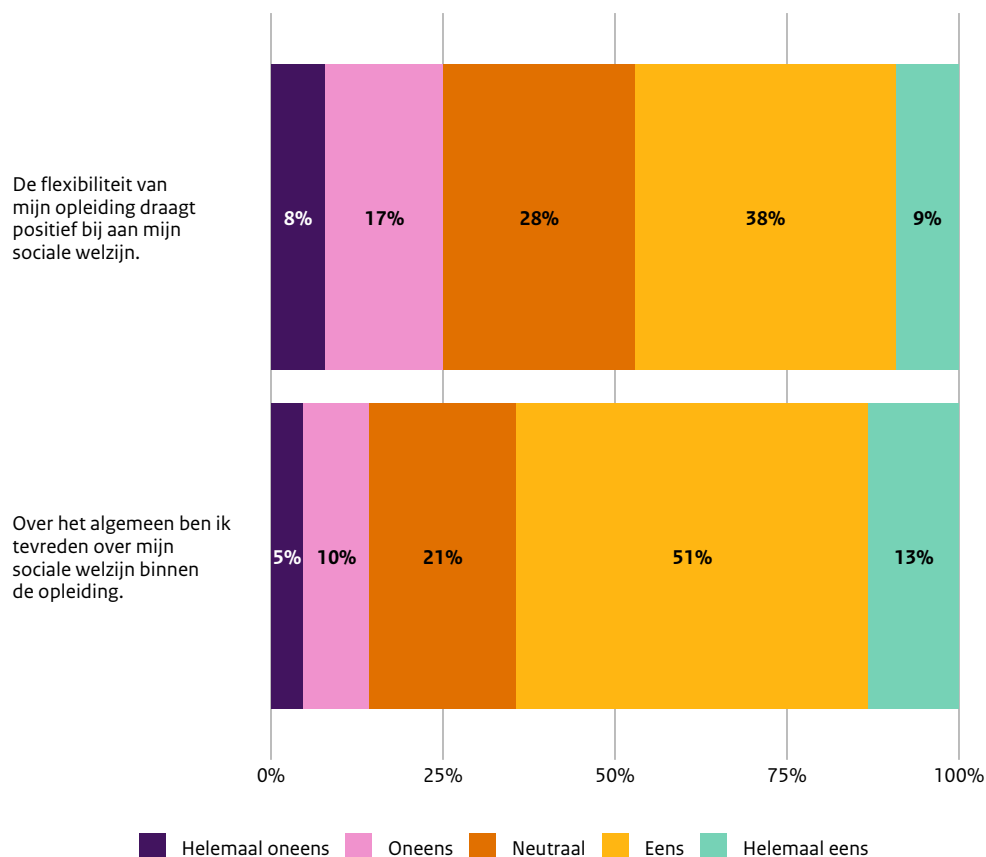
4.3.2 Sociaal welzijn overwegend positief; binding met de instelling als geheel aanmerkelijk zwakker

Bijna 65% van de studenten is tevreden over hun sociaal welzijn binnen de flexibele opleiding. Tegelijkertijd geeft 25% aan dat de flexibiliteit van de opleiding niet positief bijdraagt aan hun sociaal welzijn (zie figuur 11). De resultaten van het kwalitatieve onderzoek geven aan dat dit mogelijk samenhangt met het ontbreken van vaste cohortstructuren en de beperktere mogelijkheden voor spontaan contact met medestudenten.

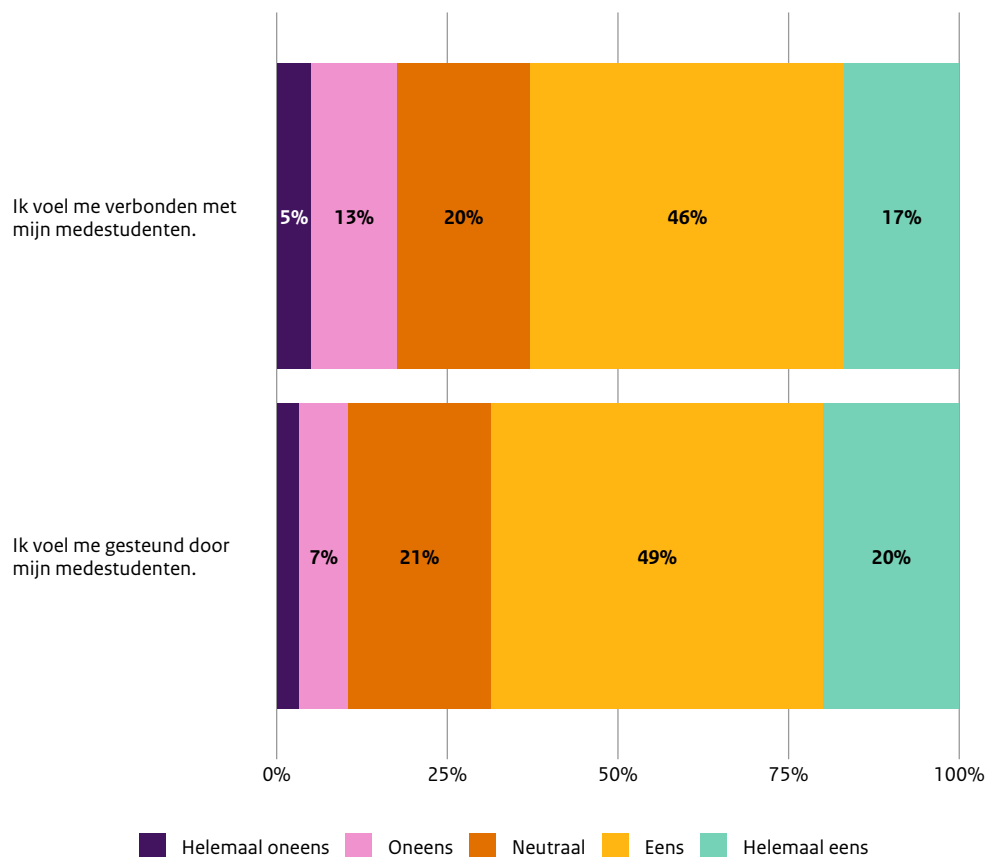
Studenten voelen zich over het algemeen verbonden met en ondersteund door hun medestudenten en docenten/begeleiders. Ten aanzien van docenten en begeleiders ervaren studenten meer ondersteuning dan verbondenheid (figuren 12 en 13).

De binding met de onderwijsinstelling als geheel is aanmerkelijk zwakker. Bijna 30% van de studenten voelt zich niet verbonden met of niet ondersteund door de instelling; daarnaast is er een aanzienlijke groep studenten met een neutraal oordeel (zie figuur 14). Dit patroon – sterke binding met de directe leeromgeving, zwakkere binding met de instelling – komt ook naar voren uit de kwalitatieve resultaten.

Figuur 11. Sociaal welzijn. Algemene stellingen. Gerapporteerd door studenten (n = 1387).

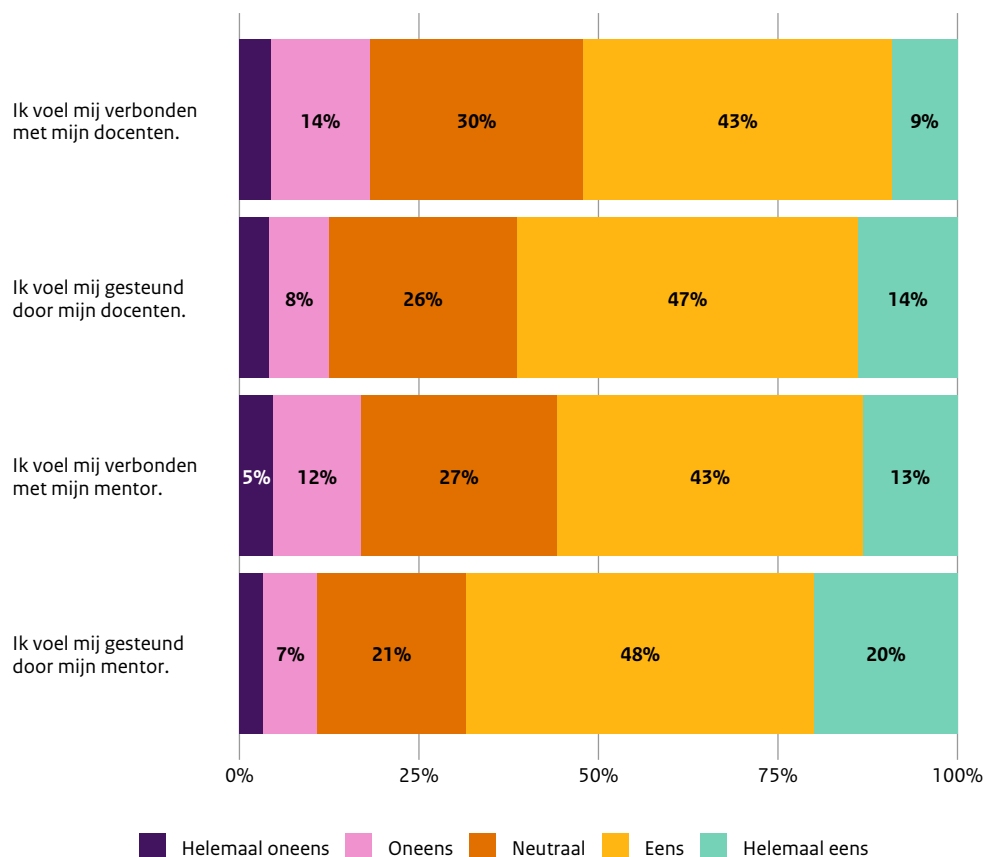


Figuur 12. Sociaal welzijn. Stellingen over ondersteuning medestudenten. Gerapporteerd door studenten (n = 1387).

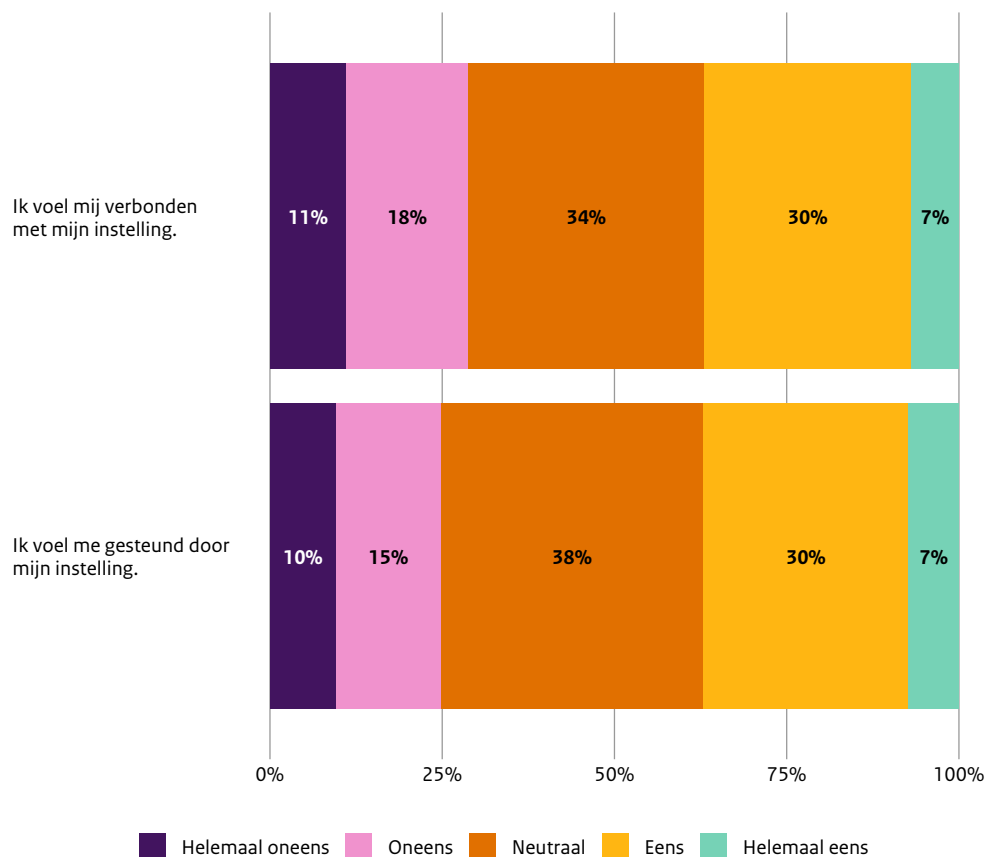


Noot: Door afronding tellen de percentages in deze figuur niet altijd op tot 100%.

Figuur 13. Sociaal welzijn. Stellingen over ondersteuning begeleiders. Gerapporteerd door studenten (n = 1227).



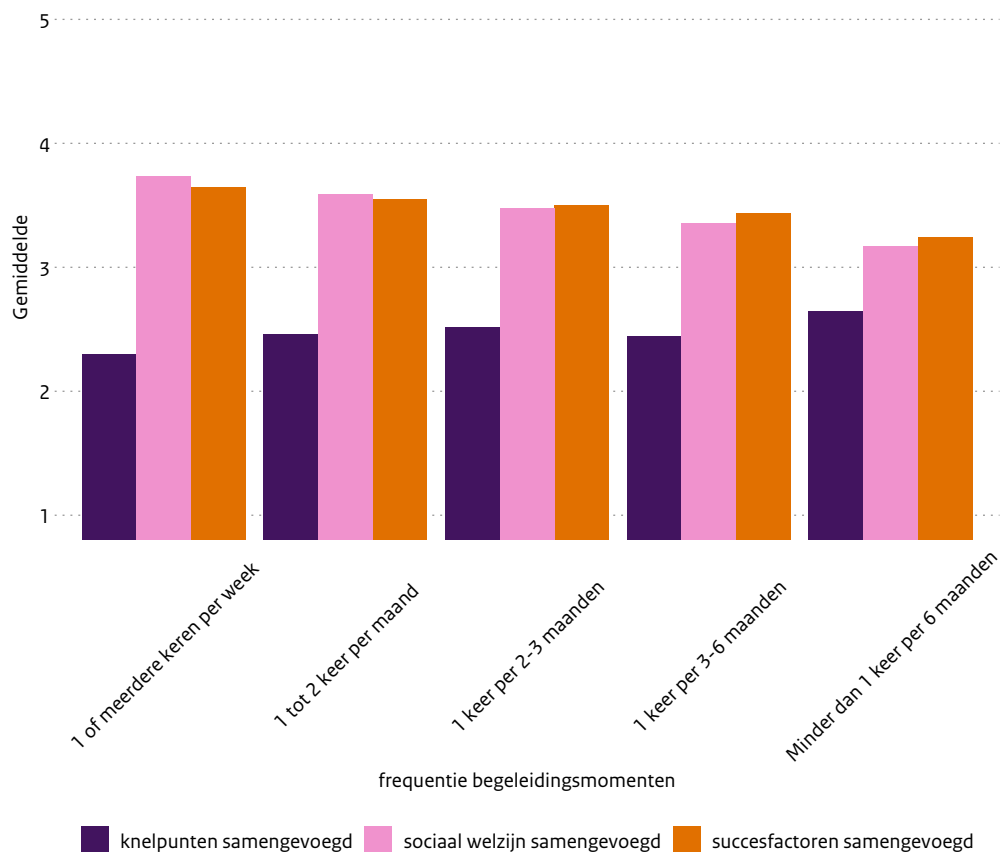
Figuur 14. Sociaal welzijn. Stellingen over ondersteuning van de instelling. Gerapporteerd door studenten (n = 1387).



4.3.3 Frequent en persoonlijk begeleidingscontact hangt samen met hoger sociaal welzijn, minder knelpunten en meer ervaren succesfactoren

Studenten met frequenter begeleidingscontact rapporteren minder knelpunten bij het flexibel studeren. Daarnaast rapporteren ze een hoger sociaal welzijn en ervaren ze meer succesfactoren. Dit patroon is consistent zichtbaar, al zijn de effecten matig van omvang (zie figuur 15). Over de statistische significantie van de gevonden samenhang rapporteren we in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

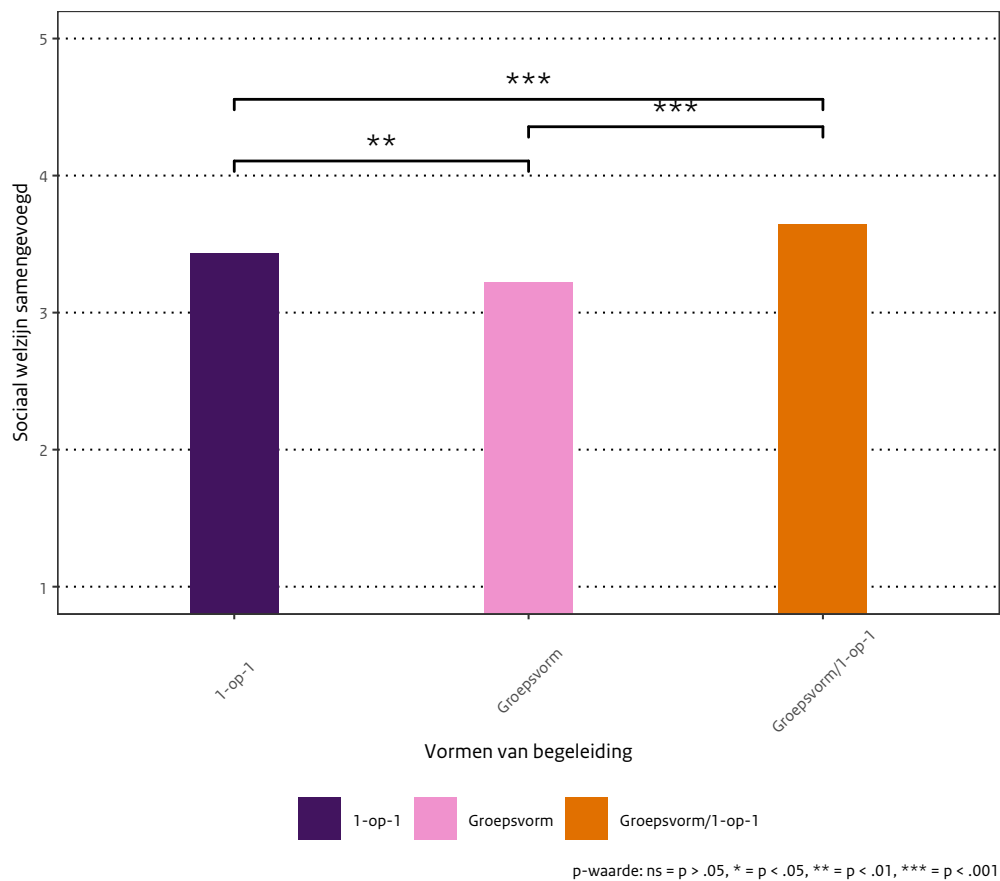
Figuur 15. Gemiddelde van succesfactoren en knelpunten, en sociaal welzijn per begeleidingsfrequentie.



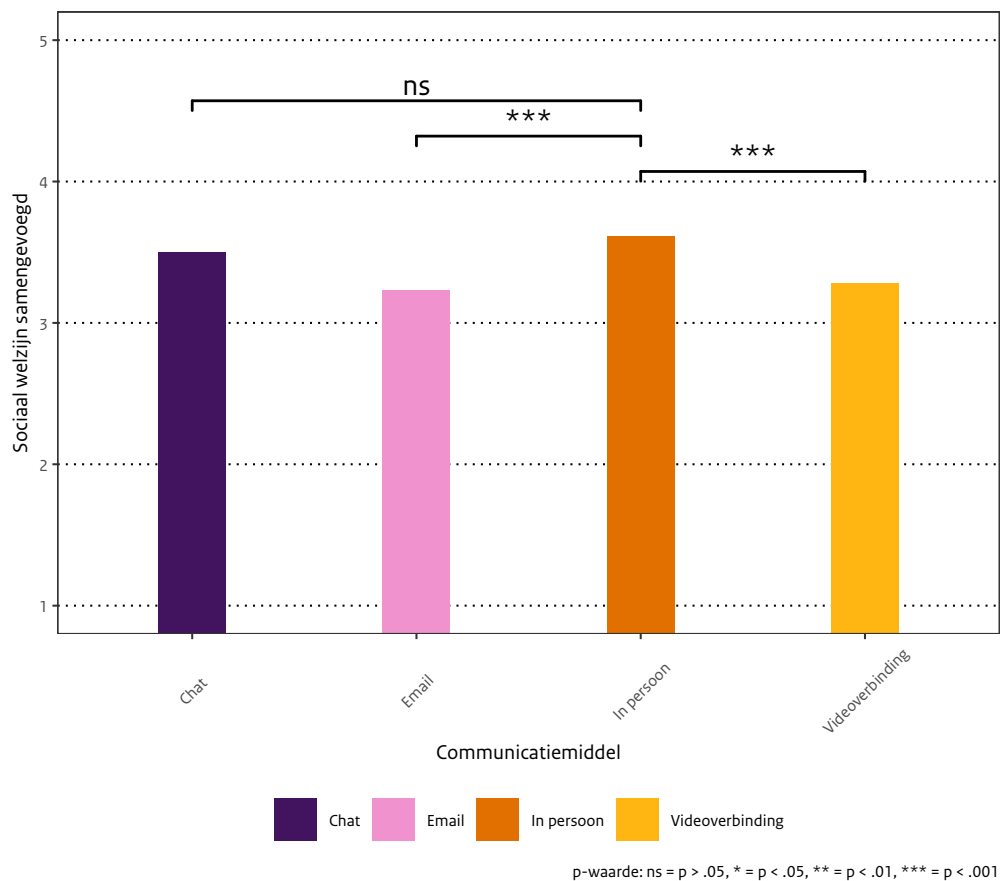
Ook de vorm van het begeleidingscontact hangt samen met sociaal welzijn. Studenten die persoonlijke begeleidingsvormen ontvangen – een-op-een of in combinatie met groepsmomenten – rapporteren een hoger sociaal welzijn dan studenten die uitsluitend groepsbegeleiding ontvangen. Het hoogste welzijn wordt ervaren bij een combinatie van een-op-een-momenten en groepsmomenten (zie figuur 16).

Met betrekking tot het communicatiemiddel blijkt dat studenten die persoonlijk of via chat contact hebben met hun begeleider een hoger sociaal welzijn rapporteren dan studenten die voornamelijk via e-mail of videoverbindingen communiceren (zie figuur 17).

Figuur 16. Gemiddeld sociaal welzijn per begeleidingsvorm. ns = niet significant.



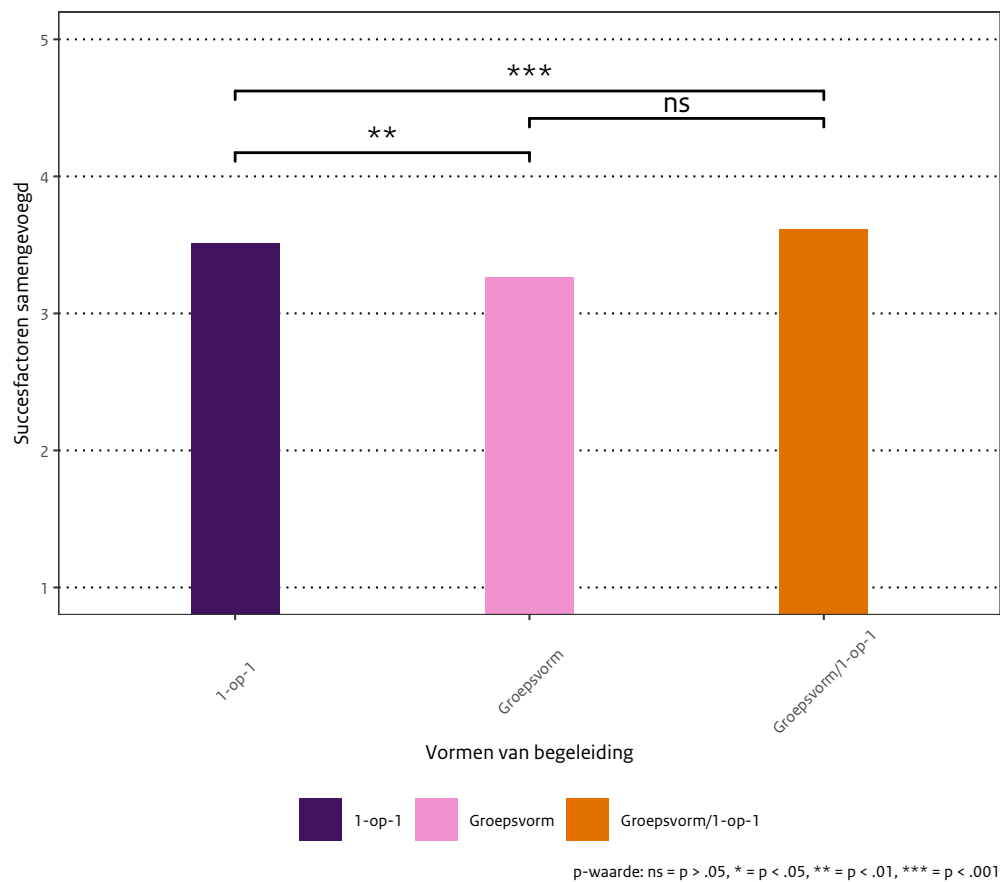
Figuur 17. Gemiddeld sociaal welzijn per communicatiemiddel. ns = niet significant.



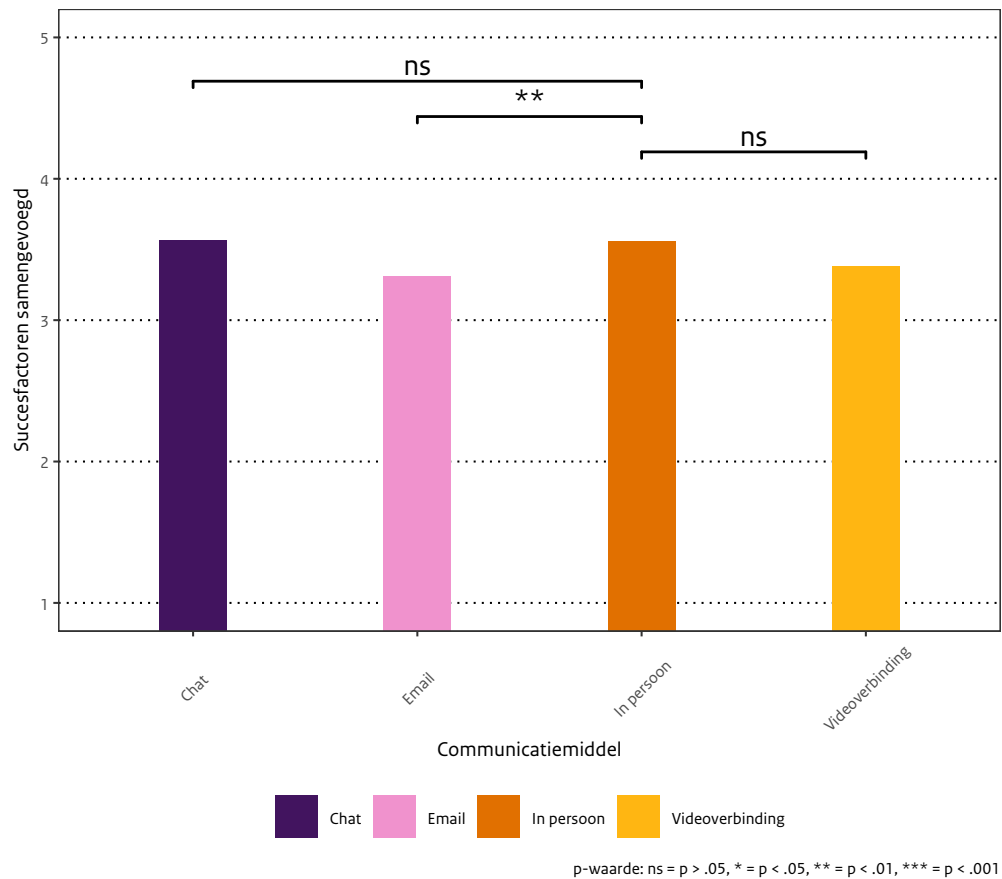
De vorm van de begeleiding hangt samen met de ervaren succesfactoren. Studenten die persoonlijke begeleidingsvormen ontvangen – een-op-een of in combinatie met groepsmomenten – rapporteren meer succesfactoren dan studenten die uitsluitend groepsbegeleiding ontvangen, waarbij de combinatie van contactmomenten samenhangt met het hoogste aantal succesfactoren (zie figuur 18).

Ook het soort communicatiemiddel hangt samen met de ervaren succesfactoren. Studenten die in persoon contact hebben met hun begeleider, rapporteren meer succesfactoren dan studenten die voornamelijk via e-mail communiceren (zie figuur 19).

Figuur 18. Gemiddelde van succesfactoren per begeleidingsvorm. ns = niet significant.

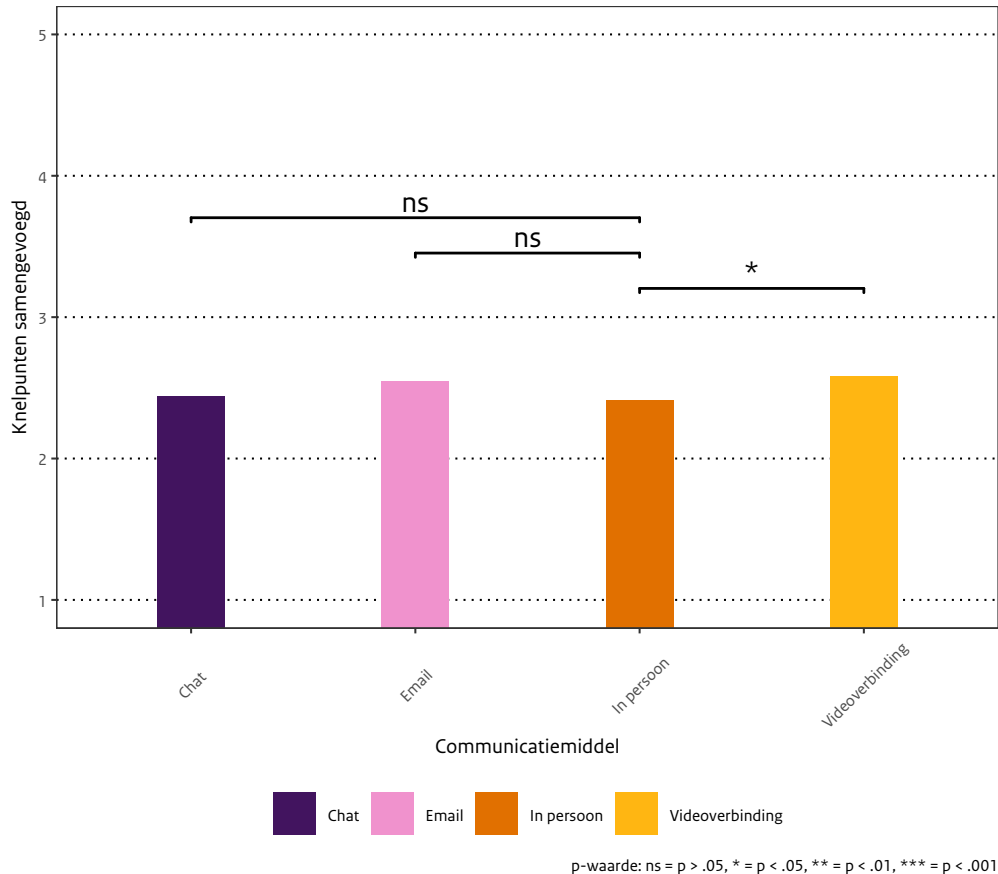


Figuur 19. Gemiddelde van succesfactoren per communicatiemiddel. ns = niet significant.



De vorm van begeleiding hangt samen met de ervaren knelpunten. Studenten die persoonlijke begeleiding ontvangen – individueel of in combinatie met groepsbijeenkomsten – rapporteren minder knelpunten dan studenten die uitsluitend groepsbegeleiding ontvangen (zie figuur 20). Er is geen samenhang tussen het gemiddeld aantal knelpunten en de verschillende communicatiemiddelen.

Figuur 20. Gemiddelde van knelpunten per communicatiemiddel. ns = niet significant.



4.4 Samenvatting en doorkijk naar de kwalitatieve bevindingen

De kwantitatieve resultaten laten een overwegend positief maar genuanceerd beeld zien van de begeleiding, het gebruik van een studieplan en het ervaren van sociaal welzijn in flexibele hbo-opleidingen. Studenten zijn over het algemeen tevreden over de begeleiding die zij ontvangen, hoewel een aanzienlijke minderheid van de ondervraagde studenten hoge studiedruk, onduidelijkheid over verwachtingen en een beperkte sociale verbondenheid ervaart. Frequent, persoonlijk contact hangt in alle 3 de domeinen samen met betere uitkomsten: beter sociaal welzijn, meer ervaren succesfactoren, en minder ervaren knelpunten.

De helft van de studenten herkent het studieplan niet als een instrument dat zij als zodanig gebruiken, terwijl docenten en begeleiders er doorgaans van uitgaan dat er een plan aanwezig is. Dit verschil in respons weerspiegelt deels een gebruikskloof: studenten herkennen het studieplan niet omdat zij het niet actief benutten. Maar er kan ook een begripskloof zijn: studenten en professionals verstaan mogelijk niet hetzelfde onder 'studieplan', en wat de ene student een studieplan noemt, herkent de ander dat als iets anders. Hierbij kan een selectieve respons onder docenten en begeleiders een rol spelen, bijvoorbeeld wanneer vooral professionals die met studieplannen werken aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Deze bevindingen zijn een relevant signaal over de begeleidingspraktijk. Voor een juridische duiding zijn ze minder geschikt: het is niet vast te stellen of de gerapporteerde plannen het wettelijk studieplan in de zin van artikel 7.14a WHW betreffen of andere begeleidingsdocumenten.

In hoofdstuk 5 verdiepen we deze patronen aan de hand van de kwalitatieve resultaten. De interviews maken zichtbaar hoe de gesignaleerde patronen in de onderwijspraktijk tot stand komen, welke factoren een rol spelen en welke praktijken betrokkenen als ondersteunend ervaren.

5. Kwalitatieve resultaten: De onderwijspraktijk in beeld

In dit hoofdstuk verdiepen we de kwantitatieve patronen uit hoofdstuk 4 aan de hand van interviews bij 10 hogescholen. Waar het vorige hoofdstuk laat zien hoe vaak en in welke mate studenten begeleiding ontvangen, het studieplan herkennen en sociaal welzijn ervaren, maakt dit hoofdstuk zichtbaar hoe deze patronen in de dagelijkse onderwijspraktijk tot stand komen en worden ervaren.

We rapporteren per thema, in lijn met de driedeling begeleiding, studieplan en sociaal welzijn. In §5.2 beschrijven wij de vormen en organisatie van begeleiding. §5.3 gaat in op de inrichting en toepassing van studieplanning en begeleidingsdocumenten. De succesfactoren en knelpunten in de begeleiding komen aan bod in §5.4. Sociaal welzijn behandelen we in §5.5. In §5.6 beschrijven we goede praktijken en lessen voor de verdere inrichting van flexibel hoger onderwijs.

5.1 Vormen van begeleiding: rollen en organisatie (deelvraag 1a)

Welke vormen van begeleiding worden ingezet binnen flexibele opleidingen?

(Deelvragen 1b en 1c – hoe studenten en onderwijsprofessionals de begeleiding ervaren en welke succesfactoren en knelpunten zij daarin benoemen – beantwoorden we in §5.4).

De kwantitatieve resultaten (§4.2) lieten zien dat de meerderheid van de studenten tevreden is over de begeleiding, maar dat tevredenheid samenhangt met contactfrequentie, begeleidingsvorm en communicatiemiddel. De interviews verdiepen dit beeld door zichtbaar te maken hoe instellingen de begeleiding organiseren en welke werkwijzen zij daarbij hanteren. Hoewel de inspectie in dit rapport spreekt over één geïntegreerd begrip van begeleiding, laat de praktijk zien dat instellingen vaak een scherp, functioneel en organisatorisch onderscheid maken in vormen van begeleiding om aan de uiteenlopende behoeften van studenten in flexibele hbo-opleidingen te voldoen. In deze paragraaf richten we ons op deze verschillende vormen van begeleiding. De bevindingen zijn gebaseerd op een beschrijvende analyse van de interviews bij 10 hogescholen en illustreren de variatie in begeleidingspraktijken aan de hand van concrete voorbeelden: zij zijn niet bedoeld als uitspraken over patronen in de sector als geheel. De vraag naar de ervaringen van studenten en onderwijsprofessionals – het tweede element van deelvraag 1 – beantwoorden we in §5.4, waar we de ervaren succesfactoren en knelpunten in de begeleiding presenteren.

5.1.1 Variatie in begeleidingsvormen

Uit de interviews blijkt dat opleidingen verschillende begeleidingsvormen hanteren, die in de praktijk vaak naast elkaar bestaan. Zo zijn er opleidingen waar één begeleider verantwoordelijk is voor zowel studievoortgang, persoonlijke begeleiding als ondersteuning bij het leerproces. Andere opleidingen kiezen juist voor een expliciete rolverdeling, waarbij taken zijn gescheiden tussen mentor, studiecoach, docent en soms onderwijsassistent of externe begeleider.

Respondenten geven aan dat begeleiders verschillende accenten leggen. Sommige begeleiding richt zich op welzijn, studiekeuzes en continuïteit, terwijl andere begeleiding meer gaat over het leerproces en het behalen van leeruitkomsten. Bij het interview van hogeschool 9 vertellen de begeleiders dat zij binnen hun instelling een onderscheid maken tussen een mentor en een coach, en dat de focusgebieden zijn onderverdeeld tussen deze rollen. In het volgende citaat legt een mentor van deze hogeschool uit wie welke taak oppakt:

Mentor:

“[De coach] probeert mee te kijken naar je studietraject. Bij wie moet jij je melden als je ziek bent? Wat is verstandig? [...] Ik heb 2 mentorgroepen die ik meeneem tot aan hun afstuderen. Met hen praat ik af en toe om te kijken hoe het ermee gaat. Dat gaat over welke keuzes ze maken en hoe ze in hun vel zitten. Wat maak je mee? Zodat ze iemand hebben in de opleiding die altijd weet hoe het met ze is. In plaats van dat ze iedere keer bij een andere coach komen die alleen over hun leerproces gaat.”

Interviewer:

“De mentor gaat meer over de keuzes en de coach gaat over het onderwijs zelf.”

Mentor:

“Ja, en het persoonlijke. Je weet waar iemand vandaan komt. Je weet dat iemand het in het eerste jaar best moeilijk heeft gehad. Hoe is het er nu mee? Wat is goed voor jou? Je probeert om geïnformeerd mee te kijken.”
(hogeschool 9, mentor)

Daarnaast zagen we bij meerdere hogescholen dat begeleiding met betrekking tot onderwijs- en vakinhoudelijke onderwerpen wordt toebedeeld aan docenten, en soms ook aan onderwijsassistenten. Daar worden de rollen van begeleider en docent veelal gescheiden. Bij enkele onderwijsinstellingen was er sprake van externe begeleiders, bijvoorbeeld werkplekbegeleiders uit het beroepenveld.

5.1.2 Continuïteit versus fasering

Naast verschillen in rolverdeling varieert ook de mate van continuïteit. Sommige opleidingen koppelen één vaste begeleider gedurende de gehele opleiding, andere werken met begeleiders per fase (propedeuse, hoofdfase, afstudeerfase) of per instroommoment/cohort. Een vaste begeleider versterkt volgens respondenten de vertrouwensband en het overzicht. Koppeling van begeleiders aan specifieke taken sluit beter aan bij veranderende behoeften (meer structuur in het begin, meer procesbegeleiding later).

- Sommige instellingen kiezen bewust voor één vaste begeleider gedurende de gehele opleiding. De achterliggende visie is dat een langdurige relatie de vertrouwensband versterkt en de begeleidingscontinuïteit waarborgt, wat essentieel wordt geacht voor het welzijn van de student.
- Andere instellingen koppelen begeleiders aan specifieke fasen, zoals een blok, semester of studiefase (bijvoorbeeld propedeuse versus afstudeerfase). Dit stelt de instelling in staat om begeleiders in te zetten die gespecialiseerd zijn in de specifieke behoeften van die fase, zoals de afstudeercoach aan het einde van de rit. Een voorbeeld van faseovergang komt van hogeschool 2:

“We streven ernaar om dezelfde studietoets te houden in de propedeusefase en de hoofdfase. [...] In de afstudeerfase worden ze overgedragen aan een andere studietoets.” (begeleider, hogeschool 2)

5.1.3 De drijfveren: visie versus pragmatiek

De inrichting van de begeleiding wordt niet alleen bepaald door wat pedagogisch wenselijk is, maar ook door wat organisatorisch haalbaar is. Deze variatie weerspiegelt zowel pragmatische keuzes, zoals het verdelen van werkdruk en het efficiënt inzetten van personeel, als expliciete onderwijsvisies.

- *Praktische overwegingen:* Instellingen maken contact tussen student en begeleider vaak vraaggestuurd om de werkdruk te beheersen. Ook het inzetten van onderwijsassistenten voor inhoudelijke vragen is een methode om de schaarse tijd van begeleiders efficiënter te benutten.
- *Gestuurd door visie:* Tegenover de pragmatiek staat de overtuiging dat verschillende fasen in de opleiding om verschillende soorten structuur en begeleiding vragen. Door per fase een andere begeleider aan te bieden, hopen instellingen beter aan te sluiten bij de veranderende autonomie van de student.

De variëteit aan begeleidingsvormen onderstreept dat er geen eenduidige 'juiste' vorm bestaat. Tegelijkertijd maakt deze variatie zichtbaar dat begeleiding in flexibel onderwijs geen vanzelfsprekend gegeven is, maar actief georganiseerd en begrensd moet worden om structurele afhankelijkheid van individuele inzet te voorkomen.

5.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten (deelvraag 2)

Op welke wijze wordt het studieplan toegepast binnen flexibele trajecten, en in hoeverre wordt het benut als instrument voor begeleiding en borging?

De kwantitatieve resultaten (§4.3) toonden dat de helft van de studenten aangeeft geen studieplan te gebruiken en dat er een opvallend verschil is met de rapportage van docenten en begeleiders. De interviews bieden context voor deze kloof en maken zichtbaar hoe het studieplan in de dagelijkse praktijk wordt ingezet en beleefd. Uit de bestudeerde documenten en de interviews blijkt dat instellingen het studieplan of een vergelijkbaar begeleidingsdocument binnen flexibele opleidingen op uiteenlopende manieren inrichten en toepassen. Soms benutten zij het studieplan of vergelijkbaar document actief als begeleidingsinstrument, bijvoorbeeld als het een rol speelt bij het bespreken en vormgeven van de studieroute. Soms wordt het vooral gebruikt voor het vastleggen van afspraken over het leertraject. Deze variatie komt tot uiting in de vorm van het document, het moment waarop het wordt ingezet en de rol die het speelt in de afstemming tussen student en opleiding. In de context van flexibele trajecten fungeert het studieplan of vergelijkbaar document daarmee niet eenduidig als begeleidingsinstrument, maar krijgt het in de praktijk verschillende functies toebedeeld. De bestudeerde documenten bieden inzicht in de variatie in vorm en inhoud van de studieplannen of vergelijkbare documenten. De interviews bieden inzicht in hoe studenten en onderwijsprofessionals deze inzet ervaren en welke betekenis het document voor hen heeft binnen het begeleidingsproces.

Aandachtspunt bij de interpretatie van de resultaten omtrent het studieplan

Een specifiek aandachtspunt bij de bevindingen in deze paragraaf is de interpretatie van het begrip 'studieplan' door de respondenten. Het studieplan is wettelijk verplicht als er sprake is van een leerwegaafhankelijke invulling van eenheden van leeruitkomsten. In de interviews is echter geen expliciet onderscheid gemaakt tussen studieplannen in de zin van artikel 7.14a van de WHW (bij leerwegaafhankelijke invulling) en andere begeleidingsdocumenten die worden gebruikt binnen gefaciliteerde leerroutes. Vooraf hebben wij formats en geanonimiseerde voorbeelden van studieplannen opgevraagd bij de instellingen. Die documenten worden meestal gebruikt voor studenten die een leerwegaafhankelijke invulling door de instelling gefaciliteerde route volgden. In de interviews en bij het opvragen van de documenten hebben de onderzoekers niet specifiek uitgevraagd welke gevallen betrekking hadden op leerwegaafhankelijke invullingen of op gefaciliteerde routes. Daardoor is niet vast te stellen in welke gevallen de documenten een studieplan in de zin van artikel 7.14a van de WHW zijn. In zijn algemeenheid geven centrale stafmedewerkers regelmatig aan dat een ruime meerderheid van de studenten een gefaciliteerde route volgt. Ook de gesproken studenten leken in de meeste gevallen een gefaciliteerde route te volgen. Het begrip studieplan zoals gehanteerd in de interviews kan daardoor op verschillende manieren worden opgevat: het kan gaan om het wettelijk bedoelde studieplan (conform art. 7.14a WHW), maar ook om andere documenten of systemen waarin afspraken over het leertraject worden vastgelegd. Denk aan een persoonlijk ontwikkelplan, een studieovereenkomst of een digitaal voortgangssysteem.

De resultaten in deze paragraaf geven daarmee inzicht in het gebruik en de waardering van dergelijke instrumenten in de bredere begeleidingspraktijk, zonder dat een strikt juridisch onderscheid kan worden gemaakt.

Vorm en inhoud van studieplannen

Ter voorbereiding op de interviews heeft de inspectie bij de deelnemende opleidingen voorbeelden van geanonimiseerde studieplannen opgevraagd. Uit bestudering van deze documenten blijkt dat er aanzienlijke variatie bestaat in de wijze waarop studieplannen of vergelijkbare documenten zijn vormgegeven, zowel tussen opleidingen als tussen instellingen. Deze variatie betreft zowel de opzet en omvang van de documenten als de aard van de afspraken en informatie die erin zijn opgenomen.

Sommige documenten bevatten bijvoorbeeld voornamelijk een overzicht van de gekozen modules, waarbij een student kan aankruisen op welke manier hij of zij de bijbehorende leeruitkomsten wil behalen (bijvoorbeeld via een tentamen, validering, vrijstelling of anders). In andere gevallen wordt van studenten ook verwacht dat zij in het studieplan of begeleidingsdocument verder uitwiden over hoe zij een leeruitkomst denken te gaan behalen. Of hoe ze een reflectie gaan schrijven over hun leerproces.

In de meeste ontvangen documenten zijn geen specifieke, individueel vastgelegde afspraken over begeleiding opgenomen. Wanneer begeleiding wel wordt benoemd, betreft dit doorgaans algemene informatie over beschikbare begeleidingsvormen binnen de opleiding, die voor alle studenten gelijk is. Individueel afgestemde afspraken over begeleiding komen in de opgevraagde documenten beperkt voor.

De bestudering van de aangeleverde documenten bevestigt het beeld van uiteenlopende vorm- en gebruikskeuzes dat ook in §1.1 is geschetst. Sommige opleidingen werken met één plan voor de gehele opleiding, andere hanteren een plan per eenheid van leeruitkomsten. Bij enkele opleidingen worden standaardafspraken voor een opleiding gecombineerd met een individueel plan per student. De variatie in benaming – studieplan, leerplan, opleidingsplan, (individuele) onderwijsovereenkomst of studieovereenkomst – werkt door in hoe studenten en begeleiders het document herkennen en hanteren, een patroon dat wij ook terugzagen in de interviews (zie §5.3.3).

Op basis van de ontvangen documenten en interviews is niet in alle gevallen vast te stellen in hoeverre sprake is van een leerwegaafhankelijke invulling van het leertraject. Door de geanonimiseerde aard van de documentanalyse en de variatie in vorm en toepassing van studieplannen kan dit per individuele student niet worden geverifieerd. Uit de gesprekken blijkt wel dat veel studenten ruimte ervaren om zelf te bepalen hoe zij leeruitkomsten aantonen, bijvoorbeeld door eigen casuïstiek uit de werkpraktijk te gebruiken. In andere gevallen ligt de flexibiliteit vooral in de volgorde of het tempo waarin modules of eenheden van leeruitkomsten worden gevolgd, en minder in de wijze waarop leeruitkomsten worden behaald. Deze variatie vormt een relevante context voor de uiteenlopende manieren waarop studieplannen in de praktijk worden ingezet en ervaren.

Toepassing en ervaren meerwaarde van het studieplan

Studenten en onderwijsprofessionals kennen verschillende functies toe aan het studieplan. Respondenten beschrijven uiteenlopende manieren waarop het studieplan in de praktijk wordt gebruikt en welke meerwaarde zij daarbij ervaren. Deze functies overlappen deels en worden vaak in combinatie met begeleidingsgesprekken ingezet.

Vastleggen van afspraken

Alle respondentgroepen noemen het vastleggen van afspraken tussen student en opleiding als een belangrijke functie van het studieplan. Dit betreft vooral afspraken over de studieroute, zoals de volgorde en keuze van modules of eenheden van leeruitkomsten en de wijze waarop deze worden gevolgd. In enkele gevallen worden ook afspraken vastgelegd over begeleiding op de werkplek. Studenten geven aan dat het vastleggen van dergelijke afspraken bijdraagt aan duidelijkheid over wat van hen wordt verwacht en wat zij van de opleiding mogen verwachten. Zo zegt een student over het studieplan:

‘Het helpt om helder te krijgen, van: wie gaat mij begeleiden? Wat wordt er verwacht? Wat kan ik verwachten?’
(hogeschool 2, student)

Daarnaast noemen begeleiders dat het studieplan studenten informeert over hun rechten en verplichtingen. Bij één opleiding wordt aangegeven dat het studieplan wordt gebruikt als onderbouwing bij aanvragen voor vrijstellingen.

Bespreken en vormgeven van de studieroute

Uit de gesprekken blijkt dat het studieplan niet uitsluitend wordt gebruikt als vastleggingsdocument, maar ook een rol speelt in het bespreken en vormgeven van de studieroute. Zo geeft een begeleider aan:

‘Als ze aangeven [een module] zelfstandig te willen volgen, dan moeten ze in het studieplan goed gaan onderbouwen wat hun leeractiviteiten worden. Ze moeten nadenken over hoe ze dat daadwerkelijk vormgeven.’
(hogeschool 10, begeleider)

Bij verschillende opleidingen vinden voorafgaand aan of tijdens het opstellen van het studieplan gesprekken plaats waarin studenten hun wensen en mogelijkheden bespreken met een begeleider. In deze gesprekken krijgen studenten inzicht in de keuzeruimte binnen het flexibele traject en worden zij ondersteund bij het maken van afgewogen keuzes. Respondenten koppelen deze functie expliciet aan begeleidingsgesprekken, waarin het studieplan als hulpmiddel wordt gebruikt om keuzes te expliciteren en consequenties te overzien.

Overzicht en houvast

Studenten, begeleiders en stafleden geven aan dat het studieplan bijdraagt aan overzicht in de studievoortgang. Wanneer het plan wordt bijgewerkt, biedt het inzicht in de behaalde resultaten en het verdere traject; het plan fungeert dan als houvast, in het bijzonder tijdens de beginfase van de opleiding. In diverse interviews komt naar voren dat dit overzicht nauw verbonden is met de begeleiding: het studieplan vormt dan de agenda voor het gesprek met de studiecoach, waarin keuzes worden besproken en bijgesteld. In enkele opleidingen wordt het studieplan daarnaast gebruikt als administratief instrument om het overzicht te behouden over de verschillende studieroutes.

Ondersteuning van het leerproces

Enkele studenten geven aan dat het studieplan hen ondersteunt bij reflectie op het eigen leerproces, vooral wanneer het plan meer omvat dan het selecteren van modules en ook reflectieve elementen bevat. Respondenten beschrijven dat het opstellen van een studieplan studenten kan helpen om focus aan te brengen, keuzes te ordenen en een planning te maken. Daarnaast zeggen sommige studenten dat het maken van afspraken in het studieplan voor hen motiverend werkt, doordat zij expliciet stilstaan bij hun leerdoelen en de stappen die nodig zijn om deze te behalen. Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie (het studieplan als stok achter de deur) worden genoemd.

Maatwerk in het leertraject

Uit de interviews blijkt dat het studieplan bijdraagt aan ervaren maatwerk wanneer het wordt ingezet in combinatie met begeleidingsgesprekken. Studenten beschrijven hoe zij samen met een begeleider hun studieroute afstemmen op hun persoonlijke situatie, bijvoorbeeld in relatie tot belastbaarheid, werk of gezondheid. Zo zegt een student:

‘Ik merkte, doordat ik ziek was geweest, moest ik mijn belastbaarheid steeds in balans houden. [...] ik [kon] steeds overleggen van: wat is nu wenselijk? Wat heb ik nodig? Wat kunnen jullie bieden? Daar heb ik keuzes in gemaakt. [...] Zo heb ik mijn hele plan steeds bijgewerkt en met hen overlegd.’ (hogeschool 2, student)

De mate waarin studieplannen daadwerkelijk worden aangepast verschilt tussen opleidingen. In sommige gevallen wordt het studieplan alleen bij aanvang opgesteld en vinden latere aanpassingen mondeling of in andere systemen plaats. In andere opleidingen wordt het studieplan periodiek herzien. Er zijn ook studenten die aangeven geen aanleiding te zien voor aanpassing, omdat zij volgens het oorspronkelijke plan blijven studeren.

Eigenaarschap en zelfregie

Tot slot koppelen respondenten uit alle respondentgroepen het studieplan aan eigenaarschap en zelfregie van de student. Zij beschrijven dat het opstellen van een studieplan studenten stimuleert om na te denken over hun leerdoelen en keuzes, en om regie te nemen over hun opleiding. Zo antwoordt een student op de vraag of het opstellen van een studieplan nuttig was:

‘Ja, ik vond het wel nuttig, want vooral in het begin word je héél erg gepusht om na te denken van waarom je iets wil doen. [...] Nu heb ik héél erg het gevoel gekregen van dat ik het zelf in handen heb.’ (hogeschool 9, student)

Tegelijkertijd geven sommige studenten aan dat zij het studieplan juist ervaren als controlerend of betuttelend, met name wanneer zij al ruime werk- en levenservaring hebben en geen behoefte ervaren aan het vastleggen van hun leerroute. Begeleiders merken op dat studenten die afwijken van de standaardroute, bijvoorbeeld door te versnellen of te vertragen, vaker de noodzaak van het studieplan erkennen dan studenten die een meer reguliere of gefaciliteerde route volgen.

Ervaren beperkingen in het gebruik van het studieplan

Naast de ervaren meerwaarde en toepassingen van het studieplan benoemen studenten, begeleiders en staf ook verschillende beperkingen in het gebruik ervan. Deze ervaren beperkingen hebben betrekking op de wijze waarop het studieplan wordt ingericht, toegepast en geïnterpreteerd in de onderwijspraktijk. De interviews laten zien dat deze beperkingen zich voordoen op meerdere niveaus en in verschillende vormen.

Administratieve belasting

Studenten en begeleiders ervaren het studieplan als administratief belastend. Studenten beschrijven het opstellen van het studieplan onder meer als tijdrovend, bureaucratisch of weinig relevant voor hun dagelijkse studieactiviteiten. Enkele studenten geven aan liever tijd te besteden aan modules of opdrachten dan aan het invullen of ondertekenen van het studieplan. Ook begeleiders en stafleden zien het het studieplan in sommige gevallen als een administratieve stap met beperkte zichtbare impact voor studenten.

Zo zegt een staflid:

‘wat onze ervaring hiermee was – en dat delen meer opleidingen – dat het een bureaucratische stap was die geen impact had op de student.’ (hogeschool 1, staflid)

Hetzelfde staflid wijst erop dat het moment waarop de opleiding het studieplan opvraagt niet altijd aansluit bij wat studenten op dat moment als urgent ervaren, terwijl het voor de opleiding juist een organisatorisch belang kan hebben.

Praktische obstakels bij de implementatie

Uit de interviews komen verschillende praktische obstakels naar voren die de toepassing van het studieplan bemoeilijken. Begeleiders, stafleden en studenten noemen onder meer beperkingen van digitale systemen en de vorm waarin het studieplan is vastgelegd. In sommige gevallen is het studieplan niet eenvoudig aan te passen, bijvoorbeeld doordat het document niet digitaal beschikbaar is of juist omdat digitale systemen onvoldoende flexibiliteit bieden. Ook wordt genoemd dat niet altijd inzichtelijk is of en wanneer aanpassingen zijn doorgevoerd.

Daarnaast blijkt dat de informatie-uitwisseling tussen verschillende betrokkenen in de begeleidingsketen niet altijd soepel verloopt. Hierdoor worden aanpassingen in het studieplan soms niet of slechts gedeeltelijk vastgelegd. Dit beperkt mogelijk de functie van het studieplan om maatwerk te bieden. Ook wordt genoemd dat het moment waarop het studieplan wordt opgesteld soms als te vroeg wordt ervaren, bijvoorbeeld wanneer begeleidingsgesprekken over studiekeuzes nog moeten plaatsvinden. Enkele begeleiders benoemen daarnaast vragen over de handhaving van gemaakte afspraken, waarbij zij aangeven dat het volgen en controleren van afspraken kan botsen met hun rol als docent of begeleider.

Beperkt of afwezig gebruik

Een deel van de respondenten geeft aan dat het studieplan in de praktijk beperkt of nauwelijks wordt gebruikt. Studenten beschrijven dat het studieplan voor hen geen actieve rol speelt in hun studie, bijvoorbeeld omdat zij geen wijzigingen in hun studieroute voorzien of omdat het document na het invullen niet meer wordt geraadpleegd. Zoals een student zegt:

'Als je het eenmaal hebt ingevuld, dan kijk je er niet meer zo veel naar, vind ik. Dat komt omdat ik geen behoefte had om het te wijzigen.' (hogeschool 5, student)

In sommige gevallen wordt het studieplan ervaren als een formaliteit. Ook geven enkele studenten aan niet op de hoogte te zijn van het bestaan van een studieplan of niet te weten of zij er één hebben. Een student van hogeschool 7 zegt dit expliciet als de onderzoekers ernaar vragen: *'Naar mijn weten heb ik geen studieplan'*. Een andere student van dezelfde opleiding: *'Ik heb nooit mijn studieplan gezien.'*

Begeleiders en docenten bevestigen dit beeld gedeeltelijk, ook van andere hogescholen. Enkele respondenten geven aan dat het studieplan vooral bij aanvang van de opleiding wordt opgesteld en daarna niet meer wordt aangepast. Eventuele wijzigingen in de studieroute worden dan mondeling besproken of in andere systemen vastgelegd, zonder het studieplan te actualiseren.

Onduidelijkheid over doel en kaders

Een laatste ervaren beperking betreft onduidelijkheid over het beoogde doel van het studieplan en de bijbehorende wettelijke kaders. Deze onduidelijkheid kwam zowel impliciet als expliciet naar voren in de interviews en bleek niet beperkt tot respondenten: ook in de opzet van dit onderzoek was het onderscheid tussen het studieplan in juridische zin en bredere begeleidingsdocumenten niet vanaf het begin scherp afgebakend (zie §3.4). De ervaren onduidelijkheid is daarmee niet zozeer een kwestie van niet-naleving door individuele opleidingen, maar weerspiegelt een breder signaal dat de wettelijke kaders rond het studieplan verduidelijking behoeven. Zo bleek uit reacties van respondenten dat niet altijd duidelijk is welke functie het studieplan in de praktijk moet vervullen en welke elementen daarin minimaal zouden moeten worden vastgelegd.

Daarnaast geven respondenten aan dat zij niet altijd bekend waren met specifieke wettelijke voorwaarden, zoals de maximale omvang waarvoor een studieplan kan gelden of de verwachting dat afspraken over begeleiding daarin worden vastgelegd. Ook studenten bleken in sommige gevallen niet op de hoogte van het bestaan van een studieplan of wisten niet of zij daarover beschikten. De variatie in benamingen van het studieplan, zoals onderwijsovereenkomst, leerplan of studieovereenkomst, draagt volgens respondenten bij aan deze onduidelijkheid.

Begeleiders en docenten geven bovendien aan dat de wettelijke kaders rond leeruitkomsten en studieplannen niet altijd eenduidig zijn. In enkele interviews geven begeleiders aan dat uitleg vanuit het ministerie van OCW laat beschikbaar kwam of dat zij die moeilijk vonden, waardoor opleidingen zoekende waren in de praktische vertaling daarvan. Zo zegt een begeleider:

'We hebben dit jaar voor het eerst dat studieplan. Dat kwam best laat vorig jaar, of het werd ons in ieder geval laat duidelijk vanuit de antwoorden vanuit OCW. Wat houdt het precies in, hoe gaan we dat vormgeven. [...] We hebben gezegd dat we de studenten er niet de dupe van laten worden dat het zo laat duidelijk is geworden.' (hogeschool 10, begeleider)

Een andere begeleider/docent reageert met:

'De vraag is of het überhaupt helemaal duidelijk is. De antwoorden die zijn gekomen, zijn mij nog niet helemaal duidelijk. Ook termen als valideren, assessoren, wat houdt het precies in en hoe zit het allemaal?' (hogeschool 10, begeleider)

Respondenten beschrijven dat goede informatievoorziening een belangrijke voorwaarde is voor effectieve begeleiding, maar dat onduidelijkheid of complexiteit in de wettelijke kaders kan doorwerken in de informatie die studenten en begeleiders ontvangen. De onduidelijkheid over het studieplan zorgt ervoor dat opleidingen het verschillend gebruiken en dat studenten en begeleiders er niet altijd hetzelfde onder verstaan.

5.3 Succesfactoren en knelpunten in de begeleiding (deelvraag 1b en 1c)

Hoe ervaren studenten en onderwijsprofessionals de begeleiding, en welke succesfactoren en knelpunten komen daarin naar voren?

In deze paragraaf brengen we de succesfactoren en knelpunten samen die studenten, begeleiders en stafleden ervaren in de begeleidingspraktijk. Succesfactoren en knelpunten zijn vaak 2 kanten van dezelfde medaille: waar betrokken en toegankelijke begeleiders helpen, zorgt het ontbreken daarvan juist voor knelpunten. We presenteren ze niettemin apart om zichtbaar te maken welke condities bijdragen aan effectieve begeleiding en waar spanning ontstaat. In §5.6 beschrijven we vervolgens een aantal concrete praktijkvoorbeelden die deze succesfactoren illustreren.

Succesfactoren in begeleiding

De vragenlijstresultaten (§4.2) lieten zien dat frequent en persoonlijk contact, en een-op-een-gesprekken samenhangen met hogere tevredenheid. De interviews bevestigen dit beeld en maken zichtbaar welke condities daaraan bijdragen. De succesfactoren die naar voren komen onderscheiden we naar interpersoonlijke, organisatorische en operationele kenmerken.

Interpersoonlijke succesfactoren

Het directe contact tussen student en begeleider was een centraal thema in de interviews. Studenten en begeleiders benadrukken dat de kwaliteit van deze relatie van betekenis is voor hoe zij begeleiding ervaren. Op basis van de analyse onderscheiden we 4 kernthema's die essentieel zijn voor het interpersoonlijke contact tussen student en begeleider: betrokkenheid, bekwaamheid, toegankelijkheid en wederkerigheid.

Proactieve inzet van begeleiders versterkt het begeleidingscontact

Studenten en begeleiders zien betrokkenheid als belangrijke succesfactor. Ze waarderen het als begeleiders meedenken en initiatief nemen. Bijvoorbeeld door vragen snel op te pakken, afspraken na te komen en zelf contact op te nemen met studenten.

Coaching en vakinhoudelijke vaardigheden dragen bij aan aansluiting op de praktijk

Een tweede aspect betreft de bekwaamheid van de begeleider. Begeleiders beschrijven student-begeleiding als een vorm van professioneel handelen waarvoor specifieke vaardigheden nodig zijn. Studenten benoemen onder meer communicatieve en coachingsvaardigheden, zoals het stellen van kritische vragen en het stimuleren van reflectie, als waardevol. Daarnaast noemen studenten vakinhoudelijke kennis als een factor die bijdraagt aan het aansluiten van de begeleiding op de praktijkcontext. Zo vertelde een student:

"[Mijn studiecoach], die is werkzaam bij hogeschool 5, maar heeft daarnaast ook heel veel ervaring in het bedrijfsleven. En met name die schakeling, continu tussen praktijk en theorie, vind ik heel fijn. Want hij snapt ook waar je tegenaan loopt. En als je een bepaalde opdracht wil doen of zo, dan kan hij daar net de goede scherpte in geven." (hogeschool 5, student)

Laagdrempelig en snel bereikbaar contact wordt hoog gewaardeerd

Ten derde kwam de toegankelijkheid van de begeleider naar voren als bevorderende factor. Dit betreft zowel de snelheid waarmee studenten contact kunnen leggen als de laagdrempeligheid van dat contact. Studenten geven aan dat digitale communicatiemiddelen hierin faciliterend zijn. Daarnaast noemen zij fysieke contactmogelijkheden buiten formele begeleidingsmomenten als positief. Zoals een gezamenlijke studieruimte waar studenten, docenten en begeleiders op een laagdrempelige en informele manier met elkaar in contact kunnen komen.

Studenten geven aan dat dergelijke vormen van toegankelijkheid bijdragen aan het gevoel snel steun te kunnen vragen wanneer dat nodig is.

Persoonlijke herkenning en samenwerking bevorderen de begeleidingsrelatie

Een vierde aspect betreft de wederkerigheid in de begeleidingsrelatie. Meerdere studenten en begeleiders beschrijven begeleiding als een vorm van samenwerking, waarin zowel de inzet van de student als die van de begeleider van belang is. Een student verwoordde dit als volgt:

“Ik heb [de begeleiding] als heel positief ervaren. Ik heb het gevoel – we zijn een kleine opleiding, maar mensen kennen elkaar echt. Ik heb wel het gevoel dat ze weten wie ik ben en wat ik doe, en ook echt persoonlijk contact gewoon. Ja, dat vind ik heel prettig.” (hogeschool 2, student)

Het citaat illustreert hoe persoonlijke herkenning en wederzijds contact voor de desbetreffende student bijdragen aan een gevoel van verbondenheid binnen de begeleiding.

Organisatorische succesfactoren

Naast interpersoonlijke factoren beïnvloedt ook de organisatorische context waarin begeleiding plaatsvindt hoe deze wordt ervaren. Alle respondenten beschrijven verschillende organisatorische condities die volgens hen bijdragen aan het functioneren van begeleiding binnen flexibele opleidingen. In de analyse zijn 4 terugkerende thema's geïdentificeerd: capaciteit, ondersteuning van begeleiders, aanpassingsvermogen van systemen en werkplekbegeleiding.

Voldoende tijd en middelen zijn voorwaarden voor individuele aandacht

Allereerst benoemen begeleiders en stafmedewerkers het belang van beschikbare capaciteit. Zij geven aan dat begeleiding tijd vraagt en dat de inzet van begeleiders in verhouding moet staan tot de omvang en aard van de begeleidingstaken. Ook gaven zij aan dat de verhouding tussen het aantal begeleiders en het aantal studenten van invloed is op de mate waarin zij individuele aandacht kunnen bieden.

Professionalisering en collegiale uitwisseling versterken de begeleidingskwaliteit

Zowel opleidingsmanagement als begeleiders zelf benadrukken het belang van ondersteuning en professionalisering. Professionalisering kwam naar voren als een belangrijke helpende factor in de begeleiding, onder andere doordat begeleiders ervaring opdoen en hun werkwijze afstemmen met collega's. Een docent van hogeschool 1 vertelde over diens ervaring met professionalisering:

“Ik kom net uit een workshop waarbij we gingen oefenen om feedback te geven zonder het antwoord te geven. Maar hoe zet je de student in die leidende rol? En die student is de regisseur van zijn eigen ontwikkeling. En als docent wil je echt op die eigen regie, op dat proces sturen zonder te zeggen van: misschien moet je deze test doen in plaats van die test. Dus dat is, denk ik, een continu proces wat plaatsvindt.” (hogeschool 1, docent)

Dergelijke activiteiten bieden begeleiders eveneens de gelegenheid om samen in gesprek te gaan, ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Zo noemen begeleiders ook laagdrempeligheid tussen collega's en informele steun als succesfactor.

Flexibele ICT en processen maken maatwerk mogelijk

Onderwijsprofessionals geven aan dat flexibel onderwijs vraagt om een ICT-infrastructuur en administratieve processen die ruimte bieden voor maatwerk. Een stafmedewerker lichtte dit als volgt toe:

“Als [studenten] iets hebben waardoor er iets in hun studie – op één of andere manier – een kink in de kabel komt, dat we makkelijk kunnen schakelen naar een oplossing die voor hen organisatorisch haalbaar is en die dan recht doet aan de situatie van de student. [...] We zijn er in principe altijd wel heel flexibel in om op die manier het onderwijs aan te passen aan de omstandigheden van de studenten. Dat waarderen studenten ook enorm.” (hogeschool 3, stafmedewerker)

Alle respondenten geven daarnaast aan dat digitale systemen het begeleidingsproces kunnen ondersteunen wanneer zij zijn ingericht op begeleidingstaken. Genoemde voorbeelden waren het automatiseren van administratieve handelingen of het versturen van herinneringen aan studenten voor begeleidingsafspraken. Volgens begeleiders kan dit bijdragen aan het verminderen van werkdruk, waardoor meer ruimte ontstaat voor inhoudelijke begeleiding.

Structurele gesprekken tussen opleiding, student en werkplek versterken de begeleiding

Tot slot benoemen alle respondentengroepen veelvuldig de werkplekbegeleiding. Zowel studenten als onderwijsprofessionals spraken over het belang van afstemming tussen opleiding en werkplek. Hoewel begeleiders aangeven dat opleidingen slechts beperkte directe invloed hebben op de werkplekbegeleiding, noemen zij verschillende initiatieven om deze afstemming te versterken. Een voorbeeld is structurele gesprekken tussen student, begeleider en werkplekbegeleider. Een begeleider benoemde dit als succesfactor:

“Het werkplekgesprek zou ik ook willen benoemen. [...] Ik ben er trots op dat we dat doen, vooral omdat we de positieve geluiden vanuit het werkveld horen, en ook vanuit de studietoetscoach en vanuit de student.”
(hogeschool 8, begeleider)

Deze en andere begeleiders geven aan dat dergelijke gesprekken bijdragen aan beter zicht op de leercontext van de student en aan de verbinding tussen opleiding en werkplek. Ook worden werkplekbezoeken genoemd als helpende factor.

Operationele succesfactoren

In de interviews delen studenten en begeleiders uiteenlopende voorkeuren met betrekking tot de praktische uitvoering van begeleiding. Waar de ene student bijvoorbeeld frequente contactmomenten waardeerde, gaf een andere student aan vooral belang te hechten aan ruimte om feedback te geven aan de begeleider. Op basis van deze uiteenlopende ervaringen identificeerden we de 4 terugkerende patronen die volgens respondenten bijdragen aan positieve begeleidingservaringen: heldere afspraken, informatievoorziening, maatwerk en feedback en evaluatie.

Expliciete verwachtingen voorkomen misverstanden

Respondenten geven aan dat studenten binnen flexibel onderwijs te maken krijgen met veel keuzes en mogelijkheden, waardoor duidelijke kaders en handvatten van belang zijn. Heldere afspraken tussen student en begeleider worden genoemd als een manier om verwachtingen over begeleiding te expliciteren en af te stemmen.

Door deze afspraken gezamenlijk te bespreken en vast te leggen, ontstaat volgens studenten en begeleiders meer duidelijkheid over wederzijdse verwachtingen, wat kan bijdragen aan het voorkómen van misverstanden en frustraties.

Toegankelijke en correcte informatie helpt studenten bij het maken van keuzes

Een tweede patroon heeft betrekking op informatievoorziening. Studenten geven aan dat het beschikken over correcte en toegankelijke informatie hen helpt bij het maken van keuzes binnen hun studie. Respondenten noemen het gebruik van meerdere communicatiemiddelen als bevorderend, omdat dit de bereikbaarheid en begrijpelijkheid van informatie vergroot. Een student verwoordde dit als volgt:

“Alles staat online op de website van de school. Je kunt redelijk wat in dat [online leeromgeving] vinden. Zoals ik zei: als je een vraag hebt, kun je altijd meteen een mail sturen. Dan leggen ze het heel graag voor de zeventiende keer uit. Je krijgt bijna te veel informatie. Het is meestal via de mail en het staat ook op de website.”
(hogeschool 2, student)

Studenten benadrukken daarnaast het belang van duidelijkheid over waar en hoe zij deze informatie kunnen verkrijgen, zowel ten aanzien van inhoudelijke keuzes als praktische afspraken.

Afstemming op de individuele situatie wordt als positief ervaren

Een derde succesfactor betreft het bieden van maatwerk in de begeleiding. Met name begeleiders ervaren het afstemmen van begeleiding op de individuele situatie als waardevol. In de interviews delen begeleiders voorbeelden waarin zij samen met studenten zochten naar passende leeractiviteiten of alternatieve routes. Een docent van hogeschool 7 benadrukte het belang van maatwerk, juist omdat dit helpt om passende oplossingen te vinden voor studenten met specifieke ondersteuningsbehoeften, bijvoorbeeld voor neurodiverse studenten. De docent lichtte toe:

“We hebben nu bijvoorbeeld een student. Daar heb ik héél veel contact mee gehad. Die heeft ook een autismespectrumstoornis en daar heb ik best wel ervaring mee. [...] Ik ben met hem gaan kijken van wat wel zou aansluiten voor hem. [...] Nu gaan we hem waarschijnlijk aan een andere leerlijn koppelen en dit wordt echt op maat voor hem aangepast en gestructureerd, zoals hij dat nodig heeft.” (hogeschool 7, docent)

Daarnaast geven alle respondenten aan dat begeleiding bij sommige opleidingen al vóór de start van de opleiding begint, bijvoorbeeld tijdens intakegesprekken. In deze gesprekken verkennen studenten en begeleider welke studieroute passend is en maken ze een eerste opzet van het studieplan, afgestemd op de persoonlijke situatie en doelen van de student. Volgens begeleiders biedt deze vroege inzet van begeleiding ruimte om het traject vanaf het begin beter af te stemmen.

Structurele evaluatie biedt ruimte voor verbetering van de begeleiding

Tot slot beschrijven alle respondentengroepen verschillende initiatieven om feedback over begeleiding op te halen en te gebruiken. Op microniveau is er directe afstemming tussen student en begeleider over wensen en verwachtingen. Op macroniveau betreft het meer structurele evaluatiemomenten, bijvoorbeeld op opleidings- of instellingsniveau. Onderwijsprofessionals geven aan dat studentenfeedback in sommige gevallen aanleiding is geweest voor aanpassingen in de begeleidingsaanpak. Daarnaast wordt benoemd dat dergelijke evaluatiemomenten studenten de mogelijkheid bieden om feedback te geven die zij mogelijk niet rechtstreeks in de begeleidingsrelatie zouden uiten.

Knelpunten in de begeleiding

Naast succesfactoren benoemen studenten en onderwijsprofessionals ook verschillende knelpunten in de begeleidingspraktijk. Deze knelpunten hangen samen met de wijze waarop begeleiding binnen flexibele opleidingen wordt vormgegeven en ervaren. In de interviews kwamen 4 terugkerende thema's naar voren: de zelfregie en zelfredzaamheid van studenten, de begrenzing van de begeleidingsrol, de rol van ondersteunende systemen en de mate van eenduidigheid in begeleiding.

Deze thema's laten zien hoe knelpunten zich op verschillende niveaus kunnen manifesteren en elkaar in de praktijk kunnen beïnvloeden.

Niet alle studenten beschikken over de zelfregie die flexibel studeren vraagt

Uit de interviews kwam naar voren dat er een groot beroep wordt gedaan op de zelfregie en zelfredzaamheid van studenten bij opleidingen die werken met eenheden van leeruitkomsten. Meer nog dan bij reguliere opleidingen, waar er sprake is van een meer gestructureerd onderwijs. Sommige studenten ervaren deze autonomie als positief en waarderen de mogelijkheid om hun leerroute af te stemmen op hun loopbaan, persoonlijke situatie en tempo. Tegelijkertijd vinden andere studenten deze mate van zelfsturing juist belastend.

Niet elke student past door het poortje van flexibel onderwijs; onderwijsprofessionals benadrukken dat flexibele opleidingen bedoeld zijn voor een specifieke doelgroep waarvoor de hoge mate van autonomie passend is. Het knelpunt dat zich hier kan voordoen, is de mismatch tussen de student en het flexibele onderwijsconcept. Begeleiders vertellen dat zij slechts in beperkte mate kunnen bijdragen aan de studievoortgang van studenten: uiteindelijk is het de student die de regie voert over diens voortgang. Wanneer studenten structureel moeite hebben met zelfstandig werken, dan kan dit leiden tot spanningen in de begeleiding. Een docent en voormalig begeleider vertelde hierover het volgende:

“Een nadeel is dat je ergens een andere relatie hebt met de student, ten opzichte van een docent. Dan komen mensen in je klas. Ze zijn voorbereid en doen wat ze gevraagd worden. In de les zelf heb je veel interactie en heb je een soort groepsproces wat ontstaat met veel kennisuitwisseling. [...] Je kan die student aanzetten en stimuleren tot, zoals wij dat mooi noemen, de professionele dialoog. Je zit er niet bij. [...] De studenten moeten zelfredzamer zijn. Je tuint af en toe in, maar uiteindelijk moeten studenten het wel doen.” (hogeschool 5, voormalig begeleider)

Dit citaat illustreert wat meerdere begeleiders tijdens de interviews benadrukken: in het flexibele onderwijs wordt de begeleidingsrol anders ingevuld dan in reguliere onderwijsvormen. Waar begeleiding zich in regulier onderwijs richt op directe sturing, ligt de nadruk hier meer op faciliteren en stimuleren. Begeleiders ervaren het als een uitdaging om studenten te begeleiden die moeite hebben met zelfsturing. Voor studenten kan een dergelijke mismatch tussen de vereiste mate van zelfregie en hun eigen vaardigheden of verwachtingen gepaard gaan met gevoelens van onzekerheid over het studietraject.

Begeleiders lopen tegen grenzen aan in tijd, rol en draagkracht

Uit de interviews blijkt dat de mogelijkheden van begeleiders om studenten te ondersteunen begrensd zijn. Hoewel de oorzaken van de begrenzing en de bijkomende werkdruk niet exclusief zijn voor begeleiders in flexibel onderwijs, spelen ze in deze onderwijsvorm wel een extra belangrijke rol. In flexibel onderwijs krijgen begeleiders namelijk dikwijls te maken met hoge verwachtingen qua inzet.

De begrenzing hangt samen met factoren als beschikbare capaciteit en de afbakening van de begeleidingsrol. De verantwoordelijkheden van begeleiders verschillen per opleiding en instelling. Waar sommige begeleiders zich vooral richten op praktische ondersteuning binnen flexibele trajecten, omvatten de begeleidingstaken bij andere opleidingen ook academische of emotionele ondersteuning. Respondenten geven aan dat deze verschillen in rolinvulling mede bepalen wat studenten van begeleiding verwachten en wat begeleiders in de praktijk kunnen bieden.

Meerdere onderwijsprofessionals begeleiden studenten die kampen met mentale gezondheidsproblemen en neurodiverse studenten. Uit de praktijk blijkt dat deze studentengroepen vaak juist gebaat zijn bij maatwerk. Echter, het bieden van maatwerk vereist in sommige gevallen extra tijd en inzet, die een begeleider niet altijd kan bieden. Een begeleider verwoordde dit risico als volgt:

“Je moet uitkijken dat je geen hulpverlening moet opstarten. Mensen in [onze opleiding] hebben vaak een verleden. Je moet denken: tot hier reiken mijn verantwoordelijkheden als school of als begeleiding en verder moet je doorverwijzen. [...] Het moet gaan over wat dat voor effect heeft op je leerproces.” (hogeschool 10, begeleider)

Begeleiders delen dat zij hun begeleidingswerk uitvoeren binnen beperkte tijd en middelen, terwijl de druk vanuit verschillende kanten toeneemt. Enkele stafmedewerkers wijzen op situaties waarin studenten, met name zij-instromende beroepsstudenten, hoge verwachtingen hebben over het tempo, de beschikbaarheid en de resultaatgerichtheid van begeleiding. Zo vertelde een stafmedewerker:

“Dat je maar 2 jaar de tijd hebt en dat iedereen haast heeft vanaf de eerste seconde. ‘Waar is mijn studieplan? Waar kan ik beginnen?’ [...] Studietoetsing is niet de panacee voor alles.” (hogeschool 2, stafmedewerker)

Meerdere docenten en begeleiders geven aan regelmatig te maken te krijgen met ongeduld of frustratie van studenten als antwoorden of resultaten niet snel genoeg beschikbaar zijn. Ook studenten zelf benoemen verwachtingen die samenhangen met het volgen van een opleiding als betalende deelnemer. In de interviews komen voorbeelden naar voren van docenten en begeleiders die buiten reguliere werktijden bereikbaar zijn voor studenten.

Onderwijsprofessionals benadrukken dat toegankelijkheid een belangrijk element is van begeleiding, maar dat het bewaken van persoonlijke grenzen eveneens een aandachtspunt vormt binnen de dagelijkse begeleidingspraktijk.

Systemen en privacywetgeving beperken de informatiedeling en flexibiliteit

Zoals hiervoor besproken, veronderstellen flexibel onderwijs en de bijbehorende begeleiding ondersteunende systemen die ruimte bieden voor maatwerk. Eerder onderzoek liet zien dat instellingen stappen hadden gezet, maar dat systemen bij veel instellingen nog niet volledig waren ingericht op flexibel onderwijs. Respondenten uit alle 3 de respondentgroepen noemden beperkingen in technische, administratieve en juridische systemen als factoren die de begeleidingspraktijk negatief beïnvloeden. Deze systemen sluiten namelijk niet altijd aan bij de flexibiliteit die de opleidingen beogen. Zoals besproken in §5.3.3 gelden er ook beperkingen van digitale systemen met betrekking tot het gebruik van studieplannen; deze houden ook direct verband met de begeleiding.

Daarnaast benoemen begeleiders de rol van juridische kaders. De Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) kwam naar voren als factor die invloed heeft op de informatie-uitwisseling binnen de begeleidingsketen. Dit speelde met name bij instellingen waar verschillende personen verantwoordelijk zijn voor uiteenlopende aspecten van begeleiding. Een docent gaf het volgende voorbeeld:

“Ik weet hoe [de student] in elkaar zit en wat zijn issues zijn. [...] Maar ik ben bijvoorbeeld niet de studietoetscoach, dus ik ben niet degene die officieel in zijn dossier gaat aanmerken: deze persoon heeft deze kenmerken. Dat moet ik communiceren naar de studietoetscoach. [...] Daardoor kan het weleens zijn dat stukjes informatie verloren gaan in de gesprekken.” (hogeschool 7, docent)

Onderwijsprofessionals geven aan dat beperkingen in inzage- en wijzigingsbevoegdheden, mede vanwege privacywetgeving, invloed kunnen hebben op de overdracht van relevante informatie. Het niet volledig of niet tijdig vastleggen of delen van informatie, bemoeilijkt de afstemming tussen de betrokken docenten en begeleiders en beïnvloedt vervolgens de aansluiting van begeleiding bij de behoeften van studenten.

Studenten ervaren verschillen in kwaliteit en intensiteit van begeleiding

Verschillen in de wijze waarop begeleiders begeleiding vormgeven, zijn onvermijdelijk. De respondenten geven aan dat dergelijke verschillen deels samenhangen met persoonsgebonden factoren, zoals communicatiestijl, persoonlijkheid en de mate waarin er een goede match is tussen de student en de begeleider. Meerdere studenten wezen tijdens de interviews echter ook op de verschillen die verder gingen dan persoonlijke stijlverschillen. Ze beschrijven uiteenlopende ervaringen met betrekking tot de frequentie, toegankelijkheid en inhoud van begeleiding.

Zo geven sommige studenten aan slechts incidenteel contact te hebben met hun begeleider, terwijl anderen regelmatig contact hadden en zich in vergelijking beter ondersteund voelden. In deze gesprekken kwam het beeld naar voren dat de ervaren kwaliteit en intensiteit van begeleiding sterk kan verschillen tussen begeleiders. Daarnaast benoemen studenten dat onduidelijkheid over wat zij van begeleiding konden verwachten bijdroeg aan gevoelens van willekeur. In het bijzonder wanneer zij niet van begeleider kunnen wisselen.

Begeleiders en stafleden geven aan dat deze verschillen kunnen samenhangen met het ontbreken van uniforme werkwijzen of met de ruimte die begeleiders hebben om begeleiding naar eigen inzicht in te vullen. Daarbovenop wezen begeleiders op factoren zoals beschikbare tijd en capaciteit. Beperkte middelen kunnen hun bereikbaarheid en betrokkenheid beïnvloeden. Tegelijkertijd hoorden we verhalen van begeleiders die zich zeer toegankelijk opstellen, ook wanneer dit (te)veel van hen vraagt. Het is belangrijk om ook het risico te erkennen dat begeleiders soms buiten hun vermogen opereren om betrokkenheid te waarborgen.

5.4 Sociaal welzijn van studenten (deelvraag 3)

Uit de vragenlijst (§4.4) bleek dat bijna 65% van de studenten tevreden is over het sociaal welzijn, maar dat de binding met de instelling als geheel aanmerkelijk zwakker is dan die met de directe leeromgeving. De interviews verdiepen dit beeld. Studenten beschrijven uiteenlopende ervaringen in hun gevoel van verbondenheid en ervaren ondersteuning in relatie tot medestudenten, begeleiders en de instelling. In de volgende paragrafen werken we geïdentificeerde thema's rond positieve ervaringen en knelpunten in het sociaal welzijn van studenten verder uit.

Daarbij waren er ook studenten die aangaven geen behoefte te hebben aan aanvullende stimulering van hun sociaal welzijn vanuit de opleiding. Deze studenten ervaren een beperkte mate van sociaal contact niet als problematisch of geven aan dat zij de toegenomen zelfstandigheid binnen flexibele opleidingen zwaarder laten wegen dan het gemis aan sociale interactie. Deze ervaringen zijn in de analyse niet als positief of negatief gecategoriseerd.

Respondenten noemen verschillende factoren die volgens hen belangrijk waren voor het gevoel van verbondenheid en ondersteuning van studenten in de flexibele opleidingen. Wij onderscheiden 4 samenhangende categorieën factoren: interpersoonlijk contact, ondersteuningsstructuur, organisatie en beleid, en sociale omgeving. Naast specifieke bevorderende factoren ervaren studenten hun gevoel van verbondenheid en ondersteuning verschillend. Sommigen voelden zich juist wel verbonden met medestudenten of met de instelling, waar anderen juist een beperkte verbondenheid ervaren. Datzelfde geldt ook voor het gevoel van ondersteuning.

Interpersoonlijk contact

Veel positief ervaren aspecten van sociaal welzijn hebben betrekking op interpersoonlijk contact, zowel tussen studenten onderling als tussen studenten en begeleiders, docenten of andere medewerkers van de instelling. In de interviews noemen participanten uiteenlopende vormen van contact die volgens hen bijdragen aan sociaal welzijn, waaronder sociale bijeenkomsten, vakinhoudelijke extra-curriculaire activiteiten, een warm welkom bij de start van de opleiding, persoonlijke aandacht van begeleiders en docenten, peer-to-peerbegeleiding en verbinding met de werkplek. Daarnaast werd sociale binding ook in verband gebracht met het volhouden en doorlopen van de studie.

Fysiek contact bevordert verbondenheid; het ontbreken ervan wordt als gemis ervaren

Veel flexibele opleidingen hebben een beperkt aantal fysieke contactmomenten. De fysieke contactmomenten die er wel zijn, noemen studenten, staf en docenten regelmatig als bevorderend voor het sociaal welzijn van studenten in flexibele opleidingen. Voorbeelden hiervan worden ook genoemd in de verschillende vormen van interpersoonlijk contact hieronder. Sommige studenten noemden expliciet een gebrek aan fysiek onderwijs als belemmerend voor het gevoel van verbinding. Daarbij ging het onder meer om het ontbreken van fysieke bijeenkomsten, het ontbreken van een centrale fysieke locatie of het uitblijven van aanwezigheid van medestudenten bij geplande fysieke momenten. In dergelijke situaties geven studenten aan dat het lastiger wordt om een gevoel van verbondenheid te ontwikkelen.

Sociale bijeenkomsten

Studenten en professionals noemden verschillende door de opleiding georganiseerde sociale activiteiten die bijdragen aan het gevoel van verbondenheid, zoals fysieke studiedagen met gezamenlijke maaltijden, jaarafsluitingen, activiteiten op locatie en meerdaagse bijeenkomsten met overnachting. Tegelijkertijd geven sommige studenten aan geen behoefte te hebben aan dergelijke activiteiten, bijvoorbeeld vanwege tijdgebrek of andere verplichtingen. Docenten en stafleden bevestigen dat sociale bijeenkomsten niet door alle studenten worden benut en dat deelname onder deeltijdstudenten doorgaans lager is dan onder voltijdstudenten. Een gebrek aan door de opleiding georganiseerde sociale activiteiten ervaren studenten soms ook als belemmerende factor voor hun gevoel van verbinding.

Vakinhoudelijke extra-curriculaire activiteiten

Naast sociale activiteiten noemden studenten en begeleiders ook vakinhoudelijke extra-curriculaire activiteiten als bevorderend voor het gevoel van verbondenheid. Gastcolleges, workshops en activiteiten op locatie, soms georganiseerd in samenwerking met het werkveld, ervaren zij als momenten waarop onderlinge verbinding ontstaat en waar studenten zich meer onderdeel voelen van de opleiding en de instelling. Zo zegt een begeleider over een activiteit georganiseerd in samenwerking met het werkveld:

‘Uit de evaluatie blijkt dat ze het erg interessant vinden om andere bedrijven te zien. [...] dat versterkt ook het groepsgevoel.’ (hogeschool 4, student)

Een andere student geeft aan:

‘Ik voelde me echt verbonden met [hogeschool 7], ook als je hier nu weer binnenkomt. Dat komt doordat ik soms bij [extra-curriculaire activiteit] aanwezig was.’ (hogeschool 7, student)

In meerdere interviews wordt benoemd dat dergelijke activiteiten door herhaling en herkenbaarheid kunnen uitgroeien tot tradities die bijdragen aan groepsgevoel.

Warm welkom

Stafleden en begeleiders van verschillende instellingen geven aan bewust in te zetten op introductiebijeenkomsten en fysieke kick-offs aan het begin van de opleiding of van afzonderlijke modules. Deze momenten worden ingezet om studenten met elkaar en met de opleiding te laten kennismaken, bijvoorbeeld via intakegesprekken, ontwikkelgesprekken, leerteams en gezamenlijke startactiviteiten. Volgens participanten dragen deze initiatieven bij aan het verlagen van drempels en aan het gevoel dat studenten welkom zijn binnen de opleiding. Zo zegt een begeleider over het belang van een fysieke kick-off:

‘zodat ze hun medestudenten ook leren kennen en dat lijktje gelijk al iets korter wordt, dat ze hier een keer zijn geweest, dat ze weten van: het is hier leuk. Je krijgt hier gratis koffie.’ (hogeschool 7, begeleider)

Contact met medestudenten als onderdeel van het onderwijs

Veel studenten noemden contact met medestudenten als een belangrijke bron van verbondenheid. Laagdrempelig contact met medestudenten kwam hierbij het meest naar voren. Studenten benoemen uiteenlopende elementen die dit contact bevorderen, zoals het werken met vaste groepen, het zien van bekende gezichten, maar ook juist het contact met wisselende studenten of studenten uit andere opleidingen. Verbindende didactische werkvormen, zoals groepsopdrachten, klassikale lessen en studievormen waarin studenten van elkaars expertise leren, ervaren zij eveneens als positief. Een student vertelt over dat laatste voorbeeld:

‘Wat ik bij ons heel leuk vind – dat is misschien voor de verbinding – is dat we allemaal als studenten een bepaalde expertise hebben en dat wordt soms ook ingezet. [...] Ik geef in een hybride vorm les, dus ik heb bij vakdidactiek iets verteld over hybride leren. Daar dacht ik heel erg: dat vind ik heel leuk, dat dat stukje wordt ingezet. [...] Ook de erkenning, van: je bent wel student, maar je weet ook wat. Dat voelt heel prettig.’ (hogeschool 2, student)

Zowel digitaal contact (bijvoorbeeld via chatgroepen en online communities) als fysiek contact (zoals gezamenlijke studiedagen en onderwijsactiviteiten op locatie) werd genoemd als bevorderend voor sociaal welzijn.

Een beperkte kwaliteit of continuïteit van het contact met medestudenten werd ook wel ervaren als knelpunt voor sociaal welzijn. Het meest genoemd hierbij waren wisselende studentgroepen, waardoor studenten het gevoel hadden minder een duurzame band met medestudenten op te kunnen bouwen. Zowel studenten als begeleiders en stafleden noemen dit. Daarnaast kwamen andere belemmeringen naar voren, zoals een beperkte overlap in specialisaties tussen studenten, negatieve ervaringen met medestudenten tijdens onderwijsactiviteiten of terughoudendheid in interactie binnen online leeromgevingen.

Peer-to-peer begeleiding

Een specifieke vorm van contact met medestudenten betreft peer-to-peerbegeleiding, waarbij studenten ondersteuning krijgen van ouderejaars of medestudenten. Sommige studenten ervaren dit als laagdrempelig en ondersteunend, vooral omdat zij vragen soms gemakkelijker stellen aan medestudenten dan aan docenten of begeleiders. Tegelijkertijd vinden studenten deze vorm van begeleiding niet in alle situaties wenselijk; soms vinden ze het belastend of onhandig.

Contact met medestudenten buiten de studie

Enkele studenten noemen ook initiatieven buiten het formele onderwijs, zoals samen iets drinken na een lesdag of informele ontmoetingsplekken op de campus, als bevorderend voor sociale binding. Zij vinden dit gelegenheden om te ontspannen en ervaringen te delen, met name na intensieve of inhoudelijk zware lesdagen. Tegelijkertijd geven andere studenten aan geen behoefte te hebben aan dergelijke activiteiten buiten de studie. Sommige studenten geven aan dat ze wel meer sociale interactie naast de studie zouden willen, maar er geen tijd voor te hebben.

Persoonlijke aandacht van docenten en begeleiders

Studenten en professionals noemden herhaaldelijk persoonlijke aandacht van docenten en begeleiders als bevorderend voor sociaal welzijn. Voorbeelden zijn laagdrempelig contact, frequente begeleidingsmomenten, het expliciet meenemen van sociaal welzijn in gesprekken over de leerroute en het geven van persoonlijke feedback. Studenten geven aan dat persoonlijke en inhoudelijke feedback hen het gevoel gaf gezien en serieus genomen te worden. Zo zegt een student:

‘Soms krijg je beoordelingen terug wat je ingeleverd hebt en bij sommigen is het zo die hebben het doorgelezen en gevinkt, dit staat erin, dit staat erin, dit staat erin. En bij sommigen krijg je echt een hele persoonlijke beoordeling terug dat je denkt: iemand heeft zich erin verdiept. Ik vind dat dan leuk, dat doet me dan iets op de een of andere manier.’ (hogeschool 5, student)

Begeleiders en stafleden benadrukken dat kleinschaligheid en persoonlijke begeleiding bijdragen aan een gevoel van verbondenheid. Zo zegt een begeleider:

‘Ik denk omdat we een hele kleine school zijn en omdat er héél veel persoonlijke begeleiding is, voelt een heel groot deel van de studenten zich absoluut erg verbonden.’ (hogeschool 7, begeleider)

Een beperkte ervaren kwaliteit of frequentie van contact met docenten of begeleiders werd juist genoemd als belemmerende factor voor sociaal welzijn. Studenten geven voorbeelden van een ervaren gebrek aan betrokkenheid, het gevoel niet serieus genomen te worden of het uitblijven van proactieve contactmomenten vanuit begeleiders. In deze situaties werd begeleiding minder ervaren als ondersteunend voor zowel studievoortgang als sociaal welzijn.

Verbinding met de werkplek

Naast contacten binnen de opleiding werd ook verbinding via de werkplek genoemd als factor die bijdraagt aan sociaal welzijn. Voor studenten die werken naast hun studie kan de werkplek een aanvullende bron van sociale steun en betrokkenheid vormen.

Sociale binding en het doorlopen van de studie

Tot slot geven participanten aan dat sociale binding ook bijdraagt aan het volhouden en succesvol doorlopen van de studie. Sociale verbinding werd daarmee gezien als ondersteunend aan het leerproces en studiesucces.

Ondersteuningsstructuur

Een tweede categorie beïnvloedende factoren betreft de ondersteuningsstructuur van de instelling. Studenten geven aan dat zij bij persoonlijke uitdagingen terecht kunnen bij begeleiders en zich daarin gesteund voelen. Begeleiders en stafleden benoemen coaching en ondersteuning expliciet als onderdeel van hun rol. Daarnaast noemden zij studieondersteunende activiteiten, zoals workshops studievaardigheden en trainingen gericht op schrijven, plannen en omgaan met uitstelgedrag. Studenten ervaren deze ondersteuning als helpend bij het omgaan met studiegerelateerde uitdagingen. Zo zegt een student:

'Ik had in het begin [...] moeite met al het schrijfwerk. Dat was nieuw voor mij. Daar bieden ze veel trainingen voor aan. [...] Dat heb ik heel plezierig gevonden. Er zijn ook een paar [workshops] met uitstelgedrag. Dat zijn allemaal dingen dat je zelf handvaten krijgt om je mentaal welzijn te verbeteren.' (hogeschool 2, student)

Studenten noemden een gebrek aan duidelijke informatie over de beschikbare ondersteuningsvoorzieningen als belemmerende factor voor hun gevoel van ondersteuning. Enkele studenten die de voorzieningen wel hadden gevonden, ervaren onvoldoende steun bij persoonlijke uitdagingen vanuit deze algemene structuren. Zulke ervaringen droegen bij aan gevoelens van afstand tot de instelling en verminderde ervaren ondersteuning.

Organisatie en beleid

Op instellingsniveau werden in enkele interviews beleidsmatige keuzes genoemd die bijdragen aan verbondenheid, zoals een flexibel opleidingsaanbod dat aansluit bij de behoeften van werkende studenten. Volgens participanten kan de mogelijkheid om in eigen tempo en op een passende manier te studeren bijdragen aan een gevoel van verbondenheid met de instelling. Zo denkt een begeleider:

'Waarom is het specifiek [hogeschool 5] waar ze mee verbonden zijn? Dat is omdat we een aanbod hebben voor de mensen uit het werkveld.' (hogeschool 5, begeleider)

Dezelfde participant denkt ook:

'dat studenten zich in die zin verbonden voelen met [hogeschool 5], omdat het is prettig om te studeren op je eigen tempo, op je eigen manier, aan de hand van je eigen behoefte.'

Sociale omgeving

Ten slotte benoemen studenten de sociale omgeving als factor voor hun sociaal welzijn. Diversiteit binnen de studentenpopulatie, inclusiviteit en het gevoel jezelf te kunnen zijn binnen de opleiding werden als positief ervaren. Studenten geven aan een open en respectvolle sfeer te waarderen, waarin verschillen worden geaccepteerd en waarin geen druk wordt ervaren om deel te nemen aan specifieke sociale structuren. Zo zegt een student:

'Hier is veel diversiteit, maar ook veel inclusiviteit. Voor mijn gevoel is iedereen welkom, ook als ik kijk naar de populatie binnen de klassen. Er zitten mensen in alle soorten en maten, maar iedereen voelt zich welkom. Ik denk dat we allemaal met hetzelfde doel hierheen komen. Voor dat papiertje, maar iedereen respecteert elkaar.' (hogeschool 8, student)

Dezelfde student geeft aan:

'Dat vind ik een prettige sfeer. Dat er niet van je verwacht wordt dat jij je bij clubje één aansluit of wat voor de studentenvereniging doet.' (hogeschool 8, student)

Ook begeleiders en docenten benoemen deze open en inclusieve sfeer binnen hun instelling, dit is iets waar zij trots op zijn.

5.5 Goede praktijken en waargenomen lessen (deelvraag 4)

Welke vormen van begeleiding worden door studenten en onderwijsprofessionals als ondersteunend ervaren, en welke lessen komen hieruit naar voren voor de verdere inrichting van flexibel hoger onderwijs?

De in de voorgaande paragrafen beschreven succesfactoren en knelpunten worden in de dagelijkse onderwijspraktijk concreet zichtbaar in de werkwijzen die instellingen hanteren. In deze paragraaf beschrijven we 4 terugkerende praktijken die studenten en onderwijsprofessionals als ondersteunend ervaren. Het gaat niet om normatieve ‘best practices’, maar om patronen die illustreren hoe instellingen een aantal belangrijke succesfactoren – vroegtijdig contact, dynamisch gebruik van het studieplan, verbindende didactiek en organisatorische flexibiliteit – in de praktijk vormgeven.

In dit hoofdstuk presenteren we deze praktijkvoorbeelden beschrijvend. Ze laten zien hoe instellingen binnen de bestaande kaders proberen flexibiliteit werkbaar maken voor zowel studenten als professionals; de daaruit voortvloeiende lessen voor de verdere ontwikkeling van flexibel hoger onderwijs werken we in hoofdstuk 6 uit.

De ‘warme start’: vroegtijdige relatievorming en verwachtingsafstemming

Verschillende opleidingen werken met een zogenoemde warme start, waarbij begeleiding al vóór de formele start van de opleiding begint. Deze fase bestaat doorgaans uit intakegesprekken, oriëntatiebijeenkomsten en in sommige gevallen het gezamenlijk verkennen of opstellen van (delen van) het studieplan.

Uit de interviews blijkt dat deze vroege fase meerdere functies vervult. Studenten en begeleiders beschrijven dat in deze fase een eerste werkrelatie tot stand komt, verwachtingen over zelfregie, tempo en begeleiding explicieter worden besproken en eventuele ondersteuningsbehoeften vroegtijdig zichtbaar worden. Studenten geven aan dat deze aanpak bijdraagt aan rust en duidelijkheid, met name voor studenten die overstappen naar flexibel onderwijs en nog zoekende zijn naar hun rol en verantwoordelijkheden binnen deze opleidingsvorm. Onderwijsprofessionals geven aan dat deze vroege afstemming kan bijdragen aan realistischere keuzes en minder bijsturing in een later stadium van het traject.

Het studieplan als dynamisch gespreksinstrument

Wanneer het studieplan wordt ingezet als een document dat periodiek wordt besproken en aangepast, beschrijven studenten en begeleiders het als ondersteunend voor maatwerk en eigenaarschap. In deze praktijkgevallen wordt het studieplan niet primair gezien als eindproduct, maar als een hulpmiddel in het begeleidingsproces.

Begeleiders geven aan dat het studieplan in deze vorm helpt om keuzes duidelijk te maken, voortgang te volgen en dat het dient als basis voor gezamenlijke afspraken. Het eigenaarschap van het plan ligt daarbij bij de student; de begeleider ondersteunt het proces. Studenten ervaren het als ondersteunend wanneer veranderingen in hun persoonlijke situatie of belastbaarheid zichtbaar en bespreekbaar worden gemaakt. Een student van hogeschool 2 beschrijft hoe het regelmatig bijwerken van het studieplan, in combinatie met begeleidingsgesprekken, hielp om tijdens ziekte de studiebelasting in balans te houden:

“Zo heb ik mijn hele plan steeds bijgewerkt en met hen overlegd. Dat werkte heel goed.”

In deze praktijken biedt het studieplan niet alleen overzicht, maar ondersteunt het ook reflectie op gemaakte keuzes en het eigenaarschap over het eigen leertraject.

Verbindende praktijken en de werkplek-driehoek

Binnen flexibele opleidingen is sociale binding minder vanzelfsprekend dan in meer cohort-gebonden opleidingsvormen. Uit de interviews komen verschillende praktijken naar voren die studenten en professionals ervaren als ondersteunend voor verbondenheid.

Een veelgenoemd voorbeeld is peer-to-peerbegeleiding, zoals buddyprogramma’s waarin ouderejaarsstudenten worden gekoppeld aan nieuwe studenten. Studenten geven aan dat deze vorm van ondersteuning drempelverlagend werkt, onder meer omdat vragen stellen aan een medestudent laagdrempeliger is dan aan een docent of begeleider.

Daarnaast wordt de zogenoemde werkplek-driehoek genoemd: structurele afstemming tussen student, opleiding en werkplek, bijvoorbeeld via werkplekgesprekken of -bezoeken. Begeleiders van hogeschool 8 geven aan dat deze vaste contactmomenten het zicht op de praktijk vergroten en bijdragen aan positieve ervaringen bij zowel studenten als het werkveld.

Ook vakinhoudelijke activiteiten blijken een rol te spelen in ervaren verbondenheid. Extra-curriculaire activiteiten die aansluiten bij het beroepenveld, zoals gastcolleges, workshops door vakgenoten of bezoeken aan elkaars werkplek, noemen studenten en begeleiders als momenten waarop binding ontstaat. Een voorbeeld is de 'tiende week' bij hogeschool 9, waarin gastcolleges en workshops centraal staan.

Daarnaast noemen studenten en docenten verbindende didactiek, zoals groepsopdrachten, klassikale bijeenkomsten en werkvormen waarin studenten elkaars expertise benutten, als ondersteunend.

Aanpassingsvermogen als organisatorische eigenschap

Instellingen waar studenten positieve ervaringen beschrijven, kenmerken zich door een hoge mate van organisatorische flexibiliteit. Ondersteunende systemen en administratieve processen zijn daar zo ingericht dat afwijking van standaarden mogelijk is om aan individuele situaties tegemoet te komen.

Een stafmedewerker van hogeschool 3 beschrijft hoe men snel kan schakelen naar oplossingen die organisatorisch haalbaar zijn, zoals het online volgen van colleges wanneer fysieke aanwezigheid niet mogelijk is. Daarnaast noemen begeleiders pragmatische maatregelen die bijdragen aan dit aanpassingsvermogen, zoals het automatiseren van administratieve processen en het gebruik van digitale voortgangsregistratie. Deze maatregelen verminderen de werkdruk voor begeleiders en creëren ruimte voor inhoudelijke en persoonlijke begeleiding.

Samenvattend beeld

De beschreven praktijken laten zien dat begeleiding en sociaal welzijn binnen flexibele opleidingen in belangrijke mate vorm krijgen in de dagelijkse interactie tussen studenten, begeleiders en de organisatie. Laagdrempelig contact, vroegtijdige afstemming, dynamisch gebruik van het studieplan en gerichte aandacht voor verbinding met medestudenten en het werkveld worden door participanten als ondersteunend ervaren. Tegelijkertijd maken de interviews zichtbaar dat deze praktijken sterk afhankelijk zijn van de wijze waarop begeleiding en organisatie in de onderwijspraktijk zijn ingericht.

Dit hoofdstuk beschrijft de belangrijkste ervaringen en patronen uit het kwalitatieve onderzoek. In het volgende hoofdstuk plaatsen we deze bevindingen naast de kwantitatieve resultaten en formuleren we conclusies en aanbevelingen.

6. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk brengen we de bevindingen uit het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek samen. Wie formuleren eerst de conclusies per thema en werken deze vervolgens uit in aanbevelingen op stelselniveau en instellingsniveau. We onderscheiden 3 thema's: begeleiding, studieplanning en sociaal welzijn. We sluiten af met een slotbeschouwing.

6.1 Begeleiding: gewaardeerd, maar niet altijd structureel geborgd

6.1.1 Conclusie

Studenten in flexibele hbo-opleidingen waarderen de begeleiding die zij ontvangen overwegend positief. Hogere tevredenheid hangt samen met frequent persoonlijk contact en de ervaren bereikbaarheid van begeleiders. Studenten ervaren begeleiding als ondersteunend wanneer begeleiders persoonlijk betrokken zijn, laagdrempelig beschikbaar zijn en oog hebben voor zowel studievoortgang als persoonlijke omstandigheden. Dit beeld komt naar voren uit zowel de vragenlijstresultaten als de interviews.

Tegelijkertijd maakt de combinatie van bevindingen zichtbaar dat de kwaliteit van begeleiding sterk rust op de inzet en handelingsruimte van individuele professionals. Instellingen beschikken niet altijd over expliciete en vastgelegde kaders voor wie begeleiding biedt, met welke frequentie en met welk doel – vooral voor studenten die versnellen, vertragen of anderszins afwijken van de gefaciliteerde route. Begeleiders en stafleden benoemen zelf dat continuïteit in begeleiding kwetsbaar is bij personele wisselingen of toenemende werkdruk. Studenten ervaren onderlinge verschillen in de frequentie, toegankelijkheid en inhoud van begeleiding, en beschrijven deze soms als willekeur, vooral wanneer zij niet van begeleider kunnen wisselen en onduidelijk is wat zij van begeleiding mogen verwachten.

Dit patroon vormt de onderbouwing voor onze conclusie dat begeleiding niet altijd structureel is geborgd. Begeleiders ervaren daarnaast grenzen aan wat zij kunnen bieden: complexe persoonlijke situaties, hoge verwachtingen van studenten en beperkte tijd en middelen zetten de begeleidingspraktijk onder druk.

Een belangrijke nuance betreft de samenstelling van de onderzochte studentpopulatie. De geïnterviewde studenten zijn overwegend werkende volwassenen met een niet-initiële achtergrond, die een hoge mate van zelfstandigheid meebrengen en de verantwoordelijkheid voor hun leerresultaten primair bij zichzelf leggen. De huidige begeleidingsvorm lijkt voor deze groep goed te werken. Dit roept de vraag op in hoeverre de bevindingen ook gelden voor flexibele opleidingen met een grotere instroom van jongere of minder ervaren studenten, voor wie de behoefte aan externe sturing en structuur groter kan zijn.

6.1.2 Aanbeveling

Aan instellingen: borg begeleiding expliciet en structureel

Leg formeel vast wie begeleiding biedt, met welke minimumfrequentie en met welk doel, in het bijzonder voor studenten die een leerwegonafhankelijke invulling van hun traject volgen of die om andere redenen afwijken van de gefaciliteerde standaardroute. Maak voorafgaand aan en gedurende de opleiding duidelijk welke mate van zelfregie van studenten wordt verwacht, wat studenten mogen verwachten van begeleiding en waar de grenzen van begeleiding liggen. Investeer in toereikende begeleidingscapaciteit, professionalisering en ondersteuning van begeleiders, en in administratieve en ICT-systemen die individuele studieroutes daadwerkelijk faciliteren.

6.2 Studieplanning en begeleidingsdocumenten: wisselende betekenis en onscherpe afbakening

6.2.1 Conclusie

De conclusies in deze paragraaf hebben betrekking op de bredere praktijk van studieplanning en begeleidingsdocumenten, en niet op het studieplan in de strikt juridische zin van artikel 7.14a WHW. Zoals toegelicht in §1.1 en §3.4 hebben wij in de dataverzameling geen onderscheid gemaakt tussen leerwegonafhankelijke en gefaciliteerde trajecten, en blijkt uit de interviews dat het merendeel van de bevroegde studenten een gefaciliteerde route volgt. Onze bevindingen vormen daarom geen vaststelling van naleving of niet-naleving van artikel 7.14a WHW, maar een beeld van hoe instellingen, studenten en begeleiders in de praktijk omgaan met studieplannen en vergelijkbare begeleidingsdocumenten.

Tegen die achtergrond constateren wij dat het studieplan, of het bredere begeleidingsdocument dat als zodanig wordt gehanteerd, in de praktijk niet eenduidig functioneert als begeleidingsinstrument. Een groot deel van de studenten geeft aan geen gebruik te maken van een studieplan, terwijl docenten en begeleiders er doorgaans van uitgaan dat er wel een plan aanwezig is. Dit verschil in waarneming hangt samen met de uiteenlopende documenten en werkwijzen die instellingen hanteren – van persoonlijke ontwikkelplannen en studieovereenkomsten tot loopbaangesprekverslagen en digitale voortgangssystemen – die in de praktijk niet altijd worden onderscheiden van het studieplan in juridische zin.

Wij onderscheiden 2 dimensies van dit probleem die ook in §4.5 zijn geïntroduceerd: een gebruikskloof – het plan is aanwezig maar wordt niet actief ingezet, waardoor de borgingsfunctie beperkt blijft, en een definitiekloof – studenten en professionals verstaan niet altijd hetzelfde onder ‘studieplan’, omdat uiteenlopende documenten onder die naam worden gehanteerd. Beide dimensies dragen bij aan het risico dat studenten onvoldoende gebruikmaken van de instrumenten en rechten die hun in het kader van de zorgplicht toekomen. De mate waarin studenten het plan herkennen en benutten, hangt sterk samen met de wijze waarop het studieplan in de begeleiding wordt ingezet en besproken. Wanneer het studieplan periodiek wordt besproken en bijgesteld in samenspraak met de begeleider, ervaren studenten het als ondersteunend voor maatwerk en eigenaarschap. Wanneer het na vaststelling niet meer actief wordt betrokken bij de begeleiding, verliest het zijn functie als houvast. Het instrument heeft aantoonbaar potentieel, maar deze potentie wordt in de praktijk niet consequent benut.

Bij ongeveer een op de 5 gerapporteerde studieplannen geven studenten aan dat zij geen ECTS-omvang kunnen aflezen, terwijl een vergelijkbaar deel een omvang van meer dan 30 EC's rapporteert. We kunnen op basis van zelfrapportage door studenten niet vaststellen welk deel van deze plannen onder de reikwijdte van artikel 7.14a WHW valt en welk deel andere begeleidingsdocumenten betreft. De bevindingen vormen daarom geen vaststelling van niet-naleving, maar wel een signaal dat de afstemming tussen wettelijke vereisten en de praktijk van studieplanning aandacht vraagt.

6.2.2 Aanbevelingen

Aan het ministerie van OCW: verduidelijk het onderscheid tussen het studieplan en andere begeleidingsdocumenten

Wij bevelen het ministerie van OCW aan om in beleidscommunicatie en voorlichting richting instellingen te verduidelijken hoe het studieplan zoals bedoeld in artikel 7.14a WHW zich verhoudt tot andere begeleidingsdocumenten die instellingen in de praktijk hanteren. Deze aanbeveling is niet gericht op wijziging van artikel 7.14a WHW, maar op een eenduidige uitleg van het bestaande wettelijke kader. Tijdens het onderzoek bleek dat instellingen verschillende documenten als ‘studieplan’ aanduiden, terwijl deze juridisch niet dezelfde status hebben. Die begripsverwarring leidt tot uiteenlopende interpretaties en vragen over de toepassing van artikel 7.14a WHW. Heldere beleidscommunicatie en voorlichting kunnen bijdragen aan een meer uniforme toepassing van de bestaande wettelijke systematiek en daarmee aan minder uitvoeringsvragen en regeldruk.

De memorie van toelichting beschrijft de functie van het studieplan, maar uit ons onderzoek blijkt dat instellingen, studenten en begeleiders dit onderscheid in de dagelijkse praktijk niet eenduidig maken: documenten die juridisch gezien geen studieplan zijn, worden in de praktijk wel zo genoemd en op vergelijkbare wijze ingezet. Deze begripsverwarring bemoeilijkt ook de opzet van ons eigen onderzoek: wij konden in de dataverzameling geen scherp onderscheid maken tussen het juridische studieplan en andere begeleidingsdocumenten, waardoor onze bevindingen overwegend betrekking hebben op de bredere planningspraktijk. Eenduidige communicatie en terminologie vanuit OCW kunnen bijdragen aan helderheid voor zowel studenten, instellingen als toezichthouders, en maken het mogelijk om de borgingsfunctie van het studieplan in de toekomst gerichter te onderzoeken en te beoordelen.

Een aanvullend aandachtspunt betreft de positie van studenten in de gefaciliteerde route. Voor deze — naar onze bevindingen grootste — groep geldt de studieplanverplichting van artikel 7.14a WHW niet. Tijdens het experiment leeruitkomsten (2016–2024) bood de onderwijsovereenkomst voor alle studenten een basisbescherming, ongeacht de gevolgde leerroute. Die bredere reikwijdte is bij de structurele verankering in de Wet leeruitkomsten niet gecontinueerd. De gebruikskloof en de definitiekloof die wij signaleren zijn mede hierdoor verklaarbaar: instellingen werken voort op de conventies van de onderwijsovereenkomst, maar een formele wettelijke bescherming voor studenten in de gefaciliteerde route ontbreekt nu. Wij bevelen OCW aan te bezien in hoeverre aanvullende afspraken of instrumenten wenselijk zijn om de begeleiding en de rechtsbescherming van studenten in de gefaciliteerde route structureel te waarborgen.

Aan instellingen: zet het studieplan in als levend begeleidingsinstrument

Bespreek het studieplan periodiek in begeleidingsgesprekken met studenten die een leerweg-onafhankelijke invulling van hun traject volgen, stel het bij wanneer de studieroute verandert en leg daarin individuele begeleidingsafspraken vast. Informeer studenten in opleidingen met eenheden van leeruitkomsten bij aanvang van hun opleiding over wat een studieplan is, wanneer zij daar wettelijk recht op hebben (namelijk bij een leerwegonafhankelijke invulling), welke functie het vervult en op welke wijze het bijdraagt aan begeleiding en rechtsbescherming.

6.3 Sociaal welzijn: gedragen door directe relaties, kwetsbaar zonder structuur

6.3.1 Conclusie

Het sociaal welzijn van studenten in flexibele hbo-opleidingen wordt overwegend positief ervaren. Studenten voelen zich met name verbonden met hun directe leeromgeving: zij staan in contact met begeleiders en een kleine groep medestudenten. Persoonlijk contact en betrokkenheid van begeleiders dragen bij aan een gevoel van herkenning en veiligheid. De binding met de onderwijsinstelling als geheel is doorgaans minder sterk, maar veel studenten ervaren dat niet als een gemis.

Studenten voelen zich over het algemeen gesteund wanneer zij vragen hebben. Het gevoel deel uit te maken van een duurzame studentengemeenschap of cohort is iets minder sterk aanwezig, al is het verschil niet groot. Of dit patroon specifiek is voor flexibel onderwijs of ook bij regulier deeltijdonderwijs voorkomt, kunnen wij op basis van dit onderzoek niet vaststellen.

Sociale interactie in de onderzochte opleidingen heeft daarmee een overwegend instrumenteel karakter: studenten vinden steun bij hun studie en bij individuele uitdagingen, maar bouwen minder vanzelfsprekend een bredere sociale band op. Of dit patroon specifiek is voor flexibele leeromgevingen of ook elders voorkomt, valt buiten de reikwijdte van dit onderzoek.

Er is een significant verband zichtbaar tussen de beschikbaarheid van begeleiding en het ervaren sociaal welzijn: studenten die frequenter en persoonlijker contact hebben, geven vaker aan zich gesteund en verbonden te voelen. Wij benoemen dit als een verband in de data, niet als een causale relatie. Tegelijkertijd ervaart een aanzienlijke minderheid van de ondervraagde studenten een verhoogde studiedruk en onzekerheid over verwachtingen. Deze groep heeft in het bijzonder baat bij structurele aandacht voor sociale verbinding en toegankelijke begeleiding.

6.3.2 Aanbeveling

Aan instellingen: versterk de structurele basis van sociaal welzijn

Organiseer structurele verbindingsmomenten en maak aandacht voor sociaal welzijn onderdeel van het begeleidingsprotocol. Denk aan vaste groepsmomenten, verbindende didactiek, peer-to-peerbegeleiding en een bewuste inzet van fysieke bijeenkomsten. Begeleiding kan een compenserende rol spelen wanneer cohortstructuren ontbreken: door sociaal welzijn expliciet te bespreken in begeleidingsgesprekken en door vroegtijdig te signaleren wanneer studenten zich geïsoleerd voelen.

6.4 Slotbeschouwing

Flexibel onderwijs biedt studenten kansen voor maatwerk en autonomie. Wij zien dat veel studenten deze vorm van onderwijs waarderen en er goed in gedijen. Maar de kansen van flexibilisering komen niet vanzelf tot hun recht: zij vragen om bewuste organisatorische keuzes, heldere kaders en structurele investering in begeleiding en sociaal welzijn.

De rode draad in onze bevindingen is die van persoonsafhankelijkheid. Wanneer de kwaliteit van begeleiding en de betekenis van het studieplan primair afhangen van de inzet en het inzicht van individuele professionals, is dat kwetsbaar. Niet omdat die professionals het niet goed doen – integendeel, studenten zijn overwegend tevreden – maar omdat deze aanpak niet schaalbaar is en ongelijkheid in de hand werkt. Studenten die toevallig een toegewijde begeleider treffen of een instelling die het studieplan actief inzet, hebben een betere uitgangspositie dan studenten bij wie dat niet het geval is.

De aanbevelingen die wij formuleren, zijn gericht op het omzetten van wat nu afhankelijk is van individuen en toeval, in structurele werkwijzen die voor alle studenten beschikbaar zijn. Dat vereist actie op 2 niveaus: van instellingen die hun begeleidingspraktijk explicieter en robuuster inrichten, en van het ministerie van OCW dat de wettelijke kaders rond het studieplan verduidelijkt.

Flexibiliteit functioneert duurzaam wanneer autonomie wordt ondersteund door duidelijke kaders, toegankelijke begeleiding en adaptieve systemen. Zonder die randvoorwaarden dreigt flexibiliteit in de praktijk te verschuiven van een inclusieve onderwijsvorm naar een model waarin studiesucces te sterk afhangt van individuele veerkracht en toevallige omstandigheden. Dat zou een gemiste kans zijn voor studenten die minder vanzelfsprekend voor zichzelf opkomen, minder vertrouwd zijn met zelfsturing en meer houvast nodig hebben om hun traject succesvol af te ronden.

Literatuurlijst

- Augustus, J., Goodall, D., & Williams, B. (2023). Does the role of personal academic tutor have an impact on staff wellbeing? *Research in Post-Compulsory Education*, 28(4), 693-719. <https://doi.org/10.1080/13596748.2023.2253656>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Fazel, P., Kovács, K. E., & Kovács, J. (2025). Coaching in higher education: a systematic review of coaching intervention on university students. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 19(1), 173-202. <https://doi.org/10.1080/17521882.2025.2601539>
- Karpouza, E., & Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with autism spectrum disorders and mental health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 694-707. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3303-1>
- McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 77-88. <https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- McGill, C. M., Ali, M., & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 135). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00135>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek: Houdbaar voor de toekomst* [PDF-bestand]. Geraadpleegd op 26 januari 2026 via <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-24dfc024-bfd8-4a4b-b3b1-77f94abc16d9/pdf>.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287. <https://doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Nuis, W., & Beausaert S. (2021). *Mentoring in het hoger onderwijs: definitie, kenmerken en meetinstrumenten. In (Studie)loopbaanbegeleiding in het secundair en hoger onderwijs: Definitie en praktijk*. Symposium gegeven tijdens de Onderwijs Research Dagen 2021, Online.
- Van Casteren, W., Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2021). *Evaluatie experimenten leeruitkomsten deeltijd en duaal hoger onderwijs*. ResearchNed.
- Wakelin, E. (2023). Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*, 31(5), 998-1013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>
- Walker, B. W. (2022). Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 65-77. <https://doi.org/10.1177/146978742092600>
- Yale, A. T. (2020). Quality matters: an in-depth exploration of the student-personal tutor relationship in higher education from the student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 739-752. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235>

Lijst met afkortingen en verklaringen

Hieronder volgt een overzicht van de in dit rapport gebruikte afkortingen en hun betekenis:

- **AVG:** Algemene Verordening Gegevensbescherming. In het rapport beschreven als factor die de informatie-uitwisseling binnen de begeleidingsketen kan beïnvloeden.
- **DUO:** Dienst Uitvoering Onderwijs. De instantie die betrokken was bij het uitzetten van de vragenlijsten onder studenten.
- **ECTS:** European Credit Transfer and Accumulation System. De maatstaf voor studiepunten (EC's): het rapport stelt dat deze in 21,1% van de plannen ontbreken.
- **hbo:** Hoger beroepsonderwijs. De sector waarop dit stelselonderzoek betrekking heeft.
- **ICT:** Informatie- en Communicatietechnologie. Verwijst naar de digitale systemen en administratieve processen die noodzakelijk zijn om flexibele leerwegen te faciliteren.
- **OCW:** Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Genoemd als bron van wettelijke kaders en als ontvanger van aanbevelingen op stelselniveau.
- **TR:** Technisch rapport. De bijlage waarin de methodologische verantwoording en gedetailleerde populatiekenmerken zijn opgenomen.
- **WHW:** Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. De wet waarin de verplichting van het studieplan (artikel 7.14a) is verankerd.

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden
vanaf de website van de Inspectie van het Onderwijs:
www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | september 2026