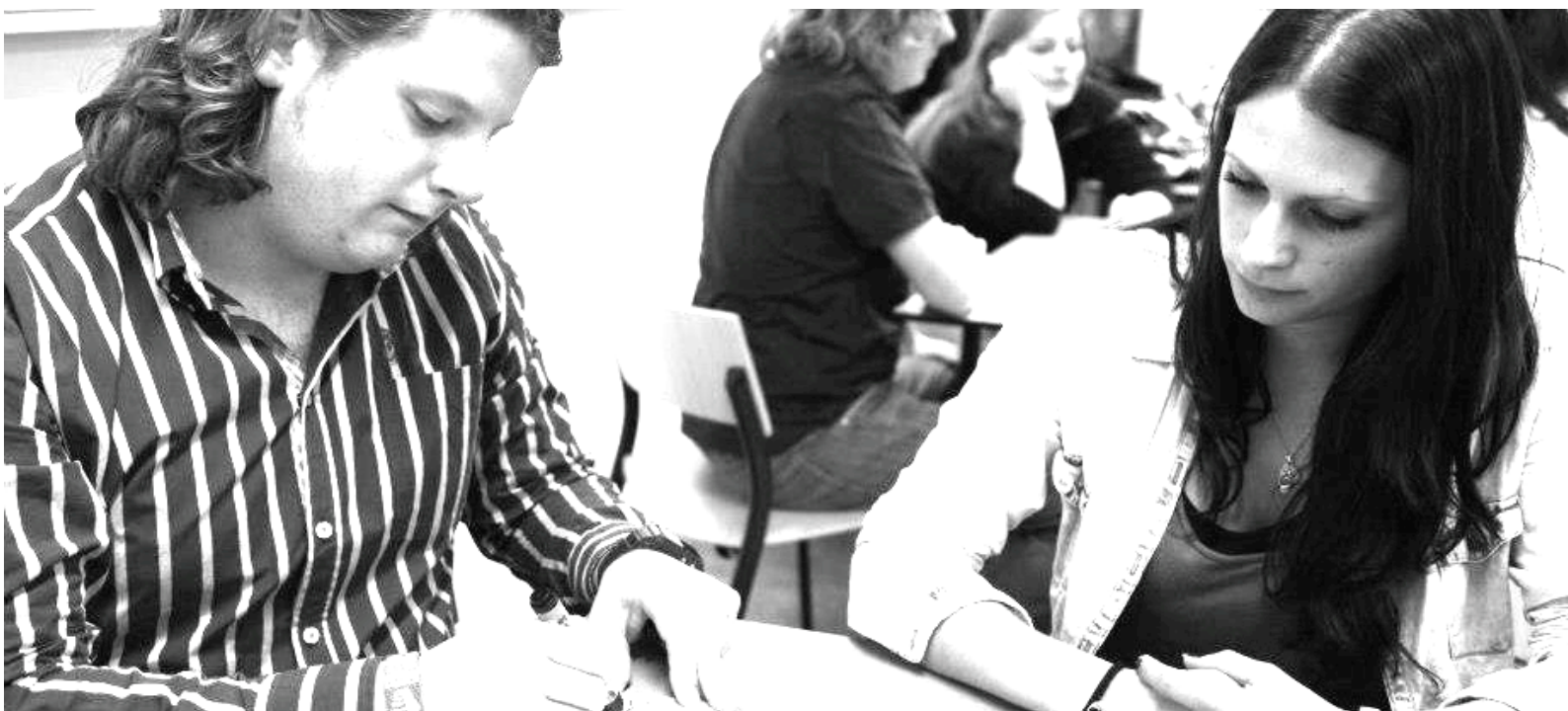




Optimaal functioneren en presteren

*Hoe ervaren de studenten van de opleiding
Culturele en Maatschappelijke Vorming aan De Haagse Hogeschool
het pedagogisch klimaat binnen studieloopbaanbegeleiding?*

Opdracht: Bachelorproef

Naam student: Brian Vrolijk

Studentnummer: 08013209

Academie: Sociale Professies

Opleiding: Culturele en Maatschappelijke Vorming

Studiejaar: 2012-2013

Opdrachtgever: Lectoraat Jeugd en Opvoeding, Janneke Wubs

Docent-begeleider: José Kouwenhoven

Datum: donderdag 6 juni 2013

Voor u ziet u het onderzoeksrapport dat ik heb geschreven in het teken van de afstudeeropdracht voor de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV) aan De Haagse Hogeschool. Voor deze afstudeeropdracht heb ik een vraagstuk van mijn opdrachtgever, het lectoraat Jeugd en Opvoeding van De Haagse Hogeschool, onderzocht. Dit is gedaan om een bijdrage te kunnen leveren aan het geven van inzicht in een tot nog toe niet of nauwelijks onderzocht onderwerp, namelijk het pedagogisch klimaat binnen hbo.

Ik vond het als beginnend professional interessant om te onderzoeken hoe het pedagogisch klimaat binnen mijn eigen opleiding is, omdat de factoren die hierbij een rol spelen universeel zijn en ook betrekking hebben op andere situaties dan enkel school. Mijn eigen interesses en passie zijn te vinden in coaching en begeleiding, een richting waar bewust ingezet kan worden op deze factoren. Mede omdat de basisbehoeften universeel zijn, en dus niet specifiek betrekking hebben op één enkele sector, denk ik dat dit onderzoek ook nuttig kan zijn voor andere (toekomstige) CMV'ers.

Tijdens het uitvoeren, verwerken en schrijven van het onderzoek heb ik met veel plezier en passie gewerkt en ik denk dan ook dat het een goed en interessant stuk is geworden waar ik trots op kan zijn. Dit onderzoek heeft niet alleen bijgedragen aan mijn visie op het CMV werkveld, maar ook aan mijzelf als beginnend professional. Ik ben er van overtuigd dat ik de kennis die ik tijdens dit onderzoek opgedaan heb in de toekomst ga gebruiken in mijn werk, wat voor werk dit ook zal zijn.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken voor hun bijdrage aan dit stuk. Zo wil ik mijn opdrachtgever Janneke Wubs, mijn begeleider José Kouwenhoven en mijn beoordelaar Rudy van den Hoven bedanken voor hun begeleiding en veelvuldige feedback tijdens het proces. Zij wisten mij telkens te prikkelen met nieuwe inzichten, en als ik ergens tegen aan liep waren zij altijd bereid om mee te denken hierover. Hier ben ik erg dankbaar voor, want als zij dit niet hadden gedaan was dit stuk niet geworden tot wat het nu is. Daarnaast wil ik dit moment ook aangrijpen om mijn ouders en vriendin te bedanken, niet alleen voor hun steun tijdens deze afstudeeropdracht maar tijdens mijn gehele studie de afgelopen vier jaar. Zij hebben mij de mogelijkheid geboden om deze opleiding te volgen, staan altijd voor mij klaar en zorgen er niet alleen voor dat ik gemotiveerd en gedreven te werk ga, maar ook dat ik juist soms even rust pak en iets anders doe dan altijd met de studie bezig te zijn. Zij zijn er mede verantwoordelijk voor dat u nu dit rapport kunt lezen.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Brian Vrolijk

Samenvatting

Dit onderzoek is gedaan om een antwoord te geven op de vraag hoe de studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming aan De Haagse Hogeschool het pedagogisch klimaat binnen studieloopbaanbegeleiding (SLB) ervaren. Aan de hand van zowel deskresearch als fieldresearch kan gezegd worden dat dit sterk afhangt van de begeleidend SLB docent (SLB'er). Hoewel de opleiding aangeeft te werken via een vaste structuur met ruimte voor maatwerk, lijkt dit na een analyse van de interviews in de praktijk anders te zijn. De geïnterviewden geven verschillende werkwijzen van hun SLB'ers aan, waardoor de tegemoetkoming in de basisbehoeften aan relatie, autonomie en competentie niet door elke student wordt ervaren. Dit maakt dat het pedagogisch klimaat niet optimaal is voor iedere student.

Bij het ervaren van tegemoetkoming in de behoefte aan relatie speelt de band met de SLB'er een cruciale rol. Studenten die een goede band met de SLB'er hebben laten, meer dan studenten die een minder goede band met de SLB'er hebben, zien dat zij zich gesterkt voelen in de behoefte aan relatie. Hierdoor kunnen de studenten persoonlijke gedachten en gevoelens uiten bij de SLB'er en voelen zij zich verbonden met de SLB'er.

Het ervaren van tegemoetkoming in de behoefte aan autonomie hangt sterk samen met de mate waarin de student door de SLB'er ondersteund wordt in het maken van keuzes. Uit de interviews komt naar voren dat studenten die door hun SLB'er ondersteund worden bij het maken van keuzes, zich blijvend hiervoor willen en kunnen inzetten. Bij de studenten die niet ondersteund worden heerst er meer twijfel over de keuzes. Zij worden minder tegemoet gekomen in de behoefte aan autonomie.

Het ervaren van de tegemoetkoming in de behoefte aan competentie heeft bij de studenten te maken met de mate waarin de SLB'er zorgt voor structuur, zowel in de lessen als in het individuele traject van de student. Op dit moment laten de meeste studenten een verschillende handelingswijze van de SLB'er zien, waaruit opgemaakt kan worden dat er geen vaste structuur tussen de verschillende SLB'ers is. Dit wordt ook aangegeven door studenten die meerdere SLB'ers hebben gehad tijdens de studie. Het gebrek aan structuur kan er voor zorgen dat de student de omgeving of situatie niet goed kan begrijpen of beheersen. Je ziet dat de studenten die tegemoet worden gekomen in de behoefte aan competentie een bepaalde vorm van ondersteuning vanuit de SLB'er krijgen, wat zorgt dat zij de omgeving of situaties beter begrijpen en beheersen, en met meer vertrouwen te werk gaan.

Er zijn dus studenten die ervaren door de SLB'er tegemoet te worden gekomen in de basisbehoeften en er zijn studenten die dit niet ervaren. Wat je bij deze tweede groep ziet, is dat zij in andere docenten de factoren zoeken die de eerste groep aangeeft als reden waarom zij tegemoetkoming ervaren. Zij hebben dus wel degelijk de behoefte aan relatie, autonomie en competentie. Dit kan voor het lectoraat een handvat zijn om op een grotere schaal vervolgonderzoek te doen naar dit onderwerp.

Als de factoren die de studenten aangeven en de Handleiding SLB 2012-2013 naast elkaar worden gelegd komen er veel raakvlakken naar voren. Op papier staat in de handleiding namelijk dat SLB aan deze factoren voldoet, maar vanuit de interviews lijkt dit in de praktijk anders te zijn. Deze bevinding zou voor de opleiding CMV een reden kunnen zijn om te evalueren of de handelingswijze van de SLB'ers wel voldoet aan de eisen die zij hier zelf aan stellen in de handleiding. Naast deze evaluatie worden in dit onderzoek de volgende aanbevelingen gegeven met betrekking tot de factoren die een rol spelen bij het ervaren van de basisbehoeften binnen SLB:

Relatie

- Besteed meer aandacht aan de band tussen student en SLB'er.

Autonomie

- Ondersteun de studenten in het maken van keuzes en het omgaan met verantwoordelijkheid.

Competentie

- Zorg binnen SLB voor een duidelijke structuur voor de studenten.

Inhoud

Voorwoord	5
Samenvatting	7
Inleiding	13
Hoofdstuk 1 Onderzoeksopzet.....	14
1.1 Opdrachtgever	14
1.2 Probleemstelling	14
1.3 Theoretische afbakening	14
Basisbehoeften	14
Identiteitsvorming.....	15
1.4 Doelstelling	15
1.5 Onderzoeksvragen	15
1.6 Aanpak	15
Hoofdstuk 2 Omgeving van het onderzoek.....	17
2.1 Haagse Hogeschool	17
2.2 Lectoraat Jeugd en Opvoeding	17
2.3 Culturele en Maatschappelijke Vorming.....	18
2.4 Studieloopbaanbegeleiding	19
Hoofdstuk 3 De invloed van identiteitsvorming op de motivatie	20
3.1 Zelf-determinatie theorie.....	20
Motivatie.....	20
Basisbehoeften	21
3.2 Identiteitsvorming	22
3.3 Relatie tussen de theorieën.....	24
Hoofdstuk 4 Studenten aan het woord.....	25
4.1 Relatie.....	25
4.2 Autonomie	30
4.3 Competentie	34
4.4 Meerdere SLB'ers.....	36
4.5 Mogelijke verbeteringen	37

Hoofdstuk 5 Analyse	39
5.1 Relatie.....	39
5.2 Autonomie	39
5.3 Competentie	40
Hoofdstuk 6 Conclusie	42
6.1 Vraag lectoraat Jeugd en Opvoeding.....	42
6.2 Deelvraag 1	42
6.3 Deelvraag 2	42
Relatie	42
Autonomie.....	43
Competentie.....	43
6.3 Hoofdvraag	43
Hoofdstuk 7 Aanbevelingen	45
7.1 Lectoraat Jeugd en Opvoeding	45
7.2 Culturele en Maatschappelijke Vorming.....	45
Relatie	45
Autonomie.....	45
Competentie.....	46
SLB	46
Bijlagen:	
Bijlage A Bronnen	
Bijlage B Interviewlijst	
Bijlage C Uitgewerkte interviews	

Inleiding

Het klimaat in een organisatie heeft invloed op het werk dat daar gedaan wordt. Als werknemers het klimaat als positief ervaren worden hun werkresultaten beter. Hetzelfde geldt voor kinderen op scholen. Als kinderen zich in de klas gezien, gewaardeerd, ondersteund, en in zekere mate zelfstandig en vrij voelen, kunnen ze goed leren. Het pedagogisch klimaat is dan profijtelijk voor hun ontwikkeling. Pedagogisch klimaat is een begrip dat voor het hoger beroepsonderwijs (hbo) nog niet is onderzocht. Ook op een hbo-opleiding is het belangrijk dat studenten zich kunnen ontwikkelen, omdat behalve dat ze nieuwe vaardigheden en kennis krijgen, ook hun persoonlijkheid en identiteit verandert. Die ontwikkeling zou op een positieve manier gestimuleerd kunnen worden. Over het pedagogisch klimaat binnen basisonderwijs zegt De Wit (2003) het volgende:

“Het pedagogisch klimaat verwijst naar de wijze waarop de intentie van de volwassenen, om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van kinderen, gestalte krijgt in de omgang tussen volwassenen en kinderen en de inrichting van de omgeving waarin ze samen verkeren” (p. 131).

Bij het pedagogisch klimaat wordt vaak uitgegaan van de uitgangspunten van Stevens (2004). Hij stelt dat er bij de ontwikkeling van kinderen drie basisbehoeften zijn, namelijk de behoefte aan autonomie, de behoefte aan relatie en de behoefte aan competentie. Wanneer een school aan deze drie behoeften tegemoetkomt is er dus een goed pedagogisch klimaat. Tot nog toe is het effect van het bewust inzetten op de basisbehoeften, en dus het pedagogisch klimaat, voornamelijk onderzocht met betrekking tot het basis- en voortgezet onderwijs. Aangezien er weinig tot geen onderzoek is verricht naar het hbo ligt hier een relevante, vernieuwende en vooral interessante onderzoeksvraag.

Leeswijzer

Voordat het onderzoek plaats kon vinden is er een onderzoeksopzet gemaakt, welke u leest in hoofdstuk 1. Hier op volgend worden in hoofdstuk 2 de opdrachtgever en de onderzoeksomgeving belicht. Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen worden in hoofdstuk 3 de theorie van Ryan en Deci en de theorie van Erikson toegelicht, en in hoofdstuk 4 de resultaten van tien interviews met CMV studenten weergegeven. Deze resultaten zijn in hoofdstuk 5 geanalyseerd, waaruit in hoofdstuk 6 conclusies worden getrokken. Tot slot leest u in hoofdstuk 7 welke aanbevelingen er worden uitgesproken naar aanleiding van dit onderzoek. Wanneer er over de studenten wordt gesproken in dit rapport wordt er in de hij-vorm gesproken, ter bevordering van de leesbaarheid.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksopzet

In deze onderzoeksopzet wordt toegelicht hoe te werk is gegaan tijdens het onderzoek. Eerst leest u in paragraaf 1.1 een korte toelichting over de opdrachtgever. Hierop volgend leest u in paragraaf 1.2 de probleemstelling, in paragraaf 1.3 de theoretische afbakening en in paragraaf 1.4 de doelstelling van het onderzoek. Nadat in paragraaf 1.5 de onderzoeksvragen zijn geformuleerd, met daarbij een toelichting van de onderzoekseenheid, leest u tot slot in paragraaf 1.6 de werkwijze.

1.1 Opdrachtgever

Dit onderzoek is gedaan binnen een afstudeerkring van zes studenten, welke werkt in opdracht van het lectoraat Jeugd en Opvoeding van De Haagse Hogeschool. De opzet van de opdracht was dat iedere student een individueel onderzoek uitvoert. Uiteindelijk gaat het lectoraat deze onderzoeken samenvoegen tot een stuk. Uitgebreide informatie over de opdrachtgever en de onderzoeksomgeving leest u in hoofdstuk 2.

1.2 Probleemstelling

Er is weinig tot niets bekend over de inzet van het pedagogisch klimaat in het hbo, terwijl er in de literatuur over dit onderwerp al veel geschreven is met betrekking tot basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het lectoraat Jeugd en Opvoeding zou daarom graag een antwoord krijgen op de vraag hoe medewerkers en studenten van de Academie voor Sociale Professions (ASP) het pedagogisch klimaat ervaren. Dit wil het lectoraat, omdat gedacht wordt dat het pedagogisch klimaat ook een positief effect kan hebben binnen het hbo. Hiervoor is het echter wel noodzakelijk om te weten of hbo studenten ook de basisbehoeften ervaren en in welke mate dit gebeurt. Het ervaren van de basisbehoeften heeft betrekking op hoe studenten aangeven tegemoet te worden gekomen in de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Daarnaast wil het lectoraat weten in welke vorm en in welke mate het pedagogisch klimaat ingezet zou kunnen worden. Vanuit deze gedachte is er vanuit de opdrachtgever een vraag geformuleerd, namelijk: is zicht krijgen op pedagogisch klimaat en de tegemoetkoming aan basisbehoeften daarbinnen, zinnig voor het hbo, voegt het wat toe? Binnen dit brede onderwerp van de opdrachtgever, het pedagogisch klimaat binnen ASP, is in dit onderzoek gefocust op de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV).

Een onderzoek naar de gehele opleiding CMV is te breed voor een bacheloronderzoek, wat maakt dat dit onderzoek zich richt op een specifiek onderdeel van het curriculum, namelijk studieloopbaanbegeleiding (SLB). Hiervoor is gekozen omdat de docent bij SLB dicht op de student staat. Dit geeft de docent de mogelijkheid om bewust in te zetten op de basisbehoeften. Daarnaast kadert de keuze voor een specifiek onderdeel van het curriculum het onderzoeksgebied, wat maakt dat de validiteit van het onderzoek verhoogd. Dit gebeurt omdat er gericht onderzoek gedaan wordt, waaruit gericht een aanbeveling uitgesproken kan worden.

Naast de hierboven aangegeven redenen om voor SLB te kiezen, is er in de aanpak van SLB bij CMV de laatste jaren een verandering in werkwijze geweest. Tot twee jaar geleden was de werkwijze individueel gericht, met een aantal individuele bijeenkomsten tussen begeleider en student. Op dit moment is de werkwijze meer groepsgericht, met groepsbijeenkomsten met de volledige klas en enkele individuele bijeenkomsten. Er wordt meer aandacht geschonken aan groepsprocessen en de relatie tussen begeleider en de student, en tussen begeleider en de klas. Uit de evaluatie studieloopbaanbegeleiding 2011-2012 is gebleken dat deze verandering door de docenten als zeer positief ervaren wordt. Zij hebben nu een betere band met de studenten en weten beter wat er speelt onder de studenten. De vraag is of dit gevoel ook de ervaring is van de studenten en of deze verschuiving gevolgen heeft op de ervaring van tegemoetkoming aan de basisbehoeften.

1.3 Theoretische afbakening

Basisbehoeften

Ter verduidelijking van de basisbehoeften is de zelf-determinatie theorie (ZDT) van hoogleraren Edward L. Deci en Richard M. Ryan onderzocht. Deze motivatietheorie ziet de drie aangeboren basisbehoefte aan autonomie, competentie en relatie als cruciale voedingsstoffen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren. Er wordt gesteld dat de motivatie van mensen samenhangt met de bevrediging van de basisbehoeften. Omdat de zelf-determinatie theorie ervan uitgaat dat iedereen de drie basisbehoeften heeft en dat iedereen profiteert van de bevrediging ervan, wordt gesteld dat omgevingsfactoren die de behoeften voeden voor iedereen motiverend zijn. Volgens deze theorie zou een pedagogisch klimaat dat gericht is op de ontwikkeling van studenten dus tegemoet

moeten komen aan de basisbehoeften. De verduidelijking van deze theorie en de drie basisbehoeften leest u in hoofdstuk 3, in paragraaf 3.1.

Identiteitsvorming

Hbo studenten bevinden zich, op een aantal uitzonderingen na, in de adolescentiefase. Tijdens deze fase is de identiteitsvorming een belangrijk proces dat gaande is in de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Het ervaren van tegemoetkoming in de basisbehoeften van Ryan en Deci kan ook zijn effect hebben op de ontwikkeling van de identiteit. Om meer inzicht in de identiteitsvorming van adolescenten te krijgen en welke effecten de basisbehoeften hierop kunnen hebben, is de theorie van Erik Erikson onderzocht, welke u in hoofdstuk 3 leest in paragraaf 3.2.

1.4 Doelstelling

Dit onderzoek heeft als doelstelling het leveren van een rapport dat inzicht geeft in de ervaringen van de studenten van CMV, met betrekking tot SLB. Binnen deze context zal er een antwoord worden gegeven op de vraag van de opdrachtgever, namelijk: is zicht krijgen op pedagogisch klimaat en de tegemoetkoming aan basisbehoeften daarbinnen, zinnig voor het hbo, voegt het wat toe?

Daarnaast geeft het rapport aanbevelingen aan de opdrachtgever en de opleiding CMV, met betrekking tot SLB. Deze aanbevelingen zullen betrekking hebben op hoe er bij de begeleiding van de studenten ingespeeld kan worden op de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie, hoe de begeleiding eventueel in een andere vorm kan en welke effecten dit kan hebben.

1.5 Onderzoeksvragen

Vanuit de probleemstelling en doelstelling is een hoofdvraag geformuleerd voor het onderzoek:

Hoe ervaren de studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming aan De Haagse Hogeschool het pedagogisch klimaat binnen studieloopbaanbegeleiding?

Om een zo volledig mogelijk antwoord op de hoofdvraag te krijgen, en een aanbeveling naar de opdrachtgever en de opleiding CMV te kunnen doen, zijn een aantal deelvragen opgesteld, waarbij specifiek op onderwerpen in wordt gegaan. Deze deelvragen zijn:

1. Welke rol spelen de basisbehoeften binnen de identiteitsvorming van adolescenten?
2. Hoe ervaren de CMV studenten dat er, in de context van SLB, wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie?
3. Waar liggen op het gebied van de basisbehoeften de mogelijkheden tot versterking van SLB?

1.6 Aanpak

Door antwoord te geven op de onderzoeksvragen kan inzichtelijk worden gemaakt hoe studenten van CMV de basisbehoeften ervaren. Deelvraag één is beantwoord via een theoretisch onderzoek. Aan de hand van de theorie van Erikson (Kohnstamm, 2012) wordt toegelicht welke rol de basisbehoeften kunnen spelen binnen de identiteitsvorming van adolescenten, de ontwikkelingsfase waarin hbo studenten zich bevinden. Om antwoord op deelvraag twee en drie te geven, zijn steekproefsgewijs zestien studenten uitgenodigd voor een interview, waarvan acht uit het tweede studiejaar en acht uit het vierde studiejaar. Door studenten uit het twee en vierde studiejaar uit te nodigen is er een selectie ontstaan van studenten die zich allen qua ontwikkeling in de adolescentie bevinden, maar in andere fases van de adolescentie. Daarnaast kan gekeken worden of de verandering in werkwijze binnen SLB, van enkel individuele lessen bij het vierde studiejaar naar een combinatie van individuele lessen en groepslessen bij het tweede studiejaar, effect heeft op de ervaringen van de studenten.

Gezien de aard van dit onderzoek –een bacheloronderzoek- is er voor gekozen om bepaalde zaken, zoals bijvoorbeeld de afkomst of eerdere studie-ervaringen van de studenten, buiten beschouwing te houden, ondanks dat deze zaken een aandeel kunnen hebben in de ontwikkeling van de student. Omdat dit een kwalitatief en beschrijvend onderzoek is, met diepte interviews, is er ingezet op tien interviews. Dit maakt dat er zes personen ingeschakeld konden worden wanneer er ziekten of afmeldingen waren. Uiteindelijk zijn er zeven afmeldingen geweest, wegens ziekte, vakantie en gebrek aan tijd. Om deze reden is er contact gezocht met een zeventiende persoon, welke wel beschikbaar was.

Voor de interviews is een open interviewvorm gebruikt, omdat het onderzoek kwalitatief van aard is. Via deze manier kan er een valide, relevant en duidelijk beeld gevormd worden van de meningen en ervaringen van de studenten, waarbij het beeld betrekking heeft tot het pedagogische klimaat. Een open interview wordt aangeraden wanneer je nog weinig kennis hebt over de in de vraagstelling geformuleerde materie, om diepgaand inzicht te krijgen in de belevings- en ervaringswereld van mensen of het perspectief van de ondervraagde persoon wil achterhalen. Migchelbrink (2005) stelt dat dit een bepaalde houding van de interviewer vraagt, namelijk:

- Open en belangstellend;
- Vol aandacht;
- Aanvaardend niet-oordelend en respectvol;
- Invoelend, inlevend en stimulerend (p. 169).

Open interview is er in drie vormen, waarbij gebruik gemaakt is van de halfgestructureerde vorm. Hierbij wordt er structuur in het interview aangebracht met behulp van een interviewschema of topiclijst. Dit is een van tevoren vastgestelde lijst van gespreksonderwerpen die in de loop van het interview aan bod moeten komen. Om dezelfde onderwerpen in ieder interview te behandelen zijn hiervoor een aantal vragen opgesteld, welke in ieder interview aan de orde zullen komen. Deze lijst kunt u terugvinden onder Bijlage B, en fungeert als een checklist. Tijdens de interviews is ter plekke bepaald op welke manier er doorgevraagd werd. Een belangrijk aspect is het feit dat er ruimte wordt gelaten voor de persoonlijke opvattingen en belevingen van de ondervraagden. Ter verhoging van de validiteit van de interviews heeft er eerst een pilot plaatsgevonden, waarbij de topics met de afstudeerkring en de begeleider besproken zijn. Met toestemming van de geïnterviewden zijn de interviews opgenomen. Hierdoor konden de interviews na afloop worden uitgeschreven. Deze uitgeschreven interviews vindt u terug in Bijlage C. Tot slot zijn ter verhoging van de validiteit alle uitgewerkte interviews en de conceptversie van dit onderzoek bestudeerd door een onderzoeker van de Algemene Rekenkamer. Deze had voorafgaand geen kennis over het onderwerp en heeft zich specifiek gefocust op de analyses en conclusies die aan de hand van de resultaten uit de interviews in het onderzoek zijn opgenomen.

Hoofdstuk 2 Omgeving van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt toegelicht wie de opdrachtgever van dit onderzoek is en in welke omgeving het onderzoek plaatsvindt. Eerst kunt u in paragraaf 2.1 lezen over De Haagse Hogeschool, de omgeving waarin dit onderzoek plaatsvindt. Hierna zal in paragraaf 2.2 ingegaan worden op het lectoraat Jeugd en Opvoeding, de opdrachtgever van dit onderzoek. Tot slot volgen er in paragraaf 2.3 en 2.4 toelichtingen over Culturele en Maatschappelijke Vorming en studieloopbaanbegeleiding.

2.1 Haagse Hogeschool

Dit onderzoek is gedaan binnen een afstudeerkring, welke werkt in opdracht van het lectoraat Jeugd en Opvoeding van De Haagse Hogeschool. De Haagse Hogeschool beschikt over verschillende vestigingen, waarbij dit onderzoek plaatsvindt binnen de hoofdvestiging, gelegen aan het Johanna Westerdijkplein in Den Haag. In dit gebouw studeren circa 20.000 studenten, verdeeld over meer dan 50 bacheloropleidingen, 13 masters en 55 post-hbo opleidingen, trainingen en masterclasses (Haagse Hogeschool, Hoofdvestiging, z.d.).

De Haagse Hogeschool ziet zichzelf als een school met een open blik, die midden in de maatschappij staat. Zij ontwerpen eigenzinnige onderwijsprogramma's die studenten helpen zelfbewust te functioneren in een mondiale samenleving die zich steeds sneller ontwikkelt. Op De Haagse Hogeschool is die internationalisering ook zichtbaar in de studenten, aangezien er studenten zijn uit verschillende werelddelen. Voor de school is het belangrijk dat de diverse populatie studenten zich welkom, veilig en gewaardeerd voelen. De Haagse Hogeschool zet zich daarom in om alle studenten de kans te geven succesvol een hbo-studie af te ronden, ook als daar maatwerkprogramma's voor nodig zijn (Haagse Hogeschool, Algemeen, z.d.).

In 2012 heeft demissionair staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Halbe Zijlstra met iedere hogeschool en universiteit prestatieafspraken gemaakt. Het idee hierachter is dat onderwijsinstellingen zich op deze manier sterker van elkaar onderscheiden. De Haagse Hogeschool heeft hierbij gekozen voor een heldere profilering, aan de hand van drie elementen:

1. Voltijd bacheloropleidingen van hoge kwaliteit met drie kernkwaliteiten, die bepalend zijn voor de identiteit van de hogeschool: een stabiele, prikkelende leer-, werk en onderzoeksomgeving, internationaal georiënteerd en een partner voor vernieuwing in de beroepsomgeving.
2. Drie thematische zwaartepunten waarop zij willen excelleren
 - Ondernemerschap en innovatie in een tijdperk van globalisering (domein: Economie)
 - Goed bestuur voor een veilige wereld (domein: Bestuur en Veiligheid)
 - Kwaliteit van het leven: technologie voor gezondheid (domein: Technologie)
3. Een hbo-Honours College voor bovengemiddelde studenten die in drie jaar willen afstuderen (Haagse Hogeschool, Profilering, z.d.).

Vanuit deze elementen wil De Haagse Hogeschool kwalitatief hoogwaardig onderwijs bieden, wat kan door middel van onderzoek. De lectoraten van de hogeschool spelen daarbij een belangrijke rol. Zij leggen verbanden tussen onderwijs, praktijk en toegepast onderzoek. Hier kunnen studenten weer van profiteren, omdat zij afstuderen als kenniswerkers, als wereldburgers, met een nog grotere leergierigheid en zelflerend vermogen. Die, eenmaal afgestudeerd aan de kennisinstelling die de hogeschool is, met een open blik de wereld in kunnen kijken (Haagse Hogeschool, Algemeen, z.d.).

2.2 Lectoraat Jeugd en Opvoeding

Een van de lectoraten die onderzoek doet aan De Haagse Hogeschool is het lectoraat Jeugd en Opvoeding. Vanuit de gedachte dat kinderen en jongeren aangewezen zijn op opvoeding, levert het lectoraat Jeugd en Opvoeding een bijdrage aan de verhoging van de kwaliteit van pedagogische vaardigheden van (beroeps)opvoeders zoals ouders, leerkrachten en jeugdzorgwerkers en maatschappelijke organisaties. Ook levert het lectoraat een bijdrage aan het verhogen van de kwaliteit van de omgeving van kinderen en jongeren. Hieronder verstaan zij bijvoorbeeld het gezin, de school, de straat en de buurt (Lectoraat Jeugd en Opvoeding, z.d.).

Onderdeel van het lectoraat is het kenniscentrum, welke fungeert binnen een breed netwerk van maatschappelijke instellingen, overheden, praktijkwerkers en de verschillende opleidingen en organen van De Haagse Hogeschool. Het lectoraat en de kenniskring richten zich sinds augustus 2007 op drie aandachtsgebieden. Deze aandachtsgebieden zijn:

- De sociale architectuur van de opvoeding;
- Waarden, normen en vaardigheden in opvoeding en onderwijs;
- Opvoeden tot opvoeding.

Het kenniscentrum bevordert het gebruik van wetenschappelijk gefundeerde kennis en expertise op deze drie genoemde gebieden evenals op het gebied van de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren in het algemeen (Lectoraat Jeugd en Opvoeding, z.d.).

Het lectoraat Jeugd en Opvoeding van De Haagse Hogeschool is opdrachtgever in een onderzoek door een groep van zes studenten, waaronder ondergetekende. Deze studenten onderzoeken of, net als bij pedagogisch klimaat in het basis- en voorgezet onderwijs, ook op hbo geldt dat studenten de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie ervaren. Daarnaast wordt er onderzocht, mits er behoefte is, in welke mate er aan deze basisbehoeften tegemoet gekomen moet worden. De opzet van de opdracht is dat iedere student een individueel onderzoek uitvoert. Vervolgens zal het lectoraat deze onderzoeken samenbrengen tot een stuk. Dit individuele onderzoek richt zich op de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV) en specifiek op studieloopbaanbegeleiding (SLB).

2.3 Culturele en Maatschappelijke Vorming

De opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV) aan De Haagse Hogeschool is een major binnen de Academie voor Sociale Professions en leidt op tot Bachelor of Social Work. Als student leer je jezelf ontwikkelen tot een breed inzetbare professional die zowel op beleidsniveau als in de uitvoering van CMV-projecten aan de slag kan om mensen te betrekken bij hun buurt, hun stad en de samenleving. De opleiding richt zich op participatie van verschillende doelgroepen in de maatschappij. Dit speelt zich af op verschillende terreinen, vaak in de vrije tijd van mensen. De vrije tijd van mensen speelt zich af in verschillende gebieden: educatie, kunst en cultuur, recreatie en samenlevingsopbouw. Binnen de opleiding wordt les gegeven op al deze gebieden. CMV'ers zijn werkzaam binnen uiteenlopende organisaties en sectoren. Dit kan verschillen van educatief terrein, in de welzijnssector, de kunst- en cultuursector tot de recreatieve sector. Na vier jaar opleiding is de student een breed inzetbare professional die op zowel beleidsniveau als in de uitvoering binnen CMV-projecten kan functioneren (Haagse Hogeschool, Werk en beroep, z.d.).

Om een beeld te schetsen aan welke vereisten een CMV professional moet voldoen wordt bij de opleiding het opleidingsprofiel Alert en Ondernemend 2.0 gehanteerd. Dit opleidingsprofiel is opgesteld door het Landelijk Opleidingsprofiel CMV en schets de context en de maatschappelijke opdracht van CMV'ers. In Alert en Ondernemend 2.0 wordt de kern van CMV door het Landelijk Opleidingsprofiel CMV (2009) omschreven als: *“het ondersteunen van mensen bij het zichzelf vormen en bij de vormgeving van hun maatschappelijke leven”* (p. 25).

Naast bovenstaande zaken geeft het opleidingsprofiel een beschrijving van de negen competenties die een CMV professional dient te bezitten. Deze competenties zijn onderverdeeld in drie segmenten: agogisch handelen, ondernemend handelen en beroepsontwikkeling. Aan de hand van de negen competenties wordt er aan De Haagse Hogeschool invulling aan de lesinhoud van CMV gegeven. Deze negen competenties zijn:

1. Verkennen, onderzoeken en analyseren;
2. Contact leggen en begeleiden;
3. Ontwerpen en ontwikkelen;
4. Organiseren, netwerken en bemiddelen;
5. Bedrijfsmatig en organisatiegericht handelen;
6. Beleidsmatig en strategisch handelen;
7. Eigen professionaliteit ontwikkelen;
8. Het ontwikkelen van de beroepspraktijk en het beroepsmatig handelen;
9. Profileren, legitimeren en maatschappelijke steun verwerven (Landelijk Opleidingsprofiel CMV, 2009).

2.4 Studieloopbaanbegeleiding

De Haagse Hogeschool probeert mee te werken aan het studiesucces van de studenten. Je kunt studiesucces als een veelomvattend en belangrijk onderwerp in het hoger onderwijs zien. De Haagse Hogeschool ziet het studiesucces van de studenten als de motor van de organisatie. Om prioriteit te geven aan dit onderwerp is in 2009 het programma studiesucces opgericht op De Haagse Hogeschool. Van daaruit is hogeschoolbreed een koers uitgezet, waar elke academie op haar eigen manier invulling aan geeft. Studieloopbaanbegeleiding (SLB) is een van de onderdelen van dit programma. Op de website van De Haagse Hogeschool wordt SLB als volgt omschreven:

“Studenten van De Haagse krijgen aan het begin van hun studie een studieloopbaanbegeleider (SLB'er) toegewezen. De SLB'er begeleidt de student door middel van persoonlijke gesprekken en SLB-lessen op het gebied van:

- *studievaardigheden*
- *beroepsoriëntatie*
- *persoonlijke ontwikkeling*

Daarnaast vormt de SLB'er een onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem” (Haagse Hogeschool, Studieloopbaanbegeleiding, z.d.).

Bij CMV wordt Alert en Ondernemend 2.0 gebruikt om invulling te geven aan SLB, en dan specifiek competentie 7: Eigen professionaliteit ontwikkelen. Deze competentie valt onder het segment beroepsontwikkeling. Centraal hierbij staat dat de CMV'er de eigen professionaliteit ontwikkelt en de eigen loopbaan stuurt. In de handleiding SLB 2012-2013 wordt hierover het volgende gezegd:

“Tijdens de studie moet je het vermogen ontwikkelen om keuzes te maken en om zelfstandig aan de ontwikkeling van je beroepscompetenties te werken. Anders gezegd, tijdens je studie leer je te leren en leer je de regie te voeren over je eigen leerproces. Hiervoor is het nodig dat je goed gebruik maakt van de mogelijkheden om te leren die de opleiding je biedt, dat je onderzoekt wat het beroep van je vraagt en dat je nadenkt over je eigen beroepsontwikkeling, feedback vraagt en daarmee wat doet” (Handleiding SLB 2012-2013, z.d.).

Hoewel SLB bij CMV een vaste structuur heeft is er sprake van maatwerk. Hier is voor gekozen omdat iedere student anders is en andere behoeften en vragen heeft. Omdat iedere student zich ontwikkelt, zal in de loop van de studie in de SLB van de student gevraagd worden steeds meer zelf de regie te voeren en verantwoordelijkheid te nemen. De vaste structuur bestaat uit individuele lessen tussen de SLB'er en een student, en groepsbijeenkomsten met de gehele klas. Afhankelijk van de behoeften van de student kunnen er meer bijeenkomsten plaatsvinden. Het uitgangspunt voor de gesprekken is dat de student verantwoordelijkheid draagt voor eigen leerproces en de studieloopbaan. Daarom neemt de student eigen initiatieven en brengt relevante zaken ter sprake, zoals motivatie, ambitie, mogelijkheden, uitdagingen, het maken van keuzes, consequenties van keuzes en eventueel persoonlijke problemen die relevant zijn voor het functioneren op school of in de praktijksituatie. De SLB'er coacht en helpt de student om van de ervaringen en vragen te leren. Hierbij helpt de SLB'er bij het leren stellen van de juiste vraag en het gebruik maken van geschikte bronnen, zodat de student steeds zelfstandiger wordt. Verwacht wordt dat de student bereid is te leren, om begeleiding en feedback te ontvangen en daarmee aan de slag te gaan. Je zou kunnen zeggen dat verwacht wordt dat de student een open leerhouding heeft. Daarnaast heeft de SLB'er actieve aandacht voor de ontwikkeling en studievoortgang, en vraagt verantwoording van de student (Handleiding SLB 2012-2013, z.d.).

Hoofdstuk 3 De invloed van identiteitsvorming op de motivatie

Met als doel inzicht te krijgen in hoeverre de basisbehoeften aan autonomie, competentie en relatie bij iedere student aanwezig zijn, worden er in dit hoofdstuk twee theorieën aangehaald. In paragraaf 3.1 word aan de hand van de zelf-determinatie theorie van Ryan en Deci een toelichting gegeven op de basisbehoeften. Vervolgens wordt in paragraaf 3.2 middels de theorie van Erikson een toelichting gegeven op de identiteitsvorming van adolescenten. Concluderend laat paragraaf 3.3 zien welke rol de basisbehoeften spelen in de identiteitsvorming van adolescenten. Aan de hand van de informatie uit dit hoofdstuk wordt er in Hoofdstuk 6 antwoord gegeven op de vraag: Welke rol spelen de basisbehoeften binnen de identiteitsvorming van adolescenten?

3.1 Zelf-determinatie theorie

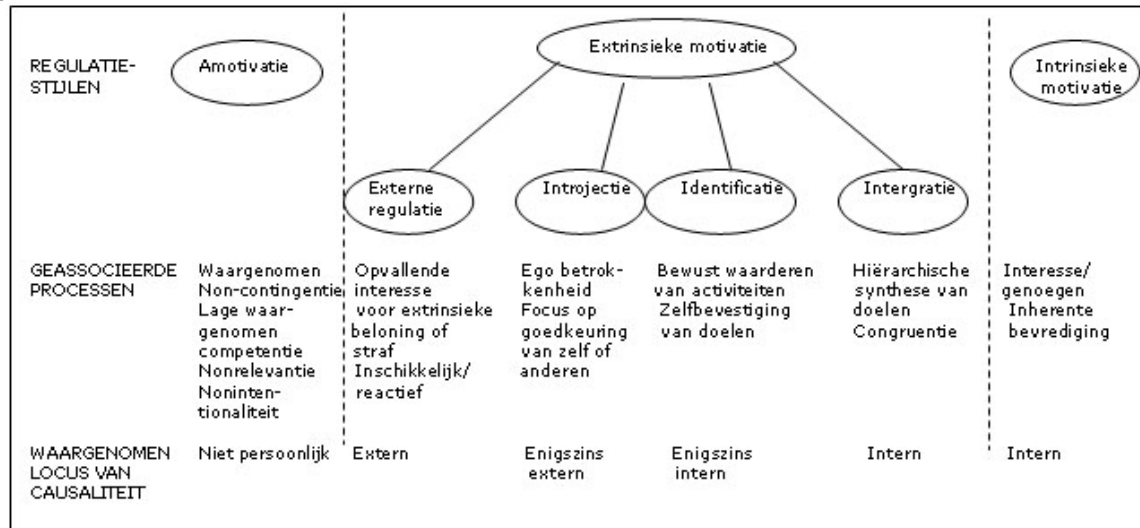
Edward L. Deci en Richard M. Ryan zijn hoogleraren op de afdeling Klinische en Sociale Wetenschappen Psychologie aan de Universiteit van Rochester. Met de aangeboren basisbehoeften autonomie, competentie en relatie als cruciale voedingsstoffen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren zijn Ryan en Deci met de zelf-determinatie theorie (ZDT) gekomen. Dit is een motivatie theorie, welke zegt dat de motivatie van mensen samenhangt met de bevrediging van de basisbehoeften. Omdat de ZDT ervan uitgaat dat iedereen de drie basisbehoeften heeft en dat iedereen profiteert van de bevrediging ervan, wordt gesteld dat omgevingsfactoren die de behoeften bevredigen voor iedereen motiverend zijn. Volgens deze theorie zou een pedagogisch klimaat dat gericht is op de ontwikkeling van studenten dus tegemoet moeten komen aan de basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000)

De ZDT door Ryan en Deci is ontwikkeld op basis van wetenschappelijk onderzoek en toegepast in verschillende levensdomeinen, zoals sport, onderwijs, opvoeding en de arbeidscontext. Het gaat uit van een positief mensbeeld, waarbij wordt verondersteld dat mensen van nature proactief hun omgeving vormgeven, gericht op groei en integratie. Deze groei komt volgens de ZDT enkel tot uiting wanneer iemand zich in een stimulerende omgeving bevindt. Ze kunnen hierbinnen optimaal functioneren als ze in hun werk uitgedaagd worden en de ruimte krijgen zich met boeiende activiteiten bezig te houden. Er is een risico tot demotivatie en contraproductiviteit als mensen zich binnen een chaotische of controlerende omgeving bevinden. Het is een theorie die niet alleen ingaat op *wat* iemand motiveert, maar ook op *waarom* iemand is gemotiveerd (Van den Broeck et al., 2009).

Motivatie

De motivatie kan je onderverdelen in twee soorten, intrinsiek en extrinsiek. Over intrinsieke motivatie zeggen Ryan en Deci (2000) het volgende: *"When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards"* (p. 56). Intrinsieke motivatie is dus intern en komt vanuit jezelf, wanneer je bijvoorbeeld iets doet omdat je dat leuk vindt, en niet vanuit het vooruitzicht van eventuele druk of beloningen van buitenaf. Intrinsieke motivatie hangt niet alleen van het individu zelf af, maar ook van de relatie tussen het individu en de activiteit. Waar een persoon intrinsiek gemotiveerd is hoeft een ander dit niet automatisch ook te zijn. Het zou kunnen dat een ander extrinsiek gemotiveerd is voor deze activiteit. Ryan en Deci (2000) zeggen over extrinsieke motivatie: *"Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separate outcome"* (p. 60). Extrinsieke motivatie speelt wanneer iemand een activiteit uitvoert om de gevolgen die het heeft. Een voorbeeld hiervan is een student die zijn huiswerk maakt zodat hij geen strafwerk krijgt. Hierbij wordt het huiswerk niet gemaakt omdat de student dit zelf graag wilt en leuk vindt, maar er een vooruitzicht is met strafwerk. Het kan ook voorkomen dat iemand zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd is. Zo kan een student studeren omdat hij zijn diploma wilt halen, maar ook studeren omdat hij het interessant en boeiend vindt. Om de vorm van motivatie te kunnen onderscheiden hebben Ryan en Deci een model ontwikkeld. Dit model kunt u zien in figuur 1 (Ryan & Deci, 2000).

Figuur 1. Motivatie model



In het model wordt helemaal links amotivatatie aangegeven, een vorm waarbij iemand gedemotiveerd is. Dit kan komen omdat iemand denkt een activiteit niet aan te kunnen, het nut van een activiteit niet ziet of de beloning van de activiteit niet voldoende vindt. Na amotivatatie volgt extrinsieke motivatie, wat is onderverdeeld in vier vormen. De eerstvolgende daarvan is *externe regulatie*, waarbij een activiteit enkel uitgevoerd wordt om druk van buitenaf of een beloning van buitenaf. *Introjectie* is een vorm van extrinsieke motivatie waarbij er iets gedaan wordt uit voorzorg van angst, schuld of trots. Er ligt nadruk op de goedkeuring van zowel buitenaf als vanuit de persoon zelf. Een stap verder is *identificatie*, waarbij de persoon zich betrokken voelt bij het belang van een ander, en deze accepteert als zijn/haar eigen belang. De laatste vorm van extrinsieke motivatie is *integratie*, een vorm waarin het belang van buitenaf niet alleen wordt geaccepteerd als eigen, maar volledig is omgenomen als eigen belang. Dit lijkt op intrinsieke motivatie, maar heeft nog steeds zijn oorsprong buitenaf. helemaal rechts in het model staat intrinsieke motivatie, welke al toegelicht is (Ryan & Deci, 2000, pp. 61-62).

Basisbehoeften

Vanuit de ZDT wordt er uitgegaan van drie aangeboren basisbehoeften, namelijk de behoefte aan autonomie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan relatie. De behoefte aan autonomie heeft betrekking op de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan. Volgens de ZDT is vooral het gevoel te functioneren zonder druk een belangrijk aspect hierin, belangrijker dan alles zelf te kunnen aansturen. Dit gevoel kan onder meer ontstaan wanneer iemand de kans krijgt om zelf mee te beslissen, een keuzemogelijkheid krijgt of wanneer taken op een empathische wijze en met voldoende verantwoording worden opgedragen. Volgens de ZDT is de behoefte aan autonomie bevredigd wanneer iemand volledig achter (de reden voor) zijn gedrag staat, ongeacht hoe dit gedrag is ontstaan. De behoefte aan competentie heeft betrekking op de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan. Deze behoefte is er omdat mensen hun omgeving willen exploreren, begrijpen en beheersen, wat maakt dat zij zich competent voelen. Als iemand een gevoel van competentie ervaart helpt dit om de persoon te ontwikkelen en wordt de capaciteit om zich flexibel aan te passen aan veranderende omgevingen verhoogd. Dit kan er voor zorgen dat iemand die ervaart dat er wordt voldaan aan de behoefte aan competentie niet alleen met meer zelfvertrouwen het werk aanpakt, maar ook beter in zijn vel zit. Als derde basisbehoefte wordt de behoefte aan relatie benoemd. Deze heeft betrekking op de wens positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen. Wanneer iemand het gevoel heeft deel uit te maken van een hecht team of geheel en persoonlijke gedachten en gevoelens kan uiten bij anderen uit dat geheel, kan de persoon zich verbonden voelen. De ZDT gaat hierbij niet alleen uit van sociaal contact, maar een verdere stap van sociaal contact. Aangenomen wordt namelijk dat het contact diepgaand en betekenisvol moet zijn om er voor te zorgen dat iemand zich echt verbonden voelt. Omdat de ZDT uitgaat van drie aangeboren basisbehoeften wordt gesteld dat er tussen mensen geen verschil is in de sterkte van deze behoeften. Wel kan er een verschil zijn in de mate waarin mensen hun behoefte hebben bevredigd. Aangezien de bevrediging van de basisbehoeften een positieve werking kan hebben op het functioneren en presteren van iemand, wordt ook gesteld dat de omgevingsfactoren die hier aan bijdragen voor iedereen motiverend zijn (Van den Broeck et al., 2009, pp. 319-321).

Omdat aangenomen wordt dat ieder mens de drie basisbehoeften heeft, gezien ze aangeboren zijn, heeft hoogleraar Luc Stevens de theorie van Ryan en Deci toegepast op het basisonderwijs. Hij stelt dat de basisbehoeften, zoals geformuleerd door Ryan en Deci, noodzakelijk zijn voor een succesvol pedagogisch klimaat. De toepassing op basisonderwijs is volgens Stevens als volgt:

Relatie

De behoefte aan relatie is misschien wel de voornaamste psychologische behoefte van de mensen. Het bieden van gelegenheid tot verbondenheid is het pedagogische antwoord hierop. Dit kan een docent doen door zich beschikbaar te stellen en zijn vertrouwen in de ontwikkeling van het kind te tonen. Als docent probeer je hierbij consequent een tijdige en passende reactie te geven op de behoeftes van het kind. Als het initiatief en de response hierbij heen en weer gaan tussen docent en kind kan het (zelf)vertrouwen van het kind groeien. Om dat te bereiken moet je als docent het kind verantwoordelijkheid geven om zelf als initiatiefnemer te komen in plaats van als respondent.

Autonomie

Autonomie betekent 'zelf kunnen' en 'zelfstandig zijn'. Een pedagogisch antwoord op de behoefte aan autonomie is dat je als docent de uniciteit en eigenheid van het kind respecteert. Daarnaast respecteer je dat het kind zijn eigen ontwikkeling moet realiseren. Je betreft het kind hierdoor bij de eigen omgeving. Als een kind zich betrokken voelt bij belangrijke zaken in zijn omgeving versterkt dat het gevoel van autonomie.

Competentie

Het gevoel van iets goed doen en waardering daarvoor krijgen kan bijdragen aan het gevoel van competentie. Het pedagogisch antwoord hierop kan zijn dat je als docent het kind uitdaging biedt en de ruimte geeft om iets te proberen. De bewustwording van de eigen sterke punten is belangrijk voor het gevoel van competentie, omdat de leerling hierdoor meer gebruik kan maken van deze sterke punten. Wanneer dit gebeurt kan je meer succes ervaringen meemaken, wat versterkend werkt voor het gevoel van competentie (Stevens, 2004, pp. 15-16).

De verwoording van autonomie is het punt waar de theorie van Ryan en Deci en de theorie van Stevens afwijken van elkaar. Waar Stevens stelt dat autonomie met zelfstandig zijn te maken heeft, stellen Ryan en Deci dat dit niet perse zo is. Je kan namelijk heel zelfstandig werken en niemand om hulp vragen, maar ondertussen helemaal niet autonoom zijn. Je doet je werk enkel zelfstandig omdat dit verplicht moet van een ander. Daarnaast kan het autonoom zijn om zelf te bepalen dat een taak niet alleen uitgevoerd kan worden en hulp of advies nodig is. In dit geval kan je de taak misschien niet helemaal alleen uitvoeren, maar ben je wel autonoom. Deze verwoording van autonomie heeft betrekking op dit onderzoek.

Aan de hand van de in deze paragraaf aangehaalde basisbehoeften is onderzoek gedaan, waarna de resultaten toegepast worden op het hbo.

3.2 Identiteitsvorming

Hbo studenten bevinden zich in de adolescentie. De adolescentie wordt vaak onderverdeeld in drie delen, de vroege adolescentie, de middenadolescentie en de late adolescentie. In de vroege adolescentie komen de lichamelijke rijping, de psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders op gang. De middenadolescentie kenmerkt zich door het experimenteren met diverse keuzemogelijkheden. Tijdens de late adolescentie beginnen jongeren verplichtingen aan te gaan met betrekking tot persoonlijke relaties en de maatschappelijke positie. De ontwikkeling hierin kan verschillen per persoon, waardoor een leeftijds aanduiding van de adolescentie lastig te maken is. Wel wordt gezegd dat de adolescentie eindigt als volwassen rollen zijn opgenomen, wat vaak gebeurt rond de leeftijd van 25 jaar (Slot & Van Aken, 2010, p. 14). Deze late adolescentie is de fase die interessant is voor dit onderzoek, omdat dit de fase is waar de hbo studenten worden geacht zich te bevinden. Tijdens de studie moeten zij verplichtingen aangaan en belangrijke keuzes maken.

Psycholoog Erik Erikson heeft een theorie over de ontwikkelingen tijdens de adolescentie ontwikkeld. Tijdens deze fase is de identiteitsvorming een belangrijk proces dat gaande is, met betrekking tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Het ontwikkelen van een gevoel van eigen identiteit wordt door Erikson gezien als de centrale ontwikkelingstaak in de adolescentie. Hij stelt dat mensen zich tijdens de adolescentie bewegen tussen identiteitsgevoel en identiteitsverwarring. Identiteitsgevoel heeft betrekking op de ervaring dat je jezelf in verschillende omstandigheden en op verschillende

tijdstippen steeds dezelfde persoon voelt, de ervaring dat het eigen verleden, heden en toekomst een zinvol samenhangend geheel zijn en de ervaring dat je jezelf erkend en gewaardeerd voelt door jouw sociale omgeving. Identiteitsverwarring heeft te maken met de sociale verwachtingen die er aan volwassenen worden gesteld. Daarnaast krijgen jongeren tijdens de adolescentiefase veel keuzes voorgeschoteld, bijvoorbeeld op het gebied van school, politiek, relaties en beroep. Wanneer de jongere moeite heeft om al deze keuzes en verwachtingen te beantwoorden kan er een gevoel van identiteitsverwarring opspelen. Dit kan zich onder anderen uiten in een gebrek aan concentratie en inzet op werk of school en problemen met intimiteit (Slot & Van Aken, 2010, p. 168).

Volgens Erikson kenmerkt de adolescentiefase zich door een identiteitscrisis, vanwege enerzijds de grote biologische en cognitieve veranderingen en anderzijds de eisen van het volwassen bestaan die in het verschiets liggen. Dit kan er voor zorgen dat de adolescent het zicht op zichzelf kwijtraakt. Experimenteren en rondkijken zonder maatschappelijke verantwoordelijkheden en zonder voor het eigen levensonderhoud te hoeven zorgen is om die reden belangrijk volgens Erikson. Hij noemt dit een moratorium, een periode waarin er tijd en gelegenheid is om je te wijden aan, en na te denken over, bijvoorbeeld de eigen plaats in relatie tot ouders en vrienden en te oriënteren op de studie of baan. De adolescent kan zich dus begeven in allerlei situaties en relaties. Dit draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van de adolescent (Kohnstamm, 2002, p. 57).

Met het begrip identiteit bedoelt Erikson de continuïteit in het eigen persoonlijk bestaan, de rode draad die alles in en rond een persoon samenbundelt. Vanuit deze gedachte kan je identiteit zien als een doorleefd ik-gevoel, dat eenheid brengt in alle belevingen. (Kohnstamm, 2002, p. 97). Naast dit belevingsaspect van continuïteit heeft identiteit ook een gedragsaspect, namelijk datgene wat men vanuit het identiteitsgevoel doet. Dit laat zich zien in de doelgerichtheid van de persoon. De mate waarin een jongere namelijk een identiteitsgevoel heeft ontwikkeld bepaalt de mate waarin hij/zij doelgericht bezig kan zijn. Deze doelgerichtheid wordt zichtbaar in de commitments. Commitments gaat om de gemaakte keuzes waar je achter kunt staan en waar je jezelf blijvend voor inzet. Dit kan betrekking hebben op onder andere school, levensovertuiging en relaties (Kohnstamm, 2002, p. 98).

Vanuit deze theorie van Erikson worden er door de Amerikaanse onderzoeker Marcia (1966) tegen het eind van de adolescentie, in de late adolescentie, vier identiteitsstatussen onderscheiden. Er zijn jongeren die na een periode van exploratie tot duidelijke commitments zijn gekomen. Met deze commitments worden de eerder benoemde volwassen rollen bedoeld. Daarnaast zijn er jongeren die tot commitments zijn gekomen zonder exploratie, en een status hebben die foreclosure heet. Hiermee wordt bedoeld dat het experimenteerproces voortijdig wordt afgesloten, waardoor het kan gebeuren dat verschillende ontplooiingsmogelijkheden niet worden verkend. In foreclosure probeert de jongere niet zelf wat het beste overeenkomt met zijn eigen wensen en mogelijkheden, maar past hij zich aan de verwachtingen uit de omgeving aan. Ook zijn er jongeren die aan het einde van de adolescentie nog aan het exploreren zijn en zich nog slechts voorlopig aan een en ander hebben verbonden. Hierbij laat de jongere het moratorium, de vrijheid om zonder druk van verantwoordelijkheid te kunnen experimenteren, voortduren. Tot slot is er de vierde status, waarbij de jongere geen commitments heeft en ook niet bezig is daar naartoe te werken (Kohnstamm, 2002, p.99). Jongeren komen tijdens de adolescentie dus veel keuzes en verantwoordelijkheden tegen op hun pad naar volwassenheid. Zoals gezegd, zijn voor dit onderzoek vooral de late adolescentie en de daarbij komende identiteitsstatussen interessant, omdat dit de fase is waarin de meeste hbo studenten zich bevinden of zouden moeten te bevinden.

3.3 Relatie tussen de theorieën

Vanuit de theorie van Erikson kan aangenomen worden dat de basisbehoeften een rol spelen in de identiteitsvorming van adolescenten. Deze rol kan gezocht worden binnen de motivatie van de adolescent. Erikson stelt dat jongeren tijdens de adolescentie te maken krijgen met verschillende keuzes en verantwoordelijkheden, die betrekking hebben op bijvoorbeeld de studie die zij kiezen en de relaties die zij aangaan. In andere woorden is dit het aangaan van commitments, zaken waar je zelf achter staat en je volledig voor kunt inzetten. Veel van deze zaken komen tot uiting tijdens de late adolescentie (Kohnstamm, 2002, p. 98). Deze commitments kunnen aantonen dat de door Ryan en Deci benoemde aangeboren basisbehoeften ook aanwezig zijn in de identiteitsontwikkeling van adolescenten. Het aangaan van een commitment betekent namelijk dat je na enig nadenken kiest om je ergens aan te wijden. Dit is echt jouw eigen keuze, en daarmee een keuze die zeer intern gemotiveerd is. In dat geval zit je dus helemaal rechts in het Motivatie model van Ryan en Deci, welke zichtbaar is in *Figuur 1*, in paragraaf 3.1.. Als de motivatie helemaal rechts in het Motivatie model zit, ervaart iemand een tegemoetkoming van de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Je zou dus kunnen zeggen dat iemand die zich tijdens de late adolescentie tegemoet gekomen voelt in alle drie de basisbehoeften, in staat is om commitments aan te gaan. Iemand die niet in de drie basisbehoeften tegemoet gekomen wordt, is niet volledig intern gemotiveerd, en daardoor niet in staat om commitments aan te gaan.

De reden *waarom* iemand gemotiveerd is kan zijn invloed hebben op de keuzes die iemand maakt en de mate waarin iemand zich competent voelt om de verantwoordelijkheden van de volwassen rollen op zich te nemen. De reden waarom iemand gemotiveerd is heeft ook betrekking op de identiteitsvorming van de persoon. Als deze motivatie namelijk intern is, en iemand zich ergens blijvend voor wilt inzetten omdat hij of zij dat zelf wilt, is diegene op het punt van aangaan van commitments. De motivatie heeft hierbij dus invloed op hoe ver iemand gevorderd is in de adolescentie, en daarmee ook in welke identiteitsstatus iemand zich bevindt. Aan de hand van de basisbehoeften kan er een rol gespeeld worden in de motivatie van adolescenten, door iemand bewust te voorzien in de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Dit kan er voor zorgen dat de adolescent optimaal kan functioneren en presteren, waardoor hij of zij zich gestrekt voelt in de mate waarin diegene de commitments aan kan gaan. Het zou kunnen zijn dat een student die zich in een identiteitsstatus bevindt waarin hij nog aan het experimenteren en exploreren is in het moratorium, nog helemaal niet toe is aan het aangaan van commitments. In dat geval is het misschien ook niet eerlijk om dit wel van de student te vragen, omdat deze qua identiteitsvorming nog sterk afhankelijk is van sturing van buitenaf. Een voorbeeld hiervan is een student die een opleiding volgt omdat zijn ouders dit graag willen. Hierbij is zijn motivatie dus extern gereguleerd. Door zo iemand bijvoorbeeld het gevoel te geven erbij te horen en competent te zijn, kan je hem helpen om in het exploreren tot intern gemotiveerde alternatieven te komen.

Hoofdstuk 4 Studenten aan het woord

Om een beeld te krijgen van de meningen en ervaringen van de CMV studenten hebben er tien interviews plaatsgevonden. In dit hoofdstuk leest u een samenvattend overzicht van de resultaten van de interviews. Bij de interviews is gebruik gemaakt van een interviewlijst. Aan de hand van die interviewlijst is dit hoofdstuk opgemaakt. De eerste drie paragrafen in dit hoofdstuk geven allen een beeld van de resultaten van vragen van de interviewlijst. In hoofdstuk 5 leest u wat deze resultaten betekenen en hoe deze antwoord geven op deelvraag 2. In de bijlagen, onder Bijlage C, kunt u de volledig uitgewerkte interviews vinden. De onderzoekseenheid is als volgt samengesteld:

CMV 2	5 personen	CMV 4	5 personen
Respondent	1, 4, 5, 7, 10	Respondent	2, 3, 6, 8, 9

Omdat de studenten uit het vierde jaar enkel individuele les hebben gehad en studenten uit het tweede jaar ook groepsles wordt hier zo nu en dan een onderscheid in gemaakt. Daarnaast is een belangrijk punt om te benadrukken dat alle studenten uit het vierde jaar meerdere SLB'ers hebben gehad. Dit komt onder meer door ziekte en zwangerschap onder de docenten. In paragraaf 4.4 leest u hoe de studenten dit ervaren hebben. Tot slot geven alle studenten in paragraaf 4.5 aan welke mogelijkheden tot verbetering zij zien. Aan de hand hiervan wordt in hoofdstuk 7 een aanbeveling met betrekking op de tegemoetkoming van de basisbehoeften binnen SLB uitgesproken naar de opleiding CMV.

4.1 Relatie

Hier leest u in hoeverre de studenten een behoefte aan relatie hebben en een tegemoetkoming hierin ervaren.

Vraag 1: Voel jij je op je gemak tijdens de SLB lessen?

	Ja	Nee
CMV 2	4 personen	1 persoon
CMV 4	5 personen	0 personen

Alle studenten zeggen zich op het gemak te voelen bij de SLB lessen. De redenen hiervoor verschillen. Zes van de studenten vinden de rol van de SLB'er niet belangrijk in het gevoel tijdens de lessen (Respondent 1, 4, 5, 7, 8 en 9). Zaken die voor hen een grotere rol spelen zijn het eigen, open karakter (Respondent 4 en 9) en de mogelijkheid om over andere dingen dan enkel school te praten (Respondent 8). Ook Respondent 2 vindt het fijn dat de SLB'er niet enkel over school praat. Zaken als de thuissituatie en de gezondheid komen tijdens de SLB gesprekken ter sprake, waardoor het gevoel ontstaat dat je voor alles bij de SLB'er terecht kan en ieder onderwerp besproken kan worden.

Drie van de studenten (Respondent 2, 3 en 10) geven aan dat de SLB'er een belangrijke rol speelt in hun gevoel tijdens de lessen. Voor Respondent 2 en 3 is dankzij de SLB'er het gevoel positief. Volgens hen komt dat onder meer omdat de SLB'er tijdens de lessen zorgt voor een veilige omgeving. Deze omgeving wordt gecreëerd door de manier van communiceren en door de werkvormen tijdens de lessen aan te passen op de student. Ook bij andere studenten speelt een veilige omgeving of sfeer mee aan hun gevoel tijdens de SLB lessen. Respondent 1 vindt ook dat de SLB'er een veilige omgeving moet creëren, maar ziet in de groepslessen de ontwikkeling van de groep zelf een meer voornamelijk rol hierin spelen. De invloed van de SLB'er is hierbij niet direct zichtbaar, maar dit is goed, want onopvallend te werk gaan is een van de taken van de SLB'er. Ook Respondent 5 ervaart een veilige sfeer tijdens de SLB lessen, maar ziet hierbij niet alleen een rol voor SLB'er in het creëren van deze sfeer, maar ook voor de medestudenten. Tijdens de lessen tonen zij respect voor elkaar, begrijpen zij elkaar en vullen zij elkaar aan waar nodig is. Een omgeving waarin je alles kan bespreken ervaart ook Respondent 9. Wel stelt die dat dit bij alle docenten van CMV zo is, wat maakt dat de SLB'er zich hierin niet onderscheidt van andere docenten.

Naast dat de SLB'er een veilige omgeving creëert, hebben Respondent 2 en 3 ook het gevoel dat zij begrepen worden door hun SLB'er. Respondent 3 denkt dat dit kan komen omdat de SLB'ers ook les geven en je elkaar daardoor echt goed kent. Dit maakt dat je makkelijker met elkaar kan praten. Ook geven Respondent 2 en 3 aan het fijn te vinden dat hun SLB'ers ook tussen de lessen door interesse tonen, en niet alleen tijdens de lessen. Dit wordt door anderen juist gemist, waardoor sommigen de rol van de SLB'er ervaren als zakelijk en formeel (Respondent 6 en 8). Respondent 6 zegt slechts soms SLB gesprekken te hebben, en wanneer het zover is wordt er wel verteld hoe het gaat, maar is

er geen gezellige sfeer. Doordat de SLB lessen plichtmatig en snel worden afgehandeld, neemt Respondent 8 deze niet meer serieus.

Respondent 10 zegt dat de SLB'er er voor zorgt dat de student zich niet op het gemak voelt. Dit komt omdat de SLB'er zelf veel richting geeft aan de gesprekken, waardoor deze op de student als geforceerd overkomen. Hierdoor ondergaat de student de gesprekken wel, maar heeft deze niet het gevoel op het gemak te zijn. De student wilt graag dat de gesprekken snel over zijn.

Vanuit het tweede studiejaar wordt door meerdere studenten aangegeven dat de mate waarin zij hun klasgenoten kennen zijn effect heeft op hun gevoel tijdens de groepslessen (Respondent 1, 5 en 7). Omdat de klas in het begin bestond uit onbekenden, was er enige terughoudendheid. Respondent 1 zegt hierover: *"Je hebt elkaar beter leren kennen, en daardoor wist ik dat mijn verhalen veilig waren in de groep zeg maar."* Meerdere studenten uit het tweede jaar geven ook aan dat zij tijdens de groepsbijeenkomsten twee kanten van de SLB'er zien. Respondent 5 geeft bijvoorbeeld aan dat de SLB'er aan de ene kant voor een veilige omgeving zorgt en goede vragen stelt, maar zich daarnaast ook wel eens aangevallen voelt en zich dan erg verdedigend kan opstellen tijdens discussies. Het is soms lastig om hiermee om te gaan. Dit wordt ook door Respondent 4 aangegeven, welke daarnaast zegt dat de SLB'er tijdens de groepslessen wel eens in het bijzijn van de groep studenten op hun gedrag aanspreekt. Dit is ongepast, vooral als je het achtergrond verhaal van sommigen studenten kent. Respondent 4 zou hier zelf anders mee omgaan, en bijvoorbeeld meer individueel te werk gaan. Omdat er tijdens de individuele lessen meer een gevoel heerst dat alles echt tussen vier muren blijft dan tijdens de groepslessen, merkt Respondent 7 dat het tijdens de individuele lessen makkelijker is om open te zijn en echt persoonlijke dingen goed te bespreken, mocht er iets thuis spelen of iets zijn waar je tegen aanloopt.

Kortom, de studenten die zich op hun gemak voelen geven aan dat dit komt doordat er een veilige omgeving gecreëerd wordt en de SLB'er interesse toont naar de student toe. Dit zijn ook zaken die de overige studenten als redenen aangeven waarom zij zich niet op hun gemak voelen.

Vraag 2: Hoe is de band tussen jou en jouw SLB'er?

	Goed	Slecht of voor verbetering vatbaar
CMV 2	1 persoon	4 personen
CMV 4	2 personen	3 personen

Zeven van de studenten geven aan geen goede band met de SLB'er te hebben. Drie van de studenten uit het vierde jaar (Respondent 6, 8 en 9) ervaren de band met de SLB'er als vluchtig en omdat het moet. Doordat de band niet goed is zoeken ook zij, net als Respondent 7, hun steun bij anderen. Als zij vragen hebben gaan zij liever naar andere docenten toe, omdat zij daar een beter gevoel bij hebben. De SLB gesprekken zijn er omdat het moet, maar er is niet echt een klik. Als je een SLB'er hebt waar je wel een klik mee hebt zou dit anders kunnen zijn. Deze klik heeft onder meer te maken met de mate waarin je elkaar kent, en het contact buiten de lessen om (Respondent 6). Over de betere band met andere docenten zegt Respondent 6: *"Maar ook omdat sommige docenten dan uit zichzelf vragen hoe het met je gaat, zonder dat je daar iets over hoeft te zeggen. Dat scheelt ook wel. Dat ze wel geïnteresseerd zijn hoe het met je gaat, zonder dat je zelf een gesprek aangaat"*. Ook het gevoel dat de SLB'er weinig initiatief toont werkt eraan mee dat er een mindere band is. Respondent 8 heeft het gevoel dat alle initiatief vanuit de student moet komen, en wanneer er dan een gesprek met de SLB'er is worden er geen concrete zaken besproken. Dat het initiatief op deze leeftijd vanuit de student moet komen is logisch, maar meer concrete begeleiding en interesse worden wel gemist. Hierdoor betwijfelt Respondent 8 het of de SLB'er weet waar de student mee bezig is en of de SLB'er überhaupt weet in welk studiejaar de student zit. Dit maakt de band tussen student en SLB'er formeel en zorgt dat de SLB lessen niet serieus genomen worden. Ook Respondent 9 ervaart een gebrek aan interesse in initiatief bij de SLB'er. In plaats van met vragen en problemen naar de SLB'er te gaan, wordt hierom de hulp van de jaarcoördinator gezocht. Deze toont meer interesse en gaat concreter en sneller te werk. Op het moment dat er formeel een verslag ingeleverd moet worden komt de SLB'er weer in beeld.

Eenzelfde gevoel als dat van Respondent 6, 8 en 9 zie je ook bij een aantal studenten uit het tweede jaar. Zo laat Respondent 5 weten dat de SLB gesprekken plaatsvinden omdat het wel belangrijk is, maar als het echt nodig is kan je net zo goed naar een andere docent gaan. Het is niet zo dat de SLB'er meer voor de student betekent dan andere docenten, en de SLB'er weet niet meer over de

student dan andere docenten. Dit maakt dat in plaats van de stap naar de SLB'er te maken, eerder contact wordt gezocht met andere docenten. Respondent 5 zegt hierover: *"De ene docent weet over bepaalde dingen meer dan de ander, dus ik kies ze ook wel gewoon uit"*. Daarnaast ervaren sommigen de band met de SLB'er als koel (Respondent 4), en zoekt de student liever contact met andere docenten omdat hier echt leuk mee gesproken kan worden. Bij deze docent kan de student zo binnen stappen en zij geven een gevoel van vertrouwen, waardoor er zaken met hen gedeeld kunnen worden. Respondent 4 zegt over het de manier van communiceren met de SLB'er: *"de SLB'er stelt de vragen en ik beantwoord ze. That's it"*. Respondent 10 geeft ook aan dat met andere docenten de band beter is. Dit komt omdat bij die docenten een verhaal verteld kan worden waar naar geluisterd wordt en daarna word aan de hand daarvan gekeken wat een goede stap zou zijn. De eigen SLB'er doet dit dus niet, en heeft een sterke eigen mening die vaak opgedrongen word.

Bij de vier studenten die aangeven een goede band te hebben met de SLB'er komt net als bij vraag 1 de mate waarin je alles kan zeggen terug. Studeren is een belangrijk onderdeel in het leven van de studenten, en een SLB'er die het gevoel geeft dat je bij diegene terecht kan maakt dat je jezelf thuis voelt en gesteund voelt (Respondent 1, 2 en 3). Duidelijke, snelle communicatie is een punt dat door de studenten op prijs gesteld wordt. Respondent 1 en 2 krijgen vaak snel een antwoord als zij een e-mail sturen. Dit geeft het gevoel dat je altijd bij de SLB'er terecht kan. Een gebrekkige communicatie kan er voor zorgen dat je elkaar niet goed begrijpt. Respondent 7 heeft dit ervaren toen de SLB'er via een telefoongesprek mededeelde weinig vertrouwen in de student te hebben. Dit maakte dat de band bekoeld werd, en de student het gevoel kreeg de SLB'er niet meer achter zich te hebben staan, wat eerst wel zo was. Het gebrek aan steun wordt nu gezocht bij familie en vrienden, door met hen in gesprek te gaan om te zien hoe zij met situaties zijn omgegaan waar de student zich op dat moment in bevind.

Vraag 3: Hoe vaak zoek jij hulp bij jouw SLB'er?

	Regelmatig	Weinig
CMV 2	1 persoon	4 personen
CMV 4	2 personen	3 personen

Van de geïnterviewden geven er zeven aan dat ze weinig hulp zoeken bij de SLB'er (Respondent 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10). Zij hebben weinig vertrouwen in de SLB'er en zoeken overwegend hulp bij andere docenten. Er is contact met de SLB'er op de momenten dat het moet, of zelf helemaal geen contact. Het gebrek aan vertrouwen in de SLB'er komt ondermeer door het bij vraag 2 aangegeven ontbreken van een onderlinge band. Door het ontbreken daarvan stapt Respondent 4 enkel naar de SLB'er toe wanneer zeker is dat er een voordeel uitgehaald kan worden, zoals het behalen van studiepunten. Voor persoonlijke zaken wordt contact gezocht met andere docenten. Ook Respondent 6 en 10 geven aan dat het ontbreken van een goede band maakt dat er dit jaar nog geen enkel SLB gesprek is geweest. Bij persoonlijke zaken is er contact met andere docenten. Met deze docenten is er wel een persoonlijke band, waardoor de studenten deze zaken wel willen te bespreken. Wel denkt Respondent 6 dat het binnenkort weer eens tijd is voor een SLB gesprek, maar enkel omdat dit noodzakelijk is om de studiepunten voor SLB te behalen. Voor Respondent 10 zijn de SLB lessen het enige moment waarop contact met de SLB'er plaatsvindt. Dit is ook het geval bij Respondent 5. Bij vragen of problemen komen er bij Respondent 5 medestudenten of andere docenten in beeld, die direct beschikbaar zijn en antwoord kunnen geven. Dit is bij de SLB'er niet het geval, wat maakt dat de SLB'er weinig wordt opgezocht voor andere zaken dan de SLB lessen zelf. Voor Respondent 9 is het moment dat een verslag ingeleverd moet worden het enige moment dat er contact is met de SLB'er. Daar buiten is er wel contact met de jaarcoördinator. Dit vindt bijna wekelijks plaats, waarbij vorderingen en ontwikkelingen in de studie worden besproken.

Net als Respondent 6 geeft Respondent 8 aan dat er dit schooljaar nog geen enkel contact met de SLB'er is geweest. Ook in het derde jaar is er geen contact met een SLB'er geweest, maar heeft de student wel de studiepunten ontvangen. Het was toen namelijk onduidelijk wie precies de SLB'er was, en toen er een aantal e-mails werden verstuurd door de student kreeg die uiteindelijk de studiepunten zonder dat er een gesprek heeft plaatsgevonden. De student heeft in de afgelopen drie jaar een SLB gesprek gehad, wat eigenlijk meer een kennismakingsgesprek was. Dit was namelijk een gesprek met een nieuwe SLB'er. Tijdens dit kennismakingsgesprek werd weinig op zaken ingegaan en is ervaren als gewoon een gezellig gesprekje. Respondent 8 omschrijft het gesprek zelf als volgt: *"Het had ook gewoon een gezellig praatje kunnen zijn uhm op een maandagmiddag omdat ik nog een uurtje op school moest blijven"*. Toen het gesprek afgelopen was werd er besloten dat het wel als SLB gesprek

opgeschreven kon worden, terwijl de student het niet als een nuttig SLB gesprek heeft ervaren. Dit is echter niet aan de SLB'er aangegeven, maar gecompenseerd door contact met andere docenten te zoeken. Het vertrouwen in de SLB'er was er niet meer. Het gebrek aan vertrouwen en het gebrek aan een onderlinge band ligt in het geval van Respondent 7 ook bij de student zelf. Omdat de lessen, zowel de groepslessen als de individuele lessen, niet verplicht zijn heeft de student vaak verstek laten gaan. Gedacht wordt dat dit ook zijn effect heeft op de onderlinge band. *"Ik heb er vaak voor gekozen om niet te gaan en daarom denk ik dat die relatie tussen mijn SLB'er en mij misschien niet zo optimaal is"*, aldus Respondent 7.

Er zijn ook studenten die wel regelmatig contact met de SLB'ers hebben. Respondent 1 denkt vaker contact te hebben met de SLB'er dan met andere docenten, omdat hierin bevestiging gevonden kan worden. Deze bevestiging heeft betrekking op de handelingen van de student, en omschrijft Respondent 1 als: *"Het is niet dat ik iedere week aan de telefoon hang, maar wel uhm, ik heb die bevestiging soms nodig. Even van: goh zit ik op de goede weg"*. Over het algemeen heeft de student ieder blok een algemeen gesprek met de SLB'er en daarbuiten nog een extra gesprek, vaak omdat de student ergens mee zit, ergens tegen aanloopt of iets geregeld moet hebben. Minimaal een gesprek per blok is ook de regelmaat waarin Respondent 2 met de SLB'er afsprekt, met daarbuiten extra gesprekken als dat nodig is. Ieder lesblok was het doel van Respondent 3, en is op uitzondering van het vierde studiejaar bereikt. Tijdens het eerste studiejaar werd dit nog geïnitieerd door de SLB'er, maar vanaf het tweede jaar heeft de student er zelf voor gezorgd dat de gesprekken met de SLB'er hebben plaatsgevonden.

Vraag 4: In hoeverre heb je het gevoel dat jouw SLB'er betrokken is bij jouw studie?

	Echt betrokken	Weinig of niet betrokken
CMV 2	1 persoon	4 personen
CMV 4	1 persoon	4 personen

Van alle ondervraagden hebben alleen Respondent 2 en 7 het gevoel dat de SLB'ers echt betrokken zijn bij hun studie. Het gevoel van betrokkenheid wordt gestimuleerd doordat de SLB'er ruimte geeft aan de student, maar wel zorgt dat de student bezig blijft met de studie. Voor de student is het fijn dat er tijdens de gesprekken met de SLB'er niet alleen een blik op de toekomst is, maar ook een terugkoppeling is naar de afgelopen periode. Hierbij komen zaken ter sprake als wat er de afgelopen periode gedaan is, welke vakken er behaald zijn en hoe dat ging. Deze manier van werken maakt dat de student het gevoel heeft dat de studie en het traject van de student belangrijk zijn voor de SLB'er. Hierdoor heerst er een gevoel van persoonlijke betrokkenheid vanuit de SLB'er.

Doordat de SLB'er nadat de student een onvoldoende heeft gehaald telefonisch contact opgenomen heeft, krijgt Respondent 7 het gevoel dat de SLB'er betrokken is bij de studie van de student. Echter heeft de negatieve toon waarop dit contact plaatsvond er voor gezorgd dat de band tussen student en SLB'er dusdanig verslechterd is dat er op dit moment helemaal geen contact meer is.

Acht van de studenten ervaren dat de SLB'er weinig of zelfs helemaal niet bij de studie betrokken is (Respondent 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9 en 10). Ondanks dat de band goed is, betwijfelt Respondent 1 of de SLB'er echt betrokken is bij de studie van de student. Vaak moet de student uitleggen waar deze mee bezig is en moet de cijferlijst er nog bij gepakt worden. Deze manier van werken geeft de student het gevoel dat alles van een kant komt, namelijk vanuit de student zelf. Meer betrokkenheid bij de student en interesse in de student zou op prijs gesteld worden. In zekere zin is dit ook het geval bij Respondent 3. Ook deze student heeft een goede band met de SLB'er, maar mist de betrokkenheid bij de student en interesse in de student zelf. Nu blijven de SLB gesprekken vaak op de vlakte en gaan ze niet de diepte in. Hierdoor lijkt het alsof de SLB'er meer betrokken is bij het algemene belang van de opleiding en niet zozeer bij het belang van de student. Voor Respondent 6 blijft de betrokkenheid van de SLB'er enkel binnen de SLB gesprekken. Hier toont de SLB'er wel interesse wat een bepaalde mate van betrokkenheid laat zien, maar daarbuiten toont de SLB'er geen betrokkenheid wanneer zij elkaar bijvoorbeeld tegenkomen op de gang. Een klein gesprekje op dat moment, of een e-mail om te vragen hoe het gaat zou hier verandering in kunnen brengen. Op dit moment worden die e-mail verstuurd door de student zelf.

Waar Respondent 3 en 6 betrokkenheid tijdens de lessen ervaren, is dit bij Respondent 4, 5, 8 en 9 niet of nauwelijks het geval. Zij geven aan dat de SLB'ers weinig betrokken zijn bij hun studie. Dit komt bij Respondent 4, 5 en 10 omdat hun SLB'ers teveel vasthouden aan de eigen visie. Zodra de SLB'er een advies heeft gegeven is dit hetgeen waarover wordt gesproken. Wanneer de student

aangeeft een andere visie te hebben en hetgeen de SLB'er aangeeft niet leuk te vinden blijft de SLB'er volhouden in de eigen mening. De student gaat om deze reden liever naar andere docenten. Wat de student hierin trekt is het feit dat sommige andere docenten wel ingaan op wat de student zelf zegt, en hierop ook enthousiast reageren, wat een gevoel van betrokkenheid oproept bij de student. Ook omdat de SLB'er vaak met hetzelfde, eigen, advies komt en andere docenten meer meedenken met de student, ervaren studenten meer betrokkenheid vanuit andere docenten (Respondent 5 en 10). Hierdoor geeft Respondent 10 aan liever niet naar de SLB'er te gaan. Het gebrek aan betrokkenheid uit zich bij Respondent 9 in een eerder benoemd aspect, het niet weten waar de student mee bezig is in het leven buiten school. Andere docenten spreken de student hier wel eens over aan, maar de SLB'er toont hier geen interesse in. Slechte ervaringen met SLB in voorgaande jaren werken er ook aan mee dat studenten zich nu minder aantrekken van de lage betrokkenheid van de SLB'er. Respondent 8 zegt hierover: *“Maar ik heb ook nooit de voordelen van SLB mogen ervaren, dus ik weet ook niet wat ik mis verder”*.

Vraag 5: Welke invloed heeft jouw relatie met de SLB'er op jouw studie?

	Positief	Negatief (weinig/geen invloed)
CMV 2	2 personen	3 personen
CMV 4	2 personen	3 personen

Vijf van de ondervraagden geeft aan dat de relatie met de SLB'er een positieve invloed heeft op de studie (Respondent 1, 2, 3, 5 en 7). Alle docenten zorgen er voor dat studenten graag naar school komen, maar volgens Respondent 1 kan de SLB'er er voor zorgen dat je niet bang hoeft te zijn op school. Doordat de student weet bij de SLB'er terecht te kunnen als er iets is, is de student vaak op school, wat laat zien dat de invloed groot is. Dit gevoel is bij Respondent 3 ook aanwezig. De SLB'er zorgt voor een laagdrempelige ingang om zaken te bespreken, wat voor rust en vertrouwen zorgt. Naast deze positieve invloed toont de SLB'er ook begrip voor de student. Waar de invloed bij Respondent 1 en 3 voornamelijk te maken heeft op gevoel binnen de studie, hebben de SLB'ers van Respondent 2 en 5 invloed gehad op hoe zij zichzelf zien als professional. Het heeft bijgedragen aan hun vorming als CMV'er. In het eerste jaar kan het moeilijk zijn om een duidelijk beeld te hebben van jezelf als CMV'er, en kan de keuze voor een stage dan ook een moeilijke zijn. Een goede relatie tussen SLB'er en student heeft er bij Respondent 2 aan bijgedragen dat ze elkaar goed kennen, wat zijn effect heeft gehad op de keuze voor een stage. Wanneer je namelijk samen in gesprek gaat over de interesses van de student kan de SLB'er een kader geven van interessante stageplekken die in het verlengde van deze interesses liggen. Net als de keuze voor een stage kan ook de keuze voor een minor bepalend zijn voor jouw ontwikkeling als student. Dit geeft Respondent 5 aan wanneer het gaat over de invloed die de relatie met de SLB'er heeft op de studie. De student zegt namelijk dat de relatie met de SLB'er bijgedragen heeft aan de keuze in stage en minors, door op dit punt advies te geven. Dit advies gaf de SLB'er door goed vragen te stellen en daardoor de student beter te leren kennen. Wel zegt de student dat ook gesprekken met andere docenten hieraan bijgedragen hebben. In die zin onderscheidt de invloed van de relatie met de SLB'er zich hierin dus niet van de invloed van de relatie met overige docenten.

Respondent 7 geeft aan dat de relatie tot voor kort een positieve invloed op de studie gehad. Deze relatie zorgde net als bij Respondent 1 en 3 voor een gevoel van veiligheid en rust, omdat de student bij de SLB'er terecht kon om even te praten of voor advies. Nu er een incident is geweest, waarbij de SLB'er de student via de telefoon heeft laten blijken teleurgesteld in de student te zijn, is de invloed van de relatie met de SLB'er negatief. Dit komt omdat de student het gevoel heeft er alleen voor te staan, wat tot gevolg heeft dat er bij de student twijfel en onzekerheid heersen.

Voor de overige ondervraagden heeft de relatie met de SLB'er weinig tot geen invloed op de studie (Respondent 4, 6, 8, 9 en 10). Respondent 4 heeft moeite om hier een duidelijk beeld van te schetsen en ziet totaal geen invloed op de studie. Dit komt mede omdat er geen hechte band met de SLB'er is. De student ziet door het ontbreken van een hechte band meer verantwoordelijkheid voor de student zelf. Dit brengt Respondent 4 als volgt onder woorden: *“Ja je moet toch je eigen ding doen, en zeker als je geen band hebt dan heeft het al helemaal weinig invloed”*. Enige invloed door de relatie met andere docenten is zichtbaar bij Respondent 6. De student geeft aan dat de SLB'er wel eens een aanzet tot helpen bij een stage heeft gedaan, maar dat heeft uiteindelijk geen doorgang gekregen. Andere docenten hebben in dat opzicht meer indruk gemaakt en meer invloed gehad op de studie. Net als Respondent 4 zeggen ook Respondent 8 en 10 dat de relatie met de SLB'er totaal geen invloed heeft op de studie. Zij geven aan dat dit komt omdat er geen hechte band met de SLB'ers is.

Volgens Respondent 8 komt dit mede omdat de student tot nog toe weinig tegenslagen heeft gehad tijdens de opleiding, en telkens gewoon de studiepunten voor SLB kreeg. De noodzaak om te werken aan de relatie met de SLB'er was er ook niet omdat er hulp bij andere docenten voor handen was. Nu de student tijdens het afstuderen een aantal tegenslagen heeft meegemaakt, is deze tot de conclusie gekomen dat het ontbreken van een goede band een negatieve invloed heeft. Dit komt omdat de student denkt dat een betere relatie met de SLB'er had kunnen bijdragen aan zijn ontwikkeling. Respondent 9 is van mening dat de constante wisseling van SLB'ers de reden is geweest dat er niet is gewerkt aan een hechte relatie tussen student en SLB'er. Hierdoor heeft dit weinig invloed op de studie gehad.

4.2 Autonomie

Hier leest u in hoeverre de studenten een behoefte aan autonomie hebben en een tegemoetkoming hierin ervaren.

Vraag 6: Wat voor invloed heeft SLB op jouw studiegedrag buiten de SLB bijeenkomsten?

	Positief	Negatief
CMV 2	2 personen	4 personen
CMV 4	4 personen	1 persoon

Het aantal studenten uit het tweede studiejaar komt hier op zes in plaats van vijf. Dat komt omdat Respondent 1 aangeeft dat de individuele lessen een positieve invloed hebben, en de groepslessen een negatieve.

Respondent 6 en 7 geven aan dat zij door SLB veel bewuster zijn gaan reflecteren op het eigen gedrag. Volgens Respondent 6 zorgt dit er voor dat er zaken die je onbewust leert naar boven komen hierdoor, wat de student een heel goed gevolg vindt van de reflectieverslagen die deze na ieder blok maakt. Wel mist de student een terugkoppeling van de SLB'er, wat tot gevolg kan hebben dat het verslag als een soort automatisme kan gaan worden beschouwd. Op dit moment haalt de student het voordeel van deze verslagen voornamelijk uit de eigen verdieping ervan. Tijdens gesprekken zegt de SLB'er wel zaken waardoor blijkt dat het verslag gelezen is, maar er dieper op zaken ingaan ontbreekt. Er wordt bijvoorbeeld niet ingegaan op vorige verslagen en de lijn van ontwikkeling die daar wel of niet in te zien is. De student denkt dat dit nog meer effect kan hebben op het gedrag, omdat deze lijn dan ook doorgetrokken zou kunnen worden naar andere lessen. Respondent 7 ziet dat de reflectie tijdens de SLB lessen invloed heeft op zijn concentratie in andere lessen, de omgang met andere studenten en het eigen gedrag daarbinnen. De student geeft aan dat dit komt omdat tijdens de SLB lessen altijd serieuze zaken worden besproken en de eigen ontwikkeling centraal staat.

Ondanks dat Respondent 9 vier verschillende SLB'ers heeft gehad, wat tot gevolg heeft gehad dat de student geen intensieve band heeft ontwikkeld met een SLB'er, hebben deze SLB'ers wel hun invloed gehad op het studiegedrag van de student. Door op moment van twijfel open in gesprek te gaan met de SLB'er heeft de student nieuwe inzichten opgedaan, welke de student hebben gevormd in de ontwikkeling tot professional. Ondanks dat de vier SLB'ers allen hun invloed hebben gehad denkt de student wel dat deze invloed groter had kunnen zijn als het contact met de SLB 'er bijvoorbeeld minder vluchtig zou zijn geweest. Voor Respondent 10 had de SLB vooral een negatieve invloed op het studiegedrag, omdat deze student het gevoel had dat de opdrachten van SLB opeens uit de lucht kwamen vallen op een druk moment tijdens het afronden van een blok. De student geeft aan dat SLB dus invloed op de studie had omdat de student de andere opdrachten niet goed kon doen. Wel zegt de student dat deze opdrachten waarschijnlijk al langer duidelijk waren, maar dat de student er zelf niet bekend mee was.

Respondent 1 geeft aan dat de invloed van SLB op het studiegedrag afhankelijk is van de vorm van SLB. De groepsbijeenkomsten hebben geen invloed, omdat deze toch voornamelijk op de groep gericht zijn. Hierdoor voelt de student zich niet direct persoonlijk aangesproken tijdens deze lessen. Dit is wel het geval bij de individuele lessen, omdat de SLB'er daar net het laatste zetje of vertrouwen kan geven, wat maakt dat de student op een andere manier te werk gaat in overige lessen. De verschillen in invloed tussen de groepslessen en de individuele lessen worden ook door Respondent 4 aangehaald. Aangezien het in de groepslessen betrekking heeft op de gehele klas, en het daarbinnen vaak kan botsen tussen SLB'er en studenten, hebben deze lessen weinig tot geen invloed het studiegedrag. De student kan zich geen enkele les meer herinneren, wat volgens de student zelf aangeeft dat deze weinig indruk hebben achtergelaten. De individuele lessen zijn meer blijven hangen bij de student, omdat daar meer over de student zelf wordt gesproken. Dit zorgt voor meer

duidelijkheid. Doordat de SLB'er vaak de eigen mening al klaar had en hier sterk aan vast hield hebben ook de individuele lessen weinig invloed gehad. Gesprekken met andere docenten hebben voor de student meer invloed gehad, omdat deze tijdens deze gesprekken werd gestimuleerd om na te denken over de eigen koers en het eigen gedrag. Ook Respondent 5 geeft aan dat SLB weinig invloed heeft gehad, maar gesprekken met andere docenten des te meer. Toen bleek dat de SLB'er een sterke eigen mening had, heeft de student al vrij snel gekozen om naar andere docenten te gaan. Deze hebben de student geprikkeld om te kijken naar het eigen handelen en daar lering uit te trekken. In het eerste studiejaar had de student bijvoorbeeld moeite om in projectgroepen zaken uit handen te geven. Na hierover met docenten in gesprek te zijn gegaan heeft de student hieraan gewerkt, wat invloed heeft gehad op het gedrag in de studie.

Het gegeven dat er iemand op school is die je een beetje in de gaten houdt, heeft volgens Respondent 2 en 3 invloed op hun gedrag buiten SLB. Respondent 3 geeft aan dat de aanwezigheid van de SLB'er er aan meewerkt om het toch goed te doen op school, omdat de gesprekken met de SLB'er toch een beetje voelen als thuiskomen. En als je thuiskomt wil je wel dat ze trots zijn. In zekere zin is dit ook het geval bij Respondent 2, welke zegt dat SLB een invloed heeft op het gedrag omdat het een vaste factor in de studie is. De SLB'er ondersteunt bij vragen en is de eerste stap voor de student, wat voor rust in andere lessen heeft gezorgd. Bij Respondent 8 is dit niet het geval geweest, wat heeft gezorgd dat SLB totaal geen invloed heeft gehad op het studiegedrag. De student geeft ook aan dat er de laatste twee studie jaren geen gesprekken met de SLB'er zijn geweest, wat maakt dat dit ook geen invloed kan hebben.

Vraag 7: Welke bijdrage heeft SLB in jouw motivatie voor de studie?

	Sterk	Geen	Onduidelijk
CMV 2	3 personen	2 persoon	0 personen
CMV 4	2 personen	1 persoon	2 personen

Zeven van de geïnterviewden geven aan dat SLB weinig tot geen bijdrage heeft gehad in de motivatie voor de studie. Respondent 6 geeft aan niet duidelijk te zien of SLB motiverend of demotiverend werkt. Een duidelijkere bijdragen in de motivatie leveren andere docenten van de opleiding. Deze bijdrage is er voor de student omdat deze andere docenten weten wie de student is, hoe de student is en waar de student mee bezig is. Hier weet de student motivatie uit te halen, ook omdat er iets gebeurt als er iets is zonder daarom te vragen. Anderen zien in dat geval dat er iets aan de hand is. De student vindt het zelf heel demotiverend als een docent bijvoorbeeld je naam niet weet. Naast Respondent 6 leveren andere docenten ook bij Respondent 4 een bijdrage in de motivatie voor de studie. De SLB'er heeft door het gebrek aan een relatie met de student geen bijdrage in de motivatie, maar andere docenten waar de student een betere relatie mee heeft maken wel dat de student soms doorgaat waar normaal gesproken gestopt zou zijn. Ook het gevoel dat je gezien wordt werkt bij de student mee in de motivatie. Over de opleiding Rechten, waar dit niet het geval is, zegt Respondent 4 het volgende: *"Want wat ik zie, bij maatjes ga ik wel eens mee bij Rechten zitten, in het college gewoon omdat ik het af en toe interessant vind, maar ja ik kan er gewoon zitten, wordt niet raar aangekeken niks. Omdat ik een getal ben"*.

Respondent 7 ziet wel een bijdrage van de SLB'er in de motivatie, maar haalt deze toch ook meer uit anderen, zoals medeleerlingen. De student zegt dat het heel motiverend kan werken als iemand met passie over een project verteld. De bijdrage van SLB in de motivatie komt bij de student naar voren door het reflecteren, wat bij SLB een voorname rol speelt. Door vaak te reflecteren kan de student namelijk tot de doelstellingen komen die de student echt wilt bereiken. Hierbinnen wordt een leidende rol voor de SLB'er gezien, welke op dit moment volgens de student niet wordt gepakt. Respondent 7 ziet de rol en het doel van de SLB'er als volgt: *"Dat je zo goed naar jezelf kan reflecteren dat de SLB'er eigenlijk niet meer nodig is"*. Ook Respondent 9 ziet geen duidelijk bijdrage van SLB in de motivatie voor de studie. Deze ziet de student wel bij de jaarcoördinator, waar de student bijna wekelijks mee in gesprek gaat. Door samen naar zaken te kijken haalt de student voldoening uit deze gesprekken, wat zijn invloed heeft op de motivatie. Hierover zegt respondent 9: *"Het is gewoon fijn dat wordt meegedacht in de situatie waarin je zit, en de kans die je krijgt of de bedreigingen die er zijn en er wordt gewoon, heel effectief wordt erover nagedacht"*. De student weet bevestiging uit deze gesprekken te halen, wat een grote bijdrage heeft in de motivatie.

Respondent 5, 8 en 10 zien totaal geen positieve bijdrage van SLB binnen hun motivatie voor de studie. Respondent 5 zegt dat deze er in het eerste studiejaar nog wel enigszins was, omdat de SLB'er toen goed kon vertellen welke richtingen er mogelijk zijn en extra informatie kon geven. Toen was er dus een kleine bijdrage, welke er nu helemaal niet meer is omdat de student naar andere docenten stapt met vragen. Bij Respondent 8 is er geen bijdrage in de motivatie omdat de student al twee jaar geen SLB gesprek heeft gehad. Wel ziet de student de SLB'er eigenlijk als degene die een student zou moeten ondersteunen hierin, en een motiverende rol zou kunnen spelen. De SLB'er zou de docent moeten zijn die het dichtste op de student staat, en daardoor ook in staat moeten zijn om de student persoonlijk op zaken aan te kunnen spreken. Dit heeft de student zelf echter niet ervaren. Respondent 10 geeft aan dat SLB op momenten demotiverend werkt, omdat de student soms na SLB gesprekken geen zin meer in de opleiding heeft. Er heerst een gevoel dat de SLB lessen geen toegevoegde waarde hebben.

Drie van de geïnterviewden geeft aan dat SLB, ondanks dat zij zelf sterk gemotiveerd zijn, ook een grote bijdrage heeft in de motivatie voor de studie. De SLB'er kan een motiverende functie hebben als de student het gevoel heeft er doorheen te zitten. In dat geval kan de SLB'er de cijferlijst van de student erbij pakken en aan de hand daarvan laten zien wat de student allemaal al bereikt heeft (Respondent 1). Doordat SLB'er en student elkaar goed kennen weet de SLB'er precies de juiste dingen om tegen de student te zeggen op zo een moment. Op deze manier weet de SLB'er de student terug te halen naar de realiteit (Respondent 2). Ook heeft de SLB'er een rol in de motivatie gehad toen Respondent 2 het niet naar de zin had tijdens een stage, door te benadrukken dat dit ook een leermoment was. Over deze rol zegt Respondent 2: *"De SLB'er motiveert me toch wel om uhm, anders te kijken naar iets als ik er bijvoorbeeld helemaal niet meer tegen kan"*. De focus op de realiteit heeft ook Respondent 3 ervaren in gesprek met de SLB'er. De SLB'er helpt de student prioriteiten te stellen en duidelijk te kijken welke stappen de student wilt nemen. Hierdoor blijft de student gemotiveerd, omdat er telkens een nieuw klein doel voor ogen is.

Vraag 8: Hoe werkt SLB eraan mee dat jij zelf jouw werk oppakt?

	Wel bijdrage	Geen bijdrage
CMV 2	1 persoon	4 personen
CMV 4	2 personen	3 personen

Bij Respondent 2, 3 en 7 werkt SLB eraan mee dat zij hun werk oppakken. Bij Respondent 7 krijgt dit bijvoorbeeld vorm in het maken van planningen en roosters. Dit geeft een duidelijk beeld van wat er op welk moment moet gebeuren, en dit moet dan ook gebeuren. Daarnaast heeft de student van de SLB'er tips gekregen hoe je kan zorgen dat je goed je werk kan blijven doen. Een van deze tips is afwisseling in het werk opbouwen. Na twee of drie uur werk aan school is het even tijd om iets compleet anders te doen. Hierdoor kan de student daarna weer met een frisse geest het schoolwerk oppakken. Het is dus zaak dat je naast het leren ook leuke anderen dingen doet. Het maken van een planning is ook het punt dat Respondent 2 aangeeft waarin SLB een rol speelt in het oppakken van het werk. Als het even tegenzit kan er samen met de SLB'er een duidelijke planning worden gemaakt, wat er aan bijdraagt dat het makkelijk is om te doen wat er moet gebeuren. Voor Respondent 3 is ook het maken van een planning een van de zaken waarin SLB helpt het werk op te pakken. Hiernaast geeft de student ook aan dat het gezamenlijk bekijken en bespreken van de cijferlijst hieraan bijdraagt. Toch is de student van mening dat het oppakken van het werk vooral vanuit jezelf moet komen, omdat dit het verantwoordelijkheidsgevoel kan vergroten. Wel is het daarbij fijn dat de SLB'er soms een duwtje in de goede richting kan geven, zodat het makkelijk is te doen wat je moet doen.

Dat het oppakken van het werk vooral vanuit jezelf komt is ook wat Respondent 1, 5, 6 en 10 aangeven. Zij ervaren niet dat SLB hieraan meewerkt en dat hoeft voor hun ook niet. Respondent 1 zegt hierover alles vaak zelf al uitgezocht te hebben en duidelijk voor zichzelf op een rijtje te zetten wat er gedaan moet worden. Hierbij heeft de SLB'er hoogstens een functie in het bevestigen van wat de student zelf aangeeft. Dit is nog mindere mate het geval bij Respondent 6. Deze geeft ook aan zelf alles in orde te maken. Hiervoor zijn de gesprekken met de SLB'er volgens de student misschien ook te vlak, omdat er vaak even snel wordt besproken hoe het gaat en of alle punten zijn behaald. Respondent 5 geeft aan erg zelfstandig te zijn, en hierbij weinig hulp van de SLB'er te vragen. De student is sterk gefocust op het behalen van een diploma. Wanneer er momenten zijn dat het iets minder gaat speelt de SLB'er geen rol. Er wordt dan contact gezocht met andere docenten in plaats van met de SLB'er. Ook geeft Respondent 10 aan dat er een sterke blik op het behalen van een diploma is. SLB speelt geen enkele rol in het oppakken van werk. Contact met andere docenten wel,

omdat er bepaalde docenten zijn waar de student zich liever voor wilt inzetten. Dit kan onder andere komen door het vak dat de docent geeft of de manier van lesgeven.

Bij Respondent 4 en 8 zorgt de relatie met de SLB'er, of eigenlijk het ontbreken daarvan, dat SLB geen bijdrage heeft in hoeverre zij hun werk oppakken. Dit komt bij Respondent 8 vooral door slechte ervaringen in het verleden. Hierdoor heeft de student nu niet het gevoel dat er bij de SLB'er aangeklopt kan worden om de vastgelopen status te bespreken. Dit wordt door de student gezien als een gemis. Door Respondent 9 wordt gezegd dat de SLB'er geen bijdrage levert omdat deze geen initiatief toont. Er wordt niet gekeken naar de cijferlijsten en aan de hand daarvan gehandeld. De student vindt dit jammer. Respondent 4 geeft aan dat het vooral ook aan de eigen instelling van de student ligt. Door mindere ervaringen met de SLB'er is de student niet meer gemotiveerd om met de SLB'er in contact te komen. Wanneer er contact met andere docenten is, is de student wel heel sterk gemotiveerd en geënthousiasmeerd. Dit zorgt er voor dat de docenten hier ook weer enthousiast op reageren, wat bij de student maakt dat deze daarna weer met een frisse blik aan het werk gaat.

Vraag 9: In welke mate stimuleert SLB jou in de zelfregie van jouw studie? (zelf beslissen en zelf bepalen wat belangrijk is voor jou)

	Sterke stimulans	Weinig stimulans
CMV 2	2 personen	3 personen
CMV 4	4 personen	1 persoon

Zes van de geïnterviewden geven aan dat ze bij SLB sterk worden gestimuleerd in de zelfregie van de studie (Respondent 2, 3, 4, 7, 8 en 9). Doordat de SLB'er niet pusht, en de student zelf keuzes laat maken, heeft het student het gevoel zelf de touwtjes in handen te hebben. Doordat de SLB'er samen met de student naar de mogelijkheden kijkt, en dan daarna bespreekt, heerst er bij de student een gevoel dat deze zich blijvend voor de keuze wil en kan inzetten. Als de student een keuze maakt heeft de SLB'er daar respect voor, en legt de focus dan ook op het doel van de student (Respondent 2). Het gevoel dat je met behulp van de SLB'er tot keuze komt waar je jezelf blijvend voor wil en kan inzetten heerst ook bij Respondent 7. Hierbij is reflectie een factor die een grote bijdrage heeft. Reflectie zorgt er namelijk voor dat je de eigen keuzes overziet, kan bekijken waardoor de keuze goed heeft uitgepakt of kan bekijken waardoor een keuze juist niet goed heeft uitgepakt. De SLB'er geeft hierbij de tools om dit te doen, maar uiteindelijk is het aan de student zelf om gebruik te maken van die tools. Het draagt eraan bij dat de student niet meer enkel naar de korte termijn kijkt maar ook naar de langere termijn. Die mate van verantwoordelijkheid bij de student om zelf te kiezen of deze gebruik maakt van de tools die een SLB'er kan bieden heeft ook Respondent 8 ervaren. Toen de student aangaf een stage in het buitenland te willen lopen gaf de SLB'er aan dat het kon, maar dat er dan wel een aantal zaken op orde moesten komen. Dit maakte dat de student zijn keuzes beter ging overdenken, waardoor deze na het maken van de keuze uiteindelijk meer gesterkt voelde om zich blijvend er voor in te zetten. Hierbij miste de student daarna wel verder contact met de SLB'er, wat zorgde dat deze stimulans vanuit SLB voor korte duur was.

Het uitblijven van contact vanuit de SLB'er is voor Respondent 3 juist hetgeen dat het gevoel van zelfregie heeft gestimuleerd. De eerste stap tot contact moet vanuit de student komen, wat maakt dat de student zelf moet beslissen waar en wanneer hulp nodig is. Dit gevoel van zelfregie heeft er bij de student voor gezorgd dat deze niet alleen op schema loopt, maar ook dat deze dingen doet omdat die het zelf wilt. Er heerst een sterk gevoel van dat de student het zelf doet, wat zijn bijdrage heeft aan de mate van zelfstandigheid van de student. Dit is voor de student een belangrijk punt, omdat deze straks in het werkveld ook de eigen boontjes moet doppen. Respondent 4 vindt het goed dat de SLB'er veel vraagt van de student, en daarmee het gevoel van zelfregie stimuleert. De student zegt dat je hier voor jezelf een opleiding volgt, en dus ook zelf veel daarvoor moet doen. Dit maakt dat er een ervaring van stimulans vanuit SLB is om zelf keuzes te maken. Dit maakt dat de student zich gesterkt voelt in de keuzes, en zich blijvend wil en kan inzetten daarvoor. Het staan voor de eigen studie geeft ook Respondent 9 als een van de zaken die door SLB worden gestimuleerd. Daarnaast speelt de SLB'er een rol op de achtergrond. Je wordt gestimuleerd om jezelf te ontwikkelen, zelf voor je eigen studie te staan en zelf verantwoordelijkheid te nemen, maar als je dan een idee hebt of dreigt vast te lopen omdat je teveel in een richting aan het denken bent is het goed als de SLB'er je hierop aanspreekt. Dit aanspreken door de SLB'er ervaart de student niet, waardoor deze dit zoekt bij andere docenten, zoals de jaarcoördinator.

Naast de studenten die ervaren dat de zelfregie in grote mate wordt gestimuleerd bij SLB zijn er ook studenten die dit niet ervaren. Respondent 1 geeft aan er binnen SLB bewust voor te kiezen om weinig over de loopbaan te praten en meer over persoonlijke zaken. De student heeft zelf sterk het gevoel een duidelijk beeld te hebben waar deze heen wilt. Wanneer er vragen hierover zijn heerst er het gevoel dat de SLB'er hier geen toereikend antwoord op kan geven. Door de slechte ervaringen op dit vlak stelt de student dan ook geen vragen meer over de toekomstige loopbaan als professional. Net als Respondent 1 geven Respondent 5 en 6 aan vanuit zichzelf al een sterk gevoel van zelfregie te ervaren, waardoor dit bij SLB niet ter sprake komt. Mochten er vragen over zijn gaat de student naar andere docenten, waardoor SLB dus geen enkele rol speelt in het gevoel van zelfregie bij de student (Respondent 5). Omdat het eigen gevoel van zelfregie aanwezig is kan het ook zo zijn dat de student de SLB'er daarom minder vaak ziet als anderen (Respondent 6). Respondent 10 zegt SLB niet nodig te hebben gehad voor de zelfregie. Gesprekken met andere docenten hebben hier wel aan bijgedragen, omdat er door deze gesprekken bij de student bewustwording kwam dat deze zelf keuzes kon maken, en zich daardoor ook blijvend hiervoor wil en kan inzetten.

4.3 Competentie

Hier leest u in hoeverre de studenten een behoefte aan competentie hebben en een tegemoetkoming hierin ervaren.

Vraag 10: Kan je een voorbeeld geven van een moment dat je het gevoel had opgewassen te zijn tegen de opleiding?

Van de geïnterviewden geven er zeven aan dat het gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding samenhangt met het krijgen van studiepunten (Respondent 1, 3, 4, 5, 6, 7 en 8). Respondent 1 zegt dat een goed cijfer, en het ontvangen van de studiepunten, een bevestiging is dat de tien weken daarvoor goed zijn gegaan. Respondent 1 zegt hierover: *"Ja ik uhm, het is vooral echt die bevestiging van een cijfer, dat ik denk: ja ik kan dit"*. Ook voor Respondent 4 is dit het geval. De student kreeg een gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding toen deze een voldoende haalde voor een lastig tentamen. Dit gaf de student het gevoel om zo door te gaan en de opleiding af te maken. Binnen het ervaren van dit gevoel speelde de SLB'er geen rol. Andere docenten daarentegen wel. Door de student wordt aangegeven dat de begeleidend docent van het desbetreffende vak de student er wel een beetje doorheen heeft geloodst, door de student te zeggen dat deze het aankan als er goed wordt gestudeerd. Dit gaf de student het gevoel het aan te kunnen, waardoor de student gestimuleerd werd er hard voor te werken en studeren. Voor Respondent 5 was het aan het begin van de studie een tijdje geleden dat er een studie gevolgd was. Hierdoor wist de student niet helemaal wat te verwachten, maar na de eerste toetsweek ontstond het gevoel opgewassen te zijn tegen de opleiding. Na die toetsweek ontving de student goede cijfers waardoor er een gevoel ontstond van dit kan ik, nu gemotiveerd blijven. De SLB'er heeft hierin geen directe rol gespeeld. Wel geeft de student aan dat deze zich graag wilde laten zien aan de docenten, om zich te bewijzen.

Het moment waarop Respondent 6 het gevoel had opgewassen te zijn tegen de opleiding, was het moment waarop de student de Propedeuse behaalde. Dit gebeurde in het eerste studiejaar. De student bedacht zich toen dat als alle punten in het eerste jaar behaald kunnen worden, dit ook in de overige drie jaren kan. De student geeft aan dat natuurlijk iedereen gelijk in het eerste jaar de Propedeuse wilt halen, maar dat deze dit wel heel erg graag wilde en er dan ook erg hard voor gewerkt heeft. Wat de student ook als fijn ervaren heeft, was dat de toenmalige SLB'er een goede band met de student had en tijdens de uitreiking van de Propedeuse ook echt iets over de student zelf kon vertellen. De student betwijfelt of de huidige SLB'er dit ook zou kunnen, omdat de relatie met deze SLB'er veel minder hecht is. Om die reden heeft de vorige SLB'er ook een veel grote rol gespeeld in het ervaren van positieve moment waarop het gevoel heerste opgewassen te zijn tegen de opleiding dan de huidige SLB'er. Momenten waarop tentamens werden gehaald waren ook voor Respondent 7 de momenten waarop het gevoel heerste opgewassen te zijn tegen de opleiding. De SLB'er speelde hierin een rol door samen met de student te kijken naar welke aanpak werkt voor de student. Aan de hand van verschillende opdrachten is gezamenlijk gekeken wat succesvol is voor de student. Respondent 8 geeft aan dat de momenten waarop studiepunten werden behaald het gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding opwekten. De SLB'er speelde hier geen enkele rol in. Het onzekere gevoel dat de SLB'er op ieder moment weer iemand anders kan zijn heeft er voor gezorgd dat de student weinig belang hecht aan SLB. Doordat de student nooit echt een officiële SLB'er heeft gehad maakt het moeilijk om die rol echt te duiden, omdat deze het nooit zo heeft ervaren.

Respondent 3 geeft aan dat het behalen van studiepunten natuurlijk altijd fijn is, vooral als een cijfer tevoorschijn komt in Osiris (een programma waarin de student onder andere zijn/haar resultaten kan bijhouden). Dit is een bevestiging voor de student. Naast deze bevestiging krijgt de student het gevoel opgewassen te zijn tegen de opleiding ook door complimentjes, van onder andere de SLB'er. Hierdoor heeft de student het gevoel het ergens voor te doen, dat naast dat je het voor jezelf doet ook anderen interesse tonen en er vragen over stellen. Dat geeft de student het gevoel dat die het goed doet, en stimuleert de student om het beste beentje voor te blijven zetten om dat gevoel nogmaals te ervaren.

De momenten waarop Respondent 2, 9 en 10 hebben ervaren opgewassen te zijn tegen de opleiding hebben minder met studiepunten te maken, meer met het gevoel dat de student heeft op de opleiding. Respondent 9 had het gevoel opgewassen te zijn na de eerste stage, waaruit ontzettend veel vertrouwen geput is. Tijdens deze stage heeft de student een passie gevonden en kreeg deze sterk het gevoel bezig te zijn met iets wat die echt leuk vond. Hierover zegt Respondent 9: *“En daar kon ik andere mensen ook ja weet je, echt van nut zijn. Studenten of, of, of anderzijds inwoners van Den Haag, en ik merkte gewoon dat dat heel veel voldoening gaf dus daaraan merkte ik van goh, daaraan merkte ik toch wel ik zit hier op mijn plek”*. SLB speelde in het ervaren van dit gevoel geen rol, omdat de student op dat moment in de overgang tussen twee verschillende SLB'ers zat. Wel heeft de huidige SLB'er tegen de student gezegd deze als een ambassadeur voor de opleiding te zien. Dit gaf de student ook een gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding. Ook Respondent 2 geeft aan het gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding vooral te ervaren op moment dat het gewoon goed ging. De student ervaart CMV echt als de juiste opleiding, en als een thuis. Wanneer dit goed gaat ervaart de student een gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding. Door de persoonlijke benadering naar de student toe speelt de SLB'er ook een rol in het ervaren van dit gevoel. Ook andere docenten met een soortgelijke persoonlijke benadering dragen hieraan bij. Respondent 10 zegt zich opgewassen te voelen tegen de opleiding omdat de opleiding leuk is, met interessante lessen en veel sociale activiteiten. Ook voelt de student zich opgewassen tegen de opleiding op momenten dat deze de lesstof als behapbaar ervaart.

Vraag 11: Kan je een voorbeeld geven van een moment dat je het gevoel had niet opgewassen te zijn tegen de opleiding?

Bij zes van de geïnterviewden hebben de momenten waarop zij het gevoel hadden niet opgewassen te zijn tegen de opleiding te maken met nieuwe ervaringen (Respondent 1, 3, 4, 5, 6 en 10). Bij Respondent 1 komt dit gevoel altijd naar boven aan het begin van een nieuw blok. De student raakt dan een beetje in paniek, omdat het gevoel ontstaat dat het allemaal te moeilijk is. Vaak gaat de student in dit soort gevallen in gesprek met de SLB'er om bevestiging te zoeken in het eigen kunnen. In het begin van de opleiding, in het eerste studiejaar, had Respondent 3 het gevoel niet opgewassen te zijn tegen de opleiding. Deze periode was heel spannend voor de student, mede omdat deze veel problemen had met presenteren. Na hierover met de SLB'er in gesprek te zijn gegaan is de student naar de vertrouwenspersoon van de Academie gegaan, welke de student aanbood om een presentatie eerst voor haar te oefenen. Daarnaast kreeg de student nog meer tips over hoe je hiermee om kan gaan. Dit maakte dat het gevoel van niet opgewassen zijn afzwakte. Ook op andere moment waarop de student dit gevoel heeft ervaren wist de SLB'er steun te bieden door erover te praten en samen te kijken naar oplossingen. Hierdoor werd de twijfel in het eigen kunnen bij de student minder. Tijdens het eerste studiejaar heeft ook Respondent 4 het gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding ervaren. De student moest toen voor het eerst een betoog schrijven, en wist niet precies hoe hiermee om te gaan. Toen de student dacht een goed betoog te hebben geschreven ontving deze een onvoldoende. Over het gevoel dat de student toen had zegt Respondent 4: *“Maar dat gevoel daarvoor was zo verschrikkelijk. Daar was ik echt in staat om uhm naar huis te lopen en onder een deken te gaan liggen en uhm ja, te stoppen”*. De SLB'er heeft geen rol gespeeld in het weghalen van dit gevoel. Zelf denkt de student dat dit komt omdat er verder weinig onvoldoendes werden behaald, terwijl anderen wel meer onvoldoendes haalden. De student neemt aan dat de SLB'er daarom meer aandacht aan die studenten schonk. Een nieuw vak was bij Respondent 10 de reden dat er een gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding was. De student vond het moeilijk om toen met de stof van een vak om te gaan. Omdat de student geen rol voor de SLB'er hierin zag is deze toen in gesprek gegaan met de docent die het betreffende vak gaf, wat er voor gezorgd heeft dat het gevoel van niet opgewassen zijn verdween.

Het begin van de opleiding was ook een moment waarbij Respondent 5 het gevoel had niet opgewassen te zijn tegen opleiding. De student had niet het gevoel het niet aan te kunnen, maar meer het gevoel van ga ik het wel leuk vinden? Het leren werd door de student niet echt als een probleem gezien, maar wel het feit dat de opleiding vier jaar duurt. De student vroeg zich af of die dat wel vol zou gaan houden. De SLB'er pikte dit gevoel op en maakte dit bespreekbaar bij de student. Dit heeft de student eerst als positief ervaren, maar nadat de SLB'er te lang doorging op dit onderwerp werd de invloed hiervan negatief. Dit heeft er mede voor gezorgd dat de relatie tussen de SLB'er en de student niet optimaal is. Respondent 6 heeft een gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding ervaren tijdens het vierde studiejaar, vlak voordat het traject van afstuderen begon. Op dat moment werd de student onzeker omdat er een onderzoek uitgevoerd moest worden, iets wat nog niet eerder gedaan is. Op dat moment was de SLB'er met verlof, wat er voor zorgde dat het gevoel versterkt werd. Hierover zegt Respondent 6: *"En toen was mijn SLB'er ook weer met verlof, dus toen dacht ik oh, nu moet ik ook weer iemand gaan kiezen en een opdrachtgever vinden en dat vond ik wel lastig, omdat het iets nieuws is en je moet het allemaal zelf doen"*. Dit gevoel van alleen zijn in een nieuwe situatie maakte dat het gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding ontstond. De afstudeerbegeleider heeft nu de rol van de SLB'er overgenomen in het beantwoorden van vragen en bijstaan met advies.

Net als Respondent 6 heeft Respondent 2 het gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding ervaren in het vierde studiejaar. Aan het begin van dat vierde studiejaar had de student het gevoel dat het allemaal teveel werk was, waardoor het overzicht zoek was. Daarnaast heeft de student tijdens het tweede jaar een moment het gevoel gehad niet opgewassen te zijn tegen de opleiding, tijdens een minor. Tijdens die minor was er een conflict met een projectgroeppgenoot, welke zich neerbuigend gedroeg naar Respondent 2. Deze vond het erg lastig om hier mee om te gaan en ging daarom in gesprek met de SLB'er. Door in gesprek te gaan wist de SLB'er de student ervan te overtuigen dat dit een incident was, en dat niet iedere projectgroep op deze manier fungeert. Hierdoor werd bij de student het gevoel van niet opgewassen zijn afgezwakt. Ook bij Respondent 8 heeft een moment van niet opgewassen zijn tegen de opleiding te maken met een ervaring tijdens een minor. Na afloop van de minor had de student niet alle studiepunten gekregen, waarop deze via de e-mail contact zocht met een van de begeleidende docenten. Deze gaf een dusdanige reactie waardoor de student zich machteloos voelde, en het gevoel had dat de docent geen idee had wie de student überhaupt was. Dit maakte dat de student zich niet gehoorde voelde, wat tot gevolg had dat deze een gevoel kreeg niet opgewassen te zijn tegen de opleiding. De SLB'er heeft in het verhelpen van dit gevoel geen enkele rol gespeeld, wat de student heeft ervaren als een gemist. Echter, door het gebrek aan een goede relatie had de student ook niet het gevoel hiermee bij de SLB'er terecht te kunnen, terwijl de student wel van mening is dat dit eigenlijk de logische weg zou zijn in een geval als dit.

Respondent 9 kan geen moment bedenken waarbij het gevoel heerste niet opgewassen te zijn tegen de opleiding. Wel geeft de student aan dat deze in meerdere reflectieverslagen heeft aangegeven moeite te hebben met nee te zeggen, en dit ziet de student dan ook als een toekomstige valkuil. Doordat dit al meerdere jaren terugkomt in reflectieverslagen is het met meerdere SLB'ers besproken, maar tot dusver is er nog geen oplossing voor gekomen. De student werkt er wel aan, maar loopt nog steeds tegen momenten aan waarbij dit terugkomt. Wel geeft de SLB'er aan dat de student prioriteiten kan stellen in wat deze echt leuk vindt, waarop bij andere zaken een nee gezegd zou kunnen worden.

4.4 Meerdere SLB'ers

Alle vijf de geïnterviewden uit het vierde jaar hebben meerdere SLB'ers gehad. Dit heeft voor wisselende ervaringen gezorgd. Respondent 2 heeft in totaal drie SLB'ers gehad, wat als moeilijk ervaren werd. Doordat er drie verschillende SLB'ers waren moest de student ook drie keer het persoonlijke verhaal vertellen, wat vooral bij de derde SLB'er lastig was. Deze docent was namelijk nieuw op de opleiding en kende de studenten dus nog niet. Dit vond de student lastig. Wel werd de student goed opgevangen toen er SLB'ers wegvielen. Over die handelwijze zegt Respondent 2 het volgende: *"Dat werd wel goed opgevangen, het was niet van: oh ja ze is ziek, en dan klaar"*. In de aanpak van de drie verschillende SLB'ers zag de student een duidelijke gezamenlijke lijn, waarin niet alleen school maar ook de thuissituatie ter sprake kwam.

Tijdens de afgelopen jaren heeft Respondent 3 twee SLB'ers gehad, met beiden een eigen aanpak, waarbij de eerste SLB'er vaak beeldend te werk ging en de tweede SLB'er meer zakelijk. Op het moment dat de student hoorde dat die moest wisselen vond deze dat erg vervelend. Net had de

student allemaal persoonlijke zaken aan de SLB'er verteld en toen kwam er opeens iemand anders. Nu is dat gevoel inmiddels weggezaakt. De student zag tussen beide SLB'ers wel enige lijn, ondanks dat beiden een eigen aanpak hanteren. Dit vond de student leuk, omdat je tegen beide SLB'ers hetzelfde verhaal verteld, maar beiden daar ook weer een eigen visie en werkwijze op projecteren.

Voor Respondent 6 zijn er tijdens de studie twee verschillende SLB'ers geweest. Met de eerste SLB'er had de student een betere relatie dan met de tweede. Om die reden wilde de student tegen de eerste SLB'er ook meer vertellen dan tegen de tweede SLB'er. Bij deze tweede SLB'er gaat de student liever naar medestudenten of andere docenten wanneer er een probleem of tegenslag is. De student heeft gekozen om geen andere SLB'er aan te vragen omdat de hulp bij andere docenten zo voor handen is, en daardoor de noodzaak voor een andere SLB'er niet groot is.

Het aantal SLB'ers dat Respondent 8 heeft gehad is drie. Door de vele wisselingen is het nooit duidelijk geweest voor de student bij wie deze terecht kon met vragen of voor advies. Dit heeft er ook voor gezorgd dat de student SLB niet serieus neemt, omdat er door de wisselingen in drie jaar tijd maar één SLB gesprek is geweest. Desondanks zijn er wel ieder jaar punten gegeven voor SLB, wat tot gevolg heeft dat de student wat lacherig doet over SLB. Desondanks vindt deze het wel een gemis, want de student ziet dat anderen wel terecht kunnen bij hun SLB'er en hier ook de vruchten van kunnen plukken. Echter weet Respondent 8 niet wat de voordelen van SLB zijn, omdat de student deze nooit heeft mogen ervaren. Doordat er weinig vertrouwen en initiatief vanuit de SLB'ers was heeft de student zelf ook weinig moeite gedaan om in contact met de SLB'ers te komen. Slechte ervaringen met voorgaande SLB'ers zijn hier de reden van. Daarnaast was er geen duidelijke structuur of lijn zichtbaar voor de student.

Ook Respondent 9 heeft het gevoel nooit alle voordelen van SLB te hebben ervaren. Deze student heeft in vier jaar tijd vier verschillende SLB'ers gehad, wat heeft bijgedragen dat de student het vertrouwen in de SLB'ers is verloren. Doordat de student zelf veel steun heeft gezocht bij andere docenten, waaronder de jaarcoördinatoren, heeft deze het gemis van een SLB'er zelf opgevuld. Doordat er telkens een andere SLB'er was, die ook een eigen aanpak had, verloor de student wat het doel van SLB precies was. Volgens de student is er een gebrek aan structuur en een duidelijke lijn die door alle docenten wordt vastgehouden.

4.5 Mogelijke verbeteringen

Zeven van de geïnterviewden geven aan dat zij het een verbetering zouden vinden wanneer er meer initiatief en interesse getoond zou worden vanuit de SLB'er (Respondent 1, 4, 5, 6, 7, 8 en 9). Door het gebrek hieraan heerst er nu een gevoel dat het contact enkel vanuit de student komt. Studenten geven aan dat zij het fijn zouden vinden als een SLB'er soms ook proactief contact met de student zou zoeken. Respondent 1 denkt dat dit tot gevolg kan hebben dat de student meer gemotiveerd naar het gesprek toe komt. Ook Respondent 7 geeft aan te denken dat dit ook de motivatie voor de studie kan versterken. Volgens Respondent 4, 5 en 9 kan een proactieve aanpak zorgen dat de relatie tussen student en SLB'er hechter wordt. De SLB'er zou op momenten buiten de bijeenkomsten best vaker spontaan mogen vragen hoe het gaat. Dit zou al heel klein kunnen door bijvoorbeeld soms een e-mail te sturen (Respondent 6) of in de gang even gedag te zeggen (Respondent 1, 2, 4, 6 en 8). Daarnaast zou het fijn zijn als de SLB'er ook meer interesse zou tonen in de student zelf, en niet enkel in de opleiding over het algemeen (Respondent 8).

Ook kan SLB verbeterd worden door meer structuur aan te brengen in de lessen. Meerdere studenten hebben dit aangegeven als een verbeterpunt. Studenten zouden het bijvoorbeeld fijn vinden als SLB minder vrijblijvend zou zijn en lessen vast staan in het rooster (Respondent 2, 5, 6, 7, 8 en 9). Daarnaast zouden er vaste punten kunnen zijn die tijdens ieder gesprek ter sprake komen, zodat er niet alleen een structuur komt in het aantal lessen maar ook in de lessen zelf (Respondent 1, 2, 3, 6 en 9). Op dit moment missen deze studenten namelijk de feedback op eerder besproken ervaringen of eerder geschreven verslagen. Als hier meer regelmaat en structuur in zal komen kan de SLB'er een monitorende rol vervullen (Respondent 9). Dit hangt samen met de eerder benoemde vraag naar een meer proactieve houding. Omdat er nu veelal vrijblijvendheid in de SLB lessen is, is het voor iedere student onduidelijk wat SLB nou precies is en waar het voor bedoeld is (Respondent 1, 8). Meer structuur en duidelijkheid en minder vrijblijvendheid kunnen er aan bijdragen dat studenten SLB in de toekomst serieuzer nemen (Respondent 2).

Naast meer structuur in de algemene zin zeggen de studenten ook behoefte te hebben aan maatwerk. In dat geval zijn er een aantal zaken die vast staan, zodat de deadlines, maar kan de informatie waarover wordt gesproken afgestemd worden op de student zelf. Dit kan volgens de studenten niet alleen bijdragen aan de structuur van SLB maar ook aan de band met de SLB'er (Respondent 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 en 9). Hierbij zien een aantal studenten dat de SLB'er na deze verbeteringen ook kan fungeren als een soort vertrouwenspersoon voor de student die deze begeleid. Respondent 10 geeft aan dat er bijvoorbeeld gewerkt kan worden aan de hand van een stappenplan, waarmee je gericht kan kijken welke kant je als CMV'er op wilt en om bijvoorbeeld te zien welke stageplekken interessant kunnen zijn voor jou als student.

Tot slot zien een aantal studenten ook nog verbeteringen aan de inhoud van SLB. Zo geeft Respondent 3 aan dat de vorm van SLB meer naar deze tijd zou moeten worden aanpast. Je zou bijvoorbeeld iedere student een eigen website kunnen laten maken waar deze een online portfolio heeft van de vorderingen tijdens de opleiding. Deze is voor iedereen beschikbaar zodat studenten onderling kunnen zien wat de leerdoelen zijn en tegen welke vlakken ze aanlopen. De studenten kunnen hier vervolgens gezamenlijk of met de SLB'er over in gesprek gaat, om te zien of ze elkaar hierbij kunnen ondersteunen. Ook denkt de student dat het goed zou zijn als de SLB'er meer de link legt met het werkveld. Dit is momenteel nog een gemis voor de student. Respondent 5 en 9 geven aan dat de SLB'er misschien betrokken kan worden bij de stage. Hierdoor zou de band tussen SLB'er en student versterkt kunnen worden, omdat er nu ook vaak stagebegeleiders zijn die de studenten helemaal niet kennen (Respondent 5). Wanneer de SLB'er bij de stage betrokken wordt kan deze ook een meer monitorende rol vervullen (Respondent 9).

Hoofdstuk 5 Analyse

Vanuit de resultaten uit de interviews kunnen er een aantal conclusies getrokken worden. Voordat dit gebeurt zullen in dit hoofdstuk de uitkomsten van de interviews uit hoofdstuk 4 en het theoretische onderzoek uit hoofdstuk 3 naast elkaar gelegd worden. Dit wordt gedaan zodat er, vanuit de ervaringen en meningen van de studenten, antwoord gegeven kan worden op de onderzoeksvragen van dit onderzoek. Het antwoord op deze vragen kunt u lezen in hoofdstuk 6.

Ryan en Deci stellen dat omgevingsfactoren die de basisbehoeften voeden voor iedereen motiverend zijn. Hieronder zal per behoefte na worden gegaan of dit ook blijkt uit de interviews. De bijdrage of rol van de SLB'er is hierin de omgevingsfactor die de behoeften wel of niet weet te voeden.

5.1 Relatie

Volgens Ryan en Deci heeft de behoefte aan relatie betrekking op de wens positieve relaties op te bouwen met anderen, jezelf geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen. Wanneer iemand het gevoel heeft deel uit te maken van een hecht team of geheel en persoonlijke gedachten en gevoelens kan uiten bij andere uit dat geheel, kan hij zich verbonden voelen. Aangenomen wordt dat het contact diepgaand en betekenisvol moet zijn om te zorgen dat iemand zich echt verbonden voelt. Om te zien welke rol de SLB'er speelt in het voeden van deze behoefte is de studenten onder andere gevraagd naar de band met de SLB'er, of ze op hun gemak zijn bij tijdens de SLB lessen en in hoeverre de SLB'er betrokken is bij de studie.

Bij de mate waarin de student het gevoel heeft op het gemak te zijn tijdens de SLB lessen, speelt de omgeving een belangrijke rol. Wanneer dit een veilige omgeving is waarin de student zich vertrouwd voelt met de SLB'er, is deze eerder geneigd om persoonlijke zaken te bespreken. Alle studenten geven dit aan als een belangrijk onderdeel in de relatie met de SLB'er. In hoeverre de SLB'er en de studenten elkaar goed kennen word ook aangegeven als een onderdeel waar veel belang aan wordt gehecht. Een aantal studenten zegt dat de SLB'er hen echt goed kent, wat maakt dat zij het gevoel hebben zich in een veilige omgeving te begeven. Zij hebben het gevoel dat zij met alles bij de SLB'er terecht kunnen. Ook zijn er studenten die juist het gevoel hebben dat de SLB'er hen niet goed kent, waardoor zij zich niet door de SLB'er gesteund voelen en niet alles kunnen bespreken. Deze studenten voelen zich door het ontbreken van een hechte band met de SLB'er niet geroepen om met hun SLB'er in gesprek te gaan. De studenten geven allen aan in plaats van contact met de SLB'er te hebben liever naar andere docenten te stappen die wel interesse tonen en weten waar de studenten mee bezig zijn of meer het gevoel opwekken iets te kunnen betekenen voor de student. Ook geven zij aan dat ze initiatief vanuit de SLB'er missen, wat maakt dat ze zich niet geroepen voelen om met vragen of voor advies naar de SLB'er te stappen. De studenten ervaren dat het initiatief in de huidige situatie altijd vanuit de student moet komen.

Veel van de studenten twijfelen of de SLB'er echt betrokken is bij hun specifieke studie en hun ontwikkeling. Het gevoel heerst dat de SLB'er niet betrokken is bij de specifieke studie van de student, maar meer bij de studie in het algemeen. De studenten hebben dit gevoel omdat zij vaak moeten uitleggen waar zij mee bezig zijn in plaats van dat de SLB'er laat blijken dit zelf te weten, omdat de SLB'er vaak aan de eigen mening vasthoudt en niet aan die van de student of omdat de SLB'er geen interesse in de student toont buiten de lessen om. Daarnaast is er één student die geen betrokkenheid ervaart omdat de student de SLB'er al twee jaar niet heeft gezien. Het gebrek aan betrokkenheid zorgt er in veel gevallen mede voor dat de student geen goede band met de SLB'er heeft. Ook in dit geval hebben studenten het gevoel dat andere docenten meer betrokken zijn bij de opleiding omdat die wel interesse tonen, open staan voor de student en ook contact maken buiten lessen om.

Twee studenten geven aan dat zij wel het gevoel hebben dat de SLB'er betrokken is bij hun studie. Dit komt omdat de SLB'er contact opneemt met de student (Respondent 7) en omdat de SLB'er zowel tijdens lessen als buiten lessen om interesse toont in de student en ook zelf initiatief toont.

5.2 Autonomie

Zoals Ryan en Deci omschrijven, heeft autonomie betrekking op de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan. Vooral het gevoel te functioneren zonder druk is een belangrijk aspect hierin, belangrijker dan alles zelf te kunnen aansturen. De behoefte aan autonomie is bevredigd wanneer iemand volledig achter (de reden voor) zijn gedrag staat, ongeacht hoe dit

gedrag is ontstaan. Aan de studenten is gevraagd in welke mate de SLB'er een bijdrage heeft geleverd in het studiegedrag, de motivatie, het oppakken van werk en het gevoel van zelfregie.

De invloed van de SLB'er op het studiegedrag is bij zes studenten duidelijk zichtbaar. Een aantal van de studenten geeft aan dat de SLB'er hierbij heeft geholpen, bijvoorbeeld door de studenten te laten reflecteren op het eigen handelen. Hierdoor zijn zij meer bewust geworden van wat ze doen, hoe ze dat doen en welke gevolgen dit heeft of kan hebben. Ook zijn er studenten die SLB hebben ervaren als een vaste factor binnen de opleiding, wat voor meer rust heeft gezorgd. Voor een aantal studenten weet de SLB'er er voor te zorgen dat zij weloverwogen keuzes maken waar zij zich blijvend voor willen inzetten. Dit komt omdat de SLB'er studenten helpt om de focus op de realiteit houden en omdat de SLB'er tools aanreikt om keuzes te maken. Deze zaken zorgen dat zij meer motivatie voor de studie ervaren en dat zij sneller hun werk oppakken, omdat zij erachter staan om dit te doen. Het gevoel van zelfregie weten de SLB'ers van sommige studenten te stimuleren door de studenten ruimte en vrijheid te geven en niet te pushen om bepaalde zaken te doen. Studenten voelen zich hierdoor niet verplicht om bepaalde tools van een SLB'er aan te pakken, maar juist gesterkt in hun uiteindelijk keuze om iets wel of niet te doen. Doordat de SLB'er samen met de studenten bekijkt hoe het traject van de student verloopt, en respect heeft voor de student, voelt de student zich gesterkt in het gevoel dat deze zich blijvend voor een doel kan en wil inzetten. Er zijn ook studenten die aangeven dat de SLB'er heeft bijgedragen aan hun beeld van zichzelf, waardoor zij zich versterkt voelen in de keuzes die zij maken voor bijvoorbeeld een stage of minor.

Waar sommige studenten geen ondersteuning vonden bij de SLB'er, vonden zij dat bij andere docenten. Zo geeft een van de studenten aan dat de SLB'er zelf teveel een eigen mening heeft, maar dat andere docenten de student juist weten te prikkelen om na te denken over de eigen koers die de student voor ogen heeft. Ook wordt er aangegeven dat studenten sterk vanuit zichzelf autonoom voelen en het niet nodig hebben dat een SLB'er het gevoel van zelfregie of motivatie stimuleert. Wel geven deze studenten aan dat zij met vragen of voor advies contact zoeken met andere docenten. De reden dat zij hiervoor niet naar de SLB'er gaan is het gebrek aan een hechte relatie.

5.3 Competentie

De behoefte aan competentie heeft volgens Ryan en Deci betrekking op de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan. Als iemand een gevoel van competentie ervaart helpt dit om de persoon te ontwikkelen en wordt de capaciteit om zich flexibel aan te passen aan veranderende omgevingen verhoogd. Dit kan er voor zorgen dat iemand die ervaart dat er wordt voldaan aan de behoefte aan competentie niet alleen met meer zelfvertrouwen het werk aanpakt, maar ook beter in zijn vel zit. Om de rol van de SLB'er hierin te duiden is de student gevraagd naar ervaringen waarin die zich opgewassen voelde tegen de opleiding en ervaringen waarin dit juist niet het geval was en welke bijdrage de SLB'er hierin had.

Zeven van de studenten geven aan dat het gevoel zich opgewassen te voelen tegen de opleiding samenvalt met het behalen van studiepunten. Drie van de studenten zeggen dat de SLB'er een rol heeft gespeeld in het behalen van dit gevoel. Dit kwam omdat de SLB'er de student het gevoel gaf de student echt te kennen, doordat de SLB'er de student positief ondersteunde in de vorm van complimentjes of omdat de SLB'er de student ondersteunde in het vormen van een eigen aanpak. Twee van de studenten vinden dat de aanwezigheid van andere docenten, in tegenstelling tot de SLB'er, wel een rol heeft gespeeld in het ervaren van het gevoel opgewassen te zijn tegen de opleiding. Deze andere docenten deden dat door de student bij te staan en bewust te maken van de eigen kwaliteiten of doordat de student het gevoel had zich te willen bewijzen voor de andere docenten. Twee van de studenten zeggen dat bij het ervaren van het gevoel van opgewassen te zijn tegen de opleiding enkel een rol weggelegd was voor henzelf, omdat zij vanuit het halen van een cijfer bevestiging voor zichzelf halen of omdat de student zich niet gesteund voelt door de SLB'er of andere docenten en het daardoor enkel zelf doet.

Naast deze zeven studenten die het ervaren van een gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding relateren aan het halen van studiepunten zijn er ook nog studenten die dit door andere zaken ervaren. Dit gebeurt bijvoorbeeld doordat de student de passie voor het vak heeft gevonden. Hierbij heeft de SLB'er geen rol gespeeld. Wel speelde de stagebegeleider hier een rol in. Deze wist de student te ondersteunen waar nodig, wat de student vertrouwen gaf. Ook wordt gezegd dat het gevoel van opgewassen zijn tegen de opleiding komt doordat de studie interessant, leuk en sociaal is. Hier heeft de SLB'er geen rol in gespeeld. Een andere student had het gevoel opgewassen te zijn

tegen de opleiding omdat de student zich thuis voelt op de opleiding. De persoonlijke aanpak van de SLB'er heeft hier een belangrijke rol in gespeeld, omdat deze benadering maakt dat de student het gevoel heeft gesteund te worden en altijd iemand te hebben om terecht te kunnen met vragen of voor advies.

De momenten waarop de student het gevoel had niet opgewassen te zijn tegen de opleiding hangen vaak samen met nieuwe gebeurtenissen of ervaringen. Zo geven studenten aan dit gevoel te hebben ervaren aan het begin van een nieuw blok en aan het begin van de studie, in het eerste studiejaar. Beide studenten zijn hierover in gesprek gegaan met hun SLB'er, welke hun heeft kunnen ondersteunen in het vinden van vertrouwen in het eigen kunnen. Het begin van de opleiding was voor meer studenten een spannend moment. Doordat de SLB'er dit oppikte en het ter sprake bracht voelde de student zich gesterkt in de eigen kwaliteiten en het eigen kunnen. Een ander moment waarop studenten het gevoel hadden niet opgewassen te zijn tegen de opleiding was het moment waarop een nieuwe werkvorm ter sprake kwam, zoals het moment waarop een student voor het eerst een betoog moest schrijven het moment waarop een student moest beginnen aan het afstudeeronderzoek en het moment waarop de student werd geconfronteerd met een nieuw vak. Sommigen studenten hebben hiervoor geen contact met de SLB'er gezocht omdat de onderlinge band niet goed was. Door hulp van medestudenten en andere leerlingen voelde de student zich gesterkt in de eigen kwaliteiten en kreeg de student het gevoel het aan te kunnen. Bij het omgaan met de afstudeeropdracht ondervond de student geen ondersteuning van de SLB'er omdat deze op dat moment met verlof was. Dit maakte dat het gevoel niet opgewassen te zijn tegen de opleiding nog sterker werd. De afstudeerbegeleider heeft er uiteindelijk aan kunnen meewerken dat dit gevoel afgezwakt werd door er met de student over in gesprek te gaan, vragen te beantwoorden en de student van advies te voorzien. Bij problemen met een specifiek vak wordt aangegeven dat er vaak gelijk contact met de docent van het desbetreffende vak gezocht wordt, en dat er met de SLB'er niet over wordt gesproken. In deze situaties wordt de SLB'er als een onnodige tussenstap ervaren.

Voor sommige studenten hangt het gevoel van niet opgewassen zijn tegen de opleiding, net als het gevoel dit juist wel te zijn, samen met het wel of niet ontvangen van studiepunten. Zo geeft het de student een machteloos gevoel wanneer er een onvoldoende wordt gehaald en er dus geen studiepunten worden ontvangen. Omdat de student een slechte band heeft met de SLB'er en deze nooit spreekt heeft deze geen rol gespeeld in het verhelpen van dit gevoel. Ook andere docenten werkten hier niet aan mee omdat de student tijdens contact met een begeleidend docent het gevoel kreeg dat de docent helemaal niet wist met welke student deze sprak. Andere studenten ervaren het gevoel van niet opgewassen zijn doordat zij in conflictsituaties komen met andere studenten. Door hierover in gesprek te gaan met de SLB'er heeft de student met andere ogen naar de situatie leren kijken, waardoor deze het nu ziet als een leermoment. Dit heeft er voor gezorgd dat het gevoel van niet opgewassen zijn is weggegaan.

Hoofdstuk 6 Conclusie

Aan de hand van zowel het theoretisch onderzoek als de informatie uit de interviews wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de onderzoeksvragen uit dit onderzoek. Voor dit onderzoek is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Hoe ervaren de studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming aan De Haagse Hogeschool het pedagogisch klimaat binnen studieloopbaanbegeleiding?

Om een zo volledig mogelijk antwoord op deze vraag te krijgen zijn een aantal deelvragen opgesteld:

1. Welke rol spelen de basisbehoeften binnen de identiteitsvorming van adolescenten?
2. Hoe ervaren de CMV studenten dat er, in de context van SLB, wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie?
3. Waar liggen op het gebied van de basisbehoeften de mogelijkheden tot versterking van SLB?

In paragraaf 6.1 leest u het antwoord op de vraag van de opdrachtgever. Paragrafen 6.2 en 6.3 geven antwoord op de eerste twee deelvragen, waarna er in paragraaf 6.4 een antwoord op de hoofdvraag volgt. Een antwoord op deelvraag 3 leest u in hoofdstuk 7.

6.1 Vraag lectoraat Jeugd en Opvoeding

Het lectoraat Jeugd en Opvoeding had als probleemstelling voor dit onderzoek de volgende vraag geformuleerd: is zicht krijgen op pedagogisch klimaat en de tegemoetkoming aan basisbehoeften daarbinnen, zinnig voor het hbo, voegt het wat toe? Dit onderzoek kan daar geen definitief antwoord op geven omdat tien studenten uit twee studiejaar van een opleiding zijn geïnterviewd over een specifiek onderdeel van het curriculum, en dat niet sufficiënt is om een uitspraak te doen over het gehele hbo. Wel laten de interviews zien dat deze studenten allen de basisbehoeften van Ryan en Deci ervaren, en dat de mate waarin zij hierin tegemoetkoming ervaren invloed heeft op de manier waarop zij gemotiveerd zijn. Dit toont aan dat het voor de SLB'ers van de opleiding CMV nuttig kan zijn om zich bewuster op de basisbehoeften te richten. Het feit dat deze tien studenten allen laten zien dat de mate waarin zij tegemoet worden gekomen invloed heeft op hun studie, zou reden kunnen zijn voor het lectoraat om hier verder onderzoek naar te doen. Van de studenten die aangeven te ervaren dat zij tegemoet worden gekomen in de basisbehoeften kan gezegd worden dat SLB een toegevoegde waarde is in de studie, omdat uit de interviews blijkt dat zij allen door SLB meer intern gemotiveerd zijn. Daarnaast laten de studenten die geen tegemoetkoming ervaren zien dat zij dit zoeken in andere docenten, waarna zij door tegemoetkoming ook meer intern gemotiveerd worden.

6.2 Deelvraag 1

Om een antwoord te geven op de eerste deelvraag is een theoretisch onderzoek gedaan aan de hand van de theorie van Ryan en Deci en de theorie van Erikson. Hieruit is gebleken dat in hoeverre een student in staat is om commitments aan te gaan, zaken waar je zelf achter staat en je volledig voor kunt inzetten, sterk afhankelijk is van de mate waarin de student is ontwikkeld tijdens de adolescentie. In de laatste fase van de adolescentie -de late adolescentie- zijn er vier identiteitsstatussen te onderscheiden, die elk hun betrekking hebben op de motivatie van de student. Wanneer deze motivatie sterk intern gegrond is bevindt de student zich in de laatste identiteitsstatus, waarin deze in staat is om commitments aan te gaan. Vanuit de theorie van Ryan en Deci blijkt dat de mate waarin een student intern gemotiveerd is sterk afhangt van in hoeverre de student zich tegemoet gekomen voelt in de basisbehoeften. Je kan dus zeggen dat de rol van de basisbehoeften binnen de identiteitsvorming van adolescenten er een is die de adolescent ondersteunt in het ontwikkelen van een interne motivatie, welke uiteindelijk moet leiden tot het in staat zijn om de commitments aan te gaan die worden gevraagd in de volwassenheid.

6.3 Deelvraag 2

De tweede deelvraag is beantwoord door interviews met CMV studenten. Per behoefte is toegespijst op wat de meningen en ervaringen van de studenten zijn en wat de belangrijkste factoren zijn die hier invloed op hebben.

Relatie

Als belangrijkste aspect in het gevoel van tegemoetkoming in de behoefte aan relatie is de band tussen de SLB'er en de student. Studenten die zich vanuit de SLB'er tegemoet gekomen voelen in relatie zeggen dat zij het gevoel hebben dat de SLB'er hen echt kent. De SLB'er toont interesse in het

leven van de student, praat niet alleen over de opleiding in het algemeen maar ook over de student en zijn specifieke traject en laat ook buiten SLB lessen van zich horen. Voorbeelden zijn e-mail contact of korte gesprekjes op de gang, waarbij gevraagd wordt of de student binnenkort nog wilt samenkomen met de SLB'er of waarbij nog eens gevraagd wordt hoe iets is afgelopen. Dit maakt dat deze studenten het gevoel hebben dat er een veilige omgeving en een gelijkwaardige verhouding zijn, dat de SLB'er verbonden is bij de student en dat er een goede 'klik' is. Het gebrek aan een 'klik' wordt ook door studenten die geen tegemoetkoming in relatie ervaren aangehaald. Zij geven aan dat de SLB'er weinig interesse toont en dat zij het gevoel hebben dat de SLB'er weinig over hun weet en dat er dus geen 'klik' is. Er wordt aangegeven dat het initiatief altijd vanuit de student zelf moet komen, wat maakt dat deze studenten het gevoel hebben dat de SLB'er niet echt verbonden is bij hun ontwikkeling. Het contact tussen de SLB'er en de student is hierdoor formeel en vluchtig. Uit de theorie van Ryan en Deci blijkt dat dit van belang is in de behoefte aan relatie, omdat zij zeggen dat het contact diepgaand en betekenisvol moet zijn om iemand zich echt verbonden te laten voelen. Deze studenten voelen zich niet gezien en gehoord door de SLB'er en omdat de 'klik' er wel met andere docenten is gaan zij naar hen toe.

Autonomie

Vanuit de interviews zijn er een aantal aspecten te benoemen die bij studenten bijdragen aan het gevoel van autonomie. Het belangrijkste aspect met een effect in het gevoel van tegemoetkoming in de behoefte aan autonomie is de ondersteuning van de SLB'er in het maken van eigen keuzes van de student. Bij studenten die tegemoetkoming vanuit de SLB'er ervaren zie je dat de SLB'er hen rust en ruimte laten ervaren om zelf tot een beslissing te komen. Hiernaast helpt de ondersteuning van de SLB'er de student zijn focus te houden. Deze studenten geven aan zich hierdoor gesterkt te voelen in hun handelen en het gevoel te hebben dat zij echt hun eigen keuzes maken. Dit maakt dat zij zelf besloten hebben iets te doen omdat ze dat echt willen en dat zij zich er daardoor blijvend voor kunnen en willen inzetten. Dit is precies waar volgens Ryan en Deci autonomie om draait. De reden dat dit aspect als belangrijkste wordt benoemd, is omdat de studenten die geen tegemoetkoming vanuit de SLB'er ervaren dit ook aangeven als reden voor het gemis aan tegemoetkoming. Zo geven zij aan dat de SLB'er bijvoorbeeld teveel vasthoudt aan de eigen mening en voorbarig advies uitspreekt. Ook al blijkt dit soms op termijn een juist advies te zijn, willen de studenten liever ondersteund worden in het zelf ontdekken van, en experimenteren met, nieuwe zaken.

Competentie

Net als bij de tegemoetkoming in de behoefte aan autonomie zijn er bij het gevoel van tegemoetkoming in de behoefte aan competentie door de studenten verschillende aspecten aangegeven die hieraan bijdragen. Een belangrijk aspect hierin is structuur. Studenten die tegemoetkoming vanuit de SLB'er ervaren geven dit namelijk als goed punt aan en studenten die geen tegemoetkoming ervaren geven dit als slecht punt aan. Structuur wordt ook door Ryan en Deci benoemd in combinatie met de behoefte aan competentie. Zij zeggen namelijk dat de behoefte aan competentie er is omdat mensen hun omgeving willen exploreren, begrijpen en beheersen. Als je geen structuur of duidelijkheid ervaart weet je niet waar je aan toe bent, wat maakt dat je jezelf onzeker en niet competent voelt. Studenten waarbij de SLB'er ondersteuning biedt wanneer de studenten het gevoel hebben niet opgewassen te zijn tegen de opleiding of een opdracht, zeggen dat de SLB'er er voor gezorgd heeft dat zij met andere ogen naar een situatie gingen kijken en daardoor begrepen waarom iets gebeurde. Hierdoor werd bijvoorbeeld een 'probleem' een leermoment, waardoor de student daarna op een andere manier met soortgelijke situaties is omgegaan. De student leerde de omgeving te beter begrijpen en daarna beter te beheersen. Waar de SLB'er geen ondersteuning biedt geven studenten juist aan dat het gebrek aan tegemoetkoming in competentie bij hun zorgde voor machteloosheid en hen het gevoel gaf dat ze niet gehoord en niet begrepen werden. Daarnaast maakt dat zij SLB door het gebrek aan structuur en duidelijkheid niet serieus nemen, en advies en ondersteuning zoeken bij andere docenten.

6.3 Hoofdvraag

Aan de hand van dit onderzoek kan er op de vraag hoe de studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming aan De Haagse Hogeschool het pedagogisch klimaat binnen studieloopbaanbegeleiding ervaren gezegd worden dat dit sterk van de SLB'er afhangt. Dit kan geconcludeerd worden uit de bovenstaande aspecten uit paragraaf 6.2, waaruit naar voren komt dat de mate waarin de studenten ervaren dat er binnen de context van SLB tegemoet wordt gekomen in de basisbehoeften erg divers is. Niet alle studenten voelen zich door de SLB'ers hierin gesteund, wat tot gevolg heeft dat deze studenten de SLB niet serieus nemen en het meer zien als een verplichting

dan als een handvat voor de eigen ontwikkeling. Bij studenten die wel ervaren dat er binnen SLB wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoeften zie je dat zij zelf ook meer initiatief nemen richting de SLB'er. Door de tegemoetkoming aan de basisbehoeften is de motivatie meer intern.

De tegemoetkoming aan de behoefte aan relatie wordt door studenten ervaren doordat de SLB'er er voor zorgt dat de student zich zowel tijdens de SLB lessen als buiten de lessen om gezien en gehoord voelt, en zich in een veilige omgeving bevindt waar deze het gevoel heeft alles te kunnen delen met de SLB'er. Dit contact gaat verder dan enkel school, omdat de studenten het gevoel hebben ook persoonlijke zaken te kunnen bespreken. Studenten ervaren de tegemoetkoming aan de behoefte aan autonomie doordat de SLB'er hen ruimte geeft en weet te prikkelen om zelf goed na te denken over bijvoorbeeld het eigen handelen en de toekomst. Dit draagt er bij deze studenten aan bij dat zij zich gesterkt voelen in hun keuzes en zich hier blijvend voor willen en kunnen inzetten. Als derde geven studenten aan tegemoetkoming in de behoefte aan competentie te ervaren doordat de SLB'er meer bewustwording in het eigen kunnen geeft, wat zich bijvoorbeeld uit in het geven van complimentjes. Daarnaast helpt de SLB'er eraan mee om tijdens momenten van paniek of tegenslag tot begrip en bewustwording te komen. Deze zaken maken dat de student beter met verschillende situaties weet om te gaan en zich zelfverzekerd voelt.

Zoals gezegd, zijn er ook studenten die vanuit de SLB'er geen tegemoetkoming in sommige basisbehoeften of in geen enkele basisbehoeften ervaren. Dat deze groep studenten niet de ervaring heeft dat er binnen SLB wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoeften betekent niet dat zij de behoeften niet ervaren. Uit de interviews wordt namelijk zichtbaar dat wanneer zij merken dat de SLB'er hier niet in kan ondersteunen, deze studenten de tegemoetkoming van deze behoeften veelal zoeken in andere docenten. De factoren die zij hierin aangegeven komen overeen met de factoren die door de andere groep studenten worden aangegeven als reden waarom zij zich tegemoet gekomen voelen in de basisbehoeften.

Tegemoetkoming in de behoefte aan relatie bij een andere docent komt vaak omdat er geen hechte band is met de SLB'er en wel met andere docenten. De bevrediging van de behoefte aan autonomie bij een andere docent komt voor omdat de SLB'er de student niet de ruimte geeft om de eigen mening te uiten en de eigen visie te ontwikkelen, terwijl andere docenten wel deze ruimte en stimulans bieden. Tot slot komt de bevrediging van de behoefte aan competentie bij andere docenten aan de orde als de SLB'er bij de student niet bijdraagt aan het doeltreffend omgaan met verschillende situaties. Dit kan komen door de aanpak van de SLB'er, welke studenten bij andere docenten prettiger ervaren. Je zou kunnen zeggen dat deze studenten andere docenten gebruiken als een soort SLB'er, omdat de zaken die zij bespreken en de band die zij hebben met deze andere docenten gelijk is aan die van de studenten die wel tegemoetkoming ervaren en hun SLB'ers.

Tijdens het onderzoek is er gekeken of de verandering in werkwijze bij SLB een rol heeft gespeeld in de ervaring van tegemoetkoming in de basisbehoeften binnen SLB. Dit komt omdat de studenten van het vierde studiejaar enkel individuele lessen hebben gehad, en de studenten uit het tweede studiejaar zowel individuele lessen als groepslessen hebben gehad. Aan de hand van de analyse van de interviews kan geconcludeerd worden dat deze verandering geen toegevoegde waarde speelt in de mate waarin studenten een tegemoetkoming in de basisbehoeften ervaren. De studenten die dit wel ervaren en de studenten die dit niet ervaren zijn namelijk over beide studiejaar verspreid. Er is geen duidelijk verschil te zien tussen specifiek de ervaringen van alle studenten uit het tweede studiejaar en alle studenten uit het vierde studiejaar. Niet de algemene werkwijze binnen SLB, maar de eigen werkwijze van de SLB'er speelt een rol in de ervaring van tegemoetkoming. Dit wordt door zowel studenten uit het tweede studiejaar als studenten uit het vierde studiejaar aangegeven als reden dat zij wel of niet een tegemoetkoming in de basisbehoeften ervaren. Daarnaast geven verschillende studenten uit het tweede studiejaar aan dat zij de individuele lessen als nuttiger ervaren, omdat hier de mogelijkheid is om op het eigen traject van de student in te gaan. In groepslessen wordt er een meer algemene focus ervaren.

In de probleemstelling in paragraaf 1.2 is gezegd dat docenten de verandering in werkwijze als erg positief ervaren, maar dat het de vraag is of studenten het ook zo ervaren. Uit dit onderzoek komt dus naar voren dat de verandering voor de geïnterviewden geen direct zichtbare bijdrage heeft geleverd.

Hoofdstuk 7 Aanbevelingen

Door de voorgaande hoofdstukken naast elkaar te leggen kunnen tot slot van dit onderzoek een aantal aanbevelingen worden uitgesproken naar de opdrachtgever en de opleiding CMV, ten behoeve het tegemoetkomen van de basisbehoeften van Ryan en Deci binnen SLB. De aanbevelingen worden gegeven aan de hand van de belangrijkste aspecten uit dit onderzoek, zoals vermeld in hoofdstuk 6.

7.1 Lectoraat Jeugd en Opvoeding

- Doe vervolgonderzoek naar dit onderwerp.

Voor dit onderzoek zijn tien studenten uit twee studiejaar van de opleiding CMV geïnterviewd. Dit geeft een beeld van hun ervaringen en hun meningen, en daarmee is in hoofdstuk 6 een antwoord gegeven op de vraag van de opdrachtgever, maar om een echt sterk antwoord te kunnen geven zal er meer onderzoek naar dit onderwerp gedaan moeten worden. Een vervolgonderzoek kan nuttig zijn omdat de geïnterviewden in dit onderzoek allen laten zien dat zij de basisbehoeften ervaren binnen de studie, en dat in hoeverre zij hierin tegemoet worden gekomen wel degelijk een rol speelt in hun motivatie. Daardoor spelen de basisbehoeften een rol in de mate waarin de studenten in staat zijn om de commitments aan te gaan die worden gevraagd wanneer zij de studie afronden. Het tweede en vierde studiejaar stonden centraal in dit onderzoek, maar daarnaast zouden er ook studenten uit het eerste en derde studiejaar betrokken kunnen worden. Wanneer dit gebeurt zal een meer gevalideerd beeld kunnen ontstaan van de mate waarin studenten van een gehele opleiding ervaren dat er tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften.

7.2 Culturele en Maatschappelijke Vorming

Op het gebied van de tegemoetkoming in de basisbehoeften binnen SLB worden drie aanbevelingen gedaan. Voor alle zaken die worden aangegeven in de aanbevelingen geldt dat ze in zekere zin al aanwezig zijn, maar niet in het handelen van iedere SLB'er. Er is een groep studenten die zich tegemoet gekomen voelt in de basisbehoeften, mede dankzij de SLB'er. Een andere groep geeft aan geen tegemoetkoming te ervaren, ook mede dankzij de SLB'er. Wanneer je deze groepen naast elkaar legt zie je dat de studenten die geen tegemoetkoming ervaren in het handelen van de SLB'er precies missen wat de andere groep wel ervaart. Met die bevinding in gedachte worden deze aanbevelingen gegeven:

Relatie

- Besteed meer aandacht aan de band tussen student en SLB'er.

Als er op het gebied van relatie een punt uit dit onderzoek gehaald kan worden is het dat de band tussen student en SLB'er grote invloed heeft op de samenwerking, en cruciaal is in het ervaren van tegemoetkoming in de behoefte aan relatie. Veel van de geïnterviewden geven aan dat het hebben van een 'klik' hierbij een grote rol speelt, en dat je dat nou eenmaal met iemand hebt of niet. Het is echter niet zo zwart-wit als deze studenten zeggen, want je kan het gemis van een directe 'klik' opvangen door als SLB'er interesse en initiatief te tonen naar de student. Als een student dit ervaart krijgt deze het gevoel dat de SLB'er echt weet wie hij is, wat maakt dat de student het gevoel heeft zich in een veilige omgeving te bevinden, waarin hij alles kwijt kan. Dit zijn precies dezelfde zaken die door de studenten aangegeven worden waarom er een 'klik' is met een bepaalde SLB'er of docent. Het tonen van interesse kan gebeuren door niet enkel over school te praten maar ook over persoonlijke zaken en door ook buiten de SLB lessen eens een babbeltje te maken met de student, bijvoorbeeld wanneer je elkaar tegenkomt op de gang. Het tonen van initiatief kan gebeuren door als SLB'er zijnde proactief te werk te gaan. Je zou als SLB'er tussen SLB lessen door aan kunnen geven dat het mogelijk is om een gesprek te hebben wanneer je bijvoorbeeld het gevoel hebt dat er iets speelt bij de student of wanneer je ziet dat een student zijn studiepunten niet behaalt.

Autonomie

- Ondersteun de studenten in het maken van keuzes en het omgaan met verantwoordelijkheid.

Volgens Ryan en Deci kan de tegemoetkoming in de behoefte aan autonomie worden versterkt doordat iemand de kans krijgt om zelf mee te beslissen, een keuzemogelijkheid krijgt of wanneer taken op een empathische wijze en met voldoende verantwoording worden opgedragen. De interviews met de studenten laten zien dat dit een factor is die bijdraagt aan het wel of niet ervaren van tegemoetkoming in de behoefte aan autonomie. Je ziet dat studenten die zeggen ondersteuning en ruimte van de SLB'er te krijgen bij het maken van keuzes, zich gesterkt voelen in de uiteindelijke

keuzes die zij maken en zich hier blijvend voor willen en kunnen inzetten. In andere woorden, zij maken keuzes die intern gemotiveerd zijn. De theorie van Erikson benadrukt dat dit van belang is voor de identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie. Als een adolescent niet in staat is om intern gemotiveerde commitments aan te gaan is deze niet in staat om een volgende stap in de ontwikkeling te zetten. Om die reden zou een SLB'er meer nadruk kunnen leggen op het ondersteunen van de student, zodat deze begeleid kan experimenteren met nieuwe verantwoordelijkheden en van daaruit een keuze maken. Hierbij is het goed om in oog te houden dat er geen druk op de student wordt gelegd. Voor de tegemoetkoming van de behoefte aan autonomie is het belangrijker dat de student het gevoel heeft te functioneren zonder druk, dan dat hij alles zelf kan aansturen. Dit is ook zichtbaar in de interviews, waarin studenten aangeven dat de SLB'er teveel aan de eigen mening vasthoudt en probeert de student een bepaalde richting in te krijgen. Hier is er dus weinig ruimte voor de student om tot een eigen keuze te komen, waardoor deze niet intern gemotiveerd is. Dat een SLB'er de student hierin ondersteund maakt niet dat het niet autonoom is. Autonomie draait er niet om dat een student alles zelf doet, maar om dat hij volledig achter (de reden voor) zijn gedrag staat, ongeacht hoe dit gedrag is ontstaan.

Competentie

- Zorg binnen SLB voor een duidelijke structuur voor de studenten.

Vanuit de interviews kan vernomen worden dat er geen vaste structuur binnen SLB door de studenten wordt ervaren. Veel van de studenten geven aan niet duidelijk voor ogen te hebben wat SLB precies is, waar het goed voor is en wat de bedoeling van het vak is. Zij geven allen een andere uitleg. Uit een analyse van de interviews lijkt dit te komen doordat de studenten allen een andere benadering hebben ervaren, wat erop kan duiden dat niet iedere SLB'er dezelfde aanpak heeft. Het gebrek aan structuur en de heersende onduidelijkheid maken dat de studenten zich niet tegemoet gekomen voelt in de behoefte aan autonomie. Als iemand een gevoel van competentie ervaart helpt dit om de persoon te ontwikkelen en wordt de capaciteit om zich flexibel aan te passen aan veranderende omgevingen verhoogd. Je ziet in de interviews dat de studenten die dit ervaren, aangeven dat gevoel te hebben doordat de SLB'er hen leerde de omgeving te beter begrijpen en daarna beter te beheersen. Om dit ook bij andere studenten te bereiken, en op die manier de tegemoetkoming in de behoefte aan competentie te versterken, kan er gekeken worden naar een algemeen SLB traject, waarbinnen de SLB'er een eigen aanpak kan hanteren. Hierdoor weten de studenten beter waar ze aan toe zijn en wat ze kunnen verwachten. Een onderdeel van dat traject kan het reflecteren op het eigen handelen van de student zijn, zowel op moment dat het goed gaat als op momenten dat het minder goed gaat. Bewustwording in het eigen handelen kan zorgen dat de student in de toekomst met meer vertrouwen verschillende situaties aanpakt, wat maakt dat hij ook beter in zijn vel zit.

SLB

- Evalueer de handelingswijze van de begeleidende SLB docenten.

Zoals eerder benoemd, zijn de zaken uit de aanbevelingen in zekere zin al aanwezig binnen SLB, maar deze komen niet overall uit de verf zoals misschien de bedoeling is. In paragraaf 2.4 is te lezen dat de opleiding zelf aangeeft dat er een vaste structuur binnen SLB is, met daarin ruimte voor maatwerk. Hoewel de opleiding zegt hieraan te voldoen, wordt dit niet door de studenten ervaren. Zij hebben juist vraag naar meer structuur, met daarbinnen ruimte voor maatwerk. Uit de interviews komt naar voren dat de handelingswijze op dit moment erg divers is. Om hier verandering in te brengen kan er door de opleiding geëvalueerd worden of de handelingswijze van de SLB'ers wel voldoet aan de voorwaarden die de opleiding zelf naar voren brengt in de Handleiding SLB 2012-2013.

Bij al deze aanbevelingen kan de kanttekening geplaatst worden dat de verantwoordelijkheid voor deze zaken bij de student moet liggen bij een hbo opleiding, wat gaandeweg het traject ook de visie vanuit de opleiding is ten aanzien van SLB. Hierin wordt van de student van de student gevraagd steeds meer zelf de regie te voeren en verantwoordelijkheid te nemen. De theorie van Erikson laat echter zien dat het soms helemaal niet terecht is om een dergelijke verantwoordelijkheid van een student te verwachten. Sommige studenten kunnen qua identiteitsontwikkeling nog erg afhankelijk zijn van sturing van buitenaf, waardoor ze nog niet in staat zijn om zelf een dergelijke stap te nemen. Met aandacht voor de aanbevelingen kan de tegemoetkoming van de basisbehoeften versterkt worden bij de studenten, waardoor zij meer intern gemotiveerd raken. Als dat het geval is, is er een goed pedagogisch klimaat, waarin de studenten **optimaal kunnen presteren en functioneren**.

Bijlage A Bronnen

Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W. Andriessen, M. (2009, november). *De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. Gedownload op 12 februari 2013, van Self Determination Theory:

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VandenBroeckVansteenkiste_GO.pdf

Haagse Hogeschool. (z.d.). *Algemeen*. Geraadpleegd op 9 april 2013, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/algemeen>

Haagse Hogeschool. (z.d.). *Hoofdvestiging*. Geraadpleegd op 9 april 2013, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/vestigingen/hoofdvestiging>

Haagse Hogeschool. (z.d.). *Profilering*. Geraadpleegd op 9 april 2013, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/profilering>

Haagse Hogeschool. (z.d.). *Studieloopbaanbegeleiding*. Geraadpleegd op 12 december 2012, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/ontwikkelingen-en-projecten/studiesucces/studieloopbaanbegeleiding>

Haagse Hogeschool. (z.d.). *Werk en beroep*. Geraadpleegd op 9 april 2013, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/culturele-en-maatschappelijke-vorming-vt/werk-en-beroep>

Handleiding SLB 2012-2013. (z.d.). *Handleiding studieloopbaanbegeleiding 2012-2013*. Gedownload op 9 april 2013, van BlackBoard.

Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie III. De adolescentie*. (2^e druk) Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Landelijk Opleidingsprofiel CMV. (2009). *Alert en Ondernemend 2.0*. Amsterdam: SWP.

Lectoraat Jeugd en Opvoeding. (z.d.). *Wat doet het lectoraat Jeugd en Opvoeding?* Geraadpleegd op 12 februari 2013, van De Haagse Hogeschool:

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraten-en-onderzoek/overzicht-lectoraten/jeugd-en-opvoeding/over-het-lectoraat>

Marcia, J.E. (1966). *Development and validation of ego-identity status*. Gedownload op 27 mei 2013, van <http://iws2.collin.edu/istern/JamesMarcia.pdf>

Migchelbrink, F. (2005). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Geraadpleegd op 12 december 2012, van <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Slot, W., & Aken, M. van. (2010). *Psychologie van de adolescentie*. (24^e druk) Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Wit, C. de. (2003, 5 januari). *Opvoeden doe je samen*. Gedownload op 11 december 2012, van HJK Online:

http://www.hjk-online.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2003/05_januari_2003/jrg30-januari2003-dewit-pedagogischklimaat-opvoedendoejesamen.pdf

Bijlage B Interviewlijst

Tijdens de interviews staan de drie basisbehoeften en de implementatie daarvan binnen SLB centraal. In deze bijlage kunt u per behoefte lezen welke interviewlijst wordt gehanteerd.

Relatie

Dit heeft te maken met het persoonlijk contact, veiligheid en ondersteuning.

1. Voel jij je op je gemak tijdens de SLB lessen?
2. Hoe is de band tussen jou en jouw SLB'er?
3. Hoe vaak zoek jij hulp bij jouw SLB'er?
4. In hoeverre heb je het gevoel dat jouw SLB'er betrokken is bij jouw studie?
5. Welke invloed heeft jouw relatie met de SLB'er op jouw studie?

Autonomie

Dit heeft te maken met zelfsturing.

6. Wat voor invloed heeft SLB op jouw studiegedrag buiten de SLB bijeenkomsten?
7. Welke bijdrage heeft SLB in jouw motivatie voor de studie?
8. Hoe werkt SLB eraan mee dat jij zelf jouw werk oppakt?
9. In welke mate stimuleert SLB jou in de zelfregie van jouw studie? (zelf beslissen en zelf bepalen wat belangrijk is voor jou)

Competentie

Dit heeft te maken met het gevoel dat je iets kan.

10. Kan je een voorbeeld geven van een moment dat je het gevoel had opgewassen te zijn tegen de opleiding? (Welke rol speelde SLB hierbij?)
11. Kan je een voorbeeld geven van een moment dat je het gevoel had niet opgewassen te zijn tegen de opleiding? (Welke rol speelde SLB hierbij?)