

Het Geestelijk Welbevinden van Pabo-studenten

De PABO als Vormingstraject tot Leerkracht

MA Thesis

Tanuj J. C. Schonewille

s2427907

Faculteit Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschap
Rijksuniversiteit Groningen,
Groningen, the Netherlands

Hoofdbegeleider – Dr. N. M. Hijweege-Smeets

Tweede lezer – Dr. K.H. Ter Avest

Ingeleverd op 16 augustus, 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Summary	7
Voorwoord	10
Inleiding	12
1. Studiemotivatie problematiek in relatie tot het welbevinden van studenten in het Hoger Onderwijs	15
1.1 Studiemotivatie en problemen in het Hoger Beroepsonderwijs	15
1.2 Het welbevinden	17
1.3 Het welbevinden van Hbo-studenten.....	19
1.4 Kwaliteit Studieloopbaanbegeleiding	20
Samenvatting	23
2. Vormingstraject tot Leerkracht	23
2.1 Geschiedenis van de professionalisering	24
2.1.1 Competentiegericht onderwijs	24
2.2 De pabo als Vormingstraject tot leerkracht Primair onderwijs	26
2.2.1 Hoe ondergaat de pabo-student het vormingstraject tot leraar?.....	27
2.2.2 Professionaliteit van de leraar	28
2.3 Een nieuwe onderwijskoers	29
2.3.1 Marnix Academie.....	29
2.3.2 Katholieke Pabo Zwolle.....	30
2.3.3 Keuzegids 2015: de beste topopleidingen onder Pabo's.....	30
2.4 Normatieve Professionalisering.....	31
2.4.1 De Student en diens (autobiografische) verhaal	33
2.4.2 Levensverhalen en geestelijke gezondheid.....	35
Samenvatting	37
3. Zelfconfrontatiemethode	38
3.1 De waarderingstheorie	38
3.2 Introductie ZKM.....	39
3.3 De zelfconfrontatiemethode	42

3.4 De grondmotieven: Z en A motief.....	43
3.5 De waarderingscirkel	45
3.6 Relatie affect en waardegebied.....	46
3.7 Algemeen- en Ideaal Ervaren	47
3.8 De affecthiërarchie.	48
Samenvatting.....	49
 4. Methoden	 49
4.1 Fase 1 Kwantitief Meetinstrument: (Dutch) Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF).....	50
4.2 Fase 2 interventie: ZKM.....	52
4.3 Fase 3 Nameting	56
Samenvatting.....	56
 5. Resultaten.....	 57
5.1 Fase 1 – Deelvraag 1	57
5.2 Fase 2 – Deelvraag 2	59
5.2.1 Deelnemersselectie.....	59
5.2.2 Resultaten – Deelvraag 2	60
5.3 Fase 3 – Deelvraag 3	76
Samenvatting	76
 6. Conclusie en Discussie.....	 78
6.1 Conclusie	78
6.1.1 Deelvraag 1.	78
6.1.2 Deelvraag 2.	79
6.1.3 Deelvraag 3.	79
6.1.4 Hoofdvraag	79
6.2 Discussie.....	81
6.2.1 Normatieve professionaliteit op pabo's	81
6.2.2 MHC-SF.....	81
6.2.3 Gebruik van de ZKM	83
6.2.4 Reflectie op de eigen werkwijze	84
Literatuurlijst.....	86

Bijlage 1. Figuren
Bijlage 2. Resultaten NSE 2015
Bijlage 3. Pabo's die volgens keuzegids 2015 tot de beste topopleidingen behoren
Bijlage 4. Affectlijst
Bijlage 5. Affecthiërarchie
Bijlage 6. De Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) vragenlijst en scoring
Bijlage 7. Appendix A. Overzicht van componenten van welbevinden (Westerhof & Keyes, 2008).
Bijlage 8. Deelnemersselectie op basis van gemiddelde MCH-SF scores
Bijlage 9. Ontlokkers
Bijlage 10. Gevoelensmatrix
Bijlage 11. Affecthiërarchie student A
Bijlage 12. Waardegebieden student A
Bijlage 13. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student A
Bijlage 14. Affecthiërarchie student B
Bijlage 15. Waardegebieden student B
Bijlage 16. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student B
Bijlage 17. Affecthiërarchie student C.
Bijlage 18. Waardegebieden student C
Bijlage 19. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student C

Samenvatting

Veel Hbo-studenten, en in het bijzonder pabo-studenten, worstelen met motivatieproblemen met als gevolg dat deze studenten studievertraging oplopen en/of uiteindelijk stoppen met de studie. Om dit te voorkomen is het tijdig signaleren van deze studieproblematiek noodzakelijk.

De focus ligt binnen de pabo-onderwijsstructuur vooral op het competentiegericht onderwijs, waarbij het vormingstraject van student naar professional gericht is op cognitieve resultaten. De vraag is in hoeverre dit competentiegericht onderwijs bij de belevingswereld van de student, in diens vormingstraject tot leraar, aansluit. De belevingswereld is wat zich afspeelt aan gevoelens, wensen, verlangens en gedachten bij een student; dit komt binnen het vormingstraject weinig aan bod. Een oorzaak kan het vormingstraject zijn, zoals de pabo dit uitvoert. Dit sluit onvoldoende aan bij de innerlijke belevingswereld van de individuele student. Een gevolg hiervan is, dat de student zich niet gehoord en gezien voelt binnen de opleiding. Dit heeft een nadelig effect op het geestelijk welbevinden (niet lekker in je vel zitten, faalangst, stress, vermoeidheid, geen motivatie, depressieve gevoelens, machteloosheid, onrust, angsten enz.) van de student. Het blijkt dat de student, die in een persoonlijke groei- en ontwikkelingsproces zit, nog niet in staat is om zichzelf uit deze geestelijke welzijnsproblematiek te halen en daarmee uit de motivatieproblematiek. Of andersom, dat de student zelf nog niet vroegtijdig om kan gaan met deze studie motivatieproblematiek en daarmee belandt in een geestelijk negatief welbevinden.

Kortom, de student heeft enige ondersteuning nodig vanuit de opleiding. De hulpbronnen, die door de opleiding worden aangeboden, zoals een studentenpsycholoog, decaan of de supervisor, lijken onvoldoende aan te sluiten bij de behoefte van de student, waardoor de student als het ware op zichzelf staat. Voor de student is het van belang om door zelfreflectie te leren omgaan met de situatie. Met andere woorden: het stimuleren van het zelf reflecterend vermogen kan de student in staat stellen om de eigen motivatieproblematiek inzichtelijk te maken. Vastzittende structuren kunnen worden herkend en opgelost. De zelfconfrontatiemethode (ZKM) van Hermans kan uitkomst bieden. De student leert middels het eigen levensverhaal te reflecteren op zichzelf. Onderliggende persoonlijke waarden, betekenissen en verbanden worden herkend vanuit de eigen biografie. De student brengt deze

in relatie met het studietraject en vormt daarmee de professionele biografie. Oftewel, door zichzelf te leren kennen en daarmee ook de innerlijke motivatiestructuren en drijfveren, gaat de student deze koppelen aan de eigen professionele identiteit. Daarbij kan de normatieve professionaliteit verder worden onderzocht.

Idealiter zou het voor het positief geestelijk welzijn voor de student van waarde kunnen zijn om binnen het vormingstraject tot beroepsmatige professional, het normatieve professionele aspect (normatieve professionalisering) mee te krijgen in het huidige competentiegericht onderwijssysteem, waardoor de identiteit en belevingswereld, gekoppeld aan diens waarden van de individuele student, een plaats krijgt in het vormingstraject tot professional. Hierdoor kunnen beide vormingstrajecten – die van de onderwijsinstelling (competentiegericht) en die van de student zelf (met de innerlijke belevingswereld en persoonlijkheid) – tot professional beter op elkaar aansluiten. De student is dan in staat om de opleiding met zo min mogelijk studie motivatie problemen en zo veel mogelijk geestelijk welbevinden tijdig af te ronden binnen het competentiegericht onderwijs van de pabo-opleiding.

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of het aanbieden van geestelijke begeleiding middels de ZKM binnen een Hbo-onderwijsinstelling, in dit geval de pabo-opleiding, het welzijn van studenten kan beïnvloeden. Tevens zal in dit onderzoek gekeken worden naar hoe de invloed van reflectie op het formuleren van de (professionele) biografie doorwerkt op het geestelijk welbevinden van de pabostudent in het vormingstraject tot leraar primair onderwijs. In fase 1 zal het geestelijk welbevinden bestaande uit emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden, onder pabo dagstudenten (jaar 1 t/m 4 en uitloop) in kaart worden gebracht. Dat laatste wordt gerealiseerd middels het invullen van de Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) vragenlijst. Met de resultaten uit deze nulmeting komen studenten met een laag geestelijk welbevinden in zicht. Uit de nulmeting zullen in fase 2 twee soorten groepen (interventiegroep en controlegroep) met een laag welbevinden worden geselecteerd: A- interventiegroep- studenten met een laag welbevinden, waarmee een ZKM-interventie zal worden uitgevoerd, en B- een controlegroep (studenten met een laag welbevinden zonder ZKM- afname). De interventiegroep start vervolgens met een ZKM-traject, bestaande uit;

- Het voorgesprek/intake,
- Het zelfonderzoek, waaronder:
 - Het formuleringsgesprek (formuleren van waardegebieden),
 - Het scoren van de gevoelens (door de cliënt),
 - Het ver- en bewerken van de gegevens,
- Het tweede gesprek (de bespreking van de scores).

Na afronding van fase 2 zal in fase 3 een eindmeting plaatsvinden. Beide groepen, de interventie- en controlegroep, zullen wederom de MHC-SF vragen invullen, waarna gekeken wordt of er bij de ZKM-interventiegroep een verandering is opgetreden ten aanzien van het geestelijk welbevinden.

Deze manier van onderzoek geeft een voorzichtige conclusie van een positief resultaat op het geestelijk welbevinden van de pabo-student. Op basis van dit onderhavige onderzoek is onder andere de aanbeveling om een gestructureerde reflectiemethode in te zetten op grond van een narratieve benadering.

Summary

Many students in higher vocational education in general and students in Teachers Training College (TTC) in particular, struggle with motivational problems resulting in study-delay and finally even in drop-out from their studies. To prevent this at an early stage it is necessary to point out these study-problems. TTC's educational structures mainly focus on competence and that is why the professional training of students is mainly aiming at cognitive results. The question is if this competence-orientated education agrees with the student's inner life experience during his training course as a teacher. Inner life experience is the experience of feelings, desires, wishes and thoughts that take place within a student. Student's inner life-experience is not part of the educational training-program. One cause of this deficiency is the educational program as offered by the TTC. This program does not agree sufficiently with the individual student's inner life experience. As a consequence students get the impression that they are not taken seriously as an individual during the training program. This has negative

effects on the student's psychological wellbeing (not feeling at ease, anxiety in connection with failing, stress, tiredness, lack of motivation, depressive thoughts, powerlessness, restlessness, fear etc.)

It shows that students who experience a personal maturation-process are not yet able to deliver themselves from psychological and motivational problems. Or to put it in a different way, students are not yet able at this stage to deal with their own motivational problems and end up in a bad psychological condition. The final conclusion is that students need some support from their TTC. The resources offered by the college, such as an educational psychologist, a dean of studies or a supervisor, do not agree sufficiently with the student's needs. As a consequence students feel left alone. It is important for students to learn how to handle the situation by means of self-reflection.

In other words: the stimulation of the self-reflecting capacities may enable students to understand their own motivational problems. Student should be enabled to recognize obstructive structures and to solve them.

The self-confrontation method (ZKM) by Hubert Hermans can offer a proper method in order to find a solution. Students are trained in self-reflection by reflecting on their own life story. Students are able to recognize subsequent personal values, meanings, connections in their own biography. Students connect these discoveries with their educational training and develop in this manner their professional biography. As they become acquainted with their own biography and with their inner motivational structures, students will link these to their own professional identity. In this way further investigation is made by students in order to develop their normative professional skills. It would be an ideal situation for the wellbeing of students if they would develop normative professionalism during their training program.

This normative training could be part of the actual competence-focused teachers training program, by which the personal identity and inner life experience of students, together with their personal values, would be implemented in teachers training. In this way both professional training processes (the TTC's competence-orientated one and the student's one focusing on personal experience and personal identity) can agree optimally. The result would be that students could perform their teachers training program with a minimum of motivation problems and a maximum of psychological wellbeing, without any delay, within the structures of the competence-orientated education of the TTC.

The purpose of this research is to find out whether the offer of mental/spiritual coaching by means of the ZKM during higher vocational education, in this case the TTC, can influence the wellbeing of students. At the same time we will investigate during this research how reflection influences the formulation of a professional biography and how this effects the personal wellbeing of the TTC students during their training course as a primary school teacher.

During stage 1 the psychological wellbeing, which is composed of emotional, social and psychic wellbeing, among external TTC students (year 1-4 and extension) will be investigated. This will be achieved by means of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) questionnaire. As a result of this test students with a low level of psychological wellbeing will show. During stage 2 two different groups with a low level of wellbeing will be selected: An intervention-group and a control group. The intervention group will undergo a ZKM intervention. The control group will not. The content of the ZKM intervention is:

- the intake
- the self-investigation:
 - valuation: formulating the valuation system
 - affective exploration: assessment of feelings
 - analyses and evaluation of results
- the second self- investigation (discussion of results)

After finishing stage 2 a final evaluation will take place during stage 3. Both the intervention and control group will fill in a second time the MHC-SF questionnaire. Eventual change in psychological wellbeing among group members of the ZKM intervention group may show.

This approach in research shows a careful conclusion of positive results concerning psychological wellbeing among TTC students. Based on this investigation we recommend to implement a structured method of self- reflection based on a narrative approach.

Voorwoord

Inspiratie voor dit onderzoek komt voort uit de gesprekken, die ik als supervisor gedurende acht jaar aan de pabo-opleiding Instituut Theo Thijssen (ITT) aan de Hogeschool Utrecht (HU) heb gevoerd met studenten ten aanzien van hun welbevinden tijdens de studieperiode. Achteraf bleek, dat de kern van deze gesprekken terug te voeren is tot studiemotivatatie problemen in relatie tot het welbevinden. De motivatieproblemen, die de studenten ervaren binnen het studietraject, versterken hun persoonlijke problemen. Dit heeft weer effect op het geestelijk welbevinden met als gevolg, dat de motivatie opnieuw verlaagd wordt, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat. Naarmate het gesprek vorderde gaf de student inzicht in de eigen autobiografie¹ waarin de elementen vanuit het verleden, heden en toekomst naar voren werden gebracht en waarin de rol als toekomstige professional ook werd besproken. Onderstaand een voorbeeld uit een persoonlijk ‘zelfverhaal’ van een pabo-student (2015) ter illustratie:

“Als we op de pabo maar doen wat ons voorgeschreven wordt... Nu ik voor de klas sta lijkt het alsof het niet oké is wie je bent. We lijken wel robots. We zijn voorgeprogrammeerd. Als je niet de persoon (leraar) bent die ze binnen de pabo willen zien, heb je een probleem. Er is geen ruimte voor je eigen identiteit en vragen, waardoor ik niet begrijp wat het betekent en wat voor zin het heeft voor mij. Dit heeft een negatief effect op mijn motivatie en mijn leerproces. Mijn situatie blijft op de pabo onbeantwoord ”.

Ik was verbaasd over hoeveel het voor de studenten betekent om het eigen verhaal te kunnen vertellen. Daarbij rees bij me de vraag, waar de behoefte vandaan kwam om het persoonlijk verhaal te delen en of de student niet elders terecht kan met het persoonlijk verhaal. Het onderwerp van deze scriptie is gekozen vanuit mijn betrokkenheid met de studenten. Het geeft me de gelegenheid om te onderzoeken of het vertellen van het professioneel autobiografisch verhaal invloed kan hebben op het welbevinden van de pabo-student. Het resultaat van de bevindingen van deze scriptie kan bijdragen aan het leerklimaat op de pabo's. Deze scriptie is dus niet gericht op het toetsen van het huidige

¹Autobiografie is een bijzondere vorm van de biografie: de beschrijving van het eigen leven of delen daarvan. De autobiografie bevat uiteraard levensherinneringen en is in die zin dan ook vergelijkbaar met memoires, die evenals het dagboek tot de bekentenisliteratuur behoren. Bron: http://www.dbnl.org/tekst/bork001lett01_01/bork001lett01_01_0002.php#a242, ‘Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren’, 14 augustus 2016.

onderwijssysteem, want dat zou te omvangrijk worden, maar verkend een mogelijke bijdrage aan het pabo-onderwijs.

Tot slot wil ik graag iedereen bedanken, die een bijdrage heeft geleverd bij de totstandkoming van deze scriptie: de pabo-studenten, die mee hebben gewerkt in het onderzoek; de heer W. Penris, die mij wegwijs heeft gemaakt in SPSS; de heer R. Janson, die als corrector heeft gefunctioneerd en niet te vergeten mijn begeleiders Dr. N. Hijweege-Smeets en Dr. I. ter Avest. Zonder hen was deze scriptie niet tot stand gekomen. Hartelijk dank!

Tanuj Schonewille

Ursem, 16 augustus 2016

Inleiding

Pabo-studente Van der Let, winnares van het beste honoursidee van de Faculteit Educatie HU geeft aan, dat er bij studenten behoefte is om het eigen persoonlijk verhaal te delen binnen de studie, maar dat daar helaas geen ruimte voor is. Zo geeft Van der Let bijvoorbeeld aan dat de studieloopbaanbegeleiding (SLB) al vol met organisatorische onderdelen zit.²

Met dit onderzoek wordt onderzocht wat het effect is van het vertellen van het professioneel autobiografisch verhaal op het geestelijk welbevinden van pabo-studenten in hun vormingstraject. Er zal een veldonderzoek plaatsvinden onder de studenten, waarbij gebruik wordt gemaakt van de wetenschappelijk erkende ZKM van Hermans. De ZKM ziet de persoon als een ‘verhalenverteller’: de persoon heeft een verhaal te vertellen, waarin belangrijke persoonlijke betekenissen liggen opgesloten, die gepaard gaan met gevoelens. Die gevoelens kunnen een bron van informatie zijn om te ontdekken wat belangrijk is in iemands leven. Bovendien motiveren ze tot handelen.³

Volgens Hermans kan binnen het onderwijs de inzet van ZKM toegepast worden om het welbevinden van de leerlingen te stimuleren. De ZKM is tot nu toe vooral op middelbare scholen ingezet, maar nog zelden binnen het Hbo-onderwijs en in het bijzonder het pabo-onderwijs.⁴ Daarom is in dit onderzoek de ZKM ingezet binnen het pabo-onderwijs om een antwoord te krijgen op de vraagstelling: “Leidt het reflecteren op het professionele autobiografische verhaal middels de ZKM en in het licht van studie-motivatatieproblemen tot een verandering van het geestelijk welbevinden van de pabo-student?”

Om het effect van de ZKM op het geestelijke welbevinden van de pabo-student te onderzoeken worden de resultaten via drie fases gemeten. In de eerste fase wordt het geestelijke welbevinden, bestaande uit emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden,

²<https://intranet.sharepoint.hu.nl/hunieuws/Paginas/Beste-honoursidee-FE-van-Gwendoline-van-der-Let.aspx>, ‘Beste honoursidee FE van Gwendoline van der Let’, 12 juli 2016.

³Hubert Hermans, ‘Zelfkonfrontatiemethode’, *Counseling Magazine* NR 3(2015)35-40, aldaar 35.

⁴Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; Brussel 1987) 52-53.

gemeten middels de Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF).⁵ Hierin wordt naar aanleiding van 14 vragen het geestelijk welbevinden op een kwantitatieve manier in kaart gebracht. In de tweede fase zullen er ZKM gesprekken plaatsvinden, waarin eventuele veranderingen in het geestelijke welbevinden op een kwalitatieve manier toegelicht zullen worden. Als derde en tevens laatste fase wordt de eventuele verandering onderzocht door een nameting van het MHC-SF. Vanwege deze onderzoeksopzet zijn de volgende deelvragen relevant:

- (1) “Wat is het geestelijk (ofwel emotioneel, sociaal en psychologisch) welbevinden van de pabo-student (jaar 1-4 en uitloop) op de Hogeschool Utrecht in 2015?” Deze deelvraag wordt gemeten aan de hand van de MHC-SF.
- (2) “Verandert het geestelijk welbevinden van de pabo-student door de inzet van de ZKM van Hermans?”
- (3) “Welke veranderingen zijn te zien in de scores van MHC-SF na de interventie met de ZKM?”

De scriptie is verder als volgt opgebouwd: Hoofdstuk 1 gaat over de studiemotivatieproblematiek, die in relatie wordt gebracht met het welbevinden van de student binnen het Hbo-onderwijs in het algemeen en binnen de pabo in het bijzonder. Daarnaast worden de factoren, die van invloed zijn op de studiemotivatie in het Hbo-onderwijs, beschreven. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 uitgebreid ingegaan op het vormingstraject van de student tot leerkracht primair onderwijs. Dit hoofdstuk is verdeeld in vier paragrafen. In paragraaf 2.1 wordt stilgestaan bij de geschiedenis van de professionalisering, in paragraaf 2.2 wordt gekeken naar de pabo als vormingstraject tot leerkracht primair onderwijs, paragraaf 2.3 beschrijft een nieuwe onderwijskoers in het pabo-onderwijs en paragraaf 2.4 gaat over normatieve professionalisering. In hoofdstuk 3 wordt de ZKM uitvoerig uiteengezet, met de onderliggende vraag of het reflecteren op het professionele autobiografisch verhaal kan leiden tot een beter welbevinden. In hoofdstuk 4 worden de instrumenten, waarmee het empirisch onderzoek is uitgevoerd, beschreven, namelijk: het kwantitatieve meetinstrument de MHC-SF en de kwalitatieve methode ZKM. In hoofdstuk 5 zijn de resultaten uit het empirisch

⁵De MHC-SF meet de positieve geestelijke gezondheid welke drie kerncomponenten van welbevinden omvat, namelijk emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden, die gezamenlijk de totale positieve geestelijke gezondheid weergeven. In de loop van de scriptie is het duidelijk geworden dat het begrip (positieve) geestelijke gezondheid vervangen kan worden door de term geestelijk welbevinden.

onderzoek beschreven en geanalyseerd. Op basis hiervan zullen antwoorden gegeven worden op de deelvragen. De conclusie en discussie van de eindresultaten en bevindingen staan centraal in hoofdstuk 6, gevolgd door de literatuurlijst en bijlagen.

1. Studiemotivatie-problematiek in relatie tot het welbevinden van studenten in het Hoger Onderwijs

Het Hbo-onderwijs kan invloed hebben op het welbevinden van de student. Dit blijkt uit een terrein-verkennend vooronderzoek door Jansen. Zo geeft Jansen onder andere aan dat het psychosociale welbevinden van Delftse studenten in het derde studiejaar en bij langstudeerders afneemt. Jansen spreekt over psychosociaal ‘onwelbevinden’. Hij doelt hiermee op een subjectief gevoelde onvrede met het eigen functioneren, namelijk: “zich niet lekker voelen”, wat zich uit in bijvoorbeeld het gevoel van ongelukkig, gekwetst voelen, piekergedrag en het niet kunnen concentreren. Er is volgens Jansen tevens sprake van een aanzienlijke identiteitsproblematiek.⁶

1.1 Studiemotivatie en problemen in het Hoger Beroepsonderwijs

Castelijns c.s. geven aan dat uit een onderzoek van de studentenmonitor in 2006 blijkt, dat nog geen 20% van de studenten in het hoger onderwijs gerekend kan worden tot de ‘gedreven’ student.⁷ De Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam (SEO) heeft een onderzoek verricht over onder andere motivatie van studenten in het Hbo. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Uit de rapportage van het onderzoek blijkt dat afname in motivatie in 2000 het sterkst was bij Hbo-studenten in de sector onderwijs.⁸ Dit lijkt aan te sluiten bij het onderzoek *Motivatie aanvang en nu totaal voor voltijdstudenten*, welk is uitgevoerd door de studentenmonitor.⁹ Dit onderzoek laat zien dat het “percentage Hbo-studenten met

⁶Hendrikus August Michiel Jansen, *Het psychosociaal welbevinden van Delftse studenten: een terrein verkennend vooronderzoek*(1e druk: Delft 1977) 15.

⁷Jos Castelijns, Mien Segers en Katrien Struyven, *Evalueren om te leren, toetsen en beoordelen op school*(1e druk: Bussum 2011) 20.

⁸Uulkje de Jong, Jaap Anne Korteweg, Marko van Leeuwen en Ineke van der Veen, *aanvullende analyses over motivatie en sociaal milieu*(onderzoeksrapport: Amsterdam 2002) 5.

⁹<http://www.studentenmonitor.nl/tabellen/xindex.html>, studentenmonitor, Tabel 09.02.01a – ‘Motivatie aanvang en nu totaal voor voltijdstudenten’, 28 september 2015.

onvoldoende huidige motivatie” is gestegen vanaf 2001 tot 2014 van 9% naar 14%.¹⁰ Een stijging is ook te zien in het “percentage studenten met afnemende motivatie sinds de start studie” van 42% naar 51%. In 2014 kampte meer dan de helft (51%) van de Hbo-studenten sinds de start van de studie met afname van studiemotivatie, waarbij de ouderejaars een groter percentage (55%) laten zien ten opzichte van het eerste jaar (45%).¹¹ Het blijkt, dat niet gemotiveerd zijn een belangrijke factor is van uitval. Dit bevestigt ook het onderzoek *Studie uitval in het hoger onderwijs 2008*, uitgevoerd in opdracht van het OCW. Bijlage 1, figuur 1 toont dat meer dan de helft van de uitvallers (51% Hbo) gebrek aan motivatie heeft, wat mede ervoor zorgt dat studenten hun studie staken.¹²

Martens en Boekaerts beschrijven de student, die niet gemotiveerd is, als iemand, die een gebrek aan zelfcontrole heeft, ongedisciplineerd is en niet bereid is zich in te zetten voor de taak of activiteit. Motivatieproblemen in het Hbo-onderwijs komen volgens Martens en Boekaerts voort uit onder-prestatie, zelf-handicapping, testangst, extrinsieke oriëntatie, studie-uitval¹³ en een laag welbevinden.¹⁴ Een ander probleem in het Hbo-onderwijs ten aanzien van afname van motivatie is dat studenten meer extrinsiek georiënteerd zijn dan intrinsiek. Dat wil zeggen dat studenten leren, niet omdat ze het uitdagend of interessant vinden, maar omdat er een beloning tegenover staat in de vorm van bijvoorbeeld een cijfer. Martens en Boekaerts geven in hun onderzoek aan dat extrinsiek georiënteerd gedrag samengaat met een lager subjectief welbevinden. Daartegenover blijkt, dat intrinsiek gemotiveerde studenten zich prettiger voelen in de klas, zij presteren beter en hebben minder kans op studie-uitval.¹⁵ Volgens de auteurs heeft onderzoek uitgewezen, dat positieve en negatieve emoties een belangrijk element zijn in het leerproces. Studenten op school hebben last van stress, onzekerheid, angst en psychosomatische klachten.¹⁶ Uiteindelijk zorgen de persoonlijke

¹⁰<http://www.studentenmonitor.nl/tabellen/xindex.html>, studentenmonitor, Tabel 09.02.01a – ‘Motivatie aanvang en nu totaal voor voltijdstudenten’, 28 september 2015.

¹¹Ibidem, Tabel 09.02.05a

¹²Froukje Wartenbergh en Anja van den Broek, *Studie uitval in het hoger onderwijs, Achtergrond en oorzaken*(onderzoeksrapport: Nijmegen 2008) 18.

¹³Studie uitval wordt door Martens en Boekarts als een van de oorzaken van motivatieproblemen genoemd, terwijl dit ook gezien kan worden als een gevolg van motivatieproblemen.

¹⁴Rob Martens en Monique Boekaerts, *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*(1e druk: Groningen/Houten 2007) 7.

¹⁵Martens, *Motiveren van studenten*, 48.

¹⁶Ibidem, 30.

omstandigheden ervoor, dat de student stopt met de studie, (zie bijlage 1, figuur 2)¹⁷ De verslechtering van de persoonlijke omstandigheden wordt voor 83% veroorzaakt door persoonlijke problemen, (zie bijlage 1, figuur 3).¹⁸

1.2 Het welbevinden

Paragraaf 1.1 beschrijft de motivatieproblemen waar de student tegenaan loopt. Deze motivatieproblemen zijn van invloed op het welbevinden van de student, vandaar dat in deze paragraaf het begrip ‘welbevinden’ verder wordt toegelicht.

Uit de geschiedenis van de geestelijke gezondheidszorg blijkt dat er vooral wordt uitgegaan van de visie dat ziekte moet worden bestreden. Preventie en genezing staan voornamelijk in het teken van ziekte, waardoor ‘gezondheid’ telkens vanuit een negatieve focus wordt bekeken – de pathogene benadering. De Wereld Health Organisation (WHO) pleit er in 2005 voor om de aandacht voor geestelijke gezondheid niet te beperken tot de afwezigheid van geestelijke ziekte. Er moet meer aandacht zijn voor geestelijke gezondheid vanuit een positief perspectief. Geestelijke gezondheid wordt gedefinieerd als: *‘A state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community’*.¹⁹ Vanuit deze definitie onderscheidt de WHO drie componenten: 1. Welbevinden, 2. Het effectief functioneren van het individu in de zin van zelfrealisatie en 3. Het effectief functioneren in de maatschappij.²⁰ Het functioneren van een individu wordt volgens Keyes veelal onderzocht op basis van zelfrapportage, waarbij de volgende drie componenten van welbevinden in acht worden genomen: emotioneel-, psychologisch- en sociaal welbevinden.²¹

17Froukje Wartenbergh en Anja van den Broek, *Studie uitval in het hoger onderwijs, Achtergrond en oorzaken*(onderzoeksrapport: Nijmegen 2008) 21.

18Wartenbergh, *Studie uitval in het hoger onderwijs*, 22.

19Ernst Bohlmeijer, Gerben Westerhof, Linda Bolier, Matthijs Steeneveld, Maaïke Geurts en Jan Walburg, ‘Welbevinden: Van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie’, *De psycholoog*(2013)48-58, aldaar 50.

20Ernst Bohlmeijer, Gerben Westerhof, Linda Bolier, Matthijs Steeneveld, Maaïke Geurts en Jan Walburg, ‘Welbevinden: Van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie’, *De psycholoog*(2013)48-58, aldaar 50.

21Bohlmeijer, ‘Welbevinden: Van bijzaak naar hoofdzaak?’, 50.

Keyes in Veenvliet, geeft aan dat het bij emotioneel welbevinden gaat om de levenstevredenheid en positieve gevoelens zoals geluk, interesse en plezier in het leven.²² Uit de componenten van de WHO wordt bij component 2 - het effectief functioneren van het individu in de zin van zelfrealisatie, ook wel 'psychologisch welbevinden' genoemd - verwezen naar zelfrealisatie als een tweede belangrijke component van geestelijke gezondheid. Bolhmeijer geeft aan dat het bij zelfrealisatie gaat om het functioneren van het individu volgens de normatieve psychologische standaarden. Het gaat hierbij niet primair om een plezierig leven, maar juist om een goed leven vanuit een psychologisch perspectief.²³ Met andere woorden, het psychologisch welbevinden concentreert zich op optimaal persoonlijk functioneren en bevat aspecten, zoals autonomie en zelfacceptatie. Ryff, voortrekker van deze zelfrealisatie-benadering vanuit het psychologisch (welbevinden) perspectief, beschrijft zes criteria (1. doelgerichtheid, 2. persoonlijke groei, 3. autonomie, 4. omgevingsbeheersing, 5. zelfacceptatie en 6. positieve relaties) die essentieel zijn in het algemene streven om het eigen potentieel te realiseren, (zie bijlage 1, figuur 4).²⁴

Naast het psychologisch welbevinden is er nog het sociaal welbevinden. Het verschil is dat het eerste zich voornamelijk richt op het optimale individuele functioneren en het sociaal welbevinden op het optimale sociale functioneren in de maatschappij.²⁵ De sociaaleconomische status en sociaal-maatschappelijke activiteiten vertonen de sterkste relatie met het sociaal welbevinden. Keyes onderscheidt vijf dimensies, die samen het sociaal welbevinden uitmaken, namelijk:

1. acceptatie: positieve houding t.o.v. andere mensen
2. actualisatie: geloven in de positieve ontwikkeling van de maatschappij
3. contributie: geloven in de eigen waardevolle bijdrage aan de maatschappij
4. coherentie: ervaren dat de sociale wereld logisch samenhangt
5. integratie: je deel voelen van een gemeenschap.²⁶

²²Karel Veenvliet, *Risicofactoren voor een laag welbevinden, een onderzoek naar de relatie van eenzaamheid, gezondheidsproblemen en een lage sociaaleconomische status met het welbevinden*(scriptie: Enschede 2013) 7.

²³Bolhmeijer, 'Welbevinden: Van bijzaak naar hoofdzaak?', 50.51.

²⁴Ibidem, 51.

²⁵Ibidem, 52.

²⁶Theresa Steeger, *Hoe is uw sociaal welbevinden? De constructie en validatie van een nieuw ontwikkelde vragenlijst over het sociaal welbevinden* (onderzoeksrapport; Enschede 2014) 16.

Positieve geestelijke gezondheid bestaat volgens Westerhof en Bohlmeijer uit de constellatie van emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden. Deze kan gemeten worden met behulp van de Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF).²⁷ Keyes veronderstelt dat er maar weinig mensen zijn in de mentale gezonde toestand, hij noemt deze *flourishing* (hoog welbevinden). In de Verenigde Staten is dit maar 20 %. Andersom lijdt 80 % aan *languishing* (laag welbevinden).²⁸

1.3 Het welbevinden van Hbo-studenten

Dat een laag welbevinden een nadelige invloed kan hebben, laat onder andere het onderzoek van Veenvliet zien. Uit het onderzoek komen drie risicofactoren tot een laag welbevinden naar voren: sociaaleconomische status, eenzaamheid en gezondheidsproblemen.²⁹ Volgens Veenvliet staat de sociaaleconomische status voor de positie van mensen op een sociale ladder met daaraan verbonden, aanzien en prestige. De belangrijkste indicatoren voor sociaaleconomische status zijn opleidingsniveau, beroepsstatus en hoogte van het inkomen. In Nederland wordt vaak het opleidingsniveau, niveau van basisonderwijs, LBO of MAVO, als indicator voor sociaaleconomische status gebruikt.³⁰ Aangezien pabo-studenten niet in dit opleidingsniveau of in een beroepsstatus verkeren, gaan we dieper in op de andere twee risicofactoren voor een laag welbevinden.

Veenvliet omschrijft eenzaamheid als volgt: “Eenzaamheid is een invaliderende, psychologische aandoening, gekenmerkt door een diep gevoel van leegte, waardeloosheid, gebrek aan controle, persoonlijke dreiging en missen van verbondenheid met de ander”.³¹ Veenvliet geeft aan: “Hoe eenzamer de mens is hoe lager het welbevinden is”.³² Gezondheidsproblemen vormen ook een factor voor het welbevinden. Hoe meer gezondheidsproblemen, mentaal of fysiek, hoe lager het welbevinden met als gevolg verlies van autonomie. Verbondenheid met de ander en verlies van autonomie zijn twee van de drie

27Sanne Lamers, Gerben Westerhof, Ernst Bohlmeijer, Peter ten Klooster en Corey Keyes, ‘Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)’, *Journal of Clinical Psychology* 7(1) (2011) 99-110, aldaar 3.

28 Steeger, *Hoe is uw sociaal welbevinden?*, 7.

29Karel Veenvliet, *Risicofactoren voor een laag welbevinden, een onderzoek naar de relatie van eenzaamheid, gezondheidsproblemen en een lage sociaaleconomische status met het welbevinden*(onderzoeksrapport: Enschede 2013) 9.

30Veenvliet, *Risicofactoren voor een laag welbevinden*, 12.

31Ibidem 10.

32Karel Veenvliet, *Risicofactoren voor een laag welbevinden, een onderzoek naar de relatie van eenzaamheid, gezondheidsproblemen en een lage sociaaleconomische status met het welbevinden*(onderzoeksrapport: Enschede 2013) 2.

basis psychologische behoeften van de zelfdeterminatietheorie die van invloed zijn op het welbevinden. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, is één van de meest invloedrijke theorieën over motivatie. Deze theorie legt de nadruk op een ontwikkelingsperspectief van volledig extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie, waarbij autonomie een belangrijke rol speelt.³³

Machielse geeft aan dat studenten last hebben van eenzaamheid.³⁴ Vonk deed onderzoek naar gezondheidsklachten onder meer dan 3000 studenten.³⁵ Hieruit blijkt dat een kwart van de studenten kampt met ernstige vermoeidheidsklachten, een vijfde zegt somber te zijn en anderen hebben klachten als overspannenheid, hoofdpijn en stress. Uit onderzoek blijkt dat de meeste studenten geen hulp zoeken. Ze lijden in stilte, ook wel stille pijn genoemd: sociale problematiek, die zich uit in psychische klachten. Velen van hen lopen studieachterstand op. Ondanks dat er gratis hulp beschikbaar is, wordt daar nauwelijks gebruik van gemaakt.³⁶

1.4 Kwaliteit Studieloopbaanbegeleiding

Het Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) heeft onderzoek verricht naar de kwaliteit van studiebegeleiding in het hoger onderwijs. Ze definiëren studiebegeleiding als volgt: “Studiebegeleiding is de begeleiding van studenten, zowel individueel als groepsgewijs bij het hele proces in een onderwijsinstelling. Het betreft het bieden van begeleiding aan studenten in het algemeen en op vakinhoudelijk gebied, buiten het normale onderwijsaanbod om”.³⁷ Het ISO concludeert dat het zorgelijk is gesteld met de studiebegeleiding. Ondanks dat deze de functie heeft van een vangnet voor studenten, vreest het ISO dat met grote regelmaat de studenten door het vangnet heen schieten. Volgens ISO is dit jammer, want gezien de toegenomen studiedruk is betrouwbare en volledige ondersteuning van belang.³⁸ Uit het onderzoek van het ISO blijkt dat ruim 30% van de studenten problemen heeft, maar daar niet

33<http://wij-leren.nl/motivatie-autonoom.php>, Michel Verdoorn, ‘Hoger leerrendement door autonome motivatie’, 20 augustus 2015.

34<http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/1796800/2010/09/24/Weer-een-avond-alleen-op-de-bank.dhtml>, Hinke Hamer, ‘Weer-een-avond-alleen-op-de-bank’, 20 augustus 2015.

35Arjan van Vugt, ‘Studenten en Stille pijn, Kwart van studenten vermoeid en een vijfde somber’, *De waarheidsvriend*(2011)1-7, aldaar1.

36Vugt van, ‘Studenten en Stille pijn,1-2.

37Doenja van Cleef, Sjf van Gool, Han de Looper, Elmar Prinsen en Rian van de Schoot, *Begeleiding in Balans, Een onderzoek van het ISO naar de kwaliteit van studiebegeleiding in het hoger onderwijs*(1e druk: Utrecht 1996) 14.

38Doenja van Cleef, Sjf van Gool, Han de Looper, Elmar Prinsen en Rian van de Schoot, *Begeleiding in Balans, Een onderzoek van het ISO naar de kwaliteit van studiebegeleiding in het hoger onderwijs*(1e druk: Utrecht 1996) 85.

mee naar een hulpverlener stapt. Daarnaast doet 23% van de studenten een beroep op begeleiding, maar zij kunnen niet adequaat geholpen worden.³⁹ Desondanks blijkt dat er in het Hbo te weinig wordt gedaan om de behoefte van begeleiding van studenten te inventariseren. Tien procent van de eventuele plannen wordt in de praktijk helaas niet of nauwelijks uitgevoerd.⁴⁰

Volgens studentennet zijn de pabo-studenten de grootste groep Hbo-studenten, die wisselden van studie of uitvielen in 2012-2013. Ruim 23% van de studenten besluit tijdens het eerste jaar toch een andere opleiding te volgen en ruim 15% valt af.⁴¹ De vooropleiding speelt hierbij een belangrijke rol. In 2013 is 47% van de pabo-studenten met een mbo-achtergrond uitgevallen in het eerste jaar. Onder havo- en vwo-studenten is de uitval 10,8% en 6,5%.⁴² Van de studenten, die voor een andere studie hebben gekozen, blijkt 48% niet gemotiveerd te zijn en is 29% geswitcht vanwege de slechte studiebegeleiding. Van de studenten, die gestopt zijn met de pabo-opleiding, geeft 30% aan niet gemotiveerd te zijn, 28% vanwege persoonlijke omstandigheden en 15% geeft als reden op: ‘onvoldoende studiebegeleiding’.⁴³ Net als in het Hbo–algemeen, willen ook pabo-studenten uit zichzelf studie-uitval voorkomen (46%). Het zoeken van hulp vanuit de aangeboden instanties, zoals decanaat, is vrij laag, maar 7%. Alleen de studieloopbaanbegeleider wordt door 30% van de pabo-studenten ingeschakeld.⁴⁴ Het tegenstrijdige is, dat 40% van de pabo-studenten aangeeft, dat de opleiding zelf studie-uitval van de studenten had kunnen voorkomen door meer inzet van studiebegeleiding te realiseren.⁴⁵

In 2013/2014 kampte de pabo zowel met hoge uitval van studenten als met langstudeerders.⁴⁶ Uit een onderzoek van Elsevier *Beste studies* blijkt dat 55% van de

39Doenja van Cleef, Sief van Gool, Han de Looper, Elmar Prinsen en Rian van de Schoot, *Begeleiding in Balans, Een onderzoek van het ISO naar de kwaliteit van studiebegeleiding in het hoger onderwijs*(1e druk: Utrecht 1996) 85.

40Cleef, *Begeleiding in Balans*, 85.

41http://www.studenten.net/studieleven/nieuws/23889/steeds_meer_hbo_ers_wisselen_van_studie, ‘Steeds meer hbo’ers wisselen van studie’, 11 augustus 2015.

42<http://www.vereniginghogescholen.nl/component/content/article/29/1396>, Vereniging Hogescholen ‘Stijgend aantal ‘wisselaars’ in hbo toont belang goede studiekeuze’, 15 augustus 2015.

43Jules Warps, Froukje Wartenbergh, Bas Kurver, Marjolein Muskens, Lette Hogeling en Jessica Pass, *Studiesucces en studieuitval bij eerstejaars in de Hbo-onderwijsopleidingen, Rapportage op basis van de Startmonitor 2008-2009, Onderzoek in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*(onderzoeksrapport; Nijmegen 2009) 62.

44Warps, *Studiesucces en studieuitval*, 62.

45Idem.

46Langstudeerders zijn studenten die meer dan een jaar vertraging hebben opgelopen tijdens hun studie.

studenten van de 25 pabo's in Nederland, het pabo-diploma binnen 5 jaar haalt, (zie bijlage 1, figuur 5).⁴⁷

Inzoomend op de HU heeft deze 4545 langstudeerders. De HU staat daarmee op de 4^e plaats van Nederland betreffende het aantal langstudeerders. Aan de ITT van de HU studeert 60% van de leerlingen af binnen 5 jaar.⁴⁸ In de handleiding van de ITT wordt benadrukt: “Binnen Instituut Theo Thijssen heeft elke student gedurende vier studiejaar recht op een studieloopbaanbegeleider (SLB-er). Het doel is dat de student optimaal ondersteund wordt in het maken van de juiste studiekeuze, keuzes binnen de studieloopbaan en het succesvol afronden van de studie”.⁴⁹ Desondanks blijkt het percentage studenten, die langer dan 5 jaar over de studie doen, op 40 % te liggen, (zie bijlage 1, figuur 5).

Binnen de ITT blijkt uit het onderzoek van Kok dat studiebegeleiding verbetering behoeft, gezien de forse uitval van voornamelijk deeltijdstudenten. Grootste belemmerende factoren voor studiesucces blijken volgens de studenten en de SLB-ers te liggen in familieomstandigheden, gezondheid en gebrek aan studiemotivatie. Studenten uit het onderzoek verwachten meer persoonlijke, individuele contactmomenten, persoonlijke begeleiding en interesse rondom voortgang en studie.⁵⁰

Voor de voltijdstudenten aan de ITT blijkt uit de Nationaal Studenten Enquête (NSE), dat de kwaliteit van studiebegeleiding niet optimaal is (zie bijlage 2).⁵¹ De studiebegeleiding is op alle onderdelen gedurende de jaren 2013 tot 2015 in score gezakt. Onderdelen die gemeten zijn: de mogelijkheid tot begeleiding, de kwaliteit van de begeleiding, de mate waarin de opleiding initiatief neemt in ondersteuning en begeleiding. Het onderdeel begeleiding is het meeste gezakt. Andere onderdelen, waarop de pabo een daling laat zien, zijn onder andere: de kwaliteit van de begeleiding door docenten, de betrokkenheid van de docenten bij de studenten, de mogelijkheid die de opleiding biedt om zelf de inhoud te bepalen, de mate waarin de inhoud van de opleiding stimulerend is, de mate waarin de student

⁴⁷<http://onderzoek.elsevier.nl/onderzoek/beste-studies-2014/7/hogeschool-utrecht/2092>, Elsevier, 'Beste Studies', 17 augustus 2015.

⁴⁸Idem.

⁴⁹Instituut Theo Thijssen, *Studie & Werk, SLB*(Handleiding: Utrecht 2015) 3.

⁵⁰Mik Kok, *Studenten aan het stuur. Vergroot het studiesucces van deeltijdstudenten door individuele coaching*(onderzoeksrapport; Utrecht 2014) 36.

⁵¹Nationale Studenten Enquête 2015, *Resultaten NSE 2015, Faculteit educatie, Opleiding tot leraar basisonderwijs, voltijd*(resultaten enquête: Utrecht 2015) 1-9.

betrokken wordt bij de verbetering van de opleiding.⁵² In overeenstemming met het onderzoek van Kok, komt in de NSE enquête het begrip betrokkenheid als belangrijke factor terug. Het blijkt dat de studenten de betrokkenheid van de docenten missen bij hun studie.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is de studiemotivatie-problematiek in relatie tot het welbevinden van studenten in het Hoger Onderwijs beschreven. Ten eerste is er stilgestaan bij de studiemotivatie en bij problemen van de Hbo-student in het algemeen. Vervolgens is het onderwerp welbevinden toegelicht. Zowel de Hbo-student in het algemeen als de pabo-student loopt tegen studiemotivatie-problemen aan, die van invloed kunnen zijn op het geestelijk welbevinden. Tevens is de gesteldheid van de kwaliteit van studieloopbaanbegeleiding binnen het Hbo-onderwijs in het algemeen en de pabo, met name de ITT van de HU belicht.⁵³

2. Vormingstraject tot Leerkracht

Door alle ontwikkelingen rond de kwaliteit van het onderwijs is de leerkracht allang niet meer zomaar “een meester” of een “juf”. Door de jaren heen is de leraar uitgegroeid tot een ware professional. Een professional kan volgens Kiewiet-Kester onder andere worden gedefinieerd als iemand die het vak verstaat (vakmanschap), autonoom (zelfstandig) te werk gaat, waarbij persoonlijke creativiteit en verbondenheid met het vak en vakdocenten een centrale rol innemen.⁵⁴

52Bijlage 2 geeft alleen de resultaten weer welke van toepassing zijn binnen deze scriptie. Voor de volledige resultaten zie website HU; Nationale Studenten Enquête 2015, Resultaten NSE 2015, Faculteit educatie, Opleiding tot leraar basisonderwijs, voltijd(resultaten enquête: Utrecht 2015) 1-9.

53http://www.studenten.net/studieleven/nieuws/23889/steeds_meer_hbo_ers_wisselen_van_studie, ‘Steeds meer hbo’ers wisselen van studie’, 11 augustus 2015.

54Joke Kiewiet-Kester, *Iedere leerkracht een professional: deskundigheidsbevordering in het primair onderwijs*(1e druk; Alphen aan de Rijn 2010) 21.

2.1 Geschiedenis van de professionalisering

Tot de achttiende eeuw was er geen speciale opleiding voor onderwijzers, waardoor er grote verschillen ontstonden in de kwaliteit van het onderwijs.⁵⁵ Ondanks de eerste scholen ter opleiding van onderwijzers en onderwijzeressen in ons land, die zijn gesticht door de Maatschappij “Tot Nut van ’t Algemeen”, bleven de kwaliteitseisen een subjectieve zaak. De leraar leidde de leraren voor lange tijd zelf op. Door de geschiedenis heen is door de diverse instanties telkens de vraag gesteld naar objectieve richtlijnen. Na verschillende wetten die belangrijke aanzetten gaven, zoals de Mammoetwet uit 1968, die de kweekschool veranderde in de pedagogische academie, kwam in 1986 de Wet op het Hoger Beroeps Onderwijs (H.B.O.-wet), waarin voor het eerst algemeen geldende regels zijn vastgelegd in verband met het Hbo-onderwijs. Andere doelstellingen voor het Hbo-onderwijs waren het verbeteren van de zorg voor leerlingen met achterstanden, de systematisering van het onderwijs via een schoolwerkplan, de systematisering van het leerplan door landelijke kerndoelen en eindtermen. De “Wet op het Basisonderwijs” (1985) en de “Wet op het Primair Onderwijs” (1998) hebben ervoor gezorgd dat het beleid tot de kwaliteit van het onderwijs in het schoolplan wordt vastgelegd. Tevens dient de school in het schoolplan verantwoording af te leggen aan de Inspectie van het Onderwijs over het schoolbeleid. Naast het schoolplan wordt de kwaliteit gewaarborgd door de zogenoemde kerndoelen welke aangeven wat de leerlingen aan het eind van hun schooltijd moeten weten en kunnen.⁵⁶

2.1.2 Competentiegericht onderwijs

Het vakmanschap van de leerkracht is samengevat in de zeven competenties (interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk & didactisch, organisatorisch, competent in het samenwerken met collega’s, competent in het samenwerken met de omgeving, competent in reflectie en ontwikkeling), waarop vervolgens de zeven bekwaamheidseisen van een docent primair onderwijs zijn gebaseerd. De competenties en bekwaamheidseisen zijn ondergebracht in een

⁵⁵<http://www.onderwijserfgoed.nl/content/theo-thijssen-en-de-emancipatie-van-de-schoolmeester-0>, ‘Onderwijs erfgoed,’ De canon van het onderwijs, The Thijssen en de emancipatie van de schoolmeester, Onderwijzen als beroep’, 5 augustus 2015.

⁵⁶R. Turksma, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*(1e druk; Groningen 1961) 16-17.

competentiematrix.⁵⁷ In 2011 is deze overgenomen door de Onderwijs Coöperatie, die op dit moment bezig is om de bekwaamheidseisen te herijken.⁵⁸

Vogelzang meldt naar aanleiding van een inspectierapport,⁵⁹ dat een goede opleiding zeker geen eindpunt is. De leraar is nog niet ‘af’, want beginnende leraren moeten nog groeien van start bekwaam naar vakbekwaam.⁶⁰ Vogelzang geeft aan dat het niet verwonderlijk is, want het analyserend vermogen van afgestudeerde pabo-studenten kan nog worden verbeterd. Vogelzang benadrukt het belang van analyserend vermogen door aan te geven: “Analyse van leerresultaten is een voorwaarde voor het kunnen inspelen op verschillen tussen leerlingen. Een stap verder is het kunnen bijdragen aan schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing, iets wat (op termijn) van een professional verwacht mag worden”.⁶¹ Het betreft hier vooral Competentie 7 “competent in reflectie en ontwikkeling”. De pabo-student wordt geacht middels deze competentie onder andere het analyserend vermogen en planmatig werken te ontwikkelen en moet daarom ook gedragspsychologische kennis ontwikkelen om het eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren.⁶²

Van der Werf geeft aan, dat reflecteren (Competentie 7)⁶³ ervoor zorgt dat vooral jongens afhaken tijdens de pabo-opleiding.⁶⁴ Geerdink bevestigt dit beeld door aan te geven dat pabo-studenten reflectie ervaren als niet zinvol, moeilijk en tijdrovend, waardoor reflecteren gedurende de studie één van de oorzaken voor hoge uitval is. Het gevaar bestaat dat, als studenten reflecteren niet zinvol vinden, het al snel moeite en tijd kost, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat van ‘niet willen en kunnen’.⁶⁵ Ondanks dat er verscheidene formats worden ontworpen om de student aan te zetten tot reflectie, blijkt de kwaliteit van het

57<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen>, Rijksoverheid, ‘werken in het onderwijs, Bekwaamheidseisen voor docenten’, 3 augustus 2015.

58<https://www.onderwijSCOOPERATIE.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen-2006/>, Onderwijs coöperatie van, voor en door de leraar, ‘Bekwaamheidseisen(2006)’, 3 augustus 2015.

59Monique Vogelzang; *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: DE PABO*(onderzoeksrapport; Utrecht 2015) 1-66.

60<http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/2015/03/pabo-s-leggen-voldoende-basis-voor-het-leraarsvak.html>, Inspectie van Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, ‘Pabo’s leggen voldoende basis voor het leraarsvak’, 3 augustus 2015.

61Vogelzang; *Beginnende leraren kijken terug*, 31.

62Idem.

63https://www.onderwijSCOOPERATIE.nl/wp-content/uploads/PO20_mei.pdf, onderwijs coöperatie, ‘Competenties’, 3 augustus 2015.

64<http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/3762750/2014/10/06/Niet-reflecteren-maar-gewoon-leren-lesgeven.dhtml>, Angela Crott, ‘Niet reflecteren, maar gewoon leren lesgeven’, 3 augustus 2015.

65Gerda Geerdink en Fedor de Beer, *Meer mans, Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit*(1e druk; Apeldoorn 2013) 219.

reflecterend vermogen van de student in de praktijk erg laag te zijn.⁶⁶ Uit onderzoek van Pauw wordt gesteld dat de opleidingen te gemakkelijk reflectie-modellen uitdelen zonder duidelijke instructie of een gesprek om de meerwaarde hiervan te bespreken. Zo werken pabo's bijvoorbeeld met het reflectiemodel van Korthagen. Geerdink plaatst hierbij een kanttekening: "Het ronddraaien in de spiraal van Korthagen betekent niet automatisch dat een student daadwerkelijk aan het reflecteren is. Om tot daadwerkelijke reflectie te komen moet je weten hoe en waarom je moet reflecteren", want reflecteren omdat het moet, zonder dat het wordt uitgelegd, wekt volgens Korthagen automatisch weerstand op.⁶⁷

Wat contrasterend blijkt uit het onderzoek van Geerdink is dat, ondanks dat de pabo-studenten weezin hebben tegen het moeten reflecteren, ze tegelijkertijd de behoefte laten zien om het eigen handelen met het oog op vervolgsituaties kritisch te doordenken. Bijvoorbeeld stage-ervaringen, die ze diepgaand willen bespreken met studiegenootjes en of mentor. Het probleem is dat ze dit soort gesprekken niet linken aan reflecteren en ze hebben hiermee niet in de gaten, dat ze op deze momenten serieus bezig zijn om hun eigen denken en handelen kritisch te doordenken, dus te reflecteren.⁶⁸

2.2 De pabo als Vormingstraject tot leerkracht Primair onderwijs

Voordat pabo-studenten tot de keuze komen om de opleiding tot leraar primair onderwijs te gaan volgen, hebben ze beweegredenen en verwachtingen om dit vormingstraject tot leerkracht aan te gaan. Deze keuzes zijn in het onderzoek in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) in kaart gebracht. Het blijkt uit het SBO rapport dat de verwachtingen van pabo-studenten ten aanzien van hun opleiding hoger liggen dan van andere Hbo-studenten. De hoogste verwachtingen zijn namelijk: het persoonlijk contact met docenten, de studiebegeleiding, de sfeer op de opleiding en onderwijsvoorzieningen. Verder verwacht 87% van de studenten zich thuis te voelen binnen de opleiding en is 90% van de studenten gemotiveerd om aan de opleiding te beginnen. Deze verwachtingen nemen gedurende het eerste jaar helaas af. Het percentage van de studenten, die het gevoel hebben dat ze aan hun lot worden overgelaten, is 42% en 22% van de studenten voelt zich niet thuis

⁶⁶Geerdink, Meer mans, *Leraren opleiden*, 219.

⁶⁷Ibidem, 220.

⁶⁸Idem.

op de opleiding en vindt dat de opleiding in de praktijk niet waar maakt wat beloofd is.⁶⁹ Het beeld, dat de student heeft voor aanvang van de studie, blijkt dus niet te kloppen met de eigen ervaringen.

2.2.1 Hoe ondergaat de pabo-student het vormingstraject tot leraar?

Bruining heeft in 2008 een onderzoek gedaan naar de ideale pabo-opleiding volgens pabo-studenten aan de Avans Hogeschool. Bruining laat aan de hand van gesprekken met de studenten over hun vorming als leerkracht weten hoe ze dit ervaren binnen de opleiding. Zo geven studenten aan dat bij aanvang van de studie het niveau van de opleiding te laag is. “Als je weinig wordt gestimuleerd om dieper op de materie in te gaan, dan raak je steeds minder gemotiveerd om initiatieven te ontplooiën”.⁷⁰ De motivatie van de studenten komt voort uit de focus op wat ze met de theorie kunnen doen in de praktijk c.q. toekomst. Verder staan pabo-studenten positief tegenover de huidige onderwijsstructuur, waarin competenties een belangrijke rol spelen.⁷¹ De studenten uit het onderzoek van Bruining geven aan dat ze, voor wat betreft de studiebegeleiding, teveel aan hun lot worden overgelaten. Ze willen een docent, die hun ontwikkeling volgt en daarin het functioneren van de student. Volgens de studenten wordt te weinig gekeken naar de levenservaringen van de student zelf, omdat dit niet meetbaar is. De studenten zijn tevens van mening dat het vormingstraject vooral gericht is op het behalen van competenties om tot de professional te komen en dat daardoor weinig aandacht wordt besteed aan de student, die uiteindelijk het beroep moet vertolken. Verbinding binnen de pabo-opleiding wordt ook gemist: “Probleem is dat we nu allemaal ons eigen ding doen, geen gemeenschap vormen”.⁷² Oplossingen, die de pabo-studenten aanreiken ten behoeve van het creëren van een ideale pabo vanuit het onderzoek van Bruining, zijn: Het onderwijs meer laten aansluiten bij de praktijk: “Practice what you preach”, meer openheid en dialoog tussen docent en leerling en de student meer betrekken in onderwijsontwikkelingen, waardoor verantwoordelijkheidsgevoel voor goed onderwijs wordt gedeeld. De studenten geven tevens aan dat ze willen leren hoe ze zelf kunnen reflecteren op het eigen docentschap,

69Jules Warps, Froukje Wartenbergh, Bas Kurver, Marjolein Muskens, Lette Hogeling, Jessica Pass, *Studiesucces en studie uitval bij eerstejaars in de Hbo-onderwijsopleidingen, Rapportage op basis van de Startmonitor 2008-2009, Onderzoek in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*(onderzoeksrapport; Nijmegen 2010) 56.

70Ton Bruining, *De Logica van vraaggericht leren*(1e druk; 2008) 376-377.

71Bruining, *De Logica van vraaggericht leren*, 376-377.

72Ibidem,378.

eigen handelen en inzicht. Op de vraag wat een leraar een goede leraar maakt, antwoorden de studenten: “een goede leraar wordt gekenmerkt door de integriteit en identiteit van zijn persoonlijkheid”.⁷³

2.2.2 Professionaliteit van de leraar

Dat de professionaliteit van de leraar tot stand komt door middel van de competenties en bekwaamheidseisen, betekent nog niet dat de leraar in de praktijk ook als professional functioneert. Palmer stelt dat goed lesgeven niet te herleiden valt tot alleen technieken en aangeleerde methodes. Volgens Palmer vloeit goed leraarschap voort uit de identiteit en de integriteit van de leraar.⁷⁴ Leraren in de praktijk geven volgens Palmer aan dat - hoe belangrijk methodiek ook is - inzicht in wat er zich in henzelf afspeelt tijdens het lesgeven hen het meest helpt bij het werk. Het gaat volgens Palmer niet zo zeer om welk vak er gegeven wordt, maar meer over hoe en waarom we dat op die manier doen.⁷⁵

Een leraar wordt pas professional volgens Braeckmans als het diepste zelf, dus de eigen persoon, doorstraalt in het eigen handelen. De identiteit van de leraar maakt tevens dat gezag van ‘buiten’ niet nodig is om autoriteit uit te stralen en de leraar wordt daarnaast serieus genomen in het pedagogische, vakinhoudelijke en relationele handelen.⁷⁶ Palmer, die de aandacht voornamelijk legt op de persoon achter de professional, benadrukt hoe belangrijk het is om zelfkennis te hebben als leraar, want zo zijn de verwickelingen die de leraar in de klas ervaart reflecties van het eigen innerlijk leven. De leraar ervaart de leersituaties vanuit de eigen identiteit. Het innerlijk leven van de leraar komt als persoon in het professionele handelen naar buiten. Daarom is zelfonderzoek belangrijk om je eigen docentschap te ontwikkelen.⁷⁷ “Reduceer je het leraarschap alleen tot een intellectueel en lesgevende taak, dan gebeurt het lesgeven zonder expressie en blijft het koud en neutraal”.⁷⁸ Vandaar dat naast het intellectuele aspect volgens Palmer ook emotionele en spirituele aspecten een rol spelen in het docentschap. Het emotionele speelt een rol bij het lesgeven, omdat de theoretische inhoud

⁷³Ton Bruining, *De Logica van vraaggericht leren*(1e druk; 2008) 378.

⁷⁴Parker Palmer, *Leraar met hart en ziel, Over persoonlijke en professionele groei*(1e druk; Utrecht 2005) 20.

⁷⁵Palmer, *Leraar met hart en ziel*, 14.

⁷⁶Luc Braeckmans, *Leraar met hart en ziel, Naar een pedagogiek van liefde en vrijheid*(1e druk; Gent 2011)109.

⁷⁷Palmer, *Leraar met hart en ziel*, 12.

⁷⁸Ibidem, 13.

gevoelsmatig moet aansluiten bij de leerling. Het spirituele wordt zichtbaar in het verlangen om les te willen geven en verbondenheid te voelen met het beroep of studie. De innerlijke zoektocht naar verbondenheid wordt zo een zoektocht naar relaties met anderen: als we thuiskomen bij onszelf, voelen we ons meer thuis bij de ander.⁷⁹

2.3 Een nieuwe onderwijskoers

De NVAO oordeelt in 2015 dat slechts 7 van de 24 pabo's een 'goed' scoren op hun onderwijskwaliteit. De accreditatie NVAO geeft als hoofdadvis dat de pabo's zich meer moeten richten op de onderzoekende houding van de student zelf. Van de 7 hoogst scorende pabo's zijn er twee met het *bijzonder Kenmerk Duurzaam Hoger Onderwijs*, wat betekent dat ze extra kwaliteit hebben boven de anderen: de Marnix Academie en de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ).

2.3.1 Marnix Academie

Marnix Academie heeft het bijzonder Kenmerk Duurzaam Hoger Onderwijs, omdat ze naast de 7 competenties, die de leraar tot professional maakt, ook nog een 8^e competentie hebben ingevoerd: *de competentie in inspiratie en normatief handelen*.⁸⁰ In deze competentie komt het eigen gezicht van de leraar naar voren of, zoals ze het op hun site aangeven, het 'persoonlijk meesterschap'.⁸¹ Alle competenties staan hiermee in relatie. Het enige is, dat de student de 7 competenties vorm geeft vanuit de eigen identiteit. De student dient uiteindelijk het persoonlijk meesterschap te vertolken om alle competenties naar voren te laten komen in het eigen handelen. Binnen de 8^{ste} competentie wordt tevens aandacht gevraagd voor de ontmoeting met de 'ander'. De Marnix Academie wil betrokkenheid, openheid en verantwoordelijkheid bij de student stimuleren. Betrokkenheid vanuit het 'zelf' zorgt voor betrokkenheid tot de 'ander'. De student wordt aangestuurd om vanuit eigen reflectie en identiteit competenties eigen te maken.⁸²

⁷⁹Parker Palmer, *Leraar met hart en ziel, Over persoonlijke en professionele groei* (1e druk; Utrecht 2005) 14.

⁸⁰<http://www.marnixacademie.nl/marnix-academie/leraar-woorden/competenties.aspx>, Marnix Academie, 'Competenties leraar basisonderwijs', 24 maart 2016.

⁸¹Elizabeth Rigg, *Het eigen gezicht van de leraar: op weg naar waarde(n)vol opleiden*, CNV-Congres: *Identiteit als professionele kwaliteit* (power point; Utrecht 2011) 1-54.

⁸²<http://www.marnixacademie.nl/marnix-academie/leraar-woorden/competenties.aspx>, Marnix Academie, 'Competenties leraar basisonderwijs', 24 maart 2016.

2.3.2 Katholieke Pabo Zwolle

De Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) heeft in 2015 een bijzonder kenmerk Duurzaam Hoger Onderwijs van de NVAO toegekend gekregen, namelijk: ‘Ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit’. Bij de KPZ vindt het ontwikkelen van een professionele identiteit bij de studenten expliciet plaats door aandacht te richten op het eigen autobiografische verhaal van de student binnen de context van het beroep waarin deze wordt opgeleid. Heijmans, geeft het volgende aan: ”Het verhalende element wordt in de ontwikkeling sterk benadrukt, daarom noemt de KPZ dat proces: de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit”.⁸³

Net als bij de Marnix Academie stelt de KPZ de student centraal en werkt vanuit de identiteit en het zelfinzicht van de student. Ter begeleiding ondersteunt de KPZ het reflecterend vermogen van de student.

2.3.3 Keuzegids 2015: de beste topopleidingen onder Pabo’s

De Keuzegids is een onafhankelijke consumentengids, die de kwaliteit van alle opleidingen beoordeelt en vergelijkt, welke minder diepgaand is dan de bindende analyse van de overheidsinstelling NVAO (accreditatie).⁸⁴ “Opleidingen en onderwijsinstellingen, die in de Keuzegidsen als beste beoordeeld worden, krijgen een speciaal kwaliteitszegel toegekend”.⁸⁵

Kijkend naar de 4 lijstaanvoerders uit de keuzegids (zie bijlage 3) ziet men dat in de visie van de opleidingen en onderwijsinstellingen telkens de identiteit van de student centraal staat. Gouda Driestar (reformatorisch)⁸⁶ richt zich op de persoonlijke aanpak (mensgericht). Helmond de Kempel (katholiek)⁸⁷ pleit voor verbinding tussen mensen onderling en tussen de mens en de wereld. De vrije school pabo in Leiden⁸⁸ wil de studenten tot meer zelfinzicht laten komen om zo persoonlijke ontwikkeling te stimuleren. Zoals eerder beschreven, staat bij

⁸³<http://www.kpz.nl/nieuws/detail/persbericht-excellente-docenten>, ‘Persbericht: excellente docenten’, 28 maart 2016.

⁸⁴<http://www.keuzegids.org/>, ‘Keuzegids, voor een slimme studiekeuze!’, 28 maart 2016.

⁸⁵Idem.

⁸⁶<https://www.driestar-educatief.nl/studeren/hbo-opleidingen/pabo-voltijd>, Driestar Hogeschool, Driestar educatief, ‘Pabo voltijd’, 30 maart 2016.

⁸⁷<http://www.kempel.nl/DeKempel/Paginas/Identiteit.aspx>, de Kempel Hogeschool, ‘Identiteit’, 30 maart 2016.

⁸⁸<http://www.vrijeschoolpabo.nl/onze-opleiding.html>, Vrije School Pabo, ‘Wat is de inzet die jullie van de studenten verwachten?’, 30 maart 2016.

de KPZ (katholiek)⁸⁹ zelfinzicht en onderzoekende houding vanuit de professionele biografie centraal. Verder laat de pabo als Fontys (openbaar) een nieuwe tendens zien. Ondanks dat ze nog niet tot de beste pabo's van Nederland behoren volgens de studiegids, varen ze vanaf 2013 de koers van de Marnix Academie. Fontys noemt zich “De nieuwste pabo” waarbij een centraal doel is, dat de pabo-student zicht krijgt op de vraag hoe hij/zij zelf gestalte geeft aan zijn /haar door waarden gestuurd handelen in de klas.⁹⁰

2.4 Normatieve Professionalisering

De term normatieve professionalisering, afkomstig van Kunneman, gaat ervan uit dat elk professioneel handelen een morele kant heeft. Met andere woorden: bij professioneel handelen spelen altijd waarden en normen een rol. Om te professionaliseren is het van belang om de morele kant goed in de gaten te houden. Van den Ende c.s., geven de volgende definitie weer: *Normatieve professionalisering is een voortdurend leerproces, waarin de eigen professionele waarden en het professionele handelen gereflecteerd en gearticuleerd worden, tot onderwerp worden gemaakt van de dialoog en bijgesteld worden.*⁹¹ Als het gaat over de beroepshouding, speelt normatieve professionalisering eveneens een rol, want in de beroepshouding wordt de morele gevoeligheid van de professional zichtbaar en laat de professional zien vanuit welke normen en waarden het beroep wordt uitgeoefend.⁹²

Normatieve professionalisering is ook terug te zien in het onderwijs. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen van professionaliteit: instrumentele en normatieve. Met de instrumentele professionaliteit van een leerkracht wordt bedoeld dat de leerkracht ‘technisch’ in staat is om vorm te geven aan het onderwijs: het betreft vaardigheden en kennis, die een leerkracht zich eigen heeft gemaakt om het leren van kinderen vorm te geven. De nadruk ligt op effectiviteit en instrumenteel handelen.⁹³ Bij de normatieve

⁸⁹<http://www.kpz.nl/nieuws/detail/persbericht-excellente-docenten>, Katholieke Pabo Zwolle, ‘Bijzonder keurmerk’, 30 maart 2016.

⁹⁰http://www.denieuwstepabo.nl/curriculum/thema-13-vakprofielingen/normatieve_professionaliteit, Ontdek onderwijs, de nieuwste pabo, Fontys en Zuyd, ‘Normatieve Professionaliteit’, 3 april 2016.

⁹¹Tonja van den Ende en Gaby Jacobs, ‘Ten geleide’, *Tijdschrift voor Humanistiek* Nr.22(2005) 2-6, aldaar 4.

⁹²<http://www.beroepshoudingindezorg.nl/page1/page2/professionalisering2.html>, Ethiek en beroepshouding in de zorg, normatieve professionalisering, 8 juli 2016.

⁹³http://www.denieuwstepabo.nl/curriculum/thema-13-vakprofielingen/normatieve_professionaliteit, ‘Ontdek onderwijs, de nieuwste pabo, Fontys en Zuyd, Normatieve Professionaliteit’, 3 april 2016.

professionaliteit van een leerkracht gaat het volgens Bakker⁹⁴ om de wisselwerking tussen de persoon van de leraar, de professie (als geheel van kennis, vaardigheden, codes, beroeps- en instellingscultuur) en de sociale en maatschappelijke context. Bakker geeft aan dat professionaliteit van leraren de laatste jaren sterk in het licht heeft gestaan van instrumentele professionaliteit. Op pabo's en andere lerarenopleidingen is de nadruk op vakkennis en het toetsen daarvan sterk toegenomen. Naast deze onontbeerlijke basiskennis en -vaardigheden heeft volgens Bakker het leraarschap een belangrijke morele dimensie. De kennis, vaardigheden en protocollen krijgen pas betekenis door de persoonlijk gekleurde afwegingen in de dagelijkse praktijk, die leraren maken. Die afwegingen hebben vaak een morele dimensie, omdat ze gekleurd worden door de opvattingen van leraren over wat het goede is om te doen in dagelijks handelen in de klas. Professioneel gedrag is volgens Bakker daarmee nooit alleen door protocollen voor te schrijven en te standaardiseren. Een leraar zal zich er bewust van moeten zijn om zo de persoonlijke en moreel geladen dimensie van het leraarsvak ook te ontwikkelen.⁹⁵ Dat wil zeggen, dat deze dimensie van professionaliteit te maken heeft met het vergroten van kennis van leraren over hun eigen professionele en persoonlijke identiteit. Het heeft tevens te maken met de dieper gelegen opvattingen over het onderwijs in de samenleving en de vaardigheden in de rol als leraar, in het stimuleren en begeleiden van de brede vorming en morele ontwikkeling van leerlingen. Met andere woorden: De leraar is als mens een ander mens tot voorbeeld.⁹⁶

De onderwijsraad bevestigt hoe belangrijk het is om binnen het onderwijs aandacht te besteden aan de persoonlijkheid van de leraar ter bevordering van de kwaliteit in het onderwijs. De onderwijsraad wil meer gerichtheid in de lerarenopleidingen op de ontwikkeling van een persoonlijke professionaliteit, die individuele leraren in staat stelt vanuit eigen waarden keuzes te kunnen maken. De leraar in opleiding moet daarom leren zich bewust te worden van het subjectieve karakter van diens beroepsuitoefening, ondanks alle protocollen en gestandaardiseerde kwaliteitsmetingen.⁹⁷

94Cok Bakker, hoogleraar aan de Universiteit Utrecht, is voor de periode 2012-2016 in een samenwerkingsrelatie aangegaan met de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht om als lector een onderzoeksgroep te leiden op het thema Normatieve professionalisering.

95Cok Bakker en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren, Normatieve professionalisering in het onderwijs*(Manifest; Utrecht 2013) 4.

96<http://www.hartgerwassink.nl/2012/08/lectoraat-normatieve-professionalisering/>, Hartger, 'Lectoraat Normatieve Professionalisering', 3 april 2016.

97<http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3505972/2013/09/08/De-leraar-moet-leren-reflecteren-op-zijn-gedrag.dhtml>, Cok Bakker, 'De leraar moet leren reflecteren op zijn gedrag', 28 maart 2016.

Bakker geeft aan dat in principe elke professional een normatieve professional is, want iedere leraar dient te reflecteren op wat bewust of onbewust als waardevol beschouwd of beleefd wordt. Het gaat er volgens Bakker om, dat de student een kritische houding leert aan te nemen. Door het stellen van subjectieve vragen wordt het leerproces van de student het eigen proces. De motivatie, die hierin ontstaat, mondt uit in “levenslang leren”. Daarvoor is nodig dat de student eigen waarden en normen leert kennen en de eigen levensinstelling onderzoekt.⁹⁸ Bakker geeft hiermee niet aan dat instrumentele en normatieve professionalisering los van elkaar staan, maar ze zijn juist aan elkaar verbonden. Het afstand nemen van instrumentele professionaliteit zou een ontkenning zijn van de relatief vaste basis van kennis en vaardigheden, waarop het beroep gebaseerd is. Het negeren van normatieve professionaliteit zou weer een ontkenning zijn van het gegeven dat alle kenniscanons, protocollen en methoden nog steeds geen volledig gestandaardiseerd en eenduidig onderwijs tot gevolg hebben. De leraar handelt met die instrumenten immers in specifieke situaties met individuele leerlingen (of studenten) en maakt al interpreterend voortdurend unieke, waarden geladen afwegingen over wat het goede is om te doen.⁹⁹

2.4.1 De Student en diens (autobiografische) verhaal

Om de student vanuit een normatieve professionaliteit te laten functioneren is het ontwikkelen van het reflecterend vermogen en daarmee samenhangend zelfinzicht belangrijk. Er wordt nu ingegaan op het belang van de autobiografie voor het stimuleren van zelfreflectie en identiteitsontwikkeling.

Kelchtermans geeft aan dat een reflectieve basishouding belangrijk is in het onderwijs, want reflecteren over het eigen onderwijs is tegelijkertijd reflecteren over jezelf: wie ben ik als leerkracht? Het begrijpen van je zelf gebeurt volgens hem voornamelijk, als de student de eigen levensgeschiedenis begrijpt. Hij legt uit dat mensen een verhaal hebben, een biografie. Wat ze in het heden denken en doen is gekleurd door ervaringen en gebeurtenissen uit het verleden en hun verwachtingen over de toekomst.¹⁰⁰ Als voorbeeld benoemt hij dat het pedagogisch-didactisch handelen ook altijd een complex samenspel van verleden, heden en

⁹⁸<http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3505972/2013/09/08/De-leraar-moet-leren-reflecteren-op-zijn-gedrag.dhtml>, Cok Bakker, ‘De leraar moet leren reflecteren op zijn gedrag’, 28 maart 2016.

⁹⁹Cok Bakker en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren, Normatieve professionalisering in het onderwijs*(Manifest; Utrecht 2013) 19.

¹⁰⁰Geert Kelchtermans, ‘Leerkrachten en hun loopbaanverhaal, het biografisch element in het denken en doen van leerkrachten’, *Mensenkinderen* Nr.11(3)(1996)9-14, aldaar 10.

toekomst is. “Kinderen en jonge mensen zijn geen dode materie, die zich naar willekeur laat vormen, kneden en bewerken. Integendeel, het zijn allemaal mensen met een eigen levensgeschiedenis”.¹⁰¹ Volgens Kelchtermans is de levensgeschiedenis van de leerkracht essentieel om het eigen handelen te kunnen begrijpen.¹⁰² Bij zowel de ZKM als Kelchtermans staat het narratieve element centraal. Bovendien blijkt in Kelchtermans’ praktijkervaringen dat de persoonlijke, biografische ontwikkeling als motivator kan dienen bij de professionele loopbaanontwikkeling.

Kelchtermans noemt het proces van nadenken en vertellen van de eigen levensgeschiedenis autobiografische reflectie en zelfthematistatie. Via deze reflectie en zelfthematistatie kunnen het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie bewust gemaakt worden, waardoor er aangrijppingspunten ontstaan om een eigen onderwijstheorie te ontwikkelen.¹⁰³

Volgens Geerdink kan ook voor de pabo-student een biografische benadering toepasbaar zijn. Het levensverhaal kan als een middel worden ingezet om zodoende zicht te krijgen op de opvattingen van de student over het beroep en de opleiding. Geerdink onderbouwt dit als volgt: “Op basis van relevante levenservaringen zijn ideeën opgebouwd, die inhoud geven aan onder andere de motivatie voor het beroep, opvattingen over de taak, die een leerkracht heeft, en de verwachtingen voor de toekomst”. Zij vervolgt: “De relevante thema’s uit het levensverhaal van pabo-studenten zijn vooral de ervaringen, die opgedaan zijn tijdens de eigen schoolloopbaan, het eigen kind-zijn en opvoeding”.¹⁰⁴

Swagerman vindt dat het vertellen van het levensverhaal een goed middel is voor wie de zelfkennis wil vergroten en voor wie begeleiding wil bij de eigen loopbaan. Het komt de eigen opvoeding, carrièreplanning, de ontwikkeling van zelfvertrouwen en het bezig zijn met zingevingvragen ten goede.¹⁰⁵ Hij noemt dit narratieve coaching. Narrare vindt zijn

101Geert Kelchtermans, ‘Leerkrachten en hun loopbaanverhaal, het biografisch element in het denken en doen van leerkrachten’, *Mensenkinderen* Nr.11(3)(1996)9-14, aldaar 10.

102Kelchtermans, ‘Leerkrachten en hun loopbaanverhaal’, 11.

103Idem.

104Gerda Geerdink, *Diversiteit op de pabo, Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*(1e druk; Antwerpen-Apeldoorn2007) 69.

105Ernst Bohlmeijer, Lausanne Mies en Gerben Westerhof, *De betekenis van levensverhalen, Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*(1e druk; Houten 2006) 429.

oorsprong in het Latijn en betekent “vertellen, verhalen”.¹⁰⁶ Het nadenken over het eigen levensverhaal leert de student verbanden zien tussen het verleden, heden en toekomst. “Al vertellende ontdekt de verteller schakels tussen oorzaak en gevolg, waardoor nieuw inzicht kan ontstaan”.¹⁰⁷ Het hoofddoel van narratieve coaching is dat de gecoachte zelf op eigen kracht reële verbindingen tussen oorzaak, gevolg en wenselijk toekomstig gedrag kan leggen. “Hij moet als het ware zijn eigen verhaal leren lezen”.¹⁰⁸ De vertellende ziet gaandeweg vanzelf welke kansen, bedreigingen, twijfels, angsten en verlangens onder het verhaal liggen en ontdekt zo eigen oplossingen.¹⁰⁹ Hierdoor wordt het oplossingsvermogen van de vertellende gestimuleerd. Crisismomenten kunnen waardevolle lessen zijn, die een nieuwe horizon bieden. Tegelijkertijd wordt het inzicht in eigen krachten, zwakheden, bedreigingen en mogelijkheden duidelijk.¹¹⁰

Bohlmeijer benoemt nog andere positieve functies van levensverhalen: het kan bijdrage leveren aan de continuïteit en samenhang, die we in het eigen leven ervaren, het stimuleert om het individu te verbinden met de sociale omgeving en het helpt ons onze eigen waarde en zelfvertrouwen te behouden (verhogen van waardegevoel),¹¹¹ wanneer de levensomstandigheden niet altijd even gunstig zijn.¹¹²

2.4.2 Levensverhalen en geestelijke gezondheid

Volgens Westerhof en Bohlmeijer zijn levensverhalen theoretisch gerelateerd aan identiteitsontwikkeling, maar daarnaast ook aan zingeving.¹¹³ Ze leggen een verband tussen zingeving en identiteitsontwikkeling met geestelijke ziekte en gezondheid. Westerhof en Bohlmeijer gebruiken het onderzoek van Pennebaker, waarin hij aantoont dat het uiten van ingrijpende levensgebeurtenissen en het uiten van emoties daarbij een zeer positieve uitwerking heeft op de gezondheid. Het leidt tot toename van het welbevinden. Pennebaker geeft hiervoor de volgende verklaringen: 1) Uiten leidt tot een hoog niveau van denken of

106Arjan Bentsink, *Het Levensverhaal in Interpersoonlijk Perspectief: Validatie van ZKM-typologie*(onderzoeksrapport; 2009) 6.

107Ernst Bohlmeijer, Lausanne Mies en Gerben Westerhof, *De betekenis van levensverhalen, Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*(1e druk; Houten 2006) 429.

108Bohlmeijer, *De betekenis van levensverhalen*, 430.

109Idem.

110Ibidem 433.

111Ibidem 74.

112Ibidem 29.

113Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*(1e druk; Meppel 2010) 222.

tegenwoordigheid van geest ('high-level thinking or mind-fulness'). Dit wordt gekarakteriseerd door een breed perspectief, zelfreflectie, creatief-zijn en bewustzijn van emoties 2) Uiten blijkt een belangrijke vorm van zelfexpressie, want Pennebaker laat weten dat het effect op gezondheid ontstaat, wanneer mensen hun emoties en beleving omzetten in woorden en taal. Bohlmeijer en Westerhof zeggen dat emotionele expressie vaak wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor individuele verandering. Mensen zijn op zoek naar begrip.¹¹⁴

Het Nederlands Centrum voor ZKM¹¹⁵ geeft aan dat het vertellen van verhalen voor de mens een belangrijke manier is om met de wereld om hem heen en ook met zichzelf om te gaan.¹¹⁶ Wanneer de mens uitdrukking geeft aan wie hij is en/of wat hij in het leven belangrijk vindt, de eigen identiteit, doet hij dit volgens het Centrum voor ZKM in de vorm van een 'verhaal'. Door het vertellen van verhalen geeft de persoon betekenis aan de beleving van de werkelijkheid en de persoon plaatst zichzelf in tijd, ruimte en in de relatie tot anderen.¹¹⁷ Door het vertellen van het biografisch verhaal kan de persoon tot nieuwe inzichten van zichzelf komen. Op deze manier gaan mensen in dialoog met zichzelf en met hun medemensen, waardoor er een bijzondere visie op zichzelf (zelfbeeld) en hun omgeving (maatschappijbeeld) kan ontstaan.¹¹⁸ Tot slot geven Westerhof en Bohlmeijer aan dat het uitdrukken van emoties en het betekenis geven aan gebeurtenissen in het leven via eigen onderwerpen en thema's, de belangrijkste ingrediënten zijn van levensverhalen in relatie tot geestelijke gezondheid. Levensverhalen creëren zin en identiteit, waardoor levensverhalen bij uitstek gerelateerd zijn aan de processen van zingeving en identiteitsvorming.¹¹⁹

114Ernst Bohlmeijer, Lausanne Mies en Gerben Westerhof, *De betekenis van levensverhalen, Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk* (1e druk; Houten 2006) 37.

115Joep Wijsbek, *De mens en zijn verhaal* (Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen 2001) 1-18.

116Wijsbek, *De mens en zijn verhaal*, 7.

117Ibidem 3.

118Idem.

119Bohlmeijer, *De betekenis van levensverhalen*, 38.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van het vormingstraject tot leerkracht primair onderwijs. Uit de geschiedenis blijkt dat de Hbo-student en daarmee ook de pabo-student is toegegroeid naar competentiegericht onderwijs, geformuleerd in 7 competenties. In de praktijk blijkt dat de aankomende leerkracht de competenties niet zo beheerst als wenselijk zou zijn. Onderzoek naar motivatieproblemen onder pabo-studenten laat zien dat een tekort is aan reflecterend en analyserend vermogen in met name competentie 7. Als studenten niet het doel van reflecteren begrijpen en wat dit bijdraagt aan de ontwikkeling van hun professionaliteit, zullen ze geen motiverende houding aannemen en blijft reflecteren niet meer dan een administratieve taak.

Andere redenen dat studenten uitvallen, komen onder andere doordat studenten andere verwachtingen blijken te hebben bij het vormingstraject tot leerkracht dan in de praktijk de werkelijkheid is. Het onderzoek van Bruining geeft aan dat de studenten meer verbinding, uitdaging en motivatie nodig hebben om niet gedemotiveerd te raken. Het vormingstraject tot leerkracht zou er daarom mee gediend zijn, als de professionaliteit niet alleen vanuit competentiegerichtheid wordt beoordeeld.¹²⁰ Zo geeft Palmer aan dat goed lesgeven niet te herleiden valt tot alleen aangeleerde technieken en methodes, maar: “goed leraarschap vloeit voort uit de identiteit en de integriteit van de leraar”.¹²¹

Identiteitsontwikkeling en bewustwording zijn de centrale tools om te leren en daarmee om de zeven competenties, daarbij ook competentie 7, eigen te maken. De pabo's die deze invalshoek omarmen, presteren beter. Uitgangspunt voor theorievorming hierbij is de normatieve professionalisering van een leerkracht. Hierbij gaat het volgens Bakker om de wisselwerking tussen de persoon van de leraar, de professie (als geheel van kennis, vaardigheden, codes, beroeps- en instellingscultuur) en de sociale en maatschappelijke context. Naast basiskennis en –vaardigheden heeft volgens Bakker het leraarschap een belangrijke morele dimensie. Leraren maken persoonlijk afwegingen in de dagelijkse praktijk. Die afwegingen hebben vaak een morele dimensie, omdat ze gekleurd worden door de

¹²⁰Ton Bruining, *De Logica van vraaggericht leren*(1e druk; 2008) 376-377.

¹²¹Parker Palmen, *Leraar met hart en ziel, Over persoonlijke en professionele groei*(1e druk; Utrecht 2005)12.

opvattingen van leraren over wat het goede is om te doen in dagelijks handelen in de klas.¹²² Een goede mogelijkheid om normatieve professionalisering te integreren in de opleiding is het werken met het verhaal; de student onderzoekt de eigen levensgeschiedenis. De ZKM is hierbij een goede mogelijkheid als een methode van narratieve zelfreflectie.

3. Zelfconfrontatiemethode

De ZKM biedt de student de mogelijkheid te reflecteren op het professioneel biografisch verhaal. Met de term professioneel biografisch verhaal wordt in dit onderzoek bedoeld, het zelfverhaal als bron om het eigen handelen en de eigen normen van het leraarschap te kunnen verwoorden.¹²³ In dit hoofdstuk wordt de waarderingstheorie beschreven, die ten grondslag ligt aan de ZKM van Hermans en de methodiek zelf.

3.1 De waarderingstheorie

Hermans heeft onderzoek gedaan naar het waarderingsleven van mensen, waarin hij de menselijke ervaringswereld met de aandacht voor de essentiële momenten in het leven nader heeft bestudeerd. Hermans geeft aan dat deze ervaringswereld zichtbaarder wordt naarmate de cliënt zichzelf kent. Hermans begint bij de cliënt. De cliënt is de deskundige bij uitstek betreffende het eigen leven, de facilitator ondersteunt de cliënt hierbij. In de ZKM is de cliënt regisseur over het eigen levensverhaal. Er wordt stilgestaan bij wat belangrijk is voor iemand in het leven, wat van waarde is.¹²⁴

Het leven is volgens Hermans een aaneenschakeling van betekenisvolle gebeurtenissen of omstandigheden (zowel positief als negatief) in het verleden, het heden en toekomst.¹²⁵ Gedurende het leven bevindt de mens zich in verschillende situaties, waarbij verschillende

¹²²Cok Bakker en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren, Normatieve professionalisering in het onderwijs*(Manifest; Utrecht 2013) 4.

¹²³Kelchtermans, 'Leerkrachten en hun loopbaanverhaal, het biografisch element in het denken en doen van leerkrachten', *Mensenkinderen* Nr.11(3)(1996)9-14, aldaar 9.

¹²⁴Hubert Hermans, *Het verdeelde gemoed, Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*(1e druk; Baarn 1986) 7.

¹²⁵Hermans, *Het verdeelde gemoed*, 17.

dingen van belang kunnen zijn. Zo geeft een cliënt belang aan een ruzie met een familielid, het afscheid van een geliefd persoon, een probleem op het werk en de studie, een in de toekomst te bereiken doel, een gedenkwaardige gebeurtenis, een intrigerende droom, een inspirerende uitspraak, troost en gedachte enz.¹²⁶ Al deze gebeurtenissen zijn van waarde voor het leven. Deze (en nog vele andere) factoren, die zich in het leven laten onderscheiden, duidt Hermans aan met ‘waardegebieden’.¹²⁷ Waardegebieden kunnen geformuleerd worden in de vorm van een zin, een woord of een woordengroep.¹²⁸

Een wezenlijk kenmerk van een waardegebied is de affectieve betekenis. Iets wordt voor iemand van waarde, als er een gevoel aan verbonden kan worden. Het krijgt een affectieve lading en het draagt een affectieve component.¹²⁹ De persoonlijke betekenis van het waardegebied wordt bepaald door de aard en de samenstelling van de affecten, die eraan ten grondslag liggen. De affecten staan niet los van elkaar, maar zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarnaast krijgen waardegebieden betekenis door deze in relatie te brengen met andere waardegebieden. Samen vormen de verschillende waardegebieden ‘het waarderingsstelsel’.¹³⁰ De waarderingsstelseltheorie van Hermans gaat ervan uit dat, wil men de persoonlijke betekenis van een waardegebied te weten komen, het noodzakelijk is om aandacht te schenken aan de affecten, die daarmee gepaard gaan en deze in correlatie te brengen met de andere waardegebieden.¹³¹

3.2 Introductie ZKM

Hermans begon in 1972 met het ontwikkelen van een theorie over de drijfveren achter het gedrag van de mens. Hij ontwikkelde de Prestatie Motivatie Test, de waarderingsstelseltheorie en daaraan verbonden de ZKM, en droeg bij aan theorievorming rond het meerstemmige zelf. De waarderingsstelseltheorie vormt de basis onder de ZKM.¹³²

126Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985) 13.

127Hubert Hermans, *Het verdeelde gemoed, Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*(1e druk; Baarn 1986) 17-18.

128Joep Wijsbek, *De mens en zijn verhaal*(Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen 2001) 5.

129Hermans, *De grondmotieven van het menselijk bestaan*, 14.

130Hermans, *Het verdeelde gemoed*,18.

131Hermans, *De grondmotieven van het menselijk bestaan*, 14.

132Harmina Visser, *De Zelfkonfrontatiemethode: een systematische vorm van zelfonderzoek bij studie- en beroepskeuze en loopbaanvragen*(artikel; Nijmegen 2014) 2.

Hermans is bekend geworden met zijn proefschrift *Prestatie Motivatie Test*, gericht op één van de belangrijkste drijfveren van de mens: de prestatiebehoefte.¹³³ Vanuit dit proefschrift zijn twee testen voortgekomen: 1) *Prestatie Motivatie Test* voor volwassenen PMT en 2) PMT-k voor kinderen. De eerste werd toegepast op het gebied van werk en opleiding en de tweede op het gebied van onderwijs.¹³³ Hermans stapte later af van zijn eigen *Prestatie Motivatie Test*, omdat hij deze had ontworpen vanuit de objectiverende, normerende optiek van de psychometrische psychologie. Hij wou in tegenstelling tot psychologische testen een test waarin de cliënt zelf met diens persoonlijke en unieke belevingswereld tot zijn recht komt. Hierbij wordt hij geleid door drie concepten afkomstig van James: 1. Het menselijk zelf is niet alleen object (van psychologisch onderzoek), maar ook een subject en in staat om vanuit een subjectieve positie zichzelf actief te onderzoeken. Daarnaast kan het subject zichzelf zien als een project, dat in staat is om gewenste veranderingen bij zichzelf te realiseren. Vanuit deze concepten ontwikkelde Hermans een nieuwe narratieve methode, namelijk de *ZelfKonfrontatieMethode* met als doel het uitnodigen van de cliënt om de onbekende ruimte van het innerlijk zelf binnen te gaan. De cliënt kan daar ontdekkingen doen, die leiden tot het vertellen van een nieuw verhaal over zichzelf. Zo kan de cliënt tot gedragsverandering komen.¹³⁴

Volgens deze methode zijn er voornamelijk twee motieven aanwezig: Het streven naar zelfbevestiging, het Z-motief – laat zien dat je iets kunt, zelfvertrouwen hebben, je krachtig voelen, en het A-motief (Ander) - het verlangen om verbonden te zijn met anderen.¹³⁵ Hermans geeft aan dat deze tweedeling in alle grote theorieën aanwezig is, zoals in yin en yang of in de termen van agency en communion van Bakan. Met agency bedoelt Bakan dat elk mens gericht is op zelfhandhaving, zelfverdediging en zelfexpansie en dat elk mens zoekt naar een eigen plek in de wereld. Tegelijkertijd is er een verlangen naar communion. Er is een verlangen om deel uit te maken van iets dat ruimer of groter is dan het strikte individuele bestaan: contact met de medemens.¹³⁶ Deze tweedeling is volgens Hermans een diepgewortelde strijd in onszelf, die opgelost wordt door deze onder ogen te zien, waarmee je

¹³³<http://huberthermans.com/research-program-valuation-theory-self-confrontation-and-dialogical-self/>, Hubert Hermans, 'Research program "Valuation Theory, self-confrontation and dialogical self"', 5 augustus 2015.

¹³⁴Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering*(1e druk; Rotterdam 1981) 1-5.

¹³⁵Peggy van der Lee, 'De zin van zelfreflectie', *Psychologie Magazine*(2015)18-24, aldaar 20.

¹³⁶Thieu Dollevoet, Gerard van Stralen en Henk van den Top, *Op eigen kracht? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*(2e druk; Apeldoorn 2001) 41.

ruimte in jezelf creëert en waarin tegenstrijdige drijfveren naast elkaar kunnen bestaan.¹³⁷ Om de drijfveren te achterhalen is het zaak om op zoek te gaan naar de gevoelens, die horen bij belangrijke gebeurtenissen in het levensverhaal. De gevoelens, die aan de gebeurtenissen verbonden worden, maken duidelijk welke van de twee drijfveren eraan ten grondslag ligt: Het Z-motief of verbondenheid met het A-motief. De ZKM probeert de cliënt door het eigen verhaal zichzelf te laten onderzoeken, waarbij onder het verhaal belangrijke persoonlijke betekenissen verscholen liggen die gepaard gaan met gevoelens. Die gevoelens verschaffen de informatie om te ontdekken wat belangrijk is in het leven. De ZKM hoopt een bijdrage te leveren aan de emodiversiteit (differentiatie in het gevoelsleven) van een cliënt. Dit kunnen zowel positieve als negatieve gevoelens zijn. Hermans beschrijft vanuit zijn onderzoek, dat mensen met veel emodiversiteit gezonder zijn (minder doktersbezoeken, medicijngebruik en gezonder leven).¹³⁸

In het onderwijs kan volgens Hermans de ZKM toegepast worden om het welbevinden van de leerlingen/studenten te stimuleren. De ervaring van Hermans is dat een zelfonderzoek met behulp van de ZKM in het onderwijs rendement oplevert, omdat het in korte tijd een aantal veranderingsprocessen in gang zet.¹³⁹ De ZKM kan studenten helpen om terugkerende patronen in het eigen levensverhaal op te sporen. Elementen uit het verleden, heden en toekomst kunnen deze patronen inzichtelijk maken. Ervaringen worden in kernachtige zinnen opgeschreven en daarbij wordt er gekeken met welke gevoelens deze gebeurtenissen gepaard gaan. In dit geval kunnen studenten dan zelf ontdekken dat er overeenkomsten zijn tussen bepaalde gevoelens in het verleden en heden. Dat ze vastzitten in zich herhalende patronen en dat ze daar zelf verandering in kunnen aanbrengen.¹⁴⁰ De student wordt binnen de ZKM geplaatst in de positie van medeonderzoeker, waarbij een beroep wordt gedaan op zelfwerkzaamheid, eigen initiatief en experimenteerlust. Door zelfinzicht kan de student om leren gaan met de motivatieproblemen binnen het onderwijs.¹⁴¹

Kaegi c.s. geven aan dat, wanneer er bij motivatieproblemen in het onderwijs geen bijsturing plaats vindt, deze tot grote tegenslagen kunnen leiden, die funest zijn voor de

¹³⁷Lee van der , 'De zin van zelfreflectie', 20-21.

¹³⁸Hubert Hermans, 'Zelfconfrontatiemethode', *Counseling Magazine*Nr.3(2015)35-40, aldaar 37.

¹³⁹Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan F. Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; 1987) 52-53.

¹⁴⁰Peggy van der Lee, 'De zin van zelfreflectie', *Psychologie Magazine*(2015)18-24, aldaar 20-21.

¹⁴¹Hermans, 'Zelfconfrontatiemethode', 38.

schoolcarrière en de verdere loopbaan. Het herhaalde falen op jeugdige leeftijd leidt soms tot levenslange beschadigingen in het competentiegevoel en de zelfwaardering. De ZKM blijkt in de praktijk een adequaat instrument te zijn, dat jongeren helpt om hun motieven te onderzoeken. Het biedt jongeren het inzicht, dat nodig is om hun innerlijke krachtbronnen aan te boren en in te zetten om tot prestaties te komen. Dit herstelt het geloof in het eigen kunnen, dat nodig is om een volwassen toekomst op te bouwen.¹⁴²

3.3 De zelfconfrontatiemethode

Hermans geeft aan dat het voor een cliënt vanuit zichzelf moeilijk is om de affectieve betekenis van een waardegebied te verwoorden. De ZKM maakt daarom gebruik van een standaardreeks van affecttermen. De reeks bestaande uit 24 affecten wordt aan de cliënt aangeboden om de geformuleerde waardegebieden met deze affecttermen in verband te brengen. Bij elk waardegebied geeft de cliënt aan in hoeverre de 24 affecten ervaren worden bij een bepaald waardegebied, (zie bijlage 4). Op deze wijze ontstaat een patroon van affecten dat kenmerkend is voor dat waardegebied.¹⁴³

Het scoringspatroon per waardegebied draagt ertoe bij dat impliciete gevoelsmatige waarderungen expliciet worden.¹⁴⁴ Uit de scores wordt afgeleid welk affect bij welk waardegebied het sterkst aanwezig is en dat wordt gerangschikt in een affectenhiërarchie, (zie bijlage 5). Elk waardegebied apart wordt achtereenvolgens met dezelfde reeks affecttermen in verband gebracht. Daardoor is het mogelijk het patroon van affecten van het ene waardegebied te vergelijken met het patroon van de andere gebieden. Het analyseren van deze reeks noemt Hermans de modaliteitsanalyse. De modaliteitsanalyse biedt de mogelijkheid om verbanden tussen de gebieden op het spoor te komen, waarbij betekenissen aan het licht komen, die voordien niet expliciet in de inhoud van het uitgangsgebied geformuleerd zijn.¹⁴⁵

142Heinerich Kaegi, Quinta Kruijt en Jacomien de Leeuw, 'Ik wil het wel, maar ik doe het niet!', het ZKM-motivatietoetsonderzoek als behandelvorm voor onderpresteerde in de adolescentie', in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek* (1e druk; Utrecht 2006) 9-269, aldaar 104.

143Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven* (1e druk; Rotterdam 1985) 14.

144Joep Wijsbek, *De mens en zijn verhaal* (Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen) 7.

145Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering* (1e druk; Rotterdam 1981) 30.

De gevonden statistische gelijkenissen worden aan de cliënt voorgelegd. Samen met de facilitator bekijkt de cliënt zichzelf. Tijdens het doorspreken confronteert de facilitator de cliënt met de waardegebieden, zodat de cliënt een duidelijk overzicht krijgt van de inhoud der gebieden en de onderlinge samenhang.¹⁴⁶ De cliënt neemt een soort ‘helicoptergezichtspunt’ in tegenover zichzelf. Door de vergrote distantie worden de contouren van de waardegebieden zichtbaar en kunnen de onderlinge verbanden gelegd worden. Dit gezichtspunt geeft de cliënt een totale visie op zichzelf en hij wordt met zichzelf geconfronteerd.¹⁴⁷ Door de confrontatie met de onderliggende correlaties van de waardegebieden komt de cliënt tot zelfreflectie. De zelfreflectie vindt eerst plaats als een interne dialoog tussen het ‘ik’ en ‘het zelf’, die zich vervolgens voltrekt in een externe dialoog tussen ‘ik’ en ‘jij’. Deze beïnvloeden elkaar voortdurend in dit proces. Zo is de ZKM een relationele methode.¹⁴⁸

3.4 De grondmotieven: Z- en A- motief

Hermans onderscheidt in de menselijke ervaringswereld twee fundamentele persoonlijkheidsmotieven, namelijk het streven naar zelfbevestiging (Z-motief), waarin de eigen persoon centraal staat, en de bewogenheid naar de ander (A-motief), waarin de ander of het andere het centrum van betrokkenheid is. Hermans beschouwt deze twee motieven als fundamenteel in het leven, omdat ze latent, duurzaam aanwezig zijn bij iedereen.¹⁴⁹ De twee motieven zijn volgens Hermans in alle situaties en gebeurtenissen van het leven continue aanwezig.¹⁵⁰ Het Z-motief duidt het streven naar zelfexpansie, zelfhandhaving en zelfverdediging aan. Dit gaat gepaard met daadkrachtige pogingen om invloed uit te oefenen op de omgeving, om verworven invloed in stand te houden en om invloed te versterken. Het Z-motief wordt gekenmerkt door het streven naar autonomie en naar het verwerven van een eigen positie in de sociale en maatschappelijke verhoudingen, waarbij gestreefd wordt naar erkenning van eigen kwaliteiten en kundigheden.¹⁵¹ Het motief waarin de ander centraal staat (A-motief) wordt gekenmerkt door een betrokkenheid en bewogenheid met de ander of iets

146Hubert Hermans, *Waardegebieden en hun ontwikkeling, theorie en methode van zelfconfrontatie*(1e druk; Amsterdam 1974) 149.

147Hubert Hermans, *Waardegebieden en hun ontwikkeling, theorie en methode van zelfconfrontatie*(1e druk; Amsterdam 1974) 151

148Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; Brussel 1987) 20.

149Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985) 13.

150Hermans, *De grondmotieven van het menselijk bestaan*, 3.

151Idem.

anders in de omgeving. Er wordt gezocht naar deelgenootschap met de ander, waarbij de eigen persoon ervaren wordt als een deel van een geheel. In het A-motief bevindt zich het verlangen om met de ander een eenheid te vormen. In tegenstelling tot zelfbevestiging (Z-motief) is hier sprake van overgave, waarbij een houding van dienstbaarheid kan spelen.¹⁵² Bij het A-motief gaat het niet alleen om de betrokkenheid en bewogenheid met de ander, maar ook met het andere, zoals de natuur of waardevolle dingen. De relatie van mens tot mens is wel het prototype van de mogelijke interactievormen, waarin het A-motief zich kan actualiseren.¹⁵³

De waarderingstheorie, waarmee de affecttermen van waardegebieden zijn verbonden, ligt ten grondslag aan de ZKM en het Z- en A-motief. In gestandaardiseerde lijsten worden 24 affecten genoemd, waarvan affecten aanwezig zijn, die in het bijzonder kenmerkend zijn voor het Z-motief (zoals bijvoorbeeld ‘het gevoel van eigenwaarde’) en affecten, die kenmerkend zijn voor het A-motief (bijvoorbeeld ‘een gevoel van liefde’). Er zijn ook affecten, die niet gekoppeld kunnen worden aan het Z- en A-motief; deze affecten noemt Hermans aanvankelijk motief-neutrale affecten. Bijvoorbeeld ‘een gevoel van angst hebben’ zit primair geworteld in de Z- en A-motieven, maar is niet specifiek te categoriseren in één van deze twee motieven. Andere motief-neutrale affecten zijn bijvoorbeeld vreugde, geluk, gespannenheid, teleurstelling, neerslachtigheid, rust etc. Deze neutrale affecten kunnen zowel positief als negatief gecategoriseerd worden, (zie bijlage 1, figuur 6).¹⁵⁴ De relatieve frequentie van het voorkomen van beide soorten gevoelens over een bepaalde tijdsperiode is bepalend voor het welbevinden, dat de persoon in relatie tot een object ervaart. Als in relatie tot een object de positieve gevoelens domineren en er een verschil is van tenminste 6 schaalpunten, (zie bijlage 1, figuur 7), dan is er sprake van een positieve ervaring, en andersom.¹⁵⁵ Zie verdere informatie over de berekening van de Z en A categorisering van waardegebieden bijlage 1, figuur 7.¹⁵⁶

¹⁵²Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985) 4.

¹⁵³Hermans, *De grondmotieven van het menselijk bestaan*, 4.

¹⁵⁴Ibidem, 16.

¹⁵⁵Hubert Hermans, *Waardegebieden en hun ontwikkeling, theorie en methode van zelfconfrontatie*(1e druk; Amsterdam 1974) 38.

¹⁵⁶Hubert Hermans en Els Hermans-Jansen, *Self-Narratives, The Construction of meaning in Psychotherapy*(1e druk; New York 1995) 254.

3.5 De waarderingscirkel

Uit het onderzoek van Hermans blijkt dat bij uiteenlopende individuen, groepen en culturen de waardegebieden in zes waarderingsstypen ondergebracht kunnen worden. Deze zes waarderingsstypen worden vastgesteld door een combinatie van affectieve indices Z, A, P en N, (zie bijlage 1, figuur 8).¹⁵⁷

In de cirkel worden +Z waardegebieden gekoppeld aan ervaringen, waarin zelfstandigheid en succes worden ervaren door de persoon. Voor de andere motieven geldt, dat de -Z waardegebieden worden gekoppeld aan agressie en boosheid, de +A waardegebieden aan eenheid en liefde, de -A waardegebieden aan een onvervuld verlangen. Verder zijn er de +ZA waardegebieden ook wel aangeduid als de +HH ervaringen. Deze ervaringen zijn volgens Hermans ervaringen, die in het leven als zinvol en rijk worden ervaren. Daartegenover, als iemand in totale machteloosheid en isolement verkeert, wordt dit aangeduid als -LL waardegebieden.¹⁵⁸ De berekening van de Z en A categorisering van waardegebieden, (zie bijlage 1, figuur 7).¹⁵⁹

Deze cirkel geeft zowel de ZKM-facilitator als de zelfonderzoeker (cliënt) een goed inzicht in het individuele waarderingsstelsel van de cliënt. De nummers van de waardegebieden komen verdeeld in de cirkel te staan. In één oogopslag kan de facilitator van de cliënt zien, waar de cliënt zich bevindt in het waarderingsstelsel. Bijvoorbeeld een waardegebied, dat als +A (ervaring van eenheid en liefde) wordt getypeerd, heeft in eerste instantie een hoge affectscore bij het A-motief: zorgzaamheid, liefde, tederheid, intimiteit en ook positieve gevoelens. De positieve gevoelens worden met het teken + weergegeven. Deze positieve gevoelens zijn volgens de affectlijst: vreugde, geluk, genieten, vertrouwen, veiligheid, energie, innerlijke rust en vrijheid.¹⁶⁰

In een fase van veel onopgeloste problemen komen er relatief veel waarderingsstypen van het type 'machteloosheid en isolement' in het stelsel voor. In het geval van een succesvolle begeleiding van de facilitator is bij een evaluatieonderzoek er vooral een toename te zien van waarderingsstypen van het type 'zelfstandigheid en succes'. Dit wijst erop, dat in de loop van een

157Hubert Hermans, 'Op verhaal komen, de zelfconfrontatiemethode als reflectie-instrument voor het zelfverhaal', in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek*(1e druk; Utrecht 2006)9-269, aldaar 34.

158Hubert Hermans, *Het verdeelde gemoed, Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*(1e druk; Baam 1986) 37.

159Hubert Hermans en Els Hermans-Jansen, *Self-Narratives, The Construction of meaning in Psychotherapy*(1e druk; New York 1995) 254.

160Hermans, 'Op verhaal komen', 33.

effectieve begeleiding de persoon zich meestal beweegt vanaf de onderkant van de cirkel naar linksboven. De beweging van ‘machteloosheid en isolement’ naar ‘zelfstandigheid en succes’ gaat soms via ‘agressie en boosheid’, maar het komt ook voor dat deze tussenfase wordt overgeslagen. Vanuit de ondersteuning en de veiligheid, die de facilitator biedt, beweegt de zelfonderzoeker (cliënt) naar de hogere gebieden van de cirkel. Dit gebeurt meestal via de Z kant, maar kan ook via de A kant.¹⁶¹

Hermans geeft aan, dat het –Z en –A motief zowel positieve als negatieve ervaringen aanduiden. Deze negatieve ervaringen kunnen voor de ontwikkeling een positieve functie hebben. Juist door het aangaan en oplossen van conflicten kan een persoon tot autonomie komen. Elke fase bereidt iemand voor om voor zichzelf te kunnen zorgen (zelfbevestiging Z-motief) en in een sociaal verband te kunnen functioneren (A-motief).¹⁶²

3.6 Relatie affect en waardegebied

Bij alles wat de cliënt belangrijk vindt in het leven wordt deze affectief betrokken en op de momenten in het leven, dat zich belangrijke ervaringen voordoen, worden gevoelens en emoties opgeroepen. Het waardegebied verwijst naar de interpretatie, die de cliënt geeft aan de relatie tussen hem of haar zelf en de situatie. De aard van de affecten geven aan op welke manier een gebeurtenis geïnterpreteerd wordt. De configuratie (het patroon) van de affecten geeft de ervaringswijze van een waardegebied aan.¹⁶³

Bij het relateren van een affect aan meerdere waardegebieden is er zowel sprake van betekenisvariatie als van betekenisconstantie. Wanneer er geen betekenisconstantie zou bestaan, zou een affect bij uiteenlopende gebieden een totaal andere betekenis krijgen en zou het onderscheid tussen verschillende affect-termen zinloos worden. Als er sprake is van geen betekenisvariatie, dan zou één affect bij uiteenlopende gebieden precies dezelfde betekenis hebben.¹⁶⁴ De informatieve kracht van de affecten komt pas tot zijn recht als het ene affect wordt gezien in relatie tot het andere. Het is de combinatie van de affecten die het karakter

¹⁶¹Hubert Hermans, ‘Op verhaal komen, de zelfkonfrontatiemethode als reflectie-instrument voor het zelfverhaal’, in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek* (1e druk; Utrecht 2006) 9-269, aldaar 33.

¹⁶²Hermans, ‘Op verhaal komen’, 32-33.

¹⁶³Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering* (1e druk; Rotterdam 1981) 21.

¹⁶⁴Hermans, *Persoonlijkheid en waardering*, 39.

aanneemt van gestructureerde informatie. De modaliteit krijgt een meer gedifferentieerd karakter naarmate meer affecten deel uitmaken van het patroon. De modaliteit van het ene waardegebied beïnvloedt het ervaren meer dan de modaliteit van het andere waardegebied.¹⁶⁵

De volgende stap is dat de modaliteit van een waardegebied wordt vergeleken met de modaliteit van de andere gebieden en op overeenkomsten wordt gelet door het berekenen van de correlaties.¹⁶⁶ De correlaties worden in het analysegesprek door de cliënt onderzocht. Door te kijken naar welke waardegebieden met elkaar correleren en welke niet, onderzoekt de cliënt welke 'klanktonen' van affecten onder de verschillende waardegebieden schuil gaan.¹⁶⁷

3.7 Algemeen- en Ideaal Ervaren

Nadat de cliënt al de affecten uit de gestandaardiseerde lijst van 24 affecten heeft gekoppeld aan de waardegebieden, worden tot slot nog twee toegekende waardegebieden (in tegenstelling tot de zelf geformuleerde waardegebieden) hieraan toegevoegd: 1. Hoe voelt u zich de laatste tijd in het algemeen? (Algemeen Ervaren), en de vraag: 2. Hoe zou u zich graag willen voelen? (Ideaal Ervaren-) Op deze toegekende waardegebieden wordt via de scoring van de 24 affecten gereageerd. In deze paragraaf wordt de theoretische achtergrond van deze vragen belicht.

Bij de vraag over het Algemeen Ervaren (AE) gaat het om de 'totale' ervaringswereld van een cliënt . Meerdere waardegebieden kunnen daarbij betrokken zijn. De affecten, die aan deze vraag zijn verbonden, vloeien door naar de wijze waarop de persoon zich de laatste tijd 'in het algemeen' heeft gevoeld. Als de modaliteit van het AE bekend is, dan kan deze vergeleken worden met de modaliteit van de specifieke gebieden. Het gaat erom hoe de cliënt zich in het algemeen voelt. Wel is het zo, dat dit AE als vanzelf gekleurd wordt door één of meerdere gebieden, waarvan de modaliteit bepalend is voor het meer globale ervaren. Zo kan bijvoorbeeld een gebeurtenis overheersend zijn voor het AE. De mate, waarin de verschillende gebieden generaliseren, kan worden vastgesteld door het AE als uitgangspunt te kiezen voor een modaliteitsanalyse. Er ontstaat een hiërarchie naar de mate waarin de verschillende gebieden generaliseren. Het hoogst correlerende gebied kleurt het AE het meest

¹⁶⁵Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering*(1e druk; Rotterdam 1981) 31.

¹⁶⁶Hermans, *Persoonlijkheid en waardering*, 25-29.

¹⁶⁷Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985) 14.

en het laagst correlerende gebied het minst.¹⁶⁸ Naast het AE wordt het Ideaal Ervaren (IE) onderzocht. Het IE geeft aan, welke affecten de persoon graag zou willen ervaren. De modaliteit van het IE wordt vergeleken met de modaliteit van alle gebieden en zo ontstaat een hiërarchie naar gelijkenis. Het hoogst correlerende gebied geeft aan wat de persoon graag zou willen en geeft daarmee aan wat de sterkste overeenkomst is met het IE. Het gebied dat het meest negatief correleert, geeft aan dat dit het sterkst contrasteert met het IE. Op deze wijze kan nagegaan worden, waar het gebied met de sterkste gelijkenis met het IE wordt gevonden: in het verleden, in het heden of in de toekomst en waar de persoon het IE het meeste vindt: in relatie met een significante ander, bij een groep of bij een maatschappij.¹⁶⁹

3.8 De affecthiërarchie

Het is mogelijk om alleen naar de affecten te kijken en deze te plaatsen in een kolom, waarin de hiërarchie van de affecten zichtbaar wordt: de affecthiërarchie. De kolom van affecten geeft aan de mate waarin het betreffende affect een rol speelt in het totale waarderingssysteem. Het affect dat bovenaan de kolom staat geeft aan, dat dit affect door relatief veel waardegebieden wordt opgeroepen. Het affect dat onderaan staat, speelt slechts bij een beperkt aantal gebieden een rol. Voor het waarderingssysteem maakt het verschil of de hoogste plaats wordt ingenomen door een positief of door een negatief affect. Er kan tevens gekeken worden hoe de positieve en negatieve affecten gegroepeerd zijn: staan bijvoorbeeld alle positieve boven en alle negatieve onder, komen ze afwisselend in de volgorde naar voren of zitten er gaten in de hiërarchie. Bijvoorbeeld het affect ‘angst’ staat bovenaan op een uitzonderlijk hoge plaats, daaronder valt een gat en weer daaronder een reeks van andere affecten.¹⁷⁰

Als een affect laag in de hiërarchie staat, mag volgens Hermans niet zonder meer geconcludeerd worden dat de persoon dit affect niet of nooit ervaart. Het enige wat dit betekent is, dat de persoon het waarderingssysteem zodanig organiseert, dat aan het

¹⁶⁸Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering*, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering (1e druk; Rotterdam 1981) 32-34.

¹⁶⁹Hermans, *Persoonlijkheid en waardering*, 34.

¹⁷⁰Idem.

betreffende affect geen rol van betekenis wordt toegekend. Het kan zijn dat de persoon juist situaties vermijdt, die deze specifiek bedreigende affecten oproepen.¹⁷¹

Samenvatting

ZKM is een wetenschappelijk onderbouwde manier van begeleid zelfonderzoek, die mensen in staat stelt tot intensieve en systematische reflectie op het eigen leven. Het verhaal onder het verhaal wordt zichtbaar en voelbaar.¹⁷² De ZKM is te zien als een interventie in het levensverhaal, die het welbevinden van een cliënt positief kan beïnvloeden. Door te reflecteren op de samenhang van patronen in gevoelsscores van verschillende waardegebieden kan de cliënt de situatie voor zichzelf verhelderen en de greep op de wereld doen versterken.

Volgens Hermans kan in het onderwijs de ZKM toegepast worden, omdat het in korte tijd een aantal veranderingsprocessen in gang kan zetten en op een systematische manier de kern van de problematiek kan worden opgespoord.¹⁷³ Na verloop van tijd gaat de cliënt met de facilitator terugblikken, wat er sinds het begin is veranderd.¹⁷⁴

4. Methoden

Het empirisch onderzoek bestaat uit drie fasen. In fase één is middels afname van de MHC-SF gemeten hoe, ten tijde van de meting, voltijd pabo-studenten aan een specifieke pabo scoren op geestelijk welbevinden. Op basis van de resultaten van fase één zijn drie van de vijftien studenten geselecteerd, die tijdens de meting het laagst hebben gescoord. Deze drie studenten ondergingen in fase twee de aangeboden interventie: afname van de ZKM. In fase drie is door middel van een tweede en derde afname van de MHC-SF, bij zes studenten, onder wie de drie die de interventie ondergingen, onderzocht of het geestelijk welbevinden van deze pabo-studenten al dan niet na afname van de ZKM door de tijd heen veranderd is. In de volgende

¹⁷¹Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering* (1e druk; Rotterdam 1981) 34.

¹⁷²Hermans, *Persoonlijkheid en waardering*, 35.

¹⁷³Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding* (1e druk; Brussel 1987) 52-53.

¹⁷⁴Hermans, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*, 10.

paragrafen wordt de selectie van de respondenten, de MHC-SF vragenlijst en de ZKM-methode beschreven.

4.1 Fase 1 Kwantitief Meetinstrument: (Dutch) Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)

Met de MHC-Long Form (MHC-LF) wordt de totale positieve geestelijke gezondheid (geestelijk welbevinden) gemeten. Keyes heeft met het ontwerp van deze schaal ervoor gezorgd, dat voor het eerst naast het bestaande emotioneel welbevinden ook de andere twee soorten welbevinden worden gemeten, namelijk: psychologisch en sociaal welbevinden. Hiermee sluit Keyes aan bij de WHO-definitie, waarin deze drie componenten van welbevinden zijn beschreven, zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.2 Welbevinden. De MHC-SF versie van Keyes, bestaande uit 40 vragen en items, is gevalideerd onder Amerikaanse adolescenten, studenten en volwassenen. Uit deze validatie ontstond de behoefte aan een vragenlijst met minder vragen. Naar aanleiding van deze validatie is de (Dutch) Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) ontwikkeld, (zie bijlage 6). De Nederlandse versie van de MHC-SF is gevalideerd en vormt een betrouwbaar instrument om positieve geestelijke gezondheid te meten onder de Nederlandse bevolking. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de MHC-SF versie.

In de MHC-SF vormen het emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden de drie subschalen; zie bijlage 7 voor de uitleg van alle componenten binnen de subschalen. Samen meten deze drie subschalen de positieve geestelijke gezondheid, in dit verslag geestelijk welbevinden genoemd. De vragen worden gescoord op een 6-puntsschaal van nooit (0) tot elke dag (5), (zie bijlage 4).

Individueen, bij wie alle drie subschalen hoog zijn, omschrijft Keyes als flourishing.¹⁷⁵ oftewel, florerend. Wanneer de drie subschalen laag zijn, spreekt hij over languishing,¹⁷⁶

¹⁷⁵*Flourishing*: hoog welbevinden: wanneer mensen in de afgelopen week score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) en een score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

¹⁷⁶*Languishing*: Laag welbevinden: wanneer mensen in de afgelopen week score van “nooit” (0) of “een of twee keer”(1) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) én een score van “nooit” (0) of “één of twee keer” (1) op minimaal 5 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

anders gezegd: wegwijnend. De groep ertussenin heeft een gematigde geestelijke gezondheid (moderate mental health).¹⁷⁷ Deze categorische scoring in flourishing, moderate en languishing is nog niet gevalideerd in Nederland.

Uit de 14 enquêtevragen worden volgens de methodiek van de MHC-SF 4 subschalen gedestilleerd: emotioneel welbevinden wordt berekend door het gemiddelde van items 1 t/m 3 te nemen, het sociaal welbevinden wordt berekend door het gemiddelde van items 4 t/m 8 te nemen, het psychologisch welbevinden wordt berekend door het gemiddelde van items 9 t/m 14 te nemen. Het geestelijk welbevinden ten slotte wordt berekend door het gemiddelde van alle MHC-SF items te nemen. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd een één-wegs ANOVA gebruikt om verschillen in de 4 types welbevinden tussen de collegejaren (1-7) en andere categoriale variabelen te vinden.

Tijdpad en selectie van respondenten

Fase 1 is uitgevoerd tussen mei en juli 2015 onder alle voltijd pabo-studenten van de HU te Nederland. Alle 408 voltijdstudenten, behorend tot 6 jaargroepen, werden voor de afname van de MHC-SF aangeschreven. De data van de enquête zijn verzameld in een SPSS (bron-) bestand. In totaal zijn er 265 volledig ingevulde lijsten geretourneerd (65%). Bijlage 1, figuur 9, beschrijft de verdeling van deze studenten naar geslacht, collegejaar en etniciteit.

Op basis van de veronderstelling, dat reflectie op de eigen biografie in relatie tot de studieprestaties, gebruikmakend van de ZKM, meest effectief zou kunnen zijn bij mensen die laag scoren op welbevinden, zijn drie studenten voor fase twee geselecteerd. De selectie is gebaseerd op basis van de scores op de MHC-SF gebruikmakend van enkele analysestappen, (zie bijlage 8), uit de groep van 15 laagst scorende studenten op de MHC-SF, a- select. Fase twee heeft plaats gevonden in de periode juni-augustus 2015. Voor fase drie (augustus 2015) zijn naast de studenten van de interventie ook de studenten, die 2^e, 3^e en 4^e laagst scorend waren, benaderd.

¹⁷⁷Moderate: Personen die niet voldoen aan de criteria voor flourishing of languishing, worden gecodeerd als moderate.

4.2 Fase 2 interventie: ZKM

ZKM als methodiek

Reflectie op de professionele biografie geschiedde door zelfonderzoek met gebruikmaking van de ZKM. De ZKM verloopt via verschillende fases. Deze fases worden hieronder kort toegelicht:

- Het voorgesprek/intake,
- Eerste zelfonderzoek, waaronder:
 - Het formuleringsgesprek (formuleren van waardegebieden),
 - Het scoren van de gevoelens, door de respondent en thuis,
 - Het ver- en bewerken van de gegevens,
 - Het tweede gesprek (de bespreking van de scores),Validatietraject,¹⁷⁸
- Tweede zelfonderzoek (eventueel).

Het voorgesprek en het formuleringsgesprek

In het voorgesprek is door de facilitator de ZKM uitgelegd. Uitgangspunt van de ZKM is dat de cliënt deskundig is over eigen leven en de facilitator de cliënt ondersteunt in het proces. De cliënt formuleert op basis van een gesprek, dat door zogenoemde ontlokkers, (zie bijlage 9) is uitgelokt, waardegebieden. ‘Ontlokkers’ zijn vragen die uitnodigen tot reflectie over de relatie met de situatie. De vragen zijn in zoverre richtinggevend dat ze wijzen op algemeen-relevante ervaringsaspecten, terwijl er zoveel openheid wordt gelaten dat elk cliënt zijn waardegebieden in eigen woorden kan formuleren.¹⁷⁹ Een waardegebied wordt bij voorkeur in de ik-vorm geformuleerd, maar het kan ook een woord, naam of meerdere zinnen, een tekening of een symbool zijn.¹⁸⁰ Op elke ontlokker kan de student reageren met het formuleren van meerdere waardegebieden. Criteria voor ‘goed’ geformuleerde waardegebieden zijn:

- Het waardegebied dient in eigen woorden weergegeven te zijn;

¹⁷⁸In het boek van zelfonderzoek als leerlingenbegeleiding van Hubert Hermans ca. wordt het validatietraject en tweede onderzoek in de opzet van de ZKM voor leerlingen in het onderwijs niet in meegenomen. Maar deze twee laatste stappen behoren wel tot de oorspronkelijke ZKM opzet.

¹⁷⁹Hubert Hermans, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering*(1e druk; Rotterdam 1981)14.

¹⁸⁰Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingenbegeleiding*(1e druk; Alphen aan den Rijn 1987) 36.

- Het waardegebied heeft iets specifiek in zich, wat naar boven kan komen tijdens het doorvragen;
- Het waardegebied dient zo dicht mogelijk bij de ervaring van de cliënt te liggen;
- Het waardegebied kan meerdere ervaringen weergeven. Het is niet ontkennend geformuleerd maar bevestigend.

De waardegebieden zijn opgeschreven op aparte kaartjes. Deze kaartjes zijn in het tweede gesprek gebruikt om de statistisch gevonden samenhang tussen scores van waardegebieden nader te onderzoeken.¹⁸¹ Als alle ontlokkers behandeld zijn, worden tot slot nog twee toegekende waardegebieden (in tegenstelling tot de zelf geformuleerde waardegebieden) hieraan toegevoegd: 1. Hoe voelt u zich de laatste tijd in het algemeen? (Algemeen Ervaren), en de vraag: 2. Hoe zou u zich graag willen voelen? (Ideaal Ervaren-). Deze toegekende waardegebieden zijn door de persoon opgeschreven op een kaartje.¹⁸²

Het scoren van de gevoelens

De student krijgt een lijst met 24 affecten, (zie bijlage 4) en bekijkt individueel alle geformuleerde waardegebieden. Vervolgens bepaalt de student in hoeverre de emoties uit de 24 affectenlijst hierbij aanwezig zijn. De student scoort de gevoelens op een schaal van 0 tot 5 als volgt:

- Wanneer je het gevoel heel veel ervaart, geef je een 5;
- Veel ervaart, geef je een 4;
- Tamelijk veel ervaart, geef je een 3;
- Nogal ervaart, geef je een 2;
- Weinig ervaart, geef je een 1;
- Helemaal niet ervaart, geef je een 0.

Om inzicht te krijgen in de motivationele (en waarderings)structuur, die met de waardegebieden verbonden is, scoort de student ieder waardegebied op de standaardlijst van 24 gevoelens, (zie bijlage 10). Op de horizontale as staan de getallen 1 tot en met 24. Deze corresponderen met de nummers van de gevoelens. Op de verticale as staan de getallen, die

¹⁸¹Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; Alphen aan den Rijn 1987) 37.

¹⁸²Hermans, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*, 34-35.

overeenkomen met de nummers van de waardegebieden. Na afloop levert de cliënt de matrix in bij de facilitator en volgt de volgende fase, “Het bewerken van de gegevens”.

Het bewerken van de gegevens

In deze fase verwerkt de facilitator de resultaten om deze voor te kunnen leggen aan de cliënt. Dat is de matrix, waarin affecten gekoppeld zijn aan de waardegebieden. Het verwerken van de gegevens kan volgens Hermans c.s., op een kwalitatieve en een kwantitatieve manier. Interpretatie op een kwalitatieve manier houdt in dat de facilitator zich vooral richt op de inhoud, samenhang, consistentie en formulering van de waardegebieden en zich verplaatst in de ervaringswereld van de student.¹⁸³ De kwantitatieve interpretatie is de bestudering van de scores, die ingevuld zijn op de matrix. De kwantitatieve en kwalitatieve analyse kunnen ook samenhangen. De kwantitatieve manier kan via een computerprogramma verwerkt worden tot de volgende resultaten:

- 1.) Affecthiërarchie: hierop is af te lezen, hoe de hiërarchie van de 24 affecten van de studenten is. Dat betekent: welk affect scoort het hoogste en staat dus bovenaan, en welke Z en A motieven en welke Positieven (P) en Negatieven (N) komen hierbij naar voren?
- 2.) De Cirkel: waarop de + HH, +A, -A, -LL, -Z, +Z zijn af te lezen;
- 3.) De waardegebieden van de student, gekoppeld aan de score van Z-A-P-N; en
- 4.) De resultaten van de modaliteitsanalyse, die de samenhang tussen de waardegebieden op basis van overeenkomst of verschil in gevoelsmodaliteiten beschrijft. Ook de toegekende waardegebieden Algemeen Ervaren (AE) en Ideaal Ervaren (IE) worden in de modaliteitsanalyse meegenomen.

De resultaten van de modaliteitsanalyse kunnen op verschillende wijzen besproken worden, namelijk: a) Er kan één waardegebied als uitgangspunt gekozen worden. Volgens het Nederlands Centrum voor ZKM¹⁸⁴ kan hiervoor het toegekende waardegebied ‘IE’ als uitgangspunt genomen worden om hierbij de hoogst correlerende flourishing-gebieden te vinden. b) Tegenpolen van waardegebieden kunnen worden gezocht, om de gevoelspatronen te verhelderen. De modaliteitsanalyse zorgt ervoor dat de onderliggende samenhangen in het

¹⁸³Hubert Hermans, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; Brussel 1987) 39.

¹⁸⁴Joep Wijsbek, *De mens en zijn verhaal*(Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen) 8.

verhaal zichtbaar worden.¹⁸⁵ Het bespreken van de modaliteitsanalyse(s) met een ZKM-facilitator helpt om de geformuleerde waardegebieden in een bepaald perspectief te plaatsen en daarin één of meerdere gemeenschappelijke (kern)thema's te onderkennen: "Deze thema's vormen met elkaar de rode draad in het levens- en/of loopbaanverhaal en kunnen als inspiratiebron dienen bij de verdere uitwerking van het verhaal in concrete acties".¹⁸⁶

Ongeveer een week na het formuleringsgesprek vindt het tweede gesprek plaats, waarin de resultaten uit het computerprogramma met de cliënt worden besproken. De cliënt is hier de hoofdonderzoeker. Dat wil zeggen dat de cliënt de resultaten bekijkt en hierin onderliggende verbanden probeert te ontdekken, die voor de cliënt van waarde zijn.

Uiteindelijk levert de ZKM methode volgens van de Wiel op, dat de cliënt in korte tijd zicht krijgt op onder andere diens motivatie, kracht en belemmeringen en daarbij een toename van zelfsturend vermogen wordt gestimuleerd.¹⁸⁷ Deley beschrijft dat de analyse van het zelfverhaal uitmondt in één of meerdere thema's, die als een rode draad door allerlei belangrijke gebeurtenissen heenlopen. Hij geeft aan: "Door met het thema (of de thema's) aan de slag te gaan schept de persoon kansen voor zichzelf op een beter welbevinden".¹⁸⁸

ZKM-methodiek aangepast op pabo-studenten

Aangezien dit onderzoek een antwoord zoekt op de vraag of afname van de ZKM leidt tot veranderd geestelijk welbevinden van de pabo-student, is er één ontlokker ingezet met sub vragen. 'Ontlokkers' zijn vragen die uitnodigen tot reflectie over de relatie met de situatie, (zie paragraaf 4.2 voor nadere uitleg). Het gesprek is geopend met de ontlokker "Wat houdt je op dit moment bezig? Waar denk je veel aan?" Deze ontlokker is gebruikt om de persoonlijke biografie bij de cliënt te ontlokken. Vervolgens zijn vanuit de reactie van de cliënt onderstaande vragen gesteld:

A- 'Wat is er anders in wat je bezig houdt nu (vergelijken met vroeger- bijvoorbeeld voordat je aan de pabo-opleiding begon)?' en/of 'Op welke manier is de opleiding op zich van invloed geweest op die verandering?'

¹⁸⁵Joep Wijsbek, *De mens en zijn verhaal*(Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen) 16.

¹⁸⁶Wijsbek, *De mens en zijn verhaal*, 16.

¹⁸⁷Corrie van de Wiel, *Coaching met de Zelf Konfrontatie Methode*(brochure; Amsterdam) 1-4.

¹⁸⁸Ton Deley, *Denken, voelen, doen, sociaal ontwikkeling in het basisonderwijs*(1e druk; Apeldoorn 2004) 84.

B- ‘Wat denk je dat je bezig zal houden over bijvoorbeeld 2 of 3 jaar (dus nadat je de opleiding hebt afgerond) in je privéleven, in je beroepsleven en welke relatie zie je daartussen?’ Vervolgens heeft de cliënt vanuit de ontlokker en de A- en B-vragen de waardegebieden genoteerd en de student heeft de waardegebieden doorgelezen en eventuele aanvullingen geven. Het gesprek is afgerond met de twee toegekende waardegebieden (in tegenstelling tot de zelf geformuleerde waardegebieden): AE en IE.

4.3 Fase 3 Nameting

In deze fase is 2 weken na de ZKM interventie opnieuw het MHC-SF formulier ingevuld door de geselecteerde interventiegroep en de controlegroep. Uit de scores van het MHC-SF moet blijken of het totale geestelijke welbevinden, bestaande uit emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden een verandering laat zien ten opzichte van de ingevulde MHC-SF voor de ZKM-interventie. En of de interventie bijgedragen heeft aan het welbevinden van de student of dat hierin geen verschil te ontdekken valt ten opzichte van de controlegroep. De deelnemers hebben in deze fase wederom een levenscijfer ingevuld om te kijken of hierin een verandering is opgetreden.

Tot slot is na ongeveer 2 maanden aan de interventiegroep gevraagd om het MHC-SF en een levenscijfer opnieuw in te vullen.¹⁸⁹ Dit om te onderzoeken of de ZKM-interventie een positieve bijdrage heeft geleverd aan het welbevinden van de student gedurende de tijd. Bijlage 13, 16 en 19 geven een tijdpad aan wanneer de interventies van de interventiegroep zijn uitgevoerd en laten hierbij de scores op het geestelijk welbevinden zien.

Samenvatting

Het meetinstrument MHC-SF en de methode ZKM zijn ingezet om het welbevinden van pabo-studenten in relatie tot hun studie in kaart te brengen. De MHC-SF meet de geestelijke gezondheid, bestaande uit de subschalen emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden.

¹⁸⁹Na ongeveer 2 maanden na de ZKM interventie is alleen aan de interventiegroep gevraagd om het MHC-SF en een levenscijfer opnieuw in te vullen. Helaas was dit niet meer realiseerbaar voor de controlegroep in verband met de vakantieperiode.

De term geestelijke gezondheid is in mijn onderzoek aangeduid als het geestelijk welbevinden. Indien de subschalen hoog zijn, spreekt Keyes over flourishing of te wel een hoog welbevinden en, indien deze laag zijn, over languishing.

De MHC-SF is in fase 1 uitgezet onder alle voltijd pabo-studenten van jaar 1 t/m 7, waarop 65% respons is geweest. Uit de MHC-SF blijkt dat de vrouwelijke pabo-student met een Nederlandse achtergrond een lager welbevinden scoort dan de mannen en de studenten met een etnische achtergrond. Vanuit de groep met een lager welbevinden is naar aanleiding van analysestappen een selectie van vijftien studenten met het laagst welbevinden geselecteerd, die zijn meegenomen naar fase 2 van de ZKM afname. In fase 2 wordt aan de hand van de ZKM, met het doorlopen van verschillende stappen, op de professionele biografie van de student gereflecteerd. De ZKM zal worden afgenomen bij drie studenten (interventiegroep), die onder de vijftien laagst scorende studenten op het geestelijk welbevinden uit fase 1 behoren. Tevens zullen uit deze vijftien studenten ook drie studenten worden geselecteerd voor de controlegroep. In de laatste fase, fase 3, is gekeken of de ZKM heeft bijgedragen aan een verandering van het geestelijk welbevinden bij de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep. Naast de kwalitatieve resultaten zijn deze resultaten ook kwantitatief gemaakt door de interventiegroep opnieuw het MHC-SF te laten invullen.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten uit de drie onderzoeksfases beschreven. Elke fase beantwoordt een deelvraag. Dit geeft de basis voor beantwoording van de hoofdvraag.

5.1 Fase 1 – Deelvraag 1

Deelvraag 1: ‘Wat is het geestelijk (ofwel emotioneel, sociaal en psychologisch) welbevinden van de pabo-student (jaar 1-4 en uitloop) op de Hogeschool Utrecht in 2015, gemeten aan de hand van de Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)?’

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een één-weg ANOVA analyse uitgevoerd op de scores van geestelijk welbevinden van de pabo-student. De resultaten hiervan en van vergelijkingen met andere categoriale variabelen zijn opgenomen in bijlage 1, figuur 10.

Uit de resultaten blijkt dat de laagste gemiddelde scores voor geestelijk welbevinden te vinden zijn in het collegejaar 4, gevolgd door het collegejaar 2 en daarna het collegejaar 3. De hoogste scores zijn te vinden in het collegejaar 5. Het valt op dat de verschillen niet significant zijn ($p=.347$). Verder is het opmerkelijk dat mannen ($M=3.2830$; $SD=.80103$) gemiddeld een significant hoger geestelijk welbevinden hebben dan vrouwen ($M=2.9413$; $SD=.81393$; $p=.006$).

Kijkend naar etniciteit, (zie bijlage 1, figuur 10) zijn de hoogste gemiddelde scores voor geestelijk welbevinden te vinden bij Nederlanders met een Turkse achtergrond gevolgd door Turken. Tevens blijkt dat de laagste gemiddelde scores voor geestelijk welbevinden te vinden zijn bij Nederlanders met een Nederlandse achtergrond. De verschillen zijn niet significant ($p=.257$).

Bij het vergelijken van de losse scores voor emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden in een multivariate ANOVA met de categoriale variabelen sekse en collegejaar blijkt, dat mannen significant hoger scoren op zowel emotioneel, sociaal als psychologisch welbevinden ($p=.004$) dan de vrouwen, (zie bijlage 1, figuur 11). Verder zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de drie vormen van welbevinden binnen de verschillende collegejaren ($p=.575$).

Vervolgens zijn de enquêteresultaten van de studenten toegewezen aan de categorische scoring in languishing, flourishing en moderate (Welbevinden Keyes). Deze variabelen zijn vergeleken met de categoriale variabelen middels de Chi-kwadraat analyses, (zie bijlage 1, figuur 12).

Uit het onderzoek blijkt dat er geen duidelijk verband is tussen geslacht en Welbevinden Keyes ($p=.101$). Wel is er een significant verband tussen Collegejaar en Welbevinden Keyes ($p=.022$), (zie bijlage 1, figuur 13). Er is een relatief grote groep studenten met het label languishing in het vierde jaar (13.6%) en in het eerste jaar. Hoewel de aantallen in het laatste jaar klein zijn, waardoor generalisaties moeilijk zijn, is de languishing in het laatste 22,2%. Er is een piek van flourishing studenten waar te nemen in het vijfde leerjaar (23,8%). Tevens zijn er in het eerste leerjaar relatief veel studenten, die floreren (9,9%), terwijl in het zesde en zevende leerjaar geen enkele 'flourishing' student aanwezig is (0,0%).

Om erachter te komen of de studenten goed hebben kunnen reflecteren op hun eigen geestelijk welbevinden is een bivariate Spearman correlatie uitgerekend tussen het gegeven

levenscijfer (1-10) en geestelijk welbevinden. Er blijkt een matig positief verband te bestaan tussen de twee variabelen ($r=.464$; $p<.001$): hoe hoger het levenscijfer, hoe hoger het geestelijk welbevinden. Echter, gezien de matige kracht van deze correlatie, meten beide variabelen niet één op één hetzelfde, want dan zou de r score hoger uitvallen.

5.2 Fase 2 – Deelvraag 2

Deelvraag 2: ‘Verandert het geestelijk welbevinden van de pabo-student door de inzet van de ZKM van Hermans?’

5.2.1 Deelnemersselectie

Uit fase 1 zijn van de 167 vrouwelijke Nederlandse studenten met een Nederlandse achtergrond 15 studenten met het laagst geestelijk welbevinden op de MHC-SF geselecteerd. Uit deze 15 zijn er zes studenten gekozen, die het laagst scoorden en die op vrijwillige basis aan de ZKM interventie wilden participeren. Deze groep is opgesplitst in een interventie- en een controlegroep.

Het ZKM traject is ingezet met 3 vrouwelijke Nederlandse pabo-studenten met een Nederlandse achtergrond. De relatie van de ZKM-interventie met het geestelijk welbevinden wordt per student beschreven, waarbij gekeken wordt naar de affecthiërarchie, de waardegebieden, verandering in het geestelijk welbevinden na de ZKM en de invloed van ZKM op studiemotivatie en welbevinden.

Na de interventie hebben de studenten opnieuw het MHC-SF formulier ingevuld (2^e meting). Daarbij is gekeken of er een verandering is geweest in het geestelijk welbevinden na de interventie van de interventiegroep. Ter bescherming van de privacy, zijn de studenten aangeduid met persoon A, B en C.

5.2.2 Resultaten – Deelvraag 2

Kwalitatieve resultaten

5.2.2.1 Student A

De 23 jarige 5^e jaar student A scoort van de 167 Nederlandse vrouwelijke pabo-studenten met een Nederlandse achtergrond het aller laagst op de MHC-SF vragenlijst. Ze scoort op haar emotioneel welbevinden een 1.33, op haar sociaal welbevinden een 1.40 en psychologisch welbevinden een 1.17. Een gemiddelde van deze drie maakt een totale score van 1.29 op haar geestelijk welbevinden.

In het voorgesprek heeft de student aangegeven dat ze mee wil doen in het onderzoek, om in gesprek te gaan over de tegenvallende studieresultaten en de angst die ze heeft voor de verplichte rekentoets. Gedurende de onderzoeksperiode heeft de student de verplichte rekentoets afgelegd. Ze is daarvoor gezakt en kreeg een bindend negatief studieadvies. Deze uitslag was reeds voor de afname van de ZKM bekend.

Affecthiërarchie

Het waarderingsysteem van student wordt, blijkens de affect hiërarchie, (zie bijlage 11) gekleurd door de negatieve affecten machteloosheid, minderwaardigheid, angst, jezelf niet zijn, schaamte, schuld, kwaadheid en eenzaamheid. Vanaf plaats 10 in de hiërarchie volgen de positieve affecten: veiligheid, geluk, vertrouwen, energievrijheid, innerlijke rust, vreugde en genieten. De positieve affect genieten staat onderaan op nummer 24. De positieve en negatieve affecten worden als eerste genoemd in de affecthiërarchie en daarna volgen de Z en A affecten. Op de 9^e – 16^e – 21 en 23^e plaats staan de A affecten; liefde, tederheid, intimiteit en zorgzaamheid. De Z affecten, krachtigheid, eigenwaarde, trots en zelfverzekerdheid staan op de 14^e, 17^e, 18^e en 22^e plaats. Globaal gezien begint de hiërarchie met eerst een opsomming negatieve affecten gevolgd door positieve affecten en daarna is te zien dat de Z en A affecten elkaar afwisselen.

Waardegebieden

Op basis van de affectscores zijn de waardegebieden naar affectstructuur getypeerd, (zie bijlage 12) waardegebieden student A). Tweeëndertig waardegebieden werden getypeerd als – LL, gevoelens van machteloosheid en isolement staan hier op de voorgrond. De

onderstaande geselecteerde waardegebieden blijken in de modaliteitsanalyse (berekening van de Z en A categorisering van waardegebieden, zie bijlage 1, figuur 7) op een betekenisvolle manier te correleren met het ideaal ervaren:¹⁹⁰

- 2. Ik zit op de grond met een mes in mijn handen,
- 3. Geen prestatiedruk meer,
- 4. Ik zit panisch in bed,
- 12. Het is mijn eigen schuld, ik faal,
- 38. Ik bezwijk, ik ben mezelf niet meer,
- 53. De rekentoets confronteert me,
- 54. De rekentoets laat mij mijn zwakke punten zien en

In het nagesprek is door de student het volgende verband gelegd:

Maar eigenlijk word ik door de rekentoets geconfronteerd met mijn zwakke punten. De rekentoets geeft mij het gevoel van falen, waardoor ik denk dat het mijn eigen schuld is. En ik wil niet falen, omdat ik niet zwak wil zijn. Ik voel me wel zwak, want ik kan het niet meer aan. Ik ga ook niet hulp vragen, want dan ben ik weer zwak en faal ik, waardoor ik dus bezwijk aan de druk van presteren en raak in paniek.

Op de vraag waarom ze haar vader niet betreft in dit proces gaat de student verder in haar nieuwe inzichten te delen;

Ik wil dat mijn vader mij begrijpt (ik wil dat hij trots op mij is, ik kijk tegen hem op).



Maar door het niet behalen van de rekentoets, kan ik mijn vader niet trots op mij laten zijn en krijg ik het gevoel te hebben gefaald. Daarnaast wil ik mijn vader niet lastig vallen of belasten, want hij heeft het al druk genoeg. Dus maak ik voor mezelf de keuze om maar niet alles te zeggen. Met als gevolg, dat ik het alleen op wil lossen.



¹⁹⁰De mate waarin de verschillende gebieden generaliseren, kan worden vastgesteld door het IE (of AE) als uitgangspunt te kiezen voor een modaliteitsanalyse.



Het alleen oplossen lukt niet. Op een gegeven moment kan ik de druk van presteren niet meer aan, waardoor ik breek en het liefst niet meer wil zijn. Dan voel ik deze prestatiedruk niet meer.

Vier waardegebieden zijn getypeerd als +HH: kracht en eenheid en correleren op een betekenisvolle manier met het IE:

Behalve het IE betreft dit de waardegebieden:

- 20. Robin(leerling), is trots op zichzelf,
- 29. We spelen 'schooltje', ik ben de juf,
- 31. Lesjes maken voor de kleuters,
- 59. (Ideaal Ervaren)

In het nagesprek is aan de student gevraagd wat ze bij de +HH gebieden zelf als onderliggende structuur ziet. De student geeft aan dat ze zich krachtig voelt in haar rol als juffrouw. Ze voelt zich dan van waarde en krachtig, omdat ze dan het gevoel heeft niet iets te moeten presteren om toch goed genoeg bevonden te worden. Ze ervaart dan minder faalangst, omdat ze weet dat ze hierin niet faalt. De student vindt het zelf opvallend dat ze zich bij kleuters krachtig voelt, geen faalangst of andere negatieve emoties ervaart en dat dit wel gebeurt binnen haar studie. De student ziet tevens in, dat die negatieve gevoelens binnen haar studie indirect verbonden kunnen worden met de relatie met haar vader. De confrontatie, die haar negatieve gevoelens opwekt, heeft indirect een relatie met gevoelens, die haar vader bij haar oproept. Dit brengt de student tot nieuwe betekenissen ten opzichte van haar zelf, van haar studie, haar rol als juffrouw en haar rol als dochter. Deze confrontatie doet haar beseffen, dat ze haar hele leven naar zelfbevestiging heeft gezocht en dit vooral bij haar vader wilde halen. Ze komt erachter dat ze daarvoor als middel haar studie heeft gebruikt. Door goed te presteren, leverde dat aanzien bij haar vader op en daarmee zelfbevestiging. Ze ziet nu haar afhankelijkheid ten opzichte van haar vader in. Dat haar vader haar het gevoel moet geven dat

ze ook bij de kleuters ervaart als juffrouw. Aan het einde van het gesprek komt de student tot de conclusie dat ze minder afhankelijk wil worden van haar vader en dat ze zelfbevestiging in zichzelf gaat zoeken. Ze wil weer zelfverzekerd en krachtig worden vanuit zichzelf (Z-motief) en niet vanuit de goedkeuring van haar vader (A-motief). Eveneens wil ze dat ze trots op zichzelf mag zijn, zonder het leveren van prestaties en ze wil dat haar vader haar liefde, zorgzaamheid, tederheid en intimiteit geeft zonder voorwaarde van prestaties.

Bij +Z motief staan 3 waardegebieden en 0 bij de –Z motief

Waardegebieden waarin het +Z motief (krachtigheid en succes) tot uitdrukking komt zijn de volgende:

- 14. Directrice, ik voel me van waarde,
- 41. Ik heb zin om een laptop te kopen, en
- 44. Ik laat zien wie ik ben door grapjes te maken.

Bij het zoeken naar verbanden tussen deze drie waardegebieden geeft de student aan dat, wanneer ze als persoon door anderen wordt gezien, ze zich dan krachtig voelt. De directrice op haar stageschool gaf haar het gevoel dat ze goed genoeg was en bij haar vrienden heeft ze ook dat gevoel. Indien mensen vertrouwen in haar hebben, dan heeft ze het gevoel zichzelf te kunnen zijn en laat ze zichzelf ook meer zien. De student komt tot ontdekking dat ze eigenlijk haar “krachtig zijn” laat bepalen door anderen. In dit geval ziet ze nu in dat, doordat de directrice vertrouwen in haar heeft, dit gelijk effect heeft op haar hele zijn en dat, als mensen dat niet hebben, dit eveneens effect heeft op haar zijn. Hierdoor ontstaan tijdens het nagesprek de volgende vragen bij de student: Wie ben ik eigenlijk? Wat zijn mijn drijfveren? Waarom heb ik me zo afhankelijk van anderen opgesteld? “Het wordt tijd dat ik op mijn eigen krachten ga vertrouwen”. De student lijkt met deze vragen zich te bevinden in het zingevinggebied.

De student formuleerde 1 waardegebied in +A en 4 waardegebieden in –A.

Het waardegebied dat het +A motief (eenheid en liefde) laat zien betreft:

- 36. Pappa zegt sorry en is emotioneel.

De volgende waardegebieden zijn verbonden met het – A motief (onvervuld verlangen) en correleren op een betekenisvolle manier met het AE:

9. Ik heb het vertrouwen in mijn vader beschaamd,

52. Mijn vader kiest voor mijn zusje,

57. Ik los het zelf op, ik breek.

58. (Algemeen Ervaren)

De ZKM afname lijkt, gezien het aantal waardegebieden dat rond de rekentoets en het studieadvies is geformuleerd, inhoudelijk sterk gekleurd te zijn door de recente gebeurtenissen op dit vlak. In het gesprek, waarin de scores zijn geëvalueerd, blijkt tot haar eigen inzicht, dat haar Z motief afgestemd is op haar vader. Haar vader moet zorgen voor het hervinden van haar eigenwaarde. Als haar vader trots is op haar, dan voelt ze kracht en eenheid (+HH). Dit wil ze bereiken door prestaties op school, wat nu niet lukt, waardoor ze haar kracht en eenheid verliest. In het gesprek komt de student ook tot inzicht dat ze te veel leunt op de goedkeuring van haar vader. Het verlangen is dat haar vader haar lief heeft ook zonder prestaties. Tijdens de confrontatie met de waardegebieden en het hierdoor ontstane zelfinzicht in de situatie, laat de student verzet en boosheid zien. Ze is van plan om in contact te gaan met haar vader om zo het onvervulde verlangen (-A) te verkleinen. Helaas is geen tweede affect-scoring gedaan, waardoor uitspraken over een eventuele verschuiving niet mogelijk zijn.

Verandering in het geestelijk welbevinden na de ZKM

Uit de nameting van het MHC-SF formulier blijkt bij student A het totale geestelijke welbevinden toegenomen te zijn met een score van 1,64. Daarnaast is de student op alle subschalen van het welbevinden gestegen: het emotionele welbevinden, een stijging van 1.67, het psychologische welbevinden van 1.66 en het sociaal welbevinden met een score van 1.60, (zie bijlage 13). Ook laat de student een stijging zien in de categorische scoring van languishing naar moderate en is het levenscijfer van student A toegenomen van een 4 naar een 7.

Kijkend naar de componenten (voor een beschrijving zie bijlage 7) binnen de subschalen, zien we binnen de subschaal emotioneel welbevinden geen afzonderlijke

componenten maar wel een algemene stijging van Levenstevredenheid en Positieve gevoelens. Desondanks wordt er wel gesproken over Items. Bij de student is een stijging te zien bij Item 2 met 3 punten. Item 1 en 3 zijn beide met 1 punt gestegen. Bij de componenten van de subschaal sociaal welbevinden, is de sterkste stijging te zien bij Item 7 (acceptatie) met 3 punten, gevolgd door Item 6 (actualisatie). De overige Items van de subschaal sociaal welbevinden, Item 4 (contributie), Item 5 (integratie) en Item 8 (coherentie) zijn gestegen met 1 punt. Tot slot laat de subschaal psychologisch welbevinden zien dat op de meeste componenten (Item 10 omgevingsbeheersing, Item 12 persoonlijke groei, Item 13 autonomie en Item 14 doel in het leven) een stijging te zien is van 2 punten. Items 9 (zelfacceptatie) en Item 11 (positieve relaties met anderen) zijn gestegen met 1 punt, (zie bijlage 13).

De bovenstaande resultaten zijn bevestigd middels een gesprek met de student. De student heeft na twee maanden (na de 1^e nameting) aangegeven dat ze baat heeft gehad bij de ZKM interventie. Zo laat de student weten dat ze zich gelukkiger voelt en dat ze innerlijk geluk en rust heeft gevonden. De relatie met de vader van de student is hersteld; haar studieresultaten wordt niet meer als middel gebruikt om de liefde van haar vader te winnen.

Om de bovenstaande positieve resultaten te blijven volgen wordt er na ongeveer 3 maanden aan de student gevraagd om nogmaals (2^e nameting) het MHC-SF formulier in te vullen. Uit de MHC-SF blijkt dat de student wederom is gestegen in alle subschalen en daarmee in haar totale geestelijk welbevinden. De grootste stijging is te zien bij de subschalen emotioneel- en psychologisch welbevinden, welke een stijging van 3 punten laten zien. Bij subschaal emotioneel welbevinden is het component Item 2 geïnteresseerd in het leven, gestegen en bij subschaal psychologisch welbevinden is Item 9 zelfacceptatie en Item 14 doel in het leven gestegen, (zie bijlage 13). Naast bovenstaande stijging is de student ook wederom gestegen in de categorische scoring van moderate naar flourishing en is haar levenscijfer toegenomen van een 7 naar een 8.

5.2.2.2 Student B

De vanuit fase 1 geselecteerde deelnemer, de 21 jarige student B, staat op de 9^e plaats van de 167 studenten. Haar score is op het emotioneel welbevinden een 1,00, op sociaal welbevinden een 1,40 en op het psychologisch welbevinden een 2,00. Een gemiddelde van deze drie maakt een totale score van 1,57 op haar geestelijke welbevinden. Tijdens de ZKM

afname formuleerde de student 33 waardegebieden, (zie bijlage 15). In het voorgesprek gaf de student aan dat ze mee wil doen aan het onderzoek om ook haar ‘zachte’ kant te onderzoeken. Ze vindt het moeilijk om haar zachte kant te laten zien in haar omgeving, mede omdat ze het moeilijk vindt om over haar gevoelens te praten. Ze vindt het daarom ook niet leuk om signalen vanuit haar studieomgeving te krijgen, waaruit blijkt dat studiegenoten haar enigszins ‘bot’ vinden overkomen. Daarnaast geeft ze aan dat ze haar motivatie voor de destijds gekozen doelgroep kleuters (onderbouw) is verloren.¹⁹¹ De gedachte dat kleuters ‘spelen’, vindt ze niet echt essentieel voor de ontwikkeling van het kind.

Affecthiërarchie

Het waarderingsstelsel van de student is blijkens de affect hiërarchie, (zie bijlage 14), gekleurd door 8 positieve affecten en 8 negatieve affecten. De positieve affecten volgen elkaar op de volgende wijze op: op nummer 4 staat genieten, 6 vertrouwen, 7 geluk, 9 energie, 11 innerlijke rust, 12 vreugde, 18 veiligheid en nummer 19 vrijheid. Voor de negatieve affecten geldt: nummer 1 eenzaamheid, 8 schaamte, 10 schuld, 13 kwaadheid, 14 angst, 15 machteloosheid, 17 minderwaardigheid en nummer 23 jezelf niet zijn.

Voor de Z en A motieven geldt eveneens een evenredige score. De student scoort op het Z motief 4 affecten, namelijk: nummer 2 krachtigheid, 3 eigenwaarde, eigenwaarde en nummer 16 trots. Voor het A motief scoort de student ook 4 affecten: op plek 20 Intimiteit, 21 liefde, 22 tederheid en nummer 24 zorgzaamheid. De A motieven staan onderaan het affecthiërarchie in vergelijking met het Z motief. Voor de neutrale affecten zien we daarentegen een schommeling. De negatieve en positieve gevoelens wisselen elkaar sterk af.

Waardegebieden

Op basis van de affectscores zijn de waardegebieden (zie bijlage 15) naar affectstructuur getypeerd. Opvallend is dat geen van de waardegebieden van de student een affectstructuur heeft, die getypeerd wordt door het A motief (zowel +A als -A zijn afwezig). Het A Motief betreft deelgenootschap met de ander, waarbij de eigen persoon ervaren wordt als een deel van een geheel. In het A-motief bevindt zich het verlangen om met de ander een eenheid te vormen.

¹⁹¹Binnen de pabo maakt de student een keuze om zich te specialiseren in de onder- of bovenbouw.

Tien waardegebieden zijn, affectief gezien, gemotiveerd vanuit +Z (Zelfstandigheid en Succes). Deze waardegebieden zijn:

- 5. Ik wil aan veel mensen mijn prestaties vertellen,
- 8. Ik wil leren, maar niet van jou,
- 10. Door kennis geven anderen mij macht,
- 13. Ik voelde me superieur over mijn eigen zus,
- 14. Ik ben de jongste, ik mag fouten maken,
- 15. Arrogantie is neerkijken op anderen,
- 17. Leerkrachten zoals ik, die intellectueel sterk zijn,
- 18. Mezelf op een voetstuk plaatsen geeft mij zelfvertrouwen,
- 30. Respect krijgen,
- 31. Kleuters laten mij zijn wie ik ben.

De student laat onder andere met deze waardegebieden in de +Z motief zien, dat ze streeft naar autonomie, waarbij gestreefd wordt naar erkenning van eigen kwaliteiten en kundigheden.

De student laat vele waardegebieden in het –LL gebied zien, wat betekent dat de student met deze waardegebieden in totale machteloosheid en isolement verkeerd. De onderstaande tien waardegebieden correleren op een betekenisvolle manier met het AE.

Totaal 10 –LL gebieden:

- 1. Het wordt me gewoon allemaal te veel,
- 3. Ik zat aan tafel en wilde weg,
- 19. (naam student) is doorsnee, niet speciaal,
- 20. Mijn vriendinnen zijn perfect. Ik wil dat ook,
- 21. Perfect zijn is een zware opgave,
- 22. Ik kan niet van mezelf houden,
- 23. Anderen bepalen hoe perfect ik ben,
- 24. Ik zit gevangen,
- 27. Prestatie maakt dat ik er mag zijn. Zonder prestaties besta ik niet,
- 28. Valt mijn prestatie weg, dan sta ik daar alleen, in de regen voor de trein

34 (AE)

De student laat tevens twee –Z (verzet en boosheid) waardegebieden zien, namelijk:

- 11. Weet JIJ eigenlijk wel wat ik allemaal kan!,
- 26. Prestatie is het enige wat mensen leuk vinden aan mij.

(+HH) vindt in het waardegebied Ideaal Ervaren. Deze waardegebied(en) correleren op een betekenisvolle manier met het IE

Voor deze student geldt:

- 4. Ik hou van jou (moeder zegt dit tegen dochter)

35. (IE)

De student richt zich vooral op het + Z motief en laat geen score zien in de A-motieven. Haar kracht en eenheid (+HH) bevinden zich in het waardegebied 4. Ik hou van jou. In dit waardegebied lijkt de ander een rol te krijgen. Uit het gesprek blijkt, dat in deze zin de ander haar moeder is, die deze uitspraak richting haar dochter doet. Ze heeft bij dit waardegebied erkenning gevoeld van haar zelf (Z motief) en daarnaast deelgenootschap met haar moeder (A-motief).

Hoe komt het dat deze student wel zelfstandigheid en succes ervaart maar weinig kracht en eenheid? Uit het gesprek blijkt dat het welbevinden van de student laag is. De student voelt zich machteloos (-LL). Om uit deze machteloosheid te komen zoekt ze manieren tot zelfbevestiging (Z-motief). De student geeft aan, dat ze door schoolprestaties te leveren en zich succesvol te voelen het gevoel krijgt dat ze door onder andere haar ouders wordt gewaardeerd. Hiermee voelt ze erkenning en bevestiging van zichzelf, waardoor ze volgens de ZKM methode zich in het gebied van (+HH) bevindt. Wanneer de student faalt in prestaties, voelt ze zich weer onprettig en bevindt ze zich, volgens het ZKM methode, in het -LL gebied. De student is tijdens de ZKM afname geconfronteerd met deze vicieuze cirkel. De student komt tot zelfinzicht dat het leveren van prestaties haar aan de ene kant waardering oplevert, maar dat presteren haar aan de andere kant machteloosheid en isolement kan brengen. In het onderstaande schema is het succes van presteren in relatie gebracht tot de waarderingstypen.

- Ideaal Ervaren; dat iemand van haar houdt en daarmee kracht en eenheid (+HH)
- het gevoel van zelfbevestiging van zelfstandigheid en succes (+Z)
- verbinding zoeken met het A-motief, waarbij de eigen persoon ervaren wordt als een deel van een geheel.
- het ontvluchten van –LL machteloosheid en isolement.

De prestatiedruk zorgt er eveneens voor dat de student momenteel in het AE, met name in het gebied van machteloosheid en isolement, zit. Als ze geen prestatie levert, heeft ze voor zichzelf geen voldaan gevoel en voelt ze geen deelgenootschap met de ander. Ze meent dat er niet van haar wordt gehouden zonder prestaties te moeten leveren.

In de modaliteitsanalyse is het IE als uitgangspunt om de correlaties tussen de waardegebieden nader te bekijken. De mate, waarin de verschillende gebieden generaliseren, kan worden vast gesteld door het IE als uitgangspunt te kiezen voor een modaliteitsanalyse. Het IE is in de modaliteitsanalyse gecorreleerd aan de volgende waardegebieden:

4. Ik hou van jou, 31. Kleuters laten mij zijn wie ik ben, 33. Mijn ideaal is om van mezelf te houden. Uit het ZKM gesprek blijkt dat de student zichzelf geliefd voelt bij kleuters. Daar hoeft ze geen prestaties te leveren om te mogen zijn wie ze is. Om van zichzelf te houden of, als haar moeder tegen haar zegt dat ze van haar houdt, staan daar prestaties tegenover. Het ideaal is net als bij de kleuters, van haar houden om wie ze is, zonder prestaties. Bij de kleuters voelt ze zich geliefd zonder prestaties, daarom is het interessant om vanuit waardegebied 31 de volgende correlatiereeks te bekijken. Waardegebied 31 correleert met: 2. Het jongste zusje zijn geeft veiligheid en vrijheid, 4. Ik hou van jou en 5. Ik wil aan veel mensen mijn prestaties vertellen. Tijdens het analysegesprek komt de student tot zelfinzicht of confrontatie met zichzelf door te beseffen dat ze op zoek is naar:

- het kind mogen zijn, (ook mogen 'spelen'),
- kleuters haar laten zien wie ze is zonder prestaties te moeten leveren en wat ze thuis te kort heeft gehad vullen de kleuters voor haar aan (van waarde zijn, zichzelf mogen zijn, liefde krijgen zonder hiervoor prestaties te leveren).
- in eerste instantie was ze haar motivatie kwijt om les te geven aan kleuters, dit omdat ze het gevoel had dat het element 'spelen' niet echt bijdroeg aan de ontwikkeling. Nu ziet ze in dat deze gedachte voortkomt vanuit haar biografie. Ze kreeg als kind niet de kans om te 'spelen', omdat dit volgens haar ouders niet bijdroeg aan intellectuele prestaties. De student komt tot

inzicht, hoe ze het ‘spelen’ heeft gemist in haar kind zijn en ziet daardoor de waarde van het ‘spelen’ van kleuters weer in. Haar motivatie om met deze doelgroep te werken is dan ook weer terug.

Verandering in het geestelijk welbevinden na de ZKM

De nameting bevestigt de stijging van het geestelijk welbevinden van de student met 1.43, (zie bijlage 16). De grootste stijging is bij de subschaal psychologisch welbevinden met 1.67, gevolgd door het emotioneel welbevinden 1.33 en sociaal welbevinden 1.20. De stijgende lijn wordt bevestigd in de termen van Keynes. De student is van languishing naar moderate gestegen en tevens is haar levenscijfer toegenomen van een 6 naar een 7.

Kijkend naar de componenten binnen de subschalen, zien we binnen de subschaal emotioneel welbevinden geen afzonderlijke componenten, maar een algemene stijging van Levenstevredenheid en Positieve gevoelens. Wel worden er drie Items weergegeven, (zie bijlage 16). Student laat bij Item 3 een stijging van 2 punten zien en bij Item 1 en 2 een stijging van 1 punt. Bij de subschaal sociaal welbevinden is een stijging te zien bij Item 4 contributie met 2 punten en op de andere Items (5 integratie-6 actualisatie-7 acceptatie-en 8 coherentie) binnen deze subschaal een stijging van 1 punt, (zie bijlage 16). Student laat over het algemeen de grootste stijging zien bij de subschaal psychologisch welbevinden. Hierbinnen laat de student over het algemeen de grootste stijging bij het component Item 12 persoonlijke groei zien met 3 punten. Items 13 autonomie, Item 14 doel in het leven en Item 9 zelfacceptatie laten allen een stijging van 2 punten zien. Tot slot: Item 10 omgevingsbeheersing is met 1 punt gestegen en Item 11 positieve relaties met anderen laat geen stijging zien, (zie bijlage 16). Bij student B is geen 2^e nameting gedaan middels de MHC-SF vragenlijst. Student heeft digitaal aangegeven dat het goed met haar gaat en dat ze momenteel in het buitenland zit voor haar 2^e studie. Ze kijkt met een positief gevoel terug naar de ZKM-methode, maar verontschuldigt zich tegelijkertijd voor haar emotionaliteit tijdens de gesprekken en geeft hierbij aan dat ze zichzelf niet was.

ZKM, studiemotivatie en welbevinden

Op de vraag of de ZKM ook voor studenten een verrijking zou kunnen zijn, geeft ze aan dat studenten zeker een behoefte hebben om hun verhaal te uiten binnen de studie. Zo zegt ze: “Er

is niemand waar je je verhaal aan kunt vertellen”. De decaan vindt ze niet toegankelijk, de studentenpsycholoog is ook een grote drempel voor studenten en SLB blijft vaak te oppervlakkig. Het prettige aan de ZKM gesprekken vond ze dat er tijd voor haar werd genomen als student en dat er echt werd geluisterd. Daarnaast kan de ZKM de student leren om verbanden te leggen vanuit de eigen biografie tot de professionele biografie. Dit zal volgens de student veel opleveren voor studenten met motivatieproblemen. Student B adviseert om de ZKM vooral vanaf jaar 3 in te zetten op de pabo. Volgens haar zijn de studenten in het 3^{de} jaar pas in staat om te reflecteren over hun eigen persoonlijkheid in relatie tot hun professie.

5.2.2.3 Student C

Van fase 1 geselecteerde deelnemers met het laagst welbevinden staat de 24^e jarige student C op de 13^e plaats van de 167 studenten. Haar scores zijn op het emotioneel welbevinden een 1,00, op het sociaal welbevinden een 1,60 en op het psychologisch welbevinden een 2,17. Een gemiddelde van deze drie maakt een totale score van 1,71 op haar geestelijk welbevinden. Na het behalen van haar propedeuse ondervindt student motivatieproblemen, waardoor ze zich nu in het 5^e jaar van haar pabo-studie bevindt. De student formuleerde 24 waardegebieden, (zie bijlage 18).

Affecthiërarchie

Het waarderingsysteem van de student is gekleurd door over het algemeen wisselende positieve en negatieve affecten en de Z en A motieven, (zie bijlage 17). Structuur is te vinden als de positieve- en negatieve affecten en de Z en A motieven beide apart worden bekeken. Dan blijkt dat bij de affecten zowel 8 positieve als 8 negatieve affecten te zien zijn. De Z en A motieven geven een evenredige score aan. Zowel het Z als het A motief scoren beide 4 om 4.

De positieve affecten zijn: nummer 3 energie, 7 vreugde, 9 genieten, 10 vrijheid, 12 geluk, 14 veiligheid, 17 innerlijke rust en onderaan nummer 21 vertrouwen. De negatieve affecten zijn: nummer 1 angst, 2 machteloosheid, 4 kwaadheid, 6 eenzaamheid, 13 jezelf niet zijn, 16 schaamte, 19 schuld en nummer 20 minderwaardigheid. Bij het A motief staat zorgzaamheid op nummer 5, liefde op plek 18 en intimiteit en tederheid staan onderaan op nummer 23 en 24. Hermans geeft aan dat de lage score in het A motief kan betekenen dat de student onvoldoende betrokkenheid en bewogenheid voelt ten opzichte van de persoon van de

ander of ten opzichte van iets in de omgeving.¹⁹² Bij het Z motief staat zelfzekerheid op plaats 8, eigenwaarde op nr. 11, krachtigheid, op 15 en trots op nr. 22.

Waardegebieden

Typering van waardegebieden naar affectstructuur

+HH (kracht - eenheid) 6 waardegebieden, zie bijlage 18 voor de volledige waardegebieden van student C. Deze waardegebieden correleren op een betekenisvolle manier met het IE¹⁹³

Ideaal Ervaren:

- 9. Ik vind het fijn om met anderen te zijn,
- 21. Ik moet meer uitdagingen zoeken in de sleur/routine,
- 17. Ik wil de wereld ontdekken,
- 15. Ik heb controle over mijn prikkels,
- 18. Ik wil meer ontdekken,
- 20. Ik wil buiten het kleedje,
- 26. (IE).

–LL (machteloosheid –isolement). 6 waardegebieden:

- 2. Het is genoeg, ik weet het niet meer,
- 6. Is dit het?,
- 7. De kans dat ik mijn studie haal, is afhankelijk van het aantal prikkels die op mijn pad komen,
- 8. Ik had daar ook kunnen staan,
- 11. Als ik niet meer weet wat ik moet doen, laat ik het liggen,
- 24. Ik ben nooit gezien.

Er zijn geen waardegebieden die gekleurd worden door +A en –Z motief.

¹⁹²Hubert Hermans, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985) 4.

¹⁹³De mate waarin de verschillende gebieden generaliseren, kan worden vastgesteld door het IE (of AE) als uitgangspunt te kiezen voor een modaliteitsanalyse.

Er is 1 waardegebied dat een +Z kleur heeft. Het betreft het waardegebied:

3. Ik heb een schema nodig voor overzicht.

Er is 1 waardegebied dat een –A kleur (onvervuld verlangen) heeft. Het betreft waardegebied:

19. Op het kleedje blijven, student C.

Tijdens de ZKM afname geeft de student aan geen overzicht te hebben in haar studie, waardoor ze minder goed kan inschatten wanneer er een einde komt aan haar studie. Ze weet dat ze een studieoverzicht kan maken, maar ergens weerhoudt het haar om daar een begin aan te maken. Ze vindt het lastig om motivatie te vinden om te gaan studeren. Aan de ene kant wil ze zo snel mogelijk afstuderen, aan de andere kant kan ze haar motivatie niet meer vinden. Tijdens de gesprekken wordt de student geconfronteerd met het gegeven dat, wanneer ze studeert, ze een vorm van eenzaamheid en isolement voelt. De student heeft het gevoel dat de ‘wereld’ aan haar voorbij gaat en daardoor voelt ze zich eenzaam en heeft ze het gevoel in een isolement te zitten. Als ze onder mensen is, voelt ze pas dat ze ‘leeft’ en is haar gevoel van eenzaamheid en isolement weg. Bovendien komt ze tijdens de ZKM erachter, dat ze continue nieuwe uitdagingen wil. De studie voelt niet meer als uitdaging. Hierbij is de confrontatie dat de studie haar het gevoel geeft dat ze ‘stil staat’.

Aan het einde van het ZKM traject legt de student de correlatie dat de studie correleert aan eenzaamheid en stil staan in het leven. Ze wil dit gevoel onderdrukken, waardoor ze nieuwe uitdagingen aangaat om het onderliggende gevoel wat haar studie oproept te vermijden. De student ziet in dat ze in een vicieuze cirkel beland. Het ‘ontvluchten’ van haar studie zorgt voor meer studievertraging en daardoor een lagere motivatie en welbevinden. Daarnaast ontdekt de student dat de drang naar nieuwe uitdagingen te maken kan hebben met haar biografie. Als kind wilde ze ook nieuwe dingen verkennen, maar haar moeder gaf aan dat ze ‘op het kleedje moest blijven’. Student komt tot zelfinzicht dat de studie symbool kan staan voor het kleedje; dat ze nog geen nieuwe uitdagingen aan kan gaan, voordat de studie afgerond is.

De modaliteits-analyse start vanuit het Ideaal Ervaren (IE). Alle HH waardegebieden zijn hiermee gecorreleerd. De studie van student C zorgt dat student zich in het –LL gebied van machteloosheid en isolement bevindt. De student richt zich daarom op nieuwe uitdagingen buiten haar studie om, waardoor ze in het gebied van + HH (kracht en eenheid)

terecht komt. Er lijkt een contrast te ontstaan tussen willen en niet kunnen; -LL gebied tegenover + HH gebied. Ze wil het -LL gebied verlaten door tijdelijk in het +HH gebied te verblijven, maar zolang ze haar studie niet heeft afgerond, blijft ze in een vicieuze cirkel, waardoor ze weer terugkomt in het -LL gebied.

Verandering in het geestelijk welbevinden na de ZKM

Het geestelijk welbevinden van de student is gestegen met 0.65. Op de subschalen neemt het psychologisch welbevinden toe met een score van 1.0, gevolgd door een stijging van het emotioneel welbevinden met 0.67 en een stijging van het sociaal welbevinden met 0.20, (zie bijlage 19). De student laat naast een stijging van het geestelijk welbevinden en daaronder de subschalen ook een stijging zien in de categorieën van Keyes. De student is van languishing naar moderate gegaan en van levenscijfer 5 naar 7.

Kijken we naar de componenten binnen de subschalen, dan zien we dat Items 1 en 3 met 1 punt zijn gestegen binnen de subschaal emotioneel welbevinden. Item 2 laat geen stijging zien. Opvallend is dat in de subschaal sociaal welbevinden alleen Item 6 actualisatie is gezakt met 1 punt. Item 7 acceptatie en Item 8 coherentie zijn gestegen met 1 punt. Item 4 coherentie en Item 5 integratie laten geen stijging zien. Ook bij de subschaal psychologisch welbevinden is bij Item 11 positieve relaties met anderen een daling van 2 punten te zien. Daarentegen is er wel een stijging van 4 punten bij Item 13 autonomie en een stijging van 2 punten bij Item 10 omgevingsbeheersing. Item 9 zelfacceptatie laat geen stijging zien. Dat de ZKM heeft geholpen voor het geestelijk welbevinden in relatie tot de studie, wordt door de student in het nagesprek en de nameting 1 van de MCH-SF bevestigd. De ZKM heeft haar inzicht gegeven in hoe haar studie anders aan te pakken dan voorheen en daarmee heeft ze haar motivatie weer terug. De student ervaart daarnaast meer rust, waardoor ze prettiger in haar vel zit. Ook heeft ze meer controle over haar vluchtgedrag in het zoeken van nieuwe uitdagingen en ze kan nu alleen thuis zitten, zonder de eenzaamheid te willen ontvluchten.

Ongeveer 3 maanden na de 1^e nameting (ZKM-interventie) is er telefonisch contact opgenomen met de student om te kijken of de stijgende lijn in haar geestelijk welbevinden nog te zien is. De student heeft aangegeven dat ze sinds het gesprek gemotiveerd aan de studie is gegaan en dat ze de studie bijna heeft voltooid. De student heeft nogmaals het MHC-SF formulier ingevuld om de stijgende lijn van welbevinden ook kwantitatief te kunnen maken. Wederom laat de student in de totale geestelijke welbevinden en de subschalen een stijging

zien. De grootste stijging is te zien bij het emotioneel welbevinden gevolgd door psychologisch en als 3^e het sociaal welbevinden, (zie bijlage 19 - 2^e meting). Deze resultaten worden tevens bevestigd door het stijgende levenscijfer, dat is gestegen naar een 8, (zie bijlage 18).

ZKM, studiemotivatie en welbevinden

Op de vraag of ZKM ook voor andere pabo-studenten zinvol kan zijn, antwoordt de student met een volmondig 'Ja'. Studenten hebben behoefte aan een luisterend oor, aan iemand die hen ziet en bij wie ze het verhaal kwijt kunnen. Daarnaast zorgt de ZKM methode volgens de student voor nieuwe inzichten en bewustwording over je eigen denkpatronen en handelen. Wat het ZKM gesprek anders maakt dan andere gesprekken met professionals als een studenten-psycholoog en decaan is, het gevoel dat er geen 'label' op je wordt geplakt. De student heeft aangegeven dat ze tijdens het ZKM gesprek een minder grote drempel voelde om te praten over wat haar bezig houdt. Het ontbreken van een doorverwijsfunctie heeft ze ook als positief ervaren, want het accent van het oplossen van 'problemen' is dan minder groot. De student geeft aan dat het vertellen zelf al helend kan werken, zonder dat er 'problemen' opgelost hoeven te worden. Verder geeft de student aan dat er binnen de SLB-bijeenkomsten nauwelijks ruimte is voor het persoonlijk verhaal. De SLB is vooral studie- en resultaatgericht en binnen de ZKM gaat het om het persoonlijk verhaal.

Volgens student C zal op de competentiegerichte pabo het praten over de professionele biografie bevorderlijk zijn voor het hervinden van motivatie. Binnen de pabo ervaart de student dat het vooral draait om kennis. Terwijl de student aangeeft dat het ook belangrijk is om jezelf als persoon te leren kennen in het leraarschap, omdat het beroep van leraar verweven is met je eigen persoonlijkheid. De reflectieopdrachten worden door haar en haar klasgenoten niet vanuit hun persoonlijkheid geschreven, maar met als doel dat ze voldoen aan de afvinklijstjes, zodat ze de punten kunnen halen. De student vat samen met de woorden: "Er is geen ruimte voor eigen identiteit, je wordt als student niet gezien, er is geen tijd voor een persoonlijk gesprek. Dit draagt bij aan motivatieverlies en daardoor ontstaat er studievertraging".

5.3 Fase 3 – Deelvraag 3

Deelvraag 3: “Welke veranderingen zijn te zien in de scores van MHC-SF na de interventie met de ZKM?”

Resultaten - Vergelijking Interventie en Controlegroep

Om deze vraag te beantwoorden zijn de MHC-SF-scores van geestelijk welbevinden vergeleken. Het betreft een vergelijking tussen de mensen die wel en geen ZKM interventie hebben ondergaan. De 3 studenten, die in de controle groep zaten en dus geen ZKM hebben ondergaan, stonden op de 2e, 3e en 4e plek van de studenten met het laagst welbevinden. De 3 studenten die wel een ZKM hebben ondergaan stonden op nummer 1, 9 en 13 qua laagst welbevinden. Er blijkt geen groot verschil te zijn tussen mensen, die wel de interventie hadden ondergaan en mensen, die de interventie niet hebben ondergaan, (zie bijlage 1, figuur 14). De gemiddelde score van mensen, die de ZKM hebben ondergaan is iets meer gestegen. Het gaat hier om een kleine groep deelnemers (beiden $n=3$). Tussen de losse scores voor emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden zijn geen grote verschillen zichtbaar. In de ZKM groep blijkt een iets grotere toename te zijn in de losse scores over Tijd, (zie bijlage 1, figuur 14). Tot slot het levenscijfer van zowel de ZKM-interventie als de controlegroep. Het gemiddelde levenscijfer van de controlegroep in de pre-test lag gemiddeld hoger dan voor de interventiegroep. Deze was iets lager, terwijl in de nameting beide groepen gemiddeld gelijk scoorden. Uit een herhaalde meting blijkt dat de interventiegroep meer gestegen is in het algemene levenscijfer, (zie bijlage 1, figuur 15).

Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek naar het geestelijk welbevinden van pabo-studenten op de HU 2015 uitgebreid beschreven. Dit onderzoek heeft plaats gevonden in drie fases. Eerst is het geestelijk welbevinden op een manier gemeten. Alle studenten uit jaar 1-4 tot en met jaar 7 hebben de MHC-SF vragenlijst ingevuld. De ZKM is op een kwantitatieve wijze toegepast bij studenten, die vanuit het MHC-SF formulier het laagst scoorden. Na de inzet van de ZKM is er opnieuw gekeken naar de scores van het MHC-SF formulier om te kijken of er enige verandering is opgetreden. De studenten, die de ZKM

methode hebben ondergaan, hebben daarom twee keer het MHC-SF formulier ingevuld. Met deze drie onderzoeksfases zijn de deelvragen beantwoord.

In fase 2 is er vanuit de ZKM methodiek op zowel kwantitatieve als een kwalitatieve wijze gekeken naar het geestelijk welbevinden. Na de ZKM methode bleek uit de gesprekken (kwalitatief), de toegenomen levenscijfers en ook het opnieuw invullen van de MHC-SF-lijst (kwantitatief) een positieve toename van het geestelijk welbevinden bij alle drie de deelnemers. Deze tendens is na 3 maanden opnieuw bevestigd doordat 2 van de 3 studenten nogmaals het MHC-SF formulier hebben ingevuld. De 3^e student heeft de stijging mondeling bevestigd. Ze was niet in de gelegenheid het formulier voor de 3^e keer in te vullen.

Door de stijging van het welbevinden is de motivatie van de 3 studenten voor de studie en professie bij alle drie de studenten weer toegenomen. De ZKM heeft de studenten geconfronteerd met onderliggende patronen van studiemotivatatieproblemen en welbevinden. Dit heeft een positieve invloed gehad op hun professionele biografische verhaal. Anders geformuleerd: De studenten hebben ontdekt hoe patronen vanuit de biografie doorwerken in het professionele handelen als leraar primair onderwijs en hoe deze patronen effect hebben op de studiemotivatatie.

Verder is aan alle drie de studenten de vraag gesteld of de ZKM ook van betekenis zou kunnen zijn voor andere pabo-studenten. De drie studenten antwoorden hierop bevestigend, omdat ze menen dat studenten binnen de pabo-opleiding behoefte hebben aan meer gezien en gehoord te worden. De drie studenten geven aan dat de ZKM dan wel vanaf jaar 2 dient plaats te vinden. Dat laatste, gezien het confronterende karakter van de methode. Ze denken dat niet alle studenten geestelijk in staat zijn om deze intensiteit van confrontatie en zelfreflectie aan te kunnen.

In fase 3 blijkt dat de studenten, die wel de ZKM interventie hebben ondergaan, een kleine stijging laten zien in hun geestelijk welbevinden ten opzichte van de controlegroep. Ondanks deze stijging kan dit niet significant bevestigd worden, omdat de groep deelnemers te klein is. Bij de andere drie componenten van het welbevinden (emotioneel, sociaal, en psychologisch welbevinden) is er tevens geen sprake van significantie. De interventiegroep in deze componenten laat een lichte stijging zien ten opzichte van de controlegroep. Significant is wel de stijgende lijn van het gemiddelde levenscijfer van de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep.

6. Conclusie en Discussie

6.1 Conclusie

In deze studie is onderzocht of het reflecteren op het professionele autobiografische verhaal middels de ZKM en in het licht van studie-motivatatieproblemen leidt tot een verandering van het geestelijk welbevinden van de pabo-student. Alvorens een antwoord te geven op de hoofdvraag wordt in dit hoofdstuk een antwoord gegeven op de drie deelvragen

6.1.1 Deelvraag 1

In de eerste fase hebben 265 van de 407, ongeveer 65% van de pabo-studenten, de MHC-SF enquête ingevuld. Uit deze gegevens blijkt dat het geestelijke welbevinden gedurende de collegejaren over het algemeen afneemt. Er is een stijging te zien in jaar 5, maar deze neemt daarna weer af. Van de 265 pabo-studenten bevinden er 17 zich in het gebied van flourishing (hoog welbevinden). De andere 248 studenten bevinden zich tussen moderate en languishing (laag welbevinden). Deze studenten studeren af vooral in het vierde, vijfde en het laatste jaar. Vooral de groep vrouwelijke Nederlandse pabo-studenten met een Nederlandse achtergrond laat het laagst welbevinden zien ten opzichte van de andere gecategoriseerde groepen (ingedeeld op geslacht en etnische achtergrond). Daarom zijn er in fase 2 vanuit deze groep 15 vrouwelijke studenten geselecteerd, waaruit vervolgens drie kandidaten zich vrijwillig hebben aangediend om deel te nemen aan de ZKM-interventie. Student A staat op nummer 1 met het aller laagst welbevinden, gevolgd door student B, welke op de 9^e plaats staat en tot slot student C op de 13^e plaats.

6.1.2 Deelvraag 2

Vanuit de ZKM methodiek is er op een kwalitatieve wijze gekeken naar het geestelijk welbevinden. Na de ZKM bleek bij alle drie de studenten een positieve verandering opgetreden te zijn in hun geestelijk welbevinden. Deze verandering is bevestigd vanuit een 1^e nameting via het MHC-SF formulier. Daarnaast hebben studenten A en C, na een periode van ongeveer drie maanden na de ZKM, een 2^e nameting ingevuld. Daaruit blijkt dat de geestelijke verandering blijvend is toegenomen. Dit resulteerde in de stijging van hun levenscijfer. Bij alle drie is het levenscijfer toegenomen en kwam de motivatie om deel te nemen aan het onderzoek voort uit (studie) motivatieproblemen. Na de interventie is gebleken dat de motivatie bij allen is teruggekeerd.

6.1.3 Deelvraag 3.

Bij de afname van de 1^e nameting door middel van het opnieuw laten invullen van het MHC-SF formulier blijkt een stijging van het algemeen geestelijk welbevinden bij de studenten. Daar de resultaten gebaseerd zijn op een kleine interventietroep en een controlegroep, kan er geen sprake zijn van significantie. Er blijkt geen groot verschil te zijn tussen studenten, die wel de interventie hadden ondergaan en studenten, die de interventie niet hebben ondergaan. De gemiddelde score van studenten, die de ZKM hebben ondergaan, is iets meer gestegen.

Desalniettemin kan geconcludeerd worden, dat de studenten, die wel een ZKM hebben gehad, een geringe stijging laten zien in hun algemeen geestelijk welbevinden ten opzichte van de controlegroep. Dit is ook het geval bij de drie componenten (emotioneel, sociaal, en psychologisch welbevinden). Significant is wel de stijgende lijn van het gemiddelde levenscijfer van de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep.

6.1.4 Hoofdvraag

Uit dit onderzoek blijkt zowel op een kwantitatieve als kwalitatieve manier dat het reflecteren op het professionele autobiografische verhaal middels de ZKM heeft geleid tot een geringe positieve verandering van het geestelijk welbevinden van de pabo-student.

De resultaten van de deelvragen en de hoofdvraag laten zien waar de behoefte van de student ligt in het vormingstraject en geven een signaal waar het onderwijs aangepast en verbeterd kan worden. Om een bijdrage te leveren aan kwaliteitsverbetering op de pabo HU volgen hieronder enkele adviezen en indicaties voor verder gesprek of onderzoek:

- Volgens dit onderzoek is het noodzakelijk dat de student in het vormingstraject tot leraar primair onderwijs gezien en gehoord wordt als individu met een eigen belevingswereld. Wordt er geen gehoor gegeven aan het verhaal en de identiteit van de student in relatie tot het vormingstraject van student naar professional, dan zal het relatief lage welbevinden van de pabo-student waarschijnlijk ook de komende jaren dezelfde tendens laten zien als in 2015.
- Om de student tot professional te ontwikkelen is het volgens Bakker belangrijk dat de eigen professionele waarden en het professionele handelen worden gereflecteerd. Bakker geeft als reden, dat in de beroepshouding de morele gevoeligheid van de professional zichtbaar is, en hij laat de professional zien vanuit welke normen en waarden het beroep wordt uitgeoefend.

De scriptie laat zien dat zowel de Marnix Academie als de KPZ hun studenten laten reflecteren op hun normatieve handelen als toekomstige leerkracht. Het accent wordt meer gelegd op de normatieve professionalisering dan op de instrumentele professionaliteit. Deze werkwijze zorgt er onder andere voor dat ze door de accreditatie tot de topopleidingen behoren. De lager scorende pabo's krijgen het advies van de accreditatie om de student te stimuleren een meer onderzoekende houding aan te nemen betreffende de eigen professionele identiteit. Daarom een aanbeveling voor de HU te onderzoeken of normatieve professionaliteit vergroot kan worden met behulp van de ZKM of dat het accent in het algemeen op de normatieve professionalisering ligt in plaats van op voornamelijk de instrumentele professionalisering. Vanuit deze scriptie wordt dan ook aangeraden om de normatieve professionalisering binnen de instrumentele professionalisering te integreren, zodat beide elkaar kunnen ondersteunen in het vormingstraject van de pabo-student tot professional.

6.2 Discussie

Nu volgt een aantal discussiepunten, die een reflectie geven tot de totale inhoud van de scriptie. Deze kunnen worden meegenomen in verdere discussie over het onderwijs op pabo's of een verder onderzoek op het gebied van het geestelijk welbevinden van pabo-studenten.

6.2.1 Normatieve professionaliteit op pabo's

Deze scriptie stelt niet de vraag hoe normatieve professionalisering op de pabo's vorm zou kunnen krijgen. Maar enige zinvolle suggesties mogen wel naar voren komen. Daarvoor is het goed te melden dat competentiegericht onderwijs niet tegenover normatieve professionalisering staat, zie visie van Bakker paragraaf 2.4. Op de vraag hoe normatieve professionalisering vorm moet krijgen, kan geantwoord worden: mede door de inzet van de ZKM, supervisie of binnen vakgebieden plaats geven aan het professionele autobiografisch verhaal en het reflecterend vermogen. Het is ook aan te raden om in navolging van de Marnix Academie, naast de 7 competenties, die de leraar tot professional maakt, een 8^e competentie in te voeren: de competentie in inspiratie en normatief handelen.

De ZKM is in belang van dit onderzoek uitgevoerd binnen de HU. Een ander discussiepunt zou zijn of de ZKM ook voor het pabo-onderwijs in het algemeen een geschikte methode kan zijn. In hoofdstuk 2 blijkt dat de onderwijsconcepten van diverse pabo's nauw aansluiten bij de onderliggende visie van de ZKM. Zo werken verschillende pabo's vanuit (professionele) identiteitsontwikkeling, (normatieve) waarden, het narratieve aspect, zelfinzicht en persoonlijke ontwikkeling. Deze pabo's stijgen op kwaliteitsniveau binnen het pabo-onderwijs. Daarom zou de ZKM aan kunnen sluiten bij de onderwijsconcepten van verschillende pabo's en deze zelfs versterken.

6.2.2 MHC-SF

- Enkele studenten hebben twee keer het MHC-SF formulier ingevuld: 1. vanuit de rol als student binnen de pabo-opleiding en 2. vanuit de student in de privé-situatie, wanneer deze niet met de studie bezig is. Het welbevinden en het levenscijfer blijkt een stuk lager te zijn binnen de opleiding dan erbuiten. Om deze conclusie te kunnen

bevestigen wordt aangeraden om in een eventueel vervolgonderzoek beide opties mee te nemen.

- Een andere factor om rekening mee te houden is de tijdsperiode van afname van het MHC-SF. Uit het onderzoek blijkt dat zowel de interventiegroep als de controlegroep een stijging laat zien. Aan de ene kant kan de stijging van de controlegroep te maken hebben met het feit dat het onderzoek net voor de zomervakantie is uitgevoerd. Aan de andere kant is het de vraag hoe realistisch deze score is, want de interventiegroep laat een hogere stijging van het welbevinden zien dan de controlegroep. Het is de vraag of de scoring van de student met een laag of hoog welbevinden consequent blijft ongeacht de tijdsperiode. Is er verband tussen het geestelijk welbevinden en de mate van stress in een minder of meer drukke studieperiode? In een vervolgonderzoek kan deze vraag meegenomen worden.
- Er lijkt een taboe te zijn rondom het uiten van kwetsbaarheid binnen de studie. Uit het onderzoek blijkt, dat, indien het geestelijk welbevinden van de student hoog is, deze zich meer durft open te stellen voor dit soort onderzoeken, dan wanneer dit laag is. Vooral studenten met een laag welbevinden wilden niet deelnemen vanwege schaamte. Alvorens de studenten het MHC-SF formulier te laten invullen is het advies om dit nader uit te leggen om twijfels oftewel taboe bij de studenten te doorbreken.
- De studenten hebben aangegeven het lastig te vinden om na te denken over waarden en betekenissen in hun leven, aangezien dit niet eerder in het onderwijsprogramma naar voren is gekomen. Het praten over zingevingproblematiek is binnen de opleiding nieuw. Er wordt aangeraden om de terminologie van het MHC-SF formulier nader uit te leggen.
- Verder kan er een discussiepunt geplaatst worden bij de resultaten vanuit de MHC-SF. Opmerkelijk is dat in het jaar 5 een piek van flourishing te zien is. De reden hiervoor kan zijn dat, indien studenten in het 5^e jaar tijdelijk met de studie zijn gestopt, het lastig is om de studie te herpakken. Een vergelijking is te zien, als het welbevinden van studenten toeneemt, als ze niet in hun rol van student het MHC-SF formulier invullen. Het feit, dat er in het jaar 6 en 7 geen flourishing student meer aanwezig is na een piek in jaar 5, is niet verrassend gezien de voorgaande redenering. Als de student

in jaar 7 belandt, kan de motivatie een nulpunt hebben bereikt. Dit zou verder onderzocht kunnen worden.

6.2.3 Gebruik van de ZKM

De ZKM is een beproefde en zorgvuldige methode, maar zoals elke methode kent ook de ZKM grenzen en vragen over hoe deze ingezet moet worden.

- De resultaten van de ZKM zijn gebaseerd op een kleine interventiegroep en een controlegroep. Het is aan te raden om bij een vervolgonderzoek de interventie- en controlegroep groter te maken, zodat resultaten significant worden verklaard. Daarentegen komt een kleine groep de kwaliteit van de ZKM-gesprekken ten goede. Overigens is het de vraag, indien de ZKM binnen het onderwijs op grote schaal zou worden aangeboden, of de kwaliteit van de gesprekken gewaarborgd blijft.
- Het is aan te raden om alvorens de ZKM toe te passen eerst een ZKM opleiding af te ronden, om de kwaliteit van de gesprekken te kunnen waarborgen en de methodiek op een eenduidige manier toe te passen. Zonder opleiding is het afnemen van de ZKM op zich een soort leerproces. Dit zorgt voor wisselende resultaten.
- Ondanks het feit dat de methode in korte tijd een gedragsverandering teweeg kan brengen, is de methode relatief complex en tijdsintensief voor zowel de docent als de student. Daarbij is de vraag of de onderwijsinstelling uren en budget beschikbaar wil stellen om de ZKM aan te kunnen bieden.
- De ZKM is een momentopname. Daardoor blijven zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten uit de ZKM een subjectief karakter houden. Het accent op de waardegebieden kan mede daardoor anders komen te liggen. Overigens geven de kwalitatieve resultaten (de gesprekken) wel een bevestiging van de kwantitatieve resultaten (MHC-SF), waardoor de kwalitatieve resultaten minder subjectief zijn.
- De geselecteerde studenten voor fase 2 hebben aangegeven de confrontatie met zichzelf moeilijk te vinden. Daarom is het noodzakelijk dat de student zich veilig voelt om de drempel te durven nemen. Het is aan te raden om, alvorens het onderzoek op te starten, veiligheid te scheppen.
- Daarmee komt uit dit onderzoek naar voren, dat de ZKM methode een zeker niveau van zelfreflectie en zelfredzaamheid veronderstelt, dat niet iedereen is gegeven. Het

taboe om je persoonlijk verhaal te delen met de daarbij onderliggende emoties, waarden en betekenissen, zorgde ervoor dat de deelnemers aan de ZKM interventie het in eerste instantie lastig vonden om zelfreflectie toe te passen op hun eigen professionele autobiografisch verhaal. Niet iedereen is in staat om zich verbaal goed te uiten en daarom wordt geadviseerd hiermee rekening te houden bij de afname. Studenten uit het onderzoek geven aan de ZKM vanaf jaar 2, liefst jaar 3 in te zetten, zodat studenten geestelijk ‘rijp’ zijn om tot zelf-reflecterend vermogen te komen.

- Binnen de HU vraagt men zich af of het praten over het levensverhaal via ZKM wel binnen het aanbod van pabo-onderwijs hoort, omdat het therapeutische elementen zou kunnen bevatten. Inzet van het ZKM hoeft volgens dit onderzoek niet (alleen) als therapeutisch gezien te worden, omdat er vanuit de professionele autobiografie het verhaal wordt verteld. Daarbij gaat het om studie gerelateerde problemen die de student vanuit een positief welbevinden kan oplossen. Er zit dus niet alleen een therapeutisch element aan vast, maar ook een oplossing gericht aspect in dienst van de studie. Het therapeutische kan ook als een aanvulling gezien worden; de student moet natuurlijk eerst zijn problematiek of de daaraan onderliggende betekenis ontdekken en het opgedane zelfinzicht toepassen in de rol als student. Daarmee past het therapeutische element binnen het onderwijs.
- Ondanks het feit dat zowel de interventiegroep als de controlegroep beide een stijging laten zien van het welbevinden, is dit bij de interventiegroep hoger dan bij de controlegroep. De vraag is of deze lijn stijgend zou blijven voor beide groepen en of de interventiegroep voorsprong houdt op de stijging. Om de stijgende lijn valide te kunnen maken dient de ZKM periodiek, liefst verspreid over het studiejaar, afgenomen te worden, zodat er hieruit een gemiddelde indicatie gegeven kan worden.

6.2.4 Reflectie op de eigen werkwijze

- Het is bevorderend voor het onderzoek om de MHC-SF-formulieren twee keer te laten invullen, zowel de beleving binnen als buiten de schoolmuren, om nog beter inzicht te krijgen in het effect van de studie op het welzijn.
- Een verbeterpunt is om de studenten, die niet het MHC-SF formulier wilden invullen, vanwege onder andere schaamte over hun lage welbevinden, uit te nodigen voor een

persoonlijk gesprek. Deze kwalitatieve gegevens hadden naast de gegevens van de respondenten weergegeven kunnen worden, om zo een totaal beeld van het welbevinden van alle pabo-studenten in kaart te kunnen brengen.

Literatuurlijst

- Bakker, Cok en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren, Normatieve professionalisering in het onderwijs*(Manifest; Utrecht 2013).
- Bohlmeijer, Ernst, Gerben Westerhof, Linda Bolier, Matthijs Steeneveld, Maaike Geurts en Jan Walburg, 'Welbevinden: Van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie', *De psycholoog*(2013).
- Bohlmeijer, Ernst, Lausanne Mies en Gerben Westerhof, *De betekenis van levensverhalen, Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*(1e druk; Houten 2006).
- Bruining, Ton, *De Logica van vraaggericht leren*(1e druk; 2008) .
- Castelijns, Jos, Mien Segers en Katrien Struyven, *Evalueren om te leren, toetsen en beoordelen op school*(1e druk: Bussum 2011).
- Cleef van, Doenja, Sjef van Gool, Han de Looper, Elmar Prinsen en Rian van de Schoot, *Begeleiding in Balans, Een onderzoek van het ISO naar de kwaliteit van studiebegeleiding in het hoger onderwijs*(1e druk: Utrecht 1996).
- Deley, Ton, *Denken, voelen, doen, sociaal ontwikkeling in het basisonderwijs*(1e druk; Apeldoorn 2004).
- Dollevoet, Thieu, Gerard van Stralen en Henk van den Top, *Op eigen kracht? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*(2e druk; Apeldoorn 2001).
- Ende van den, Tonja en Gaby Jacobs, 'Ten geleide', *Tijdschrift voor Humanistiek* Nr.22(2005).
- Geerdink, Gerda, Diversiteit op de pabo, *Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*(1e druk; Antwerpen- Apeldoorn2007).
- Geerdink, Gerda en Fedor de Beer, *Meer mans, Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit*(1e druk; Apeldoorn 2013) .
- Hermans en Els Hermans-Jansen, *Self-Narratives, The Construction of meaning in Psychotherapy*(1e druk; New York 1995).
- Hermans, Hubert, Els Hermans-Jansen en Willem van Gilst, *De grondmotieven van het menselijk bestaan, hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*(1e druk; Rotterdam 1985).
- Hermans, Hubert, *Het verdeelde gemoed, Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*(1e druk; Baarn 1986
- Hermans, Hubert, 'Op verhaal komen, de zelfkonfrontatiemethode als reflectie-instrument voor het zelfverhaal', in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek*(1e druk; Utrecht 2006).
- Hermans, Hubert, *Persoonlijkheid en waardering, deel I: Organisatie en ontwikkeling der waardering*(1e druk; Rotterdam 1981).
- Hermans, Hubert, Riet Fiddelaers-Jaspers, Roel de Groot en Jan Nauta, *Zelfonderzoek als leerlingbegeleiding*(1e druk; Brussel 1987).
- Hermans, Hubert, *Waardegebieden en hun ontwikkeling, theorie en methode van zelfconfrontatie*(1e druk; Amsterdam 1974).
- Hermans, Hubert, 'Zelfkonfrontatiemethode', *Counseling Magazine* NR 3(2015).

Instituut Theo Thijssen, *Studie & Werk, SLB*(Handleiding: Utrecht 2015) .

Kaegi, Heinerich, Quinta Kruijt en Jacomien de Leeuw, ‘Ik wil het wel, maar ik doe het niet!’, het ZKM-motivatietoetsonderzoek als behandelvorm voor onderpresteerders in de adolescentie’, in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek*(1e druk; Utrecht 2006).

Kelchtermans, Geert, “Leerkrachten en hun loopbaanverhaal, het biografisch element in het denken en doen van leerkrachten”, *Mensenkinderen* Nr.11(3)(1996).

Lamers, Sanne, Gerben Westerhof, Ernst Bohlmeijer, Peter ten Klooster en Corey Keyes, ‘Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)’, *Journal of Clinical Psychology*7(1) (2011).

Lee van der, Peggy ‘De zin van zelfreflectie’, *Psychologie Magazine*(2015).

Martens, Rob en Monique Boekaerts, *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*(1e druk: Groningen/Houten 2007).

Nationale Studenten Enquête 2015, Resultaten NSE 2015, Faculteit educatie, *Opleiding tot leraar basisonderwijs, voltijd*(resultaten enquête: Utrecht 2015) .

Palmer, Parker, *Leraar met hart en ziel, Over persoonlijke en professionele groei*(1e druk; Utrecht 2005).

Rigg, Elizabeth, *Het eigen gezicht van de leraar: op weg naar waarde(n)vol opleiden*, CNV-Congres: *Identiteit als professionele kwaliteit*(power point; Utrecht 2011).

Turksma, R., *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*(1e druk; Groningen 1961).

Visser, Harmina, *De Zelfkonfrontatiemethode: een systematische vorm van zelfonderzoek bij studie- en beroepskeuze en loopbaanvragen*(artikel; Nijmegen 2014) .

Vugt van, Arjan, ‘ Studenten en Stille pijn, Kwart van studenten vermoeid en een vijfde somber’, *De waarheidsvriend*(2011).

Westerhof, Gerben en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*(1e druk; Meppel 2010).

Gebruikte bronnenpublicaties

Bentsink, Arjan, *Het Levensverhaal in Interpersoonlijk Perspectief: Validatie van ZKM-typologie*(onderzoeksrapport; 2009).

Jansen, Hendrikus August Michiel, *Het psychosociaal welbevinden van Delftse studenten: een terrein verkennend vooronderzoek*(1e druk: Delft 1977).

Jong de, Uulkje, Jaap Anne Korteweg, Marko van Leeuwen en Ineke van der Veen, *aanvullende analyses over motivatie en sociaal milieu*(onderzoeksrapport: Amsterdam 2002).

Kok, Mik, *Studenten aan het stuur. Vergroot het studiesucces van deeltijdstudenten door individuele coaching*(onderzoeksrapport; Utrecht 2014).

Steegeer, Theresa, *Hoe is uw sociaal welbevinden? De constructie en validatie van een nieuw ontwikkelde vragenlijst over het sociaal welbevinden* (onderzoeksrapport; Enschede2014) .

Veenliet, Karel, *Risicofactoren voor een laag welbevinden, een onderzoek naar de relatie van eenzaamheid, gezondheidsproblemen en een lage sociaaleconomische status met het welbevinden*(onderzoeksrapport: Enschede 2013) .

Vogelzang, Monique, *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: DE PABO*(onderzoeksrapport; Utrecht 2015).

Warps, Jules, Froukje Wartenbergh, Bas Kurver, Marjolein Muskens, Lette Hogeling en Jessica Pass, *Studiesucces en studie uitval bij eerstejaars in de Hbo-onderwijsopleidingen, Rapportage op basis van de Startmonitor 2008-200, Onderzoek in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*(onderzoeksrapport; Nijmegen 2009).
 Wartenbergh, Froukje en Anja van den Broek, *Studie uitval in het hoger onderwijs, Achtergrond en oorzaken*(onderzoeksrapport: Nijmegen 2008).
 Wiel van de, Corrie, *Coaching met de Zelf Konfrontatie Methode*(brochure; Amsterdam) .
 Wijsbek, Joep, *De mens en zijn verhaal*(Nederlands Centrum voor ZKM -werkboek; Nijmegen 2001).

Gebruikte websites

<http://huberthermans.com/research-program-valuation-theory-self-confrontation-and-dialogical-self/>, Hubert Hermans, 'Research program "Valuation Theory, self-confrontation and dialogical self"', 5 augustus 2015.
<https://intranet.sharepoint.hu.nl/hunieuws/Paginas/Beste-honoursidee-FE-van-Gwendoline-van-der-Let.aspx>, "Beste honoursidee FE van Gwendoline van der Let", 12 juli 2016.
<http://onderzoek.elsevier.nl/onderzoek/beste-studies-2014/7/hogeschool-utrecht/2092>, Elsevier, 'Beste Studies', 17 augustus 2015.
<http://wij-leren.nl/motivatatie-autonoom.php>, Michel Verdoorn, 'Hoger leerrendement door autonome motivatie', 20 augustus 2015.
<http://www.beroepshoudingindezorg.nl/page1/page2/professionalisering2.html>, Ethiek en beroepshouding in de zorg, normatieve professionalisering, 8 juli 2016.
http://www.denieuwstepabo.nl/curriculum/thema-13-vakprofileringen/normatieve_professionaliteit, Ontdek onderwijs, de nieuwste pabo, Fontys en Zuyd, 'Normatieve Professionaliteit', 3 april 2016.
<https://www.driestar-educatief.nl/studeren/hbo-opleidingen/pabo-voltijd>, Driestar Hogeschool, Driestart educatief, 'Pabo voltijd', 30 maart 2016.
<http://www.hartgerwassink.nl/2012/08/lectoraat-normatieve-professionalisering/>, Hartger, 'Lectoraat Normatieve Professionalisering', 3 april 2016.
<http://www.kempel.nl/DeKempel/Paginas/Identiteit.aspx>, de Kempel Hogeschool, 'Identiteit', 30 maart 2016.
<http://www.keuzegids.org/>, 'Keuzegids, voor een slimme studiekeuze!', 28 maart 2016.
<http://www.kpz.nl/nieuws/detail/persbericht-excellente-docenten>, Katholieke Pabo Zwolle, 'Bijzonder keurmerk', 30 maart 2016.
<http://www.marnixacademie.nl/marnix-academie/leraar-worden/competenties.aspx>, Marnix Academie, 'Competenties leraar basisonderwijs', 24 maart 2016.
<https://www.onderwijSCOOPERATIE.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen-2006/>, Onderwijs coöperatie van, voor en door de leraar, 'Bekwaamheidseisen(2006)', 3 augustus 2015.
https://www.onderwijSCOOPERATIE.nl/wp-content/uploads/PO20_mei.pdf, onderwijs coöperatie, 'Competenties', 3 augustus 2015.
<http://www.onderwijserfgoed.nl/content/theo-thijssen-en-de-emancipatie-van-de-schoolmeester-0>, 'Onderwijs erfgoed,' De canon van het onderwijs, The Thijssen en de emancipatie van de schoolmeester, Onderwijzen als beroep', 5 augustus 2015.

<http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/2015/03/pabo-s-leggen-voldoende-basis-voor-het-leraarsvak.html>, Inspectie van Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Pabo's leggen voldoende basis voor het leraarsvak', 3 augustus 2015.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen>, Rijksoverheid, 'werken in het onderwijs, Bekwaamheidseisen voor docenten', 3 augustus 2015.

<http://www.studentenmonitor.nl/tabellen/xindex.html>, studentenmonitor, Tabel 09.02.01a – 'Motivatatie aanvang en nu totaal voor voltijdstudenten', 28 september 2015.

<http://www.studentenmonitor.nl/tabellen/xindex.html>, studentenmonitor, Tabel 09.02.05a – "Motivatatie aanvang en nu totaal voor voltijdstudenten, Percentage studenten met onvoldoende huidige motivatie", 28 september 2015.

http://www.studenten.net/studieleven/nieuws/23889/steeds_meer_hbo_ers_wisselen_van_studie, 'Steeds meer hbo'ers wisselen van studie', 11 augustus 2015.

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3505972/2013/09/08/De-leraar-moet-leren-reflecteren-op-zijn-gedrag.dhtml>, Cok Bakker, 'De leraar moet leren reflecteren op zijn gedrag', 28 maart 2016.

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/3762750/2014/10/06/Niet-reflecteren-maar-gewoon-leren-lesgeven.dhtml>, Angela Crott, 'Niet reflecteren, maar gewoon leren lesgeven', 3 augustus 2015.

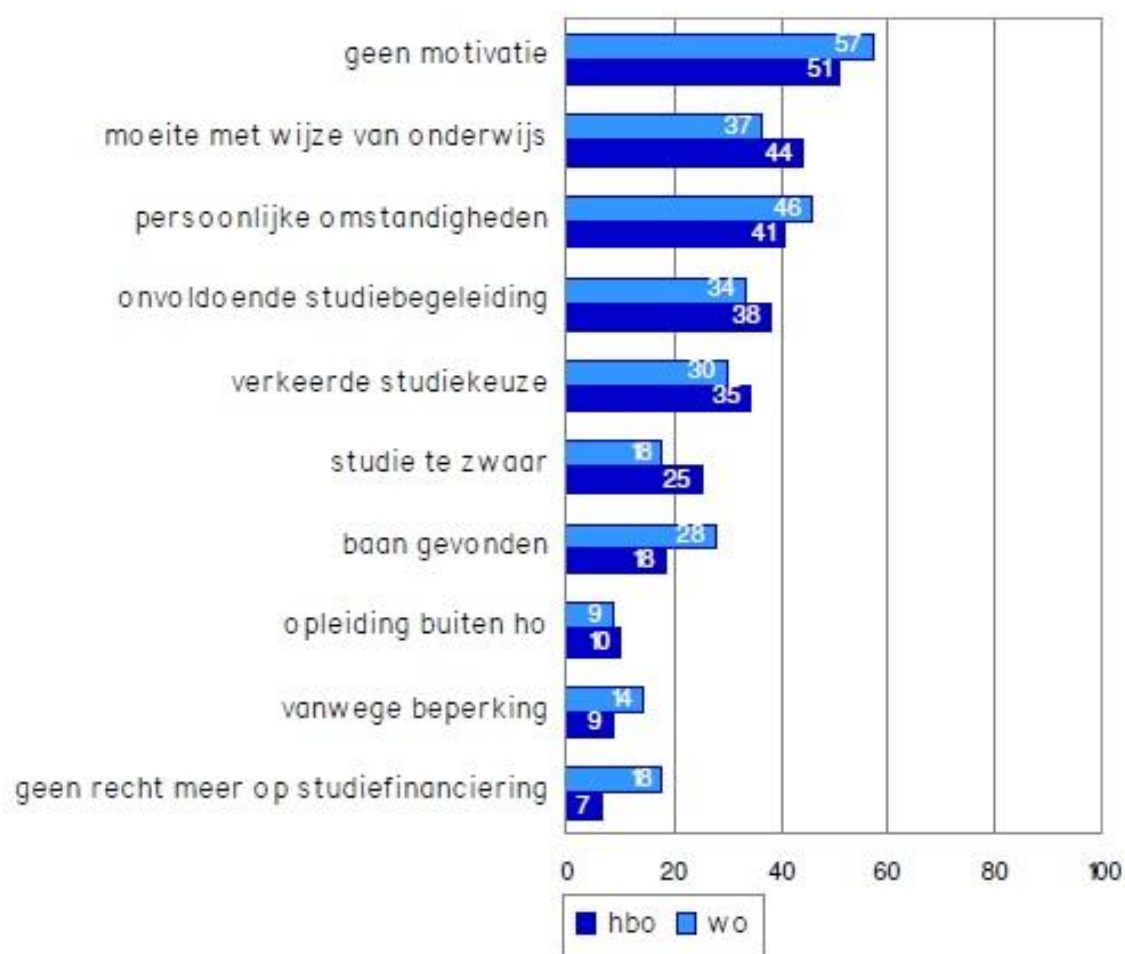
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/1796800/2010/09/24/Weer-een-avond-alleen-op-de-bank.dhtml>, Hinke Hamer, 'Weer-een-avond-alleen-op-de-bank', 20 augustus 2015.

<http://www.vereniginghogescholen.nl/component/content/article/29/1396>, Vereniging Hogescholen 'Stijgend aantal 'wisselaars' in hbo toont belang goede studiekeuze', 15 augustus 2015.

<http://www.vrijeschoolpabo.nl/onze-opleiding.html>, Vrije School Pabo, 'Wat is de inzet die jullie van de studenten verwachten?', 30 maart 2016.

Bijlage 1. Figuren

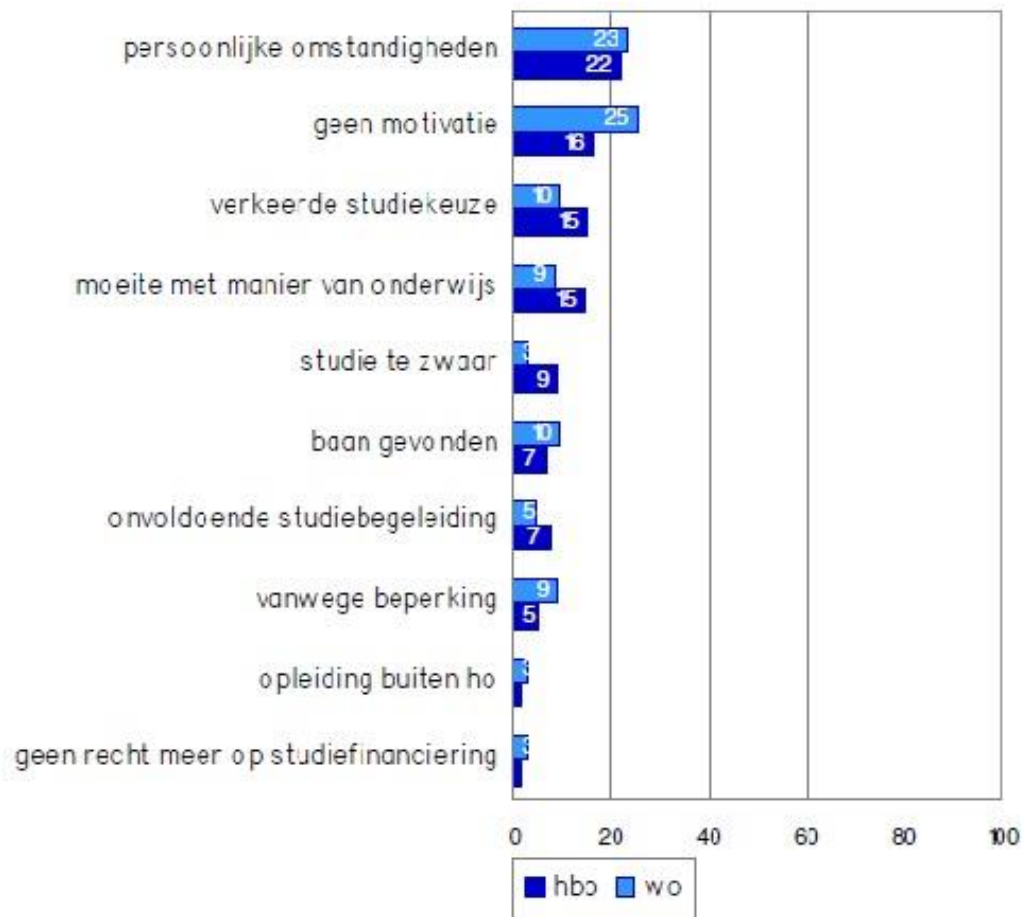
Figuur 1. Uitvalredenen (%)



Figuur 1: Uitvalredenen (%)

Bron: ResearchNed Nijmegen

Figuur 2. Doorslaggevende uitvalredenen (%)



Figuur 2: Doorslaggevende uitvalredenen (%)
Bron: ResearchNed Nijmegen

Figuur 3. Persoonlijke omstandigheden die geleid hebben tot uitval (%)



guur 3: Persoonlijke omstandigheden die geleid hebben tot uitval (%)

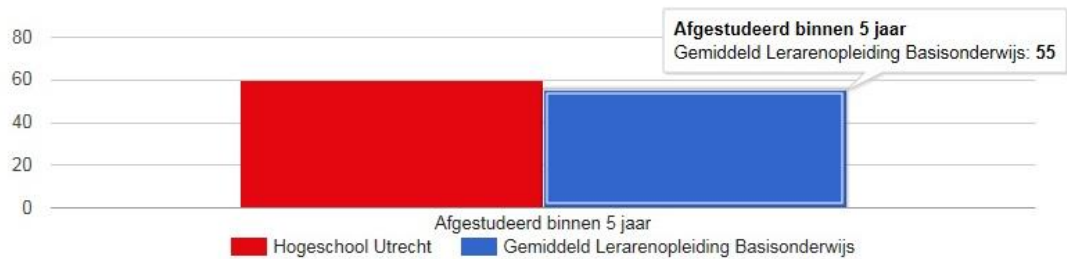
Bron: ResearchNed Nijmegen

Figuur 4. Carol Ryff - Zes dimensies van psychologisch welbevinden

Doelgerichtheid: Plannen en doelen hebben; gevoel van richting in het leven; ervaring van zinvolheid in heden en verleden; het hebben van een geloof dat het leven ergens naartoe gaat.	Autonomie: Zelfbepaling en onafhankelijkheid; weerstand tegen sociale druk om op een bepaalde manier te denken of je op een bepaalde manier te gedragen; gedragsregulatie van binnenuit; zelfbeoordeling aan de hand van persoonlijke maatstaven.	Zelfacceptatie: Positieve attitude ten opzichte van zichzelf; herkenning en acceptatie van verschillende kanten van de eigen persoon inclusief positieve en negatieve eigenschappen; positief gevoel over het verleden en het verloop van het eigen leven.
Persoonlijke groei: Gevoel van voortgaande ontwikkeling; perceptie van de eigen persoon als groeiend en zich ontwikkelend; openheid voor nieuwe ervaringen; gevoel van realisatie van de eigen mogelijkheden; verandering in de richting van meer zelfkennis en effectiviteit.	Omgevingsbeheersing: Gevoel van beheersing en competentie bij het omgaan met de eisen die de omgeving stelt; controle over een complex geheel van activiteiten; effectief gebruik van mogelijkheden die zich voordoen; kiezen en creëren van contexten die passen bij persoonlijke behoeften en waarden.	Positieve relaties: Warme, vertrouwensvolle relaties met anderen; bezig zijn met het welzijn van anderen; capaciteiten voor empathie, affectie en intimiteit; begrip voor geven en nemen in menselijke relaties.

Figuur 4: Carol Ryff - Zes dimensies van psychologisch welbevinden - Bron: De psycholoog/november 2013

Figuur 5. Afgestudeerd binnen 5 jaar



Figuur 5: Afgestudeerd binnen 5 jaar

Bron: onderzoek Elsevier, beste-studies 2014, Hogeschool Utrecht

Figuur 6. Samenstelling Z, A, P, N schalen opgebouwd uit 24 affecten

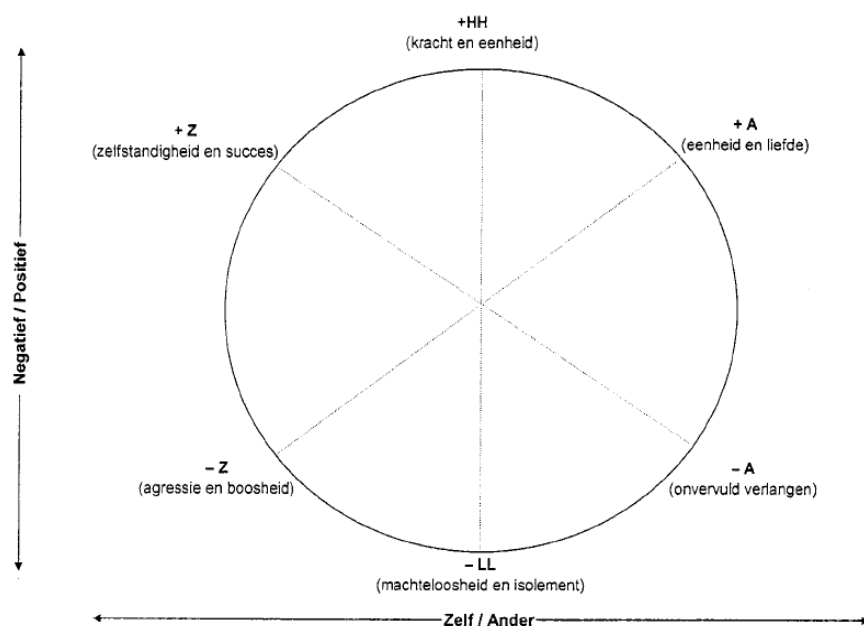
Z(elf)- motief	A(ander)-motief	P(positief)	N(negatief)
Eigenwaarde	Zorgzaamheid	Vreugde	Machteloosheid
Krachtigheid	Liefde	Geluk	Angst
Zelfverzekerdheid	Tederheid	Genieten	Schaamte
Trots	Intimiteit	Vertrouwen	Mezelf niet zijn
		Veiligheid	Schuld
		Energie	Eenzaamheid
		Innerlijke rust	Minderwaardigheid
		Vrijheid	Kwaadheid

Figuur 6: Samenstelling Z, A, P, N schalen opgebouwd uit 24 affecten

Figuur 7. Difference between sum scores

21. **Difference between sum scores:** Part of the goal of affective analysis is to compare the different sum scores. A simple procedure is to take a difference of **at least 6 scale points** for comparing S with O, and P with N (e.g., when $S = 14$ and $O = 8$, we say that S is higher than O. When the difference is less than 6 scale points, S and O are considered equal. The choice of a minimum difference depends on the total number of affect terms included in the index. For example, when the extended list of affect terms is used (including 8 P and 8 N terms; see Appendix 2), a minimum difference score between P and N of at least 12 scale points can be taken. **The general rule is that the difference is at least $.3 \times$ the maximum number of scale points.** Note that the choice of such minimum scores is quite arbitrary. More sophisticated rules for differences can be developed when not only the total number of affect terms but also the reliability (e.g., Cronbach's alpha) is taken into account.

Figuur 8. Zes waarderingsstypen



Figuur 7: Zes waarderingsstypen

Bron: Zelfonderzoek met kinderen en jongeren¹⁹⁴

¹⁹⁴Hubert Hermans, 'Op verhaal komen, de zelfkonfrontatiemethode als reflectie-instrument voor het zelfverhaal', in: Jos Louwe en Jan Nauta red., *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren, een relationele methodiek* (1e druk; Utrecht 2006) 9-269, aldaar 33.

Legenda:

+Z (positief):	hoge ¹⁹⁵ Z, lage A, hoge P en lage N
-Z (negatief):	lage Z, lage A, lage P en hoge N
+A (positief):	lage Z, hoge A, hoge P en lage N
-A (negatief):	lage Z, hoge A, lage P en hoge N
+ZA of +HH (positief):	hoge Z, hoge P en lage N > Kracht en eenheid
-LL (negatief):	lage Z, lage A, lage P en hoge N > machteloosheid en isolement

Figuur 9. Verdeling van pabo-studenten naar geslacht, collegejaar en etniciteit Hogeschool Utrecht

	totaal	geslacht		Collegejaar							Etniciteit					
		man	vrouw	1	2	3	4	5	6	7	NL	NL-turks	NL-marok	NL-anders	Turks	anders
N	265	52	213	71	62	33	59	21	10	9	238	11	3	4	1	8

Figuur 9: Verdeling van pabo-studenten naar geslacht, collegejaar en etniciteit Hogeschool Utrecht

¹⁹⁵ Berekening van de Z en A categorisering van waardegebieden, zie bijlage 1, figuur 7.

Figuur 10. Gemiddelde Geestelijk Welbevinden per Collegejaar

		N	Gemiddelde	SD	Significantie T- Test/ANOVA
Totaal		265	3,0084	,80103	.
Geslacht	Man	52	3,2830	,68701	,006**
	Vrouw	213	2,9413	,81393	
Collegejaar	1	71	3,1569	,84357	0,347
	2	62	2,9505	,59979	
	3	33	2,9654	,74662	
	4	59	2,8341	,84894	
	5	21	3,1701	1,04625	
	6	10	3,1286	,68826	
	7	9	3,0238	,96956	
Etniciteit	NL, NL	238	2,9730	,79100	0,257
	NL, Turks	11	3,5584	,88284	
	NL, Marokkaans	3	3,1190	,84616	
	NL, anders	4	3,2143	,67763	
	Turks	1	3,5714	.	
	Anders	8	3,0893	0,94895	

** p-waarden < 0,01 worden beschouwd als zeer significant

Figuur 10: Gemiddelde Geestelijk Welbevinden per Collegejaar

Figuur 11. Multivariate Analyse van Emotioneel, Sociaal en Psychologisch Welbevinden

		N	Emotioneel		Sociaal		Psychologisch		Multi
			Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	ANOVA
Totaal		265	3,2013	,97256	2,5291	,91855	3,3113	,88420	.
Geslacht	Man	52	3,4423	,93053	2,9308	,79002	3,4968	,89143	0,004**
	Vrouw	213	3,1424	,97563	2,4310	,92266	3,2660	,87859	
Collegejaar	1	71	3,2770	1,05858	2,7465	,94171	3,4390	,94080	0,575
	2	62	3,2366	,75480	2,3774	,78101	3,2849	,68843	
	3	33	3,2121	,89682	2,4606	,81928	3,2626	,85089	
	4	59	3,0226	1,00165	2,3288	,92309	3,1610	,96140	
	5	21	3,3968	1,26763	2,7905	1,06860	3,3730	1,10038	
	6	10	3,1333	,95839	2,8000	,87433	3,4000	,70361	
	7	9	3,1111	1,05409	2,5111	1,29271	3,4074	,95055	

** p-waarden < 0,01 worden beschouwd als zeer significant

Figuur 11: Multivariate Analyse van Emotioneel, Sociaal en Psychologisch Welbevinden

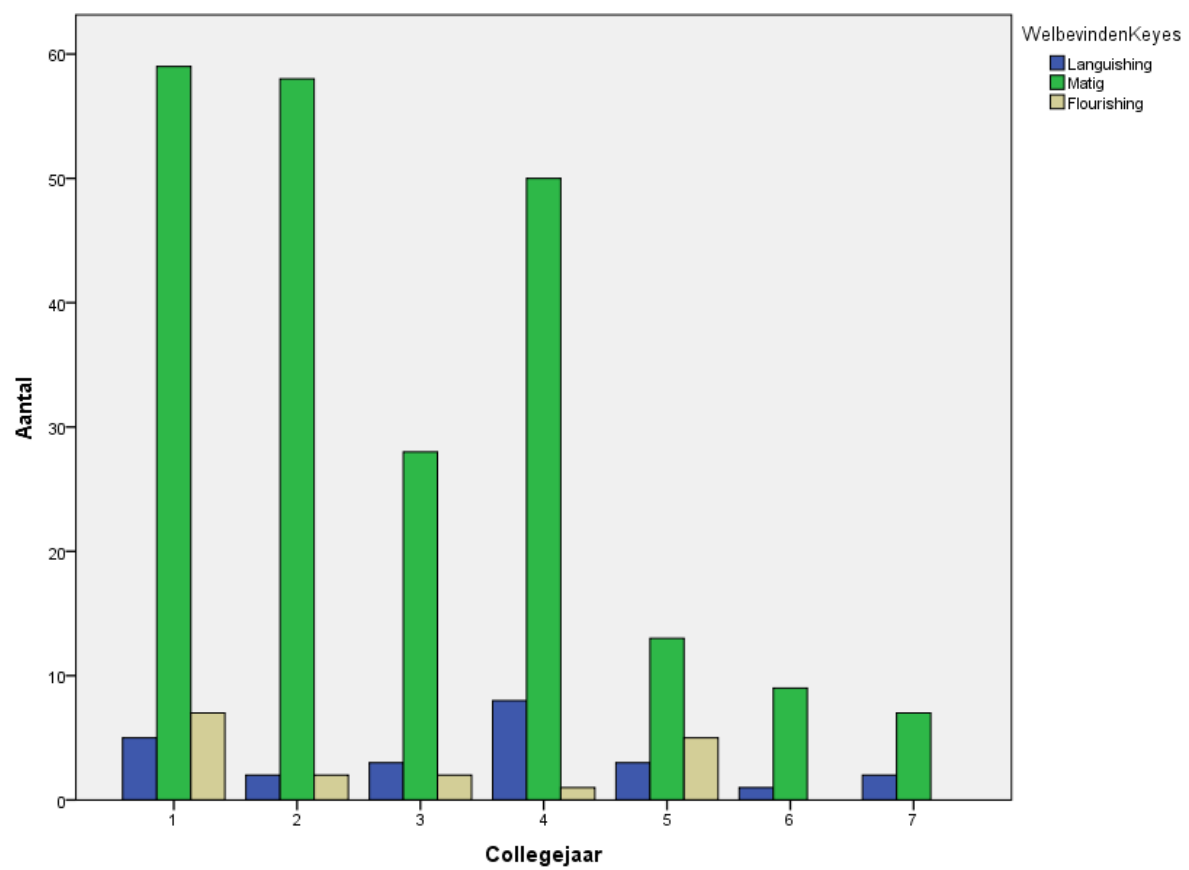
Figuur 12. Chi-Kwadraat Analyses van Welbevinden Keyes met Geslacht en Collegejaar

	Totaal	Languishing	Matig	Flourishing	p-waarde
	100% (n=265)	9.1% (n=24)	84,5% (n=224)	6,4% (n=17)	
Geslacht					0,101
Man	19,6% (n=52)	8.3% (n=2)	19,6% (n=44)	35,3% (n=6)	
Vrouw	80,4% (n=213)	91.7% (n=22)	80,4% (n=180)	64,7% (n=11)	
Collegejaar					0,022*
1	26,8% (n=71)	7,0% (n=5)	83,1% (n=59)	9.9% (n=7)	
2	23,4% (n=62)	3.2% (n=2)	93,5% (n=58)	3,2% (n=2)	
3	12,5% (n=33)	9,1% (n=3)	84,8% (n=28)	6,1% (n=2)	
4	22,3% (n=59)	13,6% (n=8)	84,7% (n=50)	1,7% (n=1)	
5	7,9% (n=21)	14,3% (n=3)	61,9% (n=13)	23,8% (n=5)	
6	3,8% (n=10)	10,0% (n=1)	90,0% (n=9)	0,0% (n=0)	
7	3,4% (n=9)	22,2% (n=2)	77,8% (n=7)	0,0% (n=0)	

**** p-waarden < 0,01 worden beschouwd als zeer significant**

Figuur 12: Chi-Kwadraat Analyses van Welbevinden Keyes met Geslacht en Collegejaar

Figuur 13. Staafdiagram van Welbevinden Keyes en Collegejaar



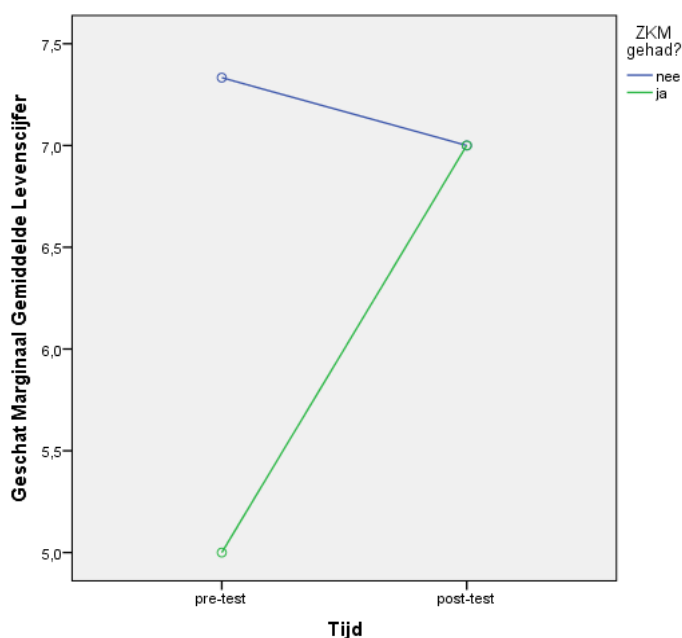
Figuur 13: Staafdiagram van Welbevinden Keyes en Collegejaar

Figuur 14. Scores emotioneel, sociaal en psychologische welbevinden van pabo-studenten Hogeschool Utrecht 2015.

	Groep	Pre-test		Post-test		Vershil
		M	SD	M	SD	M
Emotioneel Welbevinden	ZKM	1,1111	0,1925	2,3330	0,6667	1,2219
	Controle	2,2222	0,3849	3,2222	0,5092	1,0000
Sociaal Welbevinden	ZKM	1,4667	0,1155	2,4000	0,6000	0,9333
	Controle	0,8000	0,2000	1,5333	0,5033	0,7333
Psychologisch Welbevinden	ZKM	1,7778	0,5358	3,2222	0,4194	1,4444
	Controle	1,7778	0,1925	2,7222	0,2546	0,9444

Figuur 14 Scores emotioneel, sociaal en psychologische welbevinden van pabo-studenten Hogeschool Utrecht 2015.

Figuur 15. Lijndiagram met Geschat Margaal Gemiddelde Levenscijfer voor ZKM en Controle Groep over Tijd



Figuur 15: Lijndiagram met Geschat Margaal Gemiddelde Levenscijfer voor ZKM en Controle Groep over Tijd

Bijlage 2. Resultaten NSE 2015

Faculteit Educatie - 34808 B Opleiding tot leraar Basisonderwijs

	HU Scores			
	2013	2014	2015	2015 -/- 2014
Aantal Respondenten	577	425	401	-24
De algemene sfeer op je opleiding	3,90	4,03	3,97	-0,07
Je studie in het algemeen	3,35	3,52	3,43	-0,09
De mate waarin je betrokken wordt bij de verbetering van je opleiding	3,19	3,42	3,35	-0,07
Zou je jouw opleiding aanraden aan vrienden, familie of collega's?	3,47	3,74	3,57	-0,17
Inhoud (Themascore)	3,29	3,32	3,24	-0,08
Algemene Vaardigheden	3,50	3,51	3,56	0,05
Wetenschappelijke Vaardigheden Hbo	3,20	3,31	3,31	0,00
Vorbereiding Beroepsloopbaan	3,76	3,93	3,95	0,02
Docenten	3,49	3,47	3,44	-0,03
Studiebegeleiding	3,30	3,38	3,24	-0,14
Toetsing & Beoordeling	3,16	3,25	3,13	-0,12
Informatievoorziening	2,99	3,09	3,12	0,03
Studierooster	3,17	3,18	3,07	-0,11
Studielast	2,82	2,78	2,76	-0,02
Groepsgrootte	3,75	3,69	3,81	0,12
Stage en Opleiding	2,80	3,09	3,15	0,06
Stage Ervaring	3,96	3,98	4,04	0,05
Studiefaciliteiten	3,54	3,45	3,58	0,13
Kwaliteitszorg	2,87	2,98	2,89	-0,10
Studieomgeving	3,95	3,92	4,01	0,09

Studiebegeleiding	3,00	3,38	3,18	-0,20
De mogelijkheid tot begeleiding	3,17	3,73	3,44	-0,29
De kwaliteit van de begeleiding	3,11	3,39	3,35	-0,04
De mate waarin jouw opleiding initiatief neemt in ondersteuning of begeleiding	2,74	3,03	2,77	-0,26

Landelijke scores			
2013	2014	2015	2015 -/- 2014
10.675	9.062	10.108	1.046
4,20	4,21	4,15	-0,06
3,65	3,69	3,76	0,07
3,57	3,58	3,63	0,04
3,97	4,03	4,06	0,03
3,44	3,47	3,50	0,04
3,67	3,68	3,74	0,06
3,41	3,43	3,49	0,07
4,03	4,07	4,10	0,03
3,57	3,60	3,64	0,05
3,52	3,54	3,58	0,04
3,38	3,41	3,48	0,06
3,23	3,26	3,33	0,07
3,23	3,30	3,29	-0,01
3,09	3,09	3,15	0,06
3,85	3,86	3,89	0,03
3,39	3,40	3,47	0,08
4,09	4,1	4,15	0,05
3,63	3,62	3,70	0,08
3,18	3,19	3,28	0,08
3,87	3,89	3,92	0,03

3,41	3,39	3,43	0,03
3,56	3,54	3,58	0,05
3,49	3,49	3,51	0,02
3,16	3,16	3,19	0,03

- Deze factsheet is gebaseerd op de resultaten van de Nationale Studenten Enquête 2015. Wanneer er voor een combinatie van jaartal en vraag geen score wordt getoond, dan zijn er voor deze combinatie geen data aanwezig.
- Arcoering: Als het verschil tov 2014 > 0,1 dan is het veld groen gearceerd, als het verschil tov 2014 < -0,1 dan is het veld rood gearceerd

Volgtijd	HU Scores			
	2013	2014	2015	2015 -/- 2014
Aantal Respondenten	466	381	348	-33
De algemene sfeer op je opleiding	3,93	4,06	3,99	-0,07
Je studie in het algemeen	3,46	3,57	3,42	-0,15
De mate waarin je betrokken wordt bij de verbetering van je opleiding	3,27	3,49	3,37	-0,12
Zou je jouw opleiding aanraden aan vrienden, familie of collega's?	3,61	3,81	3,60	-0,21
Inhoud (Themascore)	3,37	3,35	3,24	-0,11
Het niveau van je opleiding	3,53	3,48	3,39	-0,08
De aansluiting van de inhoud bij het beeld dat je van je opleiding had	3,51	3,53	3,46	-0,07
De aansluiting van je opleiding bij je vooropleiding	3,32	3,22	3,28	0,06
De mate waarin de inhoud van je opleiding stimulerend is	3,23	3,33	3,15	-0,18
De aansluiting van de inhoud van je opleiding bij actuele ontwikkelingen	3,54	3,54	3,49	-0,05
De samenhang tussen de verschillende onderdelen van je opleiding	3,41	3,41	3,10	-0,31
De in jouw opleiding gehanteerde werkvormen	3,44	3,40	3,34	-0,05
De mogelijkheid die je opleiding je biedt om zelf de inhoud te bepalen	2,89	2,83	2,61	-0,22
De inhoudelijke kwaliteit van het studiemateriaal	3,43	3,41	3,33	-0,09
De aansluiting bij je werkervaring	3,00	4,00	3,50	-0,50
De mate waarin je het geleerde kunt toepassen in je baan	3,40	4,00	3,00	-1,00

Landelijke scores			
2013	2014	2015	2015 -/- 2014
9.046	7.832	8.894	1.062
4,23	4,24	4,18	-0,06
3,68	3,71	3,78	0,06
3,61	3,62	3,65	0,03
4,01	4,08	4,08	0,01
3,44	3,47	3,51	0,04
3,62	3,66	3,67	0,01
3,61	3,62	3,64	0,02
3,31	3,31	3,35	0,04
3,33	3,37	3,42	0,06
3,63	3,67	3,70	0,02
3,47	3,50	3,54	0,04
3,49	3,52	3,57	0,05
3,05	3,06	3,11	0,05
3,46	3,49	3,53	0,04
3,47	3,44	3,58	0,14
3,69	3,69	3,74	0,05

Docenten	3,52	3,46	3,42	-0,04
De inhoudelijke deskundigheid van docenten	3,81	3,72	3,62	-0,10
De didactische kwaliteit van docenten	3,63	3,49	3,44	-0,05
De bereikbaarheid van docenten buiten contacturen	3,28	3,31	3,43	0,12
De betrokkenheid van de docenten bij de studenten	3,51	3,55	3,44	-0,11
De kwaliteit van de begeleiding door docenten	3,44	3,43	3,33	-0,10
De kwaliteit van feedback van docenten	3,37	3,29	3,17	-0,12
De mate waarin docenten inspirerend zijn	3,37	3,23	3,28	0,06
De kennis van de docenten over de beroepspraktijk	3,72	3,67	3,63	-0,04

3,56	3,60	3,65	0,05
3,76	3,77	3,76	-0,01
3,53	3,57	3,60	0,03
3,35	3,43	3,54	0,10
3,65	3,73	3,75	0,03
3,52	3,57	3,63	0,06
3,46	3,48	3,54	0,06
3,38	3,42	3,49	0,07
3,79	3,81	3,84	0,03

Studielast	2,94	2,81	2,78	-0,03
De spreiding van de studielast over het studiejaar	2,81	2,72	2,74	0,02
De haalbaarheid van deadlines	3,10	2,99	2,96	-0,03
De mogelijkheid om zonder vertraging de gewenste studie-onderdelen te volgen	3,21	3,08	2,97	-0,11
De mate waarin de studiepunten (EC) overeenkomen met de daadwerkelijke studielast	2,66	2,45	2,43	-0,02

3,12	3,12	3,16	0,05
2,95	2,96	3,01	0,06
3,23	3,23	3,28	0,05
3,35	3,35	3,39	0,04
2,93	2,93	2,97	0,04

Bijlage 3. Pabo's die volgens keuzegids 2015 tot de beste topopleidingen behoren.

RANGLIJST

LERAAR

BASIS-ONDERWIJS

(PABO)

<

Bijlage 4. Affectlijst

Gevoelens aan een waardegebied verbinden.

Gevoelens aan een waardegebied verbinden Werkvel 3

Tekst waardegebied:

Geef bij elk gevoel door middel van een cijfer aan in welke mate u dit gevoel ervaart in verband met dit waardegebied.

Wanneer u het gevoel	0	1	2	3	4	5
<i>helemaal niet</i> ervaart, geeft u een 0						
<i>weinig</i> ervaart, geeft u een 1						
<i>nogal</i> ervaart, geeft u een 2						
<i>tamelijk veel</i> ervaart, geeft u een 3						
<i>veel</i> ervaart, geeft u een 4						
<i>heel veel</i> ervaart, geeft u een 5						

1.	Vreugde	
2.	Machteloosheid	
3.	Eigenwaarde	
4.	Angst	
5.	Geluk	
6.	Krachtigheid	
7.	Schaamte	
8.	Genieten	
9.	Zorgzaamheid	
10.	Liefde	
11.	Mezelf niet zijn	
12.	Tederheid	
13.	Schuld	
14.	Zelfverzekerdheid	
15.	Eenzaamheid	
16.	Vertrouwen	
17.	Minderwaardigheid	
18.	Intimiteit	
19.	Veiligheid	
20.	Kwaadheid	
21.	Trots	
22.	Energie	
23.	Innerlijke rust	
24.	Vrijheid	

©Stichting Waarderingstheorie en Zelfconfrontatiemethode fig24

156

Bijlage 5. Affecthiërarchie

affecthiërarchie					
Affectbeschrijving	Som	Gem.	Z	A	P N
machteloosheid	182	3,19			*
minderwaardigheid	159	2,79			*
angst	146	2,56			*
jezelf niet zijn	117	2,05			*
schaamte	101	1,77			*
schuld	100	1,75			*
kwaadheid	96	1,68			*
eenzaamheid	90	1,58			*
liefde	83	1,46	*		
veiligheid	82	1,44			*
geluk	70	1,23			*
vertrouwen	69	1,21			*
energie	64	1,12			*
krachtigheid	63	1,11	*		
vrijheid	60	1,05			*
tederheid	60	1,05		*	
eigenwaarde	57	1,00	*		
trots	56	0,98	*		
innerlijke rust	52	0,91			*
vreugde	51	0,89			*
intimiteit	51	0,89	*		
zelfverzekerdheid	51	0,89	*		
zorgzaamheid	49	0,86		*	
genieten	48	0,84			*

Bijlage 6. De Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) vragenlijst (MHC-SF)¹⁹⁶ en scoring

De volgende vragen beschrijven gevoelens die mensen kunnen hebben. Lees iedere uitspraak zorgvuldig door en omcirkel het cijfer dat het best weergeeft HOE VAAK je DAT GEVOEL HAD GEDURENDE DE AFGELOPEN MAAND.

In de afgelopen maand, hoe vaak heb je het gevoel gehad...	Nooit	Eén of Twee Keer In de maand	Ongeveer 1 keer per week	2 of 3 keer per week	Bijna elke dag	Elke dag
1. ...dat je gelukkig bent?	0	1	2	3	4	5
2. ...dat je geïnteresseerd bent in het leven?	0	1	2	3	4	5
3. ...dat je tevreden bent?	0	1	2	3	4	5
4. ...dat je iets belangrijks bijdraagt aan de samenleving?	0	1	2	3	4	5
5. ...dat je deel uitmaakt van een gemeenschap (zoals een sociale groep, je buurt, je stad?)	0	1	2	3	4	5
6. ...dat onze samenleving beter wordt voor mensen?	0	1	2	3	4	5
7. ...dat mensen in principe goed zijn?	0	1	2	3	4	5
8. ...dat je begrijpt hoe onze maatschappij werkt?	0	1	2	3	4	5
9. ...dat je de meeste aspecten van je persoonlijkheid graag mag?	0	1	2	3	4	5
10. ...dat je goed kan omgaan met je alledaagse verantwoordelijkheden?	0	1	2	3	4	5
11. ...dat je warme en vertrouwde relaties met anderen hebt?	0	1	2	3	4	5

¹⁹⁶Bij gebruik van de Nederlandse MHC-SF refereren aan: Lamers, S.M.A., Westerhof, G.J., Bohlmeijer, E.T., ten Klooster, P.M., & Keyes, C.L.M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110.

12. ...dat je wordt uitgedaagd om te groeien of een beter mens te worden?	0	1	2	3	4	5
13. ...dat je zelfverzekerd je eigen ideeën en meningen gedacht en geuit hebt?	0	1	2	3	4	5
14. ...dat je leven een richting of zin heeft?	0	1	2	3	4	5

Scoring Mental Health Continuum-Short Form

Totaalschaal:

Positieve geestelijke gezondheid: Gemiddelde score items 1 t/m 14

Subschalen:

Emotioneel welbevinden: Gemiddelde score items 1 t/m 3

Sociaal welbevinden: Gemiddelde score items 4 t/m 8

Item 4: Sociale contributie

Item 5: Sociale integratie

Item 6: Sociale actualisatie

Item 7: Sociale acceptatie

Item 8: Sociale coherentie

Psychologisch welbevinden: Gemiddelde score items 9 t/m 14

Item 9: Zelfacceptatie

Item 10: Omgevingsbeheersing

Item 11: Positieve relaties met anderen

Item 12: Persoonlijke groei

Item 13: Autonomie

Item 14: Doel in het leven

Categorische scoring:

Daarnaast is ook een categorische scoring mogelijk in flourishing, moderate en languishing (Keyes, 2002). Deze is nog niet gevalideerd in Nederland.

Flourishing: Score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) en een score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

Languishing: Score van “nooit” (0) of “één of twee keer” (1) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) en een score van “nooit” (0) of “één of twee keer” (1) op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

Moderate: Personen die niet voldoen aan de criteria voor flourishing of languishing, worden gecodeerd als moderate.

Scoring Mental Health Continuum-Short Form

Totaalschaal:

Positieve geestelijke gezondheid: Gemiddelde score items 1 t/m 14

Subschalen:

Emotioneel welbevinden: Gemiddelde score items 1 t/m 3

Sociaal welbevinden: Gemiddelde score items 4 t/m 8

Item 4: Sociale contributie

Item 5: Sociale integratie

Item 6: Sociale actualisatie

Item 7: Sociale acceptatie

Item 8: Sociale coherentie

Psychologisch welbevinden: Gemiddelde score items 9 t/m 14

Item 9: Zelfacceptatie

Item 10: Omgevingsbeheersing

Item 11: Positieve relaties met anderen

Item 12: Persoonlijke groei

Item 13: Autonomie

Item 14: Doel in het leven

Categorische scoring:

Daarnaast is ook een categorische scoring mogelijk in flourishing, moderate en languishing (Keyes, 2002). Deze is nog niet gevalideerd in Nederland.

Flourishing: Score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) en een score van “elke dag” (5) of “bijna elke dag” (4) op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

Languishing: Score van “nooit” (0) of “één of twee keer” (1) op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3) en een score van “nooit” (0) of “één of twee keer” (1) op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden (items 4 t/m 14).

Moderate: Personen die niet voldoen aan de criteria voor flourishing of languishing, worden gecodeerd als moderate.

Bijlage 7. Appendix A. Overzicht van componenten van welbevinden

(Westerhof & Keyes, 2008).

Emotioneel welbevinden

Levenstevredenheid

Een gevoel van tevredenheid,
vrede en voldoening; je
wensen en behoeften
verschillen weinig van wat je
bereikt en presteert
Geluk, interesse en plezier in het leven

Positieve gevoelens

Psychologisch welbevinden

Zelfacceptatie

Een positieve houding ten
opzichte van jezelf hebben;
de verschillende aspecten van
jezelf erkennen en
accepteren; je positief voelen
over je leven tot nu toe.

Persoonlijke groei

Het gevoel hebben van continue
ontwikkeling en mogelijkheden;
open staan voor nieuwe ervaringen;
steeds meer begrijpen en het gevoel
hebben effectief te zijn.

Doel in het leven

Doelen en richting in het leven hebben;
het verleden als zinvol ervaren;
overtuigingen hebben die het leven
richting geven.

Omgevingsbeheersing

Je in staat voelen om met een complexe
omgeving om te gaan; een omgeving

Autonomie	kiezen of creëren die bij je past. Zelfbepalend, onafhankelijk zijn, jezelf van binnenuit bepalen; weerstand bieden aan sociale druk; jezelf evalueren met je eigen persoonlijke standaarden.
Positieve relaties	Warme, bevredigende en vertrouwelijke relaties hebben; geïnteresseerd zijn in het welzijn van anderen; in staat zijn tot sterke empathie, affectie en intimiteit; begrip hebben voor het geven en nemen in menselijke relaties.
<i>Sociaal welbevinden</i>	
Sociale acceptatie	Positieve houding hebben ten opzichte van anderen; in het algemeen andere mensen erkennen en accepteren, ondanks hun soms moeilijke en lastige gedrag.
Sociale actualisatie	Eraan bijdragen en geloven dat de maatschappij zich op een positieve manier ontwikkelt; geloven dat de maatschappij de mogelijkheid heeft positief te groeien; geloven dat de maatschappij mogelijkheden realiseert.
Sociale contributie	Het gevoel hebben dat je iets waardevols te geven hebt aan de maatschappij; denken dat je dagelijkse activiteiten gewaardeerd worden door de gemeenschap
Sociale coherentie	Een sociale wereld zien die te begrijpen is, logisch en voorspelbaar; zorgen voor

Sociale integratie

en geïnteresseerd zijn in de samenleving
en de omgeving.

Je een deel voelen van een
gemeenschap; geloven dat je behoort
bij, ondersteund wordt door en dingen
deelt met de gemeenschap.

Bijlage 8. Deelnemersselectie op basis van gemiddelde MCH-SF scores

Om te bepalen welke grootste homogene subgroep gemiddeld het laagste had gescoord, werd een aantal n-weg ANOVA analyses uitgevoerd op de gemiddeldes van het geestelijk welbevinden.

Aangaande geslacht (man/vrouw) scoorden vrouwen ($M=2.914$; $SD=.814$) gemiddeld genomen lager dan mannen ($M=3.283$; $SD=.687$); dit verschil was significant ($p=.006$). Aansluitend werd de groep met vrouwen uitgeselecteerd in het databestand. Hierin bleek dat de grootste etnische groep de Nederlanders van Nederlandse afkomst betrof ($n=194$; 91.1% t.o.v. $n=213$ totaal: 100.0%). Wederom werd deze groep uitgeselecteerd. Van de overgebleven respondenten bestond het grootste gedeelte uit studenten in jaar 1 t/m 4 ($n=167$; 86.1%). Samenvattend worden drie stappen gemaakt om te komen tot de grootste homogene groep. Deze groep blijkt de vrouwelijke groep van Nederlandse afkomst te zijn, die zich bevindt in de collegejaren 1 t/m 4. Daarna zijn de verschillen tussen collegejaar (1-4) en geestelijk welbevinden vergeleken in een één-weg ANOVA: gemiddeld genomen scoorden vrouwelijke studenten uit het vierde leerjaar het laagst ($M=2.7811$; $SD=.832$), ten opzichte van jaar 1, 2 en 3 (respectievelijk $M=3.018$, $SD=.914$; $M=2.849$, $SD=.574$; $M=2.964$, $SD=.782$); dit verschil was echter niet significant ($p=.493$). Daarom werd er niet verder uitgeselecteerd, maar de

gemiddelde scores van geestelijk welbevinden van deze groep vrouwelijk studenten van Nederlandse afkomst werden aflopend gesorteerd en de tien laagst scorende studenten werden vervolgens gevraagd om deel te nemen aan fase 2. Hieruit zijn vervolgens willekeurig 3 studenten gekozen, die volgens Keyes (2002) worden gedefinieerd als “languishing” (1x zelden/nooit in emotioneel welbevinden: 5x zelden/nooit in psychologisch en/of sociaal welbevinden), en hun werd gevraagd om deel te nemen aan de interventie.

Uit fase 1 zijn van de 167 vrouwelijke, Nederlandse studenten met een Nederlandse achtergrond 15 studenten met het laagst geestelijk welbevinden geselecteerd volgens de (Dutch) Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF). Uit deze 15 zijn vervolgens 3 studenten gekozen, met wie de ZKM zal worden uitgevoerd en 3, die tot de controlegroep zullen behoren. Om de validiteit te waarborgen was de eerste optie om meer studenten te selecteren voor de ZKM ingreep, maar aangezien deze methode mentaal en qua tijdsplan een intensief proces is en de studenten in een tentamenperiode zaten, bleek in de praktijk 3 studenten realiseerbaar te zijn.¹⁹⁷ Het werken met een kleine groep biedt wel de mogelijkheid om meer verdieping in de ZKM-gesprekken aan te brengen, dat wil zeggen de kwaliteit te verhogen. Deze scriptie richt zich daarmee meer tot de kwaliteit van de gesprekken in fase 2 dan op de kwantiteit in fase 1. Voor de volledigheid is het goed te vermelden dat de belangstelling groter was dan de realiseerbaarheid: van de in eerste instantie 22 uitgeselecteerde studenten gaven er 13 aan dat, als ze niet in deze drukke periode zaten, zij belangstelling hadden voor de ZKM. 9 studenten wilden graag in de controle groep zitten.

¹⁹⁷Wel moet er gezegd worden dat indien de studenten niet in deze drukke periode zaten er van de eerste instantie 22 uitgeselecteerde studenten er 13 hebben aangegeven belangstelling te hebben voor deze methodiek en 9 graag in de controle groep wilden zitten.

Bijlage 9. Ontlokkers

Semigestructureerde vragen voor waarderingsgesprekken, met als doel om professioneel biografisch verhaal duidelijk te krijgen in relatie tot verleden, heden en toekomst.

Set 1. WAT HOUDT JE OP DIT MOMENT BEZIG? WAAR DENK JE VEEL AAN?

VANUIT DE REACTIE VAN DE RESPONDENT DOORVRAGEN:

A. WAT IS ER ANDERS IN WAT JE BEZIG HOUDT NU (VERGELEKEN MET VROEGER - BIJV. VOORDAT JE AAN DE PABO OPLEIDING BEGON)?

*OP WELKE MANIER IS DE OPLEIDING OP ZICH VAN INVLOED GEWEEST OP DIE VERANDERING?

B. WAT DENK JE DAT JE BEZIG ZAL HOUDEN OVER BIJV. 2 OF 3 JAAR (DUS NADAT JE DE OPLEIDING HEBT AFGEROND)?

*BEZIG HOUDEN - IN JE PRIVE LEVEN; IN JE BEROEPSLEVEN; WELKE RELATIE ZIE JE DAARTUSSEN

Set 2. AANVULLENDE GEBIEDEN

WANNEER JE NU ALLE DINGEN DIE JE HEBT OPGESCHREVEN NOG EEN KEER DOORLEEST, IS ER DAN IETS DAT JE TOT NU TOE NOG NIET GEZEGD HEBT, MAAR DAT WEL BELANGRIJK VOOR JE IS?

ALGEMEEN ERVAREN (AE)

HOE VOEL IK MIJ DE LAATSTE TIJD IN HET ALGEMEEN GEZIEN?

IDEAAL ERVAREN (IE).

HOE ZOU IK MIJ GRAAG WILLEN VOELEN?

SET 4 - en aanvullende gebieden, IN JE ACHTERHOOFD HOUDEN EN EVENTUEEL MEENEMEN IN EEN WAARDEGEBIED, MAAR NIET UITVOERIG OP INGAAN. DENK AAN WAT JE NODIG HEBT OM JE ONDERZOEKSVRAAG TE BEANTWOORDEN.

Set 4 ACTIVITEITEN/ SCHOOL

A Wat vind je van de dingen die je tijdens je studie leert?

B Als je denkt aan je omgang met docenten en klasgenoten, wat vind je dan belangrijk?

C In hoeverre kun je, jezelf zijn binnen de studie?

D Zijn er verder nog dingen die met jou en je school te maken hebben die je belangrijk vindt?

E Wat doe je in je vrije tijd, dus naast je studie?

Bijlage 10. Gevoelensmatrix

Gevoelensmatrix
Naam:
Datum:

Waardegebieden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Vrijheid																									
Innerlijke rust																									
Energie																									
Trots																									
Kwaadheid																									
Veiligheid																									
Intimiteit																									
Minderwaardigheid																									
Vertrouwen																									
Eenzaamheid																									
Zelfverzekerdheid																									
Schuld																									
Tederheid																									
Mezelf niet zijn																									
Liefde																									
Zorgzaamheid																									
Genieten																									
Schaamte																									
Krachthigheid																									
Geluk																									
Angst																									
Eigenwaarde																									
Machtheeloosheid																									
Verugde																									

Bijlage 11. Affecthiërarchie student A

affecthiërarchie					
Affectbeschrijving	Som	Gem.	Z	A	P N
machteloosheid	182	3,19			*
minderwaardigheid	159	2,79			*
angst	146	2,56			*
jezelf niet zijn	117	2,05			*
schaamte	101	1,77			*
schuld	100	1,75			*
kwaadheid	96	1,68			*
eenzaamheid	90	1,58			*
liefde	83	1,46	*		
veiligheid	82	1,44			*
geluk	70	1,23			*
vertrouwen	69	1,21			*
energie	64	1,12			*
krachtigheid	63	1,11	*		
vrijheid	60	1,05			*
tederheid	60	1,05		*	
eigenwaarde	57	1,00	*		
trots	56	0,98	*		
innerlijke rust	52	0,91			*
vreugde	51	0,89			*
intimiteit	51	0,89		*	
zelfverzekerdheid	51	0,89	*		
zorgzaamheid	49	0,86		*	
genieten	48	0,84			*

Bijlage 12. Waardegebieden student A

		Z	A	P	N	Type
1	Breekpunt op de bank	0	0	2	22	- LL
2	Ik zit op de grond met een mes in mijn handen	0	1	0	37	- LL
3	geen prestatiedruk meer	0	0	2	34	- LL
4	Ik zit panisch in bed	0	0	0	33	- LL
5	Ik ben niet goed genoeg. Ik hoor er niet bij	0	0	2	24	- LL
6	Ik gooi mijn jas in de hoek, ik kan het niet!	0	3	4	17	- LL
7	Pap, denk nou met me me	0	3	2	20	- LL
8	Ademruimte voor mijn vader	7	17	8	9	
9	Chat - ik heb het vertrouwen in mijn vader beschaamd	0	5	2	24	- A
10	Ik hou iets geheim voor mijn vader; ik ben niet oprecht	0	2	0	23	- LL
11	Dat mijn vader trots op mij is	3	5	11	8	
12	Het is mijn eigen schuld, ik faal	0	0	0	36	- LL
13	Daar zit ik weer	1	0	1	18	- LL
14	Directrice, ik voel me waar	19	11	34	0	+ Z
15	Huilen zonder te voelen	0	0	0	3	
16	19 juni 'dag des oordeels'	3	0	1	13	- LL
17	Ik zit in de trein en ik heb er geen zin in	1	0	1	17	- LL
18	Je lult maar, ik benut al mijn kansen	0	0	1	21	- LL
19	Ik moet met mijn laasje naar een kleinere tafel en een kleinere stoel	3	1	7	10	
20	Robin is trots op zichzelf	17	17	34	0	+ HH
21	Waarom lukt andere mensen het wel en mij niet?	1	0	4	29	- LL
22	Ik lees mijn gedachte; het slaat nergens op	8	0	11	5	
23	Mooie schoenen hoor...	1	0	1	23	- LL
24	Waarom ik? waarom zijn ze zo gemeen?	0	0	2	21	- LL
25	Jafeth zei: het is pure jaloezie	11	15	28	0	
26	Je haalt het niet, het gaat toch niet lukken	1	0	5	26	- LL
27	Ik zat huilend op het balkon in Mallorca	3	0	10	13	
28	Ik liep alleen naar de bus. Niemand wacht op mij	3	0	6	16	- LL
29	We spelen 'schooltje', ik ben de juf	15	18	35	0	+ HH
30	Wit boek met rode sommen	4	0	13	5	
31	Lesjes maken voor de kleuters	19	19	31	0	+ HH
32	Ik zeg niet vaak tegen mezelf: dat ik iets goed doe	2	4	3	16	- LL
33	Rekenoets heeft mijn droom kapot gemaakt. Ik ben niet trots op mezelf	0	0	6	33	- LL
34	Annemieke vertelt dat ik mijn zelfbeeld verdraai	2	5	5	18	- LL
35	Mijn vader zegt aan tafel dat ik een moeilijk leven krijg	3	6	8	14	

36	Pappa zegt sorry en is emotioneel	11	16	26	5	+ A
37	Ik sta mijn eigen geluk in de weg	3	1	7	25	- LL
38	Ik bezwijk, ik ben mezelf niet meer	0	0	0	33	- LL
39	Die lakse stagiaire die zich altijd verslaapt	1	1	3	24	- LL
40	Ik verknaal alles	2	0	6	28	- LL
41	Ik heb zin om een laptop te kopen	12	6	25	2	+ Z
42	Ik zie dat mijn vader teleurgesteld is in zichzelf	9	18	13	8	

Bijlage 13. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student A

Subschalen:	Score 1 ^e meting MHC-SF Datum 21- 04-15	Score 1 ^e nameting MHC- SF 08-07-2015	Stijging welbevinden vanuit de score van 1 ^e meting en 1 ^e nameting. Som 1 ^e nameting – 1 ^e meting = Stijging welbevinden vanuit de score van 1 ^e meting en 1 ^e nameting.	Score 2 ^e nameting MHC-SF 25-10-2015	Stijging welbevinden vanuit de 1 ^e meting naar de 2 ^e nameting Som 2 ^e nameting -1 ^e meting = stijging welbevinden vanuit de 1 ^e meting naar de 2 ^e nameting.
Emotioneel welbevinden					
Item 1	2	3	1	4	2
Item 2	1	4	3	5	3
Item 3	1	2	1	4	3
Gemiddelde score items 1 t/m 3	1,33	3,00	1,67	4,33	3.0
Sociaal welbevinden					
Item 4 - contributie	1	2	1	3	2
Item 5 - integratie	3	4	1	5	2

Item 6 - actualisatie	0	2	2	2	2
Item 7 - acceptatie	1	4	3	4	3
Item 8 - coherentie	2	3	1	3	1
Gemiddelde score items 4 t/m 8	1,40	3,00	1,60	3,4	2,0
Psychologisch welbevinden					
Item 9 - zelfacceptatie	1	2	1	5	4
Item 10 - omgevingsbeheersing	0	2	2	3	3
Item 11 – positieve relaties met anderen	3	4	1	4	1
Item 12 – persoonlijke groei	1	3	2	4	3
Item 13 - autonomie	1	3	2	4	3
Item 14 - doel in het leven	1	3	2	5	4
Gemiddelde score items 9 t/m 14	1,17	2,83	1,66	4,17	3,0
Geestelijk welbevinden Gemiddelde score items 1 t/m 14	Score 18 (item 1t/14) Gemiddelde score: 1,29	Score 41 (item 1t/m14) Gemiddelde Score: 2,93	Stijging met 1,64	Score 55 (item 1t/m14) Gemiddelde Score: 3,93	Stijging met 2,64
Levenscijfer	4	7	Stijging JA	8	Stijging JA
Categorische scoring – Flourishing - Moderate	<i>Languishing</i>	<i>Moderate</i>	Stijging: JA	<i>Flourishing</i>	Stijging: JA

Bijlage 14. Affecthiërarchie student B

affecthiërarchie					
Affectbeschrijving	Som	Gem.	Z	A	P N
eenzaamheid	95	2,88			*
krachtigheid	85	2,58	*		
eigenwaarde	85	2,58	*		
genieten	81	2,45			*
zelfverzekerdheid	81	2,45	*		
vertrouwen	80	2,42			*
geluk	77	2,33			*
schaamte	75	2,27			*
energie	74	2,24			*
schuld	72	2,18			*
innerlijke rust	72	2,18			*
vreugde	71	2,15			*
kwaadheid	71	2,15			*
angst	71	2,15			*
machteloosheid	71	2,15			*
trots	68	2,06	*		
minderwaardigheid	67	2,03			*
veiligheid	59	1,79			*
vrijheid	58	1,76			*
intimiteit	43	1,30	*		
liefde	42	1,27	*		
tederheid	35	1,06	*		
jezelf niet zijn	32	0,97			*
zorgzaamheid	30	0,91	*		

Bijlage 15. Waardegebieden student B

Nr.	Set	Waardegebied
1	1	<u>Het wordt me gewoon allemaal teveel</u>
2	1	Het jongste zusje zijn, geeft veiligheid en vrijheid
3	1	Ik zat aan de tafel en wilde weg
4	1	Ik hou van jou
5	1	Ik wil aan veel mensen mijn prestaties vertellen
6	1	Ik zat in de kring en ontdekte wat kleuters leerden / leren
7	1	Ik wil naar de trampoline
8	1	Ik wil leren, maar niet van jou
9	1	Waarom weten jullie dit niet?
10	1	Door kennis geven anderen mij macht
11	1	Weet JIJ eigenlijk wel wat ik allemaal kan
12	1	Ik vind mezelf arrogant
13	1	Ik voelde me superieur over mijn eigen zus
14	1	<u>Ik ben de jongste, ik mag fouten maken</u>
15	1	Ik ontmoet graag personen zoals mezelf
16	2	Arrogantie is neerkijken op anderen
17		Leerkrachten zoals ik, die interlectueel sterk zijn
18		mezelf op een voetstuk plaatsen, geeft mij zelfvertrouwen
19		Bernadette is doorsnee, niet speciaal
20		Mijn vriendinnen zijn perfect. Ik wil dat ook

21		Perfect zijn is een zware opgave
22		Ik kan niet van mezelf houden
23	2	Anderen bepalen hoe perfect ik ben
24		Ik zit gevangen
25		Ik wil gezien worden
26		Prestatie is het enige wat mensen leuk vinden aan mij
27		Prestatie maakt dat ik er mag zijn. Zonder prestatie besta ik niet
28		<u>Valt mijn prestatie weg, dan sta ik daar alleen, in de regen voor die trein</u>
29		<u>Compensatie houdt mij in leven</u>
30		<u>Respect krijgen</u>
31		<u>Kleuters laten mij zijn wie ik ben</u>
32		<u>Ik wil dat mensen mij zien zonder mijn prestaties</u>
33		<u>Mijn ideaal is om van mezelf te houden</u>
		<u>Totale score affecten</u>
34		<u>Alg.</u>
35		<u>Id.</u>

Bijlage 16. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student B.

Subschalen:	Score 1 ^e meting MHC-SF Datum 30-04-2015	Score nameting MHC-SF Datum 10-7-2015	Stijging welbevinden vanuit de scores
<i>Emotioneel welbevinden</i>			
Item 1	1	2	1
Item 2	1	2	1
Item 3	1	3	2
Gemiddelde score items 1 t/m 3	1,0	2,33	Gemiddelde stijging met 1,33

Sociaal welbevinden			
Item 4 - contributie	1	3	2
Item 5 - integratie	2	3	1
Item 6 - actualisatie	1	2	1
Item 7 - acceptatie	1	2	1
Item 8 - coherentie	2	3	1
Gemiddelde score items 4 t/m 8	1,40	2,60	Gemiddelde stijging met 1,20
Psychologisch welbevinden			
Item 9 - zelfacceptatie	1	3	2
Item 10 - omgevingsbeheersing	3	4	1
Item 11 – positieve relaties met anderen	3	3	0
Item 12 – persoonlijke groei	1	4	3
Item 13 - autonomie	3	5	2
Item 14 - doel in het leven	1	3	2
Gemiddelde score items 9 t/m 14	2,0	3,67	Gemiddelde stijging met 1,67
Geestelijk welbevinden Gemiddelde score items 1 t/m 14	Score 22 (items 1t/14) Gemiddelde score: 1.57	Score 42 (items 1t/m14) Gemiddelde Score: 3.0	Stijging met 1.43
Levenscijfer	6	7	Stijging JA
Categorische scoring – <i>Flourishing</i> - <i>Moderate</i>	<i>Languishing</i>	Moderate	Stijging: JA

Bijlage 17. Affecthiërarchie student C.

affecthiërarchie

2003

affecthiërarchie						
Affectbeschrijving	Som	Gem.	Z	A	P	N
angst	85	3,54				*
machteloosheid	81	3,38				*
energie	76	3,17			*	
kwaadheid	69	2,88				*
zorgzaamheid	68	2,83		*		
eenzaamheid	64	2,67				*
vreugde	63	2,63			*	
zelfverzekerdheid	62	2,58	*			
genieten	61	2,54			*	
vrijheid	60	2,50			*	
eigenwaarde	59	2,46	*			
geluk	58	2,42			*	
jezelf niet zijn	55	2,29				*
veiligheid	54	2,25			*	
krachtigheid	54	2,25	*			
schaamte	53	2,21				*
innerlijke rust	51	2,13			*	
liefde	51	2,13		*		
schuld	51	2,13				*
minderwaardigheid	50	2,08				*
vertrouwen	47	1,96			*	
trots	45	1,88	*			
intimiteit	31	1,29		*		
tederheid	26	1,08		*		

Bijlage 18. Waardegebieden student C

waardegebieden

2003

waardegebieden					
		Z	A	P	N Type
1	Nu moet het gebeuren	6	0	12	14
2	Het is genoeg, ik weet het niet meer	2	0	3	29 - LL
3	Ik heb een schema nodig voor overzicht	11	3	27	10 + Z
4	Om mijzelf te blijven prikkelen/motiveren, heb ik nieuwe prikkels nodig	7	5	25	9
5	Ik hou de pabo vol door mijn vaste patronen te doorbreken	7	7	26	12
6	Is dit het?	1	4	1	33 - LL
7	De kans dat ik mijn studie haal, is afhankelijk van het aantal prikkels die op mijn pad komen	4	3	7	34 - LL
8	Ik had daar ook kunnen staan	2	5	8	27 - LL
9	Ik vind het fijn om met anderen te zijn	20	17	36	9 + HH
10	We zitten aan tafel, zij lachen en ik weet niet waar het over gaat	10	7	12	26
11	Als ik niet meer weet wat ik moet doen, laat ik het liggen	5	3	7	35 - LL
12	Doordat er zoveel opties zijn, kan ik niet kiezen	9	2	22	27
13	Als ik vastloop met mijn studie, kies ik voor de prikkel	10	6	20	16
14	Ik kies de prikkels boven mijn studie	9	2	17	21
15	Ik heb controle over mijn prikkels	15	16	33	10 + HH
16	Als er geen uitdaging is, staat het leven stil	9	9	8	37
17	Ik wil de wereld ontdekken	17	16	36	11 + HH
18	Ik wil meer ontdekken	15	15	34	14 + HH
19	Op het kleedje blijven, Jorinde!	3	8	16	28 - A
20	Ik wil buiten het kleedje	16	14	33	12 + HH
21	Ik moet meer uitdagingen zoeken in de sleur/routine	17	16	39	12 + HH
22	Studieprikkel	14	11	32	17
23	De pabo had mij meer uitdaging moeten geven	9	5	11	33
24	Ik ben nooit gezien	2	2	5	32 - LL
25*	Zo voel ik mij in het algemeen	11	16	24	22
26*	zo zou ik me graag willen voelen	18	18	39	9 + HH

Bijlage 19. Verandering van het geestelijke welbevinden van Student C.

Subschalen:	Score 1 ^e meting MHC-SF Voor de ZKM- ingreep Datum 17-04- 2015	Score nameting MHC-SF Na de ZKM- ingreep Datum 8-07-15	Stijging welbevinden vanuit de scores	Score 2 ^e nameting MHC-SF Na ongeveer 3 maanden. 25-10-2015	Stijging welbevinden vanuit de 1 ^e meting naar de 2 ^e nameting Som 2 ^e nameting - 1 ^e meting = stijging welbevinden vanuit de 1 ^e meting naar de 2 ^e nameting.
Emotioneel welbevinden					
Item 1	1	2	1	4	3
Item 2	2	2	0	4	2
Item 3	0	1	1	3	3
Gemiddelde score items 1 t/m 3	1,0	1,67	Gemiddelde stijging met 0,67	3,7	2,7
Sociaal welbevinden					
Item 4 - contributie	1	1	0	3	2
Item 5 - integratie	3	3	0	5	2
Item 6 - actualisatie	1	0	-1gezakt	3	2
Item 7 - acceptatie	3	4	1	5	2
Item 8 - coherentie	0	1	1	3	3
Gemiddelde score items 4 t/m 8	1,6	1,8	Gemiddelde stijging met 0,20	3,8	2,2
Psychologisch welbevinden					
Item 9 - zelfacceptatie	4	4	0	5	1
Item 10 - omgevingsbeheersing	1	3	2	4	3

Item 11 – positieve relaties met anderen	5	3	-2 gezakt	5	0
Item 12 – persoonlijke groei	1	2	1	4	3
Item 13 - autonomie	0	4	4	5	5
Item 14 - doel in het leven	2	3	1	5	3
Gemiddelde score items 9 t/m 14	2,17	3,17	Gemiddelde stijging met 1.0	4,7	2,53
Geestelijk welbevinden Gemiddelde score items 1 t/m 14	Score 24 (items 1t/14) Gemiddelde score: 1, 71	Score 33 (items 1t/m14) Gemiddelde Score:2,36	Stijging met 0, 65	Score (items 1t/m14) Gemiddelde Score:4,14	Stijging met 2,43.
Levenscijfer	5	7	Stijging JA	8	Stijging: JA
Categorische scoring – Flourishing – Moderate	<i>Languishing</i>	Moderate	Stijging: JA	<i>Flourishing</i>	

