De invloed van coachend docentgedrag op studiesucces bij de opleiding sportkunde van Fontys Sporthogeschool



Naam : CME Michiels (Carien)
Studentnummer : 4485199
Datum : September 2018
Opleiding : MCC specialisatie Coaching
Onderzoekslijn : Verandermanagement
Scriptiebegeleider : Dhr. E. van 't Geloof

Voorwoord

Voor u ligt mijn eindscriptie van de masteropleiding Management van Cultuur en Verandering met als specialisatie Coaching. De afronding van een reis die ik drie jaar geleden ben gestart. Het onderwerp studiesucces komt los van de werkcontext nu ook persoonlijk heel dicht bij.

Sinds 1991 ben ik bij diverse instituten in verschillende functies werkzaam geweest voor Fontys Hogescholen. De afgelopen twaalf jaar vervulde ik de functie van teamleider Zakelijke Dienstverlening bij Fontys Sporthogeschool (hierna FSH). Deze afdeling was binnen FSH verantwoordelijk voor het na- en bijscholingsaanbod op gebied van sport en bewegen aan het werkveld. Ruim twee jaar geleden heeft er een structuurwijziging plaatsgevonden, waardoor deze afdeling is opgeheven. Producten en diensten van betreffende afdeling zijn daarbij ondergebracht bij de bacheloropleidingen. Dit proces was een logisch gevolg van de strategische koers die enkele jaren geleden is ingezet. Het voelde goed om zelf mede inhoud te kunnen geven aan dit veranderingstraject. Enerzijds om het team op een betrokken manier over te dragen aan een voor hen nieuwe teamleider en anderzijds omdat daardoor de mogelijkheid ontstond om mijn eigen loopbaan een nieuwe impuls te geven. Het volgen van deze masteropleiding is daar een uitvloeisel van.

De grootste meerwaarde van deze masteropleiding ligt voor mij in het feit dat ik steeds meer evidenced based mijn handelen kan verantwoorden, maar ook de helicopterview die ik steeds meer heb ontwikkeld. We vormen op vele verschillende vlakken met elkaar een systemisch geheel waarin zich op ieder niveau of inhoud vergelijkbare processen afspelen. Min of meer universele waarden, waardoor je met een metablik snel situaties leert doorgronden. Tegelijkertijd blijft het ongelooflijk moeilijk om als werkend en betrokken deel van dat systeem, de afstand te bewaren en als een neutrale toeschouwer waar te nemen en te participeren. Een boeiend en nooit eindigend proces.
Het onderwerp studiesucces raakt me persoonlijk in de zin dat ik als opleidingsdocent, studenten coach tijdens het werkplekleren in een authentieke context. Het fascineert me om de verschillen in taakopvatting te zien bij de studenten en continue stel ik mezelf de vraag: Hoe kan ik een bijdrage leveren aan het proces van zelfregulatie. Daarin is het continue laveren tussen organisatiedoelen (output) en ruimte voor leren. Motivatie van studenten maar ook die van mezelf speelt daarin een grote rol. Motivatie in de letterlijke en figuurlijke zin om studenten maar ook mezelf op een positieve manier in beweging te krijgen en te houden.

De inhoudelijke kennis die ik op heb gedaan, heb ik al meermalen mogen delen in de organisatie en kan ik vrijwel dagelijks toepassen in de praktijk. Ik wil daarom graag mijn directeur bedanken voor de kans die zij mij geboden heeft om deze studie te volgen. Daarnaast is een woord van dank op zijn plaats aan mijn collega's die zich iedere keer weer bereid toonden om mee te werken aan de onderzoeken ter afronding van mijn modules. Mijn docenten, mijn scriptiebegeleider en mijn medestudenten dank ik voor hun inspirerende input. En last but not least een woord van dank aan mijn man die al die tijd het leeuwendeel van de huishoudelijke taken op zich heeft genomen om mij de ruimte te geven te kunnen studeren en mijn zoons die hebben meegeleefd en me op gezette tijden hebben verwend met cadeautjes ter ontspanning en motivatie.

Carien Michiels
2018

Samenvatting

Studierendement houdt de directies van hogescholen al decennialang bezig. Met name omdat de bekostiging van opleidingen hier voor en groot deel vanaf hangt. De opleiding Sportkunde van Fontys Sporthogeschool heeft jaarlijks gemiddeld een groep van 140 studenten die niet in vier jaar hun studie afronden. Dit is 17 % van het totale aantal studenten en kost de opleiding € 840.000,- aan uitgestelde inkomsten. De opleiding wil dit aantal graag verminderen en heeft daarom twee jaar geleden een visiewijziging doorgevoerd, waardoor de focus op studentcoaching is verlegd van curatief- naar preventief begeleiden, met accent op proces. Het zwaartepunt van de begeleiding is daarbij verschoven van tweedelijns zorg naar eerstelijnszorg, i.c. de docent in de klas. Van hem wordt nu gevraagd om naast de taak van kennisoverdracht, ook de rol van inspirator, procesbegeleider en adviseur op zich te nemen. Om de docenten goed te kunnen toerusten voor hun rol als coach, wil het management daarom inzicht in de factoren die ten grondslag liggen aan studiesucces. De onderzoeksdoelstelling is het doen van aanbevelingen aan de opdrachtgever voor een manier van docentcoaching die bijdraagt aan studiesucces door een analyse te maken van wenselijk docentgedrag en het vertoonde docentgedrag in leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH.
De centrale onderzoeksvraag luidt: *In welke mate vertonen de docenten in leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces van haar studenten?*
Om deze vraag te kunnen beantwoorden is in het theoretisch kader gestart met literatuuronderzoek, dat heeft geleid tot een conceptueel model, hetgeen de basis heeft gevormd voor het empirisch onderzoek. Het conceptueel model is opgehangen aan de Selfdetermination Theory van Deci and Ryan. Zij geven aan dat als er voldaan wordt aan het vervullen van de basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid, dit bijdraagt aan autonome motivatie. Autonome motivatie leidt tot diepgaander leren en zelfactualisatie, hetgeen weer positief bijdraagt aan studiesucces. Daarbij is verder aangetoond dat als men werkt/begeleid vanuit het perspectief van de student, de kans op deze vervulling het grootst is. Coaching vanuit het humanistisch perspectief lijkt het meest succesvol, waarbij gedrag en vaardigheden uit de positive psychology als werkstijl, hierbij behulpzaam zijn.
In het empirisch onderzoek is gebruik gemaakt van mixed methods, waarbij een vragenlijst is uitgezet onder alle 380 eerste- en tweedejaars studenten van de opleiding Sportkunde en 15 docenten die in de betreffende onderzoeksperiode aan deze klassen doceerden. De vragenlijst betrof negen slidervragen over de vervulling van de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie. Docenten en studenten hebben dezelfde vragenlijst gekregen, waarbij de docenten gevraagd werd in te vullen wat zij dachten dat de klas zou scoren. De uitkomsten hiervan vormden de ingrediënten voor het kwalitatieve deel van het empirisch onderzoek bestaande uit drie focusgroepen met studenten en zes interviews met docenten. Uit de resultaten blijkt dat de docenten over het algemeen een voorzichtig positieve invulling geven aan coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces. Op vervulling van de basisbehoeften worden zij positief beoordeeld, met uitzondering van het item competentie, waar de tweedejaars studenten een onvoldoende geven. Sociale verbondenheid scoort het hoogst. Er is nauwelijks verschil in beleving tussen jongens en meisjes, echter wel tussen de eerstejaars studenten en tweedejaars studenten. Op alle items nog ruimte voor groei. De docenten overschatten zichzelf op gebied van instructie (autonomie) en duidelijkheid (competentie) en onderschatten ze zichzelf op gebied van sociale verbondenheid. Daarnaast lijkt het alsof de docenten, ondanks dat zij regelmatig gedragsrepertoire inzetten dat vervulling van de basisbehoefte bevordert, dit niet altijd doen uit een bewuste keuze om te handelen vanuit het perspectief van de student. Met name docenten uit het tweede jaar zijn gericht op het overbrengen van inhoud en vinden motivatie iets van de studenten zelf. Tot slot blijkt dat docenten en studenten elkaar wederzijds (de)motiveren.
Aanbevolen wordt daarom om een bewustwordingsproces te creëren over de kracht van invloed van docentgedrag op intrinsieke motivatie en daarmee studiesucces van studenten. Dit kan gerealiseerd worden door aan te sluiten bij het platform 'kwaliteitsagenda' van Fontys waarin met medewerkers gediscussieerd wordt over wat zij goed onderwijs vinden. Hierdoor wordt het structureel geagendeerd. Daarnaast is het aan te bevelen om met de docenten van het tweede jaar te discussiëren over de toegevoegde waarde van student georiënteerd gedrag versus het huidige docentgeoriënteerde gedrag om daarmee perspectief te verleggen van inhoud naar relatie. Het in dit onderzoek gebruikte onderzoeksinstrument kent meerdere toepassingen en zou ingezet kunnen worden om systematisch te monitoren op motivatie, waardoor deze discussie op een veilige manier tot stand kan komen. Tot slot zou door actieve reflectie op eigen handelen het proces van onbewust (on)bekwaam gedrag naar bewust bekwaam gedrag in gang kunnen worden gezet. Hierbij is hulp van een ervaren externe coach gewenst.

Inhoudsopgave

Voorwoord 2
Samenvatting 3
1. Inleiding 6
1.1 Aanleiding onderzoek 6
1.2 Kennismaking met de organisatie 7
1.3 Probleemdefinitie 9
1.4 Afbakening onderzoek 10
2. Theoretisch Kader en conceptueel model 10
2.1 Theoretisch kader, voorlopig conceptueel model 10
2.2 Wat wordt in de literatuur verstaan onder studiesucces? 10
2.3 Wat zegt de literatuur over factoren die van invloed zijn op studiesucces? 12
2.4 Wat zegt de literatuur over coaching? 14
2.5 Wat zegt de literatuur over coaching ter bevordering van studiesucces? 17
2.6 Definitief conceptueel model 20
3. Methode van onderzoek 21
3.1 Methode van onderzoek theoretische deelvragen 21
3.2 Methode van onderzoek empirische deelvragen 22
3.2.1 kwantitatief onderzoek 22
3.2.2 kwalitatief onderzoek 24
3.3 Procedure en respondenten 25
4. Analyse en resultaten 26
4.1 Algemeen 26
4.2 Empirische deelvraag 1; perspectief studenten 27
4.3 Empirische deelvraag 2; perspectief docenten 28
5. Conclusies 30
5.1 Beantwoording van de empirische deelvragen 30
5.2 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag 31
5.3 Aanbevelingen 32
5.4 Verder onderzoek 32
6. Discussie 33
Literatuurlijst 34
Bijlage 1: Strategisch kompas 37
Bijlage 2: Begeleidingsmodel FSH 38
Bijlage 3: Overzicht toepassingsgebieden en methoden van Coaching 40
Bijlage 4: Coachingsstijlen Heron 41
Bijlage 5: Vragenlijst motivatiespiegel 43
Bijlage 6: Instructiebrief en opzet interviews 44
6A: Instructiebrief 44
6B: Interviewgids docenten 46
6 C: Opzet focusgroep 47
Bijlage 7: resultaten kwantitatief onderzoek 49

7A: overzicht data respondenten in aantal en percentage 49
7B: overzicht per klas 50
Bijlage 8: Analyse kwalitatief onderzoek 53
Bijlage 9: Dataset 53

1. Inleiding

Dit opzet van deze scriptie volgt de structuur zoals NCOI deze beschrijft in haar "*Scriptiehandleiding".* Hierin worden vijf fasen benoemd die ook in de opzet van dit paper herkenbaar zullen terugkomen. Hoofdstuk 1 start met de aanleiding gevolgd door een kennismaking met de organisatie. Vervolgens wordt de probleemdefinitie beschreven, uitmondend in een centrale onderzoeksvraag, deelvragen en de afbakening van het onderzoek leidend tot een voorlopig conceptueel model.

1.1 Aanleiding onderzoek

Studierendement houdt de directies van hogescholen al decennialang bezig. De bekostiging van opleidingen hangt er immers voor een groot deel van af. Slagen de studenten wel uiteindelijk? En hoe lang doen ze erover?
De opleiding Sportkunde Fontys Sporthogeschool heeft jaarlijks gemiddeld een groep van 140 studenten die niet in vier jaar hun studie afronden. Dit is 17 % van het totale aantal studenten en kost de opleiding € 840.000,- aan uitgestelde inkomsten.
Dat zij hierin niet alleen staan blijkt uit landelijke cijfers (Vereniging Hogescholen 2017) waarin staat dat het studierendement na vijf jaar daalde van 53% in 2012 tot 49% in 2015. Hogeschool In Holland en Rotterdam kennen inmiddels een lectoraat studiesucces en ook andere Hogescholen hebben het onderwerp hoog op de agenda staan. Het is niet vreemd dat het thema zo in de belangstelling staat omdat het raakt aan zowel (inter)nationale politieke doelstellingen als maatschappelijke en economische doelstellingen.

Op Europees niveau hebben staatshoofden en regeringsleiders in 2000 in Lissabon een strategische verklaring ondertekend waarin men overeen gekomen is dat de Europese Unie in 2010 de meeste concurrerende economie ter wereld moest zijn. Onderdeel daarvan was dat in 2020, 40% van de beroepsbevolking tussen 30-34 jaar hoger opgeleid is (European Union 2016). Het hoger beroepsonderwijs speelt daarin een cruciale rol. In de periode na 2000 zijn de aangesloten lidstaten gekomen tot één beleidsproces voor onderwijs en vorming en één programma voor levenslang leren (Pépin 2006). Daarnaast zijn er ook spanningen ontstaan vanwege verschillende strategische uitganspunten. De belangrijkste discussie daarin is *knowledge society* versus *knowledge economy* (*Conferentieverslag EEPN, 2007).* Hierin wordt de tegenstelling tussen de rol van hoger onderwijs in economische belangen en de rol in democratie en burgerschap nog eens expliciet benoemd.

In Nederland is de ontwikkeling van het hoger onderwijs belangrijk voor haar nationale ambitie om tot de vijf best presterende kenniseconomieën van de wereld te horen. Ook hier ziet men bovengenoemde tegenstelling als kwestie naar voren treden. Een toonaangevende kenniseconomie vraagt om een hoogopgeleide beroepsbevolking en een efficiënte inzet van dit menselijke kapitaal. Daarnaast echter mag ook het belang ervan voor de betekenis op de bredere maatschappelijke ontwikkelingen niet uit het oog verloren worden. Studenten en afgestudeerden participeren overal in de samenleving en daarmee zijn werken, leven en leren zijn niet meer te scheiden. In de *Strategische Agenda* (SER 2015)is daarom aandacht voor zowel de kwalificerende taak als de socialiserende en vormende taak van het hoger onderwijs.
De commissie Veerman heeft in 2010 in opdracht van de regering, onderzocht of het hoger beroepsonderwijs in Nederland toekomstbestendig was. Zij stelden dat Nederland zich niet zou kunnen handhaven in de top-5 van de meest concurrerende kenniseconomieën als we niet fors investeren in de kwaliteit van het hoger onderwijs. De studie uitval is te hoog, het systeem te weinig flexibel en talent wordt te weinig uitgedaagd (Veerman 2010). Naar aanleiding van dit rapport heeft de toenmalige VVD-secretaris Halbe Zijlstra de zogenoemde prestatieafspraken ingevoerd. De afspraak was dat ruim 7% van het totale onderwijsbudget aan de prestaties zou worden gekoppeld. Voorwaarde voor toekenning van deze middelen voor de periode 2013-2016 was een met de instelling ondertekende prestatieafspraak. Voorwaarde voor continuering van de beschikbare middelen in de periode 2017-2020 was realisatie van de afgesproken prestaties ten aanzien van onderwijskwaliteit en studiesucces in de periode tot en met 2015 (Hoofdlijnenakkoord OCW-hbo-raad 2011). De maatregelen hebben geleid tot een verhoging van de studenttevredenheid en het opleidingsniveau van de docenten. Bovendien is gewerkt aan gedifferentieerd aanbod voor de verschillende groepen studenten (Reviewcommissie 2016).
Toch waren er vele klachten vanuit de hogescholen die vonden dat het invoeren van de prestatieafspraken te veel vanuit het rendement denken ging. Van Vught, als voorzitter van de reviewcommissie, is van mening dat een financiële prikkel het verschil maakt in het al dan niet behalen van prestatieafspraken. Zonder financiële consequenties zijn de successen veel geringer, blijkt uit

onderzoek in Ierland en Australië (Science Guide 2016). Dit wordt bevestigd doordat de hogescholen, vaker dan de universiteiten, aangeven dat de prestatieafspraken wél geleid hebben tot een verhoogde kwaliteit van het onderwijs hetgeen met name is terug te zien in een beter curriculum en beter opgeleide docenten (Herweijer ea 2016).
Toch lijkt de genomen maatregel in tegenspraak met wetenschappelijke theorieën over motivatie, waarin juist gezegd wordt dat intrinsieke motivatie, uiteindelijk bestendiger is dan motivatie gebaseerd op straffen en belonen (Deci & Ryan 2000). Ondanks de gemeten verbeteringen willen de Vereniging Hogescholen en de VSNU dan ook geen nieuwe prestatieafspraken maken met het ministerie. Zij willen zelf bepalen hoe ze het studievoorschot willen aanwenden voor kwaliteitsverbeteringen en hebben dit vastgelegd in een gemeenschappelijke agenda (LSVb, ISO, VH en VSNU 2016[1]). De minister spreekt haar vertrouwen uit in meer vrijheid per hogeschool maar houdt vooralsnog vast aan heldere prestatieafspraken waarop gestuurd kan worden (Strategische agenda 2015).

Naast de maatschappelijke-en economische relevantie ondervinden ook de studenten zelf zowel financiële als mogelijk ook psychologische problemen als gevolg van een langer durende studietraject. Gebrek aan zelfvertrouwen, twijfel of ze in staat zijn juiste beslissingen te nemen en soms zelfs algehele ontmoediging t.a.v. hun studie carrière (Feltzer & Rickli, 2009). De financiële problemen kunnen hoog oplopen nu de basisbeurs is weggevallen. Dit treft m.n. de studenten van wie de ouders minder draagkrachtig zijn maar ook de excellente studenten die zich verder wil ontplooien met extra curriculaire activiteiten (LKvV, LSVb, ISO 2014).

Samenvattend kunnen we zeggen dat er een maatschappelijke relevantie is voor het onderzoeksonderwerp op verschillende niveau's. Het zogenoemde wicked problem dat hier komt bovendrijven is de discrepantie tussen enerzijds de economisch gedreven ambities op nationaal- en Europees niveau, waarvoor de overheden en het bedrijfsleven het hoger onderwijs nodig hebben en anderzijds de "bildungs" doelen waar de opleidingen voor staan en die onontbeerlijk zijn als men zelfregulerende, autonome professionals wil opleiden die de maatschappij van morgen gaan versterken. Hoger onderwijs wordt bekostigd vanuit publieke middelen. Daarom is het van belang om zo kosteneffectief en kostenefficiënt mogelijk te werken. Daarnaast is ook vanuit de student geredeneerd een studietraject waarin niet onnodig tijd wordt verloren wenselijk in het licht van het financieel onaantrekkelijkere nieuwe leenstelsel.

1.2 Kennismaking met de organisatie

Fontys is een grote multisectorale hogeschool met een sterke regionale verankering in het zuiden van Nederland. Fontys Sporthogeschool (hierna FSH) is een van de 28 instituten ressorterend onder het bestuur van Fontys Hogescholen en verzorgt onderwijs op het gebied van Lichamelijke Opvoeding aan ruim 1650 bachelor studenten en 300 deeltijdstudenten. De hogeschool biedt naast twee bacheloropleidingen, Sportkunde en Lichamelijke Opvoeding, een masteropleiding aan op het gebied van Lichamelijke Opvoeding. Sinds 2005 kent de hogeschool ook een lectoraat, de onderzoek poot binnen het hbo-onderwijs. Het instituut telt 114 fte aan medewerkers.
De directie is tweehoofdig en bestaat uit de directeur en de financieel manager. Het Management Team, verantwoordelijk voor de dagelijkse leiding, bestaat uit de directie aangevuld met 4 teamleiders vanuit de bacheloropleidingen en de lector. Tezamen zijn zij verantwoordelijk voor vormgeving en vertaling van strategie naar strategisch management. Als we de organisatie moeten duiden valt FSH in het segment van de non-profit sector. Binnen de non-profit sector is nog een aparte categorie te onderscheiden, die "de maatschappelijke onderneming" wordt genoemd (Mouwen 2004 p 17 ev). Een maatschappelijke onderneming is een onderneming die actief is in een publiek domein maar ook deels bestuurd wordt als een onderneming. Hiertoe wordt ook het hoger onderwijs gerekend. Er is sprake van marktwerking bij sommige onderdelen en er wordt steeds meer geluisterd naar de "klant". De overheid heeft daarbij de rol van toezichthouder en (mede) financier maar stuurt niet direct aan. In de uitvoering zijn de hogescholen binnen de kaders van de toezichthouder, de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (hierna NVAO), vrij om de organisatie naar eigen inzicht te leiden. Voor FSH is dit verwoord in een Strategisch Kompas (zie bijlage 1).
De opdracht die het hoger onderwijs voor zichzelf heeft geformuleerd en ook een plaats heeft gekregen in de NVAO criteria, komt van de filosoof Biesta (2012). Hij geeft aan dat het opleiden tot een

[1] LSVB landelijke studentenvakbond, ISO Interstedelijk Studentenoverleg, VH Vereniging Hogescholen, VSNU Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten

startbekwame professional inhoudt, dat er balans is in aandacht voor kwalificatie, socialisatie en persoonlijke vorming.
In de doorvertaling schrijft Fontys dat zij het als haar maatschappelijke opdracht ziet, dat elke student de mogelijkheid krijgt zijn eigen talenten te ontdekken en zich optimaal te ontwikkelen tot startbekwame professional die maatschappelijke verantwoordelijkheid neemt, bijdraagt aan innovaties en zich blijft ontwikkelen (Fontys Focus 2020). Om de student te helpen bij deze ontwikkeling wordt er studieloopbaancoaching aangeboden (Fontys Focus Student 2020) met als doel de begeleiding af te stemmen op het ontwikkelproces van de student en de student te stimuleren om regie te voeren op zijn eigen (studie)loopbaan. De coaching richt zich daarbij op drie aspecten:

- (vooraf) oriëntatie, studiekeuze en aansluiting
- (tijdens) talentgerichte (op maat) coaching tijdens de opleiding
- (gericht op uitstroom) coaching bij oriëntatie op de arbeidsmarkt

FSH heeft in het kader van toekomstbestendig onderwijs in haar strategische agenda (zie Bijlage 1), drie pijlers opgenomen die moeten leiden tot studiesucces en verhoogde studierendementen.

- Een inspirerende leeromgeving leidend tot een beter studiesucces met verhoogde rendementen (propedeuse en hoofdfase) en kwalitatieve instroom (juiste student op de juiste plaats)
- Vanuit ondernemende co-creatie met student, docent en werkveld innoveren leidend tot een state-of-the-art curriculum waarmee de student zich kan profileren en maximaal uitgedaagd wordt;
- Procesoptimalisatie als randvoorwaardelijkheid binnen onze huidige opleidingen leidend tot stijging in NSE en MTO

De investeringen die Hogescholen en ook FSH, de afgelopen jaren gedaan hebben waren met name gericht op de instroomfase; vermindering van het aantal studiestakers ten gevolge van een verkeerde studiekeuze. Er is geïnvesteerd in een betere aansluiting tussen vooropleiding en hoger onderwijs, betere voorlichting en de invoering van intakeassessments. Dit lijkt zijn vruchten af te werpen. Het aantal eerstejaars studenten dat hierdoor uitvalt is de afgelopen jaren met 17% gedaald (Vereniging Hogescholen 2017). Ook FSH heeft hier veel investeringen gedaan en daar zien we dat het propedeuse rendement gestegen is van 39% in 2015 naar 78% in 2017 (Tabel 1).

Rendement en uitval per cohort *Bron: FBI – MI student - BIS08 rendement per BU*	**Marap III 2018**	**2017**	**2016**	**2015**
Diplomarendement in 5 jaar (cohort t-5) van bachelor voltijd, met onderliggende kengetallen:	% cohort 2013	40 % cohort 2012	40 % cohort 2011	38 % cohort 2010
• Propedeuserendement in 1 jaar (cohort t-1) bij opleiding van 1e keuze o.b.v. totale instroom	% cohort 2017	78 % cohort 2016	44 % cohort 2015	39 % cohort 2014
• Hoofdfaserendement in 5 jaar (cohort t-5) op basis van populatie hoofdfase	% cohort 2013	69 %. cohort 2012	67 % cohort 2011	68 % cohort 2010

Tabel 1: overzicht rendement en uitval FSH uit Macon FSH 2018

Het aantal studievertragers echter ,neemt zoals in paragraaf 1.1. reeds gezegd, de afgelopen jaren zelfs licht toe. Het rendement na vijf jaar daalde van 53% in 2012 tot 49% in 2015 (Vereniging Hogescholen 2017). FSH ziet het diplomarendement na vijf jaar heel licht stijgen, maar het is nog ver onder de landelijke maat (Tabel 1). Uit de factsheets van Vereniging Hogescholen (2015) blijkt dat mannelijke studenten vaker en langer studievertraging oplopen dan vrouwelijke studenten. Dit beeld wordt herkend bij FSH.
Studievertragers kosten de opleiding Sportkunde van FSH jaarlijks circa € 840.000 aan uitgestelde inkomsten. Gebaseerd op een gemiddelde van 140 studenten, waarvan de afstudeerbonus van €6000,- per student pas bij afstuderen wordt uitgekeerd. Gelden die daarmee niet ingezet kunnen worden voor extra kwaliteitsimpulsen in het reguliere bachelor onderwijs. Als curatieve maatregel investeert de opleiding Sportkunde jaarlijks 0,2 fte per twaalf studenten om deze langstudeerders te begeleiden naar een diploma. Voor de genoemde 140 studenten komt dit neer op 2,4 fte. Met een gemiddeld jaarsalaris van € 65.000,- kost dit de opleiding ongeveer € 156.000,-. Absoluut gezien heeft men het verlies van de uitgestelde inkomsten slechts één keer omdat daarna de status quo ingaat, indien het aantal langstudeerders niet verminderd. Als het streven voor de opleiding dit jaar is om het absolute aantal met

2%, zijnde 17 studenten extra, te verminderen, zou dit betekenen dat de opleiding 17 * €6000,- = €102.000,- aan extra inkomsten ontvangt, die weer ten goede kunnen komen aan investeringen in het bachelor onderwijs. Tabel 1 wijst echter uit dat de genomen maatregelen (nog) niet tot het gewenste succes hebben geleid.

1.3 Probleemdefinitie

Studiesucces heeft daarom hernieuwde aandacht gekregen. De focus van het management naar de toekomst toe ligt op preventie, het beperken van het aantal studievertragers en daarmee op een blijvende verhoging van het studierendement.
De begeleiding die FSH in het verleden aanbood was met name gericht op het resultaat. In de nieuwe manier van studentbegeleiding dat ontwikkeld is als onderdeel van het nieuwe curriculum (zie bijlage 2) ligt het accent meer op het proces.
Deze begeleiding kent twee componenten:

- *Onderwijs en vorming*: het leveren van een wezenlijke bijdrage aan het proces van vorming van unieke volwassen personen, die in staat zijn tot zelfstandige creatieve deelname aan de samenleving.
- *Onderwijs en leren:* FSH staat op het standpunt dat leren een actief, constructief en authentiek proces is dat uitgaat van interactie met zichzelf, de ander en de omgeving. Succesvol studeren hangt daarom samen met een goede begeleiding in het onderwijs. Het onderwijsproces zelf biedt betekenisvolle ervaringen voor relevant en zinvol reflecteren. Het is een taak van elke docent in het hbo om studenten te begeleiden in een proces van identiteitsontwikkeling (De Bruijn & Leeman, 2011).

Van de docent wordt gevraagd om de rol van inspirator, procesbegeleider en adviseur op te nemen in dit begeleidingstraject. Dit is vergelijkbaar met de taken die men ook in het werkveld van de coaching terugziet. Om deze rol goed te kunnen uitoefenen is het van belang om aan te sluiten bij het perspectief van de student (Tinto 2016). Twee jaar geleden is FSH gestart met de implementatie van het nieuwe curriculum. Daarbij heeft het accent tot nu toe voornamelijk gelegen op de organisatorische en inhoudelijke aspecten. Er is nog weinig aandacht geweest voor de rol van de docenten. In dit onderzoek staat het docentgedrag centraal. Hattie (2013) geeft aan dat de docenten voor 25% het studentgedrag positief kunnen beïnvloeden.
Graag wil het management daarom inzicht hebben in de factoren die ten grondslag liggen aan studiesucces om de docenten goed te kunnen toerusten voor hun rol als coach. De uitkomsten zijn de start voor preventief beleid.
De **onderzoeksdoelstelling** wordt als volgt geformuleerd:
het doen van aanbevelingen aan de opdrachtgever voor een manier van docentcoaching die bijdraagt aan studiesucces door een analyse te maken van wenselijk docentgedrag en het vertoonde docentgedrag in leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH.

De **centrale onderzoeksvraag** luidt:
In welke mate vertonen de docenten in leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces van haar studenten?

Om de centrale onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden zijn hierna deelvragen geformuleerd. Deze geven sturing en structuur aan het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag (Verschuren en Doorewaard 2015). Naast empirische deelvragen worden ook theoretische deelvragen geformuleerd die bijdragen aan het inzicht in het begrippenkader.
Om de bovenstaande geformuleerde centrale onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden zijn de volgende **theoretische deelvragen** geformuleerd:

1. Wat wordt in de literatuur verstaan onder studiesucces?
2. Wat zegt de literatuur over de factoren die van invloed zijn op studiesucces?
3. Wat zegt de literatuur over coaching?
4. Wat zegt de literatuur over docentgedrag ter bevordering van studiesucces?

De **empirische deelvragen** zijn:

1. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de studenten van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?
2. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de docenten zelf van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?

1.4 Afbakening onderzoek

In deze paragraaf worden de kaders van het onderzoek aangegeven. Afbakening vindt plaats op verschillende momenten (Verschuren en Doorewaard 2015).

- Dit onderzoek heeft een probleem analytisch karakter. Dit betekent dat we in dit onderzoek niet op zoek gaan naar de implementatie van verander strategieën maar ons beperken tot de factoren die van invloed kunnen zijn op een verbetering van de aanpak.
- Het onderzoek richt zich op de invloed van de factor coaching in relatie tot studiesucces. Hiermee blijven andere factoren als bijvoorbeeld inrichting van het curriculum buiten beschouwing.
- De omvang van het onderzoek beperkt zich tot de studenten van het eerste en tweede jaar van de opleiding Sportkunde van Fontys Sporthogeschool. Dit omdat zij opgeleid worden volgens de nieuwe onderwijs- en begeleidingsvisie uitgewerkt in een nieuw curriculum dat sinds twee jaar gefaseerd wordt geïmplementeerd.

2. Theoretisch Kader en conceptueel model

In dit hoofdstuk wordt op basis van theoretische informatie toegewerkt naar het definitieve onderzoeksmodel. In 2.1 wordt het theoretisch kader geschetst. Er wordt gekeken naar de factoren die van invloed zijn op studiesucces en wat coaching daaraan kan bijdragen. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 t/m 2.5 aan de hand van literatuurstudie antwoord gegeven op de theoretische deelvragen zoals die zijn geformuleerd in het vorige hoofdstuk.
Dit theoretisch kader mondt uit in een definitief conceptueel model.

2.1 Theoretisch kader, voorlopig conceptueel model

Het conceptueel model of onderzoekmodel is een schematisch weergave van de hoofdvariabelen van de onderzoeksvraag (Van der Velde 2015). Hierbij gaat het enerzijds om de begrippen in kaart te brengen en anderzijds om de causale relaties te duiden. Hiervoor is het van belang dat de begrippen geduid kunnen worden als variabelen. In dit onderzoek is naar aanleiding van de probleemstelling een voorlopig conceptueel model ontwikkeld. De oorzakelijke variabele coaching staat links genoemd. De uitkomst variabele is de factor Studiesucces. De pijl geeft de verwachte relatie weer. In dit geval wordt verwacht dat docentcoaching een positieve bijdrage levert aan studiesucces.



Definiëring kernbegrippen:
Studiesucces: het percentage van een groep starters aan een opleiding die binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit (Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie, onderwijsinspectie).

Docentcoaching: Het op methodische en fenomenologische wijze faciliteren van de leer- en ontwikkelingsprocessen van de cliënt teneinde deze te helpen in zichzelf te veranderen wat hem belemmert en te versterken wat hem stimuleert, om zijn doelen te bereiken.
Met fenomenologisch wordt hier bedoeld: Het kunnen ingaan op de directe, intuïtieve ervaringen van verschijnselen die zich voordoen in de beleving van de student (Nederlandse Orde van Beroepscoaches NOBCO)
In dit onderzoek is de context een schoolomgeving en de cliënt, de student. De rol van coach wordt ingevuld door de docent die de student faciliteert in het proces tot afronding van zijn studie binnen de voorgestelde tijd.

2.2 Wat wordt in de literatuur verstaan onder studiesucces?

Omdat in dit onderzoek het Nederlandse onderwijs centraal staat en dit wezenlijk verschilt van onderwijs in andere culturen worden bij het beantwoorden van deze deelvraag met name Nederlandse bronnen gebruikt.
Vaak wordt studiesucces gemeten aan de hand van de uitval in het eerste jaar en het aantal studenten dat de studie binnen de nominale periode afrondt. Het rendement van de studie vormt daarmee het centrale concept van studiesucces. Deze rendementsdoelstelling vormde ook de boventoon bij de landelijke prestatieafspraken volgend op het rapport van de commissie Veerman in 2010 (ministerie

OCW). De definitie die de NVAO en onderwijsinspectie hanteren luidt dan ook: *Het rendement is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit.* Omdat opleidingen niet verantwoordelijk kunnen worden gesteld voor oorzaken van vertragingen waar ze geen invloed op hebben, heeft de overheid de definitie van studierendement verruimd door voor de bachelorfase een termijn van vijf jaar te hanteren. Met deze nadruk op rendement gaat men echter voorbij aan de brede maatschappelijke opdracht waar het hoger beroepsonderwijs voor staat. De LKvV, de LSVb en het ISO (2014) pleiten daarom voor een bredere definitie van studiesucces waarbij ook de persoonlijke ontwikkeling en de maatschappelijke betrokkenheid van de student en de ontwikkeling die hij gedurende de studie hierin doormaakt wordt opgenomen. Dit wordt ondersteund door de opdrachten die de hogescholen voor zichzelf hebben gedefinieerd (Hoger onderwijsbeleid 2017-2021). Zij gaan uit van twee maatschappelijke opdrachten:

1. Maximale talentontwikkeling van studenten (de vormende rol);
2. De emancipatiefunctie (toegankelijkheid voor alle maatschappelijke groeperingen).

Kappe (2017, p14) hanteert in zijn lectorale rede een definitie van studiesucces, waarin met name het studentperspectief van studiesucces is geïntegreerd. Hij spreekt over studiesucces *"wanneer de academische prestaties, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten, tevredenheid over de opleiding, verwerving van de gewenste kennis, vaardigheden en competenties en het doorzettingsvermogen van studenten, in combinatie met studenteigenschappen als motivatie, leiden tot het verwezenlijken van hun persoonlijke ontwikkeldoelen en de onderwijsdoelstellingen."*

In de bovenstaande omschrijvingen leest men weinig terug over het waartoe. Biesta (2012) geeft aan dat vragen over goed onderwijs altijd beantwoord moeten worden in relatie tot wat men er mee wil bereiken. Dit is een andere discussie dan effectief of efficiënt onderwijs. De laatste begrippen zeggen iets over de kwaliteit van het proces maar niet over het waartoe, het waarom van het proces. Hij onderscheidt in de discussie over studiesucces twee trends, waarbij aanpassing het sleutelwoord is. In het ene geval betekent dit dat onderwijs zich zou moeten aanpassen aan wat de samenleving vraagt. Hierin prevaleert de economische doelstelling. Een tweede trend gaat uit van de idee dat onderwijs zich niet zozeer zou moeten richten op de óverdracht van kennis, maar studenten vooral zou moeten helpen met het verwerven van vaardigheden, met daarbij de vaardigheid om een leven lang te leren. Hier heeft aanpassing de betekenis van flexibiliteit, de mogelijkheid om zich aan te passen aan een snel veranderende wereld.
Klatter (2017) haalt in deze context de term 'constructive alignment' aan, van de Australische psycholoog Biggs. Biggs (1996) onderstreept het belang van een logische onderlinge samenhang tussen doel en inhoud. Zonder doel, kan men niet bepalen wanneer iets een succes is. Met de introductie van de term constructive aligment haalt Klatter de discussie weg van een brede of smalle definitie, maar benadrukt zij juist de samenhang tussen inhoud en doel om te kunnen bepalen of iets al dan niet succesvol is. Dit sluit aan bij wat ook Biesta voorstaat.
Van Berkel (2012), spreekt van studierendement en volgt ook de gedachtegang van Biesta en Klatter. Hij introduceert de term doelmatigheid: in hoeverre draagt het onderwijs bij aan het bereiken van het doel? Met een visie van doelmatigheid krijgt succes betekenis in de context. Afhankelijk van het perspectief van waaruit wordt gekeken krijgt succes een andere definitie. De politiek bijvoorbeeld heeft zijn doelstelling gehaald als er in 2020 40% van de bevolking hoger opgeleid is. Het bedrijfsleven zal pas van een succes spreken als de afgestudeerden de opleidingen hebben gevolgd waar de maatschappij van nu om vraagt. Docenten zullen meer gericht zijn op de vervulling van de kernopgaven, kwalificatie, socialisatie en subjectivering. De directies daarentegen vinden het tijdbestek waarin studenten afstuderen van belang vanwege de extra kosten en afstudeerbonus. De studenten zelf hebben vaak een wisselend belang. Sommige studenten zien het als de mooiste periode van hun leven waar je uitermate van moet genieten, anderen willen er alles uithalen wat er inzit en ook extra curriculaire activiteiten aanpakken en een derde groep wil zo snel mogelijk afstuderen om zo weinig mogelijk studieschuld op te bouwen (Van Berkel ea 2012).

Concluderend kunnen we zeggen dat men in de literatuur vele opinies vindt over studiesucces in brede en smalle zin. Een eenduidige definitie lijkt niet te geven vanwege de vele belangen en perspectieven van waaruit de diverse stakeholders kijken naar het begrip. Elementen die bij iedereen wel terug komen zijn; ruimte voor persoonlijke vorming en aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs. Met name de partijen die een economisch perspectief hanteren, benoemen daarbij nog expliciet het rendement. Afhankelijk van het perspectief wordt een accent gelegd op één van de invalshoeken. Klatter haalt de discussie enigszins weg van de brede of smalle definitie maar bepleit juist de noodzaak van het

vaststellen van doelen, waarbij zij het begrip constructive alignment aanhaalt als methode, om te kunnen bepalen of iets al dan niet succesvol is. Van Berkel introduceert het begrip doelmatigheid. Afhankelijk van de context en het vraagstuk kan de keuze gemaakt worden voor een bepaalde benadering of combinaties van de beschreven benaderingen. De invalshoeken die dan meegenomen worden zijn rendementoptimalisatie, studeerbaarheid, employability en persoonsvorming. In het FSH beleid is dit terug te zien in de strategische doelstelling: Een inspirerende leeromgeving leidend tot een beter studiesucces met verhoogde rendementen (propedeuse en hoofdfase) en kwalitatieve instroom (juiste student op de juiste plaats)
Omdat de aanleiding van dit onderzoek het rendementsperspectief is zullen we hier kiezen voor een omschrijving waarin dit terugkomt en hanteren we definitie van de onderwijsinspectie*: Studiesucces is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters aan een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit.*

2.3 *Wat zegt de literatuur over factoren die van invloed zijn op studiesucces*?

In eerste instantie zou men kunnen verwachten dat het vanzelfsprekend is dat de studenten die aan een opleiding beginnen deze ook binnen de gestelde tijd afronden. De toegelaten studenten zijn immers middels een intake assessment gescreend en de opleidingen zijn in het bezit van de NVAO accreditatie waarmee ze de studeerbaarheid hebben aangetoond. Toch blijkt de praktijk weerbarstiger. Het is de taak van een hogeschool om competente studenten op te leiden, met een studeerbaar programma maar het zijn de studenten die het moeten doen.
Er is veel onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op studiesucces. Omdat dit onderzoek zich richt op docentgedrag, beperken we ons tot factoren die onder de noemer begeleiding of coaching te vatten zijn.

De meest recente ontwikkelingen in het onderwijs, ook wel genoemd 'het nieuwe leren', zijn gebaseerd op het gedachtegoed van het sociaal constructivisme (Martens 2007). Deze leertheorieën gaan er van uit dat kennis nooit definitief is en eigenlijk alleen zinvol in een bepaalde context. Die kennis kan worden overgedragen door instructie maar ontstaat voornamelijk op grond van persoonlijke ervaringen in authentieke contexten (Martens ea 2007). In de onderwijssetting wordt dit vaak ingevuld door het zogenoemde werkplekleren, waarbij studenten in of voor bedrijven realistische opdrachten uitvoeren. Door vaker hetzelfde mee te maken, worden onbewust patronen onthouden, waardoor men beter wordt in bepaalde zaken, zonder dat men het zich bewust heeft eigen gemaakt (Wiekens 2016). Bij deze vorm van leren is het proces belangrijker dan de daadwerkelijke kennis. Dit nieuwe leren vereist een zelfregulerende leerstrategie van de studenten. Zelfregulatie is het proces waarbij mensen invloed uitoefenen op hun eigen gedachten, gevoelens en gedrag (Wiekens 2016). Een goed zelfregulerend vermogen draagt bij aan successen in het leven. In onderwijs termen vertaalt men zelfregulatie als een doelgericht proces waarbij de student verantwoording neemt voor zijn eigen leerproces door bewust kennis en gedrag in te zetten om succesvol leerdoelen te behalen (Pintrich 2004). Het is daarom belangrijk dat de opleiding studenten instrumenten aanreikt waarmee deze zelfregulatie verder ontwikkeld kan worden (Oostdam ea 2007).

Zelfregulatie is gerelateerd aan selfefficacy en motivatie. Over de richting waarin zij elkaar beïnvloeden bestaat in de literatuur nog geen eenduidigheid (Bandura 1997, Pintrich 2004). Zo neemt Bandura (1987) self-efficacy als uitgangspunt. Self-efficacy is een psychologisch begrip dat duidt op het geloof dat iemand heeft ten aanzien van zijn eigen competentieniveau in een bepaalde situatie. Er zijn vier factoren die volgens Bandura invloed hebben op een positieve ontwikkeling van self-efficacy:

- succes ervaring;
- sterk geloof in eigen kunnen;
- observeren van personen waaraan iemand zich kan spiegelen;
- ondersteunende feedback van derden.

Bandura (1987) zegt verder dat de mate van self-efficacy een voorspellende rol heeft in relatie tot het leveren van prestaties, de attitude en de motivationele aspecten. Daardoor heeft het invloed op de keuze van de taak, de mate van inspanning en het doorzettingsvermogen.
Pintrich (2003) vertrekt vanuit de motivatie. Motivatie komt van het Latijnse woord Movare, bewegen. Dit betekent dat het in essentie gaat om wat mensen, in dit geval studenten, in beweging brengt en voor welke activiteiten of taken. Tinto (1997) spreekt in dit kader over engagement. Hij definieert dit als de individuele intenties en betrokkenheid bij opleiding en instelling, interacties met mede-studenten en interacties met docenten. De resultaten hiervan leiden uiteindelijk tot de keuze voor doorgaan met een studie of stoppen. Daarmee zouden we motivatie kunnen definiëren als: *de bereidheid zich te engageren*

aan een taak en inzet te leveren om dit af te ronden. We zien daarbij dat de termen inspanning en doorzettingsvermogen zowel bij motivatie als bij selfefficacy voorkomen.
Verschillende motivatietheorieën leggen verschillende accenten (Martens ea 2007).
Zo geeft ***expectancy-valuetheorie*** ofwel prestatiemotivatietheorie aan dat de studenten hun participatie laten afhangen van de componenten: waarde-, verwachting,-succes-en faalangstmotief (Atkinson 1964). Deze theorie dit leunt dicht tegen de elementen van de self-efficacy theorie van Bandura.
De *selfdetermination theory* (hierna SDT) van Deci en Ryan (2000 in Michiels 2016) benoemt expliciet als doel de intrinsieke motivatie en noemen dit autonome of interne motivatie. Zij leggen de nadruk op het proces van een volledig extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wordt dan beschreven als een vorm van motivatie, waarbij men iets doet vanuit zichzelf omdat men het wil, zonder ertoe gedwongen te worden.
In het pad er naartoe onderscheiden zij drie gradatie in de externe motivatie en twee in de intern gereguleerde motivatie in tegenstelling tot de klassieke tweedeling die niet verder reikte dan externe versus interne motivatie.
De eerste stap van extrinsieke motivatie wordt *extrinsieke regulatie* genoemd, waarbij de motivatie volledig buiten de persoon zelf ligt. Motivatie komt bijvoorbeeld uit *externe* beloningen of straffen, of de verwachting dat die beloning of straf zal plaatsvinden bij een bepaalde handeling.
De volgende gradatie is de *geïntrojecteerde regulatie*. Het verschil met de vorige stap is dat de motivatie hier voortkomt uit *interne* beloningen en straffen, of verwachtingen daarvan. Denk hierbij bijvoorbeeld aan gevoelens van trots of angst. Het krijgen van waardering en het vermijden van schuldgevoel reguleert dan het gedrag.
De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie is *geïdentificeerde regulatie*. Hierbij reguleert het inzien van de persoonlijke zinvolheid van de activiteit het gedrag, omdat de activiteit aansluit bij de eigen doelen en waarden. Deze vorm ligt het dichts bij intrinsieke motivatie.
De intrinsieke motivatie vervolgens, kent twee stappen waarbij de *geïntegreerde gereguleerde motivatie* voortkomt uit de waarden en normen die niet alleen van belang zijn voor het individu, maar ook daadwerkelijk overéénkomen met de eigen normen en waarden.
Bij de *intrinsiek gereguleerde motivatie* tot slot komt de motivatie voort uit de directe beloning die het verrichten van de handeling opbrengt voor het individu, zonder externe tussenkomst. Dit kan bijvoorbeeld het plezier zijn dat de handeling oplevert, of de voldoening die eruit voortkomt
Door deze gradaties aan te brengen werd het onderscheid intrinsiek-extrinsiek minder belangrijk en vervangen door het onderscheid autonome versus gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000).
Men ziet in de ontwikkeling een beweging van vormen van motivatie waarbij controlerende maatregelen genomen worden door externen (bijvoorbeeld ouders en leerkrachten) naar drijfveren die van binnen uitkomen maar nog worden gestuurd door verwachtingen en beeldvorming van anderen, tot drijfveren die volledig intrinsiek zijn.
Met autonome motivatie wordt zowel geïdentificeerde regulatie als intrinsieke regulatie bedoeld. Geïdentificeerde regulatie neemt een bijzondere plek in. Het behoort tot extrinsieke motivatie, omdat leertaken niet uitgevoerd worden vanuit eigen interesse, maar omdat het iets oplevert, bijvoorbeeld een goed tentamencijfer. Daarentegen is het wel een autonome vorm van motivatie. Men bepaalt namelijk zelf een taak uit te voeren, omdat men de relevantie van het gedrag inziet in functie van de eigen doelen.
Autonome motivatie heeft positieve gevolgen voor het leren. Autonoom gemotiveerde leerlingen zijn meer geconcentreerd en minder afgeleid tijdens het studeren, plannen hun studieactiviteiten beter, verwerken het studiemateriaal op een meer diepgaande wijze, zijn minder angstig voor toetsen, voelen zich beter in hun vel en halen betere toetsresultaten (Vansteenkiste ea 2005).
Autonome motivatie kan bereikt worden door te voldoen aan drie natuurlijke basisbehoeften van de mens; competentie, autonomie en sociale verbondenheid (Deci en Ryan 2000 in Michiels 2016).

1. *Autonomie.* Bevrediging van persoonlijke behoeften. Op het moment dat de student het gevoel heeft het eigen gedrag te kunnen bepalen, een bepaalde mate van vrijheid van handelen ervaart, zal hij ook taken uit willen voeren omwille van de taak zelf.
2. *Competentie*. Als de student het doel begrijpt van een bepaalde leertaak en het gevoel heeft dat het aansluit bij eigen beheersingsniveau, ziet men ook de zin ervan in en het belang om dit te internaliseren. Competentie is de basis voor de drive om te willen onderzoeken en ontdekken, tot het gelukt is. Ervaringen in het verleden spelen daarbij een belangrijke rol. Als studenten regelmatig ervaren dat hun inzet niet leidt tot het gewenste resultaat, zullen ze zich hulpeloos of incompetent gaan voelen hetgeen er toe leidt dat ze bij een soortgelijke taak minder snel dezelfde inzet vertonen. Dit patroon is beschreven in de bovenstaande theorie.

3. *Sociale verbondenheid*. Het gevoel van waardering en het vermijden van schuldgevoel speelt een grotere rol als men een relatie heeft of wil hebben (Deci ea 2000). Het gaat hierbij om de behoefte ergens bij te willen horen en zich gewaardeerd te voelen. Dit heeft twee kanten. Een student voelt zich sociaal verbonden als anderen (docent, medestudenten) hem het gevoel geven van geborgenheid en hem waarderen en respecteren. Anderzijds is het belangrijk dat de student het vertrouwen heeft om anderen te kunnen waarderen en respecteren. Noble ziet het versterken van het welzijn van studenten als een belangrijke benadering voor de ontwikkeling van studenten (Noble ea 2008). Hij definieert welzijn als: *'Student wellbeing is a sustainable state of positive mood and attitude, resilience and satisfaction with self, relationships and experiences at school'.* Dit kan men bereiken door het gevoel van sociale verbondenheid ook wel geduid als sense of belonging. Als een student wel onderdeel is van de community maar niet die perceptie heeft, ontstaat er geen sense of belonging. Hierbij is de perceptie van de student het meest belangrijk (Tinto 2016). Dit sluit aan bij theorieën van Bandura en Atkinson.

Als het onderwijs in staat is om een omgeving te creëren waarin voldaan wordt aan de drie basisbehoeftes, krijgt men autonoom gemotiveerde studenten met de voordelen die hierboven genoemd zijn.

Het *twee-sporen zelfregulatie model* (Boekaerts ea 2000) is gebaseerd op het uitgangspunt dat studenten zelf hun competentie willen verhogen, waarbij ze liever positieve dan negatieve gevoelens willen ervaren. Informatie over de taak, de competentie van de student en het zelfbeeld in deze context wordt in het werkgeheugen verwerkt tot een positieve, neutrale of negatieve 'beoordeling'. Als deze uitkomst positief is komt de student op het groeipad, wil men gaan leren en ervaren. Als de uitkomst negatief is komt men op het herstel pad en zal de student meer bezig zijn om te zorgen dat men zich weer prettig gaat voelen. Dit gaat ten koste van het leren. Studenten met een goed zelfregulerend vermogen kunnen makkelijk switchen van het welbevinden pad naar het groeipad. Dit verklaart ook hun grotere kans op studiesucces (Corno 2004). Deci en Ryan benoemen dit als gevoel van competentie.

Samenvattend kunnen we stellen dat het 'nieuwe leren" is gebaseerd op een sociaal constructivistische denkwijze waarbij het uitgangspunt is dat studenten zelf vorm geven aan hun eigen leerproces. Dit veronderstelt zelfregulerend vermogen, dat bijdraagt aan diepgaand leren. De mate waarin een student zich wil inzetten voor een taak en bereid is om door te zetten bij tegenslag is bepalend voor studiesucces. Zelfregulatie, self-efficacy en autonome motivatie zijn eigenschappen die hier aan bijdragen. Deze elementen beïnvloeden elkaar, maar de samenhang kent geen helder onderscheid. Men ziet dit terug in het feit dat verschillende wetenschappers ieder een ander item als uitgangspunt nemen, maar dezelfde items benoemen.

Voorwaarde om deze eigenschappen te stimuleren is een studieklimaat dat bijdraagt aan het vervullen van de drie basisbehoeftes: autonomie, competenties en sociale verbondenheid, waarbij het belangrijk is om te starten vanuit het perspectief van de student.

2.4 Wat zegt de literatuur over coaching?

Coaching richt zich op het persoonlijke ontwikkelingsproces van de mens middels gestructureerde en gerichte interactie. Zij maakt daarbij gebruik van passende strategieën, hulpmiddelen en technieken om gewenste en duurzame verandering te bevorderen ten behoeve van de cliënt (Cox ea 2014).

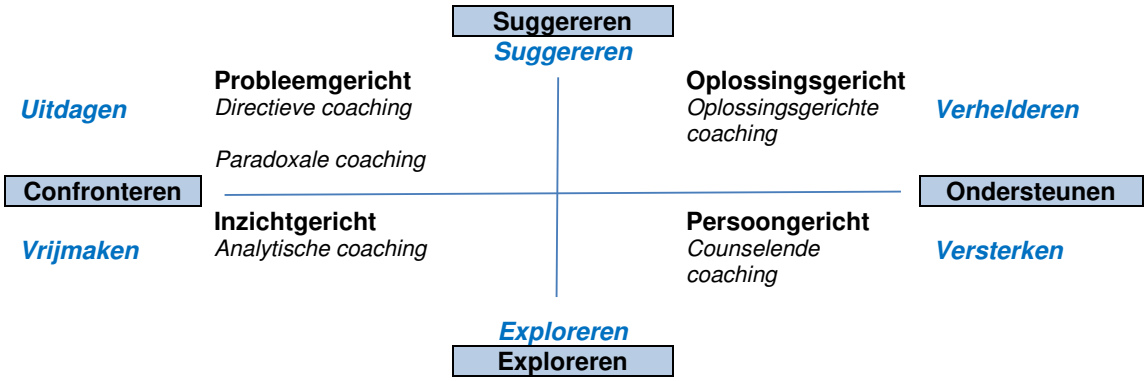
Het coachingsproces moet bijdragen aan het ontsluiten van het potentieel van de coachee (Hawkins ea. 2013). De Haan (ea 2017) omschrijft het als; werk gerelateerd leren middels een tweegesprek, waarbij er een rolonderscheid is tussen de twee personen. De persoon met de coachrol is daarbij gericht op het faciliteren van het leer-en ontwikkelproces van de ander.

Het wezenlijke verschil tussen therapie en coaching is dat therapie zich richt op het oplossen van tekortkomingen en zwakheden, daar waar coaching zich focust op de behoeftes, drijfveren en doelen van wat iemand wil bereiken. Ofwel therapie is vaak gericht op het oplossen van zaken uit het verleden en coaching is gericht op nieuw gedrag in de toekomst.

Het werkterrein van een coach is behoorlijk breed. Het loopt van oppervlakte interventies op gebied van kennis en procedurevragen tot diepte interventies waarbij de persoonlijke ontwikkeling centraal staat (Haan ea 2017, Cox ea 2014, Hawkins 2013). Er zijn vele visies en stromingen binnen het coachvak en evenzovele contexten ten behoeve waarvan het vak wordt uitgeoefend (Cox ea 2014). In bijlage 3 is een totaaloverzicht opgenomen.

De Haan (ea 2017) pleit voor een integratieve benadering van coaching waarbij hij een eclectische manier van werken voorstaat, ingegeven door de eigen overtuigingen en persoonlijkheid van de coach en de gegeven situatie. Hij onderkent vier basisbenaderingen voor coaches afgeleid uit de hoofdstromen van de psychotherapie; de analytische coaching, de directieve/paradoxale coaching, de counselende

coaching en de oplossingsgerichte coaching. Heron (1975) heeft een model ontwikkeld, waarin hij zes voorgestelde stijlen weergeeft. Drie stijlen zijn wat meer sturend of confronterend (uitdagen, suggereren en verhelderen) en drie stijlen zijn wat meer volgend of faciliterend (vrijmaken, exploreren, versterken). Een uitgebreidere beschrijving is weergegeven in bijlage 4. Een combinatie van deze inzichten leidt tot het onderstaande schema:



Figuur 2: Venster op coach met specifieke benaderingen (De Haan ea 2017)

In de vorige paragraaf is geschreven dat het van belang is om een studieklimaat te creëren dat bijdraagt aan de vervulling van de drie basisbehoeftes; autonomie, competentie en sociale verbondenheid om daarmee autonome motivatie en zelfregulatie te bevorderen. Dit komt behoorlijk overeen met coaching vanuit het humanistische perspectief (Lee in Cox 2014). Het humanistische perspectief gaat uit van zelf-actualisatie. Zelf actualisatie als vereiste voor persoonlijke groei. De coachingsmethode die hierbij wordt ingezet valt onder de stroming van de positive psychologie. Kenmerkend voor deze stroming is dat men stelt dat het voortbouwen op en uitbreiden van persoonlijke kwaliteiten, positieve emoties genereert, wat een hogere motivatie en creativiteit oplevert. Vanuit de leerpsychologie wordt dit ondersteunt door Frederickson (ea 2005) die aangeeft aan dat het waardevoller is ons te richten op bouwen van condities waaronder mensen zich echt goed voelen en daardoor optimaal presteren in plaats van ons te richten op het voorkomen van uitval en slechte prestaties. De tegenstanders van de humanistische visie verwijten coaches wel eens dat alles neergelegd wordt bij de coachee en dat de coach zich “er makkelijk vanaf maakt’. Het tegendeel is waar. Het uitgangspunt van de visie is dat de oplossing in de coachee zelf zit. De mens is in staat om zelf de architect te zijn van de eigen groei. Daarmee worden zij ook verantwoordelijk voor die keuzes (Cox ea 2014). Om echter de benodigde groei tot zelfactualisatie te kunnen faciliteren bij de coachee, dient de coach zich in ieder persoon opnieuw te verdiepen. Het creëren van een relatie waarin samengewerkt wordt is daarbij uitermate belangrijk. De *vaardigheden* die van een dergelijke coach gevraagd worden zijn (Boniwell, Kauffman,& Silberman in Cox ea 2014):

1. *Expert in het faciliteren* van het coachproces. De inhoud is iets minder van belang omdat zij het geloof hebben dat de oplossing in de klant zelf zit. Het sturen zit daarom ook meer op het proces dan op inhoud waarbij de coachee komt tot het zelf formuleren van zijn ideale bestaan. Dit sluit ook aan bij de nieuwe visie op onderwijs binnen FSH, het sociaal constructivisme, waarbij geleerd wordt de student zelf verantwoordelijk te laten worden voor zijn eigen leerproces.
2. in staat zijn om een *samenwerkingsrelatie op te bouwen* waarbij een proces in gang gezet wordt waardoor de coachee betekenisvolle keuzes kan maken en acties kan formuleren.

De onder punt 1 genoemde nadruk op faciliteren van het proces komt ook terug bij Deci and Ryan in hun opvatting van autonome motivatie. Door te voldoen aan de basisbehoeftes raakt een student intrinsiek gemotiveerd is vindt er diepgaander leren plaats, waarbij diepgaander leren gezien wordt als bewuster leren. Niet de uitkomst is het meest belangrijk maar inzicht in het proces van handelen. Punt 2 sluit aan bij het *twee-sporen zelfregulatie model* van Boekaerts, die daarbij expliciet aangeeft dat als een student zich goed voelt hij makkelijker overstapt op het groeispoor, maar zien we ook terug in de andere basisbehoefte sociale verbondenheid van Deci & Ryan.
De *kwaliteiten* van een humanistisch coach zijn (Boniwell, Kauffman & Silberman in Cox ea 2014):

- *Empathisch vermogen***,** naast begrip duidt dit ook op inleven op emotioneel gebied, zonder te oordelen of in te vullen. Hiervoor dient de coach steeds de informatie te checken bij de coachee. De coachee wordt zo in de gelegenheid gesteld om zijn eigen realiteit te construeren.
- *Positieve waardering* voor het proces dat de ander wil delen. Je hoeft het er niet mee eens te zijn.

- *Authenticiteit.* De coach moet eerlijk, congruent en authentiek zijn (echter zonder de coachee te bruuskeren). Veiligheid staat voorop.

Vanuit dit vertrouwen en begrip kan de coachee helderheid krijgen en kan er gewerkt gaan worden aan het aanpassen van het eigen wereldbeeld/visie. De sfeer die de coach hier neerzet komt overeen met de beschrijving van de basisbehoefte sociale verbondenheid.

Een methode die vaak gebruikt wordt in de Humanistisch Coaching (uitgaande van positive psychology) is de ACER circle (Cox ea 2014): Awareness, choice, execution, recycling.

- *Awareness*: creëren van bewustwording door een verhaal dat verteld wordt te herleiden naar eerdere ervaringen in het verleden, zowel op cognitief als emotioneel vlak. Vragen die hierbij horen zijn: Wat deed je, wat voelde je en wat denk en voel je nu. Vervolgens een vertaalslag maken naar de toekomst; Als je dit nu weet, wat hoop je, wil je, vrees je voor de toekomst. In feite komt dit neer op het begeleiden van de coachee in het leren reflecteren, één van de drie metavaardigheden die nodig zijn voor zelfregulatie. FSH gebruikt de methode Korthagen om studenten te leren reflecteren waarbij zij in gradaties leren kijken naar eigen handelen in de range van; doe ik het goed, doe ik het goede en doe ik het om de goede redenen, waarbij eigen normen en waarden centraal staan.
- *Choice:* Stimuleren van de coachee in het maken van een keuze. De humanistische visie gaat uit van vrijheid van keuze. Dus na de awareness (dataverzameling) gaat de coachee een keuze maken. Een vraag hierbij kan zijn: Nu je je framework helder hebt, wat wil je er aan doen? Vervolgens kan de coach bij iedere actie /stapje even terugpakken naar awareness en wat de coachee nodig heeft om de uitdaging te laten slagen.
- *Excecution:* begeleiden van de coachee in het traject van beschrijven naar doen. Essentieel in deze fase is dat de stap ook echt gemaakt kan worden. Het plan SMART uitwerken en terugkoppelen is hierbij een veel gebruikt instrument.
- *Recycling:* In deze fase zorgt de coach ervoor dat de resultaten steeds weer in de fase van awareness terechtkomen, zodat de cyclus zich kan blijven herhalen op een steeds hoger niveau. Het is hierbij van belang de coachee mee te nemen in dit proces zodat hij/zij dit op den duur ook zelf kan toepassen.

De Haan (2008) concludeert na onderzoek dat de effectiviteit van coaches in de eerste plaats wordt bepaald door hun vermogen om te twijfelen, om niet te weten wat hierna komt. Twijfel leidt tot vragen en draagt daarmee bij aan het creëren van nieuwe perspectieven en inzichten. Een goede coach is naar zijn mening dan ook iemand die in staat is vele twijfelmomenten in te bouwen in een coachgesprek. Daarnaast moet een coach beschikken over veel zelfkennis en ook zijn grenzen kunnen aangeven. Hij moet weten wanneer hij moet doorverwijzen en de problematiek de grenzen van het coachvak overschrijdt (De Haan ea 2017, Cox ea 2014). Daarmee zegt hij eigenlijk dat een coach ook over zelfregulerend vermogen moet beschikken.
Supervisie is daarvoor het meest geëigende instrument. Het uitgangspunt is dat de eigen problematiek van de coach niet het coachingstraject verstoord. In een supervisietraject kan de coach items voorleggen aan de supervisor. Doelstelling hierbij is om een platform te creëren waarin door co-creatie en gemeenschappelijk denken een nieuwe vorm van leren wordt ontwikkeld die ten goede komt aan zowel supervisor, coach, coachee en de beroepsgroep (Cox2014).
Korthagen (2002) geeft aan dat het belangrijk is om als coach kernreflectie toe te kunnen passen. In dit proces maakt men contact met de eigen kernkwaliteiten. Een kernkwaliteit of talent is altijd in potentie aanwezig. Dat ligt heel dicht bij de eigen identiteit. Ofman, (1992, p. 33) stelt dat "*het onderscheid tussen kwaliteiten en vaardigheden vooral zit in het feit dat kwaliteiten van binnenuit komen en vaardigheden van buitenaf aangeleerd zijn".* De diepte van de kernreflectie zit in het aanboren van iemands innerlijk potentieel ten behoeve van een professionele ontwikkeling. Het doel hiervan is om dit proces later weer autonoom te kunnen toepassen in de eigen praktijk. Als men kan werken vanuit de kernkwaliteiten draagt dit bij aan authenticiteit en daarmee geloofwaardigheid. Bovendien kost het minder energie om vanuit een kernkwaliteit te werken dan vanuit aangeleerde vaardigheden. Bouwen vanuit iemands talenten is tevens de kern van de positive psychology.

Concluderend kunnen we zeggen dat coaching zich richt op het persoonlijke ontwikkelingsproces van de coachee middels gestructureerde en gerichte interactie. Coaching onderscheid zich van therapie doordat ze gericht is op behoeftes, drijfveren en doelen van coachee naar de toekomst. Er zijn vele visies en stromingen binnen het coachvak en evenzovele contexten ten behoeve waarvan het vak wordt ingezet. De humanistische stroming, gericht op zelfactualisatie vertoont hierbij de grootste overeenkomst met de opdracht van het ontwikkelen van zelfregulerend vermogen bij studenten. Vanuit

deze stroming wordt de positive psychologie toegepast. Dit vraagt om een veilige omgeving waarbij de coach een groot empathisch vermogen heeft, authentiek is en een positieve houding heeft voor het proces van de coachee. Niet de uitkomst maar het proces staat centraal bij deze aanpak. Dit sluit aan bij de sociaal constructivistische onderwijsvisie van FSH. Er bestaat niet één beste manier van coachen. Dit is afhankelijk van de aanleg en persoon van de coach, de vraag en persoon van de coachee, de coachingsdoelen en de context. Van belang is dat de coach zijn eigen grenzen goed kent en bewaakt. Grenzen tussen coach en coachee maar ook de grenzen tussen de coach en de andere dimensies van zijn/haar persoonlijk en werkend leven. Supervisie en kernreflectie zijn instrumenten die een coach ter beschikking staan voor persoonlijke groei. Dit leidt tot een gewortelde en authentieke coach. Daarmee zeggen we eigenlijk dat een goede coach ook groeit in een sfeer waarbij er oog is voor vervulling van de drie basisbehoeftes.

2.5 Wat zegt de literatuur over coaching ter bevordering van studiesucces?

In de literatuur vindt men vrijwel alleen definities van adultcoaching, waarbij er een duidelijke coachvraag ligt vanuit de cliënt, vaak werk gerelateerd. Student coaching daarentegen lijkt overwegend aanbodgericht, geïnitieerd vanuit de opleiding en gericht op persoonlijke ontwikkeling met als doel studiesucces. Studenten hebben vaak nog geen gerichte coachvraag. Ook zijn de coaches in het onderwijs veelal geen coach van beroep maar docenten van wie 'coachkennis,- vaardigheden en gedrag' wordt verwacht.

Grofweg zijn er twee manieren van onderwijzen te onderscheiden: een docent georiënteerde aanpak, waarbij kennisoverdracht centraal staat en een student georiënteerde aanpak, waarbij de focus ligt op het faciliteren en ondersteunen van kennisverwerving en verwerking van studenten (Prosser and Trigwell 1999). Het blijkt dat docentgedrag invloed heeft op de leerstrategie van studenten en dat studenten die les krijgen van een student georiënteerde docent, zich zelfregulerende strategieën eigen maken en daarmee diepgaander leren (Prosser and Trigwell 1999). Den Brok (2001) bevestigt dit en geeft aan dat belangrijk is om te weten hoe studenten het docentgedrag ervaren omdat blijkt dat studenten hun leren afstemmen op wat ze van het docentgedrag waarnemen. Verder ontdekte hij in zijn studie dat er een grote discrepantie was tussen de idealen van de docent en het waargenomen gedrag door de studenten. Dat verschil bleek weer afhankelijk van het gedragsrepertoire van docenten.

De opdracht voor de docent wordt daarmee; hoe kan ik de student motiveren en leren vol te houden ook bij tegenslag (Tinto 2016, Martens ea 2007, Deci and Ryan 2000).

In zijn boek visible learning heeft Hattie beschreven waarin goede docenten door Hattie 'Expert Teachers', genoemd zich onderscheiden:

1. Zij kunnen kennis het best overbrengen. Deze docenten hebben niet per se de meeste kennis maar weten deze wel het best over te brengen. Ze sluiten bij wat studenten al weten en plaatsen hun leerstof in de context zodat er bij studenten een proces van adaptatie plaatsvindt. Vanwege hun manier van lesgeven hebben ze meer strategieën om studenten te helpen. Ze zijn beter in staat te voorspellen wanneer studenten fouten maken en kunnen daarop reageren. Daarnaast zoeken ze uit wie niet heeft geleerd en geen vooruitgang boekt of leerproblemen oplost en passen daarop hun reactie aan.
2. Ze zijn in staat zijn om een klimaat van vertrouwen te creëren, waarbij fouten maken onderdeel is van het leerproces, zonder dat studenten bang hoeven zijn voor negatieve reacties van klasgenoten.
3. Ze gebruiken monitoring als feedbackinstrument voor eigen handelen en zijn in staat om daar meteen op te reageren als studenten iets niet begrijpen.
4. Ze hebben het geloof dat iedere student de gevraagde eindcriteria kan behalen en daarmee dat intelligentie flexibel is. Ze tonen dit geloof en deze passie. Onderzoek heeft aangetoond dat studenten deze passie kunnen voelen. Docenten met passie zorgen, controleren, verduidelijken, dagen uit, boeien, confronteren en consolideren.
5. Ze zijn in staat de persoonlijke ontwikkeling van de student in de volle breedte (zelfregulatie, burgerschapszin, samenwerking, communicatie –en mediawijsheid, creativiteit en kritisch denken de zogenoemde 21th skills (Fullan (2014)) te beïnvloeden.

De zaken die Hattie heeft gevonden zien we ook terug bij andere wetenschappers. Los van een persoonlijke 'smaak', heeft onderzoek aangetoond dat er stabiele factoren zijn in docentgedrag dat door studenten over het algemeen als inspirerend worden ervaren. Humor, eerlijkheid en een hoog verwachtingspatroon zijn daar voorbeelden van. Te controlerend gedrag wordt juist als negatief ervaren (Filak ea 2003, Skinner ea 1993). Filak vond verder dat intrinsiek gemotiveerde docenten ook intrinsiek gemotiveerde studenten kregen en dat dit niet de meest ervaren docenten waren. Bij de eerder

besproken SDT van Deci en Ryan kwam al naar voren dat intrinsiek gemotiveerde docenten in staat zijn om sociale verbondenheid te creëren. Dit uit zich bijvoorbeeld in het delen van informatie en samenwerken. Inspirerende docenten zijn goed in het kweken van een positief sociaal klimaat en dit lokt positief gedrag uit bij studenten. Zij zijn dan bereid harder te werken en raken meer gemotiveerd. Meer ervaren docenten lopen het gevaar te veel op de 'automatische piloot' hun werk uit te oefenen wat leidt tot verlies van passie. Een van de kenmerken die Hattie (2013) juist benoemt als kwaliteit van de expert teachers.

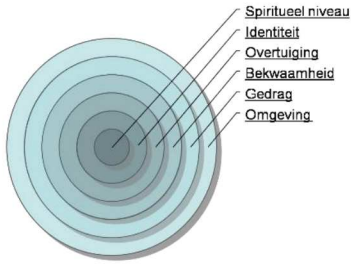
Den Brok (2001) beschrijft de kenmerken; vriendelijk en begrijpend zijn, maar tegelijkertijd ook de baas zijn en leiderschap tonen als inspirerend docentgedrag. Hierin volgt hij Hattie. Daarnaast bleek dat de leerprestaties toenamen als de studenten veel zelf konden oefenen met de gedoceerde materie en was aandacht voor leren leren van belang. Sierens(ea 2006) hebben een overzichtsstudie gemaakt van literatuur over invloed van docentstijl op autonome motivatie. Ze hebben daarbij de SDT van Deci & Ryan gebruikt en theorieën over opvoedingsstijlen. Zij concludeerden dat autonomie- ondersteuning bij ouders vrijwel overeenkomt met optimaal docentgedrag zoals hierboven beschreven door Hattie. Autonomie-bevorderende ouders zijn in staat het perspectief van hun kinderen in te nemen, keuzes te bieden en zij helpen hun kinderen bij het ontdekken van hun persoonlijke interesses en waarden. Daarbij gebruiken zij een minimum aan controlerende technieken. Het gebruik van dwingende en controlerende strategieën leidt vaak tot leren uit schuld of schaamte. Autonomiebevordering is geen synoniem voor grenzeloosheid. Docenten worden wel degelijk geacht structuur te bieden, waarbij structuur als tegenhanger van controle wordt gezien. Dit uit zich door bijvoorbeeld verwachtingenmanagement, regelmatige feedback en individuele leerhulp. Ook is het van belang een warme en zorgzame context van betrokkenheid te scheppen. Bovenstaande manier van doceren wordt ook wel de autoritatieve docentstijl genoemd. Hiermee toont Sierens (ea 2006) aan dat het mogelijk is om richtlijnen te geven om docentgedrag te optimaliseren. In de vorige paragraaf hebben we gezien dat een goede coach grofweg zes stijlen kan inzetten om de coachee te begeleiden naar zijn toekomstige doel.
Om deze stijl te kunnen hanteren en zich als 'expert teacher' te ontwikkelen is het nodig dat de docent de self-determination theory van Deci en Ryan ook op zichzelf kan toepassen (Martens ea 2007). In casu, ook voor docenten is het van belang om goede reflectievaardigheden te hebben en zelfregulatiestrategieën te kunnen toepassen. En ook voor hen betekent het dat dat kan in een sfeer van competentie, sociale verbondenheid en autonomie.

Visser (ea 2011) hebben onderzoek gedaan naar de aspecten die van invloed zijn op motivatie voor hoger onderwijs. Hierin werd onderscheid gemaakt tussen teacher efficacy (persoonlijke effectiviteit) en uitkomsteffectiviteit. Daar werd nog onderwijseffectiviteit (in hoeverre het onderwijs überhaupt relevant was) aan toegevoegd. De uitkomsten wezen uit dat zowel uitkomsteffectiviteit als onderwijseffect niet noemenswaardig in relatie staan tot hun motivatie. Daarmee was hun conclusie dat motivatie voor onderwijs een combinatie is van interesse die een docent in onderwijs heeft en de inzet die hij of zij bereid is te leveren. De door docenten zelf gepercipieerde doceereffectiviteit is belangrijk. Een laag gevoel van selfefficacy kan leiden tot een lagere inzet. Omdat motivatie correleert met het beeld dat mensen hebben van hun eigen capaciteiten (selfefficacy) is het belangrijk om te investeren in de selfefficacy van docenten. De conclusie komt exact overeen met datgene wat Tinto (1997) benoemt als motivatie in de paragraaf 2.2 Daarmee lijkt het een universeel begrip toepasbaar voor meerdere doelgroepen en contexten.

In de vorige paragraaf is gezegd dat een goede coach in staat moet zijn tot kernreflectie. Korthagen (2002) heeft een methode ontwikkeld voor docenten om een diepgaande vorm van zelfreflectie te leren toepassen. Als basis hiervoor gebruikt hij het reeds bestaande spiraalmodel dat in te zetten is in situaties waarbij gereflecteerd wordt op het eigen gedrag, expertise of overtuigingen die het handelen sturen. Hij heeft dit aangevuld met het model van veranderingsniveaus waarbij het gaat over de inhoud van de reflectie. Het model helpt om te bepalen op welk(e) niveau(s) de problematiek van de leraar zich bevindt èn op welk(e) niveau(s) de aanvulling kan liggen die in de begeleiding tot stand kan komen (zie figuur 3 en 4 voor een visuele weergave).



Figuur 3: reflectie spiraalmodel (Korthagen & Vasalos 2002)



Figuur 4: niveaus (naar Baeteson)

De doorontwikkelde methode voorziet in een fundamentelere manier van reflectie die hij kernreflectie noemt. Hierbij wordt meegenomen hoe het zelfbeeld van de docent kan doorwerken in zijn functioneren en daarmee dus ook in hoe zijn functioneren door studenten wordt ontvangen. Het is gericht op het bevorderen van bewustzijn op de niveaus van identiteit en betrokkenheid (of spiritualiteit). Hier ontstaat de passie. Die diepte zit bij kernreflectie meer in het aanboren van een innerlijk potentieel ten behoeve van de professionele ontwikkeling. Door ook steeds de context erbij te nemen ontstaat een diepgaande zelfreflectie die de docent in staat stelt zijn potentieel te ontwikkelen en daardoor bij te dragen aan het studiesucces van de studenten (zie figuur 5 en 6).



Figuur 5: fasen bij kernreflectie (Korthagen 2002)

Wat is de context?	
1. Wat wilde ik?	5. Wat wilden de studenten?
3. Wat voelde ik?	6. Wat voelden de studenten?
3. Wat dacht ik?	7. Wat dachten de studenten?
4. Wat deed ik?	8. Wat deden de studenten?

Figuur 6: de context (Korthagen 2002)

In de vorige paragraaf zijn de stijlen van Heron beschreven, stijlen die een coach ter beschikking staan om de cliënt te faciliteren te komen tot gedragsverandering. Een manier van coachen die komt vanuit de verslavingszorg en tegenwoordig steeds mee aan populariteit wint in andere settings, waaronder het onderwijs is de techniek van motiverende gesprekvoering. De grondleggers Miller en Rollnick ontdekten dat weerstand tegen verandering geen persoonlijke eigenschap van een cliënt is, maar vooral iets wat zich afspeelt in de relatie tussen mensen. Door motiverende gesprekstechnieken bleken zij in staat weerstand te laten verminderen, zelfvertrouwen van cliënten te versterken en veranderingsbereidheid te laten groeien. Zij gebruiken hiervoor de methode (ORBS) open vragen stellen, reflectief luisteren, bevestigen en samenvatten) die ook in het onderwijs binnen FSH al ingezet wordt.
De stijl van motiverende gespreksvoering is 'gidsen' en houdt het midden tussen 'volgen' en 'sturen'. Een te sterke sturing kan leiden tot passiviteit of verzet. Een te sterk volgende rol gaat er vanuit dat mensen alles zelf kunnen en kan leiden stuurloosheid. Een gids stemt zijn begeleiding af op de behoeften van de cliënt maar kan binnen die kaders wel de leiding nemen. Acceptatie, samenwerken ontlokken en compassie zijn daarbij de vier kernbegrippen die centraal staan (Miller ea 2014). Dit ziet men in andere bewoordingen ook terug bij de eerder beschreven positive psychology en past tevens bij de uitgangspunten van sociaal constructivisme.

1. **Acceptatie**: Motiverende Gespreksvoering gaat uit van diepgaande acceptatie van de ander. Ook al ben je het niets eens met het gedrag van de ander. Uitgangspunt is dat mensen alleen kunnen

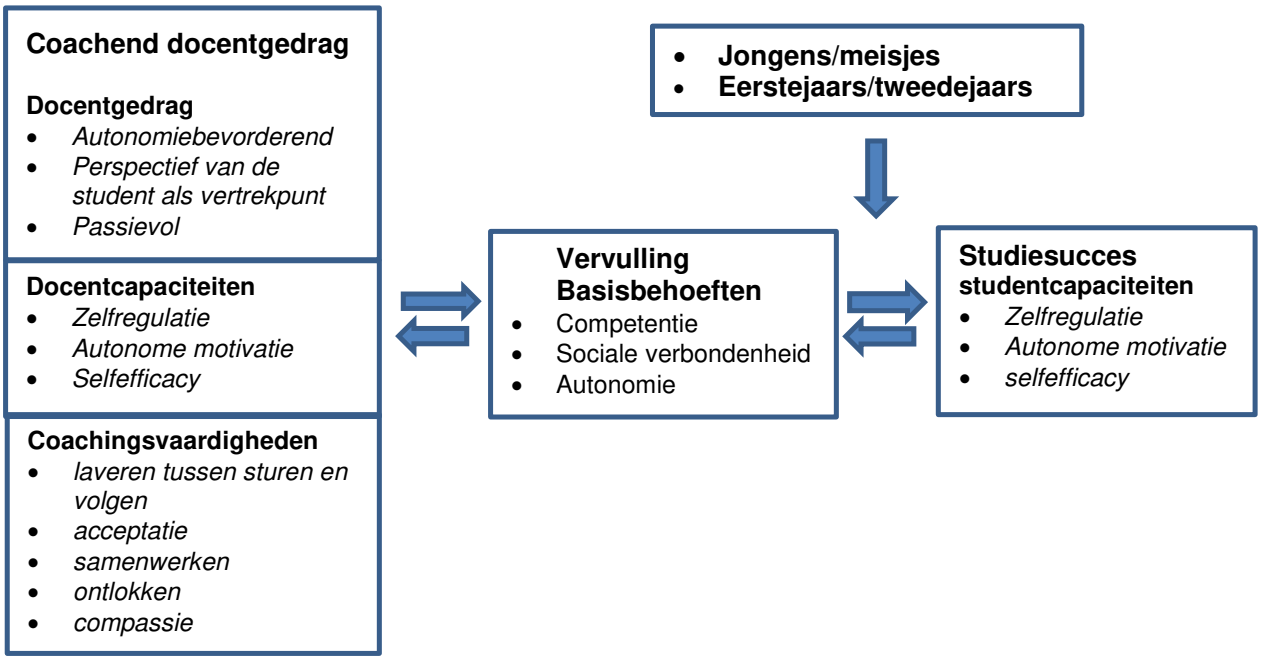
veranderen als ze zich onvoorwaardelijk geaccepteerd weten (basisbehoefte sociale verbondenheid). Daarnaast heeft acceptatie ook te maken met empathie in de zin van actieve belangstelling voor de leefwereld van de ander. Je doet moeite om de wereld te bekijken vanuit het perspectief van de ander (in deze context; de student centraal). Als begeleider accepteer je ook de autonomie van de ander. Je neemt afstand van het idee (en de last) dat je de ander kunt veranderen. Tenslotte heeft acceptatie te maken met het bevestigen van de kwaliteiten en inzet van de ander.

2. **Samenwerking:** Motiverende Gespreksvoering is iets wat je samen doet. In gezamenlijkheid werk je naar het doel. Niet in de rol van expert en passieve ontvanger (te sturend). Dit lijkt er op dat coach en student samen in het continuüm zitten van het vervullen van de drie basisbehoeftes. De agenda's zijn op elkaar afgestemd. Motiverende Gespreksvoering is een manier om de eigen energie en vermogens van mensen te activeren. Een belangrijke vaardigheid is daarbij dat de coach in staat is om de eigen reflex om kennis te delen of advies te geven kan uitstellen.
3. **Ontlokken:** Het uitgangspunt is dat de oplossing al in de cliënt/student zelf zit. Het is de kunst om dit naar boven te halen, te ontlokken, waarbij de coach de wijsheid van de cliënt benut. Mensen die weerstand laten zien, hebben vaak de voordelen van verandering al wel helder. Het is alleen nog niet uitgesproken. De taak van de begeleider is dit te ontlokken.
4. **Compassie:** Betekent onvoorwaardelijke inzet voor de belangen van de ander. Een gebrek aan compassie wordt zichtbaar wanneer de doelen van de begeleider niet overeen komen met het welzijn van de ander. Alle andere onderdelen van de spirit van Motiverende Gespreksvoering worden pas werkelijk betekenisvol in het licht van compassie met de ander (Miller ea 2014).

Concluderend kunnen we zeggen dat coaching in onderwijssituaties verschilt van adultcoaching. De coaching is veelal aanbodgericht zonder duidelijke coachvraag van de student en gericht op professionele en persoonlijke ontwikkeling van de student met als doel studiesucces. Uit onderzoek blijkt dat de docent voor 25% het studentgedrag positief kan beïnvloeden. Belangrijk daarbij is, om als vertrekpunt het perspectief van de student te nemen. Verder dient hij autonomie-bevorderend te zijn, verzorgend, humorvol, hoge eisen te stellen en structuur te bieden in plaats van controle en dit alles in een veilige omgeving. Eigenheid en passie zijn daarbij belangrijker dan kennis. Interesse van de student en hun leerproces staat voorop. Om dit te bereiken is het van belang dat docenten intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit leidt tot meer gemotiveerde studenten en diepgaander leren en daarmee tot een verhoogd studiesucces. Ook docenten hebben een omgeving nodig waarin voldaan wordt aan de basisbehoeften om tot intrinsieke motivatie te komen. Zelfregulatie voor docenten vraagt tevens een diepgaande vorm van zelfreflectie, waarbij hun kernkwaliteiten centraal staan. Dit leidt tot authentieke, passievolle docenten die daardoor intrinsiek gemotiveerde studenten krijgen. Coach en student gaan in samenwerking dit traject in en versterken daarin elkaar.. Een methode die succesvol kan zijn in het onderwijs is de motiverende gespreksvoering. Deze is geënt op de uitgangspunten van positive psychology en daarmee ook toepasbaar bij de onderwijsvisie van sociaal constructivisme. Hierbij staan acceptatie, samenwerken ontlokken en compassie centraal.

2.6 Definitief conceptueel model

Na bestudering van de literatuur leiden de begrippen tot het onderstaande definitieve conceptuele model. Er is gevonden dat autonome motivatie, self-efficacy en zelfregulerend vermogen bij studenten bijdraagt aan studiesucces. Om studenten te begeleiden in dit proces is het nodig dat docenten een leeromgeving creëren waarin de basisbehoeftes van de student; competentie, sociale verbondenheid en autonomie vervuld worden. Hiervoor dient hij autonomie bevorderend te werken, passie te tonen en het perspectief van de student als vertrekpunt te nemen. Dit werkt het best als de docent ook zelf intrinsiek gemotiveerd is, self-efficacy heeft en zelfregulerend vermogen heeft. Net als de student heeft de docentcoach daarbij een omgeving nodig waarin voldaan wordt aan de drie basisbehoeftes.
Omdat jongens vaker studievertraging oplopen dan meisjes lijkt het geslacht van invloed en wordt dit meegenomen in het empirisch onderzoek. Omdat de tweedejaars studenten het eerste cohort vormden van het nieuwe onderwijs wordt in dit onderzoek ook ingegaan op de verschillen tussen de eerste en tweedejaars studenten.



3. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke methoden zijn gebruikt om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. Het onderzoek bestaat uit een theoretisch kader en een empirisch onderzoek. In paragraaf 3.1 wordt beschreven via welke methode antwoord is gevonden op de theoretische deelvragen en paragraaf 3.2 wordt uiteengezet hoe de antwoorden worden verkregen op de empirische onderzoeksvragen. In paragraaf 3.3. tot slot wordt ingegaan op de procedure en respondenten die zijn ingezet om het empirische onderzoek uit te kunnen voeren.

3.1 Methode van onderzoek theoretische deelvragen

De theoretische deelvragen worden beantwoord middels literatuuronderzoek. Dit proces is iteratief tot stand gekomen (Verschuren ea 2015) en kende verschillende fasen.

Fase 1: Oriënteren en afbakenen:

In eerste instantie is met opdrachtgever gesproken om probleem- en doelstelling helder te krijgen. Vervolgens is de onderzoeker gestart met het lezen van beleidsdocumenten en heeft de onderzoeker diverse betrokken collega's gesproken om het probleemveld goed in kaart te brengen. Naar aanleiding hiervan is de onderzoekdoelstelling vastgesteld en zijn deelvragen geformuleerd. In eerste instantie is het begrip studiesucces verder onderzocht. Hiervoor zijn beleidsdocumenten bestudeerd op zowel landelijk als institutioneel niveau. Door het bestuderen van deze documenten kon ook de relevantie van het probleem geduid worden. Nadat inzicht was verkregen in de context van het probleem is verder ingezoomd op de theoretische deelvragen om meer en breder kennis te vergaren om het empirische onderzoek zorgvuldiger te kunnen uitvoeren. Omdat de opdrachtgever inzoomde op rendement was de eerste gedachtegang om te focussen op langstudeerders. Na verder onderzoek en terugkoppeling, werd helder dat men juist geïnteresseerd was in het preventieve aspect waardoor het onderzoek een probleemanalytisch karakter krijgt en uitgevoerd gaat worden onder zittende studenten. Dit heeft geleid tot aanpassing van de empirische deelvragen, het eerdergenoemde iteratief proces (Verschuren ea 2015).

Fase 2: Systematisch zoeken

In deze fase is gericht gezocht naar literatuur en heeft tevens een beoordeling plaatsgevonden of deze al dan niet relevant was. Hierna wordt per deelvraag uiteengezet hoe dit heeft plaatsgevonden.

- *Beantwoording deelvraag 1: Wat wordt in de literatuur verstaan onder studiesucces?*
  Voor beantwoording van deelvraag 1 zijn de sleutelwoorden; studiesucces, studierendement, studievertraging en langstuderen gebruikt. Omdat het hier het Nederlandse onderwijs betreft is bewust gebruik gemaakt van alleen Nederlandse bronnen. De landelijke overheid schrijft wet-en

regelgeving voor over het Nederlandse onderwijsbestel en monitort dit ook. Veel informatie wordt dan ook vanuit die bronnen beschikbaar gesteld. Omdat er echter meerdere stakeholders zijn met soms andere belangen is vervolgens gekeken naar beleidsstukken van de stakeholders om te zien wat hun perspectieven waren. Tot slot is getracht om vanuit wetenschappelijk onderzoek de visies te duiden en is een conclusie getrokken.

- *Beantwoording deelvraag 2: Wat zegt de literatuur over de factoren die van invloed zijn op studiesucces?*
  Voor beantwoording van deelvraag 2 zijn de sleutelwoorden; factoren voor studiesucces, docentgebonden factoren en student gebonden factoren ingevoerd. Er is gezocht via google, google scholar en biep.nu. Daarnaast is gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur die in de mediatheek voorhanden was. Hier is de sneeuwbalmethode gebruikt. Dit betekent dat vanuit de metastudie en referenties weer verder is gezocht. Van een brede start is steeds verder geconvergeerd tot de kernbegrippen overbleven die men steeds in verschillende literatuur terugzag. Uiteindelijk bleken motivatietheorieën het centrale thema en heeft de onderzoeker teruggepakt op literatuur en theorieën die in de masterclass; effectief beïnvloeden en overtuigen aan bod zijn gekomen.
- *Beantwoording deelvraag 3: Wat zegt de literatuur over coaching?*
  Voor beantwoording van deelvraag 3 is gestart met literatuur die is gebruikt in de masterclasses: coachingsmethoden en technieken en interventiekunde voor coaches. Daarnaast is met de sneeuwbal methode die in de vorige alinea is uitgelegd verder ingezoomd op de onderwijscontext.
- *Beantwoording deelvraag 4: Wat zegt de literatuur over docentcoaching ter bevordering van studiesucces?*
  De beantwoording van deze vraag heeft weer plaatsgevonden met het invoeren van zoektermen. Voor deze vraag was het lastiger om de juiste termen te vinden. Uiteindelijk bleken docentgedrag en docentmotivatie de juiste sleutels voor passende informatie. Ook hier is weer internationale literatuur gebruikt naast nationale literatuur. Via de sneeuwbalmethode bleek dat vele onderzoeken geënt zijn op enkele basistheorieën, waarbij steeds dezelfde wetenschappers naar voren kwamen.

Fase 3: beoordelen welke literatuur uiteindelijk wordt gebruikt.

Fase 2 en 3 hebben zich min of meer gelijktijdig afgespeeld. Door te zoeken en steeds de beweging van divergent naar convergent te maken, werd in de loop van de periode steeds duidelijker welke begrippen uiteindelijk van waarde waren voor het empirisch onderzoek. Als eerder gezegd is dit een iteratief proces geweest tot het laatste moment. Theorieën die gebaseerd waren op grootschalig en of longitudinaal onderzoek bleken het meest vaak geciteerd en gevalideerd of kwamen steeds terug in afgeleide onderzoeken. Daarom is de keuze gemaakt om deze grondleggers uiteindelijk op te nemen in het conceptueel model. Dit is aangevuld met uitspraken gevonden in de voorgeschreven literatuur uit de gevolgde masterclasses en bevindingen van onderzoek, gedaan in Nederland op diverse hogescholen.

3.2 Methode van onderzoek empirische deelvragen

Om antwoord te krijgen op de empirische deelvragen zal zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek worden verricht. Het onderzoek heeft een probleem analytisch karakter (Verschuren ea 2015). Dit betekent dat we het verschil tussen de huidige en gewenste situatie in kaart willen brengen. Omdat het hier gedrag betreft, sociale wetenschappen, is het goed om kwantitatieve gegevens te combineren met kwalitatieve gegevens. Onderzoek wijst uit dat men wel kan vragen naar factoren maar dat deze vaak pas betekenis krijgen in de context (Vandendriessche ea 2007). Ter illustratie: Als een student aangeeft dat hij weinig autonomie ervaart, kan in een gesprek achterhaald worden of dit voortkomt uit weinig zelfregulerend vermogen, of een tekort aan competentie, of dat hij bijvoorbeeld de keuzes die hem aangeboden worden anders ervaart dan de docent/coach het bedoeld heeft.
Er wordt gewerkt vanuit de onderzoeksoptiek motivatie en gedrag (Verschuren ea 2015). De onderzoeker heeft een fascinatie voor menselijk gedrag en hoe dit tot stand komt. Uit de literatuur blijkt dat motivatie en gedrag elkaar beïnvloeden. De voedingsbodem voor intrinsieke motivatie, zelfregulatie en selfefficacy blijkt voort te komen uit de vervulling van de basisbehoeften. Omdat dit algemeen menselijk is, geldt zowel voor student als docent. Dit vormt dan ook de kern van het onderzoek. Dit wordt in kaart gebracht middels een korte vragenlijst aangevuld door interviews met zowel docenten als studenten. Door te inventariseren welk gedrag studenten ervaren bij de docenten en wat de docenten denken in te zetten wordt hiermee antwoord gegeven op de empirische deelvragen.

3.2.1 kwantitatief onderzoek

Er zijn verschillende studies gedaan en gevalideerde vragenlijsten ontwikkeld naar docentmotivatie. Zo zijn daar bijvoorbeeld de op het hoger onderwijs gerichte motivatievragenlijst (self-efficacy en

taakwaardering) van Trigwell e.a. (2004), de IMI, Intrinsic Motivation Inventory (Deci & Ryan, n.d.), de Teacher Efficacy-vragenlijst van Soodak en Podell (1996) en de SRQ, de self regulation questionaire van Ryan (1989). Dit zijn vragenlijsten die de motivatie van studenten en of docenten meten middels zelfevaluatie. Het gevaar van zelfbeoordelingstest is dat er sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven. In het onderwijs weet men uit onderzoek dat docenten zichzelf vaak hoger waarderen dan de studenten (Martens ea 2007). De opzet van dit onderzoek is daarom dat de vragenlijst zowel door de docent als de studenten wordt ingevuld. Daarmee komt het perspectief van de student in beeld (Tinto 2016, Pintirch 2003, Hattie 2014).
Om snel een goed beeld te krijgen van een groot aantal klassen is gezocht naar een korte en krachtige vragenlijst die de items autonomie, competentie en sociale verbondenheid meet, de kern van het onderzoek. Kort is van belang, zodat studenten naar de toekomst toe deze vragenlijst voor meerdere docenten makkelijk kunnen invullen of voor één vak gedurende een langere periode, zodat de motivatiegroei gemonitord kan worden.
Dit is gevonden in de Motivatiespiegel. Een instrument bestaande uit negen slidervragen die digitaal worden gesteld en waarbij studenten met een schuifbalk hun score kunnen invoeren op een geleide schaal van niet naar wel, op een schaal van -10 naar +10. De docent volgt dezelfde procedure. Het instrument is gebaseerd op de motivatie theorie van Deci en Ryan. Door de scores van de studenten te vergelijken met die van de docent ziet men op welke thema's er discrepantie is.
Het verschil met de hierboven genoemde IMI is dat in de IMI alleen autonomie en competentie wordt gemeten en niet de sociale verbondenheid. Uit de literatuur bleek dat juist verbinding ook een belangrijke component is in het onderwijs (Deci ea 2000, Noble ea 2008). Voordeel van de motivatie spiegel is dat deze component wel wordt meegenomen. De SRQ wordt vaak gebruikt om de intrinsieke motivatie van de student te meten. Het is een wetenschappelijk gevalideerde vragenlijst waaruit vier motivatieprofielen komen, gebaseerd op de theorie van Deci en Ryan. Het is echter een statische meting. Het instrument wordt vaak gebruikt voor wetenschappelijk onderzoek om aan te geven in welke fase van de motivatierange van de SDT een student zich bevindt.
Het voordeel van de motivatiespiegel is dat de uitkomsten houvast geven om motivatie te verbeteren. De negen indicatoren (zie bijlage 5), sluiten rechtstreeks aan bij factoren waar de docent zelf invloed op heeft. Daarnaast kan uit een combinatie van de deelvragen ook een score van zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid worden afgelezen. Omdat valorisatie een belangrijk item is in onderzoek aan hogescholen en dit instrument daar een bijdrage aan kan leveren, is gekozen voor dit instrument. Valorisatie is de activiteit die uitmondt in de overdracht (transfer) en toepassing van kennis naar en in de samenleving en bedrijven. Toegepaste kennis en onderzoek moet altijd ten dienste staan van de maatschappij. Een bijkomend financieel voordeel kan zijn dat valorisatie zodanig economische waarde creëert dat de kosten van onderzoek gefinancierd kunnen worden.

Validiteit en betrouwbaarheid
Validiteit betekent dat er daadwerkelijk gemeten wordt wat de onderzoeker wil meten en de mate waarin de resultaten van een onderzoek geldig zijn. Bij validiteit gaat het om de samenhang tussen een concept en de manier waarop de onderzoeker dit definieert en meet, waarbij het uitsluiten van systematische fouten van belang is. Systematische fouten zijn fouten met een grote kans op herhaling. Dit hangt samen met het begrip betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van een test is hoog, als deze na herhaalde afname bij een bepaald persoon dezelfde testuitkomst geeft. Het geeft de mate aan waarin een onderzoek precies en nauwkeurig is (Van der Velde ea 2015). Bij betrouwbaarheid spreekt men van toevallige fouten, fouten die vaak maar één keer voorkomen en de resultaten positief of negatief kunnen beoordelen.
Er bestaan verschillende soorten validiteit.

- Bij de *inhoudsvaliditeit* gaat het om de vraag of de inhoud van het meetinstrument de relevante aspecten van begrip goed meet (Van der Velde ea 2015). In dit onderzoek zijn de begrippen tot stand gekomen door theoretische onderbouwing aan de hand van wetenschappelijk bewezen theorieën nl. de SDT theorie van Deci en Ryan. Hiermee kan men stellen dat de inhoudsvaliditeit positief scoort. Critici geven aan dat de methode geen recht doet aan de complexiteit van het onderwerp, maar zoals eerder gezegd is een heldere duidelijk scan een praktischer handvat dan ingewikkelde wetenschappelijke theorieën. Het instrument doet recht aan het in beeld brengen van het perspectief van de student. Het gaat hierbij juist niet om een objectieve beoordeling maar of de student **het gevoel** heeft dat het vak aansluit op zijn interesses en behoeften.
- De *begripsvaliditeit* sluit nauw aan bij de vraag of je meet wat je wilt meten. Naarmate er meer vragen gesteld worden over een complex begrip neemt de begripsvaliditeit toe, daarbij hanteert

men een minimum van 3 vragen per item (Velde ea 2015). In de gehanteerde vragenlijst worden drie vragen gesteld per item, waardoor aan de minimale inhoudsvaliditeit wordt voldaan.
Theoretische onderbouwing items vragenlijst:
***Autonomie*:** Autonomie wordt vaak uitgelegd als wens om eigen keuzes te kunnen maken, waarbij we moeten aantekenen dat het gaat om het woord *eigen* en niet om de veelheid aan keuzes. In de SDT is respect de rode draad voor autonomie (Deci ea 2000): rekening houden met de ander, begrip tonen en naar elkaar luisteren. Elke vorm van dwang werkt vaak demotiverend. Als de student onderwijs krijgt op een wijze die niet aansluit bij zijn eigen leerstijl, zal hij dit ervaren als dwang. Steeds weer keert het belang van het perspectief van de student terug. Hoe geïnteresseerder hij raakt voor het vak, hoe meer de instructie aansluit bij zijn eigen behoefte en hoe meer het lesmateriaal aansluit bij zijn eigen voorkeur des te minder tegenzin de student zal ervaren en hoe meer hij zal leren.
***Competentie*:** hierin worden vragen gesteld over cijfers. Dit is eigenlijk een vorm van extrinsieke motivatie. Resultaten zou een beter woord zijn, maar omdat scholen toch vrijwel altijd nog cijfers gebruiken is dat hier ook als zodanig meegenomen. De term duidelijkheid in een van de vragen is met opzet zo gekozen omdat structuur bieden, als tegengesteld aan autonomie ondersteunend gedrag opgevat zou kunnen worden (Vansteenkiste, 2012). Dit wordt vaak geassocieerd met discipline en gehoorzaamheid. In deze context gaat het echt om duidelijkheid. De beste manier om onbegrip (incompetentie) te verminderen is het geven van goede feedback.
De vraag over talent staat nog enigszins ter discussie. Deze is bedoeld om de self-efficacy te meten. De docent kan de hand van succes-en faal ervaring zien of dit gevoel verandert bij de student. Nader onderzoek moet uitwijzen of dit een goede indicator blijkt te zijn.
Relatie (sociale verbondenheid): er blijkt een overlap te zijn tussen respect voor autonomie en de relatie van docent met de studenten. Begrip en het kweken van saamhorigheid geven studenten het gevoel dat er rekening wordt gehouden met hen. Dit draagt bij aan de zinvolheid van leren. Autonomie en Relatie liggen in elkaars verlengde, omdat het principe van respect voor Autonomie, oftewel respect voor de ander, zowel op autonomie als op relatie betrokken is. Ter illustratie; ik doe mijn best voor een bepaald vak als de docent aardig tegen mij doet (relatie) en als de les en het lesmateriaal mij het gevoel geven dat ik grip kan krijgen op het vak (autonomie). Daarnaast zijn het in een bepaald opzicht ook bijna tegengestelde motieven. De behoefte aan relatie gaat over het verlangen om ergens bij te horen en geaccepteerd te worden zoals je bent. De behoefte aan autonomie is juist de wens om anders dan de anderen te zijn en gezien te worden. De wens om jezelf te zijn kan op gespannen voet staan met de wens om bij de groep te horen.

- *Betrouwbaarheid* betreft de nauwkeurigheid waarmee het verschijnsel wordt gemeten. Het instrument is reeds door diverse gebruikers naar tevredenheid ingezet. Dit vergroot de betrouwbaarheid (Velde ea 2015). Omdat het hier gaat om het meten van gedrag in de vorm van zelfbeoordeling is er altijd een gevaar dat er een bepaalde mate van sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven. Doordat echter zowel de docent als de student op dezelfde thema's wordt bevraagd, wordt dit deels ondervangen. Daarnaast vormen de uitkomsten input voor gesprekken, waardoor een genuanceerder beeld wordt verkregen en daarmee de vraag zorgvuldiger kan worden beantwoord. Na het invullen van de vragenlijst kan een student een uitdraai van de score opvragen. Hieraan is de vraag gekoppeld of de student zichzelf herkent in de score. Dit vormt naar gelang er meerdere enquêtes worden afgenomen een steeds betrouwbaarder bron van data, op basis waarvan de vragenlijst naar de toekomst toe eventueel kan worden aangescherpt.

3.2.2 kwalitatief onderzoek

De vragenlijst wordt opgevolgd door een kwalitatief gedeelte waarin gespreken zullen plaatsvinden met zowel docenten als studenten.
De docenten zullen afzonderlijk geïnterviewd worden vanwege de kwetsbare insteek van het onderzoek. De verwachting van de onderzoeker is dat zij zich veiliger zullen voelen in een één op één situatie dan in de groep. De thema's voor gesprek zijn; de uitkomsten van de vragenlijst, helpend docentgedrag en de eigen basisbehoeften. De uitgewerkte interviewgids is toegevoegd in bijlage 6B. Voor studenten is gekozen voor een focusgroep omdat respondenten dan kunnen reageren op elkaar. De kans is zeer aanwezig dat het onderzoek een thema betreft waarover studenten nog niet vaak heel bewust hebben nagedacht. Met deze manier van interviewen kunnen ze zich al discussiërend een mening vormen (Verschuren ea 2015). Er is bewust gekozen voor twee focusgroepen om het onderscheid in beleving en wensen tussen eerste- en tweedejaars te kunnen vergelijken. De gespreksthema's zijn samengesteld op basis van de elementen uit het conceptueel model. Docent vaardigheden (*autonomie*

bevorderend, perspectief van de student als vertrekpunt en passievol) en docentgedrag (*coaching stijlen),* zoals benoemd in het conceptueel model in te brengen. In bijlage 6 C is de gespreksopzet uitgewerkt. Een nadeel van focusgroepen is dat wellicht de ene deelnemer makkelijker praat dan de ander en daardoor veelvuldiger aan et woord is. Het is de taak van de gespreksleider om hier alert op te zijn..

3.3 Procedure en respondenten

De onderzoeksprocedure kent de volgende stappen:

Kwantitatieve gedeelte:

- Het onderzoek wordt afgenomen onder alle studenten van het eerste en tweede jaar van de opleiding Sportkunde, waarbij iedere klas één docent beoordeeld. De docent die geëvalueerd worden is voor de eerstejaars de kerndocent die de lessen verzorgd voor de module die in periode 4 wordt gegeven. De tweedejaars hebben meerdere docenten in hun laatste module. Door hen wordt één van de docenten geëvalueerd, die meerder lessen verzorgt aan de betreffende klas. Deze docent is vooraf benaderd en de klas wordt geïnformeerd voor welke docent zij de vragenlijst gaan invullen.
- De keuze om alleen eerste- en tweedejaars studenten te bevragen komt voort uit het feit dat deze studenten het nieuwe onderwijs en de daar bijbehorende nieuwe manier van begeleiden gedoceerd krijgen.
- Er is bewust gekozen om geen modules uit eerdere periodes in te zeten, omdat het lastiger is om met terugwerkende kracht iemand te evalueren
- De populatie bestaat uit acht eerstejaars klassen en zes tweedejaars klassen met een groepsgrootte van 20-32 studenten per klas, waarbij klas 1A, twee keer gevraagd wordt om de vragenlijst in te vullen, omdat zij twee kerndocenten hebben.
- De negen docenten uit het eerste jaar en zes docenten uit het tweede jaar hebben hun medewerking toegezegd. De onderzoeker heeft de docenten persoonlijk gevraagd mee te werken door tijdens een teamvergadering een presentatie te geven. Daarbij is tevens gevraagd om tijdens een les 10 minuten tijd te reserveren zodat alle studenten de vragenlijst kunnen invullen.
- De docenten is gevraagd ook zelf de vragenlijst in te vullen met de betreffende klas voor ogen. Dus wat denkt de docent dat de klas gaat invullen. Op deze manier kan na afloop in beeld worden gebracht óf en waar discrepanties liggen in beleving.
- In de week voorafgaand aan de enquête wordt een schriftelijke instructie gestuurd naar de docenten (zie bijlage 6a).
- Het invullen van de enquête zal plaatsvinden in de week van 11-15 juni 2018. Deze week is in samenspraak met de deelnemende docenten vastgesteld.

Kwalitatieve gedeelte:

Interviews docenten:

- Tijdens de presentatie is aangegeven dat er per leerjaar drie docenten zullen worden geïnterviewd. Hier is welwillend op gereageerd. Dit gebeurt op basis van vrijwilligheid. Niet iedereen heeft nog tijd om extra te investeren, vanwege afronding van het schooljaar en meerdere onderzoeken die lopen waarbij ook medewerking wordt gevraagd. De interviews zullen worden afgenomen voor de zomervakantie.
- De interviews zullen semigestructureerd plaatsvinden, waarbij er een leidraad is maar tevens de mogelijkheid word geboden om af te wijken mochten er interessante thema's aangeraakt worden die van hulp zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag (Velden ea 2015). Dit betekent dat een interview gids op gesteld zal worden met vragen naar analogie van de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek. Dit wordt aangevuld met vragen over docentvaardigheden en docentgedrag zoals benoemd in het conceptueel model. Zie bijlage 6b voor de interviewopzet.
- De gesprekken worden opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens vindt de analyse plaats door de gegevens te condenseren en categoriseren. De hieruit voortvloeiende patronen worden vergeleken met de eerder gevonden theorie en bevindingen uit de vragenlijst.

Groepsinterviews:

- De studenten die deelnemen aan de focusgroep doen dit op vrijwillige basis. Zij zijn persoonlijk uitgenodigd op basis van organisatorische beschikbaarheid. Het doel is om via discussie te achterhalen wat de studenten nodig hebben aan coachend docentgedrag om intrinsiek gemotiveerd te rake en in hoeverre hun docenten dit gedrag vertonen. Het gewenste docentgedrag en de docentvaardigheden zullen hierin centraal staan. Deze stellingen vormen de leidraad van de

discussie. Hierbij zullen twee focusgroepen georganiseerd worden één voor eerstejaars studenten en één voor tweedejaars studenten. (Zie bijlage 6c voor de opzet van de focusgroep).

4. Analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het empirisch onderzoek gepresenteerd per betreffende deelvraag. In paragraaf 4.1 worden de resultaten gepresenteerd van het onderzoek vanuit het perspectief van de studenten (deelvraag 1) en in paragraaf 4.2 zullen de bevindingen van de docenten worden weergegeven (deelvraag 2).
Empirische deelvragen:

1. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de studenten van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?
2. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de docenten zelf van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?

4.1 Algemeen

De respondenten zijn benaderd via de deelnemende docenten en geïnstrueerd middels een ppt. sheet. In totaal zijn drie reminders gestuurd naar de docenten en is de periode om de vragenlijst in te vullen met één week verlengd, vanwege een roosterwijziging.
De respons van klas 1G en 1H is beduidend lager, dan de docenten van de betreffende klassen hadden verwacht. Een mogelijke oorzaak kan hebben gelegen in de techniek, omdat een aantal studenten aangaf dat zij hun respons niet konden verzenden. De precieze oorzaak was niet te achterhalen, maar is wel een aandachtspunt naar de toekomst. Klas 2E kende slechts twee respondenten waardoor deze groep niet wordt meegenomen in de conclusies. Er zijn vijf reacties verwijderd, listwise deletion, (Velden ea 2015) die onvolledig waren ingevuld op de kenmerken geslacht en klas, en één reactie die slechts één vraag had beantwoord.
Daarnaast zijn 60 reacties onvolledig ingevuld, waarvan 23 op autonomie, 32 op competentie en 24 op relatie. Om de respons niet te ver te laten dalen is besloten om in de analyse alleen de onderzoekseenheden mee te nemen die ook daadwerkelijk gescoord hebben, pairwise deletion (Velden ea 2015).
In het kwalitatieve onderzoek zijn 12 studenten geïnterviewd. Twee studenten uit het tweede jaar hebben moeten afhaken vanwege stakingen in het openbaar vervoer op de dag van het interview. De acht eerstejaars studenten zijn om organisatorische redenen geïnterviewd in twee sessies in plaats van één sessie.
Daarnaast zijn zes interviews gehouden met docenten. In eerste instantie was gedacht om drie docenten uit het eerste jaar en drie docenten uit het tweede jaar te interviewen. Om aan te sluiten bij de respons verhouding is dit veranderd in vier docenten uit het eerste jaar en twee docenten uit het tweede jaar.

Categorieën	N	% M	% V	Respons	% respons	%M	%V	% onb
Totaal jaar 1	**203**	**60%**	**40%**	**131**	**65%**	**55%**	**41%**	**5%**
Totaal jaar 2	**177**	**55%**	**45%**	**71**	**40%**	**45%**	**54%**	**1%**
Student tot.	**380**	**58%**	**42%**	**202**	**53%**	**51%**	**45%**	**3%**

Tabel 2: Data respondenten in percentages

In totaal zijn 380 studenten uit het eerste en tweede jaar van de opleiding Sportkunde gevraagd deel te nemen en hebben 202 studenten gereageerd. Dit is een respons van 53%. De respons van studenten uit jaar één ligt 25% hoger dan in jaar twee. De verhouding jongens meisjes die hebben gereageerd is vrijwel gelijk aan de onderzoeksgroep. In jaar twee zijn de meisjes met ruim 11% oververtegenwoordigd in de respons. Uitgaande van een populatie van 380 studenten, een betrouwbaarheidspercentage van 95% en een foutmarge van 5% moet het aantal respondenten (steekproefgrootte) minimaal 174 zijn voor een betrouwbare score volgens de formule:

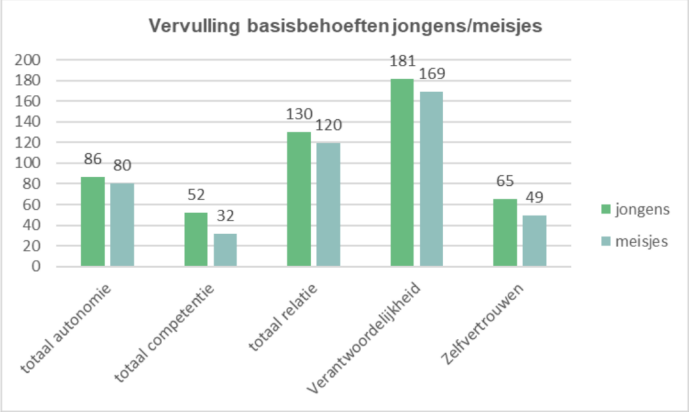
$$n >= \frac{N \times z^2 \times p(1-p)}{z^2 \times p(1-p) + (N-1) \times F^2}$$

In totaal hebben 202 respondenten gereageerd. Per item is pairwise deletion toegepast voor de berekening, waardoor het aantal respondenten voor autonomie uitkomt op 178, voor competentie op 163 en voor relatie op 176, waarmee gesteld kan worden dat de percentages voor autonomie en relatie voldoen aan de gestelde norm. Bij Competentie is de foutmarge 6%.

Daarnaast zijn 15 docenten gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Zij hadden vooraf medewerking toegezegd. Uiteindelijk hebben negen docenten uit het eerste jaar en drie docenten uit tweede jaar ook daadwerkelijk de vragenlijst ingevuld. Dit betekent een respons van 100% voor de eerstejaars docenten en een respons van 50% van de tweedejaars docenten. Dit is de zelfde tendens die ook bij de stúdenten zichtbaar was.

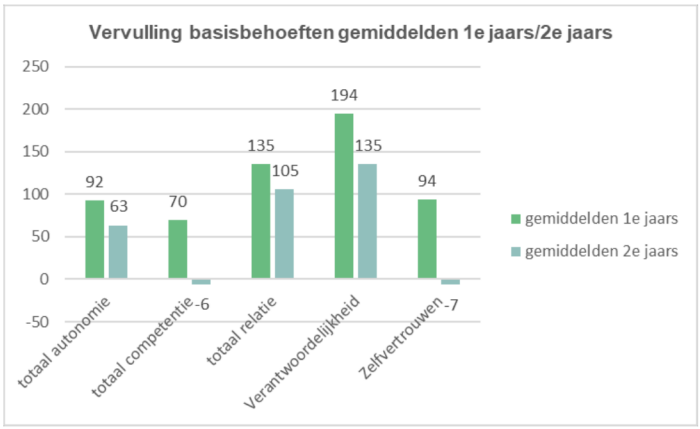
4.2 Empirische deelvraag 1; perspectief studenten

Via descriptieve analyse worden de scores besproken met als variabelen jongens/meisjes en eerstejaars/tweedejaars. De vragen uit het kwantitatieve onderzoek zijn ingevuld op een schaal van -10 naar +10. In het Excel bestand zijn deze scores vermenigvuldigd met tien om de precieze waarden te kunnen weergeven. Door het gemiddelde van de antwoorden van de drie indicatoren voor *competentie* (hoge cijfers + duidelijkheid + talent) te nemen wordt de mate van zelfvertrouwen in beeld gebracht. Met het gemiddelde van de items van de schalen voor *autonomie en relatie* (interesse + instructie +lesmateriaal + sympathie + vertrouwen, met uitzondering van de indicator voor inzet) wordt verantwoordelijkheid weergegeven. Genoemde scores worden vergeleken met de patronen die gevonden zijn uit het kwalitatieve onderzoek en gelinkt aan de literatuur



Figuur 7: Basisbehoeften, zelfvertrouwen, verantwoordelijkheid naar jongens en meisjes

De jongens scoren gemiddeld een fractie hoger op vervulling van de basisbehoeften autonomie en relatie (fig 7). Bij competentie is dit verschil beduidend groter. Omdat competentie gerelateerd is aan zelfvertrouwen vertaalt zich dit ook door in een groter zelfvertrouwen bij de jongens. Dit verschil kan mogelijk in werkelijkheid nog iets groter zijn omdat de respons van de meisjes in verhouding iets hoger lag. Verder valt op dat relatie het hoogst scoort.



Figuur 8: Basisbehoeften, zelfvertrouwen, verantwoordelijkheid voor 1e jaars en 2ejaars

In figuur 8 is te zien dat het beeld van de scores op de basisbehoeften hetzelfde blijft maar de verschillen tussen de 1e jaars en de 2e jaars veel groter zijn dan die tussen de jongens en meisjes. Competentie scoort het laagst, en bij de 2e jaars zelfs licht negatief. Daardoor is het verschil in zelfvertrouwen, nog veel duidelijker aanwezig. De verschillen kunnen verklaard worden uit het feit dat de 1e jaars een andere module volgden in de periode van afname, dan de 2e jaars. Het lijkt dat het vak presteren door de 2e jaars als moeilijker wordt ervaren dan het vak organiseren door de 1e jaars.

Daarnaast valt op dat er op alle items nog ruimte is voor groei. De maximale score is namelijk 300 als op alle deelvragen +10 zou zijn ingevuld. De jongens waarderen licht hoger dan de meisjes en de eerstejaars beduidend hoger dan de tweedejaars.

In de groepsinterviews is gediscussieerd aan de hand van een drietal stellingen. Eén stelling handelde over hoe belangrijk docentgedrag is voor de motivatie van studenten, de tweede stelling betrof het docentgedrag dat zij willen zien en de laatste stelling ging in op de vraag in hoeverre docenten van Sportkunde dit gedrag laten zien (bijlage 6C). Deze stellingen zijn afgeleid van de ideale

docentgedragingen zoals gevonden in de literatuur en weergegeven het conceptueel model. De opmerkingen die tijdens de discussie zijn gemaakt, zijn getranscribeerd en gecondenseerd. Vervolgens zijn deze ondergebracht in de categorieën zoals benoemd in de stellingen. Daarna zijn er patronen gedestilleerd die toegeschreven zijn aan de basisbehoeften. In bijlage 8 zijn deze uitgebreid beschreven. In deze paragraaf wordt volstaan met een korte samenvatting op hoofdlijnen.
Uit de groepsinterviews blijkt dat alle studenten de basisbehoefte sociale verbondenheid, relatie genoemd in het onderzoek het meest belangrijk vinden. Hierin is geen onderscheid in jongens/meisjes, eerstejaars of tweedejaars. Zonder uitzondering vinden zij het essentieel dat ze een goede band hebben met de docent, dat ze persoonlijk gezien worden, maar ook dat een docent het belangrijk vind dat zij als student een goed cijfer halen. Met name dit laatste argument werd vaak benadrukt. Zij ervaren dit als gezien worden en dit draagt bij aan een hogere motivatie. Ook werd herhaaldelijk gezegd, dat de relatie respectvol moet zijn op basis van gelijkwaardigheid. Dit zien we ook terug in de literatuur over studentgerichte coaching (Den Brok 2001, Tinto 2016). Men ziet dat het item dat studenten als het meest belangrijk waarderen (sociale verbondenheid) het best vervuld wordt door de docenten.
Daarnaast blijkt uit de literatuur dat het handelingsrepertoire van de docent van belang is. Kan hij de leerstof zo overbrengen dat de student het ook op die manier ervaart (Den Brok 2001, Hattie 2003). De studenten benoemden ook dit facet en gebruikten hiervoor het begrip duidelijkheid. Dit is onderdeel van de basisbehoefte competentie. Met name in de gesprekken met de tweedejaars kwam dit herhaaldelijk naar voor (Bijlage 8). Zij gaven aan dat duidelijkheid noodzakelijk is om het vak te kunnen plaatsen en daarmee de toegevoegde waarde te kunnen inschatten. Het is mogelijk dat dit issue zo expliciet naar voren kwam omdat zij dit in het vak dat onderzocht is, gemist hebben. Dit komt ook tot uiting in de lagere waardering van de basisbehoefte competentie en daarmee zelfvertrouwen. Daarnaast kwam terug dat het van belang is dat de docent communiceert op het niveau van de student. Het handelingsrepertoire dat de docent moet tonen ligt op gebied van monitoren (rondlopen in de klas, toetsen of student het begrepen heeft, variatie aan werkvormen). Dit kan worden gelinkt met het de vraag; geeft de docent goed les? uit autonomie. Ook hier scoren de tweedejaars lager dan de eerstejaars.
Op de vraag of zij vinden dat de docenten van Sportkunde handelen vanuit het perspectief van de student, werd door de eerstejaars studenten overwegend positief gereageerd. Door de tweedejaars werd dit als zeer wisselend ervaren. De reacties van de studenten bevestigen de score van het kwantitatieve onderzoek. De eerstejaarsstudenten hebben alle drie de basisbehoeften positief gewaardeerd (figuur 8). De tweedejaars zijn wat gereserveerder in hun oordeel en dit is ook terug te zien in de lagere waardering met als extra aandachtspunt competentie.

4.3 Empirische deelvraag 2; perspectief docenten

De analyse van de tweede deelvraag vindt plaats op klasniveau. De docent heeft de vragenlijst ingevuld vanuit het perspectief van zijn/haar klas. Met andere woorden; wat heeft mijn klas ingevuld op deze vragen. De discrepanties geven aan waar de beleving verschilt (Bijlage 7B).
De docent van klas 1D heeft de instructie verkeerd begrepen en heeft vanuit eigen perspectief ingevuld, niet wat hij dacht dat de klas zou scoren. De docent van klas 1A, heeft dermate voorzichtig ingevuld dat de scores vrijwel 0 zijn en daardoor niet zichtbaar. Klas 2E is niet meegenomen in de analyse omdat deze klas slechts twee respondenten kende.
In de interviews met docenten, is vervolgens op basis van deze uitkomsten gediscussieerd over het thema; werken vanuit het perspectief van studenten. Om hieraan te kunnen voldoen is het ook van belang dat hun eigen basisbehoeften zijn vervuld. Daarom is dit expliciet in het interview opgenomen (bijlage 6B). De vraagcategorieën corresponderen met de items uit het conceptueel model.

Uit de weergave in tabel 7B, blijkt dat de discrepanties tussen docent en studenten voor de tweedejaars groter zijn dan voor de eerstejaars.
Bij vrijwel alle docenten valt op dat de studenten de sociale verbondenheid hoger waarderen dan de docenten zelf. Bij de eerstejaars docenten is dit verschil groter dan bij de tweede jaars docenten. Deze hogere score correspondeert met de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek, waarin studenten sociale verbondenheid/relatie als hoogste waardeerden. Uit de interviews bleek dat met name de docenten van het eerste jaar zichzelf bewust voorzichtig hebben beoordeeld op deze component. Tegelijkertijd geven zij aan dat ze het opbouwen van een relatie het meest belangrijk vinden.

Daarnaast is af te lezen dat de grootste verschillen in beleving in het eerste jaar liggen in de deelitems inzet en cijfers. Dit zou kunnen betekenen dat docenten toch nog vaak de “schuld” zoeken bij de studenten. Studenten lijken de definitie van wat zij verstaan onder inzet anders te beleven dan de

docenten dit waarderen, getuige het feit dat zij zichzelf hier hoger scoren. Tegelijkertijd geven de docenten van het eerste jaar aan, dat zij verschillende werkvormen uitproberen om de studenten te stimuleren. Als voorbeelden noemen ze dat zij proberen een band te creëren met de klas door bijvoorbeeld iets over zichzelf vertellen, te vragen waarom iets niet lukt i.p.v. meteen boos te worden. Ook proberen zij op verschillende manieren tijdens de les te toetsen of iedereen het begrepen heeft. Dit wordt gewaardeerd door de studenten die dit zeer belangrijk vinden (bijlage 8). De literatuur van het positive coachen sluit hier bij aan.
Alle docenten vinden het lastig om om te gaan met niet gemotiveerde studenten. De docenten van het eerste jaar proberen dit te keren, door verschillende werkvormen toe te passen. Beide geïnterviewde docenten uit het tweede leerjaar geven aan dat hun uitgangspunt is, om goede inhoud over te brengen. Relatie is belangrijk maar daaraan ondergeschikt. Ze geven letterlijk aan dat het hen niet uitmaakt of studenten komen of niet. Je doet het voor jezelf niet voor mij. Als een student niet gemotiveerd is, moeten ze er maar achter komen via de harde leerschool, bijvoorbeeld door herkansingen of zelfs het overdoen van een jaar. Studenten echter geven aan dat docenten die zeggen; je zit hier voor jezelf, demotiverend werken. Hier wordt voorbij gegaan aan de wens van de studenten die aangeven dat het voor hen van wezenlijk belang is dat de docent ook graag wil dat zij goede cijfers halen. Met andere woorden écht met hen wil werken. De literatuur ondersteunt hierin de studenten. Zowel Deci en Ryan (2000) als ook de coaching literatuur (Hattie 2013, De Haan 2008, Hawkins 2013) geven aan dat sociale verbondenheid bijdraagt aan intrinsieke motivatie.
Deze vorm van handelen door de tweedejaars docenten zou erop kunnen duiden dat hun eigen perspectief van handelen meer prioriteit krijgt dan het perspectief van de student. Dit lijkt te duiden op docentgeoriënteerd werken in plaats van studentgeoriënteerd (Prosser and Trigwell 1999).

Op competentie en instructie scoren twee van de drie docenten uit het tweede jaar zichzelf veel hoger dan de studenten. Dit kwam terug in de interviews met de tweedejaarsstudenten die aangaven dat duidelijkheid (competentie) en instructie (autonomie) vaak te wensen over lieten. Zij geven concreet aan dat duidelijkheid voor hen betekent; Weten waar ze aan toe zijn, de waarde van het vak in de context én dat zij de instructie graag willen ontvangen in Jip en Janneke taal. Als het begrip er is, kan er vakjargon aan toegevoegd worden. Ook willen ze graag dat er getoetst wordt of ze het begrijpen. De docenten staan hier rationeler in. Zij bouwen door op lesstof die eerder is gegeven, ongeacht of dit is geïnternaliseerd bij de studenten. Zij lijken uit te gaan van de te behandelen stof in plaats van de beginsituatie van de klas.

Tegelijkertijd blijkt uit de gesprekken dat docent en student elkaar motiveren. Als een klas inzet toont en oplettend is motiveert dit de docent. Omgekeerd geven studenten aan dat zij gemotiveerd raken van een passievolle docent. Passievol betekent voor hen, iemand die kennis heeft van zaken maar ook geïnteresseerd is in de individuele student. Ook dit zagen we terug in de literatuur van Prosser en Trigwell (1999)

Als we kijken naar de basisbehoeften van de docenten zelf, geven ze vrijwel allemaal aan dat ze zich inhoudelijk competent voelen. De eerstejaars docenten geven wel aan dat er ruimte voor ontwikkeling is, op het vlak van omgaan met ongemotiveerde studenten. Docenten uit het tweede jaar constateren dit maar voelen dit niet als een gebrek aan competentie. Als hoofdtaak voor zichzelf benoemen zij de inhoudelijke ontwikkeling van studenten. Het motiveren van ongemotiveerde studenten zien ze niet echt als hun taak, hoewel ze wel de last ervaren omdat het afbreuk doet aan hun passie.
De docenten ervaren genoeg ruimte voor eigen ontwikkeling en autonomie.

Op gebied van relatie noemen met name de docenten uit het eerste jaar dat ze graag kleinere klassen zouden willen zodat ze beter een persoonlijke relatie kunnen opbouwen. Zowel in de omgang met elkaar als met de student speelt het thema; geven en nemen. In het eigen team staat dit voor; iets voor elkaar over hebben en elkaar helpen. Naar de studenten toe betekent dit dat men iets extra wil doen voor gemotiveerde studenten die ervoor werken maar wat meer aandacht of tijd nodig hebben.
De docenten uit het tweede jaar geven aan dat hun docententeam bestaat uit inhoudelijk specialisten die erg gericht zijn op het *wat* en minder op het *hoe*. Daar zou wat meer nuance in mogen komen. Dit lijkt aan te sluiten bij de wensen en scores van de studenten, maar wordt ook gestaafd door de literatuur over coachen. Daar gaat men uit van het bouwen van een relatie en vooral inspelen op de wensen van de cliënt, in dit geval de student. De geïnterviewde docenten gaven echter ook aan dat dit een lastig item is om te bespreken in het team, omdat iedereen erg prestatiegericht is op inhoud.

Alle docenten gaven tot slot aan dat het interview waardevol was en nieuwe inzichten gaf, danwel het besef dat het goed is om eens bewust stil te staan bij de invloed van het docentgedrag op motivatie van studenten. Dit ondersteunt de visie van Korthagen (2002) op diepgaande reflectie van docenten.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk wordt teruggegrepen naar de centrale onderzoeksvraag met de deelvragen en wordt gekeken of met de conclusies uit het theoretisch en empirisch onderzoek de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag beantwoord kunnen worden. In 5.1 worden de empirische deelvragen beantwoord. In De theoretische deelvragen zijn reeds beantwoord in hoofdstuk 2, daarom wordt hier volstaan met de antwoorden op de empirische deelvragen. In 5.2 wordt antwoord gegeven op de algemene onderzoeksvraag. In 5.3 worden aanbevelingen gedaaan en in 5.4 een suggestie voor verder onderzoek.

5.1 Beantwoording van de empirische deelvragen

De empirische deelvragen zijn als volgt geformuleerd:

1. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de studenten van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?
2. In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de docenten zelf van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH

Ad 1: In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de studenten van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH?

De studenten van het eerste jaar scoren de vervulling van de basisbehoeften gemiddeld positief, waarbij sociale verbondenheid het hoogst scoort. Dit vinden zij tevens het belangrijkst. Daarbij scoren de meisjes echter nog wat laag op competentie. De tweedejaarsstudenten scoren eveneens positief op autonomie en relatie maar onvoldoende op competentie. De maximaal positieve score is 300, terwijl de gegeven scores liggen tussen -7 en 195. Hieruit blijkt nog voldoende ruimte voor groei. Dit wordt bevestigd door uitspraken uit de interviews waarin studenten aangeven, dat sommige docenten helemaal voldoen aan hun basisbehoeften en anderen niet. Het antwoord op deze vraag kan daarom voorzichtig positief worden beantwoord voor de docenten uit het eerste jaar en gematigd voor de docenten van het tweede jaar. De ruimte voor groei ligt op gebied van duidelijkheid (competentie), instructie (autonomie) en het creëren van het gevoel dat de docent het écht belangrijk vind dat de student een goed cijfer haalt (relatie).

Ad 2: In welke mate tonen de docenten van de opleiding Sportkunde coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces volgens de docenten zelf van leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH

Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat er behoorlijk discrepanties zitten tussen hoe de docent denkt dat de klas zijn gedrag ervaart en hoe de student dit daadwerkelijk beleefd. Het valt op dat de docent zich over het algemeen onderwaardeert op gebied van relatie maar overwaardeert op duidelijkheid en instructie. Daarnaast waarderen de docenten de inzet van studenten lager dan de studenten dat zelf aangeven. Alle docenten geven aan dat ze het lastig vinden om ongemotiveerde studenten te motiveren, terwijl gemotiveerde studenten bijdragen aan hun eigen passie. De docenten van het eerste jaar staan open om deze relatie actief te verbeteren. De docenten van het tweede jaar zijn meer gefocust op de inhoud en vinden motivatie iets meer van de student zelf. Ze zijn minder genegen naar hun eigen rol te kijken daarin. Uit de gesprekken blijkt verder dat de geïnterviewde docenten het waardevol vonden om eens stil te staan bij hun eigen gedrag en hoe studenten dat beleven. Dat wordt eigenlijk nooit gedaan, terwijl de literatuur van coaching aangeeft dat actieve en diepgaande zelfreflectie een wezenlijk onderdeel is van (positive) coaching. Het antwoord op deze deelvraag luidt daarmee dat de docenten niet bewust handelen vanuit het perspectief van de studenten, alhoewel ze wel actief bezig zijn een relatie op te bouwen met de student en ze hun passie halen uit het leveren van een bijdrage aan de (inhoudelijke) ontwikkeling van de studenten. Er lijkt als het lukt eerder sprake van onbewust bekwaam handelen dan van bewust bekwaam gedrag.

5.2 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag die beantwoord moet worden luidt:
In welke mate vertonen de docenten in leerjaar 1 en 2 van de opleiding Sportkunde van FSH coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces van haar studenten?
Uit het onderzoek blijkt dat de docenten over het algemeen een voorzichtig positieve invulling geven aan coachend gedrag dat bijdraagt aan bevordering van studiesucces. Op vervulling van de basisbehoeften wordt positief gescoord door de studenten, met uitzondering van het item competentie, waar de tweedejaars studenten een onvoldoende geven. Er is nauwelijks verschil in beleving tussen jongens en meisjes echter wel tussen de eerstejaars studenten en tweedejaarsstudenten. De docenten scoren relatief hoog op sociale verbondenheid. Gevolgd door autonomie en tot slot competentie. Daarbij is op alle niveaus nog volop ruimte voor groei. Verder lijkt het alsof de docenten ondanks dat zij regelmatig gedragsrepertoire inzetten dat vervulling van de basisbehoefte bevordert dit niet altijd voortkomt uit een bewuste keuze om te handelen vanuit het perspectief van de student.

De uitkomsten op de empirische deelvragen worden ondersteund vanuit de literatuur. Deci en Ryan (2000) geven aan dat als er voldaan wordt aan het vervullen van de basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid, dit bijdraagt aan intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie leidt tot diepgaander leren hetgeen weer positief bijdraagt aan studiesucces. Uit de interviews met studenten blijkt dat alle elementen die zij noemen als essentieel voor hun motivatie, terug te voeren zijn op deze drie basisbehoeften. Dit impliceert dat de theorie van Deci en Ryan bekrachtigd wordt door de bevinden uit het onderzoek van de studenten. Sociale verbondenheid is de basisbehoefte die daarbij het meest aangehaald wordt. Zij willen dat de docent een relatie met hun aangaat hetgeen zich uit in het feit dat de student het gevoel wil hebben dat de docent het echt belangrijk vindt dat zij een goed cijfer halen.

Hattie (2013) en Tinto (2016) leggen in hun onderzoek ook prioriteit bij de sociale verbondenheid maar geven daarnaast aan dat het daarbij van belang is dat de docent werkt vanuit perspectief van de student. Een inhoudelijk begaafd docent die de ontvanger, in dit geval de student, niet bereikt, levert geen bijdrage aan motivatie en daarmee diepgaand leren en studiesucces. Dit wordt in het onderzoek treffend geïllustreerd door de uitspraken van de tweedejaars studenten. Het ontbreekt hen aan duidelijkheid. Ze kunnen vaak de inhoud niet plaatsen in de context en daardoor de kennis niet op waarde schatten.
De docenten in het tweede jaar blijven volharden in de docent georiënteerde aanpak waarbij kennisoverdracht centraal staat (Prosser and Trigwell 1999, Den Brok 2001), waardoor men niet het bedoelde eindresultaat bereikt. Hierdoor raken zowel docent als student gefrustreerd.

Dit lijkt samen te hangen met de bevinding studenten en docenten elkaar wederzijds blijken te motiveren. Docenten geven aan dat zij in hun passie werken als zij geïnteresseerde en gemotiveerde studenten voor zich hebben en studenten geven aan dat zij gemotiveerd raken van docenten die inhoudelijk competent zijn maar vooral ook een persoonlijke relatie aangaan met hen. Daarmee zou men kunnen stellen dat vooral de basisbehoefte sociale verbondenheid wederkerig is. Voor deze conclusie is echter geen duidelijke bewijslast gevonden in de geraadpleegde literatuur, alhoewel het onderzoek van Visser (2011) wel aangeeft dat motivatie voor onderwijs een combinatie is van interesse die een docent in onderwijs heeft en de inzet die hij of zij bereid is te leveren.

Docenten gaven aan dat zij het zinvol vonden om stil te staan bij hun docentgedrag in relatie tot perspectief van de student. Dat wordt eigenlijk nooit gedaan. Korthagen (2002) en de literatuur over coaching ondersteunen het belang van deze reflecties. Dit bevestigt de uitspraak dat het lijkt alsof het ingezette gedragsrepertoire van de docenten, ondanks dat dit regelmatig positief wordt beoordeeld, toch niet voorkomt uit een bewuste keuze om te handelen vanuit het perspectief van de student.

Terugkijkend naar het uitgangspunt van FSH sportkunde dat men middels docentcoaching tijdens de les preventief wil werken aan het bevorderen van studiesucces kan men concluderen dat het van belang is dat de student centraal staat. Uit de literatuur bleek dat docentgedrag voor minimaal 25% de motivatie van studenten kan beïnvloeden (Hattie 2013). Uit de interviews met studenten lijkt dat dit percentage voorzichtig is ingeschat. Studenten zeggen letterlijk: "*het gedrag van de docent bepaalt alles"* (bijlage 8). Daarmee is de cirkel ronde en zijn we terug bij de titel van het onderzoek: de invloed van docentgedrag op studiesucces.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de resultaten uit het onderzoek en de conclusies die daaruit getrokken zijn kunnen de volgende aanbevelingen worden gegeven:

- *Zorg dat het docententeam zich bewust wordt van de kracht van de invloed van docentgedrag op intrinsieke motivatie en daarmee studiesucces van studenten.*

Docenten onderkennen het belang van een goede relatie maar zijn nog niet bewust bezig met werken vanuit het perspectief van studenten. Bewustwording kan het best plaatsvinden door het thema frequent te agenderen en de dialoog te zoeken met elkaar. De vorm waarin dit zou kunnen plaatsvinden kan zijn door aan te sluiten bij de kwaliteitsagenda. Op dit moment werkt men Fontysbreed aan een kwaliteitsagenda, waarbij per hogeschool wordt geïnventariseerd wat men op diverse vlakken verstaat onder kwaliteit. Hierin staan negen onderwerpen centraal. FSH wil komend jaar inzetten op drie items hieruit; onderwijs, begeleiding en toetsing. Het MT heeft aangegeven het belangrijk te vinden dat de zelfsturende teams gaan benoemen wat zij verstaan onder kwaliteit en hoe zij daar uitvoering aan willen geven. Hiervoor is een werkgroep in het leven geroepen waarin de onderzoeker ook zitting heeft. De uitkomst van dit onderzoek kan dienen als kapstok voor de kwaliteitsagenda van de teams.

- *Docenten van de module presteren van leerjaar 2 zouden actief kunnen kijken naar een accentverschuiving van inhoud naar relatie.*

Studenten geven aan dat zij het gevoel willen krijgen dat de docent het écht belangrijk vindt dat zij goede cijfers halen. Niet de eigen kennis maar hoe het beleefd wordt door studenten zou centraal moeten staan. Door met een ander perspectief te kijken naar en invulling te geven aan kunnen de resultaten wellicht geoptimaliseerd worden. Het verdiend aanbeveling om hier studenten bij te betrekken alsook docenten die door studenten erg positief worden beoordeeld. Middels intervisie kan geleerd worden van elkaar. Dit zou kunnen door een systematische inzet van de motivatiespiegel. Het instrument is in het onderzoek ingezet voor een 0-meting. Het heeft echter meerdere mogelijkheden. Door het systematisch in te zetten kan een docent zijn klas monitoren op motivatie. Doordat het gepersonaliseerd kan worden in gevuld krijgt de docent een beeld van waar in de motivatiecirkel de student zich op dat moment bevindt. Tevens geeft het aanbevelingen voor interventies, zodat de docent handvatten heeft om bepaalde werkvormen toe te passen. De docent kan a.d.h.v. de uitkomsten in gesprek met de studenten en op die manier bewust didactische werkvormen en coaching vaardigheden inzetten om de motivatie en daarmee het studiesucces te bevorderen. Het voordeel van het instrument is dat het laagdrempelig te gebruiken is en direct aanknopingspunten geeft voor handelen van de docent. Daarnaast is het kosteloos te gebruiken door studenten en laag in kosten voor docenten. Een bijkomend voordeel is dat men door het gebruik meewerkt aan valorisatie en betrouwbaarheid van het instrument.

- *Docenten zouden ondersteund moeten worden bij het proces van onbewust (on)bekwaam handelen naar bewust bekwaam handelen.*

Hierbij zou hulp ingeroepen kunnen worden van een ervaren coach op dit gebied, die dit proces zou kunnen begeleiden. Korthagen toonde aan dat diepgaand reflecteren bijdraagt aan persoonlijke groei en dat het noodzakelijk is voor een coach om ook zelf intervisie- en supervisiegesprekken te hebben om objectief te kunnen blijven begeleiden. Dit is naar verwachting de meeste lastige aanbeveling en iets voor de langere termijn en heeft te maken met het feit dat de docent eerst moet accepteren dat hij naast inhoudelijke kennisoverdracht nu ook een rol als coach krijgt. Voor een aantal collega's zijn dit twee verschillende zaken terwijl uit het onderzoek blijkt dat de coaching vaardigheden juist onderdeel zijn van goed docentschap. Het is goed om hier vooraf gaand een peiling te doen naar veranderbereidheid om het juiste traject in te kunnen zetten.

5.4 Verder onderzoek

De conclusie dat docenten en studenten elkaar wederzijds motiveren zou mooi thema zijn om verder te onderzoeken. In dit onderzoek is steeds gesproken over de invloed van docentgedrag op de motivatie van studenten. Echter bleek dat dit ook vice versa zo werkt. Docenten vinden het erg lastig om, om te gaan met ongemotiveerde studenten. Zij waarderen bepaald gedrag van de student anders dan dat de student dat zelf ziet. Zij raken gedemotiveerd van ongeïnteresseerden studenten. Omgekeerd raken studenten gedemotiveerd van docenten die hen het gevoel geven dat het de docent niet uitmaakt of ze komen of niet. Hierdoor kan men gezamenlijk gevangen raken in een vicieuze cirkel. Het zou interessant zijn verder te onderzoeken hoe dit patroon werkt en op welke manier het doorbroken kan worden.

6. Discussie

Het onderzoek beoogde in kaart te brengen in welke mate de docenten van Sportkunde coachend gedrag laten zien dat bijdraagt aan studiesucces. Studiesucces werd hier gedefinieerd als afstuderen in vier jaar tijd. De opdrachtgever wenst dit om de opgelopen extra begeleidingskosten te reduceren.
Het onderzoek had een probleem analytisch karakter. We hebben ons beperkt tot de factoren die van invloed kunnen zijn op een verbetering van de aanpak. Daarmee kan op dit moment nog geen uitspraak gedaan worden over het feit of de voorgestelde aanpak zal leiden tot terugdringen van de kosten.

De sterkte van het onderzoek lag in het feit dat het praktische handvatten geeft voor verbeteringen in de praktijk. Het HBO onderwijs functioneert op het snijvlak van onderzoek en praktijk. Met name het toepassingsgerichte is wat het onderzoek krachtig maakt. Tegelijkertijd is dan het nadeel dat het een minder sterk is op het gebied van validering. Dat was ook niet vooraf beoogd.
De sterkte van het onderzoeksinstrument was de korte praktische vragenlijst die snel inzicht geeft in de discrepanties in beleving van docent en student op gebied van vervulling van de basisbehoeften. Studenten konden aan het einde van de vragenlijst kiezen of ze een samenvatting wilden van hun sores waarna een vraag volgde of ze zich in deze score herkenden. Dit werd door 84% van de respondenten die deze vraag hebben beantwoord, met ja ingevuld. Dit vergroot de betrouwbaarheid. Daarmee is het een instrument dat makkelijker kan worden opgeschaald in gebruik hetgeen een positieve invloed kan hebben op de generaliseerbaarheid van de thematiek. Een ander voordeel van het instrument is dat het ook kan worden in gezet om systematisch te monitoren, waardoor het desgewenst gebruikt kan worden in de implementatiefase. Docenten gaven aan dat ze het fijn vonden om middels een gesprek eens even stil te staan bij hun eigen handelen, hetgeen er in de waan van de dag normaliter bij inschiet. De uitkomsten van de enquête verrijkten hun denken en gaf inzichten, waardoor de valorisatie van het instrument hoog scoort.
Een nadeel was dat het systeem af en toe vastliep, waardoor studenten niet met grotere groepen tegelijkertijd de enquête konden invullen en daarmee het aantal respondenten wellicht hoger had kunnen zijn. Een ander nadeel was dat men ook de enquête meerdere malen kon invullen, hetgeen de betrouwbaarheid weer doet afnemen. Als zorgvuldig gekeken wordt naar de technische facetten van het systeem, zou dit de betrouwbaarheid ten goede komen.
Het altijd aanwezige nadeel van een instrument dat berust op zelfbeoordeling (afbreuk van de objectiviteit) werd deels teniet gedaan door de inzet van een grote onderzoeksgroep. Daarnaast konden indien nodig de uitkomsten genuanceerd worden in het kwalitatieve gedeelte van het empirisch onderzoek. In praktijk bleek echter dat de patronen uit het kwantitatieve gedeelte bevestigd werden tijdens de interviews.
Procesmatig was het tijdstip van afname niet een handige periode. De werkdruk in het onderwijs is tegen het einde van het schooljaar erg hoog. Ondanks de beste bedoelingen en toezeggingen van de collega's bleek het in de praktijk toch lastig om alle benodigde data binnen de gestelde tijd te verzamelen. Uitloop was geen optie omdat na de zomervakantie de studenten niet meer beschikbaar zouden zijn in de huidige setting. Ook wordt het tijdsbestek tussen afname en gesprek dan dermate lang, dat het afbreuk zou doen aan de validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten. Hiervoor is geen oplossing te bedenken, anders dan een half jaar uitstel van de studie en dat was in de ogen van de onderzoeker geen optie.
De rol van de onderzoeker als interviewer was nieuw. Om goed beslagen ten ijs te komen is eerst geoefend met een collega en is steeds na afloop van de gesprekken feedback gevraagd. De geïnterviewde collega's gaven complimenten voor de manier van interviewen. Vooral het steeds tussentijds samenvatten en terugkoppelen werd benoemd als sterk punt. De onderzoeker heeft dit deel ervaren als het prettigste deel van het onderzoek. Gesproken over vervulling van de eigen basisbehoeften was dit het element waarin de onderzoeker zelf het meest in haar passie functioneerde.
Tijdens het traject heb ik ervaren dat onderzoek doen een iteratief proces is. Steeds weer terugkijken of iedere stap wel bijdraagt aan het geven van het antwoord op de vraag. Klein maken en steeds weer terug naar de kern was lastig, evenals het vinden van een goed onderzoeksinstrument. Ik ben erg enthousiast geworden over de tool vanwege de vele praktische toepassingen, waardoor het onderzoek ook echt een meerwaarde kan krijgen in de praktijk. Wel heb ik het ervaren als een eenzaam proces, waarin ik mezelf meermalen uit de "leerkuil" heb moeten trekken. Het proces heeft me rijker gemaakt in ervaringen maar ook tevens ook bewust gemaakt dat er nog zoveel is in het vakgebied van onderzoek doen dat ik nog niet geïnternaliseerd heb. Het is goed dat er onderzoek gedaan wordt om je handelen te legitimeren. Door deze ervaring weet ik nu echter ook dat mijn hart ligt in de praktische toepassing van wat in onderzoek gevonden wordt om daarmee mijn bijdrage te leveren aan het verbeteren van de praktijk.

Literatuurlijst

Boeken/Artikelen

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: W.H.Freeman and Company.
- Beekhoven, S. (2002). *A fair chance of succeeding.* Disssertation. SCO rapport 657. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Berkel van, H., Jansen, E. & Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk.* Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bidjerano,T., & Dai,D.Y. (2007).The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences,17(1),* 69-81.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag : Boom/Lemma
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education, 32,* 347-364.
- Boekaerts, M., Niemivirta,. M. (2000). Self-regulated learning:Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation (pp. 417-451).* San diego, CA: Academic Press
- Corno, L. (2004). Work habits and workstyles: The psychology of volition in education. *Teachers College Record, 106.* 1169-1694.
- Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (2014). *The complete handbook of coaching.* London: Sage Publications Ltd
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, Vol 55(1), 68-78.ss.
- Den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: a study on teacher's thoughts an actions from an interpersonal and a learning activities perspective.* Proefschrift. Utrecht: W.C.C.
- Feltzer, M. J. A., & Rickli, S. G. (2009). *De invloed van persoonlijkheidskenmerken en andere factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs. [The influence of personality characteristics and other factors on dropout in Higher Education].* Research report. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
  Filak, V., & Sheldon, K.M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations.*Educational Psychology,* 23, 235-247
- Fontys Focus 2020
- Fontys Focus Student 2020
- Forsman, J., Mann, R. P., Linder, C., & van den Boogaard, M. (2014). Sandbox University: Estimating Influence of Institutional Action. *PLoS ONE, 9(7), 1-9. oi:10.1371/journal.pone.0103261*
- FSH Opleidingsconcept (2014)
- FSH Studentbegeleiding (2016)
- Frederickson, B., Losada , M. (2005). De role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56, 218-226*
- Haan de, E., Burger, Y. (2017). *Coachen met collega's. Praktijkboek individuele consultatie.* Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). How New Pedagogies Find Deep Learning. *A Rich Seam*, 1-99.
- Haan de E. (2008). I doubt therefore I coach. Critical moment in coaching practise. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research.* 2008, Vol. 60, No. 1, 91–105
- Heron, J. (1975). *Helping the client: A creative practical guide.* Londen: Sage
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement.* Oxon, England: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers.* Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hawkins,P., Smith, N. (2013). *Coaching, mentoring and organisational consultancy.* Berkshire: Open University Press
- Herweijer, L., Turkenburg, M.(2016). Wikken en wegen in het hoger onderwijs. Over studieloopbanen en instellingsbeleid. *Den Haag:Sociaal Cultureel Planbureau*
- Kamphorst, J. C. (2013). *One size fits all? differential effectiveness in higher vocational education* Groningen: s.n.
- Kappe, R. (2011). Determinants of success, a longitudinal study in higher professional education. Amsterdam: Proefschrift VU Amsterdam.
- Kappe, R. (2017). Studiesucces; verbinden als stap voorwaarts. *Lectorale rede VU Amsterdam*
- Klatter, E. (2017). *Studiesucces. Van rendement naar engagement.* Rotterdam:Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
- Jolles, J., De groot, R., Van Benthum, J., Dekkers, H., De Glopper, C., Uijling, H., Wolf-Albers, A.(2006). *Leer het brein kennen.* Den Haag: NWO
- Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 23(1) 2002
- Lee, G. (2006). *Leadership coaching: from personal insight to organisational performance.* London: Chartered Institute of Personnel and Development
- LKvV, LSVb, ISO (2014). Een nieuwe definitie van studiesucces.

- Martens, R., Boekaerts, M.(2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. T en interventies.* Groningen: Wolters-Nordhoff
- Meijers, F., Kuijpers, M., Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren. Een literatuurstudie.* 's-Hertogenbosch: ecbo
- Michiels, C. (2016). Studieloopbaanbegeleiding houdt studenten van studeren af. *Essay Masterclass effectief beïnvloeden en overtuigen, NCOI 2016*
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2014). *Motiverende Gespreksvoering. Mensen helpen veranderen.* Ouderkerk a/d IJssel: Ekklesia
- Ministerie van cultuur onderwijs en wetenschappen (2015). De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-202.
- Ministerie van cultuur onderwijs en wetenschappen (2018) *Rijksbegroting 2018 viii Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Financiën
- Mittendorff, K. (2014). Studieloopbaanbegeleiding in het HBO. *Onderwijsinnovatie, juni 2014*
- Mouwen, C.A.M. (2004). *Strategische planning voor de moderne non-profitorganisaties.* Assen*:* Van Gorcum
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., Robb, L. (2008). *Scoping study in approaches to student wellbeing –Final report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut*.
- Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training Europe in the making — an example.* Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities,
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology,* 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. Buckingham: SRHE and Open University Press
- Prins, J. (1998). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring van studieuitval.* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- ResearchNed (2016). *Monitor Beleidsmaatregelen 2015: Studiekeuze, studiegedrag en leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs*. ResearchNed: Nijmegen (in opdracht van OCW).
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2017). Prestatieafspraken: het vervolgproces na 2016 Advies en zelfevaluatie. *Den Haag*
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. Learning and Instruction, 20, 30-46.
- Rinnooy Kan, A.H.G. (2015). *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* Kohnstammlezing. Vossiuspers UvA.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin March 23*
- Staat van het onderwijs 2015-2016. Uitgave Inspectie van Onderwijs
- SER (2015). Leren in het hoger onderwijs van de toekomst. Advies over de Strategische Agenda Hoger Onderwijs 2015 – 2025. *Uitgebracht aan de minister van Onderwijs, cultuur en wetenschap. Nr. 6 oktober 2015*
- Sierens, E., Soenens, B., Van Steenkiste, M., Goossens, L.,& Dochy, F. (2006). De Authoritatieve leekreachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën, 83,* 419-431.
- Skinner, E.*A., &* Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and studente engagement across the schoolyeaur.*Journal of Educational Psychology,*85, 571-581
- Slob, A., Jeene, B.G., Rouwhorst, Y.T.M., Theisens, H.C., van Welie, E.A.A.M. (2017.)*Kwaliteit door Dialoog. Eindrapport van de commissie prestatieafspraken hbo.* Den Haag: Vereniging Hogescholen
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: University Press.
- Tinto, V. (2016). Moving from Retention to Persistence: A Student Perspective. *Vereniging Hogescholen*
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). *Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?* Journal of Educational Psychology, 97, 468–483.
- Velde van der M., Jansen P., Dikkers J. (2015). *Praktijkgericht onderzoek.* Hilversum: Educatieve Uitgeverij Nederland
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst.* Utrecht: Altijddrukwerk
- Verschuren, P., Doorewaard H., (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek.* Amsterdam: Boom Lemma
- Visser-Wijnveen G.J., Stes A., Petegem van P.(2011) Ontwikkeling en validering van een vragenlijst naar motivatie voor onderwijs van docenten in het hoger onderwijs. *Pedagogisch Studiën, 88,* 383-399
- WRR (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland.* Amsterdam: University Press
- Wiekens, C.J. (2016). *Beinvloeden en veranderen van gedrag.* Amsterdam: Pearson Benelux

- Wong, C. A., & Dornbusch, S. M. (2000). Adolescent engagement in school and problem behaviours: The role of perceived teacher caring. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

Geraadpleegde Websites:

- https://ec.europa.eu/info/strategy: European Union (2016). *Europe 2020 strategy*. Geraadpleegd 6 febr. 2018
- http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-en_OECD (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*, OECD Publishing. Geraadpleegd 3 mrt. 2018
- https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/198025/2/PS_3_9_verckens.pdf (2007):*Conferentieverslag Internationaal congres van het European Education Policy Network (EEPN).* Geraadpleegd 4 mrt. 2018
- https://www.asva.nl/sites/default/files/pages/2011/adv-cie-toekomstbestendig-ho.pdf. Veerman, C.P., Berdahl, R.M., Bormans, M.J.G., Geven K.M., Hazelkorn E., Rinnooy Kan, A.H.G, Niekerk, W.A.,. Vossensteyn, J. (2010):*Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs.* Geraadpleegd 4 mrt. 2018
- https://www.scienceguide.nl/2016/11/wij-zijn-zeker-niet-van-het-rendementsdenken/(2016):*Scienceguide; interview van Vught als voorzitter reviewcommissie*. Geraadpleegd 4 mrt 2018
- https://www.dub.uu.nl/nl/nieuws/thom-de-graaf-%E2%80%98weg-met-de-controledrift-het-hoger-onderwijs%E2%80%99 (2018): *Thom de Graaf: 'Weg met de controledrift in het hoger onderwijs'.* Geraadpleegd 5 mrt 2018
- http://www.vsnu.nl/files/documenten/Nieuwsberichten/Gemeenschappelijke%20agenda%20LSVb%20ISO%20VH%20%20VSNU.pdf. (2016). *Gemeenschappelijke agenda hoger onderwijs.* Geraadpleegd 5 mrt 2018
- https://www.nvao.net/system/files/procedures/Beoordelingskader%20accreditatiestelsel%20hoger%20onderwijs%20Nederland%202016_0.pdf. Geraadpleegd 16 maart 2018
- http://www.verenigingh ogescholen.nl/actueel/actualiteiten/engagement-als-driver-voor-studiesucces. *Engagement als driver voor succes.* Geraadpleegd 16 maart 2018
- http://www.verenigingh ogescholen.nl/themas/studiesucces. *Studiesucces.* Geraadpleegd 17 maart 2018

Bijlage 1: Strategisch kompas

Gedreven door innovatieve aspiraties is Sporthogeschool voortdurend op zoek naar die vernieuwende elementen die haar vakgebied nu en in de toekomst vorm geven. Sporthogeschool streeft er naar om structureel een lerend en motiverend platform te zijn op het gebied van sport en bewegen dat een wezenlijke bijdrage levert aan de ontwikkeling van talenten. Nauwe samenwerkingsverbanden met sterke partners uit het werkveld met soortgelijke doelstellingen borgen de werkelijke toepasbaarheid van bovenstaande elementen. De focus ligt op bewegingseducatie en bewegingsstimulering. Sporthogeschool heeft zich het volgende strategisch kompas (=hoger doel in het visievierluik) gesteld:

Voor, door en met student, docent en werkveld in een inspirerende leeromgeving werken aan slimme oplossingen om verantwoord en duurzaam te sporten en bewegen met focus op maatschappelijke impact en een centrale rol voor kennis, praktijkgericht onderzoek en ondernemerschap.

Het strategisch kompas geeft vooral een antwoord op de WHAT- en HOW-vraag (Sinek, 2009). Als antwoord op de WHY-vraag gelooft Sporthogeschool:

- dat een gezonde en actieve leefstijl bijdraagt aan kwaliteit van leven
- in de vormende waarde van bewegen en sport
- dat bewegen en sport bindende factoren zijn binnen de samenleving
- dat professionals onmisbaar zijn in het begeleiden van mensen naar een gezonde en actieve leefstijl.

Voor adequate beantwoording van de WHAT- en HOW-vragen wil Sporthogeschool een leer- en werkomgeving creëren waarin de volgende kernkwaliteiten centraal staan: praktijkgericht, betrokken, innovatief en daadkrachtig. De kernwaarden die hierbij als fundament dienen, zijn: professioneel en ondernemend, inspirerend en betrouwbaar. Om meer te kunnen sturen op waarden zijn de kernwaarden globaal beschreven en worden deze uitgewerkt naar concreet gedrag.

De focus is daarbij gericht op toekomstbestendig onderwijs met expliciete aandacht voor drie pijlers, namelijk:

- Een inspirerende leeromgeving leidend tot een beter studiesucces met verhoogde rendementen (propedeuse en hoofdfase) en kwalitatieve instroom (juiste student op de juiste plaats)
- Vanuit ondernemende co-creatie met student, docent en werkveld innoveren leidend tot een state-of-the-art curriculum waarmee de student zich kan profileren en maximaal uitgedaagd wordt;
- Procesoptimalisatie als randvoorwaardelijkheid binnen onze huidige opleidingen leidend tot stijging in NSE en MTO

Toekomstbestendig onderwijs

Het onderwijs in 2020 dat de karakteristiek *toekomstbestendig* heeft zal in de visie van Sporthogeschool student- gecentreerd zijn met uitdrukkelijke aandacht voor 21ste century skills bij zowel studenten als docenten. In 2020 blinken onderwijsprogramma's uit in flexibiliteit om snel aan te kunnen sluiten bij ontwikkelingen in het (internationale) werkveld en studenten de gelegenheid te bieden zich op basis van interesse en niveau individueel te profileren. Afhankelijk van de behoeften van de student zal de docent de rol op zich nemen als coach, netwerker of inhoudelijke dan wel onderwijskundige expert.

Partnerships

In aansluiting op het strategisch kompas creëert Sporthogeschool een inspirerende (internationale) leeromgeving in authentieke beroepssituaties, die studenten de ruimte geeft om in co-creatie met docenten en werkveld te komen tot betekenisvolle leeropbrengsten. Tevens faciliteert Sporthogeschool als lerende organisatie co-creatie tussen onderwijs, onderzoek en werkveld om te komen tot state-of-the-art curricula en bij- en nascholingsprogramma's die meerwaarde creëren binnen het ecosysteem sport & bewegen.
In aanvulling hierop passen de volgende drie categorieën onder de paraplu partnership:

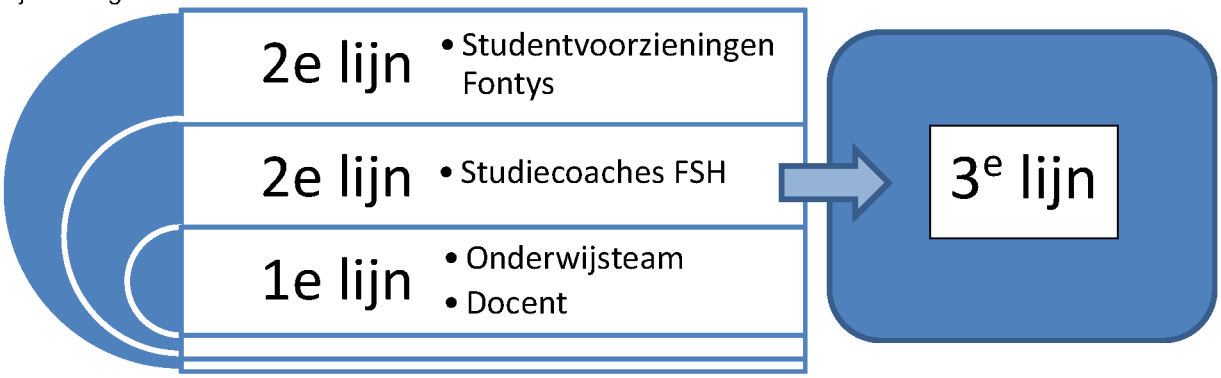
- Partners waarin lectoraat en/of LO en/of SBE en/of Master samenwerken aan een gezamenlijk maatschappelijk thema wat past binnen de visie van FSH met als doel elkaar te versterken.
- Kwalitatief hoogstaande bedrijven/organisaties/scholen waarmee we samenwerken op kleinere schaal en enkel per opleiding via stage of als partner binnen de leerarrangementen van het onderwijs met als doel elkaar te versterken en de eigenheid van de opleiding te accentueren.
- Kwalitatief hoogstaande projecten die gedurende het studiejaar zich aanbieden waarmee via het opzetten van een excellentietraject vanuit verschillende opleidingen mogelijk ingespeeld kan worden, of via onderzoek vanuit het lectoraat.

Voor een goede implementatie van deze strategische koers is een adequate interactie nodig met alle organisatieonderdelen binnen een efficiënte en effectieve organisatie (zie figuur).



Bijlage 2: Begeleidingsmodel FSH

Fontys Sporthogeschool is van mening dat studenten met behulp van de juiste begeleiding het beste uit zichzelf en hun studie kunnen halen. Fontys Sporthogeschool gaat ervan uit dat het geven van de juiste begeleiding vraagt om maatwerk en een begeleidingsmodel dat het mogelijk maakt om flexibele en passende begeleiding te bieden.
Lijn 1: docent & onderwijsteam
Lijn 2: studiecoaches FSH & studentenvoorzieningen Fontys
Lijn 3: zorg extern



Lijn 1: Onderwijs en begeleiden gaan hand in hand
De belangrijkste actor is de docent, maar daarnaast speelt het hele team een rol om het pedagogisch klimaat zo te maken dat de student zich professioneel kan ontwikkelen. Onderzoek laat zien dat het in de context van begeleiding belangrijk is dat een begeleider een meer pedagogisch gerichte professionele identiteit heeft, waarbij 'expert zijn in een vak' iets minder iets minder voorop staat dan het zijn van een coach (Mittendorff et al., 2011). Als begeleidend docent neem je een aantal rollen aan:

Lijn 1: Onderwijs en begeleiden gaan hand in hand
De belangrijkste actor is de docent, maar daarnaast speelt het hele team een rol om het pedagogisch klimaat zo te maken dat de student zich professioneel kan ontwikkelen. Onderzoek laat zien dat het in de context van begeleiding belangrijk is dat een begeleider een meer pedagogisch gerichte professionele identiteit heeft, waarbij 'expert zijn in een vak' iets minder voorop staat dan het zijn van een coach (Mittendorff et al., 2011). Als begeleidend docent neem je een aantal rollen aan:
Als **coach** stimuleren docenten studenten hun ontwikkelingsmogelijkheden te zien en te specificeren en helpen zij bij het optimaal benutten en versterken van hun leercompetenties (analyseren, probleem oplossen, communiceren, samenwerken en sturen/plannen). De docent is gericht op het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid. Docenten laten de student het werk doen: zij luisteren, stellen vragen, geven feedback, spiegelen, confronteren met tegenstrijdigheden en zetten aan tot actie. Bovendien zij docenten in staat zowel individueel te coachen als te coachen binnen groepen.
Als **inspirator** hebben docenten een modelfunctie voor wat betreft professionaliteit. Ze zijn enthousiast, positief stimulerend, vindingrijk, flexibel, betrouwbaar en integer. Ze faciliteren het verwoorden van de eigen motivatie en visieontwikkeling door de student.
Als **procesbegeleider** hebben docenten zicht op activiteiten, vorderingen en belemmeringen m.b.t. studievoortgang en vooral loopbaanontwikkeling van de student. Docenten hebben een monitorfunctie, nodigen uit, faciliteren, confronteren. Ze begeleiden korte en lange termijn keuzeprocessen. Hebben overzicht over enerzijds de mogelijkheden binnen de leeromgeving, de toetsomgeving enerzijds en anderzijds de eisen en wensen van het werkveld. Docenten zijn onafhankelijk en zijn op de hoogte van de relevante wetgeving en organisatiekaders van de onderwijsinstelling en kunnen daarin verwijzen waar nodig.
En tot slot als **adviseur** stellen docenten de juiste vragen bij het begeleiden van het leer- en loopbaanproces. Ze laten daarmee zien dat ze zich hebben ingeleefd in de situatie van de student, dat ze verstand van zaken hebben en begrijpen wat de ander nodig heeft. Docenten onderzoeken systematisch de leer- en loopbaanvragen van de student, ontleedt relevante informatie, achtergronden en structuren en legt verbanden tussen gegevens en schat consequenties en gevolgen voor de student in.

Lijn 2: Studiecoaches FSH

Coachen is een vak apart. Het team studiecoaches van Fontys Sporthogeschool bestaat uit verschillende experts op het gebied van studiebegeleiding. Deze experts komen op verschillende wijze in actie; proactief kunnen zij studenten uitnodigen op basis van de intake, hun studieresultaten of bijvoorbeeld op aanwijzing van docenten of tutoren. Preventief wanneer zij randvoorwaarden creëren waardoor studenten beter kunnen studeren en tot slot reactief wanneer studenten een beroep op hun expertise doen. De studiecoach is laagdrempelig, makkelijk te bereiken en zorgt altijd voor een passend antwoord (waaronder mogelijk doorverwijzing). Binnen het team van studiecoaches van Fontys Sporthogeschool kennen we verschillende expertises:

- Studiecoach algemeen (studievoortgang, studiekeuze, sociaal/emotionele begeleiding en vertrouwenszaken),
- Studiecoach excellentie,
- Studiecoach studeren met een beperking,
- Studiecoach topsport.

De studiecoach kan complexe begeleidingssituaties het hoofd bieden of verwijst de student tijdig door naar de tweede lijn binnen Fontys of de derde lijn buiten Fontys. Een studiecoach beheerst de oplossingsgerichte gespreksvoering en werkt vanuit een positieve grondhouding.

Lijn 2: studentvoorzieningen Fontys

Binnen Fontys hogescholen zijn decanen, studieadviseurs, vertrouwenspersonen en psychologen beschikbaar voor aanvullende begeleiding van studenten van Fontys Sporthogeschool. Docenten en studiecoaches hebben een doorverwijzingsfunctie richting deze voorzieningen, die Fontys breed worden aangeboden. Op www.fontys.nl/Info-decanen kunt u hier alles over lezen.

Lijn 3 zorg extern

Dit betreft alle mogelijke vormen van zorg die buiten Fontys Hogescholen wordt aangeboden.

Flexibele en passende begeleiding

Begeleiding op maat is mogelijk met dit begeleidingsmodel. Het aanbod van de begeleiding kan daarmee gedifferentieerd worden. Een aanbod vanuit FSH verschilt in:

- tijdsduur,
- initiatief (continuüm van pro-actief tot reactief),
- en in wijze van begeleiding.

Tijdsduur

Er wordt geen vast aantal begeleidingsuren aan een student gekoppeld. Waar de ene student veel begeleiding nodig heeft, heeft een andere student nauwelijks begeleiding nodig.

Initiatief

Het initiatief voor de begeleiding kan genomen worden door de student, docenten of het team studiecoaches (zie bijlagen).

Wijze van begeleiding

De begeleiding op Fontys Sporthogeschool kent afhankelijk van de aard van de begeleiding een grote verscheidenheid aan begeleidingswijzen. Belangrijke uitgangspunten binnen alle genoemde begeleidingswijzen zijn de positieve benadering en het oplossingsgericht werken. Bij een eventueel coachingstraject wordt tijdsgebonden gewerkt. Het traject kent een begin- en eindmoment of een afgesproken aantal gesprekken. Trajecten kunnen zowel individueel als groepsgewijs zijn.

Bijlage 3: Overzicht toepassingsgebieden en methoden van Coaching

Context > methoden	Skillls & performance	Developmental coaching	Transformational coaching	Executive & leadership coaching	Manager as coach	Team coaching	Peer coaching	Life coaching	Health & welness coaching	Career coaching	Cross-cultural coaching
Psychodynamic approach	*	*		**		*					**
Cognitive-Behavioural	*	**		**	**	**	**	**	**	**	**
Solution focused approach	**	*		*	*	*	*	*			*
Person-centered approach	**	*		*		*	**	**		**	
Gestalt approach		*	*	*	*	*					
Existential coaching		*		**				*		*	*
Ontological coaching			*						*		*
Narrative coaching	*	**								*	*
Cognitive development Ts and coaching	*	**				**					*
Transpersonal approach	*	*						*	*		
Positive psychology approach	**			*		*		**	*	*	*
Transactional analysis and coaching				*	*	*					*
NLP approach	*			*	*	*				*	*

Matrix genres and contexts of coaching (Cox ea 2014)

Bijlage 4: Coachingsstijlen Heron

Sturende stijlen	Specifiek gedrag	voorbeeld	valkuilen	inzetbaar
suggereren	• *Geven van aanwijzingen advies* • *Bijdragen aan alternatieven en suggesties van coachee* • *Aandringen op bepaalde aanpak* • *Motiveren met heldere instructies*	• *Heb je ook gedacht aan?* • *Volgens mij zou het goed zijn om..* • *Mijn benadering bestaat uit..* • *Ik stel voor om*	• *Ongevraagd adviseren* • *Overnemen en opleggen van oplossingen* • *Te veel sturen van gesprek* • *Afhankelijke rol van coachee* • *Zwakke toepassing door twijfelen of ondergraving van eigen adviezen*	*Als coachee:* • *Weinig zelfvertrouwen heeft* • *Nog niet autonoom tot een vraag of probleemstelling komt* • *Als er sprake is van opleggen van richtlijnen*
verhelderen	• *Overdragen van informatie en kennis* • *Presenteren va nieuwe perspectieven vanuit de coach* • *Toevoegen van interpretaties en samenvattingen* • *Checken van begrip* • *Beantwoorden van vragen*	• *Je kunt in dat boek meer vinden over…* • *Bij mijn weten zijn de belangrijkste aanpakken..* • *Dat lijkt (on)logisch want…* • *Mijn eigen antwoord daarop is als volgt…*	• *Overladen met informatie* • *Te veel jargon* • *Te weinig onderliggende structuur* • *Te weinig koppeling met* suggereren*: onduidelijk waarom info wordt gegeven* • *Coach als leraar' te veel centraal stellen*	• *Bij een vraag om uitleg waar de coach verstand van heeft* • *Toevoegen van ontbrekende informatie* • *Beschrijven van eigen ervaringen* • *Structureren van het verhaal van de coachee*
uitdagen	• *Geven van feedback* • *Toetsen van (onderliggende) vooronderstellingen* • *Aan de orde stellen van mogelijke defensies, excuses en uitvluchten\aanmoedigen tot (zelf) reflectie*	• *Zo kom je niet op mij over* • *Realiseer je je dat je belangrijke talenten niet gebruikt?* • *Maar dat zou ook kunnen overkomen als..* • *Dat zou je ook geheel anders kunnen zien* • *Ik heb juist ook veel positiefs gehoord over jouw rapport.*	• *Alle valkuilen die horen bij het geven van feedback* • *Coach als onafhankelijk beoordelaar te veel centraal stellen* • *Externe 'plaats van evaluatie* • *Relatie op de proef stellen voor een 'triviale' kwestie* • *Escaleren naar competitie tussen coach en coachee* •	• *Om (zelf) inzicht van de coachee te vergroten* • *Om inzicht in waarnemingen van anderen te verhogen* • *Om de coachee uit te dagen om nog eens over automatische vooronderstellingen na te denken* • *Om zelfvertrouwen te versterken door positieve feedback*
Volgende stijlen				
exploreren	• *Vragen tellen en luisteren* • *Terugreflecteren van uitspraken of gevoelens van coachee* • *parafraseren en samenvatten* • *uitnodigen tot nieuwe perspectieven vanuit de coachee*	• *hoe zou je willen beginnen..* • *wat bedoel je met….* • *Welk advies zou je een ander geven in jouwsituatie* • *Wat vind je er zelf van?*	• *Te veel vragen* • *Te gesloten vraagstelling* • *Suggesties verborgen in vraagstelling* • *Te snel willen structureren*	• *Goede basis voor elk coachingsgesprek* • *Om te komen tot dieper inzicht vooral bij coachee* • *Om de coachee te helpen meer verantwoordelijkheid te nemen*

		• *Wat zou je anders willen doen?*	• *Eigen nieuwsgierigheid volgen ipv van die van de coachee* • *Eigen ervaringen inbrengen en laten domineren*	• *Om zelfmotivatie, zelfevaluatie en zelfvertrouwen te bevorderen*
versterken	• *Waardering uitdrukken* • *Tonen van vertrouwen* • *Tonen van beschikbaarheid, betrokkenheid en bezorgdheid* • *Expliciet vergroten van zelfvertrouwen* • *Delen van gemeenschappelijke gevoelens*	• *Dat heb je toch maar goed gedaan* • *Ik kan me goed voorstellen dat je je daar zorgen over maakt* • *Ik ben hier morgenmiddag weer als je me nodig hebt* • *Ik heb veel vertrouwen dat je hier een succes van maakt* • *Maak je vooral geenzorgen als niet alle details op orde zijn*	• *Valse complimenten en overdrijving* • *Te veel .. ja, maar ondersteuning* • *Overdreven beschermen* • *Teruggehouden worden door eigen remmingen* • *Gemengde signalen geven* • *Afvlakken door plussen en minnen*	• *Om zelfvertrouwen te versterken* • *Om steun te bieden bij het nemen van risico's* • *Als toenadering tot 'teruggetrokken' coachee* • *Om het leren van successen te stimuleren*
vrijmaken	• *Actief gericht luisteren* • *Doorvragen\vragen naar wat 'moeilijk te zeggen' lijkt of niet gezegd wordt* • *Zelfonthulling en inbrengen van gevoelens* • *Samenvatten van gevoelens van coachee op dat moment* • *Uitnodigen tot verdieping en andere perspectieven*	• *Wat maakt dat je zelfvertrouwen niet hoog is?* • *Wat is er aan de hand hier?* • *Wat precies?* • *Door de manier waarop je er over praat lijk je te zeggen dat..* • *Is het moeilijk te vertellen?* • *Toch lijk je het daar niet helemaal mee eens te zijn.*	• *Te veel invullen voor coachee* • *Psychologiseren* • *Van een mug een olifant maken* • *Te makkelijk sympathie tonen* • *Onafhankelijkheid verliezen door feedback of steun* • *Ontkennen of bekritiseren van gevoelens* • *(Ongewild) blokkades opwerpen voor de coachee*	• *Ter verdieping van inzicht* • *Om ruimte te maken voor nieuwe perspectieven* *Wanneer coachee:* • *Blokkades voelt of zich incompetent voelt* • *Gefrustreerd of gedemotiveerd is* • *Bang is om risico's te nemen*

Coachingsstijlen Heron (in De Haan ea 2017)

Bijlage 5: Vragenlijst motivatiespiegel

Algemene vragen:

Geslacht:
- Man
- Vrouw

Rol:
- eerstejaars student
- tweedejaars student
- docent

Vak:
- Organiseren
  - Tles
- Presteren
  - Praktijkles
  - Tles

Vragenlijst:
Beantwoord de volgende vragenlijst door bij iedere vraag met de schuifbalk je antwoord te geven op de lijn van niet-wel.



Beoordelingsvragen

Autonomie:
1. **Interesse:** Hoe interessant vind je het vak?
2. **Instructie:** Krijg je goed les voor het vak?
3. **Materiaal:** Heb je goed lesmateriaal voor het vak?

Competentie:
4. **Cijfers:** Verwacht je hoge cijfers te halen voor het vak?
5. **Duidelijkheid:** Hoe duidelijk vind je het vak?
6. **Talent:** Heb je talent voor het vak?

Relatie:
7. **Inzet:** Werk je hard voor het vak?
8. **Sympathie**: Hoe leuk vind je de docent voor het vak?
9. **Vertrouwen:** Heb je vertrouwen dat de docent naar jou luistert voor het vak?

6B: Interviewgids docenten

1. Introductie interview (3 Minuten) '3

Welkom heten
- Voorstellen van gesprekspartner (Functie, kader onderzoek etc.)
- Uitleg onderzoek

Studiesucces heeft daarom hernieuwde aandacht gekregen. De focus van het management naar de toekomst toe ligt op preventie, het beperken van het aantal studievertragers en daarmee op een blijvende verhoging van het studierendement.
In dit onderzoek staat de rol van de docent als coach centraal. Hattie (2013) geeft aan dat de docenten voor 25% het studentgedrag positief kunnen beïnvloeden. De begeleiding die FSH in het verleden aanbood was met name gericht op het resultaat. In de nieuwe manier van studentbegeleiding dat ontwikkeld is als onderdeel van het nieuwe curriculum (zie bijlage 2) ligt het accent meer op het proces.
Deze begeleiding kent twee componenten:
Onderwijs en vorming: het leveren van een wezenlijke bijdrage aan het proces van vorming van unieke volwassen personen, die in staat zijn tot zelfstandige creatieve deelname aan de samenleving.
Onderwijs en leren: FSH staat op het standpunt dat leren een actief, constructief en authentiek proces is dat uitgaat van interactie met zichzelf, de ander en de omgeving. Succesvol studeren hangt daarom samen met een goede begeleiding in het onderwijs. Het onderwijsproces zelf biedt betekenisvolle ervaringen voor relevant en zinvol reflecteren. Het is een taak van elke docent in het hbo om studenten te begeleiden in een proces van identiteitsontwikkeling (De Bruijn & Leeman, 2011).
Van de docent wordt gevraagd om de rol van inspirator, procesbegeleider en adviseur op te nemen in dit begeleidingstraject. Dit is vergelijkbaar met de taken die men ook in het werkveld van de coaching terugziet. Om deze rol goed te kunnen uitoefenen is het van belang om aan te sluiten bij het perspectief van de student (Tinto 2016). Twee jaar geleden is FSH gestart met de implementatie van het nieuwe curriculum. Daarbij heeft het accent tot nu toe voornamelijk gelegen op de organisatorische en inhoudelijke aspecten. Er is nog weinig aandacht geweest voor de gevraagde coachende rol van de docenten. Uit onderzoek blijkt dat de motivatie en resultaten van de student, maar ook goed doceergedrag een verband heeft met de motivatie van de docent (Retelsdorf ea 2010).
Graag wil het management daarom inzicht hebben in de factoren die ten grondslag liggen aan studiesucces om de docenten goed te kunnen toerusten voor hun rol als coach. De uitkomsten zijn de start voor preventief beleid.

2. Hoe ziet het interview er uit? (2 minuten) '5
- Tijdpad
- Omgang met gegevens

Opening (3 minuten) '8
- Wat is jouw motivatie geweest om mee te doen aan het onderzoek?

Uitkomsten vragenlijst? (10 minuten) '18
- wat waren je verwachtingen?
- hoe heb je de uitkomst ervaren?
- Wat deed dat met je?
- hoe waardevol heb je de vragenlijst ervaren?
- helpt het je naar de toekomst toe, Hoe?/waarom niet?

Helpend docentgedrag? (10 minuten) '28
- wat is je vertrekpunt bij het lesgeven?
- hoe zet jij je begeleidingsvaardigheden in?
- Welk gedrag laat je zien?
- Hoe zorg je dat dit overkomt bij de student?
- Hoe toets je dat?

Eigen basisbehoeften (10 min) '38
Hoe competent voel jij je in het begeleiden van studenten?
Wat zou je daarvoor nog nodig hebben?
Hoe veilig ervaar jij je in relatie met de klas/collega's/leidinggevenden?

Wat zou je daarvoor nodig hebben?
Hoe werk jij werken vanuit je passie?(autonomie)
Wat zou je daarvoor nodig hebben?

Afsluiting (7 minuten)'45
- Onbesproken punten
- Samenvatting
- Dankwoord

6 C: Opzet focusgroep

1. Introductie interview (5 Minuten) '5

Welkom heten
- Voorstellen van gesprekspartner (Functie, kader onderzoek etc.)
- Uitleg onderzoek

De opleiding Sportkunde wil graag studenten opleiden die straks goed toegerust zijn voor de maatschappij en daar het verschil kunnen gaan maken. Zij wil echter ook graag dat dit gebeurd in 4 jaren die daarvoor ingepland staan. In de praktijk blijkt echter dat er jaarlijks een grote groep studenten studievertraging oploopt.
Studiesucces heeft daarom hernieuwde aandacht gekregen. De focus van het management naar de toekomst toe ligt op preventie, het beperken van het aantal studievertragers en daarmee op een blijvende verhoging van het studierendement. In dit onderzoek staat de rol van de docent als coach centraal. Hattie (2013) geeft aan dat de docenten voor 25% het studentgedrag positief kunnen beïnvloeden In de nieuwe manier van studentbegeleiding dat ontwikkeld is als onderdeel van het nieuwe curriculum (zie bijlage 2) ligt het accent op het proces. Deze begeleiding kent twee componenten:
Onderwijs en vorming: het leveren van een wezenlijke bijdrage aan het proces van vorming van unieke volwassen personen, die in staat zijn tot zelfstandige creatieve deelname aan de samenleving.
Onderwijs en leren: Het onderwijsproces zelf biedt betekenisvolle ervaringen voor relevant en zinvol reflecteren. Het is een taak van elke docent in het hbo om studenten te begeleiden in een proces van identiteitsontwikkeling (De Bruijn & Leeman, 2011).
Van de docent wordt gevraagd om de rol van inspirator, procesbegeleider en adviseur op te nemen in dit begeleidingstraject. Dit is vergelijkbaar met de taken die men ook in het werkveld van de coaching terugziet. Om deze rol goed te kunnen uitoefenen is het van belang om aan te sluiten bij het perspectief van de student (Tinto 2016). Twee jaar geleden is FSH gestart met de implementatie van het nieuwe curriculum. Daarbij heeft het accent tot nu toe voornamelijk gelegen op de organisatorische en inhoudelijke aspecten. Er is nog weinig aandacht geweest voor de gevraagde coachende rol van de docenten. Uit onderzoek blijkt dat de motivatie en resultaten van de student, maar ook goed doceergedrag een verband heeft met de motivatie van de docent (Retelsdorf ea 2010).

2. Hoe ziet de bijeenkomst eruit?

We gaan met elkaar in discussie over wat jullie verwachten van docentgedrag dat bijdraagt aan studiesucces.
Ik heb daarvoor een enkele stellingen die voortkomen uit de analyse van de vragenlijst die jullie hebben ingevuld.
De discussie zal maximaal een uur duren.
Ik neem de discussie op op video, zodat ik straks makkelijker kan analyseren. De bijdrage die jullie leveren aan de discussie zal geanonimiseerd worden. Nadat mijn examen is afgerond zal de video verwijderd worden.
Iedereen duidelijk praten en om de beurt.

Stellingen:
- **Hoe belangrijk is docentgedrag voor de motivatie van studenten? (17 minuten) '22**
  - Hoe verhoudt zich dat tot je eigen motivatie? Wat voor invloed heeft dat op je eigen motivatie en gedrag?
  - Als je een vak niet leuk vindt, hoe kan de docent dit dan beïnvloeden?
  - Als je als student niet komt, je huiswerk niet afhebt lijkt het dat je de docent een indruk geeft dat je niet geïnteresseerd bent. Wat kan de docent doen om jou toch te motiveren?

- **Wat voor docentgedrag wil je zien? (17 minuten) '39**

- Wat moet hij doen en zeggen?
- Is er dan een verschil of je het vak wel of niet leuk vind?
- Is er dan een verschil of je de docent wel of niet leuk vind?

- **In hoeverre heb je het idee dat de docenten van FSH het perspectief van de student als uitgangspunt nemen?** (**17 minuten) '56**
  - Waar blijkt dat uit?
  - Heb je nog tips?

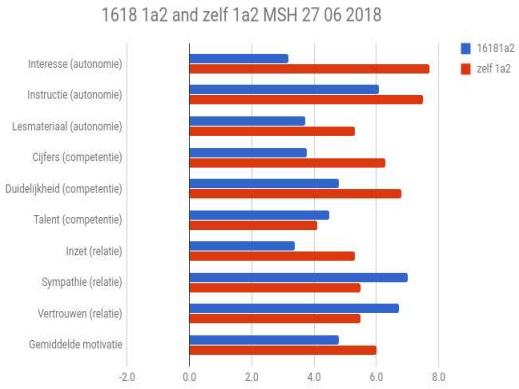
Dank je wel voor ieders bijdrage. Zijn er nog vragen of zaken die gezegd moeten worden voor we afronden? (**5 minuten) '61**

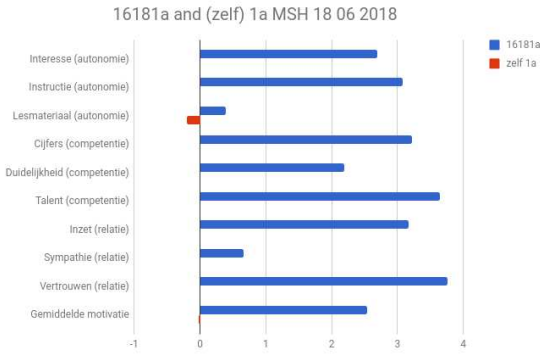
Bijlage 7: resultaten kwantitatief onderzoek

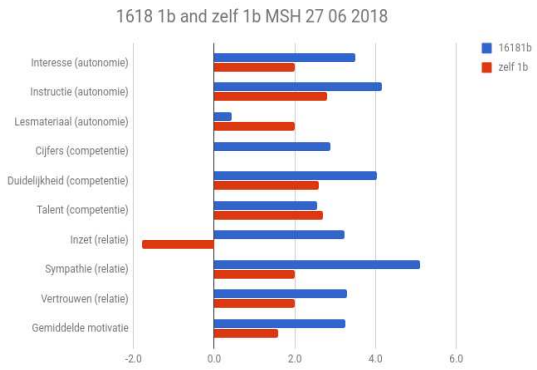
7A: overzicht data respondenten in aantal en percentage

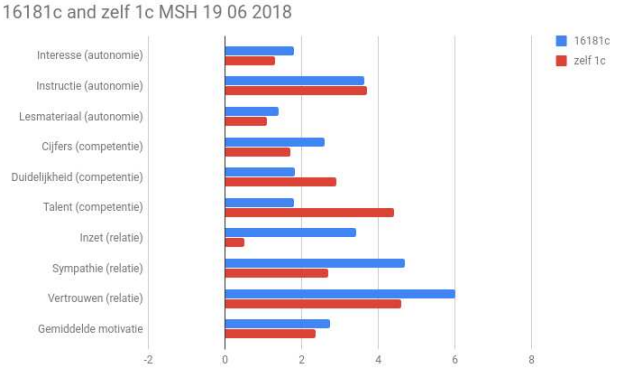
Categorieën	N	Man	Vrouw	%M	%V	Respons	M	V	onbe	%respons	%M	%V	%onb
Klas 1A	22	17	5	77	23	9	8	1	3	41	89	11	33
Klas 1A2	22	17	5	77	23	18	13	5	1	82	72	28	6
Klas 1B	20	14	6	70	30	10	6	4	0	50	60	40	0
Klas 1C	22	11	11	50	50	14	4	10	1	64	29	71	7
Klas 1D	24	13	11	54	46	12	6	6	0	50	50	50	0
Klas 1E	25	14	11	56	44	19	10	9	1	76	53	47	5
Klas 1F	25	12	13	48	52	23	12	11	0	92	52	48	0
Klas 1G	22	12	10	55	45	10	6	4	0	45	60	40	0
Klas 1H	21	12	9	57	43	10	6	4	0	48	60	40	0
Student tot.	380	219	161	58	42	203	104	92	7	53	51	45	3
Totaal jaar 1	**203**	**122**	**81**	**60**	**40**	**131**	**71**	**54**	**6**	**65**	**54**	**41**	**5**
Klas 2A	31	14	17	45	55	13	4	9	0	42	31	69	0
Klas 2B	26	14	12	54	46	15	6	9	0	58	40	60	0
Klas 2C	28	19	9	68	32	16	10	6	0	57	63	38	0
Klas 2D	32	15	17	47	53	12	4	7	1	38	33	58	8
Klas 2E	30	18	12	60	40	2	0	2	0	7	0	100	0
Klas 2F	30	17	13	57	43	12	6	5	0	40	50	42	0
Totaal jaar 2	**177**	**97**	**80**	**55**	**45**	**71**	**32**	**38**	**1**	**40**	**45**	**54**	**1**
Student tot.	**380**	**219**	**161**	**58**	**42**	**202**	**103**	**92**	**7**	**53**	**51**	**46**	**3**
doc. Jaar 1	**9**	**7**	**2**	**78**	**22**	**9**	**7**	**2**	**0**	**100**	**78**	**22**	**0**
doc. jaar 2	**6**	**5**	**1**	**83**	**17**	**3**	**2**	**1**	**0**	**50**	**67**	**33**	**0**
Docenten tot.	**15**	**12**	**3**	**80**	**20**	**12**	**9**	**3**	**0**	**80**	**75**	**25**	**0**

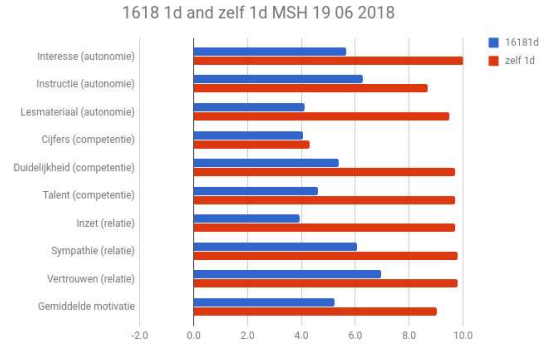
7B: overzicht per klas
1e jaar

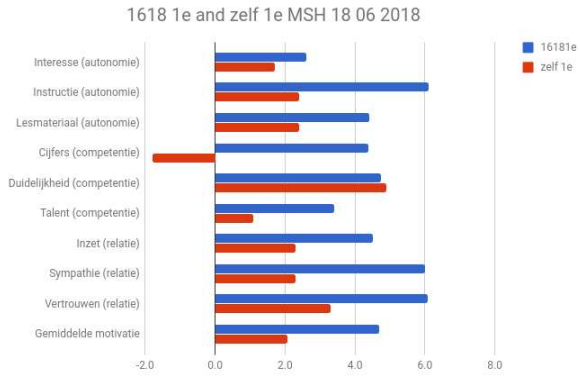


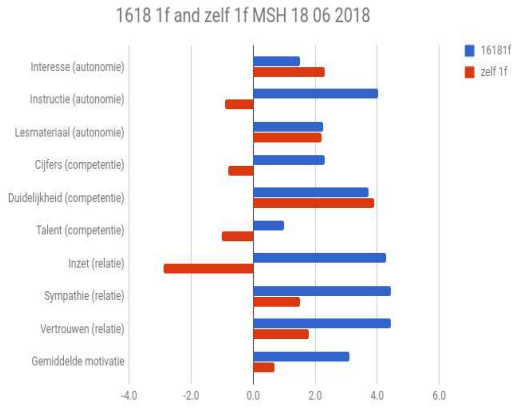


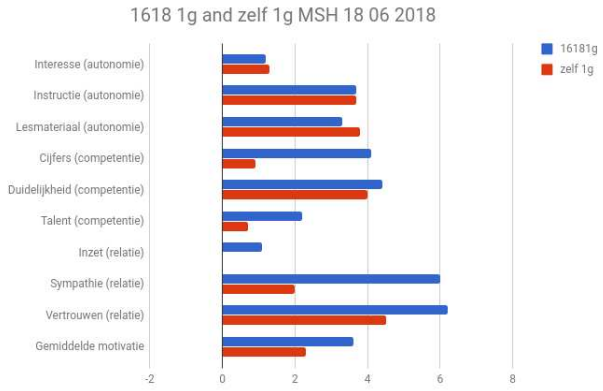


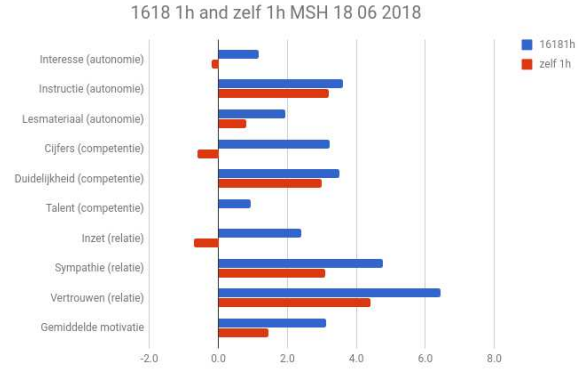




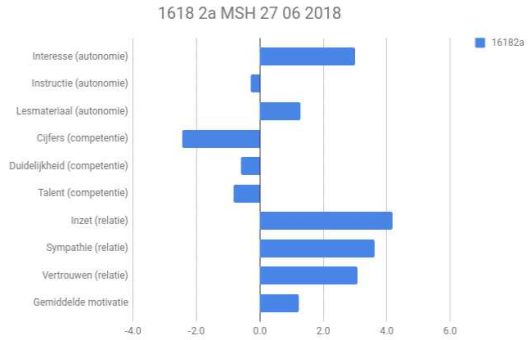


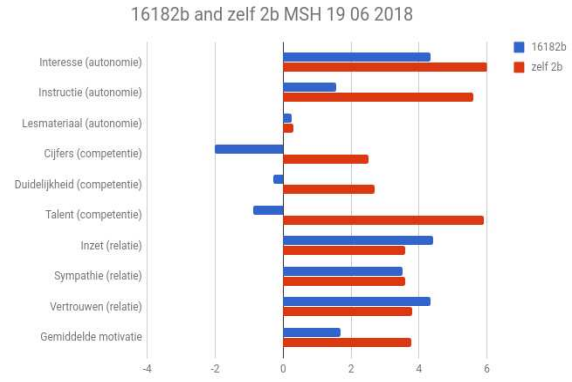

1618 1f and zelf 1f MSH 18 06 2018
16181f
zelf 1f
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-4.0
-2.0
0.0
2.0
4.0
6.0

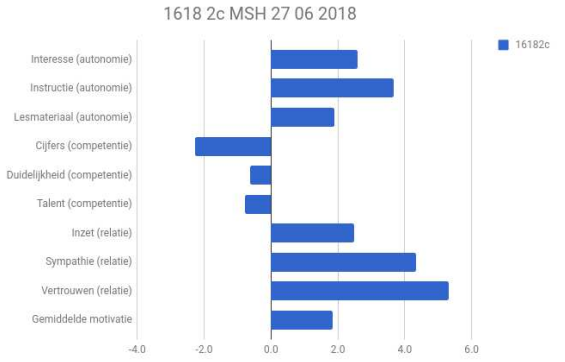

1618 1g and zelf 1g MSH 18 06 2018
16181g
zelf 1g
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-2
0
2
4
6
8

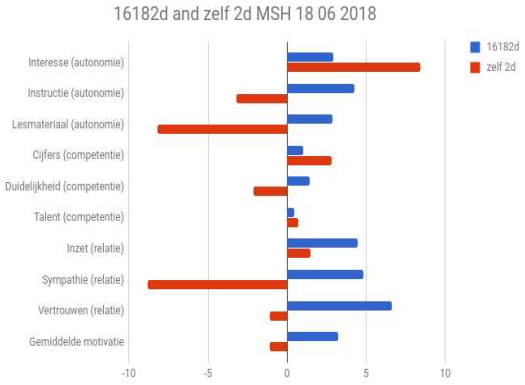

1618 1h and zelf 1h MSH 18 06 2018
16181h
zelf 1h
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-2.0
0.0
2.0
4.0
6.0
8.0

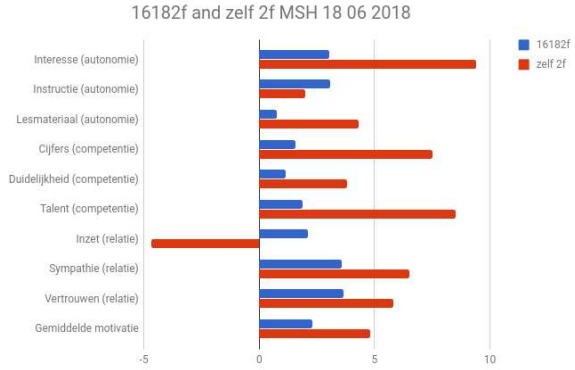
2e jaar


1618 2a MSH 27 06 2018
16182a
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-4.0
-2.0
0.0
2.0
4.0
6.0


16182b and zelf 2b MSH 19 06 2018
16182b
zelf 2b
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-4
-2
0
2
4
6


1618 2c MSH 27 06 2018
16182c
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-4.0
-2.0
0.0
2.0
4.0
6.0


16182d and zelf 2d MSH 18 06 2018
16182d
zelf 2d
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-10
-5
0
5
10


16182f and zelf 2f MSH 18 06 2018
16182f
zelf 2f
Interesse (autonomie)
Instructie (autonomie)
Lesmateriaal (autonomie)
Cijfers (competentie)
Duidelijkheid (competentie)
Talent (competentie)
Inzet (relatie)
Sympathie (relatie)
Vertrouwen (relatie)
Gemiddelde motivatie
-5
0
5
10

Bijlage 8: Analyse kwalitatief onderzoek

Deze bijlage is als apart bestand geüpload

Bijlage 9: Dataset

Deze bijlage is als apart bestand geüpload