

■ Professioneel leren omgaan met eigen ervaringen

*Onderzoek naar begeleidingsaspecten die helpen
om eigen ervaringen professioneel in te leren zetten*

Auteur

Carla van Slagmaat

Meelezers

Doortje Kal en Simona karbouniaris

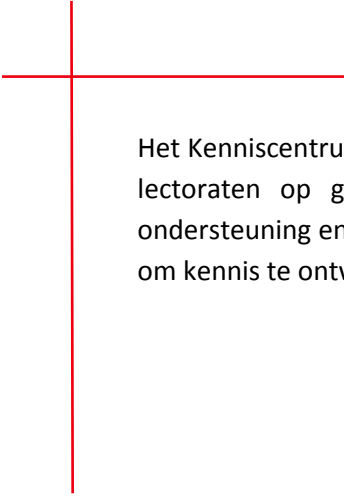
Datum / jaartal

September 2014

© Hogeschool Utrecht,[2014]

COLOFON

Bronvermelding is verplicht
Verveelvoudigen voor eigen gebruik
of intern gebruik is toegestaan



Het Kenniscentrum Sociale Innovatie van de Hogeschool Utrecht is een bundeling van een aantal lectoraten op gebied van zorg en welzijn, sociaal beleid, maatschappelijke participatie, ondersteuning en dienstverlening, arbeid, recht en veiligheid. Het doel van het Kenniscentrum is om kennis te ontwikkelen, te bundelen en over te dragen ten behoeve van onderwijs en praktijk.

Jaar van uitgave
2014

Kenniscentrum Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht
Postbus 85397- 3508 AJ Utrecht
Daltonlaan 300 – 3584 BK Utrecht
T. 088-4819831
E. ksi@hu.nl
www.socialeinnovatie.hu.nl
www.hu.nl

Inhoudsopgave

1. INLEIDING.....	3
ACHTERGROND	3
PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN VRAAGSTELLING	4
POSITIONERING, PRAKTIJKCONTEXT EN PRAKTIJKINNOVATIE.....	5
2. THEORETISCH KADER.....	6
2.1 INLEIDING THEORETISCH KADER.....	6
2.2 RUIMTE MAKEN VOOR ANDERS ZIJN EN KWETSBAARHEID	6
2.3 DE PLEK DER MOEITE	8
2.4 LEERSTIJLEN EN LEERVOORKEUREN	9
2.5 REFLECTIVE PRACTITIONER.....	9
2.6 EMPOWERMENT.....	10
3. METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING.....	11
3.1 ONDERZOEKSBENADERING	11
3.2 ONDERZOEKSPOPULATIE EN DATAVERZAMELING	12
3.3 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT.....	13
4. ANALYSE VAN DE RESULTATEN.....	15
4.1 THEMA-ANALYSE	15
4.1.1 <i>Gezien worden en ertoe doen.....</i>	<i>15</i>
4.1.2 <i>Leren en reflecteren</i>	<i>17</i>
4.1.3 <i>Ruimte maken voor anders zijn binnen de structuur van de hogeschool.....</i>	<i>18</i>
4.2 BESCHOUWING VAN DE RESULTATEN	20
5. CONCLUSIE	22

1. Inleiding

Achtergrond

Niet alleen uit de onderwijspraktijk, maar ook uit eerder onderzoek onder studenten blijkt dat een groot deel van de studenten met psychische problemen ook belemmeringen ondervindt bij het studeren (Verwey-Jonker, 2005; Boer, van Bruggen & Amiabel, 2009). In het hoger onderwijs zijn namelijk behoorlijk wat studenten die de talenten, capaciteiten en het doorzettingsvermogen hebben om een studie te volgen maar die als gevolg van een handicap of chronische ziekte belemmeringen ondervinden. Het totale aantal studenten met een functiebeperking¹ wordt geschat op meer dan 60.000. Het aantal studenten dat daarvan één of meer belemmeringen ondervindt, wordt geschat op ongeveer 40.000 (Broenink & Gorter, 2001 & beleidsplan 2012-2014 Handicap + Studie).

Eerder onderzoek ging reeds in op de wijze waarop studenten hierin begeleid kunnen of moeten worden (Van den Broek, Muskens & Winkels, 2013; Boer, Van Bruggen & Amiabel, 2009). Hieruit blijkt onder meer dat studenten niet als 'bijzonder geval' beschouwd willen worden maar vooral op zoek zijn naar een klankbord en luisterend oor. Ook blijkt dat de geboden ondersteuning door meer dan de helft van de studenten niet gebruikt wordt (Van den Broek et al, 2013, p. 37).

Het huidige onderzoek gaat een stap verder en is op zoek naar de wijze waarop studenten begeleid kunnen worden om hun persoonlijke ervaringen te bewerken en ze in te zetten in een professioneel kader. Hiermee wordt de beperking ingezet als surplus en kan deze van meerwaarde zijn voor de toekomstige beroepscontext.

Dit onderzoek speelt zich af tegen het licht van een aantal belangrijke en veelomvattende maatschappelijke veranderingen, zoals geformuleerd in het recent verschenen rapport *Meer van waarde* van de Vereniging Hogescholen (2014):

- De door ontwikkeling van de netwerksamenleving
- De druk op de overheidsfinanciën
- De decentralisatie van sociaal beleid en de bijbehorende transities

Deze veranderingen zijn van invloed op de ontwikkeling van de Social Worker en vragen om een actualisering van de professionele inzet. Met name het aansluiten bij de participatie en zelfregie van hulpvragers (zoals omschreven in 'Meer van waarde', 2014) vormt een aanknopingspunt voor studenten die zich vanuit eigen ervaring kunnen identificeren met hun cliënten. In toenemende mate ontstaat binnen het onderwijs ook de overtuiging dat het werken met eigen ervaring een plek moet krijgen in de beroepsopleiding. Ervaringskennis vormt een erkende derde kennisbron naast kennis uit theorie en praktijk.

Deze en meer vormen de aanleiding om een verkenning te doen, welke studenten behoren tot de eerder benoemde groep (a), óf zij hun ervaringen willen inzetten in een beroeps/opleidingskader (b) en wat zij aangeven nodig te hebben om hun ervaringen te bewerken (c).

¹ Het kan gaan om dyslexie, concentratieproblemen, maar ook gebrek aan energie, RSI of problemen van psychische aard.

Probleemstelling, doelstelling en vraagstelling

Probleemstelling

Studenten hebben gezamenlijk een zogenaamd groot verhaal: ze volgen hun opleiding aan het Instituut voor Social Work, SPH, MWD, CT, Social Management of Creatieve Therapie, voltijd, deeltijd of dual aan de Hogeschool, met de maatschappelijke praktijken waarbinnen zij werkzaam zijn en/of stage lopen.

Daarnaast hebben zij allemaal ook een zogenaamd klein verhaal. Dat is hun persoonlijke verhaal, het leven dat zij tot nu toe geleefd hebben en het verhaal dat zij met zich meenemen in hoe en wie zij geworden zijn, die ze nu zijn.

Sommige studenten lopen vrij gemakkelijk hun hogeschooltijd door, anderen hebben daar meer moeite mee omdat de studieperiode parallel loopt of raakt aan eigen ervaringen.

Binnen de Social Work opleidingen komen docenten en decanen in aanraking met studenten die persoonlijke ervaringen hebben opgedaan, die gerelateerd zijn aan het beroep van de Social Worker. Het kan gaan om het zelf hebben van een psychische of psychiatrische aandoening, het kan gaan om verslavingsproblematiek, directe familie met een dergelijke aandoening of verslaving, (emotionele) verwaarlozing, mishandeling en seksueel geweld.

Studenten met dergelijke problematiek zouden specifieke begeleiding nodig kunnen hebben om zich (verder) bewust te worden dat een deel van deze persoonlijke ervaringen gerelateerd is aan hun werk als social worker. Binnen de opleidingen is niet altijd de juiste begeleiding voor handen. Voor studenten lijkt die specifieke begeleiding vaak wel nodig te zijn, omdat zij niet alleen voor de uitdaging staan om hun eigen problematiek te scheiden van de problematiek waar zij in hun stage en werk (van de cliënt) mee te maken krijgen. Uit resultaten van onderzoek van Peters (2014) dat studenten onvoldoende veiligheid binnen de opleiding ervaren om hun zogenoemde kleine verhaal te delen binnen hun opleidingsgroep. Ook kunnen studenten mét dergelijke ervaringen leren om deze zodanig te gebruiken dat ze hierdoor juist iets extra's te bieden hebben in de praktijk. Het kan zowel voor henzelf als voor cliënten empowerend werken als zij zich hebben ontwikkeld in het professioneel om kunnen gaan met eigen ervaringen. Zij fungeren als rolmodel en kunnen indien gewenst, zich in het veld ook profileren als ervaringsdeskundige.

Doelstelling

Het doel van het onderzoek is om informatie te verzamelen waaruit blijkt hoe studenten Social Work binnen de reguliere (SLO en supervisie) en niet reguliere begeleidingsvormen van de HU begeleid kunnen worden om relevante persoonlijke ervaringen te benutten en aan te grijpen ten behoeve van hun beroepspraktijk en ontwikkeling als social worker. Kwaliteiten en valkuilen zijn duidelijk geworden en er zijn begeleidingsaspecten geformuleerd die bijdragen aan het proces om persoonlijke ervaringen om te buigen naar kennis, zodat social workers mét hun ervaringen professioneel aan de slag kunnen (leren) gaan.

Naar verwachting kunnen de resultaten door docenten gebruikt worden om studenten Social Work te begeleiden in de studieloopbaanbegeleiding, in de opleidingssupervisie en in persoonlijke gesprekken met studenten.

Vraagstelling

Welke begeleidingsaspecten van docenten hebben een positief effect op de studenten social work om hun persoonlijke aan social work gerelateerde ervaringen bewust te worden en deze professioneel in te zetten als kennis in hun werk als social worker?

In dit onderzoek worden deze studenten '*studenten met specifieke ervaringen*' genoemd.

Aanvankelijk waren de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke kwaliteiten en valkuilen laten studenten zien m.b.t. hun persoonlijke ervaringen?
2. Hoe hebben zij geleerd deze ervaringen als kwaliteit in te zetten? Van welke hulpbronnen hebben zij al gebruik gemaakt en wat missen ze nog?
3. Hoe leren zij of kunnen zij leren om hun valkuilen bewust te worden en deze om te buigen naar kwaliteiten?
4. Welke begeleiding/gesprekken zijn hierbij van belang? Deze vraag is het meest cruciaal en is tijdens het onderzoeksproces geconcretiseerd.

Positionering, praktijkcontext en praktijkinnovatie

Dit begeleidingskundig onderzoek is gepositioneerd binnen het kenniscentrum Sociale Innovatie van de Hogeschool Utrecht, lectoraat Participatie, Zorg en Ondersteuning, en maakt deel uit van de onderzoekslijn werken met ervaringen en ervaringsdeskundigheid. De resultaten zullen besproken worden binnen de vakgroep GGz en de opleiding SPH van de Faculteit Maatschappij en Recht (FMR) van de HU.

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de begeleiding van en daarmee de studeerbaarheid door studenten met specifieke problematiek, die aan de FMR, instituut voor Social Work studeren en wellicht andere opleidingen en aan andere Hogescholen.

Tevens beoogt dit onderzoek een praktijkgerichte bijdrage te leveren binnen de HU aan het 'ruimte maken voor anders zijn', het gedachtegoed van Doortje Kal, die gedurende twee jaar als bijzonder lector kwartier maken verbonden is (geweest) aan de FMR.

De gesprekken en begeleidingssituaties, die deel uit maken van dit onderzoek hebben plaats gevonden binnen het Instituut voor Social Work van de HU, met name binnen de SPH en MWD opleiding.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding Theoretisch kader

Studenten met specifieke problematiek, zoals in hoofdstuk 1 beschreven, vragen soms om specifieke ruimte om te leren, een ruimte die niet gangbaar is en niet direct als zodanig herkend of benoemd kan worden. Hieronder zijn - via vijf theoretische denkkaders - ingangen gevonden om die specifieke ruimte vorm te geven en te beschouwen. In hoofdstuk 5 worden zij specifiek gerelateerd aan de uitkomsten van het onderzoek.

Het eerste kader staat centraal in dit hoofdstuk én in dit hele onderzoek en gaat over ruimte maken voor anders zijn, vanuit het gedachtegoed van Kal (2011) (2.2).

Het tweede kader gaat over de Plek der Moeite. Hier wordt de ruimte voor anders zijn ingenomen en gaat het erom het bestaande los te laten en op zoek te gaan naar een nieuw te vormen orderingsresultaat. (2.3)

In 2.4 en 2.5 komen leervoorkeuren, leerstijlen en de reflectieve practitioner aan bod. Het gaat hier over de wijze van leren, het vormgeven van gedrag en het komen tot professioneel handelen waarin ruimte gemaakt wordt voor diverse vormen van leren en dus ook voor anders zijn in leren.

In 2.6 ten slotte wordt een definitie van empowerment gegeven in het licht van dit onderzoek.

2.2 Ruimte maken voor anders zijn en kwetsbaarheid

Voor de student met specifieke problematiek, zoals beschreven in hoofdstuk 1 dient ruimte gemaakt te worden om anders te zijn, zodat hij/zij zich zowel professioneel als persoonlijk kan ontwikkelen. Dit kader schept de voorwaarden voor het begeleiden van de student met specifieke problematiek.

Doortje Kal, bijzonder lector kwartier maken aan de Hogeschool Utrecht benoemt in haar lectorale rede het volgende:

'Ik zie de hogeschool als een vrijplaats, een broedplaats, een niet door commercie of instrumentalisme bezette tussenruimte waar wij gemotiveerd door de vragen uit de praktijk vrijelijk alles op kunnen pakken wat die praktijk verder kan brengen of kan inspireren....

...De tussenruimte functioneert als plaats van opschorting van het gewone, het normale, de prestatimaatschappij, de dwang tot assimilatie; in de vrijplaats/tussenruimte word je blootgesteld aan wrijving, geconfronteerd met het niet onmiddellijk begrijpelijke, met het onuitsprekelijke soms'.

Van deze tussenruimte kan de SLO docent en supervisor gebruik maken om het niet onmiddellijk begrijpelijke en het soms onuitsprekelijke bloot te leggen. Wanneer een student niet of moeilijk om kan gaan met een bepaalde beroepstaak en zich dat (nog) niet bewust is, kan de docent die tussenruimte benutten.

Een voorbeeld: het hanteren van afstand en nabijheid is één van de belangrijkste beroeps- en kernopgaven van de SPH'er en MWD'er. Het wordt zelfs in de titel van het beroepsprofiel SPH weergegeven: 'De SPH'er, op afstand het meest nabij'. Een student heeft in haar jeugd niet geleerd grenzen aan te geven en haar grenzen zijn veelvuldig overschreden. Het gaat niet goed op de stage in het tweede jaar. Later blijkt dat de student zich bij voortdurend laat aanraken door een mannelijke oudere cliënt. De student staat dit gedrag toe en maakt het niet

bespreekbaar. Er is tijd, ruimte en open onderzoek nodig voor een stage/SLB-docent om erachter te komen waar het probleem voor de student zit.

Er is hier iets aan de hand wat voor het voetlicht moet komen, waardoor de student kan leren dat zij zich níet hoeft te laten aanraken door deze cliënt, hoe zij hierover kan communiceren en kan leren hoe professioneel met deze opgave, het hanteren van afstand en nabijheid, om te gaan.

In bovenstaand is het aan de stagedocent om ruimte te onderzoeken de hand is. De gaat met de gesprek, plant reguliere met student én

De opschorting is nodig om je open te kunnen stellen voor meerstemmigheid. ... De mogelijkheid dat het Ik zich laat raken door het Andere, veronderstelt dat dit Ik zich op een ogenblik weet te onttrekken aan het regime van de in de wereld heersende ordes. Pas wanneer de enkeling zich niet meer totaal identificeert met de ter plaatse gegeven cultuur en zich niet meer verschuilt achter het in 'het algemeen geldige' wordt hij kwetsbaar in de zin van open-voor de ander...

...Om de vreemde ander werkelijk te kunnen begrijpen, hem nabij te kunnen zijn en op hem in te kunnen gaan, is het soms nodig de aan de organisatie eigen interpretatiekaders op te schorten en regels te deconstrueren, juist teneinde rechtvaardig te kunnen oordelen.

...Hiervoor is een hermeneutisch competentie nodig, de bekwaamheid om de betekenis van de situatie waarin de ander verkeert te ontsluiten, dat kan alleen vanuit een persoonlijke, betrokken houding. (Kal 2011)

voorbeeld
SLO- en
tijd en
maken om
wat er aan
docent
student in
een niet-
afpraak

praktijkbegeleider omdat ze nieuwsgierig is waar het aan ligt dat het tot nu toe onduidelijke probleem op de stageplek niet besproken kon worden. In het gesprek wordt besproken wat er precies aan de hand is en welke ondersteuning deze student nodig heeft om met deze situatie om te kunnen gaan. De reguliere stagebegeleidingssituatie wordt voor een moment opgeschort: er wordt tijd en ruimte genomen om te onderzoeken wat er speelt en wat nodig is.

Op het symposium 'Lof der Zichtbaarheid' van 14 juni 2013 zegt Doortje Kal:

"De samenleving moet meer rekening houden met mensen die 'anders-zijn'. De publieke ruimte is er niet alleen voor 'standaard mensen'. Als de omgeving zich aanpast en raakt afgesteld op het kwetsbare, verdwijnt de afwijking, of doet ze er minder toe. En, als je kwetsbaar mag zijn, wordt je kwetsbaarheid al minder."

Ook Baart schrijft in zijn nieuwste boek 'De Zorgval' over kwetsbaarheid. Baart stelt dat elk menselijk leven hiervan doordrenkt is en hij doet een oproep tot herwaardering van deze

kwetsbaarheid, als uitgangspunt van zorg- en welzijnsbeleid. Kwetsbaarheid is veel meer dan een te bestrijden onwaarde; het is ook veel meer dan een kenmerk van een bepaalde groep mensen, van een levensfase of van bepaalde wijken. Om dat te kunnen zien, moet over kwetsbaarheid minder primitief en niet zo afkeurend gedacht worden. Maar misschien is het voldoende de alledaagse werkelijkheid en haar brekelijkheid op het netvlies te houden. (Baart, 2012)

Studenten met specifieke problematiek bezitten een kwetsbaarheid die vaak niet openlijk zichtbaar is, maar die door overlevingsmechanismen een jasje heeft gekregen. Wanneer de docent de tussenruimte inneemt en de opschorting laat plaatsvinden, biedt ze de mogelijkheid tot het open doen of uittrekken van het jasje. Kwetsbaarheid, problematiek en anders zijn lichten op en worden bespreekbaar gemaakt. Hierna treedt bewustwording op en kan via leren en reflecteren anders handelen plaatsvinden.

2.3 De Plek der Moeite

Aansluitend bij de tussenruimte en de opschorting, die in 2.2 zijn beschreven en voorwaardelijk van aard zijn, wordt in deze paragraaf *De Plek der Moeite* (Wierdsma, 1999) beschreven als de plek, de ruimte, waarin het bestaande wordt losgelaten en men op zoek gaat naar een nieuw orderingsresultaat. Deze Plek der Moeite is ook vergelijkbaar met de eerder genoemde tussenruimte. Het kost moeite om los te breken uit bestaande patronen en ordeningen. Zowel studenten als docenten die het proces van de student ondersteunen, zijn aangewezen op deze Plek der Moeite.

Het toegaan naar en het leren op de Plek der Moeite leidt tot een confrontatie met het (geaccepteerde) zelfbeeld en de (mogelijk vastgelopen) onderlinge relaties. Het is daarom vaak een emotioneel en soms ook paradoxaal proces. Het vergt dikwijls een combinatie van individuele en collectieve processen van bewustwording en herbezinning. Bestaande principes worden gezamenlijk heroverwogen, wat leidt tot het ontwerpen van nieuwe inzichten en regels in een nieuwe volgorde dan in de bestaande ordening plaatsvond.

Het meeste essentiële kenmerk van het leren op de Plek der Moeite is het reflecteren op de functionaliteit van bestaande ordeningen in de context van de veranderende ambities of klantvragen. Dit vraagt het vermogen om bestaande impliciete en expliciete verschillen te (h)erkennen en constructief hanteerbaar te maken. Startconditie is de bereidheid van de dominante elite (in dit onderzoek de organisatiestructuur, die een bepaalde tijd en structuur faciliteert om de student te ondersteunen) om ook de stem van 'het andere' en 'de anderen' toe te laten tot de dialoog. Het 'andere' in de vorm van de specifieke problematiek van de student, die (nog) niet altijd benoembaar, herkenbaar en traceerbaar is.

De Plek der Moeite is een plek waar nieuwe (leer)mogelijkheden kunnen ontstaan. De dialoog met relevante anderen (SLO-groep, supervisiegroep, docent, supervisor, praktijkbegeleider) brengt meerdere perspectieven bij elkaar. Er is tijd en ruimte voor de ontmoeting met anderen. De dialoog kan ook een proces van co-creatie tussen actoren zijn zodat nieuwe mogelijkheden ontstaan. (Wierdsma, 1999)

Daar waar de ruimte voor anders zijn (2.2) voorwaardelijk van aard is, is het innemen van de plek der Moeite wezenlijk om het andere leren en reflecteren te laten ontstaan.

2.4 Leerstijlen en leervoorkeuren

Om vanuit de ruimte voor anders zijn (2.2) en de Plek der Moeite (2.3) te komen tot leren en reflecteren is het zinvol stil te staan bij persoonlijke leerstijlen en leervoorkeuren. De erkenning van iemands leerstijl of leervoorkeur helpt om het leren van de student in gang te zetten en de student hierbij verder te stimuleren en te motiveren. Mensen leren op verschillende manieren. Uit het onderzoek van Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone (2004) komt naar voren dat de leerstijlen van Vermunt voor het hoger onderwijs een betrouwbare en valide werkwijze is om te hanteren. Vermunt koppelt leergedrag aan motivatie, wat betekent dat je leerstijl kan veranderen.

In ditzelfde onderzoek blijkt ook dat het aanspreken op en het versterken van krachten en talenten één van de meest effectieve manieren van leren is, omdat studenten zich hierdoor gemotiveerd en gestimuleerd weten zich verder te ontwikkelen (Coffield et al, 2004). Dit vergt echter wel een gerichte aanpak van docenten en begeleiders van studenten. Een die aansluit bij het optimaliseren van voorwaarden en condities die het studeren bevorderen (naar Boer et al, 2009).

Bovenstaande wordt door diverse ervaringen en onderzoek bevestigd. Het voert binnen dit onderzoek te ver om hier verder op in te gaan. Wel wil ik in dit kader verwijzen naar HEE, Herstel, Empowerment en Ervaringsdeskundigheid, Wilma Boevink en Martijn Kole.

2.5 Reflective practitioner

Als de ruimte om anders te zijn aanwezig is en de Plek der Moeite bereikbaar is om het leren te laten plaats vinden, kan ook het (leren) reflecteren op gang komen. Volgens Schön is de kern van een *reflective practitioner*, dat de professional in staat is te reflecteren op intuïtieve kennis terwijl deze handelt (reflection in action). Ook bij het omgaan met praktijksituaties die complex, uniek, onzeker en tegenstrijdig zijn, kan de professional deze kwaliteit inzetten.

‘Let us search(...) for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict.’ (Schön, *The Reflective Practitioner*, 1983, p 49)

Wanneer een professional greep wil krijgen op een fenomeen, dan kan hij/zij ook reflecteren op het impliciete weten in de acties, dat weten naar boven halen, bekritisieren, herstructureren en invoegen in verdere acties. Dit proces van reflection-in-action staat centraal in de ‘kunst’ van het goed omgaan met complexe, onzekere situaties die professionals soms laten zien. Die vakmatige actie onthult vaak dat we meer weten dan we kunnen zeggen (Walraven over Schön in Ruyters & Simons, 2012 p. 485).

Michael Polanyi spreekt van stilzwijgende kennis of tacit knowledge (taciëte kennis), Giddens spreekt van practical consciousness (praktisch bewustzijn), beide begrippen zijn verwant met het hierboven genoemde impliciete weten. Tacit knowledge is de impliciete of stilzwijgende kennis waarmee professionals hun werk uitoefenen, het is de subjectieve ervaringskennis die niet zomaar in taal is vast te leggen. Tacit knowledge is van cruciaal belang als begin van alle vernieuwing en verandering en als bron van alle geformaliseerde kennis. Het is kennis van omgaan met sociale interactie; kennis die betrekking heeft op regels die bepalend zijn voor sociale praktijken. Stilzwijgende kennis wordt meestal niet onderwezen maar informeel verworven, meestal door te doen. Stilzwijgende kennis staat in tegenstelling tot bewuste expliciete kennis.

Het leren benoemen van taciete kennis is een bijzondere vaardigheid en vraagt van de coach, supervisor of onderzoeker specifieke vaardigheden en vragen, die gericht zijn op het naar boven halen van deze kennis.

Studenten met specifieke problematiek blijken, soms in een later stadium, over ongekennde en ongeziene krachten en talenten te beschikken, met name ten aanzien van hun specifieke problematiek. Wanneer eigen ervaringen bewust zijn gemaakt, hierop gereflecteerd kan worden en men in 'vrijheid' (los van die specifieke problematiek) kan handelen, komen talenten en krachten vaak bovendrijven. Het is van belang hier als docent gevoelig voor te zijn, deze te leren zien en benoemen.

Op dit moment wordt in alle jaren van de Social work opleidingen het boek *Reflecteren, Leren van je ervaringen als sociale professional*, van Marie-José Geenen gebruikt. Stap voor stap leren studenten tot een dieper niveau van reflectie te komen, waardoor de basis van het professioneel handelen ontstaat. Het draagt op positieven wijze bij aan zowel de professionele als de persoonlijke ontwikkeling. Ook in de supervisie is er veel ruimte om te (leren) reflecteren. In hoofdstuk 4 wordt hier nader op ingegaan.

2.6 Empowerment

In de ruimte voor anders zijn, door het innemen van de Plek der Moeite om leren en reflecteren te laten plaats vinden, kan, als resultaat én als krachtig middel, empowerment ontstaan.

In het kader van dit onderzoek wordt de volgende definitie gebruikt: empowerment is een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving, en dit wordt verkregen via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie (Van Regenmortel, 2010, p.72).

Minder onzeker zijn, sterker worden, meer zelfvertrouwen krijgen en vanuit dit zelfvertrouwen handelen, duidelijker de bij het beroep behorende beroeps- en kerntaken kunnen verwoorden en hier als zodanig professioneel naar handelen, zijn in het kader van dit onderzoek aspecten van empowerment van de student. Empowerment van de docent kan opgevat worden als het innemen van de eerder genoemde tussenruimte en het betreden van *de Plek der Moeite* waardoor leren en reflecteren mogelijk wordt gemaakt en gefaciliteerd wordt binnen de organisatie. Empowerment van de organisatie, in dit geval de HU, kan opgevat worden als het bereiken van een organisatie, die empowerment faciliteert.

3. Methodologische verantwoording

3.1 Onderzoeksbenadering

Het gaat hier om normatief-participatief handelingsonderzoek waarin gedurende langere tijd (een jaar) data zijn verzameld, die samen hangen met de ervaringen die studenten hebben, de begeleiding die zij hierbij nodig hebben en de begeleiding, die volgens henzelf effectief is gebleken en hoe dit binnen de organisatie gefaciliteerd kan worden.

Het is handelingsonderzoek omdat het gaat om de handelingen van de onderzoeker en de onderzochten in de zin dat zij sociale veranderaars zijn. Zij veranderen een sociale structuur, een organisatie, een cultuur, een vorm van samenleven. Het is participatief omdat de belanghebbenden, de onderzochten meedoen in en mee verantwoordelijkheid dragen voor het onderzoek. In feite zijn de onderzochte medeonderzoekers met hun eigen competenties (Smaling, 2008, p. 28).

Handelingsonderzoek wordt ook wel actieonderzoek genoemd. Actieonderzoek is een aanpak waarin onderzoeken, leren, vernieuwen en adviseren hand in hand gaan. Met name waar het gaat om vraagstukken die de organisatie of de samenleving als geheel aangaan, lijkt actieonderzoek een methode waarmee beweging kan komen in vraagstukken die muurvast lijken te zitten. De beginselen van de theorie van Lewin spelen hierin een prominente rol. De essentie is dat mensen met elkaar de kern vormen waar het in organiseren en handelen om gaat en dat theorie en praktijk niet los van elkaar te benaderen zijn. Er is niets zo praktisch als een goede theorie en niets zo theoretisch als een goede praktijk (Staveren over Kurt Lewin in Ruyters & Simons, 2012 p 48).

In totaal hebben 36 studenten uit het 2^{de}, 3^{de} en 4^{de} jaar SPH, zowel individueel als in een SLO of supervisie-groep en 1 oud-student hun eigen persoonlijke verhaal, belemmeringen, valkuilen en kwaliteiten ingebracht en zaten allen in een leerproces waarbij sommige begeleidingsaspecten effectief zijn gebleken en andere minder.

De gesprekken en de begeleidingsmomenten, die hebben plaats gevonden hadden op zich al een empowerende werking omdat studenten stil stonden bij hun eigen problematiek, zij dachten na en gaven in het gesprek woorden aan wat werkte en wat minder werkte. Impliciete kennis werd voor een deel expliciet gemaakt. Ze vonden een luisterend oor en werden gezien en gehoord in hun (problematische) verhaal én in hun kwaliteiten. Allen waren in staat onder woorden te brengen ten eerste waar zij nu stonden, ten tweede waardoor zij zich verder hadden ontwikkeld en ten derde wat nodig was om zich van hieruit verder te ontplooien.

Via de dialoog, die met de studenten op diverse verschillende momenten is aangegaan, heeft de onderzoeker empathie getoond. Hiermee heeft de student zich begrepen en gezien gevoeld. Inlevingsvermogen helpt de ander meer recht te doen, in moreel, ethisch en epistemisch (gezamenlijke kennis) opzicht. Dit wil zeggen dat we de ander beter kunnen begrijpen. Empathisch verstaan verbetert de kwaliteit van de dialoog. En omgekeerd versterkt de dialoog het empathisch verstaan (Smaling, 2008 p.36).

Gedurende de begeleidingsmomenten en gesprekken die plaats vonden tussen de studenten (subject) en de onderzoeker (subject) is zoveel als mogelijk intersubjectiviteit gerealiseerd, door

voortdurend ook het object van onderzoek (de begeleiding die nodig is) voor ogen te houden. Dit object kon nu en dan oplichten.

3.2 Onderzoekspopulatie en dataverzameling

De data ten behoeve van dit onderzoek zijn zowel tijdens reguliere begeleidingsmomenten als in gearrangeerde gesprekken (interviews) verzameld. Hieronder staat weergegeven in welke vorm gegevens verzameld werden en hoeveel studenten er bij betrokken waren. Studenten zijn geselecteerd op grond van verdeling deeltijd/voltijd/duaal (allen zijn vertegenwoordigd) , geslacht (80% vrouwen), problematiek waarover men ervaringen wilde delen, verdeling over studiejaar 2, 3 en 4 en alumni.

Vorm	Personen	Aantal bijeenkomsten
Studieloopbaanbegeleiding	Groep 12 studenten SPH	9
Individuele gesprekken bij aanvang stage	Studenten, praktijkbegeleiders en docent	12
Individuele gesprekken tussenbeoordeling stage	Studenten, Praktijkbegeleiders en docent	12
Middenevaluatie en eindevaluatie Studieloopbaanbegeleiding	Subgroepen van 4 studenten en docent	2 bijeenkomsten x 3 groepen
Individuele begeleiding	1 student	10 (per keer 1/2 uur)
Supervisiebijeenkomsten	Supervisiegroepen van 4 studenten	4 x 12
Groepscoaching in het kader van Minor Lef & Liefde	Minorstudenten 12	6 bijeenkomsten x 3 groepen van ieder 4 studenten
Individuele verdiepende gesprekken	Studenten en oud-student SPH	7
Verdiepend gesprek	Decaan	1

In totaal hebben 40 studenten, 1 alumnus en 1 decaan gedurende een jaar deelgenomen aan het onderzoek.

Bij de analyse en interpreteren van de bevindingen is Doortje Kal, lector van de FMR, betrokken geweest.

Bij de studenten, die hebben deelgenomen aan dit onderzoek was sprake van zeer uiteenlopende problematiek, waar in het kader van dit onderzoek niet verder op in zal worden gegaan.

De problematieken lagen op het vlak van: dyslexie, incest, seksueel misbruik, groot geworden in pleeggezin, emotionele verwaarlozing, ernstige fysieke gezondheidsproblematiek bij de student en bij iemand anders in de familie, multiculturele problematiek, taalproblemen en psychiatrische problematiek.

3.3 Betrouwbaarheid en validiteit

Volgens Maso en Smaling (1998) zijn methodentriangulatie en onderzoekstriangulatie gepaste manieren om de interne betrouwbaarheid te bevorderen; terwijl bronnentriangulatie en methodentriangulatie vooral de interne validiteit vergroten.

Betrouwbaarheid van dit onderzoek betreft onder meer de 'accuraatheid en adequaatheid van de interpretaties en de verklaringen die onderzoekers opstellen met betrekking tot het onderzoeksobject' (Tromp 2004, p. 392).

Van elk gesprek is een verslag gemaakt, dat in de meeste gevallen is doorgenomen met de betreffende student(en), die hierop aanvullingen heeft (kunnen) geven of wijzigingen heeft kunnen aanbrengen. De interpretaties zijn zoveel mogelijk gedeeld met de betreffende student(en). Indien mogelijk zijn hier tijdens het gesprek betekenissen aan toegevoegd die eveneens gedeeld zijn. Hierdoor was het verslag voor allen plausibel en herkende de betreffende student zijn/haar verhaal en betekenisgeving hierin. Van (bijna) elk gesprek zijn op deze wijze verslagen tot stand gekomen. Afwisseling van dataverzameling en data-analyse heeft in ruime mate plaats gevonden (Boeije, 2005).

Bij het maken van de interpretaties en het komen tot de analyse en conclusies vanuit de labels en coderingen én bij de bespreking van het gehele rapport is een onderzoeker en een lector betrokken geweest, die vanuit hun expertise het stuk meegelezen en becommentarieerd hebben.

Interne validiteit: 'De mate waarin binnen dit onderzoek de verzamelde waarnemingen, gegevens, onderzoeksresultaten, conclusies, gehanteerde begrippen, theorieën en onderzoeksmethoden adequaat zijn en verklaringswaarde hebben ten opzichte van verschijnselen in de sociale werkelijkheid zodat ze aan het beoogde doel beantwoorden en overeenkomen met wat de onderzoeker denkt te hebben geobserveerd, verzameld etc'. (Coenen & Smaling in Tromp, 2004 p. 401)

Er is gebruik gemaakt van het triangulatiemodel, een mixed methods evaluatiemodel. Complexe begeleidingsvragen vergen een veelomvattende aanpak. In dit geval gaat het vaak in eerste instantie nog niet eens om vragen, maar komen signalen naar voren, die bewustzijn vragen, vervolgens benoemd worden en waaruit langzaam vragen om begeleiding naar boven komen drijven. Zij dienen vanuit drie verschillende invalshoeken (theoretische triangulatie), met behulp van meerdere middelen (methodische) triangulatie, met gebruikmaking van verschillende soorten gegevens (datatriangulatie) door meerdere personen (actorentriangulatie) te worden benaderd. Het kernbegrip is hier triangulatie (Patton, Yin en Tromp in Coenen 2004, p.41).



Triangulatie betekent dat een begeleidingsproblematiek meerdere keren vanuit uiteenlopende invalshoeken kan worden gezien. 'Een dergelijke aanpak komt in principe de volledigheid, de betrouwbaarheid en de adequaatheid ten goede (Coenen, 2005 p.41).

Externe validiteit is: 'De mate waarin de onderzoeksbevindingen generaliseerbaar of overdraagbaar zijn naar andere onderzoekssituaties en andere onderzoekspopulaties (Coenen in Tromp 2004 p. 398). De onderzoeksresultaten, die voortvloeien uit het thema waarvoor gekozen is, zijn generaliseerbaar naar studenten met dergelijke problematiek op andere hogescholen. Het thema is verbonden met begeleidingssituaties aan een Hogeschool, opleiding Social Work, maar speelt ook op andere mens- en maatschappijgerichte opleidingen.

4. Analyse van de resultaten

4.1 Thema-analyse

Uit de verschillende begeleidingssituaties en gesprekken genoemd in hoofdstuk 3 zijn via labels en coderingen resultaten naar voren gekomen. Uit deze resultaten zijn de volgende thema's gedestilleerd:

1. Gezien worden en ertoe doen.
2. Leren en reflecteren
3. Ruimte maken voor anders zijn binnen de structuur van de hogeschool
4. Ervaringen omzetten in kennis en op deze wijze putten uit een '3^{de} kennisbron'

4.1.1. Gezien worden en ertoe doen

Alle studenten gaven expliciet of impliciet aan gezien te willen worden in hun (problematische) verhaal én in hun sterke (overlevings)kanten en ertoe te willen doen, zowel persoonlijk als professioneel.

Gezien worden gebeurt door medestudenten, door docenten, door medewerkers van de ondersteuning, en in de praktijk, waar de student stage loopt of werkt. Er toe doen met het hele of halve verhaal, precies dat verhaal waar een student op het betreffende moment woorden aan kan geven én ook aan het non-verbale verhaal waar de student op dat moment (nog) géén woorden aan kan geven (impliciete kennis).

De student leert de beroeps- en kerntaken behorende bij zijn beroep Social Work op zijn niveau uit te voeren en langzaam te beheersen. In dit proces komt de student zijn of haar kwaliteiten én kwetsbaarheden tegen, die soms heel duidelijk zijn en soms veel minder duidelijk zijn.

Gedurende het volgen van de opleiding gaan kwartjes vallen, is meer en meer te benoemen, wordt duidelijk wat professioneel werken binnen het eigen beroep is en wordt helder waar, hoe en met wie geleerd wordt en bijgeleerd kan worden. Ondertussen is vaak sprake van onzekerheid, faalangst, gebrek aan zelfvertrouwen, aspecten die door de eigen problematiek sterker spelen en waar de student juist de cliënten gereedschap mee wil geven om de kwaliteit van leven van de cliënt te verhogen. Studenten willen gezien worden en er toe doen in dit vaak verwarrende, deels impliciete of weinig zichtbare proces en handvatten aangereikt krijgen om zich met al hun kwaliteiten staande te houden, langzaam meer woorden te kunnen geven aan hun verhaal en (impliciete) kennis en om met meer of minder ondersteuning met hun valkuilen om te leren gaan.

Op welke momenten en in welke situaties voelen de studenten zich gezien en voelen ze dat zij en hun ervaringen ertoe doen? Studenten noemen het volgende:

Een goed gesprek met een docent, waarin de student zich gehoord en gezien voelt in de problematiek en weer een stap verder kan.

Een goed gesprek met medestudenten.

Een inzichtmoment dat de spijker op zijn kop slaat.

Positief bekrachtigd worden vanwege goed werk.

Intuïtief handelen wordt geplaatst in theoretische, methodische, juridische en/of ethische kaders, waardoor dit handelen kan worden omgezet in expliciete kennis.

Reflectie wordt compleet gemaakt (integratie van denken, voelen, handelen en willen), waardoor die de eigen emoties ontstijgen.

Persoonlijk handelen wordt verwoord in terminologie van beroeps- en kerntaken die bij het beroep horen, waardoor dat het persoonlijke kan ontstijgen. Studenten hebben de neiging om iets lastigs té snel in het persoonlijke te trekken.

Bescherming krijgen op momenten van onveiligheid.

Leren omgaan met feedback en de feedback leren in de juiste context te plaatsen.

Ondersteuning ontvangen bij het maken van keuzes in een lastig dilemma.

Ondersteuning ontvangen bij het brengen van structuur in het leren en werken.

Ervaren, bijvoorbeeld in intervisie, dat medestudenten ook onzeker zijn op de stage, dat dit heel gewoon is en zich gelegitimeerd weten om hier kleine stapjes voorwaarts in te zetten.

Studenten met specifieke problemen lopen soms vast. Tijdens hun opleiding worden ze geconfronteerd met hun achtergrond, waardoor enige ondersteuning gewenst is en ze over een drempel kan helpen of voor nieuwe inzichten kan zorgen. Hieronder enkele voorbeelden van verschillende studenten die hun ervaringen en nieuwe inzichten deelden:

Op mijn stage was er een man met hersenletsel, die mij steeds wilde aanraken en ik wist niet hoe ik met dit gedrag om moest gaan omdat ik toch als hulpverlener in moest gaan op zijn vraag? Nu heb ik inmiddels geleerd, dat ik grensoverschrijdend gedrag niet hoeft te tolereren en dat ik dan weg mag lopen ook al weet ik even niets te zeggen of te doen. Eerst voelde ik me hier heel ongemakkelijk bij, maar nu ik het een aantal keren heb gedaan, begrijpt de cliënt mij en heeft hij zelfs aangegeven het niet meer te zullen doen.

Over sommige ingewikkelde zaken kon ik moeilijk met mijn praktijkbegeleider praten waardoor zich een conflict begon te ontwikkelen. Nadat mijn stagedocent één keer een extra gesprek met mij en mijn praktijkbegeleider heeft gevoerd en de vinger op de zere plek heeft gelegd is de samenwerking tussen ons steeds beter verlopen en nu gaat het echt super goed. Ik heb geleerd om in dergelijke situaties in gesprek te gaan en juist in situaties waarin ik moet samenwerken met mensen waar ik niet automatisch een klik mee heb er toch samen uit te komen.

Ik heb een keer een wandeling om het gebouw gemaakt met een vakdocent. Hij heeft eerst naar mijn verhaal en mijn emoties geluisterd. Daarna hebben we gesproken over hoe ik hiermee om kan gaan. Dit is een keerpunt voor mij geweest, waarna ik uit mijn dip ben gekomen.

Mijn supervisor zag hoe belangrijk het creatief-agogisch werken voor mij is en hoe ik hier binnen mijn huidige werk vorm aan wil geven. Toen zij dit besprak met mijn leerteambegeleider begreep hij mij ook veel beter en snapte ik ook veel beter wat hij van mij verwachtte.

4.1.2 Leren en reflecteren

Binnen de Studie Loopbaanbegeleiding en de supervisie wordt ruim aandacht besteed aan het (leren) reflecteren. Ook het reflecteren op onbewust en intuïtief handelen vanuit persoonlijke problematiek en bijkomende socialisatie maakt hier een belangrijk onderdeel van uit. Als studenten medestudenten en docenten ontmoeten door wie zij zich begrepen, gewaardeerd en gezien weten, ontstaat er vertrouwen en veiligheid en durven studenten gemakkelijker met hun persoonlijke problematiek en mogelijke valkuilen naar voren te komen. Hierdoor is er gelegenheid tot bewustwording, kan de student de samenhang leren vinden tussen denken, voelen en handelen, dit wordt binnen de supervisie integratie van reflectie op het eerste niveau genoemd. Daarnaast leert de student hoe hij als persoon zijn beroepsrol vervult. Dit wordt integratie op het tweede niveau genoemd: integratie van reflectie tussen handelen, de concrete werksituatie en het beroep. De bespreking binnen supervisie leidt tot inzichten die weer in de werksituatie kunnen worden toegepast: er kan gesproken worden over alternatief beroepsmatig handelen. Er is dan een pendelbeweging tussen werk- en leersituatie ontstaan (Siegers, 2002).

De student kan zich het reflecteren volgens de verschillende modellen die door Geenen in *'Reflecteren, Leren van je persoonlijke ervaringen als sociale professional'* beschreven worden, door de jaren heen steeds meer eigen maken, waardoor zowel de professionele als de persoonlijke ontwikkeling wordt bevorderd. Het koppelen van het eigen intuïtieve handelen aan theoretische, methodische, ethische en juridische kaders en de beroeps- en kerntaken van de te volgen opleiding maken hier deel van uit.

Soms is tot reflectie komen een moeizaam proces. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Sommige studenten vinden het lastig om naar hun eigen gevoelens te kijken, deze te onderkennen en hier woorden aan te geven. Sommige gevoelens zijn te pijnlijk (geweest) en het uitschakelen hiervan is dan vaak een overlevingsmechanisme geworden. Studenten leren langzaam (weer) contact maken met gevoelens in het hier en nu en in sommige gevallen is hiervoor therapie nodig. Deze therapie kan naast het volgen van de opleiding plaats vinden. In (zeer) ernstige gevallen is het nodig dat de student de opleiding (tijdelijk) stopt.

De student heeft ondersteuning nodig bij het scheiden van a. wat in de opleiding geleerd kan worden, b. wat bij het beroep hoort en c. wat in de therapeutische sfeer thuis hoort. Vaak is het lastig om woorden te geven aan wat de student wil leren en de coach of supervisor kan ondersteunen om dit concreet te maken. Als het concreet is en ook past bij de coach- of supervisie-situatie is het zowel voor de student, voor de medestudenten in zijn of haar groep als voor de docent behapbaar waardoor positieve resultaten kunnen worden geboekt. Hieronder enkele uitspraken van studenten:

In alle chaos die op mij af kwam in het tweede jaar kon ik door de bomen het bos niet meer zien.

Omdat ik als deeltijder, die lang niet had gestudeerd in het tweede jaar was ingestroomd, miste ik het eerste jaar waarin andere studenten geleerd hadden hoe te leren binnen de Hogeschool.

Mijn SLO-docent heeft dit gesignaleerd en is met mij de boel op een rijtje gaan zetten waardoor alles overzichtelijk werd en ik begon te begrijpen wanneer ik me waar mee bezig kon houden.

Een cliënt was verliefd op mij geworden en binnen de stage-instelling was het onduidelijk hoe hiermee om te gaan. Op het juiste moment kon ik mijn stagedocent inschakelen in een ingewikkelde situatie. Hierdoor leerde ik deze situatie minder persoonlijk op te pakken en er professioneel mee om te gaan.

Het heeft me erg geholpen om structuur te brengen in alles wat er geregeld moest worden voordat ik officieel in deze lesgroep kon starten en om te weten wat ik hier allemaal moest doen, naast alle onderdelen, die ik nog moest herkansen uit mijn vorige jaar.

Zelfs in mijn vierde jaar was ik nog heel vaag in het formuleren van mijn leerdoel, dat met mijn persoonlijke problematiek te maken had. Hierbij vroeg ik te veel van mijn medestudenten en was ik niet duidelijk.

Mijn coach heeft mij geholpen om mijn vraag concreet te maken voor de studieonderdelen die ik toen volgde en de rest heb ik meegenomen naar mijn therapie. Dit gaf mij duidelijkheid wáár ik op wélk moment aan kon werken.

In de supervisie heb ik écht geleerd hoe ik professioneel moet handelen en hoe ik individuele problemen anders kan leren zien als ik kijk naar de beroeps- en kerntaken en leer zien hoe ik deze uitvoer. Hier heb ik het onderscheid tussen het MBO- en het HBO-niveau leren maken en nu weet ik goed wat ik persoonlijk nog te doen heb. Mijn perfectionisme staat me nog vaak in de weg, maar ik weet nu snel te signaleren wanneer dit als valkuil aanwezig is. Als ik mij persoonlijk aangesproken voel kan ik nu veel gemakkelijker zien wat mijn taak is en die ook (professioneel) oppakken.

4.1.3 Ruimte maken voor anders zijn binnen de structuur van de hogeschool

Uit verschillende gesprekken, waaronder die met een decaan, is naar voren gekomen, dat 75 % van de studenten vrij goed met de organisatiestructuur, de regels en de protocollen, de administratieve systemen uit de voeten kan en 25 % van de studenten, door verschillende omstandigheden, dit veel minder goed kan. Om de studie goed te kunnen doorlopen zou voor hen het afwijken van bepaalde regels en het zoeken naar mogelijke alternatieven meer en vaker mogelijk moeten zijn.

Dankzij diverse soorten van inspanning en maatwerk van docenten/begeleiders lukt om iets aan te bieden wat past bij de betreffende student:

Mijn supervisieverslag was onvoldoende omdat ik te weinig beschreven had. Ik heb vanuit mijn verleden geleerd te zwijgen over wat er in mij om gaat en kon mijn persoonlijke proces niet op papier krijgen. Mijn supervisor heeft een gesprek met mij gevoerd, waarin zij op sommige onderdelen, waar ik zelf te weinig vertelde, doorvroeg. Dit heb ik opgenomen en hier heb ik verslag van gemaakt. Ik was heel blij met deze afwijkende gelegenheid.

Het is goed dat ik voor sommige studieonderdelen bij mijn SLO-docent terecht kan en voor andere zaken weer bij de decaan.

De decaan geeft aan, dat het aantal regels, richtlijnen en protocollen op de hogeschool hoog is. Van de student wordt verwacht, dat ze goed kan plannen en organiseren. Maar de regelgeving is op een grote maat gemaakt, die past niet iedereen. Zo'n 25% van de studenten komt op enig moment tijdens de studie bij het decanaat. Persoonlijke aandacht is voor deze studenten belangrijk. Vanwege de complexiteit van regels, richtlijnen en protocollen is het lastig om, eenmaal uit de bocht gevlogen, weer mee in de pas te lopen.

Wat helpt is focussen op wat er wél goed gaat en samenwerking met de SLB-docent te zoeken, als de student dit ook wil.

Er is bij het decanaat 1 FTE beschikbaar voor 1500 studenten en dit gaat in de toekomst naar 1 FTE voor 2000 of 2500 studenten. Opvallend is dat de Faculteit Maatschappij en Recht, waaronder ook de Social Work opleidingen vallen, het grootste aantal cliëntèle heeft van de gehele Hogeschool. Hierdoor én door de huidige regelgeving wordt het steeds drukker, de decanen zijn naarstig op zoek naar wat zij kunnen aanbieden zonder dat de kwaliteit omlaag gaat.

Eenzelfde druk op de kwaliteit is binnen het onderwijs zichtbaar. Ten tijde van het onderzoek is het aantal beschikbare uren voor Studieloopbaan begeleiding teruggebracht naar een minimum en hoeven studenten hier ook geen studiepunten meer voor te behalen, wat wellicht het gewicht van de begeleiding weghaalt. Studenten die niet vanzelfsprekend zelf de stap naar hun begeleider zetten, kunnen hiermee buiten beeld blijven.

Er is steeds minder flexibiliteit mogelijk om begeleiding op maat te bieden. Wat binnen de huidige regelgeving mogelijk is en wat de student nodig heeft komt ook steeds meer op gespannen voet te staan.

Voor sommige studenten van 17 jaar is een verzoek aan een examencommissie voor een afwijking van een regel een officieel iets, dat nauwelijks te behappen is (citaat uit gesprek decaan).

De gesproken decaan geeft aan te hopen dat er ruimte blijft voor persoonlijke aandacht en anders-zijn om een aantal zaken op maat te kunnen maken voor studenten die dat nodig hebben.

Groepsgewijze massale bijeenkomsten werken niet voor de mensen die net even uit de pas lopen.

In individuele gesprekken kan duidelijk worden waar studenten met specifieke problematiek in vast lopen. Meestal is dat in aanvang heel lastig onder te woorden te brengen, daar zit nu vaak het probleem; het vraagt tijd een aandacht van de decaan om hier samen met de student in een vertrouwde en veilige omgeving naar op zoek te kunnen gaan.

In dit verband zijn twee wetten met name relevant: de toegankelijkheid van al het (beroeps)onderwijs voor mensen met een handicap of chronische ziekte is geregeld bij de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte. Deze wet verbiedt ongelijke behandeling op grond van een handicap of chronische ziekte. Daarnaast is in de WHW (Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek) bepaald dat de school voorzieningen moet treffen voor zover dat redelijk is.

Het ministerie van OCW heeft de afgelopen jaren verschillende stimulerende maatregelen genomen om de instellingen voor hoger en wetenschappelijk onderwijs te motiveren tot betere

ondersteuning van studenten met een functiebeperking. Ook het landelijk Expertisecentrum Handicap en Studie dat hogescholen en universiteiten ondersteunt bij het toegankelijk maken van onderwijs voor studenten met een functiebeperking, opteert voor een Universal design for learning (USL). Dat model gaat niet alleen uit van gelijke kansen en inclusief beleid voor alle student (in tegenstelling tot bijvoorbeeld het 'doelgroepenbeleid') maar uitgangspunt is ook dat een student met een functiebeperking iets toe kan voegen wat alle studenten ten goede kan komen (Handicap + Studie, 2012).

Ondanks alle beleid dat opgesteld wordt voor studenten om onbelemmerd te kunnen studeren, blijkt de ondersteuning die geboden kan worden spaarzaam, zoals ook blijkt uit intern onderzoek bij de HU (Anbeek, Witjes, Noorlander & De Haasen (2013)). Uit laatstgenoemd onderzoek blijken SLB-ers en de contactpersonen Handicap & Studie aan te geven dat zij te weinig uren voor de extra begeleiding aan studenten met een complexe of meervoudige problematiek krijgen. Veel begeleiding van de studenten wordt vaak nog in de eigen tijd gedaan of gaat ten koste van andere werkzaamheden.

Een uitzondering hierop vormen de kleinere hogescholen in ons land, die over het algemeen toch wat flexibeler met hun regelgeving omgaan of om kunnen gaan, en hoger scoren ten aanzien van de studenttevredenheid dan grotere hogescholen.

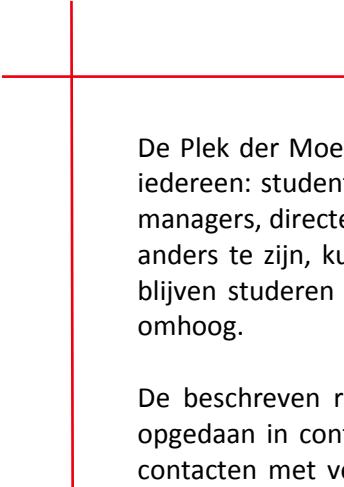
4.2 Beschouwing van de resultaten

Soms moeten studenten ten aanzien van bovenstaande thema's (4.1) aan de hand worden genomen en moet de docent bij wijze van spreken voordoen hoe een student dat wat voor hem lastig is in de praktijk kan oefenen. Vanwege de specifieke problematiek hebben ze niet automatisch meegekregen om dat uit zichzelf te kunnen aanpakken en is er eerst een bruggetje nodig, dat nog geslagen moet worden. Uit de gesprekken blijkt dat het van de docent sensitiviteit vraagt om in te schatten wat er gebeurt of niet gebeurt, wat er nodig is om vervolgens begeleiding op maat te bieden. Het vraagt nieuwsgierigheid, verwondering, presentie, out-of-the box denken, het signaleren van impliciete kennis, de motivatie en mogelijkheden om op zoek te gaan om de impliciete kennis (voor een deel) expliciet te maken. Vaak ook vraagt het een extra tijdsinvestering van de docent én het vraagt om het lijden van de student het lijden te kunnen laten: als docent kan je de moeilijke problematiek van de student niet overnemen of oplossen, al zou je dit soms nog zo graag willen.

Aandacht voor de Ander (zie 2.2) en het opzoek gaan naar de betekenis van het verhaal van de student geeft hem of haar de kracht verder te komen en mét zijn (problematische) verhaal een persoonlijke en professionele ontwikkeling door te maken.

Het gaat om het gezien worden en het ertoe doen, waardoor een student zich kan gaan ontwikkelen. Het onbenoembare kan langzaam benoembaar gemaakt worden. Theoretische concepten en methodische, ethische en normatieve kaders zijn hierbij helpend. Ook het vertalen van intuïtief handelen naar de formulering van de beroeps- en kerntaken, die bij het betreffende beroepsprofiel horen zijn hierbij ondersteunend. Hiermee kan het persoonlijke intuïtieve handelen in een professioneel kader geplaatst worden dat zich meer en meer als zodanig kan onvouwen.

Intuïtief handelen, dat eerder als zwakte werd gezien of gevoeld, kan nu als kracht gezien en benoemd worden. Taciete kennis kan langzaam bewust gemaakt worden.



De Plek der Moeite betreden (2.3) in een organisatie als een hogeschool is een uitdaging voor iedereen: studenten, docenten, medewerkers ondersteuning, decanen, onderzoekers, lectoren, managers, directeuren en mensen van het CvB. Als mensen dit doen ontstaat er meer ruimte om anders te zijn, kunnen andere ordeningen gemaakt worden en zullen meer studenten kunnen blijven studeren en gaat naar verwachting het niveau én de tevredenheid van iederéén sterk omhoog.

De beschreven resultaten zijn zeer divers van aard en de ervaringen van de studenten zijn opgedaan in contacten met diverse medewerkers. Met name die diversiteit, die verschillende contacten met verschillende docenten, decanen, studenten, coaches, supervisors en andere medewerkers kunnen bieden, levert een diversiteit aan resultaten op. De verschillende actoren lijken op verschillende wijze te werken aan ruimte voor anders-zijn en op verschillende manieren de Plek der Moeite te betreden. Voor de ene student is het contact met decaan cruciaal, bij een ander de coach en voor een derde de supervisor. Meestal heeft een dergelijk effect weer invloed op een volgend contactmoment.

Als de student in staat is zich gezien te weten, er toe te doen, eigen kracht heeft ontwikkeld, zijn handelen professioneel kan verwoorden, zijn specifieke problematiek een plaats heeft gekregen binnen het professioneel handelen en er ook binnen de organisatie ruimte is voor Anders zijn, ontstaat langzaamaan empowerment.

En zo kan ook kennis als wijsheid vanuit eigen ervaringen verworven worden, ook wel bekend als ervaringskennis.

5. Conclusie

Uit de resultaten zijn de volgende thema's naar voren gekomen:

- Studenten dienen in hun problematiek gezien te worden, ertoe te doen, zichzelf te zien en te erkennen;
- Ruimte maken voor anders zijn binnen de structuur van de hogeschool;
- Reflectie en leren kan nodig mét de juiste ondersteuning op gang komen;
- Ervaringen omzetten in kennis en op deze wijze putten uit een '3^{de} kennisbron'.

Begeleiding van studenten met specifieke ervaringen, zoals in dit onderzoek benoemd, vraagt in de voorwaardelijke sfeer en in de houding van de docenten ruimte binnen de organisatie voor anders-zijn.

Als die ruimte er is kan De Plek der Moeite worden betreden en kan er gekeken worden waar die student mee bezig is, wat er goed gaat, wat minder, wat benoemd wordt, wat niet en waar ondersteuning bij nodig is. Vaak is hier sensitiviteit en ervaring van de begeleider nodig om aan te voelen en te signaleren wat nodig is. Als dat duidelijk is kan in overleg besproken worden hoe die ondersteuning vorm te geven in relatie tot de beroeps-en kerntaken die bij het betreffende beroep van de student horen.

Met name die diversiteit, die verschillende contacten van studenten met verschillende docenten en decanen kunnen bieden, leveren een diversiteit aan resultaten op, iedere docent en andere actoren lijken op een eigen wijze gebruik te maken van die Plek der Moeite! De ene docent maakt een wandeling met een student en slaat in het gesprek dat daar gevoerd wordt, de spijker op zijn kop, waardoor de student weer een heel eind verder komt. Een andere docenten faciliteert een mondelinge toetsafname, omdat na signalering bewust is geworden, dat de student de ervaringen, die gerelateerd zijn aan de (heftige) persoonlijke ervaringen niet op papier geschreven krijgt.

Zicht op leerstijlen en leervoorkeuren, is hierbij van belang. Ook het aanspreken op kracht en talent, naast ruimte voor kwetsbaarheid en de student via deze weg weten te motiveren en te stimuleren lijken hun vruchten af te werpen.

Dan komt leren en (leren) reflecteren op gang.

Reflectie vindt in alle jaren plaats, steeds op verdiepende wijze: Integratie van denken, voelen en handelen (reflectie op het 1^{ste} niveau) en integratie van het handelen, de concrete werksituatie en het beroep (reflectie op het 2^{de} niveau) met de beroeps-en kerntaken.

Vervolgens kan er gependeld worden tussen het reflecteren op dat 1^{ste} niveau en 2^{de} niveau, tussen leer-, werk- en persoonlijke situatie.

Als dat gebeurd is, kan er sprake zijn van een proces naar het deskundig worden in het professioneel handelen onder andere op het gebied van eigen ervaringen, en empowerment. Peer support onder studenten zou hier een plek in kunnen krijgen.

Docenten en decanen zullen tijd en aandacht moeten hebben en nemen om bovenstaande waar te kunnen maken, te kunnen faciliteren en begeleiden. Naar aanleiding van dit rapport is het wenselijk om in de docententeams met elkaar in gesprek te gaan om te kijken wat hierin

mogelijk en haalbaar is. De hogeschool heeft immers de plicht de ondersteuning te bieden die nodig is (o.a. conform het VN verdrag voor Mensen met een Handicap).

Bronvermelding boeken, artikelen en rapportages

Anbeek, D., Witjes, S., Noorlander, T., Haasen, de L. (2013). *Onbelemmerd studeren*. Studentenrapportage. Utrecht: KSI.

Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*, Utrecht: Lemma

Baart, A. & Carbo C. (2013). *De zorgval*. Amsterdam: Thoeris

Banning, H. & Banning-Mul M. (2005). *Narratieve begeleidingskunde, hoe het gebroken verhaal professioneel te waarderen*. Soest: Nelissen

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.

Boer, M; Van Bruggen, A. Amiabel, M. (2009). *Wat wil jij? Studeren met psychische problemen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Bolhuis, S. (2009). *Leren veranderen*. Bussum: Coutinho

Broek, van den, A, Muskens, M., Winkels, J. (2013). *Studeren met een functiebeperking 2012*. De relatie tussen studievoortgang, studieuitval en het gebruik van voorzieningen. Eindmeting onderzoek 'Studeren met een functiebeperking' in opdracht van ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed.

Broenink, N. Gorter, K. (2001) *Studeren met een handicap*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Coenen, B. (2004). *Het verborgen lijden in organisaties. Een pleidooi tegen de aanpassing*. Soest: Nelissen

Dijksterhuis, A. (2007) *Het slimme onderbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker

Giddens, A. (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California

Handicap + Studie (2012). *Beleidsplan 2012-2014*. Utrecht: Expertisecentrum Studie + Handicap nieuwe stijl.

Irrigaray, L. (1992). *Ik, jij, wij. Voor een cultuur van het onderscheid*, Kampen: Kok Agora

Karbouniaris, S. & Brettschneider, E. (2008). *Inzet en waarde ervaringsdeskundigheid in de GGZ*. Interne uitgave, Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie.

Karbouniaris, S. (2012). *Vriend GGZ*, LESI masterthesis, Interne uitgave, Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie

Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP

Maso, I. & A. Smaling. 1998. *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Peters, M. (2014). *Onbewust bekwaam. Hoe studenten SPH hun GGZ-familie ervaringen gebruiken als 3e kennisbron in de opleiding*. Utrecht: KSI/Hogeschool Utrecht.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Londen: Routledge & Kegan Ltd.

Regenmortel van T. (2010). *Empowerment en participatie van kwetsbare burgers, Ervaringskennis als kracht*. Amsterdam: SWP

Regenmortel T. van (2008). *Zwanger van empowerment. Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Sociale Studies Ruyters M & Simons R. (2012). *Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer

Slagmaat van C. (2009). *Woorden geven aan het kleine verhaal, een handelingsonderzoek naar een vorm van begeleiding in de zorg- en dienstverlening ten behoeve van het ondersteunen van hun cliënten bij participatie in de samenleving*, masterthesis, interne uitgave. Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in Action*. Londen: Temple Smith

Senge, P.M. (1995). *De vijfde discipline-De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum

Siegers, F.(2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Smaling, A.(2008). *Dialogoog en empathie in de methodologie*. Amsterdam: SWP

Tromp, C (2004). *Breedbeeldwetenschap, een kritisch-reflexief onderzoeksmodel gebaseerd op een breed rationaliteitsbegrip*. Utrecht: Van Arkel

Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon

Wierdsma, A. & Swieringa J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff

Wilson, K.; Ruch, G.; Lymbery, M. & Cooper, A. (2012). *Social Work, een inleiding*, Pearson Benelux. Nederlandse bewerking van: Wilson, K.; Ruch, G.; Lymbery, M. & Cooper, A. (2008). *Social Work An introduction to contemporary practice*. London: Pearson

Lezingen

Kal, D. (2011) *Kwartiermaken – werken aan ruimte voor de ervaring van anders-zijn in de samenleving. Rehabilitatie van de ervaring*. Lectorale rede en uitgave van kenniscentrum Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht.

Kal, D. (2013) spreker *Symposium en Festival Lof der zichtbaarheid*, Hogeschool Utrecht

Coffield, F. Moseley, D. Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post 16-learning, a systematic and critical review*. Londen: Learning and Skills Research Centre

Websites

http://www.kessels-smit.nl/files/Interviewen_van_experts.pdf,

<http://www.lsrc.ac.uk>

<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>

<http://www.hee-team.nl/>