

BINNENSTE BUITENSTE BINNENSTEBUITEN

Een onderzoek naar de invloed van afstandsonderwijs op de ontwikkeling van toegepaste psychologie studenten binnen Saxion



Naam student:	Sean O'Sullivan
Studentnummer:	341982
Plaats:	Deventer
Onderwijsinstelling:	Hogeschool Saxion
Opleiding:	Toegepaste Psychologie
Academie:	Mens en Arbeid
Hoofdstromen:	Klinische psychologie en Ontwikkelingspsychologie
Organisatie:	Hogeschool Saxion
Datum:	Oktober, 2020

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de afstudeerscriptie die ik heb geschreven ter afronding van de studie Toegepaste Psychologie, binnen het Saxion. De hectische situatie met het corona-virus en de maatregelen hebben mij een aanleiding geboden voor dit onderzoek. Het is een overweldigende periode die nu plaatsvindt, als student zijnde ben ik erg benieuwd hoe mijn medestudenten het ervaren. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Lectoraat Brain en Technologie

Het werken aan deze scriptie heb ik ervaren als meer dan een uitdaging. De beperkende maatregelen in het land hebben mij tijdens dit proces meermaals geïnspireerd om vol te houden. Door de tijdsdruk heb ik alleen maar gedacht dat het tijdig afronden van deze scriptie niet meer mogelijk was, daarentegen ben ik trots op mijn eindproduct.

Ik wil heel graag mijn begeleidster, Miranda Klomparends-Bekkema bedanken, die ook in alle drukte de tijd nam mij te ondersteunen. Daarnaast wil ik Jan Willem de Graaf bedanken, die mij veel richting bood in het begin van het onderzoek. Ten slotte wil ik mijn zusje bedanken, die mij nachten heeft geholpen en gemotiveerd heeft door te zetten.

Ik wens u veel leesplezier,

Sean O'Sullivan,

Oktober 2020, Groningen

Samenvatting

Dit onderzoek beoogt inzicht krijgen naar de invloed van de invoering van het afstandsonderwijs op de ontwikkeling van Saxion studenten. Als gevolg van de door de overheid ingevoerde corona maatregelen is het Saxion overgestapt naar afstandsonderwijs. De Graaf (2020) maakt zich zorgen of Saxion zich ervan bewust is dat studenten niet alleen afhankelijk zijn van de kennisoverdracht. Een abrupte overgang naar het afstandsonderwijs kent vele gevolgen voor zijn studenten, iets wat niet tot nauwelijks is belicht. Dit onderzoek tracht de gevolgen voor de ontwikkeling van studenten zichtbaar te maken door de ervaringen van studenten te gebruiken. Er is gebruikgemaakt van een kwantitatief onderzoek waarbij, aan de hand van een enquête, de ontwikkeling van een student is gemeten. Binnen deze ontwikkeling zijn de schalen autonomie, sociale verbondenheid, persoonlijke identiteitsontwikkeling, professionele identiteitsontwikkeling en de relatie student-docent opgenomen in de enquête. De doelgroep van dit onderzoek bestaat uit toegepaste psychologie studenten binnen het Saxion. Deze studenten zijn benaderd door via Facebook, Blackboard en WhatsApp groepen. Naar aanleiding van een literatuuronderzoek is de verwachting gesteld dat de Saxion studenten een aanzienlijke mate van invloed ervaren, ten gevolge van de abrupte overgang naar afstandsonderwijs. De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat studenten in mindere mate invloed ervaren, echter niet storend. Een kanttekening dient gemaakt te worden met betrekking tot de beperkt hoeveelheid respondenten met als gevolg dat er geen harde conclusies kunnen worden gedaan.

Inhoudsopgave

HOOFDSTUK 1 INLEIDING	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Onderzoeksvragen	6
1.3 Opdrachtgever en doel van het onderzoek	7
HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER.....	8
2.1 De ontwikkeling van de student.....	8
2.2 Afstandsonderwijs.....	9
2.3 Afstandsonderwijs en de ontwikkeling van de student	10
2.3.1 Ontwikkeling van autonomie	10
2.3.2 Ontwikkeling van sociale verbondenheid	11
2.3.3 Persoonlijke identiteitsontwikkeling.....	11
2.3.4 Professionele identiteitsontwikkeling	12
2.3.5 Ontwikkeling in de relatie student-docent	13
2.4 Conceptueel model	14
2.5 Hypotheses	14
2.6 Aanzet tot het onderzoek.....	16
HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSDESIGN	16
3.1 Onderzoeksmethode	17
3.2 Onderzoeksdoelgroep	17
3.3 Onderzoeksinstrument	18
3.4 Procedure.....	21
3.5 Analyses	22
HOOFDSTUK 4 ONDERZOEKSRESULTATEN	24
4.1 Uitvoering en respons	24
4.2 Homogeniteit en normaalverdeling	24
4.3 Resultaten deelvragen.....	26
4.3.1 Deelvraag 1	26
4.3.2 Deelvraag 2	26
4.3.3 Deelvraag 3	26
4.3.4 Deelvraag 4	26
4.3.5 Deelvraag 5	27
4.4 Nadere analyses.....	27
HOOFDSTUK 5 CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	29
5.1 Conclusie.....	29
5.2 Discussie	30
5.3 Aanbevelingen	33
LITERATUURLIJST.....	36
BIJLAGE 1 ENQUÊTE	40
BIJLAGE 2 VERTALING VAN DE ENQUÊTE.....	44
BIJLAGE 3 INTERVIEWOPZET	46
BIJLAGE 4 EIGEN WERKVERKLARING.....	47
BIJLAGE 5 PLANNING	48

Hoofdstuk 1 Inleiding

Het studentenleven, de tijd waar alle mensen later met nostalgie over vertellen, van de verhalen tot de avonturen. De kennis die studenten hebben vergaard via het onderwijs wordt nauwelijks tot niet genoemd. De vrijheid, waarmee ze alles leerden ontdekken, en zichzelf hebben ontwikkeld, dat staat centraal. Wat gebeurt er als deze vrijheid ontnomen wordt?

1.1 Aanleiding

In het begin van December 2019 is er voor het eerst een persoon gediagnosticeerd met het virus COVID-19. Het is een nieuwe variant van het coronavirus en wordt als ontzettend besmettelijk beschouwd (Rothan & Byrareddy, 2020). Landelijke maatregelen zijn ingevoerd door het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) om verdere verspreiding zoveel mogelijk te voorkomen. Door deze maatregelen zijn alle Saxion gebouwen vanaf 17 maart officieel gesloten, met tot gevolg dat alle vormen van fysiek contact niet meer mogelijk zijn. Nu is hogeschool Saxion overgestapt op afstandsonderwijs, een vorm van educatie die de mogelijkheid biedt studenten en een facilitator op afstand te verbinden. Zo kunnen er leeractiviteiten plaatsvinden via geplande en gestructureerde ervaringen die gebruikmaken van twee of meerdere mediakanalen, zoals videobellen of e-mailen. Deze kanalen staan interactie toe tussen zowel een student en docent als een student en academische middelen (Saykili, 2018). De studenten van het Saxion hadden voorheen toegang tot het Saxion gebouw, waar zij samen met hun klas hoorcolleges volgden en les kregen in klaslokalen. De studenten maken ook gebruik van het gebouw om af te spreken met vrienden, samen te werken aan projecten, de bibliotheek te bezoeken en gebruik te maken van computers en andere faciliteiten. De leeromgevingen die beschikbaar zijn via het internet, zoals Blackboard, dienen voornamelijk als ondersteuning bij het overdragen van kennis. Het gebouw daarentegen faciliteert persoonlijk en fysiek contact tussen studenten onderling met wie zij zich samen ontwikkelen. De studententijd is een levensfase waarbij studenten veel ontwikkeling doormaken op het gebied van het sociale leven, persoonlijke en professionele identiteit en autonomie. Deze fase kan worden beïnvloed nu er geen toegang meer is tot het gebouw en studenten afhankelijk zijn van afstandsonderwijs. In een reactie op de ontstane situatie heeft De Graaf (2020) in zijn blog benadrukt waar volgens hem de verantwoordelijkheden van het hoger onderwijs liggen in relatie tot de ontwikkeling van de student. Hij maakt zich zorgen en spreekt over een dreigende situatie met relatie tot deze verantwoordelijkheden en geeft aan dat studenten zich zorgen maken dat het Saxion onvoldoende rekening met hen houdt en dat de hogeschool het afstandsonderwijs in toenemende mate zal inzetten.

Studenten begeven zich in een periode van hun leven die veel ontwikkeling meemaakt op verschillende vlakken. Binnen deze ontwikkeling speelt sociale verbondenheid een grote rol. Zo geeft Tarrant (2002) ook aan dat relaties met leeftijdsgenoten het middelpunt vormen van de ontwikkeling die een adolescent meemaakt. Het contact met anderen is essentieel, ook bij hun persoonlijke identiteitsontwikkeling. Zo kunnen zij zich onderscheiden van anderen en een eigen identiteit ontwikkelen (Nawaz, 2011). Een hogeschool vormt tevens het fundament voor de ontwikkeling van studenten tot professionals. Fortune (2011) stelt dat docenten die studenten persoonlijk observeren om het vervolgens terug te koppelen sterk kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling. Studenten die normaliter de keuze maken afstandsonderwijs te volgen nemen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces en kunnen daardoor beperkingen als afstand overwinnen (Moore, 2007). De studenten van het Saxion, daarentegen, hebben deze keuze niet gemaakt en dit kan betekenen dat zij niet over dezelfde vaardigheden beschikken. Zij moeten zich dan ook aanpassen aan een nieuw

systeem. Een ondersteunde relatie die een student heeft met een docent kan bijdragen aan het vermogen van een student zich aan te kunnen passen, aldus Hughes (2012).

Het is noodzakelijk om een onderzoek te doen die zich richt op de overgang die Saxion heeft gemaakt naar het afstandsonderwijs en de mogelijke gevolgen hiervan. Tot op heden lijkt de nadruk meer te liggen op het inzetten van middelen om de overdracht van kennis mogelijk te maken. De ontwikkeling die een student doorgaat tijdens zijn studententijd wordt nauwelijks geadresseerd. Het is een recente ontwikkeling, waardoor het ook weinig is onderzocht. Het is nog onbekend hoe lang deze situatie, waarbij fysiek contact niet mogelijk is, aanhoudt. Deze onduidelijkheid kan gevoelens van onzekerheid en verwarring oproepen bij de studenten. Om deze redenen is dit onderzoek juist nu erg relevant en noodzakelijk.

1.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘In welke mate heeft de abrupte invoering van het afstandsonderwijs invloed op de ontwikkeling van toegepaste psychologie en commerciële economie studenten binnen het Saxion?’

De onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van vijf deelvragen:

1. In welke mate beïnvloedt het afstandsonderwijs de ontwikkeling in sociale verbondenheid tussen studenten?
2. In welke mate beïnvloedt het afstandsonderwijs de ontwikkeling in de relatie tussen de student en docent?
3. In welke mate beïnvloedt het afstandsonderwijs de persoonlijke identiteitsontwikkeling van de student?
4. In welke mate beïnvloedt het afstandsonderwijs de professionele identiteitsontwikkeling van de student?
5. In welke mate beïnvloedt het afstandsonderwijs de ontwikkeling in autonomie van de student?

De onderzoeker houdt de volgende definities aan:

- Afstandsonderwijs: Het wordt gedefinieerd als een vorm van onderwijs waar de studenten niet fysiek aanwezig hoeven te zijn, maar gebruikmaken van middelen die hen in staat stellen te communiceren over afstand.
- Sociale verbondenheid: Het wordt gedefinieerd als de ervaring van verwantschap en het gevoel ergens bij te horen.
- Persoonlijke identiteitsontwikkeling: Het wordt omschreven door Waterman (1999) als een ontwikkeling in het stellen van doelen, normen en waarden en overtuigingen, die geïnternaliseerd zijn.
- Professionele identiteitsontwikkeling: Dit onderzoek houdt de definitie van Nadelson (2015) aan die het omschrijft als een professioneel zelfconcept dat gebaseerd is op attributen, overtuigingen, waarden, motieven en ervaringen als een professional binnen een beroep.
- Autonomie: Het wordt gedefinieerd als het gevoel te ervaren in controle te zijn over eigen gedrag en doelstellingen.

1.3 Opdrachtgever en doel van het onderzoek

Het lectoraat Brain & Technologie vormt de opdrachtgever van dit onderzoek. Deze is onderdeel van de Academie Mens & Arbeid (AMA) binnen de hogeschool Saxion te Deventer. Het lectoraat Brain en Technology doet onderzoek naar de samenwerking tussen cognitieve en emotionele functies binnen het brein in de context van de technologische wereld. Hun drijfveer ligt bij het bij willen dragen aan het smarter maken van de wereld door meer doelstellingen te formuleren die handvatten kunnen bieden waarmee elektronische leefomgevingen en de inzet van devices nog slimmer gemaakt kunnen worden. Zij trachten een rol in te nemen gericht op het aanpassingsvermogen van studenten aan een snel veranderende wereld, en de bijdrage die nieuwe mogelijkheden op het gebied van smart technologie hierbij kunnen leveren. Hierbij wordt de relatie gelegd tussen psyche en techniek. Zo kunnen technologische brein processen wellicht uitbesteed worden aan smart devices. Een tweede lijn die zij innemen richt zich op mensen met een brein die anders functioneert ten gevolge van bijvoorbeeld bepaalde beperkingen. Zo kan er onderzocht worden hoe technologie een ondersteunende rol kan innemen. De abrupte transitie naar afstandsonderwijs heeft tot gevolg dat studenten afhankelijk zijn van het internet om te communiceren, onderwijs te volgen en samen te werken in groepsverband. Nu studenten enkel gebruik kunnen maken van technologie, is het essentieel om te onderzoeken hoe technologie geïntigreerd kan worden bij het verbinden van de student met de school. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen het lectoraat meer perspectief bieden voor verder onderzoek. Er worden constant ontwikkelingen bijgehouden binnen de technologische wereld door onder andere het lectoraat, waarbij de vraag wordt gesteld of deze ontwikkelingen een ondersteunde rol kunnen spelen binnen het onderwijs. Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van de student zelf en diens ervaringen met de transitie naar het afstandsonderwijs. Het lectoraat kan aan de hand van de resultaten van dit onderzoek doelgericht onderzoeken welke technologische middelen wellicht kunnen worden ingezet om de ontwikkeling van de student te faciliteren, wanneer blijkt dat deze ontwikkeling in een bepaalde mate is veranderd.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Dit onderzoek richt zich op een zeer unieke situatie waar tot dusver weinig literatuur aan is geweid. Allereerst wordt de ontwikkeling van de student besproken. Alvorens ingegaan wordt op de invloed van het afstandsonderwijs op de ontwikkeling van de student, wordt het concept van afstandsonderwijs uiteengezet en geplaatst binnen de huidige situatie. Een conceptueel model geeft deze structuur weer. Tot slot worden er hypothesen gesteld die de verwachtingen van dit onderzoek stellen.

2.1 De ontwikkeling van de student

De ontwikkeling van een student kent veel verschillende componenten. Er bestaan verschillende theorieën die deze ontwikkeling belicht, waarbij uiteenlopende benaderingen worden genomen. Een holistische benadering betreft al deze individuele componenten en beschouwd deze als een georganiseerd systeem. De zelfdeterminatietheorie wordt veelal op een holistische wijze toegepast om een gewortelde aanleg naar psychologische groei en ontwikkeling te beschrijven. (Ryan, 1995). Deze theorie omschrijft drie basisbehoeften van de mens die verantwoordelijk zijn voor het welbevinden, het optimaal functioneren en de groei van de mens. Hoewel deze theorie de ontwikkeling van de mens in het algemeen beschrijft, kan deze ook gebruikt worden om een duidelijk beeld te vormen van de ontwikkeling van de student. Verbondenheid, autonomie en competentie vormen volgens deze theorie de basisbehoeftes. Verbondenheid wordt omschreven als het verlangen naar interactie en verbinding met anderen. Autonomie wordt omschreven als de vrijheid en controle van het individu om zelf keuzes te maken en zelfstandig te leven. Competentie wordt omschreven als de behoefte aan succes, kennis en vaardigheden. Deze behoefte is belangrijk voor de professionele identiteitsontwikkeling van de student. Voor de algehele ontwikkeling van een student is het van essentieel belang dat er in deze drie basisbehoeftes wordt voorzien.

Een andere bekende theorie over de persoonlijkheidsontwikkeling van de mens is afkomstig van de Duits-Amerikaanse psycholoog Erik Erikson. Hij beschrijft de behoeften van de mens en zijn dilemma's tegenover de voortdurend veranderende eisen van de sociale omgeving. Studenten begeven zich in de overgang tussen twee stadia. Het stadium waarbij het vormen van identiteit tegenover rolverwarring staat en het stadium die vervolgens intimiteit tegenover isolement stelt. Erikson heeft tevens het persoonlijkheidsmodel van Sigmund Freud gebruikt om een theorie te ontwikkelen die de persoonlijke identiteitsontwikkeling van de adolescent benadert (Franz & White, 1985, p. 255). Er worden hierin vier aspecten onderscheiden die het fundament vormen voor de ontwikkeling van de student. Het eerste aspect betreft het besef van continuïteit waarbij de adolescent door de vele veranderingen om zich heen en door zich aan te passen aan verschillende situaties, een besef krijgt van zijn ware identiteit. Het tweede aspect bestaat uit het besef van herkenning en erkenning, waarbij het belang van een sociale omgeving groot is. Het derde aspect, het besef van innerlijke vrijheid, richt zich op de afhankelijkheid en vrijheid van de adolescent bij het accepteren van de mogelijkheden en de beperkingen die aanwezig zijn. Het vierde aspect benadert het besef van een zinvolle toekomst, waarbij de student doelen en idealen stelt en nadenkt over keuzes die zich richten op zijn of haar professionele identiteitsontwikkeling.

Binnen de ontwikkeling van een student zijn er, zoals uit bovenstaande theorieën naar voren komt, verschillende aspecten van belang. Deze bestaan uit autonomie, sociale verbondenheid, professionele identiteitsontwikkeling en persoonlijke identiteitsontwikkeling. Daarnaast is de interpersoonlijke relatie tussen student en docent van groot belang omdat deze invloed heeft alle bovengenoemde aspecten (Birch en Ladd, 1998).

2.2 Afstandsonderwijs

Het hedendaagse beeld van afstandsonderwijs is erg gericht op het gebruik van moderne middelen en het belang van directe interactieve communicatie. Het concept bestaat al sinds de 19^e eeuw. Het heeft sindsdien veel ontwikkeling meegemaakt, waarbij nieuwe vormen van technologie geïmplementeerd zijn (Albrechtsen, 2011). Het gevolg hiervan is dat er vandaag de dag geen sprake meer is van aanzienlijke beperkende vertragingen in de communicatie en het online leerproces toegankelijker is geworden. Volgens Harasim (1995) zijn veel van deze veranderingen in gang gezet door het gebruik van het web en de technologie die hiermee gepaard gaat. Onderwijs wordt toegankelijker, meer flexibel en er ontstaat een revolutie door de toenemende mogelijkheden voor directe communicatie en samenwerking. De hoeveelheid studenten die gebruikmaken van afstandsonderwijs is toegenomen; hogescholen en universiteiten implementeren steeds vaker vormen van afstandsonderwijs. Mehrotra, McGahey en Hollister (2001) geven aan dat niet alleen de technologische ontwikkelingen verantwoordelijk zijn voor deze toename. Hogescholen en universiteiten zien steeds vaker de toegevoegde waarde en voordelen van afstandsonderwijs in. Studenten werken steeds vaker naast hun studie en hebben hierdoor flexibiliteit nodig. De mogelijkheid tot afstandsonderwijs stelt studenten ook in staat de stap naar de deelname aan bijvoorbeeld discussies eerder te nemen, waar een dergelijke stap in een fysieke sociale setting wellicht minder snel genomen zou worden. Daarnaast besparen deze vormen van educatie aanzienlijk veel geld en dit kan wellicht ook als motivatie worden gezien voor instituten om over te gaan tot een zekere vorm van afstandsonderwijs.

Hoewel de rol en waarde van afstandsonderwijs regelmatig ter discussie staat, beaamt de meerderheid toch dat deze vorm van onderwijs zeker een functie kan hebben en bij kan dragen aan een verbeterd leerproces op verschillende vlakken. Ook geeft het merendeel van de studenten aan het belang van afstandsonderwijs te erkennen. Zo hebben Kutluk en Gulmez (2012) een onderzoek verricht waarin is getracht de relatie te analyseren tussen afstandsonderwijs en de tevredenheid van studenten. De accountancy studenten gaven aan dat afstandsonderwijs zeker kan bijdragen aan een beter begrip van lesmateriaal. Zij waren daarentegen ontevreden en kritisch over de beperkte mogelijkheden die studenten in staat stellen om waardevolle dialogen te voeren met medestudenten als gevolg van het afstandsonderwijs.

Aandacht verdient echter nog wel dat het merendeel van de onderzoeken die gericht zijn op het afstandsonderwijs en de effecten hiervan, aanzienlijk afwijken van het afstandsonderwijs dat nu zijn intrede heeft gemaakt binnen het Saxion. Daar waar studenten normaliter bewust de keuze maken om afstandsonderwijs te volgen, is deze keuze er niet voor Saxion studenten. Door deze abrupte overgang tot afstandsonderwijs hebben Saxion studenten zich snel moeten aanpassen aan de veranderde situatie. Xu en Jaggars (2003) hebben onderzoek gedaan naar het aanpassingsvermogen van studenten in relatie tot de invoering van online leren en concludeerden dat relatief weinig studenten daadwerkelijk in staat zijn zich aan te passen aan dergelijke situaties. In de huidige periode waarin veranderingen regelmatig plaatsvinden als gevolg van de door de overheid opgelegde coronamaatregelen, zullen studenten zich ook steeds weer moeten aanpassen. Daarnaast is het wellicht lastig voor de hogescholen om voorbereidingen te treffen wanneer er onzekerheid bestaat over welke veranderende maatregelen er zullen worden doorgevoerd. Een vergelijkbaar scenario vond plaats in 2003 tijdens de uitbraak van SARS, een besmettelijk virus dat zich voornamelijk verspreidde naar Zuid-Oost Azië en Canada. Er bestond destijds veel onzekerheid met betrekking tot de voorbereiding op een dergelijk pandemie die elk deel van de maatschappij zou treffen. Niet alleen medische sectoren waren gedupeerd, het beïnvloedde ook de gemeenschappen die

moesten omgaan met de stress en angst. Er ontstond binnen het onderwijs een abrupte afhankelijkheid van online platformen. De technologie kende toentertijd een beperkt aantal middelen die ingezet konden worden gebruikmakend van het internet. In Hong Kong hebben de technologieën binnen het afstandsonderwijs desalniettemin een essentiële rol ingenomen, waar de scholen en instituten onmiddellijk werden gesloten. Een zogenoemde ‘Task Force’ werd geïntroduceerd vanuit de universiteit., bestaande uit een groepering van academici, administratieve werknemers en studenten. Deze richtten zich met name op het onderwijs en de sociale gemeenschap.

2.3 Afstandsonderwijs en de ontwikkeling van de student

In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op de effecten van afstandsonderwijs op de ontwikkeling van de student aan de hand van de bestaande literatuur. Hierbij wordt ieder component binnen deze ontwikkeling afzonderlijk besproken.

2.3.1 Ontwikkeling van autonomie

Brocket en Hiemstra (1991) refereren naar ‘learner autonomy’, oftewel, de autonomie van de leerling. Deze term wordt gedefinieerd als het vermogen en de capaciteit van een leerling om keuzes te maken over wat te leren en hoe. Er zijn verschillende eigenschappen die het proces van de ontwikkeling in autonomie kenmerken. Het omgaan met andere studenten en docenten, het succesvol plannen, het tegelijkertijd verrichten van complexe handelingen, het efficiënt omgaan met hulpbronnen en het kunnen omgaan met technologische middelen, dragen allen bij aan de ontwikkeling van autonomie in het kader van het afstandsonderwijs (Heloisa, 2008). Van studenten die het hoger onderwijs volgen wordt verwacht dat zij in zekere mate autonoom kunnen functioneren. Dit is wat de middelbare school en een hogeschool op vele aspecten onderscheidt (Bryde and Milburn 1990; Chemers, Hu, and Garcia 2001; Stephenson and Laycock 1993). Een hogeschool draagt bij aan deze ontwikkeling door de studenten meer vrijheid te geven over hun eigen leerproces. Zo is het deelnemen aan hoorcolleges grotendeels vrijwillig en het begrip huiswerk komt zelden ter sprake. Er bestaan verschillende benaderingen die deze ontwikkeling in autonomie en zelfstandigheid adresseren. Zo kan een docent een rol spelen bij het ontwikkelen van de autonomie van studenten door de student keuzes aan te bieden en de mogelijkheid te bieden gevoelens en gedachten te uiten (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Stroet *et al.*, 2013). Afstandsonderwijs biedt niet dezelfde begeleiding aan studenten als een fysieke leeromgeving. Er wordt van studenten veel meer vereist actief deel te nemen aan leerprocessen in vergelijking tot studenten die fysiek onderwijs volgen (Gagli, Giaglis en Koutsouba, 2010). Autonome studenten hebben vertrouwen in hun academische vaardigheden, zij stellen specifieke doelen, confronteren uitdagingen en vergaren daarmee kennis (Peters, 2000). Dit zijn eigenschappen die erg waardevol kunnen zijn voor studenten die afstandsonderwijs volgen. Volgens Moore (2007) nemen zij meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces waarmee zij mogelijke beperkingen door de afstand kunnen overwinnen.

In een onderzoek door Main et al. (2011, p. 414) naar de coping strategieën van Chinese studenten tijdens de SARS epidemie observeerde hij twee coping mechanismen. Een actieve houding die zich richt op probleemoplossend en planmatig werken en een passieve houding die meer gericht is op het verlagen van de emotionele stress zonder zich te richten op de aard van de stress. De keuze van de manier waarmee men omgaat met de situatie vereist een bepaalde mate van autonomie van deze studenten, die zelf de keuzes moeten maken om hun functioneren te bepalen. Tijdens deze epidemie werden studenten in Hong Kong geconfronteerd met een ‘zelfleren’ plan dat het mogelijk moest maken om vanuit huis het onderwijs te volgen. De technologie was destijds relatief beperkt en studenten kregen de mogelijkheid om de docenten telefonisch te bereiken voor hulp. Ook werden de studenten

individueel benaderd om onduidelijkheden op te lossen. Desalniettemin bleek dit onvoldoende, de studenten hadden behoefte aan ondersteuning, ze hadden niet genoeg vaardigheden en zelfvertrouwen om de technologie te implementeren bij hun zelfstandig leren.

2.3.2 Ontwikkeling van sociale verbondenheid

Sociale verbondenheid wordt gedefinieerd als de ervaring van verwantschap en het gevoel ergens bij te horen. Het is gebaseerd op kwalitatieve sociale oordelen en karakteristieke trekken van een relatie. Het kwalitatieve element heeft betrekking op sociale ervaringen afkomstig uit interacties en het bewustzijn hiervan. De karakteristieke trekken hebben betrekking op het denken aan anderen en het gevoel van samenzijn, zelfs buiten het direct sociale contact (Bel, Smolder, Ijsselstein en De Kort, 2009). Bij het studeren binnen een klas voelen veel studenten dat zij deel uitmaken van een sociale gemeenschap. Het proces waarmee de vorming van een gemeenschap wordt gekenmerkt en waarmee deze vorming verloopt kent een ander verloop wanneer er sprake is van afstandsonderwijs dan wanneer fysiek contact mogelijk is (Ruth, 2012). Bij afstandsonderwijs neemt het proces waarmee vriendschappen en een gemeenschap worden gevormd een langere periode in. Afstandsonderwijs kan sociale interactie aanzienlijk beperken, zo zijn online onderwijsplatformen voornamelijk ingesteld op de overdracht van informatie. Zo stelt Reijns et al. (2003, p. 342) dat een dergelijk platform tekortschiet op twee vlakken met betrekking tot de sociale verbondenheid. Allereerst wordt er te weinig aandacht geschonken aan het sociale element van het leerproces bij het gebruiken en ontwerpen van het platform. Ook wordt er benadrukt dat de studenten pas een gevoel van gemeenschap ontwikkelen als ze nabijheid ervaren en vertrouwen in elkaar hebben. Deze factoren worden beperkt wanneer er uitsluitend gebruik wordt gemaakt van een online platform (Rourke, 2000).

Sociale verbondenheid is essentieel voor een student, die naast de stap naar een studie ook de overgang maakt van adolescent naar jongvolwassenen. Zij begeven zich vaak in meerdere sociale kringen zoals in een studentenhuis, bij een studentenvereniging of een sportclub. Tarrant (2002) stelt dat het specifiek de relaties met leeftijdsgenoten zijn die het middelpunt vormen van de ontwikkeling die een adolescent doormaakt. Studenten krijgen meer de vrijheid om in contact te komen met verschillende leeftijdsgenoten. Daarnaast werken zij samen met anderen die dezelfde opleiding volgen en interesses delen. Bij de invoering van het afstandsonderwijs verandert zowel de wijze van contactleggen alsook de manier van samenwerken. Robinson (2012) geeft aan dat het gebruikmaken van afstandsonderwijs door studenten vaak wordt omschreven als isolerend. De ervaringen van veel studenten bevestigen dit, die deze gevoelens van eenzaamheid en waardeloosheid delen en de behoeften aan persoonlijk contact met anderen benadrukken (Nagel en Kotze, 2010). Ook Haefner (2000) benadrukt dit door te stellen dat studenten regelmatig aangeven de verbondenheid en interpersoonlijke interactie met medestudenten te missen in situaties van afstandsonderwijs. De maatregelen die zijn getroffen ten gevolge van de coronacrisis beperken de persoon constant door het advies elkaar zo veel mogelijk te vermijden. Tijdens de uitbraak van SARS werden deze maatregelen ook geïmplementeerd. Dit had tot gevolg dat dit ook invloed had op de interpersoonlijke relaties van studenten.

2.3.3 Persoonlijke identiteitsontwikkeling

Persoonlijke identiteitsontwikkeling wordt omschreven door Waterman (1999) als een ontwikkeling in het stellen van doelen, normen en waarden en overtuigingen, die geïnternaliseerd zijn. Het betreft een levenslang proces dat volgens velen een significante ontwikkeling doormaakt tijdens de late adolescentie. Erikson (1968) beschrijft deze

ontwikkelingen in stadia, waarbij de twee uiterste componenten in strijd zijn met elkaar. Zo beschrijft hij dat er tijdens het adolescentie stadium een strijd plaatsvindt tussen identiteit en rolverwarring. Bij het succesvol doorlopen van dit stadium ontstaat er een kader waarmee een individu zich kan onderscheiden van anderen, zodat diegene zich uniek voelt. De vorming van een persoonlijke identiteit gedurende dit stadium wordt verklaard doordat individuen zich begeven in sociale groepen waar adolescenten zichzelf kunnen vergelijken met elkaar, waardoor er een persoonlijk gevoel van identiteit ervaren wordt (Nawaz, 2011). De persoonlijke identiteitsontwikkeling is daarnaast sterk afhankelijk van ondersteunende relaties met leeftijdsgenoten. Dit kan stagnatie bij het proces van identiteit exploratie voorkomen (Rassart, Luyckx, Apers, Goossens, & Moons, 2012). Studenten die via een online platform studeren geven regelmatig aan gevoelens van onverbondenheid te ervaren en interpersoonlijke interactie te missen (Haefner, 2000). Dit kan een significante beperking vormen bij de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit. Voornamelijk in de vroege adolescentie zoeken jonge mensen verbintenis, ondersteunende relaties, en een gemeenschap, met het resultaat dat een persoonlijke identiteit wordt verwezenlijkt (Newman & Newman, 2011).

2.3.4 Professionele identiteitsontwikkeling

Professionele identiteit wordt regelmatig door onderzoekers gedefinieerd als een professioneel zelfconcept dat gebaseerd is op attributen, overtuigingen, waarden, motieven en ervaringen als een professional binnen een beroep (Nadelson et al, 2015). Volgens Erikson (1950) is het een continu proces dat plaatsvindt tussen twee extremen; het ontbreken van een stabiele identiteit en het succesvol bereiken van een identiteit. Mancini (2015) heeft een model samengesteld dat verschillende dimensies weergeeft van de ontwikkeling op professioneel gebied. De eerste dimensie stelt dat een individu bevestiging wil van zijn bijdrage binnen een bepaald werkveld. De tweede dimensie richt zich op de ondernemende rol van het individu, om zo zijn betrokkenheid te tonen. De vorming van een professionele identiteit is voortdurend gaande bij studenten met het vooruitzicht op werk na de studie. Deze ontwikkeling vindt zijn intrede bij de late adolescentie en jongvolwassenheid zoals bevestigd door Johnson, Cowin, Wilson en Young (2012) in een onderzoek naar eerstejaars studenten binnen de zusteropleiding. Het hogere onderwijs kent een bepaalde verantwoordelijkheid voor de professionele ontwikkeling van studenten. Zij leidt studenten op met het perspectief op een toekomstig werkveld door ze voor te bereiden op hun toekomstige werkzaamheden. Verschillende onderzoeken laten zien dat constructieve feedback deze professionele identiteitsontwikkeling efficiënt kan faciliteren. Fortune (2001) stelt dat de feedback in een praktijksetting erg veel waarde heeft voor de ontwikkeling van studenten. Het Saxion hanteert verschillende methodes om studenten aan de hand van feedback tijdens praktijkgerichte oefeningen voor te bereiden op de praktijk. Zo wordt bij diagnostische vakken bijvoorbeeld gevraagd gesprekken te voeren en tests af te nemen bij mensen buiten de opleiding. Het verwezenlijken van een professionele identiteit is afhankelijk van de mate waarin een student de aspecten van zijn toekomstige beroep heeft geïnternaliseerd (Nadelson et al, 2015). Hierbij is het van belang dat de vereisten die een specifiek beroep stelt in acht worden genomen. Baxter Magolda (2008) stelt dat de verwachtingen die een specifiek beroep stelt aan moeten sluiten bij het gedrag van een student. Volgens Perry (2012) is er wel sprake van veel beperkingen die het afstandsonderwijs met zich mee brengt. Zo geeft hij aan dat, bij het gebruikmaken van afstandsonderwijs, er in gesprekken minder sprake is van een gevoel van wat de ander zegt en bedoeld. Ook word je anders benaderd met feedback van anderen, in tegenstelling tot wanneer dit in een klaslokaal plaatsvindt. Docenten spelen niet alleen een belangrijke rol bij het ondersteunen van studenten bij hun academische identiteitsontwikkeling, maar hebben ook de essentiële positie om studenten te ondersteunen bij het ontwikkelen van vaardigheden in het werkveld. In deze relatie kunnen zij als

rolmodellen fungeren. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van een professionele identiteit (Jensen en Jetten, 2015).

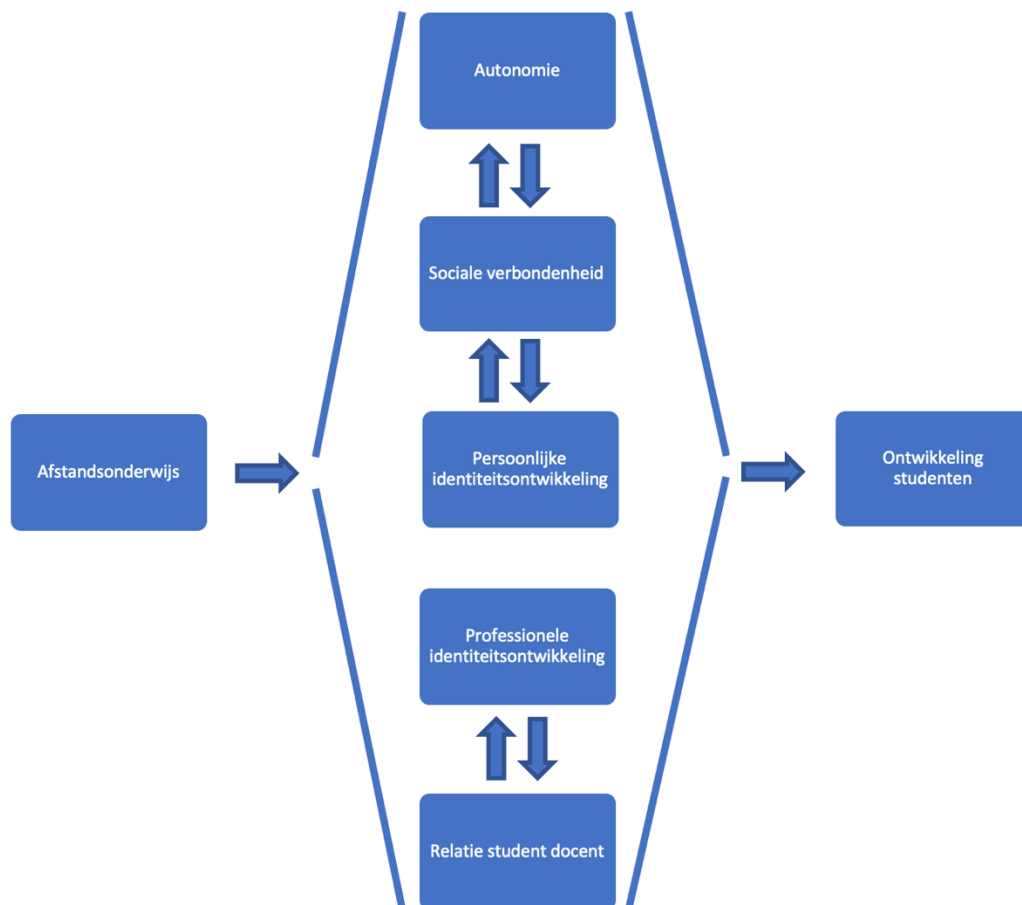
Tijdens de SARS uitbraak in 2003 ervoeren studenten stress en onzekerheid bij het maken van keuzes. Er ontstond een sterke bewustwording dat de beslissingen op deze keuzes van grote invloed zouden zijn op latere verplichtingen aan werkgevers en zichzelf. (Yang et al., 2010, p. 520).

2.3.5 Ontwikkeling in de relatie student-docent

Volgens Hamre en Pianta (2006) bestaat de relatie tussen studenten en docenten uit drie componenten; de perceptie en overtuigingen, het proces van informatieoverdracht, en externe invloed. Deze aspecten zijn ook relevant binnen de setting van het afstandsonderwijs. Créton en Wubbels (1984) stellen dat de relatie onderverdeeld is in twee dimensies; macht en nabijheid. Macht refereert hierbij naar de mate van invloed die een docent heeft binnen een klas en nabijheid refereert naar de emotionele afstand. De plotselinge overgang naar het afstandsonderwijs in deze periode vereist veel aanpassingsvermogen van studenten. Het hele systeem van contactleggen, begeleiding, en interactie met het instituut wordt voor een groot deel hervormd. De functie die een docent nu moet innemen is om deze redenen dan ook aangepast. Hughes (2012) stelt dat een ondersteunende relatie tussen een student en docent kan bijdragen aan het aanpassingsvermogen van studenten. Docenten nemen diverse rollen in wanneer het aankomt op de interactie met studenten. Zowel binnen het afstandsonderwijs als bij traditionele onderwijsvormen draagt dit contact bij aan het algehele leerproces van de student. De interpersoonlijke relatie tussen een student en docent beïnvloedt ook de sociale en emotionele ontwikkeling van de student (Birch en Ladd, 1998). Docenten verschillen niet alleen van elkaar met betrekking tot hun wijze van lesgeven, ook hun persoonlijkheid definieert hun relatie met de student. Bij het ontwerpen van het afstandsonderwijs wordt de nadruk specifiek gelegd op het overbrengen van informatie en niet op het versterken van emotioneel contact (Herschkovity, 2018). Binnen het onderzoek van Herschkovity geven docenten ook aan dat de zij sterk het gevoel hebben dat zij aangenomen zijn om informatie te presenteren waarbij de leerling dit ontvangt en waarna het gehele proces is voltooid. Ook is gebleken dat de focus van docenten in het kader van afstandsonderwijs eerder gaat naar gemotiveerde studenten waarmee zij een intellectuele connectie hebben, in tegenstelling tot een fysieke les waar de focus meer wordt gelegd op studenten die minder goed functioneren. Bij het invoeren van afstandsonderwijs is het niet alleen noodzakelijk om de nadruk te leggen op de vraag in hoeverre het mogelijk is dat studenten en docenten een contactmoment kunnen hebben, maar ook is het van belang om de psychologische en sociale afstand tussen student en docent in acht te nemen bij het samenstellen en vormen van methoden die afstandsonderwijs mogelijk maken (Arbaugh, 2000; Stein, Wanstreet, Calvin, Overtoom, en Wheaton, 2005). De huidige coronacrisis zorgt ervoor dat docenten binnen het onderwijs hun methoden van lesgeven moeten aanpassen. Deze uitdagingen worden door docenten verschillend ervaren. De persoonlijke levens van docenten worden ook sterk beïnvloed, waardoor de relatie met de student ook mogelijk kan veranderen. Zo beschrijft McNaught (2004, p. 187) de ervaringen van de docenten tijdens de SARS uitbraak in 2003. De docenten omschreven gevoelens van isolement waarbij zij stress ondervonden bij het behandelen van het werk van de studenten. Er was steeds vaker de neiging om de studenten simpelweg te corrigeren, in plaats van het werk van studenten te analyseren en feedback te leveren.

2.4 Conceptueel model

Er is een visuele weergave gemaakt die de verbanden tussen onderlinge variabelen weergeeft, zowel afhankelijke als onafhankelijke. Dit is te zien in Figuur 1. Dit conceptueel model maakt gebruik van de hypothesen die centraal staan binnen dit onderzoek. Het afstandsonderwijs doet zijn intrede, waarna deze invloed heeft op vijf constructen. Een aantal van deze constructen tonen een samenhang, zo is er een verband zichtbaar tussen het construct autonomie en sociale verbondenheid, persoonlijke identiteitsontwikkeling en sociale verbondenheid en professionele identiteitsontwikkeling en relatie student-docent. Deze constructen dragen vervolgens allemaal bij aan de algehele ontwikkeling van de studenten.



Figuur 1. Conceptuele weergave van de variabelen en hypothesen gericht op onderlinge verbanden zoals deze gemeten worden binnen het huidige onderzoek

2.5 Hypotheses

Aan de hand van de hierboven besproken literatuur zijn de volgende verwachtingen gesteld:

Verwachting 1: 'De invoering van het afstandsonderwijs heeft invloed op de ontwikkeling in sociale verbondenheid van studenten'

De mogelijkheden en toegankelijkheid die studenten ervaren bij het contact maken wordt beperkt bij de overgang naar het afstandsonderwijs. Studenten ervaren tot gevolg gevoelens van eenzaamheid (Nagel en Kotze, 2010).

Verwachting 2: 'De invoering van het afstandsonderwijs heeft invloed op de persoonlijke identiteitsontwikkeling van studenten'

De persoonlijke identiteitsontwikkeling is sterk afhankelijk van interactie met leeftijdsgenoten. Met persoonlijk contact kunnen studenten zich onderscheiden van anderen en een eigen identiteit ontwikkelen. Ten gevolge van de invoering van het afstandsonderwijs is het minder toegankelijk voor studenten om deel te nemen aan verschillende sociale groepen (Nawaz, 2011).

Verwachting 3: 'De invoering van het afstandsonderwijs heeft invloed op de ontwikkeling in autonomie van studenten'

Het afstandsonderwijs vereist andere dingen van zijn studenten dan het fysieke onderwijs. Zo wordt er verwacht dat studenten veel meer actief deelnemen aan leerprocessen in vergelijking tot studenten die fysiek onderwijs volgen (Gagli, Giaglis en Koutsouba, 2010). Bij een overgang naar het afstandsonderwijs zullen de studenten zich moeten aanpassen waarbij autonomie een prominente rol speelt.

Verwachting 4: 'De invoering van het afstandsonderwijs heeft invloed op de professionele identiteitsontwikkeling van studenten'

De professionele identiteitsontwikkeling van studenten richt zich veel op de praktijk. Bij het observeren van studenten kan er terug worden gekoppeld in hoeverre hun houding aansluit bij de verwachtingen die worden gesteld binnen een werkveld. De overgang naar het afstandsonderwijs beperkt deze mogelijkheden in zekere mate. Perry (2012) geeft aan dat er zodoende minder gevoel gebruikt kan worden bij gesprekken in een professionele setting. Ook de wijze waarmee je wordt benaderd met feedback verandert aanzienlijk.

Verwachting 5: 'De invoering van het afstandsonderwijs heeft invloed op de ontwikkeling in de relatie tussen een student en docent'

De relatie tussen een student en docent kent meerdere facetten die de ontwikkeling van een student kunnen ondersteunen. Bij het afstandsonderwijs ligt de functie van de docent meer bij het overbrengen van informatie andere vormen van ondersteuning. Herschkovity (2018) geeft aan dat het niet gericht is op het versterken van emotioneel contact. Binnen zijn onderzoek geven docenten ook aan dat de zij sterk het gevoel hebben dat zij aangenomen zijn om informatie te presenteren, de leerling ontvangt dat en dan is het proces voltooid.

Verwachting 6: 'Het construct sociale verbondenheid correleert met het construct persoonlijke identiteitsontwikkeling'

Bij het proces van persoonlijke identiteitsontwikkeling heeft een individu sociale interactie nodig, waarbij hij of zij zich kan onderscheiden van anderen. Op deze manier kan een individu een eigen gevoel van identiteit ontwikkelen (Nawaz, 2011).

Verwachting 7: 'Het construct sociale verbondenheid correleert met het construct autonomie'

Studenten kunnen erg veel steun ondervinden aan hun sociale netwerk. Op academisch vlak met andere studenten en emotioneel. Bij het maken van moeilijke keuzes en het omgaan met problemen kan die sociale verbondenheid erg behulpzaam zijn. Het afstandsonderwijs heeft tot gevolg dat er minder interactie plaatsvindt waardoor zij vaker zelf keuzes moeten maken. Ze ontwikkelen meer autonomie, doordat het contact tot hun sociale netwerk minder toegankelijk wordt. Afstandsonderwijs wordt door studenten omschreven als isolerend. Ook vereist deze vorm van onderwijs een autonome student.

Verwachting 8: 'Het construct professionele identiteitsontwikkeling correleert met de ontwikkeling van de relatie tussen een student en docent.

Docenten kunnen op verschillende vlakken bijdragen aan de ontwikkeling van een student. Bij het ontwikkelen van een professionele identiteit kan een docent een erg waardevolle rol spelen. Zo kan er worden teruggekoppeld door de docent in welke mate het gedrag van de student aansluiting vindt bij wat er verwacht wordt van een professional. Observaties van de student in een praktijksetting kunnen de professionele identiteitsontwikkeling efficiënt faciliteren (Fortune, 2001).

2.6 Aanzet tot het onderzoek

Studenten bevinden zich in een levensfase waarin zij zich ontwikkelen van adolescent naar jongvolwassenen. Het hogere onderwijs kent een cruciale rol waarbij het de studenten kan ondersteunen. Nu is er een abrupte overgang naar het afstandsonderwijs gemaakt, een tot op heden onderbelicht fenomeen binnen de literatuur. Nu is de vraag hoe studenten dit ervaren binnen het kader van hun ontwikkeling. Om dit te onderzoeken zullen studenten worden benaderd en kunnen zij aan de hand van een enquête aangeven in welke mate de overgang hun ontwikkeling heeft beïnvloed. Vervolgens kunnen interviews worden afgenomen om de voorgaande resultaten van verdere context te voorzien.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk staat het onderzoeksdesign centraal. Allereerst wordt de gekozen onderzoeksmethode kort besproken alsook de redenering voor de gemaakte keuze. Daarnaast wordt ingegaan op de doelgroep van dit onderzoek, de onderzoeksinstrumenten en de procedure van het onderzoek. Tot slot wordt de wijze van analyseren besproken.

3.1 Onderzoeksmethode

Dit onderzoek maakt gebruik van zowel een kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethode, ook wel bekend als een ‘mixed method design’ (Morse, 2018). Er is gekozen voor deze combinatie omdat er met een kwantitatief onderzoek een grote hoeveelheid data kan worden verzameld en met een kwalitatief onderzoek vervolgens hier dieper op in kan worden gaan. Met de ‘mixed method design’ kunnen zoveel mogelijk studenten bereikt worden door het verrichten van een kwantitatief onderzoek zodat er een representatief en betrouwbaar beeld ontstaat. Om de gegevens vervolgens meer betekenis te bieden kan met het kwalitatieve onderzoek het kwantitatieve onderzoek van context worden voorzien. In dit onderzoek staan de ervaringen van studenten met betrekking tot het onderwijs centraal waardoor een kwalitatief onderzoeksmethode van groot belang wordt geacht. Een ‘mixed method design’ geeft de mogelijkheid om onderzoek te verrichten op zowel micro als macroniveau. De grote hoeveelheid data op macroniveau, laat een omvangrijker beeld zien en geeft duidelijker de mate van specifieke uitkomsten weer. Op microniveau schept het de mogelijkheid om de specifieke data uit te diepen om zo het fenomeen te kunnen beschrijven. Dus niet alleen het meten van het fenomeen, maar ook begrijpen ervan met deze methode mogelijk. Dit betreft een sociale wetenschap die complexe materie behandelt, waarbij het begrijpen van data essentieel is en waar er ruimte en flexibiliteit bestaat zodat er onverwachte resultaten kunnen ontstaan. Het verrichten van onderzoek aan de hand van slechts één van deze twee vormen van onderzoek kent zijn beperkingen. Zo kan er bij kwalitatief onderzoek sprake zijn van deelnemers die sociaal wenselijke houdingen innemen (Richman, Keisler, Weisband & Drasgow, 1999; Yin, 2009). De kans op sociale wenselijke antwoorden neemt af wanneer de gegevens van de studenten al aan de hand van een voorafgaand kwantitatief onderzoek kenbaar zijn gemaakt.

3.2 Onderzoeksdoelgroep

Dit onderzoek richt zich op twee doelgroepen: Saxion studenten die de opleiding toegepaste psychologie volgen en Saxion studenten die commerciële economie studeren. Commerciële economie is een studie die gericht is op organisaties en marktgerichte marketing, en beschrijft mensen als klanten. Toegepaste psychologie daarentegen richt zich meer op het gedrag van mensen, en hoe zij zich kunnen ontwikkelen. Groei in een financiële setting tegenover groei in de psychologische ontwikkeling. Er is gekozen om deze twee groepen studenten met elkaar te vergelijken om zo te kunnen onderzoeken of, en in hoeverre, de ontwikkeling van studenten anders wordt beïnvloed als gevolg van de invoering van het afstandsonderwijs.

De doelgroep bestaat uit studenten uit verschillende leerjaren en van diverse leeftijden. Zowel voltijd studenten als deeltijd studenten behoren tot de doelgroep. Wegens praktische overwegingen is er bewust niet gekozen voor studenten van afzonderlijke jaargangen. Het sturen van een e-mail naar individuele leerjaren is allereerst lastig te bewerkstelligen en er bestaat daarnaast het risico dat er van elk leerjaar onvoldoende respondenten worden behaald. De doelgroep bestaat uit 1000 toegepaste psychologie studenten en 580 commerciële economie studenten van het Saxion, te Deventer. Om een uitspraak te kunnen doen over deze

gehele groep zal een enkelvoudige aselechte steekproef worden genomen per doelgroep, een kleine selectie uit de gehele te meten populatie. Er is in dit onderzoek gekozen voor een enkelvoudige aselechte steekproef omdat hiermee de groep slechts eenmaal benaderd hoeft te worden, waarbij alle studenten de mogelijkheid hebben deel te nemen. Voor het huidige onderzoek wordt dit om deze reden dan ook als de meest geschikte methode gezien om de data te extrapoleren naar de gehele doelgroep.

Om een uitspraak te kunnen doen over de gehele groep is het noodzakelijk om ervoor te zorgen dat de steekproef voldoende representatief is. Hiervoor is de grote van de steekproef van essentieel belang. De grote van deze steekproef kan worden berekend met een formule die bestaat uit de gehele omvang van de populatie, de foutmarge en het betrouwbaarheidsniveau. De foutmarge geeft aan in hoeverre de data overeenkomt met die van de gehele populatie. Het betrouwbaarheidsniveau kent een percentage van 95 procent die de kans weergeeft dat een gevonden resultaat tussen twee waardes ligt. De grote van de steekproef neemt in een steeds mindere mate toe wanneer de gehele populatie groeit. Aan de hand van deze formule en volgens Krejcie & Morgan (1970) is het noodzakelijk dat minimaal 278 toegepaste psychologie studenten en 232 commerciële economie studenten deelnemen om zo een representatieve uitspraak te kunnen doen over de totale 1000 psychologie studenten en 580 commerciële economie studenten. De studenten worden benaderd via e-mail, die in overleg met de academie coördinator verstuurd kan worden. Deze e-mail is geadresseerd aan alle studenten die deze opleiding volgen, ongeacht het leerjaar. De studenten die bereid zijn om deel te nemen aan een interview kunnen dit aangeven aan het einde van de enquête onder vermelding van hun studentnummer. Deze studenten worden vervolgens, na het analyseren van de enquêtegegevens, benaderd per e-mail. Het aantal respondenten die benaderd zullen worden voor een interview ligt tussen de 8 en 12 studenten.

3.3 Onderzoeksinstrument

Allereerst wordt er een enquête afgenomen waarna interviews plaatsvinden. De motivatie hiervoor is om zoveel mogelijk studenten te bereiken zodat er een representatief en betrouwbaar beeld ontstaat. Om de gegevens vervolgens meer betekenis te bieden kan het kwalitatieve onderzoek context bieden. De instrumenten worden in de volgende paragrafen afzonderlijk behandeld.

3.3.1 Kwantitatief onderzoek: enquête

Dit onderzoek maakt gebruik van een enquête die door middel van 25 stellingen de ontwikkeling van een student beoogd te meten. Alvorens de stellingen aan bod komen, wordt eerst gevraagd naar demografische gegevens; leeftijd en geslacht. Dit biedt inzicht in de diversiteit van de respondenten en behoudt tegelijkertijd de anonimiteit van de respondent. De enquête is onderverdeeld in vijf schalen die allen onderdeel uitmaken van de ontwikkeling van de student; de ontwikkeling in autonomie, sociale verbondenheid, de persoonlijke identiteitsontwikkeling, de professionele identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling in de relatie tussen een student en docent. Elk van deze schalen telt vijf items. De respondenten worden gevraagd om aan te geven in welke mate de stellingen zijn veranderd sinds de invoering van het afstandsonderwijs. Er wordt gebruikgemaakt van een vijf-punts Likertschaal (Likert, 1932) om aan te geven in welke mate de respondent invloed heeft ervaren. De antwoordmogelijkheden zijn als volgt; helemaal niet, niet, neutraal, veel, heel veel. Deze vorm wordt aangeraden door onderzoekers doordat de mate van frustratie wordt beperkt bij bepaalde ongeduldige respondenten en daarnaast neemt de responspercentage en kwaliteit toe (Sachdev en Verma, 2004). Andere onderzoeken tonen ook aan dat meer dan vijf antwoordmogelijkheden resulteren in een grotere afwijking wanneer het onderzoek wordt

herhaald. Een kleiner verschil tussen de antwoordmogelijkheden is dus gevoeliger voor afwijkingen (Revilla, Saris, & Krosnick, 2013). Dit heeft te maken met factoren zoals geheugen.

De enquête is samengesteld aan de hand van gevalideerde meetinstrumenten. Veel van de in dit onderzoek gebruikte instrumenten komen uit bestaande onderzoeken die in het Engels geformuleerd zijn. Het is voor dit onderzoek dan ook noodzakelijk om een betrouwbaar en valide vertalingsproces op te stellen. Om ervoor te zorgen dat de instrumenten op een zo zorgvuldig mogelijke manier vertaald worden van het Engels naar het Nederlands, worden drie studenten benaderd die zowel de Engelse als de Nederlandse taal machtig zijn op academisch niveau. De items worden allereerst door een student voorwaarts vertaald, van het Engels naar het Nederlands, waarna een tweede student de Nederlandse stellingen weer terugvertaalt naar het Engels. Een derde student, die bekend is met dit onderzoek, beoordeelt vervolgens in hoeverre deze vertaling hetzelfde construct meet als het origineel. Uiteindelijk worden een vijftal studenten gevraagd zowel de Engelse als de Nederlandse enquête in te vullen. De resultaten van beide ingevulde enquêtes worden vervolgens per student afzonderlijk met elkaar vergeleken om zo te kunnen beoordelen of de antwoorden op de stellingen in de Engelse en Nederlandse enquête overeenkomen.

Zoals hierboven vermeld bestaat dit onderzoek uit een vragenlijst van 25 stellingen, onderverdeeld in 5 stellingen per individueel construct. De vragenlijst is samengesteld aan de hand van bestaande vragenlijsten. In de volgende paragrafen worden de gebruikte meetinstrumenten per construct uiteengezet.

Sociale verbondenheid

De schaal, ontwikkeling in sociale verbondenheid, is samengesteld door gebruik te maken van de ‘social connectedness scale revised (SCS-r)’. Lee en Robbins (1995) hebben dit instrument samengesteld om zo samenhangigheid te meten vanuit het psychologische model van Kohut (1984). De 20 items van het originele instrument zijn allen negatief verwoord. Het originele instrument is aangepast zodat er ook positief geformuleerde items zijn die zich richten op gevoelens van nabijheid en het maken van connecties. Om de validiteit en betrouwbaarheid te vergroten is er een panel gebruikt bestaande uit vier juryleden die bekend zijn met de theorie van Kohut. Zij hebben een brede selectie aan items beoordeeld, waarna een aantal zijn verwijderd of aangepast. Het instrument toonde een grote mate van validiteit en betrouwbaarheid aan na de analyses. De items zijn verdeeld in twee groepen; gevoelens van nabijheid en connecties, en gevoelens van afstand en isolatie. Er zijn vier positieve items en één negatief item overgenomen uit dit instrument. Verder zijn termen als ‘friends’ omgezet en vertaald naar ‘medestudenten’ en ‘people’ naar ‘studenten’. Er zijn in totaal vijf items meegenomen van de SCS-r zodat respondenten langer te tijd kunnen nemen voor elke stelling.

Professionele identiteitsontwikkeling

De schaal professionele identiteitsontwikkeling maakt gebruik van twee onafhankelijke instrumenten; de ‘Professional Identity Five-Factor Scale (PIFFS)’ en de ‘Professional Identity Status Questionnaire (PISQ-5d)’. De PIFFS, samengesteld door Tan, Van der Molen en Schmidt (2015) tracht de professionele identiteitsontwikkeling te meten onder universiteitsstudenten. Het meetinstrument kan als ondersteuning bieden bij het ontwikkelen en evalueren van professionele onderwijsprogramma’s. Het concept professionele ontwikkeling wordt onderverdeeld in een aantal constructen. Het huidige onderzoek maakt gebruik van de constructen ‘kennis over professionele praktijken’ en ‘ervaringen binnen een professionele setting’. De validiteit wordt beoordeeld als uitermate valide en betrouwbaar. Er

is gebruikgemaakt van een sample groep, waarna twee groepen zijn gebruikt om uiteindelijk te beoordelen of de resultaten overeenkomen met de verwachtingen die gesteld werden. De overgenomen items zijn aangepast om deze passend te maken voor dit onderzoek. Zo is één item omgezet van een vraag naar een stelling, en een andere stelling waarin gerefereerd is naar een specifieke opleiding is omgezet naar ‘opleiding’ in het algemeen. De PIFFS is gebruikt voor de volgende twee stellingen; ‘I have a good idea about the roles and responsibilities of my future job’ wat is vertaald naar ‘Ik heb een goed beeld van de taken en verantwoordelijkheden van mijn toekomstige baan’ en de stelling ‘I am already pretty sure what kind of profession I will enter after completing the polytechnic or university education’, vertaald naar ‘Ik weet al vrij zeker wat voor soort beroep ik ga uitoefenen na het afronden van mijn opleiding’. Naast het PIFFS-instrument maakt dit onderzoek gebruik van de PISQ-5d, samengesteld door Mancini et al. (2015), wat zowel intra-individuele als groepsprocessen meet die zijn verbonden aan de ontwikkeling van studenten. Dit instrument richt zich met name op de mate waarin studenten zich identificeren als professional. Het begrip professionele identiteitsontwikkeling wordt onderverdeeld in vier dimensies die elk vier items bevatten. De dimensies zijn; diepgaande verkenning, bevestiging, identificatie met verplichting, heroverweging van verplichtingen en praktijkgerichte activiteiten. Er zijn bij het samenstellen van dit meetinstrument items overgenomen vanuit de dimensies identificatie met verplichtingen, diepgaande verkenning en heroverweging van verplichtingen. Het verdeelt de professionele identiteitsontwikkeling in verschillende dimensies. Er zijn bij het samenstellen van een meetinstrument voor dit onderzoek items overgenomen vanuit de dimensie ‘de mate van identificatie’ en ‘heroverweging van verplichtingen’ en vertaald. Deze schalen tonen de hoogste interne consistentie. Een voorbeeld van de omzetting van de PISQ-5d is het item ‘Thinking about myself as a professional makes me feel self-confident’ wat is vertaald naar ‘Ik voel mij zelfverzekerd wanneer ik mijzelf beschouw als een professional’ en is opgenomen in het huidige instrument.

Relatie student-docent

De ontwikkeling binnen de relatie tussen een student en docent is gemeten aan de hand van de ‘Student-Teacher Relationship Measure (S-TRM)’, samengesteld door Pianta (2001) Het meet de verschillende percepties die studenten hebben met betrekking tot hun relatie met de docent. Er worden 25 items onderverdeeld in de dimensies sociale als een academische relatie. Dit onderzoek heeft gebruikgemaakt van items die zich bevinden in de categorie van de sociale relatie. De S-TRM is erg valide en betrouwbaar gebleken, doordat er gebruikgemaakt is van een comité bestaande uit een psychologieafdeling en een college van onderwijs binnen de universiteit. De resultaten tonen de hoge mate van interne consistentie en constructvaliditeit. Het proces van vertalen kende geen bijzonderheden aangezien de geïmplementeerde stellingen vrij simpel geformuleerd zijn. Zo is de stelling ‘My teachers really listen to me when I talk’ naar ‘Mijn docenten luisteren echt naar mij wanneer ik praat’.

Persoonlijke identiteitsontwikkeling

De persoonlijke identiteitsontwikkeling van maakt gebruik van de ‘Eriksons Psychosocial Inventory (EPSI) van Rosenthal, Gurney en Moore (1981). Het meet de mate waarin psychosociale kenmerken zich voordoen bij het doorlopen van Erikson’s acht stadia binnen ontwikkeling. Het bestaat uit 54 items, die zes subschalen die elk een fase binnen die stadia weergeven. De fase die relevant is voor dit onderzoek is de persoonlijke identiteitsontwikkeling die wordt omschreven als het conflict die plaatsvindt tussen identiteit en identiteitsverwarring. Het vindt plaats in de adolescentie van een individu. Om de validiteit van het instrument te verhogen is er gebruikgemaakt van onafhankelijke onderzoekers die de items hebben gescreend. Aan de hand van face validity is er beoordeeld of er aanpassingen

plaats moesten vinden. Bij het gebruiken van een pilot groep is er ook een antwoordmogelijk toegevoegd, waarbij de respondent kon aangeven of een items verwarrend was. Dit heeft allemaal bijgedragen aan een zeer betrouwbare en valide instrument. De stellingen die zijn geïmplementeerd naar dit onderzoek zijn helder geformuleerd, daarnaast hebben zij geen betrekking op een specifieke doelgroep. Dit maakte dat het proces van vertalen vrij vlot verliep en weinig obstakels kende. Zoals het item 'I've got a clear idea of what I want to be' is vertaald naar 'Ik heb een duidelijk beeld van wat ik wil zijn'. Er zijn uiteindelijk vijf items meegenomen vanuit dat onderzoeksinstrument en geïmplementeerd naar dit onderzoek en ontwikkeling van een enquête.

Autonomie

De schaal die de ontwikkeling in autonomie behandelt maakt gebruik van de 'Learner Autonomy Scale (LAS)', samengesteld door Giossos en Sereti (2018) en 25 items telt. Het wordt onderverdeeld in twee dimensies, persoonlijke autonomie en autonomie als leerling. Hier worden drie items van overgenomen. Daarnaast worden twee items meegenomen vanuit de Erikson Psychosocial Inventory (EPSI) die 12 items kent gericht op het construct autonomie. Het wordt onderverdeeld in vier constructen, het specifieke vermogen self-management, een specifieke psychologische instelling, het algemene vermogen tot self-management en een algemene psychologische instelling. Er is geen sprake geweest van items die moesten worden aangepast om zo deel uit te maken van dit onderzoek. Drie items zijn meegenomen vanuit de LAS. Het eerste item 'I set specific targets' is vertaald naar 'Ik stel specifieke doelen vast voor mijzelf. Het tweede item 'I can also evaluate my cognitive abilities' wat is vertaald naar 'Ik kan mijn cognitieve vaardigheden evalueren'. Het vertalingsproces verliep vrij goed, echter vormde een item een obstakel. Het item 'I know when to please myself and when to please others' is vertaald naar 'Ik weet wanneer ik mijzelf moet plezieren en wanneer ik anderen moet plezieren'. Tijdens de eerste fase van het vertalen is er besloten het woord 'behagen' te gebruiken als vertaling van 'please'. Later is de keuze toch gegaan naar 'plezieren' aangezien dit bekender woord betreft.

3.3.2 Kwalitatief onderzoek: interviews

Het interview dient ter verdieping van de resultaten uit de enquête en beoogt de resultaten van context te voorzien. Aangezien de interviews plaatsvinden nadat de vragenlijsten zijn ingevuld zijn de gegevens van een respondent voor de afname van het interview reeds bekend. Dit maakt dat het bespreken van demografische gegevens overbodig wordt geacht. Er wordt gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. De interviews zijn gestructureerd aan de hand van een lijst met onderwerpen waarbij de individuele schalen binnen de ontwikkeling van een student afzonderlijk aan bod zullen komen en waarbij ruimte wordt geboden voor eigen inbreng van de student. Daarnaast biedt een semigestructureerd interview de mogelijkheid voor de onderzoeker om flexibel in te spelen op de antwoorden van de student. De vragen zullen zich richten op de ervaring van de student voor de invoering van het afstandsonderwijs en de huidige situatie, met betrekking tot een specifiek ontwikkelingsschaal. Vervolgens zal er gevraagd worden naar voorbeelden die deze mogelijke verandering weergeven. Daarna wordt er gevraagd naar de gevoelens die ervaren worden als gevolg van deze verandering.

3.4 Procedure

Nadat de enquête is samengesteld wordt deze online geplaatst via google docs zodat deze vervolgens beschikbaar gesteld kan worden aan de doelgroep. De studenten van de opleidingen toegepaste psychologie en commerciële economie worden per e-mail benaderd. In deze e-mail wordt duidelijk aangegeven waar dit onderzoek over gaat, wat de specifieke

doelstelling van het onderzoek is, wat de geschatte duur van de enquête is, en wat de relevantie van dit onderzoek kan zijn voor de studenten. De e-mail sluit af met een link naar de vragenlijst die op google docs is geplaatst. Via google docs wordt bijgehouden hoeveel respondenten de vragenlijst hebben voltooid. Nadat vijf dagen zijn verstreken sinds het versturen van de e-mail vindt er een evaluatie plaats waarbij gekeken wordt of het aantal respondenten voldoende is. In het geval het aantal respondenten minder dan 150 bedraagt, kunnen er een aantal vervolgstappen worden ondernomen. Allereerst kan een reminder worden gestuurd per e-mail. Wanneer er na vijf dagen nog onvoldoende respondenten blijken te zijn, kan gebruikgemaakt worden van sociale mediakanalen, in het specifiek Facebook en Whatsapp. Dit kan gedaan worden door een link naar de enquête te plaatsen in verschillende Facebookgroepen van de relevante opleidingen en daarnaast kan de onderzoeker individuele studenten benaderen van beide opleidingen met de vraag of zij de enquête willen verspreiden in de whatsappgroepen van hun klassen.

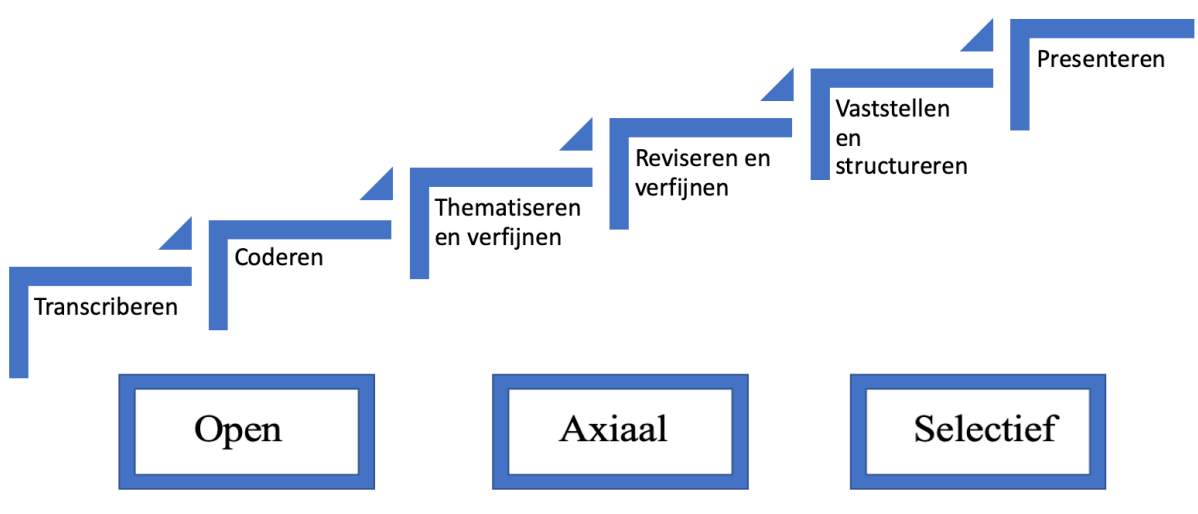
Het voorbereiden van de interviews begint bij het afronden van de analyses van de enquêtes. Aan het einde van de vragenlijst krijgen studenten de mogelijkheid om aan te geven of zij deel willen nemen aan een interview, waarbij vervolgens gevraagd wordt naar een studentenummer. Deze respondenten worden vervolgens per e-mail benaderd. Het interview wordt online afgenomen via Microsoft Teams zodat er ruimte is voor non-verbale communicatie en er een persoonlijk gesprek kan plaatsvinden. In overleg met de respondent wordt er een dag en tijdstip kortgesloten. Het gesprek wordt opgenomen, waar de respondent van op de hoogte is tijdens het maken van de afspraak. Het interview zal tussen de 15 en 25 minuten duren, afhankelijk van de antwoorden van de respondent en eventuele vervolgvragen.

3.5 Analyses

Nadat de enquêtes succesvol ingevuld en ontvangen zijn kunnen de gegevens worden geanalyseerd. Deze gegevens worden vervolgens verwerkt in het softwareprogramma SPSS. Aan de hand van dit programma zullen er verschillende analyses worden uitgevoerd. Allereerst wordt er gebruikgemaakt van de descriptive statistics functie om een weergave te tonen van demografische gegevens. Daarnaast biedt deze functie een overzicht in de frequenties. Een dergelijke frequentieanalyse kan het gemiddelde en de standaarddeviatie van de schalen tonen. Door de items samen te voegen wordt er een nieuwe variabele aangemaakt die de gehele schaal binnen de ontwikkeling weergeeft. Zo wordt er gekeken naar de schaal en de mate waarin er de scores van 1 tot en met 5 zijn gegeven. Daarnaast wordt er, per schaal, een homogeniteitsanalyse uitgevoerd om zo de interne consistentie van de schalen vast te stellen. Er wordt een grens van 0.7 aangehouden, omdat dit aangeeft dat de uitkomst voldoende betrouwbaar is (Nunnally, 1978). Om te onderzoeken of er sprake is van een normaalverdeling wordt er gebruikgemaakt van de Shapiro-Wilk toets. Verder wordt er een ongepaarde t-toets uitgevoerd om de twee doelgroepen – psychologie studenten en commerciële economie studenten – met elkaar te vergelijken. Tot slot wordt er, om de correlaties tussen de schalen vast te stellen, gebruikgemaakt van een Pearson of Spearman toets, afhankelijk van de aanwezigheid dan wel afwezigheid van een normaalverdeling van ieder construct.

Na het afnemen van ieder individueel interview wordt deze zo spoedig mogelijk aan de hand van de aantekeningen en opnames, woordelijk getranscribeerd. Nadat alle interviews afgenomen en getranscribeerd zijn, worden deze kwalitatieve gegevens vervolgens met behulp van het softwareprogramma ATLAS.ti gecodeerd door de onderzoeker. Het coderen bestaat uit drie fases; open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Dit proces is weergegeven in Figuur 2 en is gebaseerd op de zogeheten ‘grounded theory’. Tijdens de eerste

fase van open coderen worden labels toegekend aan tekstfragmenten die vervolgens in de tweede fase van axiaal coderen worden gegroepeerd in categorieën op basis van de deelvragen. Op basis van het axiaal coderen worden vervolgens selectieve codes opgesteld.



Figuur 2. Proces van het coderen van de interviews

Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uiteengezet van het onderzoek naar de invloed van het afstandsonderwijs op de ontwikkeling van toegepaste psychologie studenten binnen het Saxion. Allereerst zal het verloop van het onderzoek worden besproken waarna de respons zal worden belicht. De hierop volgende alinea's zullen de belangrijkste onderzoeksresultaten uiteenzetten waarbij de relevante resultaten per deelvraag zullen worden weergegeven.

4.1 Uitvoering en respons

Nadat de enquête was opgesteld is er overgegaan tot de vervolgstap: het beschikbaar stellen van deze enquête aan de doelgroep. Om dit te bewerkstelligen zou aanvankelijk een e-mail met een link naar de enquête worden verstuurd naar zowel voltijd als deeltijd studenten van de Academie Mens en Arbeid en de Academie Financier, Economie en Management. Het bleek niet haalbaar om een dergelijke e-mail te sturen en in overleg met de opdrachtgever is besloten de enquête beschikbaar te stellen binnen verschillende modules. De sleutelfiguur hierin werd helaas ziek en in overleg met de opdrachtgever is besloten om de vragenlijst uit te zetten onder toegepaste psychologie studenten die de module ontwikkelingspsychologie volgen. Daarnaast is besloten de link naar de vragenlijst via Facebook en in verschillende Whatsapp groepen uit te zetten. Voorts is besloten om, omwille van de tijd, de interviews niet af te gaan nemen. Doordat de exacte reikwijdte van de gebruikte platforms onduidelijk is, is het niet vast te stellen hoeveel studenten in totaal benaderd zijn. Uiteindelijk hebben, nadat de vragenlijst gedurende twee weken open heeft gestaan, 57 studenten deelgenomen aan het onderzoek. De leeftijden, zoals weergegeven in Tabel 1, liggen tussen de 17 en 27 jaar met een gemiddelde leeftijd en standaarddeviatie van 20.6 jaar en 2.28, respectievelijk. In totaal hebben 27 studenten via Blackboard, 14 studenten via Facebook en 16 studenten via WhatsApp aan het onderzoek deelgenomen.

Tabel 1

Aantal respondenten per geslacht en leeftijd weergegeven in aantallen en percentages (n=57)

Leeftijd	Geslacht						Totaal	
	Man		Vrouw		Anders			
	n	%	n	%	n	%	n	%
17	-	-	1	2	-	-	1	2
18	1	7	12	29	-	-	13	23
19	1	7	7	17	1	11.1	9	16
20	2	14	5	12	-	-	7	12
21	1	7	6	14	-	-	7	12
22	3	21	2	5	-	-	5	8
23	5	36	4	10	-	-	9	16
24	-	-	3	7	-	-	3	5
25	1	7	1	2	-	-	2	4
26	-	-	1	2	-	-	1	2
Totaal	14	100	42	100	1	100	57	100

4.2 Homogeniteit en normaalverdeling

Om de homogeniteit van de constructen te meten is er gebruikgemaakt van de Cronbach's Alpha, de gegevens hiervan staan vermeld in tabel 2. De cijfers wijzen uit dat enkel het construct dat de ontwikkeling meet van de relatie student en docent een goede interne consistentie heeft. De scores van deze schaal worden om deze reden nauwelijks bepaald door

toeval, in tegenstelling tot de overige vier schalen. Bij de overige constructen kan geconcludeerd worden dat er geen sprake is van een interne consistentie.

Hoewel er geen inhoudelijke argumenten zijn om items te verwijderen, maar omdat het een oriënterende studie betreft naar de mogelijke impact van afstandsonderwijs op de ontwikkeling van studenten, heeft een nadere analyse plaatsgevonden van de interne consistentie. Deze analyse wijst uit dat wanneer van de schaal autonomie item 4 (ik vind het moeilijk om een besluit te nemen) verwijderd wordt, een Cronbach's Alpha bereikt kan worden van .70. Voor de overige schalen geldt dat het elimineren van items geen aanzienlijke verbetering teweegbrengt met betrekking tot de interne consistentie. In het kader van dit onderzoek zal echter, wegens gebrek aan inhoudelijke argumenten, niet overgegaan worden tot het verwijderen van items. Het onderzoek zal dan ook verder worden verricht aan de hand van de oorspronkelijke schalen.

Verder wordt in onderstaande tabel de totale Cronbach's Alpha weergegeven, die aangeeft in hoeverre de verschillende schalen tezamen de ontwikkeling van de student meten. De Cronbach's Alpha bedraagt .77, wat als acceptabel kan worden beschouwd. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de verschillende schalen tezamen de ontwikkeling van de student meten.

Tabel 2

Homogeniteitsanalyse: de mate van interne consistentie per schaal (n=57)

Schaal	Cronbach's Alpha
Autonomie	.58
Sociale Verbondenheid	.49
Persoonlijke Identiteitsontwikkeling	.56
Professionele Identiteitsontwikkeling	.45
Relatie Student-Docent	.82
Totaal	.77

Om per schaal te toetsen of er sprake is van een normaalverdeling, is er gebruik gemaakt van de Shapiro-Wilk toets. De uitkomsten hiervan zijn weergegeven in tabel 3. De nulhypothese wordt verworpen bij een significantie waarde onder de .05. Zoals blijkt uit de tabel, zijn alle schalen normaal verdeeld, met uitzondering van het construct autonomie. Dit heeft tot gevolg dat bepaalde statistische testen niet uitgevoerd kunnen worden, tenzij de data getransformeerd wordt naar een dataset met de noodzakelijke normaalverdeling. In dit onderzoek is het echter enkel van belang bij het uitvoeren van een correlatie test, waarbij er bij de keuze van type test rekening gehouden dient te worden met het ontbreken van een normaal verdeelde dataset binnen de schaal autonomie.

Tabel 3

Normaalverdeling toets, Shapiro Wilk (n=57)

Schaal	Toetswaarden	Significantie
Autonomie	.93	.00
Sociale verbondenheid	.97	.32
Persoonlijke identiteitsontwikkeling	.98	.32
Professionele identiteitsontwikkeling	.96	.08
Relatie student-docent	.98	.28

4.3 Resultaten deelvragen

Om vast te stellen wat het oordeel is van de respondenten over de verschillende gemeten constructen, is voor ieder construct een nieuwe variabele aangemaakt. In de volgende paragrafen zijn de resultaten per deelvraag weergegeven waarbij de frequenties, de gemiddelden en de standaarddeviaties worden benoemd.

4.3.1 Deelvraag 1: In welke mate heeft het afstandsonderwijs invloed op de autonomie?

De respondenten hebben aan de hand van items 1 tot en met 5 van de vragenlijst aangegeven in welke mate zij, sinds het afstandsonderwijs is ingevoerd, een verandering ervaren met betrekking tot hun ontwikkeling in autonomie. Hierbij is een Likertschaal gehanteerd met een verdeling van 1 (helemaal niet) tot en met 5 (heel erg). Om de gemiddelde score op het construct autonomie te kunnen bepalen is een gemiddelde variabele aangemaakt. Hieruit kwam een gemiddelde van 3.2 met een standaarddeviatie van .93 naar voren. Dit betekent dat de respondenten de invloed van het afstandsonderwijs op hun autonomie als neutraal ervaren. In tabel 4 is een frequentieverdeling die weergeeft hoe de respondenten de items hebben beoordeeld die tezamen het construct autonomie meten.

4.3.2 Deelvraag 2: In welke mate heeft het afstandsonderwijs invloed op de sociale verbondenheid?

De respondenten hebben aan de hand van vijf items aangegeven in welke mate zij, sinds de invoering van het afstandsonderwijs, een verandering ervaren met betrekking tot hun ontwikkeling in sociale verbondenheid. Hierbij is een Likertschaal gehanteerd met een verdeling van 1 (helemaal niet) tot en met 5 (heel erg). Om de mate van effect op het construct te bepalen, is op deze schaal een gemiddelde variabele aangemaakt. Hier kwam een gemiddelde uit van 3.02 met een standaarddeviatie van .89. Hieruit blijkt dat de respondenten de invloed van het afstandsonderwijs op hun mate van sociale verbondenheid als neutraal ervaren. Tabel 4 weergeeft de frequentieverdeling waar te zien is hoe de respondenten op het construct hebben gescoord.

4.3.3 Deelvraag 3: In welke mate heeft het afstandsonderwijs invloed op de persoonlijke identiteitsontwikkeling?

De respondenten hebben aan de hand van vijf items aangegeven in welke mate zij sinds het afstandsonderwijs is ingevoerd een verandering ervaren met betrekking tot hun persoonlijke identiteitsontwikkeling. Hierbij is een Likertschaal gehanteerd met een verdeling waarbij 1 duidt op helemaal geen verandering en 5 een hele erge verandering betekent. Om de gemiddelde score op het construct te kunnen bepalen is er een gemiddelde variabele aangemaakt. Hier is uit gekomen dat het gehele construct een waarde van gemiddeld 3.12 en een standaarddeviatie van .82 heeft. Deze waarde valt onder neutraal, wat betekent dat de respondenten de invloed van het afstandsonderwijs op hun persoonlijke identiteitsontwikkeling als neutraal ervaren. Tabel 4 laat de frequentieverdeling zien van het construct persoonlijke identiteitsontwikkeling.

4.3.4 Deelvraag 4: In welke mate heeft het afstandsonderwijs invloed op de professionele identiteitsontwikkeling?

De respondenten hebben aan de hand van vijf items aangegeven in welke mate zij sinds het afstandsonderwijs is ingevoerd een verandering ervaren met betrekking tot hun professionele identiteitsontwikkeling. Hierbij is een Likertschaal gehanteerd met een verdeling van 1 (helemaal niet) tot en met 5 (heel erg). In Tabel 4 is een frequentieverdeling zichtbaar die

weergeeft hoe de respondenten op het construct professionele identiteitsontwikkeling hebben gescoord. Er is een gemiddelde variabele aangemaakt om de gemiddelde score op het construct professionele identiteitsontwikkeling vast te kunnen stellen. De resultaten hiervan wijzen uit dat het gehele construct een gemiddeld score heeft van 2.66 met een standaarddeviatie van .96. Deze score betekent dat de respondenten de invloed van het afstandsonderwijs op hun autonomie als neutraal ervaren.

4.3.5 Deelvraag 5: In welke mate heeft het afstandsonderwijs invloed op de relatie tussen een student en docent?

De respondenten hebben aan de hand van vijf items aangegeven in welke mate zij sinds het afstandsonderwijs is ingevoerd een verandering ervaren met betrekking tot hun ontwikkeling in de relatie tussen de student en de docent. Hierbij is een Likertschaal gehanteerd met een verdeling van 1 (helemaal niet) tot en met 5 (heel erg). Tabel 4 geeft de frequenties van de scores op het construct relatie tussen student en docent weer. Om de gemiddelde score op dit construct te kunnen meten is er een gemiddelde variabele aangemaakt. Hieruit is een gemiddelde score van 2.88 en een standaarddeviatie van .92 naar voren gekomen. Dit betekent dat de respondenten de invloed van het afstandsonderwijs op hun ontwikkeling in de relatie tussen de student en docent als neutraal ervaren.

Tabel 4
Frequentieverdeling per construct (n=57)

Schaal	1	2	3	4	5	M	SD
Autonomie	15	49	98	110	13	3.2	.93
Sociale verbondenheid	13	66	125	75	10	3.02	.89
Persoonlijke identiteitsontwikkeling	17	64	94	91	19	3.12	.82
Professionele identiteitsontwikkeling	33	94	103	48	7	2.66	.96
Relatie student-docent	22	82	114	72	5	2.88	.92
Totaal	100	355	534	396	54	2.98	.90

Noot. M = Gemiddelde en SD = Standaarddeviatie.

4.4 Nadere analyses

Aan de hand van het literatuuronderzoek zijn een aantal verwachtingen gesteld met betrekking tot verbanden tussen de gemeten constructen. Zo is er gesteld dat er verbanden bestaan tussen de constructen sociale verbondenheid en persoonlijke identiteitsontwikkeling, en verbanden tussen sociale verbondenheid en autonomie. Om deze verwachtingen te toetsen is er een correlatieanalyse uitgevoerd. Zoals eerder vermeld blijkt uit tabel 3 dat er geen sprake is van een normaalverdeling met betrekking tot het construct autonomie. Dit is de reden dat er twee verschillende tests zijn uitgevoerd om de onderlinge correlaties van de constructen te meten. Door middel van een Spearman toets zijn de correlaties tussen het construct autonomie en de overige constructen gemeten. De correlaties van de overige vier constructen zijn gemeten aan de hand van een Pearson toets. De resultaten van beide tests zijn opgenomen in tabel 5. De getallen in onderstaande tabel geven de mate van correlatie aan van ieder construct ten opzichte van elk van de andere constructen. De waarde geeft aan in hoeverre er een lineair verband bestaat tussen twee verschillende constructen waarbij het getal 1 duidt op een perfect positief lineair verband en het getal -1 een volledig negatieve correlatie indiceert. Een waarde van 0 geeft aan dat er geen enkel verband bestaat tussen de constructen. Uit de Pearson test is naar voren gekomen dat autonomie correleert met sociale verbondenheid en persoonlijke identiteitsontwikkeling. Daarnaast correleert sociale

verbondenheid met persoonlijke identiteitsontwikkeling en de relatie tussen student en docent. De sterkste correlatie is te zien tussen het construct sociale verbondenheid en persoonlijke identiteitsontwikkeling, met een correlatie van .63.

Tabel 5

Correlaties tussen de verschillende schalen onderling (n=57)

Schaal	1	2	3	4	5
Autonomie (1)	.	.55**	.59**	.14	.02
Sociale Verbondenheid (2)		.	.63**	.14	.39**
Persoonlijke Identiteitsontwikkeling (3)			.	.25	-.05
Professionele Identiteitsontwikkeling (4)				.	-.82
Relatie Student-Docent (5)					.

***Correlatie is significant bij 0.01*

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de conclusie uiteengezet, waarbij de centrale vraagstelling, de onderzoeksresultaten en de theorie samenkomen. De eerste paragraaf wordt besteed aan de deelvragen afzonderlijk om zo gezamenlijk de hoofdvraag te kunnen beantwoorden en een eindconclusie te kunnen vormen. Vervolgens vindt er een discussie plaats over de uitkomsten van het onderzoek en wordt er in de discussie ingegaan op de sterke en zwakke kanten van het onderzoek. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek worden er tot slot concrete aanbevelingen gedaan aan de opdrachtgever.

5.1 Conclusie

De ontwikkeling van de student en de mate waarin de invoering van het afstandsonderwijs hier volgens studenten invloed op heeft gehad staat centraal binnen dit onderzoek. De onderzoeksvraag richt zich op de ervaringen van studenten nu zij deze ontwikkeling meemaken. Verschillende constructen binnen deze ontwikkeling zijn hiervoor onderzocht, bestaande uit sociale verbondenheid, autonomie, persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling en de relatie tussen een student en docent.

Deelvraag 1 onderzoekt de ontwikkeling van autonomie onder de studenten na de invoering van het afstandsonderwijs.

De studenten ervaren weldegelijk een verandering in hun ontwikkeling in autonomie ten gevolge van de invoering van het afstandsonderwijs, echter in beperkte mate. Aan de hand van de literatuur is er de verwachting gesteld dat afstandsonderwijs meer vereist van studenten om autonoom te functioneren. Giagli, Giaglis en Koutsaba (2010) stellen dat het afstandsonderwijs van de studenten vereist dat er actiever deelgenomen moet worden aan eigen leerprocessen, in vergelijking tot studenten die fysiek onderwijs volgen. De studenten binnen dit onderzoek ervaren wel invloed bij de overgang naar afstandsonderwijs, echter niet in dezelfde mate als vanuit de literatuur verwacht kon worden. Wel kan gesteld worden dat studenten, van alle constructen binnen de ontwikkeling, de meeste verandering ervaren binnen het construct autonomie.

Deelvraag 2 onderzoekt de verandering op het gebied van ontwikkeling in sociale verbondenheid die studenten hebben ervaren bij de invoering van het afstandsonderwijs. Het onderzoek wijst uit dat studenten een zekere mate van verandering ervaren in hun ontwikkeling in sociale verbondenheid ten gevolge van de invoering van het afstandsonderwijs.

Dit wijkt af van wat vooraf van uit de literatuur verwacht kon worden.

De verwachting was dat studenten die veel online werken zich minder verbonden voelen. Haefner (2000) benadrukt dit en geeft aan dat studenten gevoelens van verbondenheid missen bij het online werken. De studenten binnen dit onderzoek ervaren dit niet in diezelfde mate. Verder bestaat er een verband tussen de ontwikkeling in sociale verbondenheid en autonomie. Dit komt overeen met de literatuur die aantoonde dat afstandsonderwijs een bepaalde mate van autonomie vereist, met tot gevolg dat er minder sprake is van sociale verbondenheid. Ook blijkt uit de resultaten van dit onderzoek dat er een verband bestaat tussen de schaal die de relatie tussen een student en docent weergeeft en sociale verbondenheid. Dit wijkt af van wat er vooraf vanuit de literatuur verwacht mocht worden.

Deelvraag 3 onderzoekt de persoonlijke identiteitsontwikkeling van studenten nadat het afstandsonderwijs is ingevoerd.

Studenten geven aan dat de invoering van het afstandsonderwijs in zekere mate invloed heeft op hun persoonlijke identiteitsontwikkeling. Dit wordt ondersteund door de literatuur die aantoont dat de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit voor een groot deel afhankelijk is van de sociale contacten, een aspect dat door het afstandsonderwijs beïnvloed wordt. Nawaz (2011) stelt dat sociale groepen essentieel zijn bij het vormen van een identiteit, aangezien zij zichzelf kunnen vergelijken met anderen en bewust kunnen worden waarin zij verschillen.

Deelvraag 4 onderzoekt de professionele identiteitsontwikkeling van studenten nadat het afstandsonderwijs is ingevoerd.

De studenten hebben aangegeven de invloed van het afstandsonderwijs op hun professionele identiteitsontwikkeling in beperkte mate te ervaren. Uit de resultaten blijkt dat studenten de minste verandering ervaren binnen hun professionele identiteitsontwikkeling. Aan de hand van de literatuur kan verwacht worden dat de invoering invloed heeft op de professionele ontwikkeling van de student. Perry (2012) stelt dat het proces van feedback ontvangen verschilt tussen afstandsonderwijs en fysiek onderwijs. Feedback draagt sterk bij aan de ontwikkeling van een professionele identiteit. De conclusie spreekt deze verwachting deels tegen.

Deelvraag 5 onderzoekt de ontwikkeling in de relatie tussen een student en docent nadat het afstandsonderwijs is ingevoerd.

De invloed die is ervaren door studenten op hun ontwikkeling in de relatie met de docent is in beperkte mate aanwezig. Aan de hand van de literatuur kan verwacht worden dat de ontwikkeling van de relatie tussen de student en docent in hoge mate wordt beïnvloed als gevolg van de invoering van het afstandsonderwijs. Uit het onderzoek van Herschkovity (2018) blijkt dat de ontwikkeling in de relatie tussen docent en student afneemt als gevolg van het afstandsonderwijs doordat de nadruk hierbij veel sterker ligt op informatieoverdracht en in mindere mate op emotioneel contact. Binnen dit onderzoek ervaren de studenten in mindere mate een dergelijk verandering als vanuit de literatuur verwacht mocht worden.

De bovenstaande conclusies maken het mogelijk om antwoord te geven op de hoofdvraag die zich richt op de ontwikkeling van de toegepaste psychologie student en de mate waarin deze beïnvloed is ten gevolge van de invoering van het afstandsonderwijs.

De uitkomsten van het onderzoek laten een vrij consistent beeld zien waarbij de studenten de invloed van de invoering van het afstandsonderwijs op alle schalen binnen hun ontwikkeling als neutraal ervaren. Dit komt niet geheel overeen met de resultaten uit de literatuur, die een grotere mate van invloed vaststelt. De professionele identiteitsontwikkeling kent de laagste mate van invloed dat door studenten wordt ervaren. De schalen autonomie en persoonlijke identiteitsontwikkeling correleren met elkaar, hoewel er geen verwachting bestond vanuit de literatuur. De schaal sociale verbondenheid houdt verband met zowel autonomie als de relatie tussen een student en docent.

5.2 Discussie

Dit onderzoek kent enkele zwakke alsook sterke aspecten die invloed hebben gehad op de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek en zullen hieronder besproken worden. In de discussie worden de resultaten van het onderzoek geïnterpreteerd en de verwachtingen besproken. Allereerst zal de betrouwbaarheid van het onderzoek worden toegelicht, waarna de validiteit wordt behandeld. Daarnaast worden de verschillen tussen de resultaten uit het onderzoek en de literatuur besproken. Tot slot worden de voorwaarden aan een mogelijk vervolgonderzoek besproken.

Uit de homogeniteitsanalyses blijkt dat vier van de vijf onderzochte constructen onvoldoende betrouwbaar zijn. De schaal die de ontwikkeling van de relatie tussen de student en docent meet wordt wel betrouwbaar geacht. Dit kan wellicht verklaard worden doordat er bij dit construct gebruik is gemaakt van een wetenschappelijke vragenlijst, waar bij andere constructen gebruik werd gemaakt van meerdere vragenlijsten. De items waren eenvoudig geformuleerd wat het vertalingsproces vereenvoudigde. De resultaten die uit hebben gewezen dat de overige vier constructen niet voldoende betrouwbaar zijn, kunnen worden verklaard door verschillende factoren binnen het onderzoek.

Allereerst is het vereiste aantal respondenten niet behaald. De benadering waarbij het noodzakelijk was om een grote groep studenten te bereiken was niet mogelijk, met tot gevolg dat er gebruik moest worden gemaakt van andere media zoals facebook en whatsapp. Deze wegen hebben echter niet tot het gewenste resultaat geleid. Een relatief kleine groep van respondenten maakt ook dat de groep heterogeen is, doordat er studenten uit verschillende leerjaren deel hebben genomen. Er bestaat binnen de huidige uitvoering van het onderzoek geen ruimte of vrijheid om studenten te filteren op kenmerken zoals leeftijd en leerjaar. Deze factoren maken het generaliseren van de uitkomsten van het onderzoek van de steekproef naar de complete groep studenten beperkt mogelijk. Er bestaan verschillende mogelijkheden om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Zo is er getracht om gebruik te maken van een 'mixed method design', die door de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek de betrouwbaarheid kan vergroten. Mogelijke onduidelijkheden of imperfecties binnen de vragenlijst kunnen aan de hand van een vervolginterview verklaard en uitgediept worden. Wegens het korte tijdsbestek waarbinnen dit onderzoek moest worden uitgevoerd, was het afnemen van vervolginterviews niet mogelijk. Het uitvoeren van het onderzoek binnen het korte tijdsframe was van belang door urgentie van het te onderzoeken onderwerp als gevolg van de Coronapandemie. Een langere periode van onderzoek zou nieuwe beperkingen met zich meebrengen door de geldende coronamaatregelen. Nieuwe overheidsmaatregelen in relatie tot corona en veranderingen binnen het ingevoerde afstandsonderwijs vinden regelmatig plaats, waardoor bevindingen uit het onderzoek niet hoeven aan te sluiten bij bevindingen in een vervolgonderzoek. Daarnaast bevindt dit onderzoek zich nog in de beginperiode van deze maatregelen, waar de verandering in de ontwikkeling van studenten wellicht nog in beperkte mate valt waar te nemen. Dit maakt dat mogelijkheden tot een her-test, om de betrouwbaarheid van het onderliggend onderzoek te vergroten beperkt zijn.

Om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten is gebruik gemaakt van wetenschappelijke vragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn, in hun originele complete vorm, als valide en betrouwbaar beoordeeld. Dit onderzoek heeft uit deze vragenlijsten specifieke items overgenomen en, waar nodig, aangepast. Verschillende begrippen uit de initiële vragenlijst, die de ontwikkeling omschreven zijn binnen de initiële vragenlijst onderverdeeld in kleinere constructen. Er is getracht om items mee te nemen waarvan de uitkomsten in eerdere onderzoeken als valide en betrouwbaar zijn beoordeeld. Deze items zijn vertaald en aangepast om ervoor te zorgen dat het specifiek gericht is op studenten. De gemaakte aanpassingen kunnen de interne validiteit sterk beïnvloeden doordat het niet is in te schatten in hoeverre het overeenkomt met de initiële vragenlijst. Er is wel getracht deze beperking te verkleinen door het uitvoeren van een nauwkeurig vertaalproces waarbij, naast de onderzoeker zelf, drie verschillende personen zijn betrokken. Dit vertalingsproces is uiterst secuur verlopen, om zo de validiteit van de items te vergroten.

Een andere factor die de interne validiteit van het onderzoek kan hebben beïnvloed heeft te maken met de opbouw van de vragenlijst. De items van de vragenlijst werden ingeleid met de vraag 'in hoeverre is dit veranderd sinds de invoering van het afstandsonderwijs?'. Dit kan voor verwarring bij de student hebben gezorgd met de interpretatie van de items doordat de

respondent bij elk individueel item zich moet verplaatsen naar de periode voorafgaande aan de invoering van het afstandsonderwijs. Bij het invullen van 25 items is het mogelijk dat items zijn geïnterpreteerd als inhoudende het huidige gevoel dat de student hierbij heeft, in plaats van de verandering hierin. Deze instructie en vragenlijst is bij elke respondent op dezelfde wijze aangereikt, wat het mogelijk maakt om het instrument zelf te reproduceren. De omstandigheden waarin de studenten het hebben ingevuld vormen daarentegen wel een onbekende variabele. Er was geen sprake van een gecontroleerde omgeving, wat het mogelijk maakt dat respondenten in hun eigen tijd en omstandigheden deel konden nemen.

De externe validiteit – wat ingaat op de generaliseerbaarheid van de resultaten naar een grotere groep of algemenere situatie – van dit onderzoek is erg laag door de zeer beperkte omvang van de steekproef. De mogelijkheden om bevindingen te generaliseren naar de volledige populatie of andere groepen zijn om deze reden dan ook beperkt. De steekproef bestaat uit studenten die toegepaste psychologie studeren, een studie gericht op sociale interactie, communicatie, en het observeren van gedrag. Doordat deze specifieke aspecten niet direct relevant of aanwezig zijn bij andere opleidingen, en doordat afstandsonderwijs deze aspecten op een unieke manier beïnvloedt, worden de mogelijkheden tot het generaliseren van de bevindingen van deze specifieke groep naar een algehele groep beperkt.

Binnen de literatuur bestaan correlaties die bevestigd worden binnen dit onderzoek. Sociale verbondenheid laat een correlatie zien met autonomie. Dit kan worden verklaard doordat studenten, die een hoge mate van autonomie ervaren, minder afhankelijk zijn van anderen, waardoor door de verbinding met andere studenten minder wordt nagestreefd. Ook de ontwikkeling in persoonlijke identiteit en sociale verbondenheid kent een samenhang. De literatuur beschrijft dat er verschillende elementen essentieel zijn bij het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit, waaronder het contact met anderen. Erikson (1986) veronderstelt dat de sociale omgeving noodzakelijk is voor een adolescent zodat die zich kan onderscheiden, zich uniek kan voelen, en uiteindelijk een eigen identiteit kan ontwikkelen. Ook autonomie is verbonden aan de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit. De resultaten binnen dit onderzoek komen overeen met het gedachtegoed van Erikson (19). In de ontwikkeling van de identiteit wordt een adolescent zich bewust van zijn beperkingen en mogelijkheden. Dit stelt een individu in staat om innerlijke vrijheid te ervaren en zich verder te ontwikkelen. Studenten binnen dit onderzoek begeven zich in een zeer veranderlijke situatie, die ook veel onzekerheid met zich meeneemt voor de toekomst. Vrijheden en beperkingen daarvan nemen een prominente rol in bij de studenten wat in de huidige situatie kan resulteren in meer beperkingen bij het doorontwikkelen van een persoonlijke identiteit. Binnen de literatuur is er weinig bekend over de samenhang tussen sociale verbondenheid en de relatie tussen een student en docent. In dit onderzoek is daarentegen wel een correlatie geconstateerd. Dit kan worden verklaard door de huidige situatie die verantwoordelijk is voor de invoering van het afstandsonderwijs. Het contact met medestudenten en docenten verloopt grotendeels via dezelfde kanalen, met tot mogelijk gevolg dat beide vormen van contact zich meer richten op de inhoud van de lessen dan sociaal contact buiten de lessen.

Het uitgangspunt in de literatuur is, met uitzondering van de onderzoeken die zijn uitgevoerd in de periode van Sars, dat de studenten in deze onderzoeken overwegend zelf hebben gekozen voor onderwijs op afstand en dat voor deze voor studenten het een stabiele situatie betreft. De studenten van Saxion hebben bewust niet gekozen voor onderwijs op afstand en is de situatie een gevolg van een acuut en onvoorziene, veranderlijke situatie waarbij de duur van onderwijs op afstand niet vaststaat. Hierdoor moet rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat de studenten de impact van onderwijs op afstand op hun persoonlijke

situatie nog niet volledig hebben kunnen inschatten. Dit kan een verklaring zijn voor het verschil in impact die studenten uit het onderzoek ervaren ten opzichte van wat vanuit de literatuur aangenomen kon worden.

Met het oog op vervolgonderzoek wordt er aangeraden uitermate zorgvuldig om te gaan met het toepassen van bestaande wetenschappelijke vragenlijsten. De wetenschappelijke vragenlijsten zijn weliswaar valide, echter sluiten de omstandigheden niet geheel aan op die van de huidige situatie en het huidige onderzoek. Er wordt geadviseerd om in het vervolg te overwegen om de vragenlijst aan te passen, vertalen indien nodig, en af te nemen. Zo kan de validiteit opnieuw worden gemeten en worden beoordeeld welke items verwijderd of verder aangepast moeten worden. Ook is het aan te raden om mogelijkserwijs slechts één aspect binnen de ontwikkeling te benaderen. Dit maakt dat het onderzoek de nadruk legt op de verandering in een ontwikkeling, na het invoeren van afstandsonderwijs, in plaats van alle mogelijke correlaties tussen uiteenlopende onderdelen binnen de ontwikkeling. Bij een verdieping die een volgend onderzoek kan bieden wordt geadviseerd om het perspectief van de studenten op het concept van afstandsonderwijs af te bakenen. Het kan interessant zijn om te onderzoeken welke elementen worden verstaan onder het afstandsonderwijs die nu wordt ingevoerd, onder deze specifieke groep studenten. Dit kan worden behaald door onder andere een kwalitatief onderzoek uit te voeren alvorens een kwantitatieve. Het wordt zinvol geacht om studenten van twee of meerdere verschillende opleidingen hiervoor te benaderen. Het perspectief op het afstandsonderwijs kan worden onderscheiden waarna de invloed hiervan op de ontwikkeling nader kan worden onderzocht.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten worden er twee aanbevelingen gedaan. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen korte en lange termijn oplossingen met hoge en lage prioriteit. Allereerst zal een aanbeveling volgen die op korte termijn, met hoge prioriteit, dient te worden vormgegeven. De tweede aanbeveling betreft een langdurig proces wat de betrokkenheid van meerdere partijen vereist.

Aanbeveling 1

De eerste aanbeveling richt zich op de rol van de universiteit als plek waar studenten op vertrouwen voor sociaal contact. De hogeschool levert de middelen voor de lessen en vertrouwt erop dat studenten het sociale contact zelf bewerkstelligen. In het gedachtegoed van Descartes, mensen zijn geen denkmachines, maar een gevoelensmachine die denkt. Dit onderzoek concludeert, mede aan de hand van de literatuur, dat afstandsonderwijs beperkend kan werken bij de sociale ontwikkeling van studenten. Studenten hebben geen gezamenlijke ruimte zoals een bibliotheek of café waar studenten elkaar kunnen ontmoeten buiten de lessen om zoals bij fysiek onderwijs.

Een online forum kan gedeeltelijk de rol overnemen van een gezamenlijke omgeving. Een klas kan, buiten de les om, in dit forum deelnemen aan discussies, dingen delen, met elkaar meedenken en ondersteuning bieden. Om het gebruik van het forum in de eerste fase te stimuleren bij de studenten kan ervoor gekozen worden om vanuit het curriculum van de opleiding studenten en docenten te stimuleren om artikelen te plaatsen die relevant zijn voor de stof die zij nu behandelen. Door het forumonderdeel te maken van de officiële communicatiekanalen worden de studenten en docenten gestimuleerd tot het gebruik van het forum. Hetzelfde geldt voor reacties plaatsen en discussies beginnen. Er bestaat niet alleen ruimte voor een artikel, maar ook voor een poll die de docent kan afnemen, een quiz plaatsen of interessante video's plaatsen. Een dergelijk forum verschilt aanzienlijk van huidige middelen als WhatsApp of een Facebookgroep. Het eerste is niet alleen onoverzichtelijk, waardoor discussies niet alleen ordeloos verlopen, maar verschillende kwesties of vragen

kunnen door elkaar heen lopen. Een Facebookgroep kent de beperking dat de redenen om in te loggen zelfden leiden tot waardevolle discussies in een grote groep en de stap daartoe groter is doordat een individu niet alleen een reactie plaatst maar hiermee ook direct zijn profiel uitstalt. Geadviseerd wordt het forum door een extern bureau in samenwerking met de ICT-afdeling van Saxion te laten ontwikkelen. Door deze samenwerking kan het forum op een professionele wijze worden opgezet en kan gebruik worden gemaakt van de kennis van de markt en wat wel en niet werkt. Voor de implementatie van het forum wordt geadviseerd betrokkenen, docenten, studenten, ICT-afdeling bij de invulling van het forum te betrekken. Zo kan een docent in overleg met een klas bepalen welke componenten waardevol kunnen zijn en waar behoefte aan is. Een toegepast psycholoog kan onderzoek doen bij de studenten door middel van gespreksvoering en observaties om de behoeftes van deze studenten te analyseren. Door diens vaardigheden in gespreksvoering, analytisch vermogen en praktijkgerichte houding kan de toegepaste psycholoog op een efficiënte wijze deze behoeftes vormgeven en in samenwerking met de betrokkenen een plan samenstellen om dit in de praktijk in te brengen. Tussentijdse surveys bij het gebruik van het forum kunnen bijdragen aan dit proces van onderzoek. Om het vormgeven van een forum zo toegankelijk mogelijk te maken wordt geadviseerd om in 1^e instantie het forum specifiek te richten op een klas, zodat kan worden geëxperimenteerd met vorm en format en aanpassingen direct kunnen worden geïmplementeerd. De periode van vormgeving tot implementatie neemt relatief weinig tijd in beslag, doordat er tijdens het gebruik ruimte is voor aanpassingen en verbeteringen. Zo eindigt het onderzoek van de TP'er niet per definitie bij de implementatie van het concept. Verdere aanpassingen zijn afhankelijk van het onderzoek van de TP'er waar die de behoeftes van de studenten kan constateren. Zo kunnen de studenten tijdens het gebruik aangeven waar beperkingen liggen. De doorlooptijd van dit proces wordt ingeschat op 3 maanden. 1^e maand het ophalen van de eisen bij de betrokkenen, 2^e maand het bouwen van het forum, 3^e maand de lancering van het forum in een beta versie en testen en toetsen in het veld. Het proces stopt hier echter niet, het duurt voort nadat het forum operationeel is geworden om zo ook gaandeweg verbeteringen aan te kunnen brengen. De studenten van de specifieke klas kunnen direct tijdens het gebruikmaken van het forum aanpassingen aandragen.

Aanbeveling 2

De tweede aanbeveling richt zich zowel op de autonomie van de student als de sociale verbondenheid binnen de ontwikkeling van de student. De huidige lessen binnen het afstandsonderwijs zijn momenteel gericht op een student die thuis informatie ontvangt en hierbij wellicht niet het gevoel heeft ergens deel van uit te maken. Uit dit onderzoek blijkt ook dat, mede aan de hand van de literatuur, studenten bij afstandsonderwijs meer moeite hebben met het vinden van motivatie om lessen aandachtig te volgen vanuit huis, waarbij meer gevergd wordt van de autonomie van de student. Het probleem ligt niet in de middelen om informatie te ontvangen, maar het gevoel deel te kunnen nemen. Het gevoel dat binnen een klaslokaal vanzelfsprekend is doordat mensen makkelijk kunnen worden aangesproken om een gesprek te beginnen. Er wordt geadviseerd een virtuele wereld ontworpen worden die deze beperkingen tackelt. Door een virtuele wereld te creëren die de campus van Saxion integreert, kan de studenten makkelijker toegang bieden tot aspecten die een hogeschool normaliter biedt, maar nu beperkt zijn. Sociale interactie en laagdrempelige communicatie komen samen binnen een spelelement. Voorbeelden hiervan zijn Minecraft, een sandbox game, waarin een speler vrij kan rondlopen door een virtuele wereld, die het mogelijk maakt om zelf constructen te creëren en te gebruiken. De campus van Saxion kan als beginsel dienen om de Saxion studenten een plek te bieden waar zij elkaar kunnen ontmoeten. Er is de vrijheid om het verder uit te breiden, evenementen te creëren en studenten zelf de vrijheid te geven creaties vorm te geven. Door deze vrijheden is het een veranderende wereld, die

aantrekkelijk is voor studenten door nieuwe creaties en mogelijkheden. De studenten kunnen op een specifieke plek afspreken of tijdens een gesprek rondlopen of deelnemen aan activiteiten.

Om dit mogelijk te maken kan er gebruikgemaakt worden van Discord, een applicatie die voornamelijk in de game wereld wordt gebruikt voor audiocommunicatie. Deze software maakt het mogelijk voor studenten om op een toegankelijke wijze bepaalde groepen aan te maken en bij het inloggen erg makkelijk aan deelnemen. In deze setting kunnen er bij groepsactiviteiten dus studenten gemakkelijk deelnemen aan de communicatiekanalen van bepaalde groepen. Deze wereld maakt het mogelijk dat studenten allen interactief deelnemen, door rond te kunnen kijken, rond te lopen en dingen te creëren die kunnen worden gedeeld met anderen.

De virtuele wereld compenseert het verlies van sociale contacten binnen het onderwijs en sluit aan bij de reeds bestaande wereld van de studenten met 'online multi player role playing games'. Door de vrijheid binnen deze virtuele wereld en mogelijkheden om zelf dingen te creëren wordt de ontwikkeling van de autonomie van de student gestimuleerd.

Dit idee kan worden bewerkstelligd door gebruik te maken van Minecraft ontwerpers die allereerst een server kunnen aanmaken en een locatie kunnen creëren, zoals de campus van het Saxion. Er zijn verschillende bedrijven zoals 'serverbuilds', die een server kan hosten en daarbij 24/7 support aanbieden. Zij kunnen makkelijk met de klanten meedenken en aanpassingen doen waar nodig. Er zal tijdens dit proces overlegd moeten worden met de ICT-afdeling van het Saxion om op een heldere manier instructies te presenteren aan de studenten binnen een klas. De studenten kunnen een video ontvangen die stap voor stap uitlegt hoe ze moeten inloggen in deze wereld, en vervolgens bij de intrede instructies krijgen met betrekking tot het rondlopen en functioneren binnen de virtuele campus. Bij de intrede moet er een ruimte worden samengesteld, buiten de campus, waar zaken als een map van de virtuele wereld en een board waar opkomende activiteiten en evenementen worden weergegeven. Een toegepaste psycholoog kan worden ingezet om het begin van de server vorm te geven, door te onderzoeken waar studenten behoefte aan hebben en welke evenementen of activiteiten hier een beroep op kunnen doen. In een dergelijk onderzoek kunnen er bijvoorbeeld behoeftes aan samenwerking geconstateerd worden. Een toegepaste psycholoog kan, gebruikmakend van zijn praktijkgerichte houding, projecten organiseren waarbij studenten moeten samenwerken om iets te bouwen, of een specifiek doel moeten bereiken binnen het spel, waarbij hulp van anderen gestimuleerd wordt, om zo aan deze behoeftes te voldoen. De mogelijkheden zijn praktisch eindeloos. De Minecraft professionals kunnen als monitoren dienen, waarbij het vast staat wanneer zij aanwezig zullen zijn om ondersteuning te bieden aan anderen binnen het spel, die bereikbaar zijn via een Discord kanaal voor vragen. Voor het opzetten van een virtuele wereld zoals voorgesteld wordt geadviseerd om alle betrokken bij het proces te betrekken om vooraf het kader vast te stellen. Voor deze fase wordt de doorlooptijd ingeschat op 2 maanden.

Het bouwen van het framework van de virtuele wereld heeft een geschatte duur van 3 maanden. Gedurende deze fase onderzoekt de TP'er de behoeftes met betrekking tot de inhoud en mogelijkheden van de studenten en docenten. Wanneer het framework van de virtuele wereld voltooid is, wordt de inhoud van deze virtuele wereld op basis van de onderzoeken van de TP'er vormgegeven. De doorlooptijd van dit proces, waar de ICT-afdeling en de docenten bij betrokken zijn, wordt ingeschat op twee maanden. De duur van het testen van het eindproduct, voor het openbaar wordt gemaakt, wordt ingeschat op een maand. Dit is uiteraard ook afhankelijk van in hoeverre de server functioneert en aangepast moet worden. Het beschikbaar maken van het eindproduct aan studenten moet haalbaar zijn binnen acht maanden, waarbij er continu aanpassingen gemaakt zullen worden na de implementatie.

Literatuurlijst

- Albrechtsen, K., Mariger, H., & Parker, C. (2001). Distance education and the impact of technology in Europe and Japan. *ETR&D*, 49, 107. <https://doi.org/10.1007/BF02504920>
- Baxter Magolda, M.B. (2008). Three Elements of Self-Authorship. *Journal of College Student Development*, 49(4), 269-284. doi:10.1353/csd.0.0016
- De Graaf, J. W. (2020, 16 April). Onderwijs illusies en de ophokstudent. Geraadpleegd op <http://janwillemdegraaf.blogspot.com/2020/04/onderwijs-illusies-en-de-ophokstudent.html>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). New York, NY: W. W. Norton Company.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 8(3), 10.5944/openpraxis.8.3.310
- Fortune, A., McCarthy, M., & Abramson, J. (2001). Student learning processes in field education: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among msw students. *Journal of Social Work Education*, 37(1), 111-124. Geraadpleegd van www.jstor.org/stable/2304385
- Franz, C. E., & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 53(2), 224-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00365.x>
- Giagli, S., Giaglis, G., & Koutsouba, M. (2010). Learning Autonomy in Distance Education. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1-2), 93- 106. (In Greek with English Abstract).
- Haefner, J. (2000). *Opinion: The importance of being synchronous*. Geraadpleegd van <http://wac.colostate.edu/aw/teaching/haefner2000.htm>
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L & Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015b). Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in Psychology*, 6, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
- Johnson, M., Cowin, L.S., Wilson, I., & Young, H. (2012). Professional identity and nursing: contemporary theoretical developments and future research challenges. *International Nursing Review*, 59(4), 562-569.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lee R. M., Draper M., & Lee, S. (2001) Social Connectedness, Dysfunctional Interpersonal Behaviors, and Psychological Distress: Testing. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310. doi:10.1037/0022-0167.48.3.310

- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232–241. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>
- Leidy, N., & Darling-Fisher, C. (1995). Reliability and Validity of the Modified Erikson Psychosocial Stage Inventory in Diverse Samples. *Western journal of nursing research*, 17, 168-87. 10.1177/019394599501700205
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Magolda, Marcia. (2009). The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. *Journal of College Student Development*. 50. 10.1353/csd.0.0106
- Main, A., Zhou, Q., Ma, Y., Luecken, L. J., & Liu, X. (2011). Relations of SARS-related stressors and coping to Chinese college students' psychological adjustment during the 2003 Beijing SARS epidemic. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 410–423. <https://doi.org/10.1037/a0023632>
- McNaught, C. (2004). Using Narrative to Understand the Convergence of Distance and Campus-Based Learning During the Time of SARS in Hong Kong. *Educational Media International*, 41(3), 183–193. <https://doi.org/10.1080/09523980410001680806>
- Mehrotra, C., McGahey, L., & Hollister, C. D. (2001). *Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc.
- Moore, M. G. (2007). Theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance Education* (pp. 89-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morse, J. M. (2018). *Mixed Method Design: Principles and Procedures (Developing Qualitative Inquiry)* (1ste editie). Routledge.
- Nagel, L., & Kotze, T. (2010). Supersizing e-learning: What a Community of Inquiry survey reveals about teaching presence in a large online class. *Internet & Higher Education*, 13(1/2), 45–51. DOI: 10.1016/j.iheduc.2009.12.001
- Nawaz, S. (2011) The relationship of parental and peer attachment bonds with the identity development during adolescence. *Journal of Social Sciences*, 5, 104–119.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group Identity and Alienation: Giving the We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538. <https://doi.org/10.1023/a:1010480003929>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Perry, C. W. (2012). Constructing professional identity in an online graduate clinical training program: possibilities for online supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 31(3), 53-67. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2012.31.3.53>
- Peters, O. (2000). *Learning and teaching in distance education. Pedagogical analysis and interpretations in an international perspective*. London and New York: Routledge.

- Pianta, R. (2001). Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rassart, J., Luyckx, K., Apers, S., Goossens, E., & Moons, P. (2012). Identity Dynamics and Peer Relationship Quality in Adolescents with a Chronic Disease: The Sample Case of Congenital Heart Disease. *Journal of developmental and behavioral pediatrics, JDBP*, 33, 625-632. 10.1097/DBP
- Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband, S., & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 754-775. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>
- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Revilla, M. A., Saris, W. E., & Krosnick, J. A. (2013). Choosing the Number of Categories in Agree–Disagree Scales. *Sociological Methods & Research*, 43(1), 73–97. <https://doi.org/10.1177/0049124113509605>
- Robinson, S. (2012). Freedom, aspiration and informed choice in rural higher education: Why they are saying ‘no’. *Education in Rural Australia*, 22(2), 79–95.
- Rosenthal, D., Gurney, R., & Moore, S. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of youth and adolescence*. 10, 525-37. 10.1007/BF02087944
- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity*, 109, 102433. <https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433>
- Rourke, L. & Anderson, Terry. (2002). Exploring social interaction in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*. 13. 259-275.
- Ruth, D., & Brown, E. (2019). The process of community-building in distance learning classes. *Online Learning*, 5, 10.24059/olj.v5i2.1876
- Sachdev, S. B. & Verma, H. V. (2004). Relative importance of service quality. *Journal of Services Research*, 4(1), 93-116.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Sereti, S., & Giossos, Y. (2018). Development of a Learner Autonomy Scale. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 14. 94. 10.12681/jode.18212.
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T. & Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519. DOI:10.1080/03075079.2015.1111322

- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0493>
- Xu, D., & Jaggars, S. (2013). Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas. Geraadpleegd van <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:157286>
- Yang, H., Hutchinson, S., Zinn, H., & Watson, A. (2010). Discretionary Time of Chinese College Students: Activities and Impact of SARS-Induced Constraints on Choices. *Social Indicators Research*, 102(3), 517–535. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9691-7>

Bijlage 1 Enquête

Afstandsonderwijs tijdens de Corona-crisis

*Vereist

Leeftijd *

Jouw antwoord

Gender *

- ☐ Vrouw
- ☐ Man
- ☐ Anders

Geef aan in hoeverre de stelling is veranderd sinds het afstandsonderwijs is ingevoerd ten gevolge van de Corona-crisis. *

	Helemaal niet	Niet	Neutraal	Veel	Heel veel
1. Andere studenten begrijpen mij.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik vind het belangrijk om volledig open te zijn tegenover mijn medestudenten.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ik geef veel om anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik ben in principe een eenzelinganger.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ik vertrouw mensen.	☐	☐	☐	☐	☐

6. Ik weet al vrij zeker wat voor soort beroep ik ga uitoefenen na het afronden van mijn opleiding.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ik voel mij zelfverzekerd wanneer ik mijzelf beschouw als een professional	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik ben wel eens bezorgd over het worden van een professional.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ik overweeg om van opleiding te veranderen zodat ik de mogelijkheid creëer in de toekomst een andere beroep uit te oefenen.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ik heb een goed beeld van de taken en verantwoordelijkheden van mijn toekomstige baan.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ik heb een duidelijk beeld van wat ik wil zijn	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ik verander de mening die ik heb over mijzelf veel.	☐	☐	☐	☐	☐

*

	Helemaal niet	Niet	Neutraal	Veel	Heel veel
13. Ik kan niet beslissen wat ik met mijn leven wil doen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ik mag mijzelf en ben trots op waar ik voor sta.	☐	☐	☐	☐	☐

15. De belangrijke dingen in het leven zijn mij duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ik stel specifieke doelen vast voor mijzelf	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ik maak mijn eigen beslissingen.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ik kan mijn cognitieve vaardigheden evalueren.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ik vind het moeilijk om een besluit te nemen.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ik weet wanneer ik mijzelf moet behagen en wanneer ik anderen moet behagen.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Mijn docent luistert naar wat ik zeg.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Mijn docent moedigt mij aan vragen te stellen over het onderwerp	☐	☐	☐	☐	☐
23. Mijn docent versterkt mijn vertrouwen in mijn vermogens en talenten.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Mijn docent geeft mij een gevoel van trots wanneer ik bepaalde doelen behaal	☐	☐	☐	☐	☐

25. Mijn docent helpt mij zelfvertrouwen te ontwikkelen

☐☐☐☐☐

Mag ik je benaderen voor een kort vervolg gesprek? (max. 10min.) *

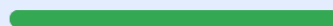
☐ Ja

☐ Nee

Studentnummer (alleen van belang voor een vervolggesprek)

Jouw antwoord

Verzenden



Pagina 1 van 1

Bijlage 2 Vertaling van de enquête

Origineel	Vertaling
1. Other people understand me.	1. Andere studenten begrijpen mij.
2. It is important to me to be completely open with my friends.	2. Ik vind het belangrijk om volledig open staan zijn tegenover mijn medestudenten.
3. I care deeply for others.	3. Ik geef veel om anderen.
4. I trust people.	4. Ik vertrouw mensen.
5. I'm basically a loner.	5. Ik ben in principe een einzelganger.
6. I am already pretty sure what kind of profession I will enter after completing the polytechnic or university education.	6. Ik weet al vrij zeker wat voor soort beroep ik ga uitoefenen na het afronden van mijn opleiding.
7. Thinking about myself as a professional makes me feel self-confident.	7. Ik voel mij zelfverzekerd wanneer ik mijzelf beschouw als een professional.
8. Are you ever concerned about becoming a professional?	8. Ik ben wel eens bezorgd over een worden van een professional.
9. I am considering to change my study program, to create the possibility to practice another profession in the future.	9. Ik overweeg om van opleiding te veranderen zodat ik de mogelijkheid creëer in de toekomst een ander beroep uit te oefenen.
10. I have a good idea about the roles and responsibilities of my future job.	10. Ik heb een goed beeld van de taken en verantwoordelijkheden van mijn toekomstige baan.
11. I've got a clear idea of what I want to be.	11. Ik heb een duidelijk beeld van wat ik wil zijn.
12. I change my opinion of myself a lot.	12. Ik verander de mening die ik heb over mijzelf veel.
13. I can't decide what I want to do with my life	13. Ik kan niet besluiten wat ik met mijn leven wil doen.
14. I like myself and am proud of what I stand for.	14. Ik mag mijzelf en ben trots op waar ik voor sta.
15. The important things in life are clear to me.	15. De belangrijke dingen in het leven zijn mij duidelijk.
16. I set specific targets.	16. Ik stel specifieke doelen vast voor mijzelf.
17. I make my own decisions.	17. Ik maak mijn eigen beslissingen.
18. I can also evaluate my cognitive abilities.	18. Ik kan mijn cognitieve vaardigheden evalueren.
19. I find it hard to make up my mind.	19. Ik vind het moeilijk om een besluit te nemen.
20. I know when to please myself and when to please others.	20. Ik weet wanneer ik mijzelf moet plezieren en wanneer ik anderen moet plezieren.

21. My teachers really listen to me when I talk.	21. Mijn docenten luisteren echt naar me wanneer ik praat.
22. My teachers help me discover new things that interest me.	22. Mijn docenten helpen mij nieuwe dingen te ontdekken die mij interesseren.
23. My teachers have high expectations of me.	23. Mijn docenten hebben hoge verwachtingen van mij.
24. If I don't understand something in class, my teachers try to teach it a different way so I understand it.	24. Wanneer ik iets tijdens de les niet begrijp, proberen mijn docenten het via een andere wijze over te brengen, zodat ik wel het begrijp.
25. My teachers take time to consider my ideas when making decisions.	25. Mijn docenten nemen de tijd om mijn ideeën te overwegen bij het nemen van beslissingen.

Bijlage 3 Interviewopzet

- Hoe zou je het contact met andere studenten omschrijven die je ervaarde voordat het afstandsonderwijs ingevoerd werd?
- Hoe zou je het contact met anderen omschrijven die je ervaarde nadat het afstandsonderwijs ingevoerd werd?
- Kan je een voorbeeld noemen waarbij je dit hebt gemerkt?
- Wat voor gevoelens heeft deze verandering bij je teweeggebracht?

- In hoeverre was je bezig met jouw toekomst als professional voordat het afstandsonderwijs ingevoerd werd?
- In hoeverre ben je bezig met jouw toekomst als professional nadat het afstandsonderwijs werd ingevoerd?
- Kan je een voorbeeld noemen waaraan je dit hebt gemerkt?
- Wat voor gevoelens heeft deze verandering bij jou teweeggebracht?

- In hoeverre is het beeld dat je hebt over jezelf veranderd sinds de invoering van het afstandsonderwijs?
- Op wat voor manier is dit beeld veranderd?
- Wat voor gevoelens roept de verandering in identiteit bij jou op?

- In hoeverre kon jij zelfstandig functioneren voor de invoering van het afstandsonderwijs?
- In hoeverre kan jij zelfstandig functioneren sinds de invoering van het afstandsonderwijs?
- Kan je een voorbeeld noemen waarbij je dit hebt gemerkt?
- Wat voor gevoelens heeft deze verandering bij jou teweeggebracht?

- Hoe zou jij de relatie met docent omschrijven voor de invoering van het afstandsonderwijs?
- Hoe zou jij de relatie met de docent omschrijven sinds de invoering van het afstandsonderwijs?
- Kan je een voorbeeld noemen waarbij je deze verandering hebt gemerkt?
- Wat voor gevoelens heeft deze verandering bij jou teweeggebracht?

Bijlage 4 Eigen werkverklaring

Ondergetekende: Sean O'Sullivan

verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Blackboard (SafeAssign). Plaats: Deventer
Datum: 19 Oktober 2020 Handtekening:

Plaats: Groningen

Datum: 19-10-2020

Handtekening:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'S.O.S.', with a long horizontal line extending to the right.

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in **Art. 19 OER**.

Bijlage 5 Planning

