

Mag zij man zijn en hij ook?

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar de aansluiting van de onderwijsstijl van de Gereformeerde Hogeschool bij de studenten Social Work gericht op seksspecifieke verschillen



H. Beuving – D. van der Veen – L. van der Wal – R. Wimmenhove
Afstudeerproject SPH & MWD

Opdrachtgever:

Gereformeerde Hogeschool, Zwolle



**Gereformeerde
Hogeschool**

Onderzoeksrapport

Mag zij man zijn en hij ook?

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar de aansluiting van de onderwijsstijl van de Gereformeerde Hogeschool bij de studenten Social Work gericht op seksspecifieke verschillen

H. Beuving – D. van der Veen – L. van der Wal – R. Wimmenhove
Gereformeerde Hogeschool, Zwolle
Beoordelaars: K. Kruiswijk – G. Molema – C. van Til

In opdracht van de Gereformeerde Hogeschool, Zwolle
Begeleider: S. Haga

Mag zij man zijn en hij ook?

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar de aansluiting van de onderwijsstijl van de Gereformeerde Hogeschool bij de studenten Social Work gericht op seksespecifieke verschillen

In opdracht van de Gereformeerde Hogeschool Zwolle. Uitgevoerd door studenten van de opleidingen Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, in het kader van een afstudeerproject.

H. Beuving
D. van der Veen
L. van der Wal
R. Wimmenhove

Mei 2013

Alle rechten voorbehouden

Niets van deze uitgave mag worden veeleenvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de auteurs.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Leeswijzer	4
Inhoud	4
Bijlageboek	4
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.1.2 Probleemomschrijving	7
1.1.3 Doelstelling	7
1.1.4 Centrale vraagstelling	8
1.2 Theoretische inleiding	9
1.2.1 Micro Niveau	9
1.2.1a Micro Niveau – Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen	9
1.2.1b Micro Niveau – Verschil in leren tussen mannelijke en vrouwelijke studenten	11
1.2.2 Meso Niveau	16
1.2.2a Meso Niveau – Verschillende stijlen van onderwijs	16
1.2.2b Meso Niveau – Beleid vanuit de GH	21
1.2.3 Macro Niveau – Mannen en vrouwen in het Social Work werkveld	22
2. Methode	24
2.1 Onderzoeksgroep	24
2.1.1 Demografische gegevens van de totale populatie	24
2.2 Meetinstrumenten	27
2.2.1 Enquête	27
2.2.2 Topics half-gestructureerde interviews	27
2.2.3 Beperkingen in het onderzoek	27
2.3 Analysemethoden	29
2.3.1 Enquêtes	29
2.3.2 Half-gestructureerde interviews	29
3. Resultaten	30
3.1 Respons en non-respons	30
3.1.2 Enquête	30
3.1.3 Interviews	34



3.2	Onderzoeksresultaten	38
3.2.1	Deelvraag 1	38
3.2.2	Deelvraag 2	41
3.2.3	Deelvraag 3	46
3.2.4	Deelvraag 4	49
3.2.5	Deelvraag 5	53
3.2.6	Deelvraag 6	56
4.	Conclusies, aanbevelingen en discussie	63
4.1	Inleiding	63
4.2	Conclusies	64
4.2.1	Aansluiting bij de verwachtingen	64
4.2.2	Aansluiting bij en ontwikkeling van eigenschappen	64
4.2.3	Aansluiting bij persoonlijke leerstijl	65
4.2.4	Stimulerende leeromgeving	66
4.2.5	Aansluiting van onderwijs- en begeleidingsstijl	67
4.3	Eindconclusie	68
4.4	Aanbevelingen	69
4.4.1	Voorlichting	69
4.4.2	Mannelijk beschouwde eigenschappen	69
4.4.3	Flexibele leercyclus	69
4.4.4	Regelmaat	70
4.4.5	Affectieve onderwijsstijl en intern gedifferentieerde lesgeefstijl	70
4.5	Discussie	71
	Opleiding	71
	Werkveld	71
	Belangen	71
	Risico	71
	Literatuurlijst	73
	Bijlagen	75
	Bijlage 1 – Enquête	76
	Bijlage 2 – Interviewschema	83
	Bijlage 3 – Mailcontact met studenten	85
	Mail aan vierdejaars studenten	85
	Mail aan studenten voor interview	86
	Bijlage 4 – Begripsafbakening	87



Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksverslag *'Mag zij man zijn en hij ook?'* Dit onderzoek hebben wij gedaan in het kader van ons afstuderen binnen de opleiding Social Work op de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle, in het studiejaar 2012-2013.

Allereerst zullen we ons even kort voorstellen. Wij zijn Harmen Beuving, Deli van der Veen, Lianne van der Wal en Roelanda Wimmenhove. Harmen en Lianne studeren Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) en Deli en Roelanda studeren Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD).

De opleiding Social Work op de Gereformeerde Hogeschool (GH) is een middelgrote opleiding met ongeveer 400 studenten, verdeeld over de opleidingen SPH en MWD. Van die 400 studenten is iets meer dan een kwart man. Toch studeren er niet zoveel mannelijke studenten af. Er vallen veel studenten uit en in verhouding zijn dat meer mannelijke studenten dan vrouwelijke studenten.

Via Sjoerd Haga, docent aan de GH, zijn we bij dit onderzoeksonderwerp gekomen. Hij doet onderzoek in het kader van zijn opleiding *Master Begeleidingskunde*. Hij onderzoekt hoe docenten door hun manier van lesgeven aan kunnen sluiten bij mannelijke studenten. Waar hij kijkt naar de beleving van docenten, kijken wij in dit onderzoek *'Mag zij man zijn en hij ook?'* naar de beleving van studenten. We richten ons op de studenten en hun behoeften. Hierbij willen we kijken naar de stijl van lesgeven en of dat aansluit bij de studenten. Wat zijn de verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten? En wat hebben de mannelijke studenten nodig om hun opleiding te kunnen halen? Met die vragen in ons achterhoofd zijn we ons onderzoek begonnen.

We hebben allemaal affiniteit met het onderzoeksonderwerp, mede omdat we op dit moment allemaal langer dan vier jaar over onze studie doen. We weten uit eigen ervaring hoe lastig studeren kan zijn en we hebben ook gezien dat vooral de mannelijke studenten veel moeite hebben om deze opleiding af te ronden.

We bedanken iedereen die dit onderzoek mede mogelijk hebben gemaakt voor hun betrokkenheid en begeleiding. Allereerst bedanken we Sjoerd Haga die met zijn eigen onderzoek de eerste aanzet gaf tot dit onderzoek en door het jaar heen met veel enthousiasme met ons heeft meegedacht. Daarnaast bedanken we Klazien Kruiswijk, Christel van Til en Gerie Molema voor hun kritische blik en feedback. Ook bedanken we alle docenten van de opleiding Social Work die met interesse ons onderzoek hebben gevolgd en alle medewerkers van de GH die ons van de benodigde informatie hebben voorzien.

Als laatste bedanken we alle studenten die de tijd hebben genomen om de enquêtes in te vullen en tijd hebben vrij gemaakt voor de interviews.

We hebben met veel enthousiasme aan dit onderzoek gewerkt en we hopen dat u ook enthousiast raakt over dit onderwerp.

*Harmen Beuving
Deli van der Veen
Lianne van der Wal
Roelanda Wimmenhove*

Zwolle, 17 mei 2013



Dit onderzoek richt zich op in welke mate de stijl waarin opgeleid wordt, aansluit bij de mannelijke en vrouwelijke studenten (op de GH, eerste tot vierdejaars voltijdstudenten van de opleiding Social Work) en bij de ontwikkeling van zowel mannelijk als vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Met dit verslag hopen de onderzoekers zicht te geven op hoe het onderzoeksproces is verlopen en welke resultaten uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Tot slot zullen conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gegeven.

Inhoud

Dit verslag begint met een samenvatting van het onderzoek; hierin wordt het gehele onderzoeksverslag in het kort weergegeven.

Hoofdstuk 1 is een inleiding op het onderzoek. Allereerst wordt de aanleiding tot het onderzoek beschreven. Vervolgens staat de theoretische inleiding beschreven. Er is voor gekozen om de volledige theoretische inleiding weer te geven omdat hier bij de resultaten naar verwezen wordt. Verder is in dit hoofdstuk de vraagstelling te vinden, onderverdeeld in de centrale vraagstelling en zes deelvragen.

Hoofdstuk 2 beschrijft de methoden die gebruikt zijn bij het uitvoeren van dit onderzoek. Op die manier wordt duidelijk gemaakt hoe de resultaten tot stand zijn gekomen. In dit hoofdstuk wordt de populatie in de steekproef ook beschreven.

Hoofdstuk 3 geeft de resultaten van dit onderzoek weer.

Hoofdstuk 4 is een verzameling van alle conclusies die naar aanleiding van de resultaten zijn geschreven. Vervolgens wordt de eindconclusie getrokken. Dit hoofdstuk eindigt met de aanbevelingen en een discussie.

In de bijlage staan de enquête, het interviewschema, het mailcontact met de vierdejaars studenten en de begripsafbakening.

Bijlageboek

Bij dit onderzoeksverslag hoort een bijlageboek. Hierin zijn alle resultaten verwerkt. Achtereenvolgens komen in dit bijlageboek het codeboek, de frequentietabellen, de uitgewerkte interviews en het labelingschema aan bod. In het codeboek staat hoe de verworven informatie van de enquêtes verwerkt is in SPSS. De frequentietabellen geven de waarden van de uitkomsten van de enquêtes. De uitgewerkte interviews zijn letterlijk uitgewerkte teksten van de 14 interviews die gehouden zijn. Het labelingschema laat zien hoe de gegevens vanuit de interviews verwerkt zijn tot bruikbare citaten.



Samenvatting

Dit onderzoek betreft een kwantitatief en kwalitatief onderzoek op de opleiding Social Work op de Gereformeerde Hogeschool (GH) in Zwolle. Er is onderzocht in welke mate de opleiding aansluit bij de voltijd studenten Social Work. Social Work op de GH betreft de twee hbo-opleidingen *Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH)* en *Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD)*.

Uit gegevens van de GH is gebleken dat vier op de vijf Social Work studenten vrouwelijk is. Daarnaast vallen in verhouding meer mannelijke dan vrouwelijke studenten uit tijdens de opleiding. Dit verschil heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de mannelijke en vrouwelijke studenten (op de GH, Social Work, eerste tot vierde jaar voltijd) en bij de ontwikkeling van zowel mannelijk als vrouwelijk beschouwde eigenschappen en is bijstelling daarvan wenselijk?

Het doel van dit onderzoek is dat de opleiding beter gaat aansluiten bij de studenten Social Work. Hierbij is met name aandacht voor de mannelijke studenten. Het onderzoek bestaat uit een theoretische inleiding, een enquête onder de gehele populatie en een half-gestructureerd interview met veertien studenten. De enquête is door 199 respondenten ingevuld en de daaruit verkregen resultaten zijn door de interviews verdiept.

Uit het onderzoek is gebleken dat de opleiding te veel aandacht heeft voor vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Verschillende mannelijk beschouwde eigenschappen blijken onderbelicht te zijn. Dit laat zien dat de opleiding minder aansluit bij mannelijke studenten.

De helft van de studenten geeft aan dat de opleiding onvoldoende regelmaat biedt, in lestijden en verdeling van studielast. Een derde van de studenten geeft aan onvoldoende geprikkeld en uitgedaagd te worden door de opleiding. De helft van de mannelijke studenten en een kwart van de vrouwelijke studenten geeft dit aan. Dit verschil bevestigt nogmaals dat de opleiding minder goed aansluit bij mannelijke studenten dan bij vrouwelijke studenten.

Verder is gebleken dat de *affectieve onderwijsfunctie* het minst voor komt, net als de *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl. Beide lesgeefstijlen sluiten het best aan bij studenten met de leerstijl 'doen'. Door de verminderde aanwezigheid van deze lesgeefstijl en onderwijsfunctie kan geconcludeerd worden dat doeners dus ook minder aansluiting ervaren van de opleiding bij hun leerstijl.



1. Inleiding

In dit hoofdstuk zal allereerst de aanleiding tot dit onderzoek beschreven worden, vanuit die aanleiding vloeien de probleemstelling en doelstelling voort. Vervolgens komt daar een centrale vraagstelling uit naar voren, die in hoofdstuk 1.1.4 wordt beschreven. Tenslotte wordt achtergrondinformatie voor dit onderzoek gegeven in de vorm van het theoretische kader. Deze informatie is nodig om de resultaten, conclusies en aanbevelingen meer begrijpelijk te maken, hier wordt dan ook verwezen naar het theoretisch kader.

Met zes jaar studie-ervaring en zonder daar uit voortkomende diploma's stap ik mijn nieuwe opleiding binnen. SPH. Ik wil hulpverlener worden. Bagage die ik heb, zijn een aantal propedeuses, een bovengemiddeld hoog IQ, negatieve ervaringen rondom studiekeuze en studievoortgang, de hete adem van de IB-Groep in mijn nek en een gloednieuwe laptop om nu eindelijk eens vanaf het begin structuur aan te kunnen brengen.

En dan beginnen de eerste lessen. Leerteam, Psychologie, Pedagogiek, Drama, Casuslijn, Bewegen, Leertrajectbegeleiding. Stuk voor stuk interessante theorieën.

De tweede lichting lessen. Andragogiek, Ethiek, Onderzoek, Psychiatrie, Werkveldoriëntatie...

Mijn laptop draait overuren om alle aantekeningen netjes geordend te houden. Want als ik die structuur kwijt ben, dan kan ik de rest van de studie wel vergeten.

De derde periode, weer een heel aantal nieuwe theorieën. In de vierde periode gaat dat net zo.

Wonder boven wonder haal ik in een jaar mijn propedeuse. Het begin is er!

Het tweede jaar, weer heel veel theorie en beetje stage. Maar ik haal het. Het derde jaar, stage! Ook dit haal ik. Het zal toch niet waar zijn, ga ik straks na tien jaar studeren met een diploma de opleiding verlaten? Kom ik nu tot mijn recht...? En dat is een interessante vraag. Kom ik tot mijn recht?

Mijn laptop ratelt bij het in typen van de zoekterm 'reflectie'. 476 resultaten! 476! In de afgelopen 3,5 jaar.

Ik heb veel gereflecteerd in de afgelopen jaren. Zelfs bij filosofische vakken met als lesstof ontwikkelingen in de maatschappij werd een reflectieverslag verwacht.

En dan nu weer terug naar de vraag: Kom ik tot mijn recht? Heb ik in de afgelopen jaren gedaan waar ik goed in ben? Of ben ik in een hoek gezet waar ik niet goed in ben en vertoon ik nu 'aangepast gedrag'.

Ik ben me er van bewust dat je op een opleiding nieuwe dingen aanleert. Studie complementeert, het vervult. Het nut van een studie zou verdwijnen als ik van tevoren alles al zou kunnen.

Maar juist in dat complementeren knelt de schoen. Ik kan reflecteren. Ik kan praten over mijn gevoel en wat iets met me doet. Maar als toekomstig hulpverlener kan ik jongeren geen schop onder hun kont geven. Recht voor z'n raap, ongenuanceerd, met de vuist op tafel slaan. Deze als mannelijk beschouwde eigenschappen kunnen mijns inziens heel waardevol zijn. Maar wat heb ik in de afgelopen jaren in mijn opleiding geleerd ter complementering van mezelf als man? Ben ik 'vervrouwd'? In hoeverre is de aangereikte leerstof aanvullend geweest voor mijn ontwikkeling als man?

(Aanleiding van een van de onderzoekers tot het doen van dit onderzoek)



1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Dit onderzoeksonderwerp is tot stand gekomen via Sjoerd Haga, docent aan de opleiding SPH op de GH. Voor zijn studie Begeleidingskunde is Haga gaan onderzoeken op welke manier docenten de mannelijke studenten van de opleiding SPH het beste kunnen begeleiden. In gesprek met Haga werd duidelijk dat de focus van zijn onderzoek op de docenten ligt, waarbij het idee ontstond om een eigen onderzoek te starten met de focus op de studenten.

1.1.2 Probleemomschrijving

In verhouding vallen veel mannelijke studenten uit in het eerste jaar van de opleiding SPH. Dit blijkt uit een verkennend onderzoek van Henk Stulp, docent aan de GH, dat in 2011 werd uitgevoerd over de jaren 2004-2009. Hij heeft gekeken naar de reden van uitval van Social Work studenten. Hierbij heeft hij onderscheid gemaakt tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. De mentoren van de uitgevallen studenten zijn benaderd en er is gevraagd naar de reden van uitval.

In dit verkennend onderzoek is te zien dat de belangrijkste reden van uitval veelal te maken heeft met de beroepshouding. Hierbij gaat het om de persoonlijke ontwikkeling gecombineerd met het beroep. Een ander onderscheid dat gemaakt is bij het verkennend onderzoek, is tussen voltijdstudenten en deeltijdstudenten. Vooral bij de voltijders is de beroepshouding de eerste reden van uitval. Voor deeltijdstudenten is naast beroepshouding ook werk/gezin/studie een veel voorkomende reden van uitval.

De hypothese van dit onderzoek is dat uitval ook te maken heeft met de mate waarin de stijl van opleiden aansluit bij de student. In dit onderzoek zal daarom met name gekeken worden naar de mate waarin de stijl van opleiden aansluit bij de mannelijke en vrouwelijke studenten en bij de ontwikkeling van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Bij beide seksen zal dit van invloed zijn, maar omdat in verhouding meer mannelijke studenten uitvallen zal in de resultaten van dit onderzoek onderscheid gemaakt worden tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

1.1.3 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is dat de GH duidelijk krijgt of en op welke manier een bijstelling van de opleidingsstijl nodig is om beter aan te kunnen sluiten bij mannelijke en vrouwelijke studenten en bij mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Wellicht kan op die manier gewerkt worden aan een stijging van het aantal studenten dat de opleiding afmaakt.



1.1.4 Centrale vraagstelling

In deze paragraaf komen achtereenvolgens de centrale vraagstelling en de daarbij behorende deelvragen aan bod.

Centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is als volgt:

In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de mannelijke en vrouwelijke studenten (op de GH, Social Work, eerste tot vierde jaar voltijd) en bij de ontwikkeling van zowel mannelijk als vrouwelijk beschouwde eigenschappen en is bijstelling daarvan wenselijk?

Deelvragen

Voor het beantwoorden voor de centrale vraagstelling zijn onderstaande deelvragen geformuleerd. Ze zijn deels gebaseerd op de theoretische inleiding, wat in de volgende paragraaf aan de orde komt. Figuur 1.2, te vinden in paragraaf 1.2.1b, is daarin een leidraad. Daarin is te zien dat er verschillende factoren zijn die van invloed zijn op de studieresultaten. Allereerst wordt aandacht geschonken aan de studentfactoren, waar verwachtingen, eigenschappen en leerstijl onder vallen. Vervolgens wordt ingegaan op de opleidingsfactoren, hieronder valt de onderwijsstijl, begeleidingsstijl en de leeromgeving. In deelvraag een tot drie zal ingegaan worden op de studentfactoren, in deelvraag vier zal ingegaan worden op de studentfactoren in combinatie met de opleidingsfactoren en in deelvraag vijf en zes zal verder gegaan worden met de opleidingsfactoren. Het geheel van deze deelvragen kan een antwoord geven op de invloed op de studieresultaten, al dan niet positief. Aan de hand daarvan kan er ook een antwoord gegeven worden op de vraag in welke mate de opleiding aansluit en of bijstelling wenselijk is.

1. In welke mate sluit de opleiding aan bij de verwachtingen die de mannelijke en vrouwelijke studenten hebben van de opleiding?
2. In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten aansluiting van de opleiding bij hun persoonlijke eigenschappen en bij mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?
3. Op welke manier wordt volgens de studenten gewerkt aan de ontwikkeling van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?
4. In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de persoonlijke leerstijl van de mannelijke en vrouwelijke studenten?
5. In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten de leeromgeving als stimulerend?
6. In welke mate sluit de onderwijs- en begeleidingsstijl aan bij mannelijke en vrouwelijke studenten?



1.2 Theoretische inleiding

In deze paragraaf wordt literatuur beschreven ter inleiding en onderbouwing van dit onderzoek. Dit zal beschreven worden vanuit micro-, meso- en macroniveau. Op microniveau komen mannelijke en vrouwelijk beschouwde eigenschappen aan bod. Ook valt onder het microniveau het verschil in leren tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Op mesoniveau worden verschillende stijlen van onderwijs en het beleid vanuit de GH genoemd. Op macroniveau wordt geschreven over mannen en vrouwen in het Social Work werkveld.

1.2.1 Micro Niveau

Het microniveau is onderverdeeld in twee delen. Het eerste deel gaat over mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Het tweede deel is gericht op de verschillen in leren tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

1.2.1a Micro Niveau – Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Om te kunnen kijken naar mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen is het belangrijk om eerst te kijken naar eigenschappen in het algemeen. Onderzoek heeft uitgewezen dat persoonlijke eigenschappen onderverdeeld kunnen worden in vijf factoren. Deveer et al. (2010) noemen hierbij de Big Five. Deze bestaat uit vijf factoren die samen de grondslag vormen voor elk menselijk gedrag:

1. Introversie/Extraversie
De mate waarin iemand sociaal, actief, optimistisch, vrolijk en gericht op andere mensen is
2. Vriendelijkheid
De mate waarin iemand behulpzaam, coöperatief, gevoelig en vergevingsgezind is
3. Zorgvuldigheid
De mate waarin iemand gedisciplineerd, betrouwbaar, volhardend en punctueel is
4. Emotionele stabiliteit
De mate waarin iemand kalm, ontspannen en zelfverzekerd is
5. Intellectuele autonomie
De mate waarin iemand creatief en origineel is en verbeeldingskracht heeft

Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Bij het kijken naar mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen moet gezegd worden dat het gaat om stereotype eigenschappen. Deze doen wellicht geen recht aan individuele situaties. Het gebruik van deze stereotype eigenschappen is om een helder beeld te schetsen.

Delfos (2004) beschrijft een aantal fundamentele verschillen tussen mannen en vrouwen. Vrouwen zouden meer gericht zijn op het begrijpen en tonen van emoties. Daarnaast hebben vrouwen een aangeboren neiging om te (ver)zorgen om daarmee veiligheid te creëren of te behouden. Een ander kenmerk is dat zij veelal relationeel gericht is. Mannen proberen die veiligheid te behouden door fysieke kracht. Daarnaast zijn zij meer gericht op competitie en het herkennen van gevaar. Verder zijn mannen ruimtelijker en abstracter georiënteerd dan vrouwen.

Van Dam (2003) beschrijft nog andere eigenschappen die aan mannen en vrouwen worden toegekend. Bij mannen zijn dit: doelgericht zijn, zeggen waar het op staat, moeite met interpreteren van non-verbale signalen en logisch denken. Eigenschappen die vaak aan vrouwen worden toegekend zijn: sociaal voelend en communicatief vaardiger dan mannen.

Werking van de hersenen

Van Dam (2003) beschrijft dat uit wetenschappelijk onderzoek, dat over de hele wereld onder jonge kinderen gehouden is, is gebleken dat er een verschil is tussen meisjes en jongens. Meisjes blijken voor te lopen op jongens op het gebied van taal. Zo leren meisjes sneller praten, hebben ze een grotere woordenschat en kunnen eerder ingewikkelde zinsconstructies maken. Dit verschil, dat al op vroege leeftijd ontstaat, houdt stand naar mate de jaren verstrijken. Ook later blijkt dat vrouwen in taal sterker zijn dan mannen. Ze kunnen zich bijvoorbeeld beter uitdrukken wanneer het gaat om gevoelens. Ze beschrijft ook dat uit onderzoek naar de werking van hersenen is gebleken dat de



hersenen van mannen anders in elkaar zitten en werken dan die van vrouwen. Op gebied van taalvaardigheid is dit duidelijk te zien. Zowel bij mannen als bij vrouwen is dit overwegend gesitueerd in de linkerhersenhalft. Echter, bij de vrouwen is dit een scherp afgegrensd hersengebied, terwijl het bij de mannen verdeeld is over de hele linkerhersenhalft. Hierdoor zijn vrouwen veelal spreekvaardiger dan mannen omdat zij daarbij hersengebieden gebruiken die exclusief voor taal gereserveerd zijn. Vrouwelijke 'spraakgebieden' kunnen ook beter en sneller met elkaar samenwerken dan die van mannen omdat deze gebieden dichter bij elkaar liggen dan in het mannelijke brein. Verder kunnen vrouwen hierdoor beter hun emoties verwoorden, aangezien de informatie die hiervoor nodig is, dichtbij de andere gebieden liggen en daardoor nauw samenwerken. Bij mannen liggen de gebieden van spraakaansturing en emoties op verschillende hersenhalften, waardoor de samenwerking tussen deze gebieden niet zo sterk is als bij vrouwen. Dit is een reden waarom mannen, over het algemeen genomen, minder gemakkelijk emoties kunnen verwoorden. Delfos (2004, p. 211) schrijft hier ook over en veronderstelt dat er hierdoor een verschil is in zelfreflectie bij mannen en vrouwen. *"Vrouwen zijn sterker en meer bedreven in zelfreflectie dan mannen. Zij zijn er ook meer bewust mee bezig."* Ze noemt nog een ander opmerkelijk verschil, namelijk dat mannen een beter langetermijngeheugen hebben en dat het kortetermijngeheugen bij vrouwen sterker ontwikkeld is.

Animus en Anima

Hamaker-Zondag (2009) beschrijft in haar boek *'Over het mannelijke in de vrouw en het vrouwelijke in de man'* dat er bepaalde eigenschappen worden toegeschreven aan de man en aan de vrouw, maar elk individu heeft te maken met zowel mannelijke als vrouwelijke eigenschappen. Zo heeft een man dus naast de mannelijke eigenschappen ook vrouwelijke eigenschappen en vice versa. Het mannelijke in de vrouw wordt de animus genoemd en het vrouwelijke in de man wordt de anima genoemd. Dit is een onderdeel van Jungs theorie, waaraan Hamaker-Zondag refereert. Verder schrijft zij ook over wat er gebeurt als je geen aandacht schenkt aan de animus of anima. Dat wordt duidelijk in onderstaand citaat:

"De animus en anima zijn als het ware de psychische tegenhanger van de 'overgebleven chromosomen'. Omdat ze van het andere geslacht zijn, zullen ze in geprojecteerde vorm tot uitdrukking komen in projectie op het andere geslacht. (...) De animus en anima zijn in alle opzichten de stem van het totale onbewuste, de stem dus van het hele onbewuste als tegenhanger voor de wereld van ons bewustzijn. Hoe eenzijdiger ons bewustzijn is, des te tegendraadser zal de stem van animus of anima uit het onderbewuste dus worden." (Hamaker-Zondag, 2009, p. 46-47)

Om te voorkomen dat de animus of anima tegendraads wordt, is het nodig om ze te integreren. Wanneer dit gelukt is, dan heeft dit de volgende uitwerking.

Vrouwen zullen meer mannelijke eigenschappen laten zien, maar tegen de verwachting in worden ze hierdoor juist vrouwelijker. Zo zal ze niet meer op een manipulatieve manier iets van een man gedaan krijgen, maar door het rechtstreeks duidelijk te maken wat ze wil.

Wanneer mannen hun anima integreren, zijn zij meer gericht op de win-win situaties en zijn zij meer betrokken dan voorheen. Dit maakt hen, paradoxaal genoeg, nog mannelijker. Hij zal dan evenwichtiger zijn en niet meer hoeven opscheppen en pochen om daarmee indruk te maken. Hij zal juist geduldig wachten en op het juiste moment vanuit zijn krachtige persoonlijkheid duidelijk maken wat hij wil en wat hij belangrijk vindt. Dit zonder mensen voor het hoofd te stoten.

Wanneer de animus en anima geïntegreerd zijn, kunnen ze elkaar aanvullen en verrijken wat een positieve invloed heeft op de vrouwen en mannen. Wanneer de animus en anima niet goed geïntegreerd zijn of er teveel nadruk ligt op de eigen sekse, dan kan dit leiden tot vervelende projecties.



1.2.1b Micro Niveau – Verschil in leren tussen mannelijke en vrouwelijke studenten

Studenten op het hbo

Vanuit landelijke cijfers uit het Statistiek Jaarboek van het CBS (1990) is bekend dat in de jaren tachtig en negentig de hoeveelheid vrouwelijke studenten op het hbo toegenomen is. Dit heeft als resultaat gehad dat de hoeveelheid vrouwelijke studenten bijna gelijk was aan de hoeveelheid mannelijke studenten op het hbo. Uit cijfers van het jaar 2009 blijkt dat deze trend heeft doorgezet en zelfs dat er meer vrouwelijke dan mannelijke hbo-studenten zijn. Dit is te zien in tabel 1.1 (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2009).

Tabel 1.1

Ingeschrevenen in het hbo (x1000), in aantallen

	2000/ 2001	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008
Totaal	312.7	356.8	366.7	374.4
Voltijd	245.8	281.0	292.8	301.4
Deeltijd	59.9	64.0	62.0	61.3
Duaal	7.0	11.8	11.9	11.7
Gezondheidszorg en welzijn	59.1	65.2	68.0	70.5
Landbouw en diergeneeskunde	3.9	4.2	4.2	4.0
Natuurwetenschappen, wiskunde en informatica	18.4	21.5	21.5	21.3
Onderwijs	62.1	76.8	77.5	75.5
Persoonlijke dienstverlening, vervoer, milieu en veiligheid	20.7	31.8	34.0	35.6
Sociale wetenschappen, bedrijfskunde en rechten	99.4	106.2	109.6	114.5
Taalwetenschappen, geschiedenis, kunst	16.5	21.3	22.1	22.7
Techniek, industrie en bouwkunde	32.6	29.7	29.8	30.4
Mannen	149.8	170.8	175.1	178.5
Vrouwen	162.9	186.0	191.6	195.8

Studieresultaten

In het boek 'De schoonheid van het verschil' van Delfos (2004, p. 90) wordt de documentaire 'Venten strijken niet' aangehaald. Hier komt een duidelijke verklaring in naar voren die gaat over seksspecifieke onderwijsprestaties:

"Op de Belgische televisie, Canvas, was een documentaire over de verschillen tussen jongens en meisjes. De documentaire was om te laten zien dat het onderwijs niet goed inspeelt op het anders-zijn van jongens en dat zij daardoor een achterstand in studieresultaten oplopen ten opzichte van meisjes. Sinds meisjes naar school gaan, blijken jongens in resultaten op hen achter te blijven. In iedere onderwijsvorm die meisjes zijn gaan volgen, blijken de meisjes/vrouwen gemiddeld beter te presteren dan de jongens/mannen, hoewel de onderlinge verschillen klein zijn. Het onderwijsniveau van vrouwen stijgt sneller dan dat van mannen, maar de mannen lopen nog steeds voor. In het volwassenonderwijs – tweede kans onderwijs – zijn meer vrouwen dan mannen. Vrouwen zijn nog steeds met een inhaalslag bezig."

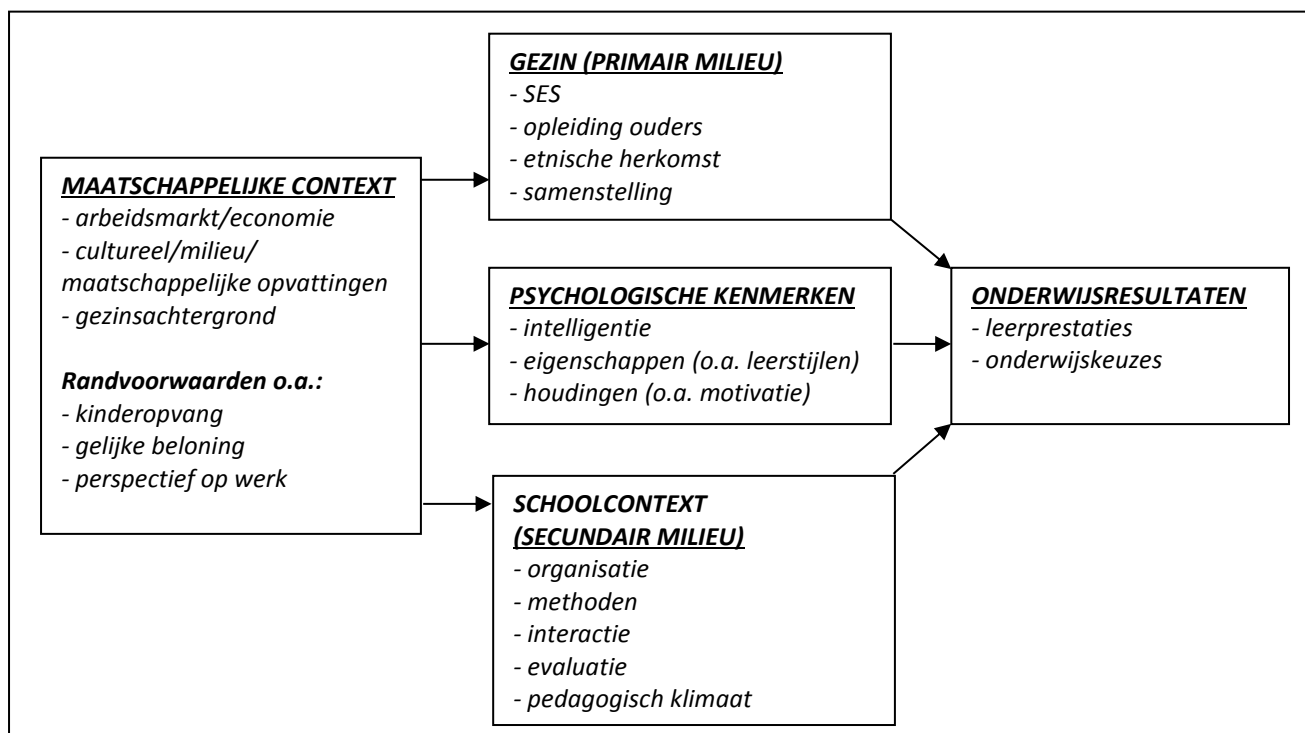
Een nadere beschrijving over de verschillen in onderwijsprestaties tussen mannelijke en vrouwelijke studenten in het Hoger Beroepsonderwijs volgt verderop in dit hoofdstuk. Eerst zal verder worden uitgelegd welke factoren invloed hebben op de studieresultaten. Geerdink schrijft daar het volgende over in 'Diversiteit op de Pabo' (2007):

"We vinden in figuur 1.1 ondersteuning voor het uitgangspunt dat een individu bij de verdere professionele ontwikkeling binnen het onderwijs zowel beïnvloed wordt door het onderwijs dat aangeboden wordt, als zelf actief van invloed is op de wijze waarop dat aanbod ervaren en



beoordeeld wordt. Individu en onderwijsaanbod, elkaar wederzijds beïnvloedend, hebben weer invloed op de studieresultaten. Het model bevat alle factoren die direct en indirect van invloed zijn op seksspecifieke studieresultaten en maakt het tevens mogelijk onderzoek te doen op onderdelen waarvan verwacht wordt dat die in een specifieke situatie van invloed zullen zijn, zonder afbreuk te doen aan de volledigheid van beïnvloedende factoren.”

Het figuur waarnaar verwezen wordt is van de hand van Dekkers (1999, p. 20) en ziet er als volgt uit:



Figuur 1.1 – Determinanten van sekseverschillen in onderwijskeuzes en –prestaties

In dit onderzoek is ervoor gekozen toe te spitsen op de psychologische kenmerken van de student.

Ook onderdelen van de opleidingscontext (zie figuur 1.1, onder schoolcontext). Hier is voor gekozen omdat dit aspecten zijn die door de instelling te beïnvloeden en/of veranderen zijn.

Het is belangrijk om de aspecten waar dit onderzoek op inzoomt, te plaatsen in het geheel van het figuur hierboven. De primaire omgeving waarin sekssocialisatie plaatsvindt, is het gezin. Dit wil zeggen dat op de eerste plaats het gezin de ontwikkeling van het man of vrouw zijn beïnvloedt. De opleidingscontext wordt omschreven als secundaire omgeving die de ontwikkeling van het man of vrouw zijn beïnvloedt en neemt hiermee een tweede plaats in.

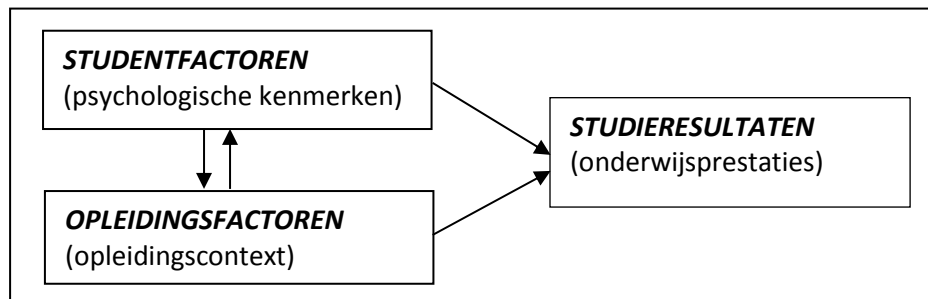
De maatschappelijke context en het gezin waarin de primaire sekssocialisatie plaatsvindt, zijn indirect van invloed op seksspecifieke studieresultaten. Daarom zal dit in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten worden. In dit onderzoek wordt gezocht naar directe invloeden op seksspecifieke studieresultaten.

Dit onderzoek richt zich dus op de schoolcontext (secundaire sekssocialisatie) en psychologische kenmerken van de student.



Onderzoeksmodel

Uit figuur 1.1 en bovenstaande paragraaf kan geconcludeerd worden dat seksspecifieke studieresultaten een direct gevolg zijn van een wederzijdse beïnvloeding tussen psychologische kenmerken van de student en de opleidingscontext. Dekkers (1999) geeft deze conclusie vorm in het volgende onderzoeksmodel:



Figuur 1.2 – Onderzoeksmodel

De opleidingsfactoren worden uitgewerkt in paragraaf 1.2.2a, omdat daar verschillende stijlen van onderwijs worden uitgewerkt. De studentfactoren zullen hieronder verder uitgewerkt worden.

Studentfactoren

Uit figuur 1.2 zullen hier de studentfactoren aan de orde komen, Dekkers (1998, p.58) maakt hierbij de volgende indeling: *“Onder studentfactoren vallen intelligentie en eigenschappen waaronder leerstijlen en houdingen.”*

Intelligentie zal voor dit onderzoek buiten beschouwing blijven, omdat dit niet iets zegt over seksspecifieke studieresultaten. Intelligentie zegt alleen iets over individuele studieresultaten en over een bepaalde aanleg die iemand heeft. Dit is genetisch bepaald, maar niet seksspecifiek, zo geeft Dekkers (1998, p. 58) aan. Het volgende gegeven verschil over intelligentie, is wel van belang om mee te nemen in het onderzoek: *“Mannelijke studenten vinden bij goed presteren sneller dat ze zelf goed zijn en wijten slecht presteren daarentegen sneller aan externe omstandigheden. Vrouwelijke studenten schrijven goed presteren juist eerder toe aan omstandigheden en slecht presteren aan zichzelf. Hieruit blijkt dat intern of extern toeschrijven van succes en falen grote invloed te hebben op seksspecifieke studieresultaten.”*

Dit wordt bevestigd door Boltjes (2004). Zij stelt dat intern of extern attribueren van schoolse prestaties samen hangt met het verschil in zelfbeeld van het eigen kunnen. Meisjes/vrouwen hebben gemiddeld een negatiever zelfbeeld dan jongens/mannen, waardoor ze minder durven te proberen, minder uitdagingen aangaan en uiteindelijk ook minder presteren.

De tweede studentfactor die Dekkers (1998) noemt zijn de leerstijlen. Geerdink (2007, p. 58-59) schrijft daarover: *“Studieresultaten kunnen beïnvloed worden door eigenschappen als leerstijlen, maar uit onderzoek dat verricht is naar leerstijlen of naar samenhangen tussen sekse en leerstijlen blijkt dat er nauwelijks sprake is van seksspecifieke verschillen. De leerstijl van studenten hangt ook niet alleen samen met persoonsgebonden factoren, maar ook met omgevingsgebonden factoren, dus de opleidingsfactoren. (...) Het niet vinden van sekseverschillen bij het leren is meer een gevolg van het ontbreken van daarvoor geschikte meetinstrumenten. Bestaande meetinstrumenten zijn te weinig gericht op seksegevoelige concepten.”*

Volgens bovenstaand citaat levert de leerstijl van een student geen informatie op over seksspecifieke verschillen in studieresultaten. Leerstijlen geven wel informatie over de student als individu. Deze informatie is relevant, om met de stijl van lesgeven beter aan te kunnen sluiten bij de studenten. Hier wordt verder op ingegaan in paragraaf 1.2.2a, aan de hand van de Leercyclus van Kolb.



Seksespecifieke verschillen in houdingen komen in *'Diversiteit op de Pabo'* (2007, p. 50-51) aan de orde, denk aan motivatie en verwachtingen van opleiding en werkveld. Er wordt onderscheid gemaakt in:

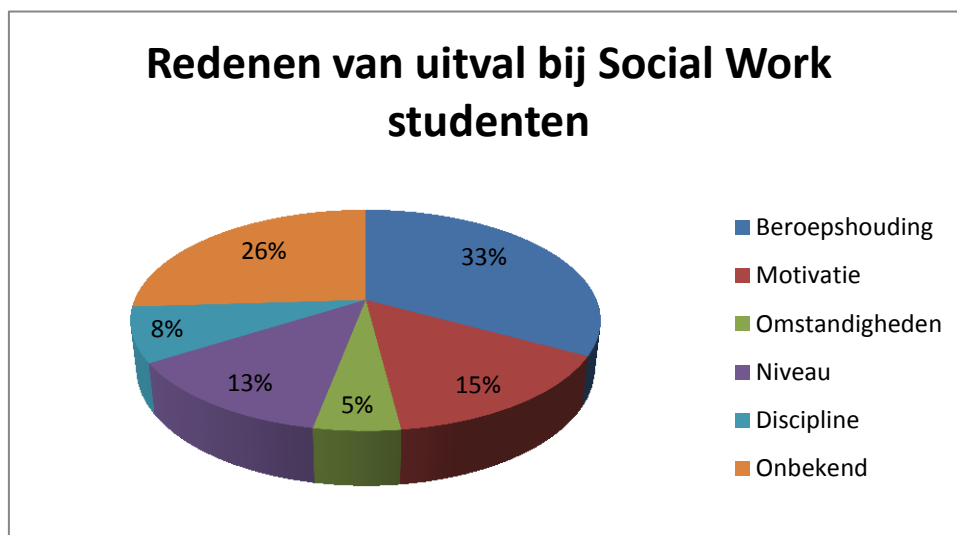
1. Het tijdstip waarop gekozen wordt voor het beroep;
2. De hoeveelheid 'werkervaring' met de doelgroep voordat de student begint aan de studie;
3. Hoeveelste keuze de opleiding was in verhouding met andere studies;
4. (Tegen)reacties uit de directe omgeving van de student met betrekking tot de studiekeuze;
5. Verschillende motieven (denk aan: verwachtingen, salaris, carrière maken, e.d.);
6. Zelfbeeld en de invloed van de studie-/werkomgeving (voorbeeld met betrekking tot de pabo: er is een tekort aan mannelijke leerkrachten in het onderwijs. Daarom wordt er doorgaans positiever gereageerd op mannelijke stagiaires. Deze waardering doet mannelijke studenten groeien in hun zelfbeeld en professionele ontwikkeling).

'Diversiteit op de Pabo' (2007) verwijst op pagina 59 naar Dekkers (1998). Punt 2, 5 en 6 van de opsomming hierboven worden samen ook wel beroepsmotivatie genoemd. Naast beroepsmotivatie wordt verwachting van de opleiding in *'Diversiteit op de Pabo'* (2007, p.59) gekozen als apart te onderzoeken eenheid. Dit kan in dit onderzoek ook gekozen worden, omdat het informatie geeft over de aansluiting van de student vanuit de beleving van de student.

Verwachtingen van de opleiding worden bepaald door of verschillende onderdelen van de opleiding als nuttig ervaren worden. Dit hangt volgens Dekkers (1998) samen met wat de student verwacht te moeten leren, gezien punt 2 en 5 van de opsomming die hierboven staat beschreven: dus gezien eerder opgedane relevante ervaringen, de betekenis en waardering die daaraan toegekend wordt en de daarop gebaseerde verwachtingen betreffende de toekomstige beroepsuitoefening.

Onderzoeksresultaten

Uit een onderzoek van Stulp (2011), docent op de GH en psycholoog, komen gegevens naar voren over de reden van uitval bij Social Work studenten. Hieronder wordt de voor dit onderzoek relevante informatie samengevat weergegeven in een diagram:



Figuur 1.3 – Redenen van uitval bij Social Work studenten

Uit bovenstaand diagram kan geconcludeerd worden dat 'beroepshouding' en 'onbekende reden' het hoogst scoren als reden waarom studenten uitvallen. Als derde en vierde is 'motivatie' en 'niveau' naar voren gekomen. Voor het verzamelen van deze gegevens zijn de mentoren van de uitgevallen studenten geïnterviewd, niet de studenten zelf. De redenen van uitval vanuit de beleving van de student zijn een opstap geweest voor dit onderzoek.



Uit gegevens van de afdeling Studentenzaken van de GH, is onderstaande tabel afgeleid. Hierin wordt in percentages weergegeven hoeveel voltijd studenten Social Work van de GH wel en niet uitgevallen zijn van het eerste tot en met het vierde jaar.

Tabel 1.2

Uitval studenten Social Work

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Totaal aantal studenten	328	322	326	318	347
Percentage uitgevallen studenten	17	17	16	16	18

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat in de afgelopen vijf jaar geen zichtbare stijging of daling is in deelnemende en uitgevallen studenten. Het is zichtbaar dat 1 op de 5,5 studenten met de voltijd studie Social Work stopt voordat deze afgerond is.

In de aanleiding van ons onderzoek staat dat geconstateerd is dat er in verhouding meer mannelijke dan vrouwelijke studenten uitvallen. In onderstaande tabel wordt dit zichtbaar gemaakt aan de hand van cijfers van het jaar 2011-2012. Hiervoor zijn ook cijfers gebruikt van de afdeling 'studentenzaken' van de GH.

Tabel 1.3

Uitval vrouwelijke en mannelijke studenten Social Work in 2011-2012

	Man	Vrouw
Totaal aantal	76	284
Aantal uitgevallen	18	46
Percentage uitgevallen	24%	16%

Hier is te zien dat bijna 4 keer zoveel vrouwelijke als mannelijke studenten op de opleiding zitten. Procentueel gezien vallen meer mannelijke studenten uit. Bijna 1 op de 4 mannelijke studenten valt uit, tegenover 1 op de 6 vrouwelijke studenten.



1.2.2 Meso Niveau

Het mesoniveau is onderverdeeld in twee delen. Het eerste deel gaat over verschillende stijlen van onderwijs. Het tweede deel is gericht op het beleid van de GH.

1.2.2a Meso Niveau – Verschillende stijlen van onderwijs

Volgens Dekker en Zijlstra (2003) worden de stijlen van lesgeven van een docent gekenmerkt door een combinatie van kennis, vaardigheden en persoonskenmerken. In de meeste gevallen zijn verschillende combinaties mogelijk en al die combinaties verschillen weer per persoon. Daarnaast spelen inzicht, durf en motivatie ook een rol. Want iemand met een goed gevulde gereedschapskist kan er toch voor kiezen om ze in een bepaalde situatie niet in te zetten. Ieder persoon maakt zijn eigen unieke combinaties en geeft daardoor op zijn eigen unieke wijze les.

In dit onderdeel van de theoretische inleiding wordt gekeken naar wat de theorie daar precies over zegt. Allereerst wordt kort uitgelegd dat opleidingsfactoren invloed hebben op de student, daarna wordt stil gestaan bij de basisvoorwaarden van leren, vervolgens naar de onderwijsstijl, de begeleidingsstijl en manieren van lesgeven.

Opleidingsfactoren

De invulling van het curriculum en de stijl van lesgeven hebben op mannelijke en vrouwelijke studenten een andere uitwerking. MacDonald (1981) introduceerde het begrip 'Gender Code'. Zij gaf daarmee aan dat schoolse factoren, oftewel opleidingsfactoren zoals Dekkers dat noemt in figuur 1.2, van invloed zijn op de naar sekse te onderscheiden patronen van vakkenkeuze, schoolgedrag en schoolsucces.

De Gender Code van MacDonald bevat:

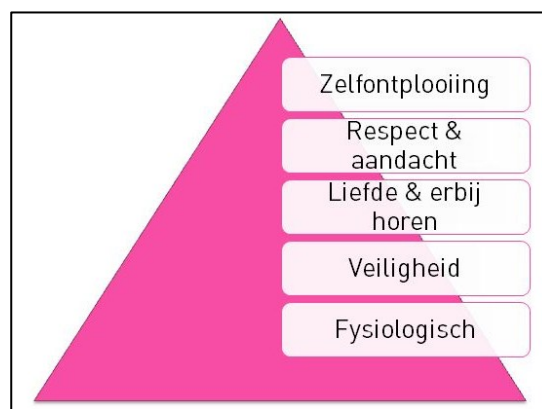
- ⌘ De structuur van de school;
- ⌘ De indeling van de school;
- ⌘ De gedragsregels;
- ⌘ Kleding en manier;
- ⌘ De organisatie in de klas;
- ⌘ De vaststelling van het curriculum;
- ⌘ Het verborgen curriculum;
- ⌘ Het rooster en het aanbod;
- ⌘ De relaties tussen de docenten;
- ⌘ De relaties tussen docenten en studenten.

In dit hoofdstuk zal vooral in gegaan worden op de structuur van de school, de organisatie in de klas en de relaties tussen docenten en studenten. In het volgende stuk wordt dieper ingegaan op die opleidingsfactoren, maar zal de indeling die Dekkers aanhoudt in figuur 1.2 niet helemaal aangehouden worden.

Basisvoorwaarden voor leren

Volgens de Amerikaanse psycholoog Maslow (1943) worden mensen in beweging gebracht door een aantal basale behoeften. Hij heeft deze drijfveren geordend in een piramide. Pas als aan de behoeften van een lager niveau is voldaan, zullen de hogere niveaus zich manifesteren. Het individu is stap voor stap op weg naar zelfontplooiing. Onbevredigde lagere behoeften vormen een obstakel bij het leren op school. Het is dus belangrijk dat docenten aan alle aspecten van deze piramide aandacht schenken.

Dat is de basis waaraan alle docenten aandacht aan zouden moeten schenken.



Figuur 1.4 – Behoeftenpiramide van Maslow



Gebruiken van verschillende soorten leeractiviteiten

Naast de piramide van Maslow is het belangrijk dat docenten rekening houden met de verschillende soorten leeractiviteiten die er zijn. Kallenberg, Van der Grijspaarde en ter Braak (2009) onderscheiden drie soorten leeractiviteiten die een student tijdens het leerproces moet vervullen, wil er sprake zijn van leren. Die drie soorten zijn cognitieve, affectieve en regulatieve activiteiten. *Cognitieve activiteiten* zijn activiteiten die gebruikt worden om de leerstof te verwerken en te begrijpen. Bij *affectieve activiteiten* gaat het om het verwerken van gevoelens die zich bij leren voordoen en leiden tot een gemoedstoestand die positief, neutraal of negatief kan uitwerken op de voortgang van het leerproces. *Regulatieve activiteiten* zijn gericht op het sturen van cognitieve en affectieve activiteiten en leiden daardoor indirect tot leerresultaten.

Docenten moeten volgens Kallenberg et al. (2009) met het lesgeven aansluiten bij alle drie de soorten activiteiten, dat is hun onderwijsfunctie.

De *cognitieve onderwijsfunctie* houdt in dat een docent doelen formeert, dat zij aansluiten bij de voorkennis van studenten, dat zij de studenten helpen de stof te structureren en dat zij de studenten de gelegenheid geven om te oefenen.

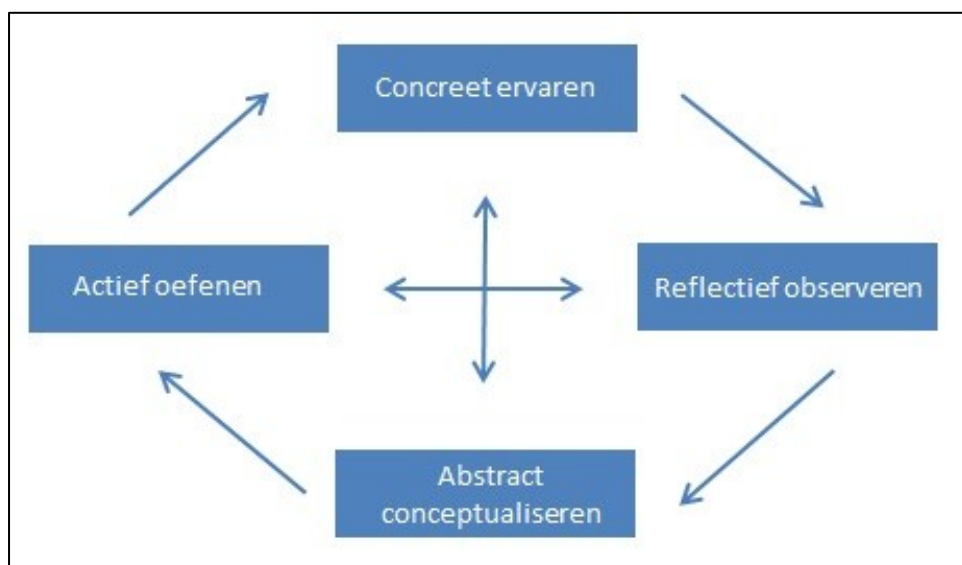
Bij de *affectieve onderwijsfuncties* gaat het om het motiveren en activeren van een student en het leren kennen van de student.

De *regulatieve onderwijsfunctie* houdt in dat de docent de leerstof introduceert, afspraken met de studenten maakt, zichzelf en de stof op een goede manier weet te presenteren, tijdens en aan het eind van de cursus de leerresultaten controleert en studenten aanzet tot reflecteren.

Leercyclus van Kolb

In hoofdstuk 1.2.1b zijn de leerstijlen al even kort naar voren gekomen. Daar kwam naar voren dat de leerstijl van een student niet seksspecifiek is. Toch is die leercyclus wel degelijk van belang bij de inrichting van het onderwijs. Figuur 1.5 laat een leerproces zien dat bestaat uit vier fasen. Volgens Kolb (1984) speelt ervaring een centrale rol in het leerproces. Hij onderscheidt twee dimensies in het leerproces: concrete ervaringen tegenover abstracte begrippen en actief tegenover passief.

De ene mens leert meer door praktijkervaringen op te doen, *concrete ervaringen*. De ander leert pas als hij de kans krijgt om ervaringen te vertalen in meer algemeen geldende begrippen. Daarnaast zal de één meer baat hebben bij leren door te doen, terwijl een ander liever van een afstandje toekijkt en observeert hoe anderen het doen. Door deze dimensies tegenover elkaar te zetten ontstaat de leercyclus. Volgens Kolb (1984) kan een leerproces op ieder punt van de leercyclus starten, maar is het wel noodzakelijk dat vervolgens de cyclus volledig wordt doorlopen.



Figuur 1.5 – Leercyclus volgens Kolb



In een ideale situatie zou de docent volgens Kallenberg et al. (2009) voor iedere student een leerroute kunnen uitzetten, afhankelijk van zijn of haar leerstijl. In een groep met bijvoorbeeld dertig studenten is dat natuurlijk niet mogelijk. Toch kan een docent met deze leercyclus in zijn achterhoofd het groepsonderwijs vormgeven door alle activiteiten en opdrachten zo vorm te geven dat op elk punt van de leercyclus begonnen kan worden.

Stimulerende leeromgeving

De verschillende soorten leeractiviteiten en de leercyclus van Kolb dragen bij aan een stimulerende leeromgeving. Door middel van de piramide van Maslow kan de leeromgeving in kaart gebracht worden. Volgens Kallenberg et al. (2009) zijn studenten gebaat bij een stimulerende leeromgeving. Het gaat hier bij om de in de omgeving van de student getroffen maatregelen en voorwaarden die erop gericht zijn de vereiste leerprocessen en motivatie bij de student uit te lokken en/of op gang te houden, zodat hij de beoogde leerresultaten kan behalen. Het is belangrijk om de overbodige informatie te beperken en de leermaatregelen en condities zo optimaal mogelijk te organiseren. Het is de taak van de docent om die stimulerende leeromgeving voor de student te creëren. Daarbij is het belangrijk om te letten op vier dimensies.

Leerinhoud:

Onderwijs moet altijd gericht zijn op twee aspecten. Aan de ene kant moet de student specifieke kenniselementen en vaardigheden uit het vakgebied verwerven en aan de andere kant moet de student vaardigheden aanleren om problemen op te lossen en te leren.

Onderwijsmethoden:

De onderwijssituatie speelt een belangrijke rol in het leerproces van de student. Een student moet door een docent begeleid worden met gerichte hulp en ondersteuning om te kunnen leren.

Sequentie van leertaken:

Het ordenen van leertaken naargelang hun complexiteit en diversiteit, zodat de oplossing ervan steeds meer specifieke kennis en vaardigheden vergt.

Sociale context:

De taken en problemen die studenten voorgelegd krijgen, moeten aansluiten en representatief zijn voor de plek waarin ze hun kennis en vaardigheden later zullen moeten toepassen.

Onderwijsstijl

Iedere docent houdt er zijn eigen onderwijsstijl op na. Een onderwijsstijl is een gedragspatroon dat van les tot les en van groep tot groep nauwelijks verandert. Aan onderwijsstijlen zijn volgens Geerligs en van der Veen (1996) drie aspecten te onderscheiden:

- ☞ De taakinkleuring;
- ☞ De leiderschapsstijl;
- ☞ De pedagogische-didactische opvattingen.

Taakinkleuring

In de klas houdt de docent zich bezig én met de studenten én met de leerstof. De studentgerichte docent heeft veel aandacht voor persoonlijk contact met de studenten. De leerstofgerichte docent concentreert zich vooral op de over te dragen of te verwerven leerstof. De scheidslijn tussen de twee verschillende taakinkleuringen is in de praktijk niet scherp te trekken.

Leiderschapsstijl

Volgens Geerligs en van der Veen (1996) worden verschillende begrippenparen in de sociaalwetenschappelijke literatuur gebruikt om twee tegenovergestelde stijlen van leiding geven aan te duiden, zoals autoritair tegenover democratisch, dominant tegenover sociaal integratief, repressief tegenover permissief, formeel tegenover amicaal en directief tegenover non-directief.



De docent waarbij de studenten weinig of niets in de melk te brokkelen hebben, zal het steeds moeilijker krijgen om dit gedrag vol te houden. Het behoeft geen betoog dat een directieve leiderschapsstijl en zelfstandig leren elkaar bijten.

Pedagogische-didactische opvattingen

Over onderwijzen wordt verschillend gedacht. In dit verband wordt wel gesproken van een meer progressieve (veranderingsgezinde) en een meer conservatieve (behoudende) opvatting. Enige opvallende kenmerken volgens Geerligs en van der Veen (1996) van een meer progressieve onderwijsopvatting zijn:

- ☞ Aandacht voor samenhang van leerinhouden uit verschillende vakken;
- ☞ Nadruk op actief en zelfstandig leren;
- ☞ De voorkeur geven aan toepassing van leerstof boven reproduceren;
- ☞ Samenwerking tussen studenten bevorderen;
- ☞ Differentiëren in prestatie-eisen;
- ☞ Inspraak van studenten in het onderwijsgebeuren stimuleren.

Meestal gaat het op dat conservatieve (ped)agogische-didactische opvattingen gepaard gaan met een directieve leiderschapsstijl en een leerstofgerichte taakinkleuring. Docenten met een progressieve onderwijsopvatting hanteren vaak een non-directieve stijl van leiding geven en zijn meestal sterk studentgericht. Uiteraard komen ook allerlei mengvormen voor.

Begeleidingsstijl

De docent is cruciaal in elk begeleidingsproces, of het nu gaat om begeleiding bij een practicum, een werkcollege of begeleiding bij afstuderen. Zonder de begeleiding van een docent zullen veel studenten niet dat competentieniveau bereiken dat de docent met het onderwijs als doel heeft. Het is belangrijk dat de begeleidingsstijl aangepast wordt aan het niveau van de ontwikkeling en het zelfvertrouwen van een student. Hoe lager het competentieniveau en het zelfvertrouwen van een student, hoe meer taakgericht en ondersteunend de begeleiding van een docent moet zijn, volgens Kallenberg et al. (2009).

De stijl van begeleiding hangt af van hoe de docent is. Een goede basishouding is echter wel essentieel. Cautreels (2007) noemt daarin de volgende drie principes:

- ☞ *Acceptatie*: de begeleider accepteert de student als een mens met eigen gedachten, verlangens en gevoelens. Hij respecteert de persoon van de student.
- ☞ *Empathie*: de begeleider bezit het vermogen om zich in de student in te leven.
- ☞ *Echtheid*: de begeleider is zichzelf in de relatie met de student. Hij is echt en ongekunsteld.

Een methode die hiervoor ontwikkeld is, is de **SOFTEN**-methode (Wassmer, 1991).

Smile (glimlach): een warme glimlach is prettig voor iedereen.

Open posture (open houding): nodigt uit en werkt ontwapenend (geen gekruisde armen bijvoorbeeld).

Forward (leun voorover, neig naar de ander): dit is een signaal van aandacht.

Touch (raak aan): een lichte tik op schouder of arm kan wonderen doen.

Eye contact (oogcontact): een sleutelelement bij communicatie.

Nod in agreement (knik): door geregeld te knikken heeft de ander het idee dat hij 'gevolgd' wordt in zijn verhaal.

Manieren van lesgeven

Naast verschillen in onderwijsstijl en begeleidingsstijl bestaan er ook verschillende manieren van lesgeven. Geerligs en van der Veen (1996) hebben een driedeling gemaakt in de manieren van lesgeven. Die drie manieren zijn docentgestuurd lesgeven, zelfstandig leren en een tussenvorm, de interne differentiatie. Die drie vormen worden aan de hand van de visie van Geerligs en van der Veen in het volgende stuk uitgelegd.



Docentgestuurd lesgeven

Bij de docentgestuurde manier van lesgeven bepaalt de docent welke leerstof wordt overgedragen en hoe dit gebeurt. Docentgestuurde lessen kunnen in twee types worden onderverdeeld: uniforme en gevarieerde manier van lesgeven.

In de *uniforme lessituatie* worden studentverschillen vrijwel genegeerd. De docent bepaalt tempo, volgorde en wijze van behandeling van de leerstof. De hele klas krijgt dezelfde leerstof aangeboden en kennisoverdracht vindt bijna alleen als eenrichtingsverkeer plaats. Iedereen moet dezelfde doelen bereiken op een bepaald tijdstip.

Bij *gevarieerd lesgeven* moeten de studenten ook gelijke doelen binnen een gelijk tijdsbestek halen, ook behandelt de docent de klas als homogene groep. Anders dan bij het uniforme lesgeven gebruikt de docent die gevarieerd lesgeeft verschillende werkvormen en leermiddelen.

Zelfstandig leren

Bij zelfstandig leren begeleidt de docent 'op afstand'. De studenten kiezen binnen de gegeven grenzen zelf de na te streven leerdoelen, de volgorde van de te ondernemen leeractiviteiten, de medestudenten waarmee wordt samengewerkt, de te gebruiken leermiddelen en toetsen, enzovoort. Zelfstandig leren biedt dan ook bij uitstek mogelijkheden om tegemoet te komen aan verschillen tussen studenten.

Uit lesobservaties van Geerligs en van der Veen (1996) komt naar voren dat studenten tijdens de lessen soms behoorlijk veel tijd verbeuzelen. Nu kan de boog natuurlijk niet altijd gespannen zijn, maar het is vaak mogelijk de 'effectieve leertijd' op school te verhogen. Zelfstandig leren is hiervoor een aanbevelenswaardige strategie. Een verschijnsel als het nog eens aan de hele groep uitleggen, terwijl driekwart van de studenten het al doorheeft, zal dan tot het verleden gaan behoren. Studenten zullen zich minder gaan vervelen en daardoor minder ordeproblemen oproepen. De taak van de docent verschuift van lesgeven naar begeleiden van individuele of groepjes studenten en ontwikkelen van geëigende leermiddelen.

Zoals bekend vindt de verwerking van de leerstof gedeeltelijk thuis plaats. Hoe minder tijd op school verloren gaat, hoe minder huiswerk de student hoeft te maken.

Interne differentiatie

Als tussenvorm tussen het docentgestuurd leren en het zelfstandig leren is de *interne differentiatie* gevonden. Kenmerkend voor differentiatie binnen de jaarklas is dat het lesgeven wordt toegesneden op verschillen tussen studenten. Interne differentiatie sluit gevarieerd lesgeven in, maar het is meer dan dat. Studenten volgen één van de door de docent uitgestippelde leerroute die het beste aansluit bij hun mogelijkheden en wensen. Hoofddoel is dat zoveel mogelijk studenten de kerndoelen bereiken, dat wil zeggen de doelen die voor alle of praktisch alle studenten wenselijk en haalbaar worden geacht. De tijdsduur om de kerndoelen te bereiken en de mate van begeleiding past de docent aan aan de mogelijkheden van de studenten. De meerderheid van de studenten werkt doorgaans zelfstandig, alleen of in groepjes. Zwakke studenten krijgen extra begeleiding om de kerndoelen te behalen. Studenten die boven de middenmoot uitstijgen, krijgen de mogelijkheid de kerndoelen op een hoger beheersingsniveau af te sluiten, ofwel bezig te gaan met keuze-activiteiten. De klas maakt bij een volgend leerstofonderdeel weer een gemeenschappelijke start, zodat de zwakkere studenten regelmatig gelegenheid krijgen zich aan de snellere op te trekken.



1.2.2b Meso Niveau – Beleid vanuit de GH

Verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten is al jaren een onderwerp van gesprek binnen het managementteam, blijkt uit een gesprek met Marjon Welmers, adjunct directeur Academie Social Work. Het is duidelijk dat de uitval van mannelijke studenten groter is dan de uitval van vrouwelijke studenten, met name in het eerste jaar. Het managementteam vindt dat hier iets mee moet gebeuren, maar weet nog niet precies hoe.

Op dit moment wordt bij het verdelen van de klassen opgelet dat de SPH-jongens goed verdeeld worden over de klassen. Ook is er alertheid vanuit de docenten, in de zin dat ze jongens soms wat meer achter de broek zitten en wat vaker doorsturen naar de studentendecaan. Deze interventies komen vooral voort uit het signaleren van het probleem en zijn geen duidelijke interventies vanuit het beleid.

In mei 2011 is in een onderwijskundig overleg vanuit het management besloten dat er groepsbijeenkomsten moet komen voor SPH-jongens zodat ze het over hun leerproblemen kunnen hebben. Deze groep heeft het cursusjaar 2011-2012 gedraaid onder begeleiding van Haga. In het cursusjaar 2012-2013 is deze groep voor de tweede maal opgestart. Het is de bedoeling dat de doelgroep uiteindelijk breder getrokken gaat worden, ook richting de opleiding MWD.

In een onderwijskundig overleg wordt besloten waar het budget aan wordt besteed. Naast de vaste lessen, zijn er ook projecten die gefinancierd moeten worden. Het project met de mannelijke studenten is van hieruit geïnitieerd. Het is een klein project en dat heeft voornamelijk te maken met de tijd en het budget wat er voor vrijgemaakt kan worden. De houding van het management was dat ze al jaren een probleem signaleerden, maar niet goed wisten hoe er mee om te gaan. Lessen anders gaan inrichten is nooit ter sprake gekomen. De klemtoon ligt op het begeleiden binnen de bestaande structuren. Soms hebben jongens gewoon een stok achter de deur nodig.

Afhankelijk van de resultaten van de groepsbijeenkomsten van Haga, wordt besloten of de groepsbijeenkomsten doorgaan, of dat andere maatregelen bedacht moeten worden. Het is nou eenmaal duidelijk dat veel mannelijke studenten uitvallen. En daar moet iets aan gedaan worden. Tot duidelijk is wat structureel gewijzigd kan worden, moeten de jongens in de huidige structuren gestimuleerd worden. Standpunt van het management is dat het belangrijker is om het over problematiek te hebben en te kijken waar tegenaan gelopen wordt, dan enkel studenten aan te sturen om hun werk te gaan doen.

Hoe de knop precies om moet, is nog niet duidelijk. De groepsbijeenkomsten vormen een interventie die proefondervindelijk zijn bestaansrecht moet bewijzen.



1.2.3 Macro Niveau – Mannen en vrouwen in het Social Work werkveld

In hoofdstuk 1.2.1 is beschreven dat er verschillen zijn tussen en mannen en vrouwen. Die verschillen werken ook door in de hulpverlening. Niet alleen speelt sekse een rol in de interactie tussen de cliënt en de hulpverlener, ook is er een verschil in het percentage mannelijke en vrouwelijke hulpverleners. In dit hoofdstuk wordt hier nader op ingegaan.

De Swart et al. (2009, p. 7) schrijven: *Een evenwichtige sekseverdeling is voor residentiële opvoedkundige situaties, maar wellicht binnen de gehele zorg- en welzijnssector van belang. Er dienen voldoende rolmodellen voor zowel jongens als meisjes aanwezig te zijn.*

Hoewel er tussen mannen en vrouwen grote overeenkomsten zijn, bestaan er ook belangrijke verschillen. Wanneer dit betekent dat mannelijke en vrouwelijke groepsleiders zich verschillend gedragen in hun werk, kan dit gevolgen hebben voor de geboden hulpverlening aan de cliënt. Op het moment dat een cliënt de ene dag door een vrouwelijke groepsleider op de ene manier wordt benaderd en de volgende dag door een mannelijke groepsleider op een heel andere manier, dan is dat heel verwarrend voor een cliënt. (Jones et al., 2007).

Volgens Major (2003) wordt de rol die een hulpverlener aanneemt ten opzichte van zijn cliënt bepaald door sekse, sociale klasse, etnische groepering en andere sociale posities die een persoon in zijn leven inneemt. Daarnaast wordt elke rol door het individu persoonlijk gemaakt. Major wil hiermee zeggen dat niet iedere hulpverlener zijn rol op dezelfde manier vervult en dat onder andere sekse daar invloed op heeft.

Sekse speelt op verschillende manieren een rol in de interactie tussen hulpverleners en cliënten. Van Oosten en Van der Vlugt (2009) stellen dat het voor hulpverleners vaak gemakkelijker is je in te leven in cliënten van dezelfde sekse. De Kocker (2009) geeft daar een voorbeeld van: Het kan voor een mannelijke hulpverlener moeilijk zijn om te begrijpen waarom vrouwelijke cliënten soms teveel zorgen voor anderen en hun eigen grenzen te weinig bewaken (en misschien vindt hij ook nog dat vrouwen hierover te veel zeuren). Het is dan zijn taak dit gedrag te begrijpen in de relatie met de sekssocialisatie en sociaal-maatschappelijke positie van die vrouw (binnen haar generatie en cultuur). Andersom geldt dit evengoed voor de vrouwelijke hulpverlener ten opzichte van de mannelijke cliënt.

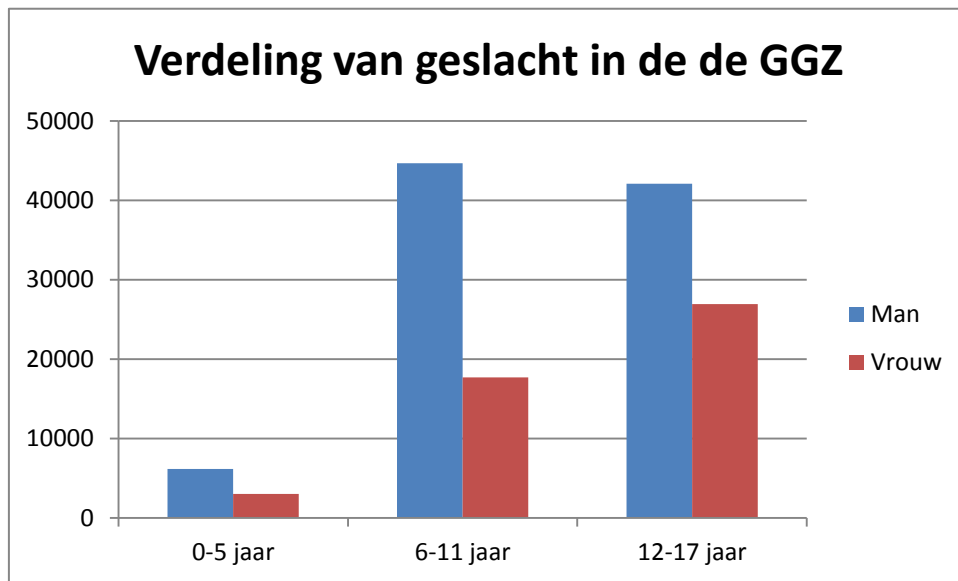
Van Oosten en Van der Vlugt (2009) geven aan dat inleven in een cliënt van de andere sekse moeilijk is, maar het is niet onmogelijk. Mannelijke hulpverleners kunnen zich wel degelijk inleven in de problematiek van vrouwelijke cliënten en andersom. Maar er wordt door Van Oosten en Van der Vlugt vanuit gegaan dat deze herkenning nooit dezelfde diepgang kan krijgen, omdat je van iemand van de eigens sekse beter aanvoelt welke betekenis je aan zijn of haar woorden moet hechten. In seksspecifiek contact dient de hulpverlener er wel voor te waken dat hij te snel het gevoel heeft dat hij de ander goed aanvoelt en te snel een betekenis aan de woorden van de cliënten gaat hechten.

De Kocker (2009) geeft een valkuil in seksspecifiek contact voor zowel de mannelijke als de vrouwelijke hulpverlener aan. In het contact tussen een vrouwelijke hulpverlener en een vrouwelijke cliënt schuilt het gevaar dat vrouwelijke eigenschappen, zoals emotionaliteit, zorg en verbondenheid, het contact gaan domineren. Dat is niet wenselijk, omdat dan een te sterke afhankelijkheidsrelatie kan ontstaan. Kenmerkend in deze situatie voor de hulpverlener is dat zij zich overbetrokken en passief opstelt. In het contact tussen een mannelijke hulpverlener en een mannelijke cliënt schuilt het gevaar dat mannelijke eigenschappen gaan domineren, zoals prestatie, competitie en er kan een machtsstrijd ontstaan. De hulpverlener zal zich hier mogelijk teveel distantiëren of zich te actief opstellen. Het is belangrijk om als hulpverlener bewust te zijn van dit gevaar bij seksspecifiek hulpverlenen.

Het bovenstaande stuk geeft het belang van zowel mannelijke als vrouwelijke hulpverleners aan. Hier in Nederland zijn de mannelijke hulpverleners binnen bijvoorbeeld de jeugdzorg ver in de minderheid. Het hangt van de sector af hoeveel mannen daadwerkelijk op de werkvloer rondlopen, maar cijfers laten zien dat het aantal vrouwen in de jeugdzorg gestegen is tot 76% (Factsheet Jeugdzorg, 2010). Hieruit blijkt dat de jeugdzorg feminiseert. Dit in tegenstelling tot andere cijfers



van het CBS die laten zien dat meer jongens dan meisjes te maken hebben met jeugdzorg (zie figuur 1.6). Dit figuur laat de verdeling van jongens en meisjes in de geestelijke gezondheidszorg zien.



Figuur 1.6 – Leeftijdsverdeling jongeren in de GGZ. Bron: GGZ Nederland

Zoals eerder al is aangegeven zeggen Oosten en van der Vlugt (2009) dat het makkelijker is om je in te leven in cliënten van de eigen sekse en dat meer diepgang verkregen kan worden bij seksspecifiek hulpverleners. Binnen de jeugdzorg gaat dat erg lastig omdat er in verhouding veel meer jongens in de jeugdzorg zitten dan dat er mannelijke hulpverleners zijn.

In hoofdstuk 1.2.1b en in tabel 1.3 wordt getoond dat op de opleiding Social Work op de GH meer vrouwelijke dan mannelijke studenten studeren. Hoewel er een stijgende lijn zit in het aantal mannelijke studenten op de opleiding Social Work op de GH, zijn er de afgelopen jaren altijd meer vrouwelijke studenten geweest. Dit heeft zijn weerslag op het werkveld.

De onbalans in deze verhouding zorgt ervoor dat er minder seksspecifieke hulpverlening geboden kan worden. Dat is een groot nadeel voor de hulpverlening omdat dan minder sprake kan zijn van de diepgang die verkregen kan worden door seksspecifiek hulpverleners.



2. Methode

In dit hoofdstuk zal allereerst ingegaan worden op de onderzoeksgroep. Hierbij worden demografische gegevens van de populatie getoond, door middel van tabellen en figuren. Vervolgens worden deze beschreven. In paragraaf 2 worden de meetinstrumenten verder toegelicht. In paragraaf 3 komen de onderzoeksprocedures aan bod en wordt het hoofdstuk afgesloten met een beschrijving over de analysemethode.

2.1 Onderzoeksgroep

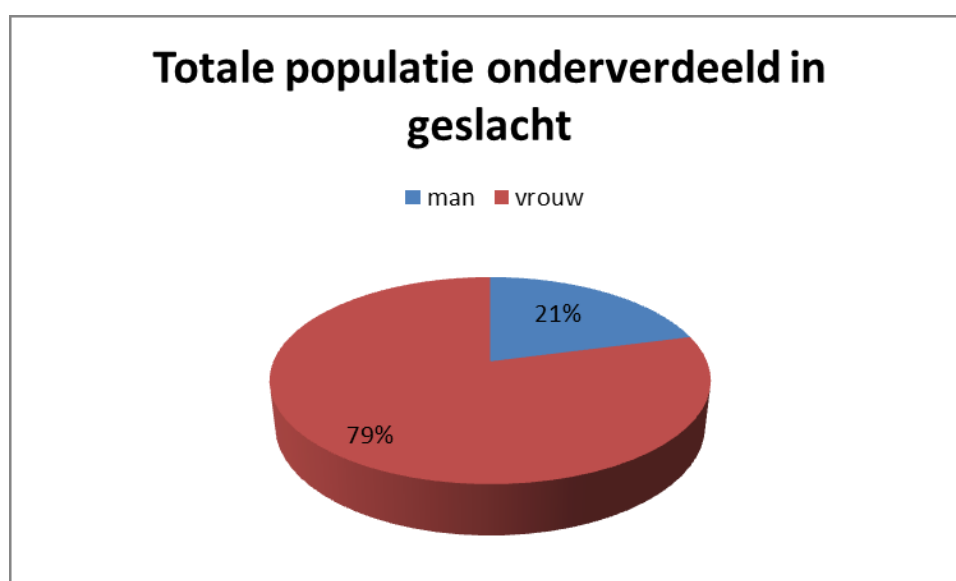
In deze paragraaf wordt ingegaan op het verloop en de ervaringen rondom de afname van de enquêtes en interviews. Allereerst worden de demografische gegevens van de totale populatie aan de hand van grafieken en tabellen weergegeven. Dit wil zeggen dat de populatie nader beschreven wordt aan de hand van geslacht, opleiding en studiejaar.

2.1.1 Demografische gegevens van de totale populatie

De totale populatie bestaat uit 326 studenten uit het eerste tot en met het vierde jaar van de opleiding Social Work op de GH. Dit zijn studenten van de opleiding MWD of SPH die de voltijd opleidingsroute volgen in vier jaar.

In figuur 2.1 tot en met 2.3 is de totale populatie onderverdeeld in geslacht, opleiding en studiejaar. Deze verdeling wordt in percentages weergegeven in een cirkeldiagram. Omdat de leeftijdsgegevens van de totale populatie niet bekend zijn is daar geen grafiek van. Van de respons zijn de leeftijdgegevens wel bekend en zullen die gegevens ook gebruikt worden bij het analyseren van de gegevens.

Figuur 2.1 laat zien hoe de totale populatie onderverdeeld is in geslacht. Daaruit blijkt dat er veel meer vrouwelijke studenten aanwezig zijn in de totale populatie dan mannelijke studenten. In de probleembeschrijving eerder in dit verslag staat dat de opleiding heeft gesignaleerd dat met name veel mannelijke studenten uitvallen. Dit is één van de oorzaken waardoor het aantal mannelijke studenten op de opleidingen SPH en MWD veel lager ligt dan het aantal vrouwelijke studenten. Daarnaast zijn er minder mannelijke studenten die zich voor de opleiding aanmelden, waardoor de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke studenten vanaf het begin uit evenwicht is.

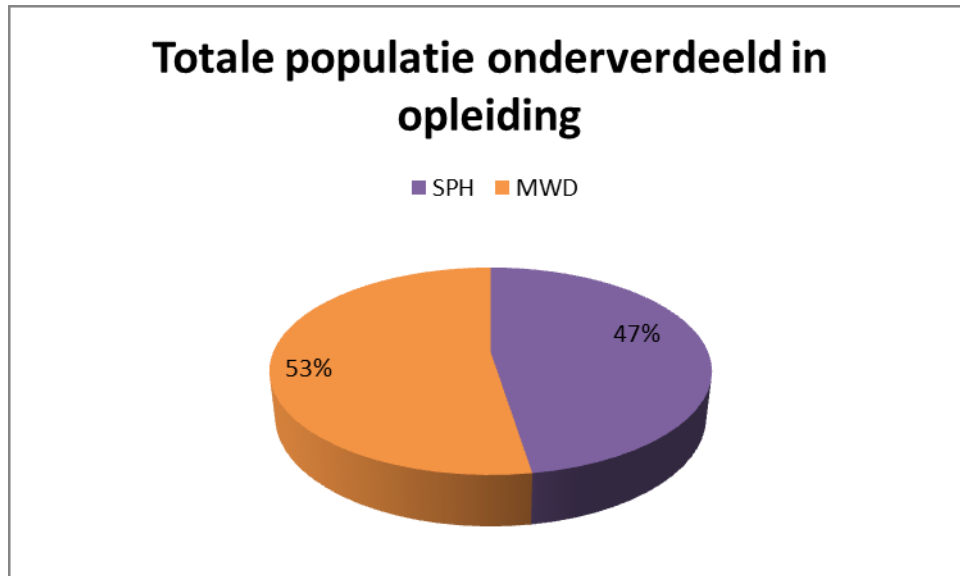


Figuur 2.1 – Totale populatie onderverdeeld in geslacht (n=326), in percentages

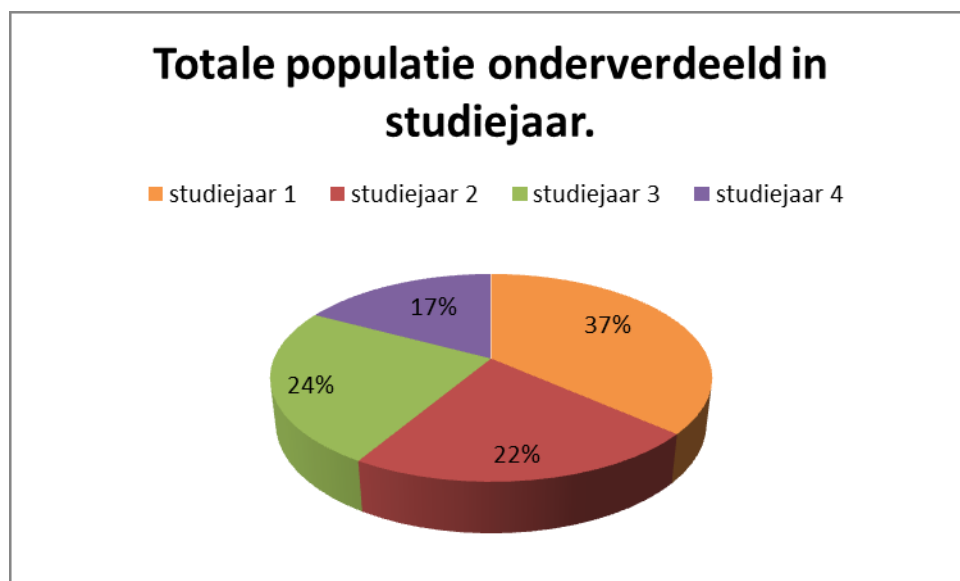


Figuur 2.2 laat zien hoe de totale populatie onderverdeeld is in opleiding. Daaruit blijkt dat de opleiding MWD iets groter is dan de opleiding SPH.

Het derde en laatste figuur (2.3) laat zien hoe de totale populatie onderverdeeld is in studiejaar. Hieruit valt af te leiden dat de populatie naar mate de opleiding vordert kleiner wordt. Dit is vooral een gevolg van de studenten die tijdens of na het eerste jaar stoppen met de opleiding SPH of MWD. Ook tijdens of na het derde jaar vallen studenten uit.



Figuur 2.2 – Totale populatie onderverdeeld in opleiding (n=326), in percentages



Figuur 2.3 – Totale populatie onderverdeeld in studiejaar (n=326), in percentages



In tabel 2.1 en 2.2 is de populatie nogmaals verdeeld in opleiding, geslacht en studiejaar. Ditmaal wordt gebruik gemaakt van aantallen. De populatie van SPH, 155 studenten, samen met de populatie van MWD, 171 studenten, is de totale populatie Social Work van 326 studenten waaronder dit onderzoek uitgevoerd is.

Tabel 2.1

Totale populatie SPH (N=155), in aantallen

Studiejaar	Mannelijke studenten	Vrouwelijke studenten	Totaal
1	12	41	53
2	6	27	33
3	2	38	40
4	6	23	29
Totaal	26	129	155

Tabel 2.2

Totale populatie MWD (N=171), in aantallen

Studiejaar	Mannelijke studenten	Vrouwelijke studenten	Totaal
1	17	49	66
2	10	29	39
3	13	26	39
4	2	25	27
Totaal	42	129	171



2.2 Meetinstrumenten

Voor het verzamelen van gegevens is gebruik gemaakt van twee meetinstrumenten. Allereerst is gebruik gemaakt van enquêtes en daarnaast is gebruik gemaakt van half-gestructureerde interviews. Deze meetinstrumenten zijn gebruikt om antwoord te kunnen geven op de deelvragen. In deze paragraaf worden de meetinstrumenten verder beschreven. Ook de gesignaleerde beperkingen bij de uitvoering van het onderzoek, zullen in deze paragraaf beschreven worden.

2.2.1 Enquête

Als meetinstrument voor het kwantitatieve onderzoek is gebruik gemaakt van een schriftelijke enquête. De enquête was het meetinstrument voor het kwantitatieve onderzoek. De vragen van de enquête waren gericht op de aansluiting van de opleiding aan de mannelijke en vrouwelijke studenten Social Work en de mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Onderwerpen die hierbij aan bod kwam waren:

- ☞ Aansluiting opleiding bij verwachtingen
- ☞ Ontwikkeling mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen
- ☞ Aansluiting opleiding bij persoonlijke eigenschappen en leerstijl
- ☞ Aansluiting opleiding bij mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen
- ☞ Stimulerende leeromgeving
- ☞ Aansluiting onderwijs- en begeleidingsstijl bij mannelijke en vrouwelijke studenten

De enquête, zoals gebruikt in het onderzoek, is bijgevoegd in bijlage 1.

2.2.2 Topics half-gestructureerde interviews

Aangezien de beleving van de student centraal staat en er dus geen vaste antwoorden zijn, is gebruik gemaakt van interviews. Dit is een meetinstrument voor kwalitatief onderzoek en het is verdiepend op het kwantitatieve onderzoek. Er is specifiek gebruik gemaakt van half-gestructureerde interviews, waarbij vooraf alleen voorbeeld vragen opgesteld worden. Hierdoor ontstond in het interview ruimte om aan te sluiten bij de inbreng van de geïnterviewde. Hieronder staan de onderwerpen die in elk geval aan bod kwamen:

- ☞ De mate en manier waarop de opleiding stimuleert om de mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen verder te ontwikkelen.
- ☞ Aansluiting van de opleiding bij de leerstijlen. En ook hier ligt de nadruk op de wijze waarop dit gebeurt.
- ☞ Opvallende significante verschillen op basis van de uitkomsten uit de enquêtes.

In bijlage 2 is het interviewschema te vinden, dat gebruikt is bij de afname van de interviews.

2.2.3 Beperkingen in het onderzoek

Tijdens het onderzoek zijn een aantal beperkingen gesignaleerd. In de volgende onderdelen worden deze beperkingen beschreven.

Lengte en duur van de enquête

Het is een lange, uitgebreide enquête van zes pagina's geworden. Het kostte de studenten dan ook behoorlijk wat tijd, soms 20 minuten, om de enquête volledig en goed in te vullen. Door de onderzoekers werd opgemerkt dat enkele studenten dit niet fijn vonden. Toch resulteerde dit, volgens de mening van de onderzoekers, niet in een lagere respons. Mede doordat de studenten de enquête tijdens lestijden invulden en dit niet in hun 'eigen tijd' hoefde te doen, werd de enquête, ook al kostte dat veel tijd, alsnog ingevuld.

Daarnaast zorgde de lengte van de enquête ervoor dat de enquête minder overzichtelijk is. Dit resulteerde in een hoog percentage onvolledig ingevulde enquêtes. Bij het innemen van de enquêtes hebben de onderzoekers hier zoveel mogelijk op gelet en de enquête terug gegeven wanneer er nog antwoorden niet ingevuld waren. Toch heeft dit niet volledig voorkomen kunnen worden. Er waren alsnog studenten die soms één of een aantal vragen niet beantwoord hebben, terwijl dit volgens de opzet van de enquête wel de bedoeling was.



Betrouwbaarheid ingevulde enquêtes

Het valt op dat hoe kleiner de klas is, hoe serieuzer de enquête is ingevuld. De eerstejaars studenten zaten met ongeveer 100 studenten in de collegezaal toen de enquêtes werden afgenomen. Dit zorgde er naar de mening van de onderzoekers voor dat zij minder geconcentreerd en minder serieus de enquête invulden. Er leek veel overlegd te worden in groepjes van twee of drie studenten. Dit heeft er voor gezorgd dat de ingevulde enquêtes wellicht voor deze groep minder betrouwbaar zijn.

Missende gegevens in de enquête

Bij vraag negen van de enquête werd vaak aangegeven dat de antwoordoptie *misschien* miste. Bij deze vraag werd gevraagd of de student na het behalen van zijn of haar diploma aan het werk wilde gaan als Social Worker. Niet iedereen kon hier *ja* of *nee* op antwoorden. Vooral de eerstejaars studenten vonden dit lastig om aan te geven en het had hen geholpen wanneer zij *misschien* aan konden kruizen.

Verder bleek dat bij het maken van de enquête een aantal eigenschappen zijn weggevallen. Dit was bij vraag 14. Het was de bedoeling dat bij vraag 13 en 14 naar dezelfde eigenschappen werd gevraagd. De eigenschappen *communicatief vaardig*, *doelgericht*, en *oog voor emoties* zijn bij vraag 14 weggevallen. Dit heeft er voor gezorgd dat over die eigenschappen niet duidelijk is geworden of de opleiding de studenten stimuleert in het ontwikkelen van die eigenschappen. Deze fout is voor een gedeelte opgevangen door hier extra aandacht aan te besteden in de interviews.

Moeiten met invullen

Vraag 31 en 32 van de enquête werden vaak gezien als dezelfde vraag. Bij vraag 31 wordt gevraagd naar de mate waarin de student zich geaccepteerd voelt door de docent en bij vraag 32 wordt gevraagd naar de mate waarin de student zich gewaardeerd voelt door de docent. De studenten vonden dit veel op elkaar lijken, waardoor er tijdens het invullen van de enquête meerdere vragen over kwamen. Omdat de vragen gebaseerd zijn op de theorie is er bewust voor gekozen deze indeling aan te houden. Er kan geconcludeerd worden dat hierdoor onduidelijkheid is ontstaan.

Bij het afnemen van de interviews zijn weinig moeiten gebleken. Het halfgestructureerde interviewschema was duidelijk en de geïnterviewden begrepen de vragen goed. De grootste moeite zat voor de onderzoekers in het verkrijgen van respondenten.



2.3 Analysemethoden

Om de verkregen gegevens correct en effectief te kunnen analyseren, zijn analysemethoden gebruikt. Deze methoden worden in deze paragraaf kort uitgelegd.

2.3.1 Enquêtes

De verworven gegevens van de enquêtes zijn door middel van een codeboek in het statistische analyseprogramma SPSS ingevoerd. Vervolgens is onderzocht welke verbanden er tussen verschillende variabelen bestonden. Dit is gedaan door alle variabelen te toetsen aan de variabelen geslacht, opleidingscategorie, leeftijdscategorie en studiejaar. De vragen 10, 13 en 14 uit de enquête zijn ordinaal, daarom is gekozen voor de Mann-Whitneytoets. De overige vragen zijn nominaal, hierbij is gekozen voor de Chi kwadraattoets. Waar de toetsen een significant verschil tussen bepaalde variabelen aantoonde, zijn de gegevens in de vorm van grafieken en tabellen aan de resultaatanalyse toegevoegd. Ook waar gegevens opvallend waren, zonder dat een significant verschil aanwezig was, zijn de gegevens toegevoegd aan de resultaatanalyse.

2.3.2 Half-gestructureerde interviews

Op basis van de significante verschillen uit de enquêtes, is een half-gestructureerd interviewschema gemaakt. De gegevens die uit deze interviews zijn verkregen, zijn geanalyseerd door alle relevante tekstfragmenten uit de interviews te labelen. Als labels zijn de topics van het interview gebruikt. De labels die gemaakt zijn, zijn 'Eigenschappen', 'Rekening houden met mannelijke studenten', 'Leerstijlen', 'Leeromgeving', 'Teveel gericht op emoties' en 'Overige'. De interviews zijn bekeken en de relevante gedeelten zijn onder de labels geplaatst. Vervolgens is aan de hand van de deelvragen bekeken welke relevante informatie onder de labels stond. Uit deze relevante informatie is een selectie gemaakt met citaten voor de resultaatanalyse. Er is geprobeerd om de verkregen informatie zo nauwkeurig en volledig mogelijk weer te geven. De analyse van de interviews gaf een heldere aanvulling en verrijking op de resultaten uit de enquêtes.



3. Resultaten

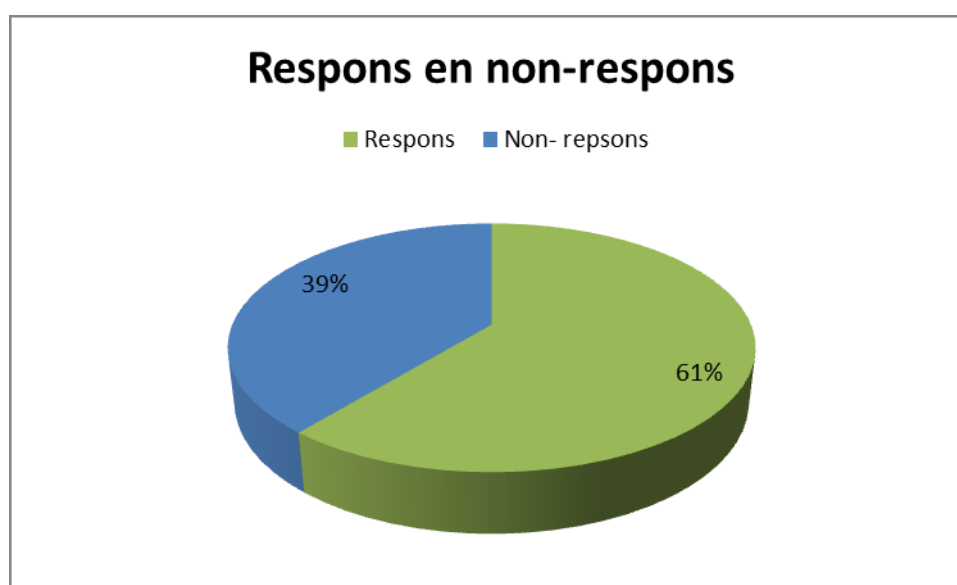
In dit hoofdstuk worden allereerst de respons en de non-respons van de enquêtes en interviews beschreven. Dit gebeurt aan de hand van overzichtelijke tabellen en figuren. In paragraaf twee worden de onderzoeksresultaten beschreven. Dit zal gebeuren aan de hand van de deelvragen. Ook hier worden ter ondersteuning tabellen en figuren gebruikt, waar gegevens uit de enquête en interviews in weergegeven zullen worden. Verder zullen de resultaten uit de enquêtes en interviews vergeleken worden met de eerder aangehaalde theorie. Tot slot zal bij elke paragraaf een samenvatting gegeven worden, waarin het antwoord op de betreffende deelvraag in een paar zinnen beschreven zal worden.

3.1 Respons en non-respons

In dit gedeelte wordt de respons en de non-respons weergegeven. Allereerst gebeurt dit van de enquêtes, vervolgens van de interviews.

3.1.2 Enquête

In figuur 3.1 wordt de totale respons en non-respons van de enquête weergegeven in percentages. Vervolgens wordt in tabel 3.1 weergegeven hoe de respons in aantallen is verdeeld. Tenslotte wordt de respons en non-respons uitgelegd aan de hand van geslacht, leeftijd, opleiding en studiejaar. Dit wordt in figuur 3.2 tot en met figuur 3.5 weergegeven in percentages.



Figuur 3.1 – Respons en non-respons enquête (n=326), in percentages

De enquêtes zijn in alle voltijd jaargroepen van MWD en SPH afgenomen. Er is gekozen om bij de eerste- tot derdejaars studenten de klassen langs te gaan op een moment waarop zij les hebben. Ter plekke zijn de enquêtes uitgedeeld en ingevuld, zodat de enquêtes ook direct weer ingeleverd kunnen worden. De docenten van die desbetreffende lessen moesten daarvoor hun toestemming verlenen. De docenten zagen het belang van dit onderzoek in en er werd van bijna alle docenten toestemming verkregen om in de les langs te komen. Enkele docenten zagen geen mogelijkheid om tijd vrij te maken voor het afnemen van de enquête. Voor die desbetreffende klassen is gekozen voor een ander moment waarop zij les hadden. Dit heeft verder geen problemen opgeleverd.

In dit onderzoek is gekozen voor een foutenmarge van 5%, een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een spreiding van 50%. De respons van de enquêtes moet aan de hand van deze gegevens op 177 of hoger liggen om betrouwbare gegevens te verkrijgen. In figuur 3.1 is af te lezen dat 61% van de



totale populatie een enquête heeft ingevuld. Dit komt neer op 199 ingevulde enquêtes en daarmee is het minimale aantal van 177 enquêtes om over betrouwbare gegevens te beschikken, gehaald. Er kan gesteld worden dat de gegevens die vanuit de enquêtes zijn verkregen betrouwbaar en representatief zijn voor de totale populatie.

In tabel 3.1 zijn de gegevens uit tabellen 2.1 en 2.2 over de populatie MWD en SPH, vergeleken met de respons. Door dit te vergelijken wordt duidelijk voor welke deelpopulaties dit onderzoek representatief is en voor welke deelpopulaties de representativiteit lager ligt. De deelpopulaties zijn ontstaan door de totale populatie te verdelen in geslacht, opleiding, studiejaar en leeftijd.

Tabel 3.1

Respons enquête per deelpopulatie in vergelijking met het totaal van de deelpopulatie, in percentages en aantallen

			Studiejaar	N	Respons per deelpopulatie N	Respons t.o.v deelpopulatie %
SPH	Man	1		14	12	85.7
		2		7	4	57.1
		3		3	2	66.7
		4		6	3	50
	Vrouw	1		39	30	76.9
		2		26	20	76.9
		3		37	22	59.5
		4		23	8	34.8
MWD	Man	1		16	7	43.7
		2		8	8	100.0
		3		13	5	38.5
		4		2	0	0
	Vrouw	1		50	31	62
		2		31	28	90.3
		3		26	7	26.9
		4		25	12	48

Uit deze tabel blijkt dat de respons van de vrouwelijke studenten in het vierde jaar van SPH en MWD minder dan 50% is. De resultaten die verkregen zijn vanuit de enquête zijn daarom voor de vrouwelijke studenten uit het vierde jaar van SPH en MWD minder representatief. Bij de vierdejaars studenten SPH en MWD zijn de enquêtes in de postvakken van de studenten gelegd omdat er voor hen geen lessen meer gepland stonden. Dit heeft er voor gezorgd dat de respons in het vierde jaar lager ligt. Van de mannelijke studenten in het vierde jaar van MWD ligt de respons zelfs op 0%. Deze deelpopulatie bestaat uit twee mannelijke studenten, wat mede de oorzaak is van de lage respons in deze deel populatie. De resultaten die verkregen zijn uit de enquête zijn daarom niet representatief voor de mannelijke studenten in het vierde jaar van MWD.

Daarnaast blijkt dat de respons van de mannelijke studenten in het eerste jaar van MWD minder dan 50% is. Rondom het afnemen van de enquête zijn bij deze deelpopulatie geen problemen ondervonden. Waarom de respons bij deze groep lager ligt is niet duidelijk. De enquêtes bij deze deelpopulatie zijn tijdens hetzelfde college afgenomen als bij de mannelijke en vrouwelijke studenten in het eerste jaar van SPH en de vrouwelijke studenten MWD in het eerste jaar. Er zijn geen aanwijzingen waarom in dat college meer mannelijke studenten uit het eerste jaar van MWD afwezig waren. De resultaten uit de enquête zijn vanwege die lage respons minder representatief.

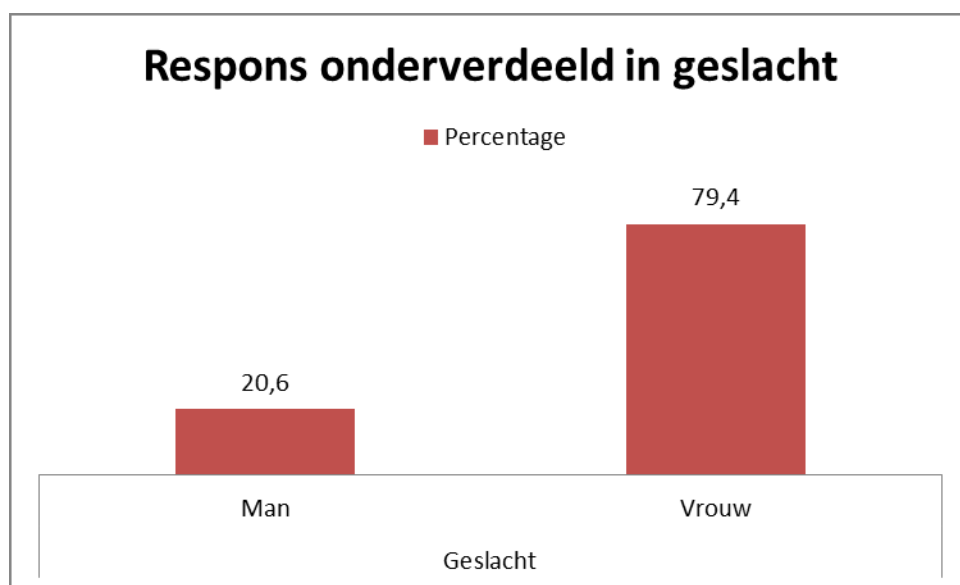
Als laatste blijkt dat de respons van de mannelijke en vrouwelijke studenten in het derde jaar van MWD laag ligt. Bij het afnemen van de enquête bij deze deelpopulatie is het niet gelukt om alle klassen langs te gaan. De les die ingepland was om de enquêtes af te nemen bij de klas SVM3a2 werd



verzet naar een ander moment. De les werd verzet naar vier weken later, waardoor de enquête niet meer op tijd afgenomen kon worden bij deze klas. Daarnaast zijn de studenten uit het derde jaar vanwege een jaarstage weinig op school. Dit heeft er voor gezorgd dat er geen mogelijkheid meer is gevonden om deze klas de enquête in te laten vullen. Door deze factoren is de respons van de studenten MWD in het derde jaar minder dan 50% en zijn de resultaten voor hen minder representatief.

In de volgende figuren, 3.2 tot en met 3.5, is de verdeling van de respons weergegeven op basis van geslacht, leeftijd, opleiding en studiejaar.

Als eerste is in figuur 3.2 is de respons onderverdeeld in geslacht. Verwacht werd dat minder mannelijke studenten dan vrouwelijke studenten de enquête in zouden vullen en het percentage mannelijke studenten lager uit zou vallen. In de totale populatie, zoals te zien is in figuur 2.1, ligt het percentage mannelijke studenten lager. Die verhouding is terug te zien in de respons. Van de totale populatie is 21% man en 79% vrouw. Bij de respons is 20,6% man en 79,4% vrouw. De verdeling van geslacht van de respons is daarmee representatief voor de totale populatie.

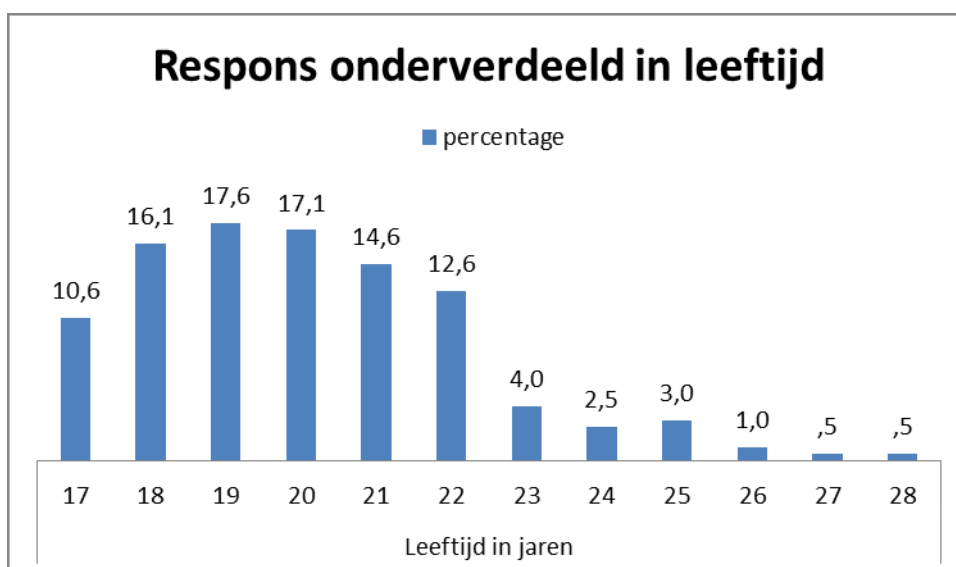


Figuur 3.2 – Respons enquête onderverdeeld in geslacht (n=199), in percentages

Doormiddel van een steekproef calculator is gekeken of het aantal mannelijke en vrouwelijke studenten in de respons een betrouwbaar beeld geven van de mannelijke en vrouwelijke studenten in de totale populatie. De totale deelpopulatie van mannelijke studenten bestaat uit 68 mannelijke studenten. Om een betrouwbaar beeld te verkrijgen was het nodig om van 58 mannelijke studenten een enquête terug te krijgen. Dit aantal is helaas niet gehaald. Er zijn 41 mannelijke studenten die een enquête hebben ingeleverd en daarmee is het onderzoek voor die deelpopulatie minder betrouwbaar. De totale deelpopulatie van vrouwelijke studenten bestaat uit 258 vrouwelijke studenten. Om een betrouwbaar beeld te krijgen was het nodig om van 155 vrouwelijke studenten een enquête terug te krijgen. Er zijn 158 enquêtes ingevuld door vrouwelijke studenten en daarmee zijn de resultaten die verkregen zijn uit de enquête voor vrouwelijke studenten betrouwbaar en representatief.

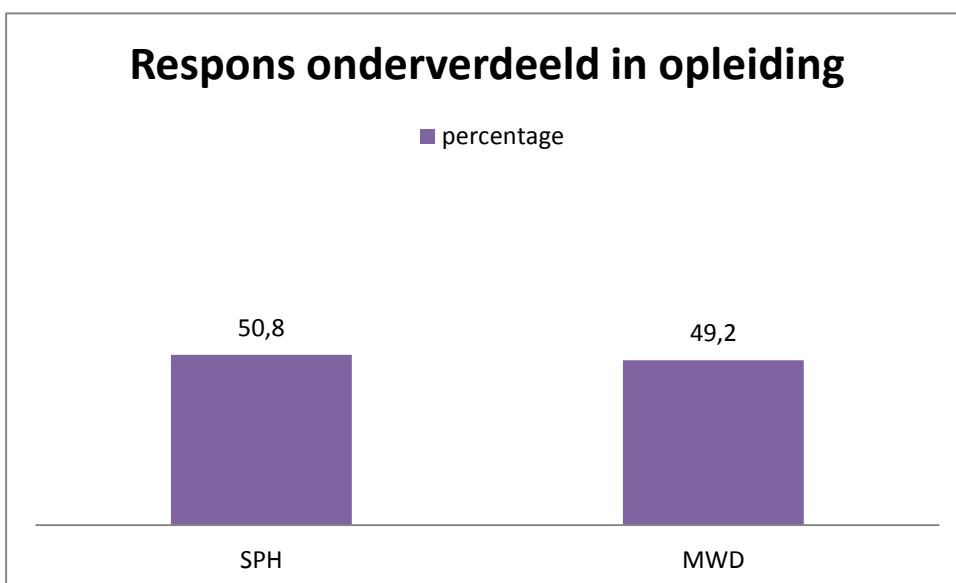
In figuur 3.3 is de respons onderverdeeld in leeftijd. Bij de totale populatie zijn daar geen gegevens van bekend. De verwachting is dat de meeste respondenten in de leeftijd van 17 tot en met 22 jaar vallen. Dit omdat de meeste studenten direct doorstromen vanaf de middelbare school. Bij de verdeling van de respons wordt die verwachting terug gezien.





Figuur 3.3 – Respons enquête onderverdeeld in leeftijd (n=199), in percentages

De verdeling van de respons per opleiding is af te lezen in figuur 3.4. Dit figuur laat zien dat ongeveer de helft van de respondenten de opleiding SPH volgt en de andere helft de opleiding MWD. In figuur 2.2 is af te lezen dat de opleiding MWD 6% groter is dan de opleiding SPH. In de respons viel daarom te verwachten dat er meer respondenten zouden zijn die de opleiding MWD volgen. Dit is, zoals af te lezen valt in figuur 3.4, niet het geval.

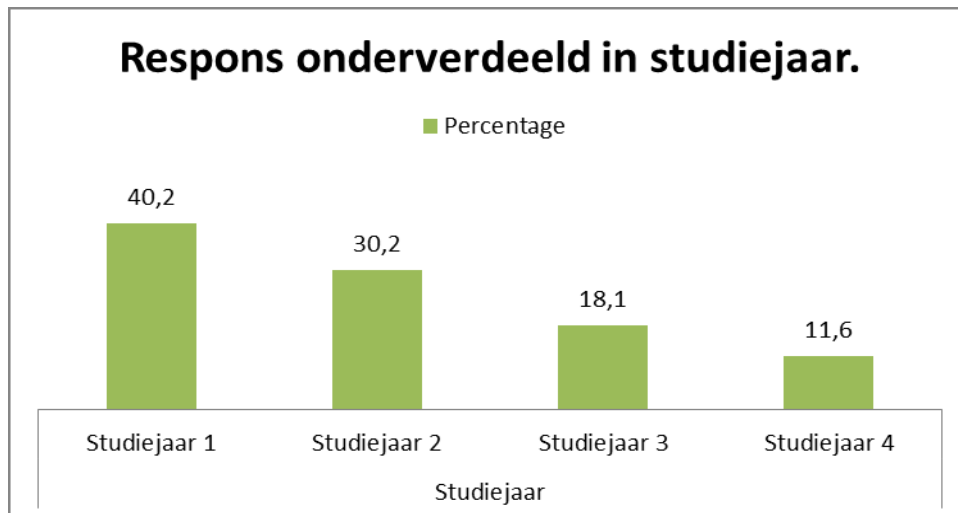


Figuur 3.4 – Respons enquête onderverdeeld in opleiding (n=199), in percentages

Zoals al eerder aangegeven is het tijdens het afnemen van de enquêtes niet gelukt om alle klassen van het derde jaar MWD bij langs te gaan. Dit is de reden waarom de respons onderverdeeld in opleiding niet aan de verwachting voldoet.

In figuur 3.5 is de respons onderverdeeld in studiejaar. In vergelijking met figuur 2.3 wordt gezien dat het percentage respondenten uit het derde en vierde studiejaar lager ligt dan de verwachting was. De studenten uit het eerste en tweede studiejaar waren goed te bereiken door bij de klassen langs te gaan. De derdejaars studenten zijn door hun jaarstage minder op de GH aanwezig, namelijk één dag per maand. Daarnaast hebben de vierdejaars studenten geen klassikale lessen meer. Beide factoren zorgen ervoor dat het percentage respondenten lager ligt.



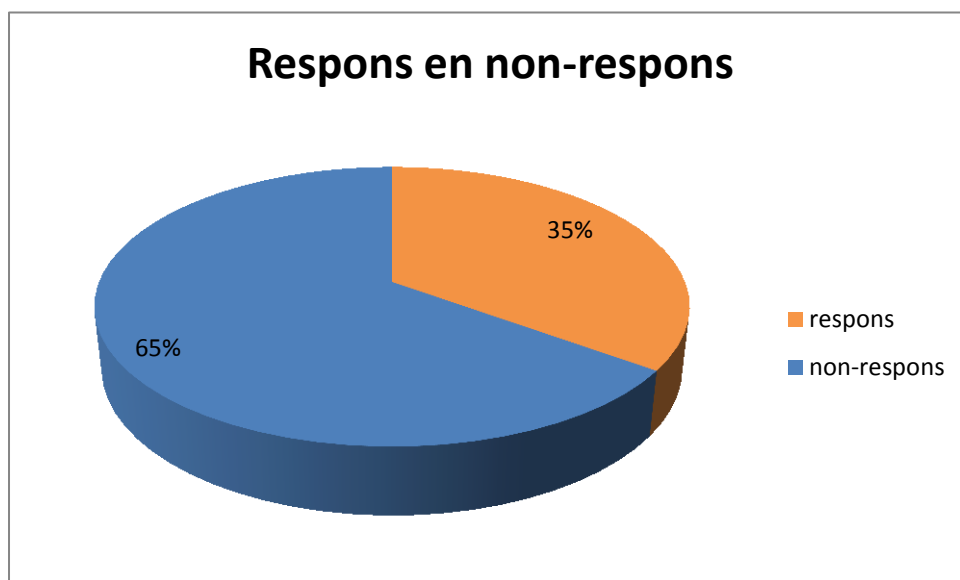


Figuur 3.5 – Respons enquête onderverdeeld in studiejaar (n=199), in percentages

3.1.3 Interviews

Binnen de operationele populatie is een gestratificeerde, systematische steekproef uitgevoerd met een aselekt begin. De deelpopulaties hierin zijn de vier jaren van de opleiding SPH en de vier jaren van de opleiding MWD. Op deze manier zijn acht deelpopulaties ontstaan. Deze deelpopulaties worden opgedeeld in mannelijke en vrouwelijke studenten, zodat 16 deelpopulaties ontstaan. Van elke deelpopulaties wilden de onderzoekers één student interviewen. Bij de gestratificeerde steekproef met een aselekt begin, is er voor gekozen om voor elke deelpopulatie de eerste 10 personen op te vragen door middel van een *list-randomizer*. Op die manier hadden de onderzoekers verschillende opties achter de hand voor het geval studenten niet reageerden of niet mee wilden werken. De studenten zijn benaderd via een email waarin gevraagd werd of zij mee wilden werken met het interview. De respons en non-respons staat weergegeven in figuur 3.6.

34



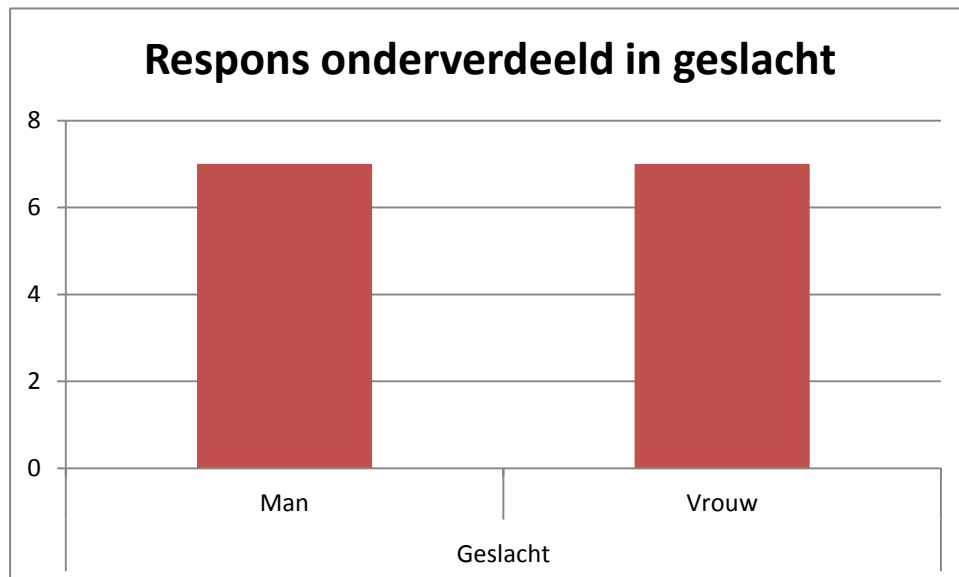
Figuur 3.6 – Respons en non-respons interview (n=40), in percentages



Via de mail zijn verschillende studenten gevraagd of zij mee wilden werken aan dit onderzoek door middel van een interview. Van sommige deelpopulaties was het lastig om iemand te vinden die mee wilde werken aan het onderzoek. In sommige gevallen is tot en met optie 6 benaderd om een student te vinden die mee wilde werken aan een interview. Hier is veel tijd in gaan zitten, waardoor het vanwege tijdsdruk uiteindelijk niet mogelijk is geweest om van elke deelpopulatie een interview af te nemen. Uit het derde jaar van MWD is het niet gelukt om een mannelijke student te interviewen. Oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat deze studenten een jaar stage lopen en weinig aanwezig zijn op de GH. Uit het eerste jaar van SPH is het niet gelukt om een vrouwelijke student te interviewen. Hiervoor is geen reden gevonden.

De gegevens die vanuit de interviews verkregen zijn, hebben een verdiepende functie op de gegevens uit de enquête. Niet alle gegevens uit de enquête zijn uitgevraagd, dit omdat er al voldoende informatie was verkregen vanuit de enquêtes. De verwachting is dat de interviews de representativiteit van de resultaten verkregen uit de enquêtes hebben vergroot.

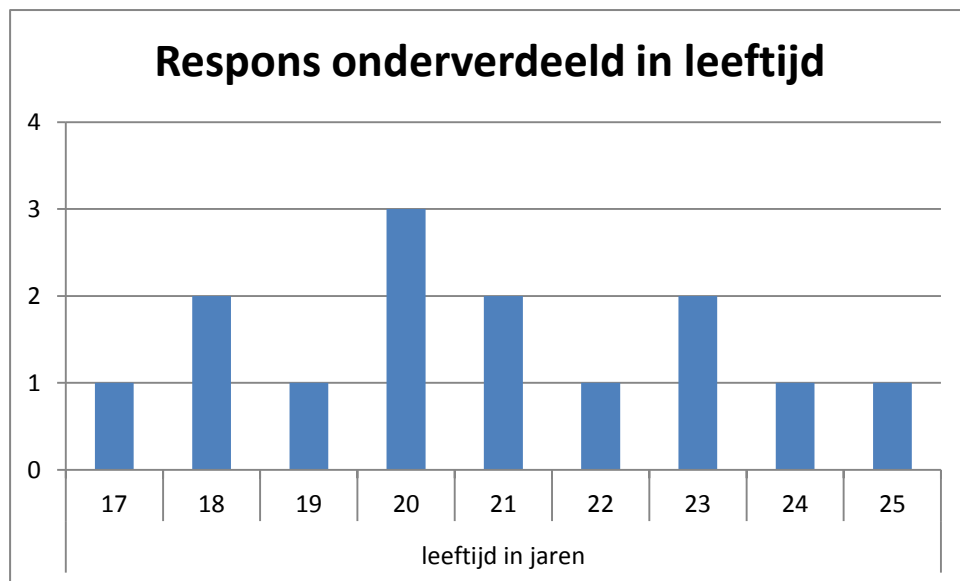
Bij het afnemen van de interviews zijn uiteindelijk zeven mannelijke studenten geïnterviewd en zeven vrouwelijke studenten, zoals af te lezen is in figuur 3.7. Om zoveel mogelijk recht te doen aan beide geslachten vonden de onderzoekers het belangrijk om van elk geslacht evenveel interviews af te nemen. Dus van de 14 interviews die zijn afgenomen is de verhouding mannelijke en vrouwelijke studenten gelijk gebleven. De resultaten uit de interviews zijn daarom representatief voor mannelijke en vrouwelijke studenten.



Figuur 3.7 – Respons interview onderverdeeld in geslacht (n=14), in aantallen

Van tevoren waren geen gegevens bekend van de leeftijd van de geïnterviewden. In figuur 3.8 is te zien dat de leeftijd van de respondenten redelijk verdeeld is. De verwachting was dat er vooral respondenten zouden zijn in de leeftijdscategorie van 17 tot en met 20 jaar, omdat die leeftijdscategorieën in de totale populatie in verhouding meer aanwezig zijn de betrouwbaarheid en representativiteit van de resultaten uit de interviews is verhoogd omdat van bijna alle leeftijden een respondent aanwezig is.

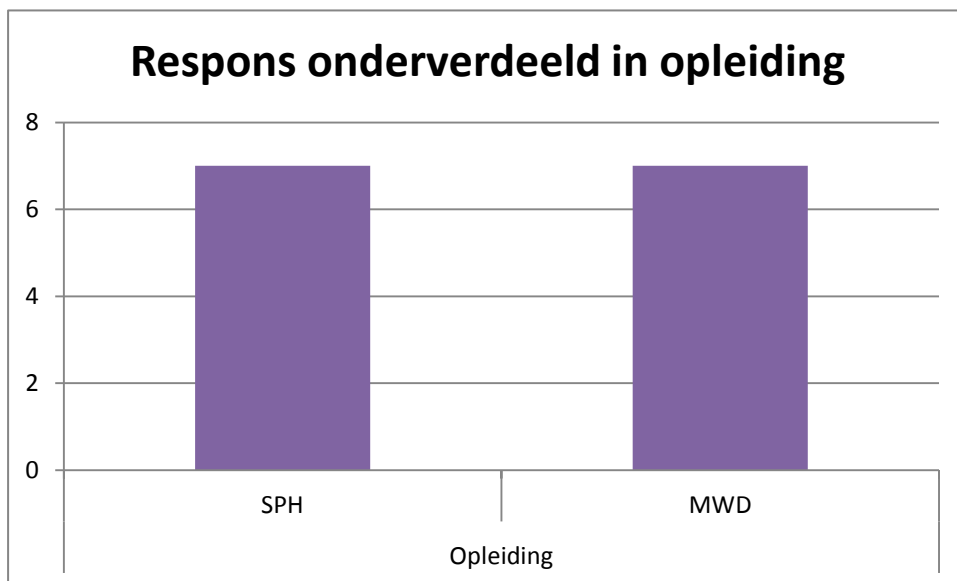




Figuur 3.8 – Respons interview onderverdeeld in leeftijd (n=14), in aantallen

In figuur 3.9 is de respons van de interviews onderverdeeld in opleiding. De onderzoekers wilden van zowel SPH als MWD acht studenten interviewen. Zoals eerder uitgelegd is, is dat aantal niet gehaald. Toch zijn er vanuit elke opleiding evenveel studenten geweest die mee hebben gewerkt aan dit interview. Dit betekent dat de resultaten verkregen vanuit de interviews voor beide opleidingen representatief en betrouwbaar zijn.

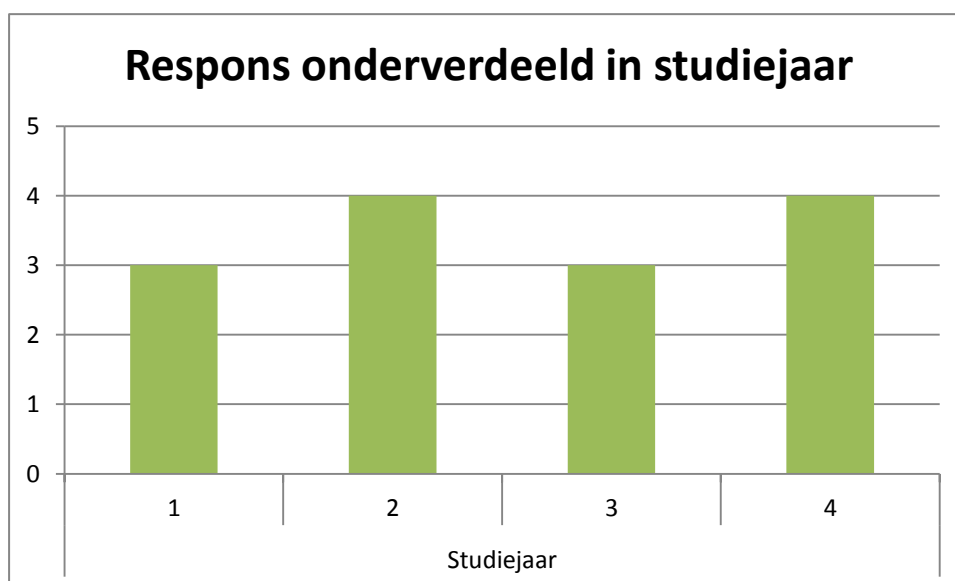
36



Figuur 3.9 – Respons interview onderverdeeld in opleiding (n=14), in aantallen



In figuur 3.10 is af te lezen dat er vier studenten uit het tweede en vierde studiejaar Social Work zijn geïnterviewd en drie studenten uit het eerste en derde studiejaar Social Work. De resultaten die zijn verkregen vanuit de interviews zijn voor de studenten uit het eerste en derde studiejaar daarom iets minder representatief en betrouwbaar.



Figuur 3.10 – Respons interview onderverdeeld in studiejaar (n=14), in aantallen



3.2 Onderzoeksresultaten

In het volgende gedeelte worden de onderzoeksresultaten per deelvraag weergegeven. Hierbij wordt gebruik gemaakt van tabellen en figuren. Aan het eind van elke deelvraag staat een korte samenvatting, waarin het antwoord op de deelvraag in een paar zinnen beschreven wordt.

3.2.1 Deelvraag 1

In welke mate sluit de opleiding aan bij de verwachtingen die de mannelijke en vrouwelijke studenten hebben van de opleiding?

Om antwoord te geven op deze eerste deelvraag, worden eerst de meest voorkomende verwachtingen die studenten aangeven benoemd. Daarna zal ook het onderwerp beroepsmotivatie aan de orde komen, omdat dit in direct verband staat met de verwachtingen van de opleiding. Dit gegeven wordt verder uitgelegd in paragraaf 1.2.1b.

Verwachtingen

Bij de eerste deelvraag gaat het over de verwachtingen van zowel mannelijke en vrouwelijke studenten en in welke mate de opleiding aansluit bij deze verwachtingen. Uit de onderzoeksresultaten is naar voren gekomen dat de verwachtingen die de studenten hadden voordat ze aan de opleiding begonnen, zijn onder te verdelen in dertien categorieën. Die worden in tabel 3.2 weergegeven, met een onderscheid tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

Tabel 3.2

Verwachtingen van de opleiding van de totale hoeveelheid mannelijke (n=36) en vrouwelijke (n=147) studenten (n=183), in percentages

		<i>Wel ingevuld %</i>	<i>Niet ingevuld %</i>
Opgeleid worden tot professional	Man	50.0	50.0
	Vrouw	42.2	57.8
Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling	Man	25.0	75.0
	Vrouw	30.6	69.4
Goede, persoonsgerichte begeleiding	Man	19.4	80.6
	Vrouw	18.4	81.6
Sociale studie	Man	11.1	88.9
	Vrouw	10.9	89.1
Moeilijke, leerzame opleiding	Man	5.6	94.4
	Vrouw	15.6	84.4
Aandacht voor praktijk	Man	2.8	97.2
	Vrouw	19.0	81.0
Aandacht voor theorie	Man	13.9	86.1
	Vrouw	26.5	73.5
Gericht op gevoel	Man	2.8	97.2
	Vrouw	3.4	96.6
Interessante, brede opleiding	Man	2.8	97.2
	Vrouw	12.2	87.8
Hoge kwaliteit opleiding	Man	16.7	83.3
	Vrouw	5.4	94.6
Leren reflecteren	Man	13.9	86.1
	Vrouw	4.8	95.2
Aandacht voor christelijke identiteit	Man	8.3	91.7
	Vrouw	8.2	91.8
Overig	Man	2.8	97.2
	Vrouw	6.8	93.2



Uit deze tabel blijkt dat de verwachtingen *opgeleid worden tot professional, aandacht voor persoonlijke ontwikkeling* en *goede, persoonsgerichte begeleiding* het hoogst scoren. Dit zijn verwachtingen die Social Work studenten hadden voordat ze aan de opleiding begonnen. Bij deze drie meest voorkomende verwachtingen is geen noemenswaardig verschil te zien tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Wat wel opvallend is, is dat vrouwelijke studenten hoger scoren op de verwachtingen *moeilijke, leerzame studie* en *aandacht voor theorie*. In tabel 3.2 is dit terug te zien. Verder is uit de onderzoeksresultaten gebleken dat de meeste studenten vinden dat de opleiding voldoet aan de verwachtingen die ze vooraf van de opleiding hadden. Het gaat hierbij om 85% van alle studenten. 15% van de studenten geeft aan dat de opleiding niet aansluit bij hun verwachtingen. De redenen die deze studenten aangeven waarom de opleiding niet aansluit bij de verwachtingen, vallen onder te verdelen in negen categorieën. Deze staan weergegeven in onderstaande tabel, tabel 3.3. De twee redenen die het vaakst aangegeven worden, zijn *hoeveelheid theorie is anders dan verwacht* en *aandacht voor persoonlijke ontwikkeling is anders was dan verwacht*.

Tabel 3.3

Redenen voor niet aansluiten van opleiding bij verwachting (n=31), in percentages

	<i>Ingevuld %</i>
Hoeveelheid theorie is anders dan verwacht	45.2
Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling is anders dan verwacht	38.7
Nadruk op christelijke identiteit is anders dan verwacht	16.1
Hoeveelheid aandacht voor individu is anders dan verwacht	29.0
Inhoud van opleiding is anders dan verwacht	29.0
Contact met docenten is anders dan verwacht	6.5
Er werd meer praktische vaardigheden en praktijkervaring verwacht	9.7
Opleiding was minder breed verwacht, meer specifiek	9.7
Overig	19.4

39

Beroepsmotivatie

In de enquête is ook gevraagd naar de beroepsmotivatie van de studenten, omdat dit iets zegt over de motivatie voor de opleiding. In paragraaf 1.2.1b is uitgelegd op welke manier de beroepsmotivatie invloed heeft op de motivatie voor de opleiding. Waar het op neerkomt, is dat een opleiding wordt gezien als een middel om een doel te bereiken. Er is hier verder onderzoek naar gedaan, omdat uit de theorie gebleken is dat de beroepsmotivatie wat zegt over de verwachtingen van de opleiding.

In tabel 3.4 en tabel 3.5 worden samen vijftien motivaties genoemd die Social Work studenten op de GH aangegeven hebben. De eerste tabel betreft motivaties die aangegeven stonden op de enquête. Daarnaast hebben 18 respondenten een ander antwoord ingevuld. Deze antwoorden zijn gelabeld en staan in tabel 3.5.

De meest voorkomende motivatie is de *interesse in mensen* en het minst voorkomende motief is een *schuldgevoel ten opzichte van mensen met grote problemen*.



Tabel 3.4*Motivatie om in dit werkveld aan het werk te gaan (n=183), in percentages*

	<i>Niet</i>	<i>Meer niet dan wel</i>	<i>Meer wel dan niet</i>	<i>Wel</i>
	%	%	%	%
Interesse in mensen	0.0	0.5	6.0	93.4
Vanuit opvoeding geleerd om mensen te helpen	2.2	15.9	46.2	35.7
Werken in hulpverlening geeft status	51.1	38.9	7.8	2.2
Werken in hulpverlening geeft macht	72.0	20.9	5.5	1.6
Werken in hulpverlening geeft sociale contacten	22.7	35.9	33.7	7.7
Heb eigen probleem opgelost en wil nu anderen helpen	36.0	32.0	24.7	7.3
Ontdek ik het werk nieuwe kanten van mezelf	4.9	15.9	46.7	32.4
Schuldgevoel t.o.v. mensen met grote problemen	63.9	30.1	5.5	0.5
Positieve bijdrage leveren aan onrecht in maatschappij	3.3	4.9	29.5	62.3

Tabel 3.5*Motivatie om in dit werkveld aan het werk te gaan – anders (n=18), in percentages*

	<i>Wel</i> %
Vanuit interesse, mensen helpen	22.2
Kwaliteiten in zetten	11.1
Christelijke overtuiging	11.1
Op basis van eigen ervaring in hulpverlening	16.7
Voor eigen voldoening, geeft goed gevoel	22.2
Overig	11.1

Naast de gegevens die in tabel 3.4 naar voren komen, is ook onderscheid gemaakt in geslacht, opleiding en leeftijdscategorie. Hier zijn drie significante verschillen uit naar voren gekomen. De eerste is dat de motivatie een positieve bijdrage te willen leveren aan onrecht in de maatschappij, vaker genoemd wordt door vrouwelijke dan door mannelijke studenten ($p = .006$). Bij het tweede significante verschil blijkt dat MWD studenten vaker dan SPH studenten heeft aangegeven dat interesse in mensen hun motief is om in dit werkveld aan het werk te willen ($p = .021$). Bij het derde en laatste verschil is er onderscheid gemaakt in leeftijdscategorie. Zo zeggen studenten jonger dan 20 jaar vaker dan studenten vanaf 20 jaar dat het werk hun sociale contacten biedt ($p = .029$).

Samenvatting

De belangrijkste motivatie voor studenten om de opleiding Social Work te volgen, is om *vanuit interesse mensen te willen helpen*. Daarnaast geeft 85% van de Social Work studenten op de GH aan dat de opleiding voldoende aansluit bij de verwachtingen die zij hadden van de opleiding. Bij de meest voorkomende verwachtingen is geen verschil te zien tussen de mannelijke en de vrouwelijke studenten.

Met name de verwachtingen om *opgeleid te worden tot professional, de aandacht voor persoonlijke ontwikkeling* die de opleiding biedt en *goede, persoonsgerichte begeleiding* scoren hoog. 15% van de studenten geeft aan dat de opleiding niet aansluit bij hun verwachtingen. Er wordt vooral aangegeven dat dit komt doordat ze de *hoeveelheid theorie en aandacht voor persoonlijke ontwikkeling anders verwacht hadden*.



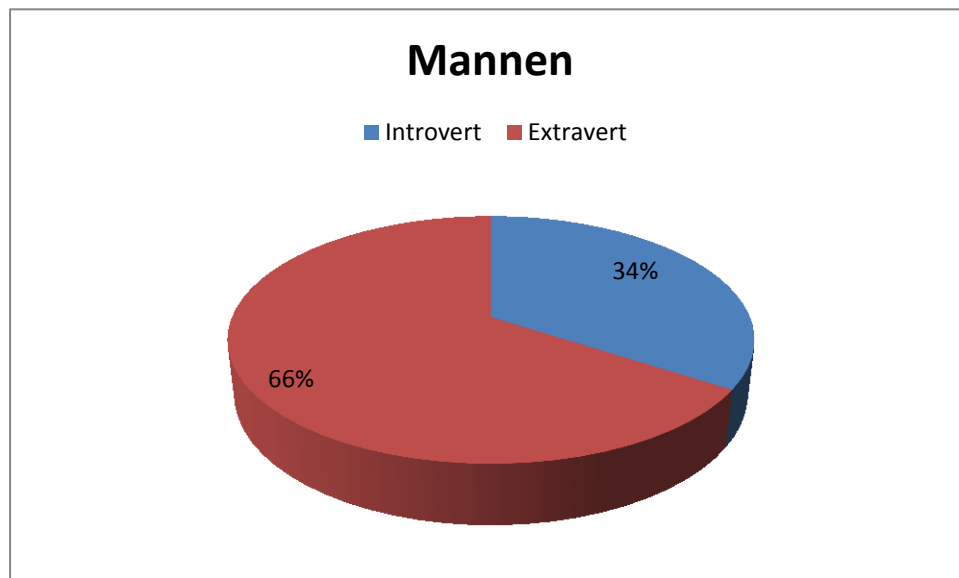
3.2.2 Deelvraag 2

In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten aansluiting van de opleiding bij hun persoonlijke eigenschappen en bij mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?

Bij deze deelvraag gaat het zowel over persoonlijke eigenschappen als over mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. De vraag hierbij is in welke mate de opleiding aansluit bij deze eigenschappen. Hierbij zal eerst ingegaan worden op de persoonlijke eigenschappen en daarna op de mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Bij deelvraag 3 zal dieper ingegaan worden op de manier waarop de opleiding een bijdrage levert aan het ontwikkelen van deze eigenschappen

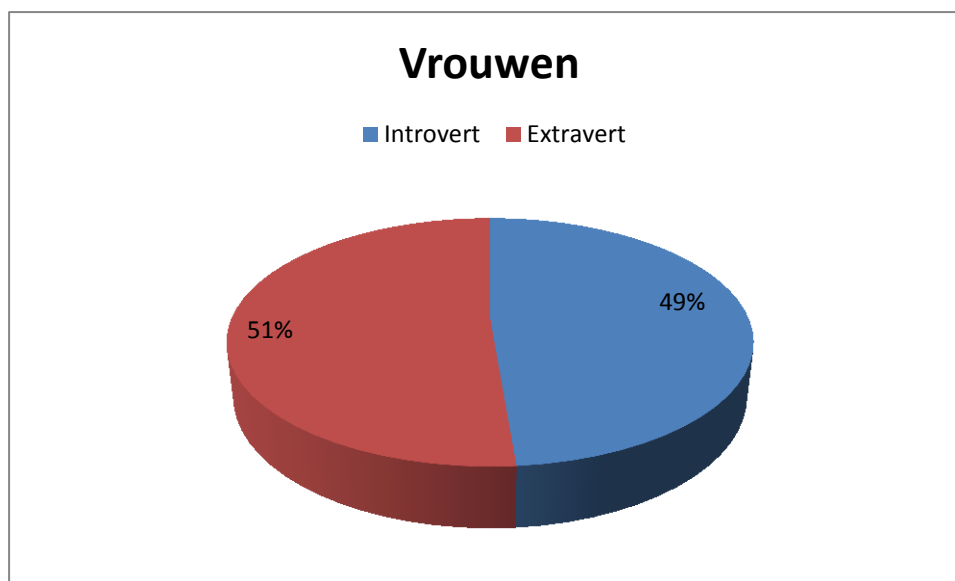
Persoonlijke eigenschappen

Zoals in paragraaf 1.2.1.a beschreven is, kan het menselijk gedrag verklaard worden aan de hand van vijf factoren. Deze vijf factoren zijn eigenschappen die samen de grondslag vormen voor elk menselijk gedrag. Deze vijf factoren zijn: *Introvert/extravert*, *vriendelijkheid*, *zorgvuldigheid*, *emotionele stabiliteit* en *creativiteit*. Door middel van de enquêtes is aan de studenten gevraagd in welke mate ze de eigenschap bij zichzelf herkennen. In de figuren 3.11 en 3.12 is weergegeven hoeveel mannelijke en vrouwelijke studenten zichzelf de eigenschap *introvert* of *extravert* toeschrijven.



Figuur 3.11 – Mannelijke studenten, introvert en extravert (n=38), in percentages





Figuur 3.12 – Vrouwelijke studenten, introvert en extravert (n=152), in percentages

Uit deze onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat twee derde van de mannelijke studenten zichzelf ziet als *extravert*. Bij vrouwelijke studenten is dit ongeveer de helft.

In tabel 3.6 komen de andere vier eigenschappen aan bod. Hierin wordt weergegeven in welke mate de mannelijke en vrouwelijke studenten de eigenschappen bij zichzelf herkennen. Hierbij is een indeling gebruikt in vier opeenvolgende categorieën.

Tabel 3.6

Persoonlijke eigenschappen van de totale hoeveelheid mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=158) studenten (n=199), in percentages

		<i>Niet</i>	<i>Meer niet dan wel</i>	<i>Meer wel dan niet</i>	<i>Wel</i>
		%	%	%	%
Vriendelijkheid	Man	0.0	0.0	26.8	73.2
	Vrouw	0.0	1.3	14.6	84.2
Zorgvuldigheid	Man	2.4	39.0	51.2	7.2
	Vrouw	0.6	12.7	41.1	45.6
Emotionele stabiliteit	Man	0.0	7.3	58.5	34.1
	Vrouw	1.9	15.9	59.9	22.3
Creativiteit	Man	12.2	22.0	34.1	31.7
	Vrouw	6.3	24.7	38.0	31.0

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er twee significante verschillen zijn in de mate waarin de vier eigenschappen aanwezig zijn bij mannelijke en vrouwelijke studenten. De eerste heeft betrekking op *zorgvuldigheid*. Meer vrouwelijke dan mannelijke studenten ($p = .000$) hebben aangegeven die eigenschap bij zichzelf te vinden passen. Een ander significant verschil is dat meer mannelijke dan vrouwelijke studenten ($p = .043$) hebben aangegeven dat ze *emotionele stabiliteit* bij zichzelf vinden passen.

In de enquêtes is ook aan de studenten gevraagd in welke mate de opleiding bijdraagt aan het ontwikkelen van deze vier eigenschappen. De resultaten hiervan zijn in tabel 3.7 weergegeven, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen de beleving van mannelijke en vrouwelijke studenten.



Tabel 3.7

Bijdrage van opleiding aan ontwikkelen van persoonlijke eigenschappen van de totale hoeveelheid mannelijke (n=39) en vrouwelijke (n=155) studenten (n=194), in percentages

		Niet	Meer niet dan wel	Meer wel dan niet	Wel
		%	%	%	%
Vriendelijkheid	Man	10.3	33.3	43.6	12.8
	Vrouw	12.8	28.2	39.7	19.2
Zorgvuldigheid	Man	0.0	7.3	53.7	39.0
	Vrouw	1.3	9.0	43.6	46.2
Emotionele stabiliteit	Man	5.1	17.9	43.6	33.3
	Vrouw	1.9	7.7	41.9	48.4
Creativiteit	Man	2.4	43.9	31.7	22.0
	Vrouw	7.7	27.6	46.2	18.6

Uit de onderzoeksresultaten die bij bovenstaande tabel horen zijn vier wezenlijke verschillen naar voren gekomen.

Opvallend is dat de eerste drie verschillen betrekking hebben op de mate waarin de opleiding bijdraagt aan het verder ontwikkelen van *emotionele stabiliteit*. Zo geven meer vrouwelijke dan mannelijke studenten aan dat de opleiding volgens hen bijdraagt aan de ontwikkeling van *emotionele stabiliteit* ($p = .043$). Een mannelijke SPH-student uit het vierde jaar zegt daarover in het interview: *“Ik heb juist het gevoel dat ik, door al die aandacht aan emoties, er steeds meer weerstand voor ga ontwikkelen”*. En een vrouwelijke student uit het vierde jaar van SPH zegt daarover: *“Ik denk dat vrouwen gevoelens sneller uiten en dat ze daardoor ook sneller komt tot het stabiliseren van de emoties. Ik denk dat het ook lastiger voor mannen is om daarin open te zijn en dat het daardoor moeilijker is om de stabiliteit te vinden.”*

Verder vragen de studenten zich ook af in hoeverre emotionele stabiliteit geaccepteerd wordt door de docenten. Ze vragen zich af wanneer het goed genoeg is? Een derdejaars SPH-studente vraagt zich af: *“In hoeverre wordt emotionele stabiliteit geaccepteerd of blijven ze er tegenaan schoppen? Van mij mag het ook wel wat minder.”*

Daarnaast wordt door SPH-studenten, vaker dan door MWD-studenten, aangegeven dat de opleiding bijdraagt aan het ontwikkelen van emotionele stabiliteit ($p = .001$).

Uit die test is ook gebleken dat studenten tot en met 19 jaar vaker dan studenten vanaf 20 jaar hebben aangegeven dat zij vinden dat de opleiding bijdraagt aan het verder ontwikkelen van de eigenschap *emotionele stabiliteit* ($p = .004$).

Het andere verschil gaat over creativiteit. SPH-studenten vinden, meer dan MWD-studenten, dat de opleiding bijdraagt aan het verder ontwikkelen van de eigenschap *creativiteit* ($p = .004$). Veel voorbeelden die hierbij werden gegeven gingen over de creatieve vakken zoals creatief agogisch programmeren en de muzisch agogische vakken. En mannelijke student uit het derde jaar van SPH zegt over de eigenschap creativiteit het volgende: *“Vaak staan formats voor een opdracht of een verslag al vrij vast, dus is er weinig ruimte om daar creatief mee op te springen. Ik denk dat het voor mij als professional beter zou zijn om wat meer los gelaten te worden daarin en het als het ware maar zelf een keer te moeten uitzoeken. Om te leren wat makkelijker in te springen op onoverzichtelijke situaties of vreemde vragen.”*

Wat verder vaak terug kwam in de interviews, tijdens het gesprek over persoonlijke eigenschappen, was de kleinschaligheid van de opleiding. Een mannelijke derdejaars SPH-student zegt hierover: *“De reden dat ik voor deze school heb gekozen is dat het een kleinere school is. En daardoor sta ik denk ik als student en persoon meer in de belangstelling bij docenten. Ze kennen mij beter, ze weten wie ik ben, wat mijn leerpunten en ontwikkeling zijn.”* Die kleinschaligheid van de opleiding wordt als



oorzaak gezien waarom de studenten aansluiting van de opleiding ervaren bij zowel hun persoonlijke eigenschappen als de mannelijke en vrouwelijk beschouwde eigenschappen.

Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Zoals beschreven staat in paragraaf 1.2.1.a wordt er een onderscheid gemaakt tussen mannelijk beschouwde eigenschappen en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Onder mannelijk beschouwde eigenschappen vallen onder andere: *abstract en logisch denken, doelgericht, ruimtelijk inzicht* en *direct communiceren*. Bij vrouwelijk beschouwde eigenschappen horen onder andere: *communicatief vaardig, oog voor emoties, relatiegericht, sociaal voelend* en *(ver)zorgend*.

In tabel 3.8 wordt weergegeven of en in welke mate de studenten deze eigenschappen bij zichzelf herkennen. De studenten waren niet op de hoogte van welke eigenschappen mannelijk beschouwd of vrouwelijk beschouwd waren.

Tabel 3.8

Persoonlijke eigenschappen van de totale hoeveelheid mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=158) studenten (n=199), in percentages

			<i>Niet</i>	<i>Meer niet dan wel</i>	<i>Meer wel dan niet</i>	<i>Wel</i>
			%	%	%	%
Mannelijk beschouwde eigenschappen	Abstract en logisch denken	Man	2.4	17.1	31.7	48.8
		Vrouw	4.5	20.0	48.4	27.1
	Doelgericht	Man	2.4	14.6	63.4	19.5
		Vrouw	0.6	8.3	44.2	46.8
	Ruimtelijk inzicht	Man	12.2	29.3	34.1	24.4
		Vrouw	12.7	38.6	38.0	10.8
Vrouwelijk beschouwde eigenschappen	Direct communiceren	Man	0.0	27.5	42.5	30.0
		Vrouw	5.2	34.0	41.8	19.0
	Communicatief vaardig	Man	0.0	4.9	41.5	53.7
		Vrouw	0.0	6.3	51.3	42.4
	Oog voor emoties	Man	0.0	14.6	43.9	41.5
		Vrouw	0.0	3.8	40.8	55.4
	Relatiegericht	Man	0.0	4.9	48.8	46.3
		Vrouw	0.0	3.2	40.5	56.3
	Sociaal voelend	Man	0.0	0.0	46.3	53.7
		Vrouw	0.0	0.0	34.8	65.2
	(Ver)zorgend	Man	0.0	29.3	43.9	26.8
		Vrouw	0.0	5.1	38.6	56.3

Uit de onderzoeksresultaten komen negen significante verschillen naar voren. Deze negen verschillen gaan over vijf eigenschappen, namelijk: *abstract en logisch denken, doelgericht, oog voor emoties, (ver)zorgend* en *sociaal voelend*. De resultaten zullen hier per eigenschap beschreven worden.

1. Abstract en logisch denken

Het eerste verschil is dat mannelijke studenten de eigenschap *abstract en logisch denken* meer aan zichzelf toekennen dan vrouwelijke studenten ($p = .032$). Dit is in overeenstemming met de eerder aangehaalde theorie in paragraaf 1.2.1a, waaruit blijkt dat dit een mannelijk beschouwde eigenschap is.

2. Doelgericht

Het tweede verschil is dat meer vrouwelijke dan mannelijke studenten de eigenschap *doelgericht* aan zichzelf toekennen ($p = .001$). Dit is in tegenstelling met de eerder aangehaalde theorie, waar dit genoemd wordt als een mannelijk beschouwde eigenschap.



Het derde verschil gaat ook over de eigenschap *doelgericht* ($p = .011$). Studietoecategorie twee (derde- en vierdejaars studenten) kent deze eigenschap vaker aan zichzelf toe dan studietoecategorie een (eerste- en tweedejaars studenten).

3. Oog voor emoties

Bij de eigenschap *oog voor emoties* zijn drie verschillen naar voren gekomen. Zo geven meer vrouwelijke dan mannelijke studenten aan dat ze deze eigenschap bij zichzelf herkennen ($p = .042$). Dit komt overeen met de theorie, omdat oog voor emoties in de theorie als vrouwelijk beschouwde eigenschap wordt genoemd.

Daarnaast is te zien dat studenten uit studietoecategorie een (eerste- en tweedejaars studenten) dit vaker aangeven, dan studenten uit studietoecategorie twee (derde- en vierdejaars studenten) ($p = .040$). Een ander verschil bij deze eigenschap is dat studenten tot en met 19 jaar deze eigenschap vaker herkennen dan studenten vanaf 20 jaar ($p = .019$).

Kortom, studenten tot 20 jaar die in de eerste helft van de opleiding zitten geven vaker aan *oog voor emoties te hebben*, dan studenten vanaf 20 jaar die in de tweede helft van de opleiding zitten.

4. (Ver)zorgend

Het zevende en achtste verschil gaan over de eigenschap *(ver)zorgend*. Dit wordt meer aan zichzelf toegekend door vrouwelijke studenten ($p = .000$). Dit komt overeen met wat de theorie hier over zegt. Daarnaast is uit de onderzoeksresultaten gebleken dat studenten tot en met 19 jaar zich meer herkennen in de eigenschap *(ver)zorgend* dan studenten vanaf 20 jaar ($p = .005$).

5. Sociaal voelend

Het negende verschil bij dit onderdeel is dat de studenten tot en met 19 jaar, meer dan studenten vanaf 20 jaar, de eigenschap *sociaal voelend* aan zichzelf toeschrijven ($p = .010$).

In tabel 3.8 is weergegeven in welke mate de eigenschappen herkend worden door de mannelijk en vrouwelijke beschouwde eigenschappen. Er is ook onderzocht in welke mate de opleiding volgens de studenten bijdraagt aan het ontwikkelen van deze eigenschappen. Dit wordt weergegeven in tabel 3.9, waarbij een onderscheid is gemaakt tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

45

Tabel 3.9

Bijdrage van de opleiding aan het ontwikkelen van persoonlijke eigenschappen van de totale hoeveelheid mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=154) studenten (n=195), in percentages

			Niet	Meer niet	Meer wel	Wel
			%	dan wel	dan niet	%
Mannelijk beschouwde eigenschappen	Abstract en logisch denken	Man	2.4	24.4	43.9	29.3
		Vrouw	5.2	34.2	41.3	19.4
	Ruimtelijk inzicht	Man	24.4	46.3	22.0	7.3
		Vrouw	24.4	45.5	20.5	9.6
	Direct communiceren	Man	0.0	20.0	42.5	37.5
		Vrouw	1.9	13.5	40.4	44.2
Vrouwelijk beschouwde eigenschappen	Relatiegericht	Man	0.0	14.6	43.9	41.5
		Vrouw	0.0	3.8	32.7	63.5
	Sociaal voelend	Man	0.0	5.0	42.5	52.5
		Vrouw	0.0	4.5	34.8	60.6
	(Ver)zorgend	Man	0.0	24.4	58.5	17.1
		Vrouw	3.9	19.5	41.6	35.1

Uit de onderzoeksgegevens die bij bovenstaande tabel horen, komen zes significante verschillen tevoorschijn. Deze verschillen richten zich op de eigenschappen *relatiegericht*, *sociaal voelend* en *(ver)zorgend*.



1. *Relatiegericht*

Het eerste verschil is dat vrouwelijke studenten, meer dan mannelijke studenten, van mening zijn dat de opleiding bijdraagt aan het ontwikkelen van de eigenschap *relatiegericht* ($p = .004$).

2. *Sociaal voelend*

Bij deze eigenschap horen drie verschillen. Over de eigenschap *sociaal voelend* geven SPH-studenten vaker dan MWD-studenten aan dat ze vinden dat de opleiding bijdraagt aan het ontwikkelen van deze eigenschap ($p = .035$). Daarnaast is te zien dat dit meer gezegd wordt door studenten uit studiejaarcategorie 1, dan studiejaarcategorie 2 ($p = .002$). Het laatste verschil bij deze eigenschap is dat studenten tot en met 19 jaar dit meer aangeven dan studenten vanaf 20 ($p = .000$).

3. *(Ver)zorgend*

Ook met betrekking tot het verder ontwikkelen van de eigenschap *(ver)zorgend* geven studenten uit studiejaarcategorie een, meer dan studiejaarcategorie twee, aan dat de opleiding hieraan bijdraagt ($p = .000$). Uit het zesde significante verschil blijkt dat studenten tot en met 19 jaar dit ook vaker aangeven dan studenten vanaf 20 ($p = .001$).

3.2.3 Deelvraag 3

Op welke manier wordt volgens de studenten gewerkt aan de ontwikkeling van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?

Zoals eerder al beschreven staat in dit hoofdstuk onder deelvraag 2 en in paragraaf 1.2.1.a, wordt er een onderscheid gemaakt tussen mannelijk beschouwde eigenschappen en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Dit onderscheid wordt ook gemaakt wanneer gekeken wordt hoe volgens de studenten gewerkt wordt aan de mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. De onderzoeksresultaten die over deze deelvraag gaan, zijn allemaal voortgekomen uit de interviews die onder een aantal studenten is gehouden.

Mannelijk beschouwde eigenschappen

Onder mannelijk beschouwde eigenschappen vallen onder andere: *abstract en logisch denken*, *doelgericht*, *ruimtelijk inzicht* en *direct communiceren*.

Abstract en logisch denken

In de interviews is weinig gezegd over *abstract en logisch denken*. De meeste studenten vonden het moeilijk te bedenken wat bij deze eigenschap hoort en hoe ze dit terug zouden kunnen zien op de opleiding. Eén student heeft aangegeven hoe hij het terug zag op de opleiding. Deze mannelijke student uit het eerste jaar van MWD zegt: *“Met casuslijn komt dat wel heel erg terug. Dat je theorie op een casus moest gaan betrekken. En daar is toch wel een beetje logisch denken voor nodig en ook wel het abstracte. En dan wordt er ook heel erg vanuit het abstracte naar de praktijk gewerkt. Maar verder ben je er naar mijn idee niet heel actief mee bezig. Casuslijn is dan de enige plek.”*

Daarnaast gaf deze student aan dat casuslijn wat hem betreft regelmatig, maar ook qua tijd iets korter terug mag komen. Nu waren de lessen volgens hem te lang.

Doelgericht

Uit de gegevens die door middel van de interviews zijn verkregen, blijkt dat de studenten van mening verschillen of de opleiding hen stimuleert om de eigenschap *doelgericht zijn* verder te ontwikkelen. Aan de ene kant zeggen studenten dat er wel gewerkt wordt aan de (verdere) ontwikkeling van *doelgerichtheid*, terwijl anderen zeggen dat zij dit niet herkennen of zelfs dat zij door de opleiding minder *doelgericht* zijn geworden.

Er zijn zes studenten die hebben aangegeven dat zij herkennen dat de opleiding hen stimuleert om *doelgerichtheid* verder te ontwikkelen. Hierbij geven ze ook aan op welke manier dit gebeurt. Er werden zowel algemene manieren aangegeven als ook specifieke modules. Zo gaf een tweedejaars SPH-studente aan dat het werken aan *doelgericht zijn* verweven is door de hele opleiding: *“Er zit aan*



iedere opdracht of module wel een doel. Daarom word je ook wel gestimuleerd om daaraan te werken."

Anderen hebben aangegeven dat je als student ook bevraagd wordt, bijvoorbeeld welk doel je voor ogen hebt en hoe je dit wil bereiken. Daarnaast werden specifieke modules benoemd die hier aan bijdragen. Dit zijn modules als leerteam, onderhandelen en mentoraat.

Daarnaast zijn er studenten die aangegeven dat zij door de opleiding juist minder *doelgericht* worden. Hiervoor geven ze als reden dat ze door de opleiding gestimuleerd worden om op het proces te richten en dat hiermee hun *doelgerichtheid* wordt verminderd. Een voorbeeld daarvan is deze derdejaars MWD-studente: *"Ik was aan het begin van de opleiding zelf meer doelgericht dan dat ik nu ben. Ik leer wel om vooral voor het proces te gaan en wat het doel uiteindelijk is, dat is minder belangrijk. Wat je onderweg beleeft is eigenlijk veel belangrijker."*

Soortgelijke beschrijvingen worden ook gegeven door drie andere studenten. Wat opvallend is, is dat dit wordt aangegeven door drie MWD-studenten en één SPH-student.

Ruimtelijk inzicht

In de interviews is weinig gezegd over *ruimtelijk inzicht*. Net als bij de eigenschap *abstract en logisch denken*, vonden de meeste studenten het lastig om te bedenken wat bij deze eigenschap hoort en hoe ze dit terug zouden kunnen zien op de opleiding. Er zijn drie studenten die herkennen dat de opleiding hen stimuleert om *ruimtelijk inzicht* verder te ontwikkelen. Dit zien zij terug in het kunnen maken van een planning bij het maken van een opdracht, maar ook dat je theorieën samen kan voegen en verschillende theorieën kan gebruiken voor één probleem. Een mannelijke vierdejaars SPH-student geeft het volgende aan: *"Bij ruimtelijk inzicht denk ik meer aan verder kunnen kijken. En dat komt wel aan de orde. Want je gaat aan de gang met behandelplannen en dat is wel op de toekomstgericht."*

Direct communiceren

Volgens de geïnterviewden wordt op verschillende manieren gewerkt aan *direct communiceren*. Door 3 studenten, wordt hierbij het leerteam genoemd. Daar wordt bijvoorbeeld aandacht geschonken aan storingen en leer je ze uit te spreken, maar krijg je ook les in hoe je feedback kan geven. Wat studenten hier verder nog over zeggen is:

Man, SPH, 1^e jaar: *"Direct communiceren, daar proberen ze wel heel erg op te hameren."*

Man, SPH, 2^e jaar: *"Ik merk wel dat het gestimuleerd wordt dat ik wat directer ben, dat wordt wel leuk gevonden. Bijvoorbeeld dat er tegen mij gezegd wordt dat ze het op prijs stellen als ik eerlijk ben over iets."*

Man, SPH, 3^e jaar: *"Ik denk dat er van mij als student wordt verwacht dat ik dingen bespreekbaar maak. Dat ik niet via andere kanalen om problemen heen ga draaien."*

Toch is nog niet iedereen tevreden over de manier waarop *direct communiceren* terug komt in de opleiding. Zo geeft een vierdejaars mannelijke SPH-student het volgende aan: *"Wat ik merk is dat je tijdens de opleiding gewoon heel lieflijk benaderd wordt en dat is niet per se de manier om met mij te communiceren. Van mij mag de opleiding wel wat harder zijn. Want in de maatschappij gaat het er soms ook wel wat harder aan toe."*

Vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Bij vrouwelijk beschouwde eigenschappen horen onder andere: *communicatief vaardig, oog voor emoties, relatiegericht, sociaal voelend en (ver)zorgend*.

Communicatief vaardig

Er zijn zeven studenten die iets hebben verteld over de manier waarop door de opleiding aandacht wordt geschonken aan het *communicatief vaardig* zijn en worden. Aan de ene kant wordt door de studenten aangegeven dat de opleiding hieraan werkt door modules aan te bieden die gericht zijn op het aanleren van gespreksvaardigheden. Dit wordt ook door een derdejaars SPH-studente gezegd, maar die plaatst daarbij de volgende kanttekening: *"Binnen de opleiding herken ik het wel dat er*



gewerkt wordt aan gesprekstechnieken. Maar er wordt wel veel gericht op hoe je met je cliënten om gaat, je relatie van hulpverlener tot cliënt. Er wordt niet echt gekeken naar hoe je dat op de werkvloer met collega's doet. Misschien dat ik daarin wel iets van had verwacht van school."

Aan de andere kant worden de modules mentoraat, leerteam en supervisie genoemd. Hierbij wordt voornamelijk aangegeven dat er aandacht geschonken wordt aan het reflecteren en het leren feedback geven.

Oog voor emoties

Dat de opleiding werkt aan het *oog hebben voor emoties* wordt door de meeste geïnterviewden herkend. Dit wordt mooi omschreven door een derdejaars MWD-studente: *"Ik vind dat er redelijk wat ruimte is voor emoties, maar dat vind ik ook belangrijk. Op deze opleiding moet daar ook oog voor zijn, dat vind ik een wezenlijk iets."* De studenten zien dit met name terug in leerteam en beeldende vakken, zoals (psycho)drama, beeldende vorming en theater. Binnen leerteam was volgens de studenten met name aandacht voor het leren uiten van je emoties en oog te leren hebben voor de emoties van anderen. Bij de beeldende vakken kreeg je, volgens de studenten, ruimte om de eigen emotie erin te stoppen en eventueel uit te beelden.

Van de bovenstaande studenten, die herkennen dat de opleiding deze eigenschap stimuleert, zijn er enkele studenten die van mening zijn dat hier teveel nadruk op ligt. Dit is duidelijk te lezen in het volgende citaat van een tweedejaars mannelijke SPH-student: *"Oog voor emoties dat zie ik hier ook wel terug. Een beetje té, af en toe. Zo hadden we als jongens van het tweede jaar bedacht dat we, bijvoorbeeld in mentoraat, moeten huilen, anders halen we ons diploma niet. Ik heb daar echt het gevoel dat als ik niet ga huilen, dat ik het ook niet ga halen."*

Relatiegericht

Op de vraag op welke manier de opleiding werkt aan het *relatiegericht* zijn, geven zes studenten aan hoe zij dit herkennen binnen de opleiding. Van deze zes studenten, geven vier studenten aan dat hier door middel van leerteam aan gewerkt wordt. Zo zegt een mannelijke derdejaars SPH-student het volgende: *"Dit zie ik zeker in de eerste twee jaar, als leerteam wat hecht moet zijn. Dan wordt er zeker wel gewerkt aan relaties en als het even niet lekker loopt, dan wordt daar op ingezoomd en gevraagd 'hoe komt dat dan'."*

De andere twee studenten benoemen het assessment, maar ook dat je door het reflecteren en het kijken naar emoties relatiegericht bezig bent.

Sociaal voelend

Er zijn vijf studenten die ingaan op welke manier de opleiding stimuleert om de eigenschap *sociaal voelend* verder te ontwikkelen. Ook hierbij wordt het leerteam meerdere malen genoemd als een manier waarin het zichtbaar wordt dat de opleiding er aandacht aan schenkt. Dat wordt ook verwoord door een vierdejaars SPH-studente: *"Sociaal voelend wordt denk ik ook wel heel erg gevoed door leerteam. Dat je daar heel erg let op de relaties tussen mensen en wat er allemaal gebeurt tussen mensen en dus dat je heel goed voelt wat er op sociaal gebied gebeurt."*

Verder wordt nog door de studenten aangegeven dat het *sociaal voelend* zijn ook naar voren komt tijdens het rondje aan het begin van de les of bijeenkomst. Maar ook dat het eerder bij praktische modules naar voren komt, dan bij hoorcolleges.

Daarnaast geeft een derdejaars MWD-studente aan dat ze wel herkent dat je deze eigenschap leert door de opleiding heen, maar dat dit meer vanuit jezelf moet komen: *"Door de opleiding heen leer je het wel in het leerteam, maar daar is niet echt specifiek aandacht voor. Maar dit is meer wat je wel echt zelf moet ontwikkelen en waar niet echt aandacht voor is."*

(Ver)zorgend

In de interviews is niet veel over de eigenschap *verzorgend* gezegd. Drie studenten hebben aangegeven hoe ze dit terug zien komen binnen de opleiding. Hierbij komt naar voren dat er gestimuleerd wordt dat je oog hebt voor je klasgenoten en hen aanspreekt als je ziet dat ze het moeilijk hebben. Dit wordt vooral binnen het leerteam gedaan. Een mannelijke derdejaars SPH-



student legt dit in het volgende citaat uit: *“Ik moet uiteindelijk wel oog hebben voor medestudenten en voor mijn medemens. Aan de andere kant ligt de verantwoordelijkheid natuurlijk wel bij die persoon zelf. Maar het wordt wel gestimuleerd oog te hebben en dingen te signaleren en bespreekbaar te maken. Ook doordat ik vaak de opdracht krijg om bijvoorbeeld medestudenten van feedback te voorzien.”*

Samenvatting

Volgens de studenten wordt op verschillende manieren gewerkt aan de ontwikkeling van mannelijke en vrouwelijke eigenschappen. Vanuit hoofdstuk 1.2.1a worden de volgende mannelijke eigenschappen onderscheiden: *abstract en logisch denken, doelgericht, ruimtelijk inzicht* en *direct communiceren*. Vrouwelijke eigenschappen zijn: *communicatief vaardig, oog voor emoties, relatiegericht, sociaal voelend* en *(ver)zorgend*. Uit de interviews blijkt dat de vrouwelijke eigenschappen meer aan bod komen op de opleiding. Met name de mannelijke eigenschappen *abstract en logisch denken* en *ruimtelijk inzicht* lijken onderbelicht. Bij beide eigenschappen kan slechts een enkeling benoemen hoe ze gestimuleerd worden vanuit de opleiding. De uitkomst van *doelgerichtheid* lijkt ambivalent. Een aantal studenten geeft aan dat deze eigenschappen gestimuleerd worden, anderen geven aan dat de opleiding hen zelfs ontmoedigt. Ook de resultaten van de eigenschap *direct communiceren* lijken ambivalent. Enkele studenten geven aan dat dit gestimuleerd wordt, terwijl het een andere student nog niet direct genoeg is.

De meeste vrouwelijke beschouwde eigenschappen zien studenten veel terug. Over het algemeen zijn ze positief over hoe de opleiding deze eigenschappen verder stimuleert. Bij *oog voor emoties* geven sommige studenten echter aan dat deze eigenschap teveel gestimuleerd wordt. Van de vrouwelijke eigenschappen, lijkt de eigenschap *(ver)zorgend* onderbelicht. Slechts een paar studenten zien dit in meer of mindere mate terug komen op de opleiding.

3.2.4 Deelvraag 4

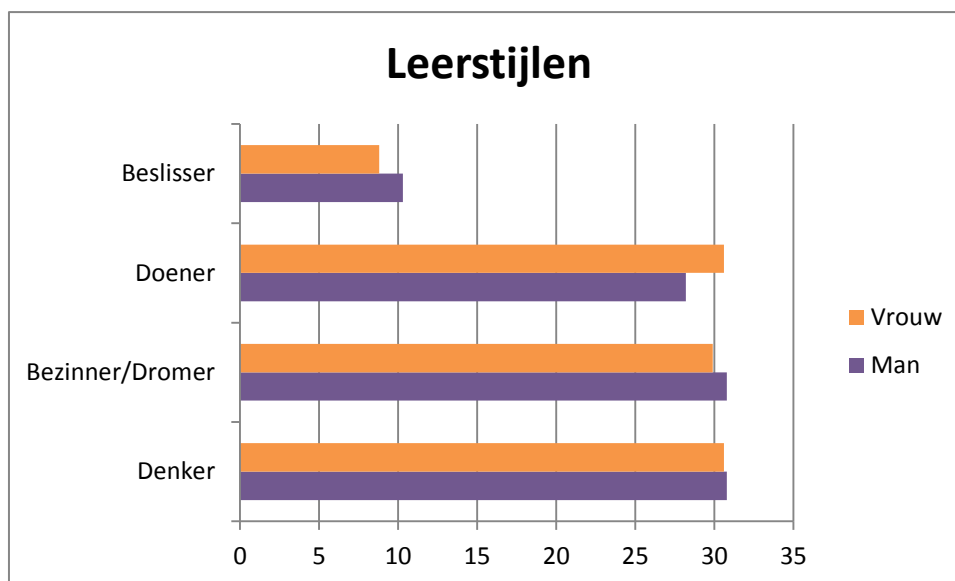
In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de persoonlijke leerstijl van de mannelijke en vrouwelijke studenten?

Bij de vierde deelvraag gaat het om de aansluiting van de stijl waarin opgeleid wordt bij de persoonlijke leerstijl van mannelijke en vrouwelijke studenten. Om hier antwoord op te geven, zal eerst ingegaan worden op de vier verschillende leerstijlen in het algemeen. Er wordt toegewerkt naar een antwoord op de deelvraag, door vanaf een algemeen beeld steeds verder in te zoomen. Hierdoor zal een concreet en helder antwoord ontstaan.

Persoonlijke leerstijl

Om te kunnen concluderen in welke mate aansluiting ervaren wordt bij verschillende leerstijlen, is het noodzakelijk om te weten in welke mate de leerstijlen aanwezig zijn bij de studenten. Dit is te zien in figuur 3.13 hieronder.





Figuur 3.13 – *Leerstijlen van mannelijke (n=39) en vrouwelijke studenten (n=147) (n=186), in percentages*

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat er geen significante verschillen zichtbaar zijn in leerstijl tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Dit sluit aan bij wat de theorie zegt in paragraaf 1.2.1b. Er is namelijk eerder onderzoek gedaan naar de samenhang tussen geslacht en leerstijl, hieruit is gebleken dat er geen verband bestaat tussen geslacht en leerstijl.

In figuur 3.13 is te zien dat de doener, dromer en denker vrijwel evenveel aanwezig zijn. De beslisser is zichtbaar minder aanwezig, 9% van de Social Work studenten geeft aan beslisser als persoonlijke leerstijl te hebben.

Aansluiting

Een ander onderdeel om deze deelvraag te kunnen beantwoorden, is de vraag of studenten aansluiting ervaren van de opleiding bij hun persoonlijke leerstijl. Tabel 3.10 geeft dat weer.

Tabel 3.10

Aansluiting van lessen op leerstijl vs. geslacht (n=198), in aantallen en percentages

		N	%
Man	Wel aansluiting van lessen op leerstijl	21	52.5
	Geen aansluiting van lessen op leerstijl	19	47.5
Vrouw	Wel aansluiting van lessen op leerstijl	115	72.8
	Geen aansluiting van lessen op leerstijl	43	27.2

Uit deze tabel kan geconcludeerd worden dat ruim de helft van de mannelijke Social Work studenten van mening is dat in de lessen onvoldoende wordt aangesloten bij hun leerstijl. Bij de vrouwelijke studenten gaat het hierbij om een ruim een kwart. Met tabel 3.10 wordt overigens bevestigd dat ongeveer de helft van de mannelijke studenten vindt dat de opleiding onvoldoende aansluit bij hun leerstijl, zoals tabel hierboven ook weergeeft.

Bij de interviews kwam vooral naar voren dat de opleiding niet aansluit bij de verschillende leerstijlen. Met name de doener komt er bekaaid vanaf. Zo zegt een mannelijke vierdejaars SPH-student: *“Als we alleen al kijken naar het aantal momenten dat je moet typen en opdrachten en verslagen maken, dat haalt het leereffect voor mij naar beneden. Dat sluit niet aan bij mijn leerstijl als doener.”* Ook de geïnterviewde vrouwelijke studenten onderschrijven dit, zo geeft een vrouwelijke SPH-student uit het derde jaar aan dat ze een doener is en vindt dat *“we vaak blijven hangen in het nadenken, terwijl ik het graag concreet zou maken en er mee aan de slag zou willen.”* Een vierdejaars



vrouwelijke SPH-student jaar zegt: *“Ik heb weinig met oefensituaties. Ik ben een denker. Als er met oefenen vrijheid geboden werd, dan trok ik me terug. Terwijl het juist wel heel goed voor me zou zijn.”* Ook MWD-ers missen de doener-kant in de opleiding. *“Mijn leerstijl past bij de doener. Ik zit nu in het tweede jaar en had gehoopt op een praktijkonderdeel, maar we zijn nu vooral bezig met methoden. Gelukkig heb ik hier zelf een weg in gevonden, door het doen van vrijwilligerswerk”*, aldus een tweedejaars mannelijke student. Of, zoals een tweedejaars vrouwelijke student het kernachtig weergeeft: *“We praten alleen maar en we zijn alleen maar aan het denken. De doener is minder aanwezig dan de rest.”*

In tabel 3.11 wordt specifiek aangegeven of er wordt aangesloten bij de leerstijl. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

Tabel 3.11

Aansluiting van de lessen bij leerstijl (n=185), in aantallen en percentages

		<i>N</i>	<i>Wel aansluiting bij leerstijl %</i>
Denker	Man	12	58.3
	Vrouw	45	86.7
Bezinner/Dromer	Man	11	54.5
	Vrouw	44	77.3
Doener	Man	11	45.5
	Vrouw	45	62.2
Beslisser	Man	4	50
	Vrouw	13	30.8

Reden (geen) aansluiting

Om een concreter beeld te krijgen waarom Social Work studenten vinden dat de opleiding wel of niet aansluit, is hierover een vraag gesteld in de enquête. De volgende tabellen geven weer wat redenen zijn voor aansluiting van lessen bij de leerstijl van studenten. In tabel 3.12 kan afgelezen worden wat redenen zijn voor mannelijke studenten, in tabel 3.13 staat dit voor vrouwelijke studenten.

Tabel 3.12

Reden van aansluiting van lessen per leerstijl bij mannelijke studenten (n=17), in percentages

	Denker (n=7)	Bezin- ner/ Dromer (n=4)	Doener (n=4)	Beslis- ser (n=2)
	%	%	%	%
Voornamelijk theorie en uitleg daarbij	71.4	75	50	0
Voornamelijk ruimte voor stellen van vragen en zelfstudie	14.3	25	0	0
Voornamelijk gelegenheid tijdens lessen om vaardigheden en methoden te oefenen	14.3	0	25	0
Lessen zijn taakgericht en gaan vlot door methoden en theorieën heen	0	0	25	100



Tabel 3.13*Reden van aansluiting van lessen per leerstijl bij vrouwelijke studenten (n=101), in percentages*

	<i>Denker</i> (n=39)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=33)	<i>Doener</i> (n=26)	<i>Beslis- ser</i> (n=3)
	%	%	%	%
Voornamelijk theorie en uitleg daarbij	82.1	24.2	30.8	0
Voornamelijk ruimte voor stellen van vragen en zelfstudie	7.7	30.3	7.7	0
Voornamelijk gelegenheid tijdens lessen om vaardigheden en methoden te oefenen	5.1	30.3	34.6	0
Lessen zijn taakgericht en gaan vlot door methoden en theorieën heen	2.6	3	15.4	66.7
Er is ruimte om na te denken	2.6	9.1	0	0
Combinatie van theorielessen en experimenteren	0	0	7.7	0
Overige	0	3	3.8	33.3

Minstens zo relevant om te weten is waarom ongeveer de helft van de mannelijke studenten en ruim een kwart van de vrouwelijke studenten van mening is dat de opleiding onvoldoende aansluit bij de persoonlijke leerstijl, zie tabel 3.14 en 3.15.

Tabel 3.14*Reden van geen aansluiting van lessen per leerstijl bij mannelijke studenten (n=18), in percentages*

	<i>Denker</i> (n=4)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=5)	<i>Doener</i> (n=7)	<i>Beslis- ser</i> (n=2)
	%	%	%	%
Voornamelijk theorie en uitleg daarbij	50	40	100	100
Voornamelijk gelegenheid tijdens lessen om vaardigheden en methoden te oefenen	0	40	0	0
Lessen zijn taakgericht en gaan vlot door methoden en theorieën heen	50	20	0	0

Tabel 3.15*Reden van geen aansluiting van lessen per leerstijl bij vrouwelijke studenten (n=41), in percentages*

	<i>Denker</i> (n=5)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=10)	<i>Doener</i> (n=17)	<i>Beslis- ser</i> (n=9)
	%	%	%	%
Voornamelijk theorie en uitleg daarbij	50	40	100	100
Voornamelijk gelegenheid tijdens lessen om vaardigheden en methoden te oefenen	0	40	0	0
Lessen zijn taakgericht en gaan vlot door methoden en theorieën heen	50	20	0	0



Samenvatting

Allereerst blijkt dat er geen significant verschillen naar voren komen, als het gaat om de samenhang tussen geslacht en leerstijl. Wel is opvallend dat ruim de helft van de mannelijke studenten heeft aangegeven dat er niet bij hun leerstijl wordt aangesloten. 100% van de doeners en 100% van de beslissers die vinden dat de lessen niet aansluiten bij hun leerstijl, geven aan dat dit te maken heeft met dat in de lessen voornamelijk theorie en uitleg daarbij gegeven wordt. Het beeld dat de doeners aangeven, dat het niet aansluit bij hun leerstijl, wordt bevestigd in de interviews.

Verder blijkt, van de mensen die hier iets over hebben aangegeven, dat de ruime meerderheid van de beslissers de lessen vinden aansluiten, omdat de lessen taakgericht zijn en vlot door gaan.

3.2.5 Deelvraag 5

In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten de leeromgeving als stimulerend?

Deze deelvraag kan beantwoord worden door eerst terug te kijken op de theorie die omschreven staat in hoofdstuk 1. Zo wordt duidelijk welke aspecten aanwezig moeten zijn om een leeromgeving als stimulerend te ervaren door studenten. Daarna zullen gegevens uit de enquête en uit de interviews naar voren komen. Hierdoor zal duidelijk worden in welke mate de leeromgeving als stimulerend wordt ervaren door Social Work studenten. Hierbij zal opnieuw onderscheid gemaakt worden in mannelijke en vrouwelijke studenten.

Stimulerende leeromgeving

Uit onderzoeksresultaten die verkregen zijn vanuit de enquête is gebleken dat het grootste gedeelte van de Social Work studenten voldoende uitgedaagd en geprikkeld worden door de leerstof en door docenten.

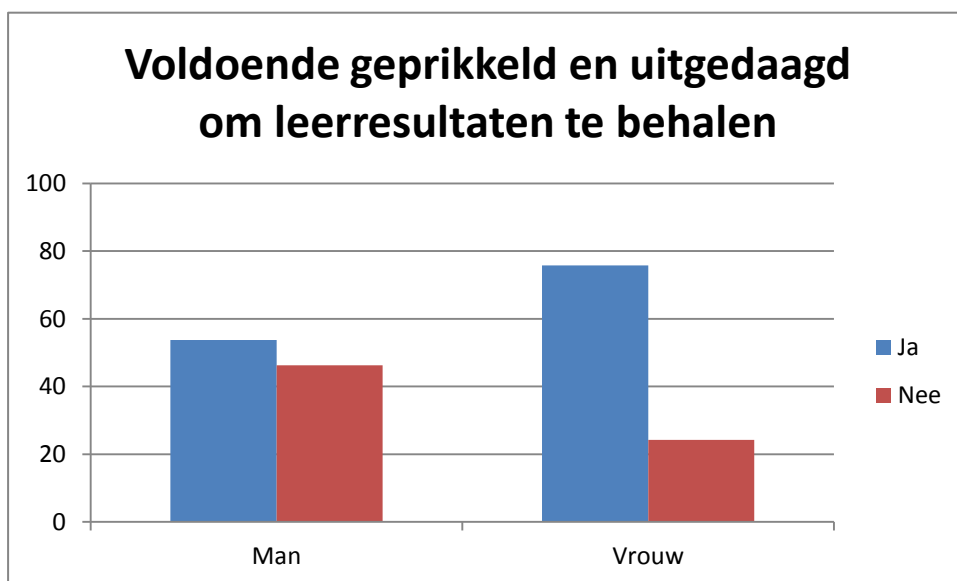
Dit is af te lezen in figuur 3.14.



Figuur 3.14 – Voldoende of onvoldoende uitdaging vanuit de beleving van de student (n=198), in percentages

Onder de 28,8% van de studenten die deze uitdaging onvoldoende ervaart, vallen de helft van de mannelijke studenten en een kwart van de vrouwelijke studenten. Dit is een significant verschil ($p=.005$). Dit is terug te zien in figuur 3.15.





Figuur 3.15 – Vergelijking mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=157) studenten vs. voldoende prikkeling en uitdaging om leerresultaten te behalen (n=198), in percentages

Vanuit de interviews zijn een aantal gegevens naar voren gekomen die opvallend zijn. Een vrouwelijke vierdejaars MWD-student gaf aan dat de opleiding soms niet stimulerend is vanwege de leereffectrapportage: *“Heel vaak moet je minimaal zoveel zinnen als leerwinstzinnen schrijven. Of je moet minimaal zoveel leerdoelen formuleren. Ik hoor dan van studenten dat ze maar een leerdoel gaan formuleren omdat het moet. Maar wat dan eigenlijk de waarde er van is? Niks! Want ze doen er helemaal geen fluit mee. Maar je moet het wel doen, anders krijg je je punten niet. Nou, dan word je dus op dat moment niet uitgedaagd.”* Als alternatief geeft ze het volgende aan: *“Misschien kun je wel na een module zelf een manier bedenken waarop je dat kan presenteren om het voor jezelf waardevol te maken. Dus niet per se leerwinstzinnen, misschien is er wel iemand die daar een filmpje over maakt of er een beeld van kan maken of zo. Dus niet per se dat statische.”*

Een vrouwelijke MWD-student uit het tweede jaar geeft iets anders aan: *“We lopen nog geen stage, dus we zijn niet echt bezig met echt uitdagingen aangaan. Maar aan de andere kant word ik wel weer geprikkeld door mentoraat en leerteam, dat als je wat inbrengt dat je er een uitdaging bij bedenkt wat je graag zou willen doen.”*

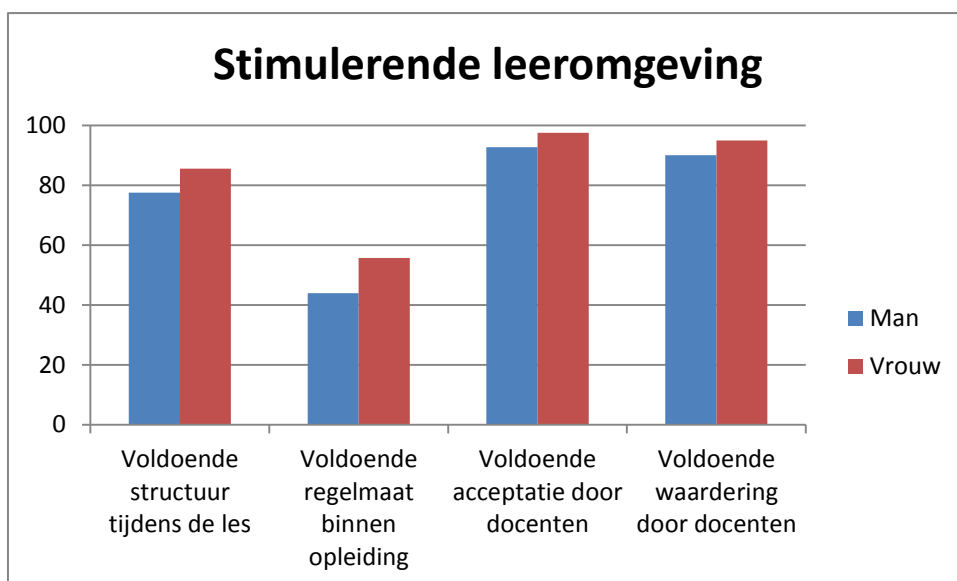
Basisvoorwaarden

In de theorie is omschreven welke basisvoorwaarden er zijn om tot leren te komen, dit is gebaseerd op de behoeftenpiramide van Maslow, zie figuur 1.4. Te denken valt aan structuur en regelmaat die tijdens de les die geboden wordt door docenten. Maar ook het geaccepteerd en gewaardeerd voelen door docenten telt hierin mee. Wanneer deze vier voorwaarden voldoende aanwezig zijn en voldoende ervaren worden, zullen studenten komen tot zelfontplooiing en leerresultaten.

Over de structuur in de les, zegt een vrouwelijke derdejaars MWD-student: *“De stof is soms droog, maar dat ligt vaak aan de manier waarop het gebracht wordt. Soms heb je een college waar ik me van af vraag wat ik er mee moet. Soms heb je ook een docent die uitlegt hoe je het praktisch kan toepassen. Dan weet ik meer wat ik er mee kan doen.”*

Omdat 46% van de mannelijke studenten aangeeft dat ze onvoldoende worden geprikkeld en uitgedaagd om leerresultaten te behalen en 24% van de vrouwelijke studenten dit aangeeft, zal verder uitgewerkt worden waar dit volgens onderzoeksresultaten aan ligt. Uit figuur 3.16 blijkt dat de basisvoorwaarden regelmaat en structuur geboden door de opleiding minder aanwezig zijn dan geaccepteerd en gewaardeerd voelen door docenten.

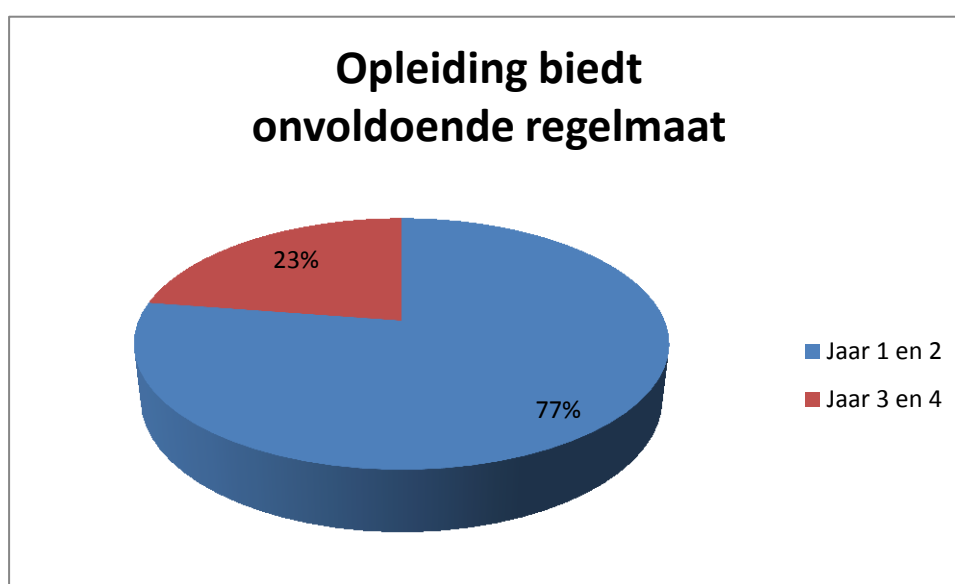




Figuur 3.16 – Stimulerende leeromgeving bij mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=158) studenten (n=199), in percentages

In figuur 3.16 is te zien dat voldoende regelmaat het laagst scoort. Hierbij wordt gedoeld op lesroosters, lestijden en studielast. Uit onderzoeksgegevens blijkt dat 47% van de studenten aangeeft dat er onvoldoende regelmaat geboden wordt door de opleiding. In één van de interviews kwam dat als volgt naar voren: *“Afen toe heb je ontzettend lange lesdagen die echt te lang zijn. Het zou dan fijn zijn als ze rekening houden met wat voor lessen ze op een dag achter elkaar plannen. Bijvoorbeeld aan het begin van een dag leerteam, wat emotioneel best pittig kan zijn en daarna nog een keer een ander vak waarbij je ook je emoties in de strijd moet gooien.”*, aldus een eerstejaars mannelijke SPH-student.

In figuur 3.16 is een licht verschil te zien tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. In verhouding zijn meer mannelijke dan vrouwelijke studenten van mening dat er onvoldoende regelmaat geboden wordt binnen de opleiding. Van die 47% studenten die aangeven dat de opleiding onvoldoende regelmaat biedt, is ruim driekwart eerste- of tweedejaars student. Dit wordt in figuur 3.17 weergegeven.



Figuur 3.17 – Vergelijking studiejaar 1 en 2 (n=72) en studiejaar 3 en 4 (n=21) vs. regelmaat geboden door opleiding (n=93), in percentages



Over de andere drie basisvoorwaarden kan gezegd worden dat dit voldoende aanwezig is. Met name acceptatie en waardering door docenten scoort hoog. Er zijn geen significante verschillen uit naar voren gekomen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Wel is in figuur 3.16 te zien dat mannelijke studenten bij alle vier de basisvoorwaarden net iets lager scoren dan vrouwelijke studenten.

Opvallend in de interviews is dat een aantal studenten aangeeft zelf verantwoordelijk te zijn voor een stimulerende leeromgeving:

Zo zegt een mannelijke SPH-student uit het tweede jaar: *“Vanuit school word ik niet geprikkeld, maar vanuit mezelf: want ik wil die toets halen. Ik wil deze opleiding halen en ik wil hierin gaan werken.”*

En een mannelijke SPH-student uit het derde jaar geeft aan: *“Soms zijn de lessen droog en de theorie saai. Als het dan niet bij mij aansluit, voel ik me ook niet uitgedaagd. Maar om dan direct de leeromgeving niet als prikkelend te zien, nee, dat vind ik niet. Ik pik datgene eruit wat voor mij belangrijk en interessant is. En ja, ik heb voor deze opleiding gekozen en daar zitten ook dingen bij die ik niet leuk vind of die minder zijn.”*

Samenvatting

Uit de vraag of studenten voldoende geprikkeld en uitgedaagd worden door docenten en leerstof om tot leerresultaten te komen, is een significant verschil naar voren gekomen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Bijna de helft van de mannelijke studenten geeft aan onvoldoende geprikkeld en uitgedaagd te worden en een kwart van de vrouwelijke studenten zegt dit. In de interviews geeft een aantal studenten aan zichzelf te moeten stimuleren om tot leerresultaten te komen.

Dit lijkt vooral te komen doordat er onvoldoende regelmaat geboden wordt door de opleiding, hierbij valt te denken aan lesroosters, lestijden en studielast. 47% van de Social Work studenten heeft dit aangegeven, waarbij driekwart eerste- of tweedejaars student is.

3.2.6 Deelvraag 6

In welke mate sluit de onderwijs- en begeleidingsstijl aan bij mannelijke en vrouwelijke studenten?

Voordat de centrale vraag beantwoord kan worden, zal stilgestaan worden bij deze laatste deelvraag. Hierbij zal de theorie aangehaald worden over onderwijsfuncties en manieren van lesgeven. Ook zal een koppeling gemaakt worden met de persoonlijke leerstijlen van studenten, zoals eerder besproken bij de beantwoording van deelvraag vier. Daarnaast zullen twee resultaten uit de enquêtes besproken worden die invloed hebben op de mate waarop de onderwijs- en begeleidingsstijl aansluit bij de mannelijke en vrouwelijke studenten.

Te veel gericht op emotie

Bij vraag 16 van de enquête werd gevraagd naar de reden van wel of geen aansluiting van de opleiding bij het geslacht. Met de chi-kwadraattoets bleek dat er een significant verschil ($p = .000$) bestond bij het label *te veel gericht op emoties*. Er zijn geen vrouwelijke studenten geweest die dat label hebben aangegeven, terwijl 16% van de mannelijke studenten aangeeft dat de opleiding te veel gericht is op emoties en dat daardoor de opleiding bij hen niet aansluit. In de interviews is hier verder op ingegaan.

Een mannelijke student uit het eerste jaar van SPH, zegt als reactie op dat resultaat uit de enquête: *“Ik kan de mannen daar heel goed in vinden, want af en toe is dat emotionele gezeik ook wel echt heel erg overdreven. Maar ja, aan de andere kant zal je later in je werk ook wel wat tegenkomen, dus daarom is het wel belangrijk dat je op deze manier een beetje wordt voorbereid. Maar het is hier inderdaad wel heel extreem, daar ben ik het inderdaad wel mee eens.”*

Een andere mannelijke student in het derde jaar van SPH zegt: *“Ik kan me voorstellen dat er mannen zijn die dat niet prettig vinden, maar ikzelf en mannelijke medestudenten waarmee ik wel contact heb, kunnen ons er wel bij neerleggen. En we zien het wel als deel van de opleiding. Het hoort erbij en als je het niet wil en als je niet aankan, dan zit je hier op de verkeerde plek.”*



Een eerstejaars MWD-studente vult aan: *“Ik denk dat het heel belangrijk is om te richten op emotie. Als hulpverlener moet je wel je eigen emoties herkennen om dat ook bij een cliënt te herkennen. En er wordt inderdaad wel veel aandacht aan besteed. Maar ik vind het niet vervelend of te veel.”*

En een mannelijke student uit het tweede jaar van MWD zegt dat hij wel begrijpt waarom er zoveel aandacht voor emoties is, maar dat hij het mooi zou vinden als meer aandacht besteed wordt aan de manier waarop mannelijke studenten hier in staan.

Te weinig rekening gehouden met mannelijke studenten

Met de chi-kwadraattoets bleek ook een significant verschil te bestaan bij het label *te weinig rekening houden met mannelijke studenten*. Bij vraag 16 gaf 21,6% van de mannelijke studenten dat als antwoord, in vergelijking met 2,3% van de vrouwelijke studenten ($p = .000$). Ook bij dit resultaat is stil gestaan in de interviews.

Een mannelijke student uit het eerste jaar van SPH zegt daarover: *“Ik denk dat er door de opleiding heen wel iets meer tijd aan dames wordt besteed, omdat er ook veel meer opzitten, maar dat wordt een beetje opgevangen door het mannencollege. Dat je één keer in de zoveel tijd nog een keer met iedereen bij elkaar komt. Dus daarom vind ik wel dat ze proberen met alle twee rekening te houden en dat het een beetje gelijk blijft.”*

“Ik denk dat de opleiding best wel oog voor heeft voor de mannen. Maar je hebt gewoon een minderheid aan mannen. En dat worden er ook steeds minder, heb ik het idee. Tenminste, je begint gewoon met een paar mannen en dan vallen er weer een paar af. Volgens mij zit dat niet opleiding Social Work, maar zit het meer in het cultuurtje dat ontstaat op de opleiding. Ik denk niet dat dat aan de opleiding te verwijten is”, aldus een mannelijke student uit het tweede jaar van MWD.

Een vrouwelijke student uit het vierde jaar van MWD herkent deze resultaten wel. *“De manier van lesgeven of de dingen die daarin gebruikt worden, dat is toch wel heel erg lievig vaak. Terwijl je natuurlijk binnen het Social Work echt groepen hebt die niet allemaal lieverdjes zijn. En waar je gewoon ook hard en duidelijk voor moet kunnen zijn, om daar mee om te gaan. Op een goede, professionele manier. Ik denk dat mannen misschien eerder die groepen zouden kiezen om te gaan werken, omdat daar meer uitdaging voor hen ligt. En omdat daar nu niet zoveel aandacht aan gegeven wordt, überhaupt in de opleiding niet, aan die kant van het Social Work, blijft het allemaal erg lievig. Je hoeft echt niet meteen de opleiding te veranderen qua vakken, maar binnen de vakken andere dingen kiezen om daarin illustrerend te zijn.”*

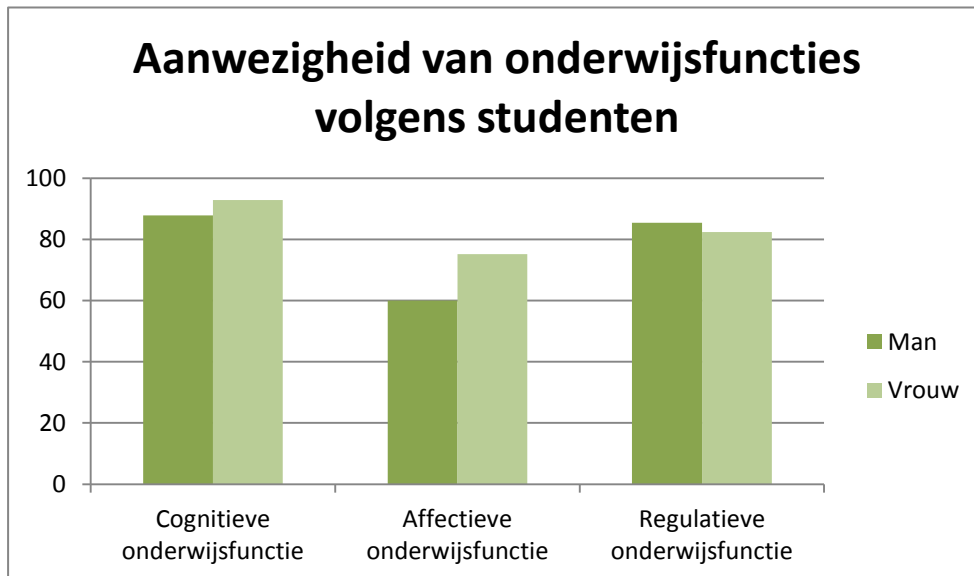
Onderwijsfuncties

Zoals in de eerder aangehaalde theorie staat beschreven, zie paragraaf 1.2.2a, zijn er drie onderwijsfuncties. Dit zijn drie kenmerkende stijlen waarop een les door de docent vormgegeven kan worden. Deze onderwijsfuncties zullen als uitgangspunt gebruikt worden.

1. Cognitieve onderwijsfunctie. Hierbij helpt de docent met structureren, door bijvoorbeeld leerdoelen te formuleren. Daarnaast geef de docent ook gelegenheid om daarmee te oefenen.
2. Affectieve onderwijsfunctie. Hierbij is de docent gericht op motiveren en activeren van de student. Dit doet hij door de student te leren kennen en zo aan te kunnen sluiten bij de student als individu.
3. Regulatieve onderwijsfunctie. Hierbij introduceert en presenteert de docent de stof op een volledige manier. De docent sluit aan bij de student, door de leerresultaten te controleren en de student aan te zetten tot reflecteren.

In figuur 3.18 is weergegeven of studenten de onderwijsfuncties wel of niet terug zien in de opleiding. Deze gegevens komen voort uit de enquête.

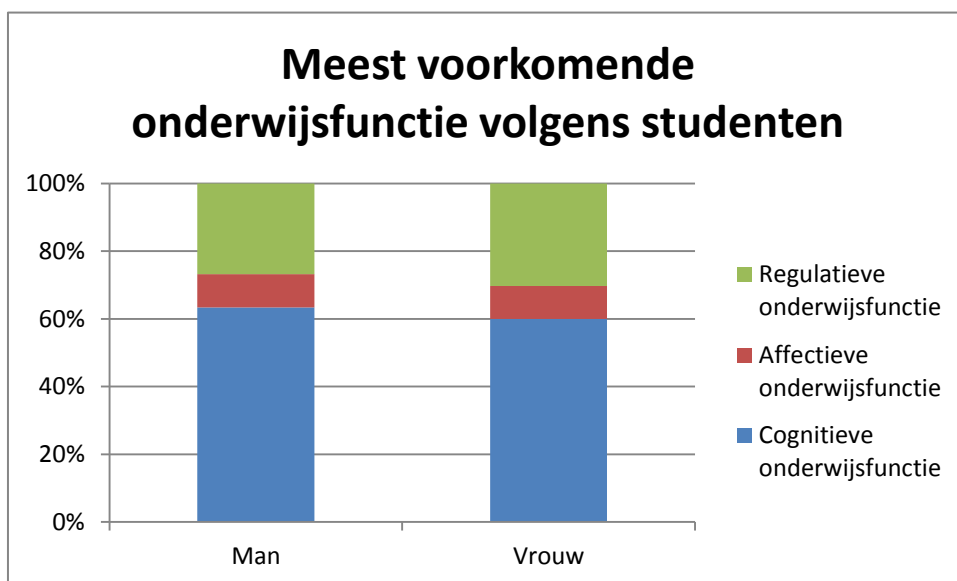




Figuur 3.18 – Vergelijking mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=153) studenten vs. onderwijsfuncties (n=194), in percentages

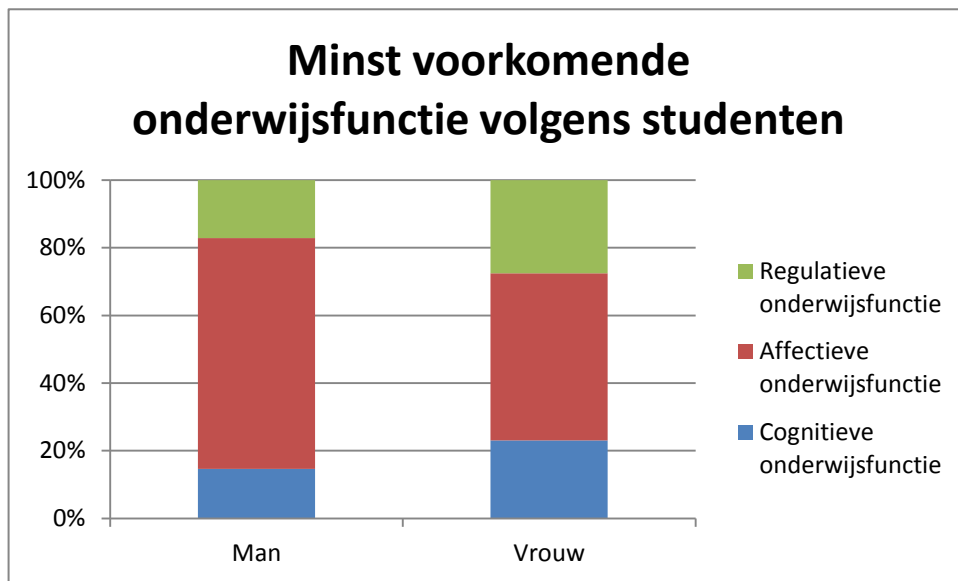
Een opvallende uitkomst is dat 28% van de studenten aangeeft de affectieve onderwijsfunctie niet terug te zien in de opleiding. Ongeveer 5 van de 6 studenten die dit aangeven, zitten in het eerste of tweede jaar. Om een scherper beeld te krijgen van de beleving van de studenten over de manier van lesgeven, zijn controlevragen gesteld in de enquête. De gegevens die hier uit zijn gekomen staan weergegeven in figuur 3.19 en figuur 3.20.

58



Figuur 3.19 – Vergelijking mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=155) studenten vs. meest voorkomende onderwijsfunctie (n=196), in percentages





Figuur 3.20 – Vergelijking mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=156) studenten vs. minst voorkomende onderwijsfunctie (n=197), in percentages

Bovenstaande twee figuren bevestigen de uitkomsten van figuur 3.18. Er kan gesteld worden dat de cognitieve onderwijsfunctie het meest aanwezig is. Social Work studenten zien docenten voornamelijk in een structurerende rol, waarbij er mogelijkheden zijn om te oefenen met vaardigheden. Hierbij is geen noemenswaardig verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten zichtbaar. De minst voorkomende onderwijsfunctie is de affectieve onderwijsfunctie. Met name mannelijke studenten geven dat aan. Van de mannelijke studenten geeft 68% dit aan en van de vrouwelijke studenten is dat 49%. Dit betekent dat studenten vinden dat deze docenten weinig gericht zijn op motiveren en activeren van studenten tijdens de lessen. Hierdoor is er weinig sprake van aan kunnen sluiten bij de student als individu. De regulatieve onderwijsfunctie wordt gemiddeld gescoord. Er zijn geen andere gegevens waaruit geconcludeerd kan worden dat de regulatieve onderwijsfunctie te weinig aanwezig zal zijn.

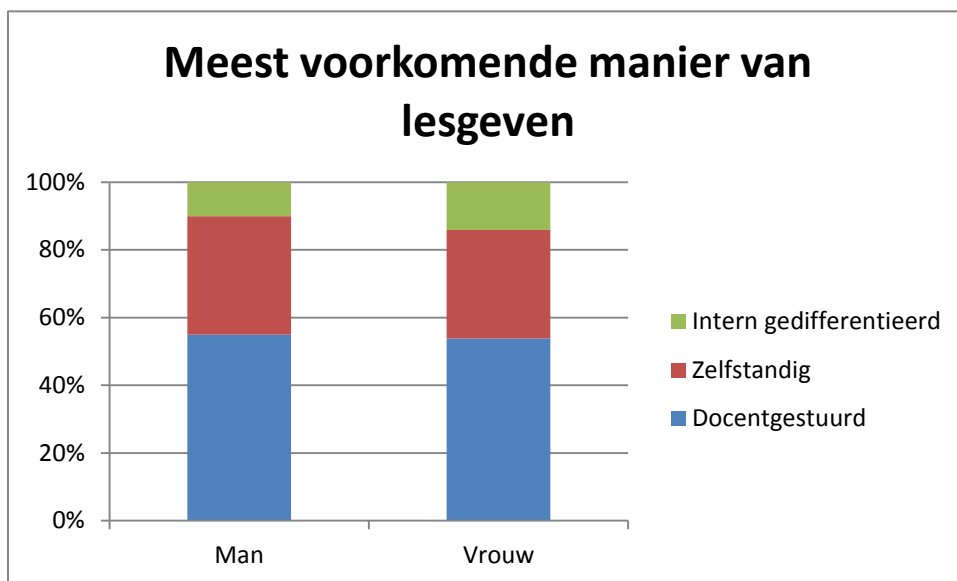
59

Manieren van lesgeven

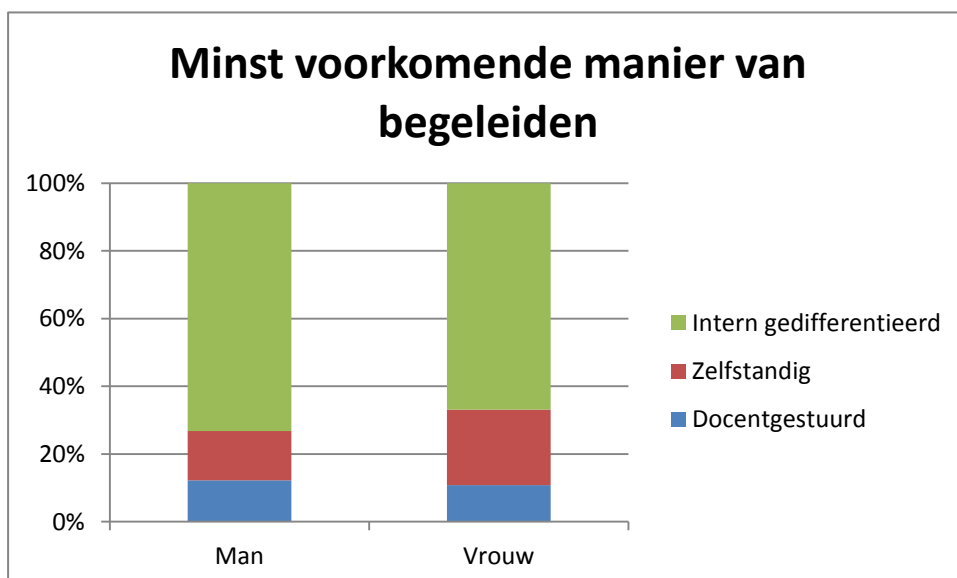
Zoals beschreven in paragraaf 1.2.2a is er tijdens dit onderzoek uitgegaan van drie stijlen in de manier waarop een docent kan lesgeven. Het gaat hier om *docentgestuurd lesgeven*, *zelfstandig leren* en een tussenvorm hiervan, de *interne differentiatie*. *Docentgestuurd* wil zeggen dat de docent bepaald welke lesstof overgedragen wordt en hoe dit gebeurt. Lesgeven waarbij de nadruk ligt op *zelfstandig leren* wil zeggen dat de docent begeleidt op afstand. Studenten kiezen binnen gestelde grenzen zelf de na te streven doelen. *Intern gedifferentieerd* lesgeven is een manier die tussen *docentgestuurd* en *zelfstandig leren* in zit. Het wil zeggen dat studenten een door de docent uitgestippelde leerroute volgt, die het beste aansluit bij hun mogelijkheden en wensen. De docent houdt dus rekening met individuele verschillen van studenten, maar bepaald wel welke stof en op welke manier dit aangeboden wordt.

In figuur 3.21 wordt laten zien welke manier van lesgeven volgens Social Work studenten het meeste voorkomt, hierbij is onderscheid gemaakt tussen de uitkomsten van mannelijke en vrouwelijke studenten. In figuur 3.22 wordt laten zien welke manier van lesgeven volgens studenten het minst voorkomt.





Figuur 3.21 – Vergelijking mannelijke (n=40) en vrouwelijke (n=153) studenten vs. meest voorkomende manier van lesgeven (n=193), in percentages



Figuur 3.22 – Vergelijking mannelijke (n=41) en vrouwelijke (n=157) studenten vs. minst voorkomende manier van begeleiden (n=198), in percentages

Uit de onderzoeksgegevens is gebleken dat 54% van de studenten aangeeft dat *docentgestuurde begeleiding* het meest voor komt. 33% van de studenten geeft aan dat begeleiding waarbij de nadruk ligt op zelfstandigheid het meest voorkomt. 13% van de studenten geeft aan dat *intern gedifferentieerde* begeleiding het meest voorkomt. Hierbij zijn geen opvallende verschillen te zien tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Vanuit de interviews is naar voren gekomen dat studenten het fijn zouden vinden wanneer er meer ruimte is om zelf sturing te geven aan de lesstof en leerdoelen. In de woorden van een vierdejaars SPH-man: “Het is een andere manier van lesgeven als je van te voren al even in kan brengen wat je wilt leren en op welke manier. Dan zou de les meer gevormd worden naar de student, zeg maar.”

Leerstijlen

In figuur 3.13 is in kaart gebracht welke leerstijlen in welke mate voorkomen bij mannelijke en vrouwelijke Social Work studenten. In de volgende tabellen staat weergegeven welke



onderwijsfuncties (tabel 3.16 en 3.17) en welke manier van lesgeven (tabel 3.18 en 3.19) het best aansluit bij de persoonlijke leerstijlen.

Tabel 3.16

Aansluiting van onderwijsfunctie bij leerstijl bij mannelijke studenten (n=39), in percentages

	<i>Denker</i> (n=12)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=12)	<i>Doener</i> (n=11)	<i>Beslis- ser</i> (n=4)
	%	%	%	%
Cognitieve onderwijsfunctie	66.7	33.3	9.1	50
Affectieve onderwijsfunctie	33.3	25	63.6	25
Regulatieve onderwijsfunctie	0	41.7	18.2	25
Geen van de antwoorden	0	0	9.1	0

Tabel 3.17

Aansluiting van onderwijsfunctie bij leerstijl bij vrouwelijke studenten (n=142), in percentages

	<i>Denker</i> (n=45)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=42)	<i>Doener</i> (n=42)	<i>Beslis- ser</i> (n=13)
	%	%	%	%
Cognitieve onderwijsfunctie	55.6	23.8	33.3	46.2
Affectieve onderwijsfunctie	26.7	35.7	42.9	30.8
Regulatieve onderwijsfunctie	13.3	31	16.7	7.7
Geen van de antwoorden	4.4	9.5	7.1	15.4

Uit de tabellen 3.16 en 3.17 blijkt dat de cognitieve onderwijsfunctie, waarbij de docent vooral helpt bij het structureren van de leerstof en de gelegenheid geeft daarmee te oefenen, het beste aansluit bij studenten met de leerstijl denker. Dit komt overeen met de gegevens uit onderstaande tabellen, de tabellen 3.18 en 3.19, waarbij studenten met de leerstijl denker hoog scoren op zowel de docentgestuurde manier van begeleiden als de manier van begeleiden waarbij de nadruk ligt op zelfstandig leren.

Uit de tabellen blijkt ook dat de *affectieve onderwijsfunctie* het beste aansluit bij studenten met de leerstijl doener. Doeners ervaren dus meer aansluiting van docenten wanneer docenten gericht zijn op motiveren en activeren van de student. Uit onderstaande tabellen blijkt dat dit bij mannelijke studenten het beste kan door de leerroute uit te stippelen en dit hier en daar af te stemmen op individuele wensen en mogelijkheden. De *intern gedifferentieerde* manier van lesgeven is dus het meest effectief. Bij vrouwelijke studenten met de leerstijl doener sluit de manier van lesgeven waarbij de docent gericht is op het *zelfstandig leren* het beste aan. Kenmerkend bij zowel mannelijke als vrouwelijke studenten is dat er ruimte is voor individuele wensen en mogelijkheden.

Bij de *affectieve onderwijsfunctie* scoren de andere drie leerstijlen ook hoog. Er kan dus geconcludeerd worden dat de *affectieve onderwijsstijl* een belangrijk onderdeel is van de manier waarop een les door de docent vormgegeven wordt.

De *regulatieve onderwijsfunctie* sluit het beste aan bij studenten met de leerstijl bezinner/dromer. Hierbij ligt de nadruk op het geven van helderheid en volledigheid over de leerstof door de docent. Dit komt overeen met de gegevens die er zijn over de manier van begeleiden.

Mannelijke studenten met de leerstijl bezinner/dromer geven aan dat een *docentgestuurde* manier van lesgeven het beste aansluit.

Vrouwelijke studenten met de leerstijl bezinner/dromer geven aan dat de *intern gedifferentieerde* manier van lesgeven het beste aansluit. Kenmerkend bij zowel mannelijke als vrouwelijke studenten



met deze leerstijl is helderheid over de leerstof en de structuur die hierin geboden wordt door docenten.

Tabel 3.18

Manier van begeleiden per leerstijl bij mannelijke studenten (n=38), in percentages

	<i>Denker</i> (n=12)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=11)	<i>Doener</i> (n=11)	<i>Beslis- ser</i> (n=4)
	%	%	%	%
Docentgestuurd	33.3	45.5	27.3	50
Zelfstandig	41.7	18.2	27.3	50
Intern gedifferentieerd	25	36.4	45.5	0

Tabel 3.19

Manier van begeleiden per leerstijl bij vrouwelijke studenten (n=145), in percentages

	<i>Denker</i> (n=45)	<i>Bezin- ner/ Dromer</i> (n=43)	<i>Doener</i> (n=44)	<i>Beslis- ser</i> (n=13)
	%	%	%	%
Docentgestuurd	37.8	34.9	20.5	30.8
Zelfstandig	33.3	23.3	40.9	0
Intern gedifferentieerd	28.9	41.9	38.6	69.2

Samenvatting

Een opvallende uitkomst is dat 28% van de studenten aangeeft de affectieve onderwijsfunctie niet terug te zien in de opleiding. Ongeveer 5 van de 6 studenten die dit aangeven, zitten in het eerste of tweede jaar.

Er kan gesteld worden dat de cognitieve onderwijsfunctie het meest aanwezig is. Social Work studenten zien docenten voornamelijk in een structurerende rol, waarbij er mogelijkheden zijn om te oefenen met vaardigheden. Hierbij is geen noemenswaardig verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten zichtbaar. De minst voorkomende onderwijsfunctie is de affectieve onderwijsfunctie. Met name mannelijke studenten geven dat aan, namelijk 68%. Dit betekent dat studenten vinden dat de docenten weinig gericht zijn op motiveren en activeren van studenten tijdens de lessen. Hierdoor sluiten de docenten met hun begeleidingsstijl te weinig aan bij de student als individu.

Uit de enquêtes is gebleken dat van de studenten die aangeven dat de opleiding niet aansluit bij hun geslacht, 16% van de mannelijke studenten aangaf dat dit was omdat het teveel gericht zou zijn op emoties. Geen enkele vrouwelijke student gaf deze reden aan. Ook in de interviews lijkt deze verdeling zo te zijn. Een ander resultaat uit de enquête was dat er te weinig rekening gehouden werd met mannelijke studenten. De meeste geïnterviewden herkenden dit.



4. Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies van dit onderzoek vermeld. Het hoofdstuk begint met een inleiding, waarin nogmaals de centrale vraagstelling met de deelvragen vermeld wordt. Vervolgens wordt per deelvraag een conclusie beschreven. Deze conclusies worden samengevoegd in de eindconclusie. Dit mondt uit in een aantal aanbevelingen. Uiteindelijk wordt in de discussie de relevantie van dit onderzoek weergegeven.

4.1 Inleiding

Zoals eerder beschreven, is dit onderzoek tot stand gekomen via een docent aan de opleiding SPH op de GH. Hij onderzoekt op welke manier de docenten mannelijke studenten het beste kunnen begeleiden. Naar aanleiding hiervan is het idee ontstaan een eigen onderzoek te starten met de focus op de studenten.

De hypothese van dit onderzoek was dat de in verhouding hoge uitval van mannelijke studenten te maken heeft met de mate waarin de stijl van opleiden aansluit bij de student. In dit onderzoek is daarom voornamelijk gekeken naar de mate waarin de stijl van opleiden aansluit bij de mannelijke en vrouwelijke studenten en bij de ontwikkeling van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Hieruit is de volgende vraag ontstaan:

In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de mannelijke en vrouwelijke studenten (op de GH, Social Work, eerste tot vierde jaar voltijd) en bij de ontwikkeling van zowel mannelijk als vrouwelijk beschouwde eigenschappen en is bijstelling daarvan wenselijk?

Deze vraag is onderverdeeld in zes deelvragen.

1. In welke mate sluit de opleiding aan bij de verwachtingen die de mannelijke en vrouwelijke studenten hebben van de opleiding?
2. In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten aansluiting van de opleiding bij hun persoonlijke eigenschappen en bij mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?
3. Op welke manier wordt er volgens de studenten gewerkt aan de ontwikkeling van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen?
4. In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de persoonlijke leerstijl van de mannelijke en vrouwelijke studenten?
5. In welke mate ervaren mannelijke en vrouwelijke studenten de leeromgeving als stimulerend?
6. In welke mate sluit de onderwijs- en begeleidingsstijl aan bij mannelijke en vrouwelijke studenten?



4.2 Conclusies

Aan de hand van de resultaten die in hoofdstuk drie zijn weergegeven, wordt in deze paragraaf per deelvraag de conclusie beschreven. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Daarnaast is er onderscheid gemaakt in studentfactoren, opleidingsfactoren en studieresultaten. Met studentfactoren wordt bedoeld: *intelligentie, eigenschappen (o.a. leerstijlen)* en *houdingen (o.a. motivatie)*. Bij de opleidingsfactoren gaat het om: *organisatie, methoden, interactie, evaluatie* en het *pedagogisch klimaat*. De studentfactoren en de opleidingsfactoren hebben samen invloed op de studieresultaten, ook wel de leerprestaties genoemd. Daarnaast beïnvloeden de studentfactoren en de opleidingsfactoren elkaar ook. De conclusies die gegeven worden, komen voort uit zowel de enquêtes als de interviews. Ze vormen samen de basis voor de eindconclusie waarin een antwoord wordt gegeven op de centrale vraag van dit onderzoek.

4.2.1 Aansluiting bij de verwachtingen

Bij deze conclusie wordt een antwoord gegeven op de vraag in welke mate de opleiding aansluit bij de verwachtingen van de mannelijke en vrouwelijke studenten. De verwachtingen en motivatie van de student staan met elkaar in wisselwerking en vallen onder de studentfactoren.

Beroepsmotivatie

Een onderdeel van de studentfactoren is de (beroeps)motivatie. Uit de theorie wordt namelijk duidelijk dat beroepsmotivatie direct in verband staat met de motivatie voor de opleiding. Uit de enquête blijkt dat negen van de tien studenten de opleiding volgen, om *vanuit interesse mensen te helpen*. Vrouwelijke studenten geven vaker dan mannelijke studenten aan dat zij deze opleiding volgen om *een positieve bijdrage te willen leveren aan onrecht in de maatschappij*. Opvallend is dat de bovenstaande motivaties intrinsiek van aard zijn. Er kan dus geconcludeerd worden dat de beroepsmotivatie en de motivatie voor de opleiding vanuit de student zelf komen.

Verwachtingen

In de enquête zijn de studenten bevraagd over hun verwachtingen en aansluiting van de opleiding hierbij. Hieruit is gebleken dat 85% van de studenten vindt dat de opleiding voldoende aansluit bij de verwachtingen die zij hadden voordat ze aan de opleiding begonnen. Er kan dus geconcludeerd worden dat de opleiding voldoende aansluit bij het grootste gedeelte van de verwachtingen van de studenten.

15% van de studenten geeft aan dat de opleiding onvoldoende aansluit bij de verwachtingen. Er wordt vooral aangegeven dat dit komt doordat ze de *hoeveelheid theorie* en *aandacht voor persoonlijke ontwikkeling* anders verwacht hadden. Er kan dus geconcludeerd worden dat daar waar de aansluiting van de opleiding bij verwachtingen mist, het gaat om opleidingsfactoren. De opleiding zou dit positief kunnen beïnvloeden, door bijvoorbeeld nauwkeuriger voorlichting te geven.

4.2.2 Aansluiting bij en ontwikkeling van eigenschappen

Bij deze conclusie zijn deelvraag twee en drie samengevoegd omdat deze twee deelvragen een verband met elkaar hebben. Er wordt antwoord gegeven op de vraag in welke mate de opleiding aansluit bij de mannelijke en vrouwelijke eigenschappen en op welke manier er aan die eigenschappen gewerkt wordt. Een onderdeel van studentfactoren, zijn eigenschappen. Deze eigenschappen worden onderverdeeld in persoonlijke eigenschappen en mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen.

Persoonlijke eigenschappen

Zoals eerder beschreven, vormt de Big Five de basis van menselijk gedrag. De Veer et al. (2010) geven aan dat de Big Five bestaat uit introversie/extraversie, vriendelijkheid, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit en creativiteit. Uit de enquête blijkt dat meer vrouwelijke dan mannelijke studenten vinden dat de opleiding hen stimuleert om te werken aan *emotionele stabiliteit*. In de theorie wordt beschreven dat vrouwen hun emoties beter kunnen verwoorden, dit komt door de samenwerking in



de hersenen. De hersengebieden van spraakaansturing en emoties liggen dicht bij elkaar en kunnen daardoor nauw samenwerken, zo geeft Van Dam (2003) aan. Hieruit kan geconcludeerd worden dat emoties bij vrouwen sneller aan de orde komen. Bij mannen liggen de gebieden verder uit elkaar, waardoor emoties minder snel aan de oppervlakte komen. Hierdoor lijken mannelijke studenten emotioneel stabiel. Het ontwikkelen van *emotionele stabiliteit* is voor hen dan minder van toepassing. Dit kan wellicht verklaren dat de opleiding meer vrouwelijke dan mannelijke studenten stimuleert tot *emotionele stabiliteit*.

Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Delfos (2004) en Van Dam (2003) schrijven een aantal stereotype eigenschappen toe aan mannen en vrouwen. *Abstract en logisch denken, doelgericht, ruimtelijk inzicht* en *direct communiceren* worden genoemd als mannelijk beschouwde eigenschappen. Als vrouwelijk beschouwde eigenschappen worden *communicatief vaardig, oog voor en tonen van emoties, relatiegericht, sociaal voelend* en *(ver)zorgend* genoemd.

Zowel uit de enquête als uit de interviews komt naar voren dat de opleiding meer gericht is op het ontwikkelen van vrouwelijk beschouwde eigenschappen dan op mannelijk beschouwde eigenschappen. Mogelijk wordt hiermee verklaard waarom meer mannelijke dan vrouwelijke studenten uitvallen.

Het ontwikkelen van deze mannelijke en vrouwelijke eigenschappen komt met name terug in de praktische vakken als leerteam en drama. Hoorcolleges leveren weinig tot geen bijdrage aan het ontwikkelen van de eigenschappen. Dit sluit aan bij het beeld dat de studenten van de opleiding hebben.

Zo is uit de enquête gebleken dat mannelijke en vrouwelijke studenten zich voldoende gestimuleerd voelen door de opleiding om de eigenschap *relatiegericht* verder te ontwikkelen. De geïnterviewde studenten gaven aan dat dit vooral gedaan wordt binnen leerteam, binnen de voorbereidingen voor het assessment en door te leren reflecteren. De helft van de geïnterviewde studenten geeft aan dat de opleiding teveel aandacht geeft aan het verder ontwikkelen van de eigenschap *oog voor emoties*. Dit gebeurt volgens hen met name in de vakken leerteam en mentoraat.

Verder kan uit de enquête geconcludeerd worden dat mannelijk beschouwde eigenschappen als *abstract en logisch denken* en *ruimtelijk inzicht* onderbelicht worden door de opleiding. Dit komt wel voor in het vak casuslijn, maar verder komt het nauwelijks terug in de opleiding. De mannelijke studenten geven in de interviews aan dat ze dit wel meer terug zouden willen zien. Doordat er vanuit de opleiding te weinig aandacht is voor mannelijk beschouwde eigenschappen, sluit de opleiding minder aan bij mannelijke studenten.

Verder is vanuit de enquêtes gebleken dat de opleiding studenten stimuleert in het ontwikkelen van de mannelijk beschouwde eigenschap *doelgerichtheid*. Dit onder andere aan de hand van persoonlijke leerdoelen en de doelen uit de modules. Daarnaast geven drie van de veertien studenten aan dat ze door de opleiding juist minder *doelgericht* zijn geworden, omdat de opleiding veel aandacht schenkt aan het proces.

4.2.3 Aansluiting bij persoonlijke leerstijl

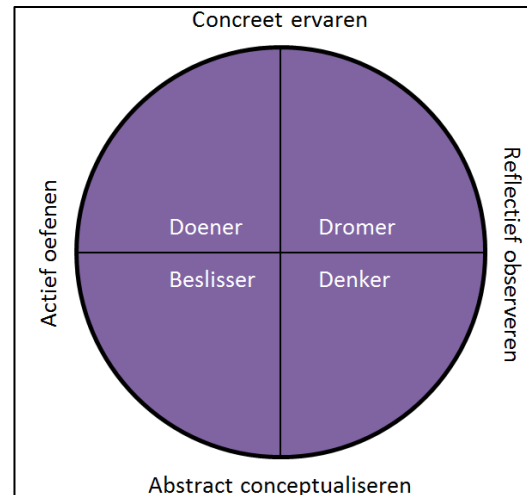
In deze deelparagraaf staat de conclusie die past bij deelvraag vier. Hierin zal naar voren komen in welke mate de stijl waarin opgeleid wordt, aansluit bij de persoonlijke leerstijl van de mannelijke en vrouwelijke studenten.

Naast de verwachtingen, (beroeps)motivatie en eigenschappen, vallen ook persoonlijke leerstijlen onder studentfactoren. Kolb (1984) onderscheidt vier leerstijlen in zijn leerstijlenmodel. In dit model staan vier fasen, die gezamenlijk een cyclus vormen: concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief oefenen. Bij elk van deze fasen hoort een voorkeursleerstijl. Dat wil zeggen dat iemand via de fase van zijn voorkeursleerstijl start met zijn leerproces. De leerstijlen zijn denker, beslisser, doener en dromer. In figuur 4.1 is te zien hoe de leerstijlen zich tot de leercyclus verhouden. Zo start de dromer zijn leerproces bij voorkeur ergens tussen het concreet ervaren en het reflectief observeren.



Bijna de helft van de mannelijke studenten geeft in de enquête aan dat de lessen niet aansluiten bij hun leerstijl. Bij de vrouwelijke studenten is dit een kwart. Geconcludeerd kan worden dat de leercyclus beter bij vrouwelijke studenten aansluit dan bij mannelijke studenten.

De opleiding sluit met name aan bij denkers, zo kwam in de interviews naar voren. Doeners ervaren onvoldoende aansluiting. Dit wordt aangegeven in 6 van de 14 interviews. Ook in de enquêtes kwam dit terug. Van alle studenten die aangeven dat de opleiding niet aansluit, geven de doeners en de beslissers aan dat dit te maken heeft met lessen waarbij voornamelijk theorie en uitleg wordt gegeven. Doeners zijn gebaat bij experimenteren en uitproberen. In lessen waar voornamelijk theorie en uitleg wordt gegeven, is dit niet aanwezig.



Figuur 4.1 – Leercyclus van Kolb

4.2.4 Stimulerende leeromgeving

In deze deelparagraaf staat de conclusie die past bij deelvraag vijf. Hierin zal naar voren komen in welke mate de mannelijke en vrouwelijke studenten de leeromgeving als stimulerend ervaren. Hierbij zal dus ingegaan worden op de opleidingsfactoren.

Volgens Kallenberg et al. (2009) zijn studenten gebaat bij een stimulerende leeromgeving. De verschillende soorten leeractiviteiten en de leercyclus van Kolb dragen bij aan een stimulerende leeromgeving. Het gaat bij een stimulerende leeromgeving om de in de omgeving van de student getroffen maatregelen en voorwaarden die erop gericht zijn de vereiste leerprocessen en motivatie bij de student uit te lokken en/of op gang te houden. Hierdoor kan de student de beoogde leerresultaten behalen. In de enquête is aan de studenten gevraagd of ze zich geprikkeld en uitgedaagd voelen, wat gedeeltelijk antwoord geeft op of zij de leeromgeving als stimulerend ervaren. Daaruit is gebleken dat bijna drie van de tien studenten zich onvoldoende geprikkeld en uitgedaagd voelen. Hierbij gaat het om de helft van de mannelijke studenten en een kwart van de vrouwelijke studenten. De leeromgeving is voor hen dus niet stimulerend.

Door middel van de piramide van Maslow kan de stimulerende leeromgeving in kaart gebracht worden. Volgens de Amerikaanse psycholoog Maslow (1943) worden mensen in beweging gebracht door een aantal basale behoeften. Hij heeft deze drijfveren geordend in een piramide. Fysiologische behoeften komen op de eerste plaats, gevolgd door respectievelijk veiligheid, liefde, respect/aandacht en zelfontplooiing. Pas als aan de behoeften van een lager niveau is voldaan, zullen de hogere niveaus zich manifesteren. Onbevredigde lagere behoeften vormen een obstakel bij het leren op school. Het is dus belangrijk dat docenten aan alle aspecten van deze piramide aandacht schenken. In de enquête hebben studenten aangegeven dat er onvoldoende regelmaat is. Het bieden van regelmaat wordt gedaan door het aanbieden van structuur in de lesroosters, lestijden en studielast. Wanneer gekeken wordt naar de piramide van Maslow, valt regelmaat onder de op een na onderste laag van de piramide, namelijk veiligheid. Vanuit de gegevens van de enquête kan dus geconcludeerd worden dat veiligheid te weinig aangeboden wordt. Zoals eerder beschreven, is het van belang dat behoeften op lagere niveaus voldaan worden, zodat behoeften op hogere niveaus zich kunnen manifesteren. Dat er te weinig veiligheid wordt geboden, vormt dus een obstakel voor het komen tot leerresultaten.



4.2.5 Aansluiting van onderwijs- en begeleidingsstijl

In deze deelparagraaf staat de conclusie die past bij deelvraag 6. Hierin zal naar voren komen in welke mate de onderwijs- en begeleidingsstijl aansluit bij mannelijke en vrouwelijke studenten.

Vanuit de theorie wordt er door Kallenberg et al. (2009) een onderscheid gemaakt in leeractiviteiten. Volgens hen zijn er drie soorten, namelijk cognitieve, affectieve en regulatieve activiteiten. Docenten sluiten aan bij deze leeractiviteiten in hun *onderwijsfunctie*. Bij de *cognitieve onderwijsfunctie* gaat het er om dat de docent doelen formuleert, aansluit bij de voorkennis van de student, helpt met structureren en de student de gelegenheid geeft om te oefenen. Bij de *affectieve onderwijsfunctie* gaat het er om dat de docent de student motiveert, activeert en leert kennen. De *regulatieve onderwijsfunctie* houdt in dat de docent de leerstof introduceert, afspraken met de studenten maakt, zichzelf en de stof op een goede manier weet te presenteren, tijdens en aan het eind van de cursus de leerresultaten controleert en studenten aanzet tot reflecteren. De theorie geeft aan dat alle drie de onderwijsfuncties nodig zijn om bij alle drie de leeractiviteiten aan te kunnen sluiten.

In de enquête is gebleken dat de *cognitieve onderwijsfunctie* het meest aanwezig is en de *affectieve onderwijsfunctie* het minst. Een ruime meerderheid van de mannelijke studenten vindt dat de *affectieve onderwijsfunctie* het minst voorkomt, tegenover net iets minder dan de helft van de vrouwelijke studenten.

Dat de *affectieve onderwijsfunctie* te weinig terug komt, blijkt ook uit andere resultaten. In de enquête hebben de studenten aangegeven welke onderwijsfunctie het beste bij hun leerstijl aansluit. Hieruit is gebleken dat de *affectieve onderwijsfunctie* het beste past bij mensen die 'doen' als voorkeursleerstijl hebben. Ook is er gebleken dat ongeveer de helft van de doeners geen aansluiting ervaren bij hun leerstijl. Hieruit kan geconcludeerd worden dat, omdat de affectieve onderwijsfunctie weinig terug komt op de opleiding, de doeners te weinig aansluiting vanuit de opleiding ervaren bij hun leerstijl.

Vanuit de theorie is in dit onderzoek uitgegaan van drie stijlen waarop een docent kan lesgeven. Het gaat hier om *docentgestuurd* lesgeven, *zelfstandig leren* en een tussenvorm hiervan, de *interne differentiatie*. *Docentgestuurd* lesgeven wil zeggen dat de docent bepaald welke lesstof overgedragen wordt en hoe dit gebeurt. Lesgeven waarbij de nadruk ligt op *zelfstandig leren*, wil zeggen dat de docent begeleidt op afstand. Studenten kiezen binnen gestelde grenzen zelf de na te streven doelen. Bij *intern gedifferentieerd* lesgeven, volgen de studenten een door de docent uitgestippelde leerroute, die het beste aansluit bij hun mogelijkheden en wensen.

De *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl komt volgens driekwart van de studenten het minst terug op de opleiding. De doeners gaven aan dat deze lesgeefstijl het beste bij hen aansluit. Omdat de *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl het minst voorkomt, ervaren de doeners ook hierin weinig aansluiting vanuit de opleiding bij een hun leerstijl en karakter. Vanuit de enquête is gebleken dat voor de mannelijke studenten de *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl het beste aansluit. Door de verminderde aanwezigheid van deze lesgeefstijl kan geconcludeerd worden dat mannelijke studenten dus ook minder aansluiting ervaren van de opleiding bij hun leerstijl.



4.3 Eindconclusie

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt als volgt:

In welke mate sluit de stijl waarin opgeleid wordt aan bij de mannelijke en vrouwelijke studenten (op de GH, Social Work, eerste tot vierde jaar voltijd) en bij de ontwikkeling van zowel mannelijk als vrouwelijk beschouwde eigenschappen?

Als antwoord op de centrale vraagstelling kan gesteld worden dat de opleiding goed aansluit bij vrouwelijk beschouwde eigenschappen en daarmee bij veel vrouwelijke studenten. Er wordt minder goed aangesloten bij mannelijk beschouwde eigenschappen en daardoor sluit de opleiding minder bij mannelijke studenten aan dan bij vrouwelijke studenten. Driekwart van de mannen geeft aan dat de opleiding aansluit bij hun geslacht, tegenover vrijwel alle vrouwen. Uit de enquête is namelijk gebleken dat er teveel aandacht is voor vrouwelijk beschouwde eigenschappen als *oog voor emoties* en *relatiegericht* en weinig aandacht voor mannelijk beschouwde eigenschappen als *ruimtelijk inzicht* en *abstract en logisch denken*. Er kan dus geconcludeerd worden dat er meer bij vrouwelijk beschouwde eigenschappen wordt aangesloten dan bij mannelijk beschouwde eigenschappen. Dit is mogelijk één van de redenen waarom meer mannelijke dan vrouwelijke studenten uitvallen.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt ook dat bij studenten met de leerstijl 'doen' minder goed wordt aangesloten. Dit heeft te maken met het feit dat de *affectieve onderwijsfunctie* en de *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl het minst op de opleiding voorkomen. Beide sluiten het beste aan bij doeners. De onderzoeksresultaten onderschrijven deze conclusie omdat er in naar voren komt dat een ruime meerderheid van de studenten met de voorkeursleerstijl 'doen' weinig aansluiting ervaren. Daarnaast sluit de *intern gedifferentieerde* lesgeefstijl ook het best aan bij mannelijke studenten. Zoals hierboven aangegeven is, is deze lesgeefstijl het minst aanwezig op de opleiding. Bij mannelijke studenten sluit de opleiding daarom minder aan.

Geconcludeerd kan worden dat met name studenten met de leerstijl 'doen', studenten met veel mannelijk beschouwde eigenschappen en mannelijke studenten te weinig aansluiting ervaren bij de opleiding.



4.4 Aanbevelingen

De resultaten en conclusies laten zien in welke mate de opleiding aansluit bij mannelijke en vrouwelijke studenten Social Work. Ook is duidelijk geworden waar de opleiding aansluiting mist. In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan, waardoor de opleiding beter aan kan sluiten bij de behoeften van mannelijke en vrouwelijke studenten. Hierdoor kan het percentage studenten dat uitvalt lager worden en kan het percentage mannelijke studenten op de opleiding hoger worden.

4.4.1 Voorlichting

Uit het onderzoek is gebleken dat de verwachtingen die studenten van de opleiding hadden, in sommige gevallen niet juist blijken te zijn. Daarom wordt aanbevolen dat de GH nog nauwkeuriger voorlichting geeft aan mensen die overwegen de studie Social Work te gaan volgen. Met voorlichting worden alle mogelijke voorlichtingsvormen bedoeld. Denk hierbij aan open dagen, beurzen waar de GH een standje heeft staan, inhoud van foldertjes, informatie verschaft via de website of andere internetsites, et cetera.

Bij het nauwkeuriger vormgeven van de voorlichting kan gedacht worden aan inzoomen op de inhoud en indeling van de opleiding. Hierbij is het vooral belangrijk dat er aangegeven wordt hoeveel theorie een student kan verwachten, welke modules er worden aangeboden en op welke manier de opleiding persoonsgerichte begeleiding aanbiedt. Op deze manier kan op een vrij gemakkelijke manier beter aangesloten worden bij de 15% van de studenten die onvoldoende aansluiting ervaart bij de verwachtingen.

4.4.2 Mannelijk beschouwde eigenschappen

Uit de resultaten is gebleken dat de opleiding te weinig aandacht geeft aan de mannelijk beschouwde eigenschappen *abstract en logisch denken* en *ruimtelijk inzicht*. Ook is de opleiding teveel gericht op de vrouwelijk beschouwde eigenschap *oog voor emoties*.

Om beter bij de mannelijke studenten aan te sluiten is het van belang dat er meer aandacht besteed wordt aan mannelijk beschouwde eigenschappen. Onze aanbeveling is dat de opleiding meer aandacht schenkt aan het *abstract en logisch denken* en *ruimtelijk inzicht*, door lessen als casuslijn meer aan bod te laten komen. Bij casuslijn komt de behandelde theorie van andere vakken aan bod door een casus te bespreken. Dit vraagt een actieve, meedenkende houding van studenten. Hierbij is het nodig dat studenten vanuit een helicopterview naar een situatie kunnen kijken. De vaardigheden om verbanden te leggen en feiten van interpretaties te scheiden, worden hier geoefend. Op deze manier komen de eigenschappen *abstract en logisch denken* en *ruimtelijk inzicht* aan de orde. Ook wordt de ontwikkeling van deze eigenschappen gestimuleerd door deze werkwijze.

4.4.3 Flexibele leercyclus

Uit dit onderzoek blijkt dat een derde van de studenten geen aansluiting van de opleiding ervaart bij hun eigen leerstijl. Van de studenten met de leerstijl 'doen' geeft ruim de helft dit aan. Dit blijkt uit zowel de interviews als de enquête. Er ligt te veel nadruk op theorie en uitleg. De praktische toepassing en het oefenen van vaardigheden wordt gemist. Een optimale situatie zou volgens Kallenberg et al. (2009) zijn dat de docent een leerroute uitzet waarin studenten op verschillende punten van de leercyclus hun leerproces kunnen beginnen.

Onze aanbeveling is dat de vier fasen van het leermodel van Kolb aan bod komen in de les, omdat deze fasen passen bij de vier voorkeursleerstijlen. Door alle fasen aan te bieden, kan er beter aangesloten worden bij de persoonlijke leerstijl van de student. Bij leeractiviteiten moet de student de hele cyclus doorlopen om tot leren te komen. Studenten beginnen met hun voorkeursleerstijl en kunnen daarna de andere drie fases doorlopen.

Voor beslissers is het belangrijk dat informatie in beknopte vorm wordt aangeboden, wat vervolgens in oefenopdrachten verwerkt kan worden. Voor dromers is het van belang dat er verschillende voorbeelden gegeven worden van situaties die elementen bevatten die in het eigen handelen van de student moeten komen. Denkers hebben vooral baat bij geschikte literatuur die zij kunnen lezen en waar ze over door kunnen praten en om goed aan te sluiten. Bij doeners moeten er situaties



aangeboden worden waarin de studenten ervaringen op kunnen doen met het handelen waar het uiteindelijk om gaat. Voor meer informatie hierover willen we de docenten verwijzen naar het boekje *'Programmeren van onderwijs op basis van leerstijlen'* van Heeremans et al. (1991). Zoals uit de resultaten blijkt, is het belangrijk dat de docenten vooral aandacht geven aan de studenten met de voorkeursleerstijl 'doen'.

4.4.4 Regelmaat

Uit dit onderzoek blijkt dat bijna de helft van de studenten onvoldoende regelmaat ervaart vanuit de opleiding. Vanuit de theorie blijkt dat regelmaat nodig is om tot leren te kunnen komen.

Lestijden en lesroosters

Om ervoor te zorgen dat de opleiding beter aansluit bij de behoefte van studenten, moet er meer regelmaat aangebracht worden in lestijden en lesroosters. De roosterkamer moet bij de uitvoering van deze aanbeveling betrokken worden, zij zullen de roosters wijzigen waar nodig. In overleg met hen kan het aantal lesuren op een dag gelijkmatiger verdeeld worden. Ook naar de tijdstippen zal gekeken worden. Studenten geven aan op meer vaste tijdstippen les te willen krijgen, in plaats van dat het per dag en per week verschilt.

Studielast

Om ervoor te zorgen dat de opleiding beter aansluit bij de behoefte van studenten, moet er meer regelmaat aangebracht worden in de verdeling van de studielast. Het eerste wat hierin gedaan moet worden, is dat er gekeken wordt naar de verdeling van het aantal vakken per periode. Dit dient in alle vier de periodes van een bepaald studiejaar gelijk te zijn. Studenten ervaren hierin nu verschillen, waardoor in de ene periode meer stress ervaren wordt dan in de andere. Als dit gelijkmatiger verdeeld wordt, kan de student zijn aandacht beter verdelen en is het aannemelijk dat de resultaten zullen verbeteren.

4.4.5 Affectieve onderwijsstijl en intern gedifferentieerde lesgeefstijl

Uit dit onderzoek blijkt dat de *affectieve onderwijsfunctie* en de *intern gedifferentieerde lesgeefstijl* het minst aanwezig zijn op de opleiding. Voor deze beide stijlen geldt dat de docent een studentgerichte benadering heeft, waarbij hij aansluit bij de mogelijkheden en wensen van de student als individu. Dit met als doel om de student te motiveren en activeren. Uit de theorie blijkt dat beide stijlen het beste aansluiten bij mannelijke studenten en bij studenten met de leerstijl 'doen'.

Onze aanbeveling is dat de docent tijdens de les zich meer richt op individuele verschillen tussen studenten. Wanneer de docent weet waar de behoeften en knelpunten liggen van de studenten, zal hij beter in staat zijn de student te motiveren. Deze meer individuele en motiverende begeleiding kan op een manier vormgegeven worden die de docent zelf prettig en effectief vindt. Een voorbeeld hiervan is dat de docent tijdens de eerste les van een nieuwe module aandacht besteedt aan de behoeften van de studenten. Wat willen de verschillende studenten leren van deze module? Over welke kennis beschikken ze al? Waar zien ze juist leerpunten in voor zichzelf? Zo worden individuele doelen geformuleerd die studenten door bijvoorbeeld extra activiteiten kunnen behalen. De docent waakt ervoor dat elke student met de individuele doelen de algemene doelen kan halen. De algemene doelen staan omschreven in de modulehandleiding. Op deze manier zorgt de docent ervoor dat elke student op hetzelfde niveau de module afsluit.

Daarnaast dient de hoeveelheid begeleiding afgestemd te worden op de student. Zo kan de docent meer individuele aandacht besteden aan minder sterke studenten en minder individuele aandacht aan sterke studenten. Uiteindelijk zullen de studenten dan dezelfde algemene doelen behalen en eindigen op hetzelfde niveau.



4.5 Discussie

In deze paragraaf wordt duidelijk wat de relevantie van dit onderzoek is. Niet alleen de GH heeft belang bij dit onderzoek, ook voor het werkveld Social Work is de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke studenten/hulpverleners een actueel onderwerp.

Opleiding

Op de opleiding Social Work op de GH studeren meer vrouwelijke dan mannelijke studenten. Hoewel er een stijgende lijn zit in het aantal mannelijke studenten, zijn er de afgelopen jaren altijd meer vrouwelijke studenten geweest. Op dit moment zijn vier van de vijf studenten vrouw.

Het is aannemelijk dat de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke studenten op de GH globaal doorgetrokken kan worden naar landelijk niveau. Er zijn immers geen redenen om aan te nemen dat de verhouding op de GH in sterke mate af zal wijken van andere hogescholen. Gegevens van het CBS uit 2012 bevestigen deze aanname. 25% van de vrouwelijke scholieren die in 2011 of 2012 een havo-diploma ontvangen hebben, zijn doorgestroomd naar een hbo-opleiding in de richting *Gezondheidszorg en welzijn*. Van de mannelijke scholieren betreft dit 6%.

Werkveld

Een logisch gevolg van de verhouding vrouwelijke en mannelijke studenten Social Work, is de onbalans van het aantal vrouwelijke en mannelijke hulpverleners in het werkveld. Er zijn minder mannelijke hulpverleners dan vrouwelijke hulpverleners. Dit blijkt ook uit gegevens van de jeugdzorg: *“In Nederland zijn de mannelijke hulpverleners binnen de jeugdzorg ver in de minderheid. Cijfers laten zien dat het aantal vrouwelijke hulpverleners in de jeugdzorg gestegen is tot 76%. Hieruit blijkt dat de jeugdzorg feminiseert.”* (Factsheet Jeugdzorg, 2010).

Wij als onderzoekers zijn van mening dat meer balans in mannelijke en vrouwelijke hulpverleners nodig is, om beter aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de cliënt. Streven naar zo goed mogelijke aansluiting bij de behoeften van de cliënt, is de kernwaarde van het Social Work. In de beroepscode van de maatschappelijk werker staat dit als volgt omschreven:

“De missie van het maatschappelijk werk is kort gezegd: bevorderen dat mensen in onze samenleving tot hun recht komen, als mens en als burger. Maatschappelijk werkers streven ernaar dat mensen zich in wisselwerking met hun sociale omgeving zo goed mogelijk kunnen ontplooiën, naar hun eigen aard, behoeften en opvattingen, en dat ze rekening houden met anderen met wie zij samenleven.” (Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers, 2010).

Om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de cliënt, zijn wij als onderzoekers van mening dat seksspecifieke hulpverlening een belangrijk onderdeel is van het aanbod in zorg. Argumenten en eventuele tegenargumenten worden hieronder weergegeven.

Belangen

Seksspecifiek hulpverlening is belangrijk. Er dienen namelijk voor zowel meisjes als jongens voldoende rolmodellen aanwezig te zijn in opvoedkundige situaties in de zorg- en welzijnssector. Dit doet een beroep op de aanwezigheid van zowel vrouwelijke als mannelijke hulpverleners. Er hebben in Nederland meer jongens dan meisje te maken met hulpverlening. Als er uitgegaan wordt van seksspecifieke hulpverlening, vraagt dit dus meer mannelijke dan vrouwelijke hulpverleners.

Seksspecifieke hulpverlening wordt meestal geïndiceerd wanneer seksspecifieke socialisatieaspecten een duidelijke rol spelen in de problematiek. Hierbij is het doel van seksspecifieke begeleiding, om (h)erkenning van een seksegebonden probleem te krijgen. Dit kan een bijdrage leveren aan de verwerking en klachtvermindering.

Risico

Een valkuil in seksspecifieke hulpverleningssituaties is dat seksspecifieke eigenschappen gaan domineren. Zo kan een vrouwelijke hulpverlener in contact met een vrouwelijke cliënt blijven hangen in het tonen van begrip en empathie. Vrouwelijk beschouwde eigenschappen waarbij hier op gedoeld wordt, zijn emotionaliteit, zorg en verbondenheid. Hier in blijven hangen is niet wenselijk omdat er



een te sterke afhankelijkheidsrelatie kan ontstaan. Een mannelijke hulpverlener kan in contact met een mannelijke cliënt veel nadruk leggen op rationaliseren en werken aan een oplossing. Dit is niet wenselijk omdat er een prestatiesfeer kan ontstaan. De beleving van en de empathie voor de cliënt blijft dan achterwege.

Kortom, zowel uit de belangen als uit de risico's van seksespecifiek hulpverlening, blijkt dat mannelijke en vrouwelijke hulpverleners van belang zijn in het werkveld. Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen samen vormen de basis voor een effectief hulpverleningsproces.

De onbalans in geslacht van hulpverleners, zorgt ervoor dat er minder seksespecifieke hulpverlening geboden kan worden. Dit geldt voornamelijk voor begeleiding door mannelijke hulpverleners aan mannelijke cliënten. Dit heeft een negatieve invloed op de kwaliteit van hulpverlening. Het gaat namelijk ten koste van de diepgang die verkregen kan worden door seksespecifiek hulpverlening. Hierbij wordt uitgegaan van de kracht van seksespecifiek hulpverlening: iemand van de eigen sekse kan beter aanvoelen welke betekenis er aan woorden gehecht worden, omdat dit herkend wordt vanuit de eigen seksespecifieke referentie.

Meer balans in het aantal vrouwelijke en mannelijke hulpverleners is dus nodig om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de cliënt. Op deze manier wordt onder andere de kwaliteit van de hulpverlening gewaarborgd. Streven naar de balans tussen vrouwelijke en mannelijke hulpverleners begint bij het aantrekken en vasthouden van mannelijke Social Work studenten tijdens de opleiding. Dit onderzoek geeft inzicht in de behoeften van (toekomstige) mannelijke Social Work studenten, zodat er beter aangesloten kan worden bij hun behoeften. Op deze manier zullen er uiteindelijk meer mannelijke hulpverleners in het werkveld zijn.



Literatuurlijst

- ⌘ Baars, C., Schimmel-Spreeuw A. & Linssen C. (1999). *Seksespecifieke hulpverlening voor gemengde en vrouwengroepen*. Baarn: Intro.
- ⌘ Boltjes, E. (2004). *Voorbeeldig onderwijs. Voorbeeldgestuurd onderwijs, een opstap naar abstract denken, vooral voor meisjes*. Maastricht: Universiteit van Maastricht.
- ⌘ Cautreel, P. (2007) *Begeleiden van studenten (hand-out van presentatie)*. Antwerpen: Universiteit van Antwerpen, ECHO.
- ⌘ Centraal Bureau voor de Statistiek (1990) *Jaarboek 1990*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- ⌘ Centraal Bureau voor de Statistiek. (2009). *Statistisch jaarboek 2009*. Geraadpleegd op 22 november 2012, van <http://cbs.nl/NR/rdonlyres/D8729376-8401-4248-8976-AA1909974A02/0/2009a26pub.pdf>
- ⌘ Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2012*. Geraadpleegd op 30 mei 2013, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/publicaties/archief/2012/2012-f162-pub.htm>
- ⌘ Dam, G. ten, Urlings, M. & Volman, M. (1991). *Sekseverschillen in het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- ⌘ Dam, I. van (2003). *Venus en Mars*. Geraadpleegd op 22 november 2012, van <http://www.kennislink.nl/publicaties/venus-en-mars>
- ⌘ Dekker, J. & Zijlstra, T. (2003) *Competenties in beeld. Elke leraar doet het weer anders*. Bard: HB Uitgevers.
- ⌘ Dekkers, H. (1999). *Toegankelijk en effectief onderwijs*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- ⌘ Dekkers, H.P.J.M. (1998). *Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie*. In: W. Meijnen (red.) (1998), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- ⌘ Delfos, M. (2004). *De schoonheid van het verschil*. Amsterdam: Harcourt Assessment.
- ⌘ Deveer, M., Gramsbergen-Hoogland, Y. & Leezenberg, M. (2010). *Persoonlijke kwaliteit*. Houten: Noordhoff.
- ⌘ Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- ⌘ Geerligts, T. & Veen, T. van der. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: van Gorcum.
- ⌘ GGZ Nederland. (2010). *Zorg op waarde geschat*. Geraadpleegd op 29 oktober 2012, van <http://www.ggznederland.nl/feiten-en-cijfers/sectorrapport-2010.pdf>
- ⌘ Haga, S. (2012). *Een pad door het labirint. Kwaliteit binnen het handelingsonderzoek – van probleemstelling naar vraagstelling*. (Bachelorthese) Begeleidingskunde, Nijmegen: Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- ⌘ Hamaker-Zondag, K. (2009). *Over het mannelijke in de vrouw & het vrouwelijke in de man. Jungs theorie over animus en anima in de praktijk*. Amstelveen: Aionion Symbolon.
- ⌘ Heeremans, M., Broeze, E. & Helden, H. van. (1985). *Programmeren op basis van leerstijlen*. Utrecht: Uitgeverij VBBSP.O.
- ⌘ Movisie (2010). *Factsheet jeugdzorg*. Geraadpleegd op 7 januari 2013, van www.utrechtzorg.net/download
- ⌘ Jong, J. de. (2011). *Overzicht vraagtypen bij Handboek Academisch schrijven*. Geraadpleegd op 7 januari 2013, van http://www.coutinho.nl/fileadmin/documenten/academischschrijven/Overzicht_vraagtypen.pdf?PHPSESSID=d1accam6mb408m025e5q8mpee6



- ⌘ Journallinks.be (z.d.) *Steekproefcalculator*. Geraadpleegd op 28 januari 2013, van <http://www.journallinks.be/steekproef>
- ⌘ Kessler, S., Ashenden, S.J., Conell, R.W., & Dowsett, G.W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58, 34-48.
- ⌘ Kolb, DA. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood: Prentice Hall.
- ⌘ MacDonald, M. (1981). Culture and Political Economy: *Dual Perspectives in the sociology of Women's Education Educational Analysis*, 3 (1), p. 97-116.
- ⌘ Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4): 370-96.
- ⌘ Nicolai, N. (1992). *Vrouwenhulpverlening en psychiatrie*. Amsterdam: SUA.
- ⌘ Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers (2010). *Beroepscode voor de maatschappelijk werker*. Utrecht: NVMW.
- ⌘ Oosten, N. van & Vlugt, I. van der (2009). *Seksespecifieke hulpverlening*. Bussum: Coutinho.
- ⌘ Portegijs, W.J., A. Boelens & S. Keuzenkamp (2002). *Emancipatiemonitor 2002*. Den Haag, Voorburg: Sociaal en Cultureel Planbureau/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- ⌘ Random.org (z.d.) *List Randomizer*. Geraadpleegd op 28 januari 2013, van <http://www.random.org/lists/>
- ⌘ Right, marktonderzoek. (z.d.). *Kwalitatief onderzoek*. Geraadpleegd op 8 januari 2013, van <http://www.rightmarktonderzoek.nl/methoden-onderzoek/kwalitatief-onderzoek>
- ⌘ Stulp, H. (2011). *Onderzoek naar oorzaken van uitval over de jaren 2004-2009 binnen de opleiding Social Work aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- ⌘ Swart, J.J.W. de, Holsbrink, G.A. & Laan, P. van der (2009). *Wie werkt in de residentiële jeugdzorg? Een onderzoek naar persoonsgebonden, werkgebonden en opleidingsgebonden kenmerken van groepsleiding, werkzaam in de residentiële jeugdzorg in Nederland anno 2008*. Kenniscentrum Gezondheid, Welzijn & Technologie. Saxion.
- ⌘ Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemme uitgevers.
- ⌘ Ziel, M. van der. (2013). *Studentgegevens huidige studenten Social Work. Een overzicht van huidige eerste- tot vierdejaars voltijd SPH-studenten en MWD-studenten op de GH*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.

Gebruikte websites:

www.gh.nl



Bijlagen

Bijlage 1 – Enquête

Bijlage 2 – Interviewschema

Bijlage 3 – Mailcontact met studenten

Bijlage 4 – Begripsafbakening



Bijlage 1 – Enquête

Beste Social Work student,

Deze enquête is een onderdeel van een afstudeeronderzoek van vierdejaars studenten Social Work. Met dit onderzoek zal in kaart gebracht worden in welke mate de opleiding Social Work aansluit bij de beleving van jou als student. Door het invullen van deze enquête, kun je invloed uitoefenen op het onderwijsprogramma en de manier van lesgeven op de GH en maak je ook nog eens kans op een boekenbon!

De enquête bestaat uit 32 vragen. Het invullen van deze enquête duurt ongeveer 10 minuten. Het is voor ons van belang dat de enquête volledig wordt ingevuld, anders kunnen we de gegevens niet gebruiken. De gegevens zullen anoniem verwerkt worden.

Alvast heel erg bedankt!

ALGEMEEN

De eerste vragen zijn algemeen van aard.

1: Wat is je geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

2: Wat is je leeftijd?

_____ jaar

3: Welke opleiding volg je?

- ☐ SPH
- ☐ MWD

4: Welke opleidingsroute volg je?

- ☐ Voltijd 4 jaar → Wil je de enquête verder invullen?
- ☐ Voltijd, ingestroomd in het tweede jaar → Wil je de enquête verder invullen?
- ☐ Anders → Deze enquête hoeft je niet verder in te vullen, bedankt voor de moeite!

5: In welk studiejaar zit je?

- ☐ Studiejaar 1
- ☐ Studiejaar 2
- ☐ Studiejaar 3
- ☐ Studiejaar 4

VERWACHTINGEN

De volgende vragen gaan over jouw verwachtingen van de opleiding Social Work en het werkveld.

6: Wat waren je verwachtingen van de opleiding voordat je aan de opleiding begon?



7: Vind jij dat de opleiding aansluit bij de verwachtingen die je had van de opleiding voordat je eraan begon?

- ☐ Ja, ga verder met vraag 9.
☐ Nee, ga verder met vraag 8.

8: Waarin sluit de opleiding niet aan bij je verwachtingen? Kruis aan welke stellingen je bij jezelf herkent. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ De hoeveelheid theorie is anders dan ik had verwacht.
☐ De aandacht voor persoonlijke ontwikkeling is anders dan ik had verwacht.
☐ De nadruk op de christelijke identiteit is anders dan ik had verwacht.
☐ De hoeveelheid aandacht voor mij als individu is anders dan ik had verwacht.
☐ De inhoud van de opleiding is anders dan ik had verwacht.
☐ Het contact met docenten is anders dan ik had verwacht.
☐ Anders, namelijk: _____
- _____
- _____

9: Wil je na het behalen van je diploma aan het werk gaan als Social Worker?

- ☐ Ja, ga verder met vraag 10.
☐ Nee, ga verder met vraag 11.

10: Waarom wil je in dit werkveld aan het werk? Kruis per stelling aan in hoeverre deze op jou van toepassing is. Er is maximaal 1 antwoord per stelling mogelijk.

77

	Niet	Meer niet dan wel	Meer wel dan niet	Wel
Omdat ik interesse heb in mensen				
Omdat ik in mijn opvoeding heb geleerd mensen te helpen				
Omdat het werken in de hulpverlening mij status geeft				
Omdat het werken met cliënten mij macht geeft				
Omdat het werken in de hulpverlening mij sociale contacten biedt				
Omdat het me gelukt is om mijn eigen probleem op te lossen en ik daardoor anderen wil helpen				
Omdat ik in dit werk nieuwe kanten ontdek van mezelf				
Omdat ik mezelf schuldig voel tegenover mensen met grote problemen				
Omdat ik een positieve bijdrage wil leveren aan onrecht in deze maatschappij				
Anders, namelijk:				



EIGENSCHAPPEN

De volgende vragen gaan over een aantal persoonlijke eigenschappen.

11: Waar herken jij je het meest in van de volgende 2 stellingen? Kruis het juiste antwoord aan.

- ☐ Ik schrijf goede opleidingsresultaten sneller toe aan mezelf en wijt slechte opleidingsresultaten daarentegen sneller aan externe omstandigheden.
- ☐ Ik schrijf goede opleidingsresultaten eerder toe aan externe omstandigheden en wijt slechte opleidingsresultaten aan mezelf.

12: Wat is het meest op jou van toepassing? Kruis het juiste antwoord aan.

- ☐ Ik ben introvert:
Mijn energie is naar binnen gericht, op mijn eigen gedachten en gevoelens. Ik ben rustig, weloverwogen en voel me in onbekend gezelschap niet gauw thuis.
- ☐ Ik ben extravert:
Mijn energie is naar buiten gericht, op mensen, activiteiten en dingen. Ik ben energiek, spraakzaam en assertief. Ik vind het fijn om met andere mensen samen te zijn.

13: In welke mate zijn de volgende eigenschappen op jou van toepassing? Kruis per eigenschap aan in hoeverre deze op jou van toepassing is. Er is maximaal 1 antwoord per eigenschap mogelijk.

	Niet	Meer niet dan wel	Meer wel dan niet	Wel
Vriendelijkheid				
Zorgvuldigheid				
Emotionele stabiliteit				
Creativiteit				
Abstract en logisch denken				
Communicatief vaardig				
Doelgericht				
Oog voor emoties				
Relatiegericht				
Ruimtelijk inzicht				
Sociaal voelend				
(Ver)zorgend				
Direct communiceren (zeggen waar het op staat)				



- 14: In welke mate draagt de opleiding volgens jou een bijdrage aan het verder ontwikkelen van deze eigenschappen? Kruis per eigenschap aan in hoeverre het een bijdrage levert. Er is maximaal 1 antwoord per eigenschap mogelijk.

	Niet	Meer niet dan wel	Meer wel dan niet	Wel
Vriendelijkheid				
Zorgvuldigheid				
Emotionele stabiliteit				
Creativiteit				
Abstract en logisch denken				
Relatiegericht				
Ruimtelijk inzicht				
Sociaal voelend				
(Ver)zorgend				
Direct communiceren (zeggen waar het op staat)				

- 15: Vind je dat de opleiding aansluit bij jou als mannelijke/vrouwelijke student?

- ☐ Ja
☐ Nee

- 16: Waarom sluit de opleiding wel of niet aan bij jou als mannelijke/vrouwelijke student?



STIJLEN VAN LESGEVEN EN LEERSTIJLEN

De volgende vragen gaan over de manier waarop lesgegeven wordt op de GH. Hierbij wordt een link gelegd naar jouw voorkeursleerstijl, zoals ingedeeld door Kolb.

17: Deze vraag gaat over drie manieren waarop een docent les kan geven, hieronder staan deze drie uitgelegd. Geef aan of je ze wel of niet terugziet in de opleiding:

- Bij een *cognitieve onderwijsfunctie* helpt de docent de stof te structureren, door bijvoorbeeld leerdoelen te formuleren. Daarnaast geeft de docent ook gelegenheid om daarmee te oefenen.
 - ☐ Ja, dit zie ik wel terug in de opleiding.
 - ☐ Nee, dit zie ik niet terug in de opleiding.
- Bij een *affectieve onderwijsfunctie* is de docent gericht op het motiveren en activeren van de student. Dit doet hij door de student te leren kennen en zo aan te kunnen sluiten.
 - ☐ Ja, dit zie ik wel terug in de opleiding.
 - ☐ Nee, dit zie ik niet terug in de opleiding.
- Bij een *regulatieve onderwijsfunctie* introduceert en presenteert de docent de stof op een volledige manier. De docent sluit aan bij de student, door de leerresultaten te controleren en de student aan te zetten tot reflecteren.
 - ☐ Ja, dit zie ik wel terug in de opleiding.
 - ☐ Nee, dit zie ik niet terug in de opleiding.

18: Welke manier van lesgeven komt volgens jou het meest voor?

- ☐ Cognitieve onderwijsfunctie
- ☐ Affectieve onderwijsfunctie
- ☐ Regulatieve onderwijsfunctie

19: Welke manier van lesgeven komt volgens jou het minst voor?

- ☐ Cognitieve onderwijsfunctie
- ☐ Affectieve onderwijsfunctie
- ☐ Regulatieve onderwijsfunctie

20: In welke leerstijl herken jij je het meest dit schooljaar?

- ☐ Denker, ik ben goed in redeneren en mij verdiepen in theorie.
- ☐ Bezinner/Dromer, ik ben goed in observeren en overwegen.
- ☐ Doener, ik ben goed in experimenteren en uitproberen.
- ☐ Beslisser, ik kan goed knopen doorhakken en ben taakgericht.

21: Vind je dat er in de lessen aangesloten wordt bij de leerstijl die je bij de vorige vraag hebt aangekruist?

- ☐ Ja, ga verder met vraag 22.
- ☐ Nee, ga verder met vraag 23.

22: Waarom vind je dat er wel aangesloten wordt bij jouw leerstijl?

Ga na deze vraag verder met vraag 24.

- ☐ Tijdens de lessen wordt voornamelijk theorie gepresenteerd en hier uitleg over gegeven.
- ☐ Er is in de lessen voornamelijk ruimte voor het stellen van vragen en zelfstudie.
- ☐ Tijdens de lessen is er voornamelijk gelegenheid om vaardigheden en methoden te oefenen.
- ☐ De lessen zijn vooral taakgericht en gaan vlot door de theorie en methoden heen.
- ☐ Anders, namelijk _____



23: Waarom vind je dat er niet aangesloten wordt bij jouw leerstijl?

- ☐ Tijdens de lessen wordt voornamelijk theorie gepresenteerd en hier uitleg over gegeven.
 - ☐ Er is in de lessen voornamelijk ruimte voor het stellen van vragen en zelfstudie.
 - ☐ Tijdens de lessen is er voornamelijk gelegenheid om vaardigheden en methoden te oefenen.
 - ☐ De lessen zijn vooral taakgericht en gaan vlot door de theorie en methoden heen.
 - ☐ Anders, namelijk _____
-
-

24: Welke stijl van lesgeven, zoals bij vraag 17 omschreven, sluit het best bij jouw leerstijl aan?

- ☐ Cognitieve onderwijsfunctie
- ☐ Affectieve onderwijsfunctie
- ☐ Regulatieve onderwijsfunctie
- ☐ Geen van bovenstaande antwoorden

25: Een docent kan op drie manieren begeleiding geven aan studenten. Welke manier van begeleiden komt volgens jou tijdens de opleiding het meest voor?

- ☐ Docentgestuurd:
De docent bepaald welke lesstof overgedragen wordt en hoe dit gebeurt.
- ☐ Zelfstandig:
De docent begeleidt op afstand. Studenten kiezen binnen gestelde grenzen zelf de na te streven leerdoelen.
- ☐ Intern gedifferentieerd:
Studenten volgen één van de door de docent uitgestippelde leerroute die het beste aansluit bij hun mogelijkheden en wensen.

26: Welke manier van begeleiden komt volgens jou tijdens de opleiding het minst voor?

- ☐ Docentgestuurd:
- ☐ Zelfstandig:
- ☐ Intern gedifferentieerd:

27: Welke manier van begeleiden sluit het best bij jouw leerstijl aan?

- ☐ Docentgestuurd
- ☐ Zelfstandig
- ☐ Intern gedifferentieerd

LEEROMGEVING

Er zijn verschillende aspecten die invloed hebben op je functioneren binnen de opleiding. Daar gaan de volgende vragen over.

28: Word jij door de docenten en leerstof voldoende geprikkeld en uitgedaagd om de vereiste leerresultaten te behalen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

29: Welke stelling is op jou het meest van toepassing?

- ☐ Docenten bieden mij voldoende structuur tijdens de les.
- ☐ Docenten bieden mij onvoldoende structuur tijdens de les.



30: Welke stelling is op jou het meest van toepassing?

- ☐ De opleiding biedt mij voldoende regelmaat (lesroosters, lestijden, studielast).
- ☐ De opleiding biedt mij onvoldoende regelmaat (lesroosters, lestijden, studielast).

31: Welke stelling is op jou het meest van toepassing?

- ☐ Ik voel mij voldoende geaccepteerd door docenten.
- ☐ Ik voel mij onvoldoende geaccepteerd door docenten.

32: Welke stelling is op jou het meest van toepassing?

- ☐ Ik voel mij voldoende gewaardeerd door docenten.
- ☐ Ik voel mij onvoldoende gewaardeerd door docenten.

Wil je kans maken op een boekenbon? Schrijf dan hier je naam en klas op. Deze gegevens worden niet gebruikt in het onderzoek.

Naam: _____

Klas: _____

Mocht je deze enquête niet persoonlijk ingeleverd kunnen hebben, dan kun je dat alsnog in één van onze postvakjes doen.

Bedankt voor je medewerking!

Namens **Harmen Beuving (SVS4)**
 Deli van der Veen (SVM4)
 Lianne van der Wal (SVS4)
 Roelanda Wimmenhove (SVM4)



Bijlage 2 – Interviewschema

Vooraf

Inspreken met wie (opleiding, studiejaar, geslacht) het interview gehouden wordt.

Kennismaking en uitleg

- *Voorstellen en welkom heten. Vragen naar leeftijd.*
- *Toestemming voicerecorder en aangeven anonieme verwerking gegevens.*
- *Voicerecorder aan.*

Begin interview

- De bedoeling van dit interview is dat we door middel van dit interview met jou en andere studenten te weten komen in welke mate de stijl waarin hier op school opgeleid wordt, aansluit bij jou als mannelijke/vrouwelijke student en of er hier op de opleiding aandacht gegeven wordt aan het ontwikkelen van mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen. Met de resultaten van dit onderzoek willen we een aanbeveling schrijven voor de opleiding Social Work waarin we aangeven hoe de opleiding beter aan kan gaan sluiten bij jou als student.
- Het interview duurt ongeveer drie kwartier.
- Heb je nog vragen?

Mannelijke en vrouwelijke eigenschappen

- Benoemen: *Vriendelijkheid, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit, creativiteit, abstract en logisch denken, communicatie vaardig, doelgericht, oog voor emoties, relatie gericht, ruimtelijk inzicht, sociaal voelend, verzorgend en direct communiceren.*
- Hoe wordt er gewerkt aan de ontwikkeling van vrouwelijke/mannelijke eigenschappen?
- Sluit die manier aan bij jou als mannelijke/vrouwelijke student? Bij welke wel/niet?
- We hebben een aantal resultaten vanuit de enquête die we je willen voorleggen en we zijn benieuwd of je het herkent en hoe jij dat ervaart binnen de opleiding.
 - 16% van de mannelijke studenten vindt dat de opleiding teveel gericht is op emoties, 0% van de vrouwelijke studenten geeft dat aan.
 - 22% van de mannelijke studenten vindt dat de opleiding te weinig rekening houdt met mannelijke studenten, 2% van de vrouwelijke studenten geeft dat aan.
 - 11% van de studenten van 20 jaar en ouder vindt dat de opleiding te weinig rekening houdt met mannelijke studenten, 1% van de studenten tot en met 19 jaar geeft dat aan.
- Uit de enquêtes blijkt dat vrouwelijke studenten de eigenschap doelgericht méér bij zich vinden passen dan mannelijke studenten.
 - Herken jij dit bij jezelf en klasgenoten?
 - En stimuleert de opleiding jou om verder te ontwikkelen in die eigenschap (doelgericht)?
- Uit de enquêtes blijkt dat vrouwelijke studenten meer dan mannelijke studenten vinden dat de opleiding hen stimuleert om emotionele stabiliteit verder te ontwikkelen.
 - Herken jij dit bij jezelf als mannelijke/vrouwelijke student en bij klasgenoten? En sluit dit aan?



Leerstijlen en leeromgeving

- Vind je dat de opleiding aansluit bij de verschillende leerstijlen?
 - Waarom wel/niet?
 - Hoe?
- In welke mate sluit de opleiding aan bij jouw leerstijl?
 - Hoe wordt dit gedaan?
- Een ander resultaat uit de enquête is dat 46% van de mannelijke studenten aangeven dat ze onvoldoende worden geprikkeld en uitgedaagd om leerresultaten te behalen, 24% van de vrouwelijke studenten geeft dit aan. In totaal is dat 29% van alle studenten.
 - Hoe zie jij dit?
 - En waar komt dit volgens jou door?

Afronding

- Wat vond je van het gesprek?
 - Heb je het gevoel dat je hebt kunnen zeggen wat je wilde zeggen?
 - Zijn er dingen die nog niet aan bod kwamen en die je nog graag kwijt zou willen?
 - Heb je misschien nog vragen?
- Heel erg bedankt voor dit gesprek.
 - Vind je het fijn om op de hoogte te worden gehouden van de resultaten van het interview?

Afsluiting

- *De interviewer neemt afscheid van de geïnterviewde.*
- *Voicerecorder uit.*



Bijlage 3 – Mailcontact met studenten

Er zijn twee emails verstuurd aan studenten. De eerste email bevatte de uitnodiging voor het maken van de enquête, verstuurd op 1 maart 2013. Deze email is verstuurd aan alle vierdejaars SPH en MWD studenten omdat zij weinig op school zijn. Het was daarom niet mogelijk om de enquêtes in een les uit te delen.

De tweede mail die verzonden is, is de mail met de uitnodiging voor de interviews. Elk van de onderzoekers heeft een lijst met personen gemaild. Deze email is verstuurd vanaf 18 maart 2013. Wanneer studenten niet reageerden, is de mail opnieuw verzonden en is de volgende student op de lijst benaderd.

Mail aan vierdejaars studenten

Hoi vierdejaars,

Zoals sommigen van jullie weten zijn we bezig met een afstudeeronderzoek op de GH, over de man/vrouw verschillen in de beleving van de opleiding Social Work. Hiervoor willen we jullie vragen om een enquête in te vullen. Op die manier kunnen wij een goede aanbeveling schrijven voor de GH met betrekking tot het curriculum.

Jullie zouden ons er erg mee helpen, wanneer jullie deze invullen. En om het aantrekkelijk te maken: onder alle respondenten worden boekenbonnen verloot!

De enquête kun je vanaf vandaag in je postvak vinden en mag je na het invullen in één van onze postvakjes leggen. Dit graag uiterlijk woensdag 13 maart. Alvast enorm bedankt en veel succes met jullie eigen afstudeeronderzoek!

Groeten,

Harmen Beuving
Deli van der Veen
Lianne van der Wal
Roelanda Wimmenhove



Mail aan studenten voor interview

Beste *[Naam student]*,

De kans is groot dat je in de afgelopen weken een enquête hebt ingevuld op school voor een afstudeeronderzoek. Dit onderzoek doe ik samen met drie andere Social Work studenten uit het vierde jaar.

Naast de enquête willen we ook interviews houden met 16 Social Work studenten. Door middel van een aselechte steekproef ben jij als 1 van deze 16 studenten naar voren gekomen. Daarom de vraag: *Wil je meewerken aan een interview?* Zo ja, dan zou ik graag een afspraak met je plannen in de week van 8 april (week 15). Het interview zal ongeveer drie kwartier duren en opgenomen worden op voicerecorder. De gegevens die het interview oplevert, zullen anoniem verwerkt worden.

Ik zal kort wat toelichten over het onderzoeksonderwerp. Door dit onderzoek wordt in kaart gebracht in welke mate de opleiding Social Work aan sluit bij de beleving van jou als student. Hierbij wordt gelet op het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten.

Als je meewerkt aan het interview, kun je je mening laten horen. Je mening zullen we uiteraard meenemen in de uitkomsten van ons onderzoek, wat de basis zal vormen voor onze aanbevelingen aan de GH. Ik hoop dat het je leuk lijkt om mee te doen!

Ik hoor het graag,

Groeten,
[Naam onderzoeker]



Bijlage 4 – Begripsafbakening

☞ Animus en anima

Bij het begrip animus wordt bedoeld het mannelijke in de vrouw en bij anima wordt het vrouwelijke in de man bedoeld. Dit volgens de definitie van Hamaker-Zondag (2009).

☞ Beroepshouding

In het onderzoek van Stulp (2011) wordt de term beroepshouding genoemd. Hierbij gaat het om de persoonlijke ontwikkeling gecombineerd met het beroep. Bijvoorbeeld dat de student zich voldoende ontwikkeld heeft om aan te kunnen sluiten bij de cliënt als ook te kunnen reflecteren op zijn handelen.

Kortom, het geheel van eigenschappen die een persoon in staat stellen om het beroep uit te oefenen en die voldoen aan het beroepsprofiel.

☞ Beroepsmotivatie

De beroepsmotivatie bestaat uit zowel de betekenis en waardering van eerdere relevante ervaringen, als de verwachtingen van de toekomst, als de mate waarin iemand zichzelf geschikt vindt voor een beroep.

☞ Curriculum

Hiermee wordt het onderwijsprogramma van de opleiding bedoeld. Hierbij wordt gesproken over de opleidingen MWD en SPH, die beide binnen de sector Social Work vallen.

☞ Determinanten

Factoren die (mede) bepalend zijn.

☞ Eigenschappen

In dit onderzoek wordt onder eigenschappen het volgende verstaan: eigenschappen zijn kenmerken die een persoon heeft middels aanleg. Ze kunnen in potentie aanwezig zijn bij de persoon om vervolgens nog verder ontwikkeld te moeten worden. Deze definitie komt overeen met een definitie die Gramsbergen-Hoogland et al. (2010) benoemen. Vaardigheden daarentegen kunnen worden aangeleerd.

☞ Mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen

Wanneer gesproken wordt over mannelijk en vrouwelijk beschouwde eigenschappen, dan gaat het over eigenschappen die in de Nederlandse cultuur over het algemeen bij een bepaalde sekse wordt geplaatst.

Verder wordt daarbij het volgende onderscheid gehanteerd, gebaseerd op de theorie volgens Delfos (2004) en Van Dam (2003):

Mannelijke beschouwde eigenschappen hebben een zakelijk/technisch aspect. Specifieke eigenschappen die hier bij horen zijn onder andere: doelgericht zijn, ruimtelijk inzicht, abstract en logisch denken en zeggen waar het op staat.

Vrouwelijke eigenschappen hebben een sociaal aspect. Specifieke eigenschappen die hier bij horen zijn onder andere: relatiegericht, sociaalvoelend, communicatief vaardig, oog voor emoties van zowel zichzelf als van anderen, (ver)zorgend.

☞ Onderwijsresultaten

Hiermee wordt hetzelfde bedoeld als bij het begrip studieresultaten.

☞ Opleidingscontext

Hiermee wordt bedoeld de omgeving en daarbij behorende factoren waarin de opleiding plaats vindt. Er wordt hierbij gekeken naar organisatie, methoden, interactie, evaluatie en pedagogisch klimaat.

☞ Opleidingsfactoren

Onder opleidingsfactoren wordt verstaan: de structuur van de school, de indeling van de school, de gedragsregels, kleding en manier, de organisatie in de klas, de vaststelling van het curriculum, het verborgen curriculum, het rooster en het aanbod, de relaties tussen de docenten en de relaties tussen docenten en studenten.



- ⌘ Psychologische kenmerken
Wanneer in dit onderzoek geschreven wordt over psychologische kenmerken, dan wordt gekeken naar intelligentie, eigenschappen (o.a. leerstijlen) en houdingen (o.a. motivatie).
- ⌘ Schoolcontext
Hiermee wordt hetzelfde bedoeld als bij het begrip opleidingscontext.
- ⌘ Seksesocialisatie
Bij seksesocialisatie wordt de ontwikkeling van het man of vrouw worden verstaan.
- ⌘ Social Work
Wanneer in dit onderzoek gesproken wordt over de opleiding Social Work op de GH worden de opleiding SPH en MWD bedoeld. Op andere hogescholen vallen meer opleidingen onder de term Social Work, maar die opleidingen worden op de GH niet aangeboden en zodoende niet betrokken bij dit onderzoek.
- ⌘ Stijlen van onderwijs
Hierbij gaat het om een gedragspatroon, van een docent, dat van les tot les en van groep tot groep nauwelijks verandert (Geerligs en Van der Veen, 1996).
- ⌘ Studenten
Wanneer gesproken wordt over studenten Social Work, dan gaat het om de voltijd studenten Social Work vanaf het eerste jaar tot en met het vierde jaar. De studenten die een verkorte route volgen vallen hier niet onder.
- ⌘ Studieresultaten
Hierbij gaat het om de resultaten/prestaties die binnen de studie zijn behaald.

