

**Hoe verantwoordelijkheid, de werkbegeleider en participatie
de motivatie van Mbo-Verpleegkundige studenten beïnvloeden tijdens stage**

**How responsibility, the supervisor, and participation
influence the motivation of Mbo-Nursing students during their internship**

Hans Kersten
Studentnummer 3034524
Cohort 2021
Inleverdatum 12 juni 2023

Master Leren en Innoveren
Jantine van Beek

ROC Nijmegen, locatie Boxmeer
Ineke Moonen



Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op factoren die de motivatie van studenten tijdens hun stage beïnvloeden in de regio Land van Cuijk. ROC Nijmegen, een belangrijke zorgopleider in de regio, wil studenten aan de opleiding binden, boeien en behouden voor de groeiende vraag naar zorgprofessionals als gevolg van onder andere vergrijzing en een toenemende complexiteit van de zorg. Dit kwalitatieve onderzoek maakt gebruik van de Simulatie Interview Matrix (SIM), waarbij studenten met elkaar in gesprek gaan over thema's zoals verantwoordelijkheid, relatie met werkbegeleiders en participatie in de praktijk.

Analyse toont aan dat studenten gemotiveerd raken wanneer ze zich onderdeel voelen van het team, verantwoordelijkheid ervaren en ondersteuning krijgen van werkbegeleiders. Persoonlijke interesse van werkbegeleiders in de student speelt hierbij een cruciale rol. Aanbevelingen omvatten het actief betrekken van studenten bij het team, deelname aan professionele dialogen en het bieden van verantwoordelijkheden binnen een gestructureerd kader. Hierbinnen ondersteunen werkbegeleiders de studenten in hun autonomie.

Er wordt aanbevolen om voortdurend gesprekken over motivatie te voeren volgens de SIM, samen met professionals en studenten om het onderwijs vorm te geven. Op deze manier kan ROC Nijmegen studenten boeien, binden en behouden voor de zorgsector in de regio Land van Cuijk.

Abstract

This research focuses on factors that influence students' motivation during their internships in the Land van Kuik region. ROC Nijmegen, a major healthcare education provider in the region, aims to engage, retain, and attract students to meet the growing demand for healthcare professionals resulting from factors such as aging population and increasing complexity of healthcare. This qualitative study utilizes the Simulated Interview Matrix (SIM), where students engage in conversations with each other on themes such as responsibility, relationship with work supervisors, and participation in practical settings. The analysis indicates that students become motivated when they feel like part of a team, experience responsibility, and receive support from work supervisors. The personal interest of work supervisors in the students plays a crucial role in this regard. Recommendations include actively involving students in the team, engaging in professional dialogues, and providing responsibilities within a structured framework. Within this framework, work supervisors support students in their autonomy.

It is recommended to continuously hold conversations about motivation using the SIM, involving professionals and students to shape education. This way, ROC Nijmegen can engage, retain, and attract students for the healthcare sector in the Land van Kuik region.

Inleiding

Aanleiding

De vergrijzing in Nederland is een groot maatschappelijk probleem en de impact van dit probleem varieert per regio. Het CBS drukt de vergrijzing uit met de term 'grijze druk'. Met grijze druk wordt de verhouding tussen het aantal personen van 65 jaar of ouder en het aantal personen van 20 tot 65 jaar bedoeld, waarbij de eerste groep groeit ten opzichte van de tweede groep. De grijze druk in de regio Land van Cuijk was in 2015 22,6% en is in 2022 toegenomen tot 26%. In 2035 zal deze oplopen tot 34% (RIVM, 2022). Zorginstellingen en opleiders staan daarmee voor een grote uitdaging: studenten binden en behouden in een regio waar een toenemende grijze druk tot 2035 wordt waargenomen. Mede door deze toenemende vergrijzing zal de druk op de zorg verder oplopen (CBS, 2023). De landelijke prognose van het CBS is dat er jaarlijks 144.000 professionals zullen uitstromen in de sector zorg en welzijn tegenover een instroom van 6440 verpleegkundigen vanuit Mbo-Verpleegkundige BOL-opleidingen: een druppel op een gloeiende plaat.

ROC Nijmegen telt verdeeld over vijf locaties 159 opleidingen met in totaal ongeveer 10.000 studenten. Met een onderwijslocatie in Boxmeer, is ROC Nijmegen grote opleider voor de zorgsector in de regio Land van Cuijk. ROC Nijmegen beweegt vanuit de onderwijsvisie mee met de maatschappelijke trend van een meer dynamische samenleving en de vraag van de praktijk naar flexibele professionals. Dit doet ROC Nijmegen door studenten voltijdopleidingen aan te bieden, maar ook diverse deeltijdopleidingen en nascholingstrajecten voor professionals en zij-instromers aan te bieden. ROC Nijmegen wil vanuit haar visie de studenttevredenheid verhogen en het onderwijs afstemmen op het niveau en de interesses van de student. Zo moet er recht worden gedaan aan verschillen in talent en interesse van de studenten en moet het leerproces, de vraag van de arbeidsmarkt en de loopbaan werkelijk centraal komen te staan. De onderwijsvisie van ROC Nijmegen wordt als volgt beschreven (ROC Nijmegen, 2020): "We stellen de ontwikkeling van onze studenten centraal en gaan uit

van diversiteit in talenten en leervragen. We anticiperen met ons onderwijs op nieuwe ontwikkelingen op de arbeidsmarkt door voortdurend samen te werken met onze partners in de beroepspraktijk, we bieden onze studenten de kans om zowel hun persoonlijke, sociale als beroepsgerichte vaardigheden te ontwikkelen en we stellen onszelf continu de vraag: hoe leren studenten het beste en hoe passen we daar ons onderwijs op aan?”. Het doel van deze visie is om vertraging en uitval van 4% (2022) te verminderen en het onderwijs flexibel en efficiënt in te richten, zodat studenten worden opgeleid tot wendbare professionals waar het werkveld behoefte aan heeft.

Studenten op ROC Nijmegen, bol-opleiding Mbo-Verpleegkundige lopen stage bij verschillende zorginstellingen gedurende hun vierjarige opleiding, waarbij school en stage elkaar in blokperiodes afwisselen. Zo lopen zij stage in bijvoorbeeld het verpleeghuis, de thuiszorg, de geestelijke gezondheidszorg (GGZ), de gehandicaptenzorg of het ziekenhuis. De keuze voor blokperiode is vooral een organisatorische keuze vanuit de werkvelden in samenspraak met ROC Nijmegen. Door studenten in een korte tijd veel praktijkuren stage te laten lopen, raakt de student beter ingewerkt op de afdeling en komt sneller tot een verdieping. Er zijn meerdere gesprekken gevoerd met studenten, oud-studenten, docenten, werkbegeleiders en L&D-adviseurs waarin naar voren komt dat de student op school en de student op stage twee totaal verschillende personen lijken (persoonlijke communicatie, 16 mei 2022). Studenten ervaren het onderwijs op school en de stage ontkoppeld – ze sluiten niet op elkaar aan (persoonlijke communicatie, 4 april 2022). Op school worden studenten gedreven door studiepunten en resultaten en lijken zij een kapstok te missen om betekenis te geven aan het leren op school. Zo geeft een student aan: *“Ik leer heel goed voor een toets en als ik die heb gehaald vergeet ik het meeste weer, omdat ik het toch niet gebruik”*. Op stage worden studenten gedreven door de situaties waarmee zij geconfronteerd worden en waarin de verwachtingen over hun handelen als essentieel of cruciaal worden ervaren. De studenten voelen niet de urgentie om te leren op school omdat de kennis en vaardigheden dan nog weinig betekenisvol en contextrijk zijn. Zij leren vooral omdat zij studiepunten moeten halen om over te kunnen gaan naar een volgend leerjaar. De urgentie om te leren wordt wel ervaren als zij stagelopen in de praktijk. In gesprek met een oud-student die als verpleegkundige in het Maasziekenhuis in Boxmeer werkt, vertelde zij het volgende: *“School was ontzettend gezellig met de andere studenten en docenten, maar ik heb echt het meeste geleerd in de praktijk. Van alles wat ik op school heb gekregen ben ik het meeste alweer vergeten denk ik”* (persoonlijke communicatie, 25 april 2022). Uit meerdere gesprekken als deze kan worden opgemaakt dat veel studenten zich niet optimaal voorbereid voelen op de praktijk waarin zij met een gevulde rugzak werkzaam kunnen zijn na de opleiding en dat de het leren in de praktijk een belangrijk onderdeel van de opleiding is waarin veel wordt geleerd.

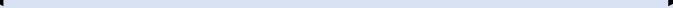
Sinds september 2021 werken de opleiding Mbo-Verpleegkundige en opleiders van verschillende zorginstellingen in een ontwerpgroep samen aan een gezamenlijk curriculumontwerp. In dit nieuwe curriculum lopen studenten een geheel schooljaar twee dagen in de week stage in een zorginstelling en twee dagen gaan zij naar school. In het curriculumontwerp is deze opzet het fundament van de brug tussen theorie en praktijk. Studenten geven aan dat door te leren in de praktijk de relevantie van de theorie voor hen toeneemt. Het doel dat voorop staat is tweeledig. Enerzijds wil de ontwerpgroep ervoor zorgen dat nieuwe studenten snel een reëel beroepsbeeld krijgen en erachter komen of het beroep bij hen past en hen enthousiast maken voor het vak van verpleegkundige. Anderzijds wil de ontwerpgroep de koppeling tussen het onderwijs en de praktijk voor de student versterken. De theorie is binnen dit curriculum direct toepasbaar in de praktijk en daarmee ook relevant voor de student. Hiermee beoogt de ontwerpgroep studenten te binden aan het vak verpleegkundige en te behouden voor de zorg na afronding van de opleiding door het leren in de praktijk als uitgangspunt van het leren te stellen. Door met alle betrokkenen het vraagstuk te doorgronden is door middel van vraagarticulatie (Kennissrotonde, 2019) de volgende praktijkvraag geformuleerd: *Wat draagt bij aan de motivatie van de student tijdens het leren in de praktijk?* Dit is een noodzakelijke vraag, zodat er onderzocht kan worden welke activiteiten in de praktijk bijdragen aan de motivatie van studenten en om een beeld te krijgen van de kapstok waar de theorie op gericht kan worden. Dit onderzoek sluit daarmee aan op het actieprogramma Werken in de Zorg (Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, 2018), actielijn 2: Beter leren in de zorg. Binnen deze actielijn staat beschreven dat studenten altijd een stageplek moeten hebben en meer uren in de praktijk moet leren. Het theoretisch kader van dit onderzoek biedt een basis om te begrijpen waarom leren in de praktijk van belang is voor de motivatie van studenten.

Theoretisch kader

“Mensen hebben een aangeboren neiging tot groei en ontwikkeling” (Martens, 2012). Deze natuurlijk neiging wordt door Desi en Ryan (1985) geframed met drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Autonomie is de mate waarop iemand invloed ervaart op de context waarin hij taken uitvoert. Het gaat niet om de mate van zelfstandigheid, maar het gevoel van een keuze hebben, bereidheid

In bepaalde mate is er vaak al sprake van intrinsieke motivatie. Daarnaast heeft een student ook te maken met externe regulatie. Tussen een gebrek aan motivatie en intrinsieke motivatie zitten vier vormen van regulatie van externe prikkels die invloed hebben op het proces van externe regulatie naar zelfregulatie en internalisatie (Martens, 2012) (zie Figuur 1). Bij 'externe regulatie' wordt het gedrag van de student/lerende voornamelijk gestuurd door beloning en straf. Bij 'regulatie door introjectie' is er meer sprake van internalisatie van het externe doel bij, maar er is door bijvoorbeeld onzekerheid nog veel externe sturing nodig. Bij 'geïdentificeerde regulatie' wordt de externe regulatie als persoonlijk belangrijk ervaren. Er is minder controle nodig en meer intrinsieke motivatie aanwezig. In deze vorm van regulatie is er nog geen optimale overeenstemming tussen het externe doel en de eigen overtuigingen en waarden. Zodra dit wel het geval is, dan is er sprake van 'geïntegreerde regulatie'. Het gedrag is dan gericht op het behalen van een bepaalde opbrengst, waarbij het externe doel en eigen overtuigingen en waarden overeenstemming hebben gevonden. Een opleiding en een stagebedrijf hebben bepaalde verwachtingen van de student. Hierbij is het cruciaal dat externe regulatie in bepaalde mate geïnternaliseerd wordt. Studenten nemen daardoor namelijk meer persoonlijke verantwoordelijkheid voor hun functioneren, wat bijdraagt aan het gevoel van autonomie (Vansteenkiste et al., 2017). Ryan en Deci (2002) benadrukken dat dit geen opeenvolgende ontwikkelingsstadia zijn waar iemand doorheen moet. Het in hogere mate ervaren van autonomie, verbondenheid en competentie draagt bij aan de intrinsieke motivatie van de student (Stone et al., 2009).

Het continuüm van zelfdeterminatie, met typen motivatie, regulatie, gedrag en persoonlijkheid

Type Motivatie	Ongemotiveerd	Extrinsiek gemotiveerd				Intrinsiek gemotiveerd
Type regulatie	Non-regulatie	Externe regulatie	Regulatie door introjectie	Regulatie door identificatie	Regulatie door integratie	Intrinsieke regulatie
Aard van gedrag	Niet zelf bepaald					Zelf bepaald
Persoonlijkheid	Onpersoonlijk-georiënteerden	Controlegeoriënteerden			Autonomie georiënteerden	

Slaats et al. (1999) beschrijven dat een student in het beroepsonderwijs zowel interne als externe regulatie toepast. Studenten reproduceren het gedrag van de opleiders (oppervlakkig leren) en proberen overeenkomsten en verschillen in informatie te ontdekken tussen verschillende situaties (diep leren). De externe regulatie vindt plaats als een student zich laat leiden door de opleider en interne regulatie vindt plaats als een student zijn eigen leren stuurt. Uit onderzoek van Stravenga de Jong et al. (2006) blijkt dat studenten in het beroepsonderwijs in het werkveld voornamelijk leren door te doen en door de confrontatie met de praktijk. Ook ondervonden zij dat de meeste studenten een gestuurde leerstijl in de praktijk hanteerden, waarbij zij nauwelijks hun eigen leren stuurden en hierop reflecteerden. Er is in de praktijk dus in mindere mate sprake van zelfregulatie.

4 van 24

begrijpen van de doelen van het gewenste gedrag. Ten tweede is directe sturing en inzetten van geplande leerstrategieën een onderdeel om de ontwikkeling van waarden en begrip te stimuleren. Het is hierbij van belang dat de student wordt gecoacht in de toewijding aan het leren voor zichzelf. Ten derde is het vergroten van het aanpassingsvermogen van de student een onderdeel van gestuurde activiteiten in nieuwe situaties en omstandigheden. Dit kan door vragen te stellen, probleemoplossend denken te stimuleren, dialoog voeren en groepsgesprekken voeren om de beperkingen in kennis inzichtelijk te maken voor de student en de mogelijkheden voor toepassing in nieuwe situaties te verkennen.

Mikkonnen et al. (2017) halen in een review meerdere onderzoeken aan waarin diverse activiteiten zijn onderzocht die bijdragen aan zelfregulatieve vaardigheden en de motivatie van mbo-studenten tijdens stage beïnvloeden. Verantwoordelijkheid, de rol van de werkbegeleider en participeren in de praktijk worden komen het meest naar voren in de review van de onderzoekers.

Reegård (2015) onderzocht dat het geven van vrijheid, vertrouwen en verantwoordelijkheid bijdraagt aan de mogelijkheden voor de student om te leren, wat raakvlakken heeft met de autonomie en verbondenheid van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2002). Het onafhankelijk mogen werken en goed werk belonen vergroot het zelfvertrouwen van de student. Onvoldoende sturing kan ertoe leiden dat de autonomie van de student doorschiet, waardoor het leren wordt verstoord. De mate van zelfstandigheid wordt te groot, waardoor het gevoel van keuzes hebben en zelfbeschikking afneemt. Om in te zoomen op verantwoordelijkheid moet er ook worden gekeken naar de term aansprakelijkheid (McGrath & Whitty, 2017). Verantwoordelijkheid gaat over de verplichting die iemand ervaart om een taak goed uit te voeren. Aansprakelijkheid gaat over de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat deze taak daadwerkelijk goed wordt uitgevoerd. Een duidelijke afbakening van deze definities en de verwachtingen die hierbij horen dragen bij aan de motivatie van studenten tijdens stage om verantwoordelijkheid te nemen en aansprakelijkheid te ervaren.

Chan (2014) ondervond dat de relatie met een ondersteunende werkbegeleider bijdraagt aan het leerproces van de student. Ondersteunende werkbegeleiders gaven de student vertrouwen en vergroten zo het zelfvertrouwen van de student door hen te waarderen als ze goed werk hebben gedaan. Tangaard (2005) benadrukt het belang van de persoonlijke relatie tussen de student en de werkbegeleider, omdat zij langer en meer in detail samenwerken dan met een docent en dus meer ondersteunend is in het leren. Kunnen (2020) beschrijft dat de relatie tussen een verpleegkundestudenten en de werkbegeleider van groot belang is voor de motivatie van de student. Een aantal elementen hebben volgens Kunnen invloed op de relatie: de aanwezigheid van de werkbegeleider op de stageplek, de waardering die de werkbegeleider laat blijken, vertrouwen vanuit de werkbegeleider en de ondersteuning van de werkbegeleider in het leerproces.

Naar mate de tijd vordert ervaart een student die stageloopt in de zorgsector ook een toenemende verantwoordelijkheid, wat volgens Gómez-Ibáñez et al. (2020) bijdraagt aan het vormen van een professionele identiteit en het gevoel bij een team te horen. Participatie is een belangrijk onderdeel voor de student om het gevoel te hebben invloed te hebben op de praktijk. Het kunnen geven van een mening en deelnemen aan de professionele dialoog speelt een grote rol in de participatie. Hoe meer de student voelt dat hij actief onderdeel is van een team, des te meer hij leert (Virtanen et al., 2014). Als de student niet wordt gezien als volwaardig teamlid, wordt hij beperkt in het leren omdat hij zijn taken als niet-volwaardige beschouwd. Participatie in het team, de taken en de dialoog zijn daarom voorwaardelijk voor de student om meer complexe en veeleisende taken te leren die horen bij de rol van verpleegkundige. Zo worden autonomie en zelfregulatie gestimuleerd. Volgens Wildermuth et al. (2020) draagt het gevoel onderdeel te zijn van een team bij aan de motivatie van verpleegkundestudenten. Dit gevoel krijgen zij door ondersteuning van werkbegeleider en collega's te ervaren en positief bevestigd te worden in hun leren in de praktijk. Volgens de onderzoekers gaf dit een gevoel van zelfvertrouwen en voldoening, wat juist in de praktijk werd versterkt door in de context te leren en te participeren.

Samengevat geeft de gepresenteerde literatuur inzicht in een drietal factoren die invloed hebben op het internaliseren van externe regulatie van studenten. Bij studenten in het beroepsonderwijs vindt zowel interne als externe regulatie plaats, waarbij verantwoordelijkheid ervaren, de relatie met de werkbegeleider en participeren in de praktijk invloed hebben op autonomie, relatie en competentie. Studenten kunnen gedrag van opleiders reproduceren (oppervlakkig leren) en ook leren door verschillende situaties met elkaar te vergelijken (diep leren). Dagelijkse participatie van studenten en het direct sturen van leerstrategieën hierin vergroten het aanpassingsvermogen en spelen een rol bij het ontwikkelen van de zelfregulatieve vaardigheden. De bevindingen in de literatuur benadrukken dat het vervullen van de psychologische basisbehoeften en de overgang van externe regulatie naar zelfregulatie van essentieel belang zijn voor het bevorderen van motivatie van studenten. In figuur 2 is gevisualiseerd hoe de drie beschreven factoren invloed hebben op de psychologische basisbehoeften van studenten, wat vervolgens invloed heeft op de motivatie. Figuur 1 is complementair hieraan en gaat hierbij dieper in op het continuüm van zelfdeterminatie.

Figuur 2

De invloed op motivatie



Toespitsing

Dit onderzoek brengt in kaart hoe drie factoren - het ervaren van verantwoordelijkheid, de relatie met de werkbegeleider en participeren in de praktijk - de motivatie van verpleegkundestudenten beïnvloeden. De resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan het organiseren van praktijksituaties die de motivatie van verpleegkundestudenten bevordert.

Deze opmaat leidt tot de volgende hoofdvraag: *Hoe beïnvloedt leren in de praktijk de motivatie van Mbo-Verpleegkundige studenten van ROC Nijmegen vanuit studenten perspectief?* Om antwoord te geven op deze hoofdvraag worden de volgende deelvragen onderzocht, welke gebaseerd zijn op drie belangrijke elementen van leren in de praktijk:

1. Hoe beïnvloedt het ervaren van verantwoordelijkheid de motivatie van de student?
2. Hoe beïnvloedt de relatie met de werkbegeleider de motivatie van de student?
3. Hoe beïnvloedt het participeren in de praktijk de motivatie van de student?

Methode

Onderzoeksopzet

Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen hoe activiteiten en gebeurtenissen in de praktijk de motivatie beïnvloeden van studenten van de bol-opleiding Mbo-Verpleegkundige op ROC Nijmegen, locatie Boxmeer. Om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag is gekozen voor kwalitatief beschrijvend onderzoek (Doorewaard et al., 2019) volgens de *Structured Interview Matrix* (SIM) van Boonekamp et al. (2019). Er is voor deze methode gekozen om eventuele belemmerende bias van de respondenten weg te nemen, waarbij rekening wordt gehouden met de mogelijke invloed van de hiërarchische relatie tussen docenten en studenten, zoals beschreven door Miyazaki en Taylor (2008). Zo zijn wenselijke antwoorden voorkomen en is er een oprechte dialoog tussen studenten op gang gekomen, met de onderzoeker in de rol van onderzoekscoach. De keuze voor deze methode had eveneens een didactische overweging. Door deze manier van onderzoek doen werden studenten gestimuleerd om een onderzoekende houding aan te nemen en oefenden zij met diverse onderzoeksvaardigheden zoals samen onderzoek doen, conclusies trekken, onderzoeksresultaten presenteren en reflecteren op de resultaten (Kennissrotonde, 2017). Tot slot paste deze methode bij de visie van de onderzoeker en eveneens docent, waarbij de student met zijn verhaal centraal staat. Door de SIM methodiek in te zetten heeft de student alle ruimte gekregen om vanuit authenticiteit en oprechtheid zijn ervaringen te delen in een veilige omgeving met medestudenten.

Om de beïnvloedende factoren van motivatie in de praktijk te onderzoeken heeft de onderzoeker drie veelvuldig in de literatuur besproken elementen geselecteerd die typerend zijn voor leren in de praktijk. Vanuit deze elementen heeft de onderzoeker ten eerste een viertal centrale vragen geformuleerd. Tijdens een pilotonderzoek heeft de onderzoeker eerst de drie elementen en de vier vragen toegelicht aan een groep studenten. In vier subgroepen hebben de studenten vanuit ieder hun eigen centrale vraag interviewvragen geformuleerd, waarmee zij antwoord konden vinden op de centrale vraag. Vervolgens hebben studenten bij elkaar semigestructureerde interviews afgenomen. Bij het formuleren van interviewvragen heeft de onderzoeker als coach vragen gesteld als: "Welk antwoord verwacht je met deze vraag te vinden?" en "Wat zou een vervolgvraag kunnen zijn op het antwoord dat je verwacht?". Hierdoor hebben studenten nagedacht over de kwaliteit en relevantie van de vragen en zijn ze gestimuleerd om door te vragen tijdens het interview. Ten tweede hebben de studenten de opbrengsten uit de interviews in de subgroepen besproken en een antwoord op de interviewvraag geformuleerd, om tot slot hun antwoorden te presenteren in een plenaire

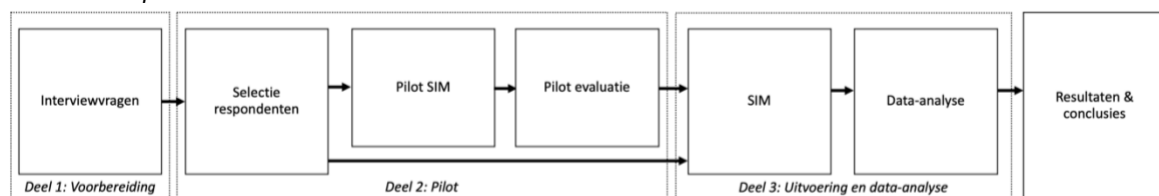
discussie. Van alle onderdelen van het pilotonderzoek zijn audio-opnames door studenten opgenomen met diverse mobiele telefoons. Deze zijn door studenten via email doorgestuurd. Tijdens het pilotonderzoek is door de onderzoeker een logboek bijgehouden, waarin opvallende gebeurtenissen en uitspraken werden genoteerd.

Om de transparantie van het onderzoek te verhogen en de multi-interpreteerbaarheid te verkleinen is er een viertal validatietechnieken ingezet die worden beschreven door Doorewaard et al. (2019). Voorafgaand aan de SIM zijn de centrale vragen *getest* tijdens een pilotonderzoek met 12 mbo-verpleegkundige studenten van een andere locatie van ROC Nijmegen, alvorens deze uit te zetten bij de 16 mbo-verpleegkundige studenten op locatie Boxmeer. Ter voorbereiding op de SIM werd allereerst gewerkt met het ‘vier ogen’-principe door feedback te verkrijgen van de studietoets, opdrachtgever en mevrouw Boonekamp (docent en onderzoeker Hogeschool Arnhem en Nijmegen) op de gekozen onderzoeksmethode. Vervolgens is er aan mbo-docenten *expertadvies* gevraagd over de interpreteerbaarheid en de begrijpelijkheid van de centrale vragen. Aan het eind van de SIM heeft er een *terugkoppeling* plaats gevonden met de studenten over de opgehaalde data.

Na de uitvoering van de SIM heeft er een data-analyse plaats gevonden, waarbij de interviews deductief en de resultaten inductief zijn gecodeerd en de *fieldnotes* zijn geanalyseerd. Daarmee is de onderzoeker tot resultaten en conclusies gekomen. De onderzoeksopzet wordt schematisch weergegeven in figuur 3.

Figuur 3

Onderzoeksopzet



Deelnemers

Voorafgaand aan het onderzoek zijn een tweetal criteria vastgesteld om deel te nemen aan het onderzoek. Ten eerste moesten de deelnemers student zijn op de opleiding Mbo-Verpleegkundige op ROC Nijmegen en ten tweede moesten zij minimaal twee stages doorlopen hebben. Hierdoor hadden de deelnemers voldoende stage-ervaring om deel te nemen en bij te dragen aan het onderzoek. In totaal namen 16 studenten van de bol-opleiding Mbo-Verpleegkundige van ROC Nijmegen, locatie Boxmeer deel aan het onderzoek. De studenten waren in de leeftijd van 17 tot 25 jaar en zaten in leerjaar 2 of leerjaar 4. De stage-ervaring liep uiteen van twee tot vijf stages. De deelnemers zijn door elkaar geïnterviewd in vier subgroepen, waarbij studenten uit de verschillende leerjaren door elkaar heen zaten. Alle deelnemers hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek.

Onderzoeksinstrumenten

Studenten hebben in subgroepen een interview bij elkaar afgenomen volgens SIM, waarna zij in subgroepen de opbrengsten van de interviews hebben besproken en genoteerd. Vervolgens hebben de subgroepen hun opbrengsten besproken in een plenaire discussie. Per deelvraag wordt er verder ingegaan op de theoretische concepten en daarbij behorende onderzoeksinstrumenten. De geformuleerde interviewvragen zijn zonder waarde als ‘positief’ of ‘negatief’ geformuleerd, zodat de studenten de ruimte hadden om ook vanuit onbevangenheid de interviews af konden nemen en de dialoog met elkaar aan konden gaan.

Bij deelvraag 1 ‘*Hoe beïnvloedt het ervaren van verantwoordelijkheid de motivatie van de student?*’ hebben studenten elkaar bevraagd over de elementen *verantwoordelijkheid op stage* en *motivatie*. In de semigestructureerde interviews is gevraagd naar de mate van het ervaren van verantwoordelijkheid en de invloed hiervan op de motivatie van de student. Studenten hebben daarbij gevraagd naar het ervaren van te veel en te weinig verantwoordelijkheid. De centrale vraag over verantwoordelijkheid waar vanuit studenten interviewvragen hebben geformuleerd is gebaseerd op een eerder onderzoek van Reegård (2015): “Welk effect heeft verantwoordelijkheid ervaren op jouw motivatie tijdens stage?”. Van daaruit hebben studenten elkaar bevraagd op concrete situaties en voorbeelden waarin zij verantwoordelijkheid ervoeren.

Bij deelvraag 2 ‘*Hoe beïnvloedt de relatie met de werkbegeleider de motivatie van de student?*’ hebben studenten elkaar bevraagd over de elementen *relatie met de werkbegeleider* en *motivatie*. In de interviews hebben studenten elkaar gevraagd naar wat zij zien als een goede relatie met de werkbegeleider, wat volgens hen belangrijke kenmerken zijn van een werkbegeleider en welke invloed dit heeft op de motivatie van de

student. De centrale vraag over de relatie met de werkbegeleider is gebaseerd op Tangaard (2005), die in een onderzoek een interview heeft afgenomen bij studenten over de rol van de werkbegeleider in het leerproces: “Welk effect heeft het samenwerken met de werkbegeleider op jouw motivatie tijdens stage?”.

Bij deelvraag 3 ‘*Hoe beïnvloedt het participeren in de praktijk de motivatie van de student?*’ hebben studenten elkaar bevraagd op de elementen *participeren in de praktijk* en *motivatie*. In interviews is gevraagd hoe participatie invloed heeft op de motivatie van de student. Hierbij omschreven de studenten participatie als onderdeel zijn van een team en ruimte hebben om hun mening te delen. De centrale vraag is gebaseerd op een onderzoek van Virtanen et al. (2014) naar de rol van de student in een team: “Welk effect heeft het betrokken zijn bij een team in de praktijk op jouw motivatie tijdens stage?”.

Als laatste is er een vierde algemene centrale vraag geformuleerd om studenten ruimte te geven om betekenisvolle situaties te bespreken: “Welke situaties op stage hebben het meeste effect op jouw motivatie gehad?”. Het doel van deze vraag was om de studenten meer vrijheid te geven om situaties te bespreken die indruk hebben gemaakt en invloed hadden op hun motivatie.

De resultaten van de resultaatbespreking binnen de subgroepen zijn door middel van inductieve codering inzichtelijk gemaakt. Hierbij zijn de opbrengsten die door de subgroepen op papier zijn vastgelegd geanalyseerd. Tijdens de plenaire bespreking van de resultaten zijn door de onderzoeker *fieldnotes* gemaakt met behulp van het *format fieldnotes* van Van Oeffelt et al. (2021) (zie Bijlage B. Format fieldnotes). Op deze manier heeft de onderzoeker zorggedragen voor triangulatie bij de analyses.

Procedure

Voordat de SIM is afgenomen zijn de vier centrale vragen voorgelegd aan drie mbo-docenten, de opdrachtgever en een onderwijskundige om de geschiktheid van de vragen te beoordelen. Bovendien heeft een docent Nederlands de vragen beoordeeld op leesbaarheid en begrijpelijkheid voor mbo-studenten op niveau 4. Vervolgens zijn de centrale vragen getest in een pilotonderzoek met derdejaars mbo-verpleegkundige studenten van een andere locatie van ROC Nijmegen. Door vroegtijdig contact met de studieloopbaanbegeleider van de deelnemende studenten werd er vlot een moment gepland en kon de pilot worden uitgevoerd. De pilot werd uitgevoerd op een vrijdagmiddag, wat invloed had op de betrokkenheid van de 12 studenten die bijna weekend hadden en graag naar huis wilden of bijvoorbeeld op tijd een trein moesten halen. Tijdens het pilotonderzoek zijn door de onderzoeker notities bijgehouden in een logboek. Zo viel de onderzoeker op dat studenten direct enthousiast waren over de SIM en dat studenten aangaven dat de stage-ervaring die zij hadden, helpend was bij het formuleren van interviewvragen. Ook hadden studenten vragen die van tevoren ondervragen konden worden, zoals hoeveel tijd zij kregen om interviewvragen te formuleren.

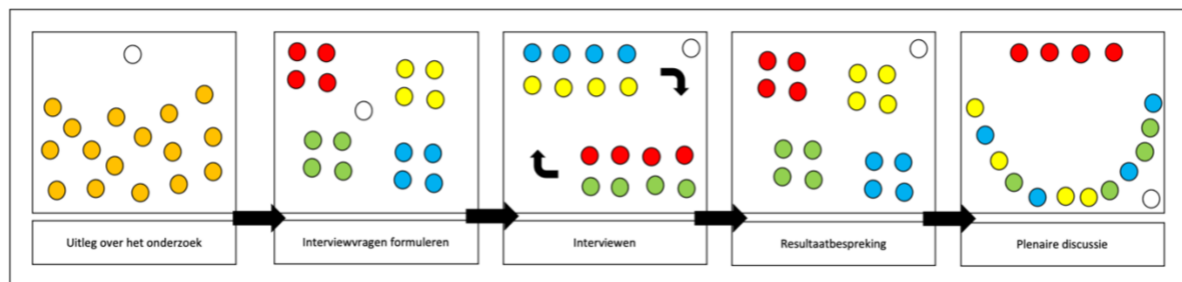
Binnen dit onderzoek hebben 16 studenten deelgenomen aan de SIM sessie. Ze hebben vervolgens een mail gekregen met de datum, tijd en locatie van het onderzoek. Om een oprecht dialoog met elkaar aan te gaan en hier tijd voor te nemen is ervoor gekozen om de sessies fysiek plaats te laten vinden op school op een maandagochtend. Aan het begin van het onderzoek is het doel en de procedure van de bijeenkomst uitgelegd. Van de gesprekken tussen studenten tijdens en na de interviews zijn geluidsopnames door de studenten gemaakt. De geluidsopnames zijn gemaakt door studenten zelf met een iPhone voor een optimale geluidskwaliteit. Na de SIM hebben de studenten de audio-opnames direct doorgestuurd per email naar de onderzoeker. De onderzoeker heeft de opnames vervolgens in een beveiligde map opgeslagen. De interviews zijn getranscribeerd met behulp van een codeboek. Om multi-interpreteerbaarheid te verkleinen is een mede-onderzoeker gevraagd om twee interviews te coderen. Deze resultaten zijn besproken in een kalibreersessie.

De resultaten van de interviews zijn door studenten in subgroepen verwerkt besproken en een groot vel papier en deze zijn door de onderzoeker achteraf inductief gecodeerd. De daaropvolgende plenaire discussie is door de onderzoeker geobserveerd met behulp van *fieldnotes*. Tijdens de plenaire terugkoppeling is er een videoregistratie gemaakt ter controle van de *fieldnotes*. In figuur 4 wordt weergegeven hoe studenten zich hebben bewogen tijdens het onderzoek.

De onderwijsinstelling is om toestemming gevraagd om onderzoek te doen en opnames te maken, zowel voor de pilot als het eindonderzoek. De geluidsopnames en videoregistratie zijn tijdens de transcriptie geanonimiseerd door de sprekers uit de opnames een cijfer toe te kennen. Om het onderzoek in goede banen te laten verlopen is er gewerkt met een onderzoeksplanning, welke regelmatig is geëvalueerd met de opdrachtgever, studietoetscoach en andere betrokkenen.

Figuur 4

Uitvoering Simulated Interview Matrix



Data-analyse

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van triangulatie in de analyse om de validiteit van de resultaten te waarborgen. Er is triangulatie toegepast door voor elk onderdeel in de SIM te kiezen voor een andere analysemethode. Door deze aanpak is er een breder spectrum aan informatie verzameld en zijn eventuele beperkingen van een enkele methode gereduceerd. Door het combineren van verschillende analysemethoden in dit onderzoek is er gestreefd naar een meer robuuste en betrouwbare interpretatie van gegevens.

De interviews die door de studenten zijn uitgevoerd zijn opgenomen in audiobestanden, in Excel getranscribeerd en vervolgens gecontroleerd door de onderzoeker op inhoud. De analyse van de interviews is uitgevoerd na een zorgvuldige transcriptie. In de analyse van de interviews is gekozen voor een deductieve codering om zo bevindingen uit de interviews direct te relateren aan bestaande kennis. Het coderingsschema bood een structuur, waarbinnen de onderzoeker in staat werd gesteld om aspecten van de kernconcepten 'verantwoordelijkheid', 'werkbegeleider' en 'participatie' te onderzoeken. Uit de transcripten zijn fragmenten geselecteerd die betrekking hadden op de kernconcepten. Deze fragmenten zijn vervolgens middels een coderingsschema gecodeerd door de onderzoeker. Het coderingsschema (zie Bijlage A. Coderingsschema) betreft de drie kernconcepten die uitmonden in 54 codes. Met behulp van het codeboek is kwalitatieve data gekwantificeerd door het aantal uitspraken te tellen. Het kwantificeren van de kwalitatieve data geeft inzicht in het aantal uitingen, wat ondanks het gebrek aan grootschalig bewijs bijdraagt aan de geldigheid van dit onderzoek (Shaw, 2021). Vanuit de geoperationaliseerde theoretische concepten is er een onderverdeling gemaakt in positieve, neutrale of negatieve uitingen door respondenten tijdens de interviews om zo factoren in beeld te brengen die op verschillende wijzen invloed hebben gehad op de motivatie van studenten. Op deze manier is ook het studentenperspectief gewaarborgd.

Twee interviews zijn tevens gecodeerd door een mede-onderzoeker tijdens een kalibreersessie om de multi-interpreteerbaarheid te verkleinen. Na de codering is tijdens de kalibreersessie een dialoog gevoerd over het toekennen van bepaalde codes aan bepaalde uitspraken van studenten. Zo zijn bijvoorbeeld binnen het kernconcept 'Verantwoordelijkheid' de codes 'keuzevrijheid' en 'vrijheid ervaren' besproken, deze bleken dicht bij elkaar te liggen. Uiteindelijk zijn deze meer helder gedefinieerd, waarbij 'keuzevrijheid' werd toegeschreven aan uitspraken van respondenten die gingen over het voorgelegd krijgen van een aantal keuzes en 'vrijheid ervaren' over het zelf mogen initiëren van een activiteit.

De resultaten die de subgroepen met elkaar hebben besproken zijn geanalyseerd middels een inductieve codering. Als aanvulling op het coderingsschema is hiervoor gekozen om nieuwe thema's, patronen en inzichten te ontdekken die mogelijk niet in het coderingsschema waren opgenomen. Daarnaast was een verdieping en contextueel begrip een belangrijke drijfveer om inductief te coderen, waardoor er nuances en subtiliteiten naar voren konden komen (Van Gorp, 2007). Op deze manier is inzicht verkregen in verdiepende resultaten uit de interviews. Ook hiermee is het studentenperspectief bewaakt.

De plenaire bespreking van de opbrengsten van de interviews en het klassengesprek zijn geanalyseerd met behulp van *fieldnotes*. Hiervoor is het *format fieldnote* van Van Oeffelt et al. (2021) gebruikt om een verdieping aan te brengen in de verzamelde data van de interviews en de resultaten meer te duiden. De resultaten zijn gepresenteerd bij de experts uit het werkveld en de peers van de onderzoeker. Zo is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gewaarborgd door de onderzoeker.

Resultaten

De resultaten van dit onderzoek zijn afgeleid uit de analyse van verzamelde gegevens uit gesprekken tussen studenten, resultaatbesprekingen en een plenaire discussie. Per deelvraag worden de resultaten gepresenteerd, die samen leiden naar het antwoord op de hoofdvraag.

Verantwoordelijkheid was het eerste kernconcept dat onderzocht is vanuit 6 verschillende elementen, die samen antwoord gaven op de eerste deelvraag *'Hoe beïnvloedt het ervaren van verantwoordelijkheid de motivatie van de student?'*.

Studenten benoemden het eerste element *'vrijheid ervaren'* als het vermogen om kansen te benutten en grenzen aan te geven. Een student die stageliep in de GGZ zei bijvoorbeeld: "Bedreigingen neem ik wel mee naar huis (noemt een voorbeeld)" en vervolgens over het volgende contactmoment met de betreffende zorgvrager een dag later: "Ik heb tegen mijn werkbegeleider gezegd dat ik hier nog niet helemaal klaar voor ben en toen hebben we samen aan de keukentafel gezeten met de zorgvrager". In dit voorbeeld had de student het over een situatie die hij als niet prettig en spannend ervaarde en waarin hij de vrijheid ervaart om zijn grenzen aangeeft. Een andere student die stageliep in een ziekenhuis gaf een voorbeeld van een situatie waarin zij vrijheid als benoemd als een situatie waarin zij kansen benut: "Je hebt zelf vier patiënten en je begeleidster komt vragen hoe het gaat. Dan vertel ik wat ik ga doen en waarom ik dat doe en dan mag ik ook zelf interventies uitvoeren".

Over *'vertrouwen krijgen'* deden studenten overwegend positieve uitspraken. "Als je in een hoger leerjaar zit, word je steeds zelfstandiger en dat geeft dan ook weer vertrouwen". Ook als de werkbegeleider even weg was van de afdeling geeft dat een gevoel van vertrouwen: "Dan geeft ze je wel de verantwoordelijkheid om dat stukje van de afdeling even op je te nemen". Vertrouwen krijgen wordt door studenten gekoppeld aan de mate waarin zij de ruimte krijgen van de werkbegeleider om zelfstandig werk uit te voeren. Binnen dit kernconcept benoemden studenten dat wanneer de werkbegeleider het leerjaar van de student gebruikt als argument met betrekking tot verantwoordelijkheid, dit een negatieve invloed heeft op de motivatie. Het ervaren van zelfstandigheid is iets wat de student vanuit vertrouwen willen ontwikkelen en het is niet wenselijk dat dit van buitenaf worden opgelegd.

Over het derde element *'Verantwoordelijkheid krijgen'* werden verreweg de meeste uitingen gedaan door studenten. De positieve, neutrale en negatieve uitingen waren hierbij in balans. Bij positieve uitingen benoemde een student die stageliep in een ziekenhuis een voorbeeld waarbij zij verantwoordelijkheid koppelde aan motivatie en het toekomstig beroep: "Als ik gewoon een dagdienst heb gedraaid en het gewoon goed ging, dan krijg ik ook wel het gevoel dat het straks ook lukt als ik zelf verpleegkundige ben. Dat je een dag gewoon lekker hebt gedraaid en dat alles lekker liep. Dat je overzicht over alles hebt, alle handelingen zelf hebt gedaan en eigenlijk gewoon echt als verpleegkundige aan de slag bent geweest". Ook hier legde de student een verband met *'vertrouwen krijgen'*. Verder werden bij dit element uitspraken gedaan als *'alleen op de kamer staan'* en *'zonder dat iemand meekijkt'*. Daarmee had dit raakvlakken met het element *'onderdeel zijn van een team'*, waarbinnen studenten volwaardige taken uitvoeren. Studenten benoemden hier het verloop van een dienst, waarin zij functioneerden als gelijkwaardig collega en zichzelf ook als volwaardig ervaarde.

Bij negatieve uitingen gaven studenten aan onvoldoende verantwoordelijkheid te krijgen, die zij vanuit hun perspectief wel konden dragen. "Op een gegeven moment lukt het allemaal wel en dan gaat er toch even iemand mee. Dan kreeg ik niet echt heel erg snel zo'n verantwoordelijkheidsgevoel". Ook gaven studenten negatieve uitingen als zij te veel verantwoordelijkheid ervaarde: "We moesten al het werk onder de stagiaires verdelen en dat werd echt te veel voor ons. (...) Van te veel verantwoordelijkheid gaat je motivatie echt naar beneden". De invloed van te veel verantwoordelijkheid op de motivatie lieten studenten ook terugkomen in de resultaten die zij beschreven na het interview. Zij beschreven dat de juiste hoeveelheid verantwoordelijkheid leerzaam is en de motivatie verhoogt. Er werd niet gedefinieerd wat studenten als de juiste hoeveelheid verantwoordelijkheid beschouwden, maar er lijkt een verband te zijn met het ervaren van ondersteuning. Studenten gaven aan dat het belangrijk is in het dragen van verantwoordelijkheid dat zij terug kunnen vallen op hun werkbegeleider. Als hieraan wordt voldaan, gaven studenten aan, dan is de hoeveelheid verantwoordelijkheid niet snel te veel.

Ook gaven studenten aan dat de motivatie stijgt als zij in sommige situaties juist geen verantwoordelijkheid hebben: "In een acute situatie, die ik nog niet eerder heb gemaakt, is het fijn dat je begeleider het voortouw neemt. Dan heb je wel minder verantwoordelijkheid, maar daar krijg je wel motivatie van". In dit voorbeeld illustreerde een student wederom dat het teruggevallen op de werkbegeleider een belangrijke invloed had op de motivatie. De student in dit voorbeeld noemde een situatie over een zorgvrager over wie zij de verantwoordelijkheid had, maar die werd overgedragen zodra de zorgvrager in een acute situatie

terecht kwam. De student viel dus terug op de werkbegeleider wat bij heeft gedragen aan het gevoel van veiligheid.

Positieve uitingen die studenten deden over het element '*Onafhankelijkheid*' gingen voornamelijk over het losgelaten worden door de werkbegeleider. Studenten benoemden '*onafhankelijkheid*' als situaties waarin zij zelf de werkzaamheden mochten plannen en hier vervolgens invulling aan mochten geven zonder directe goedkeuring van de werkbegeleider. Een enkele uiting werd gedaan over het vijfde element '*Keuzevrijheid*': "Ze laten je het gewoon zelf proberen en als het niet lukt dan is het ook goed. Je mag best wel veel zelf doen". Later in de resultaten is te lezen dat studenten graag worden aangesproken als 'collega', wat bijdraagt aan het gevoel onderdeel van het team te zijn. Dit gevoel wordt voor de studenten versterkt als zij zelfstandig de werkzaamheden mogen plannen en uitvoeren. Onafhankelijkheid en keuzevrijheid hebben waren onderdelen die bijdroegen aan het gevoel collega te zijn, in plaats van stagiaire, wat een positieve invloed had op de motivatie.

Tot slot deden studenten over het element '*Aansprakelijkheid ervaren*' overwegend positieve uitingen. Een student die stageliep in het ziekenhuis besprak een situatie waarin zij aansprakelijkheid ervaarde: "Ik heb een situatie meegemaakt waarin een vrouw voorover gedoken lag in een stoel en niet aanspreekbaar was. Ik heb toen de noodknop ingedrukt en toen hebben we met al mijn collega's mevrouw samen op bed gelegd en de controles uitgevoerd. We hebben toen gelijk de noodbel ingedrukt waardoor mensen van de IC kwamen en waar ik op dat moment echt heel snel moest gaan handelen. Dat was gewoon heel interessant, waardoor je adrenaline stijgt en je motivatie ook". De betreffende student zat in een afstudeerfase en liep al langer stage op de afdeling. Zij liet hier blijken aansprakelijkheid te ervaren voor een zorgvrager waar zij de verantwoordelijkheid over droeg. Hoe de student in deze situatie handelt en denkt laat zien dat het kernconcept verantwoordelijkheid samenhang heeft met het leerjaar en ook dat de verantwoordelijkheid is afgestemd op het leerjaar, kennis en ervaring van de student.

Tabel 1 geeft een overzicht van het kernconcept '*Verantwoordelijkheid*' en het aantal uitingen van de daarbij onderzochte elementen. Per element is weergegeven hoeveel positieve, neutrale en negatieve uitingen en door studenten zijn gedaan.

Tabel 1: aantal uitingen per element behorende bij het concept Verantwoordelijkheid

Kernconcept	Elementen	Uitingen in aantallen		
		Positief	Neutraal	Negatief
Verantwoordelijkheid	Vrijheid ervaren	12	2	2
	Vertrouwen krijgen	9	0	1
	Verantwoordelijkheid krijgen	19	16	20
	Onafhankelijkheid	5	1	0
	Keuzevrijheid	1	0	0
	Aansprakelijkheid ervaren	7	2	1

Binnen het kernconcept '*Werkbegeleider*' is deelvraag 2 onderzocht: '*Hoe beïnvloedt de relatie met de werkbegeleider de motivatie van de student?*'. Dit kernconcept is eveneens verdeeld over 6 elementen en per element worden de resultaten besproken.

Het eerste element was '*ondersteuning ervaren*', waar de studenten de meeste uitingen over hebben gedaan binnen dit kernconcept. Studenten benoemden hierbij vooral voorbeelden zoals het kunnen terugvallen op de werkbegeleider bij vragen en dilemma's. "Een werkbegeleider ondersteunt mij door samen naar leerdoelen te kijken en samen een plan op te zetten. Hoe gaan we dat leerdoel behalen?". Hierbij legt de student een accent op het gezamenlijk werken aan een doel dat betrekking heeft op de student. Ook gaven studenten aan dat de ondersteuning van praktische aard was: "Als je hulp nodig hebt, dat hij er ook wat aan gaat doen" en "Een actieve houding, dat ze je echt iets willen leren en je ook betrekken bij werkzaamheden op de afdeling". Hier schetste studenten kaders waarbinnen zij verantwoordelijkheid droegen in samenwerking met de werkbegeleider. De negatieve uitingen van studenten richtten zich op de houding van de werkbegeleider, waarbij de studenten juist geen ondersteuning ervoeren: "Soms geef ik aan dat ik het druk heb. De werkbegeleider zegt dan: 'het wordt vanzelf 15.30u'" en "De werkbegeleiders zitten dan koffie te drinken en dan vraag je dus of ze iets voor je willen doen en dan geven ze een blik van 'dat kan je ook gewoon zelf'". Dit leidt tot een afname van motivatie en enthousiasme over de stage bij studenten.

Ook over '*persoonlijke interesse*' zijn tevens veel uitingen gedaan door studenten, waarvan het overgrote deel positief. Als werkbegeleiders vragen hoe het met de student gaat op persoonlijk vlak, dan heeft dit een positieve invloed op de band tussen de student en de werkbegeleider: "Het is belangrijk dat de werkbegeleider ook interesse toont, hoe het weekend was bijvoorbeeld. (...) De werkbegeleider is dan toegankelijker en je bouwt een goede band op en dan durf ik ook sneller vragen te stellen". Het begint met een goed gesprek, zonder het over de vakinhoud te hebben: "Dat je elkaar al gewoon een beetje leert kennen". Termen die vaak voorbijkwamen in de resultaatbespreking door studenten zijn vertrouwen, interesse en luisteren. De persoonlijke interesse lijkt voorwaardelijk om te kunnen bouwen aan kaders waarbinnen geleerd kan worden. Vanuit een veilige basis kunnen studenten vervolgens verantwoordelijkheid ervaren en dragen.

Over het derde element '*Waardering krijgen*' deed een student een treffende uitspraak over het positieve effect van waardering op de motivatie van de student: "Je wordt gezien als collega, maar mag ook nog leren. Je wordt dan gezien". Daarmee legden studenten een verband tussen 'waardering krijgen' en 'onderdeel zijn van een team'. Over het vierde element '*aanwezigheid op de stageplek*' zeiden studenten dat "het belangrijk is dat de werkbegeleider een beetje naar de omkijkt" en de student "niet aan hun lot overlaat". Studenten willen in het begin niet te veel losgelaten worden gaven zij aan in de interviews. Hier doelden studenten op het proces waarin de verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de werkbegeleider naar de student. Naar mate de stage vordert vinden student het ook prettig als de werkbegeleider minder prominent aanwezig is. Dit beïnvloedt het gevoel van autonomie en competentie, omdat de student dan vertrouwen ervaart van de werkbegeleider.

Studenten benoemden het vijfde element '*vertrouwen krijgen*' altijd in combinatie met het ervaren van ondersteuning. Studenten koppelden deze twee elementen aan elkaar. "Vertrouwen vind ik heel belangrijk". Het krijgen van vertrouwen wordt vooral gestimuleerd door in gesprek te gaan met de werkbegeleider: "We hebben onze verwachtingen besproken en dat ik naar hen toe moet komen als ik vragen heb. (...) Niet dat ik klakkeloos vragen stel, maar dat ik er wel van tevoren over nadenk. Dat is wel het stukje denkwijze waar ik het dan van tevoren met mijn werkbegeleider over heb gehad". De student schetste hier een situatie waarin zij met de werkbegeleider voorwaarden schept waarbinnen vanuit veiligheid vertrouwen kan worden opgebouwd. De negatieve uitingen gingen over het hebben van een klik met een werkbegeleider: "Met de één klik je gewoon beter dan met anderen" en "Ik heb meestal wel gevoel bij mensen, zo van jou ik echt niet vertrouwen". Het ervaren van vertrouwen hangt af van de voorwaardelijke band met de werkbegeleider en de resultaten suggereren dat dit een persoonlijke aangelegenheid is.

Bij het laatste element '*feedback ontvangen*' vonden studenten het belangrijk dat feedback tijdig werd gegeven: "...dat ze niet op het eind van je stage zegt: dit, dit en dat is niet goed". Studenten gaven aan hierdoor een beeld te krijgen van hun eigen leerproces en hoe hun werkbegeleider tegen hun leerproces aankijkt. Om feedback te ontvangen is het belangrijk dat er een band is met de werkbegeleider. Als feedback laat in de stage wordt gegeven, dan voelt de student geen tijd en ruimte en is niet gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen. Verder viel het op tijdens de interviews en de resultaatbespreking dat studenten feedback ontvangen als een negatieve activiteit in het leerproces zien. Er werd geen enkele positieve uiting gedaan over *feedback ontvangen*.

Bij de bespreking van de resultaten door de studenten kwamen termen als wederzijdse verwachtingen en vertrouwen van werkbegeleider en collega's naar voren. Studenten gaven aan dat de werkbegeleider een open houding moet hebben ten opzichte van het leerproces van de student en dat de begeleiding aan moet sluiten bij de student. Hierbij bespraken studenten dat per individuele student moet worden bekeken waar zij staan in hun leerproces – de begeleiding moet afgestemd zijn op het individu en niet op richtlijnen zoals leerjaar of het aantal eerder gelopen stages.

In tabel 2 worden binnen het kernconcept '*Werkbegeleider*' de zes elementen uiteengezet in positieve, neutrale en negatieve uitingen.

Tabel 2: aantal uitingen per element behorende bij het concept Werkbegeleider

Kernconcept	Elementen	Uitingen in aantallen		
		Positief	Neutraal	Negatief
Werkbegeleider	Ondersteuning ervaren	29	2	5
	Persoonlijke interesse	29	0	2
	Waardering krijgen	4	0	0
	Aanwezigheid op de stageplek	5	0	0
	Vertrouwen krijgen	5	0	3
	Feedback ontvangen	4	1	0

Binnen het kernconcept '*participeren*' komt de laatste deelvraag aan de orde: '*Hoe beïnvloedt het participeren in de praktijk de motivatie van de student?*'. Verreweg de meeste uitingen van alle kernconcepten werden gedaan over het eerste element '*onderdeel van het team*'. Studenten gaven aan dat het deelnemen aan teamactiviteiten zoals etentjes of feestjes bijdraagt aan de motivatie: "Ik word heel erg betrokken. In de eerste maand gingen ze toevallig uit eten en 8 juni ga ik weer mee uiteten". In contrast gaven studenten ook negatieve voorbeelden waarbij zij niet werden betrokken bij het team, zoals het niet uitgenodigd worden op team- of bedrijfsfeestjes of deelname aan een teamdag: "Bij ons op stage heb ik het gevoel dat de stagiaires niet persé in een team worden gemengd, we zitten bijvoorbeeld ook niet in een groepsapp" en "...als collega's een beetje ongeïnteresseerd doen naar jou". Wat volgens studenten bijdroeg was dat als zij als collega worden aangesproken in plaats van stagiair: "Ze zien mij meer als collega en daar komt niet een bepaalde druk bij kijken". Zo gaven student aan dat ze het prettig vonden als ze bij zorgvrager worden voorgesteld als 'collega' of 'in opleiding'. Ook met het team pauze houden droeg bij aan het gevoel onderdeel te zijn van het team, wat volgens de studenten samenhang had met '*persoonlijke interesse*' door te praten over persoonlijke zaken tijdens de pauze. Een student gaf tijdens het interview aan dat studenten tijdens pauzes met elkaar aan een aparte tafel moesten pauzeren. Dit had een negatieve invloed op het gevoel onderdeel van het team te zijn. Onderdeel van het team zijn heeft een grote invloed op de motivatie, maar heeft geen invloed op de druk die studenten ervaren om te presenteren. Als studenten zich onderdeel van het team voelen, dan geven studenten aan dat de succesverwachting stijgt.

Het tweede element '*volwaardige taken uitvoeren*' kwam ook veelvuldig naar voren. Studenten noemden volwaardige taken uitvoeren in de bespreking van de resultaten betekenisvolle situaties. Zij noemden hierbij voorbeelden als medicatie delen, controles doen, hoog complexe zorg uitvoeren en er werden diverse verpleegtechnische handelingen genoemd. Ook deden studenten een aantal negatieve uitingen. "De ene keer draai je mee, doe je je eigen kant en ben je gewoon een collega en de andere keren zijn we maar stagiaires die wel even iets anders kunnen gaan doen". Aansluitend gaven studenten aan dat zij het belangrijk vinden om zinvolle en uitdagende werkzaamheden uit te voeren. Als een student het gevoel krijgt dat er in hun beleving niets te doen is, dan beïnvloedt dit de motivatie negatief.

Over '*dialoge aangaan met collega's*', het derde element, waren de minste uitingen. Tijdens de bespreking van de resultaten benoemden studenten het nabespreken van situaties in de praktijk en richten zich hierbij op "wat er de volgende keer anders kan worden gedaan". Studenten gaven aan dat zij het spannend vinden om zich te mengen in een professionele dialoog, omdat zij bang zijn niet over de juiste vakinhoudelijke informatie te beschikken. Vaker werden er uitingen gedaan over het geven van een mening. Als er werd gevraagd naar het geven van een mening werd benoemd dat studenten dit desgevraagd doen: "Ik zou uit mijzelf niet zo snel mijn mening geven, maar als ze het mij vragen dan geef ik wel mijn mening". Hierbij gingen studenten in op het element '*mening geven*'. Het gevoel van studenten maakt dat zij niet uit zichzelf hun mening geven: "...Ik heb vooral het idee van: ik ben nog leerling en zij zijn collega's". Studenten legden hierbij weer een verband met de rol van de werkbegeleider, die de studenten kan ondersteunen en stimuleren in het geven van een mening en het deelnemen aan een professionele dialoog.

'*Zelfvertrouwen*' was het vijfde element waar overwegend positieve uitingen over werden gedaan. "...Ik kijk liever eerst gewoon en dan de volgende keer, dan weet ik wat ik moet doen en dan zou ik er wel op afgaan". Een andere student zei: "Als je veel zelfstandig mag doen en niet te veel losgelaten wordt, dan ga je zelfverzekerd aan de gang". Hier maakten studenten weer koppelingen met verantwoordelijkheid dragen en ondersteuning

van de werkbegeleider ervaren, die invloed hebben op het zelfvertrouwen. De studenten bespraken dat de motivatie steeg wanneer zij vertrouwen ervoeren door verantwoordelijkheid te krijgen en steun van de werkbegeleider.

Over het laatste element ‘voldoening’ deden studenten ook voornamelijk positieve uitingen. Een student die stageliep in de psychogeriatric – een verpleegafdeling voor dementerende ouderen – vertelde: “Situaties waarin mensen heel slecht gaan, maar door jouw handelen daar beter bovenop komen. Dat vind ik mooi en geeft mij wel motivatie om steeds elke dag daarheen te gaan”. De student verwijst hier naar situaties waarin de zorgvrager ongewenst gedrag laat zien of lichamelijke klachten heeft. Dit kan ook gezien worden in het licht van volwaardige taken uitvoeren en onderdeel zijn van het team. De student voerde in dit voorbeeld volwaardige taken uit en heeft door zijn handelen een belangrijk aandeel in het welzijn van de zorgvrager. Er werden hier werkzaamheden uitgevoerd waarin hij zichzelf als verpleegkundige zag. Dit had een positieve invloed op de motivatie.

In tabel 3 is terug te zien dat de eerste twee elementen van het kernconcept ‘Participeren’ veelvuldig naar voren zijn gekomen in de interviews tussen studenten.

Tabel 3: aantal uitingen per element behorende bij het concept Participeren

Kernconcept	Elementen	Uitingen in aantallen		
		Positief	Neutraal	Negatief
Participeren	Onderdeel van het team	42	2	10
	Volwaardige taken uitvoeren	15	6	16
	Dialoog aangaan met collega's	4	0	0
	Mening geven	13	2	0
	Zelfvertrouwen	7	0	1
	Voldoening	5	0	2

De resultaten van de drie deelvragen geven samen antwoord op de hoofdvraag: ‘Hoe beïnvloedt leren in de praktijk de motivatie van Mbo-Verpleegkundige studenten van ROC Nijmegen vanuit studenten perspectief?’. Uit de resultaten is gebleken dat over de volgende vijf elementen in totaal de meeste uitingen werden gedaan door de studenten: verantwoordelijkheid krijgen (55), ondersteuning ervaren (36), persoonlijke interesse (31), onderdeel van het team (54) en volwaardige taken uitvoeren (37). Studenten gaven veel voorbeelden van hoe activiteiten binnen deze elementen de motivatie stimuleren of remmen. Voor studenten waren deze elementen dan ook onlosmakelijk aan elkaar verbonden.

Studenten werden graag gezien als collega als zij stagelopen in een team, waarbij zij aangaven dat dit in balans moet zijn met de veiligheid om terug te kunnen vallen op een werkbegeleider. Studenten zagen dit als deel mogen nemen aan teamactiviteiten en naast van professionele aard, ook op informele wijze communiceren met werkbegeleiders en collega's. Studenten realiseerden zich dat zij niet gezien kunnen worden als volwaardige collega die eindverantwoordelijkheid draagt zoals een verpleegkundige. Samenvattend had het gevoel bij een groep te behoren een positieve invloed op de motivatie. Als de werkbegeleider, alsook de collega's, persoonlijke interesse toonden, dan voelden studenten zich ook meer onderdeel van het team. Wanneer zij voelden tot een groep te behoren met de beschreven voorwaarden dan beïnvloedde dit de motivatie positief.

Studenten ervaren graag verantwoordelijkheid in de vorm van autonomie als zij stagelopen. Zij ervaren verantwoordelijkheid bij voorkeur binnen grenzen waarin zij ondersteuning krijgen van de werkbegeleider. De werkbegeleider werd hier beschreven als vangnet. Hierbij was het voor studenten belangrijk dat zij initiatief mochten nemen in het uitzetten van werkzaamheden en dit bespraken met de werkbegeleider. Studenten voerden dan ook graag volwaardige taken uit die passen bij het beroep van verpleegkundige. Zij raakten gedemotiveerd als zij weinig verantwoordelijkheid kregen en taken moesten uitvoeren die zij niet toeschreven aan het beroep van verpleegkundige of als volwaardig beschouwen. Hier gaven studenten aan dat zij soms taken uit moesten voeren die zij kenmerkten als typische taken voor een stagiaire. Voorbeelden die hierbij werden gegeven waren spullen ophalen of wegbrengen van de afdeling, schoonmaakwerkzaamheden en de spoelkeuken opruimen. Studenten gaven deze voorbeelden altijd binnen een context waarbij deze activiteiten werden opgedragen door een werkbegeleider. Als studenten deze activiteiten zelf initieerden had dit een positieve invloed op de motivatie, omdat zij dan trots waren om “zelfstandig een dienst te hebben gedraaid”.

Conclusie

Dit onderzoek heeft tot doel om in kaart te brengen hoe het leren in de praktijk de motivatie van studenten beïnvloedt, met als beoogde opbrengst dat leersituaties in de praktijk nadrukkelijker kunnen worden georganiseerd. De conclusies worden per deelvraag weergegeven.

Uit de resultaten van deelvraag 1: *'Hoe beïnvloedt het ervaren van verantwoordelijkheid de motivatie van de student?'*, is te concluderen dat studenten in verschillende mate verantwoordelijkheid ervaren in de praktijk en dat dit samenhangt met het door studenten ervaren van zelfstandigheid. De motivatie van studenten wordt positief beïnvloedt als zij positieve ervaringen opdoen in het dragen van verantwoordelijkheid op maat en als zij steun ervaren van de werkbegeleider in uitdagende situaties. In dit onderzoek zijn dit situaties waarin de student een uitdaging ervaart in het organiseren van de hoeveelheid werkzaamheden en acute situaties waarmee hij nog niet bekend is. De steun die studenten nodig hebben is in de vorm van een vangnet waarop zij terug kunnen vallen als het niet lukt om het werk te organiseren of die desgewenst werkzaamheden over kan nemen in nieuwe of acute situaties. Deze veiligheid heeft invloed op de mate waarin studenten het gevoel heeft zelfstandig te kunnen zijn.

Voldoende verantwoordelijkheid leidt volgens de studenten tot meer motivatie. Studenten definiëren 'voldoende' niet, maar benoemen wel een aantal randvoorwaarden om voldoende verantwoordelijkheid te dragen. Studenten willen terug kunnen vallen op een werkbegeleider, kunnen overleggen met een werkbegeleider en het moet duidelijk zijn wat werkbegeleiders van studenten verwachten als het gaat om verantwoordelijkheid dragen. Studenten geven aan soms te weinig verantwoordelijkheid te ervaren en soms te veel. Als gevolg van in te grote mate verantwoordelijkheid ervaren, is er een kans dat de student stress ontwikkelt, angst opbouwt om fouten te maken en er kan faalangst en onzekerheid ontstaan (Kox et al., 2020). In de interviews geven studenten aan dat zij wel eens te veel verantwoordelijkheid ervaren en wat het effect daarvan op hen is: "Misschien vergeten ze dat je ook nog lerende bent" en "...dan gaat je motivatie omlaag". Volgens Jacobsen et al. (2020) heeft het ervaren van medeverantwoordelijkheid positieve invloed op de leeruitkomsten voor studenten op stage. Het is belangrijk om over het proces van toenemende verantwoordelijkheid in dialoog te gaan en hierop te reflecteren. Jacobsen et al. (2020) leggen hierbij het accent op medeverantwoordelijkheid, waar de verantwoordelijkheid gedeeld is en samen wordt gedragen.

Van te weinig verantwoordelijkheid gaat de motivatie omlaag geven studenten aan. Studenten ervaren dit vooral in het begin van een stage: "Dat vind ik verschrikkelijk. Het begin vind ik gewoon niet zo leuk, omdat je dan meeloopt en nog niet zoveel zelf kan doen". Volgens Kox et al. (2020) kan het ervaren van te weinig verantwoordelijkheid uiteindelijk zelfs leiden tot het verlaten van de opleiding. Echter wordt in dit onderzoek duidelijk dat de verantwoordelijkheid gaandeweg de stage toeneemt naar mate de student de afdeling beter kent en meer bekend is met de werkzaamheden. In enkele gevallen nam de verantwoordelijkheid niet toe gaandeweg de stage, wat een negatieve invloed had op de motivatie.

Tot slot blijkt dat verantwoordelijkheid ervaren een persoonlijke ervaring is en kan variëren tussen individuen. Het ervaren van verantwoordelijkheid hangt samen met de perceptie die een persoon heeft ten opzichte van verantwoordelijkheid en kan niet worden gekaderd (Mäder, 2022). Daardoor kunnen over het ervaren van verantwoordelijkheid in mindere mate algemene uitspraken worden gedaan. De mate van verantwoordelijkheid hebben is volgens studenten verbonden met het leerjaar van de student, maar als dit als argument vanuit de werkbegeleider wordt gebruikt, dan is dit demotiverend voor de student: "Als mij dan gezegd wordt: 'je bent vierdejaars', dan irriteert dat mij zo erg".

Uit de resultaten van deelvraag 2: *'Hoe beïnvloedt de relatie met de werkbegeleider de motivatie van de student?'*, blijkt dat de werkbegeleider een grote rol speelt in de motivatie van de student. Volgens de studenten zijn ondersteuning bieden en interesse tonen belangrijke aspecten van deze rol. Studenten vinden het belangrijk dat de werkbegeleider actief betrokken is bij het leerproces. Studenten geven hierbij voorbeelden als feedback geven, samen reflecteren en evalueren. Daarnaast vinden studenten het belangrijk dat de werkbegeleider zich verdiept in de student als persoon. Uit onderzoek van Jacobsen et al. (2020) blijkt dat positieve ondersteuning van werkbegeleiders bijdraagt aan de motivatie van de student, waardoor de student inspanningen gaat leveren om te leren. Positieve ondersteuning zorgt bij de student voor een gevoel van betrokkenheid van de werkbegeleider. De werkbegeleider speelt tevens een rol in de professionele socialisatie van de student (Kalyani, 2019), waarbij zij vaardigheden, attitudes en gedragingen leren die nodig zijn om professionele rollen te vervullen, inclusief het begrijpen van de waarden en normen die fundamenteel zijn voor de essentie van het beroep (Price, 2009). Een slechte relatie met de werkbegeleider is volgens studenten een relatie waarin zij weinig contact hebben met de werkbegeleider, te snel worden losgelaten en zich niet ondersteund voelen. Dit kan leiden tot stress, een gevoel van inefficiëntie en onvervuldheid (Kalyani, 2019).

De rol van de werkbegeleider heeft naast een professionele, ook een persoonlijke zijde voor studenten. Uit de resultaten wordt geconcludeerd dat het belangrijk is dat werkbegeleiders naast aandacht voor de professionele ontwikkeling ook persoonlijke interesse tonen in studenten. Studenten geven hierbij voorbeelden van vragen naar de gezinssituatie, het weekend of hobby's. Jack et al. (2018) beschrijven dit als een gevoel van verbondenheid met de omgeving, door het enthousiasme van de werkbegeleiders dat gewaardeerd wordt door studenten. Zo is het belangrijk dat werkbegeleiders en collega's de student bij naam kennen en dat studenten het gevoel hebben te worden erkent in hun kwaliteiten en ontwikkelpunten.

Uit dit onderzoek wordt geconcludeerd dat werkbegeleiders die persoonlijke interesse tonen in studenten en aandacht hebben voor situaties die impact hebben op studenten de motivatie positief beïnvloeden. Studenten geven aan zich meer volwaardig onderdeel van het team te voelen als er aansluiting wordt gezocht bij hun persoonlijke leven: "Ik voel me meer betrokken als ik tijdens de pauze gewoon lekker mee kan kletsen en als er ook dingen aan mij worden gevraagd". Studenten noemen overlijdens en acute situaties als impactvolle situatie. In de verwerking hiervan is er volgens de studenten een rol voor de werkbegeleider weggelegd door dit bespreekbaar te maken en hierop te reflecteren. Dit vormt voor de studenten een baken van veiligheid, waardoor de motivatie positief wordt beïnvloed.

Er wordt geconcludeerd dat de werkbegeleider een belangrijke factor is in het ervaren van verantwoordelijkheid door de student en de opbouw hierin. De verantwoordelijkheid schuift geleidelijk naar de student, maar de werkbegeleider zorgt altijd voor een veilige basis waarop de student terug kan vallen. Dit zorgt ervoor dat de student gemotiveerd blijft om zich te ontwikkelen in het omgaan met verantwoordelijkheid. Ook speelt de werkbegeleider een rol in de mate van participatie. Studenten geven aan niet snel vanuit zichzelf initiatief te nemen om deel te nemen aan een professionele dialoog. De werkbegeleider heeft hierbij een rol om de student uit te nodigen en te stimuleren tot deelname aan de dialoog. Ook hier heeft de werkbegeleider een groot aandeel in het creëren van een veilige leeromgeving, waarin de student gemotiveerd is en zichzelf verder kan ontwikkelen.

Uit de resultaten van deelvraag 3: *'Hoe beïnvloedt het participeren in de praktijk de motivatie van de student?'* is te concluderen dat voor studenten het gevoel van onderdeel te zijn van het team en het uitvoeren van volwaardige taken invloed heeft op hun motivatie en betrokkenheid tijdens hun stage. Studenten noemen daarbij voorbeelden als deelnemen aan teamactiviteiten, als collega worden aangesproken en praten over persoonlijke zaken tijdens pauzes die bijdragen aan het gevoel onderdeel van het team te zijn. Jacobsen et al. (2020) noemen dit de uitnodiging tot de *werkcommunity*, waarbij studenten actief participeren in een team. Uit dit onderzoek blijkt dat actieve deelname aan praktijksituaties een positieve invloed heeft het gevoel van verbondenheid van studenten met de betrokkenen in de praktijk, evenals met de taken en uitdagingen die zich in de praktijk aan hen voordoen. Delen van medicatie, uitvoeren van verpleegtechnische handelingen en intercollegiaal overleg zijn betekenisvolle praktijksituaties voor studenten. Betrokkenheid in de daarbij behorende professionele dialoog vergroot de motivatie voor studenten. Echter geven studenten aan dat zij soms terughoudend zijn om in dialoog te gaan vanwege het gevoel nog leerling te zijn. Vanuit de resultaten van dit onderzoek wordt dit gevoel geduid als het ervaren van hiërarchie en kan het leren van de student in de weg staan (Hägg-Martinell et al., 2022). Voor de werkbegeleider is volgens studenten een taak weggelegd om de barrière van de hiërarchie weg te nemen voor de student, door hem actief uit te nodigen voor de dialoog en hem hierin vervolgens te ondersteunen.

Participatie heeft een grote invloed op de motivatie van de student en hierbij heeft de student de werkbegeleider hard nodig blijkt uit dit onderzoek. De werkbegeleider is cruciaal in het proces waarin de student geleidelijk in het team wordt geïntroduceerd en wordt opgenomen. De studenten in dit onderzoek geven aan dat zij zelf een actieve houding moeten aannemen in dit proces, waarbij ondersteuning nodig is van de werkbegeleider die een veilige en positieve omgeving faciliteert. Een student illustreert dit proces: "Een ander kan dit niet voor je doen", waarmee de student benadrukt dat een actieve houding voorwaardelijk is om te integreren in de praktijk met alle aspecten.

Samenvattend kan geconcludeerd worden als antwoord op de hoofdvraag: *"Hoe beïnvloedt leren in de praktijk de motivatie van de student op de opleiding Verpleegkundige op ROC Nijmegen vanuit studentenperspectief?"* dat de drie onderzochte kernconcepten van leren in de praktijk – verantwoordelijkheid, relatie met de werkbegeleider en participatie – niet los van elkaar kunnen worden gezien. De overeenkomstige activiteiten die binnen de drie elementen zijn gevonden hebben overlap met elkaar en zijn complementair aan elkaar. Waar ervaren van verantwoordelijkheid de motivatie van de student stimuleert, is een goede relatie met de werkbegeleider voorwaardelijk, waarbij de student vertrouwen en veiligheid moet ervaren om terug te kunnen vallen op de werkbegeleider. Hierin worden kaders geschetst waarbinnen de student wordt voorzien in zijn autonomie, waarbij de student achter het stuur zit en de werkbegeleider vanaf de rijdersstoel navigeert (Martens, 2021).

Participeren binnen een team heeft grote invloed op de motivatie blijkt uit dit onderzoek. Studenten geven aan dat als zij worden aangesproken als collega zij zich meer verbonden voelen met het team. Naar mate studenten meer veiligheid ervaren, zullen zij ook sneller de professionele dialoog aangaan. Hierbij heeft de werkbegeleider wederom een belangrijke rol in het wegnemen van de barrière om deel te nemen aan de professionele dialoog en de student uit te nodigen om deel te nemen. Deelname aan de *werkcommunity* draagt bij aan het gevoel van competentie volgens studenten, omdat zij zich dan gezien voelen als volwaardige collega. Ook draagt het bij aan de relatie, waarin de student zich verbonden voelt met het team waarin hij stageloopt, zijn toekomstig vak en de taak die de verpleegkundige en het team heeft. Ondanks dat er geen sterk verband lijkt te zijn tussen enerzijds de relatie met anderzijds de autonomie en competentie in het onderwijs vanwege het individualistische karakter (Vallerand, 2002), lijkt deze in de praktijk waar studenten participeren wel sterk vanwege met sociale karakter waarin het team voorwaardelijk is om aan de taak te werken (Richer, 2000). Met deze laatste bevinding wordt de conclusie van dit onderzoek gesterkt, dat de drie kernconcepten verbonden zijn en complementair zijn aan elkaar, omdat de werkbegeleider en het team als sociaal en professioneel systeem invloed hebben op alle kernconcepten.

Discussie

Het doel van dit onderzoek is inzicht te geven in de invloed van de factoren verantwoordelijkheid, de werkbegeleider en participatie op de motivatie van mbo-verpleegkundige studenten tijdens stage. Het is duidelijk geworden wat de motivatie van studenten in de praktijk beïnvloedt, maar het is nog onduidelijk of deze motivatie daadwerkelijk tot leren leidt. Uit dit onderzoek is duidelijk geworden dat studenten wel reflecteren en vaak samen met de werkbegeleider, wat in de theorie wordt tegengesproken. Stravenga de Jong et al. (2006) vonden juist dat studenten in de praktijk nauwelijks reflecteerden. Om dit te onderzoeken zou ook het perspectief van werkbegeleider kunnen worden onderzocht en zou er vervolgonderzoek kunnen worden gedaan naar het reflecteren in de praktijk.

Dat het gevoel onderdeel van een team te zijn, bijdraagt aan de motivatie (Wildermuth et al., 2020) is met dit onderzoek bevestigd. Het gevoel bij een groep te horen, is een belangrijke facilitator voor het internaliseren van extrinsieke motivatie. Studenten omschrijven de uitkomst van het proces van internalisatie als *'zin hebben om iedere dag weer naar stage te gaan'*. Wanneer studenten zich identificeren met een groep, dan leidt tot een verbetering van persoonlijke prestaties in het leren als de bijdrage aan de taak in de groep (Orazbayeva et al., 2019). Eén student noemde in de interviews dat een jongere werkbegeleider haar voorkeur heeft, omdat die haar beter zou begrijpen of zoals de student het noemde *'levelen'*. Er is geen onderzoek gedaan naar de rol van de werkbegeleider vanuit een generatiegericht perspectief, wat inzicht zou kunnen geven in de invloed van de verschillen tussen de generatie van de studenten (generatie Z) en van werkbegeleiders (generatie X en Y en de uittrekkende babyboomgeneratie). De relevantie hiervan is hoog, omdat de student in de praktijk terecht komt, waar de kans groot is dat er vier of meer generaties werkzaam zijn (Deluiliis & Saylor, 2021).

Dit onderzoek geeft beperkt inzicht of motivatie ook leidt tot leren studenten in de praktijk. Wel benoemen studenten dat zij verschillende activiteiten ontplooiën die passen bij het leerproces. De bevindingen van Stravenga de Jong et al. (2006) worden met dit onderzoek onderstreept, omdat blijkt dat studenten voornamelijk leren door te doen en door geconfronteerd te worden met de beroepspraktijk. Zo vertellen studenten over diverse situaties waarmee zij zijn geconfronteerd, waarin zij activiteiten hebben uitgevoerd die invloed hadden op hun motivatie. Deze situaties lopen uiteen van met een mentaal instabiele zorgvrager koffiedrinken tot het verlenen van acute zorg bij instabiele zorgvrager in het ziekenhuis. Of er ook sprake is van diep leren, waarbij studenten overeenkomsten en verschillen ontdekken tussen verschillende situaties (Slaats et al., 1999), is niet onderzocht. Daarmee zijn er bij de uitvoering van dit onderzoek kansen blijven liggen om te focussen op welke leeractiviteiten studenten ontplooiën als zij gemotiveerd zijn om tot diep leren te komen.

Er zijn meerdere factoren van invloed geweest op de validiteit van het onderzoek. Door de jaarplanning van het onderwijs konden er geen derdejaars verpleegkunde-studenten aansluiten bij de SIM, wat tot een meer betrouwbaar beeld zou hebben geleid door een betere afspiegeling van de studentenpopulatie. De SIM is een waardevolle methode gebleken, waarin studenten zich zonder beperkingen of bezwaren konden uiten. De gesprekken tussen studenten over de kernconcepten waren authentiek, wat bleek uit het enthousiasme waarmee zij in gesprek waren met elkaar en het informele taalgebruik. In andere onderzoeken is de SIM aangevuld met een Photovoice, wat leidde tot een nog actievere participatie van studenten bij het onderzoek en sterker het studentenperspectief onderzocht (Boonekamp et al., 2019). Bij deze methode maken studenten in de context foto's van betekenisvolle situaties. Vanwege de onderzoekscontext – de beroepspraktijk van de zorg – was het niet mogelijk om deze uit te voeren in verband met de beschermende wetgeving rondom de privacy voor zorginstellingen en zorgvragers. Dat heeft ertoe geleid dat alleen de SIM is toegepast. Desondanks heeft de onderzoeker gestreefd naar een zo hoog mogelijk betrouwbaarheid van de resultaten door drie

manieren van data-verzameling toe te passen, drie manieren van analyse en in iedere fase van het onderzoek experts te betrekken.

Tot slot heeft de onderzoekers tijdens de plenaire bespreking door studenten *fieldnotes* gemaakt. Omdat er geen gespreksleider was aangewezen en de onderzoeker zich heeft opgesteld als observant heeft de plenaire discussie zich beperkt tot presentaties door de subgroepen. Een gespreksleider had meer de dialoog tussen studenten kunnen stimuleren. Daarnaast kan het waardevol zijn om observaties met *fieldnotes* met meerdere onderzoekers uit te voeren, om zo belangrijke of betekenisvolle gebeurtenissen beter te doorgronden (Poeze & Dankyi, 2013).

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er andere praktijkvraagstukken naar voren gekomen die niet belicht zijn in dit onderzoek. Zo is het waardevol om de motivatie in de praktijk te vergelijken met de motivatie op school. Daarmee kan de vraag beantwoord worden of de beweging van het onderwijs naar de praktijk terecht is, kijkend naar motivatie. Vanwege de prominente rol die de werkbegeleider speelt in het leerproces en de invloed op de motivatie van de student hiervan, zou het goed zijn om de competenties van de werkbegeleider te onderzoeken. In de aanbevelingen wordt verder ingegaan op vervolgonderzoek.

Aanbevelingen

Het leren in de praktijk krijgt een steeds meer prominente plek op de opleiding Mbo-Verpleegkundige op ROC Nijmegen. Daarmee hoopt ROC Nijmegen de opleiding Mbo-Verpleegkundige aantrekkelijker te maken, zodat er een bijdrage wordt geboden aan de maatschappelijk uitdaging van vergrijzing van de samenleving en het personeelstekort in een steeds complexer wordende zorgsector. Het onderwijs beweegt zich steeds meer naar de beroepspraktijk waardoor studenten vaker met betekenisvolle situaties worden geconfronteerd. De beweging van het onderwijs naar de praktijk heeft als doel studenten vroegtijdig een beeld te geven van het verpleegkundige vak en studenten te boeien en te binden aan de opleiding en het beroep na de opleiding. Vanuit de resultaten en conclusies van dit onderzoek, worden aanbevelingen gedaan die zouden kunnen bijdragen aan deze visie en doelstellingen van de opleiding Mbo-Verpleegkundige op ROC Nijmegen. Aanbevelingen zijn allereerst gericht op praktische toepasbaarheid in de praktijk en vervolgens op het toepassen van de SIM in vervolgonderzoek met mbo-studenten vanuit innovatief perspectief.

Ten eerste geven studenten in het onderzoek duidelijk aan dat onderdeel zijn van een team de belangrijkste beïnvloedende factor op de motivatie is. Binnen het daarvan overkoepelende kernconcept '*participatie*' geven zij aan dat het lastig is om uit eigen initiatief de professionele dialoog aan te gaan. Dit kan gestimuleerd worden door studenten in de praktijk open vragen te stellen en uit te nodigen om te participeren in probleemoplossend denken in de praktijk (Vansteenkiste & Sheldon, 2006). Dit draagt bij aan begeleiding waarbij de autonomie van de student wordt gestimuleerd en ondersteund. Participeren geeft aan dat het gaat om een activiteit waarbij de student meedoet, samen met de werkbegeleider. Het accent ligt hierbij op 'méédoen'. Daarmee wordt voldaan aan de behoefte van studenten om steun te ervaren van de werkbegeleider en kunnen studenten vanaf het begin betekenisvolle activiteiten ontplooiën, waarbij de zij steeds zelfstandiger worden. Een student noemde in het onderzoek een treffend voorbeeld, waarin haar zorgvrager snel achteruitging met een lage bloeddruk en een trage hartslag. In deze situatie mocht zij een aantal controles blijven observeren en nam de werkbegeleider werkzaamheden over als overleg met artsen en het noodteam. In dit voorbeeld participeert de student met de werkbegeleider samen in een activiteit waarin een probleem moet worden opgelost en is er duidelijk sprake van meedoen. Het aangaan van dergelijke activiteiten die de motivatie beïnvloeden moet worden afgestemd in samenspraak tussen het onderwijs en de praktijk, waar de dialoog plaats moet vinden over het plannen van activiteiten die aansluiten op de behoeften van de student om zijn motivatie positief te beïnvloeden. Vanwege het vaak onvoorspelbare karakter van de zorg is het uitdagend om de student te confronteren met vooraf geplande situaties. De dialoog die de praktijk en het onderwijs voert zou daarom kunnen gaan over het toewerken naar zelfstandigheid en hoe de werkbegeleider betrokken is in dit proces. In deze dialoog kunnen algemene kenmerken van situaties worden beschreven waarin studenten participeren, zonder tot in detail situaties te beschrijven. Situaties die gekenmerkt zouden kunnen worden zijn bijvoorbeeld situaties rondom de maaltijd, tijdens verpleegtechnische handelingen of tijdens gesprekken met zorgvragers. Kenmerken zouden dan observeren, ondersteunen, uitvoeren, rapporteren, overleggen en overdragen kunnen zijn. Kijkend naar de verschillen tussen individuele student er en sprake van een grote mate van subjectiviteit. Daarom wordt aanbevolen om de dialogen te organiseren als kalibreersessies, waarin het onderwijs en de praktijk enkele cases bespreken en tot een gezamenlijk idee komen.

Ten tweede is het kennen van de kaders waarbinnen de verantwoordelijkheden voor studenten vallen een belangrijk hulpmiddel dat invloed heeft op de motivatie. Studenten geven aan dat deze kaders veiligheid bieden en een bepaalde mate van voorspelbaarheid, waardoor studenten activiteiten aan willen en durven gaan. Daarom is het van belang dat er voor studenten keuzes worden geboden, binnen een vooraf gekaderde structuur

met duidelijke verantwoordelijkheden (Gagné, 2000). Het bieden van keuzemogelijkheden die variëren in de mate van zelfstandigheid kan de student ondersteunen in zijn autonomie. Over deze keuzes kan dan de hiervoor beschreven dialoog worden gevoerd. Keuzes die een student zou kunnen hebben zijn contextafhankelijk. In het ziekenhuis of in een verpleeghuis zijn keuzes om bijvoorbeeld te ondersteunen bij de zorg voor twee hoog complexe zorgvragers of het uitvoeren van de zorg voor vier midden complexe zorgvragers. Studenten geven dit ook aan in het interview: *“Als het lekker gaat, dan denk ik, doe maar een kamertje erbij!”*. In dit voorbeeld loopt de student stage in het ziekenhuis op de afdeling orthopedie/traumatologie en heeft de verantwoordelijkheid over een patiëntenkamer met vier patiënten. Vervolgens kan er met de student in dialoog worden gegaan over de mate van zelfstandigheid waarin hij werkzaamheden uitvoert en welke rol de werkbegeleider hierin speelt, waarbij de mate verantwoordelijkheid ook onderwerp van gesprek is. De verantwoordelijkheid kan hierbij steeds meer naar de student worden verplaatst. Een student die stageliep in de GGZ gaf aan: *“Ik heb nog niet veel ervaring met deze doelgroep, dus dan zegt de werkbegeleider: ‘kijk even een paar weken mee’ en dan houd ik me een beetje op de achtergrond. En na drie weken doe ik het al helemaal zelf”*. De student refereerde hier naar situaties waarin hij uiteindelijk ondersteunende gesprekken is gaan voeren met psychiatrische zorgvragers en bewust is gaan oefenen met zijn therapeutische houding. Deze verschuiving van verantwoordelijkheid naar de student, zorgt ervoor dat student in een veilige omgeving leert, gemotiveerd blijft en toewerkt een rol als verpleegkundige.

Ten derde worden een aantal aanbevelingen gedaan die zich richten op het uitvoeren van vervolgonderzoek. Een SIM is een waardevolle methodiek gebleken die de belemmerende bias van de hiërarchie tussen docent en student voor de respondenten weg heeft genomen (Miyazaki & Taylor, 2008). Dit is gebleken uit het taalgebruik van studenten tijdens het transcriberen. Zo beschreef een student een stage waarin hij geen motivatie ervaarde met *“Er is hier geen reet te doen”* en een andere student bracht haar gedachten onder woorden over een situatie waarin zij onnodig directieve begeleiding ervaarde met *“Dan denk ik echt van ‘Fuck off’”*.

Voor een plenaire discussie wordt het aanbevolen om een gespreksleider aan te wijzen. Dit kan een docent zijn die onafhankelijk is van het onderzoek, omdat een docent de capaciteiten bezit om een discussie te leiden, vergelijkingen en verschillen bespreekbaar te maken en zo bijdraagt aan de productiviteit van een discussie (Osborne et al., 2019). Een alternatieve aanbeveling is om de discussie in kleinere groepen te houden in plaats van een klassikale discussie, zodat de studenten meer vrijheid en veiligheid ervaren om deel te nemen aan de discussie (Osborne et al., 2019).

De SIM is een geschikte methodiek die bijvoorbeeld ingezet kan worden om verdieping aan te brengen in de onderwijsbeoordelingen die per klas periodiek plaatsvinden op ROC Nijmegen. Een onderwijsbeoordeling is bij uitstek een activiteit waar de relatie tussen docent en student in de weg kan staan. Om meer opbrengsten op te halen uit de interviews wordt het aanbevolen om minstens 10 minuten per interview te plannen. In dit onderzoek is gebleken dat de tijd soms te kort was, waardoor studenten niet meer de ruimte namen om het interview af te ronden en laatste vragen te stellen. Het is belangrijk om met studenten in gesprek te blijven over de ontwikkelingen in het onderwijs en de praktijk en hoe dit hun motivatie beïnvloedt. De SIM is hierbij een geschikt instrument, mede omdat het studenten leert een kritische en onderzoekende houding aan te nemen. Tot slot is het waardevol om dit onderzoek op meerdere onderwijslocaties en verschillende opleidingen te herhalen om zo de bewegingen in het opleiden in het onderwijs en de praktijk te observeren en bij te sturen.

Terugkijkend naar de aanleiding voor dit onderzoek is de beweging van het onderwijs naar de praktijk een goede beweging, mits wordt voldaan aan de voorwaarde om de motivatie studenten positief te beïnvloeden. Studenten worden meer enthousiast over het vak verpleegkundige door meer in de praktijk te leren. Dit blijkt uit dit onderzoek en het vooronderzoek. De aanbevelingen die zijn gedaan kunnen de motivatie van studenten positief beïnvloeden en een verrijkt inzicht geven in de organisatie van het onderwijs. Van de aanbevelingen kan de effectiviteit onderzocht worden op het niveau van de onderwijsinstelling, als er gekeken wordt naar het aantal studenten dat start met de opleiding, de opleiding afrondt en vervolgens werkzaam is en blijft in de zorgsector.

Eindnotities

- (1) In deze tekst wordt omwille van de leesbaarheid in de mannelijke vorm naar personen verwezen. Overal waar hij staat, is ook zij bedoeld, met uitzondering van verwijzingen naar uitspraken van respondenten.

Referenties

- Bakker, E. J. M., Verhaegh, K. J., Kox, J. H. A. M., Van der Beek, A. J., Boot, C. R. L., Roelofs, P. D. D. M., & Francke, A. L. (2019). Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. *Nurse Education in Practice*, 39(2019), 17-25.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.005>
- Boonekamp, G. M. M., Dierx, J. A. J., Van Hove, P., & Jansen, E. (2019). Interactive interviewing and imaging: engaging Dutch PVE-students in dialogue. *Educational Research Research*, 28(5), 807-822.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1693410>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022, 9 juni). *Mbo; instroom, leerweg, opleiding, regio*. CBS Statline AZW. Geraadpleegd op 9 juni 2022, van
<https://azwstatline.cbs.nl/#/AZW/nl/dataset/24102NED/table?ts=1552402742734>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Deluliis, E. D., & Saylor, E. (2021). Bridging the Gap: Three Strategies to Optimize Professional Relationships with Generation Y and Z. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 9(1), 1-13.
<https://doi.org/10.15453/2168-6408.1748>
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek* (2e druk). Boom.
- Dos Santos, L. M. (2020). Decision-Making Process of Nursing Students: The Study of Nursing Students' Experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5603.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17155603>
- Gagné, M., Koestner, R., & Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843-1852.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x>
- Gómez-Ibáñez, R., Watson, C., Leyva-Moral, J. M., Aguay-González, M., & Granel, N. (2020). Final-year nursing students called to work: Experiences of rushed labour insertion during de COVID-19 pandemic. *Nurse Education Practice* 49(2020). <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102920>
- Hägg-Martinell, A., Hult, H., Henriksson, P., & Kiessling, A. (2022). Nursing students Learn to Handle Stress and to Prioritize in a Complex Context During Workplace Learning in Acute Internal Medicine Care – An Ethnographic Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 11(2020), 21-30.
<http://doi.org/10.2147/AMEP.S230476>
- Jack, K., Hamshire C., Harris, W., Langan, M., Barrett, N., & Wibberley C. (2018). 'My mentor didn't speak to me for the first four weeks': perceived unfairness experienced by nursing students in clinical practice settings. *Journal of Clinical Nursing*, 27(5-6), 929-938. <https://doi.org/10.1111/jocn.14015>
- Jacobsen, T. I., Onshuus, K., Frisnes, H., & Gonzales, M. T. (2020). Nursing students' experiences with clinical placement in a marginal Norwegian nursing home learning environment. *International Practice Development Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.19043/ipdj.101.007>
- Kalyani, M. N., Jamshidi, N., Molazem, Z., Torabizadeh, C., & Sharif, F. (2019). How do nursing students experience the clinical learning environment and respond to their experiences? A qualitative study. *BMJ Open*, 9(7). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028052>
- Kunnen, E. S. (2021). The Relation between Vocational Commitment and Need Fulfillment in Real Time Experiences in Clinical Internships. *Identity*, 22(1), 6-16.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1932899>

- Kox, J. H. A. M., Groenewoud, J. H., Bakker, E. J. M., Bierma-Zeinstra, S. M. A., Runhaar, J., Miedema, H. S., & Roelofs P. D. D. M. (2020). Reasons why Dutch novices nurses leave nursing: A qualitative approach. *Nurse Education in Practice*, 47(2020). <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102848>
- Mäder, M. T. (2022). Experiencing Responsibility: A Phenomenological Approach to the Teaching of Media Ethics. *Journal Religion Film Media*, 8(2). <https://doi.org/10.25364/05.8:2022.2.6>
- Martens, R. (2021). Self-determination theory – Edward L. Deci & Richard M. Ryan. In: M. Ruijters, Schut, R., & R. J. Simons (red.), *Canon van leren en ontwikkelen* (pp 475 – 485). Boom.
- McGrath, S. K., & Whitty, S. J. (2017). Accountability and responsibility defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 11(3). <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2017-0058>
- Mikkonen, S., Pylväs, Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education training: a literature review, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(9). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2018). *Werken in de Zorg*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 17 maart 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-30287c45-7690-4bfe-8c87-9901ce3e2185/pdf>
- Miyazaki, A. D., & Taylor, K. A. (2008). Researcher Interaction Biases and Business Ethics Research: Respondents Reactions to Researchers Characteristics. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 779-795. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9547-5>
- Orazbayeva, B., Van der Sijde, P., & Baaken, T. (2019). Autonomy, competence and relatedness – the facilitators of academic engagement in education-driven university-business cooperation. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1406-1420. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1679764>
- Osborne, J. F., Borko, H., Fishman, E., Zaccarelli, F. G., Berson, E., Busch, K. C., Reigh, E., & Tseng, A. (2019). Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on Elementary Teachers' Facilitation of and Student Engagement With Scientific Argumentation. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1-46. <https://doi.org/10.3102/0002831218812059>
- Poeze, M., & Dankyi, E. (2013). Een familie, twee landen, twee onderzoekers. Ervaringen met een simultaneous matched sample-methodologie. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 18(1), 41-46. <https://doi.org/10.5117/2013.018.003.041>
- Price, S. L. (2009). Becoming a nurse: a meta-study of early professional socialization and career choice in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 65(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04839.x>
- Richer, S., Blanchard, C. M., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089-2113. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x>
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2022, 16 april). *Beroepsontwikkeling*. Regiobeeld.nl. Geraadpleegd op 16 april 2022, van <https://www.regiobeeld.nl/bevolkingsontwikkeling?gemeente=Boxmeer>
- Ruijters, M., Schut, R., & Simons, R. J. (2021). *Canon van leren & ontwikkelen. 50 concepten en hun grondleggers*. Boom.
- Shaw, A. G. (2021). *Context-informed Population Health Knowledge Translation: A Case Study*. [Proefschrift, The University of British Columbia]. Geraadpleegd op 26 mei 2023, van <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0396097>

- Uiterwijk, L., & Timmermans, F. (2017). *Wat is bekend uit onderzoek naar onderzoeksvaardigheden van studenten in het MBO4-groenonderwijs?* (KR. 281). Kennisrotonde. Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/281-antwoord-onderzoeksvaardigheden-mbo-studenten.pdf>
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318. Geraadpleegd op 26 april 2023, van <http://www.jstor.org/stable/1449629>
- Van Gorp, B. (2007). Het reconstrueren van frames via inductieve inhoudsanalyse: uitgangspunten en procedures. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 12(2), 13-19. <https://doi.org/10.5117/2007.012.002.005>
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B. C. W., Ruijters, M. C. P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk – Professioneel framen van de teamopgave* (Rapport, 2021). Aeres Hogeschool Wageningen. Geraadpleegd op 21 april 2023, van <https://goodworkcompany.nl/wp-content/uploads/2021/05/Samen-op-zoek-naar-goed-werk-2021.pdf>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2017). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(1), 63-82. <https://doi.org/10.1348/014466505x34192>
- Wei, L. Z., Zhou, S. S., Hu, S., Zhou, Z., & Chen, J. (2021). Influences of nursing students' career planning, internship experience, and other factors on professional identity. *Nurse Education Today*, 99(2021). <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104781>
- Wildermuth, M. M., Weltin, A., & Simmons, A. (2020). Transition experiences of nurses as student and new graduate nurses in a collaborative nurse residency program. *Journal of Professional Nursing*, 36(1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.06.006>

Dankwoorden

Twee hele leuke jaren met nieuwe indrukken, nieuwe ervaringen, maar ook twee jaar dingen laten. Het was niet gelukt om deze thesis op te leveren zonder een aantal belangrijke mensen. Ineke Moonen, bedankt voor de positieve support, feedback en wijze raad als mentor vanuit onze mooie onderwijslocatie in Boxmeer. Jantine van Beek, het zweet stond op de juiste rug, de mijne. Bedankt voor je kritische en vooral positieve begeleiding. Bedankt team Zorg en Welzijn in Boxmeer, die mij hebben ondersteund, bevraagd en met zorg naar mij omgekeken hebben de afgelopen twee jaar. Ik wil mijn studiegenoten bedanken, in het bijzonder waarmee ik in het laatste collectief zat: Bas, Rick en Armando. Gekscherend stonden wij bekend als de klaverjasclub, maar we hebben met z'n allen flink gas gegeven met een mooi eindresultaat. We hebben hard gewerkt, waren kritisch naar elkaar, hebben elkaar gemotiveerd, maar we hebben ook voor de nodige ontspanning gezorgd met de ontelbare potjes Perudo. Als een stel bazen met een ijskoude Desperado's met twee limoentjes op het dak van de school proosten wij op de afronding van afgelopen periode. Tot slot wil ik ook mijn vrienden en familie bedanken bij wie ik alles kwijt kon en die mij dikwijls hebben ondersteund. In april grapte ik bij Jantine dat ik bij gebrek aan schoonfamilie voldoende tijd had tijdens de feestdagen om aan mijn thesis te werken, maar wie heeft er een schoonfamilie nodig met twee geweldige ouders die altijd voor mij klaar staan! Ontzettend bedankt!

Bijlage(n)

Bijlage A. Coderingsschema

Kernconcepten	Elementen	Codes		
		Positief	Neutraal	Negatief
A. Verantwoordelijkheid	Vrijheid ervaren	VRIJP	VRIJO	VRIJN
	Vertrouwen krijgen	VERTP	VERTO	VERTN
	Verantwoordelijkheid krijgen	VERAP	VERAO	VERAN
	Onafhankelijkheid	VOP	VOO	VON
	Keuzevrijheid	VKP	VKO	VKN
	Aansprakelijkheid ervaren	VAP	VAO	VAN
B. Werkbegeleider	Ondersteuning ervaren	WOP	WOO	WON
	Persoonlijke interesse	WPP	WPO	WPN
	Waardering krijgen	WWP	WWO	WWN
	Aanwezigheid op de stageplek	WAP	WAO	WAN
	Vertrouwen krijgen	WVP	WVO	WVN
	Feedback ontvangen	WFP	WFO	WFN
C. Participeren	Onderdeel van het team	POP	POO	PON
	Volwaardige taken uitvoeren	PTP	PTO	PTN
	Dialoog aangaan met collega's	PDP	PDO	PDN
	Mening geven	PMP	PMO	PMN
	Zelfvertrouwen	PZP	PZO	PZN
	Voldoening	PVP	PVO	PVN

Bijlage B. Format fieldnotes

Datum en tijd van de dag	
Auteur	
Ruimte - Wat kenmerkt de fysieke plaats? - Hoe ziet de fysieke ruimte eruit? Hoe is de opstelling van tafels, stoelen, etc.?	
Objecten - Welke fysieke voorwerpen spelen een rol?	
Actoren - Welke mensen zijn actief betrokken? - Welke positie had iedereen letterlijk? Wie handelt er? Wie waren er niet en waarom?	
Doel - Wat proberen mensen te bereiken? - Wat is het thema of onderwerp?	
Gebeurtenis - Wat is de context? Wat is het grotere geheel? - Hoe zou je dit team beschrijven voor aanvang van de bijeenkomst?	
Activiteit - Welke activiteit of welke set van gerelateerde activiteiten vindt plaats?	
Handeling - Welke afzonderlijke handelingen zijn relevant? Wie doet wat? Wat is er gemaakt tijdens de bijeenkomst?	
Chronologie - Hoe lang zit men bij elkaar? Wat is het verloop in de tijd?	
Emoties - Welke emoties worden er opgeroepen en uitgedrukt? Welke sfeer ontstond er?	
Zintuigelijke impressies - Geur, textuur, beeld, geluid?	
Taal - Specifieke woorden, uitspraken, samenvattingen van gesprekken, aard van de taal	