

De studie staat voor mij op nummer één!

Een onderzoek naar de motivatie van studenten voor de opleiding
Maatschappelijk Werk en Dienstverlening



Afstudeerscriptie
Heleen Simonsz
Heleensimonsz@gmail.com

Universiteit voor Humanistiek
Kromme Nieuwegracht 29
3512 HD Utrecht

Scriptiebegeleiders:
Mw. dr. Y.A.M. Leeman
Mw. dr. D. Bakker
Meelezer:
Dhr. prof. dr. W.M.M.H. Veugelers

23 februari 2011

Voorwoord

Dit verslag is het resultaat van mijn afstudeeronderzoek voor de studie Humanistiek naar de motivatie van studenten voor de opleiding ~~Ma~~Maatschappelijk Werk en Dienstverlening+. De motivatie voor de studie was voor mij niet alleen interessant vanuit professioneel oogpunt, maar ook uit persoonlijk oogpunt. Het werken met studenten spreekt mij aan, omdat ze in een levensfase zitten, waarin ze zich sterk ontwikkelen. Door de gesprekken die ik voor deze scriptie heb gehad met de studenten weet ik beter wat er bij hen leeft met betrekking tot de studie. Ik heb inzicht gekregen in de factoren die bijdragen aan de motivatie voor de opleiding. Als docent kan ik hier bij de vormgeving van de lessen en het informele contact rekening mee houden. Maar ook in de begeleiding van de studenten kan ik doorvragen naar de factoren die van invloed zijn op hun motivatie voor de opleiding. Vanuit het persoonlijk perspectief kan ik nu mijn eigen keuzes die ik in het verleden heb gemaakt gedurende mijn studieloopbaan beter duiden.

Bij deze wil ik een aantal mensen die mij ondersteund hebben bij het schrijven van mijn scriptie. In de eerste plaats wil ik mijn scriptiebegeleiders, Yvonne Leeman en Dieuwertje Bakker, bedanken. Yvonne voor haar scherpe blik en Dieuwertje voor haar hulp bij het gebruik van de zelfconfrontatiemethode en betrokkenheid. Daarnaast wil ik mijn contactpersoon bij de Hogeschool van Amsterdam, Carla van den Heuvel, bedanken voor haar medewerking. Verder wil ik mijn vriendinnen bedanken. Ilse, omdat zij altijd vertrouwen in mij heeft gehad en ze het proces van het schrijven van de scriptie van dichtbij heeft meegemaakt. Marloes, die ook bezig was met haar scriptie en bij wie ik altijd terecht kan. En nog een aantal anderen, die allemaal op hun eigen wijze betrokken waren bij het schrijven van de scriptie: Lea, Jasmijn en Anouk. Ik bedank jullie allen voor jullie hulp en de vriendschap die ik met jullie ervaar. Tot slot wil ik mijn moeder bedanken, die mij in verschillende opzichten ondersteund heeft tijdens de gehele studie. Mijn zus, Annebeth, voor het controleren van de spel- en stijlfouten in de eindfase. En mijn zusje, Charlotte, voor het sturen van leuke berichten en liedjes via facebook.

Heleen Simonsz

Amsterdam, februari 2011

-Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	5
1 Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Probleemstelling.....	8
1.2.1 Vraagstelling.....	8
1.2.2 Doelstelling.....	9
1.3 Werkwijze.....	9
2 Theoretisch kader.....	11
2.1 Inleiding.....	11
2.2 De Zelfconfrontatiemethode.....	11
2.2.1 Het mensbeeld van Hermans.....	11
2.2.2 De waarderingstheorie.....	12
2.3 Motivatie.....	13
2.3.1 <i>Motivational System Theory</i>	13
2.4 Sociale en academische integratie.....	15
2.4.1 Tinto.....	15
2.4.2 Empirische onderzoeken naar studie-uitval in Nederland.....	16
2.4.3 Motivatie in het model van Wolff & Crul.....	16
2.4.4 Achtergrondkenmerken.....	18
2.4.5 Persoonsgebonden factoren.....	18
2.4.6 Netwerkvaardigheden bij de studiekeuze.....	19
2.4.7 Studiekeuzemotivatie.....	19
2.4.8 Netwerkvaardigheden.....	19
2.4.9 Studievaardigheden.....	20
2.5 Motivatie en de interactie tussen student en opleiding.....	20
2.5.1 Sociale integratie.....	20
2.5.2 Academische integratie.....	21
2.6 Motivatie voor de studie.....	22
2.6.1 Overzicht.....	22
2.6.2 De affectieve betekenis van de motivatie voor de studie.....	23
3 Onderzoeksopzet.....	27
3.1 Inleiding.....	27
3.2 De zelfconfrontatiemethode.....	27
3.2.1 Motivatie voor het gebruik van de ZKM.....	27
3.2.2 Het gesprek.....	28
3.3 Instrument ontwikkeling.....	28
3.3.1 Lijst ontlokkers proefinterview.....	28
3.3.2 Toelichting ontlokkers proefinterview.....	29
3.3.3 Lijst met emoties.....	31
3.4 Het uittesten van het instrument.....	32
3.4.1 Aanpassingen naar aanleiding van het proefinterview.....	32
3.4.2 De lijst met ontlokkers.....	32
3.5 De uitvoering van het onderzoek.....	33
3.5.1 Werving respondenten.....	33
3.5.2 Het verloop van de gesprekken.....	34
3.5.3 Wijze van analyse.....	35
4 Individuele Analyse.....	36
4.1 Inleiding.....	36
4.2 Analyse B.....	37
4.2.1 Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen.....	37
4.2.2 Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden.....	38
4.2.3 Informatievoorziening.....	38
4.2.4 Emotioneel klimaat.....	38
4.2.5 Beroep van maatschappelijk werker.....	38
4.2.6 Achtergrond en privéomgeving.....	39
4.2.7 Affectieve betekenis.....	39
4.2.8 Conclusie B.....	40

4.3	Analyse M.	41
4.3.1	Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen	41
4.3.2	Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden	41
4.3.3	Informatievoorziening	41
4.3.4	Emotioneel klimaat	41
4.3.5	Beroep van maatschappelijk werker	42
4.3.6	Achtergrond en privéomgeving	42
4.3.7	Affectieve betekenis	42
4.3.8	Conclusie M.	43
4.4	Analyse H.	44
4.4.1	Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen	44
4.4.2	Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden	44
4.4.3	Informatievoorziening	44
4.4.4	Emotioneel klimaat	45
4.4.5	Beroep van maatschappelijk werker	45
4.4.6	Achtergrond en privéomgeving	45
4.4.7	Affectieve betekenis	45
4.4.8	Conclusie H.	46
4.5	Analyse K.	46
4.5.1	Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen	46
4.5.2	Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden	47
4.5.3	Informatievoorziening	47
4.5.4	Emotioneel klimaat	47
4.5.5	Beroep van maatschappelijk werker	47
4.5.6	Achtergrond en privéomgeving	47
4.5.7	Affectieve betekenis	47
4.5.8	Conclusie K.	48
4.6	Afsluiting	49
5	Overkoepelende analyse	50
5.1	Inleiding	50
5.2	Eigen kenmerken	51
5.2.1	Familie	51
5.2.2	Etnische afkomst	51
5.2.3	Vooropleiding	52
5.2.4	Vrienden buiten MWD	52
5.2.5	Relaties	53
5.2.6	Overige achtergrondkenmerken	53
5.2.7	Overige persoonsgebonden factoren	53
5.2.8	Studiekeuzemotivatie	54
5.3	Sociale integratie	54
5.3.1	Contact met medestudenten	54
5.4	Academische integratie	55
5.4.1	Eigenschappen met betrekking tot de studie	55
5.4.2	Opbouw opleiding	56
5.4.3	Inhoud opleiding	56
5.4.4	Organisatie van de opleiding	57
5.4.5	Contact met docenten	57
5.4.6	Stage	58
5.4.7	Beroep	59
5.4.8	Persoonlijke ontwikkeling	59
5.4.9	De ontwikkeling van het zelfvertrouwen	60
5.5	Affectieve betekenis	60
5.5.1	Inleiding	60
5.5.2	Analyse	60
5.5.3	Conclusie	62
6	Afsluiting	64
6.1	Conclusie	64
6.1.1	Inleiding	64
6.1.2	Het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding	64
6.1.3	De gevoelsmatige beleving	67
6.1.4	Verschillen tussen allochtone en autochtone studenten	67

6.2	Methodologische kwaliteit	69
6.2.1	Betrouwbaarheid.....	69
6.2.2	Validiteit.....	69
6.3	Discussie.....	70
6.4	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	71
6.5	Aanbevelingen voor de opleiding M Maatschappelijk Werk en Dienstverlening.....	72
6.5.1	Inleiding.....	72
6.5.2	De begeleiding van de studenten	72
6.5.3	Het versterken van de motivatie voor de opleiding.....	73
	Literatuurlijst	74
	Bijlage 1: Model van Tinto.....	76
	Bijlage 2: Analyse Y.....	77
	Bijlage 3: Analyse E.....	80
	Bijlage 4: Analyse P.....	83
	Bijlage 5: Analyse T.....	86
	Bijlage 6: Analyse F.....	89
	Bijlage 7: Tabel percentage typering per respondent	92
	Bijlage 8: Tabel percentage affectscores per respondent.....	93
	Bijlage 9: waardegebieden B.....	94
	Bijlage 10: waardegebieden Y.....	97
	Bijlage 11: waardegebieden E.....	99
	Bijlage 12: waardegebieden M.....	102
	Bijlage 13: waardegebieden P.....	104
	Bijlage 14: waardegebieden H.....	106
	Bijlage 15: waardegebieden T.....	108
	Bijlage 16: waardegebieden F.....	110
	Bijlage 17: waardegebieden K.....	112

Samenvatting

In deze scriptie doe ik verslag van mijn afstudeeronderzoek naar *de factoren, die een rol spelen in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, het effect van deze factoren op hun motivatie voor de opleiding en de gevoelsmatige beleving van de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding van deze studenten*. Motivatie is een voorwaarde om de opleiding succesvol af te kunnen ronden. Inzicht in de factoren die de motivatie beïnvloeden kan een bijdrage leveren aan de begeleiding van studenten tijdens de studie en het inrichten van het onderwijs.

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Ik heb met vijf allochtone en vier autochtone studenten gesproken uit het tweede en vierde studiejaar. Het betreft de ervaringen die volgens de studenten zelf de motivatie voor de opleiding beïnvloeden. Bij het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de zelfconfrontatiemethode (ZKM), ontwikkeld door Hermans & Hermans-Jansen (1995). Met behulp van deze methode kan naast de cognitieve betekenis van de ervaringen, de affectieve betekenis van de ervaringen onderzocht worden.

Het begrip motivatie heb ik gedefinieerd aan de hand van de *Motivational System Theory* van Ford (1992). In deze theorie bestaat motivatie uit de doelen die de studenten nastreven en willen behalen door het volgen van de studie MWD, de *personal agency beliefs* en de emotionele reacties op ervaringen die gekoppeld zijn aan het behalen van het doel. De *personal agency beliefs* zijn de overtuigingen van de studenten dat zij zelf de mogelijkheden hebben om hun doelen te behalen en dat het mogelijk is om in de omgeving (hier de opleiding) hun doelen te behalen. Ten aanzien van de omgeving spelen vier zaken een rol bij de motivatie voor de opleiding: het betreft de overtuiging dat de opleiding aansluit bij de persoonlijke doelen, dat de opleiding aansluit bij de individuele mogelijkheden, dat binnen de opleiding de relevante informatie aanwezig is en dat er binnen de opleiding een emotioneel klimaat heerst dat de persoon ondersteunt bij het behalen van zijn doelen. De positieve of negatieve emotionele reacties op de ervaringen beïnvloeden de motivatie volgens Ford. In dit onderzoek ben ik bij de analyse van de gevoelsmatige beleving uitgegaan van de waarderingstheorie van Hermans & Hermans-Jansen (1995). In deze theorie wordt de affectieve betekenis niet alleen bepaald door negatieve en positieve emoties, maar tevens door de behoefte aan zelfbevestiging (Z-motief) en verbondenheid met de ander (het A-motief).

Bij de ontwikkeling van de interviewvragenlijst (ontlokkers bij de ZKM) heb ik gebruik gemaakt van de factoren die Wolff & Crul (2003) in hun onderzoek naar de verschillen tussen allochtone studenten, die uitvallen en blijven hebben gevonden. Ik heb onderzocht of en hoe deze verschillende factoren van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding. Daarnaast heb ik de affectieve betekenis van de door de studenten genoemde ervaringen met betrekking tot de motivatie geanalyseerd aan de hand van de waarderingstheorie van Hermans & Hermans-Jansen. Zowel in de analyse van factoren, als de analyse van de affectieve betekenis heb ik gekeken naar de mogelijke verschillen tussen allochtone en autochtone studenten.

Ik zal nu ingaan op de resultaten van het onderzoek, waarbij de eigen kenmerken van de studenten, de academische en de sociale integratie aan de orde komen. De studenten hebben voor de opleiding MWD gekozen vanwege interesse in de inhoud, de wens om mensen te helpen en het toekomstperspectief. Dit zijn de doelen die ze willen realiseren. Bij de allochtone studenten speelt het toekomstperspectief een grotere rol dan bij de autochtone studenten.

De doelen zijn onder andere gevormd door het contact met familie, vrienden en ervaringen op de vooropleiding (eigen kenmerken). Vanuit de privéomgeving ervaren de studenten de steun om hun doelen te kunnen realiseren. Dit versterkt de motivatie voor de opleiding. De studenten noemen zowel positieve als negatieve eigenschappen in relatie tot de studie. Autochtone studenten noemen meer negatieve eigenschappen en spreken vaker over onzekerheid dan de allochtone studenten. Inzicht in de negatieve eigenschappen kan leiden tot persoonlijke ontwikkeling, waardoor de *personal agency beliefs* over zichzelf kunnen veranderen. Vooral de vierdejaars studenten noemen verschillende ervaringen, waardoor zij zich persoonlijk ontwikkeld hebben. Bij zowel de allochtone, als de autochtone vierdejaars studenten is het zelfvertrouwen toegenomen gedurende de opleiding.

Het contact met de docenten, de inhoud, de opbouw van de opleiding en de identificatie met het beroep van maatschappelijk werker (academische integratie) hebben invloed op de overtuiging van de studenten dat zij met het volgen van de opleiding hun doelen kunnen realiseren en dat de opleiding aansluit bij hun mogelijkheden. De ervaringen met betrekking tot deze factoren zijn wisselend. Sommige ervaringen dragen bij aan de motivatie, andere ervaringen niet. De autochtone respondenten noemen meer ervaringen met betrekking tot de inhoud en de opbouw van de opleiding dan de allochtone studenten. De kwaliteit van de contacten met de docenten heeft een grote invloed op de motivatie voor de opleiding. Betrokkenheid, bereikbaarheid en een correcte bejegening van docenten dragen bij aan een prettig emotioneel klimaat. Helaas worden niet alle contacten met de docenten door de studenten als positief ervaren. Verder zijn de studenten uit dit onderzoek behoorlijk negatief over de informatievoorziening vanuit de organisatie van de opleiding, waardoor de motivatie voor de opleiding afneemt.

Naast het contact met de docenten wordt het emotionele klimaat bepaald door het contact met medestudenten. De mate en de kwaliteit van het contact met medestudenten is de sociale integratie. Het emotionele klimaat wordt wisselend als positief en negatief ervaren. Een positieve sfeer in de klas, een goede samenwerking en vriendschap met medestudenten versterken de motivatie voor de opleiding. De helft van de allochtone studenten geeft aan dat ze vooral voor zichzelf studeert. Bij hen heeft het contact met medestudenten minder invloed op de motivatie voor de opleiding.

Op het affectieve niveau ervaren de studenten in relatie tot de opleiding vooral kracht en eenheid. Zij hebben ervaringen, waarbij hun behoefte aan autonomie en verbondenheid worden vervuld. Naast deze ervaringen ervaren de studenten ook gevoelens van machteloosheid en isolatie. Op dat moment hebben ze het idee dat ze geen greep op de situatie hebben en voelen zij zich eenzaam. De allochtone studenten hebben minder van dergelijke ervaringen dan de autochtone studenten. De ervaringen dragen bij alle studenten over het algemeen niet bij aan de motivatie voor de opleiding.

Uit het onderzoek is gebleken dat er geen duidelijk onderscheid is in het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding tussen allochtone en autochtone studenten. De verschillen die er wel zijn, hebben niet zozeer te maken met de verschillen in culturele afkomst, maar komen vooral voort uit de gevarieerde persoonlijkheden en biografieën. De eigen culturele afkomst wordt door de allochtone respondenten niet genoemd in relatie tot de motivatie voor de opleiding. De autochtone studenten hebben meer twijfels over hun eigen mogelijkheden dan de allochtone studenten, omdat de allochtone studenten zich deze keuzes en twijfels vanuit hun omstandigheden vermoedelijk niet kunnen permitteren. Daarnaast speelt het emotionele klimaat een minder grote rol in de motivatie voor de opleiding bij allochtone studenten, omdat zij sterker gefocust zijn op het afronden van de opleiding. Dat is voor hen het belangrijkste doel.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Tijdens mijn stage als docent op de Hogeschool van Amsterdam (HvA) bij de opleiding ~~Ma~~Maatschappelijk Werk en Dienstverlening+(MWD), begeleidde ik een groepje allochtone vrouwelijke studenten en een groepje autochtone studenten bij hun onderzoek. Ik merkte dat de begeleidingsbehoefte heel verschillend was. Terwijl de allochtone studenten snel een onderwerp kozen en meteen aan de slag gingen, verliep het keuzeprocess en het op tijd inleveren van de verschillende versies van de verslagen bij de autochtone studenten stroever. De allochtone studenten stelden gericht vragen en leken gemotiveerder dan de autochtone studenten. Waarom waren de allochtone meiden zo gemotiveerd? Daarnaast was het in het begin lastig voor mij om de sociale verhoudingen tussen de allochtone studenten te interpreteren. Normaal gesproken kan ik deze goed inschatten. In de loop van de tijd leerde ik de studenten beter kennen en bouwde ik een goede band met hen op.

Deze stage heeft ertoe geleid dat ik mij in de ervaringen van allochtone studenten wil verdiepen en hun motivatie voor de opleiding. Waarom hebben zij voor de opleiding MWD gekozen en hoe ervaren zij die? Meer inzicht krijgen in wat allochtone studenten bezighoudt en hoe de studie door hen ervaren wordt, zal mij in de toekomst kunnen helpen bij het begeleiden van deze groep. Deze kennis is niet alleen voor mij persoonlijk relevant, maar ook voor andere docenten en studiebegeleiders.

Hogescholen vragen zich af hoe allochtone studenten het beste begeleid kunnen worden. Op dit moment is het percentage autochtone afgestudeerde studenten namelijk groter dan het percentage allochtone afgestudeerde studenten binnen het hoger onderwijs. Dit wordt ook wel het rendement genoemd, het percentage studenten dat binnen zes jaar de opleiding afgerond heeft. Het rendement is respectievelijk 68% versus 50% (het betreft hier niet-westerse allochtonen) (Wolff, 2007). Deze cijfers zijn gebaseerd op de bestanden van de cohorten 1997 tot en met 1999 van de IB-Groep. De studenten die al voor aanvang van de hbo-opleiding ervaring hebben gehad in het hoger onderwijs en studenten die niet in Nederland wonen zijn buiten beschouwing zijn gelaten. Bij de opleiding MWD aan de HvA is het gemiddelde rendement van cohort 1998 tot en met cohort 2002 onder autochtone studenten 57% en de allochtone studenten 45%. Ondanks de gedrevenheid die ik als docent bij allochtone studenten heb meegemaakt, vallen er procentueel toch meer allochtone studenten, dan autochtone studenten uit bij deze opleiding.

Om te onderzoeken hoe het rendement verhoogd kan worden, is op verschillende hogescholen het project ~~St~~Sturen op Studiesuccesq(SoS-project) gestart. Binnen dit project wordt onderzocht hoe het rendement binnen de opleidingen vergroot kan worden (Blikendaal, 2009). Dit project wordt gefinancierd vanuit de overheid. Zij ziet de uitval van studenten van vooral allochtone studenten als een probleem. Dit blijkt onder andere uit de uitspraak die Veerman (voorzitter commissie toekomst hoger onderwijs) in de Volkskrant (14-4-2010) deed: ~~M~~Maar het allerergste is de uitval, zeker onder allochtone studenten.qHet afronden van een studie wordt door de overheid als een teken van succesvolle integratie gezien.

De stichting Expertisecentrum Diversiteitsbeleid (ECHO) heeft verschillende onderzoeken laten verrichten om inzicht te krijgen in de deelname van allochtone studenten aan het hoger onderwijs, waaronder een kwalitatief onderzoek naar de kenmerken van allochtone uitvallers en blijvers in het hoger onderwijs (Wolff & Crul, 2003). Voor dit onderzoek zijn tweeëndertig studenten geïnterviewd, die aan een hbo of universiteit studeren. Vaak is er bij uitval volgens Wolff & Crul sprake van een optelsom van

verschillende factoren: een kleiner sociaal netwerk binnen de opleiding, minder snel vragen om hulp bij problemen, minder steun vanuit het thuisfront, tegenvallende resultaten en moeite met de studieplanning. De meerderheid van de allochtonen, die gestopt zijn met de studie, brengt de problemen die zij ervaren in verband met hun afkomst. Ook allochtone blijvers uit het onderzoek van Wolff & Crul lopen tegen dezelfde studieproblemen aan, alleen zijn zij beter in staat om studievaardigheden aan te leren, al dan niet met hulp van anderen. Zij brengen de problemen in mindere mate in verband met hun afkomst.

Door de studieproblemen kan de motivatie om de studie te blijven volgen afnemen, wat uiteindelijk kan leiden tot de keuze om met de studie te stoppen (Wolff & Crul, 2003). Dit roept de vraag op hoe allochtone studenten de studie beleven en wat hun drijfveren zijn. Welke aspecten van de studie spreken hen aan en welke aspecten van de studie verminderen de motivatie voor de studie? Het betreft hier de interactie tussen de student en de opleiding. Ik ben benieuwd hoe de studenten de ervaringen die zij opdoen, waarderen en welk effect de ervaringen hebben op de motivatie voor de studie.

Het verslag van dit onderzoek vormt mijn doctoraalscriptie van de studie humanistiek. Het thema sluit aan bij het onderzoeksprogramma van de Universiteit van Humanistiek (2005), in het bijzonder bij het onderzoek naar de relatie tussen zingeving, educatie en de interculturele samenleving. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de HvA bij de studierichting MWD en maakt deel uit van het SoS-project. Ik heb voor de studierichting MWD gekozen, omdat ik tijdens mijn stage in contact gekomen ben met studenten van deze studie en al enig zicht had op de studentenpopulatie van MWD.

In een gesprek op de HvA kwam ter sprake dat de uitval van mannelijke studenten groter is dan van vrouwelijke, zowel onder autochtone als allochtone studenten. Een onderzoek hiernaar zou relevant zijn. De populatie MWD-studenten bestaat echter voornamelijk uit vrouwen. Om die reden heb ik vooral met vrouwelijke studenten gesproken over de motivatie voor de studie. Ik heb ervoor gekozen alleen onderzoek te doen naar de ervaringen van voltijdstudenten. Deeltijdstudenten hebben vaak een andere tijdsindeling. Zij werken meestal naast de studie en hebben soms een gezin. Hierdoor kunnen zij tegen andere problemen aanlopen en kunnen er andere processen met betrekking tot de motivatie spelen.

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Vraagstelling

Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding ~~Maatschappelijk Werk en Dienstverlening~~ volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, welk effect hebben deze factoren op hun motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig door hen beleefd?

Deelvragen

- Welke factoren beïnvloeden de motivatie voor de studie?
- Welk effect hebben deze factoren op de motivatie voor de opleiding?
- Zijn er verschillen in het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding tussen allochtone en autochtone studenten?
- Hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd?
- Zijn er verschillen in de gevoelsmatige beleving van de ervaringen tussen allochtone en autochtone studenten met betrekking tot de motivatie voor de studie?

1.2.2 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is het verkrijgen van meer kennis over de factoren die van invloed zijn op de motivatie voor de studie. Het gaat om alle factoren die voor studenten relevant zijn met betrekking tot de motivatie voor de studie. Wat ervaren studenten als positief en wat als negatief? Welke invloed hebben ervaringen uit het verleden en het perspectief op de toekomst op de motivatie voor de opleiding? Met wie binnen de studie voelen zij zich verbonden of tegen wie zetten zij zich af? Hoe ervaren de studenten de inhoud en de opbouw van de opleiding? Het antwoord op deze vragen vergroot de kennis over de belevingswereld en het persoonlijke waardesysteem met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Informatie hierover kan een bijdrage leveren aan de wijze waarop studenten begeleid kunnen worden tijdens de studie en de wijze waarop het onderwijs kan worden ingericht.

De doelstellingen sluiten aan bij twee doelstellingen van het SoS-project: de HvA streeft ernaar dat studenten worden gekend en dat de organisatie gericht is op het versterken van de sociale binding. (Blikendaal, 2009) In dit onderzoek wordt de relatie tussen de motivatie voor de opleiding en deze beide aspecten nader onderzocht.

1.3 **Werkwijze**

De probleemstelling beantwoord ik aan de hand van een empirisch kwalitatief onderzoek. Een kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om toegang te krijgen tot het perspectief, de overtuigingen en de emoties van de respondenten (Ijzendoorn, 1988). De betekeniswereld achter sociale processen, gedragingen, gevoelens en ervaringen kan op deze wijze verkend worden. Het doel van mijn onderzoek is immers inzicht krijgen in de betekenis die studenten geven aan de ervaringen die van invloed zijn op hun motivatie voor de studie. Naast verkennend is dit onderzoek beschrijvend. Het gaat om het beschrijven van de unieke kenmerken van een persoon, dit wordt ook wel idiografisch onderzoek genoemd (Maso & Smaling, 1998). Voor dit onderzoek maak ik gebruik van de zelfconfrontatiemethode (ZKM), ontwikkeld door Hermans & Hermans-Jansen (1995). Hieronder licht ik deze methode kort toe.

De zelfconfrontatiemethode richt zich op het waarderingssysteem van de respondent: welke zaken zijn van belang voor de respondent en hoe ervaart hij deze? In een gesprek vertelt de respondent zijn persoonlijke verhaal over heden, verleden en toekomst met betrekking tot de motivatie voor de studie. De respondent legt in samenspraak met de interviewer zijn verhaal vast in enkele tientallen zinnen die voor hem de kern weergeven. Dit zijn de waardegebieden. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Hermans, 2006). Naast het kwalitatieve element, het gesprek, zit er een kwantitatief element in de methode. Dit betreft een lijst met emoties, waarbij de respondent aangeeft in hoeverre hij deze ervaart naar aanleiding van wat hij verteld heeft. Op deze wijze kan inzicht verkregen worden in de gevoelsmatige component van de motivatie voor de opleiding. In hoofdstuk 2 en 3 zal ik de theorie en de werkwijze van de zelfconfrontatiemethode verder toelichten.

De relevante literatuur heb ik gevonden door te zoeken op het internet, de catalogus van de universiteitsbibliotheek en door mijn contacten op de HvA en mijn begeleiders te raadplegen. Ik heb onder andere gezocht aan de hand van verschillende combinaties van de volgende zoektermen: motivatie, studievoortgang, diversiteit, allochtonen. Daarnaast heb ik literatuur gebruikt die in de reeds gevonden literatuur werd genoemd en relevant was voor dit onderzoek. Aan de hand van het theoretisch kader heb ik de lijst met vragen (ontlokkers binnen de ZKM) ontworpen en de gegevens van de interviews met de studenten geanalyseerd.

Voor dit onderzoek heb ik zowel allochtone als autochtone studenten geïnterviewd. Volgens de definitie van het CBS is een student allochtoon, wanneer ten minste één van de ouders in het buitenland geboren is. In dit onderzoek heb ik naar allochtone respondenten gezocht, van wie beide ouders in een niet-westers land geboren zijn en respondenten die zelf al langer dan tien jaar in Nederland zijn of in Nederland geboren zijn. Wanneer iemand zelf in het buitenland geboren is behoort hij tot de eerste generatie allochtonen. Wanneer een allochtone student in Nederland is geboren, behoort hij tot de tweede generatie. (Wolff & Crul, 2003) Een student is autochtoon als beide ouders in Nederland geboren zijn en de Nederlandse nationaliteit hebben.

Ik heb overwogen om voor dit onderzoek alleen gesprekken te hebben met allochtone studenten. Een onderzoek naar alleen deze groep kan echter stigmatiserend werken. Daarnaast hebben Wolff & Crul in hun onderzoek alleen naar de ervaringen van allochtone studenten gekeken. In die zin is de keuze om naast allochtone studenten autochtone studenten te interviewen een aanvulling op het onderzoek dat zij hebben uitgevoerd. Het is nu mogelijk om de ervaringen van allochtone en autochtone studenten naast elkaar te leggen. Bovendien leidde deze keuze ertoe dat ik meer mogelijkheden heb gehad om binnen de beschikbare tijd voldoende respondenten te vinden.

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In het theoretisch kader licht ik de vraagstelling aan de hand van de literatuur toe. De vraagstelling is: *Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, welk effect hebben deze factoren op hun motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig door hen beleefd?* In §2.2 licht ik de theorie die ten grondslag ligt aan de zelfconfrontatiemethode van Hermans en Hermans-Jansen (1995) toe. In de daarop volgende paragraaf (§2.3) leg ik het begrip motivatie uit aan de hand van de *Motivational System Theory* van Ford (1992). Tot slot koppel ik deze theorie aan de factoren die Wolff & Crul (2003) hebben gevonden in hun onderzoek naar de rol van de verschillende factoren bij de keuze van allochtone studenten om de studie wel of niet voort te zetten.

2.2 De Zelfconfrontatiemethode

2.2.1 Het mensbeeld van Hermans

De waarderingstheorie past in de stroming van de narratieve psychologie. Binnen de narratieve psychologie wordt de mens als verhalenverteller gezien. (McAdams, 1993; Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Van Loon & Wijsbek, 2003) Door het vertellen van verhalen geven mensen betekenis aan datgene wat ze meemaken. Hierdoor kan er een samenhang in ervaringen ontstaan en ontwikkelt de mens een beeld van zichzelf en een beeld van de wereld om hem heen.

De narratieve psychologie heeft het mensbeeld ontleend aan de existentiële filosofie. Heidegger en Merleau-Ponty hebben een filosofie ontwikkeld vanuit het uitgangspunt dat elk mensenleven contextgebonden is. (Reynolds, 2006) De mens beweegt zich als het ware in de tijd en in de ruimte. In deze beweging oriënteert ieder zich op het verleden, heden en toekomst en oriënteert ieder zich op de omgeving. In het vertellen van het eigen verhaal wordt de oriëntatie met betrekking tot de ruimte, tijd en relatie met anderen zichtbaar. (Van Loon & Wijsbek, 2003)

Anderen spelen een belangrijke rol bij de totstandkoming van het eigen verhaal. De verhalen die mensen over zichzelf vertellen staan niet op zichzelf, maar krijgen vorm door de reacties van anderen. Deze interactie kan ertoe leiden dat het perspectief van anderen geïnternaliseerd wordt. De interpretatie van de eigen ervaringen, het zelf- en wereldbeeld worden beïnvloed door de reacties en verhalen van anderen.

De narratieve psychologie bouwt, naast de bovengenoemde punten uit de existentiële filosofie, voort op het onderscheid wat de filosoof en psycholoog William James heeft gemaakt tussen het *ik* en het *mij*. Wanneer iemand een verhaal vertelt over zichzelf is er sprake van twee verschillende aspecten van het zelf zo stelt James: het *ik* en het *mij*. Het *mij* bestaat uit alles wat onderdeel uitmaakt van het *mij*: mijn lichaam, psyche, bezittingen, vrienden, reputatie enzovoorts. Het *ik* reflecteert over het *mij* en geeft er betekenis aan. Hierbij kunnen onder invloed van nieuwe ervaringen interpretaties en betekenissen van het *ik* over het *mij* in de loop van de tijd veranderen. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Van Loon & Wijsbek, 2003)

2.2.2 De waarderingstheorie

Aan de hand van dit mensbeeld hebben Hermans & Hermans-Jansen (1995) de waarderingstheorie en de zelfconfrontatiemethode (ZKM) ontwikkeld. De ZKM kan ingezet worden om een proces van reflectie zichtbaar te maken. In een gesprek met een ander over het verleden, heden en de toekomst zoekt men naar ervaringen die een persoonlijke betekenis hebben. In dit onderzoek zijn dit relevante ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de studie. Hermans & Hermans-Jansen noemen deze betekenissen waardegebieden. De waardegebieden kunnen wat betreft inhoud en betekenis zeer verschillend zijn. Ze kunnen betrekking hebben op een herinnering, een conflict, de verhouding met anderen, verwachtingen enzovoorts. Gedurende het gesprek kunnen er veel verschillende waardegebieden genoemd worden. Deze vormen gezamenlijk het waarderingssysteem van een persoon. Tijdens het proces van de formulering van de waardegebieden is er in de betreffende persoon sprake van interactie tussen het *ik* en het *mij*, wat gestimuleerd wordt door de gesprekspartner. Een waardegebied draagt de betekenis die het *ik* als auteur geeft aan het *mij* als handelend persoon. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Van Loon & Wijsbek, 2003)

Er bestaat een belangrijk verschil tussen een waarde en een waardegebied. Waarden worden via het contact met anderen overgedragen. Het gaat om idealen en motieven die binnen een groep of samenleving van belang worden geacht. De persoonlijke invulling van de waarden komt naar voren in de waardegebieden.

Een belangrijke vooronderstelling van Hermans & Hermans-Jansen is dat elk waardegebied een affectieve connotatie heeft. Elk waardegebied staat voor een specifiek spectrum van emoties. Men is zich niet altijd bewust van de emotionele betekenis. Om die reden spreken zij van een latent niveau van betekenisgeving, het niveau van de emoties. De cognitieve inhoud van de waardegebieden is echter bewust, dit noemen zij het manifeste niveau.

Op het latente niveau onderscheiden Hermans & Hermans-Jansen twee grondmotieven. Het streven naar zelfbevestiging (het Z-motief) en het streven naar verbondenheid (het A-motief). Ze gaan ervan uit dat deze twee motieven bij ieder mens aanwezig zijn en richting geven aan het waarderingproces. In het Z-motief staan zaken die betrekking op het zelf hebben, zoals de versterking van de eigen positie, daadkracht, autonomie, zelfhandhaving en invloed uitoefenen op de omgeving centraal. Het A-motief staat voor het verlangen naar contact en verbondenheid met een ander of iets anders. Het gaat om zaken als liefde, warmte en intimiteit. Men ervaart dat men niet alleen, maar met anderen op de wereld is. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Van Loon & Wijsbek, 2003)

Deze twee grondmotieven kunnen leiden tot positieve emoties (P) en negatieve emoties (N). Wanneer ze vervuld worden, zal er sprake zijn van blijdschap, vreugde en tevredenheid. Wanneer ze niet vervuld kunnen worden, raakt men gefrustreerd en teleurgesteld. De twee grondmotieven (Z-motief, A-motief), de negatieve (N) en positieve (P) emoties vormen samen het latente, emotionele niveau. Dit niveau vormt de affectieve betekenis van de waardegebieden. De ZKM is ontwikkeld om een koppeling te kunnen maken tussen de inhoud van de waardegebieden en de emotionele processen die hier een rol bij spelen. De werkwijze van de ZKM wordt in §3.2 beschreven. In §2.7.2 geef ik de indeling weer die Hermans & Hermans-Jansen gemaakt hebben op basis van het Z-motief, A-motief, positieve emoties en de negatieve emoties.

2.3 Motivatie

2.3.1 *Motivational System Theory*

Het begrip motivatie kan vanuit verschillende perspectieven gedefinieerd worden. In onderzoeken naar succesvol studeren leggen onderzoekers verschillende accenten (Murphy & Alexander, 2000). Motivatie wordt onderscheiden in intrinsieke en extrinsieke motivatie en gekoppeld aan de doelen die studenten willen behalen, de interesse van studenten, het beeld dat studenten van zichzelf hebben ten aanzien van de studie en het geloof in eigen kunnen. Bij bestudering van de verschillende modellen van motivatie heb ik gezocht naar een helder en veelomvattend model, dat tegelijkertijd aansluit bij de zelfconfrontatiemethode van Hermans & Hermans-Jansen. Ik ben uitgekomen bij de *Motivational System Theory* (MST) van Ford (1992). In dit model komt zowel datgene waar iemand gemotiveerd voor is aan de orde, de inschatting of iemand er toe in staat is om het doel te bereiken en de emoties die horen bij motivatie. Hieronder licht ik zijn theorie verder toe. In de laatste alinea geef ik de relatie met de zelfconfrontatiemethode aan.

Voor docenten en studenten is het van belang dat de studenten effectief functioneren binnen de opleiding. Effectief functioneren betekent dat de student een doel behaalt dat vanuit persoonlijk of sociaal perspectief waardevol is. Dit kan in de context van een opleiding puur het afronden van de studie zijn, maar de studenten kunnen ook andere doelen nastreven tijdens de studie, bijvoorbeeld het maken van vrienden, het behalen van goede cijfers enzovoorts.

Om een doel te kunnen bereiken zijn een aantal voorwaarden van belang. Een van deze voorwaarden is motivatie. Iemand moet de wil hebben om tot gedrag te komen, waarmee hij het doel kan bereiken. Daarnaast moet iemand de vaardigheden hebben en fysiek in staat zijn om de activiteit te kunnen uitvoeren. En tot slot kan de omgeving een bijdrage leveren aan het behalen van het doel. Het moet mogelijk zijn om het doel binnen de gegeven context te kunnen behalen. Motivatie wordt binnen de *Motivational System Theory* als een van de voorwaarden gezien om succesvol te kunnen zijn. Wat houdt motivatie dan precies in?

Motivatie bestaat volgens Ford uit drie elementen: persoonlijke doelen, *personal agency beliefs* en emotionele processen. Bij de doelen gaat het om de gewenste staat of uitkomst, die iemand in de toekomst wil ervaren of behalen. Het kiezen van een doel is een cognitief proces, waarbij verschillende mogelijkheden en situaties tegenover elkaar worden afgewogen. Dit proces kan bewust of onbewust zijn. In het mensbeeld van Ford kunnen cognitieve processen zoals informatieverwerking, evaluatie en de planning van gedrag zich deels onbewust afspelen. Situaties die dagelijks voorkomen zijn zo ingesleten dat men daar automatisch op reageert. Ook aan een automatische reactie ligt een doel ten grondslag. Het doel geeft richting aan het handelen en kan voortkomen uit een eigen interesse, maar kan ook onder druk van anderen of het willen voldoen aan de verwachtingen van anderen ontstaan. Het gekozen doel is in elk geval waardevol en van betekenis voor de betrokkene.

Ten aanzien van de studie kan het volgen van een opleiding uit een intrinsieke of een extrinsieke motivatie voortkomen. Bij intrinsieke motivatie is de student vanuit zichzelf geïnteresseerd in het onderwerp. Bij extrinsieke motivatie kan de keuze voor een studie voortkomen uit andere zaken, bijvoorbeeld de kans op een hoog salaris later. (Deci & Ryan, 2000) Er kan ook sprake zijn van een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Wanneer iemand meerdere doelen tegelijkertijd kan verwezenlijken, zal dit de motivatie voor het bereiken van het doel versterken. Per student kunnen de redenen om een studie te gaan

volgen verschillen. Wel zullen veel studenten met een opleiding beginnen met het idee dat ze de opleiding willen afronden. Dit doel geldt voor vrijwel alle studenten.

Motivatie houdt, naast het stellen van doelen, in dat iemand ervan overtuigd is dat hij de mogelijkheden heeft om het doel te bereiken. Ford noemt dit *personal agency beliefs*. Het geloof in eigen kunnen is veel belangrijker bij motivatie dan of iemand er feitelijk toe in staat is. Het laatste is natuurlijk wel noodzakelijk om uiteindelijk succesvol te kunnen zijn. De overtuiging betreft zowel de inschatting of het doel met behulp van de eigen vaardigheden, als binnen de gegeven of gekozen omgeving te realiseren is. Bij het behalen van uitdagende nieuwe doelen speelt de overtuiging dat men zelf voldoende capaciteiten heeft om het doel te behalen een cruciale rol. Dankzij een dergelijke overtuiging is iemand in staat om zich verder te ontwikkelen. Ten aanzien van de omgeving spelen vier zaken een rol bij de motivatie: iemand dient ervan overtuigd te zijn dat de omgeving aansluit bij de persoonlijke doelen, dat de omgeving aansluit bij iemand zijn mogelijkheden, dat binnen de omgeving de relevante middelen en informatie aanwezig zijn en tot slot dat er binnen de omgeving een emotioneel klimaat is dat de persoon ondersteunt bij het effectief functioneren. Ook hier gaat het vooral om de overtuiging en niet om de feitelijke situatie.

Emoties zijn het derde aspect van motivatie. De betekenis van verschillende personen en situaties blijkt uit de emotionele reacties. De cognitieve evaluaties van reële en irreële situaties leiden tot verschillende emoties. Deze evaluaties kunnen bewust of onbewust zijn. Emoties laten zien welke individuele doelen en motieven van belang en haalbaar zijn voor iemand. Emoties als tevredenheid en plezier motiveren mensen om voor het gedrag te kiezen, waarmee ze hun doelen kunnen bereiken. Terwijl gevoelens van neerslachtigheid en hopeloosheid voortkomen uit persoonlijk falen en incompetentie. Deze emoties helpen mensen om geen onbereikbare doelen na te streven volgens Ford. Nieuwsgierigheid stimuleert mensen om het gekozen gedrag voort te zetten, terwijl gevoelens van verveling aangeven dat de informatie of situatie al bekend of irrelevant is om het persoonlijke doel te behalen. Dankzij deze emoties verspillen mensen hun tijd niet aan voor hen nutteloze zaken.

De *Motivational System Theory* sluit aan bij de waarderingstheorie van Hermans & Hermans-Jansen. Een uitgangspunt van de waarderingstheorie is dat mensen zelf betekenis geven aan ervaringen. Dit proces van betekenisgeving komt terug in de theorie van Ford. Iemand is gemotiveerd om een doel te behalen, omdat dit doel van betekenis is voor hem. Daarnaast maakt het zelfbeeld en het perspectief op de omgeving deel uit van de *Motivational System Theory* van Ford. Dit komt terug in de waarderingstheorie. In de waarderingstheorie zijn de gedachten die het *ik* heeft met betrekking tot het *mij* en de wijze waarop de omgeving ervaren wordt relevant; ook in de ZKM gaat het om het perspectief dat iemand heeft op zichzelf en de omgeving. In de waarderingstheorie heeft betekenis een cognitieve en affectieve component. In de *Motivational System Theory* zijn emoties reacties op cognitieve evaluaties. Wanneer een ervaring niet bijdraagt aan het doel wat men wil bereiken dan leidt dit tot negatieve emoties als frustratie en teleurstelling. Een ervaring die bijdraagt aan het doel, leidt tot positieve emoties. Uit de heftigheid van de emoties blijkt de betrokkenheid bij een doel. Het verschil tussen beide theorieën is dat Hermans & Hermans-Jansen het A-motief en Z-motief in het latente niveau plaatsen. Terwijl de behoeften aan verbondenheid en zelfbevestiging in de motivatietheorie van Ford deel uitmaken van de verschillende doelen die iemand na kan streven. Deze doelstellingen kunnen volgens Ford bewust of onbewust zijn, omdat een deel van de cognitieve en emotionele processen zich buiten het bewustzijn afspelen. Dit betreft vooral de ingesleten patronen. Hieronder zal ik de *Motivational System Theory* van Ford koppelen aan de factoren die van invloed kunnen zijn op de motivatie voor de studie, waaronder de sociale en academische integratie.

2.4 Sociale en academische integratie

2.4.1 Tinto

Er zijn al verschillende onderzoeken gedaan naar de studie-uitval, studievoortgang en motivatie voor de studie van studenten. Twee belangrijke aspecten die hierin naar voren komen zijn sociale en academische integratie. Tinto (1975) heeft deze begrippen geïntroduceerd om de mate waarin de student aansluiting vindt bij medestudenten en docenten en de mate waarin de studie bij de student past, weer te geven. Dit sluit aan bij de *Motivational System Theory*. Een aspect van motivatie is de overtuiging dat de omgeving (in dit geval de opleiding) aansluit bij de mogelijkheden en de doelen van de student. Het hoger onderwijs kan volgens Tinto gezien worden als een sociaal systeem met zijn eigen waarden en sociale structuur. Uitval en een dalende motivatie kunnen dan voortkomen uit ontoereikende interacties met medestudenten en docenten en onvoldoende overeenkomsten tussen het eigen waardesysteem en het waardesysteem binnen de opleiding. Het gaat hier om de interactie tussen de student- en opleidingskenmerken. De studenten kunnen het idee krijgen dat de omgeving van de opleiding niet bij hen past en deze hen niet ondersteunt bij het bereiken van het doel. Bij sociale en academische integratie gaat het om hoe de feitelijke interactie tussen de student en de opleiding. Terwijl het bij motivatie voor de studie vanuit het perspectief van Ford vooral gaat om het beeld dat de student van zichzelf en de omgeving heeft met betrekking tot de doelen die hij wil bereiken. Hieronder zal ik de begrippen sociale en academische integratie verder definiëren.

De definities van de begrippen sociale en academische integratie hebben in de loop van de tijd een ontwikkeling doorgemaakt. In eerste instantie betrof de academische integratie de studieprestaties en de intellectuele ontwikkeling. Het ging om het eigen maken van en de identificatie met de normen binnen het academisch systeem. De sociale integratie betrof de interactie met medestudenten, activiteiten buiten het curriculum, het contact met de docenten en het ondersteunend personeel van de opleiding. Een student hoeft zich niet per se verbonden te voelen met iedereen binnen de opleiding, er kan ook sprake zijn van verbondenheid met een bepaalde groep studenten (een subcultuur) binnen de opleiding. In zijn latere werk definieert Tinto academische en sociale integratie op een andere wijze. Het contact met het wetenschappelijk personeel en de studieprestaties vallen dan onder academische integratie, de deelname aan activiteiten buiten het curriculum en contact met medestudenten vallen onder sociale integratie.

Toch is het van belang om de eerste definitie hier te vermelden. Het aansluiten bij de cultuur van de opleiding wordt nu gedefinieerd door de kwantiteit en de kwaliteit van de contacten met studenten en docenten. Deze contacten bevorderen natuurlijk de aansluiting bij de algemene cultuur van de opleiding, maar de integratie in een opleidingscultuur gaat naar mijn mening verder dan deze contacten. Aansluiting bij de inhoud van de opleiding en identificatie met het beroep lijken mij bijzonder relevant. In de eerste definitie speelt identificatie met de academische of beroepsopleiding nog wel een rol. Omdat binnen de opleiding MWD de identificatie met het beroep maatschappelijk werker een belangrijk aspect is, neem ik dit mee in mijn analyse.

In de betekenisgeving van de ervaringen met betrekking tot de motivatie, kunnen de mate waarin de studenten zich wel of niet verbonden voelen met hun medestudenten, de docenten, de opbouw en de inhoud van de opleiding een belangrijke rol spelen. Als de studenten ervaren dat de omgeving aansluit bij de persoonlijke doelen, hun mogelijkheden, er de juiste informatie aanwezig is en er in emotioneel opzicht een ondersteunend klimaat heerst, dan versterkt dat de motivatie voor de studie volgens de *Motivational System Theory* van Ford.

2.4.2 Empirische onderzoeken naar studie-uitval in Nederland

Tinto heeft naar aanleiding van de sociale en academische integratie een theoretisch model ontwikkeld om te bepalen welke student- en opleidingskenmerken van invloed zijn op de studie-uitval binnen het hoger onderwijs. Dit model is gebaseerd op de situatie in Amerika, waarbij studenten op een campus leven. In dit model komen verschillende aspecten naar voren die relevant kunnen zijn voor de wijze waarop studenten de studie ervaren, bijvoorbeeld de achtergrond en de vooropleiding van de studenten. Verschillende Amerikaanse onderzoekers hebben met behulp van kwantitatief onderzoek de causale verbanden bekeken. (Beekhoven, 2002)

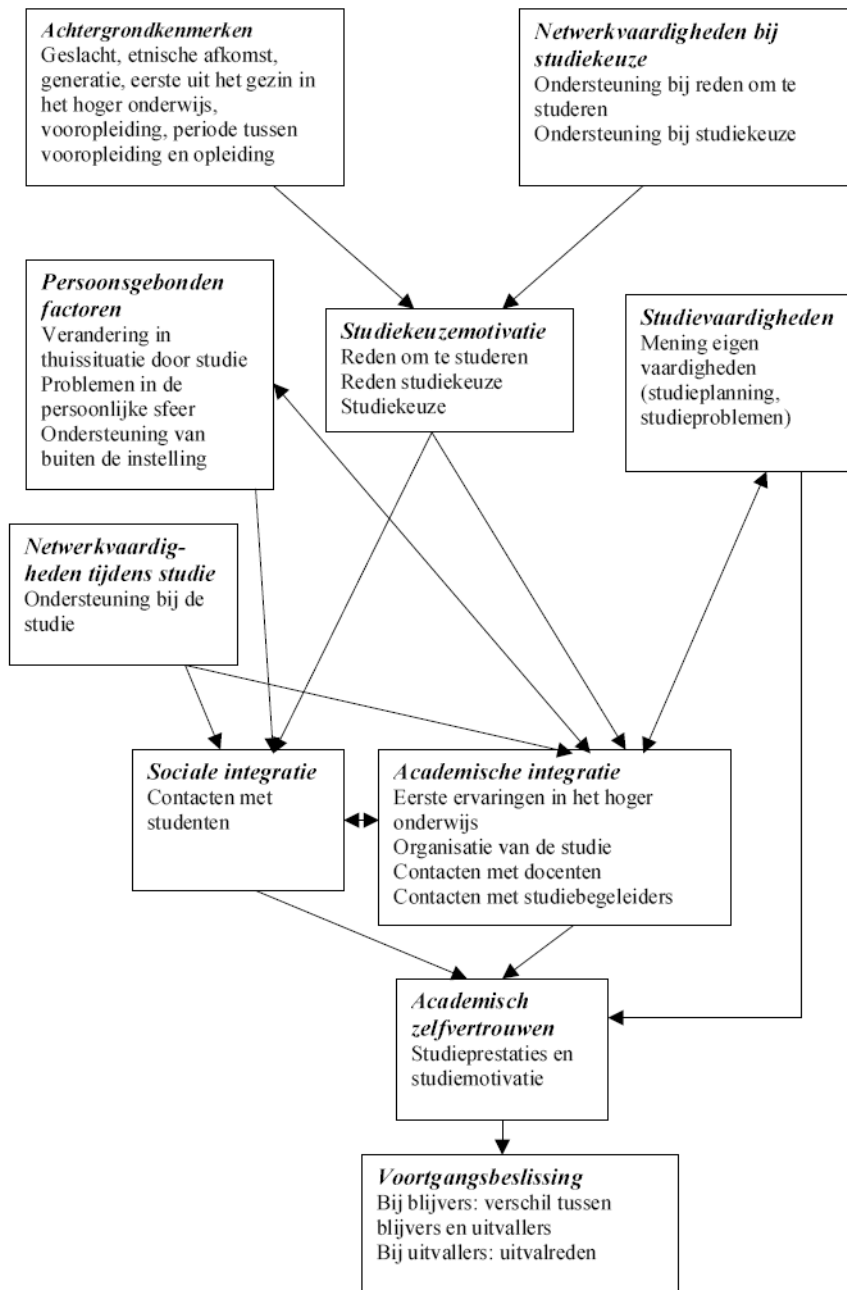
Ook binnen Nederland zijn er een aantal onderzoeken uitgevoerd om modellen met de verschillende factoren te toetsen, naar aanleiding waarvan nieuwe modellen met verschillende accenten zijn ontwikkeld. (Prins, 1997, Beekhoven, 2002, De Jong e.a. 2002b, Wolff & Crul, 2003) Na bestudering van deze modellen ben ik tot de conclusie gekomen dat de factoren die genoemd worden in het model van Wolff & Crul het meest bruikbaar zijn voor dit onderzoek. Prins, Beekhoven en De Jong e.a. hebben een kwantitatief onderzoek gedaan en de causale tussen de factoren verbanden onderzocht. De onderzoeken richten zich op de kwantitatieve relaties tussen de factoren dan op de daadwerkelijke ervaringen van de studenten zelf. Wolff & Crul koppelen echter de ervaringen van de studenten aan de factoren. Zij hebben gebruik gemaakt van interviews en niet van een standaard vragenlijst. Het onderzoek van Prins is daarnaast minder bruikbaar, omdat het model alleen binnen het WO getoetst is. Dit laatste geldt ook voor het onderzoek van De Jong e.a. Wolff & Crul hebben onderzocht welke factoren een rol spelen bij de beslissing van allochtone studenten om de studie in het hoger onderwijs af te breken of voort te zetten, zowel binnen het hbo als het WO. Zij hebben met tweeëndertig respondenten gesproken. Omdat in hun onderzoek de factoren goed weergegeven zijn en de uitwerking van de factoren dicht bij de betekenisgeving van de studenten ligt, is hun onderzoek relevant voor dit onderzoek.

Hieronder zal ik de verschillende factoren uit het model van Wolff & Crul bespreken en aanvullen met gegevens uit de studie van Severiens e.a. In dat laatste onderzoek staat de vraag centraal welke kenmerken van de leeromgeving de verschillen in studiesucces tussen allochtonen en autochtonen verklaren. Het onderzoek bestaat uit een casestudie, waarbij onder andere allochtone studenten ondervraagd zijn bij drie verschillende hbo-opleidingen.

Ik maak hieronder per factor uit het model van Wolff & Crul aannemelijk wat de relatie is tussen de factor en de motivatie voor de studie en dan voornamelijk de doelen en de *personal agency beliefs* van de studenten. Aan de hand van het onderzoek van Wolff & Crul geef ik voorlopig antwoord op de vraag *welke factoren een rol spelen in de motivatie voor de studie en welk effect deze factoren hebben op de motivatie voor de opleiding*. Op de *gevoelsmatige beleving van de ervaringen* het derde aspect in de *Motivational System Theory* van Ford zal ik aan het einde van dit hoofdstuk terugkomen. Motivatie en de eigen kenmerken van de student

2.4.3 Motivatie in het model van Wolff & Crul

Hoewel deze factor onder in het model van Wolff & Crul staat, bespreek ik de factor academisch zelfvertrouwen als eerste, omdat de studiemotivatie hier deel van uitmaakt. Het academisch zelfvertrouwen bestaat uit de studieprestaties en de studiemotivatie. Het gaat hier om de *personal agency beliefs* over



Afbeelding 1. Heuristisch model Wolff & Crul

zichzelf: de overtuiging van de student dat hij in staat is om de studie succesvol af te ronden. In die zin heeft het begrip motivatie in het model van Wolff & Crul een beperktere definitie dan in de definitie van Ford, die ik in dit onderzoek hanteer. In de definitie van Ford maken de persoonlijke doelen, de emoties en de *personal agency beliefs* deel uit van het begrip motivatie. Daarnaast gaat het bij de *personal agency beliefs* zowel om het vertrouwen in de eigen capaciteiten als het vertrouwen dat in de omgeving de doelen behaald kunnen worden.

Wolff & Crul relateren de studiemotivatie aan de daadwerkelijke studieprestaties. Uit hun onderzoek is gebleken dat er een wisselwerking bestaat tussen de studiemotivatie en de studieprestaties. Bij het behalen van goede prestaties, stijgt het zelfvertrouwen. Bij slechte prestaties daalt de motivatie (het vertrouwen in eigen kunnen), wat weer tot gevolg heeft dat de student slecht blijft presteren. De student

komt als het ware in een negatieve spiraal terecht, waarbij het academisch zelfvertrouwen steeds verder daalt. Studenten die uitvallen, verliezen de overtuiging dat zij de studie succesvol af zullen kunnen ronden.

Wanneer we naar het model kijken, zien we dat alle andere factoren het academisch zelfvertrouwen direct of indirect beïnvloeden. In het model van Wolff & Crul worden de onderlinge relaties zichtbaar gemaakt. In dit onderzoek gaat het om de ervaringen van de studenten die relevant zijn voor de motivatie voor de studie. Het model van Wolff & Crul gebruik ik om te achterhalen welke ervaringen voor de student zelf van betekenis en van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding. De factoren die Wolff & Crul noemen in het onderzoek over studie-uitval vormen voor dit onderzoek een leidraad om de verschillende aspecten die bij motivatie voor de opleiding een rol spelen aan de orde te laten komen in het gesprek en de analyse van de waardegebieden. Het gaat hier om het perspectief van de student zelf op de eigen kenmerken, de opleidingskenmerken en de rol die deze spelen in de motivatie voor de studie. Hieronder licht ik toe wat de verschillende factoren inhouden en wat de relatie is tussen de factoren en de motivatie voor de studie, waaronder de doelen en de *personal agency beliefs*.

2.4.4 Achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken zijn kenmerken als geslacht, etnische afkomst, de leeftijd en de vooropleiding van de student. Deze kenmerken kunnen op zichzelf staan, maar er kan ook sprake zijn van een onderling verband. Het gaat erom in hoeverre een student zelf het idee heeft dat zijn achtergrondkenmerken van invloed zijn op zijn motivatie voor de studie. In hoeverre beïnvloeden de achtergrondkenmerken het doel dat de student wil behalen, het geloof in eigen kunnen en het idee dat de omgeving bij zijn mogelijkheden en doelen aansluit?

Hieronder geef ik twee voorbeelden, waarbij de achtergrond van invloed kan zijn op de motivatie voor de studie. In het onderzoek van Wolff & Crul geven de allochtone studenten zelf aan dat allochtone studenten eerder de neiging hebben om een studie te kiezen die door de omgeving geaccepteerd wordt of die door bekenden wordt gevolgd, dan een studie die zij zelf echt willen. Bij de vorming van het doel spelen anderen een grote rol. Hierdoor is de kans groter dat de gekozen studie niet bij de student past, omdat de student niet wezenlijk geïnteresseerd is in het onderwerp. Daarnaast geven allochtone studenten aan dat ze onzeker zijn, omdat ze uit een ander milieu of andere cultuur komen dan de autochtone studenten. Dit kan van invloed zijn op het geloof in eigen kunnen en de vraag of de gekozen omgeving wel bij hen aansluit (*personal agency beliefs*). Hierdoor kan de motivatie voor de studie dalen. Tegelijkertijd kan de maatschappelijke en culturele achtergrond ook een drijfveer zijn om een studie te volgen en af te ronden.

2.4.5 Persoonsgebonden factoren

Persoonsgebonden factoren zijn facetten die de motivatie voor de studie kunnen beïnvloeden maar buiten de invloedssfeer van de opleiding liggen, bijvoorbeeld de thuissituatie, de steun van de omgeving tijdens de studie, het hebben van een bijbaantje of een relatie. Naast het afronden van de studie zal een student geld willen verdienen, contact willen onderhouden met vrienden enzovoorts. De meeste mensen streven meerdere doelen na, terwijl ze hun aandacht vaak maar op één ding tegelijk kunnen richten. Deze doelen kunnen in strijd met elkaar zijn. (Ford, 1992) Wanneer een student het doel om af te studeren niet een zekere prioriteit geeft, omdat hij andere zaken belangrijker vindt, dan zal de motivatie om tijd te besteden aan de studie dalen.

Tegelijkertijd kunnen er aspecten in de omgeving van de student zijn, die hem ondersteunen bij het behalen van het doel, bijvoorbeeld emotionele of praktische steun van de ouders. Of er kunnen juist zaken in de privésfeer zijn die een negatief effect hebben op de motivatie. Door privéomstandigheden kan de student het vertrouwen in eigen kunnen verliezen of de privéomgeving sluit niet voldoende aan bij het doel wat de student wil bereiken in de beleving van de student.

2.4.6 Netwerkvaardigheden bij de studiekeuze

Met de netwerkvaardigheden bedoelen Wolff & Crul de steun van bekenden bij de studiekeuze. De steun bij de studiekeuze kan uit verschillende hoeken komen zoals familieleden, vrienden of docenten van de vooropleiding. Heeft de studenten de keuze besproken of kunnen bespreken met personen uit de omgeving? Eigenlijk gaat het om de vraag of de student hulp heeft gehad bij het kiezen van doelen en een opleiding waardoor hij deze doelen zou kunnen verwezenlijken. Deze steun lijkt in het onderzoek van Wolff & Crul later cruciaal te zijn voor de keuze om door te gaan met de studie. Uit de verhalen van de allochtone blijvers en uitvallers blijkt dat de blijvers meer steun hebben gekregen vanuit de omgeving bij het maken van de studiekeuze.

Tegelijkertijd geven een aantal van de allochtone studenten in het onderzoek van Wolff & Crul ook aan dat de verwachtingen van de ouders als een druk om te presteren ervaren kunnen worden. Door de druk kan de student gaan twifelen aan zijn eigen capaciteiten, wat van invloed kan zijn op de motivatie voor de studie (*personal agency beliefs* over zichzelf).

2.4.7 Studiekeuzemotivatie

De redenen waarom de studenten hebben gekozen voor de studie maken deel uit van de motivatie en is bepalend voor de wijze waarop de studenten de studie ervaren. Deci & Ryan (2000) maken een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie ligt de motivatie buiten de studie-inhoud. De student volgt bijvoorbeeld een studie om zijn kansen op de arbeidsmarkt te verhogen of vanwege druk vanuit de ouders. Intrinsieke motivatie betekent dat de student een oprechte interesse heeft in de inhoud van de studie. Bij de allochtone studenten in het onderzoek van Wolff & Crul is de extrinsieke motivatie sterker dan de intrinsieke motivatie om voor een studie te kiezen. Dit geldt ook voor de allochtone studenten uit het onderzoek van Severiens e.a. De studenten verwachten dat door middel van de studie hun kansen op de arbeidsmarkt groter worden. Als de student gedurende het volgen van de opleiding merkt dat hij met zijn doel kan bereiken, dan zal dit de student waarschijnlijk motiveren (*personal agency beliefs* over de omgeving). Maar komt hij erachter dat hij verkeerd zit of verandert het doel dat hij wil bereiken, dan is de kans aanwezig dat de motivatie voor de studie daalt.

2.4.8 Netwerkvaardigheden

De netwerkvaardigheden zijn de vaardigheden van de studenten met betrekking tot het aangaan van contact met medestudenten, docenten en studiebegeleiders. Er is in het onderzoek van Wolff & Crul een groot verschil tussen de netwerkvaardigheden van de allochtone blijvers en de allochtone uitvallers. De blijvers durven vragen te stellen en advies te vragen aan medestudenten, docenten en studiebegeleiders. Zij ervaren dat de medestudenten hen motiveren om door te gaan met de studie. De uitvallers hebben weinig contact gehad met studiegenoten en studiebegeleiders. Blijkbaar hebben de netwerkvaardigheden veel invloed op het academisch zelfvertrouwen en de beslissing om wel of niet door te gaan met de studie. In dit

onderzoek gaat het erom hoe de studenten de eigen netwerkvaardigheden zelf inschatten (*personal agency beliefs* over zichzelf). Daarnaast is het de vraag of ze een goed contact met de medestudenten en docenten belangrijk vinden. Als dit laatste namelijk niet het geval is, zal het perspectief op de eigen netwerkvaardigheden niet zo relevant zijn voor hen. Het is dan namelijk geen persoonlijk doel. (Ford, 1992) Maar wanneer de aansluiting met medestudenten belangrijk is, zal de kijk op de eigen netwerkvaardigheden wel van invloed kunnen zijn op de motivatie voor de studie.

2.4.9 Studievaardigheden

Naast de inschatting van de eigen netwerkvaardigheden, is de inschatting van de eigen studievaardigheden relevant voor dit onderzoek. In hoeverre denken studenten zelf dat ze kunnen voldoen aan de eisen die gedurende de studie aan hen gesteld worden? Denken ze zelf dat ze in staat zijn om de leerstof te begrijpen, de opdrachten te maken en de studie te plannen? De allochtone studenten in het onderzoek van Wolff & Crul hadden weinig tot geen problemen met het begrijpen van de leerstof. Wel liepen, zowel de blijvers, als de uitvallers aan tegen het plannen van de studie. Hierbij hebben de blijvers uiteindelijk wel geleerd om de studie te plannen. Om succesvol te zijn, hoeft een student niet alle vaardigheden te bezitten, maar hij kan deze ook aanleren. Bij de *personal agency beliefs* gaat het niet alleen om de overtuiging dat een student de vaardigheden al heeft. De overtuiging van een student dat hij in staat is om de vaardigheden aan te leren, die hij nog niet bezit, kan bijdragen aan de motivatie voor de studie.

2.5 **Motivatie en de interactie tussen student en opleiding**

2.5.1 Sociale integratie

Met sociale integratie bedoelen Wolff & Crul het contact met de medestudenten. In hoeverre is dit contact daadwerkelijk van belang in de beleving van de studenten en hoe ervaren ze het contact? De medestudenten maken deel uit van de omgeving van de student. Het perspectief op de omgeving maakt deel uit van de *personal agency beliefs* en beïnvloedt volgens de theorie van Ford de motivatie. Het doel dat de student zichzelf gesteld heeft, dient volgens hem haalbaar te zijn in de gegeven of gekozen omgeving. Dit is het geval als de omgeving aansluit bij de persoonlijke doelen en de mogelijkheden van de studenten. Daarnaast dienen binnen de omgeving de relevante middelen en informatie aanwezig te zijn en dient er een prettig emotioneel klimaat te heersen in de beleving van de studenten.

De medestudenten zijn bepalend voor het emotionele klimaat op een opleiding. In het onderzoek van Wolff & Crul hebben de allochtone blijvers allemaal goede ervaringen met medestudenten. Ze helpen elkaar, werken samen en geven elkaar tips om de studievaardigheden te verbeteren. Uit het contact komen vriendschappen voort. Zeker wanneer de studenten twijfelden over het voortzetten van de studie, kregen ze emotionele steun van hun vrienden van de studie. De studenten geven aan dat deze steun de motivatie voor de studie versterkt.

Severiens e.a. geven aan dat er sprake is van groepsvorming van studenten. Dit gebeurt op verschillende gronden, bijvoorbeeld mannelijk en vrouwelijk, thuis- en uitwonend, maar de scheiding tussen allochtone en autochtone studenten valt het meeste op bij de docenten en de studenten bij de door hen onderzochte opleidingen. Hieruit blijkt dat studenten vrienden kiezen die bij hen aansluiten. Het is de vraag of dit ook gebeurt op basis van de doelen die studenten nastreven en in hoeverre de studenten elkaar daarin

onderling beïnvloeden. Wanneer de doelen van een student overeenkomen met de doelen van de andere studenten, zal dit de motivatie voor de studie kunnen versterken.

Alle allochtone studenten uit het onderzoek van Wolff & Crul hebben ook negatieve ervaringen gehad met medestudenten. Er was sprake van discriminatie, vooroordelen en stereotypering vanuit de autochtone studenten. De negatieve ervaringen zijn soms gekoppeld aan andere verschillen, bijvoorbeeld leeftijdsverschillen of de verschillen tussen de stads- en dorpsmentaliteit. De allochtone uitvallers hebben meer negatieve ervaringen dan positieve ervaringen met betrekking tot de sociale integratie. Het betreft dan vaak de sfeer of samenwerking binnen de werk- en projectgroepen. In de beleving van de allochtone uitvallers was het emotionele klimaat niet bevorderlijk, wat een negatief effect heeft gehad op de motivatie voor de studie.

Tot slot leidt vriendschap met medestudenten tot een betere toegang tot informatie en middelen. Een student kan bij afwezigheid aan de studievrienden vragen welke stof er is behandeld, ze kunnen samen studeren en advies aan elkaar vragen met betrekking tot de studie. Voor een student voor wie het contact met de medestudenten niet belangrijk is, zal de mate van sociale integratie waarschijnlijk minder invloed hebben op de motivatie voor de studie.

2.5.2 Academische integratie

Niet alleen de medestudenten, ook de docenten, de studieloopbaanbegeleiders, de organisatie, de inhoud van de opleiding en het beroepsperspectief maken deel uit van de omgeving. De docenten en de studieloopbaanbegeleiders zijn net als de medestudenten bepalend voor het emotionele klimaat. Kunnen de studenten bij hen terecht als ze ergens mee zitten en zijn ze betrokken bij de studenten? Daarnaast hebben docenten de functie om de juiste middelen en informatie aan te reiken, zodat de studenten hun doel kunnen bereiken. In de ideale situatie sluiten de opbouw en inhoud van de studie en het vak van maatschappelijk werker aan bij de mogelijkheden van de student. Hieronder zal ik verder op deze aspecten ingaan.

De allochtone studenten in het onderzoek van Wolff & Crul zijn blij met de studiebegeleiders, die de studenten helpen bij het opbouwen van vaardigheden, helpen met de studieplanning, motiveren bij onzekerheid en tijd voor hen nemen. Dit geldt ook voor de studenten in het onderzoek van Severiens e.a. Toch zijn er ook negatieve ervaringen; deze komen voort uit een gebrek aan inlevingsvermogen en deskundigheid van de studieloopbaanbegeleiders. Maar het grootste probleem dat studenten met de studieloopbaanbegeleiders ervaren is dat deze te weinig zichtbaar zijn, waardoor de drempel om contact op te nemen, wanneer er problemen zijn te groot wordt. De studieloopbaanbegeleiders kunnen bijdragen aan een prettig emotioneel klimaat en het versterken van de vaardigheden van de studenten, als zij deskundig, geïnteresseerd en bereikbaar zijn.

Hetzelfde geldt voor de docenten. Het contact met de docenten wordt in het onderzoek van Wolff & Crul als goed ervaren als de docent de moeite neemt om de student te leren kennen en oog heeft voor de persoonlijke ontwikkeling van de student. Wolff & Crul en Severiens e.a. rapporteren ook negatieve ervaringen. In die gevallen was er sprake van een onheuse bejegening, waarbij studenten genegeerd werden, belachelijk gemaakt en onterecht een lage beoordeling kregen. Als gevolg hiervan wordt het klimaat van de opleiding als negatief ervaren, waardoor studenten zich niet op hun gemak voelen. Ook kan een dergelijke interactie tussen docent en student leiden tot het idee dat de mogelijkheden van de student niet voldoende zijn om de opleiding af te kunnen ronden.

Een ander aspect van de *personal agency beliefs* is de overtuiging dat binnen de omgeving de juiste middelen en informatie om het doel te kunnen behalen aanwezig zijn. Docenten dienen de studenten van de juiste informatie te voorzien en de juiste kennis over te dragen. Zij worden in het onderzoek van Wolff & Crul gewaardeerd als ze de tijd nemen om vragen te beantwoorden, voorbeelden geven in de les en de theorie goed uit kunnen leggen. De allochtone studenten uit beide onderzoeken (Wolff & Crul, Severiens e.a.) hebben negatieve ervaringen met docenten die te weinig didactische vaardigheden hebben of minder toegankelijk zijn. In dat geval krijgen de studenten niet de juiste informatie om hun doel te behalen, waardoor de motivatie voor de studie kan dalen (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Bij informatie gaat het niet alleen om de inhoudelijke kennis, maar ook om praktische informatie. De allochtone studenten uit de onderzoeken van Wolff & Crul en Severiens e.a. hebben kritiek op de organisatie van de opleiding. Het kan dan gaan om fouten in de administratie, slechte informatievoorziening en onhandige roosterindelingen. Onjuiste informatievoorziening leidt volgens de theorie van Ford tot een vermindering van de motivatie voor de studie (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Als de opbouw en inhoud van de studie bij het doel en de mogelijkheden van de student aansluit, bevordert dit de motivatie voor de studie. Severiens e.a. hebben gekeken naar het effect van de leeromgeving op de studieprestaties van allochtone studenten. Uit hun onderzoek blijkt dat allochtone studenten beter presteren in het constructivistische onderwijs, waarbij de docent de stof uitlegt en minder goed in het innovatieve onderwijs, waar de student meer autonomie heeft met betrekking tot het leerproces. Allochtone studenten geven de voorkeur aan docenten die een sturende rol hebben. Bij autochtone studenten is de leeromgeving minder bepalend voor het studiesucces. Deze resultaten roepen de vraag op welke invloed de leeromgeving heeft op de motivatie voor de studie. Het is in elk geval van belang dat in de beleving van de student de omgeving aansluiten bij zijn doelen en mogelijkheden.

Tot slot gaat niet alleen om aansluiting tussen de student en de inhoud van de opleiding, maar ook om de aansluiting met het vak van maatschappelijk werker. Sluit het beroep aan bij de doelen en mogelijkheden van de student? Bij Wolff & Crul wordt de identificatie met het beroep niet als onderdeel van de academische integratie genoemd, maar bij Tinto wel. Ik neem dit onderwerp mee in de analyse. De opleiding MWD is immers gericht op de professionele ontwikkeling tot maatschappelijk werker. In het derde jaar lopen de studenten het gehele jaar stage als maatschappelijk werker. Als het beroep niet past bij de doelen en de mogelijkheden van de student, heeft dat naar mijn verwachting gevolgen voor de motivatie voor de studie.

2.6 Motivatie voor de studie

2.6.1 Overzicht

Deze voorlopige antwoorden op de vraag *welke factoren een rol spelen in de motivatie voor de opleiding* bieden handvatten om met studenten in gesprek te gaan over de factoren die van invloed kunnen zijn op de motivatie voor de studie en de uitkomsten van de gesprekken te analyseren. Hieronder geef ik de genoemde factoren weer en het aspect van motivatie dat door deze factor beïnvloed kan worden. Hier heb ik zelf bij de academische integratie de identificatie met het beroep aan toegevoegd. De resultaten van het onderzoek van Wolff & Crul naar studie-uitval en van Severiens e.a. naar de invloed van de leeromgeving op de prestaties van allochtone studenten hebben al enig zicht gegeven op de invloed die de genoemde factoren kunnen hebben op de verschillende aspecten van motivatie, waaronder de doelen van de studenten en de

personal agency beliefs. In de volgende paragraaf zal ik ingaan op de affectieve betekenis met betrekking tot de motivatie voor de studie.

Studentkenmerken

<i>Academisch zelfvertrouwen:</i> (studiemotivatie, studieprestaties)	- <i>Personal agency beliefs</i> over zichzelf
<i>Achtergrondkenmerken:</i> (leeftijd , etniciteit, geslacht)	- <i>Personal agency beliefs</i> over zichzelf - <i>Personal agency beliefs</i> over de omgeving van de opleiding en de privéomgeving
<i>Persoonsgebonden factoren:</i> (thuis-/uitwonend, geloof, relatie, steun van de omgeving, bijbaantje)	- <i>Personal agency beliefs</i> over de privéomgeving - Tegenstrijdige doelen
<i>Netwerkvaardigheden studiekeuze:</i> (steun vanuit familie, vrienden)	- <i>Personal agency beliefs</i> over zichzelf - <i>Personal agency beliefs</i> over de privéomgeving
<i>Studiekeuzemotivatie:</i> (intrinsiek/extrinsiek)	- Inhoud van de doelen
<i>Netwerkvaardigheden:</i> (advies vragen aan docenten/ studenten)	- <i>Personal agency beliefs</i> over zichzelf
<i>Studievaardigheden:</i> (begrijpen leerstof, planning studie, verantwoordelijkheidsgevoel)	- <i>Personal agency beliefs</i> over zichzelf

Interactie student en opleiding

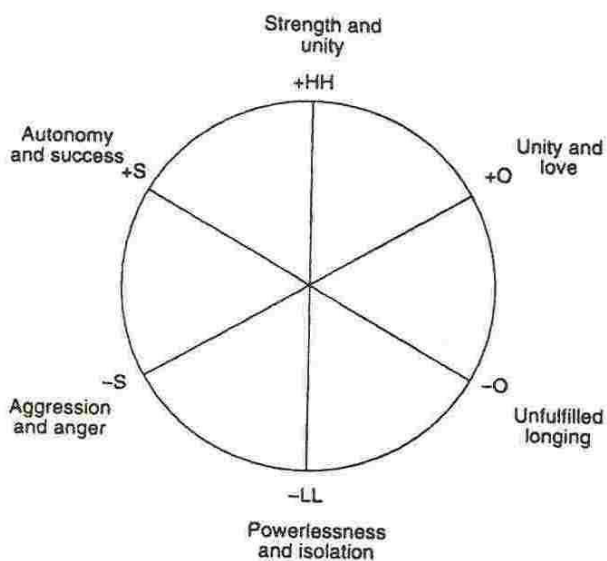
<i>Sociale integratie:</i> (steun medestudenten, vriendschap, discriminatie/vooroordelen, sfeer, groepsvorming)	- <i>Personal agency beliefs</i> over de omgeving van de opleiding
<i>Academische integratie:</i> (kwaliteit van studieloopbaan- begeleiding, kwaliteit van docenten, organisatie, leeromgeving, identificatie met het beroep)	- <i>Personal agency beliefs</i> over de omgeving van de opleiding,

2.6.2 De affectieve betekenis van de motivatie voor de studie

Hieronder geef ik aan *hoe de ervaringen met betrekking tot de motivatie gevoelsmatig beleefd zouden kunnen worden*. De emotionele reacties zijn het derde aspect van motivatie in de *Motivational System Theory* van Ford. Wanneer iemand gemotiveerd is, zal hij positieve emoties ervaren, als vreugde en enthousiasme volgens de motivatietheorie van Ford (1992). Deze emoties passen bij ervaringen van succes en competentie. Negatieve emoties als teleurstelling en machteloosheid horen bij persoonlijk falen en incompetentie. Ze horen bij iemand die niet gemotiveerd is. In de theorie van Ford wordt de behoefte aan autonomie (Z) en verbondenheid (A) niet gekoppeld aan de affectieve laag, maar aan de doelen die iemand wilt bereiken. In dit onderzoek baseer ik me bij de analyse van de gevoelsmatige beleving op de indeling van Hermans & Hermans-Jansen. In het theoretisch kader heb ik al aangegeven dat Hermans vier categorieën van affectieve emoties onderscheid:

- Gevoelens met betrekking tot de ander en het andere (A)
- Gevoelens met betrekking tot zichzelf (Z)
- Positieve gevoelens (P of +)
- Negatieve gevoelens (N of -)

Wanneer we de positieve en negatieve gevoelens combineren met de motieven (A en Z), zijn er verschillende combinaties mogelijk. Hermans & Hermans-Jansen onderscheiden zes typeringen. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) Elk door de respondenten geformuleerde waardegebied heeft op basis van de scores van de emoties een eigen typering (zie §3.2.2). Hieronder licht ik de mogelijke typeringen toe



Afbeelding 2. Model van Hermans, *Types of valuation* (1995)

Z+ Autonomie, invloed en meesterschap

- Z: hoge score, A: lage score, P: hoge score, N: lage score

Z+ staat voor een hoge graad van autonomie. Er is sprake van een hoge zelfbevestiging en positieve gevoelens. Bij een dergelijke score heeft de student het idee dat hij met betrekking tot het waardegebied de situatie zelf in de hand heeft. Hij verwacht een positieve uitkomst of heeft deze al gehad en heeft met betrekking tot het waardegebied een zeker zelfvertrouwen.

Z- Verzet en agressie

- Z: hoge score, A: lage score, P: lage score, N: hoge score

Deze typering staat voor een sterk zelfgevoel gekoppeld aan negatieve gevoelens. Dit lijkt misschien in eerste instantie in strijd met elkaar, maar wanneer iemand bijvoorbeeld heel boos is, voelt hij zichzelf sterk en is tegelijkertijd teleurgesteld. Vaak gaat het om een situatie, waarbij iemand zich bedreigd of oneerlijk behandeld voelt door een ander. Dit levert verontwaardiging en spanning op. Het Z-motief is sterk, omdat de persoon in kwestie zijn eigen positie wil behouden.

A+ Eenheid en liefde

- Z: lage score, A: hoge score, P: hoge score, N: lage score

Bij deze typering wordt er verbondenheid met de omgeving en de ander ervaren. Het kan hier ook gaan om een esthetische of religieuze ervaring. Openheid is noodzakelijk om tot een dergelijke ervaring te kunnen komen. Volgens Hermans & Hermans-Jansen zijn deze ervaringen van belang, omdat iemand voldoening kan ervaren, waarbij zijn individuele prestatie en voorkomen minder relevant zijn. Deze typering kan ook staan voor de acceptatie van situaties, waar men zelf geen directe invloed op uit kan uitoefenen.

A- Onvervuld verlangen

- Z: lage score, A: hoge score, P: lage score, N: hoge score

Bij een onvervuld verlangen ervaart men verbondenheid met een persoon of iets anders, maar wordt dit verlangen niet bevredigd. Wanneer iemand bijvoorbeeld verliefd is op een ander, maar deze liefde niet beantwoord wordt, is er sprake van een onvervuld verlangen.

LL- Machteloosheid en isolement

- Z: lage score, A: lage score, P: lage score, N: hoge score

Bij deze typering overheersen de negatieve gevoelens en wordt er nauwelijks verbondenheid en autonomie ervaren. Hermans & Hermans-Jansen koppelen deze typering aan angst. Iemand voelt zich klem gezet en ziet geen uitweg. Bij een LL- typering kan het Z-motief of het A-motief onderdrukt zijn. Wanneer het Z-motief onderdrukt wordt, is men bang voor zijn eigen agressiviteit. Bij een onderdrukt A-motief is men angstig voor het verlies of het mogelijke verlies van een betekenisvolle ander.

ZA+ Integratie van kracht en eenheid

- Z: hoge score, A: hoge score, P: hoge score, N: lage score

De waardegebieden met een ZA+ typering staan voor de ervaring van verbondenheid en autonomie gekoppeld aan positieve gevoelens. Beide motieven worden vervuld.

Op grond van de indeling van Hermans & Hermans-Jansen kan geen eenduidige antwoord gegeven worden op de vraag *hoe de studenten de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig beleven?* Wel verwacht ik naar aanleiding van de *Motivational System Theory* van Ford dat ervaringen die de motivatie vergroten gepaard gaan met positieve gevoelens en dat ervaringen waarbij de motivatie afneemt gepaard gaan met negatieve gevoelens.

Aangezien de motivatie voor de studie het onderwerp van gesprek is, zou het Z-motief een grotere rol kunnen spelen dan het A-motief. Aan de andere kant heb ik eerder aangegeven dat de sociale integratie een belangrijke factor kan zijn in de motivatie voor de studie. Daarnaast is MWD een sociale opleiding en zouden studenten vanuit het A-motief voor de opleiding gekozen kunnen hebben. In het onderzoek van Weidema (2007) naar de motivatie om als verzorgende in een verpleeghuis werkzaam te zijn kwamen er relatief veel ZA+ typering voor. Het kan zijn dat op het affectieve niveau van hulpverleners verbondenheid en zelfbevestiging vaak samen gaan.

Wat betreft de verschillende emoties zou er een verschil in connotatie kunnen bestaan tussen allochtone en autochtone studenten. De ervaring en uiting van emoties is namelijk deels cultureel bepaald. (Berry e.a., 2006) Hoewel de basis emoties voor ieder mens herkenbaar zijn, is de wijze en het moment

waarop de emoties geuit kunnen worden per cultuur verschillend. In culturen zijn er verschillende sociale regels en normen voor de expressie van emoties. Het uiten van emoties is naast een biologische reactie, een sociaal en cognitief proces, dat beïnvloed wordt door de culturele identiteit.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik de onderzoeksopzet toelichten. Aan de hand van het theoretisch kader, de literatuur over de ZKM en commentaar van mijn begeleiders heb ik een lijst met ontlokkers en emoties ontwikkeld (§3.3) om de vraagstelling te kunnen beantwoorden: *Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie, welk effect hebben deze factoren op de motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig beleefd?* Het door mij ontwikkelde instrument heb ik getest tijdens een proefinterview (§3.4). Ik geef aan hoe dit is verlopen en welke wijzigingen ik in de lijst met ontlokkers heb doorgevoerd naar aanleiding van het proefinterview. In dit hoofdstuk geef ik tevens aan hoe ik de respondenten benaderd heb en hoe de gesprekken met hen zijn verlopen (§3.5).

3.2 De zelfconfrontatiemethode

3.2.1 Motivatie voor het gebruik van de ZKM

Ik heb gekozen voor het gebruik van de ZKM, omdat ik vooral geïnteresseerd ben in de ervaringen die voor de studenten zelf relevant zijn voor hun motivatie voor de studie. Het zelfonderzoek biedt de mogelijkheid om toegang te krijgen tot de belevingswereld van de respondent. In plaats van de ZKM zou ik ook een andere methode van kwalitatief onderzoek kunnen gebruiken. Maar de betekenisgeving die via deze methode zichtbaar wordt, sluit tevens aan bij de definitie van motivatie van Ford (1992), die ik in dit onderzoek hanteer. Bij deze definitie gaat het om de betekenis die iemand geeft aan zijn eigen vaardigheden en de mogelijkheden in de omgeving om zijn doel, in dit geval het afronden van de studie, te bereiken. Naar aanleiding daarvan maakt iemand de inschatting of hij zijn doel kan bereiken.

Ten tweede is het mogelijk om aan de hand van de ZKM de onderliggende gevoelslaag te onderzoeken, wat een belangrijke aanvulling is op bestaand onderzoek naar de motivatie voor de studie. Emotionele processen die het gedrag om het doel te bereiken ondersteunen of belemmeren maken namelijk deel uit van de definitie van motivatie die Ford hanteert. Door het gebruik van de ZKM ben ik in staat om de vraagstelling op cognitief en affectief niveau te beantwoorden. Het is mogelijk om aan de hand van de gevoelscores te zien welke waardegebieden er bij de respondenten als het ware uitspringen en te achterhalen welke uitspraken het meest leven voor de respondent. Daarnaast kan ik zicht krijgen op de het Z- en het A-motief van de respondenten en achterhalen in hoeverre deze onderliggende motieven een rol spelen in de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de studie. Tevens kan ik zien in hoeverre positief geformuleerde waardegebieden daadwerkelijk als positief ervaren worden en negatief geformuleerde waardegebieden als negatief. Hierdoor krijg ik inzicht in de affectieve betekenis van de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding.

Ten derde spreekt het feit dat de methode aanzet tot reflectie mij aan. Niet alleen de onderzoeker heeft iets aan het gesprek om de gegevens te verzamelen, de respondent kan dankzij het gesprek en de analyse meer inzicht krijgen in het eigen verhaal. Tot slot is er met behulp van deze methode nog geen onderzoek gedaan naar deze doelgroep vanuit de eerder genoemde probleemstelling.

3.2.2 Het gesprek

De ZKM bestaat uit verschillende onderdelen. Gedurende een gesprek formuleert de respondent met behulp van de onderzoeker een aantal waardegebieden. Dit gebeurt aan de hand van de ontlokkers. (Zie §3.3.1 voor de lijst met ontlokkers.) De ontlokkers zijn bedoeld om het reflectieproces bij de respondent op gang te brengen. Per ontlokker kunnen er meerdere antwoorden gegeven worden. Voor een goede samenwerking tussen respondent en onderzoeker is het van belang dat beiden het contact met elkaar aangaan, bereid zijn om samen te werken en een gedeelde verantwoordelijkheid nemen voor het gesprek. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995)

In dialoog met de onderzoeker kiest de respondent de gebeurtenissen, inzichten en personen die voor hem het meest van belang zijn. De respondent formuleert een zin of meerdere zinnen en schrijft deze op kaartjes. Het waardegebied moet betrekking hebben op het zelf, dit is zeker het geval, wanneer de woorden *ik* of *mijn* in het waardegebied voorkomen en dient het waardegebied bij voorkeur te verwijzen naar een specifieke ervaring.

Na de formulering van de waardegebieden scoort de respondent de verschillende waardegebieden aan de hand van een lijst met emoties. Er zijn meerdere lijsten in gebruik. Ik heb voor een lijst van twintig emoties gekozen, vier voor het Z-motief, vier voor het A-motief, zes positieve en zes negatieve emoties. (Zie §3.3.3 voor de lijst met affecten.) De respondent geeft op een schaal van 0 tot 5 aan in hoeverre hij de betreffende emotie voelt met betrekking tot het geformuleerde waardegebied. Hierdoor wordt het latente, affectieve niveau zichtbaar. Met behulp van deze scores kan gekeken worden naar de affectieve betekenis van de waardegebieden. (Loon & Wijsbek, 2003)

3.3 **Instrument ontwikkeling**

3.3.1 Lijst ontlokkers proefinterview

Aan de hand van de literatuur over de ZKM (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Loon & Wijsbek, 2003) en het studievoortgangmodel van Wolff & Crul (2003) heb ik een lijst met ontlokkers samengesteld. De ontlokkers zijn bedoeld om het reflectieproces over de motivatie op gang te brengen. Het zijn brede vragen, waardoor de respondent zelf met voor hem relevante ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de studie komt. Dit heeft als gevolg dat de factoren uit het model van Wolff & Crul bij veel verschillende vragen aan de orde kunnen komen. De geformuleerde waardegebieden kunnen betrekking hebben op de aspecten van motivatie zoals beschreven in de *Motivational System Theory* van Ford, waaronder de doelstellingen en de *personal agency beliefs*. Na de lijst ontlokkers geef ik een toelichting bij elke vraag, waarbij ik aangeef welke aspecten van motivatie en welke factoren uit het model van Wolff & Crul naar aanleiding van die ontlokker aan de orde zouden kunnen komen. Alle aspecten en factoren zijn afgedekt. Al gaat het in de ZKM alleen om de ervaringen die relevant zijn voor de respondent. Het emotionele aspect van motivatie laat ik hier buiten beschouwing, omdat deze tijdens het scoren van de waardegebieden zichtbaar wordt.

1. *Verleden*

Is er iets (een gebeurtenis, een persoon) uit je verleden wat nu nog een grote invloed heeft op de motivatie voor je studie MWD? (Je kunt zover terugkijken als je wilt).

2. *Heden*

Is er op dit moment iets (binnen of buiten de studie) wat sterk van invloed is op de motivatie voor je studie MWD?

3. *Toekomst*

Is er iets in de toekomst dat nu een grote rol speelt voor je motivatie voor de studie MWD? (Je kunt zover vooruit kijken als je wilt.)

4. *Opleiding*

Hoe ervaar je de studie MWD? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de opleiding, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

5. *Jijzelf*

Wat is het meest kenmerkend voor jou als student?

6. *Studiekeuzemotivatie*

Wat wil je met deze studie bereiken?

7. *Motivatie*

Welke aspecten van de studie MWD motiveren je? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de opleiding, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

8. *Frustratie*

Welke aspecten van de studie MWD frustreren je? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de opleiding, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

9. *Eenheid*

Is er iets (personen, ideeën) in je studie waar je je erg verwant mee voelt?

10. *Afzetten*

- a. Is er iets (personen, ideeën) in je studie waar je moeite mee hebt?
- b. Zijn er situaties waarbij je je buitengesloten voelt of hebt gevoeld binnen de opleiding?

11. *Achtergrond*

Is er iets vanuit je achtergrond van invloed op de motivatie voor je studie?

12. *Problemen*

- a. Wat is kenmerkend voor de wijze waarop jij met problemen binnen de studie om gaat?
- b. Als je problemen hebt hoe is de opleiding daar mee om gegaan?

13. *Beroep*

Hoe denk je over het beroep maatschappelijk werker?

14. *Aanvulling*

Als je denkt aan de dingen waar je in je leven nu mee bezig bent, wat is daarin belangrijk voor je studie? (Je kunt hierbij denken aan bijbaantjes, relaties, het geloof enz.)

3.3.2 Toelichting ontlokkers proefinterview

Toelichting vraag 1,2 en 3:

De bovenstaande drie vragen zijn belangrijke vragen binnen de ZKM. Zoals ik in het theoretisch kader aangegeven heb, is de ZKM gebaseerd op de narratieve psychologie. Het vertellen van het eigen verhaal wordt gezien als een manier om gebeurtenissen en handelingen een plek te geven. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) Om zicht te krijgen op het persoonlijke verhaal van de respondent en daarmee op de betekenis die hij aan bepaalde ervaringen geeft, wordt er in de eerste drie ontlokkers expliciet naar het verleden, heden en de toekomst gevraagd. Deze ontlokkers kunnen informatie opleveren over invloeden vanuit het verleden, het heden en het perspectief op de toekomst met betrekking tot de motivatie voor de studie. Bij het verleden kan de vooropleiding en de gezinssituatie aan bod komen. Bij het heden de persoonsgebonden factoren, de sociale en de academische vaardigheden. En bij de toekomst kan het gaan om wat de student later met de opleiding wil gaan doen. Alle genoemde factoren uit het model van Wolff &

Crul kunnen bij deze drie vragen aan bod komen, mits deze voor de student in kwestie relevant zijn voor de motivatie voor de studie: de persoonlijke doelen van de student en de *personal agency beliefs*.

Toelichting vraag 4:

Naar aanleiding van de vraag wat kenmerkend voor hen is, komt het beeld dat de student van zichzelf heeft naar voren. Het perspectief van de respondent op de verschillende facetten van het onderwijs is relevant. Dit komt terug in het model van Wolff & Crul in het aspect academische integratie. Wat vindt hij van de wijze waarop de studie georganiseerd is, het contact met de docenten, de studieloopbaanbegeleiding en alle andere mogelijke kenmerken van de opleiding MWD? Sluit de opleiding aan bij de mogelijkheden en de doelen van de student en sluit de omgeving aan bij de student? Dankzij deze vraag kan ik een beeld krijgen van de *personal agency beliefs* over de omgeving.

Toelichting vraag 5:

Wat is het eigen zelfbeeld van de student? Welke vaardigheden bezit de student wat betreft het maken van contact (netwerkvaardigheden), het plannen van de studie, het begrijpen van de leerstof (studievaardigheden) en het zelfvertrouwen? De waardegebieden die naar aanleiding van deze ontlokker geformuleerd worden zeggen iets over de *personal agency beliefs* over zichzelf: heeft de student de overtuiging dat hij de studie aan kan?

Toelichting vraag 6:

Door het stellen van deze vraag komen de studiekeuzemotivatie en de doelen die de student wil behalen met het volgen van de opleiding MWD aan de orde. Er kan duidelijk worden in hoeverre de doelen intrinsiek en extrinsiek zijn.

Toelichting vraag 7 en 8:

In het model dat ik in het theoretisch kader omschreven heb, wordt duidelijk dat het in dit onderzoek onder andere om interactie tussen de student zelf en de opleiding gaat (de sociale en de academische integratie). Door expliciet te vragen naar zaken die de student motiveren en frustreren, wordt duidelijk welke zaken binnen de opleiding aansluiten bij de doelen van de student, de *personal agency beliefs* versterken of de motivatie juist doen afnemen.

Toelichting vraag 9 en 10:

Door deze ontlokkers in de lijst op te nemen, wordt duidelijk of de student zich verbonden voelt met de opleiding, de andere studenten en de docenten en tegen welke zaken de student zich afzet. Het gaat hier om de sociale en academische integratie. In hoeverre sluit de omgeving aan bij de doelen en de mogelijkheden van de student in de beleving van de student? Zijn er binnen de opleiding de juiste middelen en heerst er een positief emotioneel klimaat? Bij vraag tien vraag ik zowel naar ervaringen waar de student zich afzet tegen anderen als naar ervaringen waarbij de student zich buitengesloten heeft gevoeld.

Toelichting vraag 11:

Deze vraag heb ik in de lijst met ontlokkers opgenomen aangezien aan de hand van deze vraag duidelijk kan worden in hoeverre de achtergrond een rol speelt in de motivatie voor de studie.

Toelichting vraag 12:

Deze vragen heb ik in de vragenlijst opgenomen, omdat uit het onderzoek van Wolff & Crul (2003) is gebleken dat uitvallers en blijvers tegen dezelfde studieproblemen aanlopen, maar dat blijvers eerder de vaardigheden, al dan niet met hulp van anderen, ontwikkelen om met die problemen om te gaan. Het idee dat je als student de problemen die je tegen komt op kunt lossen, draagt bij aan de overtuiging dat je als student over de mogelijkheden beschikt om de studie af te ronden (*personal agency beliefs* over zichzelf). Daarnaast is het van belang om er achter te komen hoe de student de wijze waarop de opleiding met de problemen omgaat. Dit maakt de interactie tussen student en de opleiding zichtbaar (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Toelichting vraag 13:

De opleiding ~~Ma~~Maatschappelijk Werk en Dienstverlening+is een beroepsopleiding. De manier waarop de student tegen het beroep van maatschappelijk werker aankijkt en in hoeverre hij zich daarmee identificeert, kan van invloed zijn op de motivatie voor de studie. Als het beroep niet aansluit bij de doelen en mogelijkheden van de student is de kans groot dat de motivatie voor de studie daalt.

Toelichting vraag 14:

Deze vraag lijkt in eerste instantie geen betrekking te hebben op het onderwerp. Toch is het van belang om naast de ervaringen van de studie te weten wat de student naast de studie bezighoudt. Als een student veel werkt naast de studie, kan de studie daaronder gaan leiden. De student kan andere doelen de prioriteit geven. Als hij net de liefde van zijn leven tegen is gekomen en hij of zij doet dezelfde opleiding dan kan dat een positieve invloed hebben op de motivatie voor de studie, omdat hij zich vanwege de verbondenheid met een medestudent prettiger voelt op de opleiding. Ook andere zaken uit het privéleven kunnen een positieve invloed hebben. Het betreft hier de invloed van de persoonsgebonden factoren op de motivatie voor de studie.

3.3.3 Lijst met emoties

Voor het samenstellen van de lijst met emoties, die ik in dit onderzoek hanteer, heb ik gebruik gemaakt van de literatuur over de ZKM. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Van Loon & Wijsbek, 2003) Hierbij heb ik voornamelijk voor emoties gekozen die in de standaardlijsten voorkomen. De positieve emoties sluiten aan bij de emoties die iemand ervaart als hij gemotiveerd is volgens de motivatietheorie van Ford (1992), waaronder enthousiasme en vreugde. Deze emoties passen bij ervaringen van succes en competentie. De negatieve emoties teleurstelling en machteloosheid horen bij persoonlijk falen en incompetentie. Ze horen bij iemand die niet gemotiveerd is.

Ik heb drie emoties toegevoegd in verband met het doel van het onderzoek: toegewijd, verantwoordelijkheid en ontplooiing. Deze emoties komen minder vaak voor in de standaardlijsten. Ik heb gekozen voor toegewijd, omdat deze emotie past in een onderzoek waarbij de motivatie onderzocht wordt. Wanneer iemand toegewijd met een activiteit bezig is, doet hij dat met overgave. Er is sprake van intrinsieke motivatie, want hij voelt zich verbonden met de taak. (Ryan & Deci, 2000) Ontplooiing is feitelijk geen emotie. Ik heb er toch voor gekozen om deze term in de lijst op te nemen, omdat ontplooiing een belangrijke positieve ervaring kan zijn bij het volgen van een opleiding. (Evelein, 2005) Dit is net als toewijding een

belangrijk element voor het hebben van intrinsieke motivatie. Verantwoordelijkheid heb ik opgenomen, omdat uit het onderzoek van Wolff & Crul blijkt dat studenten de eigen verantwoordelijkheid als een belangrijke factor noemen om de opleiding af te maken.

Ander (A)

verbondenheid
betrokkenheid
genegenheid
toegewijd

Zelf (Z)

eigenwaarde
kracht
zelfverzekerdheid
trots

Positieve gevoelens (P)

vreugde
enthousiasme
vrijheid
verantwoordelijkheid
ontplooiing
vertrouwen

Negatieve gevoelens (N)

machteloosheid
schaamte
teleurgesteld
eenzaamheid
kwaadheid
schuldig

3.4 Het uittesten van het instrument

3.4.1 Aanpassingen naar aanleiding van het proefinterview

Het proefinterview heb ik met een autochtone vierdejaars student gehouden. Dit interview verliep over het algemeen goed. Een probleem was dat het heel lang duurde om alle vragen af te gaan. Het gesprek duurde drieënhalf uur. Naar aanleiding van dit proefinterview heb ik een aantal wijzigingen aangebracht. Vraag 12, de vraag naar hoe de studenten met problemen om gaan heb ik verwijderd. Omdat het in dit onderzoek vooral om de motivatie voor de studie gaat, heb ik de vragen die hier het beste bij aansluiten vooraan gezet en heb ik de volgorde van de lijst met ontlokkers veranderd. De lijst begint nu met de vraag naar welke aspecten van de opleiding de student motiveren en welke aspecten hem frustreren. De formulering van vraag 13 (~~hoe denk je over het beroep maatschappelijk werker~~) heb ik gewijzigd in: ~~hoe~~ ~~ervaar~~ je het beroep van maatschappelijk werker. Ik merkte in het proefinterview dat de student haar visie weer ging geven over het vak, terwijl het er in dit onderzoek om gaat wat de student wel en niet aanspreekt in het beroep van maatschappelijk werker.

Afhankelijk van de waardegebieden die aan de hand van deze vragen geformuleerd werden, heb ik besloten om in de andere gesprekken te kijken welke onderwerpen nog niet aan bod zijn gekomen. Zowel ik als de respondenten hebben de lijst doorgenomen en hebben bekeken over welke gebieden we het nog niet gehad hebben. De overige vragen vormen dan een checklist, waarbij ik in elk geval de laatste vraag gesteld heb. Tot slot heb ik het woord studie vervangen door opleiding. Mijn respondent vertelde dat zij MWD meer ziet als een opleiding dan als een studie. Hieronder volgt de lijst met ontlokkers. Omdat ik geen wezenlijke dingen gewijzigd heb en de gegevens van het proefinterview niet afwijkend waren, heb ik samen met één van mijn begeleiders besloten om het proefinterview mee te nemen in de gehele analyse. De hieronder genoemde lijst met ontlokkers heb ik in de overige interviews gebruikt. De lijst met emoties is ongewijzigd. De respondent van het proefinterview had hier geen aanmerkingen op.

3.4.2 De lijst met ontlokkers

1. *Motivatie*

Welke aspecten van de opleiding MWD motiveren je? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de opleiding, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

2. *Frustratie*

Welke aspecten van de opleiding MWD frustreren je? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de opleiding, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

3. *De opleiding*

Hoe ervaar je de opleiding MWD? (Het kan hier gaan om de inhoud, maar ook andere aspecten van de studie, als medestudenten, docenten, stage, SLB enz.)

4. *Jijzelf*

Wat is kenmerkend voor jou als student?

5. *Eenheid*

Is er iets (personen, ideeën) in je opleiding waar je je verwant mee voelt?

6. *Afzetten*

- a. Is er iets (personen, ideeën) in je opleiding waar je moeite mee hebt?
- b. Zijn er situaties waarbij je je buitengesloten voelt of hebt gevoeld binnen de opleiding?

7. *Studiekeuzemotivatie*

Wat wil je met deze opleiding bereiken?

8. *Achtergrond*

Is er iets vanuit je achtergrond van invloed op de motivatie voor je opleiding?

9. *Beroep*

Hoe ervaar je het beroep van maatschappelijk werker?

10. *Verleden*

Is er iets (een gebeurtenis, een persoon) uit je verleden wat nu nog een grote invloed heeft op de motivatie voor je opleiding MWD? (Je kunt zover terug kijken als je wilt.)

11. *Heden*

Is er op dit moment iets (binnen of buiten de studie) wat sterk van invloed is op de motivatie voor je opleiding MWD?

12. *Toekomst*

Is er iets in de toekomst wat nu een grote rol speelt voor je motivatie voor de opleiding MWD? (Je kunt zover vooruit kijken als je wilt.)

13. *Aanvulling*

Als je denkt aan de dingen waar je in je leven nu mee bezig bent, wat is daarin belangrijk voor je opleiding? (Je kunt hierbij denken aan bijbaantjes, relaties etc.)

3.5 De uitvoering van het onderzoek

3.5.1 Werving respondenten

Voor dit onderzoek wilde ik graag een evenwichtige verdeling van respondenten

- 3 allochtone vierdejaars studenten
- 3 autochtone vierdejaars studenten
- 2 allochtone studenten uit het eerste of tweede jaar
- 2 autochtone studenten uit het eerste of tweede jaar

Uiteindelijk heb ik met vier allochtone en vijf autochtone studenten gesproken. In eerste instantie wilde ik alleen maar vrouwelijke respondenten interviewen, aangezien er voornamelijk vrouwen rondlopen op de HvA. Ik raakte tijdens de voorbereiding in gesprek met een mannelijke MWD student over mijn scriptie en werd nieuwsgierig naar zijn ervaringen. Mannen zijn immers in de minderheid bij de studie MWD. De ervaring van een man en zijn redenen om MWD te studeren zijn een aanvulling binnen dit onderzoek. Tot slot bestaat de helft van de groep studenten uit vierdejaars en de andere helft uit tweedejaars studenten.

Om vierdejaars respondenten te vinden, heb ik in eerste instantie de studenten die ik ken van de minor zingeving en samenleving gemaild. Twee respondenten uit deze groep hebben per mail gereageerd dat ze mee wilden doen. Met hen heb ik via de mail een afspraak kunnen maken. Een aantal andere studenten van de minor zou ik binnenkort zien bij een bijeenkomst die mijn voormalige stagebegeleider organiseerde. Ik heb de aanwezige studenten gevraagd of ze mijn mail hadden gezien en gevraagd of ze mee wilden doen met het onderzoek. Hier heb ik drie van mijn vierdejaars respondenten kunnen werven. De laatste respondent van deze groep heb ik bij haar diplomauitreiking gevraagd om mee te doen met het onderzoek. Het leek haar leuk om mee te doen. Een van de studenten is helaas niet op komen dagen en met haar heb ik geen nieuwe afspraak kunnen maken. Hierdoor heb ik in plaats van drie, twee allochtone vierdejaars studenten kunnen interviewen.

Een nadeel van deze keuze is dat het studenten zijn die allemaal een specifieke interesse hebben in zingeving. Ik weet niet in hoeverre dat geldt voor de groep eerste- en tweedejaars studenten. Daarnaast kennen ze mij al als docent. In die zin is mijn relatie met hen anders dan met de eerste- en tweedejaars studenten. Ik heb toch voor deze benadering gekozen, vanwege de beperkte tijd die ik had om respondenten te vinden en dit voor mij een goede ingang was om respondenten te vinden.

Het was voor mij minder eenvoudig om studenten uit het eerste of tweede jaar te vinden, omdat ik zelf niet direct toegang had tot die groep. Ik heb aan een docent, die ik kende van mijn stage gevraagd of ik aan het begin van zijn college kon vertellen over mijn onderzoek en vragen of er studenten waren die mee wilden werken. Hier heb ik twee autochtone studenten bereid gevonden, die mee wilden doen aan mijn onderzoek. Zij zijn in het tweede jaar ingestroomd, omdat ze hiervoor al een opleiding hebben gedaan. Bij het proefinterview heb ik gevraagd of mijn respondent nog allochtone studenten uit het eerste of tweede jaar kende, die geïnteresseerd zouden kunnen zijn. Zij kende twee studenten van de opleidingscommissie. Met een van hen heb ik een afspraak kunnen maken. Daarnaast heb ik aan een studieloopbaanbegeleider, die ik voor een project van mijn stagebegeleider geïnterviewd heb, gevraagd of hij nog studenten kende die mee zouden willen werken. Ik heb ook in dat geval met een van de twee studenten die hij noemde een afspraak kunnen maken. Mijn contactpersoon bij de HvA was Carla van den Heuvel. Alle stappen bij het werven van de respondenten heb ik van tevoren met haar besproken.

Naam	Afkomst	Fase	Geslacht	Leeftijd
B.	Autochtoon	Tweedejaars	Vrouw	27
Y.	Autochtoon	Vierdejaars	Vrouw	27
E.	Autochtoon	Vierdejaars	Vrouw	21
M.	Autochtoon	Vierdejaars	Vrouw	30
P.	Autochtoon	Tweedejaars	Man	25
H.	Allochtoon / Afghaans	Tweedejaars	Vrouw	20
T.	Allochtoon / Surinaams	Tweedejaars	Vrouw	22
F.	Allochtoon / Marokkaans	Vierdejaars	Vrouw	27
K.	Allochtoon / Marokkaans	Vierdejaars	Vrouw	27

Tabel 3.1 Respondenten

3.5.2 Het verloop van de gesprekken

De gesprekken verliepen over het algemeen goed. In het begin van het gesprek legde ik de werkwijze uit, wat de respondenten goed oppikten. Bij de formulering van het eerste waardegebied waren sommige respondenten onzeker. In dat geval zochten we samen naar de juiste formulering. Een aantal respondenten kon daarna zelf snel een bondige zin formuleren, anderen hadden wat meer tijd nodig en hadden de neiging

om veel informatie op te schrijven. Soms moest ik de respondenten helpen om een zin te formuleren die op hen zelf betrekking had, te denken aan een specifieke situatie en verschillende inhoud te scheiden.

De gesprekken heb ik op de Hogeschool van Amsterdam gehouden en duurden twee tot drieënhalve uur. Ik heb de respondenten meteen na het interview de gevoelslijst laten invullen. Ik heb elke keer de mogelijkheid gegeven om de lijst in te vullen en naar me op te sturen, maar alle respondenten gaven er de voorkeur aan de lijst meteen in te vullen. Het voordeel hiervan was dat ik de lijst met de affectieve scores meteen kon analyseren. Een nadeel van deze werkwijze was dat de respondenten wat vermoeid waren en om die reden misschien minder geconcentreerd de lijsten hebben ingevuld. Ik heb met zes respondenten een nagesprek kunnen houden. Hierin legde ik de verschillende combinaties van de affecten uit en keken we naar een aantal waardegebieden met opvallende scores. Daarnaast heb ik het model van Wolff & Crul laten zien en benoemd onder welke factoren de waardegebieden vielen en aangegeven of ze de motivatie bevorderen of juist niet. Aan de andere drie respondenten heb ik de analyse per mail gestuurd.

3.5.3 Wijze van analyse

Ik heb in eerste instantie de inhoud van de waardegebieden en de scores van de gevoelens van de individuele respondenten geanalyseerd aan de hand van de *Motivational System Theory* van Ford en de typering van Hermans & Hermans-Jansen. Ik heb de vraagstelling *„welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie, welk effect hebben deze factoren op de motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig beleefd* op individuele respondent beantwoord. In de conclusie van de verhalen van de individuele respondenten geef ik weer hoe de factoren *„eigen kenmerken* de *„academische integratie* en de *„sociale integratie* de motivatie voor de opleiding beïnvloeden. De academische en sociale integratie betreft de interactie tussen de student en de leeromgeving. De analyse van vier respondenten zijn hieronder weergegeven, de overige analyses staan in bijlagen 2 tot en met 6.

Na de individuele analyses heb ik aan de hand van de inhoud en de typering van de waardegebieden van alle respondenten een overkoepelende analyse gemaakt om de vraagstelling te beantwoorden. Bij deze analyse zijn de factoren van Wolff & Crul de basis waarop ik de waardegebieden van de respondenten heb ingedeeld. Hierbij heb ik een eigen groepering gemaakt van de factoren, waardoor ik de resultaten op een logische wijze kan presenteren. Bij de bespreking geef ik aan de hand van de *Motivational System Theory* van Ford aan welke invloed de factoren hebben op de motivatie voor de opleiding. Hierbij geef ik de verschillen tussen de autochtone en allochtone studenten aan. Ik sluit af met een overkoepelende analyse van de affectieve betekenis van de waardegebieden. In deze overkoepelende analyse maak ik ook op het affectieve niveau een vergelijking tussen de allochtone en autochtone respondenten.

4 Individuele Analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de individuele analyses van vier respondenten de volgende vraagstelling beantwoord: *Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, welk effect hebben deze factoren op hun motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig door hen beleefd?* Deze analyses laten zien welke rol de factoren spelen bij verschillende individuen en welke samenhang er is tussen de factoren bij deze individuen. Daarnaast wordt zichtbaar hoe de motivatie voor de opleiding er bij een individuele respondent uitziet. Ik heb voor deze vier respondenten gekozen, wegens de variatie wat betreft etnische achtergrond en het studiejaar. Daarnaast hebben deze vier respondenten een grotere diversiteit in de typering en ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding dan de andere respondenten met dezelfde kenmerken. Hierdoor kunnen er meer facetten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding aan bod komen. De analyses van de overige vijf respondenten staan in bijlage 2 tot en met 7.

Naam	Afkomst	Fase	Geslacht	Leeftijd
B.	Autochtoon	Tweedejaars	Vrouw	27
M.	Autochtoon	Vierdejaars	Vrouw	30
H.	Allochtoon / Afghaans	Tweedejaars	Vrouw	20
K.	Allochtoon / Marokkaans	Vierdejaars	Vrouw	27

Tabel 4.1 Selectie van de respondenten voor individuele analyse

Ik geef in de analyse eerst de doelen aan die de studenten zichzelf gesteld hebben en of ze denken dat ze deze bij de opleiding MWD kunnen verwezenlijken. Dit laatste betreft een aspect van de *personal agency beliefs*. Daarna beschrijf ik het zelfbeeld van de studenten met betrekking tot de studie en de vaardigheden die zij ontwikkelen of ontwikkeld hebben tijdens de opleiding. Dit laat zien in hoeverre de studenten de overtuiging hebben dat ze zelf over de mogelijkheden beschikken om hun doelstelling te realiseren en in hoeverre de omgeving bij deze mogelijkheden aansluit (*personal agency beliefs*). In de daarop volgende paragrafen beschrijf ik hoe de informatievoorziening en hoe het emotionele klimaat op de opleiding ervaren wordt. Dit zijn de laatste twee aspecten van de *personal agency beliefs* over de omgeving. Ik bespreek in hoeverre de studenten zich kunnen identificeren met het beroep van maatschappelijk werker en in hoeverre de achtergrond en de privéomgeving aansluiten bij de keuze om een opleiding te gaan volgen.

Hierna volgt een beschrijving van de gevoelsmatige betekenis van ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Het derde aspect van motivatie in de *Motivational System Theory* van Ford. Dit doe ik aan de hand van de geformuleerde waardegebieden en de daaraan gekoppelde typering die Hermans & Hermans-Jansen onderscheiden hebben. In de bijlagen 9 tot en met 17 staan de waardegebieden van elke respondent met de typering die bij dat waardegebied hoort. Voor elke respondent heb ik berekend in welke mate de verschillende typering voorkomen. Deze percentages staan in de tabel

bij de analyse van de betreffende respondent. Ik geef hieronder kort de typeringen weer, zie voor een uitgebreide beschrijving §2.7.2.

- **ZA+** hoge zelfbevestiging en verbondenheid gecombineerd met positieve gevoelens
[Integratie van kracht en eenheid](#)
- **Z+** hoge zelfbevestiging gecombineerd met positieve gevoelens
[Autonomie, invloed en meesterschap](#)
- **A+** hoge verbondenheid gecombineerd met positieve gevoelens
[Eenheid en liefde](#)
- **Z-** hoge zelfbevestiging gecombineerd met negatieve gevoelens
[Verzet en agressie](#)
- **A-** hoge verbondenheid gecombineerd met negatieve gevoelens
[Onvervuld verlangen](#)
- **LL-** lage zelfbevestiging en lage verbondenheid gecombineerd met negatieve gevoelens
[Machteloosheid en isolement](#)

Wanneer een waardegebied naar een typering neigt, heb ik er een n voor gezet, bijvoorbeeld nZA+. In dat geval is het verschil tussen de motieven minder groot, maar nog steeds duidelijk. Bij het berekenen van de mate waarin de typeringen voorkomen heb ik de waardegebieden die naar een typering neigen meegenomen. Een deel van de waardegebieden heeft geen typering, omdat een van de motieven of de positieve en negatieve emoties niet duidelijk overheersen. De waardegebieden die niet te typeren zijn heb ik in de tabel weergegeven onder de code GT (geen typering). Een aantal van deze waardegebieden is ambivalent. Dan zijn de positieve en negatieve emoties ongeveer gelijk. Ik heb er voor gekozen om deze bij de niet te typeren waardegebieden in te delen, omdat een analyse van deze waardegebieden, zowel op individueel, als op een overkoepelend niveau geen interessante inzichten heeft opgeleverd.

In de conclusie van de individuele analyse geef ik aan hoe de eigen kenmerken academische integratie, sociale integratie, de motivatie voor de opleiding beïnvloeden. Ik heb de factoren van Wolff & Crul aan de hand van deze drie factoren gegroepeerd, waardoor de analyse overzichtelijker is. Bij de eigen kenmerken horen de achtergrondkenmerken en de persoonsgebonden factoren. De netwerkvaardigheden heb ik gekoppeld aan de sociale integratie en de studievaardigheden aan de academische integratie. De mate waarin de studenten zich met het beroep van maatschappelijk werker kunnen identificeren heb ik ook gekoppeld aan de academische integratie. Het academisch zelfvertrouwen komt terug in de beschrijving van het zelfbeeld en de studiekeuzemotivatie komt aan bod bij de beschrijving van de doelen.

4.2 Analyse B.

Tweedejaars, autochtoon, vrouw, 27 jaar

4.2.1 Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

B. heeft voordat ze aan de opleiding MWD begon, psychologie gestudeerd. Daar miste ze praktijkervaring in het voeren van gesprekken en richtlijnen om mensen met een dagelijkse problematiek te helpen. Bij MWD krijgt ze deze handvatten en richtlijnen wel aangereikt. Tijdens de opleiding werd al snel duidelijk dat ze bij de opleiding MWD vond wat ze bij psychologie gemist had. De stage in het tweede jaar motiveert haar, omdat ze meteen met de praktijk te maken krijgt. Daarnaast spreekt het één op één contact in het werk haar aan. B. haalt veel voldoening uit het helpen van mensen en wil hier haar beroep van maken. In het verleden hielp B. haar familieleden en vrienden. Toen ze in contact kwam met een maatschappelijk werker van een christelijke instelling, die hulpverlening geeft waarin de gezins- en relatieproblematiek centraal staan,

realiseerde ze zich dat ze daar graag zou willen werken. In het volgende jaar gaat B. bij deze instelling stage lopen. Tot nu toe kan B. haar doelstellingen verwezenlijken binnen de opleiding MWD. De *personal agency beliefs* over de mogelijkheid om haar doelen in deze omgeving te realiseren zijn positief.

4.2.2 Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

B. heeft tijdens de studie ontdekt dat ze behoorlijk perfectionistisch is wat betreft het schrijven van verslagen. Ze heeft een redelijk goed zelfinzicht en kan haar gedachten, gevoelens en handelingen gemakkelijk verwoorden. Wat haar studievoordigheden betreft kan B. de studie aan. Dit draagt bij aan de motivatie voor de studie. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief. B. vindt het lastig dat docenten verschillende invalshoeken hebben met betrekking tot het voeren van gesprekken. Ze zou liever een duidelijke richtlijn krijgen. Ze heeft inmiddels geleerd dat het van belang is om te kijken wat bij haar past en haar eigen visie over de uitvoering van het werk te ontwikkelen. Het volle programma is voor B. een minpunt van de opleiding. In het vorige blok had B. een dip met betrekking tot de motivatie voor de opleiding, omdat ze behoorlijk veel vakken moest doen.

De opleiding biedt voldoende mogelijkheden om haar doelen te realiseren door de praktijkervaring die ze er opdoet. Alleen door de werkdruk neemt de motivatie voor de opleiding af. De wijze waarop de opleiding is ingedeeld sluit niet aan bij de wijze waarop zij wil studeren. De *personal agency beliefs* over de aansluiting van de omgeving bij haar mogelijkheden zijn wisselend.

4.2.3 Informatievoorziening

B. heeft zich vaak aan de organisatie van de HvA geërgerd, omdat ze vaak fouten maakt zoals bij de verwerking van cijfers en haar inschrijving. Het kost haar veel moeite deze fouten te herstellen. Dit zorgt voor onrust bij B. en draagt niet bij aan de motivatie voor de studie.

4.2.4 Emotioneel klimaat

Wat het emotionele klimaat betreft, noemt B. een aantal positieve punten en een aantal negatieve punten. In het eerste college was B. even gedemotiveerd, omdat ze merkte dat er in de groep veel studenten uit een andere cultuur kwamen en deze minder serieus leken. Op dat moment was ze bang dat ze geen aansluiting zou vinden bij de groep. Maar toen ze haar eigen klas zag, was ze meteen gerustgesteld. B. werd door het contact met haar klasgenoten gemotiveerd, omdat de meeste klasgenoten net als zij ook al een andere studie hebben gedaan en het snel met hen klikte. B. is met een aantal klasgenoten bevriend geraakt. De sfeer in de klas werd minder leuk toen er verschillende groepjes ontstonden. B. voelde zich buitengesloten als ze niet voor gezellige activiteiten werd meegevraagd.

Een ander aspect dat B. als negatief ervaren heeft is dat Gods naam in de colleges door een docent oneerbiedig gebruikt werd. Hierdoor twijfelde B. of ze op de goede plek zat, omdat ze zich realiseerde dat ze het hele jaar haar geloof zou moeten uitleggen. Door het gevloek van medestudenten en de docent wordt ze er steeds aan herinnerd dat ze anderszins. B. vindt het vermoeiend om steeds voor haar geloof op te komen en te vragen of haar medestudenten niet willen vloeken. B. ervaart het emotionele klimaat als wisselend. B. heeft een goed contact met een aantal klasgenoten, alleen de verschillen wat betreft de geloofsovertuiging en het geroddel in de klas dragen niet bij aan de motivatie voor de studie.

4.2.5 Beroep van maatschappelijk werker

Bij de doelstellingen kwam al naar voren dat B. bewust voor de opleiding MWD heeft gekozen en ze graag maatschappelijk werker wil worden om anderen te helpen. Wat dat betreft past het werk bij haar. Op sociaal

gebied is B. soms nog wat onzeker. Ze wil graag aardig gevonden door iedereen. Ze denkt dat dit een rol zal spelen in de komende stage. Daarnaast vindt ze het lastig dat ze in het werk keuzes moet maken uit de verschillende methodieken. Deze bedenkingen hebben invloed op de motivatie voor de stage. In de stage zal blijken in hoeverre ze zich uiteindelijk met het beroep van maatschappelijk werker kan identificeren.

4.2.6 Achtergrond en privéomgeving

B. is christelijk en ze vindt het lastig wanneer mensen een ander geloof uiten, omdat dat vanuit haar geloof als afgoderij wordt gezien. Daarnaast is ze gaan beseffen dat in het werk haar eigen normen en waarden kunnen conflicteren met de normen en waarden van de cliënt en haar collega's. Het feit dat ze wat betreft het geloof anders is dan de andere studenten draagt niet bij aan de motivatie voor de studie. Zij noemt als tweede nadeel vanuit haar privéleven dat ze door de keuze voor deze opleiding nog geen geld kan verdienen, waardoor ze nog niet met haar vriend kan trouwen en samenwonen.

Haar eigen normen en waarden botsen met die van haar klasgenoten en haar docenten. Wat dat betreft sluit zij niet aan bij de omgeving. Daarnaast kan ze andere doelen die belangrijk voor haar zijn nog niet realiseren door het volgen van een opleiding. Deze zaken dragen niet bij aan de motivatie voor de opleiding.

4.2.7 Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	4	2	7	12	0	2	1	28
Percentage	14.3%	7.1%	25.0%	42.9%	0.0%	7.1%	3.6%	100%

Tabel 4.2 Typeringen B.

Meest gescoord: Vreugde (51) betrokkenheid (49), teleurstelling (47)

Minst gescoord: Vrijheid (5), schuldig (21), eenzaamheid (23)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door B.* (Zie voor de betekenis van de typeringen §2.7.2.)

Wanneer we de percentages van B. in de tabel met elkaar vergelijken, zien we dat de LL- typering het hoogste is. Zowel het A-motief, als het Z-motief is bij een LL- typering niet vervuld. B. ziet in deze situaties geen uitweg, ze zit als het ware vast. Ze heeft geen grip meer op de situatie en voelt zich hier alleen in. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) De waardegebieden met een LL- typering gaan over het gevloek van een docent, de tegenstrijdige informatie van docenten, het missen van richtlijnen bij psychologie, haar onzekerheid op sociaal gebied, de groepsvorming en het geroddel in de klas. De meeste van deze waardegebieden gaan over de ervaring van buitengesloten worden en het missen van duidelijke richtlijnen. Dergelijke situaties leiden bij B. tot ervaringen van machteloosheid en isolatie.

Een kwart van de waardegebieden die B. heeft geformuleerd, heeft een A+ typering. Deze waardegebieden gaan over de wens om bij een christelijke instelling te gaan werken, het krijgen van richtlijnen, een prettig contact met medestudenten en de rol die het christelijk geloof in haar leven inneemt. In deze situaties ervaart B. verbondenheid. De positieve gevoelens die B. met betrekking tot deze waardegebieden ervaart, volgen uit de vervulling van het A-motief. Deze gevoelens van verbondenheid kunnen voortkomen uit een religieuze overtuiging, maar ook uit een prettig contact met anderen. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) Wanneer iemand zich verbonden voelt, kan iemand zich openstellen voor de ander en zich zorgend opstellen naar anderen. A+ typeringen zijn volgens Hermans & Hermans-Jansen van

belang, omdat iemand kan accepteren dat sommige omstandigheden buiten zijn controle of voorstellingsvermogen liggen. Deze acceptatie kan vervullend zijn. Het geloof leidt bij B. naast ervaringen van verbondenheid ook tot ervaringen van onvervuld verlangen (A-). B. voelt zich wat haar geloof betreft anders dan haar medestudenten en heeft moeite met de geloofsuitingen van anderen.

De waardegebieden met een ZA+ typering, gaan vooral over het contact met anderen en de motivatie om MWD te gaan doen. B. geniet ervan om mensen te helpen en heeft in het verleden familieleden geholpen. Bij MWD krijgt ze de handvatten aangereikt om dat te kunnen doen. Tot slot heeft het waardegebied waarin B. aangeeft dat de gezelligheid van het rokersgroepje haar motiveert voor de studie een ZA+ typering. Dit zijn ervaringen van kracht en eenheid.

B. heeft twee waardegebieden met een Z+ typering geformuleerd. Ze omschrijft zichzelf als perfectionistisch en als iemand die goed kan reflecteren over haar gedachten, gevoelens en handelingen. Dit levert ervaringen van autonomie op.

Wanneer we kijken naar de affecten die B. heeft gescoord, dan valt op dat B. met betrekking tot de motivatie voor de opleiding zeer weinig vrijheid ervaart in vergelijking met de andere affecten. Ze ervaart alleen vrijheid in het contact met het rokersgroepje en het inzicht dat ze haar eigen keuzes kan maken in de uitvoering van het werk.

4.2.8 Conclusie B.

De vraag is welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij B.

Wat de eigen kenmerken betreft, hebben haar vorige opleiding en het geloof invloed op de motivatie voor de studie. B. heeft bewust voor de opleiding MWD gekozen. Dit motiveert B. voor de opleiding MWD. Een aspect waardoor B. juist minder gemotiveerd is voor de studie is de ervaring dat ze anders dan haar medestudenten en docenten vanwege haar geloof. Er is een duidelijke relatie tussen haar geloof (een achtergrondkenmerk) en de wijze waarop ze het contact met haar medestudenten ervaart (sociale integratie).

B. is voldoende academische geïntegreerd. Ze bezit voldoende studievoordigheden om de opleiding af te kunnen ronden en is gemotiveerd voor de opleiding omdat ze er al snel achter kwam dat ze zou leren wat ze miste bij psychologie door praktijkervaring op te doen. B. heeft moeite met de verschillende invalshoeken van de docenten, maar realiseert zich ook dat ze zelf dient te ontdekken wat wel en niet bij haar past.

B. heeft veel waardegebieden met betrekking tot de sociale integratie. Hieruit kunnen we opmaken dat de sociale integratie een belangrijke rol speelt in de motivatie voor de opleiding bij B. Ze geeft aan dat ze onzeker is op sociaal gebied en graag aardig gevonden wil worden door anderen. Ze heeft met een aantal klasgenoten een vriendschap opgebouwd. Ze vindt het bijzonder vervelend dat ze steeds op moet komen voor haar geloof en dat ze door anderen buitengesloten wordt na conflicten in de klas. Omdat de sociale integratie belangrijk is voor B., dragen goede contacten bij aan de motivatie voor de opleiding en neemt de motivatie door de negatieve ervaringen af.

4.3 Analyse M.

Vierdejaars, autochtoon, vrouw, 30 jaar

4.3.1 Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

M. is op haar vijfentwintigste met de opleiding MWD begonnen. Ze is begonnen met deze opleiding, zodat ze een groter toekomstperspectief heeft wat betreft werk. Verder wilde ze bij haar leeftijdgenoten horen, die op dat moment ook een opleiding volgden of hadden afgerond. Een andere reden waarom M. aan de opleiding begon, was dat ze aan haar moeder wilde laten zien dat ze op eigen benen kon staan. In die periode was haar moeder ernstig ziek en zij zou binnenkort overlijden. Daarnaast verwachtte ze bij deze opleiding mensen te vinden die bij haar zouden passen: idealisten en wereldverbeteraars. Helaas liep dit op een teleurstelling uit in de eerste twee jaar. Maar gelukkig vindt ze deze mensen wel in de minor ~~z~~geving en samenleving. De meeste doelstellingen heeft M. kunnen verwezenlijken. Ze heeft de opleiding bijna afgerond. Alleen in de eerste jaren vond ze geen aansluiting bij haar medestudenten. Hier ga ik verder op in bij zelfbeeld en het emotionele klimaat.

4.3.2 Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

Wat het ontwikkelen van vaardigheden betreft, geeft M. aan dat ze dankzij gesprekken met haar studieloopbaanbegeleider in de eerste jaren inzicht heeft gekregen in haar uitstelgedrag. M. heeft reflectie altijd belangrijk gevonden om zich verder te ontwikkelen en de studieloopbaanbegeleider ondersteunde haar hierin. Later heeft M. een minder positieve ervaring met een studieloopbaanbegeleider, omdat deze haar niet steunde en niet op een correcte manier feedback kon geven. Gedurende haar stage wordt M. geconfronteerd met onzekerheid over haar capaciteiten. Hier kom ik later nog op terug. M. geeft aan dat ze nu in het werk haar eigen weg durft te gaan en ze vertrouwen heeft in zichzelf.

In de eerste twee jaar was M. niet tevreden over de samenwerking met de medestudenten. Door de gebrekkige samenwerking ging de kwaliteit van de eindproducten achteruit. In het vierde jaar verloopt dit beter. Daarnaast krijgt M. meer vrijheid in het vierde jaar, dit motiveert M., omdat het aansluit bij haar eigen ontwikkeling.

Over het algemeen kan M. haar vaardigheden verder ontwikkelen bij de opleiding MWD. M. heeft zowel positieve, als negatieve ervaringen met de studieloopbaanbegeleiders en de samenwerking met medestudenten. Zowel de *personal agency beliefs* over zichzelf als over de omgeving zijn wisselend positief en negatief. Soms heeft ze de overtuiging dat de omgeving aansluit bij haar mogelijkheden en in andere situaties heeft ze deze overtuiging niet. Hetzelfde geldt voor het vertrouwen wat M. in zichzelf heeft.

4.3.3 Informatievoorziening

M. heeft twee negatieve ervaringen met betrekking tot de informatievoorziening. Een docent reageerde niet op e-mails en was niet helder over afspraken en de beoordeling. Daarnaast had M. moeite met de verschillende visies van de docenten op het beroep. Dit lag behoorlijk uit elkaar, waardoor M. moeite had met het vormen van een eigen beroepsidentiteit. Deze twee ervaringen dragen niet bij aan de motivatie voor de opleiding.

4.3.4 Emotioneel klimaat

In de eerste jaren van de opleiding voelde M. zich buitengesloten door haar medestudenten. M. ziet nu dat zij zichzelf af heeft gesloten voor hen omdat zij zich niet met hen kon identificeren. Het perspectief op de oorzaak van de afstand tussen M. en de medestudenten is verschoven. In eerste instantie legde M. de

oorzaak bij de anderen en nu legt ze de oorzaak bij zichzelf. Zij zelf was niet bij machte om haar doelstelling aan te passen (dit was contact met idealisten en wereldverbeteraars) en zich open te stellen voor haar medestudenten, die anders waren dan zij verwachtte. Hier wordt duidelijk dat de betekenis die iemand geeft aan bepaalde ervaringen kan verschuiven. Dit kan invloed hebben op de motivatie. Wanneer M. dankzij haar open houding wel aansluiting vindt bij haar medestudenten heeft dit een positieve invloed op de motivatie voor de opleiding. Het emotionele klimaat ervaart M. in het vierde jaar als positief. In dit jaar ervaart zij meer betrokkenheid onder de studenten dan in de eerste twee jaren. Een prettig contact met de medestudenten draagt bij M. bij aan de motivatie voor de opleiding.

4.3.5 Beroep van maatschappelijk werker

Gedurende de stage in het derde jaar heeft M. een crisis gehad. Ze wilde stoppen met de stage en de opleiding, omdat ze dacht dat ze niet geschikt was voor het beroep van maatschappelijk werker. Haar motivatie voor de opleiding was gedaald, omdat ze dacht dat ze niet de mogelijkheden bezat om het beroep uit te kunnen oefenen (*personal agency beliefs* over zichzelf). Na een gesprek met een vriendin realiseerde ze zich dat twijfels en onzekerheid een normale reactie kunnen zijn bij het opdoen van nieuwe ervaringen. Na dit gesprek vond ze de moed om verder te gaan met de stage.

Naar aanleiding van de crisis heeft M. het inzicht gekregen dat ze kwetsbaar mag zijn en dat ze niet alles alleen op hoeft te lossen. In die zin heeft ze de verwachtingen wat betreft zichzelf bijgesteld, waardoor ze de motivatie had om door te gaan. Ze realiseert zich nu dat onzekerheid bij het werk hoort. Acceptatie van zichzelf is haar basishouding geworden. Deze houding hoopt ze in de toekomst in haar werk te behouden. Na een periode van twijfel, is M. nu in staat om zich te identificeren met het beroep van maatschappelijk werker.

4.3.6 Achtergrond en privéomgeving

Door het gesprek met een vriendin is M. gaan inzien dat onzekerheid en twijfels erbij horen. Dit gesprek is voor haar cruciaal geweest in de motivatie om door te gaan met de studie toen M. het niet meer zag zitten. Daarnaast is de relatie met haar vriend na het inzicht dat ze kwetsbaar mag zijn, veranderd. Ze durft nu meer te delen met haar vriend, waardoor ze meer steun van hem ervaart. Het contact met haar vriendin en vriend helpt haar bij het bereiken van haar doelen. Haar privéomgeving versterkt de *personal agency beliefs* ten aanzien van zichzelf.

4.3.7 Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	12	0	1	5	3	0	3	24
Percentage	50.0%	0.0%	4.2%	20.8%	12.5%	0%	12.5%	100%

Tabel 4.3 Typeringen M.

Meest gescoord: eigenwaarde (84), krachtig (81), gevoel van ontplooiing (81)
 Minst gescoord: schuldig (35), schaamte (44), teleurstelling (46)

In deze paragraaf beantwoord ik de deelvraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door M.q*

M. heeft veel ervaringen van kracht en eenheid met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. De helft van de waardegebieden die M. geformuleerd heeft, heeft een ZA+ typering. De waardegebieden waarin ze aangeeft dat ze in het vierde jaar meer vrijheid en betrokkenheid met haar medestudenten ervaart,

hebben een sterke ZA+ typering. Ook waardegebieden die wat betreft de inhoud over het verwerven van autonomie gaan hebben een sterke ZA+ typering, onder andere het waardegebied waarin ze aangeeft dat ze nu haar eigen weg durft te gaan.

Ongeveer een vijfde van de waardegebieden is gekoppeld aan gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL-). Het betreft hier onprettige contacten met docenten en medestudenten. Daarnaast leiden verwarring over de beroepsidentiteit en de crisis op de stage tot gevoelens van machteloosheid en isolatie.

Wanneer een waardesysteem uit veel LL- en ZA+ typeringen bestaat, kan dit er op duiden dat de respondent de vervulling van het Z-motief en A-motief niet kan onderscheiden of emotionele redenen heeft om dat niet te doen. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) Omdat dit bij meer respondenten voorkomt, kom ik hier bij de overkoepelende analyse van de affectieve betekenis op terug.

Hieronder benoem ik de waardegebieden met de overige typeringen (nA+ en nZ-). Het waardegebied waarin M. aangeeft dat ze zoekt naar een groep waar zij in zou passen, neigt naar een A+ typering. In dit waardegebied komt haar verlangen naar verbondenheid naar voren. Wanneer ze deze mensen niet vindt, leidt dit tot gevoelens van verzet en agressie (nZ-). Een teleurstellend contact met haar studieloopbaanbegeleider leidt tot dezelfde gevoelens. Tot slot neigt het waardegebied waarin ze aangeeft dat ze aan haar moeder wilde laten zien dat ze op eigen benen kon staan naar een Z- typering. De ziekte en het overlijden van haar moeder brengen negatieve gevoelens met zich mee. Het Z-motief speelt tegelijkertijd een rol, omdat ze aan haar moeder wil laten zien dat ze op eigen benen kan staan. Een Z- typering kan samenhangen met gevoelens van schuld en schaamte (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Misschien heeft M. gevoelens van schuld en schaamte tegenover haar moeder, omdat ze niet eerder is begonnen met een opleiding.

4.3.8 Conclusie M.

De vraag is ~~welk~~ effect de factoren ~~eigen kenmerken~~ ~~academische integratie~~ ~~en~~ ~~sociale integratie~~ hebben op de motivatie voor de studie bij M.q

Wat de eigen kenmerken betreft, valt bij M. op dat de relaties met anderen een belangrijke rol spelen in de motivatie voor de studie. Mensen uit haar omgeving zijn bepalend voor de studiekeuze en de overtuiging dat ze de studie aankan (*personal agency beliefs* over zichzelf). Haar eigen kenmerken hebben invloed op haar academische integratie.

De academische integratie bestaat uit een aantal positieve en een aantal negatieve ervaringen. Zo heeft ze een studieloopbaanbegeleider gehad, waar ze zelf veel aan heeft gehad, maar ook een studieloopbaanbegeleider die haar niet kon ondersteunen. In het vierde jaar waardeert M. de vrijheid. M. heeft gedurende de stage geworsteld met onzekerheid of ze het beroep wel aankon. Uiteindelijk heeft ze de stage afgemaakt en heeft ze dankzij deze crisis een stap kunnen maken in haar ontwikkeling. Ze accepteert zichzelf nu zoals ze is met haar twijfels en onzekerheid. De *personal agency beliefs* over haar omgeving en zichzelf zijn wisselend.

De sociale integratie verliep in het begin van de studie niet zo goed. Haar medestudenten waren heel anders dan ze had verwacht. Ze was onder andere MWD gaan studeren, omdat ze erop hoopte een groep idealisten te vinden. Dus de teleurstelling hierover was groot. In het laatste jaar vindt M. deze groep gelukkig wel. In dat jaar gaat M. met veel plezier naar school. De omgeving sluit wat betreft de medestudenten in eerste instantie niet aan bij M., maar in de eindfase van de opleiding wel. Dit aspect van de *personal agency beliefs* is gedurende de opleiding veranderd.

4.4 Analyse H.

Tweedejaars, allochtoon, vrouw, 20 jaar

4.4.1 Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

De motivatie van H. voor de studie MWD is driedig: ze wil graag iets betekenen voor anderen, ze wil een steentje bijdragen aan de samenleving en ze kan eventueel met deze opleiding verder studeren aan de universiteit. Het lijkt H. erg leuk om stage te gaan lopen, omdat ze dan daadwerkelijk iets kan betekenen voor anderen. In het gesprek blijkt dat H. ervan uitgaat dat zij haar eerste twee doelen kan behalen. Ze weet nog niet zeker of ze hierna verder wilt studeren aan de universiteit, maar ze acht zichzelf in staat om de opleiding MWD af te kunnen ronden, zo blijkt uit haar zelfbeeld en de ontwikkeling van haar vaardigheden.

4.4.2 Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

H. heeft een positief zelfbeeld met betrekking tot de studie. Ze heeft vertrouwen in zichzelf, omdat ze tot nu toe altijd datgene heeft bereikt, wat ze wil bereiken. Daarnaast heeft ze in het verleden de juiste keuzes gemaakt met betrekking tot haar schoolcarrière. Bijvoorbeeld door na het vmbo voor het mbo te kiezen en niet voor de havo. Daarnaast wordt de motivatie voor de studie versterkt als ze haar best doet voor een vak en dit beloond wordt met een goed cijfer en positieve feedback. Wanneer ze zich inzet, is ze in staat om goede resultaten te halen. Op inhoudelijk niveau past de opleiding MWD bij haar karaktereigenschappen. Ze is verantwoordelijk en betrokken. Ze heeft een natuurlijk instinct om te signaleren wanneer er welke hulp nodig is. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief.

De opleiding geeft haar een gevoel van vrijheid, omdat ze haar eigen opleiding vorm kan geven door keuzevakken en extra scholing. Een andere positieve ervaring is haar deelname aan de opleidingscommissie. Op deze plek denkt ze mee over oplossingen voor problemen. Wat de bovenstaande zaken betreft sluit de omgeving van de opleiding MWD aan bij haar mogelijkheden. Ze kan zich verder ontwikkelen bij MWD en dit draagt bij aan de motivatie voor de studie (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Over een aantal andere zaken op de opleiding is H. behoorlijk ontevreden. Deze zorgen ervoor dat haar motivatie daalt. Het gaat hier voornamelijk om de organisatie van het onderwijs. In het derde blok werden de projectgroepen op verschillende wijze aangestuurd en beoordeeld. H. ervoer dat er wat dit betreft veel ongelijkheid was tussen de verschillende groepen. Daarnaast vindt ze het aantal vakken in blok vier te groot. Het lijkt voor haar niet haalbaar om alles af te ronden, waardoor ze minder gemotiveerd is. En het programma van de mbo-instroom is niet ideaal ingedeeld. Sommige vakken kunnen beter in een andere volgorde gegeven worden. Tot slot was H. behoorlijk gefrustreerd toen een docent de antwoordsleutel met het tentamen had uitgedeeld. Het tentamen kon hierdoor niet meer afgenomen worden en H. kon niet laten zien, dat ze de stof kende. Op deze momenten sluit de opleiding niet aan bij de mogelijkheden van H. Door het volle programma, een verkeerde opbouw, ongelijkheid en het uitdelen van de antwoordsleutel wordt H. belemmerd om te laten zien wat ze in huis heeft en om zich op een constructieve wijze verder te ontwikkelen. De *personal agency beliefs* over de omgeving en of deze de juiste voorwaarden biedt voor H. om haar mogelijkheden te ontwikkelen zijn overwegend negatief.

4.4.3 Informatievoorziening

Wat de informatievoorziening betreft vindt H. dat de docenten onbereikbaar zijn. Hier zal ik verder op ingaan bij het emotionele klimaat.

4.4.4 Emotioneel klimaat

H. geeft aan dat het contact met docenten op het hbo afstandelijker is dan op het mbo. Daar kon ze gemakkelijk binnen lopen bij docenten, terwijl dat bij MWD niet het geval is. H. heeft moeite met de handhaving van bureaucratische processen en strikte regels. Toen ze te laat was voor een tentamen mocht ze dit niet meer maken, terwijl er nog wel genoeg tijd was. Daarnaast voelde H. zich niet serieus genomen toen de organisatie van de HVA alle voorstellen met betrekking tot het opnieuw maken van het tentamen (nadat de verkeerde antwoordsleutel uitgedeeld was) van de opleidingscommissie heeft afgewezen.

H. was gemotiveerd om het mbo-assessment te halen, zodat ze met haar oude studiegenoten in de klas zou komen. Over het contact met medestudenten is H. positief, ze kan het over het algemeen met iedereen vinden. De sfeer in de klas spreekt H. aan, maar het contact met de docenten en de organisatie verloopt moeizaam.

4.4.5 Beroep van maatschappelijk werker

H. geeft aan dat het beroep van maatschappelijk werker bij haar past. Door eerdere ervaringen op haar stage voor het mbo weet H. beter wat ze wil en wat ze kan. Ze heeft realistische verwachtingen met betrekking tot de komende stage en weet dat ze haar grenzen aan kan geven. Ze is gemotiveerd voor de stage, omdat ze kan gaan doen wat ze leuk vindt. H. kan zich identificeren met het beroep van maatschappelijk werker.

4.4.6 Achtergrond en privéomgeving

De steun die ze van haar ouders krijgt, is een extra stimulans om haar doelen te verwezenlijken. Zij staan helemaal achter de keuzes die H. maakt. Doordat haar broer zijn studie niet heeft af kunnen ronden, omdat hij ging trouwen, realiseert H. hoe belangrijk de studie voor haar is. Haar studie gaat voor alles. In die zin heeft dit doel de prioriteit voor H. en vindt zij in haar privéomgeving de steun om dit doel te bereiken.

4.4.7 Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	13	0	0	6	0	0	2	21
Percentage	61.9%	0.0%	0.0%	28.6%	0.0%	0.0%	9.6%	100%

Tabel 4.4 Typeringen H.

Meest gescoord: gevoel van ontplooiing (77), verantwoordelijkheid (76), eigenwaarde (72)

Minst gescoord: schuldig (8), eenzaamheid (8), schaamte (9)

In deze paragraaf beantwoord ik de deelvraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door H.q*

Meer dan de helft van de waardegebieden van H. heeft een ZA+ typering. De waardegebieden met een hele sterke ZA+ typering gaan over de redenen waarom ze voor MWD heeft gekozen: ze kan iets betekenen voor iemand, ze kan een bijdrage leveren aan de samenleving en ze heeft de mogelijkheid om verder te studeren aan de universiteit. Ook de waardegebieden waarin ze aangeeft dat ze gesteund wordt door haar ouders en dat ze altijd bereikt heeft wat ze heeft willen bereiken, hebben een sterke ZA+ typering. H. heeft met betrekking tot de motivatie voor de opleiding veel ervaringen van kracht en eenheid.

Naast de ZA+ typering heeft H. waardegebieden met een LL- typering geformuleerd. Het gaat dan vooral om zaken die op de HvA niet goed georganiseerd zijn volgens H., waaronder de onbereikbaarheid

van docenten, verschillende beoordelingscriteria, het volle programma en de wijze waarop de HvA problemen oplost. Deze ervaringen leiden tot gevoelens van machteloosheid en isolatie.

Wanneer we naar het gehele waardesysteem van H. kijken, blijkt dat zij het A-motief en het Z-motief niet goed kan onderscheiden. H. ervaart gevoelens van verbondenheid en autonomie of zij ervaart geen van deze gevoelens. Hier zal ik bij de analyse van de affecten van de gehele groep respondenten verder op in gaan, omdat dit bij meer respondenten naar voren komt.

4.4.8 Conclusie H.

Wat de doelstellingen en het zelfbeeld betreft, sluit H. goed aan bij de opleiding en het beroep van maatschappelijk werker. Er zijn een aantal zaken met betrekking tot de organisatie en de opbouw van het onderwijs waar H. tegenaan loopt. Hieronder zal ik weergeven *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren op de motivatie voor de opleiding is bij H.q*

De eigen kenmerken beïnvloeden de motivatie voor de studie positief. Ervaringen uit haar verleden, met haar familie, in haar vooropleiding en met vrienden dragen bij aan een motivatie voor de studie MWD. Daarnaast sluit het karakter van H. aan bij de studie. Haar eigenschappen versterken de academische integratie.

Doordat de studie zo goed aansluit bij haar persoonlijkheid en haar doelen is de academische integratie wat betreft de inhoud goed. Ze merkt dat ze goede resultaten haalt. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief. Alleen met betrekking tot de opbouw en de organisatie heeft H. een aantal minder positieve ervaringen. Bij de planning van de vakken zou er beter gekeken kunnen worden naar een goede verdeling van de studielast en de volgorde van de vakken. Daarnaast zou er meer overeenstemming kunnen zijn over de begeleiding van de verschillende projectgroepen. Het contact met een aantal docenten ervaart H. als afstandelijk en zakelijk. Deze factoren zorgen ervoor dat de motivatie voor de studie daalt. De *personal agency beliefs* over het kunnen realiseren van haar doelen en het inzetten van haar mogelijkheden in deze omgeving zijn wisselend.

De sociale integratie verloopt goed. Ze is lid van de opleidingscommissie, waarin ze met studenten samenwerkt. Het contact met de medestudenten uit haar klas is over het algemeen prettig. H. heeft zich nog nooit buitengesloten gevoeld en kan het over het algemeen met iedereen goed vinden. Het emotionele klimaat in de klas ervaart H. als prettig. Dit aspect van de *personal agency beliefs* is positief.

4.5 **Analyse K.**

Vierdejaars, allochtoon, vrouw, 27 jaar

4.5.1 Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

K. kwam door de ziekte van haar vader in contact met de hulpverlening. Naar aanleiding hiervan besloot zij om maatschappelijk werk te gaan studeren om anderen en haar vader te kunnen helpen. Gedurende de studie ontdekte K. dat het werk niet bij haar past. Na het eerste jaar dacht K. erover om verder te studeren aan de universiteit. Maar omdat de cijfers bij de administratie te laag waren ingevoerd, kon ze zich niet meer inschrijven bij de universiteit. Ze besloot om verder te gaan met de opleiding met als doel het behalen van een diploma. Ze zou dan na de studie in aanmerking komen voor een verkorte masteropleiding. Ze heeft haar diploma bijna gehaald en heeft daarmee deze doelstelling verwezenlijkt. Uit het voorgaande blijkt dat tijdens het volgen van de opleiding de doelstelling van K. verschoven is van het werken in de hulpverlening naar het afronden van haar opleiding.

4.5.2 Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

In het eerste jaar was K. nog onzeker over haar eigen capaciteiten. Ze besteedde veel tijd aan haar studie en haalde alle vakken. Hierdoor kreeg K. vertrouwen in zichzelf. In het tweede jaar vond K. de studie echter saai, omdat er te weinig uitdaging voor haar was. Ze heeft zich gedurende de opleiding vooral ontwikkeld in het communiceren, het opkomen voor zichzelf en het reflecteren. Deze vaardigheden gebruikt K. nu nog in het dagelijks leven. Door het reflecteren kan ze nu dingen van zichzelf accepteren die niet helemaal overeenkomen met haar gewenste zelfbeeld.

K. omschrijft zichzelf als een doorzetter. Als ze een bepaald doel wil bereiken, dan doet ze er alles aan om dit doel te behalen. Tijdens haar stage had ze een zware periode, omdat ze weinig begeleiding kreeg. Haar motivatie om met de stage door te gaan, was het tijdig afronden van de opleiding. Met haar doorzettingsvermogen is dit gelukt. Als student stelt ze altijd veel vragen, zodat ze precies weet waar ze aan toe is. Het belangrijkste wat K. met deze opleiding bereikt, is het verkrijgen van zelfvertrouwen. Het verwerven van nieuwe vaardigheden, waarin ze op een effectieve manier leert communiceren en zichzelf beter leert kennen, vormt haar motivatie voor de studie. De *personal agency beliefs* ten aanzien van zichzelf zijn door het volgen van de opleiding positiever geworden, maar helaas sluit de opleiding niet bij haar aan.

4.5.3 Informatievoorziening

Wegens problemen bij het invoeren van haar resultaten bij de studieadministratie kon K. zich niet op tijd inschrijven voor de universiteit na het eerste jaar.

4.5.4 Emotioneel klimaat

Wanneer K. het over de docenten heeft dan is het in een context waarbij ze voor zichzelf opkomt, bijvoorbeeld toen een antwoord van een tentamen fout gerekend werd, terwijl haar antwoord ook mogelijk was. Wat de docenten betreft, benoemt K. geen positieve ervaringen in het gesprek. Over haar medestudenten is K. positiever. Gedurende de opleiding heeft ze een mooie vriendschap opgebouwd met een aantal allochtone medestudenten. De samenwerking met hen was erg belangrijk voor haar en heeft een grote rol gespeeld in de motivatie voor de opleiding.

4.5.5 Beroep van maatschappelijk werker

In het tweede jaar kwam K. er achter dat het beroep van maatschappelijk werker haar niet aanspreekt. Ze vindt het werk met cliënten te beladen en ziet zichzelf dit beroep niet uitoefenen. Een andere reden waarom het beroep K. niet aanspreekt is het lage salaris. Het feit dat het beroep niet bij haar past, heeft een negatieve invloed op de motivatie voor de studie.

4.5.6 Achtergrond en privéomgeving

De ziekte van haar vader heeft invloed op de wijze waarop K. in de studie staat. Door de ziekte is ze altijd genoodzaakt om vooruit te denken. Tijdens de studie doet ze dat ook. Door het stellen van vragen, probeert ze altijd een goed beeld te krijgen van wat er van haar verwacht wordt. Daarnaast zijn er elementen uit de theorie herkenbaar voor K. met betrekking tot haar zieke vader en de zorg rondom hem. Bijvoorbeeld bij het vak verlies en rouw, realiseerde ze zich dat haar ernstig zieke vader zijn ziekte niet kon accepteren. Deze herkenning versterkt de motivatie voor de studie. De studie sluit aan bij haar thuissituatie.

4.5.7 Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	11	1	1	0	0	0	4	17
Percentage	64.7%	5.9%	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	23.5%	100%

Tabel 4.5 Typeringen K.

Meest gescoord: verantwoordelijkheid (81), zelfverzekerdheid (81), verbondenheid (69)
 Minst gescoord: schuldig (3), schaamte (6), kwaadheid (9)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door K.q*

Ongeveer tweederde van alle waardegebieden die K. geformuleerd heeft, heeft een ZA+ typering. De waardegebieden met de sterkste ZA+ typering hebben vooral betrekking op zichzelf. Ze gaan over haar doel om een diploma te halen, haar doorzettingsvermogen en verworven zelfvertrouwen. De waardegebieden waarin ze beschrijft dat ze dankzij de opleiding beter heeft leren communiceren en dat ze kan doorstromen naar een master, hebben ook een sterke ZA+ typering. Met betrekking tot de motivatie voor de opleiding heeft K. veel ervaringen van kracht en eenheid.

Omdat K. geen waardegebieden heeft geformuleerd waarbij de negatieve gevoelens duidelijk sterker zijn dan de positieve, geef ik hier de waardegebieden waarbij de negatieve gevoelens in vergelijking met de andere waardegebieden relatief groot zijn. Het betreft de waardegebieden waarin ze aangeeft dat haar stage in het derde jaar een zware periode was, dat ze voor zichzelf opkwam wat betreft de beoordeling van een tentamen en dat ze elementen in de theorie herkende bij haar zieke vader. De eerste twee thema's roepen gevoelens van boosheid op en het laatste thema gevoelens van schuld. De herkenning in de theorie roept naast schuldgevoelens ook positieve gevoelens en gevoelens van verbondenheid op. Het waardegebied heeft namelijk een A+ typering. Hermans & Hermans-Jansen (1995) beschrijven dat een dergelijke typering voor kan komen als er intensief contact is met een ander. Door de openheid voor de ander kan er een relatie ontstaan waarin de ander belangrijk is en de betreffende persoon wil bijdragen aan het welzijn van de ander. Uit het verhaal van K. blijkt dat er sprake is van een dergelijke relatie met haar vader. Zij neemt een deel van de zorg op zich voor hem.

Het waardegebied waarin K. aangeeft dat het beroep van maatschappelijk werker haar niet aanspreekt, neigt naar een Z+ typering. K. ervaart autonomie door vast te stellen dat het beroep niet bij haar past en dit leidt bij haar niet tot negatieve gevoelens.

4.5.8 Conclusie K.

De vraag is *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij K.q* Ik ga hieronder in op de factoren *eigen kenmerken*, *academische integratie* en *de sociale integratie*

De eigen kenmerken hebben een grote invloed op de motivatie voor de studie in het geval van K. Haar zieke vader en het contact dat ze daardoor op heeft gedaan met de hulpverlening vormden voor haar een belangrijke reden om met de studie te beginnen. Gedurende de studie herkende ze delen van de theorie in haar eigen situatie, dit motiveerde haar omdat het onderwerp dichtbij haar stond. Daarnaast heeft ze door de situatie met haar vader geleerd om goed voorbereid te zijn. Dit motiveert haar om gedurende de les veel vragen te stellen aan de docenten, zodat ze weet wat er van haar verwacht wordt. Hier wordt duidelijk dat de situatie thuis haar houding tijdens de studie beïnvloed heeft.

De academische integratie verloopt niet goed bij K. Na het eerste jaar twijfelde ze al of ze door wilde gaan met de studie. Ze werd te weinig uitgedaagd en het beroep van maatschappelijk werker past niet bij

haar. Wat de docenten betreft, noemt K. alleen maar negatieve ervaringen. Deze zaken hebben weinig bijgedragen aan de motivatie voor de studie. Wat haar wel gemotiveerd heeft is het aanleren van nieuwe vaardigheden, waaronder communiceren, opkomen voor zichzelf en reflecteren. K. heeft door de opleiding zelfvertrouwen gekregen. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn gedurende de opleiding positiever geworden. Haar doelen zijn verschoven van het willen helpen van anderen naar het behalen van een diploma.

De sociale integratie draagt bij aan de motivatie van K. Vanaf het eerste jaar gaat ze om met een groep vriendinnen, waar ze mee samenwerkt. Deze vrienden motiveren haar om de studie af te ronden en dragen bij aan een prettig emotioneel klimaat. Dit aspect van de *personal agency beliefs* is positief en cruciaal in de motivatie voor K. om de opleiding af te ronden.

4.6 Afsluiting

In dit hoofdstuk is aan de hand van de individuele analyses van vier respondenten de vraag beantwoord *welke factoren de motivatie voor de studie beïnvloeden en welk effect deze factoren hebben op de motivatie voor de opleiding?* Ik ben hierbij in eerste instantie uitgegaan van de aspecten van motivatie uit het model van Ford en heb deze vervolgens gekoppeld aan de volgende factoren van Wolff & Crul: 'eigen kenmerken', 'academische' en 'sociale integratie'. In deze analyse heb ik tevens de vraag beantwoord *hoe de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatige beleefd worden door de individuele respondenten?* Hierna volgt de overkoepelende analyse van de gegevens van alle respondenten. In die analyse beantwoord ik de vraagstelling voor alle respondenten samen.

5 Overkoepelende analyse

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de vraagstelling: *Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, welke effect hebben deze factoren op hun motivatie voor de opleiding en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig door hen beleefd?* Dit doe ik aan de hand van de factoren uit het model van Wolff & Crul, zoals beschreven in het theoretisch kader. Hierbij heb ik wel een eigen indeling gemaakt om recht te kunnen doen aan de inhoud van de waardegebieden en de resultaten op een logische wijze te kunnen presenteren. In de conclusie zal ik de door mij gevonden resultaten koppelen aan het model van Wolff & Crul. Ik heb de verschillende factoren gegroepeerd aan de hand van de volgende thema's: *eigen kenmerken*, *academische integratie*, *sociale integratie* en *ontwikkeling*.

Bij de eigen kenmerken bespreek ik de persoonsgebonden- en achtergrondkenmerken. Dit doe ik aan de hand van de verschillende onderwerpen die aan bod zijn gekomen: familie, afkomst, vooropleiding, vrienden en relaties. Hierbij dient opgemerkt te worden dat bij de thema's zowel de achtergrondkenmerken als de persoonsgebondenkenmerken aan de orde komen. Het kan gaan om gegeven kenmerken en situaties uit het verleden (achtergrondkenmerken) of zaken die nu spelen (persoonsgebonden kenmerken). Na de bespreking van de eigen kenmerken volgt de studiekeuzemotivatie.

Bij de academische integratie bespreek ik eerst de eigenschappen van de respondenten met betrekking tot de opleiding. Verder komen de opbouw, organisatie en inhoud van de opleiding en het contact met de docenten aan de orde. De identificatie met het beroep komt aan bod bij de bespreking van de ervaringen in de stage en de uitoefening van het beroep. Na de academische integratie beschrijf ik de ervaringen wat betreft het contact met de medestudenten, de sociale integratie. Ik sluit af met de professionele en persoonlijke ontwikkeling.

In elke paragraaf bespreek ik de ervaringen van de respondenten en de invloed die deze ervaringen hebben op de motivatie voor de opleiding. Hierbij maak ik gebruik van het model van Ford. Daarnaast geef ik de meest voorkomende affectieve betekenis van de besproken ervaringen weer aan de hand van de typering van Hermans & Hermans-Jansen. (Zie § 2.7.2 voor een bespreking van de typering.) Daarnaast beschrijf ik de verschillen en overeenkomsten in ervaringen tussen allochtone en autochtone respondenten. Indien er duidelijke verschillen zijn tussen de ervaringen van de tweede- en vierdejaars studenten geef ik deze tevens weer.

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een analyse van *de gevoelsmatige beleving van de ervaringen van de respondenten die een rol spelen bij de motivatie voor de opleiding*. Ik geef aan hoe vaak de verschillende typering van de waardegebieden voorkomen. Hierbij laat ik de gemiddelde percentages zien van alle respondenten, de autochtone respondenten en de allochtone respondenten en maak een analyse van deze gegevens.

5.2 Eigen kenmerken

5.2.1 Familie

Alle respondenten hebben waardegebieden geformuleerd waarin de familie een rol speelt. De familie heeft vooral invloed op de studiekeuzemotivatie. De betekenis die de familie heeft met betrekking tot de motivatie voor de opleiding is verder verschillend. Het kan gaan om steun vanuit de familie, een ziek familielid, de keuzes van de broers en zussen en de rol die de respondent heeft gehad of nu binnen de familie heeft.

Drie respondenten krijgen steun van de familie om verder te studeren. Het gaat hier om emotionele en praktische steun. Een autochtone respondent geeft aan dat zijn ouders hem praktisch steunen, omdat zij de opleiding financieren en hij thuis kon blijven wonen. De steun van de ouders draagt bij aan de motivatie voor de studie.

Bij drie respondenten heeft de ziekte van een familielid geleid tot de keuze om deze hbo-opleiding te gaan volgen. Deze situatie heeft hen doen besluiten om anderen te willen helpen. De thuissituatie beïnvloedt tevens hoe de studenten in de studie staan. Drie respondenten noemen de broers en zussen met betrekking tot de keuze om verder te studeren. Omdat zij ook verder zijn gaan studeren of omdat ze dat juist niet gedaan hebben en daar spijt van hebben. Drie autochtone studenten geven aan dat zij in het verleden binnen de familie de rol van hulpverlener op zich hadden genomen. Volgens hen heeft dit de keuze voor de studie MWD beïnvloedt.

Bij alle respondenten heeft de familie invloed op de motivatie voor de opleiding. Ze benoemen de rol en functie die zijzelf in de familie hebben of hebben gehad. De familie heeft invloed op de betekenis die de studie voor de respondenten heeft en de wijze waarop zij in hun studie staan. De waardegebieden waar de familie in voorkomt hebben vooral een ZA+ typering. De familie heeft een rol gespeeld bij de keuze de studie MWD te gaan doen, dus bij het bepalen van het doel wat de respondenten willen bereiken. Daarnaast ervaren de respondenten steun vanuit de familie voor het bereiken van het doel (*personal agency beliefs* over de privéomgeving).

5.2.2 Etnische afkomst

Drie respondenten refereren aan de eigen etnische afkomst of de afkomst van anderen. Een allochtone respondent geeft aan dat ze dicht bij een cliënt staat, omdat ze dezelfde culturele afkomst heeft. Hierdoor is het voor de cliënt gemakkelijker om over problemen te praten.

Een autochtone respondent schrok tijdens het eerste college van de culturele achtergrond van haar medestudenten. Ze vond dat zij zich druk en onbeleefd gedroegen en ze was bang dat ze zelf buitengesloten zou worden. Een andere autochtone respondent heeft er bewust voor gekozen om in Amsterdam te gaan studeren vanwege de diversiteit van de medestudenten. Hij geeft aan dat hij veel van de diversiteit leert.

De meeste allochtone studenten refereren niet aan hun etnische afkomst met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. De hier boven genoemde autochtone respondenten hebben het wel over de culturele diversiteit op de opleiding. Eén respondent ervaart dit als positief en een andere respondent als negatief. Hoewel deze ervaringen niet direct iets over de eigen etnische afkomst zeggen, heb ik er toch voor gekozen om deze ervaringen hier weer te geven. De ervaringen zeggen iets over de beleving van de etnische afkomst in het algemeen. Autochtone refereren niet aan hun eigen etnische afkomst, maar wel aan die van anderen. Wanneer de diversiteit aansluit bij het doel wat zij willen halen, dan versterkt dit de

motivatie. Wanneer dit juist niet het geval is, neemt de motivatie af (*personal agency beliefs* over de omgeving). De ervaringen met betrekking tot de etnische afkomst hebben een ZA+ en LL- typering.

De allochtone respondenten noemen hun etnische achtergrond niet in relatie tot de motivatie voor de opleiding. Blijkbaar speelt hun etnische afkomst naar hun idee geen rol met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Van twee allochtone studenten weet ik wel dat zij vooral contact hebben met allochtone medestudenten en docenten. In het contact met anderen zou bij deze studenten de etnische afkomst wel een rol kunnen spelen.

5.2.3 Vooropleiding

Vijf respondenten noemen hun vooropleiding of een ander opleiding in het hoger onderwijs met betrekking tot de motivatie voor de studie. Dit zijn vooral tweedejaars studenten. Twee respondenten hebben een sociale mbo-opleiding gevolgd. Deze opleiding is goed bevallen en de respondenten hebben er veel geleerd. Het betreft een allochtone en autochtone student. Doordat zij een beeld hebben van een sociale opleiding door hun vooropleiding, kunnen zij een goede inschatting maken van de omgeving waar zij bij MWD in terecht komen (*personal agency beliefs* over de omgeving). Dit bevordert de motivatie voor de studie.

Drie autochtone respondenten misten een aantal zaken in de hun vervolg opleiding en zij hebben bewust voor een andere opleiding gekozen. Zij misten in hun opleiding duidelijke richtlijnen voor het voeren van gesprekken, het contact met mensen en het kunnen inzetten van hun eigen persoonlijkheid. Deze drie respondenten hebben bewust voor MWD gekozen. Ze zoeken naar een omgeving die past bij de doelen die zij willen halen in hun leven (*personal agency beliefs* over de omgeving). Dit draagt bij aan de motivatie voor de opleiding.

Alle autochtone studenten die een andere vervolg opleiding hebben gedaan noemen hem met betrekking tot de motivatie voor de studie. Zij hebben bewust voor een andere studie gekozen. Geen van de allochtone studenten heeft een dergelijke switch gemaakt. Eén allochtone student geeft aan dat ze in haar stage op het mbo ontdekte dat ze het leuk vond om met mensen te werken. De positieve ervaringen met betrekking tot de vooropleiding hebben een ZA+ typering en de negatieve ervaringen een LL- typering .

5.2.4 Vrienden buiten MWD

Vier respondenten spreken over vrienden buiten MWD met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Voor een respondent is een gesprek met een vriendin cruciaal geweest om verder te gaan met de opleiding. Op dat moment wilde zij stoppen met de stage en opleiding en het gesprek gaf haar weer de moed om verder te gaan met de opleiding. Een andere autochtone respondent merkt dat zij door de opleiding hoge verwachtingen heeft van vriendinnen wat betreft de communicatie. Hieruit blijkt dat de opleiding MWD invloed heeft op haar privéleven. Wanneer twee werelden met elkaar botsen, dan kan dat van invloed zijn op de beleving van deze werelden. Twee allochtone studenten geven aan dat ze hun vrienden helpen als ze ergens mee zitten. Bij beiden is dit van invloed op de motivatie voor de opleiding. Ze vinden het belangrijk om iets te betekenen voor anderen en de vrienden geven aan dat de opleiding MWD bij hun past.

Vrienden kunnen bevestiging geven in de keuze voor een opleiding en een steun zijn gedurende de opleiding. De steun vanuit de eigen omgeving bevestigt de studiekeuze en de *personal agency beliefs* dat de opleiding bij hen aansluit. Dit leidt tot ervaringen van kracht en eenheid (ZA+ typering). Tegelijkertijd kan door het volgen van een opleiding het contact met vrienden veranderen. Dit leidt bij een respondent tot gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL- typering).

5.2.5 Relaties

Drie respondenten noemen hun partner met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Het gaat om zowel allochtone als autochtone respondenten. Door de opleiding laten zij meer van zichzelf zien aan hun partner en kunnen ze beter met hem communiceren. Deze ervaringen versterken de motivatie voor de opleiding. De privéomgeving steunt hen bij het behalen van de doelen. Deze ervaringen hebben een ZA+ typering. Er zijn wat dit betreft geen duidelijke verschillen tussen de allochtone en autochtone respondenten.

5.2.6 Overige achtergrondkenmerken

In hoeverre speelt de eigen achtergrond van de respondenten een rol in de motivatie voor de studie? Bij de achtergrond gaat het om vaststaande kenmerken als leeftijd, geslacht en geloofsovertuiging. Hierboven zijn bij de bespreking van de vooropleiding, familie en etnische identiteit al een aantal achtergrondkenmerken naar voren gekomen die van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding. Hieronder zal ik in gaan op de overige achtergrondkenmerken.

De respondenten hebben geen waardegebieden geformuleerd, waarin zij refereren aan hun leeftijd. De mannelijke respondent geeft wel aan dat hij het samenwerken met vrouwen soms als lastig heeft ervaren. Hun indirectheid botst met de directheid die hij gewend is in de machocultuur waar hij uitkomt. En hij vindt het vervelend dat er door de vrouwelijke docenten en medestudenten naar hem gekeken wordt als er technische problemen zijn. Hij sluit wat dit betreft niet aan bij zijn omgeving (*personal agency beliefs* over de omgeving). Deze ervaringen hebben een Z- typering.

Er is een autochtone respondent die aangeeft dat haar geloofsovertuiging een rol speelt in de motivatie voor de opleiding. Het geloof is een thema wat erg leeft voor haar en zij heeft hier veel waardegebieden over geformuleerd. Haar geloof botst soms met uitspraken van docenten en haar medestudenten. Daarnaast heeft zij moeite met uitingen van andere geloofsovertuigingen, omdat dit vanuit haar geloof als afgoderij wordt gezien. Zij heeft de ervaring dat zij anderszins vanwege haar geloofsovertuiging. De *personal agency beliefs* over de omgeving zijn wat dit betreft negatief voor haar. Deze ervaringen hebben een A- typering.

Een allochtone respondent vertelt dat zij graag een bijdrage aan de samenleving wil leveren, omdat zij en haar familie goed opgevangen zijn in Nederland door vluchtelingenwerk. Deze ervaring uit het verleden heeft invloed op haar studiekeuzemotivatie. Dit waardegebied heeft een ZA+ typering.

5.2.7 Overige persoonsgebonden factoren

Twee persoonsgebonden factoren die nog relevant zijn voor de motivatie voor de studie zijn de kosten van de opleiding en het volgen van therapie. Voor twee respondenten zijn de kosten van de opleiding van invloed op de motivatie voor de opleiding. Een allochtone respondent werkt veel naast de studie om de opleiding te kunnen betalen en een autochtone student kan vanwege de kosten nog niet trouwen met haar vriend. De kosten zorgen ervoor dat de motivatie voor de opleiding daalt. Deze ervaringen hebben een LL-typering. De kosten van de opleiding botsen met andere doelen die zij in het leven willen bereiken.

Een autochtone respondent is op dit moment in therapie. Dit heeft een positieve invloed op haar motivatie voor de studie, omdat ze door de therapie meer vertrouwen in zichzelf heeft gekregen als hulpverlener (*personal agency beliefs* over zichzelf). De therapie helpt haar om haar doel te bereiken. Deze ervaring heeft een ZA+ typering.

5.2.8 Studiekeuzemotivatie

Hierboven zijn al verschillende factoren genoemd die van invloed zijn op de studiekeuzemotivatie: de rol binnen de familie, de steun van de familie, de keuzes van broers en zussen, ervaringen vanuit de vooropleiding, het contact met vrienden en ervaringen uit het verleden. Naast deze zaken zijn er nog een aantal motieven om voor de opleiding MWD te kiezen. Het gaat om het bieden van hulp aan anderen, het toekomstperspectief, de inhoud van de opleiding en het vinden van gelijkgestemden. Deze aspecten zal ik hieronder bespreken.

Zeven respondenten hebben voor de opleiding MWD gekozen om anderen te kunnen helpen. Ze willen de ander weer in hun kracht zetten en een positieve invloed hebben op het leven van de cliënt.

Zes respondenten hebben onder andere gekozen voor de opleiding MWD vanwege het toekomstperspectief. Vooral de allochtone respondenten formuleren hier veel waardegebieden over. Dit toekomstperspectief houdt onder andere het behalen van een diploma, de mogelijkheid om verder te studeren aan de universiteit, werk uit te oefenen wat hun aanspreekt en de kans op een goed leven door geld te verdienen in.

Zes respondenten hebben voor de opleiding MWD gekozen vanwege de inhoud van de opleiding. Drie respondenten geven aan dat hun persoonlijkheid en eigenschappen aansluiten bij de opleiding. Het gaat daarnaast om de mogelijkheid zich persoonlijk te ontwikkelen, het krijgen van richtlijnen voor de gesprekken en de mogelijkheid om na MWD nog verschillende kanten op te kunnen gaan.

Een respondent heeft voor MWD gekozen, omdat ze hoopte een groep mensen te vinden, waar zij bij zou passen. Deze vond ze in eerste instantie niet, wat tot enige frustratie leidde, maar gelukkig later in de opleiding wel.

De bovenstaande redenen om de studie te gaan volgen, vormen de doelstellingen die de respondenten door het volgen van de opleiding willen bereiken. Voor allochtone respondenten speelt het toekomstperspectief een grotere rol in de studiekeuzemotivatie dan bij autochtone respondenten. Bij sommige respondenten zijn de doelstellingen tijdens de opleiding verschoven. Het grootste deel van de waardegebieden met betrekking tot de studiekeuzemotivatie hebben een ZA+ typering.

5.3 **Sociale integratie**

5.3.1 Contact met medestudenten

Alle respondenten hebben waardegebieden geformuleerd over het contact met hun medestudenten. Het gaat dan om de sfeer in de klas, de samenwerking met medestudenten en vrienden binnen de opleiding.

Zes respondenten zijn positief over de sfeer in de klas, waarvan vijf autochtone respondenten en een allochtone respondent. Zij voelen zich serieus genomen door hun medestudenten, ze herkennen zich in hen en ze ervaren de sfeer als prettig. Eén respondent ervaart de diversiteit als een verrijking. Deze waardegebieden hebben een ZA+ typering. Vier autochtone respondenten hebben ook negatieve ervaringen in de klas. Twee van hen spreken over groepsvorming en geroddel in de klas. De vier respondenten voelen zich soms anders dan de anderen door een verschil in interesse, geloofsovertuiging of omgang met elkaar. De mannelijke respondent heeft moeite met de indirectheid van vrouwen. Deze ervaringen roepen gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL-typering) en verzet (Z-typering) op. Twee allochtone respondenten geven aan dat zij zelf bewust afstand hebben gehouden van hun medestudenten. Zij volgen de opleiding vooral voor zichzelf.

Vijf respondenten hebben het over de samenwerking met hun medestudenten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding, zowel autochtone als allochtone respondenten. Dit zijn zowel positieve als negatieve ervaringen. Het betreft het gedrag van anderen en van henzelf. Het werken in een projectgroep wordt als frustrerend ervaren omdat de kwaliteit van het product afhankelijk is van het werk van medestudenten. Eén respondent vertelt dat zij zelf door haar perfectionisme dominant kan zijn, wat niet altijd bevorderlijk is voor de samenwerking. Drie respondenten zijn positief over de samenwerking met anderen. Een van hen vindt het fijn om in de opleidingscommissie met anderen naar oplossingen te zoeken voor problemen. De typeringen over de samenwerking zijn gevarieerd: ZA+, LL- en Z-.

Vijf respondenten noemen vriendschappen in relatie tot de motivatie voor de opleiding. Dit zijn zowel allochtone als autochtone respondenten. Ze wisselen ervaringen met hun vrienden uit, spreken buiten de studie af en werken samen. Voor een van hen was de vriendschap met haar medestudenten cruciaal voor haar motivatie om de opleiding af te ronden. Deze vriendschappen leiden tot gevoelens van kracht en eenheid (ZA+ typering).

Uit bovenstaande blijkt dat een prettige sfeer in de klas, een goede samenwerking en vriendschappen met medestudenten bijdragen aan de motivatie voor de opleiding. Hierbij is het opvallend dat de autochtone respondenten meer waardegebieden formuleren over de sfeer in de klas. Voor de allochtone respondenten lijkt de sfeer minder belangrijk te zijn voor de motivatie voor de opleiding. Twee van hen nemen zelfs bewust afstand van hun medestudenten. Over vriendschappen en de samenwerking met anderen hebben zowel allochtone als autochtone respondenten waardegebieden geformuleerd. Bij het contact met medestudenten wordt zowel het eigen gedrag benoemd, bijvoorbeeld het bewust afstand houden, als het gedrag van anderen en hoe dat ervaren wordt. Het betreft de *personal agency beliefs* over zichzelf en de omgeving. De typeringen met betrekking tot de sociale integratie zijn wisselend: ZA+, LL- en Z-.

5.4 Academische integratie

5.4.1 Eigenschappen met betrekking tot de studie

De respondenten noemen verschillende eigenschappen die van invloed zijn op de motivatie voor de studie. Deze eigenschappen kunnen we in twee delen opsplitsen. Eigenschappen die de respondenten kunnen inzetten voor de studie of juist eigenschappen waar de respondenten tegenaan lopen. Zeven respondenten noemen eigenschappen die hen helpen bij de studie. Dit zijn verschillende eigenschappen: perfectionisme, reflectievermogen, geduld, doorzettingsvermogen, zorgzaamheid, organisatievermogen, een praktische instelling, zelfstandigheid, creativiteit, vooruit denken, betrokkenheid en nieuwsgierigheid. Deze eigenschappen kunnen de leerstijl van de respondenten beïnvloeden. Zo leidt het perfectionisme tot goede verslagen, leidt creativiteit tot veel ideeën aan het begin van een project en betrokkenheid tot actieve deelname tijdens de les. De positieve eigenschappen worden door zowel de autochtone, als de allochtone respondenten benoemd. Met behulp van deze eigenschappen denken de respondenten hun doelen te kunnen realiseren (*personal agency beliefs* over zichzelf). De waardegebieden waarin de eigenschappen genoemd worden hebben een ZA+ en Z+ typering.

Zes respondenten benoemen negatieve eigenschappen, die het studeren kunnen belemmeren. Dit zijn: faalangst, onzekerheid, uitstelgedrag, laksheid en fouten niet gemakkelijk toegeven. Ook deze eigenschappen beïnvloeden de houding in de studie (*personal agency beliefs* over zichzelf). Vanwege faalangst en onzekerheid zien twee respondenten uit het tweede studiejaar op tegen de komende stage.

Eén respondent geeft aan dat zij moeite heeft met het schrijven van verslagen. Hoewel dit negatieve eigenschappen zijn, kan het inzicht in deze eigenschappen wel bijdragen aan de motivatie voor de studie. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de student die inzicht heeft gekregen in haar uitstelgedrag. Een andere respondent studeerde in het eerste jaar extra hard vanwege haar onzekerheid.

Er zijn vier autochtone respondenten die spreken over de negatieve eigenschappen en twee allochtone respondenten. De eigenschappen waar de respondenten tegenaan lopen leiden tot gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL- typering), behalve het waardegebied waarin een respondent aangeeft dat ze inzicht heeft gekregen in haar uitstelgedrag (ZA+).

5.4.2 Opbouw opleiding

Zes respondenten hebben waardegebieden met betrekking tot de opbouw van de opleiding geformuleerd, waarvan vier autochtone respondenten en twee allochtone respondenten.

Drie respondenten uit het tweede jaar hebben kritiek op het volle programma. Doordat het programma te vol is, kunnen ze niet de aandacht aan de verslagen besteden die ze er aan willen besteden. Daarnaast lijkt het niet haalbaar om alles af te ronden. Doordat ze hun doelen moeten bijstellen of er vanuit gaan dat het behalen van het doel niet mogelijk is, neemt de motivatie voor de studie af (*personal agency beliefs* over de omgeving). De meeste waardegebieden met betrekking tot dit thema hebben een LL-typering.

Over het projectonderwijs zijn de meningen verdeeld. Twee respondenten zijn gefrustreerd over de samenwerking in de projectgroepen, omdat ze afhankelijk zijn van het werk van anderen. Eén van hen is wel positief over de vrijheid die ze in het vierde jaar bij het projectonderwijs ervaart. De typeringen lopen uiteen van LL-, nZ- en ZA+.

Twee respondenten noemen de stage in het tweede jaar. Eén respondent ervaart de stage als positief. Ze vindt het prettig dat ze snel met de praktijk te maken krijgt. Een andere respondent ziet het leerrendement niet in van de stage. Hieruit blijkt dat de wijze waarop de verschillende onderdelen binnen een opleiding anders ervaren kunnen worden vanwege de verschillende doelen die de studenten hebben.

Overige zaken die met betrekking tot de opbouw van de opleiding door de respondenten genoemd worden, zijn de volgorde van de vakken van het programma van de mbo-instroom. De vakken zouden beter in een andere volgorde gegeven kunnen worden.

De waardegebieden over de opbouw van de opleiding hebben vooral een ZA+ en LL- typering. Het volle programma leidt vooral tot gevoelens van machteloosheid en isolatie. Wat betreft het projectonderwijs (ook nZ-) en de stage (ook nA+) zijn de ervaringen wisselend. Zowel de allochtone, als autochtone respondenten hebben positieve en negatieve ervaringen met betrekking tot de opbouw van de opleiding. Al hebben de autochtone respondenten meer waardegebieden over dit onderwerp geformuleerd dan de allochtone respondenten. De opbouw van de opleiding vormt de omgeving van de respondenten. Als deze aansluit bij hun doelen en mogelijkheden dan bevordert dit de motivatie voor de opleiding (*personal agency beliefs* over de omgeving).

5.4.3 Inhoud opleiding

Bij zeven respondenten speelt de inhoud van de opleiding een rol met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Hiervan zijn er vijf autochtone en twee allochtone respondenten. De meeste respondenten noemen positieve punten, maar ze leggen allemaal wel hun eigen accenten.

Vijf respondenten vinden de inhoud van de theoretische vakken, bijvoorbeeld van psychologie, interessant. Sommige respondenten hebben een inhoudelijke interesse in deze vakken. Andere respondenten geven aan dat zij de theorie vooral interessant vinden als er een link met de praktijk is. De theorie spreekt meer aan als de docenten persoonlijke verhalen koppelen aan de theorie. Maar de theorie is voor één respondent ook interessant, omdat zij aspecten ervan herkent in haar eigen thuissituatie.

Naast de theorie spreekt het de studenten aan dat zij op de opleiding handvatten aangereikt krijgen voor het maatschappelijk werk. Soms worden duidelijke richtlijnen echter gemist. Er is bij twee autochtone respondenten verwarring ontstaan over de methodiek van het werk, omdat de docenten een verschillende visie op de methodiek van het maatschappelijk werk hebben. Deze respondenten worden wel door de docenten gestimuleerd om hun eigen keuzes hierin te maken. De opleiding zal in de toekomst vanuit één methodiek gaan werken. Eén respondent die hier vanuit de opleidingscommissie bij betrokken is, vindt het getuigen van starheid om één boek als leidraad te gebruiken voor de hele opleiding. Dezelfde respondent liep er in haar stage tegenaan dat ze te weinig kennis van de materiële hulpverlening had om cliënten te kunnen helpen. Verder vertelt één respondent dat de studie in het tweede jaar niet uitdagend genoeg was voor haar.

De meeste waardegebieden over de inhoud van de opleiding hebben een ZA+ typering. Over het algemeen zijn de respondenten te spreken over de inhoud van de opleiding. De respondenten leggen zelf wel verschillende accenten. Wanneer de geboden kennis en informatie aansluit bij hun interesses en leerstijl draagt dit bij aan de motivatie. Wanneer de geboden informatie tot verwarring lijkt, omdat deze te veel van elkaar afwijkt, dan leidt dit tot gevoelens van machteloosheid. Deze waardegebieden hebben een LL-typering. Als de inhoud van de opleiding aansluit bij de interesses en de doelstellingen van de student dan bevordert dit de motivatie voor de opleiding (*personal agency beliefs* over de omgeving).

5.4.4 Organisatie van de opleiding

Zes respondenten hebben met betrekking tot de organisatie van de opleiding een waardegebied geformuleerd, waarvan de helft allochtone respondenten en de helft autochtone respondenten. Bijna alle waardegebieden, die over de organisatie van de opleiding gaan, zijn negatieve ervaringen. Het gaat om fouten die de administratie maakt, fouten van docenten en het niet op tijd op de hoogte zijn van het rooster. Het rooster wordt zo laat uitgedeeld dat één respondent haar werk naast de studie niet goed kan plannen. De fouten zorgen voor veel onrust en misverstanden. Deze ervaringen hebben een negatieve invloed op de motivatie voor de studie. Dit gaat ten koste van de energie die de studenten aan overige zaken zouden kunnen besteden. Deze ervaringen leiden tot gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL-typering) en in één geval tot frustratie en verzet (Z-typering). Het geven van de juiste informatie vormt een probleem bij de opleiding. Dit heeft een negatief effect op de *personal agency beliefs* van de respondenten over de omgeving.

5.4.5 Contact met docenten

Alle respondenten hebben waardegebieden geformuleerd over het contact met de docenten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Zij hebben zowel positieve als negatieve ervaringen genoemd. De helft van de respondenten waardeert de betrokkenheid van de docenten naar hen toe. Zij voelen zich gesteund door de docenten. Voor drie respondenten zijn bepaalde docenten een voorbeeld. Bijvoorbeeld in hoe ze hun persoonlijkheid combineren met hun professionaliteit, in hoe ze met de studenten omgaan en wanneer

ze vertellen over ervaringen als beroepskracht. De respondenten herkennen zich in de verhalen van de docenten.

Zes respondenten laten zich negatief uit over de docenten. Het gaat dan met name om de omgang. Sommige docenten zijn onbereikbaar, reageren niet op e-mails en kunnen zelf niet omgaan met feedback. Eén respondent voelde zich als een scholier behandeld door een docent. Een andere respondent vindt de didactische kwaliteit van sommige docenten onder de maat.

Alle autochtone en allochtone respondenten hebben waardegebieden geformuleerd met betrekking tot de docenten. De docent heeft blijkbaar een grote invloed op de motivatie voor de opleiding. De autochtone studenten noemen zowel positieve als negatieve ervaringen. De allochtone respondenten zijn of positief of negatief over de docenten.

De positieve ervaringen hebben een ZA+ typering. En de negatieve ervaringen hebben een LL- of Z-typering. Een situatie waarin één respondent voor zichzelf opkwam toen ze zich benadeeld voelde door een docent, leidt tot een ZA+ typering.

De betrokkenheid van de docenten draagt bij aan een prettig emotioneel klimaat. Wanneer docenten een voorbeeldfunctie hebben voor studenten, dan laten die docenten iets zien, wat zij zelf ook graag willen bereiken. In deze zin geven deze docenten richting aan hun vorming als persoon en beroepskracht. Daarnaast is de didactische kwaliteit van belang voor de motivatie voor de opleiding, omdat het daarvan afhangt of de respondenten de kennis en praktijk kunnen leren. Docenten zijn bepalend voor de omgeving van de opleiding. Zij hebben invloed op de *personal agency beliefs* van de respondenten. De docenten bieden de mogelijkheden waardoor de respondenten zich verder kunnen ontwikkelen.

5.4.6 Stage

Alle vierdejaars respondenten noemen de stage met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Zij hebben in het derde jaar stage gelopen. Dit zijn zowel allochtone als autochtone respondenten. Drie van hen hebben het contact met de cliënten als verrijkend ervaren en geven aan dat ze zich op persoonlijk en professioneel gebied ontwikkeld hebben. Eén respondent had de ervaring dat ze tijdens de stage echt tot haar recht kwam omdat de praktijk haar beter ligt dan de theorie. Dit zijn ervaringen van kracht en eenheid (ZA+ typering). Deze dragen bij aan de motivatie voor de studie. Omdat zij ervaren hebben wat het beroep precies inhoudt en hun vaardigheden hebben ontwikkeld, hebben zij meer vertrouwen gekregen dat ze het beroep uit kunnen oefenen (*personal agency beliefs* over zichzelf).

Vier respondenten hebben ook negatieve ervaringen tijdens de stage gehad. Soms kwam dit door omstandigheden buiten hen: er was bijvoorbeeld te weinig begeleiding vanuit de instelling of de respondent voelde zich niet veilig op de stageplek. In andere gevallen hadden de negatieve ervaringen meer met henzelf te maken. Ze dachten dat ze het beroep niet aankonden wegens een gebrek aan zelfvertrouwen. De typering van deze negatieve ervaringen is gevarieerd (LL-, A-). Deze ervaringen hebben niet bijgedragen aan de motivatie voor de opleiding. Door een gebrek aan zelfvertrouwen en belemmerende factoren op de stage leek het behalen van het doel om de opleiding af te ronden in het geding te komen (*personal agency beliefs* over zichzelf en de omgeving).

De tweedejaars die ik gesproken heb, beginnen volgend jaar aan de stage. Bij twee autochtone respondenten speelt onzekerheid een rol. Ze zijn bang dat ze er nog niet klaar voor zijn. Twee allochtone respondenten zijn benieuwd naar wat het werk precies inhoudt en ze zien de stage als een kans om zichzelf verder te ontwikkelen. Met betrekking tot de komende stage zijn de typeringen als volgt: ZA+, A- en LL-. De *personal agency beliefs* van de tweedejaars over zichzelf in relatie tot de komende stage zijn wisselend.

Onder de vierdejaars respondenten zijn er geen verschillen tussen de allochtone en autochtone respondenten. Bij de tweedejaars geven de autochtone aan dat ze nog onzeker zijn, terwijl de allochtone respondenten uitkijken naar de stage.

5.4.7 Beroep

Bij zeven respondenten zijn de voordelen en nadelen van het beroep aan de orde gekomen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Twee allochtone en twee autochtone respondenten benoemen de voordelen. Het werk spreekt hen aan omdat het praktisch is, ze kunnen een bijdrage leveren aan de samenleving en iets betekenen voor anderen. Het contact met de cliënten is voor twee respondenten een belangrijke motivatie om het werk te doen. Deze ervaringen hebben een ZA+ typering.

Er worden door vier autochtone respondenten en twee allochtone respondenten ook nadelen van het maatschappelijk werk genoemd. De respondenten zien op tegen het werken met cliënten die niet gemotiveerd zijn. Andere negatieve punten zijn het lage salaris en de beperkingen door allerlei regels. Een allochtone respondent geeft zelfs aan dat het werk niet bij haar past. De typering van deze ervaringen is gevarieerd: LL-, Z+, A- en ZA+.

De wijze waarop de respondenten tegen het werk aankijken is bepalend voor de motivatie voor de opleiding. Respondenten die het contact met de cliënten waarderen en een duidelijke visie hebben op het werk zijn gemotiveerd om de opleiding af te ronden. Zij kunnen zich identificeren met het beroep van maatschappelijk werker. Ze hebben de overtuiging dat ze in het werk de doelen kunnen realiseren die belangrijk voor hen zijn en dat het werk aansluit bij hun mogelijkheden (*personal agency beliefs* over de omgeving en zichzelf). Wanneer de negatieve punten overheersen dan lijdt de motivatie voor de opleiding daaronder. Het werk sluit bij één respondent niet aan bij wat ze wil doen in haar leven. Ontwikkeling

5.4.8 Persoonlijke ontwikkeling

De vierdejaars respondenten noemen allemaal waardegebieden waar de persoonlijke ontwikkeling een rol in speelt. Dit zijn zowel autochtone als allochtone respondenten. Via de opleiding kunnen zij zich als persoon verder ontwikkelen. Bij één respondent is het wereldperspectief verbreed tijdens een project in het buitenland. Daarnaast hebben ze nieuwe inzichten gekregen, bijvoorbeeld dat het belangrijk is om de zelfkennis te vergroten en te zichzelf accepteren omdat ze dan beter in staat zijn om cliënten te helpen. Vier vierdejaars respondenten noemen het leren communiceren en reflecteren als een belangrijk onderdeel van de persoonlijke ontwikkeling. Door de reflectie zijn ze beter in staat om te evalueren wat ze ervaren en zichzelf te uiten. Deze ervaringen hebben een ZA+ typering. Het is opvallend dat de tweedejaars respondenten de persoonlijke ontwikkeling niet noemen in relatie met de motivatie voor de opleiding. De vierdejaars respondenten zijn bijna klaar met de opleiding en evalueren wat ze aan de opleiding gehad hebben. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positiever geworden en de opleiding biedt hen de mogelijkheden om zichzelf persoonlijk te ontwikkelen.

5.4.9 De ontwikkeling van het zelfvertrouwen

Zeven respondenten noemen zelfvertrouwen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding.

Zelfvertrouwen wordt verkregen door goede resultaten voor de vakken en positief commentaar op de praktijkoefeningen. Eén respondent heeft tot nu toe altijd bereikt wat ze wilde bereiken en dit geeft haar zelfvertrouwen voor het afronden van de opleiding. Twee respondenten durven nu, ondanks hun behoefte aan richtlijnen, hun eigen weg te gaan. Ze hebben geleerd om in het werk datgene te doen wat bij hen past. Voor een andere respondent die verteld heeft dat het maatschappelijk werk niets voor haar is, is het verkrijgen van zelfvertrouwen het belangrijkste wat zij bereikt door de opleiding MWD te volgen. Dit zijn allemaal ervaringen van kracht en eenheid (ZA+ typering).

Naast dit zelfvertrouwen is er ook sprake van onzekerheid met betrekking tot de opleiding. Dit heeft bij twee autochtone respondenten te maken met angst om de stage niet aan te kunnen, zoals ook staat in de paragraaf over de stage. Deze waardegebieden leiden tot gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL-typering). De *personal agency beliefs* over zichzelf; de overtuiging dat ze de opleiding kunnen afronden en het werk kunnen uitvoeren, zijn positiever geworden gedurende de opleiding.

5.5 **Affectieve betekenis**

5.5.1 Inleiding

In deze paragraaf maak ik een overkoepelende analyse van de affectieve betekenis van de ervaringen om de volgende vraag te beantwoorden: *Wat is de gevoelsmatige beleving van de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding van de studenten?* Dit doe ik aan de hand van de waarderingstheorie van Hermans & Hermans-Jansen (1995). Ik geef aan hoe vaak de verschillende typering van de waardegebieden voorkomen en laat de gemiddelde percentages zien van alle respondenten samen, de autochtone respondenten en de allochtone respondenten. Ditzelfde doe ik voor de percentages van de scores van de affecten. Naar aanleiding hiervan kunnen de verschillen in de affectieve betekenis van de allochtone en de autochtone respondenten bekeken worden. Door de kleine groepsgrootte is de vergelijking tussen de allochtonen en autochtonen niet valide. Het betreft hier echter een verkennend onderzoek. De gebruikte gevoelslijst blijkt bij alle respondenten intern consistent te zijn. De alpha-coëfficiënten van Cronbach zijn bij alle respondenten groter dan 0.60. Dit betekent dat de resultaten betrouwbaar zijn.

5.5.2 Analyse

Tabel 5.1 bevat per typering het percentage van de waardegebieden dat deze typering heeft gekregen, gemiddeld over respectievelijk alle respondenten samen, de autochtone respondenten en de allochtone respondenten. De percentages typering van de individuele respondenten zijn te vinden in bijlage 7. Merk op dat het totaal van de typering steeds 100% vormt. Daarna is LL- de meest voorkomende typering. Wanneer we de allochtone respondenten en de autochtone respondenten met elkaar vergelijken, zien we dat de allochtone respondenten vaker gevoelens van kracht en eenheid ervaren (ZA+) en minder vaak gevoelens van machteloosheid en isolatie (LL-). De typering van de allochtone respondenten concentreren zich voornamelijk in ZA+ en op grote afstand in LL-. Het percentage Z+, A+, A- en Z- is zeer laag. De typering van de autochtone respondenten zijn meer gespreid. Hierbij valt op dat het percentage Z- typering enigszins groter is dan de Z+ typering: de autochtone respondenten ervaren vaker gevoelens van verzet en frustratie dan van autonomie. Daarentegen is het percentage A+ groter dan het percentage A- typering: ze ervaren vaker gevoelens van verbondenheid dan van onvervuld verlangen. Het

A-motief wordt met betrekking tot de motivatie voor de opleiding vaker vervuld dan het Z-motief bij de autochtone respondenten. Voor de allochtone respondenten geldt dit niet.

Type- ring	Gem. Gem.	Gem. Au	Gem. Al
ZA+	56,2%	44,2%	71,2%
Z+	2,6%	3,4%	1,5%
A+	3,9%	5,8%	1,5%
LL-	17,1%	22,3%	10,7%
Z-	3,4%	5,3%	1,1%
A-	2,3%	3,3%	1,1%
GT	14,5%	15,6%	13,1%
Totaal	100%	100%	100%

Tabel 5.1 Gemiddelde percentages typeringen

In Tabel 5.2 vinden we voor iedere respondent de mate waarin elk affect in hun waarderingssysteem als geheel voorkomt. Per waardegebied hebben de respondenten aangegeven in welke mate ze elk van de onderstaande affecten ervaren op een schaal van 0 tot 5 (zie §3.2.2). Deze scores zijn per respondent opgeteld om een score per affect te krijgen. Met behulp van deze gegevens kan per respondent de mate waarin een affect door hem wordt ervaren in vergelijking met de andere affecten in de lijst zichtbaar worden gemaakt. De somscores van de verschillende respondenten zijn niet vergelijkbaar in absolute zin, omdat de hoogte ervan mede bepaald wordt door het aantal waardegebieden van elke respondent.

Soort	Affect	Autochtoon					Allochtoon			
		B.	Y.	E.	M.	P.	H.	T.	F.	K.
Z	Trots	25	54	124	67	54	68	37	77	56
Z	Krachtig	33	67	132	81	64	70	54	90	56
Z	Zelfverzekerdheid	31	58	138	75	60	68	58	96	69
Z	Eigenwaarde	34	67	140	84	60	72	55	105	64
A	Betrokkenheid	49	79	140	68	61	65	57	100	63
A	Toegewijd	44	84	136	72	52	65	60	97	68
A	Genegenheid	44	60	116	75	51	50	19	74	17
A	Verbondenheid	43	58	109	71	50	60	57	81	69
P	Vreugde	51	62	127	76	59	70	58	87	61
P	Vertrouwen	37	62	130	73	57	70	59	90	58
P	Vrijheid	5	58	130	69	52	63	49	71	61
P	Enthousiasme	43	61	124	71	55	59	54	86	44
P	Verantwoordelijkheid	33	89	150	74	65	76	59	93	81
P	Gevoel van ontplooiing	32	67	137	81	61	77	45	104	68
N	Machteloosheid	43	54	157	56	39	37	15	23	30
N	Teleurstelling	47	47	53	46	27	35	15	16	29
N	Kwaadheid	29	42	50	49	18	30	4	13	9
N	Eenzaamheid	23	43	39	48	27	8	0	8	10
N	Schaamte	35	40	33	44	28	9	0	10	6
N	Schuldig	21	32	17	35	18	8	0	10	3
	Totaal	702	1184	2182	1315	958	1060	755	1331	922

Tabel 5.2 Absolute affect scores individuele respondenten

Op basis van de gegevens in Tabel 5.2 zijn de gemiddelde percentages berekend van de mate waarin de affecten door de verschillende respondenten ervaren worden, respectievelijk alle respondenten samen, de

autochtone respondenten en de allochtone respondenten. Deze zijn weergegeven in Tabel 5.3. De percentages van de individuele respondenten staan in bijlage 8. De tabel is gesorteerd van het hoogste percentage van alle respondenten samen naar het laagste.

Verantwoordelijkheid is het affect dat de respondenten het meest ervaren met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Uit deze tabel blijkt verder dat de negatieve emoties het minst ervaren worden. De allochtone respondenten ervaren de negatieve emoties (N) veel minder vaak dan de autochtone respondenten. Vooral schaamte, eenzaamheid en schuld zijn nauwelijks door hen gescoord. De andere negatieve affecten, zijn ook veel vaker gescoord door de autochtone dan de allochtone respondenten. Van de overige affecten zijn zelfverzekerdheid, vrijheid en genegenheid de affecten met de grootste verschillen tussen de percentages van de allochtone en de autochtone respondenten. Zelfverzekerdheid en vrijheid worden vaker door de allochtone respondenten ervaren. Genegenheid en machteloosheid worden vaker door de autochtone respondenten ervaren. Opvallend is dat drie respondenten, zowel allochtone als autochtone, bij de introductie van de lijst vroegen wat genegenheid betekent.

Soort	Affect	Gem.	Gem. Au	Gem. Al
P	Verantwoordelijkheid	6,9%	6,3%	7,7%
A	Betrokkenheid	6,6%	6,3%	7,0%
A	Toegewijd	6,6%	6,1%	7,2%
Z	Eigenwaarde	6,5%	5,9%	7,2%
P	Vreugde	6,4%	6,1%	6,9%
P	Gevoel van ontplooiing	6,4%	5,8%	7,1%
Z	Zelfverzekerdheid	6,3%	5,5%	7,2%
Z	Krachtig	6,2%	5,8%	6,6%
P	Vertrouwen	6,2%	5,6%	6,9%
A	Verbondenheid	5,9%	5,3%	6,7%
P	Enthousiasme	5,8%	5,6%	6,0%
Z	Trots	5,3%	4,9%	5,8%
P	Vrijheid	5,2%	4,4%	6,1%
A	Genegenheid	4,7%	5,5%	3,7%
N	Machteloosheid	4,1%	5,2%	2,6%
N	Teleurstelling	3,2%	3,9%	2,4%
N	Kwaadheid	2,3%	3,1%	1,3%
N	Schaamte	2,0%	3,2%	0,6%
N	Eenzaamheid	2,0%	3,0%	0,6%
N	Schuldig	1,4%	2,2%	0,5%
	Totaal	100%	100%	100%

Tabel 5.3 De gemiddelde percentages affectscores

5.5.3 Conclusie

Hoe ervaren de respondenten de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding op gevoelsmatig niveau? De respondenten ervaren vooral kracht en eenheid (ZA+). Over het algemeen dragen de ervaringen bij aan de motivatie voor de opleiding. Naast deze gevoelens van kracht en eenheid leiden een aantal ervaringen ook tot gevoelens van machteloosheid en isolatie. Dit zijn de twee typeringingen die het meest voorkomen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Uit Tabel 5.1 blijkt, dat de percentages ZA+ en LL- typeringingen van alle respondenten samen bij elkaar opgeteld bijna driekwart van het totaal aantal typeringingen beslaat.

Volgens Hermans & Hermans-Jansen(1995) kunnen respondenten die veel ZA+ en LL- typeringen in hun waardesysteem hebben, de vervulling van het Z-motief en het A-motief niet goed onderscheiden. Het ervaren van autonomie en verbondenheid is bij deze respondenten aan elkaar gekoppeld. Er staat in de beleving nooit één motief op de voorgrond, omdat hun waardesysteem niet flexibel is wat betreft het A-motief en het Z-motief. Dit is nog sterker het geval bij de allochtonen dan bij de autochtonen. Bij de autochtone respondenten is de spreiding van de typeringen iets groter.

Wanneer beide motieven niet goed onderscheiden kunnen worden, kan er een probleem ontstaan wanneer een situatie een adequate reactie vraagt vanuit één van de twee motieven. In het geval van bedreiging of een conflict kan een reactie vanuit zelfbehoud (Z-motief) nodig zijn. Tegelijkertijd is de vervulling van het A-motief waardevol, omdat vanuit het A-motief wezenlijk contact gemaakt kan worden met de ander en religieuze aspecten ervaren kunnen worden. De mogelijkheid tot overgave staat centraal in deze ervaring. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit onderzoek over één facet van het leven van de respondenten gaat, namelijk de motivatie voor de opleiding. In andere facetten van het leven zouden de respondenten de verschillende motieven mogelijk wel kunnen onderscheiden.

Daarnaast ervaren autochtonen meer negatieve emoties en hebben ze meer LL- typeringen dan allochtone respondenten. De emoties *schamte*, *schuld* en *eenzaamheid* worden nauwelijks door de allochtone respondenten ervaren. Hieruit zouden we kunnen concluderen dat allochtone respondenten minder negatieve emoties ervaren met betrekking tot de motivatie voor de opleiding, maar het verschil kan ook komen door een cultureel verschil in de beleving of het uiten van emoties.

6 Afsluiting

6.1 **Conclusie**

6.1.1 Inleiding

Hieronder geef ik antwoord op de vraagstelling van het onderzoek: *Welke factoren spelen een rol in de motivatie voor de studie van voltijd allochtone en autochtone studenten die de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening volgen aan de Hogeschool van Amsterdam, welk effect hebben deze factoren op de motivatie voor de opleiding van deze studenten en hoe worden de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding gevoelsmatig beleefd door deze studenten?* Ik vergelijk hieronder de ervaringen van de allochtone studenten uit dit onderzoek en de ervaringen van de studenten uit het onderzoek van Wolff & Crul, zoals in het theoretisch kader weergegeven. Wolff & Crul hebben onder allochtone studenten een kwalitatief onderzoek gedaan naar de factoren die de keuze om wel of niet door te gaan met de studie beïnvloeden. Bij de vergelijking tussen de resultaten van dit onderzoek en die van Wolff & Crul beschrijf ik op welke aspecten van motivatie uit de *Motivational System Theory* van Ford de ervaringen van de studenten invloed hebben. In deze theorie bestaat motivatie uit de volgende aspecten: de doelen die de studenten kunnen nastreven door het volgen van de studie MWD, de *personal agency beliefs* en de emotionele reacties op ervaringen die gekoppeld zijn aan het behalen van het doel. De *personal agency beliefs* zijn de overtuigingen van de studenten dat zij zelf de mogelijkheden hebben om hun doelen te behalen en dat het mogelijk is om in de omgeving (hier de opleiding MWD) hun doelen te behalen. Ten aanzien van de omgeving spelen vier zaken een rol bij motivatie: het betreft de overtuiging dat de omgeving aansluit bij de persoonlijke doelen, dat de omgeving aansluit bij de individuele mogelijkheden, dat binnen de omgeving de relevante informatie aanwezig is, en dat er binnen de omgeving een prettig emotioneel klimaat heerst. Na de bespreking van de factoren, beschrijf ik de affectieve betekenis van de ervaringen van de studenten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Hierbij ga ik niet alleen uit van de positieve en negatieve emotionele reacties die volgens Ford deel uitmaken van motivatie, maar ook van de behoefte aan autonomie (Z-motief) en verbondenheid (A-motief). Deze twee motieven maken volgens de waarderingstheorie van Hermans & Hermans-Jansen naast de positieve en negatieve emoties deel uit van het affectieve niveau. Ik sluit af met een bespreking van de verschillen tussen de allochtone en autochtone studenten in het effect van de factoren op de motivatie en de gevoelsmatige beleving.

6.1.2 Het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding

Bij de *achtergrondkenmerken* kwam in het onderzoek van Wolff & Crul naar voren dat allochtone studenten onzeker kunnen zijn wat betreft hun studievaardigheden en het contact met medestudenten door culturele verschillen. Zelf heb ik met betrekking tot de achtergrondkenmerken meer facetten gevonden die van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding. De rol binnen het gezin, een ziek familielid en de studiekeuze van broers en zussen hebben invloed op de doelen die de studenten nastreven. Daarnaast leiden de ervaringen tijdens de vooropleiding en andere opleidingen in het hoger onderwijs tot een bewuste studiekeuze. Wat betreft andere kenmerken zijn er enkele studenten die moeite hebben met verschillen tussen hen en de overige studenten. Het gaat dan om de geloofsovertuiging, het geslacht en de culturele afkomst. Het gevoel anderszite zijn heeft invloed op hoe het emotionele klimaat op de opleiding ervaren wordt (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Wolff & Crul geven aan bij de *persoonsgebonden factoren* dat de praktische en emotionele steun van ouders kan bijdragen aan de motivatie voor de opleiding. Mijn bevindingen komen hiermee overeen. Daarnaast kunnen vrienden buiten de opleiding of een relatie de motivatie versterken. De steun vanuit de privéomgeving helpt de studenten bij het behalen van hun doelen. Uit mijn onderzoek is verder gebleken dat de kosten van de opleiding een negatieve invloed hebben op de motivatie voor de opleiding. Door de hoge kosten kunnen de studenten andere doelen in hun privéleven niet realiseren.

De *netwerkvaardigheden bij de studiekeuze* hebben een positieve invloed op de motivatie voor de opleiding. Gesprekken met familieleden en bevestiging van vrienden dat de studie bij hen past, versterken de studiekeuzemotivatie. Dankzij de netwerkvaardigheden kan de privéomgeving de studenten helpen bij het kiezen van de doelen die zij willen realiseren.

Bij de *studiekeuzemotivatie* kunnen intrinsieke en extrinsieke motieven een rol spelen. Een groot deel van de studenten heeft vanuit intrinsieke motivatie gekozen voor de opleiding. Zij willen graag anderen helpen en zijn geïnteresseerd in de inhoud van de opleiding. Er is ook sprake van extrinsieke motivatie bij veel studenten. Dit betreft het toekomstperspectief: het behalen van een diploma en zicht op een baan. Allochtone studenten noemen deze laatste redenen vaker dan autochtone studenten.

De allochtone studenten uit het onderzoek van Wolff & Crul hadden wat betreft de *studievaardigheden* vooral moeite met het plannen van de studie. Een verschil tussen de blijvers en de uitvallers in hun onderzoek is dat de blijvers zich deze vaardigheid al dan niet met hulp van anderen aangeleerd hebben. Sommige allochtone en autochtone studenten uit mijn onderzoek hebben ook moeite met het plannen van de studie, ofwel door uitstelgedrag ofwel doordat ze door het volle programma niet wisten of ze het zouden redden. Enkele respondenten hebben last van faalangst of moeite met het afronden van verslagen en projecten (*personal agency beliefs* over zichzelf). Hierdoor kan de motivatie voor de opleiding afnemen. Maar inzicht in deze eigenschappen kan leiden tot een toename van de motivatie. Zoals naar voren komt in het onderzoek van Wolff & Crul, kan het leren omgaan met negatieve eigenschappen de betrokkenheid bij de studie versterken. Allochtone studenten noemen minder negatieve eigenschappen dan autochtone studenten in relatie tot de studie. Positieve eigenschappen die de studenten noemen met betrekking tot de studie zijn enthousiasme, betrokkenheid bij de lessen, reflectievermogen, doorzettingsvermogen en perfectionisme. Deze eigenschappen dragen bij aan de motivatie voor de opleiding.

Uit het onderzoek van Wolff & Crul is gebleken dat er een groot verschil is tussen de *netwerkvaardigheden* van de blijvers en de uitvallers. De blijvers waren beter in staat om contact op te bouwen met medestudenten en docenten. Over het algemeen hebben de studenten die ik gesproken heb voldoende netwerkvaardigheden. Hierdoor wordt de motivatie voor de opleiding versterkt. Ze vragen docenten om advies, komen op voor zich zelf, ontwikkelen vriendschappen en maken deel uit van de opleidingscommissie. Het feit dat deze studenten vrijwillig met mij in gesprek zijn gegaan over de studie kan er op wijzen dat zij open staan voor contact met anderen. Dit kan de gevonden resultaten vertekend hebben. Het kunnen leggen van contacten versterkt de motivatie, omdat het een positief effect heeft op de ervaring van het emotioneel klimaat en de studenten door het contact beter zicht krijgen in hoeverre hun doelen en mogelijkheden aansluiten bij de omgeving (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Bij de bespreking van de *sociale integratie* in het theoretisch kader kwam naar voren dat een goede sfeer en vriendschappelijke contacten een bijdrage leveren aan de motivatie voor de opleiding. Ook uit dit onderzoek blijkt dat de sfeer en vriendschappen een positief effect hebben op hoe het emotioneel klimaat

ervaren wordt (*personal agency beliefs* over de omgeving). Vooral de autochtone studenten benoemen het effect van de sfeer op de motivatie voor de opleiding. Zowel de autochtone als de allochtone studenten hebben vriendschappen opgebouwd. Twee andere zaken, die aan de orde zijn gekomen bij de bespreking van het model van Wolff & Crul zijn stereotypering en groepsvorming. Mijn respondenten hebben geen ervaringen genoemd, waarbij er sprake was van stereotypering. Hier heb ik echter niet specifiek naar gevraagd. Wat de groepsvorming betreft zijn er twee allochtone studenten die vooral met andere allochtone studenten en docenten omgaan. Deze contacten dragen bij aan de motivatie voor de opleiding. Alleen de autochtone respondenten noemen negatieve ervaringen over de groepsvorming in de klas door een conflict. Dit conflict had niet te maken met culturele verschillen. Uit het voorgaande blijkt dat groepsvorming zowel een positieve invloed op de motivatie voor de studie kan hebben als een negatieve. Twee respondenten geven aan dat zij vooral voor zichzelf studeren. De kwaliteit en de mate van het contact met medestudenten heeft in dat geval minder invloed op de motivatie voor de opleiding.

Hieronder zal ik ingaan op de aspecten die relevant zijn voor de *academische integratie*. De allochtone studenten uit het onderzoek van Wolff & Crul waarderen de betrokkenheid en de didactische kwaliteit van de docenten en studieloopbaanbegeleiders. Zij hebben moeite met een onheuse bejegening door en onbereikbaarheid van docenten. Uit de ervaringen van mijn respondenten komt hetzelfde beeld naar voren. Zij hebben allemaal relatief veel waardegebieden over het contact met de docenten geformuleerd, waarbij de positieve ervaringen de motivatie versterken en de negatieve ervaringen de motivatie doen afnemen. Blijkbaar is de kwaliteit van het contact met de docenten en hun didactische vaardigheden belangrijk voor de motivatie voor de opleiding. De docenten spelen op veel gebieden een rol als het gaat om de motivatie voor de opleiding. Het gaat er om of de doelen die de docenten stellen, aansluiten bij de doelen van de studenten, of de docenten aansluiten bij de mogelijkheden van de studenten, of ze de juiste middelen ter beschikking stellen en of ze een prettig emotioneel klimaat kunnen creëren (*personal agency beliefs* over de omgeving). Net zoals de studenten in het onderzoek van Wolff & Crul hebben mijn respondenten veel kritiek op de organisatie van de opleiding. De administratie maakt veel fouten en er is sprake van een gebrekkige informatievoorziening. Dit heeft een negatief effect op de motivatie voor de opleiding. Wat de opbouw van het programma betreft vinden de tweedejaars studenten, die in het tweede jaar zijn ingestroomd, het programma te vol. Hierdoor neemt de motivatie voor de opleiding af. Het aantal vakken sluit niet aan bij de mogelijkheden en de doelen van de studenten. Het kost hen te veel tijd om de vakken met aandacht af te kunnen ronden. Over het projectonderwijs zijn de meningen verdeeld. Sommige studenten ervaren het samenwerken met anderen als een belemmering, anderen waarderen de vrijheid die ze bij het projectonderwijs ervaren. Ook ten aanzien van de inhoud is er een verschil in interesse. Sommigen vinden de theorie op zichzelf interessant, anderen vinden de puur theoretische vakken, zoals filosofie, overbodig. De inhoud spreekt hen vooral aan als er een link is met de praktijk van het maatschappelijk werk. De verschillende benaderingen van docenten ten aanzien van de methodiek van het maatschappelijk werk leidt bij enkele studenten tot verwarring. Zij hebben behoefte aan duidelijke richtlijnen. Uit het onderzoek van Severiens e.a. is gebleken dat allochtone studenten beter presteren in een leeromgeving waarbij de docent de stof uitlegt en minder goed in een omgeving waarbij de studenten meer zelfsturing hebben in het leerproces. Ik heb geen onderscheid gevonden in een voorkeur voor de leeromgeving tussen allochtone en autochtone studenten. Wanneer de inhoud aansluit bij de interesses van de studenten, wordt de motivatie voor de opleiding versterkt. Al deze ervaringen hebben invloed op de *personal agency beliefs* over de omgeving.

Wolff & Crul hebben de *identificatie met het beroep* niet meegenomen in hun onderzoek. Omdat MWD een specifieke beroepsopleiding is, heb ik deze wel meegenomen in mijn analyse. De meeste studenten herkennen zich in het beroep van maatschappelijk werker. Tijdens de stage hebben de studenten ervaren wat het werk precies inhoudt en hebben zij hun professionele vaardigheden verder kunnen ontwikkelen. Hierdoor weten zij beter wat het beroep precies inhoudt en of het aansluit bij hun doelen en mogelijkheden en weten ze of zij zelf de mogelijkheden hebben om het beroep uit te oefenen (*personal agency beliefs* over de omgeving en zichzelf). Wanneer het werk niet aansluit bij de student, heeft dit een sterk negatief effect op de motivatie voor de opleiding.

In het model van Wolff & Crul geeft het *academisch zelfvertrouwen* de uiteindelijke doorslag om de studie wel of niet voort te zetten. Het academisch zelfvertrouwen definiëren zij als het vertrouwen van de student zelf dat hij de opleiding succesvol kan afronden (*personal agency beliefs* over zichzelf). De motivatie voor de opleiding en de studieresultaten vormen samen het academisch zelfvertrouwen in hun model. In mijn analyse heb ik gekozen voor een andere indeling. Ik heb onder de factor ontwikkeling de persoonlijke ontwikkeling die de studenten dankzij het volgen van de opleiding doormaken en de ontwikkeling van het zelfvertrouwen beschreven. De vierdejaars studenten hebben zich allemaal persoonlijk kunnen ontwikkelen dankzij de opleiding. Zij hebben nieuwe inzichten gekregen en geleerd om te communiceren en te reflecteren. In de loop van de opleiding groeit bij de meeste respondenten het zelfvertrouwen. Een deel van de tweedejaars studenten is nog onzeker over de komende stage. Tijdens de stage hebben enkele vierdejaars studenten ervaringen gehad, waarbij ze zijn gaan twifelen aan hun eigen mogelijkheden. Dit geldt vooral voor autochtone studenten. Maar door deze ervaringen hebben deze studenten uiteindelijk meer inzicht in zichzelf gekregen en is het zelfvertrouwen gestegen.

Naast het verschil in ontwikkeling tussen de tweede- en vierdejaars studenten, valt op dat de tweedejaars studenten van het instroom programma vaker klagen over het aantal vakken dat ze moeten volgen en afronden. Verder noemen ze vaker ervaringen uit de vooropleiding of andere opleidingen uit het hoger onderwijs in relatie tot de studiekeuzemotivatie en vinden ze de kosten van de opleiding vaker een probleem dan de vierdejaars studenten.

6.1.3 De gevoelsmatige beleving

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de studenten de ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding op gevoelsmatig niveau ervaren?* Op het affectieve niveau ervaren de studenten vooral kracht en eenheid bij ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Dit zijn ervaringen waarbij gevoelens van autonomie en verbondenheid samen komen. Over het algemeen dragen deze ervaringen bij aan de motivatie voor de opleiding. Toch zijn er ook ervaringen waarbij de studenten gevoelens van machteloosheid en isolatie ervaren. Door deze ervaringen neemt de motivatie voor de opleiding af. De studenten hebben weinig ervaringen waarbij of alleen autonomie of alleen verbondenheid ervaren wordt. Dit kan er op duiden dat de studenten gevoelens van autonomie en verbondenheid niet goed kunnen onderscheiden.

6.1.4 Verschillen tussen allochtone en autochtone studenten

Er zijn een aantal inhoudelijke verschillen in de ervaringen van allochtone en autochtone studenten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Ik zal de verschillen aan de hand van de in mijn analyse genoemde factoren aangeven, waarbij ik begin met de *achtergrondkenmerken*. De verschillen in etnische afkomst worden alleen door de autochtone studenten genoemd in relatie tot de motivatie voor de opleiding

en niet door de allochtone studenten. Ook speelt de vooropleiding nauwelijks een rol bij de motivatie van de allochtone studenten. Autochtone studenten noemen vaker ervaringen die zij bij hun vooropleiding of een andere opleiding hebben opgedaan en vooral negatieve ervaringen. Wat de *persoongebonden factoren* betreft zijn er nauwelijks verschillen tussen allochtone en autochtone studenten. Allochtone studenten geven alleen vaker aan dat hun vrienden buiten de studie invloed hebben gehad op de studiekeuzemotivatie. Verder speelt bij de *studiekeuzemotivatie* het toekomstperspectief een grotere rol bij de allochtone studenten dan bij de autochtone studenten. Hoewel dit vrijwel nooit de enige reden is waarom zij voor de opleiding MWD hebben gekozen.

Ik ga in op de verschillen in ervaringen met betrekking tot sociale en academische integratie. De autochtone studenten formuleren meer waardegebieden over *de sociale integratie*. Vooral de sfeer in de klas is bij hen van invloed op de motivatie voor de opleiding. Maar in het ontwikkelen van vriendschap en het samenwerken met medestudenten zijn er geen verschillen tussen de ervaringen van allochtone en autochtone studenten. De *academische integratie* verloopt bij alle respondenten wisselend. Over de opbouw en organisatie van de opleiding zijn alle studenten voornamelijk negatief. De studenten hebben verschillende interesses, maar voor bijna alle studenten zijn er elementen van de inhoud van de opleiding die hen aanspreken. De autochtone respondenten noemen meer ervaringen met betrekking tot de inhoud en de opbouw van de opleiding dan de allochtone studenten. Maar deze ervaringen verschillen niet veel van elkaar. De autochtone studenten geven vaker aan dat ze zoeken naar de vorming van de eigen beroepsidentiteit. Met de docenten hebben de studenten positieve en negatieve ervaringen. Hierbij valt op dat de allochtone studenten of positief zijn over de docenten of negatief, terwijl de ervaringen van de autochtone studenten gevarieerder zijn. Wat het zelfvertrouwen betreft valt op dat autochtone studenten vaker spreken over hun onzekerheid en faalangst, dan de allochtone studenten. De autochtone studenten hebben een minder sterke overtuiging dat ze de opleiding en het beroep van maatschappelijk werker aan kunnen (*personal agency beliefs* over zichzelf). Hierboven heb ik al aangegeven dat voor de allochtone studenten het toekomstperspectief een grote rol speelt bij de studiekeuzemotivatie. Door deze focus op de toekomst kan het zijn dat zij twijfels over hun eigen mogelijkheden minder snel toelaten. Bij zowel de allochtone als de autochtone studenten groeit het zelfvertrouwen gedurende de opleiding.

Uit het onderzoek is gebleken dat er geen duidelijk onderscheid is in het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding tussen allochtone en autochtone studenten. Er zijn wel een aantal accentverschillen. Deze verschillen komen vooral voort uit de gevarieerde persoonlijkheden en biografieën en hebben niet zo zeer te maken met het autochtoon of allochtoon zijn. De eigen culturele afkomst wordt door de allochtone respondenten niet genoemd in relatie tot de motivatie voor de opleiding. De autochtone studenten zijn vaker van opleiding gewisseld en hebben meer twijfels over hun eigen mogelijkheden dan de allochtone studenten, omdat de allochtone studenten zich deze keuzes en twijfels vanuit hun omstandigheden vermoedelijk niet kunnen permitteren. Daarnaast speelt het emotionele klimaat een minder grote rol in de motivatie voor de opleiding bij allochtone studenten, omdat het afronden van de opleiding voor hen het belangrijkste doel is. Zij zijn vooral daar op gericht.

Op het affectieve niveau ervaren de autochtone studenten meer negatieve emoties dan de allochtone studenten. De laatste groep ervaart nauwelijks *schamte*, *schuld* en *eenzaamheid* bij ervaringen met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. De oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat allochtone respondenten minder negatieve emoties ervaren met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. Het verschil zou ook kunnen komen door culturele verschillen in het delen en de beleven van emoties.

6.2 Methodologische kwaliteit

6.2.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid betreft de herhaalbaarheid van het onderzoek. Zouden dezelfde conclusies getrokken kunnen worden als het onderzoek opnieuw uitgevoerd zou worden? Dit is problematisch bij kwalitatief onderzoek, omdat het om betekenisgeving gaat en deze veranderlijk kan zijn. Toch zijn er een aantal factoren, die de betrouwbaarheid van het onderzoek kunnen vergroten. Hieronder geef ik weer aan de hand van de criteria die Maso & Smaling (1998) welke zaken de betrouwbaarheid van dit onderzoek beïnvloed kunnen hebben.

De interne betrouwbaarheid betreft de betrouwbaarheid binnen het onderzoek. Deze is vergroot doordat ik de enige persoon was die de gesprekken heeft gevoerd en de analyses heeft gemaakt. Hierdoor is de wijze van het verkrijgen en het verwerken van de informatie relatief consistent geweest. In de loop van het onderzoek heb ik mij wel verder ontwikkeld als onderzoeker, in het eerste gesprek had ik minder ervaring met het gebruik van de zelfconfrontatiemethode (ZKM) dan in het laatste gesprek. Dit kan de uitkomsten beïnvloed hebben. In de scriptie heb ik getracht beschrijvingen en interpretaties te onderscheiden. Een nadeel van het alleen uitvoeren van een onderzoek is dat er weinig uitwisseling is met anderen waardoor een ander perspectief op het materiaal zou kunnen ontstaan. Het gebruik van de computer bij de analyse van de ZKM zorgt ervoor dat het materiaal op een consistente wijze is verwerkt. Hierdoor is de betrouwbaarheid vergroot.

Bij de externe betrouwbaarheid gaat het om de herhaalbaarheid van het onderzoek door andere onderzoekers. De externe betrouwbaarheid is vergroot door te beschrijven hoe ik mijn respondenten heb benaderd en door mijn relatie met hen aan te geven. Door het gebruik van een bestaande onderzoekstechniek, de ZKM, kan het onderzoek herhaald worden. Andere onderzoekers kunnen door zich te verdiepen in de methode en de stappen van de ZKM te volgen het onderzoek herhalen. Tot slot heb ik in het theoretisch kader beschreven hoe ik de verschillende begrippen uit de vraagstelling gedefinieerd heb.

6.2.2 Validiteit

De validiteit is de geldigheid van de conclusies. In deze paragraaf beschrijf ik aan de hand van de criteria van Maso & Smaling (1998) de validiteit van dit onderzoek. De interne validiteit is de geldigheid van de conclusies voor de onderzoeksgroep. Het betreft de deugdelijkheid van de verzamelde gegevens, de onderzoeksopzet en de analyse. Ik heb als methode om toegang te krijgen tot de belevingswereld van de studenten gekozen voor het houden van interviews. Bij het gebruik van interviews om het materiaal te verzamelen is de deugdelijkheid groter, dan bij het gebruik van enquêtes. De respondenten hebben de mogelijkheid om hun ervaringen in hun eigen woorden weer te geven, waardoor het materiaal dichtbij hun daadwerkelijke beleving ligt. Een gevaar voor de interne validiteit hierbij is wel dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen hebben. Een ander aspect dat van invloed is op de interne validiteit is de relatie tussen de respondenten en de onderzoeker. Een dialogische relatie versterkt de interne validiteit. Ik heb in het contact met de studenten gestreefd naar een gelijkwaardige relatie, waarbij zowel ik als de respondenten verantwoordelijkheid namen voor het eigen aandeel in het gesprek. Ik heb mij open en uitnodigend opgesteld. Een probleem voor de validiteit is dat mijn relatie met de respondenten verschillend was. Sommigen heb ik al eerder tijdens mijn stage leren kennen, met anderen heb ik voor het eerst contact gehad tijdens het onderzoek. De culturele verschillen tussen mij en een deel van de respondenten en de culturele verschillen tussen de respondenten onderling kunnen de validiteit beïnvloed hebben. Zowel mijn

etnische afkomst, als de afkomst van de respondenten kunnen de relatie met hen, de betekenis van de waardegebieden, de interpretatie daarvan en het uiten van emoties beïnvloed hebben. Hierdoor kunnen de gegevens minder valide zijn. Ik ben mij als onderzoeker tijdens de analyse en de gesprekken bewust geweest van deze culturele verschillen.

De interne validiteit is versterkt doordat ik de studenten in dezelfde periode, op het einde van het studiejaar, heb geïnterviewd. Achteraf had ik soms meer door kunnen vragen naar de relatie tussen de genoemde ervaringen en de motivatie voor de opleiding. Ik heb geleerd dat een duidelijke focus tijdens het gesprek de geldigheid van het verworven materiaal kan vergroten. De ontlokkers hadden achteraf wat specifiekere geformuleerd kunnen worden of ik had gerichter kunnen doorvragen. Bij de vraag naar de achtergrond formuleerden veel respondenten bijvoorbeeld waardegebieden over hun familie, terwijl ik er ook de culturele achtergrond mee bedoelde. Een ander aspect dat een negatieve invloed gehad kan hebben op de validiteit van dit onderzoek, is dat ik na de interviews de *Motivational System Theory* van Ford bij mijn onderzoek heb betrokken. Hierdoor is het theoretisch kader versterkt, maar helaas heb ik deze theorie niet kunnen meenemen in de ontwikkeling van de ontlokkers en de gesprekken met de respondenten.

De externe validiteit betreft de geldigheid van de conclusies voor de totale groep studenten bij MWD. De externe validiteit van dit onderzoek is zeer beperkt. Doordat ik weinig respondenten heb geïnterviewd, zijn de conclusies niet geldig voor de gehele populatie MWD studenten. Daarnaast zijn de respondenten niet representatief voor de gehele groep studenten. Het feit dat ze vrijwillig aan het onderzoek meegewerkt hebben, geeft aan dat het betrokken studenten zijn. Dit onderzoek biedt wel een verkenning naar het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding van de MWD studenten.

Bij dit onderzoek ging het mij om alle ervaringen die voor de studenten zelf van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding. Een voordeel van deze brede insteek is dat ik alle aspecten die voor hen relevant zijn heb mee kunnen nemen in het onderzoek. Een nadeel van deze werkwijze is dat ik niet één aspect heb kunnen uitdiepen. Ik heb geen volledig zicht gekregen op hoe de begeleiding van de studenten zou kunnen bijdragen aan de motivatie voor de opleiding. De factoren die de motivatie voor de opleiding beïnvloeden kunnen weliswaar een handvat bieden om in gesprek te gaan over de wijze waarop de studenten de studie ervaren en welke zaken hen motiveren voor de studie. Hier kom ik op terug bij de aanbevelingen voor de opleiding MWD.

6.3 Discussie

In deze paragraaf bespreek ik de voor- en nadelen van het gebruik van de zelfconfrontatiemethode (ZKM) voor dit onderzoek. Ook geef ik de waarde aan van het model van Wolff & Crul en de *Motivational System Theory* van Ford.

Bij de ZKM kan aan de hand van de scores van de emoties bij de geformuleerde waardegebieden de betekenisgeving op het affectieve niveau geanalyseerd worden. Bij het scoren wordt verondersteld dat de respondenten zich bewust zijn van de emoties die ze ervaren. Het is in de eerste plaats de vraag in hoeverre de studenten deze emotionele laag toelaten, in dit geval in het bijzonder in relatie tot de motivatie voor de opleiding. Ten tweede is het de vraag of het scoren van de lijst met gevoelens de studenten uitnodigt om (meer) in contact te komen met hun emotionele laag. Bij het achtereenvolgens scoren van twintig emoties bij ruim twintig waardegebieden kan de verleiding groot zijn bij de respondent om te gaan bedenken wat hij ervaart of wat normaalqis om in een dergelijke situatie te ervaren dan om daadwerkelijk te voelen wat hij

ervaart. Het is dus de vraag in hoeverre de emoties cognitief of affectief worden gescoord door de respondenten en of de ZKM de meest geschikte methode is om onderzoek te doen naar de affectieve laag.

Het formuleren en het zelf opschrijven van de waardegebieden nodigt de respondenten uit om tot de kern van hun ervaring te komen. Dit zet de respondenten aan tot reflectie waardoor er verdieping komt in het gesprek. Het is een zelfonderzoek waarbij niet de onderzoeker de kern van een ervaring bepaalt, maar de respondent zelf. Dit kenmerk van de ZKM vergroot de deugdelijkheid van het onderzoeksmateriaal.

Het is de vraag in hoeverre de ZKM geschikt is voor gebruik bij onderzoek met respondenten met een andere culturele achtergrond, dan de westerse cultuur. Dit blijkt onder andere uit het belang dat wordt gehecht aan het kunnen maken van een onderscheid tussen gevoelens van autonomie en verbondenheid. In sommige andere culturen wordt het adequaat reageren en gezond functioneren minder gekoppeld aan het kunnen maken van dit onderscheid. (Berry, 2006)

Het model van Wolff & Crul is een handzaam model om te kijken naar de factoren die de motivatie voor de opleiding beïnvloeden. Mijn bevindingen komen voor een groot deel overeen met de bevindingen van Wolff & Crul, ondanks het verschil in de groep respondenten. Ik heb gesproken met allochtone en autochtone blijvers en Wolff & Crul met allochtone blijvers en uitvallers. Ik noem hier enkele toevoegingen op het model naar aanleiding van dit onderzoek. In dit onderzoek komen er bij de achtergrondkenmerken meer aspecten naar voren die van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding dan zij in hun onderzoek noemen, bijvoorbeeld de geloofsovertuiging. Een belangrijke toevoeging bij onderzoek op een beroepsopleiding naar studie-uitval of motivatie is de identificatie met het beroep waar de student voor opgeleid wordt. Daarnaast ontbreekt in het model van Wolff & Crul de persoonlijke ontwikkeling van de studenten. Naast een vergroting van het academisch zelfvertrouwen is een vergroting van het zelfvertrouwen in het algemeen door het volgen van de opleiding een belangrijke factor die de motivatie voor de opleiding versterkt.

In dit onderzoek is het begrip motivatie gedefinieerd aan de hand van de *Motivational System Theory* van Ford. Deze definitie kent verschillende aspecten: de doelen, de overtuiging dat men in staat is om het doel te behalen, de overtuiging dat het mogelijk is om in de omgeving de doelen te realiseren en de emotionele binding met het doel. Door de volledigheid van deze theorie heb ik een verdieping kunnen aanbrengen in dit onderzoek naar motivatie. Om echter goed inzicht te krijgen in de mate waarin een student gemotiveerd is om de opleiding te volgen is het van belang om per individu en per situatie te bekijken welke van de hierboven genoemde aspecten in dat specifieke geval doorslaggevend zijn. Hier zou binnen de *Motivational System Theory* meer aandacht voor kunnen zijn.

6.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van dit onderzoek zou er op verschillende gebieden vervolgonderzoek gedaan kunnen worden. Een onderzoek naar het effect van een specifieke factor op de motivatie voor de opleiding zou een verdieping kunnen aanbrengen in de hier gevonden resultaten. Verder zou er op basis van de resultaten van dit onderzoek een grootschalig kwantitatief onderzoek onder de studenten van MWD aan de HvA uitgevoerd kunnen worden naar het effect van de factoren op de motivatie voor de opleiding. De resultaten van een dergelijk onderzoek zouden voor de gehele studentenpopulatie gelden. Verder kan er gekeken worden naar de invloed van de factoren op de motivatie voor de opleiding bij andere studierichtingen. Op basis van dit onderzoek kan er een vergelijking gemaakt worden en bekeken worden in hoeverre de invloed van de factoren afhankelijk is van de studierichting. Een verschil in de vormgeving van het onderwijs tussen hogescholen onderling en het effect van de vormgeving op de motivatie voor de opleiding kan inzichtelijk

gemaakt worden door een onderzoek uit te voeren bij andere opleidingen MWD bij andere hogescholen. Tot slot kan er onderzocht worden of aan de hand van de factoren, die effect hebben op de motivatie voor de opleiding een instrument ontwikkeld kan worden om de kwaliteit van de opleiding te beoordelen.

Op de vraag of de bovenstaande onderzoeken zich zouden moeten richten op alleen allochtone studenten of op zowel allochtone, als autochtone studenten is geen eenduidig antwoord te geven. Aan de specifieke aandacht voor de allochtone studenten, maar ook aan een vergelijking tussen beide groepen kleven nadelen. Specifiek onderzoek naar de groep allochtonen kan stigmatiserend werken, omdat de allochtone studenten de ervaring kunnen hebben dat zij anders benaderd worden dan de overige studenten. Bij een vergelijking wordt in de analyse de nadruk gelegd op verschillen in de culturele achtergrond, terwijl er tussen de studenten onderling tal van verschillen kunnen zijn wat betreft achtergrond en persoonlijkheid die van invloed zijn op de motivatie voor de opleiding, zoals uit dit onderzoek is gebleken. Enerzijds is het bij elk onderzoek met allochtone respondenten van belang om te waken voor en bewust te zijn van mogelijke negatieve gevolgen en ervaringen naar aanleiding van het onderzoek voor de allochtone respondenten. Anderzijds heeft dit onderzoek naar de ervaringen van onder andere allochtone studenten met betrekking tot de motivatie voor de opleiding tot meer inzicht in hun ervaringen tijdens de opleiding geleid. Hierdoor kunnen docenten en studiebegeleiders zich beter in deze studenten verplaatsen, waardoor de allochtone studenten zich meer gekend kunnen voelen. Dit geldt overigens niet alleen voor de allochtone studenten, maar tevens voor de autochtone studenten.

6.5 Aanbevelingen voor de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening

6.5.1 Inleiding

Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek wil ik een aantal aanbevelingen voor de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van de Hogeschool van Amsterdam doen. Ik geef eerst aan welke rol de hier gevonden resultaten kunnen spelen in de begeleiding van de studenten, bij wie de motivatie voor de opleiding is afgenomen. Daarnaast bespreek ik welke aspecten van belang zijn binnen de leeromgeving om de motivatie van de studenten voor de opleiding op peil te houden en te versterken. Hierbij komen de verschillende aspecten van de academische en sociale integratie aan bod.

6.5.2 De begeleiding van de studenten

In de begeleiding van de studenten kan gewerkt worden met de bovengenoemde factoren. Wanneer een student ergens mee zit of twijfelt of hij door wil gaan met de opleiding, kan door te vragen naar het effect van de verschillende factoren op de motivatie voor de opleiding inzichtelijk worden gemaakt waar het probleem precies zit. Door welke factor neemt de motivatie af en op welk aspect van de motivatie heeft deze factor een negatieve invloed? Zijn de doelen van de student veranderd of denkt de student dat hij zijn doelen niet kan behalen ofwel omdat de opleiding niet aansluit bij zijn doelen en mogelijkheden ofwel omdat hij denkt dat hij er zelf niet toe in staat is? Zijn zijn overtuigingen ten aanzien van zichzelf en de omgeving realistisch? Het is van belang om niet alleen in te gaan op de ervaring die door de student als problematisch ervaren wordt, maar oog te hebben voor het totaalbeeld van de wijze waarop de student de studie ervaart in relatie tot zijn motivatie. Door te bespreken welk effect de overige factoren op de motivatie voor de opleiding hebben, kan gekeken worden of en hoe de factoren die de motivatie positief beïnvloeden versterkt kunnen worden en hoe de student om kan gaan met ervaringen waardoor de motivatie afneemt. In dit onderzoek is er geen fundamenteel verschil in de ervaringen van de allochtone en autochtone studenten gevonden.

Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat er in de begeleiding van beide groepen geen onderscheid gemaakt hoeft te worden. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de groep studenten in dit onderzoek niet representatief is voor de gehele groep studenten bij MWD.

Wat de affectieve betekenis van de ervaringen betreft, zou er in de begeleiding aandacht kunnen zijn voor het maken van een onderscheid tussen gevoelens van verbondenheid en autonomie. Uit de analyse van de affectieve betekenis van de ervaringen is gebleken dat de meeste studenten dit onderscheid niet goed konden maken. Hier kunnen zij tijdens de opleiding en later in het werk mee in de problemen komen. Doordat de studenten dit onderscheid niet goed kunnen maken, zijn zij niet altijd in staat adequaat te reageren. De studenten zouden kunnen leren om dit onderscheid te maken door te verkennen welke ervaringen een sterk gevoel van autonomie binnen de opleiding met zich meebrengen en te leren dat ze zich wel degelijk mogen onderscheiden van anderen zonder daarmee geheel uit de relatie te treden.

6.5.3 Het versterken van de motivatie voor de opleiding

Dan zal ik nu ingaan op de zaken binnen de leeromgeving die de motivatie voor de opleiding kunnen versterken. Hierbij komen de opbouw, inhoud, organisatie van de opleiding en het contact met de docenten aan bod (academische integratie). Ik sluit af met een advies hoe de opleiding om kan gaan met de verschillende behoeftes van de studenten aan contact met medestudenten (sociale integratie).

Wat de opbouw van de opleiding betreft, wordt het instroom jaar van studenten die al een vooropleiding hebben op mbo, hbo of WO niveau, als te vol ervaren. Ik adviseer de opleiding om keuzes te maken in het programma, zodat de studenten de overtuiging hebben dat ze kunnen voldoen aan de verwachtingen die de opleiding aan hen stelt. Ten tweede zou de opleiding meer aandacht kunnen besteden aan de volgorde waarin de vakken worden gegeven, zodat er een logische opbouw ontstaat en vakken die elkaar aanvullen in dezelfde periode gegeven worden.

Vanwege de verschillende interesses en leerstijlen van de studenten adviseer ik de hogeschool om een afwisselend inhoudelijk programma aan te bieden. Waarbij er zowel theoretische kennis overgedragen wordt, als praktijkervaring kan worden opgedaan en er een koppeling tussen theorie en praktijk wordt gemaakt. Bij het aanleren van de methodiek van het maatschappelijk werk zijn de studenten gemotiveerd, wanneer ze gestimuleerd worden om zelf hun beroepsidentiteit vorm te geven.

De organisatorische randvoorwaarden leiden op dit moment tot veel frustraties bij de studenten. Het tijdig bekend maken van het rooster, het tijdig verwerken van de cijfers en het op efficiënte wijze herstellen van fouten in de administratie zou een bijdrage kunnen leveren aan de motivatie voor de opleiding.

De motivatie voor de opleiding wordt versterkt door een prettig contact met docenten. Betrokkenheid, bereikbaarheid, openheid en een correcte bejegening wordt door de studenten gewaardeerd. De organisatie van de opleiding zou de ontwikkeling van en het behouden van een dergelijke houding bij docenten kunnen ondersteunen.

Wat de sociale integratie betreft kan de motivatie voor de opleiding vergroot worden door de indeling van de groepen studenten afwisselend te baseren op interesse, vrije keuze en diversiteit. De behoefte van de studenten aan de vorm en de mate van contact met medestudenten is wisselend en door de basis van de indeling van de groepen af te wisselen, kan er aan de verschillende behoeftes van de studenten voldaan worden. Tot slot zou er in de begeleiding van de projectgroepen in het eerste jaar meer aandacht kunnen zijn voor het leren samenwerken. Door het aanleren van reflectievaardigheden kunnen de studenten inzicht krijgen in hun eigen rol bij de samenwerking, dit draagt bij aan de motivatie voor de opleiding.

Literatuurlijst

Bean, J.P. (1982). Leaving college: Rethinking the Causes and cures of student attrition [Book review]. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 708-709.

Beekhoven, S. (2002). *A fair chance of succeeding, Study careers in Dutch higher education*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M. H. & Dasen, P. (2006). *Cross-cultural psychology, research and applications*. Cambridge: University Press.

Bliekendaal, E. (2009). *Projectplan Sturen op Studiesucces, Domein Maatschappij en Recht*. (ongepubliceerd). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe: The Free Press.

Evelein, F (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. Utrecht: IVLOS-reeks.

Ford, M.E. (1992). *Motivating Humans, Goals, Emotions, and personal agency beliefs*. New York: Sage Publications.

Hekman, P. (2008). *Familieleden van mensen met schizofrenie* (ongepubliceerd). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek

Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen E. (1995). *Self-Narratives, The construction of meaning in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.

IJzendoorn, M.H. (1988). De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek I: Methodologische uitgangspunten. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*. 4 (5) 280-288.

Jong, U. de, Leeuwen, M. van, Roeleveld, J. & Zijl M. (2001). *Deelname aan hoger onderwijs, Toegankelijkheid in beweging, kiezen voor hoger onderwijs 1995-2000. Studentenmonitor 2001, aanvullende analyses over motivatie en sociaal milieu*. Amsterdam: SEO/SCO-Kohnstamm Instituut.

Jong, U. de, Korteweg, J. A. , & Leeuwen, M. van (2002a). *Studentenmonitor 2001, trends in de jaren 1996-2001*. Amsterdam: SEO/SCO-Kohnstamm Instituut.

Jong, U. de, Korteweg, J. A. , & Leeuwen, M. (2002b), *Studentenmonitor 2001, aanvullende analyses over motivatie en sociaal milieu*. Amsterdam: SEO/SCO-Kohnstamm Instituut.

- Loon, R. van, & Wijsbek, J. (2003). Waarderingstheorie en Zelfconfrontatiemethode: uitgangspunten en aanpak. In Loon, R. van, & Wijsbek, J. (Ed.), *De organisatie als verhaal* (pp. 37-55). Assen: Van Gorcum.
- Martens, R. & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek praktijk en theorie*. Den Haag: Boom Onderwijs.
- McAdams, P.D. (1993). *The Stories we live by, Personal Myths and the making of the Self*. New York: The Guilford Press.
- Mooren, J.H.M. (1999). *Bakens in de stroom, naar een methodiek van het humanistisch geestelijke werk*. Utrecht: SWP.
- Murphy, K.P. & Alexander, P.A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Prins, J.B.A. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs, studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Reynolds, J. (2006). *Understanding Existentialism*. Chesham: Acumen Publishing.
- Severiens, S., Wolff, R. & Rezai, S. (2007). *Diversiteit in leergemeenschappen*. Utrecht: Echo.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 678-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure. *Journal of Higher Education*, 59 (4) 438-455.
- Weidema, F. (2007). *Mijn handen aan dit bed* (ongepubliceerd). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Wolff, R. & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hogeronderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan, Een analyse van instroom, uitval en rendementen van niet-westers allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997-2005*. Utrecht: ECHO.

Bijlage 1: Model van Tinto

Conceptual Schema for Dropout from college

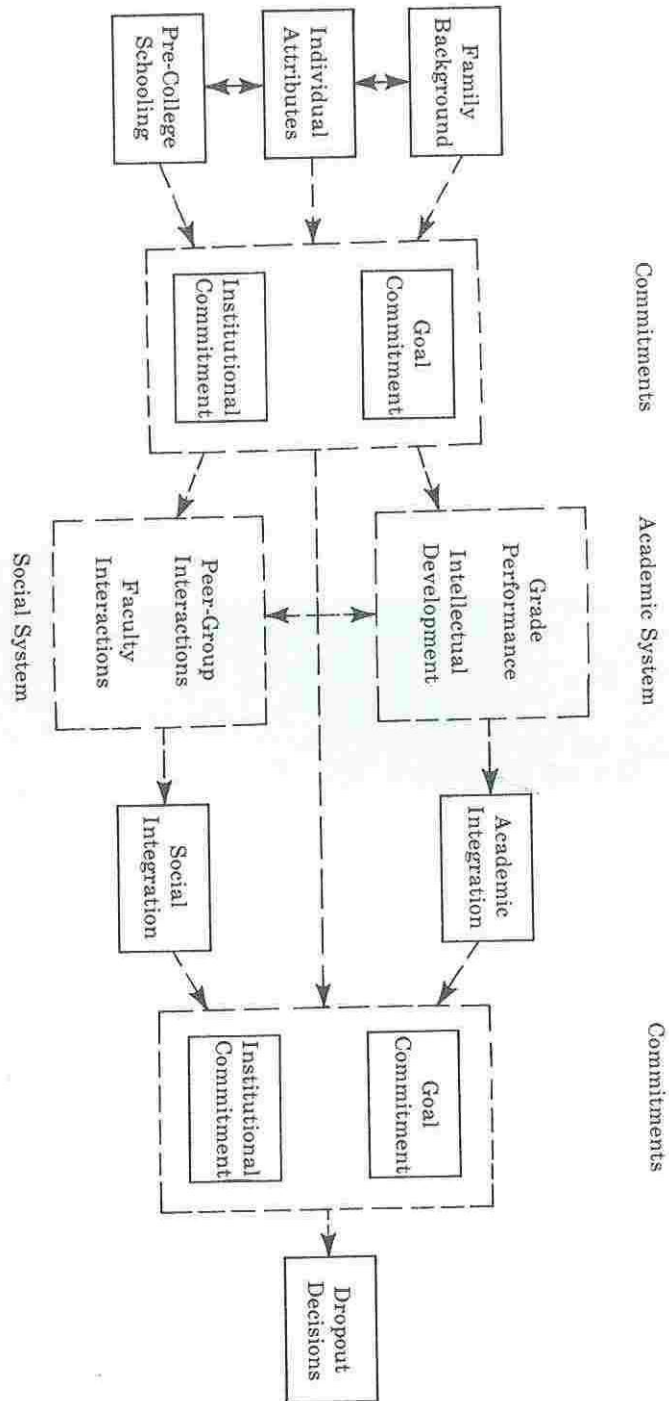


Figure 1
A conceptual Schema for Dropout from College

Bijlage 2: Analyse Y.

Tweedejaars, autochtoon, vrouw, 27 jaar

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

Y. is in haar vorige baan als docent op een basisschool overspannen geraakt. Ze heeft zichzelf daarna wat tijd gegund om aan zichzelf te werken en te onderzoeken wat ze wil doen in haar leven. In het coachingstraject wat ze toen volgde, ontdekte ze de volgende talenten: mensgericht, coördinatief, zorgzaam en praktisch ingesteld. In haar toekomstige werk wil ze deze talenten kunnen inzetten. Ze begon met Human Resource Management. Maar al snel bleek dit niet de studie te zijn die bij haar past. Ze realiseerde zich dat ze in dat werk weinig contact zou hebben met de werknemers zelf. Ze zocht naar een studie waar dat wel bij zou kunnen en koos voor ~~Ma~~Maatschappelijk Werk en Dienstverlening+(MWD). Het beroep van maatschappelijk werker spreekt haar aan, omdat ze haar kennis en vaardigheden in kan zetten om anderen weer in hun kracht te zetten. Tijdens een oefengesprek (Het Bureau) ging dit erg goed. Op dat moment werd het voor Y. duidelijk dat ze gevoel heeft voor het voeren van een hulpverleningsgesprek en kon ze haar talenten inzetten. Y. heeft een aantal ervaringen waaruit blijkt dat ze door het volgen van de opleiding MWD haar doelstellingen kan verwezenlijken (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

Wat betreft de mogelijkheid om vaardigheden te ontwikkelen komen in het gesprek de kwaliteit van het onderwijs en het volle programma aan de orde. Het programma van de studieloopbaanbegeleiding zit goed in elkaar volgens Y. Er worden zaken geoefend en besproken waar Y. daadwerkelijk wat aan heeft. Ook de inhoud van de theorievakken, waaronder psychologie, vindt Y. erg interessant. Haar interesse wordt versterkt als docenten goed les kunnen geven. Docenten die te autoritair zijn en weinig interactie met de klas hebben, maken het Y. moeilijk om motivatie voor het vak op te brengen. Aan de andere kant daalt de motivatie ook als docenten te soepel zijn en geen orde kunnen houden in de klas. Wanneer lessen niet goed te volgen zijn, leidt dit tot irritatie en boosheid bij Y.

De stage die ze in het tweede jaar loopt, kost veel tijd en energie. Omdat het leerrendement heel laag is, vindt Y. de stage zonde van haar tijd. Daarnaast heeft ze vanwege het volle programma genoeg andere zaken te doen. Door het grote aantal vakken, kan ze minder tijd aan de vakken besteden dan ze wil, dit vindt Y. erg jammer.

Kortom Y. kan haar vaardigheden en kennis ontwikkelen als de docenten een inhoudelijk goed programma bieden en voldoende didactische vaardigheden hebben. Een andere voorwaarde is dat Y. de tijd heeft om de vakken met aandacht af te ronden. Op die momenten is Y. het meest gemotiveerd. De *personal agency beliefs* wat betreft de aansluiting van de omgeving bij haar mogelijkheden zijn wisselend. Wat betreft het zelfbeeld is Y. nog wat onzeker. Hier kom ik op terug bij het beroep van maatschappelijk werker en de privéomgeving.

Informatievoorziening

Vanwege onduidelijkheid over de inhoud van het lesprogramma is Y. in de problemen gekomen met de stage. Dit is een voorbeeld, waarbij de slechte informatievoorziening ervoor zorgde dat de motivatie voor de studie af is genomen.

Emotioneel klimaat

Y. vindt de samenstelling van de klas erg prettig. Haar klasgenoten hebben net als zij bewust voor de studie gekozen en zijn al wat ouder. Met een klasgenoot heeft ze een goede vriendschap opgebouwd. Ze kan goed met haar praten en ze werken samen aan projecten en opdrachten. Daarnaast heeft de inzet van de studieloopbaanbegeleider tot een prettig emotioneel klimaat geleid. Klachten neemt hij serieus en hij zet zich in om zaken van het programma te wijzigen. Helaas is er halverwege het jaar een incident geweest in de klas, waardoor er groepsvorming ontstond. Er werd binnen de klas veel geroddeld, waardoor Y. zich onveilig voelde. Op dat moment ging Y. met minder plezier naar school. Dit aspect van de *personal agency beliefs* over de omgeving zijn in de loop van het studiejaar negatiever geworden.

Beroep van maatschappelijk werker

Omdat Y. last heeft van faalangst, ziet ze op tegen de komende stage. Ze is bang dat ze er nog niet klaar voor is. Aan de andere kant denkt ze ook dat er iets moois uit de stage voort kan komen, omdat ze kan gaan ontdekken of het maatschappelijk werk echt iets voor haar is. De onzekerheid over de eigen vaardigheden zorgt ervoor dat de motivatie daalt, terwijl haar nieuwsgierigheid de motivatie voor de stage versterkt.

Achtergrond en privéomgeving

Y. had binnen het gezin waar ze in opgegroeid is een hulpverlenende rol. Ze werd al op jonge leeftijd betrokken bij problemen van haar ouders en broers. Dit gaf haar aan de ene kant een prettig gevoel, maar was ook een belasting voor Y. Op dit moment is Y. in therapie. Hierdoor heeft Y. meer inzicht in zichzelf gekregen en kan ze haar grenzen beter aangeven. Ook stijgt haar zelfvertrouwen door het contact met de psycholoog. In die zin vormt het contact met de psycholoog een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling en het zelfbeeld van Y. Waardoor het zelfvertrouwen ook met betrekking tot de studie en het vak kan groeien. De vriend van Y. doet ook MWD. Ze kan haar ervaringen delen en ze merkt dat de communicatie binnen de relatie beter wordt door de studie. Dit draagt bij aan de motivatie voor de studie.

Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	11	0	0	6	1	1	6	25
Percentage	44.0%	0.0%	0.0%	24.0%	4.0%	4.0%	24.0%	100%

Tabel Typeringen Y.

Meest gescoord: verantwoordelijkheid (89), toegewijd (84), betrokkenheid (79)
Minst gescoord: schuldig (32), schaamte (40), kwaadheid (42)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door Y.*

Y. heeft veel waardegebieden met een ZA+ typering geformuleerd. De sterkste ZA+ typeringen hebben de waardegebieden, waarin ze aangeeft dat ze haar talenten ontdekt heeft en deze in kan zetten tijdens de opleiding. Het waardegebied over haar interesse in de inhoud van de lessen psychologie en filosofie heeft ook een sterke ZA+ typering.

Daarnaast heeft Y. een aantal waardegebieden met een LL- typering geformuleerd. In deze waardegebieden benoemt Y. al veel gevoelens. Zo leidt een docent die niet voor een prettig werkklimaat kan zorgen tot gevoelens van boosheid en irritatie, zorgt geroddeld van klasgenoten voor een onveilig gevoel en

roepen mensen die niet gemotiveerd zijn voor de hulpverlening een allergische reactie op. Dit zijn allemaal zaken waar Y. niet direct greep op heeft. Daarnaast is ze bang dat ze nog niet klaar is voor de stage in het derde jaar. Het percentage waardegebieden met een ZA+ en LL- typering kan er op duiden dat Y. gevoelens van verbondenheid en autonomie niet goed kan onderscheiden in zichzelf.

Y. zegt dat ze last heeft van faalangst en dat deze een rol speelt bij de komende stage. Dit waardegebied heeft een A- typering, er is sprake van gevoelens van onvervuld verlangen. In een ander waardegebied is het Z-motief duidelijk sterker dan het A-motief. Het waardegebied heeft een Z- typering, gevoelens van verzet en agressie. Hierin beschrijft Y. haar ongenoegen over een docent die te autoritair optreedt. Een situatie waarin Y. de docent als dominant ervaart en zij weinig in te brengen heeft.

Conclusie

Als we kijken naar het *effect van de factoren op de motivatie voor de studie* dan spelen de eigen kenmerken een grote rol bij de motivatie voor de studie. Y. is vastgelopen in haar vorige baan en heeft in de opleiding MWD een opleiding gevonden waarbij zij haar talenten kan inzetten. De huidige relatie met haar vriend draagt bij aan de motivatie voor de studie en door het contact met een therapeut krijgt Y. meer inzicht in zichzelf. De privéomgeving heeft invloed op de studiekeuzemotivatie en de *personal agency beliefs* over zichzelf.

Wat de academische integratie betreft vindt Y. de vakken, waarbij er goed les gegeven wordt interessant. Bij docenten die te autoritair zijn of juist te soepel, haakt Y. af en verliest Y. de interesse in het vak. Het programma van de studieloopbaanbegeleiding zit goed in elkaar en Y. waardeert de inzet van de studieloopbaanbegeleider. Een minpunt van de opleiding is volgens Y. dat het programma te vol is. De *personal agency beliefs* over de omgeving zijn wisselend.

Y. is gevoelig voor de sfeer binnen de opleiding. In eerste instantie voelde ze zich snel thuis, onder andere door vriendschap met een medestudent te sluiten. Helaas ontstonden er in de loop van het jaar verschillende groepen in de klas door een voorval. Daardoor voelde Y. zich onveilig in de klas. Dit aspect van de *personal agency beliefs* over de omgeving is omgeslagen van positief naar negatief.

Bijlage 3: Analyse E.

Vierdejaars, autochtoon, vrouw, 21 jaar

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

E. heeft voor de opleiding *Maatschappelijk Werk en Dienstverlening* (MWD) gekozen om zich persoonlijk te ontwikkelen. De opleiding is voor haar een werkplaats waar ze zich als persoon en als professional kan ontwikkelen. De docenten die laten zien hoe ze hun persoonlijkheid en professionaliteit combineren zijn een voorbeeld voor haar. De inhoud van de opleiding, waaronder de vakken psychologie en filosofie, spreekt haar aan. Ze geeft aan dat ze in de opleiding naar verdieping zoekt. De opleiding heeft haar gestimuleerd om zich verder te verdiepen in spiritualiteit en de denkbeelden van onder andere Jung. Deze verworven kennis heeft ze bij het schrijven van de verschillende verslagen kunnen gebruiken. De opleiding sluit aan bij haar doelstelling om zich verder te verdiepen. Dit versterkt de motivatie voor de studie. Dit aspect van de *personal agency beliefs* over de omgeving zijn positief.

Zelfbeeld en het ontwikkelen van vaardigheden

E. beschrijft zichzelf als perfectionistisch en door die eigenschap haalt ze alles uit zichzelf. Niemand kan haar zo goed motiveren als zijzelf. Dit perfectionisme heeft wel als nadeel dat ze bij samenwerking te overheersend is, omdat ze denkt dat ze het beter weet dan anderen. Gedurende de opleiding heeft E. haar persoonlijke kwaliteiten leren kennen en deze verder ontwikkeld. Ze heeft geleerd om zichzelf te uiten naar anderen toe, wanneer er problemen zijn en erover te reflecteren waar deze problemen mee te maken hebben. Verder is tijdens haar studiebeperiode in Oostenrijk haar wereldperspectief vergroot. Binnen de organisatie van de HvA is het eindproduct van deze opdracht in ontvangst genomen en zij gaat kijken wat ze met de uitkomst van haar verslag kan doen. Dit draagt bij aan de motivatie voor de studie van E. E. heeft een sterk geloof in eigen kunnen en heeft zich verder kunnen ontwikkelen gedurende de opleiding. De opleiding sluit aan bij haar mogelijkheden. *Personal agency beliefs* over zichzelf en tot de omgeving zijn positief. Ze heeft de overtuiging dat de ze de opleiding aan kan en dat deze aansluit bij haar doelen en mogelijkheden.

Informatievoorziening

In het eerste jaar heeft E. geen goed beeld gekregen van wat het maatschappelijk werk inhoudt. Dit vond E. demotiverend. Daarnaast heeft E. veel frustraties over de inconsequente werkwijze op de HvA. Er was bijvoorbeeld onduidelijkheid over waar de inhoud van het eindportfolio uit zou moeten bestaan. De docenten leken verschillende criteria te hanteren. Deze wisselende en gebrekkige informatievoorziening zorgde voor veel onzekerheid bij E.

Emotioneel klimaat

In tegenstelling tot de negatieve ervaringen die ze op de middelbare school heeft gehad, voelt E. zich op de HvA wel serieus genomen door de docenten en studenten. De persoonlijke betrokkenheid van de docenten tijdens de hoorcolleges hebben haar geraakt en gemotiveerd. Ze werd geïnspireerd door de verhalen van de docenten en studenten uit de minor ~~z~~ingeving en samenleving. Ze heeft met één docent een slechte ervaring, deze nam haar niet serieus en behandelde haar als een scholier. Maar over het algemeen ervaart E. het emotionele klimaat bij de opleiding MWD als prettig en draagt dit bij aan de motivatie voor de studie.

Achtergrond en privéomgeving

In het geval van E. heeft de privéomgeving zelf niet direct invloed op de studie, maar de studie op de privéomgeving. Ze moet oppassen dat ze haar professionaliteit niet mee naar huis neemt en de rol van hulpverlener op zich neemt binnen haar gezin. Daarnaast merkt ze dat ze hoge verwachtingen van haar vriendinnen heeft wat betreft de communicatie, maar deze verwachtingen worden niet altijd waar gemaakt. Haar ervaringen van de studie botsen met haar privéleven.

Beroep van Maatschappelijk werker

Hieronder zal ik weergeven welke waardegebieden E. geformuleerd heeft met betrekking tot de stage en het beroep van maatschappelijk werker. Aan het begin van de stage merkte E. dat ze te weinig kennis had van de materiële hulpverlening (financiële zaken) om de cliënten te kunnen helpen. Op dat moment miste ze de nodige kennis en informatie. De opleiding zou hier meer aandacht aan kunnen besteden volgens E. Waardevolle momenten gedurende de stage waren voor E. de momenten waarop de cliënt gestrest en in paniek binnen kwam, maar kalm en lachend weer wegging. In de stage heeft E. ontdekt dat het aangaan van contact met de cliënt van wezenlijk belang is voor een maatschappelijk werker.

E. ervaart in het werk een spanningsveld tussen het versterken van de zelfredzaamheid van de cliënten en het direct oplossen van problemen voor de cliënt. Laat zij als maatschappelijk werker de cliënt zelf een formulier invullen, wat meer tijd kost, of doet zij het even snel zelf? Een werkwijze waarbij de cliënt aangesproken wordt op zijn zelfredzaamheid, spreekt haar meer aan. Ze merkt dat ze geen zin heeft om cliënten te helpen, waarvan ze weet dat ze het zelf kunnen. Twee positieve aspecten van het maatschappelijk werk zijn voor haar dat ze een bijdrage levert aan de samenleving en dat ze met mensen werkt. Gedurende de stage werd ze bevestigd in haar rol als hulpverlener door de positieve reacties van cliënten. Wat het werk betreft heeft E. voldoende zelfvertrouwen opgebouwd, daarnaast sluit een deel van de doelstelling van het werk aan bij haar eigen doelstellingen (*personal agency beliefs* over zichzelf en de omgeving). Wat deze zaken betreft, past het beroep van maatschappelijk werker bij E.

Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	21	2	0	2	2	2	7	36
Percentage	58.3%	5.6%	0.0%	5.6%	5.6%	5.6%	19.5%	100%

Tabel Typeringen E.

Meest gescoord: verantwoordelijkheid (150), eigenwaarde (140), betrokkenheid (140)

Minst gescoord: schuld (17), schaamte (33), eenzaamheid (39)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door E.*

De meeste affectieve typering van E. zijn ZA+ typering. E. heeft veel ervaringen van kracht en eenheid met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. De meest sterke ZA+ typering gaan over de ontwikkeling van verschillende vaardigheden, het verkrijgen van inzicht en de mogelijkheid om zich te verdiepen in thema's als spiritualiteit. Daarnaast geven positieve contacten met medestudenten en docenten ervaringen van kracht en eenheid. Een ZA+ typering staat voor een ervaring, waarin de beide motieven (Z en A) vervuld worden. Deze ervaring roept een gevoel van voldoening op. Dit komt overeen met het verhaal van E., waarin haar eigen doelstellingen en mogelijkheden aansluiten bij de opleiding.

De waardegebieden met andere scores worden hieronder weergegeven. Het is opvallend dat de ervaringen van isolatie en machteloosheid (LL-) allemaal buiten de opleiding MWD liggen. Het gaat om ervaringen op de middelbare school en met vriendinnen nu. Ze hebben te maken met teleurstellingen in contact met anderen. De ervaring van een onvervuld verlangen (nA-) komt naar voren wanneer E. een onvermogen ervaart om anderen te helpen. Zoals bij haar ouders, waarbij ze de rol van hulpverlener niet op zich kan nemen en in het begin van haar stage bij het onvermogen om cliënten te helpen met materiële zaken, omdat ze te weinig kennis daarvan heeft.

E. heeft één waardegebied waarbij ze autonomie ervaart (Z+). Deze heeft ze bij het waardegebied waarbij ze haar perfectionisme als een grote drijfkracht ervaart. Gevoelens van verzet (nZ-) komen naar voren bij frustraties op de opleiding. Het gaat dan om de inconsequente werkwijze van de docenten en een onheuse bejegening van een docent. De emotie die E. het meeste heeft gescoord is verantwoordelijk. Dit sluit aan bij het waardegebied waarin ze formuleert dat ze uit zichzelf de meeste motivatie haalt.

Conclusie E.

De vraag is *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij E.* Ik ga hieronder in op de factoren *eigen kenmerken*, *academische integratie* en *de sociale integratie*.

Wat de eigen kenmerken van E. betreft, valt op dat haar doelstelling om zich persoonlijk te ontwikkelen een belangrijke factor vormt in de motivatie voor de opleiding. Daarbij neemt ze zelf de verantwoordelijkheid op zich om deze doelstelling te behalen. Ze is perfectionistisch en haalt de motivatie uit zichzelf. Wat haar privéomgeving betreft, lijkt de studie meer invloed op haar privéleven te hebben dan andersom.

De academische integratie van E. is behoorlijk goed. De opleiding biedt haar voldoende mogelijkheden om zich te ontwikkelen gedurende de studie. Zo heeft ze de ruimte om zich te verdiepen in de denkbeelden van Jung en in spiritualiteit en kan ze deze kennis verwerken in de verslagen. Ze versterkt haar reflectievaardigheden en verbreedt haar perspectief op de wereld. Tijdens de stage ontdekt E. dat het maatschappelijk werk bij haar past. De *personal agency beliefs* dat ze de studie aan kan en dat haar doelen en mogelijkheden aansluiten bij het werk zijn positief.

De sociale integratie verloopt goed bij MWD. E. voelt zich prettig bij de opleiding MWD. Ze voelt zich serieus genomen door haar medestudenten en is lid van de onderwijscommissie. Dit aspect van de *personal agency beliefs* is positief.

Bijlage 4: Analyse P.

Vierdejaars, autochtoon, man, 25 jaar

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

P. heeft, voordat hij een sociale mbo-opleiding is gaan doen een technische opleiding gevolgd. Tijdens de stage bij SPW (Sociaal Pedagogisch Werk) merkte hij dat het behalen van kleine successen bij cliënten hem de voldoening gaf die hij miste bij de technische opleiding. Het verschil tussen de twee studies is voor hem dat er bij het werken met mensen meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Zijn persoonlijkheid speelt een rol in het werk. In het begin van de opleiding MWD had P. het streven om de hele wereld te verbeteren. Nu wil hij op kleine schaal een positieve invloed hebben op de wereld, namelijk op die van de cliënt. P. heeft de ervaring dat hij in het werk deze doelstelling kan verwezenlijken.

P. is bewust in Amsterdam gaan studeren en niet in Alkmaar, terwijl dat meer voor de hand zou liggen vanwege de reisafstand. Hij had al vier jaar in Alkmaar op school gezeten en wilde eens wat anders. De diversiteit van de studenten wat de afkomst betreft was groter in Amsterdam en dat sprak hem aan. Deze diversiteit heeft hem geholpen in zijn leerproces. Ook deze doelstelling heeft P. verwezenlijkt (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

Hieronder zal ik weergeven in hoeverre de opleiding aansluit bij P. , waarbij ik begin met het project onderwijs. In het begin van een project is P. erg gemotiveerd. Hij zit dan vol ideeën over de invulling van het project. Als het project in grote lijnen uitgezet is, zit naar zijn idee zijn taak er op en is P. minder gemotiveerd. Hij wordt dan wat lakser in de uitvoering. Maar hij is wel altijd aanwezig bij alle bijeenkomsten op school. Hij is wat dat betreft toegewijd en vindt het zijn plicht om aanwezig te zijn. Daarnaast is hij altijd op school, omdat hij de lesstof gemakkelijker in zich opneemt tijdens de lessen dan thuis uit de studieboeken. De verhalen van de docenten uit de praktijk motiveren P. voor de studie. De verhalen over 'extreme' cliënten spreken hem het meeste aan. P. is vooral geïnteresseerd in de theorie als er een duidelijke link is met de praktijk. Op dat moment onthoudt hij de theorie beter. Een deeltijd studie had misschien beter bij P. gepast.

Wat de ontwikkeling van vaardigheden betreft, leert P. vooral veel van de lessen, waarbij er een koppeling wordt gemaakt met de praktijk. Daarnaast is hij aan het begin van een project gemotiveerder dan op het einde. Hij is wel bijna altijd aanwezig op school. De *personal agency beliefs* ten aanzien van de aansluiting tussen de omgeving en zijn mogelijkheden zijn wisselend.

Informatievoorziening

P. heeft met betrekking tot dit thema geen waardegebieden geformuleerd.

Emotioneel klimaat

In een aantal waardegebieden komt naar voren dat P. het soms lastig vindt om als enige man tussen veel vrouwen te verkeren. Hij vindt het vervelend dat er bij een technisch probleem (bijvoorbeeld met de computer) altijd naar hem gekeken wordt om het op te lossen. Daarnaast botst de indirectheid van vrouwen met de directheid die hij gewend is. Bijvoorbeeld wanneer er achter iemand zijn rug om geroddeld wordt.

Tijdens de stage heeft hij ervaren dat hij het moeilijk vindt om zijn fouten toe te geven. De 'machocultuur', die hij heeft meegekregen botst met de 'zorg en welzijn' cultuur waar hij nu in zit.

Tot slot geeft P. aan dat veiligheid binnen groep erg belangrijk voor hem is om zich open te kunnen stellen. Op zijn stage was dat helaas niet het geval, maar bij MWD was het gevoel wel goed. De goede sfeer bij MWD vormt een motivatie voor de studie (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Beroep van maatschappelijk werker

Tijdens de stage kreeg P. een tegenslag toen hij een keer dichtklapte tijdens een gesprek met een cliënt. Het verhaal kwam erg bij hem aan. Het was nieuw voor hem om een tegenslag te krijgen en op dat moment kreeg hij het idee dat hij het werk niet aan kon. Dit demotiveerde P. Toen P. meer in contact kwam met zijn gevoel, was hij weer gemotiveerd. In het werk vindt hij het proces dat zich afspeelt bij een cliënt belangrijker dan het uiteindelijk doel. In het werk loopt P. soms tegen de regels en protocollen aan waar het werk mee omgeven is, maar over het algemeen past het werk van maatschappelijk werker bij hem.

Achtergrond en privéomgeving

De broer van P., die al sinds zijn zestiende werkt, moedigde P. aan om te blijven leren. Zijn broer wilde P. behouden voor een fout die hij had gemaakt door zo vroeg te gaan werken en niet verder te studeren. Een andere motivatie om te gaan studeren was dat de praktische voorwaarden gunstig waren. Zijn ouders betalen de opleiding en hij mag zo lang thuis blijven wonen als nodig is.

Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	12	1	0	4	1	0	4	22
Percentage	54.5%	4.5%	0.0%	18.2%	4.5%	0.0%	18.2%	100%

Tabel Typeringen P.

Meest gescoord: verantwoordelijkheid (65), krachtig (64), betrokkenheid (61)

Minst gescoord: schuldig (18), kwaadheid (18), eenzaamheid (27)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door P.q*

Ruim de helft van de waardegebieden die P. heeft geformuleerd, heeft een ZA+ typering. De waardegebieden met een sterke ZA+ typering gaan over zijn sterke motivatie aan het begin van projecten, de goede sfeer die P. bij de opleiding MWD ervaart en de diversiteit van studenten die hem geholpen hebben in het leerproces. Dit zijn ervaringen van kracht en eenheid met betrekking tot de motivatie voor de studie.

De waardegebieden met een LL- typering gaan over zijn lage motivatie aan het einde van de studie en zijn laksheid aan het einde van projecten. Ook twee ervaringen op de stage hebben een LL- typering. De ene ervaring is een situatie waarbij hij dichtklapte bij een cliënt en de andere is het gevoel van onveiligheid op de stageplek. Deze ervaringen leiden tot gevoelens van machteloosheid en hopeloosheid. Bij een LL- typering kan angst een rol spelen (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Het waardegebied met een Z- typering gaat over de indirectheid van vrouwen. P. heeft hier moeite mee omdat hij zelf de voorkeur geeft aan directheid. Deze indirectheid leidt tot gevoelens van frustratie en verzet. P. ergert zich aan het geroddel van zijn vrouwelijke medestudenten en collega's. Het waardegebied met een Z+ typering betreft de

mogelijkheid om na MWD psychologie te gaan studeren. Dit vormde een deel van de motivatie om MWD te gaan doen.

Conclusie

De vraag is *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij P.* Ik ga hieronder in op de factoren *eigen kenmerken*, *academische integratie* en *de sociale integratie*.

Wat de eigen kenmerken betreft, komt het thema *man zijn* te midden van veel vrouwen in verschillende waardegebieden naar voren. P. vindt het niet altijd prettig als man met veel vrouwen samen te werken. Het geroddel en het *moeten* oplossen van technische problemen staat hem tegen. Daarnaast botst de machocultuur waar hij vandaan komt soms met de zorgcultuur bij MWD. Hierdoor is P. minder gemotiveerd voor de studie. De aanmoediging van zijn broer en de praktische steun van zijn ouders motiveren hem wel om de studie te gaan volgen. P. heeft de ervaring dat de omgeving van de opleiding niet altijd bij hem aansluit, vanuit zijn privéomgeving krijgt hij wel de steun om zijn doelen te bereiken.

De academische integratie verloopt redelijk goed. P. is altijd aanwezig en de praktische voorbeelden van docenten spreken hem aan. Aan het begin van een project is P. erg betrokken en zit hij vol ideeën. Vaak is hij degene die de grote lijnen uitzet. Als het gaat om de afwerking van een opdracht dan is P. een stuk minder gemotiveerd. Het beroep past bij P. Hij kan zijn eigen persoonlijkheid er in kwijt en kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit van leven van de cliënt. Hierbij gaat het voor hem vooral om het proces en minder om het uiteindelijke doel. In het werk loopt P. soms wel tegen de vele regels en protocollen aan, maar over het algemeen kan P. zich goed identificeren met het vak van de maatschappelijk werker. Hij heeft de overtuiging dat hij het werk van maatschappelijk werk bij hem past en dat hij het werk aansluit bij zijn doelen en mogelijkheden.

De sociale integratie verloopt goed. De sfeer bij MWD ervaart P. als positief. De diversiteit van zijn medestudenten spreekt hem aan en heeft een positieve invloed gehad op zijn leerproces. Dus ondanks enkele negatieve ervaringen als man tussen vrouwen, heeft P. een goed contact met zijn medestudenten. Dit aspect van de *personal ability beliefs* over de omgeving is positief.

Bijlage 5: Analyse T.

Tweedejaars, allochtoon, vrouw, 22 jaar

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

T. is de opleiding MWD gaan volgen omdat ze het een goede algemene opleiding vindt. Na deze opleiding kan ze nog veel verschillende kanten op. Een andere reden waarom T. voor deze opleiding heeft gekozen, is dat ze als maatschappelijk werker anderen kan helpen. Toen ze acht was kreeg haar oma een hersenbloeding. Ze besloot toen dat ze anderen graag wilde helpen. Dit deed ze ook in haar vriendengroep op de middelbare school en haar klasgenoten vonden de opleiding MWD bij haar passen. T. kijkt uit naar de stage in het derde jaar, omdat ze dan kan ontdekken of het werk echt bij haar aansluit en ze haar doelstellingen kan verwezenlijken. Tot slot staat de opleiding voor haar op de eerste plaats. Dat heeft zij zo meegekregen van haar vader.

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

Op haar vijftiende overleed de vader van T., hierdoor is zij erg zelfstandig geworden. T. vindt vooral de vakken interessant waar zij later als beroepskracht iets aan heeft zoals psychologie. Wanneer docenten persoonlijke dingen vertellen of refereren aan hun eigen ervaringen als beroepskracht wordt T. gemotiveerd. Het vak filosofie vindt zij overbodig. De colleges van het vak kennis en onderzoek vindt T. saai, omdat de docent alleen theorie behandelt.

De stagebegeleiding in het tweede jaar vond T. niet motiverend, omdat er geen aandacht was voor individuele ervaringen. T. is praktisch ingesteld. Zij vindt vooral de vakken interessant waar zij later als beroepskracht iets aan heeft. Wanneer de vakken daar op gericht zijn, sluiten ze aan bij haar interesses en de wijze waarin zij zich wil ontwikkelen. De overtuiging dat de omgeving past bij haar mogelijkheden is in sommige opzichten positief en in andere opzichten negatief (*personal agency beliefs* over de omgeving).

Informatievoorziening

Het rooster wordt volgens T. niet tijdig bekend gemaakt. T. vindt dit vervelend, omdat ze een bijbaantje heeft waarbij ze ruim van tevoren aan moet geven wanneer ze beschikbaar is.

Emotioneel klimaat

In de omgang met medestudenten heeft T. ervaren dat ze direct en tegelijkertijd respectvol kan zijn. Toen een medestudent een heel stuk van internet had gehaald voor een verslag van een gezamenlijk project, sprak zij haar er op aan. De andere studenten vonden dat zij dit goed had aangepakt en gaven T. een compliment. Over het algemeen kan T. met iedereen op school goed omgaan. Ze heeft zich nooit echt buitengesloten gevoeld. Tegelijkertijd blijkt uit het gesprek dat T. geen echte vrienden op school heeft. Tijdens een project heeft T. zich bewust afgehouden van de groep, omdat ze negatieve verhalen over hen had gehoord van medestudenten. Het emotionele klimaat wordt door T. niet als bijzonder positief, maar ook niet als negatief ervaren. Contacten met medestudenten lijken geen belangrijk doel voor T., wat dat betreft heeft dit aspect minder invloed op de motivatie voor de opleiding bij T.

Beroep van maatschappelijk werker

Tijdens de stage in het tweede jaar is naar voren gekomen dat T. geduldig is in het contact met cliënten. Dit kwam goed van pas bij een cliënt, die veel klaagde. Voor de volgende stage is het belangrijk voor T. om ingrijpende situaties niet mee naar huis te nemen. Het is voor T. een leerdoel om in het contact met cliënten de juiste afstand te bewaren en tegelijkertijd betrokken te zijn. T. verheugt zich erg op de stage, omdat ze dan ziet hoe het werk echt in elkaar zit. En het onderzoeken en analyseren van de situatie van de cliënten lijkt T. interessant. Daarnaast is ze blij dat ze voor de komende stage goede begeleiding heeft. T. is gemotiveerd voor de stage, omdat ze haar goede eigenschappen kan inzetten, ze zich verder kan ontwikkelen en kan ontdekken of het werk bij haar past.

Achtergrond en privéomgeving

T. betaalt zelf het collegegeld en zij vindt dit bedrag erg hoog. Om het te kunnen betalen werkt T. veel naast de studie, wat ten koste gaat van vrije tijd en tijd voor de studie.

Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	15	0	0	2	0	0	3	20
Percentage	75.0%	0.0%	0.0%	10%	0.0%	0.0%	15%	100%

Tabel Typeringen T.

Meest gescoord: toegewijd (60), vertrouwen (59), verantwoordelijkheid (59)

Minst gescoord: eenzaamheid (0), schaamte (0), schuld (0), kwaadheid (4)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door T.*

T. heeft veel ZA+ typeringen heeft (75%). De waardegebieden met een sterke ZA+ typering gaan over dat haar opleiding voor haar op de eerste plek staat, over haar interesse in de theorievakken waar ze later in het werk iets aan heeft en over de komende stage. Dit zijn ervaringen van kracht en eenheid.

Drie waardegebieden zijn niet te typeren. Hoewel ik bij de overige respondenten de waardegebieden die niet te typeren zijn, niet bespreek, geef ik ze hier wel weer, omdat ze wat onderwerp betreft overeenkomen en T. heel weinig andere typeringen gescoord heeft. De drie waardegebieden die niet te typeren zijn hebben betrekking op onderwijs waar T. naar haar idee niets aan heeft: overbodige vakken, saaie colleges en nutteloze stagebegeleiding. In die zin zijn het ervaringen die de motivatie voor de opleiding niet versterken.

De twee waardegebieden met een LL- typering hebben betrekking op het lesgeld wat ze zelf betaalt en de onmogelijkheid om haar werk op tijd in te plannen omdat het rooster niet tijdig bekend wordt gemaakt. Dit zijn de enige waardegebieden waar T. kwaadheid scoort. Het is opvallend dat het hier praktische zaken betreft, waar anderen niet direct bij betrokken zijn. T. scoort in het algemeen zeer weinig negatieve gevoelens. Schuld, schaamte en eenzaamheid bijvoorbeeld helemaal niet. Toen ik dit in het nagesprek met haar besprak, gaf ze aan dat ze zich soms wel ergens schuldig over voelt, maar dat ze zich daar dan wel snel overheen zet.

Conclusie

De vraag is *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij T.* Ik ga hieronder in op de factoren *eigen kenmerken*, *academische integratie* en *de sociale integratie*.

De eigen kenmerken zijn in het geval van T. vooral van invloed op de doelstelling die ze met het volgen van de opleiding wil behalen: het helpen van anderen. T. heeft onder andere besloten om anderen te helpen. T. geeft haar studie de prioriteit in haar leven. Een bekende uitspraak in de Surinaamse cultuur is dat je met je diploma getrouwd bent. Dat is iets waar je zeker van kan zijn en op kan bouwen. Tot slot geeft T. aan dat ze door het overlijden van haar vader zelfstandig is geworden. Ze komt dan ook over als een zelfbewuste verantwoordelijke studente. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief.

De academische integratie heeft bij T. twee gezichten. Als de vakken gericht zijn op de beroepspraktijk of er persoonlijke voorbeelden naar voren komen, sluit dit aan bij de motivatie voor de studie. Wanneer T. de vakken als overbodig ervaart, omdat ze erg theoretisch en onpersoonlijk zijn, draagt dit niet bij aan de motivatie van T. Ze is erg gemotiveerd voor de komende stage. Hoewel ze nog een aantal facetten verder wil ontwikkelen, kan T. zich identificeren met het vak van maatschappelijk werker. De *personal agency beliefs* over de omgeving zijn wisselend.

Wat het contact met medestudenten betreft heeft T. de vaardigheden om op een goede manier feedback te geven. Ze lijkt met iedereen goed om te kunnen gaan. Ze heeft geen vrienden bij MWD, maar dit lijkt ze ook niet erg te vinden.

Bijlage 6: Analyse F.

Vierdejaars, allochtoon, vrouw, 27 jaar

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

Een belangrijke doelstelling voor F. is het behalen van een diploma. Hierdoor is zij gemotiveerd om haar best te doen. Door de keuze om verder te studeren maakt F. kans op een goed leven, onder andere op een goede baan en een leuk huis. Een deel van deze doelstelling heeft zij bijna behaald, want F. is bijna afgestudeerd en werkt al als maatschappelijk werker naast de studie. Bij het beroep van maatschappelijk werker komen de doelstellingen die zij met het werk wil bereiken aan de orde.

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

F. geeft aan dat ze een nieuwsgierige student is. Tijdens de colleges en werkgroepen is ze betrokken bij de les. Ze heeft wel moeite met het schrijven van verslagen. Ook het werken in de projectgroepen vindt ze frustrerend, zeker in het laatste jaar, omdat ze afhankelijk is van het werk van anderen. Als student heeft ze zich persoonlijk kunnen ontwikkelen. Door de supervisie tijdens de stage realiseerde ze zich hoe belangrijk reflecteren voor haar is en hoeveel ze daarvan kan leren. Ze heeft geleerd om haar gevoelens meer te uiten. Doordat ze meer zelfinzicht krijgt, kan ze de cliënten beter helpen. Op dit moment is ze er aan toe om te werken: ze is volwassen geworden. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief, terwijl de *personal agency beliefs* over de omgeving wisselend zijn.

Wanneer de samenwerking met medestudenten niet soepel verloopt en ze opdrachten moet doen die haar minder liggen, is F. minder gemotiveerd voor de studie. De persoonlijke ontwikkeling die ze heeft doorgemaakt vormt echter een bron van motivatie voor de studie.

Informatievoorziening

F. heeft met betrekking tot dit thema geen waardegebieden geformuleerd.

Emotioneel klimaat

De betrokkenheid van twee allochtone docenten is belangrijk voor haar motivatie voor de studie. Ze heeft veel gesprekken met hen, waarin ze advies vraagt, bijvoorbeeld over het wel of niet aannemen van een baan. Met een van de docenten voelt F. zich verwant. Hij is een voorbeeld voor haar. Het spreekt haar aan dat hij duidelijk is en veel humor gebruikt in het contact met studenten. Met de medestudenten heeft F. minder contact. Ze studeert immers voor zichzelf. In het vierde jaar sluit ze wel vriendschap met twee medestudenten. Het emotioneel klimaat ervaart F. als prettig. Vooral het contact met de docenten heeft bijgedragen aan de motivatie voor de studie.

Beroep van maatschappelijk werker

Over dit thema heeft F. behoorlijk veel waardegebieden geformuleerd. Ze kreeg na haar stage een baan aangeboden op haar stageplek en werkt al een jaar als maatschappelijk werker naast de studie. Ze had de ervaring dat ze tijdens de stage meer van zichzelf kon laten zien dan tijdens de opleiding. Doordat de gesprekken echt waren, kon ze zich echt inzetten om de cliënt zo goed mogelijk te helpen. De openheid van de cliënten vindt F. erg bijzonder. Ook merkte ze dat het voor sommige cliënten prettig is om met haar over problemen te praten, omdat ze vanwege dezelfde culturele achtergrond dicht bij de cliënten staat. Het werk spreekt haar aan omdat het erg praktisch is. Daarnaast werkt ze graag met jongeren, omdat de jongeren het waarderen als ze eerlijk en direct is. Soms vindt F. het lastig dat studieloopbaanbegeleiders lang wachten met doorverwijzen. F. heeft de ervaring dat het beroep van maatschappelijk werker bij haar past, dat motiveert haar om zich gedurende de stage en het werk in te zetten. Ze heeft de overtuiging dat ze in het werk haar doelen kan realiseren en dat haar mogelijkheden aansluiten bij het werk.

Achtergrond en privéomgeving

De ouders van F. hebben haar altijd gestimuleerd om verder te studeren. Ze vinden het belangrijk dat F. onafhankelijk is en genoeg kon verdienen om voor zichzelf te zorgen. Het feit dat de zussen van F. ook een vervolgopleiding hebben gekozen, draagt ook bij aan de motivatie voor de studie.

Affectieve betekenis

Typering	ZA+&nZA+	Z+&nZ+	A+&nA+	LL-&nLL-	Z-&nZ-	A-&nA-	GT	Tot.
Aantal	20	0	0	1	1	1	1	24
Percentage	83.3%	0.0%	0.0%	4.2%	4.2%	4.2%	4.2%	100%

Tabel Typeringen F.

Meest gescoord: Eigenwaarde (105), gevoel van ontplooiing (104), betrokkenheid (100)

Minst gescoord: eenzaamheid (8), schuldig (10), schaamte (10)

In deze paragraaf beantwoord ik de vraag *hoe de ervaringen met betrekking tot motivatie voor de studie gevoelsmatig beleefd worden door F.*

F. heeft veel ervaringen van kracht en eenheid (ZA+ typering) met betrekking tot de motivatie voor de opleiding. De waardegebieden met een sterke ZA+ typering gaan over dat ze zich verwant voelt met een docent, dat ze graag met jongeren werkt en er aan toe is om te gaan werken. Met betrekking tot deze ervaringen zijn het Z-motief en het A-motief vervuld. Bij F. is er sprake van dat de motieven vaak beiden vervuld zijn.

Het waardegebied met een LL- typering gaat erover dat F. moeite heeft met het schrijven van verslagen. Dit heeft haar ervaringen van machteloosheid en isolatie opgeleverd. Ze ervaart het schrijven van verslagen als iets waar ze niet helemaal grip op heeft en waar ze niet mee bij anderen terecht kan. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995)

F. ervaart het werken in de projectgroep in het vierde jaar als frustrerend. Ze vindt het lastig dat anderen zich niet aan hun afspraken houden. Dit levert gevoelens van verzet en frustratie op. Blijkbaar heeft F. de ervaring in de projectgroep dat anderen bepalend zijn voor het proces en zij er zelf weinig invloed op kan uitoefenen. (Hermans & Hermans-Jansen, 1995)

In het werk als maatschappelijk werker heeft F. er moeite mee dat studieloopbaanbegeleiders de scholieren laat doorverwijzen. Dit levert gevoelens van een onvervuld verlangen op (A- typering). F. ervaart

gevoelens van verbondenheid met de scholieren die problemen hebben (het A-motief), maar niet tijdig door verwezen worden naar de maatschappelijk werkers (de negatieve gevoelens).

Conclusie

De vraag is *welke factoren de motivatie beïnvloeden en wat het effect van deze factoren is op de motivatie voor de opleiding bij F.* Ik ga hieronder in op de factoren *eigen kenmerken*, *academische integratie* en de *sociale integratie*.

Wat de eigen kenmerken betreft, speelt vooral de familie een grote rol in de motivatie voor de studie. Daarnaast studeert F. om meer kans te maken op een goed leven.

De academische integratie wat betreft de opleiding heeft twee kanten. Ze heeft soms wat moeite met het schrijven van verslagen en het projectonderwijs. Gedurende de studie heeft ze wel meer inzicht in zichzelf gekregen en haar reflectievaardigheden verder ontwikkeld. Twee allochtone docenten zijn van betekenis voor F. Ze kan bij hen terecht met vragen en ziet een van hen als een voorbeeld. Wanneer we kijken naar het beroep van maatschappelijk werker, dan sluit dit zeker aan bij F. In haar werk als maatschappelijk werker komt ze meer tot haar recht met betrekking tot haar vaardigheden dan gedurende de opleiding. De praktijk sluit beter bij haar aan dan de theorie. Haar stage en het werk wat daar uit voortvloeide hebben zeker bijgedragen aan haar motivatie voor de studie. De *personal agency beliefs* over zichzelf zijn positief, maar over de omgeving zijn deze wisselend.

De sociale integratie verloopt wat minder soepel. In de eerste jaren heeft F. niet veel contact met medestudenten buiten de opleiding. Ze lijkt deze contacten zelf ook niet zo belangrijk te vinden. Wat dat betreft heeft het gebrek er aan niet direct invloed op de motivatie voor de studie.

Bijlage 7: Tabel percentage typering per respondent

Type- ring	Autochtoon					Allochtoon				Gem.	Gem. Au	Gem. Al
	B.	Y.	E.	M.	P.	H.	T.	F.	K.			
ZA+	14,3%	44,0%	58,3%	50,0%	54,5%	61,9%	75,0%	83,3%	64,7%	56,2%	44,2%	71,2%
Z+	7,1%	0,0%	5,6%	0,0%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	2,6%	3,4%	1,5%
A+	25,0%	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	3,9%	5,8%	1,5%
LL-	42,9%	24,0%	5,6%	20,8%	18,2%	28,6%	10,0%	4,2%	0,0%	17,1%	22,3%	10,7%
Z-	0,0%	4,0%	5,6%	12,5%	4,5%	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%	3,4%	5,3%	1,1%
A-	7,1%	4,0%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%	2,3%	3,3%	1,1%
GT	3,6%	24,0%	19,5%	12,5%	18,2%	9,6%	15,0%	4,2%	23,5%	14,5%	15,6%	13,1%
Totaal	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Bijlage 9: waardegebieden B.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

B1. Wat mij aanspreekt van MWD is dat ik handvatten en richtlijnen aangereikt krijg en het één op één contact met mensen spreekt mij aan.

nZA+

B2. Wat ik miste bij psychologie, was de praktijk en de richtlijnen voor het helpen van mensen met dagelijkse dichtereqproblematiek en het voeren van gesprekken.

LL-

* B3. De motivatie voor MWD is ontstaan doordat ik graag bij de christelijke instelling de Vluchtheuvel wil werken, omdat zij de problematiek behandelden die mij interesseert en ik zelf christen ben geworden. Ook hoorde ik van een medewerker over contextuele hulpverlening die zij daar deden wat mij ook aanspreekt vanwege mijn interesse voor gezins- en relatieproblematiek.

A+

B4. Binnen de opleiding word ik extra gemotiveerd omdat ik al snel zag dat ik bij MWD zou leren wat ik bij psychologie miste (werken aan de hand van methodiek en trainingen en informatie over problematiek, die mij interesseerde, zoals het project het Systeem).

A+

B6. Mij motiveerde het dat we gelijk stage gingen lopen en dat ik dus al snel met de praktijk te maken kreeg, wat ik bij psychologie had gemist.

nA+

B7. Een motivatie voor MWD is dat ik ervan geniet mensen te kunnen helpen en hier mijn beroep van wil maken. Het beroep MWD lijkt mij een baan waar ik met plezier naar toe zou gaan en dat vind ik het belangrijkste aan een baan.

nZA+

B27. Het helpen van familieleden en vrienden vroeger deed mij beseffen dat ik mijn beroep ervan wilde maken.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

B12. De studie werd minder leuk toen ik er achter kwam hoe druk we het kregen omdat onze klas de helft van het 1e jaar erbij moet doen. Het werd té druk en we hebben meer verlichting van de werkdruk geëist. We hebben nauwelijks vrije tijd en vrije dagen. Aan het begin van blok 4 raakte ik even in een dip omdat blok 4 wel zeven vakken voor mij inhoudt.

LL-

B16. Ik liep aan tegen de tegenstrijdige informatie van verschillende docenten over het voeren van gesprekken.

LL-

B17. Ik heb geleerd te doen wat bij mij past en dat je moet blijven kijken wat je zelf vindt.

GT

B20. Ik ben er achter gekomen dat ik perfectionistisch ben met het schrijven van verslagen.

Z+

B21. Ik heb een redelijk goed zelf inzicht en kan mijn gedachten, gevoelens en handelingen makkelijk verwoorden.

Z+

Informatievoorziening

B18. Ik irriteer mij vaak aan de organisatie van de HvA. Ik moet tijdens drukte fouten van de HvA recht zetten zoals cijfers en inschrijvingen. Ook werd ik onnodig onrustig gemaakt met een afwijzend bindend studieadvies. Ook werd een tentamen met antwoorden uitgedeeld en ontkende de lerares haar fout.
LL-

Emotioneel klimaat

B5. Mijn klas motiveerde mij omdat zij in hetzelfde schuitje zitten (ze hebben ook al een opleiding hiervoor gedaan) en omdat het als snel leuk met iedereen klikte.
A+

B8. Wat mij al gelijk demotiveerde was dat in mijn eerste college Gods naam oneerbiedig werd gebruikt door de docent. Het deed mij twijfelen of ik op de goede plek zat, omdat ik besepte dat ik het hele jaar mijzelf m.b.t. het geloof zou moeten verdedigen.
LL-

B9. Demotivatie: het vermoeid mij erg om continu voor het geloof op te moeten komen of het uit te moeten leggen. Door gevloek word ik er aan herinnerd dat ik %anders+ben en voel ik mij naar omdat ik er iets van moet zeggen en mij schuldig voel als ik dat niet doe.
A-

B10. Tijdens het eerste college werd ik even gedemotiveerd omdat ik merkte dat ik mij in een andere cultuur bevond waar mensen minder serieus waren, druk waren en onbeleefd. Ik was bang dat ik mij het hele jaar buitengesloten zou voelen en geen goede vrienden zou kunnen maken, omdat ze anders leken te zijn dan ik en al met elkaar bevriend waren.
LL-

B11. Toen ik mijn eigen klas zag, werd ik al snel gerustgesteld van mijn angst om geen leuke vrienden te maken.
A+

B14. Het werd minder leuk toen de klas veranderde in groepjes. Het doet mij verdriet als ik niet voor iets wordt meegevraagd, terwijl ik altijd tegen iedereen leuk probeer te zijn.
LL-

B15. Het kenmerkt mij dat ik graag altijd aardig gevonden wil worden door iedereen.
LL-

B22. Ik heb moeite met mensen in de klas die achter mijn rug of die van anderen roddelen en/of liegen.
LL-

B24 Ik voel me verwant met P., R. en V. door herkenning m.b.t. gedachten, gevoelens en geschiedenis.
A+

B25 Ik voel me verwant met rokersgroepje door humor en gezelligheid. Het klikt makkelijk en we doen graag dingen samen.
nZA+

Beroep van maatschappelijk werker

* B3. De motivatie voor MWD is ontstaan doordat ik graag bij de christelijke instelling de Vluchtheuvel wil werken, omdat zij de problematiek behandelden die mij interesseert en ik zelf christen ben geworden. Ook hoorde ik van een medewerker over contextuele hulpverlening die zij daar deden wat mij ook aanspreekt vanwege mijn interesse voor gezins- en relatieproblematiek.
A+

B19. Onzekerheid op het sociale gebied is iets wat mij kenmerkt en wat ook een rol speelt bij mijn aankomende stage.
LL-

B26. Ik vind het maken van keuzes uit theorie en boeken een lastig aspect van het beroep, daarnaast vind ik het moeilijk om steeds omgeven te zijn door veel problematiek en het lage salaris spreekt mij niet aan.
LL-

Privéomgeving

B13. Het werkt demotiverend dat ik door deze studie te volgen nog geen geld kan verdienen, waardoor het langer duurt voordat mijn vriend en ik kunnen trouwen.
LL-

B23. Ik vind het moeilijk als mensen een ander geloof uiten, want vanuit mijn christelijk geloof is het afgoderij of verkeerd als het niet met de Bijbel overeenkomt.
A-

* B27. Het helpen van familieleden en vrienden vroeger deed mij beseffen dat ik mijn beroep ervan wilde maken.
ZA+

B28. Ik ben nu bezig met het geloof en het is belangrijk en van invloed op mijn beleving van de opleiding, doordat ik ben gaan beseffen dat je erg tegen je eigen normen en waarden en die van anderen aanloopt in het werk.
nA+

Bijlage 10: waardegebieden Y.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

Y1. Toen ik in maart overspannen raakte, vond ik dat het tijd werd om aan mezelf te gaan werken en om mezelf tijd te gunnen om te ontdekken wat ik wilde doen in mijn leven.

GT

Y2. Bij het coachtraject ontdekte ik de talenten: mensgericht, coördanatief, zorgzaam, organiseren, praktisch.

ZA+

Y3. HRM bleek niet de studie voor mij omdat ik dan het contact zou missen met de werknemers zelf.

GT

Y20. Het beroep MW spreekt mij aan, omdat ik mijn kennis en vaardigheden kan inzetten en delen om zo de ander weer in zijn kracht te zetten.

ZA+

Y23. Het oefengesprek (Het bureau) ging erg goed. Toen werd duidelijk dat ik gevoel heb voor het voeren van een hulpverleningsgesprek.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

Y5. Het SLB programma zat goed in elkaar:

- a. Voorbereiding sollicitatiebrief en gesprek
- b. Voorbereiding op lesprogramma
- c. Oefenen in portfolio gesprek

nZA+

Y7. De inhoud van de lessen/theorievakken vind ik super interessant. Vooral de psychologie docenten geven erg goed les. Dat hangt voor mij samen, theorie en docent.

nZA+

Y8. Een te autoritaire docent met weinig tot geen interactie maakte het voor mij heel moeilijk om motivatie voor dat vak op te brengen (sociologie).

Z-

Y9. Een te soepele docent van kennisontwikkeling & onderzoeksvaardigheden zorgde niet voor een prettig werkklimaat. De lessen waren erg onrustig en daardoor moeilijk te volgen. Dit leidde tot irritatie, boosheid en minder motivatie.

LL-

Y10. Door het volle programma (90 studiepunten) ervaar ik veel tijdsdruk en had ik veel stress. Hierdoor kan ik minder tijd besteden aan de vakken: het moet af. Dat vind ik jammer.

GT

Y12. De stage (2x 4 uur in de week) kostte veel tijd en energie en ik zag het leerrendement er niet echt van in. Met mijn maatje naar de markt....

LL-

Informatievoorziening

Y11. Door onduidelijkheid over de inhoud van het lesprogramma kwam ik in de problemen met de stage (aantal uren).

nLL-

Emotioneel klimaat

Y4. De samenstelling van de klas werkte motiverend, omdat mijn klasgenoten bewust voor de studie hadden gekozen en ook wat ouder/serieuzer waren (periode 1 en 2).
nZA+

Y6. De SLBør is een steun in het volle lesprogramma, hij neemt ons serieus en zet zich voor ons in. Hij gaat in overleg met docenten over inleverdata en opdrachten.
nZA+

Y15. Door een incident ontstond er groepsvorming en ook een onveilig gevoel voor mij. Er was geroddel over onwaarheden.
LL-

Y16. Ik heb een goede vriendschap ontwikkeld met een klasgenoot. We werken veel samen aan opdrachten en projecten. Ik kan goed met haar praten.
ZA+

Beroep van maatschappelijk werker

Y14. Ik heb soms erge last van faalangst, dit zorgt ervoor dat ik met tegenzin aan stages begin.
A-

Y13. De stage van volgend jaar staat me tegen. Het houdt me bezig, ik ben bang dat ik er nog niet klaar voor ben.
LL-

Y21. Het beroep MW heeft als negatieve kant dat de doelgroep misschien niet erg gemotiveerd is voor de hulpverlening. Dat is voor mij een allergie.
LL-

Y24. Mijn motivatie voor de 3de jaars stage: er kan iets moois uitkomen. Ik ga ontdekken of het wel echt iets voor mij is.
GT

Privéomgeving

* Y1. Toen ik in maart overspannen raakte, vond ik dat het tijd werd om aan mezelf te gaan werken en om mezelf tijd te gunnen om te ontdekken wat ik wilde doen in mijn leven.
GT

Y17. Mijn vriend doet ook MWD (1ste jaar). Hierdoor hebben we veel gesprekstof en is de communicatie beter. Dit vormt een motivatie voor de studie.
ZA+

Y18. Mijn rol binnen het gezin was ook maatschappelijk werkster. Ik werd al op jonge leeftijd betrokken bij de persoonlijke problemen van mijn ouders en broers. Dit was dubbel: fijn gevoel, maar ook een belasting.
GT

Y19. Door de therapie heb ik meer inzicht gekregen en kan ik beter mijn grenzen aangeven. Naar aanleiding van de therapie heb ik het contact met mijn moeder verbroken.
nZA+

Y22. De psycholoog geeft mij steun en een mooier beeld van mezelf. Hierdoor heb ik meer vertrouwen in mezelf als hulpverlener.
ZA+

Rest

Y25. Mijn blik op de toekomst: meerdere mogelijkheden, maatschappelijk werker of leerkracht of combi.
GT

Bijlage 11: waardegebieden E.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

E4. De inhoud van de opleiding: psychologie, filosofie, verlies en rouw, levensbeschouwing, cultuur, religie en zingeving sluiten aan bij mijn interesses.

ZA+

E11. De opleiding ervaar ik als een werkplaats waar ik me zowel als persoon als professional kan ontwikkelen.

ZA+

E15. Tijdens het leren in de opleiding zoek ik naar verdieping.

ZA+

E21. Bepaalde docenten zijn een voorbeeld voor mij, omdat ze laten zien hoe persoonlijkheid en eigen passies gecombineerd worden met professionaliteit (bijv. K., D. en C. etc.)

ZA+

E22. Ik herken mij in het menselijk denkbeeld van Jung.

ZA+

E23. De opleiding stimuleert me om me te verdiepen in spiritualiteit en denkbeelden van mensen als Jung, Michael Tsarion, en Walsch. Ik kan dit in verschillende verslagen goed toepassen.

ZA+

E33. Ik koos deze opleiding om mijzelf persoonlijk te ontwikkelen. Dit heb ik gedaan door bijv. naar het buitenland te gaan voor de externe opdracht.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

E3. Binnen de minor zingeving en samenleving leerde ik mijn persoonlijke kwaliteiten kennen en kreeg ik de kans deze verder te ontwikkelen en er mee te werken, bijvoorbeeld tijdens het ontwikkelen van het lesprogramma over intuïtie

ZA+

E9. Door de externe opdracht in Oostenrijk zijn mijn grenzen verbreed en is mijn wereld perspectief vergroot.

ZA+

E13. Perfectionisme voordeel: niemand kan mij zo goed motiveren als ik mijzelf kan motiveren; door perfectionisme haal ik alles uit mezelf.

Z+

E14. Perfectionisme nadeel: tijdens samenwerking kan ik mensen pushen, omdat ik het beter denk te weten.

GT

E18. Ik wordt gemotiveerd door de bevestiging dat er door de organisatie van de HvA iets wordt gedaan met mijn eindproducten (bijv. internationalisering).

ZA+

E26. Op de opleiding heb ik geleerd bij problemen mijzelf te uiten naar anderen toe en te reflecteren waar deze problemen mee te maken hebben (bijv. samenwerking filosofie).

ZA+

Informatievoorziening

E6. In het eerste jaar van de opleiding had ik geen goed beeld van wat het maatschappelijk werk eigenlijk is; dit werkte demotiverend.

GT

E19. Ik ervaar veel frustratie bij de inconsequente werkwijze van de HvA; bijvoorbeeld over de onduidelijkheid over de inhoud van het eindportfolio (typisch HvA).

nZ-

Emotioneel klimaat

E5. De persoonlijke betrokkenheid van docenten tijdens hoorcolleges raken en motiveren mij.

ZA+

E10. In het eerste jaar van de opleiding voelde ik me eindelijk serieus genomen door mijn medestudenten.

ZA+

E16. Ik herken mij in veel verhalen van docenten en studenten uit de minor; dit inspireert mij.

ZA+

E20. Het werkt voor mij demotiverend wanneer ik door de docent als %scholier+benaderd word (bijv. bij organisatie 2).

nZ-

E25. Op de middelbare school voelde ik mij niet serieus genomen door mijn klasgenoten en kreeg ik niet de kans mij als persoon te ontplooiën.

LL-

E27. Van andere studenten heb ik gehoord dat ze bij persoonlijke problemen veel steun hebben gekregen van docenten. MWD is een sociale opleiding waarbij docenten persoonlijk betrokken zijn bij de studenten.

nZA+

Beroep van maatschappelijk werker

E1. Stage 3e jaar: ik heb ontdekt dat het belangrijkste in de hulpverlening is om het contact met de cliënt aan te gaan.

ZA+

E2. Stage 3e jaar: de waardevolle momenten waren de momenten dat de cliënt gestrest en in paniek binnen kwam, maar kalm en lachend weer weg ging.

ZA+

E7. Wat betreft de materiële hulpverlening heb ik bij begin van mijn derdejaars stage te weinig handvaten vanuit de opleiding gekregen; dit was voor mij demotiverend en zorgde voor veel onzekerheid.

nA-

E17. Ik werd bevestigd in mijn rol als hulpverlener door positieve reacties van cliënten (bijv. feedback over mij naar Hanneke toe).

ZA+

E28. Ik ervaar binnen het MW een duidelijk spanningsveld tussen functie en beroep bijvoorbeeld formulieren invullen voor de cliënt i.v.m. tijdgebrek i.p.v. de cliënt te helpen dit zelf te doen (vergroten zelfredzaamheid)

GT

E29. Ik heb geen zin om cliënten te helpen met iets waarvan ik weet dat ze het makkelijk zelf kunnen.

GT

E30. Positieve punten MW: duurzaam werk, ik draag bij aan de samenleving.
ZA+

E31. Positieve punten WM: persoonlijke betrokkenheid, ik werk met mensen.
ZA+

Privéomgeving

E34. Ik neem mijn professionaliteit mee naar huis; dit zorgt soms voor struikelblokken (niet hulpverleners aan familie).
nA-

E35. Ik heb hoge verwachtingen van vriendinnen wat betreft de communicatie door de opleiding. Deze worden niet altijd waargemaakt.
LL-

Rest

E8. Afstuderen: ik heb een vaag toekomstbeeld; er zijn heel veel verschillende mogelijkheden en ik heb moeite om een keuze te maken.
GT

E12. Perfectionisme en resultaatgerichtheid kenmerken mij als student; dit kan zowel een voordeel als nadeel zijn.
nZA+

E24. Ik heb binnen de opleiding moeite met starheid, bijvoorbeeld het gebruik van één boek als leidraad voor de hele opleiding.
GT

E32. Vanuit mijn socialisatie heb ik het respect voor anderen mee gekregen.
ZA+

E36. Tijdens de studie heb ik nooit stil gestaan bij wat er volgt na het behalen van mijn diploma. Wat nu?
ZA+

Bijlage 12: waardegebieden M.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

M1. In het callcenter, ben ik er achter gekomen dat luisteren naar anderen mij inspireert.

ZA+

M2. Ik wilde een diploma halen voor meer toekomstperspectief, ook wist ik dat ik meer in mijn mars had en dat ik  erbijq wilde horen. (25 jaar).

ZA+

M3. Ik wilde aan mijn moeder laten zien, die stervende was, dat zij mij kon los laten, dat ik op eigen benen kon staan.

Z-

M4. Ik zocht een groep waarin ik paste, idealisten en wereldverbeteraars.

nA+

M9. De groep die ik zocht, heb ik gevonden tijdens de minor. Ik ging daardoor met veel plezier naar school.

ZA+

* M10. Het was voor mij frustrerend dat er in de eerste twee jaar geen andere idealisten en wereldverbeteraars waren. Er was geen politiek bewustzijn en drang naar zelfontwikkeling bij mijn klasgenoten.

nZ-

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

M5. Ik heb reflectie altijd belangrijk gevonden om mij te kunnen ontwikkelen, mijn SLB r (1  en 2  jaar) bevestigde mij daarin.

ZA+

M11. Inzicht nu: ik kon mij niet identificeren met de andere studenten. Daardoor sloot ik mij af voor hen. Het was een selffulfilling prophecy!

GT

M12. Mijn reactie op het feit dat ik mij niet kon identificeren met de medestudenten in de eerste jaren, was dat ik mij voelde buitengesloten door hun.

nZ-

M13. Het frustreerde mij dat mijn SLB r mij niet steunde, ook vond ik het moeilijk om haar feedback te gebruiken. Zij voldeed hier zelf namelijk niet aan (SLB r 3  jaar).

nZ-

M19. Projectonderwijs 1  en 2  jaar: de kwaliteit van eindproducten ging achteruit door lager niveau van anderen en gebrekkige samenwerking. Dit frustreerde mij.

LL-

M21 In het 4  jaar ervaar ik meer vrijheid (bijv. bij projecten/onderzoeken). Dit sluit goed aan bij mijn ontwikkeling en motiveert mij.

ZA+

M22. Ik heb zicht gekregen op mijn uitstelgedrag: ik wilde ontsnappen aan mijn innerlijke criticus, door afleiding te zoeken en mijn eigen (te) hoge eisen niet na te komen ( ngeltje en duiveltje mechanisme).

ZA+

M23. Ik durf nu mijn eigen weg te gaan. Ik geloof in mijzelf (vooral na de stage).

ZA+

Informatievoorziening

M14. Docenten dienen te reageren op e-mails, en in elk geval transparant te zijn over afspraken, beoordelingen. Wat kan wel en wat kan niet, planningsgewijs. Mijn SLB'er uit het 3^e jaar was dat niet en dat vond ik vervelend

LL-

M15. Verwarring: ik probeer tijdens de opleiding een beroepsidentiteit te vormen aan de hand van kader van de docenten. Dit ligt echter zo uiteen, wat voor veel verwarring bij mij zorgt (bijv. bij het Portfolio-assessment).

LL-

Emotioneel klimaat

* M9. De groep die ik zocht, heb ik gevonden tijdens de minor. Ik ging daardoor met veel plezier naar school.
ZA+

* M10. Het was voor mij frustrerend dat er in de eerste twee jaar geen andere idealisten en wereldverbeteraars waren. Er was geen politiek bewustzijn en drang naar zelfontwikkeling bij mijn klasgenoten.

nZ-

M20. Ik ervaar meer betrokkenheid in het 4^e jaar onder mijn medestudenten. Dit stimuleert mijn betrokkenheid en motivatie.

ZA+

Beroep van maatschappelijk werker

M6. Ik ontdekte in de stage dat er geen zekerheid is. Dit is een feit, vechten heeft geen zin, alleen liefdevolle acceptatie van mijzelf heeft zin.

ZA+

M7. Warmte en onvoorwaardelijke acceptatie is mijn basishouding heb ik ontdekt in de stage.

ZA+

M8. Hoe ga ik dit (onvoorwaardelijke acceptatie) vormgeven binnen een organisatie (in de toekomst)?

GT

M16. Crisis op de stage: ik wilde met alles stoppen. Ik vond niet dat ik geschikt was. Ik kon deze gedachte niet stoppen.

LL-

Privéomgeving

M17. Na een gesprek met een vriendin, besepte ik dat al mijn twijfels en onzekerheid een normale reactie waren en ik vond weer moed om verder te gaan.

ZA+

M18. Een belangrijk inzicht n.a.v. de crisis: ik mag kwetsbaar zijn en ik hoef niet alles op te lossen en te dragen. Een stempel op mijn relatie: we zijn partners geworden en dragen samen alle problemen en moeilijkheden.

ZA+

Bijlage 13: waardegebieden P.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

P1. Tijdens mijn stage bij SPW gaf het behalen van kleine successen bij en door cliënten voor mij de voldoening die ik miste bij voorgaande opleidingen en/of werk.

ZA+

P2. Het verschil tussen de twee studies (een technische en sociale) dat voor mij heel belangrijk is, is dat er bij het werk met mensen altijd meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Mijn persoonlijkheid en ervaringen hebben hier invloed op en het overdragen van deze kennis is voor mij belangrijk.

ZA+

P5. Alkmaar zou de meest logische keuze zijn om te studeren qua reis afstand, maar omdat ik daar al 4 jaar op school had gezeten, koos ik voor Amsterdam. Mede omdat Amsterdam anders is dan Alkmaar. Later in de studie bleek dat de diversiteit qua cultuur, afkomst groter is in Amsterdam en dat spreekt mij aan.

nZA+

P6. De diversiteit in cultuur en afkomst helpen mij in mijn leerproces. De rol van een docent en de rol van theorie wordt aangevuld door het proces in de lesgroep en daar geldt voor mij, hoe meer diversiteit, hoe beter. Tijdens de minor kwam naar voren dat de rol v/d docent marginaal is ten opzichte van de rol van de lesgroep. Dit kwam voor mij ook duidelijk naar voren. De docent prikkelde en samen met de rokers werd er verder gedacht over het onderwerp. (Verdieping)

ZA+

P7. Een motivatie voor de opleiding MWD is voor mij ook de mogelijkheid van doorstroming tot bijv. psycholoog, wat voor mij een beroep was, wat mij in mijn jeugd (10-12 jr.) leuk leek.

Z+

P19. In het begin van de opleiding wilde ik de wereld verbeteren. Nu wil ik als MW-er op kleinere schaal een positieve invloed hebben op de wereld, namelijk op die van de cliënt.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

P8. Aan het einde van de studie had ik geen zin meer om naar Amsterdam te gaan en daar de puntjes op de i te zetten. Alle projecten lopen goed, de eindverslagen zijn bijna af en ik heb al werk. Ik zie het nut er niet van in.

LL-

P9. In het begin van een project ben ik erg gemotiveerd. Ik zit dan vol ideeën over hoe we invulling kunnen geven aan het project. Op het moment dat het project in grote lijnen is uitgezet, zit voor mijn gevoel mijn taak er op en zwakt de motivatie af.

ZA+

P10. Ik wordt later in het proces wat lakser in de uitvoering, maar ben wel bij alle bijeenkomsten aanwezig.

LL-

P11. De redenen dat ik (bijna) altijd aanwezig ben op school, zijn dat ik makkelijker leer door de lesstof te horen i.p.v. te lezen, daarnaast voel ik mij verplicht aanwezig te zijn. (Toewijding.)

nZA+

P12. Docenten motiveren mij tijdens de opleiding door het delen van verhalen uit de praktijk. De verhalen over ~~extreme~~ cliënten spreken mij het meeste aan, maar voornamelijk het verhaal van het individu. Er zijn momenten dat ik denk ~~dat~~ wil ik ook meemaken+als hulpverlener.

ZA+

P13. De theorie boeit mij alleen als er een duidelijke link is met de praktijk. Ik onthoud dingen gemakkelijker als ze visueel zijn voor mij. De tastbaarheid van de theorie helpt mij, ik moet er wat mee kunnen en het liefst zo snel mogelijk. Misschien had een deeltijd studie beter bij mij gepast.

GT

Informatievoorziening

P. heeft geen waardegebieden over dit thema geformuleerd.

Emotioneel klimaat

P15. Ik had moeite met het aangeven/toegeven van door mij gemaakte fouten in de stage. Vanuit de macho-cultuur heb ik dit meegekregen en dit botst met de zorg en welzijn+cultuur waar ik nu in zit.
GT

P16. Veiligheid binnen een team/klas/groep is voor mij belangrijk, zodat ik mij kan openstellen en mijn functioneren durf te bespreken. Dit was op mijn stage niet het geval.
LL-

P17. Ik vind het vervelend om aangesproken te worden op het feit dat ik man ben en dat er verwacht wordt dat ik voldoe aan de stereotype man. Qua technische dingen in de klas bijv. wordt het gevraagd aan de hele klas, maar wordt er gekeken naar mij.
GT

P21 Het gevoel dat ik heb bij een groep (klas) moet goed zijn. Dat is ook het geval bij MWD, dit is goed voor mijn motivatie.
ZA+

P22. De indirectheid van vrouwen (projectgroep/collega's) botst met de directheid die ik gewend was/ben. Bijv. als je iemand niet mag dan zeg je dat i.p.v. er om heen te draaien en het achter de rug van die persoon er over te hebben. (Dit gebeurde bijv. laatst op het werk, maar ook in de projectgroepen.)
n ZA+

Beroep van maatschappelijk werker

P14. Het verhaal van een cliënt kwam (tijdens stage) bij mij zodanig aan dat ik dichtklapte tijdens het gesprek. Dit was nieuw voor mij en tevens het moment waarop ik het gevoel kreeg dat ik het niet kon. Een tegenslag was nieuw voor mij, dit demotiveerde mij.
LL-

P18. Ik vind het proces belangrijker dan het uiteindelijke doel. Verandering bij een cliënt bereik je niet door het doel te behalen, zonder bewust te zijn van het proces.
nZA+

P20. Wat mij tegen staat aan het MW is dat er beperkingen zijn door protocollen/regels/bureaucratie. Bijv. het privacy reglement. Op het moment dat het in het belang van de cliënt is, is dit reglement niet doeltreffend. Het doel van de hulpverlening lijkt dan uit het oog verloren te zijn.
nZA+

Privéomgeving

P3. Mijn broer, die al werkt sinds zijn 16e, vertelde mij dat ik moest blijven leren. Niet alleen om het feit dat ik kon leren, maar ook omdat werk, volgens hem, waardeloos is. Later bedacht ik mij dat hij mij wilde behouden voor een fout die hij al had gemaakt.
ZA+

P4. De praktische voorwaarden rondom mijn studie zijn gunstig. Mijn ouders betalen de opleiding en ik mag zo lang thuis wonen als nodig.
nZA+

Bijlage 14: waardegebieden H.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

H7. Mijn motivatie groeit wanneer ik weet waar ik mee bezig ben en dat ik werkelijk iets kan betekenen voor iemand (bijv. vriendin geholpen in privésituatie).

ZA+

H16. Motivatie voor de opleiding: een steentje willen bijdragen aan de samenleving, omdat wij bij aankomst in NL goed zijn opgevangen door vluchtelingenwerk.

ZA+

H17. Motivatie voor de opleiding: universiteitsdroom die toegankelijk wordt voor mijzelf om het beste uit mijzelf te halen.

ZA+

H21. Motivatie voor de stage: ik mag gaan doen wat ik leuk vind. (Mensen helpen en iets betekenen en bereiken.)

nZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

H2. Ik word gemotiveerd wegens het feit dat ik de juiste keuzes heb gemaakt in mijn schoolcarrière. Voornamelijk de keus om na het vmbo, voor het mbo te kiezen, omdat mijn broer voor zijn havo gezakt was.

ZA+

H3. Op inhoudelijk niveau past de opleiding MWD goed bij mijn karaktereigenschappen (bijv.: verantwoordelijk, betrokken). Ik heb een natuurlijk instinct om te signaleren waar, wanneer, wat, welke hulp nodig is.

ZA+

H5. De inhoudelijke stukken m.b.t. de theorie en mijzelf waar ik mijn best voor heb gedaan, motiveren mij, wanneer ik hiervoor beloond word met een goed cijfer voorzien van positieve feedback/opbouwende kritiek. (Vak: training ðliënt centraalq eerste blok gelijk een goed cijfer.)

ZA+

H6. Mijn motivatie wordt ook versterkt, doordat ik altijd wel hetgeen heb bereikt, wat ik heb willen bereiken. En dit bekrachtigt ook het gevoel dat het in de toekomst ook zal gebeuren.

ZA+

H10. Demotivatie tijdens project 3: de organisatie verliep met veel ongelijkheden tussen de verschillende klassen. Dit demotiveert mij om in het vierde blok mijn best te doen.

LL-

H11. Demotivatie: te lange lijst met werkzaamheden voor school in blok 4. Omdat blok 3 niet vlekkeloos is verlopen, motiveert het mij niet om mijn best te doen, omdat het onhaalbaar lijkt.

LL-

H12. Demotivatie: het per ongeluk uitdelen van de antwoorden bij de toets frustreerde mij, omdat ik op dat moment niet mijn kennis kwijt kon en kon bevestigen dat ik het geleerd had.

LL-

H14. Demotivatie: programma voor de mbo-instroom is niet ideaal ingedeeld. Begrijpelijk dat je de nodige stof moet kennen, maar het had beter kunnen worden ingedeeld (qua toetsen). (Bijv. ethiek sloot beter aan bij project 3 dan bij project 4)

GT

H15. Motivatie: in de OC voel ik mij gehoord en kan ik mijn ei kwijt. Ik vind het fijn om naar oplossingen te zoeken voor problemen (bijv.: idee ingebracht bij projectgroep met S).

ZA+

H18. Motivatie: gevoel van vrijheid. Ik kleur mijn eigen opleiding d.m.v. oc, keuzevakken en extra scholing.
ZA+

Informatievoorziening

* H9. Demotivatie: de onbereikbaarheid van sommige docenten. Ik erger me aan bureaucratisch processen met formulieren en strikte regels. (Bijv. toen ik me verslapen had voor een toets, mocht ik hem niet meer maken, ook al was er nog genoeg tijd.)
LL-

Emotioneel klimaat

H1. Ik werd gemotiveerd door mijn medestudenten om samen het mbo-assessment te behalen. Ook om bij elkaar in de klas te komen, zoals voorheen.
ZA+

* H9. Demotivatie: de onbereikbaarheid van sommige docenten. Ik erger me aan bureaucratisch processen met formulieren en strikte regels. (Bijv. toen ik me verslapen had voor een toets, mocht ik hem niet meer maken, ook al was er nog genoeg tijd.)
LL-

H13. Demotivatie: alle acties van de OC werden afgewezen door de organisatie van de HvA. Hun reactie was niet positief en doeltreffend. Ik voelde mij niet serieus genomen door de organisatie.
LL-

Beroep van maatschappelijk werker

H8. Door de eerdere ervaringen op mijn stage op het mbo, weet ik beter wat ik wil/kan. Dit beïnvloedt ook hoe ik in mijn volgende stage start. (Ik kan mijn grenzen aangeven en heb realistische verwachtingen.)
ZA+

* H21. Motivatie stage: ik mag gaan doen wat ik leuk vind (namelijk mensen helpen en iets voor hen betekenen en bereiken).
nZA+

Privéomgeving

H4. Mijn motivatie wordt ook versterkt door de steun van mijn ouders in mijn opleiding. Zij staan voor 100% achter mij in mijn keuzes en dat motiveert mij om door te gaan.
ZA+

* H16. Motivatie: mijn steentje willen bijdragen aan de samenleving, omdat wij bij aankomst in NL goed zijn opgevangen door vluchtelingenwerk.
ZA+

H20. Ik heb geleerd van de foute keuzes van mijn broer. Hij heeft de studie niet afgemaakt wegens zijn huwelijk en voor mij gaat mijn studie voor alles.
GT

Rest

H19. Ik loop er in mijn bijbaantje er tegen aan dat het vaak zakelijk benaderd wordt, terwijl het vanuit mijn perspectief wel wat menselijker mag. (Kledingwinkel: niet alleen commercieel bezig zijn.)
LL-

Bijlage 15: waardegebieden T.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

T6. Ik vind MWD een goede algemene opleiding is. Dat is een reden geweest, waarom ik voor deze opleiding heb gekozen. Ik kan hierna nog veel kanten op gaan.

ZA+

T7. Toen ik 15 was vonden mijn medescholieren dat MWD een opleiding was die bij mij paste.

ZA+

T14. Nadat mijn oma een hersenbloeding heeft gehad, besloot ik mensen te helpen. (Ik zat toen in groep 8.)

ZA+

T19. Mijn opleiding staat voor mij op nr. 1. Ik heb dat zo ook meegekregen van mijn vader.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

T1. Het college van K was voor mij erg interessant, omdat hij veel persoonlijke dingen deelt.

ZA+

T2. Jonge docenten motiveren mij, omdat het beginnende beroepskrachten zijn en zij veel ervaring hebben met het ontwikkelen een beroepsidentiteit. Bijv. tijdens een training vertelde een docent dat leerdoelen haar hebben geholpen om inzicht te krijgen in zichzelf als beroepskracht.

ZA+

T3. De stagebegeleiding in het 2e jaar was niet motiverend, omdat er niet genoeg aandacht werd gegeven aan het individu. Ik kon bijvoorbeeld niet echt mijn verhaal doen.

GT

T4. Het vak filosofie vind ik overbodig. Ik vind dat het geen toegevoegde waarde heeft voor mij, later als beroepskracht.

GT

T5. Ik vond de colleges van het vak K&O saai, omdat de docent alleen theorie benoemde.

GT

T9. De theorievakken waar ik later wat aan heb, vind ik interessant. Bijv.: psychologie, psychiatrie, geweld & mishandeling, verlies & rouw.

ZA+

T13. Door het overlijden van mijn vader ben ik zelfstandig geworden. Ik was 15 toen dat gebeurde.

ZA+

Informatievoorziening

T20. Ik vind dat het rooster, per blok, niet tijdig bekend gemaakt wordt. Dit is niet handig als je een bijbaantje hebt.

LL-

Emotioneel klimaat

T10. Een kwaliteit van mij is, dat ik direct kan zijn, maar tegelijkertijd respectvol en vriendelijk blijf. Ik heb bijv. een student aangesproken die een stuk van internet had gehaald. Andere studenten vonden de wijze waarop ik de student hier op aansprak een voorbeeld.

ZA+

T12. Ik kan op school met iedereen om gaan. Ik kan met iedereen opschieten.

ZA+

T18. Tijdens een project heb ik me een beetje afzijdig gehouden van mijn projectgroep. Dit kwam omdat ik hen niet kende en negatieve verhalen van andere studenten over hen hoorde.

ZA+

Beroep van maatschappelijk werker

T11. Geduld is kenmerkend voor mij, tijdens mijn stage is dit goed van pas gekomen. Tijdens mijn stage had ik een cliënt, die erg veel klaagde.

ZA+

T15. Afstand en nabijheid is erg belangrijk voor mijn komende stage. Ik moet leren om ingrijpende situaties niet mee naar huis te nemen.

ZA+

T16. Het onderzoeken en analyseren tijdens mijn stage lijkt mij leuk. Ik zou graag willen zien hoe het werk echt in elkaar zit.

ZA+

T17. Ik ben blij dat ik voor volgend jaar een stage heb met goede begeleiding.

ZA+

Privéomgeving

T8. Het lesgeld dat ik elk jaar betaal, is voor mij een demotivatie. Ik betaal dit zelf en vind het erg hoog. Daarnaast betaal ik ook nog alle studieboeken.

LL-

Bijlage 16: waardegebieden F.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

F1. Een diploma halen is voor mij een van de belangrijkste aspecten om MWD te gaan volgen. Hierdoor ben ik gemotiveerd om mijn best te doen.

nZA+

F21. Hoe meer ik studeer, hoe meer kans ik maak op een goed leven. Zoals een goede baan en een leuk huis.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

F3. Hoe meer ik mezelf leer kennen, hoe beter ik een cliënt kan helpen.

ZA+

F4. In het 3de jaar werd het (tijdens supervisie) duidelijk voor mij hoe belangrijk reflecteren is en hoeveel ik daarvan kan leren.

ZA+

F6. Het werken in een projectgroep vind ik frustrerend, vooral in het 4e jaar is dit lastig, omdat het veel stress met zich mee bracht. Ieder heeft zijn eigen werk.

nZ-

F8. Kenmerkend als student voor mij is dat ik aanwezig ben, betrokken en nieuwsgierig ben in de klas.

ZA+

F12. Ik heb moeite met het schrijven van verslagen, omdat ik het niet leuk vind om te doen. Ik had vooral moeite met het eindverslag van de minor zingeving en samenleving, omdat ik toen ook niet zo lekker in mijn vel zat.

LL-

F23. Ik ben er nu aan toe om te gaan werken. Ik ben nu volwassener geworden.

ZA+

F24. Het praten over mijn gevoelens en het uiten van mijn gevoelens heb ik geleerd tijdens de studie, maar ook door mijn relatie.

ZA+

Informatievoorziening

F. heeft geen waardegebieden over dit thema geformuleerd.

Emotioneel klimaat

F5. De betrokkenheid van de docenten is belangrijk voor de motivatie. Ik heb bijv. advies gevraagd bij C over het aannemen van een baan en daar kon ik met haar goed over praten.

ZA+

F9. Met M voelde ik me het meest verwant, hij is een voorbeeld voor mij. Hij is erg duidelijk naar studenten toe en gebruikt veel humor. M heeft mij veel advies gegeven.

ZA+

F10. In het 4e jaar heb ik vriendschap gesloten met H. en L.

ZA+

F11. In de voorgaande jaren hield ik vaak afstand van anderen.

GT

Beroep van maatschappelijk werker

F2. Ik stond tijdens de stage dicht bij de cliënt, vanwege dezelfde cultuur. Het was voor de cliënt makkelijker om met mij over de problemen te praten.

ZA+

F7. Op mijn stage kon ik meer van mezelf laten zien. De gesprekken waren nu echt, waardoor het voor mij ook echt voelde om de cliënt zo goed mogelijk te helpen. Ik ben meer een praktijk mens, dus tijdens de stage heb ik veel laten zien en geleerd.

ZA+

F15. In mijn werk probeer ik het probleem zo min mogelijk naar voren te brengen. Het is belangrijker hoe de student (cliënt) zelf het probleem kan oplossen of hoe de student (cliënt) met het probleem kan leven. Een frisse blik op de hulpverlening is hierbij belangrijk.

ZA+

F16. De openheid van de cliënten naar mij vind ik heel bijzonder.

ZA+

F17. MW is erg praktisch gericht. Tijdens een gesprek met een student, die al andere hulpverleners heeft gehad, heb ik de ritueel methode toegepast en dat was voor haar het enige wat ze nodig had om het probleem op te lossen. Deze manier van werken past goed bij mij.

ZA+

F18. Op mijn werk heb ik moeite met SLB'ers die te lang wachten met doorverwijzen. Hoe eerder de student (cliënt) doorverwezen wordt, hoe eerder de student geholpen kan worden.

nA-

F19. Ik werk graag met jongeren, omdat het goed aansluit. Ik kan eerlijk en direct zijn, en dat waarderen ze ook. Uitspraken als 'ik weet niet wat ik met je aan moet+of 'kom maar terug als je wel iets aan je toekomst wil doen'+kan ik gewoon doen en dat wordt gewaardeerd door de studenten (cliënten).

ZA+

Privéomgeving

F20 Mijn ouders hebben mij altijd gestimuleerd om verder te studeren, zodat ik onafhankelijk kan zijn en genoeg kan verdienen om voor mezelf te zorgen. (mbo>hbo)

ZA+

F22. Mijn zussen hebben ook allemaal verder gestudeerd (hbo) en dat is voor mij ook een motivatie om verder te studeren.

ZA+

Rest

F13. Ik zou het liefste iets voor mezelf willen beginnen in de toekomst.

ZA+

F14. In februari hoop ik met de studie leraar omgangskunde te beginnen.

ZA+

Bijlage 17: waardegebieden K.

Doelstellingen en verwezenlijking van deze doelstellingen

* K1. De ziekte van mijn vader bracht mij dichterbij de hulpverlening, hierdoor besloot ik deze opleiding te volgen om anderen (en mijn vader) beter te kunnen helpen.

ZA+

K3. In de 2e werd mijn drijfveer mijn diploma halen. Dit helpt mij door de studie heen.

ZA+

* K9. Aan het begin van de 2e begon de twijfel toe te slaan. Ik wilde graag naar de universiteit, maar het was al te laat om mij nog in te schrijven door een fout van de administratie. Ik was bang dat ik hierdoor geen enkele studie meer zou afronden. Dus besloot ik deze studie door te zetten met als doel een diploma op zak.

GT

K16. Met dit diploma op zak kom ik in aanmerking voor de verkorte master opleiding.

ZA+

Zelfbeeld en ontwikkeling van vaardigheden

K2. Mijn onzekerheid zorgde ervoor dat ik heel hard studeerde in het eerste jaar. Dit gaf mij zelfvertrouwen.

ZA+

K4. In de 2e was er te weinig uitdaging, hierdoor vond ik de studie saai.

GT

K7. Ik heb geleerd te communiceren en welke (hulp)middelen ik hierbij in kan zetten. Hierdoor kan ik goed voor mezelf opkomen en dit op juiste wijze verwoorden. Tijdens de supervisie heeft dit wel eens voor problemen gezorgd. Mijn supervisor ervoer wat ik zei als aanval, terwijl dit niet het geval was.

ZA+

K10. Kenmerkend voor mij is dat ik doorzettingsvermogen heb. Als ik een doel heb, wil ik er alles aan doen dit doel te bereiken.

ZA+

K11. Ik heb een zware stage periode in de 3e gehad. Er was weinig en slechte begeleiding vanuit de instelling. Ik besloot veel dingen van mijn collega's te slikken en niet voor mezelf op te komen uit angst voor vertraging.

GT

* K12. Door de ziekte van mijn vader was ik genoodzaakt altijd vooruit te denken. Dit vertaalt zich ook tijdens de studie, ik stel altijd veel vragen en zorg er voor dat ik geen obstakels tegen zou komen.

ZA+

K14. Het meest belangrijke wat ik met deze opleiding bereikt heb, is zelfvertrouwen.

ZA+

K15. Tijdens de opleiding ben ik goed voor mezelf opgekomen en heb ik mijn gelijk goed kunnen onderbouwen met feiten. Het is een keer voorgekomen dat ik een antwoord op een tentamen niet goed had, terwijl dit antwoord wel mogelijk was. Ik heb het hier met de docent over gehad, en de feiten erbij gehaald.

ZA+

K17. Reflecteren is voor mij heel erg belangrijk en dit pas ik dagelijks in mijn leven toe. Ik kan nu goed naar mezelf kijken en over mijn handelen reflecteren. Ook kan ik dingen van mezelf accepteren die niet geheel overeenkomen met mijn ideale zelfbeeld.

ZA+

Informatievoorziening

* K9. Aan het begin van de 2e begon de twijfel toe te slaan. Ik wilde graag naar de universiteit, maar het was al te laat om mij nog in te schrijven door een fout van de administratie. Ik was bang dat ik hierdoor geen enkele studie meer zou afronden. Dus besloot ik deze studie door te zetten met als doel ~~een~~ diploma op zak.
GT

Emotioneel klimaat

K8. Tijdens de studie heb ik een mooie vriendschap met een aantal medestudenten opgebouwd. Dit speelt zeker een rol in het afronden van de studie. En ook de samenwerking met deze meiden is erg belangrijk voor mij. Tijdens de minor hebben wij heel fijn samengewerkt.
ZA+

* K15. Tijdens de opleiding ben ik goed voor mezelf opgekomen en heb ik mijn gelijk goed kunnen onderbouwen met feiten. Het is een keer voorgekomen dat ik een antwoord op een tentamen niet goed had, terwijl dit antwoord wel mogelijk was. Ik heb het hier met de docent over gehad, en de feiten erbij gehaald.
ZA+

Beroep van maatschappelijk werker

K5. Vanaf de 2e, 3e kwam ik er achter dat het beroep mij niet aanspreekt. Ik vind het te beladen en negatief en ik zie mezelf dit beroep niet uitoefenen.
nZ+

K6. Een andere reden dat het beroep mij niet aanspreekt, is doordat het erg slecht betaalt. Ik vind dat het de moeite niet waard is.
GT

Privéomgeving

* K1. De ziekte van mijn vader bracht mij dichterbij de hulpverlening, hierdoor besloot ik deze opleiding te volgen om anderen (en mijn vader) beter te kunnen helpen.
ZA+

K13. Veel elementen uit de studie zijn erg herkenbaar voor mij. Thuis had ik een ernstig zieke vader die zijn ziekte niet kon accepteren. Hij zat in een soort rouwfase om de persoon die hij ooit was geweest, namelijk de sterke onafhankelijke vader!
nA+

* K2. Door de ziekte van mijn vader was ik genoodzaakt altijd vooruit te denken. Dit vertaalt zich ook tijdens de studie, ik stel altijd veel vragen en zorg er voor dat ik geen obstakels tegen zou komen.
ZA+