



Uitspraak van respondent:

“In principe werken we met zijn allen samen om een reuzeleuke dag te hebben, om alles af te hebben en om iedereen blij te maken!”

Praktijkgericht onderzoek middels Q-studie naar de ervaren persoonlijke ontwikkeling van jongeren die een leer-/werktraject volgen bij stichting La Vie en Rose.

Eindrapport afstudeeronderzoek

Auteur:	Simone Humble
Studentnummer:	2060127
Programma/leerlijn:	AP430
Klas:	5017-426
Academie:	Academie voor Sociale Studies 's-Hertogenbosch Avans Hogeschool
Docentbegeleider:	Maria Kennis
Opdrachtgever:	Joriene Beks
Praktijkorganisatie:	Stichting La Vie en Rose
Datum:	28 mei 2018
Eerste beoordelaar:	Angela Verhagen
Tweede beoordelaar:	Michelle Wismans

Voorwoord

Lieve lezer,

Voor u ligt het eindrapport van het onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van stichting La Vie en Rose, naar de ervaringen van de jongeren/deelnemers in hun persoonlijke ontwikkeling.

Mijn naam is Simone Humble en dit onderzoeksproces was voor mij een inspirerende tocht. Naast mijn afstudeeropdracht, kreeg ik ook de kans kennis te mogen maken met Q-methodologie. Dit was voor mij een onbekende methode, waar ik erg geïnteresseerd in was.

Avans Hogeschool en iedereen die hieraan heeft bijgedragen; bedankt dat jullie dit traject aan hebben geboden, ik vond het ontzettend leuk en ik heb er veel van geleerd!

Bij kennismaking met de stichting, was ik erg enthousiast over de manier van werken en de positieve sfeer. De stichting heeft een werkwijze waar ik mezelf aan kan binden, ze werken namelijk met Gentle Teaching. Hierin ligt de focus op het ontwikkelen van onvoorwaardelijke relaties, om mensen op een veilige en liefdevolle manier te helpen. Als professional vind ik 'liefdevol handelen' erg belangrijk en werk ik vanuit mijn oprechtheid. Ik voelde me erg betrokken bij de werkwijze van de stichting, waardoor ik met passie mijn onderzoek kon uitvoeren.

De onderzoeksvraag is in overleg met mijn opdrachtgever, Joriene Beks, tot stand gekomen. Ik ben altijd al geïnteresseerd geweest in mensen en hun verhaal. Daarom ben ik mij gaan richten op de jongeren zelf. Deze keuze heeft mij zowel als professional als persoon verrijkt!

Als eerste wil ik mijn opdrachtgever, Joriene Beks en daarnaast Milou Hinssen, enorm bedanken voor de tijd en energie die jullie vanuit de stichting in mijn onderzoek hebben gestoken. Ontzettend bedankt voor alles!!

De gesprekken met de jongeren heb ik als inspirerend ervaren; het was bijzonder om te zien hoe open zij stonden voor het gesprek en hoe waardevol La Vie en Rose voor hen is. Ik wil graag alle jongeren (respondenten) bedanken voor hun open- en eerlijkheid. Bedankt voor dit vertrouwen.

Daarnaast ben ik mijn docentbegeleider, Maria Kennis, erg dankbaar voor alle keren dat ze de tijd en energie nam om mij van feedback te voorzien. Grote dank hiervoor!

Ook wil ik al mijn medeafstudeerders bedanken voor de fijne maanden op school; jullie hebben een grote bijdrage gehad! Ik wil bedanken: het onderzoeksteam vanuit La Vie en Rose, het afstudeerleerteam, alle CMV-klasgenootjes en alle anderen met wie ik samen deze tijd heb gedeeld. We hebben samen hard gewerkt! Dank jullie dat we samen konden sparren, maar ook dat we samen van onze hard verdiende pauzes konden genieten. Dank voor de steun, adviezen en wijsheid!

Tot slot wil ik mijn verloofde, Christian, bedanken voor alle liefde en steun de afgelopen maanden. Hij hielp mij om ook aan mezelf te blijven denken en dacht regelmatig met mij mee. Enorme dank!! Daarnaast wil ik mijn familie, schoonfamilie en vrienden bedanken voor alle steun, liefde, motiverende woorden, feedback én ontspanning, wat me heeft geholpen dit onderzoeksproces plezierig te door te komen.

Heel veel leesplezier!!

Simone Humble,
Vught, 28 mei 2018

Samenvatting

De huidige keuzemaatschappij vraagt jongeren een authentieke en individuele ontwikkeling door te maken, waarvan de verantwoordelijkheid bij hen wordt gelegd. Echter zijn jongeren vaak niet toe aan de zelfstandigheid die van hen verwacht wordt, wat resulteert in een behoefte aan meer ondersteuning in ontwikkeling en ontdekking van de eigen levensstijl.

Dit onderzoek is verricht voor stichting La Vie en Rose, waar (psychisch) kwetsbare jongeren een leer-/werktraject volgen in de vorm van stage of (in enkele gevallen) dagbesteding.

Door de groeiende aanmeldingen, merkt de stichting dat zij op een maximaal aantal deelnemers is beland. Echter wil zij meegroeien met deze stijgende vraag en meer jongeren een plek kunnen bieden. Dit vraagt volgens de stichting om een professionaliserings-slag.

De stichting wil weten wat het leer-/werktraject voor de jongeren oplevert. Het doel van dit onderzoek is om keuzes omtrent begeleiding beter te kunnen verantwoorden en daarmee te professionaliseren. Dit is volgens La Vie en Rose een voorwaarde om uit te breiden.

Het leer-/werktraject van de stichting staat in teken van persoonlijke ontwikkeling. Dit onderzoek richt zich op hoe de jongeren/deelnemers zelf deze ontwikkeling ervaren. De hoofdvraag is als volgt:

Hoe ervaren de deelnemers hun persoonlijke ontwikkeling gedurende het leer-/werktraject bij stichting La Vie en Rose op locatie Stal Beks te Etten-Leur?

Met Q-methodologie is deze onderzoeksvraag beantwoord. Dit is zowel een kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethode, die op een verkennende manier subjectiviteit onderzoekt. Deze methode laat de respondenten zelf hun mening meten, aan de hand van stellingen.

Deze stellingen zijn voortgekomen uit een uitgebreide verkenning van ervaringsverhalen over persoonlijke ontwikkeling. Twaalf respondenten hebben 38 stellingen over persoonlijke ontwikkeling gesorteerd van 'minst mee eens' naar 'meest mee eens', met de Q-vraag:

"Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?"

De analyse heeft vier groepen respondenten ontdekt die een gelijksoortige mening bevatten, namelijk: Groep A: "Verantwoordelijk & sociaal", Groep B: "Zelf accepterend & ingetogen", Groep C: "Initiatiefrijk & actief" en Groep D: "Bewust & trots". Deze vier verschillende eigenschappen wijzen uit dat sommige deelnemers verder zijn in bepaalde ontwikkelgebieden dan anderen.

Gemiddeld hebben de respondenten het meeste geleerd om samen te werken. Stichting La Vie en Rose slaagt er volgens de deelnemers in bij te dragen aan hun interpersoonlijke ontwikkeling.

De deelnemers geven voornamelijk aan rekening te leren houden met anderen, met als gevolg dat eigen belangen soms opzij worden gezet. Om preventief te bewaken dat er ook aandacht is voor de individuele waarden, is een waardenspel als beroepsproduct uitgewerkt.

Tevens ervaren de deelnemers bij La Vie en Rose een veilige leeromgeving, echter vinden zij het contrast soms groot met 'buiten' (een andere omgeving).

Hiernaast voelen veel jongeren zich geaccepteerd, echter vinden zij het moeilijk zichzelf te accepteren. Hiervoor is meer nodig dan alleen een veilige groepsstructuur.

Ook geven de twee grootste groepen (8 van de 12 respondenten) aan dat zij het minst hebben geleerd om te gaan met hun negatieve gevoelens, wat volgens de literatuur een logisch gevolg is van de onvolgroeide hersenen. De jongeren zeggen dat de focus van de stichting ligt op het positieve.

Tevens zijn uit literatuurstudie ontwikkelgebieden herkend, die voor deze leeftijdsgroep (adolescenten) belangrijk zijn: identiteitsvorming (oplossen identiteitscrisis), morele ontwikkeling, zelfacceptatie, definiëren sociale identiteit, ontwikkelen van zelfreflectie, ontwikkelen van zelfregie, omgaan met stress, omgaan met emoties/impulsen, sociale ontwikkeling en ontwikkelen van het vermogen om te gaan met abstracte en ontastbare problemen.

De Q-studie wijst uit dat de focus van de stichting vooral ligt op de sociale ontwikkeling, sociale identiteit, zelfacceptatie en het ontwikkelen van zelfregie.

Over het algemeen ervaren de deelnemers dat zij veel hebben geleerd gedurende hun periode bij La Vie en Rose, met de nadruk op interpersoonlijk vlak. Echter liggen er in het kader van innovatie kansen om ook ondersteuning te bieden in volgende of andere fases van persoonlijke ontwikkeling.

Inhoudsopgave

Bladzijdenummer:

Inleiding	5
1 Oriëntatie	6
1.1 Context beroepspraktijk	6
1.2 Aanleiding tot onderzoek	7
1.3 Analyse	8
1.4 Hoofdvraag & doelstelling	10
1.5 Begripsafbakening	11
2 Methodische verantwoording	12
2.1 Dataverzamelingsmethoden	12
2.2 Populatie & steekproef	15
3 Theoretisch kader	16
3.1 Persoonlijke ontwikkeling	16
3.2 Interpersoonlijke ontwikkeling	17
3.3 Bestaande meetinstrumenten	18
4 Operationalisering	19
4.1 Kernbegrippen, dimensies & indicatoren	19
4.2 Meetinstrument	19
5 Resultaten	20
5.1 Literatuurstudie	20
5.2 Q-studie	23
6 Eindconclusie	30
7 Aanbevelingen	31
8 Beroepsproduct	32
8.1 Beschrijving	32
8.2 Meerwaarde	32
9 Discussie	33
9.1 Betrouwbaarheid	33
9.2 Validiteit	34
9.3 Bruikbaarheid	35
10 Persoonlijke reflectie	36
10.1 Opmerkzaam zijn	36
10.2 Nieuwsgierig zijn	36
10.3 Bedachtzaam zijn	37
10.4 Kritisch zijn	38
Literatuurlijst	39
Bijlage A: Dag-start bij La Vie en Rose	44
Bijlage B: Longlist	45
Bijlage C: Verslaglegging proef-Q-interview	48
Bijlage D: Q-set (volgorde op nummer)	49
Bijlage E: Instructieformulier Q-interview	50
Bijlage F: Eerste sorteertabel	51
Bijlage G: Grid (tweede sorteertabel)	52

<u>Bijlage H: The Big Five</u>	<u>53</u>
<u>Bijlage I: Capabilitybenadering</u>	<u>54</u>
<u>Bijlage J: Meetinstrument (Q-set na operationalisering)</u>	<u>55</u>
<u>Bijlage K: Acht stadia van psychosociale ontwikkeling van Erikson (1963)</u>	<u>56</u>
<u>Bijlage L: Acht stadia van sociale ontwikkeling</u>	<u>57</u>
<u>Bijlage M: Belangrijke ontwikkelgebieden adolescentie</u>	<u>58</u>
<u>Bijlage N: Overige toelichting op stellingen -3, -2, +2, +3</u>	<u>59</u>
<u>Bijlage O: Overzicht respondenten per groep</u>	<u>61</u>
<u>Bijlage P: Groepen bij factor 4 uit Q-analyse</u>	<u>62</u>
<u>Bijlage Q: Idealistische Q-sorts</u>	<u>63</u>
<u>Bijlage R: Onderscheidende stellingen per groep</u>	<u>67</u>
<u>Bijlage S: Beschrijving beroepsproduct</u>	<u>68</u>
<u>Bijlage T: Spelhandleiding beroepsproduct</u>	<u>69</u>
<u>Bijlage U: Inhoud van het spel</u>	<u>70</u>
<u>Bijlage V: Foto's beroepsproduct</u>	<u>71</u>
<u>Bijlage W: Feedbackformulier onderzoeksplan</u>	<u>72</u>

Inleiding

Het afstudeeronderzoek eindrapport is geschreven als afstudeeropdracht voor de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming aan de Avans Hogeschool, tevens uitgevoerd in opdracht van stichting La Vie en Rose. Het onderzoek is voortgekomen vanuit een behoefte naar professionalisering van de stichting en richt zich op ervaringen van de deelnemers (de jongeren) van hun persoonlijke ontwikkeling. Literatuurstudie en Q-studie zijn als dataverzamelingsmethoden ingezet. Het eindrapport is een volledige rapportage van het onderzoeksproces.

In het eerste hoofdstuk wordt de oriëntatie van het onderzoek beschreven, waarin de context van de beroepspraktijk is beschreven, evenals de aanleiding tot onderzoek. Tevens is er een analyse uitgevoerd als verkenning op het onderwerp. Tot slot zijn de hoofdvraag en doelstelling geformuleerd met bijhorende begripsafbakening.

Hoofdstuk twee staat in teken van de methodische verantwoording van het onderzoek. De dataverzamelingsmethoden worden beschreven en verantwoord, net zoals de populatie en steekproef. Het derde hoofdstuk bevat een theoretisch kader waarin de betekenissen van het onderwerp 'persoonlijke ontwikkeling' theoretisch worden gekaderd. Dit theoretisch kader is tevens de basis en verantwoording voor de operationalisering in hoofdstuk vier. In dit hoofdstuk is het meetinstrument systematisch tot stand gekomen door de begrippen meetbaar te maken.

In het vijfde hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek weergegeven, van zowel de literatuurstudie (de deelvraag) als de Q-studie. Hoofdstuk zes bevat de eindconclusie en hoofdstuk zeven geeft de aanbevelingen weer. Eén aanbeveling is uitgewerkt in een beroepsproduct; de verantwoording van de meerwaarde hiervan is hier beschreven in hoofdstuk acht, met daarnaast de feedback van de opdrachtgever hierop. De onderzoeker verhoudt zich tot deze feedback.

Hiernaast is in hoofdstuk negen de discussie te vinden, waarin de kwaliteitscriteria van onderzoek doen ter discussie worden gesteld: er wordt bepaald in hoeverre het onderzoek betrouwbaar, valide en bruikbaar was. Afsluitend reflecteert de onderzoeker in hoofdstuk tien kritisch op haar eigen onderzoekende houding aan de hand van vier onderzoekende eigenschappen en voorbeelden.

De literatuurlijst is te vinden achter het laatste hoofdstuk, op bladzijde 39. Hierna komen de bijlagen A tot en met W. Hier wordt in de hoofdtekst naar verwezen.

Nogmaals; veel leesplezier!

1. Oriëntatie

Dit hoofdstuk betreft in het kader van vooronderzoek, een oriëntatie op de context van de beroepspraktijk en de doelgroep (Avans Hogeschool, 2017). Tevens is de aanleiding vanuit de beroepspraktijk beschreven en is er een analyse uitgevoerd, waarin het onderwerp met relevante (vak-)literatuur is verkend. Tot slot zijn de hoofdvraag, deelvraag en doelstelling geformuleerd met aansluitend de begripsafbakening van de belangrijkste begrippen die om definitie vragen.

1.1 Context beroepspraktijk

Om de relevante randinformatie voor het onderzoek in kaart te brengen, wordt de context van de stichting, doelgroep en werkwijze onderstaand toegelicht vanuit literatuur uit de beroepspraktijk, persoonlijke gesprekken en andere relevante randliteratuur.

1.1.1 Stichting

Stichting La Vie en Rose is voortgekomen uit Stal Beks te Etten-Leur en is daar nog gevestigd. Sinds 2006 worden hier jongeren begeleid die een steuntje in de rug kunnen gebruiken tijdens een leer-/werktraject (stage of dagbesteding), doordat zij uit een kwetsbare situatie komen of een psychische aandoening hebben (La Vie en Rose, z.d.). De stichting zet zich in voor deze jongeren door een werkwijze toe te passen die in het teken staat van persoonlijke ontwikkeling. Vanaf 2006 tot nu (februari 2018) heeft deze werkwijze zich doorontwikkeld. Het doel van de stichting is "jongeren bewustmaken van hun impact op het creëren van levensgeluk voor zichzelf en anderen" (La Vie en Rose, 2016). Stal Beks stond (staat) bekend als stagebedrijf om haar veilige ontwikkelomgeving, grote aandacht voor het individu en coaching op het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Vanaf 2006 kwamen elk jaar meer aanmeldingen binnen bij Stal Beks (La Vie en Rose, 2016). In 2016 is stichting La Vie en Rose opgericht om aan te kunnen blijven sluiten bij de groeiende vraag. Naast het bevorderen van het levensgeluk, stelt de stichting een bijdrage te leveren aan de maatschappij. Jongeren ontwikkelen zich; zij maken bijvoorbeeld hun opleiding af en krijgen grip op hun eigen leven. Deze ontwikkeling leidt ook volgens Dohmen (2013) tot goed burgerschap. Stichting La Vie en Rose is aangemerkt als Algemeen Nut Beogende Instelling (La Vie en Rose, 2016).

1.1.2 Doelgroep

Jongeren vanaf veertien jaar komen in aanmerking als deelnemer van een leer-/werktraject bij stichting La Vie en Rose op locatie Stal Beks. De stichting stelt in november 2016 dat zij 30 tot 35 jongeren per jaar bereikt heeft (La Vie en Rose, 2016). Op 19 maart 2018 zijn er in totaal achttien jongeren die deelnemen (M. Hinssen, 23 maart 2018). De jongeren komen voornamelijk van de praktijkschool, het VMBO en MBO (afdeling dierenverzorging, paraveterinair en paardensport en -houderij). De meeste jongeren lopen stage vanuit school en enkelen komen voor dagbesteding. Jongeren komen in aanmerking als deelnemer zodra zij een persoonlijk ontwikkeldoel hebben. Vanuit dit doel wordt een individueel handelingsplan (IHP), of als de jongere ouder is dan achttien jaar, een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) opgesteld. La Vie en Rose (2016) stelt vanuit haar ervaring dat de aangemelde jongeren vaak last hebben van een minderwaardigheidscomplex. Hiernaast komen zij vaak uit kwetsbare situaties of hebben zij een kwetsbare historie. Zij zijn bijvoorbeeld slachtoffer (geweest) van pesten, kindermishandeling, een ouder in de gevangenis of armoede. Tevens worden de jongeren vaak aangemeld met een psychische aandoening/beperking zoals autisme, borderline of depressie (La Vie en Rose, 2016; J. Beks, persoonlijke communicatie, 26 januari 2018).

1.1.3 Werkwijze

Stichting La Vie en Rose werkt vanuit de kernwaarden veiligheid en vertrouwen (La Vie en Rose, 2016). Van Dam en Zwikker (2008) stellen dat deze waarden voorwaardelijk zijn voor de vertrouwensrelatie tussen begeleider en jongere. De stichting kijkt samen met de jongere wat hij/zij nodig heeft om veiligheid te ervaren én wat hij/zij kan doen om bij te dragen aan het veiligheidsgevoel van anderen. La Vie en Rose (z.d.) stelt dat ieder mens hier een individuele verantwoordelijkheid in heeft. De stichting heeft daarnaast aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling vanuit het feit dat mensen erkenning nodig hebben (Maslow, 1943) en deze ontstaat als men ergens trots op kan zijn. De stichting wil met haar werkwijze een kans bieden aan jongeren om ergens trots op te worden en daarmee een podium creëren van kansen. In lijn hiermee wil de stichting de jongeren laten ervaren dat zij er net zoals elk mens mogen zijn, met een eigen uniek talent (La Vie en Rose, 2016).

Dit laat de stichting terugkomen in haar werkwijze door de jongeren te leren om respect te hebben voor elkaar, wat betekent: "zonder vooroordeel samenwerken, mogen zijn wie je bent en de kans krijgen te worden wat in je zit" (La Vie en Rose, 2016). De stichting focust op haar doel dat de jongere impact kan hebben op het eigen levensgeluk en dat van anderen. La Vie en Rose werkt onder andere met de methode oplossingsgericht werken: er wordt gekeken naar het einddoel van de jongeren en hoe ze daar naartoe gaan werken. Er wordt gedacht vanuit oplossingen, niet vanuit problemen. Het gaat erom dat het traject niet een opgelegd plan is: de jongeren moeten hun eigen doel en weg volgen (La Vie en Rose, z.d.). Hiermee wil de stichting de zelfregie (eigen controle) stimuleren. Tevens werkt de stichting met de methode Gentle Teaching: in deze manier van begeleiden zijn de onvoorwaardelijke relaties belangrijk. "Als de relatie tussen begeleider en kind/jongere goed en onvoorwaardelijk is, kunnen zij op een veilige en liefdevolle manier geholpen worden" (Gentle Teaching, 2013). De begeleiders handelen tevens, zoals zij zelf aangeven, vanuit logisch denken en 'boerenverstand' (J. Beks, persoonlijke communicatie, 26 januari 2018). Hiernaast wordt bekeken hoe de individuele waarden en die van het team (de deelnemers) het beste op elkaar afgestemd kunnen worden. Ook probeert de stichting de synergie te bevorderen in het team door hen te stimuleren een verbinding met elkaar aan te gaan, wat betekent dat zij elkaar leren begrijpen; inleven in een ander en hoe hij/zij de wereld ziet. De stichting stelt dat dit de samenwerking van het team bevordert (La Vie en Rose, z.d.). De jongeren beginnen elke dag met een gezamenlijke 'dag-start', waar de regie meteen bij de jongeren zelf wordt neergelegd; dit wordt toegelicht in bijlage A.

De oprichtster van de stichting, J. Beks (persoonlijke communicatie, 16 maart 2018), heeft haar vijftien jaar ervaring in begeleiding van bedrijven met veranderkundige vraagstukken vertaald naar de begeleiding van de jongeren. La Vie en Rose (2016) stelt dat door haar focus op één teamspeler zijn én persoonlijke ontwikkeldoelen de jongeren bewust worden van de impact op hun eigen levensgeluk en dat van anderen. Een verdere documentatie van de werkwijze wordt opgepakt door een vierdejaars MWD-student van Avans Hogeschool die ook haar afstudeeronderzoek doet bij de stichting. Zij focust op een verkenning van de gebruikte methodiek.

1.2 Aanleiding tot onderzoek

Elk jaar komen meer aanmeldingen binnen bij stichting La Vie en Rose van jongeren die aan een persoonlijk ontwikkeldoel willen werken (La Vie en Rose, 2016). Joriene Beks (persoonlijke communicatie, 26 januari 2018), oprichtster, bestuurslid en penningmeester van de stichting en eigenaar van Stal Beks, merkt dat de stichting meer nodig heeft om de hoeveelheid aanmeldingen te beantwoorden. Joriene heeft via Avans Hogeschool een oproep geplaatst waarin zij vraagt om afstudeerstudenten; een onderzoeksteam dat verschillende aspecten van de stichting onderzoekt. Het uiteindelijke team bestaat uit twee SHP-studenten, één MWD-student en één CMV-student. Dit team richt zich op de twee onderzoeksonderwerpen die de stichting in kaart gebracht wil hebben: 1. Werkwijze (dit is wat de stichting doet) en 2. Maatschappelijk rendement (dit is wat het oplevert/voorkomt). J. Beks (persoonlijke communicatie, 26 januari 2018) stelt dat de resultaten van de onderzoeken overkoepelend gebruikt kunnen worden voor een waardebeoordeling van de stichting. De vier onderzoeken dragen hieraan bij, echter studeren de onderzoekers allen met een eigen onderzoeksvraag en individueel onderzoek af.

Op 26 januari 2018 heeft het onderzoeksteam een dagdeel doorgebracht op de locatie, waarin gebrainstormd is en zicht is verkregen op de vraag van de stichting. Het blijkt dat tot nu toe de werkwijze van de stichting succesvol lijkt (voorbeelden: jongeren ontwikkelen zich, voelen zich zelfverzekender, kunnen hun talenten inzetten, maken hun opleiding af, krijgen grip op hun eigen leven), maar het succes tot op heden niet voldoende zwart op wit is gemeten/onderzocht. Tevens blijkt het dat de stichting op een maximaal aantal deelnemers is beland en meer kennis en geld nodig heeft om aan te kunnen blijven sluiten bij de vraag. J. Beks (persoonlijke communicatie, 26 januari 2018) stelt dat de stichting vraagt om een professionalisering-slag, wat inhoudt: zicht verkrijgen op de werkwijze en resultaten. Hierdoor kan de stichting de keuzes in begeleiding beter verantwoorden, wat in belang is van de deelnemers (de jongeren), de begeleiding en de potentiële investeerders. De kosten van de begeleiding van de jongeren worden nu voornamelijk gedragen door de stichting, maar dit is niet genoeg om aan te sluiten bij de vraag. De behoefte naar ontwikkeling in de professionalisering van de stichting is in eerste instantie gegroeid om voor potentiële investeerders te kunnen onderbouwen wat stichting La Vie en Rose doet en wat de resultaten zijn. Als er gekeken wordt naar de reden achter de reden, gaat het er uiteindelijk om dat de stichting meer jongeren wil kunnen ondersteunen in hun zorgbehoefte. Een voorwaarde om als stichting mee te kunnen groeien met de vraag, is concreet inzicht nodig in de werkzaamheid van de werkwijze/begeleiding (J. Beks, persoonlijke communicatie, 26 januari 2018). Dit onderzoek richt zich op het ervaren resultaat van de jongeren, gericht op hun persoonlijke ontwikkeling.

1.3 Analyse

De analyse is uitgevoerd in het kader van vooronderzoek en dient als verkenning. Om een volledige analyse op het onderwerp uit te voeren, is de 5xW+H-methode van Migchelbrink (2008) gebruikt, waarmee is gecheckt of in de analyse is verwerkt; wat de behoefte precies is, wie ermee te kampen heeft, wanneer het optreedt, waarom het een behoefte is, waar het zich voordoet en hoe het is ontstaan (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Vanuit het macro-, meso- en microperspectief (Donkers, 2015) is de analyse opgebouwd.

1.3.1 Samenleving

In de ontwikkeling van de samenleving is een verschuiving te zien van standaardbiografie naar keuzebiografie. Een standaardbiografie wil zeggen dat het vroeger duidelijk was uit welk milieu men kwam; bij welke groep of gemeenschapsvorm iemand hoorde. Binnen het milieu waarin men opgroeide werden bepaalde normen, waarden en regels gehanteerd, waardoor het leven deels bepaald werd door traditie (Dohmen, 2013). Ambaum, Noorda en Veenbaas (2011) stellen dat mensen steeds minder met traditie verbonden zijn en meer als individu aan de samenleving deelnemen. Ook Dohmen (2010) beaamt dat men niet meer terug kan vallen op klassieke vormen van gemeenschap en moet leven vanuit een keuzebiografie. Dit houdt in dat mensen constant keuzes moeten maken in het proces van individuele ontwikkeling en hiervoor verantwoordelijk worden gehouden. Dit proces van individualisering heeft voor jongeren twee kanten: aan de ene kant kan er genoten worden van de keuzevrijheid en aan de andere kant kan het voor veel druk zorgen (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011).

Jongeren moeten zelf sturing geven aan hun leven en kiezen is een verplichting geworden. Jongeren worden steeds meer zelf verantwoordelijk geacht voor hun eigen succes en falen, aldus Van Dam en Zwikker (2008). Ook de verantwoordelijkheid voor het maatschappelijk functioneren wordt door de overheid meer bij de burger gelegd. Dohmen (2013) stelt dat men geacht wordt een geheel eigen levensstijl te ontwikkelen. Volgens Hoogendijk en De Rek (2017) is dit een reden voor prestatiedruk en stress onder jongeren. Jongeren moeten hun eigen weg zien te vinden, los van (voorgeprogrammeerde) kaders (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011). De nadruk van deze samenleving ligt op individueel welzijn, zelfbeschikking, ontplooiing van eigen potenties, vrijheid en individuele autonomie. Echtheid en authenticiteit worden belangrijker, omdat mensen op hun eigenheid aangesproken worden (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011). In deze samenleving blijven jongeren regelmatig achter (Van Dam & Zwikker, 2008; Hoogendijk & De Rek, 2017). De risico's die de individualiserende samenleving met zich mee brengt voor de jongeren zijn: keuzedruk, te hoge individuele druk en te weinig sociale steun en controle. Jongeren zijn vaak nog niet toe aan alle zelfstandigheid die van hen verwacht wordt en hebben behoefte aan meer ondersteuning (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011).

1.3.2 Kwetsbare jongeren

Jongeren vormen als groep volgens *Jongerenwerk Nieuwe Stijl* (Van Strijen, 2011) een eigen cultuur. Deze jongerencultuur heeft onder andere de functies om een eigen (sociale) identiteit te ontwikkelen en te experimenteren met autonomie en zelfbeschikking (Van Strijen, 2011). De werkwijze van La Vie en Rose is ingespeeld op deze jongerencultuur door de deelnemers te leren dat zij controle hebben over hun invloed op levensgeluk. Van Strijen (2011) stelt dat jongeren in een jongerencultuur de mogelijkheid krijgen om diverse rollen uit te proberen, wat bijdraagt aan identiteitsvorming (Van Strijen, 2011). La Vie en Rose (2016) sluit hierop aan door jongeren de ruimte geven te mogen zijn wie ze (willen) zijn, waardoor er ruimte is voor persoonlijke ontwikkeling.

Vanuit de benadering dat de mens een sociologisch wezen is, zijn jongeren over het algemeen een kwetsbare groep; op sociologisch gebied kan er veel misgaan in de ontwikkeling. De mens definieert zichzelf namelijk door de relaties met anderen of deelname aan groepsverbanden. Veel van het handelen wordt hierdoor (onbewust) bepaald door motieven die in relatie staan met de groep (de drang om erbij te willen horen). De leeftijdscategorie van de jongere is de periode waarin iemands karakter en persoonlijkheid worden gevormd; juist deze periode heeft een kwetsbaar karakter. Opvoeding, interactie met omgeving, traumatische ervaringen, persoonlijkheidsstoornissen verslavingen: allemaal voorbeelden van factoren die gezamenlijk of individueel de psychische ontwikkeling kunnen verstoren. Als jongeren niet tegemoet gekomen worden in hun behoefte aan waardering en erkenning, kan dat schadelijk zijn voor de (identiteits-)ontwikkeling, aldus Van Strijen (2011). Ook zijn jongeren afhankelijker geworden van de opvoeding van ouders, vroeger werden jongeren namelijk ook opgevoed door bijvoorbeeld de straat, buurt of kerk. Deze traditionele maatschappelijke verbindingen zijn verdwenen, waardoor het kind niet meer vanzelfsprekend wordt

opgevangen als de ouders geen goede opvoeders zijn. Tevens is er een toename gesignaleerd van psychosociale en gedragsstoornissen onder jongeren, zoals PDD-NOS, borderline of ADHD. Die toename heeft te maken met verschillende factoren, waaronder de individualisatie van de samenleving (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011).

1.3.3 Relevantie

Volgens Nussbaum (2011a) is het van belang dat jongeren een bepaalde werk- en levenshouding ontwikkelen waarin zelfstandigheid en betrokkenheid centraal staan. Om autonomie te bevorderen is het belangrijk dat jongeren een kritisch (zelf)bewustzijn ontwikkelen (Nussbaum, 2011a). Jongeren in de huidige keuzemaatschappij zijn erg kwetsbaar, aldus Dohmen (2013). Jongeren die bijvoorbeeld kampen met een depressie, een persoonlijkheidsstoornis of trauma gerelateerde problematiek vallen doorgaans eerder uit in het onderwijs, komen moeilijker aan werk en stage en ervaren hindernissen om deel te kunnen nemen aan het dagelijkse leven (Gezondheidsraad 2014; OECD 2015). Tevens is schooluitval op het MBO erg hoog, vooral op niveau één en twee. Op niveau één is de uitval 50%. Kijkend naar MBO niveau drie en vier hebben jongeren vooral problemen met het vinden van een goede stageplek (Ambaum, Noorda & Veenbaas, 2011). Daarnaast nemen lager opgeleiden een kwetsbare plek in op de Nederlandse arbeidsmarkt (Heyma, Hop & Smid, 2010; Muffels, 2014; CBS, 2015). Uit het onderzoek van Kloosterman (2015) blijkt dat lager opgeleiden minder sociale steun ervaren dan hoogopgeleiden.

Om de jongeren in de huidige samenleving meer weerbaar te maken is het van belang dat zij als individu steeds beter hun eigen levensvorm leren ontwikkelen. Bovendien zijn zij dan beter in staat tot goede relaties en tot goed burgerschap (Dohmen, 2013).

1.3.4 Professionalisering

Volgens het Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling (Behoekoe et al., 2008) zijn kwetsbare jongeren pas te bereiken als professionals inzicht krijgen in de veronderstellingen, waarden en normen die de ervaringen van de jongeren domineren (en hun denken en handelen beïnvloeden). Dit inzicht brengt dat professionals zo dicht mogelijk aan kunnen sluiten bij de leefwereld van jongeren (Behoekoe et al., 2008) en de werkwijze erop aan kan sluiten (Van Dam & Zwikker, 2008; Van der Laan, 2007). Om de leefwereld van een ander te kunnen bevatten, moet de leefwereld vanuit het perspectief van de ander worden waargenomen, ervaren en onderzocht (Dries & Van Edt-Meijling, 2018). Deze vraaggerichtheid leidt tot professionalisering en ondersteunt daarin de verbetering van de professionele autonomie (Berger & Stevens, 2011). Professionele autonomie houdt in dat professionals naar eigen inzicht kunnen bepalen welke vorm van begeleiding of hulpverlening het beste is voor de doelgroep/cliënt (Hutschemaekers, 2001). Uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van de beroepskracht en de kwaliteit van het werk bijna altijd verbetert door vraaggericht werken (Van der Laan, 2007). Een professional kan zich door vraaggericht werken beter inleven in het perspectief van de doelgroep (Stetter et al., 2011).

Stichting La Vie en Rose werkt vraaggericht; vanuit het persoonlijke ontwikkeldoel dat de jongere zelf heeft opgesteld. Vraaggericht werken vraagt volgens Van Strijen (2011) om zorg op maat. Dit houdt in dat er op een flexibele wijze moet worden ingespeeld op individuele hulpvragen. Inzicht in ervaringen brengt dat de stichting kan groeien in het verlenen van zorg op maat (Van Dam & Zwikker, 2008). Vanuit het vraaggericht werken is de behoefte van de jongere(n) het uitgangspunt, dit kan vanuit zowel individueel niveau als vanuit groepsniveau. Een verantwoorde balans tussen de behoeften, wensen en de identiteit van de jongeren is een voorwaarde voor een kwalitatief goede hulpverlening. Verbetering van de professionalisering draagt bij aan het versterken van deze balans (Van Dam & Zwikker, 2008).

1.3.5 Betrokkenen & belanghebbenden

Begeleiders kunnen met hun werkwijze beter inspelen op de behoeften van de jongeren, als zij inzicht hebben op de ervaren resultaten van de werkwijze; dan kunnen zij bekwaamer handelen (Van Strijen, 2011). Inzichtelijk zal worden waar de jongeren zelf ervaren persoonlijk te ontwikkelen, gedurende hun leer-/werkperiode. Naast het belang voor de begeleiding en de doelgroep, is de stichting zelf belanghebbend. De ontwikkeling in professionalisering zal kennis brengen waarmee de werkwijze beter verantwoord kan worden. Dit is gunstig voor de toekomst van de stichting; een stichting moet namelijk goed onderbouwen wat hun concept uniek maakt om voort te blijven bestaan (J. Beks, persoonlijke communicatie, 26 januari 2018). J. Beks (persoonlijke communicatie, 26 januari 2018) stelt dat meer geld nodig is om de aanmeldingen bij te kunnen houden. Om naar potentiële investeerders te kunnen stappen, is deze onderbouwing nodig. Zodra er meer geld is, zullen meer jongeren tegemoet gekomen kunnen worden in hun behoefte aan erkenning en extra ondersteuning.

1.3.6 Samenvattend

De huidige samenleving vraagt jongeren een authentieke, individuele ontwikkeling door te maken waarin veel keuzes gemaakt moeten worden. Traditionele gemeenschapsvormen en daarmee zekerheden vallen weg. De verantwoordelijkheid ligt dus bij de individuele burger. De doelgroep jongeren, die vanuit leeftijdscategorie al kwetsbaarheid draagt, is in deze setting van de samenleving extra kwetsbaar. Jongeren zijn vaak nog niet toe aan alle zelfstandigheid die van hen verwacht wordt en hebben behoefte aan meer ondersteuning in het ontwikkelen en ontdekken van de eigen levensstijl. Jongeren hebben behoefte aan waardering en erkenning en zonder kan dit schadelijk zijn voor de ontwikkeling. Er is een toename te zien van psychosociale en gedragsstoornissen onder jongeren. Er wordt gesteld dat dit mede te maken heeft met de druk die de keuzemaatschappij met zich meebrengt. Stichting La Vie en Rose ziet dit terug in een stijgende lijn van aanmeldingen van jongeren die behoefte hebben aan extra ondersteuning in hun persoonlijke ontwikkeling. De stichting merkt dat zij meer kennis en geld nodig heeft om aan te kunnen blijven sluiten bij de stijgende aanmeldingen. Inzicht in de werkzaamheid is nodig om te komen tot verantwoorde keuzes voor de toekomst van zowel de stichting als de jongeren. De stichting kan door deze professionalisering meer jongeren een plek en kans bieden om zich persoonlijk te ontwikkelen. Dit leidt tevens tot goed burgerschap. De kwetsbare jongeren zijn te bereiken als professionals inzicht krijgen in de veronderstellingen, waarden en normen die hun ervaringen domineren. Het maken van een professionaliserings-slag brengt dat de stichting meer jongeren tegemoet kan komen.

1.4 Hoofdvraag & doelstelling

1.4.1 Hoofdvraag

De stichting wil inzicht in de resultaten van haar leer-/werktraject en dit onderzoek richt zich op het ervaren resultaat van persoonlijke ontwikkeling. Er wordt ingezoomd op hoe de deelnemers deze ontwikkeling ervaren, gedurende hun periode bij La Vie en Rose/Stal Beks.

De hoofdvraag is als volgt:

Hoe ervaren de deelnemers hun persoonlijke ontwikkeling gedurende het leer-/werktraject bij stichting La Vie en Rose op locatie Stal Beks te Etten-Leur?

1.4.2 Deelvraag

J. Beks (persoonlijke communicatie, 26 januari 2018) stelt dat de deelnemers, net zoals alle andere jongeren, een 'vlekje' hebben. Elke jongere heeft vanuit deze benadering een persoonlijk ontwikkeldoel, daarom is er besloten om in de deelvraag algemeen in te zoomen op de doelgroep adolescenten. De adolescentie begint bij de puberteit en eindigt bij begin van de volwassenheid. De opdrachtgever bevestigt de aanname dat de deelnemers zich in deze ontwikkelingsperiode bevinden. Om de benadering van persoonlijke ontwikkeling te koppelen aan de doelgroep en hier meer theoretische kennis over op te doen, is onderstaande deelvraag geformuleerd:

1. Welke aspecten van persoonlijke ontwikkeling zijn tijdens de adolescentie van belang volgens de literatuur?

1.4.3 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is de concrete praktijkverbetering die het onderzoek teweeg gaat brengen (M. Kennis, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018). De geformuleerde doelstelling voor het onderzoek is als volgt:

De professionalisering van stichting La Vie en Rose een impuls geven.

1.5 Begripsafbakening

Om de begrippen vanuit de hoofdvraag, deelvraag en doelstelling een heldere definitie te geven (Verhoeven, 2014), zijn de begrippen toegelicht in tabel 1.

Begrip	Definitie
Ervaren	Ervaring verwijst naar de interacties van mensen die plaatsvinden met en in een omgeving. Enerzijds brengen mensen door hun handelen een verandering teweeg in hun omgeving, aan de andere kant ondergaan zij de gevolgen van die verandering (Van Krieken, 2010). Vanuit deze benadering betekent ervaring een proces van doen en ondergaan (Logister, 2004). Van Krieken (2010) stelt dat in de ervaring de mens betekenis geeft aan zichzelf en de wereld. De werkelijkheid wordt ervaren of beleefd en daarmee van betekenis voorzien.
Deelnemers /jongeren	De deelnemers zijn de jongeren die op dit moment bij stichting La Vie en Rose een leer-/werktraject volgen op locatie Stal Beks te Etten-Leur. Dit zijn jongeren vanaf veertien jaar oud, met een psychische, historische of andere kwetsbaarheid. Alle deelnemers hebben een persoonlijk ontwikkeldoel (La Vie en Rose, 2016).
Persoonlijke ontwikkeling	Gezond (z.d.) definieert persoonlijke ontwikkeling als de groei en vooruitgang van de persoonlijke eigenschappen van iemand. Persoonlijke ontwikkeling is volgens Hansen, Larson en Dworkin (2003) te onderscheiden in (intra-) persoonlijke ontwikkeling en interpersoonlijke ontwikkeling. In de persoonlijke ontwikkeling ontdekken jongeren hun identiteit, leren zij initiatief nemen en daarbij emotionele, fysieke en cognitieve vaardigheden. Bij interpersoonlijke ontwikkeling gaat het om leren samenwerken en aanleren van sociale vaardigheden (Hansen, Larson & Dworkin, 2003).
Leer-/werktraject	Het leer-/werktraject wordt gedefinieerd als de periode waarin de deelnemers aan hun persoonlijk ontwikkeldoel werken bij La Vie en Rose, locatie Stal Beks. Het traject is bij de meesten gerelateerd aan stage (vanuit school) en voor enkelen aan dagbesteding of een alternatief voor regulier onderwijs/stage. Deze periodes verschillen van tijdsduur en de minimale duur van een leer-/werktraject is vijf maanden (La Vie en Rose, 2016).
Adolescentie	De adolescentie is de ontwikkelingsperiode die start met de puberteit en eindigt bij het begin van de volwassenheid. Deze periode is moeilijk aan een vaste leeftijd te koppelen omdat deze niet op een specifiek tijdstip begint of eindigt (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Gemiddeld begint de puberteit bij meisjes tussen de tien en vijftien jaar en bij jongens tussen de elf en zeventien jaar, aldus Heineman (2007). Feldman (2016) stelt dat de puberteit voor meisjes meestal begint bij hun elfde jaar en bij jongens bij hun dertiende jaar. De leeftijd van overstap naar de volwassenheid is volgens Creaynest (2005) tevens moeilijk vast te stellen. Hij stelt dat dit varieert tussen de achttien en 25 jaar, met een gemiddelde van 22 jaar.
Professionalisering	Van Dam en Vlaar (2007) definiëren professionalisering als een proces dat gericht is op het uitdiepen en verbeteren van het beroep en op het verbeteren van de kwaliteit van de werkzaamheden. Volgens Berger en Stevens (2011) speelt professionalisering zich af op twee niveaus: van het individu en het beroep. Het niveau van het individu is gericht op competentieontwikkeling van de beroepskracht en het niveau van het beroep is gericht op de beroepsvorming. Deze niveaus zijn dicht met elkaar verbonden (Kwakman, 2003).
Impuls	In deze context betekent het geven van een impuls, het geven van een stimulans. Braams (2014) impliceert dat het geven van stimulans betekent dat er een positieve boost wordt gegeven.

Tabel 1: Begripsafbakening

2. Methodische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt de uitvoering van het onderzoek methodisch verantwoord. Er wordt beschreven welke dataverzamelmethode ingezet zijn en waarom. Tevens wordt in beeld gebracht wat de populatie en steekproef zijn van het onderzoek.

2.1 Dataverzamelmethode

2.1.1 Literatuuronderzoek

Deze vorm van onderzoek is in hoofdstuk één reeds ingezet in de analyse en begripsafbakening. Om een gedegen onderzoek uit te voeren, moet literatuuronderzoek uitgevoerd zijn, stelt Verhoeven (2014). Literatuuronderzoek is een kwalitatieve dataverzamelmethode omdat teksten worden geanalyseerd en geïnterpreteerd, waardoor er sprake is van subjectieve betekenisverlening (Verhoeven, 2014). Er is literatuuronderzoek verricht rondom het begrip 'persoonlijke ontwikkeling', met als uitkomst het theoretisch kader in hoofdstuk drie, dat dient als theoretische basis voor het onderwerp van het onderzoek. Hierin zijn de belangrijkste kernbegrippen en deelaspecten van het onderwerp in kaart gebracht (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Begrippen zijn theoretisch afgebakend door aan te geven binnen welke grenzen van de betekenis het onderzoek blijft (Verhoeven, 2014). Er is gekozen om voor het onderwerp 'persoonlijke ontwikkeling' een theoretisch kader te ontwikkelen, omdat het een erg breed begrip is en tevens op verschillende manieren benaderd kan worden. Om dit onderwerp meetbaar te maken, wordt vanuit het theoretisch kader een operationalisering uitgevoerd. De deelvraag "Welke aspecten van persoonlijke ontwikkeling in de adolescentie zijn van belang volgens de literatuur?" is daarnaast met literatuuronderzoek beantwoord. Deze vorm van onderzoek is zeer geschikt voor beschrijvingsvragen (Verhoeven, 2014), zoals deze deelvraag. De literatuurstudie van de deelvraag is opgenomen in hoofdstuk 'resultaten'.

2.1.2 Q-methodologie

Hiernaast is Q-methodologie als dataverzamelmethode ingezet. Dit is een exploratieve methode (verkenkend en beschrijvend) die helpt om de belangrijkste ideeën rondom een onderwerp te verkennen en bloot te leggen, aldus Van Exel en De Graaf (2015). De hoofdvraag is gericht op de ervaringen en de beleveniswereld van de respondenten. Q-methodologie leent zich voor wetenschappelijke studie van subjectiviteit (Van Exel & De Graaf, 2015) en past dus uitstekend bij de hoofdvraag, die zich richt op de ervaringen van persoonlijke ontwikkeling. De methode onderscheidt zich van ander wetenschappelijk onderzoek in de psychologie door respondenten zelf te laten meten, in plaats van dat zij gemeten worden (Van Exel & De Graaf, 2015). Dit brengt dat respondenten zelf de uitkomsten in de hand hebben en de onderzoeker minder ruimte heeft om eigen subjectiviteit toe te voegen. Hierdoor heeft de onderzoeker geen sturing toegepast. Dit draagt bij aan de onafhankelijkheid van het onderzoek en daarmee de betrouwbaarheid (Verhoeven, 2014). Daarbij stelt Verhoeven (2014) dat bij een onafhankelijk onderzoek de persoonlijke zaken van de onderzoeker geen rol horen te spelen. Q-methodologie, een speelse methode, past goed bij zowel de stichting als doelgroep. De stichting focust namelijk op de maximale inbreng van de deelnemers om de zelfcontrole te bevorderen, deze methodologie onderstreept deze missie. Tevens kan deze methode het voor een groep met (psychische) kwetsbaarheden gemakkelijker maken om hun mening uit te drukken (M. Kennis, persoonlijke communicatie, 20 februari 2018).

Q-methodologie combineert aspecten van kwalitatieve en kwantitatieve methoden van onderzoek. De ontwikkeling van het onderzoeksinstrument, de verzameling van data via interviews en de verhalende manier van beschrijven van de resultaten passen bij kwalitatief onderzoek. Echter is de analyse van de data gedaan op basis van een correlatie- en factoranalyse, de kern van de analyse is dus kwantitatief (Van Exel & De Graaf, 2015). Onderstaand worden de uitgevoerde stappen van Q-methodologie volgens Jedeloo en Van der Staa (2009) toegelicht:

Stap 1. Concours (longlist)

De eerste stap van Q-methodologie is het bepalen van een concours (dat wat gezegd en gedacht wordt over het onderwerp), waarin het onderwerpsgebied wordt verkend en in kaart gebracht (A. Verhagen, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018). In deze bepaling zijn zoveel mogelijk ervaringen verzameld van mensen die een persoonlijke ontwikkeling hebben doorgemaakt.

Er zijn uitspraken verzameld vanuit:

1. Oud-deelnemers: er is contact geweest met vijf oud-deelnemers over hun ervaren persoonlijke ontwikkeling gedurende hun leer-/werkperiode bij Stal Beks/La Vie en Rose. De namen zijn vanwege anonimiteit achterwege gelaten en tevens niet relevant voor de longlist. De opdrachtgever heeft de onderzoeker in contact met hen gebracht. Er is gekozen om ongestructureerd de data te verzamelen, omdat het ging om het ophalen van allerlei verschillende opvattingen van de respondenten. Structuur was niet relevant, het ging namelijk om het verzamelen van zoveel mogelijk subjectieve opvattingen over het onderwerp en met een ongestructureerde methode is de inbreng vanuit de respondent maximaal (Verhoeven, 2014). Via Whatsapp is het eerste contact gelegd en de oud-deelnemers zijn vrij gelaten in de vorm van delen, om de eigen inbreng maximaal te houden. De onderzoeker heeft doorgevraagd bij onduidelijkheid. Er heeft één telefoongesprek plaatsgevonden, twee oud-deelnemers hebben via Whatsapp hun ervaring gedeeld en twee oud-deelnemers hebben via de e-mail hun ervaringsverhaal gedeeld.

2. Andere bronnen: tevens zijn ervaringen verzameld uit literatuur (over onder andere ontwikkelingspsychologie), kranten, tv-programma's en internet (forums). Ook subjectieve bronnen leenden zich voor deze verkenning van het onderwerp, omdat het immers gaat om de ervaring en beleving (A. Verhagen, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018). In totaal zijn ongeveer 35 bronnen gebruikt.

3. Eigen opvattingen: tot slot zijn de eigen opvattingen en ervaringen van de onderzoeker opgenomen om naar volledigheid te streven van de longlist.

Alle verzamelde ervaringen van persoonlijke ontwikkeling zijn samengevoegd naar een set uitspraken van alle belangrijke aspecten die over dit onderwerp spelen; dit wordt de longlist genoemd (Van Exel & De Graaf, 2015). Betreffende longlist bevat 178 stellingen en is opgenomen in bijlage B.

Stap 2. Q-set (shortlist)

Nadat de verzameling van opvattingen is vastgelegd in een longlist, is de Q-set (de shortlist) bepaald: een hanteerbare set van uitspraken. Eerst zijn de uitspraken beoordeeld op hun relatie met het onderwerp en zijn dubbele en onduidelijke uitspraken verwijderd (Jedeloo & Van der Staa, 2009). Er is gekozen om gestructureerd de selectie uit te voeren. Dit betekent dat de statements zijn geselecteerd op theoretische relevantie van het onderwerp 'persoonlijke ontwikkeling'. Het begrip 'persoonlijke ontwikkeling' is inhoudelijk verkend in het theoretisch kader om de begripsvaliditeit te waarborgen (Verhoeven, 2014). Het theoretisch kader heeft dus als basis gediend voor de operationalisering en daarmee voor de bepaling van de Q-set.

Het doel was om een representatieve set van uitspraken uit de concours te selecteren en transformeren, zodat de Q-set alle relevante ideeën, gezichtspunten, meningen en gevoelens rondom het onderwerp zou representeren (Akhtar-Danesh, Baumann & Cordingley, 2008). De longlist is door de onderzoeker teruggebracht naar een representatieve set stellingen; de Q-set. Om de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen (Verhoeven, 2014), is een proef-Q-interview afgenomen met de opdrachtgever en een oud-deelnemer, die tevens huidig begeleider van de deelnemers is. De verslaglegging van dit proef-Q-interview is opgenomen in bijlage C. Nadat de feedback van de proefrespondenten over de proef-Q-set is verkregen, is de definitieve Q-set bepaald. De gehanteerde Q-set bestaat uit 38 stellingen en is in bijlage D weergegeven. De Q-set heeft als onderzoeksinstrument/meetinstrument gediend in het onderzoek. De Q-vraag die boven het grid (de sorteertabel) lag, is als volgt: "*Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?*"

Dit is de vraag die de respondenten lazen voordat zij de Q-set (de stellingen op afzonderlijke kaartjes) gingen sorteren. De vraag is geformuleerd in de voltooid tegenwoordige tijd in het kader van meetbaarheid. De kaartjes met stellingen waren allen op de achterzijde apart genummerd, wat nodig was om de data in te kunnen voeren in het analyseprogramma. De nummers zijn op de achterkant geplaatst om de respondent zo min mogelijk te beïnvloeden (risico op onbewust sorteren op nummers) in de legging (A. Verhagen, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018).

Stap 3. P-set

De groep respondenten wordt in Q-methodologie de P-set (van 'participants') genoemd (Jedeloo & Van der Staa, 2009). Het Q-onderzoek is uitgevoerd onder de deelnemers van het leer-/werktraject bij La Vie en Rose. Deze groep heeft de stellingen van de Q-set gelegd naar eigen mening. In de meeste Q-studies wordt er gekozen voor 23-50 respondenten, maar vanwege de beperkte tijd is er gekozen om het minimum op tien te stellen (A. Verhagen, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018).

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, is vooraf gestreefd naar tien tot vijftien respondenten. In overleg met de opdrachtgever zou dit haalbaar zijn, omdat er achttien deelnemers zijn. Het streven vanuit het onderzoeksplan was om zo veel mogelijk, met een maximum van vijftien, respondenten te werven (om de haalbaarheid te waarborgen). In overleg met de opdrachtgever zijn de jongeren gevraagd om mee te werken met het Q-interview. Uiteindelijk hebben dertien respondenten meegewerkt aan het onderzoek, waarvan één respondent vanwege taalbarrière is uitgesloten, om de betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen.

Stap 4. Q-sort

De uiteindelijke Q-set bestaat uit 38 stellingen. Met deze hoeveelheid is de vorm van het grid bepaald. Aan de uiteinden van het grid stond aan de linkerzijde 'minst mee eens' en aan de rechterzijde 'meest mee eens'. Het volgende systeem is aangehouden bij de bepaling van de breedte van de grid: -3 tot +3 bij minder dan 40 kaartjes, -4 tot +4 bij 40-50 kaartjes, -5 tot +5 bij 50-60 kaartjes en -6 tot +6 bij >60 kaartjes (A. Verhagen, persoonlijke communicatie, 6 februari 2018). Er is dus gekozen voor een grid die loopt van -3 tot +3, omdat de Q-set bestaat uit 38 kaartjes.

Tijdens de afspraak met de respondent, is hij gevraagd de stellingen te sorteren op het grid: dit is het patroon van een quasi-normale verdeling en "dwingt" de respondent tot het maken van keuzes en uitspraken tegen elkaar af te wegen, dus om een mening te hebben (Jedloo & Van der Staa, 2009). Het hele interview is opgenomen met een audiorecorder, nadat mondeling toestemming is gegeven door de respondent. Afgesproken is dat bij een positieve beoordeling van het eindrapport alle audio opnames worden verwijderd. De respondenten hebben anoniem deelgenomen aan het onderzoek, dit is tevens vermeld bij kennismaking. Paulhus (1984) stelt namelijk dat bij zelfbeoordelingsinstrumenten rekening gehouden moet worden met 'sociaal wenselijke' invullingen. Door de anonimiteit is er minder kans dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven en dit draagt daarom bij aan de validiteit van het onderzoek (Verhoeven, 2014). De betrouwbaarheid in het sorteren is tevens in verschillende testprocedures goed gebleken, aldus Akthar-Danesh, Baumann en Cordingley (2008).

Hoe is de Q-sort in werking gegaan?

De onderzoeker is drie dagen aan één stuk op de locatie geweest en had een eigen ruimte (kantoor) voor het afnemen van de Q-interviews. De onderzoeker is meerdere malen eerder op locatie geweest vanwege afspraken met de opdrachtgever en heeft bewust een praatje gemaakt met de jongeren, om voor hen een bekend gezicht te zijn. De begeleiding bereidde de jongeren voor door hen betreffende ochtend te vertellen dat de Q-interviews afgenomen zouden worden. Eén voor één riep de onderzoeker de jongeren bij zich. De ontmoeting startte met een kennismaking, introductie en uitleg. Naast de sorteertabellen lag een instructieformulier, zodat de respondent de uitleg na kon lezen, deze is opgenomen in bijlage E. Tevens is vermeld dat vragen gesteld mochten worden.

Om de uitspraken te sorteren, is de respondent eerst gevraagd de kaartjes te verdelen in drie stapels: [eens], [?] en [oneens]. Onderstaande toelichting voor deze eerste sorteertabel is gebruikt:

[Eens]: dit heb ik hier geleerd;

[?]: dit heb ik al ergens anders geleerd / dit kon ik al / ik twijfel;

[Oneens]: ik heb dit hier niet geleerd én kan ik nog niet.

De eerste sorteertabel is opgenomen in bijlage F. Na de sortering van de eerste sorteertabel, werd het stapeltje kaartjes dat bij [eens] lag, als eerste gepakt en de respondent mocht uit deze stellingen twee uitspraken kiezen waar hij het meeste mee eens was. De onderzoeker benoemde dit als 'wat je hier het meeste geleerd hebt'. De respondent legde zelf deze kaartjes op +3 op het grid (de tweede sorteertabel, opgenomen in bijlage G). Er werd vermeld dat het niet van belang was welke kaartjes boven of onder kwamen te liggen. Daarna hetzelfde voor de kaartjes waar de respondent het daarna het meeste mee eens was, deze mochten op +2 worden gelegd en zo door voor de rest van de kaartjes. Vervolgens werd de stapel [oneens] (mits deze er was) op dezelfde manier uitgelegd van -3 naar -1. De overgebleven plekken van de tweede sorteertabel werden vervolgens opgevuld met de neutrale stapel [?]. Als deze stapel groot was, werd aan de respondent gevraagd wat hij een beetje meer en wat een beetje minder geleerd had.

Na de sortering van de kaartjes, werden de respondenten gevraagd om hun keuzes toe te lichten. Dit interview achteraf was voornamelijk gericht op de uiteinden van het grid en reflectie op de sortering van overige uitspraken. De onderzoeker vroeg waarom de stellingen aan de uiteinden lagen en of de respondent nog andere kaartjes kon toelichten met een voorbeeld. Volgens Jedloo en Van der Staa (2009) is dit gesprek achteraf noodzakelijk voor de verdere interpretatie en de analyse. Na het gesprek werd de respondent bedankt en kreeg hij een tastbaar bedankje. Na het afscheid draaide

de onderzoeker de kaartjes om en noteerde de legging (de nummers van stellingen) van de respondent. De audio opnames zijn getranscribeerd om de interpretatie makkelijker te maken, echter in het kader van anonimiteit (identificatie) is deze uitwerking niet opgenomen in de bijlage.

Stap 5. Q-analyse & interpretatie

Na het afnemen van alle Q-interviews (Q-sorts), zijn de rangschikkingen ingevoerd in een data-analyseprogramma: PQMethod2.11 (Jedeloo & Van der Staa, 2009). De 'by-person'-factoranalyse, typerend voor Q-methodologie, is hierin uitgevoerd. Deze analyse richt zich op correlaties tussen de respondenten vanuit de Q-sorts. Het uitgangspunt van de Q-analyse is dat de Q-sorts niet met elkaar correleren als ieder individu een volledig eigen mening/visie zou hebben. Als er daadwerkelijk clusters van correlaties bestaan, zijn deze door middel van deze factoranalyse te identificeren. Het analyseprogramma produceert de correlaties, factorwaarden, kenmerkende uitspraken voor iedere factor, onderscheidende uitspraken tussen de factoren en de uitspraken waarover consensus bestaat. Iedere factor representeert een groep individuen met gelijksoortige gevoelens, ervaringen en gezichtspunten in relatie met het onderzoek. De interpretatie gaat onder andere om het correct gebruik van de statistische data, maar ook om de kennis en analytische vaardigheden van de onderzoeker die de informatie ordent (Jedeloo & Van der Staa, 2009). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, wordt de interpretatie door twee anderen gecontroleerd op juiste conclusies, dit wordt peer examination genoemd (Verhoeven, 2014).

2.2 Populatie & steekproef

De groep personen of eenheden waar de onderzoeker uitspraken over doet, ofwel de populatie (Verhoeven, 2014), zijn de jongeren die huidig een leer-/werktraject volgen bij La Vie en Rose te Etten-Leur. De leeftijd van deze jongeren varieert van veertien tot ongeveer 21 jaar. De respondenten variëren tussen de vijftien en 20 jaar. Zij dragen allemaal een psychische, historische of andere kwetsbaarheid met zich mee.

Vanaf 19 maart 2018 zijn er in totaal achttien deelnemers van het leer-werktraject (M. Hinssen, 23 maart 2018). Uiteindelijk zijn er dertien respondenten geworven, waarvan twaalf respondenten bruikbaar voor het onderzoek. Dit is afgerond 67% van de populatie. Om de steekproefomvang voldoende groot te laten zijn (Verhoeven, 2014), is er gestreefd naar een respondentengroep die meer dan 50% van de populatie representeert. Dit levert een hogere betrouwbaarheid van de resultaten op en draagt bij aan de (populatie)validiteit (Verhoeven, 2014). De opdrachtgever heeft vooraf gesteld dat minstens tien deelnemers respondent konden zijn (persoonlijke communicatie, 31 januari 2018). Er is een selecte steekproef uitgevoerd, waarbij het doel van het onderzoek is om de resultaten binnen een organisatie te gebruiken, aldus Verhoeven (2014).

Q-methodologie is een onderzoeksmethode waarin kwalitatief onderzoek gemixt wordt met kwantitatief onderzoek, daarom is er gekeken naar de generaliseerbaarheid. Dit wordt bepaald door de mate waarin de steekproef representatief is aan de populatie (Verhoeven, 2014). De verhouding van het aantal meisjes en jongens moet ongeveer gelijk zijn aan de verhouding in de populatie, in het kader van representativiteit, dus betrouwbaarheid. De stichting heeft op 23 maart 2018 vijf jongens en dertien meisjes (M. Hinssen, persoonlijke communicatie, 23 maart 2018). Procentueel afgerond zijn dit 28% jongens en 72% meisjes. Tijdens de respondentenwerving (in samenspraak met de opdrachtgever), is geprobeerd om zo dicht mogelijk bij deze verhouding aan te sluiten.

3. Theoretisch kader

In de begripsafbakening in hoofdstuk één wordt persoonlijke ontwikkeling gedefinieerd als de groei en vooruitgang van de persoonlijke eigenschappen van iemand (Gezond, z.d.).

Volgens Hansen, Lason en Dworkin (2003) is persoonlijke ontwikkeling te onderscheiden in (intra-) persoonlijke ontwikkeling en interpersoonlijke ontwikkeling. In dit theoretisch kader wordt de inhoud hiervan verkend en bepaald binnen welke betekenis het onderzoek blijft. Dit is de universele verkenning van het begrip 'persoonlijke ontwikkeling', die als theoretische basis geldt voor zowel het verdere onderzoek als de operationalisering in hoofdstuk vier.

3.1 Persoonlijke ontwikkeling

Van Cauwenberghe (2011) stelt in het algemeen dat (intra-) persoonlijke ontwikkeling te maken heeft met eigen gedrag. In persoonlijke ontwikkeling exploreert men volgens Williamson (2010) de eigen identiteit, leert men eigen initiatief te nemen, leert men emotionele, cognitieve en fysieke vaardigheden, doet men succeservaringen op en bouwt men aan zelfvertrouwen.

3.1.1 Dimensies van persoonlijke ontwikkeling

Hansen, Larson en Dworkin (2003) stellen dat er in de psychologie zes dimensies van zelfverrijking zijn, waarvan drie onder de tak 'persoonlijke ontwikkeling' vallen.

1. Identiteitsontwikkeling

Zelfvertrouwen en zelfwaardering zijn belangrijke voorwaarden om de identiteit te ontwikkelen (Hansen, Larson & Dworkin, 2003). Zelfwaardering wordt door Jankauskine et al. (2008) omschreven als de mate waarin iemand tevreden met zichzelf is als persoon. Veendrick (1993) stelt dat men tijdens de traditionele identiteitsontwikkeling het eigen leven definieert en wensen en verlangens ontwikkelt voor de verdere levensloop. Erikson (1968) omschrijft de ontwikkeling van identiteit als een ontwikkeling van vier aspecten, namelijk: het besef van continuïteit ("dit ben ik"-gevoel), het besef van erkenning en herkenning, het besef van vrijheid in afhankelijkheid en het besef van een zinvolle toekomst. Van Hoof en Raaijmakers (2002) stellen dat identiteitsontwikkeling een continu proces is dat zich voor het eerst laat zien in de adolescentie. Iemand die een stabiele identiteitsontwikkeling doormaakt, wordt omschreven als iemand die een continuïteit ervaart, waarmee wordt bedoeld dat de persoon het gevoel heeft dezelfde persoon te zijn, ongeacht de context of tijd (Van Hoof & Raaijmakers, 2002; Craeynest, 2005).

2. Initiatief ontwikkelen

Larson (2000) beschrijft initiatief als de vaardigheid om vanuit innerlijke motivatie meteen actie te ondernemen en inspanning te kunnen geven voor een uitdagend doel.

3. Ontwikkelen van emotionele, cognitieve & fysieke vaardigheden

Scholte en Van der Ploeg (2017) omschrijven emotionele vaardigheden als het gebruiken en hanteren van emoties in persoonlijke en emotionele situaties. Dit betekent inzicht hebben in en controle hebben over de eigen emoties, maar ook oog hebben voor emoties van anderen en daarop reageren. Voorbeelden van emotionele vaardigheden zijn: situaties goed kunnen aanvoelen, problemen snel kunnen doorzien en oplossingen kunnen vinden voor moeilijke sociale of persoonlijke situaties. Scholte en Van Der Ploeg (2015) ontwikkelden de Vragenlijst Emotionele Intelligentie Quotiënt (EIQ), waarin drie emotionele basisvaardigheden worden onderscheiden: 1. het onderkennen van emoties (van zichzelf en anderen), 2. het reguleren van emoties (onder controle zijn van eigen emoties) en 3. het toepassen van emoties (sociale situaties aanvoelen en oplossingen aan kunnen dragen).

Gezondheidsnet (2016) stelt dat cognitie onder andere staat voor kennis, een overtuiging, denkvermogen, vermogen om dingen te leren, onthouden en het uitwisselen van kennis. In de psychologie wordt met cognitie het vermogen bedoeld om kennis op te nemen en te verwerken. Hierbij horen ook zaken als waarnemen, denken, bewustzijn, aandacht, geheugen, taal, concentratie en aandacht. Cognitieve vaardigheden hebben te maken met de mate waarin men in staat is om kennis en informatie op te nemen en te verwerken. Belangrijke cognitieve vaardigheden zijn volgens Van Doorn (2015) het vermogen tot abstract denken, hypothetisch redeneren en zelfreflectie. De ontwikkeling van deze cognitieve vaardigheden leidt tot meer inlevingsvermogen, vooruit kunnen plannen, consequenties na gedragingen kunnen overzien en problemen van meerdere kanten kunnen bekijken. De ontwikkeling van cognitieve vaardigheden is van belang om emoties te kunnen reguleren (Van Doorn, 2015).

De ontwikkeling van fysieke vaardigheden is in relatie met lichaamsbeheersing en motoriek.

3.1.2 Talentontwikkeling

Talentontwikkeling is het zichtbaar maken van iemands talent en iemand de kansen bieden deze te ontplooien, dit valt onder 'persoonlijke ontwikkeling', aldus Ledoux en Volman (2011). Termen die van belang zijn bij talentontwikkeling: persoonlijke vorming, zelfontplooiing, zelfontdekking, zelfinzicht, zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en eigen verantwoordelijkheid nemen (Ledoux & Volman, 2011; Emmelot, 2011; Van Woerkom et al., 2011).

3.2 Interpersoonlijke ontwikkeling

Volgens Thunnissen (1993) is interpersoonlijke ontwikkeling een ontwikkeling die start bij geboorte, waar al een zelfgevoel ontwikkeld en gedifferentieerd wordt in contact met anderen. Deze transacties leiden tot een bepaald zelfgevoel door de verschillende ontwikkelingsfasen heen. Interpersoonlijke ontwikkeling heeft te maken met sociale relaties, aldus Van Cauwenberghe (2011).

Kiesler (1996) beschrijft een interpersoonlijke theorie van psychosociaal functioneren, waarin wordt gesteld dat de mens zich in wederkerige relaties ontwikkelt. Het doel van de interpersoonlijke ontwikkeling is het leren van empathisch gedrag, waarbij iemand op verbale en non-verbale manieren kan aangeven dat hij een ander begrijpt en aanvoelt en daarnaast ervoor kan zorgen dat hij zichzelf ook kenbaar maakt aan de ander.

3.2.1 Dimensies van interpersoonlijke ontwikkeling

De interpersoonlijke ontwikkeling wordt beschreven als de ontwikkeling van sociale relaties (Van Cauwenberghe, 2011). De vierde, vijfde en zesde dimensie van zelfverrijking volgens Hansen, Larson en Dworkin (2003) vallen onder de interpersoonlijke ontwikkeling.

4. Ontwikkelen van sociale vaardigheden

Er zijn meerdere definities van sociale vaardigheden (Kratochwill & Shapiro, 2000). Van Gils (2008) stelt dat het hierbij gaat om leren werken in teamverband, leren samenwerken om doelen te bereiken, leren leiding te nemen en leren overleggen. Ebbens en Ettekoven (2016) stellen tevens dat sociale vaardigheden te maken hebben met de omgang met andere personen en geven als voorbeelden: elkaar leren kennen, elkaar vertrouwen, helder/duidelijk communiceren (waaronder luisteren), elkaar accepteren, elkaar ondersteunen en problemen met elkaar oplossen. Caldarella en Merrell (1997) geven de volgende definitie aan sociale vaardigheden: "het vermogen om goed te communiceren met anderen, zich goed aan te passen aan de sociale omgeving, geaccepteerd te worden door leeftijdgenoten, het vermijden van onnodige- en/of onproductieve conflicten van verbale en niet-verbale aard." Dit met de achterliggende informatie dat omgevingsinvloeden en persoonlijke aspecten elkaar wederzijds beïnvloeden (Bandura, 1986).

5. Aangaan van interpersoonlijke relaties

Voorbeelden van interpersoonlijke relaties zijn relatie met partner, familie en vrienden (De Jong & Spinhoven, 2008). Ter Berge en Van der Vaart (2014) linken interpersoonlijke relaties aan het gevoel verbonden te zijn met belangrijke anderen. Interpersoonlijke relaties vormen tevens de basis van de persoonlijkheid, aldus Claassen en Pol (2014).

6. Aangaan van relaties met volwassenen

De zesde dimensie gaat over het werven van sociaal kapitaal om relaties met volwassenen aan te kunnen gaan (Hansen, Larson & Dworkin, 2003). Er zijn veel definities van sociaal kapitaal. Putnam (1993) verwijst naar de aanwezigheid van wederkerigheid in normen, een sterke mate van veralgemeend vertrouwen en de aanwezigheid van netwerken en maatschappelijk engagement. De duurzaamheid van deze relaties is gebaseerd op dit vertrouwen, wederzijds begrip en gedeelde normen en waarden en dit verbindt mensen met elkaar tot netwerken. Deze sociale relaties vormen een hulpbron voor personen bij het realiseren van doelen (Vrooman et al., 2001).

Verdonschot et al. (2016) beschrijven het verschil tussen (intra-) persoonlijke en interpersoonlijke relaties. Intrapersoonlijk heeft te maken met het zelfbeeld, de impulsiviteit, emotieregulatie en het zicht op eigen gedrag, terwijl interpersoonlijk gericht is op het omgaan met doelen en grenzen, de interactie met anderen en de invloed op en van anderen.

3.3 Bestaande meetinstrumenten

3.3.1 Big Five

Persoonlijke eigenschappen van mensen kunnen benaderd worden vanuit de 'Big Five': de vijf dimensies van persoonlijke eigenschappen. Dit model wordt in de praktijk bij veel psychologische tests gebruikt en gaat ervan uit dat elk individu in meer of mindere mate eigenschappen heeft die onder vijf persoonlijke dimensies vallen (Ten Rouwelaar & Bots, 2008; Digman, 1990; Gosling, Rentfrow & Swann, 2003; Goldberg, 1990; John, 1990):

1. Extraversie (extraversie);
2. Agreeableness (vriendelijkheid);
3. Conscientious (zorgvuldigheid/ordelijkheid);
4. Need for stability (emotionele stabiliteit);
5. Openness (autonomie, openheid, intellect & creativiteit).

De 'Big Five' is toegelicht en opgenomen in bijlage H.

3.3.2 Schaal voor Interpersoonlijk Gedrag (SIG) (Arrindell, et al., 1984)

Om interpersoonlijk gedrag te meten, is de Schaal voor Interpersoonlijk Gedrag ontwikkeld door Arrindell et al. (1984). Deze schaal is (onder andere) ontwikkeld vanuit het idee dat het niet alleen van belang is dat mensen voor zichzelf opkomen (assertiviteit in de klassieke betekenis), maar ook dat men waardering of onzekerheid kan uitspreken (toenaderingsgericht gedrag) (Bijstra & Oostra, 2000). De SIG bestaat uit vier subschalen waarvan de items langs twee dimensies worden beoordeeld: de spanningsdimensie (hoeveel spanning iemand ervaart in sociale situaties) en de frequentiedimensie (hoe vaak is iemand in sociale situaties). Schaal één en drie hebben betrekking op assertiviteit en schaal twee en vier op toenaderingsgericht gedrag. De SIG is uit evaluatieonderzoek een betrouwbaar en valide meetinstrument gebleken (Bijstra & Oostra, 2000). De vier subschalen van de SIG zijn als volgt (Arrindell, et. al., 1984):

1. Uiten van negatieve gevoelens (kritiek geven, nee zeggen);
2. Uiten van onzekerheid en eigen ontoereikendheid (kritiek ontvangen, om hulp/ aandacht vragen);
3. Kenbaar maken van jezelf (contact leggen, mening geven);
4. Uiten van positieve gevoelens (complimenten en waardering ontvangen en geven).

3.3.3 Capabilitybenadering

De capabilitybenadering is een theorie die aansluit bij gevestigde ideeën en benaderingen waarin menselijke ontwikkeling en kwaliteit van leven centraal staan (Dries & Van Endt-Meijling, 2018). De capabilities worden in deze context omschreven als de mogelijkheden die als voorwaarden gelden als basis voor menselijke ontwikkeling. Den Braber en Tirions (2016) beschrijven deze (keuze)mogelijkheden als het keuzepalet van het leven, waarin men de kleuren kan kiezen om invulling te geven aan het leven. Deze benadering gaat ervan uit dat de ontwikkeling van individuen altijd plaatsvindt in wisselwerking met de omgeving. Hieruit is te stellen dat de (intra-) persoonlijke ontwikkeling altijd in relatie staat met de interpersoonlijke ontwikkeling.

Dries en Van Endt-Meijling (2018) stellen dat individuen in staat zijn om in dialoog met anderen hun sociale omgeving te beïnvloeden. De capabilitybenadering biedt een integraal perspectief, wat inhoudt dat het een universele, allesomvattende inhoud bevat over de menselijke ontwikkeling. De diversiteit van mensen wordt in deze benadering als uitgangspunt genomen (Dries & Van Endt-Meijling, 2018). De benadering gaat uit van de positieve vrijheid die Berlin (1969) beschrijft als de handelingsvrijheid die je als mens hebt om het leven zelf vorm te geven. Dit betekent in de capabilitybenadering dat de mens de dingen doet die hij wil doen, eigen talenten en vermogens ontwikkelt en op een waardige manier (samen) leeft.

De tien centrale capabilities als het fundament van de menselijke ontwikkeling en geldend voor alle mensen in de samenleving, beschreven vanuit theorie van Nussbaum (2011b) zijn: 1. Leven, 2. Lichamelijke gezondheid, 3. Lichamelijke onschendbaarheid, 4. Zintuigelijke waarneming, verbeeldingskracht en denken, 5. Gevoelens, 6. Praktische rede, 7. Sociale banden, 8. Andere biologische soorten, 9. Spel, en 10. Vormgeving van eigen omgeving.

Filosofen Wolff en De-Shalit (2007) hebben deze lijst van Nussbaum op basis van wetenschappelijk onderzoek aangevuld met de volgende vier capabilities: 11. Goede dingen doen voor anderen, 12. Leven in overeenstemming met de wetgeving, 13. De wetgeving begrijpen, en 14. In staat zijn te communiceren. De toelichting op de capabilities is te lezen in bijlage I.

4. Operationalisering

Alle dataverzameling moet bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. Het meetinstrument (de Q-set) moet dus op juiste wijze aansluiten bij het betreffende onderwerp (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Het theoretisch kader uit hoofdstuk drie dient als basis voor de operationalisering; uit de theorie zijn de kernbegrippen met bijhorende dimensies (deelaspecten) herkend, wat in tabel 2 met aansluitende indicatoren systematisch is uitgewerkt. Vanuit het theoretisch kader is het onderscheid gemaakt tussen (intra-) persoonlijke ontwikkeling en interpersoonlijke ontwikkeling, met bijhorende dimensies van zelfverrijking en de indicatoren die daaronder vallen. De Big Five is tevens in de indicatoren opgenomen, mits de eigenschappen onder de dimensies vallen. Hetzelfde geldt voor de andere bestaande meetinstrumenten vanuit het theoretisch kader; de SIG en de Capabilitybenadering. De verzameling van de stellingen voor de longlist (bijlage B) is in een uitgebreide verkenning van diverse bronnen tot stand gekomen, ook los van onderstaande dimensies. Naast de literatuurstudie zijn onder andere internetforums, boeken en tijdschriften verkend om zo veel mogelijk ervaringen van persoonlijke ontwikkeling te verzamelen. Wat later bleek is dat bijna alle verzamelde uitspraken onder deze dimensies te plaatsen zijn.

4.1 Kernbegrippen, dimensies & indicatoren

Kernbegrip	Dimensie	Indicatoren	Voorbeeldstelling
(Intra-) persoonlijke ontwikkeling	Identiteit	- zelfvertrouwen - zelfwaardering - wensen en behoeften - besef/bewustwording - zingeving - talenten	#9 wie ik als persoon ben
	Eigen initiatief	- innerlijke motivatie - actie ondernemen - uitdaging - durven - zelfregie	#4 uit te spreken wat ik belangrijk vind
	Emotie	- onderkennen van emoties - reguleren van emoties - toepassen van emoties	#1 om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens
Interpersoonlijke ontwikkeling	Sociale vaardigheden	- contact leggen - anderen leren kennen - anderen vertrouwen - samenwerken - helder communiceren - anderen accepteren - anderen ondersteunen - kritiek geven en ontvangen - om hulp/aandacht vragen - mening geven	#34 samen te werken
	Interpersoonlijke (volwassen) relaties	- verbondenheid met anderen - omgaan met grenzen - invloed op en van anderen - gedeelde normen en waarden - wederkerig vertrouwen - wederzijds begrip - mensen als hulpbronnen	#21 mij in te leven in een ander

Tabel 2: Systematische uitwerking 'operationalisering'

4.2 Meetinstrument

In tabel 2 is tevens als voorbeeld één stelling uit de Q-set gekoppeld aan elke dimensie, om de totstandkoming van het meetinstrument weer te geven. Alle 38 stellingen van de Q-set zijn verdeeld onder de dimensies van de operationalisering. Het volledige meetinstrument is weergegeven in bijlage J. Alle stellingen beginnen met "ik heb geleerd".

5. Resultaten

5.1 Literatuurstudie

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van de literatuurstudie als antwoord op de deelvraag: "Welke aspecten van persoonlijke ontwikkeling zijn tijdens de adolescentie van belang volgens de literatuur?" Om zo dicht mogelijk bij het onderwerp 'persoonlijke ontwikkeling' aan te sluiten, is tijdens de uitvoering van het literatuuronderzoek relatie gezocht met het theoretisch kader uit hoofdstuk drie. Het kadert de resultaten af op relevantie.

5.1.1 Inleiding

De ontwikkelingspsychologie wordt door Zimbardo, Johnson en McCann (2017) beschreven als de psychologie van groei, verandering en consistentie gedurende het leven. Er wordt ingezoomd op de adolescentie, de ontwikkelingsperiode die start met de puberteit en eindigt bij aanvang van volwassenheid, wat niet begint en eindigt op een specifiek tijdstip (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017; Feldman, 2016). De puberteit breekt voor meisjes meestal aan rond hun elfde jaar en voor de meeste jongens rond hun dertiende jaar, aldus Feldman (2016). Adolescentie wordt ook wel beschreven als de overgangperiode van kindertijd naar volwassenheid. Op welke leeftijd de overstap naar de volwassenheid plaatsvindt, is volgens Craeynest (2005) tevens moeilijk vast te stellen. Hij stelt dat in de meeste westerse samenlevingen dit varieert tussen de achttien en 25 jaar, met een gemiddelde van 22 jaar. De adolescentie neemt bij de meeste mensen gemiddeld tien jaar in beslag; van ongeveer twaalf tot 22 jaar (Craeynest, 2005). Deze ontwikkelingsperiode wordt vanwege zijn grote tijdspad vaak onderverdeeld in de vroege adolescentie (gemiddeld tien tot dertien jaar), middenadolescentie (gemiddeld veertien tot achttien jaar) en late adolescentie (gemiddeld negentien tot 22 jaar). In de vroege adolescentie komen op gang: de lichamelijke rijping, de psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders. De middenadolescentie staat in het teken van het experimenteren met diverse keuzemogelijkheden en in de late adolescentie beginnen jongeren verplichtingen aan te gaan met betrekking tot hun maatschappelijke positie en persoonlijke relaties (Slot & Van Aken, 2010).

5.1.2 Identiteitsontwikkeling

De kerntaak in de periode van de adolescentie is het vormen van identiteit. Dit is een complex proces waarin jongeren leren omgaan met lichamelijke rijpheid, het bereiken van een nieuw niveau van cognitieve ontwikkeling, het opnieuw definiëren van sociale rollen en emotionele problemen, het omgaan met seksuele kansen (en druk) en de ontwikkeling van waarden en (morele) normen. Het doel van deze identiteitsontwikkeling is onafhankelijk te worden van het gezin van oorsprong (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Identiteitsvraagstukken worden onder andere belangrijk door de volwassenwording van de intellectuele vermogens. Hierdoor kunnen adolescenten abstracte zaken als het belang van het verwerven van een eigen plek in de maatschappij en het vormen van een beeld van zichzelf begrijpen. Tevens is identiteitsontwikkeling in deze periode van belang omdat lichamelijk veel verandert, waarvan de adolescent zich sterk bewust is. Hiernaast zijn er grote veranderingen in het zelfbeeld en eigenwaarde; het besef van de eigen identiteit (Feldman, 2016). De mate van identiteitsontwikkeling blijkt een positieve samenhang te hebben met het gevoel van welbevinden bij adolescenten (Van Hoof & Raaijmakers, 2002; Craeynest, 2005). Hiernaast is de adolescentie een periode waarin seksuele gevoelens en impulsen worden ontdekt. Uit Amerikaans onderzoek (Hunter, 2012) is gebleken dat velen hun seksuele identiteit pas echt accepteren tussen het 25^e en 30^e levensjaar.

5.1.3 Dilemma: identiteit tegenover rolverwarring

De psychosociale ontwikkeling wordt gekenmerkt door acht stadia waarin een individu verschillende ontwikkelingsproblemen ervaart en daarin doelen en sociale relaties heroverweegt. De acht stadia van psychosociale ontwikkeling zijn opgenomen in bijlage K. Erikson (1963) stelt dat tijdens de adolescentie het onafhankelijke zelf ontstaat en benadert dit als het dilemma van deze ontwikkelingsfase. In dit stadium proberen jongeren erachter te komen wat hen uniek maakt en wat hen onderscheidt van anderen (Feldman, 2016). Volgens Erikson (1963) kiezen adolescenten in deze fase vaak voor een psychosociaal moratorium, dit is een periode waarin jongeren zich tijdelijk onttrekken aan de verantwoordelijkheden van de beginnende volwassenheid en verschillende rollen uitproberen. De zoektocht naar de identiteit kan worden geremd door de verwarring in het spelen van verschillende rollen in verschillende contexten, waardoor het lastig is om uit te zoeken wie hij werkelijk is. Deze crisis wordt 'identiteit tegenover rolverwarring' genoemd.

De adequate oplossing voor deze crisis is dat het individu tevreden met zichzelf als persoon is, evenals uniek en sociaal geaccepteerd. Daartegenover staat de inadequate oplossing, namelijk dat het individu een gefragmenteerd zelfbeeld en een instabiel, onduidelijk zelfgevoel heeft. Tijdens het oplossen van deze identiteitscrisis (bij goede doorloop van de ontwikkelfase), wordt een coherent zelfbeeld ontwikkeld. Een zelfbeeld zonder stabiele kern kan ontstaan als de adolescent er niet in slaagt een bevredigende uitkomst te vinden voor de identiteitsproblemen. Het oplossen van deze identiteitscrisis is een persoonlijk proces én een sociale ervaring. Identiteitsontwikkeling kent volgens Erikson (1963) geen eindpunt. De ontwikkeling wordt gekenmerkt door voortdurende veranderingen/uitdagingen en blijvend zoeken en uitproberen, aldus Soenens en Luyckx (2003).

5.1.4 Morele ontwikkeling

De adolescentie kent ook een morele ontwikkeling. Individuen leren redeneren op een hoger niveau en leren abstracte formele grondbeginselen van ethiek te begrijpen (Feldman, 2016). De bekendste benadering van morele ontwikkeling komt van Kohlberg (1981); hij stelt dat moreel denken niet meer dan een bijzondere vorm van cognitie is. In de fases van morele ontwikkeling verschuift het individu van concreet, egocentrisch denken naar abstractere, op anderen gerichte gedachten over goed, fout en sociaal geweten. Het egocentrisch denken beschrijft Feldman (2016) als het verblijven in een leefwereld waarin de eigen ik in het middelpunt staat en de wereld puur vanuit het eigen standpunt wordt bekeken. De vroegste fases van morele ontwikkeling zijn over het algemeen gebaseerd op eigenbelang, terwijl de latere fases meer gefocust zijn op verwachtingen van anderen of het maatschappelijk belang (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017).

5.1.5 Ontwikkelen van een realistisch en acceptabel lichaamsbeeld

Adolescenten maken grote lichamelijke veranderingen door en voelen tevens een toegenomen belang van acceptatie door leeftijdsgenoten (met name leeftijdsgenoten waar zij zich seksueel tot aangetrokken voelen). Deze twee factoren versterken de zorg over het eigen lichaamsbeeld: het persoonlijke en subjectieve beeld van het uiterlijk (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Adolescenten zijn zich duidelijk bewust van de veranderingen in het lichaam en kunnen daar met vreugde of afschuw op reageren; er zijn weinig jongeren die neutraal staan tegenover deze veranderingen, aldus Feldman (2016). Jongeren beoordelen zichzelf in deze fase streng aan de hand van normen waarvan zij denken dat andere mensen deze aan hen opleggen. Het gevolg hiervan is dat de identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie ook betekent dat de jongere moet leren leven met zijn/haar fysieke voorkomen: het ontwikkelen van een realistisch en acceptabel lichaamsbeeld. Dit beeld wordt onder andere beïnvloed door de manier waarop de jongere denkt dat anderen zijn/haar lichaam waarderen (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017; Craeynest, 2005). Veel pubers schamen zich voor de lichamelijke veranderingen met het gevoel van ongeluk en ontevredenheid over het lichaam als gevolg. Tevens leidt lichamelijke hormoonproductie tot snelle stemmingswisselingen, wat zich kan uiten in boosheid, irritatie of depressie (Feldman, 2016). Tevens spelen culturele normen over lichamelijke schoonheid mee (denk aan mediabeelden over modellen, die schoonheid representeren). Adolescenten zien er door hun lichamelijke voorkomen soms volwassener uit dan dat ze daadwerkelijk zijn. Dit kan zich uiten in verwachtingen van de sociale omgeving, met verantwoordelijkheden die de adolescent eigenlijk nog niet aankan (Craeynest, 2005). Feldman (2016) stelt dat de start van de puberteit een hogere status, groei van eigenwaarde en een groter bewustzijn met zich meebrengt. De meeste adolescenten lijken in de loop van de tijd hun uiterlijk te accepteren, maar voor sommigen is het een lastig proces om een acceptabel zelfbeeld van het eigen lichaam te ontwikkelen (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017).

5.1.6 Omgaan met stress

Jongeren hebben in de adolescentie vaak veel stressfactoren, stelt Feldman (2016). Sommige adolescenten slagen er beter in dan anderen om bedreigingen en uitdagingen die tot stress leiden te beheersen, verminderen en aanvaarden. Sommigen gaan er met een probleemgerichte manier mee om, waarin zij direct actie ondernemen om de stress te verminderen. Tevens kunnen adolescenten er op een emotiegerichte manier mee omgaan, dat wil zeggen dat de emoties bewust gereguleerd worden. Op deze manier kan een stressvolle situatie van een 'andere kant' worden bekeken en wordt de situatie niet zozeer opgelost, maar emotioneel geaccepteerd. Adolescenten kunnen beter met stress omgaan bij het ervaren van zowel emotionele steun als praktische steun (Feldman, 2016).

5.1.7 Sociale ontwikkeling

Relaties met leeftijdsgenoten worden in deze ontwikkelingsfase steeds belangrijker, omdat adolescenten hun meningen en capaciteiten vergelijken en evalueren met anderen; sociale vergelijking. Adolescenten zoeken het gezelschap op van leeftijdsgenoten die hetzelfde doormaken

en daar wellicht opheldering over kunnen geven. Ouders kunnen deze opheldering niet geven. Tevens verschaffen leeftijdsgenoten informatie over welke rollen en gedragingen het meest geaccepteerd worden. Zij fungeren als referentiegroep; een groep mensen met wie de adolescent zichzelf vergelijkt (Feldman, 2016). In dit contact met leeftijdsgenoten verfijnen de sociale vaardigheden en wordt er geëxperimenteerd met verschillende sociale rollen. In de adolescentie wordt de sociale identiteit gedefinieerd, ofwel: het soort mens die hij is en wil zijn, en het soort relaties die hij aan wil gaan (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). In de huidige Nederlandse samenleving maakt de jongere tijdens de adolescentie kennis met nieuwe waarden, krijgt hij meer bewegingsvrijheid van ouders en ervaart hij een sterke behoefte aan acceptatie van leeftijdsgenoten (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Hij streeft naar autonomie, wil onafhankelijk zijn en het gevoel hebben controle te hebben over zijn eigen leven. Dit is tevens een reden voor de grote kans op conflicten tussen ouders en kinderen tijdens de adolescentie (Feldman, 2016). Adolescenten lopen verschillende stadia van sociale ontwikkeling door die allemaal bijdragen aan het proces van volwassenwording (Crone, 2010). Deze stadia zijn toegelicht in bijlage L.

5.1.8 Invloed van cognitieve ontwikkeling op emoties

De prefrontale cortex zorgt voor de beheersing van impulsen, deze is volledig volgroeid rond het 20^e levensjaar en dan pas in staat om emoties en bijhorend gedrag te onderdrukken (Feldman, 2016). De informatie wordt tijdens de adolescentie via de amygdala verwerkt met als gevolg dat de reacties van pubers emotioneler zijn. Deze intense emoties uiten zich op het persoonlijke en sociale vlak, waardoor het moeilijk voor adolescenten is om zaken te overzien en te beseffen. De adolescentie is voor sommigen hierdoor een lastige periode op het gebied van relaties en zelfwaardering en hierdoor kunnen problemen met depressie, eenzaamheid en verlegenheid ontstaan (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Dit fenomeen is samen met de toename van de concentratie oestrogeen en testosteron, een verklaring voor het feit dat jongeren vaak sensatie zoeken en daarin risicovol gedrag vertonen (Spear, 2000). Dit gedrag stelt hen in staat hun omgeving te verkennen en hierin te experimenteren. Zimbardo, Johnson en McCann (2017) stellen dat dit een basis is voor de moed die nodig is om op eigen benen te staan.

5.1.9 Formeel-operationele fase

Tevens gaat de adolescentie gepaard met Piagets (1979) formeel-operationele fase (Feldman, 2016): het vermogen tot abstract en complex denken. In deze fase komt een individu tot een zelfreflectie (introspectie) en begint problemen te overdenken, bijvoorbeeld hoe iets door leeftijdsgenoten beter geaccepteerd kan worden. Hiernaast ontwikkelen adolescenten in deze fase het vermogen om te gaan met abstracte en ontastbare problemen, zoals liefde, eerlijkheid en bestaanszin (Zimbardo, Johnson & McCann, 2017). Zij ontwikkelen het vermogen om kritisch te denken waarin ze de waarden en rechtvaardigingen in hun leven op een actieve manier proberen te begrijpen (Feldman, 2016). Tijdens de formeel-operationele fase zijn adolescenten beter in staat om over zichzelf na te denken en zijn zij zich makkelijker bewust van hun eigen gedrag. Dit resulteert zich in de mogelijkheid om zelf actie te ondernemen, er zelf iets aan te doen. Ten tweede nemen adolescenten door hun formeel-operationeel denken een kritische houding aan. Zij krijgen het besef dat alles wat eerst 'normaal' was, bijvoorbeeld opvattingen vanuit thuis, ook anders kunnen zijn. Dit is een mogelijke start om de touwtjes in eigen handen te nemen. Hiernaast heeft deze fase invloed op het zelfbeeld van de adolescent. Vooral in het begin van de adolescentie kan hij zich heel eenzaam voelen. Door alle onzekerheden lijkt er niks meer over te blijven waar hij zich aan vast kan houden, waarbij komt dat het geïdealiseerde beeld van zijn ouders niet overeen blijkt te komen met de werkelijkheid. Tevens leren adolescenten in deze fase om introspectief te reflecteren over eigen gedachten en gevoelens, waardoor ze zich bewust kunnen worden van hun persoonlijke eigenaardigheden en innerlijke discrepanties, wat vaak als pijnlijk wordt ervaren. Echter zijn de negatieve stemmingen tijdelijk en is er ook plaats voor het genieten van samen jong zijn, dit kan overslaan tot een gevoel van uniciteit; het gevoel hebben boven alles verheven te zijn. Door dit egocentrische denken, hebben adolescenten het soms moeilijk om onderscheid te maken tussen hun eigen gedachten en gevoelens en die van anderen. Velen leven met het idee dat anderen hen voortdurend in de gaten houden en hen net zo bewonderen of bekritisieren als zijzelf. Volgens Piaget (1979) is dit egocentrische een normaal gevolg van de overgang naar de periode van het formeel-operationeel denken (Craeynest, 2005).

Er zijn tien aspecten van persoonlijke ontwikkeling herkend uit de literatuur die van belang zijn voor adolescenten en tevens te plaatsen onder de dimensies van operationalisering. De herkende aspecten zijn weergegeven en geplaatst onder betreffende dimensies in bijlage M.

5.2 Q-studie

In deze paragraaf worden de resultaten van de Q-studie beschreven. Iedere respondent heeft de stellingen gelegd van 'minst mee eens' tot 'meest mee eens'. De groepen hebben een naam gekregen op basis van hun identieke kenmerken, dit wordt in subparagraaf 5.2.2 verder toegelicht. Per groep zijn de stellingen toegelicht die een dominante mening bevatten. Bijlage N bevat toelichtingen op de overige stellingen van +3, +2, -2 en -3. De toelichting bestaat uit de uitspraken van de respondenten tijdens het Q-interview. Tevens zijn eventueel andere leggingen (-1, 0 of +1) toegelicht, mits de respondenten uit de groep er relatief veel over hebben verteld. De stellingen zijn #genummerd met de kleur van de bijhorende dimensie (zie hoofdstuk vier en bijlage J). In het kader van leesbaarheid wordt de stichting/stage/leer-werkplek in dit hoofdstuk benoemd als 'La Vie'.

5.2.1 Factoranalyse

Om de juiste factor (aantal groepen) te bepalen om de analyse op uit te voeren, zijn factor zeven naar twee gedraaid met het analyseprogramma PQMethod2.11 (Jedeloo & Van der Staa, 2009). Uiteindelijk is er voor factor vier gekozen, omdat in deze factor alle respondenten in een groep zitten, in tegenstelling tot andere factoren. Twee van de vier groepen zijn relatief klein (beide factoren bestaan uit twee personen), echter was dit ook het geval bij de andere factoren, dus is er gekozen om de factor te kiezen waar alle respondenten in zitten. Het overzicht van leeftijd, geslacht en looptijd leer-/werktraject van de respondenten zijn per groep weergegeven in bijlage O. In bijlage P is het overzicht vanuit de Q-analyse bij factor vier weergegeven. Een 'idealistische Q-sort' per groep is uit de analyse gekomen. Dit is de 'gemiddelde' mening van deze groep. Als de groep de kaartjes samen zouden leggen op het grid, zou dit het resultaat zijn.

In bijlage Q zijn per groep de idealistische Q-sorts opgenomen.

5.2.2 Namen van de groepen

Om de groepen van een naam te voorzien, is er gekeken naar de onderscheidende stellingen per groep in vergelijking met de andere groepen. Om de interpretatie zo betrouwbaar en juist mogelijk uit te voeren, is er tevens gekeken naar de toelichting van de respondenten op de onderscheidende uitspraken. Vanuit deze resultaten zijn de groepen allemaal voorzien van een kenmerkende 'titel' voor betreffende groep, te zien in tabel 3. In bijlage R is per groep weergegeven wat de onderscheidende stellingen zijn in vergelijking met de andere groepen.

Groep	Titel	Toelichting
A	Verantwoordelijk & sociaal	De eerste groep zegt in vergelijking met de andere groepen meer geleerd te hebben dat hij invloed en verantwoordelijkheid heeft (op het samen beleven van een reuzeleuke dag) en om een ander te helpen. Dit wordt gekenmerkt door een verantwoordelijkheidsgevoel voor anderen en daarnaast een sociale houding. Deze houding is ook op te maken uit de toelichting die de respondenten geven bij de stellingen.
B	Zelf accepterend & ingetogen	Deze groep ervaart in verhouding met de andere groepen meer geleerd te hebben om zichzelf te accepteren, wat zijn wensen en behoeften zijn, voor zichzelf op te komen en te vertrouwen in zichzelf. Omvattend is deze groep aan de ene kant 'zelf accepterend'. Daartegenover staat dat de groep zegt in vergelijking minder geleerd te hebben de leiding te nemen, vanuit eigen beslissingen actie te ondernemen en minder weet waar hij nog in wil groeien. Dit wordt gekenmerkt door een enigszins ingetogen houding.
C	Initiatiefrijk & actief	Groep C zegt in vergelijking met de andere groepen meer geleerd te hebben om de leiding te nemen en om hulp te vragen. Dit heeft te maken met het hebben van eigen initiatief en een actieve houding, wat ook naar voren komt uit de toelichtingen bij andere stellingen.
D	Bewust & trots	In verhouding met de andere groepen ervaart deze groep meer geleerd te hebben wie hij als persoon is en hoe hij zichzelf gelukkig kan maken; deze groep is zich dus bewust van zichzelf en zijn behoeften. Hiernaast hebben zij erg geleerd om trots te zijn op zichzelf. Volgens de analyse ervaart deze groep in vergelijking met de andere groepen minder geleerd te hebben om hulp te vragen, voor zichzelf op te komen en nee te kunnen zeggen. Echter komt dit in de toelichting niet naar voren, vandaar dat dit niet is meegenomen in de titel.

Tabel 3: Kenmerkende titel en toelichting per groep

5.2.3 Groep A: "Verantwoordelijk & sociaal"

Dit is de grootste groep van de vier en bestaat uit vijf respondenten. De kaartjes aan de uiterste linkerzijde zijn [#1 om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens] en [#10 wat mijn wensen en behoeften zijn]. Gemiddeld zijn dat de twee stellingen waar de respondenten aangeven het minste mee eens te zijn. Aan het uiteinde van de rechterzijde liggen de stellingen [#20 contact te maken met anderen] en [#34 samen te werken]. Dat zijn de twee stellingen waarvan de respondenten aangeven gemiddeld het meeste mee eens te zijn.

#1 om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens: -3

Vier respondenten zeggen dat zij het moeilijk vinden om te kunnen gaan met negatieve gevoelens: *"Dat kan ik nog niet."* *"Ik kan niet goed met verdriet omgaan."* *"Ik vind dat gewoon heel lastig."* Eén respondent zegt uit zichzelf dat hij niet verwacht dat La Vie hem kan leren met negatieve gevoelens om te gaan: *"Ik denk dat ik hier niet goed kan leren. Alles is heel positief en dat is goed, dat hoort ook zo."* Er zijn door deze groep geen andere uitspraken over deze stelling gedaan.

#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind: -2

Twee respondenten zeggen dat zij al vóór hun leer-/werktraject wisten wat zij belangrijk vinden in het leven: *"Dat heb ik niet geleerd, dat wist ik al."* Eén respondent zegt dat ze het niet heeft geleerd, maar dat ze La Vie niet de plek vindt om dit te leren: *"Ik heb hier niet geleerd wat ik belangrijk vind in het leven maar dat heeft niks te maken met mijn stage, of de mensen hier. Ik vind dat je als persoon hier zelf aan moet werken en je best hulp mag vragen, maar ik vind het niet de taak van mijn stage om mij dat te leren."*

#6 hoe ik mezelf gelukkig kan maken: -2

Eén respondent zegt dat hij al wist hoe hij zichzelf gelukkig kan maken en één respondent zegt dit een beetje te hebben geleerd bij La Vie. Tevens stelt een respondent dat hij liever andere mensen gelukkig ziet dan zichzelf: *"Hoe ik mezelf gelukkig moet maken vind ik een moeilijke, want ik maak liever andere mensen gelukkig dan dat ik mezelf gelukkig maak."*

#12 mezelf te accepteren zoals ik ben: -2

Eén respondent geeft aan zichzelf al te hebben geaccepteerd. Echter zeggen twee respondenten dat zij zichzelf helemaal niet hebben geaccepteerd: *"Ik vind dat moeilijk en ik zal nooit kunnen leren om mezelf te accepteren zoals ik ben."* *"Ik probeer het wel, maar ik zit gewoon in de knoop met mijn persoonlijkheid. Als ik me hierover rot voel, praat ik er hier met iemand over en diegene helpt mij dan goed. Anderen accepteren mij wel hier zoals ik ben, maar ik denk niet dat ze mij er hier mee kunnen helpen, omdat anderen wel kunnen zeggen dat ik mezelf moet accepteren maar ik moet daar ook nog in geloven."* Dezelfde respondent zegt dat ze zich wel heel geaccepteerd voelt bij La Vie, in vergelijking met een vorige stage uit het verleden: *"Het is zo fijn dat je hier geaccepteerd wordt zoals je bent, want dat is niet overal. Bij mijn vorige stage waren ze niet zo geïnteresseerd in mij als persoon, in wat ik doe in mijn leven en hoe ik me voel."*

#33 een ander te vertrouwen -2

Drie respondenten zeggen hier veel moeite mee te hebben. Eén respondent zegt niet te hebben geleerd een ander te vertrouwen omdat ze haar mede-stagiairs niet goed genoeg kent: *"Dat heb ik hier niet geleerd en dat doe ik nog steeds niet. Ik ken deze mensen van stage, niets anders. Ik werk met ze, that's it. Ze vragen niet echt naar mijn leven en ik vraag niet naar hun leven. Ik ken ze niet daarbuiten, ik zou bijvoorbeeld niet kunnen zeggen dat ik ze vertrouw met 100 euro, maar ik zou nooit iemand op die manier vertrouwen."* Dezelfde respondent geeft aan geen taken uit handen te durven geven. Twee andere respondenten zeggen slechte ervaringen te hebben gehad met vertrouwen: *"Ik heb vaak een ander mijn vertrouwen gegeven en dat werd dan weer geschonden."* *"Vaak ben ik mensen tegengekomen die leuk in mijn gezicht doen en achter mijn rug gemene dingen over mij zeggen. Hier vind ik het trouwens wel heel makkelijk om de andere stagiairs te vertrouwen. Er is altijd wel iemand die mij helpt. Dat vertrouwen heb ik hier wel."*

#26 de leiding te nemen -1

Een respondent zegt dat ze niet in een leidingrol heeft gezeten tijdens haar leer-/werkperiode: *"Milou is hier echt de leiding en ik ben de stagiair, dus ik krijg nooit echt de leiding."* Een andere respondent vindt dat als je de leiding neemt, je niet gelijk bent aan elkaar: *"Dit zou ik wel leuk vinden maar ik wil niet tegen anderen zeggen wat ze moeten doen, dat heeft voor mij te maken met gelijkheid."*

#18 dat ik trots op mezelf mag zijn 0

De stelling ligt 'idealistisch' in het midden en twee respondenten hebben verteld dat ze dit hebben geleerd: *"Hier vertellen ze me gewoon dat ik het hartstikke goed doe en dat ik zo veel ben gestegen. Dat blijven ze me vertellen dus het drong op een gegeven moment door dat ik trots mag zijn op mezelf."* Een andere respondent zegt het volgende: *"Als ze tegen me zeggen dat ik het echt goed doe en dat ik trots op mezelf mag zijn, vind ik dat super leuk om terug te horen."*

#16 hoe ik mijn talenten in kan zetten 0

Een respondent zegt dat La Vie haar de kans geeft haar talenten in te zetten: *"Ik wist al wel hoe ik mijn talenten in kon zetten, maar ik krijg hier wel de kans om ze in te mogen zetten."*

#21 mij in te leven in een ander +1

Twee respondenten zeggen dat ze door de dag-start hebben geleerd zich in te leven in anderen: *"Omdat we elke dag met elkaar opstarten, ben ik anderen gaan begrijpen."* *"Er wordt gevraagd hoe je je voelt die dag en dan hoor je dat iedereen een eigen verhaal heeft en ik niet de enige ben. We doen het samen. Ik vind het mooi dat je hier merkt dat je niet de enige bent met een valkuil en daar praten we onderling ook over."*

#27 respectvol te communiceren +1

Twee respondenten hebben gezegd dat zij dit hebben geleerd en geven toelichting. Een respondent zegt dat ze hier vaak op aan wordt gesproken: *"Hier herinneren ze me vaak aan, als ik iets vraag, zeggen ze altijd dat ik 'alsjeblieft' moet zeggen."* Dit is ook het geval bij een andere respondent: *"Ze zeggen dat ik op mijn taalgebruik moet letten, sindsdien is dat beter gegaan."*

#19 dat ik fouten mag maken +2

Twee respondenten zeggen dat zij bij La Vie hebben geleerd om fouten te mogen maken. *"Ik mag hier fouten maken, ze worden hier niet boos op je maar zeggen wel hoe ze het liever zien. Ze hebben er geen problemen mee als je een keer niet komt of zegt dat je naar huis wil. Andere stageplekken zouden je meteen ontslaan als je naar huis gaat of niet op komt dagen. Fouten worden door de vingers gezien."* *"Dit heb ik hier echt geleerd!"*

#29 hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen) +2

Twee respondenten benoemen dat ze dit hebben geleerd. Eén respondent zegt het volgende erover: *"Ze hebben mij hier zo goed geholpen met hoe ik alles moet regelen voor mijn vervolgopleiding!"* Een ander zegt dat hij een angst overwonnen heeft: *"Door hier ben ik van mijn hoogtevrees af."*

#32 een ander te helpen +2

#37 om hulp te vragen +2

Deze groep heeft deze stellingen door elkaar gebruikt. Een respondent zegt dat tijdens zijn eerste stagedag al werd gestimuleerd om elkaar te helpen: *"Hier zeiden ze meteen tegen me: ga maar met de rest praten, ze zullen je helpen!"* Dezelfde respondent zegt dat de stichting het belangrijk vindt dat deze norm wordt nageleefd: *"Om hulp vragen en anderen helpen is iets waar ze veel prioriteit aan stellen. Ze zeggen ook altijd bij de dag-start dat je iemand moet helpen als je ziet dat iemand moeite met iets heeft. Als er iets is hebben ze hier liever dat je om hulp vraagt dan dat je het zelf oplost."* Eén respondent zegt dat hij het lastig vindt om hulp te vragen: *"Ik vind het moeilijk om hulp te vragen, ik doe het liever zelf."* Een andere respondent zegt dat ze geleerd heeft altijd om hulp te vragen als het nodig is: *"Ik vraag veel om hulp. Als ik iets niet weet, dan vraag ik dat."*

#20 contact te maken met anderen +3

De respondenten van deze groep zeggen dat ze gegroeid zijn in het contact maken met anderen tijdens hun leer-/werkperiode: *"Hier ga ik wel met anderen om, terwijl ik normaal echt een 'loner' ben."* Een andere respondent geeft aan dat hij gestimuleerd werd door de begeleiding om op anderen af te stappen: *"Er werd tegen me verteld dat ik gewoon met de rest moest gaan praten. Dit heeft goed gewerkt. Toen ik voor het eerst binnenstapte deed ik dat nog niet, toen zei ik tegen niemand iets. Dat is veranderd doordat ze dat bleven zeggen."* Anderen vertellen tevens ervaringen bij deze stelling: *"Eerst was ik erg verlegen, ik zou niet zo snel contact met iemand maken maar hier heb ik geleerd dat het eigenlijk niet zo'n grote stap is en iedereen je wel aardig vindt zoals je bent."* *"Het contact maken vond ik heel spannend in het begin, daar moest ik even doorheen maar ik ben nu een hele kletskaus geworden! Ik heb hier geleerd dat ik gewoon iets kan zeggen en het niet raar is als je iets verkeerd zegt."* *"Ik was heel gesloten en zei niet veel, het was voor mij makkelijk om iemand weg te duwen maar hier heb ik geleerd die angsten te ontdekken en te zien. Ik zou eerst niet durven praten en nu doe ik dat wel gewoon. Ik vond het zo fijn dat ik mezelf erover heen heb kunnen zetten, een jaar geleden had ik dat niet verwacht van mezelf!"* *"Ik dacht dat het veel moeilijker zou zijn, maar als je eenmaal uit je comfortzone bent dan doe je het ook gewoon."*

#34 samen te werken +3

De respondenten uit deze groep zeggen allemaal dat ze heel goed hebben geleerd om samen te werken. Zo zegt één respondent dat hij door de dag-start geleerd heeft om samen te werken: *"Als we de dag samen starten, moeten we teams maken, hierdoor leer je elkaar kennen en samen te werken."* Zo benoemt een respondent de dingen die hij heeft geleerd: *"Ik heb het meeste geleerd om te overleggen, samen uit te voeren en de dingen goed af te spreken."* Een andere respondent zegt: *"Dit heb ik zeker wel geleerd, hier moeten we één en al samenwerken!"* Tevens is zegt een respondent dat ze door het leren kennen van de andere stagiairs heeft leren samenwerken: *"Hier heb ik juist gezien dat doordat je elkaar leert begrijpen, je leert samen te werken. Het leuke vind ik dat iedereen zijn eigen dingen heeft en we er samen iets leuks van kunnen maken."*

5.2.4 Groep B: "Zelf accepterend & ingetogen"

Deze groep bestaat uit de twee jongste respondenten. De kaartjes aan de uiterste linkerzijde zijn [#23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan] en [#24 hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer]. Gemiddeld zijn dat de twee stellingen waar de respondenten aangeven het minste mee eens te zijn. Aan het uiteinde van de rechterzijde liggen de stellingen [#12 mezelf te accepteren zoals ik ben] en [#19 dat ik fouten mag maken]. Dat zijn de twee stellingen waarvan de respondenten gemiddeld aangeven het meeste mee eens te zijn.

#23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan -3

#24 hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer -3

Deze stellingen zijn door de respondent door elkaar gebruikt. Eén van de respondenten uit het tweetal stelt dat ze de groep mensen waarmee ze nu samenwerkt op stage, vindt verschillen met de mensen die elders rondlopen: *"Ik vind dat je niet op stage leert om met andere situaties om te gaan, omdat het andere mensen zijn."* *"Ik ben de mensen van hier gewend, als ik dingen moet doen met anderen, is het meteen anders."* Andere uitspraken zijn over deze stellingen niet gedaan.

#15 vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen -2

Eén van de twee respondenten heeft hierover iets gezegd. Ze geeft aan dat het nog niet is voorgekomen en ze daarnaast niet weet of ze vanuit eigen beslissingen mag handelen: *"Ik weet niet of dat dat hier mag. Ik zou het wel durven, maar het is nog niet gebeurd."*

#16 hoe ik mijn talenten in kan zetten -2

Er is één respondent die zegt dat ze niet weet wat haar talenten zijn: *"Welke talenten? Ik weet het niet zo goed."* Ook zegt ze dat tegen haar wordt gezegd waar ze goed in is: *"Er wordt tegen mij gezegd waar ik goed in ben."* De andere respondent zegt het moeilijk te vinden om iets over te stelling te zeggen: *"Ik weet het niet. Mijn talenten zijn namelijk heel anders dan dit. Ik ben heel muzikaal."*

#26 de leiding te nemen -2

Eén van de twee respondenten zegt dat dit vanuit school dit jaar nog niet haar taak is om te leren. De ander zegt dat tijdens stage niemand de leiding neemt en dat ze dat ook niet zou willen: *"Niemand neemt hier de leiding, alles wordt gewoon samen gedaan."* *"Als de begeleiding iemand aanwijst als leiding over bijvoorbeeld te stallen, wordt het toch samen gedaan. Diegene zal dan niet zeggen wat iedereen moet doen. Dit bespreken we onderling gewoon. Iemand naar beneden halen om bijvoorbeeld te zeggen dat hij de stallen uit moet mesten zal niet snel gebeuren, nee zo zijn wij niet."*

#29 hoe ik kan bereiken wat ik wil -1

Beide respondenten zeggen dat deze stelling niet van toepassing op hen is. Eén respondent geeft haar leeftijd als reden: *"Dat weet ik nog niet want ik ben te jong."* De andere respondent benoemt het: *"Dat is nog niet echt voor mij van toepassing."*

#27 respectvol te communiceren +1

Eén respondent heeft deze stelling op +1 gelegd, echter heeft zij deze niet toegelicht. De andere respondent heeft deze op +3 neergelegd en heeft hier relatief veel over verteld. Ze zegt dat ze dit heeft geleerd door te spiegelen aan haar begeleiding: *"Ze communiceren altijd met respect en waarderen iedereen zoals hij is."* Ook beschrijft ze haar groei die ze heeft ervaren: *"Toen ik hier net kwam, kreeg ik vaak te horen dat ik boos keek of dat ik rot reageerde op mensen. Het was mijn doel geworden om beter te communiceren en dat heb ik geleerd."*

#10 wat mijn wensen en behoeften zijn +2

Beide respondenten zeggen te hebben geleerd wat hun wensen en behoeften zijn. Eén respondent zegt dat dit komt doordat ernaar geluisterd wordt: *"Je mag elke dag iets kiezen wat je leuk vindt en ze luisteren hier altijd naar je wensen, naar wat jij wil."*

#20 contact te maken met anderen +2

De respondenten zeggen beiden dit te hebben geleerd: *"Dat lukt hier heel goed!" "Het meeste wat ik heb geleerd is om echt contact te leggen met mensen en om het gelijk te zeggen als er iets is."* Ook vertelt een respondent dat zij door het vele samenwerken heeft geleerd om contact te maken met anderen: *"Op een andere stage werk je maar met drie mensen of minder samen en hier met een hele club, je doet alles samen. Hierdoor krijg je meer contact en kom je meer te weten over die mensen."* *"Hier zal ruzie met elkaar bijna nooit voorkomen."*

#34 samen te werken +2

Beide respondenten zeggen dat ze hebben geleerd om samen te werken. Eén respondent zegt ze goed kan samenwerken doordat ze goed contact heeft met de andere stagiairs: *"Met deze mensen kan ik goed samenwerken, want dat gaat veel beter als ik mensen mag. Bijvoorbeeld op school vind ik dat veel moeilijker, want sommige mensen mogen mij niet. Als een ander normaal tegen mij doet, doe ik dat ook. Ik doe altijd normaal, dus als het samenwerken niet lukt, ligt het aan de ander."* De andere respondent zegt dat ze het samenwerken heeft geleerd doordat de stagiairs samen één groep vormen: *"Iedereen kan hier met elkaar opschieten. Als je bijvoorbeeld op school komt, heb je allemaal aparte groepjes en hier is het gewoon één groep, dat is heel fijn."*

#12 mezelf te accepteren zoals ik ben +3

"Dit heb ik hier het allermeele geleerd!" Beide respondenten zeggen hier veel in gegroeid te zijn. Eén respondent geeft aan dat ze zichzelf heeft leren accepteren door de houding van de begeleiding: *"Ze oordelen hier niet en laten iedereen toe. Stel je bent autistisch, of iets anders, mag je toch komen. Dat maakt ze allemaal niks uit, ze helpen je hier."* De andere respondent zegt dat het accepteren van elkaar bij La Vie belangrijk is: *"Ze accepteren mij hier sowieso, want dat is hier heel belangrijk."*

#19 dat ik fouten mag maken +3

Beide respondenten zeggen dat ze dit hebben geleerd. Eén respondent maakt een vergelijking met een andere stage uit het verleden: *"Bij mijn andere stage mocht ik echt geen fouten maken, hier heb ik dat wel geleerd."* Ook geeft ze een voorbeeld: *"Hier worden ze niet boos op je, maar leggen ze het gewoon uit als je iets fout hebt gedaan. Ik heb dat hier goed geleerd, want iedereen kan fouten maken."*

5.2.5 Groep C: "Initiatiefrijk & actief"

Dit is een groep van drie. De kaartjes aan de uiterste linkerzijde zijn [#1 om te kunnen gaan met negatieve gevoelens] en [#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind]. Gemiddeld zijn dat de twee stellingen waar de respondenten aangeven het minste mee eens te zijn. Aan het uiteinde van de rechterzijde liggen de stellingen [#26 de leiding te nemen] en [#19 waar ik hulp kan halen]. Dat zijn de twee stellingen waarvan de respondenten gemiddeld aangeven het meeste mee eens te zijn.

#1 om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens -3

Net zoals groep A, heeft deze groep deze stelling gemiddeld op -3 gelegd. Twee respondenten zeggen dat zij dit niet hebben geleerd. Eén respondent vertelt over zijn ervaring: *"Sommige momenten heb ik mee naar huis genomen, ik kon er niet van slapen. Ik word dan chagrijnig tegen mijn ouders en ik kom niet van dat gevoel af totdat ik weer hier ben. Dan spreken we het uit, dan heb ik het wel gezegd maar dan heb ik alle emoties nog wel. Het is dan wel verminderd, maar niet weg. Een ander kan doen alsof er niks is gebeurd als we het hebben uitgesproken, maar bij mij zit het dan nog in mijn achterhoofd. Ik vind het moeilijk om dat los te laten."* Eén van de andere respondenten van deze groep vertelt over een andere ervaring: *"Er is een periode waarin het niet zo goed met mij ging, waar ik vaak verdrietig ben geweest, maar toen heeft Joriene mij daar zo goed mee geholpen."* Een andere respondent zegt dat ze het moeilijk vindt om haar negatieve gevoelens te uiten en geeft dat als de reden dat ze niet heeft geleerd ermee om te gaan: *"Dat uit ik gewoon niet zo snel, dus daar kunnen zij me dan ook niet mee helpen."*

#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind -3

Inhoudelijk heeft één respondent hier iets over gezegd. Ze zegt dat er over dit onderwerp weinig gesproken wordt: *"Het is wel belangrijk om te weten, maar het is niet zo dat we er veel over praten."*

#24 hoe ik buiten stagetijd kan toepassen wat ik hier leer -2

Twee respondenten zeggen dit wel te hebben geleerd. Eén respondent geeft een voorbeeld: *"Bijvoorbeeld mij in een ander in te leven, ik heb in mijn hoofd gezet dat ik moet denken aan anderen in de manier waarop ik praat. Ik wil ook niet dat anderen snauwen tegen mij, maar ik deed dat zelf wel. Dat heb ik hier echt geleerd. Ook hoe ik dat buiten toe kan passen."* De andere respondent heeft de stelling geïnterpreteerd met betrekking tot de paarden, zij zegt het volgende: *"Buiten stage doe ik eigenlijk niet veel met paarden."* Echter zegt ze dat ze buiten stage wel haar geleerde vaardigheden kan toepassen zoals leiding geven en communiceren (haar voorbeelden). Eén respondent geeft geen toelichting op de stelling.

#4 uit te spreken wat ik belangrijk vind +2

Twee respondenten zeggen dit geleerd te hebben. Echter zegt één respondent dit helemaal niet te hebben geleerd. Hij geeft als reden dat hij bang is voor reacties van anderen: *"Ik heb altijd wel moeite gehad met zeggen wat ik vind, omdat ik vaak heb meegemaakt dat mijn mening hier door de grond werd geboord. Hier zeggen ze dat je alles kan zeggen, maar het wordt vaak verkeerd opgevat terwijl ik dat dan niet zo bedoel."* "Ik ben altijd bang om iets te zeggen tegen iemand, omdat ik bang ben voor een preek." Er is gevraagd of er iets kan veranderen waardoor hij minder bang kan worden. De respondent zegt hierop: *"Ik moet gewoon zeggen wat ik vind, niet bang zijn en de consequenties accepteren. Toch ben ik heel bang dat ik het fout doe. Ik ben altijd bang dat mensen boos worden, maar daar moet ik boven staan. Doordat ik elke keer zo onzeker ben, ben ik bang om de dingen uit te spreken die ik belangrijk vind."* Deze respondent zegt dit niet te kunnen leren bij La Vie. Een andere respondent zegt dat het steeds beter gaat om uit te spreken wat ze belangrijk vindt, dat ze erin is gegroeid sinds dat ze bij La Vie is. Weer een andere respondent zegt het volgende: *"Als je het er niet mee eens bent, mag je gewoon uitspreken wat je belangrijk vindt."*

#15 vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen +2

Alle drie de respondenten zeggen dat zij dit hebben geleerd. Een respondent zegt dat ze daarin is gegroeid: *"Dat gaat steeds beter."* Een andere respondent zegt bij La Vie hier de ruimte voor te krijgen: *"Je mag hier best veel zelf bepalen wat je belangrijk vindt en als je werk ziet liggen, vinden ze het altijd goed als je dat gaat doen. Je mag hier best veel zelf beslissen."*

#29 hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen) +2

Twee respondenten benoemen dat zij dit hebben geleerd. De volgende toelichting wordt gegeven: *"We letten hier veel op onze leerdoelen."* "Ze helpen mij hier heel erg met hoe ik kan bereiken wat ik wil. Bijvoorbeeld toen ik van school wilde wisselen. We hebben samen gekeken naar alles wat ik daarvoor moest doen en daar heb ik nu zicht op." "Ze willen je heel graag met je doelen helpen, ook doelen vanuit school."

#26 de leiding te nemen +3

Er is één respondent die zegt dat ze dit niet gedaan heeft tijdens haar periode bij La Vie (circa zes maanden): *"Leiding nemen doe ik nooit echt. Ik vind het vaak niet leuk om iedereen te vertellen wat ze moeten doen, vaak weet ik zelf ook niet wat ik moet doen dus dat is dan extra lastig."* Twee respondenten zeggen dit wel geleerd te hebben. Een respondent geeft de volgende toelichting: *"Ik wilde nieuwe leerdoelen en ik dacht dat leiding geven goed van pas zou komen en ik dat ook leuk zou vinden. Ik wilde wat meer met mensen doen, want van de paarden wist ik al wel alles."*

5.2.6 Groep D: "Bewust & trots"

Deze groep bestaat uit twee respondenten. De kaartjes aan de uiterste linkerkant zijn [#28 mijn vooroordeel opzij te zetten] en [#36 om nee te kunnen zeggen]. Gemiddeld zijn dat de twee stellingen waar de respondenten aangeven het minste mee eens te zijn. Aan het uiteinde van de rechterzijde liggen de stellingen [#4 uit te spreken wat ik belangrijk vind] en [#18 dat ik trots op mezelf mag zijn]. Dat zijn de twee stellingen waarvan de respondenten gemiddeld aangeven het meeste mee eens te zijn.

#28 mijn vooroordeel opzij te zetten -3

Het tweetal respondenten zeggen dit niet specifiek bij La Vie te hebben geleerd, zij geven hier beiden andere redenen voor. Eén respondent zegt dat het in zijn persoonlijkheid zit om niet snel een vooroordeel te hebben, dus ook niet heeft geleerd dit opzij te zetten: *"Ik heb niet snel een vooroordeel over iemand, want iedereen is gewoon wie hij is. Als iemand normaal doet tegen mij, doe ik normaal terug. Dat zit gewoon in mij."* De andere respondent zegt dat zij het voornamelijk op school heeft geleerd: *"Ik heb het hier een beetje geleerd, maar vooral op school."*

#37 om hulp te vragen 0

Eén respondent zegt dat hij geleerd heeft om hulp te vragen: *"Als ik iets niet snap, vraag ik het voortaan gewoon meteen."* De andere respondent zegt ook gegroeid te zijn in het vragen om hulp: *"Ik vond het altijd heel lastig om hulp aan iemand te vragen, maar hier zeggen ze gewoon: als je hulp nodig hebt, geef maar een gil. Ik ben niet zo van het vragen stellen, ik wil zoveel mogelijk zelf doen, maar als het toch niet lukt, heb ik geleerd om het te vragen."*

#6 hoe ik mezelf gelukkig kan maken +1

Eén respondent zegt dat hij liever andere mensen gelukkig maakt dan zichzelf: *"Ik zie liever anderen gelukkig dan mezelf. Ik doe eigenlijk alles om andere mensen gelukkig te zien."* De andere respondent zegt dat ze erachter is gekomen dat ze gelukkig wordt van het werken met paarden: *"Het plezier in het werken met paarden, dat heeft mij gelukkig gemaakt. Dat ik hier mag doen wat ik leuk vind, daar word ik blij van."*

#19 dat ik fouten mag maken +2

Eén respondent geeft aan het moeilijk te vinden om fouten te maken: *"Dan ga ik erover stressen en kan ik het niet meer."* "Soms heb ik nog een beetje een angst om fouten te maken." De andere respondent zegt dit te hebben geleerd en geeft de volgende toelichting: *"Als je hier een foutje maakt, helpen ze je heel erg hoe je het anders moet doen."*

#27 respectvol te communiceren +2

Eén respondent vertelt een voorbeeld over haar ervaren groei: *"Voorheen als iemand iets zei, reageerde ik daar zonder na te denken meteen op. Nu ga ik gewoon tellen en wachten. Dan besluit ik: ik zeg maar niks of ik probeer er op een goede manier iets over te zeggen."*

#34 samen te werken +2

Eén respondent zegt dat dit hetgeen is wat hij bij La Vie het meeste geleerd heeft: *"Ik kon het een beetje, ik vond het lastig, maar het gaat nu super goed."* De andere respondent geeft uitleg over het samenwerken bij La Vie: *"Het is gewoon heel belangrijk, omdat je niet alles alleen kan doen. Bijvoorbeeld als er drie paarden naar buiten moeten, pakken we alle drie een paard. In principe werken we met zijn allen samen om een reuzeleuke dag te hebben, om alles af te hebben en om Joriene en iedereen blij te maken!"*

#4 uit te spreken wat ik belangrijk vind +3

Eén respondent geeft de volgende toelichting bij de stelling: *"Joriene heeft altijd zo'n positieve energie om zich heen en ik begon deze energie zelf ook te krijgen, dat ik van mezelf mocht zijn wie ik ben. Hierdoor heb ik geleerd om uit te spreken wat ik belangrijk vind. In het begin kon ik dat niet zo goed, maar nu wel."* De andere respondent zegt ook dat ze dit heeft geleerd: *"Ik vind dat jij het gewoon mag uitspreken als jij ergens mee zit of als je tips wil geven. Dat je gewoon je mening kan uiten en dan anderen mogen beslissen wat ze ermee doen. Dat je gewoon kan zeggen wat je vindt."*

#18 dat ik trots mag zijn op mezelf +3

Eén van de twee respondenten doet een uitspraak over deze stelling: *"Dat kon ik eerst niet eens, ik dacht altijd slecht over mezelf. Ik heb hier geleerd dat ik trots kan zijn op mezelf."*

5.2.7 Gemeenschappelijkheid

Er zijn vijf stellingen die gemiddeld qua legging van alle respondenten dicht bij elkaar liggen, deze zijn weergegeven in tabel 4.

Stelling	Legging bij A	Legging bij B	Legging bij C	Legging bij D
#7 waar ik goed in ben	0	0	-1	0
#17 dat iedereen gelijk is: ongeacht verschillen in...	0	1	0	0
#27 respectvol te communiceren	1	1	1	2
#31 om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens	-1	-1	0	0
#34 samen te werken	3	2	2	2

Tabel 4: Gemeenschappelijke leggingen

Stellingen #7, #17, #27 en #31 zijn relatief gezien gemiddeld op een neutrale plek (in het midden) neergelegd. In vergelijking is #27 iets hoger neergelegd en #31 iets lager.

Stelling #34 is hoog neergelegd, wat betekent dat gemiddeld gezien alle respondenten hebben gelegd dat zij het meeste hebben geleerd om samen te werken.

6. Eindconclusie

Hoe ervaren de deelnemers hun persoonlijke ontwikkeling gedurende het leer-/werktraject bij stichting La Vie en Rose op locatie Stal Beks te Etten-Leur?

Om de hoofdvraag te beantwoorden, worden verschillende slotconclusies gegeven die samen de eindconclusie vormen.

Q-studie wijst uit dat alle twaalf respondenten gemiddeld ervaren het meeste geleerd te hebben om **samen te werken**. Alle respondenten liggen hier op één lijn, dit is dus een ontwikkelpunt waar de overkoepelende ervaren kracht van de stichting ligt. Jongeren geven als voorbeelden: anderen leren kennen, overleggen, respectvol communiceren, samen uitvoeren, zaken goed afspreken, een veilige omgeving creëren en met elkaar een reuzeleuke dag beleven. Hieruit is te concluderen dat het begrip 'samenwerken' volgens de respondenten een verzamelwoord is voor verschillende sociale vaardigheden en aspecten van het onderhouden van relaties. Overkoepelend ervaren de jongeren dat stichting La Vie en Rose **erin slaagt bij te dragen aan hun interpersoonlijke ontwikkeling**.

De vier groepen die bij de Q-analyse herkend zijn, hebben ieder **andere kenmerkende eigenschappen**. Hieruit is de conclusie te trekken dat de ontwikkelpunten van de deelnemers uiteen liggen en **ieder zich op zijn eigen tempo en vanuit eigen capaciteit ontwikkelt**. Sommige deelnemers zijn verder in bepaalde ontwikkelgebieden dan anderen. Ook is het opvallend dat de jongste respondenten samen in een groep zijn geplaatst, wat voorgaande conclusie bevestigt. Daarentegen zijn er vanuit de Q-analyse wel 'groepen' te vormen die ongeveer **dezelfde ontwikkelbehoeften** hebben, waaruit opgemaakt kan worden dat de ontwikkelprocessen van de deelnemers onderverdeeld kunnen worden in verschillende **fases**.

De jongeren ervaren dat zij zich bij de stichting **geaccepteerd voelen om wie ze zijn** en regelmatig complimenten ontvangen over hun persoonlijkheid en gedrag; zowel van de begeleiding als de jongeren zelf. Ze zeggen het gevoel te hebben 'gehoord' te worden. Zij vinden het daarentegen **moeilijk om zichzelf te accepteren**. Concluderend voelen de jongeren zich geaccepteerd, maar beïnvloedt dit niet voor alle jongeren zichtbaar de zelfacceptatie. Om tot zelfacceptatie te komen is wellicht meer nodig dan alleen een veilige groepsstructuur.

De deelnemers geven aan dat zij **rekening leren houden met 'de ander'** en individuele verantwoordelijkheid nemen in de reuzeleuke dag van een ander. Dit speelt door in de ontwikkeling; zij leren sociaal te zijn en zich in te leven, **echter wordt de 'eigen ik' soms vergeten**. Verschillende respondenten geven aan dat zij liever een ander gelukkig zien dan zichzelf en dingen doen om anderen gelukkig te maken. Er bestaat dus een risico dat de jongeren zich wegcijferen in het geheel.

Tevens wordt La Vie en Rose als een **veilige leeromgeving** ervaren, waar de jongeren mogen zijn wie ze zijn en fouten mogen maken. Echter zeggen verschillende respondenten een **contrast met 'buiten'** te ervaren, bijvoorbeeld in een vorige stage, op school of in het bijzijn van andere mensen.

Tevens valt het op dat de twee grootste groepen (bij elkaar zijn dit 8 van de 12 respondenten) gemiddeld gezien aangegeven dat zij **het minste hebben geleerd om te kunnen gaan met negatieve gevoelens**. De literatuurstudie wijst uit dat dit een **logisch gevolg** is van de onvolgroeide hersenen van jongeren. Deelnemers geven aan dat de stichting **vooral focust op het positieve**. Enerzijds zijn er jongeren bij wie dit goed uitpakt; zij leren omgaan met hun negatieve gevoelens door een positieve benadering. Anderzijds zijn er jongeren bij wie dit minder goed werkt; bij hen worden de negatieve gevoelens aan de kant gezet, maar zijn deze niet per sé opgelost.

Kijkend naar de uitkomsten van de literatuurstudie (de belangrijke aspecten van ontwikkeling voor adolescenten), ligt de **focus** van stichting La Vie en Rose volgens de deelnemers vooral op **sociale ontwikkeling, sociale identiteit, zelfacceptatie en ontwikkelen van zelfregie**.

De persoonlijke ontwikkeling wordt in het algemeen op een **positieve wijze door de deelnemers ervaren**. Alle respondenten hadden namelijk bij de 'oneens'-stapel van de eerste sorteertabel, (veel) minder kaartjes liggen dan bij de 'eens'-stapel en gaven aan de meeste stellingen geleerd te hebben.

Kortom: de deelnemers **ervaren een waardevolle bijdrage** van La Vie en Rose in verschillende aspecten van hun **persoonlijke (basis)ontwikkeling**. Er liggen echter in het kader van innovatie kansen om ook ondersteuning te bieden in volgende of andere fases van persoonlijke ontwikkeling.

7. Aanbevelingen

Op basis van de eindconclusie worden, in het kader van innovatie, concrete aanbevelingen voor de stichting gedaan. Eén aanbeveling is uitgewerkt als beroepsproduct, zodat deze direct gebruikt kan worden in de praktijk.

1. Waardenspel: om preventief te bewaken dat de jongeren naast aan anderen, ook aan zichzelf denken, wordt een waardenspel aanbevolen. Tevens zijn zeggen verschillende jongeren dat ze niet weten wat ze belangrijk vinden in het leven. Literatuurstudie wijst uit dat het onderzoeken van de identiteit een belangrijk ontwikkelpunt is tijdens de adolescentie. Dit spel biedt handvatten in de ontdekkingstocht naar én bewustwording van de eigen waarden en normen, die identiteit representeren. Het geeft aandacht aan de individuele waarden van de deelnemers. Deze aanbeveling is uitgewerkt als beroepsproduct en haar meerwaarde wordt in hoofdstuk acht verder verantwoord.

2. Meer aandacht voor negatieve gevoelens: het onderzoek wijst uit dat het niet voor alle jongeren werkt om met hun negatieve gevoelens om te gaan door te focussen op het positieve. Er wordt aanbevolen hier meer aandacht voor te hebben in het leer-/werktraject. Ook wordt aanbevolen om te onderzoeken wat deze jongeren wél nodig hebben; bijvoorbeeld door te spreken met een expert.

3. Theaterworkshop: 'hoe ga ik met verschillende mensen om?': de jongeren zeggen dat zij in de groep van La Vie en Rose goed samen kunnen werken, mogen zijn wie ze zijn en kunnen handelen zoals ze willen handelen. Sommigen ervaren echter een verschil in andere situaties. Om zich hier ook staande te kunnen houden, wordt een theaterworkshop aanbevolen waarin de jongeren met behulp van (humoristische) rollenspellen kunnen oefenen met hun eigen houding; ook in situaties waar het groepsgevoel niet hetzelfde is als bij La Vie: "Hoe blijf je dan toch dicht bij jezelf en reageer je zoals je wil reageren?" Deze workshop wordt aanbevolen om preventief handvatten/oefening mee te geven in het omgaan met situaties/personen buiten het leer-/werktraject.

4. Vervolgonderzoek naar fasesysteem: de deelnemers ontwikkelen zich vanuit verschillende behoeften, maar zijn wel in groepen te verdelen die ongeveer dezelfde ontwikkelbehoeften hebben. Afhankelijk van leeftijd, ontwikkelperiode (vroege tot late adolescentie) en behoeften kunnen zij onder een beginfase, midden-fase en eindfase geplaatst worden. Het advies is om de regie bij de jongere te laten in het formuleren van eigen leerdoelen en vervolgens deze leerdoelen te koppelen onder de vooraf bepaalde dimensies van de betreffende fase. Op deze manier kan de universele begeleidingsstijl zo dicht mogelijk aansluiten bij wat de jongeren nodig hebben. Begeleidingsbehoeften 'op maat' (niet te vergeten!) kunnen bij ontmoeting van de deelnemer worden bijgevoegd. Om dit fasesysteem te ontwikkelen, is het van belang om vast te stellen welke dimensies van ontwikkeling er onder welke fase vallen. Voorwaardelijk hiervoor is een vervolgonderzoek om te bepalen welke fases de jongeren precies doorlopen, welke dimensies hieronder vallen en welke begeleidingsstijlen daar het beste aan te koppelen zijn.

5. Vervolgonderzoek naar zelfacceptatie: het is gebleken dat de ontwikkeling van zelfacceptatie voor veel jongeren effectief werkt door hen te laten ervaren dat ze er mogen zijn en hen complimenten te geven. Echter werkt dit voor sommige jongeren minder goed. Vandaar wordt aanbevolen om vervolgonderzoek te doen naar zelfacceptatie: welke werkwijzen/methodes/methodiek zijn tevens effectief in het bevorderen van zelfacceptatie bij jongeren? Dit is relevant omdat zelfacceptatie in relatie staat met identiteitsvorming, wat de literatuur benoemt als de kerntaak voor adolescenten.

6. Jaarlijkse reünie: tot slot wordt (als bijvangst) aanbevolen om elk jaar een reünie te laten organiseren door de huidige deelnemers, voor de oud-deelnemers. Tijdens de reünie is ruimte voor een *individueel begeleidingsgesprek*, waarin oud-deelnemers met eventuele vragen of obstakels terecht kunnen bij de begeleiding. Tevens biedt deze reünie een *evaluatiemoment* waarin teruggeblikt wordt op de periode bij La Vie en Rose. Hierin kan worden onderzocht wat de langer-termijneffecten van het leer-werktraject voor de deelnemers zijn, wat extra kansen tot innovatie biedt. Tot slot is er ruimte voor *ontmoeting/recreatie/activiteiten*. De huidige groep deelnemers kan (onder begeleiding) zelf invulling geven aan deze activiteiten, waar zij verschillende talenten en leerdoelen aan kunnen koppelen. Het biedt de uitnodiging aan de oud-deelnemers en huidige deelnemers om in een ongedwongen sfeer verhalen en ervaringen met elkaar te delen. Er zijn verschillende aspecten die deze aanbeveling relevant maken. Ten eerste is uit het onderzoek gebleken dat jongeren soms een contrast ervaren met 'buiten', een reünie achteraf biedt een mogelijkheid voor eventuele 'nazorg'. Een bijvangst van deze aanbeveling is dat het organiseren van een reünie de huidige deelnemers op verschillende extra vlakken (leerdoelen/talenten) een podium biedt. Een respondent gaf bijvoorbeeld aan dat ze erg muzikaal was en dat haar talent is; dit evenement biedt de ruimte dit in te kunnen zetten.

8. Beroepsproduct

Als beroepsproduct is er een waardenspel ontwikkeld met het element van Jenga ©. In bijlage S is het product beschreven, in bijlage T is de spelhandleiding weergegeven, in bijlage U is de inhoud van het spel bijgevoegd en bijlage V bevat foto's van het waardenspel. In dit hoofdstuk wordt de meerwaarde van het project/beroepsproduct verantwoord en wordt de feedback van de opdrachtgever weergegeven, waar vervolgens de onderzoeker een reactie op geeft.

8.1 Meerwaarde

Literatuurstudie wijst uit dat de kerntaak in de periode van de adolescentie de identiteitsvorming is. De resultaten van de Q-studie wijzen uit dat jongeren veel aandacht hebben voor de waarden van anderen en zichzelf daarin soms (kunnen) vergeten. Tevens geven verschillende jongeren aan het moeilijk te vinden om te bepalen wat ze belangrijk vinden in het leven. Het waardenspel is ontwikkeld om jongeren hun eigen waarden te laten ontdekken én het spelen ervan brengt aandacht voor de individuele waarden, wat preventief bewaakt dat zij naast aan anderen, ook aan zichzelf denken. Door het spel in een groep te spelen, zijn de deelnemers ook op de hoogte van de individuele waarden van elkaar. La Vie en Rose (z.d.) wil de acties van het leer-/werktraject zo veel mogelijk laten aansluiten bij de waarden van het individu en het team: "Ben je een onafhankelijk individu of bepaal je of je 'voldoet' door te bepalen hoe anderen vinden dat je het doet. Pas je je waarden aan, zodat je mee kunt doen aan een bepaalde groep? Durf je op te staan voor je eigen idealen?" (La Vie en Rose, z.d.). Het spel sluit dus tevens uitstekend aan bij de missie van de stichting. Een spelvorm is gekozen, omdat dit muzisch agogisch is en stimulerend voor een (creatief) groeiproces, aldus Behrend en Jellema (2015). Het bekijken van jezelf als 'vriend' is gebaseerd op de helikopterview, waar iemand uit een situatie stapt en deze vanaf bovenaf bekijkt. De situatie is in dit geval de persoon zelf. Deze methode helpt de jongeren naar zichzelf te kunnen kijken (Groen, 2015). Dit element is hiernaast in relatie te brengen met imaginatietherapie (een ervaringsgerichte psychotherapie), waarin een persoon gebruik maakt van natuurlijke verbeeldingskracht. Met een visuele voorstelling wordt er meer een beroep gedaan op het onderbewuste dan het beredeneringsvermogen. Hierdoor is er ook aandacht voor eventuele onbewuste waarden (Huttenga, z.d.).

Literatuurlijst

- Akhtar-Danesh, N., Baumann, A., & Cordingley, I. (2008). Q-Methodology in nursing research: a promising method for the study of subjectivity. *Western Journal of Nursing Research*, 30(6), 759-773.
- Ambaum, H., Noorda, J., & Veenbaas, R. (2011). *Handboek modern jongerenwerk*. Amsterdam: VU.
- Anderson, G. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Arrindell, W., De Groot, P., & Walburg, J. (1984). *De Schaal voor Interpersoonlijk Gedrag: SIG*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Avans Hogeschool (2017). *Afstudeertraject ASH. AP430 2017-2018. Onderwijsjaar 4, periode 3 & 4*. Studiehandleiding. 's-Hertogenbosch: Avans Hogeschool Academie voor Sociale Studies.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Behoekoe, C., Brown, B., Fernández, F.M., El Madkouri, M., & Rambhadrach-Bhoendie, T. (2008). *Jongeren doen mee... ook de moeilijk bereikbare: Een handreiking over jeugdparticipatie voor jongeren- en meidenwerkers*. Utrecht: FORUM Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.
- Behrend, D & Jellema, M. (2015). *Muzisch-agogische methodiek: Muzisch interveniëren in het social werk*. Bussum: Coutinho.
- Berger, M., & Stevens, R. (2011). *Begrippenkader Dossiers Professionalisering*. Geraadpleegd op 19 februari 2018, van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Professionalisering_Begrippenkader.pdf
- Berlin, I. (1969). *Two concepts of liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bijstra, J. O., & Oostra, L. (2000). Sociale vaardigheid van adolescenten in kaart gebracht. *Kind en adolescent*, 21(4), 166-171.
- Braams, L. (2014). *Het leven na Roche/Primus I*. Tilburg: Tilburg University.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- CBS (2015). *Statline*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Claassen, A., & Pol, S. (2014). De Gezonde Volwassene: van modus naar mens. *Psychopraktijk*, 6(4), 19-22.
- Craeynest, P. (2005). *Psychologie van de levensloop: Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco.
- Crone, E. (2010). *Het puberende brein: Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- De Jong, K., & Spinhoven, P. (2008). De Nederlandse versie van de Outcome Questionnaire (OQ-45): een crossculturele validatie. *Psychologie en Gezondheid*, 36(1), 35-45.
- Den Braber, C., & Tirions, M. (2016). *De capability approach: Voeding voor het sociaal werk voor morgen?* Geraadpleegd op 20 maart 2018, van <https://sociaal.net/analyse-xl/capability-approach/>
- Digman, J. (1990). Personality Structure: Emergence of the Big Five-Factor Model. *Annual Review Psychology*, 41, 417-440.
- Dohmen, J., & Baars, J. (2010). *De kunst van het ouder worden: De grote filosofen over ouderdom*. Amsterdam: Ambo.

- Dohmen, J. (2013). *Levenskunst op school: Essay over een andere cultuur van omgaan met jezelf en anderen*. Rijswijk: Dima.
- Donkers, G. (2015). *Veranderen in meervoud: Een driedimensionale kijk op de sociale veranderingen*. Amsterdam: Boom.
- Dries, M., & Van Endt-Meijling, M. (2018). *Met nieuwe ogen: Meervoudig kijken en verbinden in het sociale domein*. Bussum: Coutinho.
- Ebbens, S., & Etteken, S. (2016). *Samenwerkend leren*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Emmelot, Y. (2011). *Eindrapportage Expeditie Picasso Lyceum*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Feldman, R. (2016). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Gentle Teaching. (2013). *Onvoorwaardelijke relaties, de basis voor opvoeden en hulpverlening*. Geraadpleegd op 30 januari 2018, van <https://www.gentleteaching.nl/gentle/nl/>
- Groen, M. (2015). *Reflecteren de basis: Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Gezondheidsnet (2016). *Cognitief: wat betekent dat? Cognitieve vaardigheden en stoornissen*. Geraadpleegd op 12 maart 2018, van <https://www.gezondheidsnet.nl/hersenen-en-geheugen/cognitief-wat-betekent-dat>
- Gezondheidsraad (2014). *Participatie van jongeren met psychische problemen*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Gezondr (z.d.). *Persoonlijke ontwikkeling: 4-stappenplan voor individuele groei*. Geraadpleegd op 19 februari 2018, van <https://gezondr.nl/persoonlijke-ontwikkeling-4-stappen-plan-voor-individuele-groei/>
- Goldberg, L. (1990). An alternative 'Description of Personality': The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gosling, S., Rentfrow, P., & Swann, W. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Hansen D., Larson R., & Dworkin J. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: a Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of 61 Research on Adolescence*, 13(1), 25-56.
- Heineman, M. (2007). *Obstetrie en Gynaecologie: De voortplanting van de mens*. Amsterdam: Reed Business.
- Heyma, A., Hop, J.P., & Smid, T. (2010). *Langdurig verblijf in de flexibele schil van de arbeidsmarkt*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Hoogendijk, W., & De Rek, W. (2017). *Van big bang tot burn-out: Het grote verhaal over stress*. Amsterdam: Balans.
- Hunter, S. (2012). *Coming out and disclosures: LGBT persons across the life span*. Abingdon: Routledge.
- Hutschemaekers, G. (2001). De professionalisering is dood... leve de professionalisering. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 17(1), 239-248.

- Huttenga, A. (z.d.). *Imaginatie-therapie*. Geraadpleegd op 22 mei 2018, van <https://www.psychotherapie-groningen.nl/subpaginas.php?mother=behandelingen&slug=imaginatie-therapie>
- Jankausiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36, 145-162.
- Jedeloo, S., & Van der Staa, A. (2009). Q-methodologie, een werkelijke mix van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. *Kwalon*, 14(2), 5-15.
- John, O. (1990). *The 'Big Five' factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and questionnaires. Handbook of personality: theory and research*. New York: Guilford.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and psychotherapy*. Toronto: Wiley.
- Kloosterman, R. (2015). *Familie is de belangrijkste bron voor hulp en steun*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2005). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, K., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Kratochwill, T., & Shapiro, E. (2000). *Behavioral assessment in schools: Theory, research and clinical foundations*. New York: The Guilford Press.
- Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Larson, W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- La Vie en Rose (2016). *Beleidsplan*. Geraadpleegd op 28 januari 2018, van <http://stichting-la-vie-en-rose.nl/uploads/docs/beleidsplan%20februari%202017.pdf>
- La Vie en Rose (z.d.). *Achtergrond*. Geraadpleegd op 29 januari 2018, van <http://stichting-la-vie-en-rose.nl/>
- Ledoux, G., & Volman, M. (2011). *Op zoek naar talent: Talentontwikkeling op Expeditiescholen*. Purmerend: Gravo Offset.
- Logister, L. (2004). *Creatieve democratie*. Budel: Damon.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.
- Muffels, R. (2014). Flexicurity in tijden van crisis in Nederland en Europa: Een vergelijkende analyse van sociale modellen. *Mens en Maatschappij*, 89(4), 371-394.
- Nussbaum, M. (2011a). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- Nussbaum, M. (2011b). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2015). *Fit mind, fit job. From evidence to practice in mental health and work*. Parijs: OECD.
- RMO (2010). *Naar een open samenleving? Recente ontwikkelingen in sociale stijging en daling in Nederland*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

- Ofman, D. (2004). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire.
- Paulhus, D. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598-609.
- Piaget, J. (1979). *Zes psychologische studies*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Scholte, E., & Van der Ploeg, J. (2015). The Family Questionnaire. *Journal of Family Issues*, 36, 1810-1828.
- Scholte, E., & Van der Ploeg, J. (2017). *Handboek sociaal-emotionele vaardigheden: Basisvaardigheden van jeugdigen om gedrags- en leerproblemen te voorkomen en te verminderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schriek, P. (z.d.). *Het DISC model*. Geraadpleegd op 25 mei 2018, van <https://patrickschriel.nl/disc/>
- Slot, W. & Van Aken, M. (2010). *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Soenens, B., & Luyckx, K. (2003). Nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar identiteitsvorming. *Kind en Adolescent*, 4, 188-199.
- Spear, L. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 111-114.
- Stetter, E., Van Yperen, T.A., Van Dijk, M., Van Haaren, S., Prinsen, B., Moerkens, M., & Van Rijn, J. (2011). *Oog voor kind en gezin in Gooi en Vechtstreek: Naar een dekkend aanbod voor Opvoed, Opgroei- en Gezinsondersteuning*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Ten Berge, H., & Van der Vaart, R. (2014). Honoursdidactiek in een leergang voor Honoursdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(4/1), 37-51.
- Ten Rouwelaar, H., & Bots, J. (2008). De persoonlijke eigenschappen van BU-controllers in Nederland. *Tijdschrift Controlling*, 5, 14-17.
- Thunnissen, M. (1993). Transactional Analysis Psychotherapy. An integrated approach. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 19, 179-181.
- Van Cauwenberghe, S. (2011). *Inclusief jeugdwerk krijgt vorm: Het belang en de impact van vorming als succesfactor voor inclusie in de jeugdbeweging*. Gent: Universiteit Gent.
- Van Dam, C., & Vlaar, P. (2007). *Quickscan beroepsverenigingen sociaal agogisch werk*. Utrecht: Movisie.
- Van Dam, C., & Zwikker, N. (2008). *Jongerenwerker*. Utrecht: Movisie.
- Van den Herik, M., & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding: Werken aan professionele ontwikkeling*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.
- Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. (2002). The spatial integration of adolescent identity: Its relation to age, education and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 201-212.
- Van der Laan, P. (2007). *Professionaliteit als basis voor kwaliteit en effectiviteit van Jeugdzorg: Suggesties en overwegingen voor een plan van aanpak*. Amsterdam/Leiden: Universiteit van Amsterdam/Nederlands Studiecentrum Criminaliteit en Rechtshandhaving.
- Van Doorn, E. (2015). *Heeft het gebruik van cognitieve copingstrategieën verband met het ervaren van heimwee en de psychische gezondheid?* (Masterthesis) Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Van Exel, J., & De Graaf, G. (2015). *Nieuwsgierig naar meningen of visies? Gebruik Q-methodologie!* Utrecht: WOSO.
- Van Gils, N. (2008). *De beleving en motivatie van animatoren in het speelpleinwerk*. Geraadpleegd op 6 maart 2018, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/293/288/RUG01-001293288_2010_0001_AC.pdf
- Van Krieken, S. (2010). *Moraliteit als reflectieve interactie*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Van Strijen, F. (2011). *Jongerenwerk Nieuwe Stijl*. Amsterdam: SWP.
- Van Woerkom, M., Stienstra, M., Tjepkema, S., & Spruyt, M. (2011). De 'sterke punten' benadering werkt: onderzoek naar effecten van aandacht voor talent. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 28-33.
- Veendrick, L. (1993). Productieve consumptie: De invloed van leeftijdgenoten en de massacultuur op de identiteitsontwikkeling van ongeschoolde jongeren. *Sociologische Gids*, 40(2).
- Verdonschot, M., De Witte, M., Berghs, M., Bootsma, M., Moonen, X., & Van Hooren, S. (2016). (Be)Leef in de wijk. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 12(4), 15-20.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam: Boom.
- Vrooman, J., Dykstra, P., Kapteyn, P., Leeuw, F. L., Sanders, K., & Snijders, T. (2001). *Netwerken en sociaal kapitaal*. Geraadpleegd op 15 maart 2018, van https://www.researchgate.net/profile/J_Vrooman/publication/236981319_Netwerken_en_Sociaal_Kapitaal/links/0046352bda3037726c000000/Netwerken-en-Sociaal-Kapitaal.pdf#page=7
- Williamson, H. (2010). Perspectieven op leren in het jeugdwerk. *Welwijs: wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 21(1), 22-25.
- Wolff, J., & De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimbardo, P., Johnson, R., & McCann, V. (2017) *Psychologie: Een inleiding*. Amsterdam: Pearson.

Bijlage A: Dag-start bij La Vie en Rose

De werkdag start voor de jongeren om 08:30 uur, met een gezamenlijk moment met de jongeren en begeleiding. Zij mogen aangeven hoe zij zich voelen die dag, wat zij nodig hebben, wat ze willen leren, hoe ze de taken gaan verdelen, hoe zij de teams willen verdelen en welke groepsdoelen ze willen nastreven. De regie wordt bij de dag-start al bij de jongeren zelf neergelegd. De stichting gelooft erin dat iemand de wereld aankan als hij zelfvertrouwen heeft en zelf regie pakt in het leven.

Er worden gezamenlijke afspraken/regels nagestreefd:

Afspraak/regel	Toelichting
De 4 R'en	De jongeren hebben Respect voor mens, Respect voor dier, Respect voor omgeving en hebben het Rrrreuzeleuk!
N.I.V.E.A.	De jongeren werken onder het motto: Niet Invullen Voor Een Ander.
Willen, kunnen & triggers	De jongeren staan stil bij de vragen: Wat wil ik? Wat moet ik kunnen om dit te realiseren? Welk zetje (welke trigger) heb ik hiervoor nodig?
Cirkel van invloed	De jongeren staan stil bij hun individuele invloed/verantwoordelijkheid en dat deze doorwerkt naar buiten: op anderen en het team.
Vertrouwen & veiligheid	De jongeren bewaken met elkaar de kernwaarden met de stichting.

(J. Beks, persoonlijke communicatie, 26 januari 2018).

Bijlage B: Longlist

1. Ik ben mij bewust van mijn wensen.
2. Ik weet wie ik ben.
3. Ik ontdek wie ik ben.
4. Ik weet waar ik voor sta.
5. Ik ben mij bewust van mijn talenten.
6. Ik ben mij bewust van mijn valkuilen.
7. Ik ontwikkel mijn talenten.
8. Ik weet wat ik nodig heb om gelukkig te zijn.
9. Ik durf te zijn wie ik ben.
10. Ik weet hoe ik met mezelf om wil gaan.
11. Ik kan mezelf gelukkig maken.
12. Ik weet waar ik (positieve of negatieve) energie van krijg.
13. Ik ben me bewust van mijn triggers.
14. Ik weet wat ik echt leuk vind.
15. Ik ben mij bewust van mijn impact op anderen.
16. Ik weet wat ik met mijn talenten kan doen.
17. Ik kan mijn talenten inzetten.
18. Ik weet wat ik kan.
19. Ik weet waar ik me in wil ontwikkelen.
20. Ik ben me bewust van mijn eigen waarden.
21. Ik heb zelfkennis.
22. Ik ben mij bewust van mijn kwaliteiten.
23. Ik ben mij bewust van mijn eigen kracht.
24. Ik kan meer uit mezelf halen.
25. Ik ben me bewust van de dingen die mij gelukkig maken.
26. Ik ben me bewust van wat ik nodig heb.
27. Ik ben authentiek.
28. Ik heb geleerd hoe ik gelukkig kan zijn.
29. Ik ben mij bewust van mijn behoeften
30. Ik kan dicht bij mezelf blijven.
31. Ik kan voor iemand anders opkomen.
32. Ik kan anderen helpen.
33. Ik kan meeleven met anderen.
34. Ik vertrouw in anderen.
35. Ik kan de leiding nemen.
36. Ik kan volgen.
37. Ik kan samenwerken.
38. Ik kan mezelf aanpassen.
39. Ik kan naar iemand luisteren.
40. Ik kan contact leggen met mensen.
41. Ik kan vriendschap sluiten.
42. Ik ben mij bewust van gevoelens van een ander.
43. Ik kan mijn vooroordeel opzij zetten.
44. Ik durf de controle uit handen geven en een ander te vertrouwen.
45. Ik kan voor de belangen van anderen opkomen.
46. Ik accepteer anderen.
47. Ik weet hoe ik met anderen om moet gaan.
48. Ik kan helpen anderen gelukkig te maken/ ben me bewust.
49. Ik kan met anderen omgaan.
50. Ik kan respect opbrengen voor anderen en hun keuzes.
51. Ik ben me bewust van de waarden van anderen.
52. Ik weet hoe een veilige situatie voor iemand eruit ziet.
53. Ik kan een ander begrijpen.
54. Ik kan me inleven in een ander: ik begrijp hoe iemand de wereld ziet.
55. Ik heb geleerd samen te werken.
56. Ik heb geleerd te communiceren.
57. Ik heb geleerd dat sfeer heel belangrijk is.
58. Ik kan in een team werken.
59. Ik heb geleerd dat iedereen gelijkwaardig is.
60. Ik heb geleerd niet voor een ander in te vullen.
61. Ik heb geleerd dat het fijn is als mensen als mens behandeld worden

62. Ik heb geleerd dat je samen sterker staat.
63. Ik heb geleerd dat het niet altijd mijn schuld is als iemand zich niet goed voelt.
64. Ik ben in staat tot nabijheid en betrokkenheid ten opzichte van een ander.
65. Ik ben verbonden met mijn medemens.
66. Ik kan keuzes van een ander accepteren.
67. Ik heb geleerd dat je samen sterk staat.
68. Ik kom mijn afspraken na.
69. Ik weet hoe ik iets moet afspreken.
70. Ik weet hoe ik een probleem op moet lossen.
71. Ik durf actie te ondernemen.
72. Ik kan mijn doelen bereiken.
73. Ik sta open voor nieuwe dingen.
74. Ik kan goed plannen.
75. Ik kan op tijd komen.
76. Ik ben flexibel.
77. Ik ga een conflict aan.
78. Ik kan omgaan met een conflict.
79. Ik kan omgaan met verandering.
80. Ik schiet niet meer altijd de verdediging in.
81. Ik heb leren omgaan met voor mij lastige situaties.
82. Ik durf een uitdaging aan te gaan.
83. Ik kan actie ondernemen.
84. Ik kan mijn behoeften uitspreken.
85. Ik kan prioriteiten stellen.
86. Ik durf mijn emoties te tonen.
87. Ik kan met mijn emoties omgaan.
88. Ik weet hoe ik met positieve gevoelens om moet gaan.
89. Ik weet hoe ik met negatieve gevoelens om moet gaan.
90. Ik weet hoe ik met tegenslag moet omgaan.
91. Ik heb controle over mijn emoties.
92. Ik kan omgaan met de emoties van anderen.
93. Ik voel me verantwoordelijk.
94. Ik kan goed omgaan met stressvolle momenten.
95. Ik kan met een situatie omgaan waarin ik emotioneel ben.
96. Ik kan omgaan met mijn boosheid.
97. Ik kan tijdens een gesprek mijn emoties beheersen.
98. Ik voel me betrokken bij anderen.
99. Ik kan mijn gevoelens uiten.
100. Ik heb geleerd om dingen los te kunnen laten.
101. Ik kan de dingen die ik op stage meemaak niet goed loslaten (ziekte paard)
102. Ik snap hoe de emoties van een ander werken.
103. Ik kan me inleven.
104. Ik zie emoties van een ander.
105. Ik zie emoties van mezelf.
106. Ik heb geleerd om te delen/dingen uit te spreken.
107. Ik maak me minder zorgen/ik kan dingen een plek geven.
108. Ik kan kalm blijven in lastige situaties.
109. Ik ben niet meer angstig.
110. Ik kan met teleurstellingen omgaan.
111. Ik kan dingen accepteren.
112. Ik kan omgaan met verlies.
113. Ik waardeer mezelf.
114. Ik mag zijn wie ik ben.
115. Ik vertrouw in mezelf.
116. Ik weet hoe ik met complimenten om moet gaan.
117. Ik kan mezelf als volwaardig beschouwen.
118. Ik ben gelijk aan iedereen.
119. Ik ben tevreden met mezelf.
120. Ik accepteer mezelf.
121. Ik voel me zelfverzekerder.
122. Ik voel me sterker.
123. Ik ben zelfstandig.
124. Ik ben minder zenuwachtig.
125. Ik heb zelfvertrouwen.

126. Ik ben niet meer verlegen.
127. Ik mag fouten maken van mezelf.
128. Ik vind mezelf waardevol.
129. Ik leer tijd te nemen voor mezelf.
130. Ik heb geleerd dat ik kwetsbaar mag zijn.
131. Ik kan voor mezelf opkomen.
132. Ik kan zelf initiatief nemen.
133. Ik kan zelf beslissingen nemen.
134. Ik durf aan anderen iets te vragen.
135. Ik weet hoe ik controle moet nemen over mijn eigen handelen.
136. Ik kan eigen verantwoordelijkheid nemen.
137. Ik kan voor mijn eigen belangen opkomen.
138. Ik weet hoe ik een ander om hulp moet vragen.
139. Ik heb grip op mijn eigen handelen.
140. Ik heb grip op mijn eigen leven.
141. Ik weet hoe ik zelf de controle/regie moet nemen.
142. Ik kan omgaan met mijn triggers.
143. Ik weet wat ik nodig heb om goed met de dingen om te gaan.
144. Ik kan reflecteren op mijn eigen gedrag.
145. Ik kan met mezelf omgaan.
146. Ik kan trots zijn op mezelf.
147. Ik kan respect hebben voor mezelf.
148. Ik weet hoe ik moet denken in oplossingen (niet in problemen).
149. Ik kan zelf sturing geven aan mijn leven.
150. Ik kan een keuze maken vanuit mijn eigen motivatie.
151. Ik ben mij bewust van mijn hulpbronnen.
152. Ik durf op te komen voor mijn eigen idealen/waarden.
153. Ik kan grenzen stellen en deze bewaken.
154. Ik kan 'nee' zeggen.
155. Ik heb inzicht in wat ik moet doen om mijn doelen te behalen.
156. Ik kan voor mezelf zorgen.
157. Ik kan mijn eigen beslissingen nemen.
158. Ik ben meer proactief.
159. Ik kan me weerbaar opstellen.
160. Ik heb geleerd de dingen op mijn manier te doen.
161. Ik kan situaties goed aanvoelen.
162. Ik weet hoe ik met situaties om moet gaan buiten de stagetijd.
163. Ik kan privé ervaringen een plek geven.
164. Ik kan privé ervaringen een plek geven tijdens mijn stage.
165. Ik kan thuis toepassen wat ik op stage leer.
166. Ik kan leren van anderen.
167. Ik kan moeilijke situaties accepteren, ook als ik er niks aan kan doen.
168. Ik ben betrouwbaar.
169. Ik ben me bewust van de dingen waar ik niet goed mee om kan gaan.
170. Ik mag falen.
171. Ik kan mijn vooroordelen opzij zetten.
172. Ik ben me bewust van de gevolgen van mijn eigen handelen.
173. Ik heb geleerd minder bot over te komen en met mijn nuchterheid om te gaan.
174. Ik heb het vak geleerd.
175. Ik sta positiever in het leven.
176. Ik kan mijn leven als betekenisvol zien.
177. Ik heb meer energie.
178. Ik kan denken in kansen en mogelijkheden.

Bijlage C: Verslaglegging proef-Q-interview

De Q-set die is gebruikt voor het proefinterview:

Ik heb geleerd...

- om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens (zoals angst, jaloezie, boosheid, irritatie, onzekerheid, verdriet of teleurstelling)
- waar ik nog in wil groeien
- een nieuwe uitdaging aan te durven gaan
- uit te spreken wat ik belangrijk vind
- welke dingen in het leven ik belangrijk vind
- hoe ik mezelf gelukkig kan maken
- waar ik goed in ben
- te vertrouwen in mezelf
- wie ik als persoon ben
- wat mijn wensen en behoeften zijn
- wat ik moeilijk vind
- mezelf te accepteren zoals ik ben
- voor mezelf op te komen
- hoe ik om kan gaan met een lastige situatie (zoals verandering, tegenslag of verlies)
- vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen
- hoe ik mijn talenten in kan zetten
- dat ik **gelijkwaardig** ben aan ieder ander
- dat ik trots mag zijn op mezelf
- dat ik fouten mag maken
- contact te maken met anderen
- mij in te leven in een ander
- niet voor een ander in te vullen
- hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan
- hoe ik buiten stagetijd kan toepassen wat ik hier leer
- lef te tonen
- de leiding te nemen
- hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen)
- welke **hulpbronnen** ik nodig heb
- om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens (zoals blijheid, enthousiasme of verliefdheid)
- een ander te helpen
- een ander te vertrouwen
- samen te werken
- mijzelf aan te passen
- om "nee" te kunnen zeggen
- om hulp te vragen

Het proef-Q-interview heeft op 23 maart 2018 plaatsgevonden met zowel een begeleider van de jongeren, Milou (tevens oud-deelnemer) en de opdrachtgever, Joriene. Bovenstaande set is meegenomen naar het proefinterview om door hen te laten leggen op het grid. De feedbackpunten met bijhorende aanpassing is onderstaand uitgewerkt:

Feedback	Aanpassing
'Gelijkwaardig' is een te lastig woord voor de jongeren.	"gelijkwaardig aan ieder ander" = "dat iedereen gelijk is, ongeacht verschillen..."
'Hulpbronnen' is tevens te lastig.	"welke hulpbronnen ik nodig heb" = "waar ik hulp kan halen"
Leg goed uit hoe het grid te lezen is. Waar leg je bijvoorbeeld de kaartjes neer als je het al ergens anders geleerd hebt en waar als je het nog niet geleerd hebt?	Dit is meegenomen in de uitleg van de het leggen tijdens het interview.
De 0-lijn op het grid vinden we te lang.	Het grid is aangepast (-2 en +2 hebben meer vakjes) naar 2-5-7-10-7-5-2.
De volgende stellingen worden tijdens het leggen gemist: - Ik heb geleerd mijn vooroordeel opzij te zetten. - Ik heb geleerd respectvol te communiceren. - Ik heb geleerd dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag.	Deze stellingen zijn toegevoegd in de Q-set.

De definitieve Q-set is opgenomen in bijlage D.

Bijlage D: Q-set (volgorde op nummer)

Ik heb geleerd...

1. om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens (zoals angst, jaloezie, boosheid, irritatie, onzekerheid, verdriet of teleurstelling).
2. waar ik nog in wil groeien.
3. een nieuwe uitdaging aan te durven gaan.
4. uit te spreken wat ik belangrijk vind.
5. welke dingen in het leven ik belangrijk vind.
6. hoe ik mezelf gelukkig kan maken.
7. waar ik goed in ben.
8. te vertrouwen in mezelf.
9. wie ik als persoon ben.
10. wat mijn wensen en behoeften zijn.
11. wat ik moeilijk vind.
12. mezelf te accepteren zoals ik ben.
13. voor mezelf op te komen.
14. hoe ik om kan gaan met een lastige situatie (zoals verandering, tegenslag of verlies).
15. vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen.
16. hoe ik mijn talenten in kan zetten.
17. dat iedereen gelijk is: ongeacht verschillen in bijvoorbeeld ras, leeftijd of geslacht.
18. dat ik trots mag zijn op mezelf.
19. dat ik fouten mag maken.
20. contact te maken met anderen.
21. mij in te leven in een ander.
22. niet voor een ander in te vullen.
23. hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan.
24. hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer.
25. lef te tonen.
26. de leiding te nemen.
27. respectvol te communiceren.
28. mijn vooroordeel opzij te zetten.
29. hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen).
30. waar ik hulp kan halen.
31. om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens (zoals blijheid, enthousiasme of verliefdheid).
32. een ander te helpen.
33. een ander te vertrouwen.
34. samen te werken.
35. mijzelf aan te passen.
36. om "nee" te kunnen zeggen.
37. om hulp te vragen.
38. dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag.

Bijlage E: Instructieformulier Q-interview

Wat gaan we doen?

Als je tussendoor vragen hebt, mag je die altijd stellen!

Stap 1

Je hebt de kaartjes allemaal gekregen. Je mag nu één voor één gaan bepalen of je het met de stelling 'eens' of 'oneens' bent. Als je er geen of neutrale mening over heb, leg je het kaartje op de middelste stapel '?'. Alle kaartjes mag je laten liggen.

Stap 2

Nu heb je het grote vel met alle lege vakjes voor je liggen. Je pakt het stapeltje waar je het mee 'eens' bent en je gaat deze zo neerleggen dat je een goed overzicht hebt. De meest twee kloppende stellingen (dus wat je het allermeest geleerd hebt hier), leg je helemaal aan de rechterkant. Hierna ga je kijken wat je daarna het meeste geleerd hebt, en zo verder...

Stap 3

Als je stapeltje van stap 2 op is, pak je het stapeltje die op vakje 'oneens' ligt. Ook deze mag je voor jezelf overzichtelijk neerleggen. Nu ga je kijken wat je het minste geleerd hebt, welke stellingen het minst kloppen. Deze leg je helemaal aan de linkerkant. Daarna ga je kijken wat je een beetje meer hebt geleerd dan andere stellingen. Dit doe je totdat je kaartjes op zijn.

Ben je het met alles eens? Geen paniek ☺ : in dat geval ga je verder met de middelste stapel en ga je bedenken met welke stellingen je het meer eens bent dan anderen. Hier help ik je mee.

Stap 4

Nadat je het stapeltje 'oneens' hebt opgemaakt, mag je het stapeltje pakken die bij '?' ligt. Hiermee vul je de overige plekken van de tabel in. Misschien moet je nog kijken wat je een beetje meer en wat je een beetje minder hebt geleerd.

Stap 5

Super! Het is helemaal gelukt. Dank je wel voor je inbreng!! ☺

Bijlage F: Eerste sorteertabel

ONEENS

?

EENS

--

--

--

Bijlage H: The Big Five

1. Extraversion (E) (extraversie): de eerste dimensie heeft volgens Ten Rouwelaar en Bots (2008) te maken met de mate waarin een persoon reageert op andere mensen. Mensen die hoog scoren op deze dimensie (E+) zijn gericht op andere mensen en zijn graag in het gezelschap van anderen. Zij treden op de voorgrond en hebben een groot sociaal netwerk, waarin zij in staat zijn om een grote hoeveelheid relaties te onderhouden. Onder andere Goldberg (1990) en John (1990) voegen toe dat het gaat om de mate waarin mensen verschillen in de kenmerken energie of dominantie. Mensen die laag scoren in deze dimensie (E-) worden gezien als stil en teruggetrokken omdat zij geen neiging hebben om op de voorgrond te staan. Deze introverte mensen hebben vaak een minder groot sociaal netwerk of minder sociaal contact met anderen.

2. Agreeableness (A) (vriendelijkheid): de tweede dimensie gaat over de mate van sociale vaardigheid of medeleven en over het vermogen samen te kunnen werken. Mensen die hier hoog scoren (A+) kunnen worden gezien als vertrouwend, medelevend, makkelijk in de omgang en prettig om mee samen te werken. Iemand die hoog scoort in deze dimensie, heeft de neiging om conflicten te vermijden of houdt er niet van om een conflict aan te gaan. De valkuil van deze persoon is om te toegeeflijk te zijn en minder in staat te zijn om voor belangen op te komen. Mensen met een lage score (A-) in deze dimensie hebben de neiging om afstand te houden en een ander niet makkelijk te vertrouwen. Zij zijn kritisch en minder bereid een ander tegemoet te komen, waardoor er wordt gesteld dat zij minder makkelijk zijn om mee samen te werken.

3. Conscientious (C) (zorgvuldigheid/ordelijkheid): de derde dimensie heeft te maken met de mate waarin mensen in staat zijn om doelen te bereiken. Doelmatigheid, ordelijkheid en betrouwbaarheid worden in deze dimensie gemeten. Iemand die een hoge score heeft (C+) is gewetensvol, ordelijk en planmatig. Hierop aansluitend is hij zorgvuldig en gemotiveerd om zijn doel te behalen. Mensen die lager scoren (C-) zijn minder gericht op details en minder georganiseerd. Zij kunnen het doel uit het oog verliezen en zijn over het algemeen flexibeler van aard.

4. Need for stability (N) (emotionele stabiliteit): de vierde dimensie heeft te maken met de mate waarin mensen reageren op stressvolle omstandigheden. Mensen die hoog scoren (N+) hebben veel zelfvertrouwen, zijn emotioneel sterk, tevens in stressvolle omstandigheden. Zij handelen vanuit feiten en niet vanuit gevoelens. Iemand die laag scoort (N-) voelt zich snel onzeker, kan emotioneel reageren, is zich bewust van de gevoelens van een ander en minder opgewassen tegen stressvolle situaties.

5. Openness (O) (autonomie, openheid, intellect & creativiteit): de vijfde dimensie heeft te maken met de mate waarin iemand open staat voor nieuwe ervaringen of nieuwe manieren om iets te doen. Deze dimensie kent in een hoge score (O+) de eigenschappen van openheid, intellect, brede interesses, voorkeur voor creativiteit, voorkeur voor nieuwe dingen en niet houden van terugkerende, simpele taken. Mensen die lager scoren met hun persoonlijke eigenschappen (O-) in deze dimensie zijn praktischer ingesteld en houden hun voorkeur bij het bekende (Ten Rouwelaar & Bots, 2008; Digman, 1990; Gosling, Rentfrow & Swann, 2003; Goldberg, 1990; John, 1990).

Bijlage I: Capabilitybenadering

1. Leven: het in staat zijn om een leven te leiden dat van normale duur is, wat inhoudt niet voortijdig sterven en een leven leiden dat de moeite waard is om geleefd te worden;
2. Lichamelijke gezondheid: het in staat zijn om gezond te leven en voort te kunnen planten, waar goed voedsel en goed onderdak voorbeelden zijn;
3. Lichamelijke onschendbaarheid: het in staat zijn om zich te bewegen zonder bedreiging van geweld. Tevens de gelegenheid hebben tot seksuele bevrediging en het kunnen maken van eigen keuzes rondom voortplanting en controle over het eigen lichaam;
4. Zintuigelijke waarneming, verbeeldingskracht en denken: het in staat zijn om zintuigen te gebruiken, te fantaseren, te denken en te redeneren;
5. Gevoelens: het in staat zijn om te binden aan dingen en mensen buiten zichzelf, van mensen kunnen houden die van hen houden en in staat zijn om gevoelens van liefde, rouw, verdriet, verlangens, gerechtvaardigde angst, betrokkenheid en woede te uiten. Hiernaast het in staat zijn niet te hoeven leven met zorgen en angsten;
6. Praktische rede: het in staat zijn om ideeën te vormen over het goede en op basis van reflectie het leven in te kunnen richten (voorbeelden: gewetensvrijheid en vrijheid van godsdienstuiting);
7. Sociale banden: het in staat zijn om met en voor anderen te leven, wat betekent: relaties aan kunnen gaan, vriendschappen kunnen sluiten, zich kunnen verplaatsen in een situatie van een ander en zich kunnen bekommeren. Hieronder valt ook het participeren in sociale netwerken en het sociale rollen kunnen vervullen. Het tweede aspect van deze capability is dat men onderdeel kan uitmaken van een gemeenschap waar hij gelijkwaardig behandeld wordt en zelfrespect kan verwerven. Dit impliceert bescherming tegen uitsluiting en discriminatie op alle gronden;
8. Andere biologische soorten: het in staat zijn om zorgzaam te leven voor en in relatie met planten, dieren en de natuur;
9. Spel: het in staat zijn om te lachen, spelen en genieten van recreatieve activiteiten met anderen;
10. Vormgeving van eigen omgeving: ten eerste het in staat zijn tot actief burgerschap en politieke participatie. Hierin deel uit kunnen maken van een politiek verband waarin mensen worden gerespecteerd, mee kunnen beslissen en mening vrij kunnen uiten. Ten tweede het in staat zijn om eigendom te verwerven en recht hierover te hebben. Hierin de mogelijkheid hebben om arbeid te verrichten met respectvolle arbeidsomstandigheden, hieronder valt ook het hebben van vrije beroepskeuze (Nussbaum, 2011; Venneman, 2017).

Filosofen Wolff en De-Shalit (2007) hebben deze lijst van Nussbaum op basis van wetenschappelijk onderzoek aangevuld met de volgende vier capabilities:

11. Goede dingen doen voor anderen: het in staat zijn om voor anderen zorg te dragen en dankbaarheid te tonen;
12. Leven in overeenstemming met de wetgeving: het in staat zijn om binnen wettelijke kaders te leven en daarin niet gedwongen worden om er vanaf te zien, daarnaast niet gedwongen worden om mensen of instellingen op te lichten;
13. De wetgeving begrijpen: algemeen begrip hebben van de wetgeving en de daarbij horende rechten en plichten voor het individu;
14. In staat zijn om te communiceren: het in staat zijn om lokale taal te spreken of verbaal onafhankelijk te zijn.

Bijlage J: Meetinstrument (Q-set na operationalisering)

Dimensie	Stellingen uit Q-set <i>Ik heb geleerd...</i>
Identiteit	#2 waar ik nog in wil groeien #5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind #6 hoe ik mezelf gelukkig kan maken #7 waar ik goed in ben #8 te vertrouwen in mezelf #9 wie ik als persoon ben #10 wat mijn wensen en behoeften zijn #11 wat ik moeilijk vind #12 mezelf te accepteren zoals ik ben #18 dat ik trots mag zijn op mezelf #19 dat ik fouten mag maken
Eigen initiatief	#3 een nieuwe uitdaging aan te durven gaan #4 uit te spreken wat ik belangrijk vind #15 vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen #16 hoe ik mijn talenten in kan zetten #23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan #24 hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer #25 lef te tonen #29 hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen) #37 om hulp te vragen
Emotie	#1 om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens (zoals angst, jaloezie, boosheid, irritatie, onzekerheid, verdriet of teleurstelling) #14 hoe ik om kan gaan met een lastige situatie (zoals verandering, tegenslag of verlies) #31 om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens (zoals blijheid, enthousiasme of verliefdheid)
Sociale vaardigheden	#20 contact te maken met anderen #26 de leiding te nemen #27 respectvol te communiceren #30 waar ik hulp kan halen #32 een ander te helpen #33 een ander te vertrouwen #34 samen te werken #36 om "nee" te kunnen zeggen
Interpersoonlijke (volwassen) relaties	#13 voor mezelf op te komen. #17 dat iedereen gelijk is: ongeacht verschillen in bijvoorbeeld ras, leeftijd of geslacht #21 mij in te leven in een ander #22 niet voor een ander in te vullen #28 mijn vooroordeel opzij te zetten #35 mijzelf aan te passen #38 dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag

Bijlage K: Acht stadia van psychosociale ontwikkeling van Erikson (1963)

Leeftijd/periode (ongeveer)	Crisis	Adequate oplossing	Inadequate oplossing
0 tot 1,5 jaar	Vertrouwen tegenover wantrouwen	Fundamenteel gevoel van veiligheid, vertrouwen; vermogen om te vertrouwen op krachten buiten jezelf	Gevoelens van angst en onzekerheid
1,5 tot 3 jaar	Autonomie tegenover schaamte en twijfel	Perceptie van jezelf als handelend persoon die in staat is het eigen lichaam te beheersen en dingen voor elkaar te krijgen	Gevoel dat je jezelf en de gebeurtenissen niet onder controle hebt
3 tot 6 jaar	Initiatief tegenover schuld	Vertrouwen in jezelf als wezen dat in staat is dingen in gang te zetten en te scheppen	Ontoereikend gevoel van eigenwaarde
6 jaar tot puberteit	Vlijt tegenover minderwaardigheid	Beheersing van fundamentele sociale en intellectuele vaardigheden; acceptatie door leeftijdsgenoten	Gebrek aan zelfvertrouwen, gevoel dat je faalt
Adolescentie	Identiteit tegenover rolverwarring	Tevreden met jezelf als persoon die zowel uniek als sociaal geaccepteerd is	Gefragmenteerd zelfbeeld, instabiel, onduidelijk zelfgevoel
Vroege volwassenheid	Intimiteit tegenover isolement	In staat tot nabijheid en betrokkenheid ten opzichte van een ander	Gevoel van eenzaamheid, afgescheiden zijn; ontkenning van de behoefte aan intimiteit
Middelbare leeftijd	Zorg voor de volgende generatie (generativiteit) tegenover stagnatie	Focus op zorg buiten jezelf: voor je gezin, de gemeenschap of volgende generaties	Erg op jezelf gericht, geen toekomstvisie
Ouderdom	Integriteit tegenover wanhoop	Gevoel van compleetheid, fundamentele tevredenheid met het leven	Gevoel van nutteloosheid, teleurstelling

Tabel bijlage K. Eriksons psychosociale stadia. Overgenomen uit *Psychologie: een inleiding* (p. 267) door P. Zimbardo, R. Johnson en V. McCann, 2017, Amsterdam: Pearson Benelux. Copyright 2017, Pearson Benelux.

Bijlage L: Acht stadia van sociale ontwikkeling

Adolescenten lopen verschillende stadia van sociale ontwikkeling door die allemaal bijdragen aan het proces van volwassenwording. Deze stadia zijn door Michiel Westenberg, een Nederlandse ontwikkelingspsycholoog, beschreven (Crone, 2010).

Het eerste stadium is het impulsieve stadium, wat zich kenmerkt door een combinatie van afhankelijkheid, volgzzaamheid en impulsief gedrag. De vroege adolescent geeft hierdoor snel toe aan impulsen (seks of agressie), maar is ook empathisch. In dit stadium verwachten adolescenten dat zij direct tegemoet komen in hun verlangens.

Vervolgens doorloopt de adolescent het zelfbeschermende stadium, dat wordt gekenmerkt door zelfredzaamheid en opportunistische relaties. De afhankelijke positie uit het vorige stadium verandert in een zelfbeschermende positie, waarbij de adolescent de eigen emoties en impulsen probeert onder controle te houden. In dit stadium worden gevoelens (bijvoorbeeld angst of verdriet) vaak ontkend. Vriendschappen worden gevormd op basis van het voordeel dat de adolescent er zelf uithaalt.

Hierna vindt er een belangrijke verandering plaats in het conformistische stadium: de egocentrische houding van de adolescent verandert in een houding van aanpassing, gelijkheid, wederkerigheid en sociaal gedrag. Belangen van anderen worden in dit stadium ook eigen belangen. Sociaal wenselijk gedrag in een vriendengroep wordt vertoond, met een angst voor kritiek of afwijzing.

Het laatste stadium van sociale ontwikkeling voor de adolescent is het zelfbewuste stadium, hier ligt de nadruk op eigenheid, persoonlijke relaties en tolerantie. In dit stadium heeft de adolescent meer oog voor eigen gevoelens en wensen, ook als deze niet overeenkomen met het sociaal wenselijke. Oprechtheid en eigenheid ontwikkelen zich en er is besef dat dit tot afwijzing kan leiden van anderen. Dit stadium van de adolescentie kenmerkt zich door een grotere tolerantie en flexibiliteit.

Jongeren vanaf twaalf tot veertien jaar gaan meestal over van het zelfbeschermende naar het conformistische stadium en dit stadium is rond het zestiende jaar op een hoogtepunt. Vanaf het zestiende jaar begint het zelfbewuste stadium te ontwikkelen en neemt toe tot aan ongeveer 21 jaar, waarna het stabiliseert. Tussen ongeveer het 21^e en 25^e levensjaar zit ongeveer 75% van de mensen in het zelfbewuste stadium (Crone, 2010).

Bijlage M: Belangrijke ontwikkelgebieden adolescentie

Onderstaande tabel bevat de belangrijke aspecten van persoonlijke ontwikkeling van adolescenten, herkend uit het literatuuronderzoek uit paragraaf 5.1, onderverdeeld in de dimensies van operationalisering.

Dimensie	Aspect
Identiteit	- Vormen van identiteit (oplossen van crisis); - Morele ontwikkeling; - Zichzelf leren accepteren; - Sociale identiteit definiëren (valt ook onder 'sociale vaardigheden'); - Zelfreflectie ontwikkelen;
Eigen initiatief	- Zelfregie ontwikkelen (actie ondernemen);
Emotie	- Leren omgaan met stress; - Omgaan met emoties/impulsen;
Sociale vaardigheden	- Sociale identiteit definiëren (valt ook onder 'identiteit'); - Stadia persoonlijke ontwikkeling doorlopen;
Interpersoonlijke (volwassen) relaties	- Ontwikkelen van het vermogen om te gaan met abstracte en ontastbare problemen.

Bijlage N: Overige toelichting op stellingen -3, -2, +2, +3

Groep A

#10 wat mijn wensen en behoeften zijn: **-3**

Ondanks het kaartje 'idealistisch' op -3 ligt, is er inhoudelijk niets gezegd over de stelling door de respondenten van groep A.

#9 wie ik als persoon ben: **-2**

Twee respondenten zeggen iets over deze stelling, dat zij al wisten wie ze waren voordat ze bij de stichting kwamen. De rest van de respondenten heeft deze stelling niet toegelicht.

#38 dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag **+2**

Dit is een bekende uitspraak voor de respondenten uit deze groep: *"Ze zeggen hier altijd dat je invloed hebt op de reuzeleuke dag van een ander."* *"Samen een reuzeleuke dag beleven is iets wat ze heel vaak zeggen (lacht)."*

Groep B

#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind **-2**

Eén respondent zegt dit al te weten en de andere respondent zegt dat ze dit wel heeft geleerd, omdat ze veel praat met de begeleiding.

#25 lef te tonen **-2**

Eén respondent zegt dat ze geen lef heeft en de ander zegt niet te weten of ze lef heeft.

#8 te vertrouwen in mezelf **+2**

Eén respondent zegt in zichzelf te vertrouwen en de ander zegt dat ze het moeilijk vindt. Inhoudelijk hebben zij hier verder niets over gezegd.

#13 voor mezelf op te komen **+2**

Allebei de respondenten zeggen dat ze hebben geleerd voor zichzelf op te komen. Eén respondent zegt dat het tijdens haar stage niet nodig is geweest: *"Voor mezelf opkomen kan ik zeker hier, maar het is eigenlijk niet nodig in de situaties tijdens stage."*

Groep C

#10 wat mijn wensen en behoeften zijn **-2**

De respondenten uit deze groep hebben deze stelling niet nader toegelicht.

#12 mezelf te accepteren zoals ik ben **-2**

Twee respondenten zeggen (nog) niet hebben geleerd zichzelf te accepteren. Eén respondent zegt dat ze ermee bezig is om zichzelf meer te leren accepteren.

#14 hoe ik om kan gaan met een lastige situatie **-2**

Een respondent geeft aan dit een beetje te hebben geleerd en een andere respondent zegt dat ze het moeilijk vindt omdat ze zaken persoonlijk neemt: *"Dat is een lastige want ik pak gauw iets persoonlijk op en dan weet ik wel dat iets voor de hele groep geldt, maar ik voel het dan zo."*

#23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan **-2**

Alle drie de respondenten benoemen dat zij dit hebben geleerd en geven geen toelichting.

#3 een nieuwe uitdaging aan te durven gaan **+2**

Alle respondenten uit deze groepen zeggen dit te hebben geleerd: *"Dit heb ik zeker weten geleerd!"*

#34 samen te werken **+2**

Eén respondent zegt dat ze dit al kon voordat ze bij La Vie kwam. Andere respondenten doen geen uitspraken over deze stelling.

#30 waar ik hulp kan halen **+3**

Eén respondent geeft aan hierin gegroeid te zijn, maar het nog steeds lastig te vinden: *"Ik heb het wel geleerd, maar ik vind het nog steeds moeilijk. Het gaat wel steeds een beetje beter. Ik heb wel geleerd dat het mag."* Verder worden er geen uitspraken gedaan over deze stelling.

Groep D

#36 om nee te kunnen zeggen **-3**

Eén respondent geeft kort toelichting op deze stelling: *"Ik kon dit al. Dat heb ik niet hoeven leren."*

#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind **-2**

Beide respondenten doen geen uitspraken over deze stelling.

#10 wat mijn wensen en behoeften zijn **-2**

Eén respondent zegt dat ze dit wel veel geleerd heeft. De andere respondent geeft geen toelichting.

#13 voor mezelf op te komen **-2**

Er worden geen uitspraken gedaan over deze stelling door deze respondenten.

#14 hoe ik om kan gaan met een lastige situatie **-2**

Eén van de twee respondenten zegt hier iets over. Hij zegt dat hij dit niet heeft geleerd en ook niet kan leren: *"Daar heb ik altijd moeite mee gehad, maar dat komt omdat ik niet tegen veranderingen kan omdat ik autistisch ben."*

#16 hoe ik mijn talenten in kan zetten **-2**

Beide respondenten geven geen toelichting op deze stelling.

#32 een ander te helpen **0**

Een respondent zegt dat ze er plezier in heeft: *"Ik vind het leuk om iemand anders te helpen."* Tevens heeft ze geleerd vanuit eigen initiatief een ander te helpen: *"Ik heb geleerd dat ik gewoon iedereen mag en kan helpen, dat je niet hoeft te wachten totdat iemand naar de begeleiding loopt om iets te vragen, maar ook vanuit jezelf iemand anders kan helpen. Ze vinden het hier heel fijn als je elkaar helpt."*

#2 waar ik nog in wil groeien **+1**

Eén respondent zegt dit te hebben geleerd en licht dit toe: *"Ik heb geleerd dat ik nog in mijn leerdoelen voor volgend jaar kan groeien. Stel ik ga volgend jaar ergens anders stage lopen, weet ik waar ik aan wil werken."*

#3 een nieuwe uitdaging aan te durven gaan **+2**

Er wordt door beide respondenten geen toelichting gegeven op deze stelling.

#9 wie ik als persoon ben **+2**

Tevens worden er over deze stelling geen uitspraken gedaan door de respondenten.

Bijlage O: Overzicht respondenten per groep

Groep A: Vijf respondenten

Leeftijd	Geslacht	Wanneer gestart met leer-/werktraject?
18 jaar	Meisje	november 2017
18 jaar	Jongen	september 2017
19 jaar	Jongen	september 2017
17 jaar	Meisje	januari 2018
18 jaar	Meisje	september 2017

Groep B: Twee respondenten

Leeftijd	Geslacht	Wanneer gestart met leer-/werktraject?
16 jaar	Meisje	september 2017
15 jaar	Meisje	januari 2018

Groep C: Drie respondenten

Leeftijd	Geslacht	Wanneer gestart met leer-/werktraject?
19 jaar	Jongen	september 2017
17 jaar	Meisje	september 2017
18 jaar	Meisje	september 2017

Groep D: Twee respondenten

Leeftijd	Geslacht	Wanneer gestart met leer-/werktraject?
20 jaar	Jongen	september 2017
17 jaar	Meisje	september 2017

Bijlage P: Groepen bij factor 4 uit Q-analyse

Onderstaande tabel geeft de factor vier-oplossing van de Q-analyse weer; hier is te zien hoeveel respondenten er in elke factor zitten. De codes voor de respondenten zijn zwart gemaakt om de anonimiteit te waarborgen.

- 1 = Groep A
- 2 = Groep B
- 3 = Groep C
- 4 = Groep D

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort

		Loadings			
QSORT		1	2	3	4
1		0.5085X	0.2596	-0.2063	0.1813
2		0.8310X	0.0514	0.2404	0.0377
3		0.4081X	0.0166	0.0553	0.1036
4		0.5541X	-0.2132	0.0391	0.0110
5		0.0740	0.8407X	0.1025	-0.1794
6		0.0118	0.4987X	0.0553	0.2277
7		0.1266	-0.1308	0.1570	0.7980X
8		0.2838	-0.3683	-0.4770X	0.0336
9		0.5510X	0.0612	0.1484	-0.0726
10		-0.1328	-0.1091	-0.3880X	0.0609
11		0.0128	0.1492	-0.1517	0.3304X
12		0.4710	-0.1589	0.8152X	0.1722

Bijlage Q: Idealistische Q-sorts

Groep A: Verantwoordelijk & sociaal

Groep A

Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?

Ik heb geleerd...

MINST MEE EENS		←					→					MEEST MEE EENS	
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3							
1: om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens	5: welke dingen in het leven ik belangrijk vind	4: uit te spreken wat ik belangrijk vind	7: waar ik goed in ben	2: waar ik nog in wil groeien	19: dat ik fouten mag maken	20: contact te maken met anderen							
10: wat mijn wensen en behoeften zijn	6: hoe ik mezelf gelukkig kan maken	8: te vertrouwen in mezelf	13: voor mezelf op te komen	3: een nieuwe uitdaging aan te durven gaan	29: hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen)	34: samen te werken							
	9: wie ik als persoon ben	14: hoe ik om kan gaan met een lastige situatie	15: vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen	11: wat ik moeilijk vind	32: een ander te helpen								
	12: mezelf te accepteren zoals ik ben	26: de leiding te nemen	16: hoe ik mijn talenten in kan zetten	21: mij in te leven in een ander	37: om hulp te vragen								
	33: een ander te vertrouwen	28: mijn vooroordeel opzij te zetten	17: dat iedereen gelijk is, ongeacht verschillen	22: niet voor een ander in te vullen	38: dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuze leuke dag								
		31: om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens	18: dat ik trots mag zijn op mezelf	24: hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer									
		35: mijzelf aan te passen	23: hoe ik buiten stage met moeilijke situaties om kan gaan	27: respectvol te communiceren									
			25: lef te tonen										
			30: waar ik hulp kan halen										
			36: om nee te kunnen zeggen										

Groep B: Zelf acceptierend & ingetogen

Groep B

Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?

Ik heb geleerd...

MINST MEE EENS							MEEST MEE EENS	
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3		
23: hoe ik buiten stage met moeilijke situaties om kan gaan	5: welke dingen in het leven ik belangrijk vind	2: waar ik nog in wil groeien	1: om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens	14: hoe ik om kan gaan met een lastige situatie	8: te vertrouwen in mezelf	12: mezelf te accepteren zoals ik ben		
24: hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer	15: vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen	4: uit te spreken wat ik belangrijk vind	3: een nieuwe uitdaging aan te durven gaan	17: dat iedereen gelijk is, ongeacht verschillen	10: wat mijn wensen en behoeften zijn	19: dat ik fouten mag maken		
	16: hoe ik mijn talenten in kan zetten	9: wie ik als persoon ben	6: hoe ik mezelf gelukkig kan maken	21: mij in te leven in een ander	13: voor mezelf op te komen			
	25: lef te tonen	18: dat ik trots mag zijn op mezelf	7: waar ik goed in ben	27: respectvol te communiceren	20: contact te maken met anderen			
	26: de leiding te nemen	29: hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen)	11: wat ik moeilijk vind	28: mijn vooroordeel opzij te zetten	34: samen te werken			
		30: waar ik hulp kan halen	22: niet voor een ander in te vullen	32: een ander te helpen				
		31: om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens	33: een ander te vertrouwen	37: om hulp te vragen				
			35: mijzelf aan te passen					
			36: om nee te kunnen zeggen					
			38: dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuze leuke dag					

Groep C: Initiatiefrijk & actief

Groep C

Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?

Ik heb geleerd...

MINST MEE EENS		Ik heb geleerd...					MEEST MEE EENS	
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3		
1: om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens	10: wat mijn wensen en behoeften zijn	6: hoe ik mezelf gelukkig kan maken	2: waar ik nog in wil groeien	16: hoe ik mijn talenten in kan zetten	3: een nieuwe uitdaging aan te durven gaan	26: de leiding te nemen		
5: welke dingen in het leven ik belangrijk vind	12: mezelf te accepteren zoals ik ben	7: waar ik goed in ben	8: te vertrouwen in mezelf	19: dat ik fouten mag maken	4: uit te spreken wat ik belangrijk vind	30: waar ik hulp kan halen		
	14: hoe ik om kan gaan met een lastige situatie	9: wie ik als persoon ben	13: voor mezelf op te komen	20: contact te maken met anderen	15: vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen			
	23: hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan	11: wat ik moeilijk vind	17: dat iedereen gelijk is, ongeacht verschillen	27: respectvol te communiceren	29: hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen)			
	24: hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer	18: dat ik trots mag zijn op mezelf	21: mij in te leven in een ander	28: mijn vooroordeel opzij te zetten	34: samen te werken			
		25: lef te tonen	22: niet voor een ander in te vullen	35: mijzelf aan te passen				
		36: om nee te kunnen zeggen	31: om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens	37: om hulp te vragen				
			32: een ander te helpen					
			33: een ander te vertrouwen					
			38: dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag					

Groep D: Bewust & trots

Groep D

Wat heb ik hier tot nu toe geleerd?

Ik heb geleerd...

MINST MEE EENS							MEEST MEE EENS	
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3		
28: mijn vooroordeel opzij te zetten	5: welke dingen in het leven ik belangrijk vind	1: om te kunnen gaan met mijn negatieve gevoelens	7: waar ik goed in ben	2: waar ik nog in wil groeien	3: een nieuwe uitdaging aan te durven gaan	4: uit te spreken wat ik belangrijk vind		
36: om nee te kunnen zeggen	10: wat mijn wensen en behoeften zijn	8: te vertrouwen in mezelf	17: dat iedereen gelijk is, ongeacht verschillen	6: hoe ik mezelf gelukkig kan maken	9: wie ik als persoon ben	18: dat ik trots mag zijn op mezelf		
	13: voor mezelf op te komen	11: wat ik moeilijk vind	20: contact te maken met anderen	15: vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen	19: dat ik fouten mag maken			
	14: hoe ik om kan gaan met een lastige situatie	12: mezelf te accepteren zoals ik ben	22: niet voor een ander in te vullen	23: hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan	27: respectvol te communiceren			
	16: hoe ik mijn talenten in kan zetten	21: mij in te leven in een ander	29: hoe ik kan bereiken wat ik wil (mijn doelen)	24: hoe ik buiten stage kan toepassen wat ik hier leer	34: samen te werken			
		26: de leiding te nemen	30: waar ik hulp kan halen	25: lef te tonen				
		37: om hulp te vragen	31: om te kunnen gaan met mijn positieve gevoelens	33: een ander te vertrouwen				
			32: een ander te helpen					
			35: mijzelf aan te passen					
			38: dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag					

Bijlage R: Onderscheidende stellingen per groep

Onderscheidende stellingen voor Groep A

Stelling	A	B	C	D
#38 dat ik invloed en verantwoordelijkheid heb op het samen beleven van een reuzeleuke dag	2	0	0	0
#32 een ander te helpen	2	1	0	0
#23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan	0	-3	-2	1
#28 mijn vooroordeel opzij te zetten	-1	1	1	-3
#33 een ander te vertrouwen	-2	0	0	1
#6 hoe ik mezelf gelukkig kan maken	-2	0	-1	1

Onderscheidende stellingen voor Groep B

Stelling	A	B	C	D
#12 mezelf te accepteren zoals ik ben	-2	3	-2	-1
#10 wat mijn wensen en behoeften zijn	-3	2	-2	-2
#13 voor mezelf op te komen	0	2	0	-2
#8 te vertrouwen in mezelf	-1	2	0	-1
#14 hoe ik om kan gaan met een lastige situatie	-1	1	-2	-2
#2 waar ik nog in wil groeien	1	-1	0	1
#15 vanuit mijn eigen beslissingen actie te ondernemen	0	-2	2	1
#26 de leiding te nemen	-1	-2	3	-1

Onderscheidende stellingen voor Groep C

Stelling	A	B	C	D
#26 de leiding te nemen	-1	-2	3	-1
#30 waar ik hulp kan halen	0	-1	3	0
#8 te vertrouwen in mezelf	-1	2	0	-1
#5 welke dingen in het leven ik belangrijk vind	-2	-2	-3	-2

Onderscheidende stellingen voor Groep D

Stelling	A	B	C	D
#18 dat ik trots mag zijn op mezelf	0	-1	-1	3
#9 wie ik als persoon ben	-2	-1	-1	2
#6 hoe ik mezelf gelukkig kan maken	-2	0	-1	1
#23 hoe ik buiten stagetijd met moeilijke situaties om kan gaan	0	-3	-2	1
#20 contact te maken met anderen	3	2	1	0
#37 om hulp te vragen	2	1	1	-1
#13 voor mezelf op te komen	0	2	0	-2
#28 mijn vooroordeel opzij te kunnen zetten	-1	1	1	-3
#36 om nee te kunnen zeggen	0	0	-1	-3

Bijlage S: Beschrijving beroepsproduct

Het waardenspel bevat 54 Jenga-blokken met in totaal 45 waarden (op 45 blokken staat één waarde, 9 blokken zijn 'blanco'), acht speelpoppetjes, een vragenkaart met twee vragen, memo-briefjes en enveloppen. Het doel van het spel is om jongeren erachter te laten komen welke waarden ze belangrijk vinden en om elkaars individuele waarden beter te leren kennen. Het spel begint met het klassieke Jenga-spel, waarin er uit een stapel blokken één voor één een blok wordt gepakt door de deelnemers. De 'getrokken' waarde mag gekozen worden voor zichzelf of voor een ander. Deze waarde wordt op een memo-velletje geschreven en bij het poppetje van betreffende speler geplakt. Vervolgens worden de twee vragen van de vragenkaart beantwoord. Als de speler geen van de waarden bij zichzelf of bij een ander vindt passen, wordt het blokje worden doorgegeven aan de speler rechts. Als de Jenga-toren omvalt, wordt er gekeken naar de poppetjes (met de waarden) als een 'vriend'. Hoe ziet de speler deze persoon? Welke waarden wil hij eventueel nog toevoegen, verwijderen of wijzigen? Hierover wordt een groepsgesprek gevoerd; iedereen mag zichzelf als 'vriend' beschrijven. Tot slot mogen de spelers een envelop pakken en mogen zij hun verzamelde waarden erin doen, met de datum erop, zodat er nog een keer teruggekeken kan worden.

Bijlage T: Spelhandleiding beroepsproduct

Spelhandleiding

Waarden-Jenga: "De versie waarin je jezelf en anderen beter leert kennen!"

Aantal spelers: 2-8

Leeftijd: vanaf 12 jaar

Inhoud van het spel

- 45 blokken met een waarde, 9 lege blokken
- 8 poppetjes met denkwolk
- Vragenkaart met 2 vragen
- Memo-briefjes
- Enveloppen

Doel van het spel

Het doel van het spel is om erachter te komen wat jij belangrijk vindt. Je leert jezelf beter kennen, maar ook je medespelers. Ook probeer je zo lang mogelijk de toren overeind te houden!

Voorbereiding

1. Kies een speelplek waar er niets kapot kan gaan als de stapel blokken omvalt.
2. Kies allemaal één poppetje met denkwolk.
3. Stapel de blokken op.

Spelen van het spel

4. De jongste mag beginnen en iedereen is met de klok mee één voor één aan de beurt.
5. Pak één blokje uit de toren, zonder dat hij omvalt!
6. Kijk naar de waarde:
 - a. Past deze goed bij jou? → Schrijf de waarde op een memo die je voor jezelf hebt gekozen en plak deze bij jouw poppetje. Jij mag de vragenkaart met de 2 vragen beantwoorden.
 - b. Of past hij beter bij een ander? Schrijf de waarde op de memo en geef hem aan degene bij wie je het vindt passen → Deze persoon mag de vragenkaart (2 vragen) beantwoorden.
 - c. Als je geén van de waarden bij jezelf of bij een ander vindt passen, vertel je waarom en geef je het blokje door aan degene rechts van je.
Diegene mag zelf kiezen of hij/zij een waarde voor zichzelf of een ander uitzoekt. Als de waarde bij niemand past, mag deze aan de kant.
7. **Als de toren omvalt:** pak jouw poppetje met alle waarden die bij jou zijn geplakt. Bekijk jezelf als een vriend. Hoe zie je deze persoon? Wat vind je van zijn waarden? Zijn er nog waarden die je eraf wil halen, of er juist bij wil plakken?
8. Als iedereen hierover heeft nagedacht, wordt er een vertelrondje gedaan. Iedereen mag zijn "vriend" omschrijven.
9. Het spel wordt afgesloten na het vertelrondje. In de doos zit ook een stapeltje met enveloppen. Hier mag je jouw waardenmemo's in doen en de datum op schrijven. Bewaar deze goed, dan kan je er nog een keer naar terugkijken!

Wat is een waarde?

Dit is iets wat je belangrijk vindt. Iedereen kan een waarde op zijn of haar eigen manier beleven en er invulling aan geven! Er is dus geen goede of foute betekenis.

Wat is een norm?

Een norm is een afspraak of regel die je belangrijk vindt bij een waarde. Bijvoorbeeld bij 'respect' kan je als norm bedenken: "Je laat iemand uitpraten." Dit is een regel die jijzelf belangrijk vindt, ook hier is geen goed of fout.

Bijlage U: Inhoud van het spel

Waarden

1. Succes
2. Respect
3. Zelfstandigheid
4. Gelijkheid
5. Gezelligheid
6. Betrouwbaarheid
7. Trouw
8. Waardering
9. Plezier
10. Gehoorzaamheid
11. Eerlijkheid
12. Vrijheid
13. Vertrouwen
14. Bescheidenheid
15. Resultaat
16. Medeleven
17. Liefde
18. Dankbaarheid
19. Duidelijkheid
20. Groei
21. Kwaliteit
22. Eigenheid
23. Verantwoordelijkheid
24. Gemakkelijkheid
25. Humor
26. Geloof
27. Geluk
28. Oprechtheid
29. Openheid
30. Veiligheid
31. Vergeving
32. Creativiteit
33. Enthousiasme
34. Samen zijn
35. Vriendschap
36. Geduld
37. Aanwezigheid
38. Afwisseling
39. Begrip
40. Goedkeuring
41. Zorgvuldigheid
42. Nuttigheid
43. Privacy
44. Rust
45. Zekerheid

Vragenkaart

1. Wat betekent deze waarde voor jou?
2. Welke norm zou hier voor jou bij passen?

Bijvoorbeeld:

1. *Ik vind respect heel belangrijk, dit betekent voor mij dat je respectvol met elkaar praat.*
2. *Norm: ik vind dat je niet door iemand moet praten als hij aan het woord is. Of: dat je 'alsjeblieft' zegt als je iets vraagt aan iemand.*

Spelhandleiding

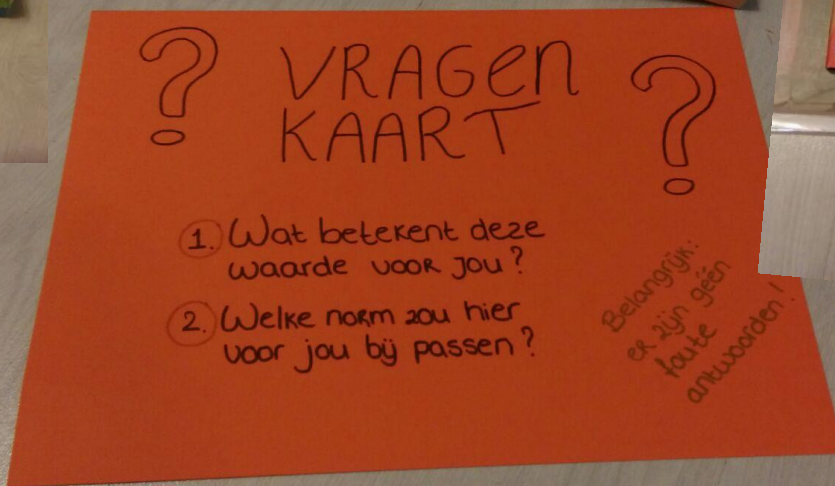
Memo-briefjes

Enveloppen

8 Poppetjes met denkwolk

54 Jenga blokken met 45 waarden

Bijlage V: Foto's beroepsproduct



Bijlage W: Feedbackformulier onderzoeksplan

13 maart 2018: feedback van Maria Kennis op het onderzoeksplan van Simone Humble

Inhoudelijke feedbackpunten	Feedback:
1. In hoeverre zijn de beroepspraktijk en de doelgroep waarop de afstudeeropdracht van toepassing is duidelijk beschreven en onderbouwd met verschillende bronnen?	Zeer duidelijke uiteenzetting en goed onderbouwd met actuele bronnen. Mooi werk!
2. In hoeverre zijn de aanleiding tot onderzoek en de analyse logisch onderbouwd vanuit een breed perspectief met verschillende bronnen?	- Goede opbouw en samenhang van de analyse, veel bronnen gebruikt. - Er mag ook vanuit eigen redenering/ervaring onderbouwd worden na verkenning van bronnen (hoeft niet aangepast te worden in onderzoeksplan, maar mee te nemen in eindrapport). Dus je hoeft niet na elke zin een bronvermelding te staan, durf te bouwen aan je eigen stijl en eigenheid in je document.
3. In hoeverre zijn, aansluitend op de analyse, een concrete hoofdvraag en doelstelling geformuleerd? In hoeverre zijn de belangrijkste begrippen in een begripsafbakening helder uitgewerkt en onderbouwd met verschillende bronnen?	- Hoofdvraag en doelstelling sluiten goed aan en zijn helder geformuleerd. - Deelnemers/jongeren in begripsafbakening.
4. In hoeverre sluiten het onderzoekstype, de dataverzamelmethode(n), de analysemethode(n) en de populatie en de steekproef aan bij de geformuleerde hoofdvraag? (Een gedeelte van de onderzoeksvraag wordt in elk geval beantwoord met literatuuronderzoek.) In hoeverre is de verantwoording van bovenstaande keuzes onderbouwd met verschillende bronnen?	Helder uitgewerkt. - De Q-vraag uit je onderzoeksplan "Wat leer ik hier?" betekent niet dat de jongeren het ook al daadwerkelijk geleerd hebben/ misschien zijn ze het aan het leren. Suggestie: de tijd aanpassen naar "wat heb ik tot nu toe geleerd" of "wat ben ik hier aan het leren". - Vraag feedback over de Q-set bij Maria en Angela. Tips: - Ga niet voor meer dan 40 stellingen. - Zorg dat je lege kaartjes meeneemt naar het proefinterview, zodat geïnterviewde kan aanvullen waar nodig.
5. In hoeverre is er een realistisch tijdpad (planning) uitgewerkt voor de uitvoerings- en rapportagefase van het onderzoek.	Prima.

Overige feedback:

Onderzoeksplan is duidelijk en samenhangend geschreven. Niveau is goed.

Tips voor de uitvoering:

- Denk bij de statements aan een consequent begin (bijv: "ik heb geleerd om...") voor de structuur.
- In het theoretisch kader werk je de verschillende psychologische benaderingen van ontwikkeling uit, waarna je duidelijke thema's selecteert voor de longlist/Q-set. Niet alle thema's van een theorie hoeven terug te komen, er mag geselecteerd worden op relevantie op maat (van universele thema's naar toespitsing)
- Denk aan andere variabelen die meespelen in een persoonlijk ontwikkeltraject. Niet alle groei/belemmering hoeft in relatie te zijn met Stal Beks. Kan ook te maken hebben met andere invloeden. Dit kan je meenemen in je stellingen (hoe hebben andere variabelen invloed op het leerproces?)