

# De weg naar de toekomst

*Een kwalitatief onderzoek naar de beleving van eerstejaars studenten psychologie aan de Universiteit Utrecht betreffende het proces richting het maken van een keuze voor een studierichting aan het einde van hun eerste studiejaar en een blik op welke rol de opleiding in de begeleiding hiervan kan vervullen*



Dit onderzoek heb ik uitgevoerd door met studenten te gaan wandelen en praten. In deze interviews heb ik met de studenten gesproken over hun weg naar de toekomst, welke paden zij bewandelen, welke obstakels zij tegenkomen en op welke manier zij het proces doorlopen om uiteindelijk te kiezen voor een bepaalde (studie)richting.

- Malou Albers -

Masterprogramma: Organisaties, verandering en management  
Departement: Bestuurs- en organisatiewetenschap  
1<sup>e</sup> begeleider: Jeroen Vermeulen  
Inlevercode: 2017-USG6100



# Inhoudsopgave

<b>Inhoudsopgave</b>	3
<b>Samenvatting</b>	5
<b>1. Inleiding</b>	6
1.1 Casus	7
1.2 Doelstelling en hoofdvraag	8
1.3 Leeswijzer	8
<b>2. Conceptueel kader</b>	10
2.1 Beleving onder studenten	10
2.1.1 Betekenisgeving	10
2.1.2 Beleving onder studenten	11
2.1.3 Factoren van invloed op het vormen van beleving	11
2.1.4 Resumé	14
2.2 Het studiekeuzep proces	15
2.2.1 Het keuzep proces onder studenten	15
2.2.2 Factoren van invloed op de studiekeuze	18
2.2.3. Resumé	18
2.3 De rol voor de opleiding	19
2.3.1 Exploratie faciliteren	19
2.3.2 Betekenis geven aan exploratie	20
2.3.3 Resumé	21
<b>3. Methodologie</b>	22
3.1 Interpretatieve onderzoek benadering	22
3.2 Rol van de onderzoeker	23
3.3 Dataverzameling	24
3.3.1 Oriënterende gesprekken	24
3.3.2 Literatuuronderzoek	25
3.3.3 Selectie respondenten	25
3.3.4 Interviews	27
3.3.5 Wandelen	27
3.4 Data-analyse	29
3.4.1 Transcriberen	29
3.4.2 Coderen	29
3.5 Kwaliteitscriteria	30
3.5.1 Credibility	30
3.5.2 Transferability	31
3.5.3 Dependibility	31
3.5.4 Confirmability	32

<b>4. Bevindingen</b>	33
4.1 Context	33
4.2 Het keuzeproces	35
4.2.1 Algemene kijk op het keuzeproces	35
4.2.2 Doorlopen fasen binnen het keuzeproces	36
4.2.3 Drijfveren van invloed op de keuze	38
4.3 De huidige rol van de opleiding	43
4.4 Suggesties voor toekomstige rol van de opleiding	47
<b>5. Analyse</b>	50
5.1 Het keuzeproces	50
5.2 De huidige rol van de opleiding	52
5.3 Toekomstige rol van de opleiding	53
<b>6. Conclusie</b>	56
<b>7. Literatuurlijst</b>	59
<b>8. Bijlagen</b>	62
8.1 Topiclijst	62
8.2 Codeboom	64

## **Samenvatting**

Dit onderzoek gaat over het besluitvormingsproces van eerstejaars psychologiestudenten aan de Universiteit Utrecht rondom het maken van een keuze voor een studiep pad aan het einde van hun eerste studiejaar. Hierbij wordt enerzijds gekeken naar het proces wat de studenten doorlopen en anderzijds naar hoe de opleiding hen hier het beste in kan begeleiden. In dit onderzoek zijn twee groepen studenten te herkennen. De eerste groep verzamelt alle informatie over de verschillende studiep aden en weegt deze rationeel tegen elkaar af. Deze groep beschrijft de keuze als een rationeel proces, maar uiten in de interviews onzekerheden en stress. De tweede groep lijkt veel zelfverzekerder en geeft aan de keuze meer op een gevoel van vertrouwen en intuïtie te maken. Deze groep tilt juist lichter aan de ratio. In dit onderzoek wordt de theorie omtrent besluitvorming bij studenten aangevuld. Aandacht voor rationele drijfveren is te groot en door het wegstoppen van gevoel kan onzekerheid optreden. In dit onderzoek wordt ervoor gepleit dat een keuzep roces bij studenten pas volledig is als er aandacht is voor zowel ratio als intuïtie. Een opleiding kan dit stimuleren door meer aandacht te besteden aan zelfreflectie en informatie over de studiep aden persoonlijker aan te bieden.

## 1. Inleiding

De Universiteit Utrecht kent een diversiteit aan studies, studenten, docenten en visies. Het aantal opleidingen en richtingen aan de universiteit is enorm en zelfs als studenten weten welke studie ze willen doen, is er de mogelijkheid tot het volgen van minoren, extra vakken of studierichtingen. Zo krijgen studenten de kans om hun studie precies in te richten zoals zij dat interessant vinden. Met het nieuwe leenstelsel wordt lang studeren steeds duurder en is het voor studenten belangrijk om sneller te weten wat ze willen en goede keuzes hierin te maken. Tien jaar een pretpakket zit er voor veel studenten door de dure studie niet meer in. Daarbij zijn studenten ook ambitieus en voelen veel studenten de drang om te presteren en het altijd maar beter te doen. Studenten willen veel, meer, beter. Maar met zoveel keuzes en medestudenten, hoe weet je als student dan nog wel wat echt bij jou past?

Ik heb zelf als student gemerkt hoe lastig het kan zijn om keuzes te maken, zeker wanneer je niet precies weet waar je voor kiest. Ook merkte ik in mijn bestuursjaar (bij de studievereniging van bestuurs- en organisatiewetenschap in Utrecht) dat veel studenten niet precies weten wat zij later willen worden en welke weg en keuzes hen het beste naar die toekomst konden leiden. Toch viel mij ook een andere kant van het verhaal op. Ik was verantwoordelijk voor het carrièregerichte aanbod en hield me in deze functie bezig met het helpen van studenten bij het verruimen van hun blik op de arbeidsmarkt. Ik probeerde studenten een kijkje te geven in het grote werkveld wat voor hen lag en hen op deze manier te begeleiding richting de keuze voor de juiste baan bij het juiste bedrijf. Ondanks de onzekerheid die ik bij veel studenten voelde, bleven opkomstcijfers bij deze evenementen laag. Dit terwijl feestjes en andere ontspannende activiteiten ontzettend goed bezocht werden. Ik heb me dat jaar erg afgevraagd hoe het kwam dat studenten wel aangaven behoefte te hebben aan hulp, zekerheid en voorlichting, maar de verbredende activiteiten vervolgens links lieten liggen. In mijn bestuursjaar heb ik niet de kans gekregen dit verder te onderzoeken, maar de vraag bleef aan me knagen. Waar leggen studenten hun prioriteiten? Hoe maken studenten keuzes voor hun toekomst? En aan welke begeleiding hebben zij dan wel behoefte?

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar deze antwoorden. Niet bij mijn studievereniging, aangezien ik daar niet objectief genoeg kan onderzoeken, maar wel bij de opleiding psychologie.

*Hoe ben ik tot de casus van onderzoek gekomen?*

Oorspronkelijk begon ik mijn scriptieperiode met het idee om iets te onderzoeken wat betrekking heeft op de praktische in plaats van de wetenschappelijke voorbereiding op de arbeidsmarkt binnen het universitair onderwijs. Na het voeren van veel gesprekken met mensen van allerlei verschillende afdelingen of faculteiten van de universiteit Utrecht, merkte ik dat mijn onderwerp te groot was en ik mij in mijn onderzoek moest gaan toespitsen op een enkele studie of een kleiner vraagstuk. Dit vond ik lastig, want ik wilde juist graag een groot 'probleem' aanpakken. Het voelde gek om van iets groots iets kleiner te maken. Toch ging ik met verschillende opleidingen in gesprek over het onderwerp en zo kwam ik ook bij psychologie terecht. Daar ging het gesprek niet zozeer over de keuze van studenten voor een baan en hoe de opleiding ze daarop voorbereidt, maar met name over de

eerstejaarsstudenten. Ik hoorde voor het eerst dat studenten bij de opleiding psychologie al aan het einde van het eerste jaar een keuze moeten maken voor een studiep pad. Dit houdt in dat zij na een jaar kennis gemaakt te hebben met de wetenschap van de psychologie, al een keuze voor de richting van hun toekomst moeten maken. Dit was wellicht niet mijn eerste idee omtrent de praktische voorbereiding op de arbeidsmarkt, maar ik werd wel meteen getrokken door dit gegeven. Zeker terugdenkend aan mijn bestuursjaar, en hoe lastig ik het vond om masterstudenten zich te laten interesseren voor hun eigen de oriëntatie op hun toekomst, des te meer kon ik me voorstellen hoe moeilijk dit bij eerstejaarsstudenten moet zijn. Doordat ik zoveel van het verhaal van de opleiding herkende, ben ik met dit onderwerp verder gegaan. Iets in mij bleef benieuwd naar hoe studenten dit zelf ervaren, dat ik mijn oorspronkelijke onderwerp heb losgelaten en me volledig hierop heb gestort. Hieronder licht ik de precieze casus, mijn onderzoeksdoelstellingen en mijn hoofdvraag specifieker toe.

## 1.1 Casus

De studie psychologie aan de universiteit Utrecht heeft een groot aantal studenten en een groot aantal studierichtingen en masters (Website universiteit Utrecht). In het eerste jaar stromen er zo'n 500 studenten in, waar ongeveer een vijfde van afvalt (Nationale studente enquête 2017). Aan het einde van het eerste jaar moeten studenten al een keuze maken voor een studierichting, die voor de rest van hun bachelorfase en hun mogelijkheden voor een aansluitende master, bepalend is. Ondanks dat studenten aangeven dat zij dit een belangrijke, maar moeilijke, keuze vinden, wordt er relatief weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de universiteit organiseert om de studenten op de keuze voor te bereiden (medewerker opleiding psychologie, 2018). Studenten geven aan dat ze het idee hebben dat ze te weinig over de de toekomstperspectieven weten waardoor zij de keuze moeilijk kunnen maken (medewerker opleiding psychologie, 2018). De medewerker bij de opleiding (2018) geeft aan dat dit tegenstrijdig is met hun gedrag: Studenten benoemen meer begeleiding te willen om hen te helpen in het keuzenproces, maar de opkomst bij activiteiten die hierop gericht zijn, is laag. Ook geeft de medewerker bij opleiding psychologie (2018) aan dat het wellicht te vroeg is om in het eerste jaar al met dermate grote keuzes bezig te zijn en dat studenten eerder uit angst of onzekerheid, dan uit desinteresse handelen. Ook de studievereniging (2018) herkent de lage opkomsten en het gevoel van desinteresse of angst. Al denkt de studievereniging dat sommige studenten niet naar voorlichtingen komen vanwege andere interesses of prioriteiten in het eerste studiejaar. Een terrasje in de zon of een middag met nieuwe vrienden lokt in het eerste jaar meer dan een voorlichtingsbijeenkomst (Studievereniging Alcmæon, 2018). Zowel de opleiding als de studievereniging zijn erg benieuwd naar hoe studenten hier zelf tegenaan kijken. Zij willen weten waar de opleiding zou kunnen ondersteunen en hoe studenten geholpen kunnen worden in het maken van een zo goed mogelijke keuze voor een studiep ad om spijt, stress en tussentijds switchen te voorkomen.

In het eerste jaar van de opleiding psychologie in Utrecht is dus een tegenstrijdigheid te herkennen. Aan de ene kant geven veel studenten aan het lastig te vinden om een keuze te maken voor een studiep ad aan het einde van het eerste studiejaar. Aan de andere kant is de opkomst en de tevredenheid met betrekking tot activiteiten die omtrent deze keuze georganiseerd worden, laag. Blijkbaar hebben studenten wel behoefte aan meer zekerheid of ondersteuning, maar op welke manier deze vorm gegeven kan worden weet de opleiding niet



precies. Ook voor de studievereniging is dit onduidelijk. Behoeften zijn persoonlijk en kunnen in dezen dus erg verschillen. Zeker met 500 studenten is het lastig om aan de wisselende signalen gehoor te geven.

## **1.2 Doelstelling en hoofdvraag**

In dit onderzoek ga ik op zoek naar de verhalen van studenten om zo meer duidelijkheid de scheppen in de onduidelijke situatie.

Mijn intellectuele doelstelling is om bij te dragen aan de literatuur omtrent het volledige studiekeuzeproces van studenten. Ik heb gemerkt dat er veel literatuur is verschenen over de rationele processen rondom het maken van een keuze bij studenten. Echter is er de laatste jaren meer aandacht voor het bestaan en de relevantie van het betrekken van het gevoel in keuzes van mensen. Deze literatuur is met betrekking tot studenten en studiekeuzes nog schaars en niet ver onderbouwd. Middels dit onderzoek wil ik een beeld geven van hoe gevoel bij studiekeuzes de ratio wellicht kan aanvullen. Wanneer ik een opening bied richting het erkennen van het belang intuïtie en gevoel rondom de studiekeuze, kan hier in de toekomst op voortgebouwd worden. Door rationele en gevoelsmatige processen samen te voegen, hoop meer balans en een meer volledig beeld in de literatuur te creëren ten aanzien van de rationele en gevoelsmatige processen rondom keuzes van studenten.

Mijn praktische doelstelling is om op basis van de weergave van het volledige keuzeproces, concrete handvatten aan de opleiding te kunnen bieden, waarmee ze studenten begeleiden in het maken van een keuze. Het doel is om de tegenstrijdigheid die ik nu bij de universiteit merk weg te halen, en ze te helpen bij het creëren van een meer passende begeleiding die aansluit bij de behoefte van studenten.

De intellectuele doelstelling en de praktische doelstellingen komen samen de hoofdvraag van dit onderzoek:

*'Hoe beleven eerstejaars studenten psychologie aan de Universiteit Utrecht het keuzeproces rondom het maken van een keuze voor een studiepad in hun eerste jaar en welke rol zien zij hierin voor de opleiding?'*

Deze hoofdvraag zal ik beantwoorden door het doen van kwalitatief onderzoek.

## **1.3 Leeswijzer**

Deze scriptie is op de volgende manier opgebouwd. Ik start met een conceptueel kader waarbij concepten die relevant zijn voor dit onderzoek vanuit de theorie uitgewerkt en verbonden worden. Vervolgens beschrijf ik welke methoden ik heb gehanteerd, om tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen. De theorieën en methodiek vloeien uit in het daadwerkelijke uitvoeren van het onderzoek. Dit is de dataverzameling en in het hoofdstuk bevindingen zet ik de relevante data op een gestructureerde wijze uiteen. Vervolgens worden de bevindingen in het hoofdstuk analyse in het licht van de theorie en mijn eigen inzichten

gehouden. Ik eindig met een conclusie waarin ik antwoord geef op de hoofdvraag en de belangrijkste onderbouwingen nog eens herhaal.

## **2. Conceptueel kader**

In dit onderzoek staat de beleving van universitair studenten rondom het maken van een keuze voor een studierichting aan het einde van hun eerste jaar, en hoe zij de rol van de opleiding hierin zien, centraal. In dit hoofdstuk zal de theorie die voor dit onderzoek relevant is uiteen gezet worden. In de analyse wordt de gevonden theorie gekoppeld aan de bevindingen, om de bevindingen meer body en diepgang te geven.

Ik begin met een beschrijving van beleving onder studenten. Heel dit onderzoek wordt namelijk gevoed door de ervaringen, belevingen en betekenissen van de respondenten. Hoe beleven studenten situaties? Hoe geven zij betekenis? En welke factoren zijn hier volgens de theorie op van toepassing? Deze theorie legt de basis van mijn inzicht van het onderzoek, maar heeft verder geen betrekking op de uiteindelijke bevindingen. Vervolgens ga ik in op het onderwerp wat in dit onderzoek centraal staat: keuzeproses bij studenten. Eerst zal een meer algemeen proces van keuzes maken bij studenten worden besproken, waarbij aandacht is voor zowel het rationele als het gevoelsmatige proces. Vervolgens zoom ik in op het specifieke proces van het maken van studiekeuzes. Als laatste ga ik in op de rol die een opleiding volgens de theorie kan vervullen in het maken van studiekeuzes.

### **2.1 Beleving onder studenten**

In deze paragraaf beschrijf ik als eerste hoe personen betekenis geven. Vervolgens ga ik dieper in op hoe de groep studenten, welke de respondenten in dit onderzoek zijn, situaties binnen de studie beleven. Ook ga ik in op welke factoren hierop van invloed kunnen zijn, zodat ik bij het interviewen en selecteren van respondenten op deze factoren kan letten.

#### **2.1.1 Betekenisgeving**

Om erachter te kunnen komen hoe studenten het proces van de keuze voor een studierichting beleven, is het belangrijk om eerst uiteen te zetten hoe belevingen tot stand komt en hoe studenten eigenlijk betekenis geven aan situaties. Betekenisgeving ligt namelijk aan de basis van elk verhaal wat mensen hangen aan ervaringen.

Betekenisgeving is het doorgaande proces van het ontwikkelen van beelden die rationaliseren wat mensen doen en ervaren (Weick, Sutcliffe en Obstfeld, 2005, p. 409). Ofwel, iedereen ontwikkelt zijn eigen werkelijkheid door de ervaringen die hij/zij tot zich krijgt te rationaliseren en handelt op basis daarvan. Doordat mensen betekenis geven, worden omstandigheden omgezet in beschrijfbaar situaties (Weick, Sutcliffe en Obstfeld, 2005, p. 409). Iemand geeft dus automatisch, door een omstandigheid voor zichzelf te rationaliseren in woorden of gedachten, een betekenis aan een situatie. In een kwalitatief onderzoek, zoals dit onderzoek, zijn antwoorden van de respondenten daarom automatisch gevormd door een proces van betekenisgeving. De betekenis die mensen aan dingen geven, vormen hun identiteit en hun acties. Eigenlijk ligt betekenisgeving dus ten grondslag aan al ons handelen en alle keuzes die wij maken (Mills, 2003). Gerationaliseerde betekenissen, die mensen aan eenzelfde omstandigheid geven, kunnen verschillen. Dit betekent dat mensen ook verschillende

oordelen kunnen verbinden aan dezelfde input. In de casus van dit onderzoek, is het zeker voor de opleiding relevant om inzicht te krijgen in de verschillende visies en belevingen van studenten. Aan de hand hiervan kunnen zij als opleiding op zoek gaan naar een passende vorm van begeleiding, die voor verschillende studenten passend is.

### **2.1.2 Beleving onder studenten**

In de literatuur wordt de waarde die door studenten aan een situatie wordt gehangen vaak aangeduid als de studenttevredenheid. Er is vrij veel onderzoek gedaan naar specifiek de tevredenheid onder studenten, welke een uiting is van de ervaring of beleving van een situatie. De tevredenheid onder studenten, ofwel, de beleving van studenten in termen van goed of kwaad, wordt volgens de literatuur grotendeels bepaald door het verschil in de ervaringen en verwachtingen van studenten (Oliver en Burke, 1999; Appleton-Knap en Krentler, 2006; Athiyaman 1997). Wanneer ervaringen van studenten de verwachtingen overtreffen, is de betekenis die studenten volgens de literatuur aan de ervaring hangen een van tevredenheid (Oliver, 1997; Elliot en Healy, 2008). In de meeste literatuur lijkt het alsof verwachtingen een onveranderlijk gegeven zijn, die vaststaan vanaf het begin van een dienst of onderwijsvorm. Hieraan worden de werkelijke ervaringen bewust of onbewust door de student gemeten wat leidt tot de studenttevredenheid.

Hoe groter het verschil tussen ervaringen en verwachtingen, hoe groter de (on)tevredenheid (Oliver, 1997). Oliver en Burke (1999) benadrukken de subjectiviteit van de betekenisgeving aan ervaringen gevormd door verwachtingen. Verwachtingen worden namelijk gevormd door bepaalde persoonlijke kenmerken. Deze zorgen ervoor dat elke persoon een situatie met andere verwachtingen in gaat en hierdoor een andere waarde aan de daadwerkelijke ervaring hecht (p. 197). Appleton-Knap en Krentler (2006, p. 254) herkennen dit. Uit hun onderzoek komt ook naar voren dat een identieke dienst (in dit geval onderwijsvorm), toch kan leiden tot een ander niveau van tevredenheid.

Zoals meermaals genoemd is de betekenis die aan een situatie wordt gegeven dus subjectief. Welke verwachtingen studenten van een situatie hebben, hoe deze in relatie staan tot de werkelijke ervaringen en welke betekenis daaruit voortvloeit wordt volgens de literatuur door verschillende factoren beïnvloedt. Deze factoren worden hieronder gecategoriseerd in persoonlijke factoren en institutionele factoren.

### **2.1.3 Factoren van invloed op het vormen van beleving**

#### *Persoonlijke factoren*

Stokes (2003) heeft onderzocht welke persoonlijke factoren significant van invloed zijn op de mening van studenten. Hierbij kwam enkel de factor 'geslacht' als significante factor naar voren. Factoren als temperament, leeftijd of leerstijl werden wel onderzocht, maar niet significant gevonden.

Ook Hyo-Jeong So en Brush (2008, p. 321) benoemen dat de meeste persoonlijke factoren geen significante invloed hebben op de uiteindelijke mening van studenten. Appleton-Knap

en Krentler (2006) herkennen de invloed van Persoonlijke factoren wel. Zij geven aan dat deze factoren erg verschillen per casus, maar dat factoren als geslacht, leeftijd en temperament wel meegenomen moeten worden in het bekijken van studenttevredenheid (p. 255). Daarbij noemen Oliver en Burke (1999, p. 197) dat eerdere ervaringen al dan niet onbewust ten grondslag kunnen liggen aan verwachtingen en hiermee aan de uiteindelijke studenttevredenheid. Ik beschouw eerdere ervaringen ook als een persoonlijke factor, aangezien deze ervaringen bij elke persoon verschillend kunnen zijn.

Omdat in de literatuur verschillend gedacht wordt over welke persoonlijke factoren een invloed hebben op hoe studenten hun mening vormen en betekenis geven, en er relatief weinig onderzoek naar gedaan is, neem ik alle genoemde factoren voor de zekerheid als achtergrondinformatie mee in dit onderzoek. Bij het selecteren en bevragen van respondenten heb ik gelet op een zo breed mogelijke spreiding van de persoonlijke factoren leeftijd, geslacht en eerdere ervaringen van de student, om er zo achter te komen of er patronen te herkennen zijn in de verschillen in beleving die bestaan tussen studenten met verschillende persoonlijke kenmerken.

### *Institutionele factoren*

Wiers-Jenson, Stensaker en Brogaard (2002) geven aan dat ook institutionele factoren van invloed kunnen zijn op de ervaringen die studenten opdoen. De factoren die zij in hun onderzoek aanhalen zijn:

- Kwaliteit van lesgeven
- Kwaliteit van supervisie
- Relevantie aan het curriculum
- Balans tussen verschillende activiteiten
- Kwaliteit van ondersteuningsactiviteiten
- Kwaliteit van infrastructuur
- Kwaliteit van toegankelijkheid van bijeenkomsten
- Het sociale klimaat

Ondanks dat alle categorieën herkend worden als van mogelijke invloed op studentbeleving, springen er een aantal categorieën uit die als significant van invloed uit het onderzoek komen (Wiers-Jenson, Stensaker en Brogaard, 2002, p. 193). Het gaat hierbij om de kwaliteit van lesgeven, kwaliteit van supervisie en het sociale klimaat.

Appleton-knapp en Kentler (2006, p. 255) herkennen veel van bovenstaande factoren, zij onderscheiden:

- Onderwijsstijl
- Kwaliteit van instructie
- Onderzoeksonderwerp van de faculteit
- Kwaliteit van Feedback
- Helderheid over verwachtingen
- Groepsgrootte

In beide gevallen komen kwaliteit van lesgeven, kwaliteit van supervisie of feedback, en kwaliteit van de instructie/ helderheid verwachtingen aan bod. Deze factoren zijn om deze

reden sowieso meegenomen in de interviews. Omdat ik van mening ben dat kwaliteit van toegankelijkheid, de balans tussen verschillende activiteiten en het sociale klimaat ook belangrijke factoren kunnen zijn ten aanzien studietoelichtingen, zijn deze ook meegenomen. Juist omdat veel van de bijeenkomsten bij psychologie facultatief zijn, en de student dus zelf kan kiezen of hij/zij erheen gaat, leken deze laatste drie factoren mij van belang om te bevragen.

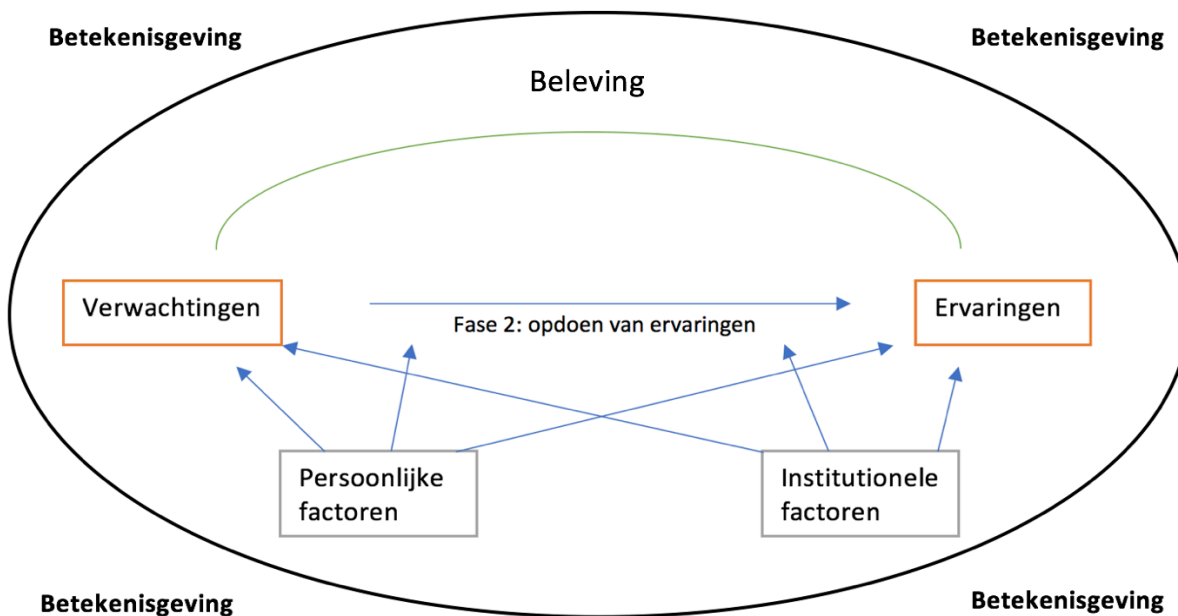
Gunawardena en Zittle (1997) voegen hier nog een extra factor aan toe. Zij geven aan dat aanwezigheid een van de belangrijkste invloed factoren is. Studenten die vaker aanwezig zijn, zijn over het algemeen significant positiever over een programmaonderdeel dan studenten die niet aanwezig waren. In het onderzoek van Gunawardena en Zittle (1997) wordt het aanwezig zijn gegeven als een beïnvloedende factor op het oordeel. Naar mijn idee kan dit niet met zekerheid gesteld worden. Het is namelijk ook mogelijk dat juist studenten die van tevoren al positiever tegenover een onderdeel staan, ook eerder geneigd zijn naar een bijeenkomst te komen. Als een student niet tevreden is over de eerste onderdelen van het programmaonderdeel, kan het dat de aanwezigheid naar aanleiding daarvan afneemt. Hoe vaak en waarom studenten psychologie aanwezig waren bij activiteiten omtrent de studietoelichting, is daarom bevestigd in de interviews.

Ook Hyo-Jeong So en Brush (2008, p. 321) zien dat aanwezigheid van invloed is op de studentbeleving en pleiten ervoor dat dit vaker in onderzoek wordt meegenomen, aangezien maar weinig studies hier aandacht aan besteden. Richardson en Swan (2003) leggen uit hoe dit werkt: Studenten die vaak aanwezig zijn, zullen naar verwachting beter scoren en daarom tevredener zijn over wat zij hebben geleerd, over de docenten en zo over het gehele programmaonderdeel (p. 68).

Omdat er in de literatuur bepaalde institutionele factoren vaker herkend worden dan anderen, en sommigen meer van toepassing zijn op dit onderzoek, heb ik een selectie gemaakt van de factoren die in de interviews, waar passend in het gesprek, bevestigd zijn. Het gaat hierbij om de institutionele factoren: kwaliteit van lesgeven, kwaliteit van supervisie of feedback, kwaliteit van de instructie/ helderheid verwachtingen, kwaliteit van toegankelijkheid, de balans tussen verschillende activiteiten, het sociale klimaat en aanwezigheid van de student.

#### **2.1.4 Resumé:**

Zoals uiteengezet zijn ervaringen, belevingen en verwachtingen van studenten subjectief en telkens aan verandering onderhevig. Aan elke omstandigheid waar een persoon, of in dit geval student, in terecht komt, wordt betekenis gegeven. Een betekenis is de rationele uiting van de omstandigheid, in bijvoorbeeld woorden of gedachten. Dit kan vergeleken worden met hoe studenten iets beleven en hoe zij dit beschrijven in interviews. De beleving van een student wordt volgens de literatuur gevormd door het verschil tussen ervaringen en verwachtingen. Deze beleving wordt vaak geuit in termen van goed of kwaad en heeft zo ook iets weg van een oordeel en vormt de mate van studenttevredenheid. In dit onderzoek voedt de beleving van studenten de bevindingen. Het is dus van belang om te weten hoe de beleving van studenten gevormd wordt.



Figuur 1

In figuur 1 is een schema te zien, in welke bovenstaande relaties schematisch worden weergegeven. In dit onderzoek ben ik benieuwd naar de beleving van studenten. Zoals is aangegeven, is uiting van de beleving, een vorm van betekenisgeving door studenten. Deze beleving wordt gevormd door het verschil tussen de verwachtingen en de huidige ervaringen van de student. Deze verwachtingen en ervaringen worden gevormd door de invloed van institutionele en persoonlijke factoren. Deze factoren staan naar verwachting dus ook weer in relatie tot de beleving van studenten.

Omdat betekenisgeving, zoals genoemd, altijd aanwezig is en van subjectieve aard is, staat deze er als dikke cirkel omheen. Tijdens mijn gesprekken met studenten over hun beleving en hoe zij tot die beleving kwamen, was elk gespreksonderwerp ook weer onderhevig aan de betekenisgeving van de betreffende student. Zodra ik namelijk in een gesprek was met een student, was deze student door gedachte te vormen over mijn vragen, en antwoorden formuleren op mijn vragen, constant bezig met omstandigheden en interpretaties omzetten in woorden en gedachten. Het is dus belangrijk om elk antwoord als subjectief te beschouwen. De theorie omtrent belevingen, verwachtingen, ervaringen en oordelen van studenten heb ik als leidraad genomen om mijn interviews rondom op te zetten, maar deze is altijd in de context van betekenisgeving geplaatst. Om deze reden heb ik in de interviews zo veel mogelijk doorgevraagd, zodra mij niet helemaal duidelijk was wat een respondent met een antwoord bedoelde of waar het vandaan kwam.

## 2.2 Het studiekeuzeproces

In dit onderzoek hanteer ik een tweedelige hoofdvraag, waarbij het eerste deel van de vraag gericht is op de beleving van studenten omtrent het proces van de keuze voor een studierpad

na het eerste studiejaar. Het tweede deel van de vraag gaat over welke rol de opleiding als ondersteunend aan dit keuzeproces kan vervullen. Nu uiteengezet is hoe beleving van studenten tot stand komt, kan ik theoretisch dieper ingaan op de daadwerkelijke onderwerpen van dit onderzoek. In deze paragraaf bespreek ik als eerste hoe studenten keuzes kunnen maken. Hierbij ga ik zowel in op het de meer rationele stijlen van keuzeprocessen als, als op de meer gevoelsmatige manieren van keuzes maken. Vervolgens zoom ik in op hoe een opleiding studenten in hun proces kan ondersteunen.

### **2.2.1 Het keuzeproces onder studenten**

Een van de meest gebruikte methoden om stijlen te herkennen is de General decision-making style inventory (Bruce en Scott, 1995). In deze inventory worden vijf stijlen van het keuzeproces bij mensen kort uiteengezet. De stijlen die uiteengezet worden verschillen van elkaar doordat de drijfveren voor het maken van een keuze, bij de uiteengezette stijlen anders zijn. De stijlen worden dus ook gebaseerd op de verschillende drijfveren (Scott en Bruce, 1995; Cursue en Schruijer, 2012). De stijlen zijn:

1. De rationele stijl: Deze stijl wordt gekenmerkt door het maken van keuzes op basis van informatie. Alle informatie wordt verkend en afgewogen. De alternatieven worden op logische wijze geëvalueerd.
2. De intuïtieve stijl: Deze stijl wordt gekenmerkt door het maken van keuzes op basis van het gevoel. De gut feeling staat hierbij centraal.
3. De afhankelijke stijl: Deze stijl wordt gekenmerkt door het maken van keuzes op basis van ervaringen of meningen van anderen. De persoon die de keuze maakt handelt niet op basis van interne overwegingen, maar weegt de externe beïnvloeding zwaarder.
4. De ontwijkende stijl: Deze stijl wordt gekenmerkt door het juist niet maken van keuzes. Het proces bestaat uit het uitstellen van keuzes. Dit uitstelgedrag kan gedreven worden door angst of luiheid.
5. De spontane stijl: Deze stijl wordt gekenmerkt door het maken van hele snelle beslissingen. Bij deze stijl is niet altijd duidelijk waardoor de persoon gedreven wordt, omdat de keuze zo snel wordt gemaakt.

Uiteraard is het niet zo dat ieder keuzeproces strikt bij een van deze stijlen past. Het kan zijn dat binnen een keuzeproces, meerdere stijlen te herkennen zijn (Cursue en Schruijer, 2012). Cursue en Schruijer (2012, p. 1060) beschrijven hun visie op de stijlen naar aanleiding van een kwantitatief onderzoek, waarbij zij de positieve en negatieve effecten van de stijlen hebben onderzocht. Zij (Cursue en Schruijer, 2012, p. 1060) concluderen dat de rationele stijl vaak als de stijl gezien wordt, die tot de meeste logische en hiermee op langere termijn meest geslaagde keuzes leidt. Deze stijl leidt ook tot de meeste kennis van het onderwerp en de grootste voorspelbaarheid. Daarbij leidt de rationele stijl tot de minste besluiteloosheid. Hiermee heeft de rationele stijl de minste negatieve gevolgen in het keuzeproces en de periode erna. Bij de andere stijlen zien Cursue en Schruijer (2012, p. 1060) meer negatieve effecten. Zo zou de besluiteloosheid bij de intuïtieve, afhankelijke en ontwijkende stijl hoog zijn en de voorspelbaarheid van de gevolgen laag. Dit laatste geldt ook voor de spontane stijl. Ondanks dat Cursue en Schruijer (2012) concluderen dat de rationele stijl de stijl is met de minste



negatieve gevolgen, hebben zij gezien dat het voor veel mensen niet mogelijk is altijd volledig volgens deze stijl te handelen.

Hieronder zoom ik in op hoe deze stijlen bij studenten tot uiting kunnen komen en welke manier van het maken van keuzes volgens verschillende literatuur als wenselijk wordt gezien.

### *Het maken van weloverwogen keuzes*

Wanneer ik inzoom op het maken van keuzes bij specifiek de doelgroep studenten, welke in dit onderzoek centraal staan, wordt door Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) het maken van weloverwogen keuzes als belangrijk gezien. Zij zien een weloverwogen keuze bij studenten met name ontstaan door het handelen vanuit de eigen overwegingen op basis van vergaarde informatie. In deze zin beschrijven Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) dus met name de rationele stijl. Evenals Cursue en Scrijver (2012) zien zij de rationele stijl als de meest wenselijke stijl bij het maken van keuzes.

Om tot een weloverwogen keuze te kunnen komen, is het belangrijk dat studenten weten wie welke informatie er beschikbaar is en hoe deze in relatie staat tot wat zij zelf willen (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017, p. 11). Ten grondslag aan het maken van een goede overwogen keuze bij studenten ligt een situatie waarbij de student in een toestand verkeert waarbinnen hij/zij zich verbindt aan een bepaalde keuze (commitment) nadat de student aan een bepaalde mate van exploratie heeft gedaan (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017, p. 12). Ofwel, om te weten wat een student wil, is het van belang dat deze student genoeg informatie heeft vergaard over het onderwerp van keuze, om tot een gevoede beslissing te kunnen komen. Het tot het vermogen komen om weloverwogen keuzes te kunnen maken, ontstaat volgens Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) door identiteitsontwikkeling. Wanneer iemand weet wie hij/zij is, wat hij/zij wil en welke vervolgstappen daarbij passen, kan iemand keuzes maken op basis van *identity achievement* (Marcia, 1993).

Om tot *identity achievement* te komen, doorlopen studenten bewust of onbewust 2 fasen binnen identiteitsontwikkeling: *exploratie* en *commitment* (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017, p. 12). *Exploratie* is de fase waarbij studenten op zoek gaan naar informatie over het onderwerp. Dit kan bijvoorbeeld door dingen uit te proberen, of door bewust kennis te maken met situaties die nog niet bekend zijn voor de student. De fase van *Commitment* gaat over het maken van keuzes die ertoe doen, zoals de keuze voor een studierichting. De fase van exploratie is dus nodig om een basis te genereren voor het maken weloverwogen keuzes; commitment.

### *Gevoelskwesaties*

Ondanks dat bovenstaande stijl van keuzes maken heel plausibel klinkt, ben ik van mening dat de andere stijlen in het artikel van Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017), onderbelicht blijven. Zoals Cursue en Scrijver (2012) aangeven is het rationele proces wellicht het proces met de minste negatieve gevolgen, maar is het in de praktijk vaak zo dat mensen ook andere stijlen in het keuzeproces laten zien. Het is naar mijn idee dan ook niet voldoende om elke het rationele proces te belichten.

De intuïtieve, afhankelijke, ontwijkende en spontane stijl, richten zich niet enkel op het meten van informatie aan de eigen identiteit, maar gaan verder dan dat. Bij deze stijlen komen gevoelskwetsies, relaties met anderen en karaktereigenschappen kijken. Bij deze stijlen is minder helder te omschrijven hoe het proces precies verloopt omdat deze manieren van keuzes maken minder voorspelbaar zijn (Cursue en Scrijver, 2012).

Omdat er niet specifiek onderzoek is gedaan naar de minder rationele keuzeprocessen bij studenten, kan ik niet specifiek ingaan op theorie over deze doelgroep. Toch is het relevant om iets meer te weten te komen over het doorlopen van meer irrationele keuzeprocessen bij personen om dit in het analysehoofdstuk te vergelijken met de verhalen van studenten in dit onderzoek.

Lerner, Li, Kassam en Valnesco (2015) richten zich niet specifiek op de verschillende stijlen van besluitvorming, maar beschrijven met name de rol van emoties en gevoelens in besluitvormingsprocessen, welke in de niet rationele stijlen van grotere invloed zijn. Zij benoemen dat de erkenning van emotionele drijfveren in een keuzeprocess de laatste jaren is toegenomen. Waar eerder, net als in het artikel van Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017), het rationele proces als het juist en meest volledig werd gezien, wordt steeds vaker aangegeven dat er juist ruimte moet zijn voor emotie (Lerner, Li, Kassam en Valnesco, 2015). Dit niet alleen omdat emoties in de praktijk vrijwel altijd een rol spelen in een keuzeprocess, ook omdat emoties weldegelijk kunnen bijdragen aan het maken van een betere keuze. Emoties als angst, woede en genegenheid kunnen er allemaal voor zorgen dat een persoon een keuze maakt, die rationeel misschien niet de beste voor hem of haar is. Op dit moment kan emotie een rationele keuze dus veranderen. Rationeel wordt er wellicht niet voor de beste optie gekozen, maar als er niet naar emoties geluisterd wordt, kan er een gevoel van spijt optreden. Om deze reden is het dus belangrijk weldegelijk rekening te houden met de emoties van mensen. Lerner, Li, Kassam en Valnesco (2015) herkennen ook dat emotie een rationele keuze juist kan ondersteunen, waardoor een persoon zekerder van zijn of haar zaak wordt. In beide gevallen is het noodzakelijk om emoties mee te wegen, omdat wanneer er niet naar emoties geluisterd wordt, de kans op onzekerheid en achteraf spijt over de keuze groot is.

In dit onderzoek heb ik daarom uitgebreid gevraagd naar de emoties rondom het keuzeprocess en hoe deze invloed hadden op de mogelijke keuze.

Aan emoties hangt meestal een zware lading, waardoor het logisch is dat emoties een rationeel keuzeprocess kunnen beïnvloeden. Echter kan het ook zo zijn dat iemand van nature op basis van intuïtie of spontaniteit keuzes maakt (Bruce en Scott, 1995). Ik moet me er dus bewust van zijn dat ook al voelen respondenten dus geen heftige emoties als angst, weerstand of genegenheid, zij het keuzeprocess toch op een meer irrationele, gevoelsmatig wijze kunnen benaderen.

### **2.2.2 Factoren van invloed op de studiekeuze**

Wanneer ik ga kijken naar literatuur rondom specifiek het studiekeuzeprocess, is hierin net zoals bij de vijf stijlen van het keuzeprocess bij mensen, aandacht voor drijfveren. Deze worden aangeduid als factoren die van invloed zijn op het studiekeuzeprocess. Deze factoren worden

in dit onderzoek dus gebruikt als specifiek voor de keuze voor het studierichting, en meegenomen in de analyse.

Malgwi, Howe en Burnaby (2005) hebben onderzoek gedaan naar factoren die studenten beïnvloeden in het maken van een keuze voor een college major. Zij zien evenals Kim et. al (2002) en Strasser et. al (2002) dat eerdere vakken, studieadviseurs of ouders niet als significant van invloed zijn. De factor die juist van grootste invloed was, was hun initiële interesse (Malagwi et. al, 2005, p. 279). Daarbij werd in alle drie de onderzoeken ook gezien dat mannen zich meer late beïnvloeden door hoe een bepaalde baan bijbehorend aan de studierichting betaalt. Terwijl vrouwen zich juist meer lieten beïnvloeden door of zij natuurlijke aanleg hadden voor een bepaald vakgebied. Malgawi et. al (2005, p. 279) vonden dat, na de factor interesse, het toekomstbeeld de grootste invloed had op de keuze voor een studierichting. Met name het carrièrepad en baankansen zijn van grote invloed op de keuze.

Ook Bantham, Beggs en Taylor (2008), herkennen bovenstaande factoren. In hun literatuurstudie betreffende het kiezen van een specialisatie op de universiteit worden verschillende onderzoeken vergeleken. Hieruit komt dat ouders en de buitenwereld, evenals in bovenstaande onderzoeken, wel invloed hebben op keuzes die studenten maken, maar dat de invloed hiervan niet heel groot is. Ook uit deze studie blijkt dat de meest genoemde en grootste invloed op het studiekeuzeproces de interesses van de student zelf zijn. Ook kwam het carrièrepad weer als belangrijke factor naar voren. In dit onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen jongens of meisjes, maar zowel het salaris, als het onderwerp van de mogelijke toekomstige banen, worden als belangrijk gezien. Als laatste worden de institutionele factoren genoemd, zoals het aanzien van een bepaalde richting of gebouwen waarin lessen worden gegeven. Al deze factoren blijken volgens dit onderzoek, in vergelijking tot de andere factoren, van kleine invloed (Bantham, Beggs en Taylor ,2008).

In de analyse wordt aandacht besteed aan de verschillende factoren. Met name wanneer ik ga kijken naar de drijfveren om een keuze te maken, is het interessant om de factoren die studenten als van grote invloed bestempelen, mee te nemen.

### **2.2.3 Resumé**

Zoals hierboven weergegeven is het keuzeproces van personen of studenten ambigu. Er worden vijf verschillende stijlen van het keuzeproces bij mensen uiteengezet, waarbij een tweedeling te herkennen valt in de rationele stijl, en de vier andere stijlen welke meer ruimte bieden voor emoties, gevoel of spontaniteit.

Het rationele keuzeproces wordt tevens bij studenten als het keuzeproces gezien wat het meest voorspelbaar, en hierdoor het makkelijkst te begeleiden en te meten is. Ook zorgt het rationele keuzeproces in theorie voor het beste resultaat en de minste onzekerheid. Ondanks dat de rationele weg van keuzes maken op papier mooi klinkt, is er de laatste tijd steeds meer aandacht voor emoties en gevoel in het keuzeproces. Er wordt niet voor niets aangegeven dat een keuzeproces niet de stempel van één van de vijf stijlen kan krijgen, maar vaak een combinatie is. Ook al zorgt een rationeel keuzeproces in theorie voor de minste negatieve effecten, in praktijk is het noodzakelijk om aandacht aan emoties en gevoel te besteden. Emoties en gevoel zijn namelijk ook een onderdeel van het keuzeproces bij mensen en als hier niet ook naar geluisterd wordt kan een gevoel van spijt optreden.

Zoals aangegeven zijn de stijlen van het keuzeprocess in zekere zin een uiting van wat een persoon drijft in een keuze. In de uiteengezette literatuur zijn verschillende factoren weergegeven welke studenten drijven in het maken van een studiekeuze. Deze factoren zijn naar mijn idee met name rationeel ingestoken. In dit onderzoek ben ik ook op zoek gegaan naar meer gevoelsmatige factoren.

In dit onderzoek neem ik om bovenstaande redenen dus niet enkel het rationele of de meer emotionele stijlen van keuzeprocessen mee, maar benader ik elk proces wat de studenten beschrijven als een mogelijke combinatie van de stijlen. Zo probeer ik in mijn analyse meer een totaalbeeld van hun keuzeprocessen te kunnen schetsen en deze niet in een enkel gevoelsmatig of rationeel hokje te plaatsen.

## **2.3 De rol voor de opleiding**

Nu duidelijk is hoe personen en studenten keuzes maken, welke stijlen van het keuzeprocess onderscheiden kunnen worden en welke factoren hierop van invloed zijn, kan ik verder gaan naar hoe een opleiding hierin kan ondersteunen. Ik start in lijn met het vorige hoofdstuk met de ondersteuning richting het meer maken van een rationele keuze. Vervolgens benoem ik hoe een opleiding meer gevoelsmatige of intuïtieve keuzeprocessen kan ondersteunen of verhelderen.

### **2.3.1 Exploratie faciliteren**

Zoals genoemd is het van belang dat een student twee fasen doorloopt, om tot een weloverwogen rationele keuze te kunnen komen: de fase van exploratie en de fase van commitment. Wanneer een student zelf niet in staat is om aan genoeg informatie komen, om de twee fasen te doorlopen, kan de opleiding hierin ondersteunen. De opleiding kan vooral ondersteunen in de fase van *exploratie*. Dit omdat wanneer de exploratie voldoende is gebeurd, aangenomen wordt dat de student een basis heeft om zelf een weloverwogen keuze te maken. Flum en Kaplan (2010) zien het faciliteren van de *exploratie* bij studenten zelfs als een onderwijsdoel op zich. De opleiding of het onderwijs kan exploratie in de breedte en exploratie in de diepte faciliteren en heeft een rol om studenten te stimuleren achteraf op de exploratie te reflecteren. Bij het organiseren van de exploratie is het belangrijk voor de opleiding rekening te houden met de factoren die voor studenten het zwaarst wegen in het maken van een studiekeuze: de eigen interesses en het toekomstbeeld.

#### *Exploratie in de breedte*

Opleidingen kunnen studenten helpen bij exploratie in de breedte door de studenten kennis te laten maken met onderwerpen of situaties waar zij nog niet eerder mee in aanraking zijn geweest (Verhoeven, Poortman en Veldhuis, 2017, p. 34). Deze manier van exploratie richt zich op exploratie die redelijk aan de oppervlakte blijft. Opleidingen kunnen studenten kennis laten maken met nieuwe informatie, maar er wordt niet diep op de nieuwe onderwerpen en situaties ingegaan. Op deze manier kan een opleiding de studenten een zo breed mogelijk beeld van mogelijkheden laten zien, waarna de student zelf de keuze heeft waar de interesses

van de student liggen. Deze vorm van exploratie kan op een grote groep studenten, op dezelfde manier, toegepast worden.

### *Exploratie in de diepte*

Wanneer de student al een brede vorm van exploratie heeft gehad, kan de student een keuze maken waar de interesses naar neigen en waar de student meer over wil weten. Het is namelijk niet mogelijk om als opleiding elke exploratieve activiteit geheel uit te diepen. Exploratie in de diepte gaat over het verder verkennen van een aantal exploratieve opties (Verhoeven, Poortman en Veldhuis, 2017, p. 38). Exploratie in de diepte vindt vaak plaats na de exploratie in de breedte en is gericht op specifieke interesses van de student. In dezen is exploratie in de diepte niet meer toe te passen op een grote groep studenten, maar zal deze meer individueel of op kleine groepjes gericht zijn. Er wordt vanuit gegaan dat studenten die zich willen verdiepen in bepaalde onderwerpen, meer gemotiveerd zijn, dan bij exploratie in de breedte.

### *Reflectieve exploratie*

Iets wat vaak vergeten wordt, is dat om de fase van exploratie samen met een student goed af te ronden, reflectie nodig is. Door reflectie leren studenten hun ervaringen en gedachten beter te begrijpen, om de keuze in de fase van *commitment* te kunnen maken (Verhoeven, Poortman en Veldhuis, 2017, p. 42). Dit is juist belangrijk omdat in de fase van reflectie niet enkel informatie geboden wordt die kan ondersteunen in het rationele proces, maar ook omdat er in de reflectieve fase ruimte is voor gevoel en emotie. Ondanks dat Verhoeven, Poortman en Veldhuis (2017) hier weinig aandacht aan besteden, ben ik van mening dat deze fase een van de belangrijkste in het keuzeprocess is. Een student kan nog zoveel informatie middels exploratie in de breedte of in de diepte tot zich nemen, ik geloof erin dat in de praktijk elke keuze mede gepaard gaat met gevoelens. Omdat over de precieze rol van het gevoel en hoe een opleiding hier ruimte aan kan geven nog weinig te vinden is in de literatuur, zal ik hier in de analyse aan de hand van mijn bevindingen in dit onderzoek, uitgebreider op terugkomen.

### **2.3.2 Betekenis geven aan exploratie**

Verhoeven, Poortman en Veldhuis (2017, p. 45-47) geven aan dat de manier waarop exploratie de meeste impact heeft, is wanneer studenten de vorm van exploratie als betekenisvol ervaren. Uit de literatuurstudie van Verhoeven, Poortman en Veldhuis (2017, p. 46) blijkt dat studenten iets als betekenisvol ervaren als zij het kunnen koppelen aan eigen opgedane ervaringen of het praktisch kunnen koppelen aan dingen die zij al kennen uit het dagelijks leven. Juist de brug tussen bekende en nieuwe situaties of kennis, draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van studenten (Verhoeven, Poortman en Veldhuis, 2017; Cowie et al., 2011). Door nieuwe informatie te koppelen aan al bestaande kennis, kunnen studenten de nieuwe informatie sneller plaatsen. Doordat de nieuwe informatie zo snel als bekend gaat voelen, is het makkelijker om keuzes te maken op basis van de nieuwe informatie (Subramaniam et al., 2012). Volgens de literatuur zou het in dit onderzoek dus goed zijn wanneer de opleiding vaak een brug slaat naar de voor de studenten bekende praktijk omtrent de onderwerpen en de toekomstbeelden van de studiepaden. Hoe dit vormgegeven kan

worden, is door studenten zelf zoveel mogelijk inspraak te laten hebben in hoe zij informatie tot zich krijgen, op welke manier dit vormgegeven is en wat voor een soort inhoud dit ongeveer bevat (Verhoeven, Poortman, Veldhuis, 2017, p. 46-47; Thomson, 2014). Wanneer studenten echt geheel nieuwe informatie tot zich krijgen, en dus weinig inspraak kunnen hebben op de vormgeving of de inhoud, is het belangrijk studenten te laten reflecteren op de informatie (Flum en Kaplan, 2006). Zo gaan zij er actief mee aan de slag en wordt de informatie meer betekenisvol. Flum en Kaplan (2006) benoemen dat dit kan door erover te praten. Een dialoog maakt informatie levendiger. Lengele en Meijers (2014) benoemen juist dat schrijven ook een heel effectieve manier kan zijn om informatie te plaatsten en hierop te reflecteren.

### **2.3.3 Resumé**

Hierboven heb ik uiteengezet hoe studenten keuzes maken voor een studierichting, en welke rol de opleiding kan pakken in het ondersteunen van de studenten. Uiteen is gezet dat studenten in een rationeel keuzeproses 2 fasen doorlopen: exploratie en commitment. In de fase van exploratie gaat het erover dat studenten net zoveel informatie tot zich nemen of aangereikt krijgen, tot ze voldoende verzadigd zijn om naar de fase van commitment te gaan. In de fase van commitment wegen studenten alle vergaarde informatie (bewust al dan niet onbewust) af, om zo tot een keuze te komen waar zij achter staan. Een opleiding kan ondersteunen in de fase van exploratie door exploratie in de diepte en in de breedte aan te bieden. Ondanks alle informatie die een opleiding kan geven, is in de praktijk haast niet de vermijden dat er ook gevoelskwetsies of emoties bij een studiekeuze komen kijken. Om deze reden is ook een fase van reflectie erg belangrijk.

Om alle fase van exploratie zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij de individuele student, is het belangrijk om 'betekenisvol' te exploreren. Dit houdt in dat in elke vorm van exploratie de ruimte moet zijn om studenten de kennis of reflecties op zijn of haar eigen beeldvorming te kunnen betrekken. Informatie of impact rondom keuzes komen beter binnen, of worden meer gevoeld, wanneer deze gekoppeld worden aan een inbeeldbare situatie van degene die de keuze moet gaan maken.

### **3. Methodologie**

Nu duidelijk is hoe de verschillende concepten die in relatie staan tot de hoofdvraag in dit onderzoek gedefinieerd en gebruikt zijn, ga ik in op welke manier ik dit onderzoek heb uitgevoerd. Ik start met de toelichting van mijn onderzoeksdesign, waarna ik inga op de manier waarop ik respondenten heb geselecteerd en data heb verzameld. Hierna maak ik een koppeling richting de methode van data-analyse. Aan het einde ga ik in op hoe ik de kwaliteitscriteria in dit onderzoek heb bewaakt.

#### **3.1 interpretatieve onderzoek benadering**

Dit onderzoek gaat uit van een interpretatieve onderzoek benadering waarbij de dataverzameling op een kwalitatieve manier zal gebeuren.

In dit onderzoek staan ervaringen, meningen en verschillen tussen personen centraal. Omdat dit onderzoek zich richt op de beleving van studenten, op hun verhalen, ervaringen en beschrijvingen, heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Achterliggende redenen en meningen van studenten mogen naar mijn mening niet aan sturing door vooropgestelde keuzemogelijkheden onderhevig zijn. Een kwalitatieve onderzoeksmethode biedt voldoende ruimte om verder te onderzoeken dan enkel hetgeen wat al gegeven is in de literatuur of hypothesen (Boeije, 2008).

In dit onderzoek ben ik benieuwd naar verschillende geluiden en meningen. Ik geloof erin dat er niet één antwoord mogelijk is op de onderzoeksvraag die centraal staat, maar dat een samensmelting van meningen en gedachten samen tot verschillende antwoorden kunnen leiden. De combinatie van de verschillende betekenissen die door respondenten gegeven worden aan de onderzoeksvraag, wordt in dit onderzoek gezien als de werkelijkheid (Deetz, 1996). Dit betekent niet dat de antwoorden samengevoegd worden. Elk antwoord op zich is iemands werkelijkheid, hierin is geen goed of slecht. Zo kunnen er ook geen harde conclusies getrokken worden, maar ben ik wel op zoek gegaan naar patronen, om iets over de verschillende verhalen te kunnen zeggen door op zoek te gaan naar verbindende factoren.

Doordat betekenisgeving als uitgangspunt is genomen, en de werkelijkheid gezien wordt als een samenvoeging van verschillende betekenissen, staat de interpretatieve benadering van onderzoeken centraal (Yanow & Peregine, 2014). Het onderzoek is om deze reden ook gevoed door subjectiviteit (McCartan, 2016). Elk antwoord is onderhevig aan zowel mijn interpretatie van het antwoord, als aan de interpretatie van de respondent van de vraag.

#### *Concepten*

De werkelijkheid is in dit onderzoek emergent benaderd. Dit houdt in dat het onderzoek ingestoken is zonder vooraf opgestelde hypothesen en verwachtingen (Deetz, 1996). In dit onderzoek is ter achtergrondinformatie een conceptueel kader uiteengezet. Concepten in dit kader zijn niet als waar aangenomen, deze zijn enkel gebruik als uitgangspunt van waaruit het onderzoek is ingezet: als sentisizing concept (Deetz, 1996). De concepten hebben als handvatten gediend ten aanzien van welke onderwerpen aan bod zijn gekomen in de

interviews (Baarda, De Goede & Teunissen, 1995; Bryman, 2012). Onder het kopje ‘topiclijst’ hierover meer. De concepten zijn in dit onderzoek in eerste instantie opgesteld vooraf aan de interviews. Toen alle interviews achter de rug waren, en de bevindingen gestructureerd op papier stonden, heb ik het conceptueel kader aangevuld met relevante onderwerpen die uit de interviews naar voren kwamen. Zo heb ik de nadruk meer gelegd op het keuzeproces onder studenten en hoe dit keuzeproces zo volledig mogelijk kan gebeuren. Hierbij kwam de meer op het gevoel te liggen en niet enkel op handelen op basis van rationaliteit. Uit de interviews bleek namelijk dat hier ook aandacht aan besteed moest worden. Daarbij is er ook minder aandacht gegaan naar de beleving op basis van verwachtingen, maar meer op basis van ervaringen. Over hoe het conceptueel kader tot stand is gekomen, en waarom voor bepaalde concepten is gekozen, meer in paragraaf 3.3.2.

### **3.2 Rol van de onderzoeker**

Omdat dit onderzoek zich focust op meningen en omdat de werkelijkheid gezien wordt als een uitkomst van interactie en verschillende visies, is er sprake van een bepaalde subjectiviteit (McCartan, 2016). Niet alleen een subjectiviteit van respondenten in het verschillend interpreteren van een vraag of onderwerp, maar ook de subjectiviteit van mij als onderzoeker. Dit wordt door Deetz (1996) een *dubbele epistemologie* genoemd. Ik als onderzoeker interpreteer op mijn beurt de subjectieve antwoorden van respondenten. Ofwel, dit onderzoek is doordrenkt door subjectiviteit.

Mijn eerste intentie om dit onderzoek te gaan doen, was omdat ik benieuwd was naar hoe respondenten de voorbereiding op de arbeidsmarkt door hun universitaire opleiding, ervaren. Na veel gesprekken met verschillende opleidingen ben ik uitgekomen op het huidige onderwerp, wat in lijn ligt met mijn initiële onderwerp, maar een andere focus krijgt. Voor de objectiviteit van mij als onderzoeker tegenover het onderzoeksonderwerp, is dat erg goed. Achteraf gezien denk ik dat ik over het onderwerp van arbeidsmarktvoorbereiding een te gekleurde mening had, om nog objectief te kunnen onderzoeken. Juist doordat ik een onderwerp en opleiding heb gekozen waar ik nog niet zoveel vanaf wist, is het mij gelukt om in een onderzoek wat van nature (door haar interpretatieve karakter) vrij subjectief is, objectiviteit te brengen.

Ondanks dat ik verder van het onderwerp af stond, moest ik alert blijven op het waarborgen van de objectiviteit. Ik heb in dezen dus duidelijk op mijn rol als onderzoeker gelet en ik ben me constant bewust geweest van de sturing die mijn mening kan geven aan een interview of analyse. Ik heb suggestieve of gesloten vragen om deze reden gemeden en ben meegegaan in het verhaal van de respondent, zonder mijn idee hierover mee te laten tellen.

In dit onderzoek ervoer ik de subjectiviteit van de respondenten als minder erg, ik was immers op zoek naar meningen van respondenten. Wel heb ik geprobeerd antwoorden zo helder en compleet mogelijk uit respondenten te krijgen door altijd (soms tot in den treure) door te vragen wanneer iets mij nog niet geheel duidelijk was.



### 3.3 Dataverzameling

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van kwalitatieve methode van dataverzameling (Boeije, 2014, p. 71). De visie, meningen en ervaringen van studenten zijn via kwalitatieve methoden achterhaald (Boeije, 2014, p. 72). Ik begin met het beschrijven van hoe ik oriënterende gesprekken heb gevoerd, met wie deze zijn gevoerd en waartoe de opgedane kennis hieruit is gebruikt. Vervolgens beschrijf ik op basis van welke criteria ik respondenten heb geselecteerd. Ten slotte ga ik in op hoe ik de interviews heb vormgegeven.

#### 3.3.1 Oriënterende gesprekken

Als voorbereiding op de afbakening van mijn onderwerp heb ik meerdere oriënterende gesprekken gevoerd met personen uit verschillende lagen, departementen en opleidingen van de Universiteit Utrecht. Deze waren interpretatief van aard. Aan deze gesprekken lag enkel mijn gedachtegoed rondom de koppeling in universitair onderwijs met de arbeidsmarkt ten grondslag, maar was nog geen specifiek scriptieonderwerp bepaald. Op deze manier ben ik echt op zoek gegaan naar problemen die er spelen, zonder hierin te sturen. Het feit dat ik de gesprekken zelf niet te erg heb gestuurd blijkt eruit dat het onderwerp waarmee ik de gesprekken inging (de voorbereiding op de arbeidsmarkt binnen de studie), best wel is veranderd. Ik ben echt op zoek gegaan naar huidige en wetenschappelijk onderzoekbare problemen, omdat ik een onderzoek wilde doen waar een onderwijsinstantie ook iets aan heeft.

Ik heb de oriënterende gesprekken vooral via via vormgegeven. In het begin heb ik afspraken gemaakt door aan mijn scriptiebegeleider, Jeroen Vermeulen, te vragen of hij personen binnen de universiteit kende die zich bezighouden met de aansluiting van de opleiding op de arbeidsmarkt. Op deze manier heb ik als eerste gesproken met mensen van het Centrum for Academic Teaching, het universiteitsbestuur en careerservices. Al snel kreeg ik heel veel namen en onderwerpen waarmee ik verder kon en werd mij duidelijk dat ik mij meer moest gaan focussen op een enkele opleiding, om zo echt iets te kunnen zeggen en toe te kunnen spitsen. Zo ben ik terecht gekomen bij de opleidingen sociologie, geesteswetenschappen en psychologie. Omdat er bij psychologie een meest concreet te onderzoeken onderwerp lag, waar ik ook het meeste interesse in had, heb ik besloten met dit onderzoek door te gaan.

Bij de opleiding heb ik uiteindelijk nog vier gesprekken gevoerd, om uiteindelijk tot het specifieke vraagstuk en mijn onderzoek te komen. De gesprekken zijn gevoerd met:

- Docente in het eerste jaar
- Verantwoordelijke voor het onderwerp werkveldoriëntatie in het eerste jaar
- De onderwijsdirecteur
- Verantwoordelijke vanuit de studievereniging voor sociale wetenschappen (waar psychologie onder valt) betreffende werkveldoriëntatie

Aannames opgedaan in deze gesprekken dienen als aanleiding voor het onderzoeken van de opgestelde onderzoeksvraag en het bevragen van bepaalde onderwerpen, maar zullen niet als data opgenomen worden. Dit omdat in dit onderzoek de visie van de student centraal staat

en in de oriënterende gesprekken enkel gespeculeerd is over de visie van de student, maar geen studenten zelf gesproken zijn. De oriënterende gesprekken hebben de kaders voor het onderzoek gevormd, maar de specifieke verhalen binnen deze kaders zijn door de respondenten, de studenten, neergezet.

### **3.3.2 Literatuuronderzoek**

Om meer inzicht te krijgen in de concepten die ten grondslag liggen aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag, ben ik in eerste instantie begonnen met een literatuuronderzoek. Onderwerpen die hierin naar voren komen zijn beleving van de student en hoe deze tot stand komt. Ook heb ik gekeken welke factoren volgens de literatuur in welke mate van invloed zijn op de ervaringen van studenten, met als doel deze factoren mee te nemen in de interviews. Vervolgens is in het literatuuronderzoek ingezoomd op hoe studenten keuzes maken en waar een opleiding in kan springen. In eerste instantie is dit laatste onderdeel vrij globaal opgezet. Dit omdat ik mijn ideeën niet te veel wilde laten sturen door literatuur. Ik wilde eerst vrijuit naar de respondenten kunnen luisteren naar hun mening en inzichten over het keuzeproces van een studiep pad en de huidige rol van de opleiding, voordat ik mij hier zelf al beelden over ging vormen.

Dit vond ik heel positief. Ik heb echt kunnen luisteren naar respondenten. Na de interviews heb ik het literatuuronderzoek opnieuw opgepakt en heb ik mijn conceptueel kader verder aangevuld. Zo heb ik het hoofdstuk betreffende een keuzeproces en de rol van de opleiding uitgebreid. Nog steeds heb ik ervoor gekozen dit hoofdstuk relatief kort te houden. Hier heb ik voor gekozen omdat ik merkte dat er in de literatuur nog maar weinig te vinden is over het specifieke proces van de keuze voor een studie of studierichting. Juist naar dit proces ben ik benieuwd en hier is in de interviews ook het meeste over gesproken. Ik wil weten hoe studenten geholpen kunnen worden bij het maken van een goed gevoede keuze. Wel is er veel geschreven over factoren die het keuzeproces beïnvloeden. Dit heb ik meegenomen, want het is interessant om te weten wat een keuzeproces het meeste stuurt, zodat je als opleiding informatie hierover kunt verschaffen of studenten hier het meest in kunt ondersteunen.

De literatuur heeft dus zowel als voedingsbodem voor de interviews gediend, als dat de interviews als voedingsbodem voor de keuze voor literatuur hebben gediend. Zo is er een wisselwerking ontstaan, die gedurende het hele onderzoek plaatsvond.

### **3.3.3 Selectie van respondenten**

Tijdens mijn selectie van respondenten heb ik gestreefd naar een zo heterogeen mogelijke groep van studenten om te spreken. Hierbij heb ik met name gelet op geslacht, vooropleiding, en de werkgroep waarin de student in zit. Ik heb voor deze criteria gekozen omdat vanuit de literatuur naar voren kwam dat het geslacht, de eerdere ervaringen en de institutionele factoren als belangrijke factoren naar voren kwamen, die de beleving van studenten beïnvloeden. De factor temperament kwam ook als beïnvloedend naar voren, maar omdat ik

de studenten niet kende en ook niet de mogelijkheid had ze te leren kennen, was het niet mogelijk om op deze factor te selecteren.

Ik heb 13 studenten in interviewvorm gesproken. De studie kent 518 eerstejaars waarvan 76 procent vrouw en 24 procent man. Ik heb gesproken met 10 meisjes en 3 jongens. Dit betekent dat ik met 77 procent meisjes heb gesproken en met 23 procent jongens. De jongens-meisjes verdeling van mijn respondenten strookt dus bijna exact met de werkelijkheid. Ook heb ik gelet op de vooropleiding. Bij psychologie in Utrecht komen veruit de meeste studenten direct van het vwo. Daarnaast komen er ook studenten vanaf het hbo, nadat zij hun propedeuse hebben gehaald. Precieze percentages hiervan zijn niet bij mij bekend. Om deze reden heb ik besloten dat ik minimaal 2 mensen wilden spreken die vanaf het hbo kwamen, om zo meer dan één keer deze ervaring te horen. Uiteindelijk heb ik 3 studenten gesproken die eerst psychologie op het hbo hebben gedaan. De rest kwam vanaf het vwo, waarbij 1 respondent eerst heeft gekozen voor een tussenjaar. Als laatste heb ik gelet op de verdeling van de respondenten over de werkgroepen. Het eerste jaar kent meer werkgroepen dan gesproken respondenten. Toch is het niet gelukt om met personen uit allemaal verschillende werkgroepen te spreken. 4 van de gesproken respondenten zaten bij een ander uit de groep respondenten in de werkgroep. Hierdoor heb ik over bijvoorbeeld een tutor of de mentoren die bij een werkgroep horen, soms twee keer hetzelfde verhaal gehoord. Echter, dit vond ik wel interessant. De beleving van studenten uit dezelfde werkgroep, met dezelfde begeleiding, kan toch anders tot uiting komen. Achteraf gezien was het dus goed dat ik soms respondenten uit dezelfde werkgroep heb gesproken. Dit heeft mij doen inzien dat niet elke respondenten uit dezelfde werkgroep de rol van de tutor of de mate van begeleiding hetzelfde heeft beleefd.

Hieronder de lijst van respondenten. Omdat de respondenten graag anoniem willen blijven, heb ik ze genummerd en zijn de namen weggelaten.

- Respondent 1 meisje, direct door van het vwo*
- Respondent 2 jongen, eerst een jaar hbo-psychologie gedaan*
- Respondent 3 meisje, eerst een jaar hbo-psychologie gedaan*
- Respondent 4 meisje, tussenjaar gehad en gewerkt, daarvoor vwo*
- Respondent 5 meisje, direct van het vwo*
- Respondent 6 meisje, direct van het vwo*
- Respondent 7 meisje, direct van het vwo*
- Respondent 8 meisje, direct van het vwo*
- Respondent 9 jongen, eerst een jaar hbo-psychologie gedaan*
- Respondent 10 meisje, direct door van het vwo*
- Respondent 11 meisje, direct door van het vwo*
- Respondent 12 jongen, direct door van het vwo*
- Respondent 13 meisje, direct door van het vwo*

Omdat zowel de opleiding als de studievereniging mij vanwege de privacywetgeving geen namen en e-mailadressen van studenten mochten geven, moest ik alle studenten zelf benaderen. Ik denk dat dit van positieve invloed is geweest op mijn onderzoek. Op deze manier heb ik namelijk mijn onafhankelijkheid vanuit elke partij kunnen laten zien. Ik heb studenten benaderd via Facebook. Op Facebook geven de meeste studenten namelijk aan wat zij studeren en in welk jaar zij begonnen zijn. De zoektocht naar respondenten ging verrassend

goed. Ik vond via de pagina van de studievereniging en via de Facebookgroep voor eerstejaarsstudenten psychologie, snel veel eerstejaars studenten. Uiteindelijk heb ik alle studenten die ik kon vinden een berichtje gestuurd of zij mij wilden helpen door met mij te spreken middels een interview. Ik kreeg veel positieve reacties en studenten hielpen mij graag. Zij gaven aan dat dit vooral kwam door de persoonlijke benadering. Dit werkt beter dan een algemene mail uitzetten: gedeelde verantwoordelijkheid is geen verantwoordelijkheid. Na mijn eerste bericht heb ik nog één herinnering uitgezet waar ook weer voldoende studenten positief op reageerden.

### **3.3.4 Interviews**

De data waar dit onderzoek op gebaseerd is, heb ik verzameld aan de hand van het houden van interviews met alle bovengenoemde respondenten. De interviews waren semigestructureerd van aard. Dit houdt in dat ik wel een topiclijst (Bijlagen 1) had, met onderwerpen waar ik het ongeveer over wilde gaan hebben, maar dat deze topiclijst geen harde afbakening vormde (Bryman, 2012). De topiclijst was enkel bedoeld als leidraad. Wanneer er in de gesprekken andere onderwerpen naar voren kwamen dan van tevoren in de topiclijst opgesteld, was hier voldoende ruimte voor. Ik heb ervoor gekozen om te werken met een topiclijst, maar hier niet te strikt aan vast te houden, omdat ik erin geloof dat je om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van een situatie de bal het meest bij de respondent moet leggen. De topiclijst bevatte om deze reden ook geen concrete vragen, maar enkel onderwerpen, waar de respondent in de interviews op zijn of haar eigen manier invulling aan kon en mocht geven.

Het conceptueel kader en de informatie uit de oriënterende gesprekken, hebben als voedingsbodem gediend voor de topiclijst. In de loop van de interviews, werd mijn topiclijst onbewust aangepast, richting onderwerpen die meerdere respondenten noemden. Zo hadden meerdere respondenten het uit zichzelf over de zelfstandigheid binnen de opleiding in vergelijking met de middelbare school, dat ik hier op een gegeven moment zelf expliciet naar ben gaan vragen. Blijkbaar wilden respondenten mij namelijk iets duidelijk maken.

Doordat ik in de interviews echt in gesprek ben gegaan met de respondenten, kreeg ik de mogelijkheid antwoorden verder uit te diepen, zodat ik tot een zo volledig mogelijk begrip van het onderwerp kwam (Boeije, 2014, p. 76-78).

### **3.3.5 Wandelen**

Mensen die mij kennen weten dat er een dagelijks terugkerende activiteit in mijn leven is, welke ervoor zorgt dat ik alle gedachte en indrukken van de dag kan ordenen. Deze activiteit is wandelen. Ik heb geen fiets en ik wandel van plek naar plek, van afspraak naar afspraak, en ondertussen verwerkt mijn hoofd alle ongestructureerde input die in het dagelijks leven op mensen, en zo ook op mij, afkomt.

Toen ik aan de voet van de dataverzameling stond, was ik op zoek naar een juiste interviewsetting. In een gesprek met mijn scriptiebegeleider droeg hij aan dat een wandeling

wellicht een prettige setting was om in te interviewen. Ik vroeg me direct af waarom ik hier zelf niet op gekomen was. Ik besloot dus om met mijn respondenten, wanneer zij hier ook mee instemde, te gaan wandelen.

Met alle respondenten heb ik afgesproken in de hal het Langeveldgebouw op de Uithof. Ik had geluk met het weer; de weken waarin ik mijn dataverzameling deed was het altijd prachtig weer voor een wandeling. Bijna alle respondenten stemden in met een wandeling. Twee respondenten gingen toch liever ergens zitten, omdat zij een zware tas bij zich hadden.

Er is veel onderzoek gedaan naar wandelen als een aanvullende methode bij het houden van interviews of observaties (Evans en Jones, 2011, p. 850). In deze onderzoeken wordt wandelen echter beschouwd als een methode waarbij het onderzoeksonderwerp direct gekoppeld werd aan de omgeving waar men zich in bevond tijdens de wandeling. In deze onderzoeken werd onderzocht in hoeverre het aanwezig zijn in het onderzoeksonderwerp, samen met de respondent, van invloed was op de inhoud van de interviews. In mijn onderzoek gebruik ik wandelen niet om het onderzoeksonderwerp te verrijken, maar meer om een open setting te creëren, waarbinnen respondenten makkelijker praten en zich prettig voelen. Evans en Jones (2011) onderzoeken (weliswaar binnen het grotere onderzoeksonderwerp hoe wandelen als methode gebruikt kan worden tijdens een onderzoek betreffende de omgeving waarin gewandeld wordt) hoe de setting de antwoorden van de respondent beïnvloedt. Ook al is de context waarin zij hun onderzoek uitvoeren niet precies gelijk met mijn context, toch denk ik dat veel van wat Evans en Jones (2011) concluderen ook van toepassing kan zijn op mijn methode van wandelen tijdens interviews. Zo benoemen zij dat het feit dat je als onderzoeker en respondent allebei in een lijn naar voren kijkt en dezelfde kant op loopt, kan zorgen voor een gevoel van gelijkwaardigheid (p. 856). Dit herkende ik erg in mijn interviews. Omdat zowel respondent als ik liepen en naar voren keken, hoefde je elkaar niet 'ongemakkelijk' aan te kijken. Ook merkte ik dat respondenten zich vrijer voelden, doordat ze mij niet zagen en uit een normale interviewsetting getrokken werden. Direct toen de wandeling gestart was bleven bij de meeste studenten de antwoorden rollen, maar durfden zowel respondent als ik ook stiltes te laten vallen. Ik denk echt dat het feit dat wij elkaar niet zagen hieraan bij gedragen heeft. Ook merkte ik bij de gesprekken waarbij we niet liepen, dat deze stroever verliepen. Respondenten leken beter na te denken over hun antwoorden en een meer 'correct' antwoord te willen geven. Hitchins en Jones (2004) herkennen dit, weliswaar in een setting waarbij het onderwerp over de omgeving gaat. Zij geven aan dat door te wandelen, respondenten makkelijker, meer van nature antwoorden geven en dus niet op zoek gaan naar het juiste antwoord.

Wel noemen Evans en Jones (2011, p. 857) ook de nadelen van lopend interviewen. Zo noemen zij achtergrondgeluiden, of onverwachte interventies in het gesprek. Deze nadelen heb ik ook herkend, maar niet als erg storend ervaren. Het was inderdaad zo dat de opname soms niet helemaal goed te horen was door de omgevingsgeluiden, of dat we even de weg moesten bepalen, maar dit was niet erg. Ik heb alle interviews direct na het luisteren getranscribeerd en herinnerde me nog vaak de strekking van het antwoord. Het bepalen van de weg zorgde vaak juist voor een leuke, ontspannen interventie, welke de sfeer alleen maar ten goede kwam.

Een ander aspect wat mij erg goed bevallen is aan het wandelen, is dat ik geen papier of notitieboekje bij de hand had. Hierdoor kon ik al mijn aandacht volledig op de respondent richten. Wat ik ook leuk vond om te merken was, dat ik een standaard route ontwikkelde en na een tijdje herkenningspunten in de omgeving kreeg, die voor mij samenhangen met topics. Zo wist ik bij een bepaald grasveld, dat we het daar meestal hadden over de tutor. Zo voorkwam ik dat ik door het missen van een topiclijst onderwerpen vergat. Uiteraard heb ik alleen gebruik gemaakt van deze herkenningspunten als dit nodig was. Wanneer het gesprek gewoon lekker liep en we andere relevante informatie bespraken, werden topics op een ander moment besproken.

### **3.4 Data-analyse**

In deze paragraaf beschrijf ik de fase na de dataverzameling. Hierbij beschrijf ik de fasen op chronologisch in de tijd. Ik begin met het transcriberen en de meerwaarde hiervan. Vervolgens beschrijf ik hoe ik de transcripten heb gecodeerd om tot een codeboom te komen die meer structuur gaf aan het verzamelde.

#### **3.4.1 Transcriberen**

Direct na het afnemen van alle interviews heb ik de interviews getranscribeerd. Ik heb dit altijd zo snel mogelijk gedaan, zodat ik me ook een sfeer of gevoel wat ik kreeg bij een bepaald antwoord kon herinneren. Volgens Bryman (2012, p. 482) is dit van belang om de tekst op papier tot leven te kunnen laten komen. Dit heb ik er altijd bij gezet. Ook was het voor mij van extra belang om de interviews direct uit te schrijven, omdat antwoorden door andere geluiden in de opnamen soms lastig te horen waren. Door de interviews direct te transcriberen herinnerde ik me antwoorden meestal nog goed.

#### **3.4.2. Coderen**

Toen ik alles had gecodeerd, was het zaak structuur aan te brengen in de bulk van data. Om tot een structuur te komen, welke uiteindelijk antwoord ging geven op mijn hoofdvraag, ben ik begonnen met open coderen. Ik wilde immers niet in de eerste fasen al dingen uitsluiten. Ik heb gewerkt volgens het principe van inductief redeneren (Richards, 2014, p. 85). Dit houdt in dat ik vanuit de specifieke data ben begonnen, en nog niet een overkoepelend beeld als uitgangspunt nam. Ik wilde in het begin nog heel veel meenemen, omdat ik in het begin nog niks over de data kon zeggen. Om vooraf al dingen uit te sluiten betekent dat je eigenlijk al conclusies trekt en dat wilde ik niet. Alles wat enigszins relevant kon zijn voor de beantwoording van mijn hoofdvraag heb ik in word via 'opmerkingen' een naam gegeven. Dit heb ik gedaan volgens een methode die wij in een werkgroep over coderen hebben behandeld: 'dit is een voorbeeld van?' is de vraag die ik mij telkens stelde bij het opstellen van de code. Het antwoord op deze vraag was de naam van de code. Ik heb geprobeerd de namen van de codes zo kort mogelijk te houden, om het voor mezelf overzichtelijk te hebben.

Na het open coderen zat ik met een bestand met transcripten waar heel veel codes aan hingen. Ik heb het bestand een dag laten rusten en de volgende dag nogmaals in zijn geheel doorgenomen. Hierdoor kon ik al vaker terugkerende codes herkennen en merkte ik welke kant mijn onderzoek op kon gaan. In de tweede fase, die van het axiaal coderen (Richards, 2014), heb ik geprobeerd categorieën te maken. Ik heb geprobeerd codes onder elkaar te scharen of al voorzichtig met elkaar te verbinden. Wanneer ik twijfelde heb ik codes altijd los laten staan, om te voorkomen dat ik te snel conclusies trok. Ik heb alle codes die vaker terugkwamen in een bestand uitgetypt, om er vervolgens de bijbehorende stukken tekst onder te zetten. In deze fase durfde ik ook al dingen weg te laten. Ik heb het geluk dat ik iemand ben die recht op haar doel af gaat, en het niet moeilijk vindt om informatie te schrappen, die niks met de hoofdvraag te maken heeft. Ik kan begrijpen dat dit lastig kan zijn, omdat je op deze manier interessante data over een ander onderwerp lijkt 'weg te gooien'. Toch was ik me er constant van bewust dat dit nodig was, om orde in de chaos te kunnen krijgen. Na het axiaal coderen eindigde ik met een bestand met heel veel codes, met stukken tekst eronder.

Als laatste ging ik selectief coderen (Vermeulen, 2018). Omdat ik de transcripten en codes inmiddels al zo vaak had gelezen en aandachtig had bestudeerd, had ik een vrij helder beeld van wat het verhaal was wat ik in mijn bevindingenhoofdstuk wilde gaan vertellen. Ik zag verbanden en had een goed gevoel bij hoe codes met elkaar samenhangen. Om deze reden vond ik het dus niet moeilijk om snel tot een kloppende codeboom te komen. Ik heb mijn codeboom opgesteld, zoals ik dacht dat de codes samenhangen. Vervolgens heb ik deze codeboom omgezet in hoofdstukken met paragrafen en ondertitels. De structuur van mijn bevindingenhoofdstuk is dus afgeleid van mijn codeboom. Toen ik de structuur had heb ik alle tekst, die ik tijdens het axiaal coderen uiteen had gezet, onder de bijbehorende codes geplakt. Aan de hand hiervan bleven er wat stukken tekst over. Van deze stukken heb ik individueel bekeken of ze echt relevant waren, en zo ja, hoe ik ze het beste in mijn structuur kon verwerken. Uiteindelijk bleek alles goed te passen en op elkaar aan te sluiten. Dit gaf mij een goed gevoel, omdat ik het idee had dat ik een juiste en begrijpelijke structuur voor mijn onderzoek had gevonden. Ik heb aan de hand van de codes met de stukken tekst eronder, mijn bevindingenhoofdstuk geschreven.

### **3.5 Kwaliteitscriteria**

Ik ben mij ervan bewust dat elke keuze die gemaakt wordt in het doen van onderzoek, van positieve, dan wel negatieve, invloed kan zijn op de kwaliteitscriteria die in kwalitatief onderzoek zoveel mogelijk gewaarborgd dienen te worden. Ik bespreek in deze paragraaf hoe ik de kwaliteitscriteria zoveel mogelijk heb proberen de waarborgen aan de hand van de vier kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek van Guba en Lincoln (1989): credibility, transferability, dependability en confirmability.

#### **3.5.1 Credibility**

Het eerste criterium is credibility en dit waarborgt geloofwaardigheid. Dit gaat erover in welke mate de data uiteengezet in de bevindingen overeenkomen met de werkelijkheid. Het gaat er

hierbij over of ik de bevindingen wel met de werkelijkheid kan vergelijken; Dus of ik hierin fouten heb gemaakt in de interpretatie, of of de respondenten niet naar werkelijkheid hebben geantwoord. Ik heb geprobeerd zoveel mogelijk op beide punten te letten. Allereerst heb ik altijd, zoveel mogelijk doorgevraagd, om te proberen de antwoorden van respondenten zo goed mogelijk te begrijpen. Ook heb ik antwoorden van respondenten vaak geparafraseerd, om zeker te weten dat ik de juiste boodschap had begrepen. Daarnaast heb ik in mijn interviewsetting heel bewust rekening gehouden met het op het gemak stellen van de respondent. Ik heb altijd aan het begin van het interview aangegeven dat ik niet aangesloten was bij de opleiding en geheel onafhankelijk onderzoek deed. Zo heb ik ervoor gezorgd dat studenten wisten dat zij alles eerlijk konden zeggen, zonder dat zij iemand bij de opleiding schaadde, of bekend konden worden gemaakt. Ik kreeg het idee dat dit goed is gelukt. Respondenten hebben aan het einde van het interview ook aangegeven het als prettig en open ervaren te hebben.

### **3.5.2 Transferability**

Dit criterium gaat over generaliseerbaarheid. Ofwel, in hoeverre zijn de antwoorden van de respondenten te vergelijken met de totale populatie (Guba en Lincoln, 1989). In mijn geval is de populatie groot, 513 studenten. Ik ben me ervan bewust dat ik met 13 interviews geen harde stellingname kan doen over verbanden. Dit was ook niet het doel van mijn onderzoek, ik ben op zoek naar verhalen, en probeer patronen te herkennen waar mogelijk.

Toch denk ik dat de verhalen die ik heb gehoord, in bepaalde mate vergelijkbaar zijn met de verhalen van de populatie. Ik heb de man-vrouw verhouding vergeleken met die van de werkelijke populatie en ook heb ik gelet op een variatie aan studenten uit verschillende leergroepen of met een verschillende vooropleiding. Zo heb ik binnen de populatie een heterogene groep gesproken, en dus ook veel verschillende verhalen gehoord. Wel merkte ik richting de laatste interviews al dat ik regelmatig hetzelfde hoorde, wat betekent dat ik dichterbij het punt van verzadiging kwam. In mijn bevindingen heb ik ook duidelijk aangegeven hoeveel respondenten het eens waren met een bepaalde zienswijze. Wanneer bijna alle respondenten hetzelfde tegen een bepaalde situatie aankijken, of er juist een duidelijke tweedeling te zien is, geloof ik dat deze ook in de rest van de populatie te zien kunnen zijn. Wel blijf ik mij er bewust van dat dit een kwalitatief onderzoek is, met een relatief kleine groep respondenten, waardoor conclusies niet te garanderen zijn voor de rest van de populatie.

### **3.5.3 Dependability**

Dit criterium gaat over de consistentie en herhaalbaarheid van het onderzoek (Guba en Lincoln, 1989). Ik heb dit proberen te waarborgen door in ieder geval alle topics in de topiclijst af te lopen en de topiclijst tussendoor bij te werken. In dezen heb ik met zoveel mogelijk respondenten over dezelfde topics gesproken. Dit voorkwam dat ik telkens met respondenten een ander onderwerp besprak en dus uiteindelijk maar heel weinig over elk origineel onderwerp kon zeggen. Wel heb ik constant open gestaan voor nieuwe visies van respondenten. Wanneer een respondent iets nieuws, interessants aandroeg, heb ik dit na het interview opgenomen in de topiclijst, om het zo in het volgende interview te bevragen. Op



deze manier heb ik consistent dezelfde onderwerpen als basis besproken. Daarbij heb ik in dit hoofdstuk zo secuur mogelijk geprobeerd te beschrijven hoe ik te werk ben gegaan, zodat de stappen nagelopen kunnen worden. Wel ben ik mij ervan bewust dat het onmogelijk is om de interviews precies zo te houden zoals ik dat heb gedaan, omdat hier teveel persoonlijke handelingen in verwerkt zaten.

#### **3.5.4 Confirmability**

Dit laatste criterium gaat over de objectiviteit van het onderzoek (Guba en Lincoln, 1989). Waar dit in kwalitatief onderzoek vaak lastig te waarborgen is, vond ik dit minder lastig. Ik kwam bij dit onderzoek echt als buitenstaander binnen bij de opleiding psychologie. Omdat ik vanuit de opleiding amper ondersteund werd in het uitvoeren van mijn onderzoek, terwijl zij wel duidelijk met een vraagstuk zaten, ben ik niet gekleurd het onderzoek ingegaan. Ik wist welke vraag op tafel lag, maar heb hier eigenlijk weinig informatie over ontvangen. Om deze reden kon ik mij volledig focussen op de verhalen van mijn respondenten, de studenten, welke in mijn onderzoek centraal staan. Doordat ik alleen informatie heb ingewonnen bij de studenten, is mijn beeld niet gestuurd door wensen van de opleiding. Ook ben ik zelf geen psychologiestudent, ken geen van de gesproken mensen persoonlijk en ben ik persoonlijk niet bij het vraagstuk betrokken. Juist omdat ik zo ver van het vraagstuk afsta, en alleen door mijn interesse in onderwijs en studiebegeleiding bij dit onderwerp terecht ben gekomen, kon ik mij objectief opstellen. Ik ben mij ervan bewust dat elk antwoord wat respondenten gaven en elk woord in deze scriptie nog steeds onderhevig is aan mijn en aan de lezers interpretatie, toch denk ik dat alle ingrediënten er waren om dit onderzoek zo objectief mogelijk uit te voeren.

## **4. Bevindingen**

In dit hoofdstuk presenteer ik de vergaarde data op overzichtelijke wijze. Ik trek in dit hoofdstuk nog geen conclusies, maar probeer de bevindingen wel al met elkaar te verbinden. Er is een selectie gemaakt van onderwerpen die uit de interviews als relevant naar boven kwamen ten aanzien van de hoofdvraag: *'Hoe beleven eerstejaars studenten psychologie aan de Universiteit Utrecht het keuzeproces rondom het maken van een keuze voor een studierpad in hun eerste jaar en welke rol zien zij hierin voor de opleiding?'*

Om deze vraag de kunnen beantwoorden zijn onderstaande thema's verder uitgediept, besproken en met elkaar verbonden. Er wordt begonnen met een korte beschrijving van de ervaring van context waarbinnen de eerstejaarsstudenten zich bevinden. Vervolgens worden twee hoofdthema's uitgelicht. Allereerst, het proces wat de studenten ervaren richting de keuze voor het studierpad. Met welke instelling zeggen studenten begonnen te zijn? Welke fasen hebben zij in de weg naar de keuze doorlopen? Vervolgens wordt ingegaan op de factoren die een invloed uitoefenen op de verschillende keuzes of gevoelens die in de verschillende doorlopen fasen de overhand hebben. Als laatste maak ik definitief de koppeling naar de rol van de opleiding. Hierbij wordt de opleiding niet alleen bekeken als huidig bestaande factor die mede de weg richting de studierpadkeuze heeft gehad, maar wordt ook dieper ingegaan op de tools die de opleiding afgelopen jaar heeft ingezet. Als laatste ga ik in op hoe de rol van de opleiding volgens studenten in het keuzeproces in de toekomst zou moeten zijn.

### **4.1 Context**

Als eerste schets ik kort de context waar eerstejaars psychologiestudenten zich in bevinden. Veel respondenten beschrijven namelijk hoe de nieuwe studie, de nieuwe stad en de nieuwe inhoud invloed hebben op hoe zij hun eerste studiejaar ervaren.

Eerstejaarsstudenten begeven zich in een nieuwe fase van hun leven. De meeste studenten komen direct vanaf de universiteit (respondent 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13), maar een aantal studenten heeft ook een tussenjaar (respondent 4) gehad of is heeft eerst een jaar psychologie gestudeerd op het hbo (respondent 2, 3 en 9). Hoe de overgang naar het studentenleven invloed heeft op hun beleving, verschilt per persoon.

Met name voor de studenten die direct vanuit de middelbare school psychologie in Utrecht zijn gaan studeren, is de verandering groot. Zij verhuizen of naar een nieuwe stad, of krijgen te maken met veel extra reistijd van en naar de studie.

Zo geeft respondent 1 aan dat ze de studie ontzettend tof vindt, maar wel erg groot in vergelijking met de klassen op de middelbare school. Dit weerhield haar in eerste instantie voor het maken van een keuze richting psychologie. *'Ja ik vond dat wel een spannende overgang, ik wilde ook bijna voor een kleinere studie kiezen.'*

Respondent 2 geeft aan dat voor hem de reistijd wel erg is toegenomen. Hij heeft al hbo gedaan, dus is was aan het begin van zijn studietijd bij psychologie al gewend aan het verlaten van de middelbare school. Hij heeft er wel meer reistijd bij gekregen. Respondent 6 vond de reistijd met name in het begin van haar studie erg wennen, zij heeft zelfs een vak niet gehaald mede door de lange reistijd. Respondent 8 herkent het probleem van de reistijd. Zij moet elke dag 3 uur reizen, dat hakt er wel in. Respondent 13 woont ook nog thuis, maar heeft niet zozeer moeite met de reistijd, maar merkt wel dat het lastig te combineren is om thuis in Leiden te wonen en te werken, en in Utrecht te studeren. Dit vergt haar zelfs zoveel moeite, dat ze overweegt om in Leiden haar studie af te maken.

Veel respondenten (respondent 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13) benoemen erg tevreden te zijn over de studie. Alle respondent hebben de opleiding gekozen omdat ze de onderwerpen binnen de opleiding interessant vinden en de meesten benoemen ook dat zij in hun verwachtingen ten aanzien van de inhoud zijn voldaan. Dit komt met name omdat er in het eerste jaar nog een heel breed scala aan vakken wordt behandeld (respondent 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13)

Sommige respondenten plaatsen hier wel kanttekeningen bij. Zo waren respondent 7 en 8 de studie vooral gaan doen omdat zij probleemgedrag heel interessant vinden, maar ze vinden dat dat in het eerste jaar maar weinig behandeld wordt. Aan de andere kant snapt respondent 7 dit ook wel weer: *'Maar het is natuurlijk heel begrijpelijk dat je eerst de basis moet kennen, zoals de leraar het zelf uitlegt dat je eerst moet weten hoe een normaal lichaam of normaal brein, een normale geest werkt, voordat je kan weten wanneer iets ongezonder is. Dus het is toch wel wat ik had verwacht'*. Respondent 9 is over het algemeen ook heel tevreden, maar hij had juist een meer theoretische insteek ten aanzien van de manier waarop er met de stof omgegaan wordt verwacht. Respondent 9 kwam van het hbo en dacht dat theorie op de universiteit meer centraal zou staan. Dit is wel zo, maar toch vindt hij dat er nog te veel aandacht wordt besteed aan de toepassing ervan: *'Ik had verwacht dat we er nog dieper op in zouden gaan. Ik ben van mijn vorige studie al gewend het toe te passen, dit had ik op de universiteit minder verwacht'*.

Respondent 1, 8, 10 en 13 hebben het vooral over de overgang tussen middelbare school en studie. Zij benoemen allemaal de grote zelfstandigheid waar je mee te maken krijgt op de universiteit. Respondent 8 beschrijft de overgang als lastig: *'Ik vond het wel een best lastige overstap. Je wordt wel echt een soort van, ja je wordt niet per se helemaal in het diepe gegooid, maar toch wel een beetje'*. Ook geeft respondent 10 aan: *'Hier moet je het echt allemaal zelf uitzoeken. Krijg je soms ineens te horen van volgende week moet je een opdracht inleveren als je het zelf niet leest en bijhoudt. Dus ik moest daar echt wel heel erg aan wennen en het is ook echt wel heel veel stof ineens'*. Waar respondent 1, 8 en 10 dit juist als iets lastigs ervaren, vindt respondent 13 de zelfstandigheid die je krijgt juist fijn: *'ik vind het meeste best wel duidelijk. Je mag lekker je eigen ding doen. Ik, eh, hoef zelf niet naar de hoorcolleges om goede cijfers te halen. Dat vind ik handig. Ze zeggen wel we halen dingen uit de hoorcolleges maar zolang je ook in de PowerPoint dingen kan zien, doe ik het liever zelfstandig.'*

Binnen de nieuwe context, die door de verschillende respondenten, verschillend ervaren wordt, maken zij allen aan het einde van het eerste collegejaar al een keuze voor een studiepad. Op hoe zij deze keuze ervaren, welke factoren hierop van invloed zijn en welke rol

de opleiding hierin speelt en in de toekomst kan spelen, wordt in de komende paragrafen ingegaan.

## 4.2 Het keuzeproces

Als eerste wordt er in dit hoofdstuk ingegaan op hoe de respondenten aankijken tegen het maken van een keuze voor een studiep pad aan het einde van het eerste studiejaar. Vervolgens ga ik in op hoe het proces van het maken van een keuze voor een studiep pad volgens hen bij hen is verlopen.

### 4.2.1 Algemene kijk op het keuzeproces

De meeste respondenten (respondent 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13) vinden het erg prettig dat zij na één jaar al een keuze moeten maken voor een studiep ad. Respondent 9 benoemt duidelijk wat veel andere respondenten ook aangaven: *'Ik vind het eigenlijk best fijn dat we zo snel moeten kiezen. Ik merk dat mijn motivatie nu zeg maar weg is gegaan omdat je nu ook vakken moet studeren die je niet leuk vindt. Juist doordat je de studiep aden krijgt kun je de vakken die je niet leuk vindt eruit filteren en kun je juist de vakken gaan studeren die je leuk vindt.'*

Voor een aantal respondenten (respondent 2, 9, 11 en 13) was het feit dat je bij de studie psychologie in Utrecht al na een jaar kan kiezen voor een studiep ad, zelfs een van de redenen om in Utrecht te gaan studeren, geven zij aan: *'ja ik heb ook wel een beetje voor Utrecht gekozen omdat je best wel veel vrije keuze hebt na het eerste jaar'* (respondent 11).

Ondanks dat de meeste respondenten zich dus positief uitten over het moment van de studiep adkeuze, komt de keuze voor sommigen (respondent 1, 7 en 8) toch wel erg snel. Zo heeft respondent 8 nog geen idee welk studiep ad ze moet gaan kiezen. Respondent 6 herkent dat sommige studenten wel stress ervaren rondom de keuze voor het studiep ad, maar ervaart dit zelf niet zo: *'Het is ook wel heel vaak benadrukt. Ja ik vind dat sommige best wel aan het stressen zijn. Maar ook die verdiepen zich niet echt in wat de studiep aden nou precies zijn en nu denk je dat van shit ik moet al bijna kiezen en dan schiet je nu in de stress, maar ja, dat vind ik wel een beetje je eigen schuld'*. Hiermee benoemt respondent 6 dat het een je eigen verantwoordelijkheid is als student om je voor te bereiden op de keuze van het studiep ad.

Het grootste deel van de respondenten herkent zich erin dat je erg vrij gelaten wordt in het kiezen van je studiep ad en dat de studie je hierin niet bij het handje meeneemt: *'Je ziet dat er veel gevraagd wordt om eigen initiatief'* (respondent 1), *'Je bent eigenaar van je eigen proces en daar ben je ook zelf verantwoordelijk voor'* (respondent 5) en *'Je moet natuurlijk wel zelf vragen wat dingen precies inhouden'* (respondent 6). Uit de verhalen van de respondenten blijkt dat zij herkennen dat het initiatief bij jezelf ligt, maar dat zij dit niet als problematisch ervaren. De meeste respondenten impliceren juist een bepaalde mate van zelfstandigheid in het keuzeproces een goede ontwikkeling is.

Wanneer ik deze zienswijzen op het keuzeproces vergelijk, zie ik dat het grootste deel van de respondenten positief staan tegenover de studie keuze. Zij waarderen de vrijheid die ze

krijgen. Wel geven studenten al een blijk van herkenning dat het wellicht een onzeker proces kan zijn. Sommige studenten geven ook bij de algemene kijk op het keuzeproces een gevoel van stress aan. Een verdere uitleg van hoe het proces bij de verschillende studenten is verlopen, heb ik besproken met studenten wanneer in de interviews het keuzeproces in fasen werd besproken.

#### **4.2.2. Doorlopen fasen binnen het keuzeproces**

In de interviews heb ik met de respondenten gesproken over welke verschillende fasen en bijbehorende gevoelens zij gedurende het jaar onderscheidde met betrekking tot het maken van een studiepadskeuze. Omdat ik een duidelijk verschil merkte in hoe de respondenten aan het begin van de studie tegenover de keuze voor een studiepads stonden, start ik met een beschrijving hiervan. Vervolgens ga ik in op hoe het proces bij de studenten verder is verlopen.

##### *Begin studie*

In de verhalen van de respondenten is een duidelijke tweedeling te zien tussen respondenten die aan het begin van hun studie al een idee hadden van welk studiepads zij wilden gaan kiezen (respondent 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13) en respondenten die aan de start van hun eerste studiejaar nog helemaal niet wisten welk studiepads ze wilden gaan kiezen (respondent 1, 5, 6, 8).

De meeste van de respondenten die al goed wisten wat ze wilden doen, willen de klinische kant of de richting van kind en jeugd op gaan. De reden die hiervoor gegeven wordt is dat zij willen gaan behandelen. De meesten willen het soort psycholoog worden wat de gemiddelde Nederlander voor zich ziet, als je aan een psycholoog denkt. Zo geeft respondent 2 aan: *'Ik wilde altijd later al GZ-psycholoog worden, de klinische kant op en met patiënten werken en zo mensen helpen'*. Hij wist voordat hij ging studeren al welk studiepads hem op dit pad zou gaan brengen. Ook respondent 4 geeft aan: *'Ik wist eigenlijk al toen ik dit ging studeren dat ik de klinische kant op zou gaan, ik vind het interessant hoe mensen in elkaar zitten en hoe dat kan afwijken van het gemiddelde.'* Vooral deze respondenten die de klinische kant op willen geven aan dat zij aan het begin van hun studie geen druk voelden rondom de studiekeuze. Het 'klinische' pad is namelijk het logische pad om te volgen als je een behandelend psycholoog wilt worden.

Aan de andere kant noemen de meeste respondenten die aan het begin van de studie nog geen idee hadden wat ze wilden doen, ook dat zij toen nog niet echt stress ervoeren. Zij benoemen ook de onwetendheid aan het begin van het eerste jaar over het moment waarop een studiepadskeuze gemaakt moest worden. Zo geeft respondent 6 aan: *'In het begin was ik me er ook niet bewust van dat het zo snel moest. Ik kon dat waarschijnlijk wel ergens vinden, maar ik was er gewoon nog niet zo mee bezig.'* Respondent 1 beaamt dit: *'Het was erg vaag, iedereen die ik sprak vond het ook vaag, we wisten het gewoon niet zo goed'*. Juist de onwetendheid zorgde ervoor dat de respondenten aan het begin van het studiejaar nog niet heel veel lading hingen aan de keuze voor het studiepads.

## Het proces

Naarmate het jaar verder vorderde, veranderde de eerste gedachten bij sommige studenten. Sommige studenten werden zekerder van hun zaak. Maar waar aan het begin van de studie nog vrijwel alle studenten redelijk luchtig tegenover de studiepadskeuze stonden, is de onzekerheid of twijfel in veel gevallen toegenomen.

Emoties van onzekerheid of twijfel spelen naarmate de keuze dichterbij komt bij veel van de respondenten een grote rol. *'Dan is gewoon echt niet zoveel duidelijk. Dus ik vind het echt heel vaag en ook heel stom, ik wil ook heel breed kiezen omdat ik niet precies weet wat ik wil gaan doen'* (respondent 1), *'Ik weet ook wel dat de keuze niet helemaal vastligt. Ze zeggen ook wel van de druk ligt er niet, maar eigenlijk is de druk wel aanwezig'* (respondent 3). Respondent 3 gaat om met die druk door lijstjes te maken waarin ze benoemt wat ze leuk vindt en wat haar energie geeft. Dit geeft haar rust. Ook geeft zij aan dat zij door haar jaar op het hbo al beter wist wat de studiepads inhielden en dat dit prettig is. Respondent 11 dacht aan het begin van het jaar te weten wat ze wilde, maar door de vele studiepads en het gebrek aan informatie over alle studiepads ervaart ze toch een gevoel van onzekerheid: *'Ik vind het best wel moeilijk om me een beeld te vormen. Dat heb ik bijvoorbeeld bij arbeid en organisatie. Daar krijg je ook niet echt een vak van in je eerste jaar. Dus dat is wel best wel moeilijk om concreet te zeggen van dit vind ik leuk of niet'*. Veel respondenten ervaren de breedte van het eerste jaar als een bepaalde factor van druk.

Ook zijn er respondenten die het luchtiger voelen: *'Wat dat betreft is het ook wel weer makkelijker voor ons denk ik, om binnen een jaar een studiekeuze te maken omdat we wel gewoon een heel breed beeld hebben van wat eigenlijk iedere richting inhoudt'* (respondent 4). Ook respondent 3 vindt het fijn om verder te kunnen kijken dan enkel het pad wat je in eerste instantie zou kunnen kiezen: *'Nou, ja, op zich vind ik het niet heel storend dat ik het nog niet helemaal zeker wist. Want als ik laat maar zeggen, ik denk dat ik pubers leuk vind, dan had ik misschien niet naar sociaal gekeken en misschien wordt het uiteindelijk wel sociaal'*.

Ook respondent 8 geeft aan niet echt stress te ervaren, maar wel moeite te hebben met de studiekeuze: *'Ik vind het heel lastig om dat soort keuzes te maken. Heel veel dingen lijken me ook wel leuk'*. Toch is ze al heel het jaar redelijk relaxed onder de keuze voor het studiepad: *'Maar ik heb zelf nog niet heel veel research gedaan. Daar moet ik echt even een moment voor inplannen en dat dan echt gaan doen. Dan komt het wel goed.'* Ook respondent 6 kan goed dealen met de mogelijke stress die op de loer lag in het keuzeprocess: *'Ik ben best wel nuchter. Ik schiet niet meteen in de stress als ik hoor dat ik een keuze moet maken'*. Tijdens het interview was respondent 6, na wat switchen gedurende het jaar, ook al redelijk zeker van haar keuze voor een studiepad, waardoor ze ook geen onzekerheid meer voelde.

Respondent 9 heeft gedurende het eerste jaar zijn studiepadkeuze juist omgegooid ten aanzien van haar zekerheid in het begin. Hetzelfde geldt voor respondent 13: *'Wat ik wel weet is ik ging naar deze studie toe dat ik kinder- of jeugdpsycholoog wil worden en dat ik dat nu een stuk minder heb. Eerst was dat echt mijn grootste visie voor de toekomst en dat is nu echt mijn nummer 6 geworden'*.

In tegenstelling tot de studenten die gedurende het jaar zijn geswitcht of de keuze nog steeds niet hebben gemaakt, blijven anderen juist het hele jaar zeker van hun zaak, of zijn dat in de loop van het jaar geworden. *'Je kunt van het studiep pad naar carrière gaan, maar je kan ook van carrière naar studiep ad gaan. Dat is denk ik hoe ik het gedaan heb. Ik heb zo van ik wil psycholoog worden, zo ben ik naar het klinische pad gegaan'* (respondent 2). Respondent 10 is op dezelfde manier te werk gegaan: *'Ik heb toevallig vorig weekend naar masters zitten kijken en zo want ik wilde dan klinische psychologie en kind en jeugd psychologie gaan combineren. De masters voor klinische psychologie lijken me gewoon veel interessanter'*. Zij heeft haar toekomstbeeld als uitgangspunt genomen, en daarbij een juist master op basis van interesse gezocht. Respondent 12 wist ook al aan het begin van zijn studie wat hij wilde worden. Nog steeds heeft hij dit pad voor ogen en staat erg ontspannen in de keuze voor een studiep ad: *'Mijn ervaring is ook dat ik eigenlijk altijd terecht kom waar ik terecht kom. Dat klinkt misschien een beetje raar maar vaak op het laatste moment weet ik van oké het zit zo en zo. Ik houd er eigenlijk niet zo van om al een half jaar van tevoren me daar zorgen over te maken'*. Door deze opmerking benoemt respondent 12 specifiek te handelen op gevoel en vertrouwen.

Wat ik namelijk herken in bovenstaande verhalen, is dat de respondenten wanneer zij praten over hun keuze voor een studiep ad, dit vaak erg rationeel proberen te benaderen. Het leek in dit deel van gesprekken alsof respondenten voor zowel zichzelf als voor mij rationeel hun proces probeerden te verantwoorden. Toch voelde ik door de gesprekken heen dat er bij sommige respondenten meer luchtigheid en vertrouwen zat dan er woordelijk uit de gesprekken kwam. Later in de interviews, kon ik beter de vinger leggen op waar dit ogenschijnlijke gevoel van vertrouwen vandaan kwam. Hier kom ik in latere paragrafen in dit hoofdstuk nog op terug.

#### **4.2.3 Drijfveren van invloed op de keuze**

Zoals hierboven al kort aangestipt, laten respondenten zich op een verschillende manier leiden door de informatie of invloeden die zij op zich afgevuurd krijgen rondom de studiep adkeuze. Ook de reactie op of de behoefte aan bepaalde bronnen van informatie lijken verschillend. Sommige studenten gaan op zoek naar veel informatie over de studiep aden, terwijl andere studenten het meer op zich af laten komen. In deze paragraaf worden de verschillende drijfveren die de respondenten in de interviews genoemd hebben, of waar ik naar gevraagd heb, afzonderlijk besproken. Dit geeft een beter idee van waar studenten hun keuzes op baseren.

##### *Interesses*

Een van de belangrijkste factoren, zo geven de respondenten aan, die een rol speelt bij het maken van een keuze voor een studiep ad is hun eigen interesseveld. Alle respondenten hebben uit zichzelf naar deze factor gerefereerd, zonder dat ernaar gevraagd werd.

Wat opvalt is dat een aantal respondenten (respondent 2, 3, 4 en 7) refereert aan interesses die al langer bestonden, al voor de start van de studie. Door het ook daadwerkelijk volgen van de studie beginnen interesses op zijn plaats te vallen, en kunnen deze gekoppeld worden aan

een studierichting. Respondent 2 benoemt ook zijn studiekeuze op basis van een al lang gekoesterde interesse te hebben gemaakt. Daarom gaat hij dat bij de keuze voor een studierichting weer doen. Andere respondenten maken een soortgelijk punt: *'Ik roep al heel lang dat ik pubers interessant vind, en pubertijd en zo'* (respondent 3), *'Ik heb deze studie gekozen omdat ik eigenlijk van jongs af aan eigenlijk al heel veel interesse had in van beetje die klinische kant'* (respondent 7). Ook respondent 4 toont al langer interesse in de klinische kant. Dit was ook de enige kant van de psychologie waar zij in het verleden al mee te maken had gehad.

Wel speelt interesse niet voor iedereen de belangrijkste rol. Zo geeft respondent 1 aan dat zij bepaalde studierichtingen heel interessant vindt, maar dat zij weet ze daar geen beroepen mee kan uitvoeren die graag wil doen. Omdat dit voor haar ook zwaar weegt, kiest ze uiteindelijk voor iets anders, wat ze ook interessant vindt, maar meer in lijn licht met haar toekomstperspectief. Wel is interesse iets waar ze naar terug blijft grijpen in het interview: *'Ik wil wel iets gaan doen wat ik ook echt leuk vind, wat ik interessant vind'*.

De manier waarop interesses een plaats krijgen gebeurt bij de respondenten ook regelmatig andersom. Respondent 5, 6, 9 en 13, hebben juist door het volgen van de studie in het eerste jaar specifieke interesses ontwikkeld, waarvan zij niet wisten dat zij deze hadden. Zo heeft respondent 5 na het volgen van het eerste studiejaar ontdekt dat er zo veel meer is dan enkel de psycholoog hoe de leek in Nederland hem kent: *'Daarom had ik nooit zo naar die opleiding gekeken. Daarna kwam ik er eigenlijk achter dat er zoveel meer is dan alleen klinische psychologie. Dat is best een klein dingetje in de opleiding Ik kreeg veel meer interesse in groepsprocessen.'* Respondent 9 richt zich hierbij meer op de informatie uit specifieke colleges: *'Dan is het tijdens de studie wel zo van: oké dat is wel leuk en dan ga je je er op een gegeven moment meer in verdiepen. Zo krijg je ook een hoorcollege over toegepaste cognitieve psychologie. Dat vond ik ook heel interessant. Ik probeer dat dan wel steeds meer zelf aan te trekken. Waar respondent 5 en 9 zich op de inhoud richten, is bij respondent 6 juist de kennismaking met verschillende werkvormen leidend geweest in het vormen van nieuwe interesses: *'Maar ik denk ook dat ik de onderzoekswereld in wil gaan. Ik ben altijd wel gewoon nieuwsgierig geweest. En ja ik vind verslagen schrijven en zo vind ik ook wel leuk en interessant om te doen'*.*

Daarbij beschrijft respondent 5 de opleiding als hoe ik het tussen de regels door bij veel respondenten in het verhaal terug hoorde: *'Ik zie de studie eigenlijk als 1 groot weetje, alsof overal zeg maar een gloeilamp bij staat van wist je dat?!'*

### *Vakken en docenten*

Het ondersteunen van interesses, of juist het aanwakkeren ervan, gebeurt volgens de respondenten met name door de inhoud van de vakken in combinatie met de docenten die het vak geven. Hoe docenten overkomen, of hoe een bepaald onderwerp in een vak gekoppeld wordt, is volgens de respondenten van invloed op hoe een vak wordt beleefd en hiermee wellicht ook op de keuze van een studierichting.

Respondent 1, geeft aan dat het belangrijk is om van alle studierichtingen een vak te hebben gehad, omdat je pas na het volgen van de vakken kan weten wat er van een studierichting verwacht kan worden. Zo geeft respondent 1 aan: *'Bijvoorbeeld ook, je hebt het studierichting*



*arbeids- en organisatiepsychologie en in het eerste jaar krijgen we daar gewoon niks van. Dan denk ik: ik wil dat pad gaan volgen, maar ik weet niet wat ik moet verwachten. Ik denk dat daarom zo weinig mensen dat pad gaan doen'.* Ook respondent 13 benadrukt deze noodzaak. Zij geeft aan dat er in het eerste jaar helemaal geen specifiek vak is over klinische psychologie en dat dat best gek is. De meeste mensen kiezen immers voor klinische psychologie zonder het ooit in de les behandeld te hebben.

Respondent 1, 4, 6, 7, 9 en 13 beschrijven hoe de vakken bijdragen in de informatievoorziening: *'We begonnen met neuropsychologie, een vak hersenen en gedrag, dus toen werd het automatisch een soort van wat concreter'* (respondent 1), *'Het eerste jaar belicht de studie heel veel vakken, eigenlijk alle kanten die psychologie heeft. Dat maakt het makkelijker voor ons denk ik, om binnen een jaar een keuze te maken'* (respondent 4). Op de vraag hoe de respondent is gekomen op de uiteindelijke keuze voor een studiepad, geeft respondent 4 aan: *'eigenlijk gewoon door netjes naar mijn colleges te gaan'*. Hiermee geeft zij aan dat de vakken en colleges een grote rol spelen in het keuzeprocess. Respondent 9 reageert op deze vraag met: *'gewoon door middel van de vakken die ik heb gehad. Je krijgt wel echt goed de vakken van tevoren.'* Respondent 6 en 7 vinden het vooral prettig dat de inhoud van de vakken waarschijnlijk al ongeveer lijkt op het gelijknamige studiepad. Dit maakt het proces richting het maken van een studiekeuze voor hen makkelijker.

Zoals te lezen worden de vakken in dezen ook wel benaderd als een aangereikte bron van informatie, waardoor de interesse gevoed wordt waarop de keuze mede gebaseerd wordt. Ook dragen vakken bij aan een duidelijker beeld van wat je als student kan verwachten van een studiepad.

De respondenten zijn zich ook bewust van een gevaar wat erin schuilt dat de vakken een belangrijke invloed hebben op de keuze voor een studiepad. Waar zij de vakken redelijk rationeel als bron van informatie benaderen, zien zij ook een meer subjectief aspect. Zij benoemen dat hoe een vak overkomt op studenten, voor een groot deel ook bepaald wordt door hoe de docenten het vak brengen en welke klik je als student met de docent hebt. Zo geeft respondent 3 aan: *'Ik merk wel dat ik door sociaal, daar moet ik wel echt over nadenken, dat ik dat vooral heel leuk vind doordat iemand de colleges gaf die het zo leuk en prachtig kon vertellen. Dat dat onbewust een hele grote rol speelt'*. Ook respondent 10 geeft aan dat de docent van een vak wel echt invloed heeft op de totale beleving van het onderwerp. Bij een oninteressant persoon kan zij haar aandacht er niet bij houden. Haar oorspronkelijke keuze voor het studiepad kind en jeugd is misschien zelfs wel deel veranderd in een ander studiepad, omdat ze de docenten van de vakken heel saai vond: *'Ik vond dat vak eigenlijk best wel saai. Dat kwam eigenlijk vooral door de docenten die het gaven en mijn klik met hen. Daardoor ben ik ook wel een beetje gaan twijfelen over mijn keuze.'*

### *Toekomstbeeld*

Een factor die ook al eerder is gevallen, en die hier verder uitgediept wordt, is die van het toekomstbeeld. Alle respondenten refereerde in de interviews in meer of mindere mate naar de rol die hun visie op de eigen toekomst speelt bij het maken van de keuze van het studiepad.

Respondent 1, 2, 6, 9, 10, 11 en 12 geven aan dat ze het erg belangrijk vinden dat de masters of de banen die de student voor ogen heeft, goed aansluiten op het studiep pad. Zij hebben behoefte aan een bepaalde zekerheid over de weg die zij voor zichzelf uitstippelen. Respondent 2 weet bijvoorbeeld heel duidelijk wat hij wil gaan doen. *'Ik heb zelf ook ervaring als cliënt en het is gewoon de kant die ik op wil. Ik kies eerst mijn carrière, daar pas ik mijn studiep ad op aan'*. Respondent 12 staat hier hetzelfde in: *'Ik zie de studie als een middel, om tot een doel te komen, niet als een doel op zich'*. Respondent 9 is de studie al gaan doen met het idee: *'dat ik zelf iets er mee wil gaan worden later'*. Hij verwacht dat anderen ook met dit idee de studie zijn gaan volgen.

Wel maakt dit respondent 1 onzeker. Ze wil graag het juiste pad bij haar toekomst vinden, maar ze weet nog niet zo goed wat die toekomst in gaat houden. Of welke banen in lijn liggen met de verschillende studiep aden. *'Je krijgt dus de stof en niet wat je ermee kan. Dat is toch best wel heel anders. Dat vind ik dus wel lastig: van wat kan ik er nou later eigenlijk mee'*. Ook respondent 6 heeft meer behoefte aan informatie over wat je precies kan worden met een studiep ad: *'Het lijkt me wel fijn om iets meer te weten over wat voor werk je later kunt doen'*.

Respondent 3, 4, 5 en 8 geven de toekomstbeelden juist een andere rol. Zij vertrouwen erop dat wanneer zij iets kiezen wat ze interessant vinden, er vanzelf een passende toekomst bij gevormd wordt. Zij handelen minder op basis van kennis of ratio, maar hechten een meer waarde aan hun intuïtie en 'gut feeling': *'Ik heb het hele idee van baankansen losgelaten, psychologie is toch niet echt iets wat heel erg garant staat voor een baan. Wat dat betreft heb ik zoiets van, ja, ik kan beter iets kiezen wat ik echt leuk vind'* (respondent 3). Ook respondent 8 kent een gevoel van vertrouwen: *'Ik heb altijd het idee van het komt vanzelf wel goed. Dus met een baan zal waarschijnlijk ook wel goedkomen.'* Daarbij heeft respondent 4 het gevoel dat de toekomst wat ver van haar afstaat. Dit maakt dat zij de keuze van het studiep ad nu wat minder baseert op mogelijke masters of banen. Respondent 5 staat hier hetzelfde in: *'We moeten natuurlijk ook nog een master kiezen. Ik denk dat je dan pas echt heel specifiek gaat kiezen. Het is denk ik heel lastig om nu al te zeggen dit kun je ermee worden. Je kunt er volgens mij heel veel mee worden.'*

### *Invloeden van buitenaf*

In bovenstaande kopjes heb ik het vooral gehad over op welke manierfactoren betreffende de eigen interesses of de eigen visie de respondenten meewogen in de keuze voor een studiep ad. Ook heb ik in de interviews met de respondenten gesproken over hoe factoren van buitenaf invloed hadden op hun studie keuze. Als eerste behandel ik onder dit kopje de factor buitenwereld, waarbij keuzes of meningen van andere studenten en naasten centraal staan. Vervolgens dag ik in op invloed van de opleiding op de keuze.

Vrijwel alle respondenten geven aan dat de keuzes die andere studenten of vrienden maken niet bewust meespelen bij het maken van de eigen studie keuze. *'Qua vriendinnen gaat iedereen de andere kant op, je weet toch niet bij wie je in de werkgroep terecht komt'*. (Respondent 3), *'We hebben het er eigenlijk weinig over met medestudenten'* (respondent 4). Respondent 13 laat zich juist afschrikken door keuzes die anderen maken: *'Omdat zoveel mensen klinische psychologie willen doen, wordt dat een beetje uit mij geslagen ofzo. Ik wil dan zogenaamd uniek zijn'*.

Bij bovenstaande worden wel kanttekeningen geplaatst. Hoewel respondenten aangeven dat zij niet bewust beïnvloed worden, herkennen sommige respondenten wel dat de keuzes of meningen van anderen onbewust toch richting kunnen geven aan de studiepadskeuze. Zo geeft respondent 1 aan: *‘Wat ik meer denk is dat mensen veel niet weten. Want van kind en jeugd hoor je gewoon heel veel. Dus dat mensen dan denken van oh dat doen veel mensen dus dat zal wel leuk zijn. Dan horen ze veel van kind en jeugd en dan gaan ze daarheen bij de voorlichting. Het is dus meer de onwetendheid’*. Op deze manier kunnen mensen dus onbewust beïnvloed worden door de buitenwereld. Ook geeft respondent 6 aan dat andere studenten wel kunnen helpen in het verschaffen van informatie. Zo horen sommige studenten van andere dat je als je wilt gaan behandelen, het beste de klinische kant op kan gaan. Ook dit heeft weer te maken met onwetendheid. Eigenlijk lijken studenten zich dus met name te laten beïnvloeden door anderen, wanneer zij zelf het gevoel hebben nog niet genoeg informatie te hebben of nog zoekende te zijn. Er wordt aangegeven dat dit dus wellicht een meer onbewust, dan een bewust proces is.

Wel geeft een enkele respondent aan de mening van vrienden of familie bewust mee te wegen in het proces van het maken van een studiepadskeuze. Deze mening is volgens de betreffende respondenten niet leidend, maar er wordt wel waarden aan gehecht. Zo hecht respondent 8 waarde aan de ervaringen van haar buurvrouw, maar wel enkel als ze er zelf echt niet uit komt. *‘Als ik het echt niet weet kan ik anders altijd mijn buurvrouw vragen, want die is GZ-psycholoog. Maar ik ben eerder geneigd om het zelf te doen’*. Ook respondent 13 zou als ze er zelf echt niet uitkomt te rade gaan bij bekenden: *‘Ik zou er heel veel over praten met vrienden en familie. Ik zou willen weten wat het beste bij me past’*.

### *De opleiding*

Als andere factor die invloed uit kan oefenen op de studiepadskeuze van studenten, of welke een rol speelt in het proces richting deze keuze, is de opleiding. Hierbij gaat het niet zozeer om de colleges, maar met name om de handelingen die de opleiding specifiek verricht bij het begeleiden van studenten in het maken van de studiekeuze. Alle respondenten erkennen dat er momenteel een bepaalde rol in dit proces is weggelegd voor de opleiding. Op deze rol wordt in de volgende paragraaf meer gedetailleerd ingegaan. In deze paragraaf beschrijf ik enkel hoe de opleiding door de respondenten in het algemeen is ervaren als al dan niet bepalende factor in het keuzeprocess.

Uit de verhalen van de respondenten blijkt dat zij een vrij wisselende beleving hebben ten aanzien van de rol die de opleiding speelt in het keuzeprocess.

Een aantal respondenten (respondent 2, 3, 8, 10, 12) ziet de huidige rol van de opleiding als groot. Zo geeft respondent 2 aan: *‘Ze benoemen wel vaak van we zijn er voor je, we kunnen je helpen’*. Echter heeft respondent 2 dit niet als prettig ervaren. Hij wist toch al welke keuze hij wilde maken. Respondent 8 vindt het wel goed dat de opleiding benadrukt dat studenten echt een keuze moeten maken. Ook respondent 3 vindt dat de opleiding veel tijd steekt in de begeleiding van de studiekeuze. Respondent 12 irriteert zich eerder aan de mate van begeleiding vanuit de opleiding: *‘Het wordt echt je strot door geduwd!’*. Ondanks dat bovenstaande respondenten een relatief grote rol ervaren vanuit de opleiding, herkennen ze

wel dat studenten de begeleiding altijd in enige mate zelf moeten opzoeken. Het wordt volgens hen niet allemaal voor je voorgekauwd.

Aan de andere kant ervaren respondent 1, 5, 6, 9, 11 de invloed van de opleiding als kleiner. Ook zij herkennen dat je er zelf achteraan moet, maar dit heeft voor hen een meer negatieve lading als voor de bovengenoemde studenten. Zo geeft respondent 1 aan: *'Je moet er zelf wel echt achteraan zitten.'* Zij geeft ook aan dat er wel mensen zijn die alles opvragen, maar dat lang niet iedereen zo is. *'De meesten komen niet vanzelf'*. Respondent 5 geeft ook aan dat het initiatief wel echt vooral bij de student ligt. Dit vindt ze ook niet heel storend, de student is immers ook zelf verantwoordelijk. Respondent 6 herkent dit, zij ziet veel groepsbegeleiding, maar aan individuele begeleiding schiet het soms nog tekort, benoemt ze.

Respondent 13 ziet als enige een overgang in mate van begeleiding. Zij geeft aan dat er in het begin wel wat veel begeleiding was vanuit de opleiding, en de opleiding ook wel kon pushen richting meer verdieping, maar dat dat nu minder is. Nu is het meer de eigen verantwoordelijkheid. Dit vindt ze prettig.

De verschillen in beleving van de mate van begeleiding vanuit de opleiding, wordt in de volgende paragraaf verder uitgewerkt en in specifieke thema's behandeld.

### **4.3. De huidige rol van de opleiding**

Zojuist heb ik al kort aangegeven welke beleving de studenten hebben van de rol die de opleiding speelt in hun keuzeprocess richting een keuze voor studiepad. Aangezien de rol die de opleiding volgens studenten speelt en in de toekomst kan spelen in dit onderzoek centraal staat, wordt allereerst de beleving van studenten rondom de concrete acties die de opleiding nu onderneemt in de begeleiding van de studiekeuze, behandeld.

#### *Tutor*

In de interviews heb ik met alle respondenten over de rol van de tutor gesproken. Elke student wist direct over wie ik het had wanneer ik de tutor benoemde. Meestal droegen zij zelf de tutor aan als een belangrijk persoon in hun eerste jaar van de studie.

Alle respondenten herkennen in de tutor een vast figuur in het eerste studiejaar, waarbij je terecht kan met alle vragen en welke de werkgroepen verzorgt. Ook benoemen alle respondenten de rol die de tutor speelt in het organiseren van werkgroepen rondom de studiepadkeuze en de reflectie hierop. *'Onze tutor die zit ook best wel flink erop laat ik het zo zeggen'* (respondent 2), *'We hebben ook van die bijeenkomsten ook over het kiezen van een studiepad. Ook over baankansen, en wat je allemaal kan doen. Buitenland. En dat is wel echt fijn.'* (Respondent 6) *'Je hebt een tutor en dan heb je soms een tutoraat, dus niet elke week, maar gewoon een werkgroep waar je tutor wat meer algemene informatie vertelt. Deze gaat ook soms over de studiepadkeuze: welke studiepaden je kan kiezen en je hebt heel veel profileringsruimte.'* (Respondent 10).

In het tutoraat wordt dus vooral algemene informatie besproken, maar er is bij de tutor volgens respondenten ook ruimte voor individuele vragen en begeleiding. Wel hebben de respondenten op in wisselende mate behoefte aan de groep en individuele begeleiding van een tutor.

Respondent 4, 7, 10 en 12 geven aan in het afgelopen jaar gebruikt te hebben gemaakt van extra begeleiding die je van een tutor kan verwachten. Respondent 4 en 12 zijn vooral met persoonlijke of samenwerkingsproblemen naar de tutor toegestapt. De tutor is voor hen ook niet enkel om te begeleiden in het maken van keuzes, maar ook een persoon waar je soms gewoon je verhaal bij kan doen. Respondent 7 en 10 wel echt een gesprek met de tutor aangevraagd specifiek over de studierpadkeuze. Respondent 7 geeft aan dit vooral gedaan te hebben omdat ze een lage drempel voelt: *'Het is gewoon veel laagdrempeliger. Daardoor kan je ook wel makkelijker contact maken als je hulp nodig hebt. Je durft veel sneller een mailtje eruit te sturen. Betere sfeer ook in de gesprekjes'*. Ook respondent 10 benoemt de laagdrempeligheid specifiek als een reden voor het aanknopen van een gesprek met de tutor.

De grootste groep respondenten (1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 en 11) ervaart deze rol van de tutor ook als prettig, maar heeft nog niet actief gebruik gemaakt van de extra individuele begeleiding die een tutor kan bieden. Wel zijn ze het er allemaal over eens dat het goed is dat de tutor als vast, laagdrempelig aanspreekpunt beschikbaar is. *'Ik heb eigenlijk bijna al mijn werkgroepen van mijn tutor. Dat vind ik wel heel fijn. Die kent ons ook goed. En ik weet wat goed gaat en wat niet goed gaat.'* (Respondent 6). *'Een tutor die gewoon zeg maar, net zoals een mentor op de middelbare school echt bij je blijft zegmaar dat eerste jaar, om toch nog een beetje een soort van steun te hebben het eerste jaar.'* (Respondent 9).

Een enkele respondent (13) geeft aan totaal geen behoefte heeft aan individuele begeleiding van de tutor, en welke het ook niet uitmaakt of de tutor deze rol wel of niet kan aannemen. Ze herkent wel dat het voor andere prettig kan zijn om een vast persoon te hebben in de vorm van een tutor, maar vind het zelf eigenlijk een beetje *'bemoederend'*.

Voor nu wordt de tutor dus met name gebruikt om echt informatie te vergaren over de studierpaden. Toch geeft het naar eigen zeggen, veel studenten een fijn gevoel dat de mogelijkheid er wel altijd is om naar de tutor toe te stappen met meer persoonlijke zaken rondom de keuze, maar ook rondom andere kwesties.

### *Mentoren*

Een andere vorm van begeleiding die door de opleiding wordt georganiseerd en door de respondenten genoemd werd is die van de studentmentoren. Dit zijn per werkgroep twee ouderejaarsstudenten die zijn aangesteld om de studenten in hun eerste jaar te helpen of begeleiden bij alle vragen en problemen die zij hebben.

Respondenten ervoeren de rol of begeleiding vanuit mentoren bij de keuze voor een studierpad duidelijk als een stuk kleiner dan die van de tutor. Dit werd vooral duidelijk doordat maar weinig respondenten uit zichzelf over de mentoren begonnen. Ook konden sommige studenten amper vertellen wie de mentoren waren en wat hun functie is. De respondenten zijn verdeeld over de mate van begeleiding die mentoren hebben of zouden kunnen hebben.

Vijf respondenten (3, 4, 8, 9 en 12) zien in de huidige vormgeving een kleine rol voor mentoren die zich vooral rond de eerste weken van de studie centraliseert. *'Een vrij kleine rol eigenlijk. Die zeggen af en toe wat in de groeps-chat en in het begin hebben we weleens uitjes gedaan en een rondleiding gedaan maar verder niet echt'* (respondent 4). Respondent 12 geeft aan dat de rol van mentoren *'miniem'* is en hij *'eigenlijk wel wat meer van ze had willen zien in de rest van het jaar'*.

Wel geven sommige respondenten (respondent 3, 6, 10, 11 en 12) aan het prettig te vinden om in de weg naar hun keuze voor een studiep pad geïnformeerd te willen worden door studenten, omdat zij denken dat studenten een eerlijker, ongekleurder verhaal vertellen dan docenten. Hiervoor is de rol van een mentor dan weer erg geschikt. *'Studenten zijn iets eerlijker vind ik. Dat is wel fijn. Die zijn niet hun eigen studiep ad aan het aanprijzen. Maar die zeggen meer van ja dit is lastig, dit viel tegen.'* (respondent 6). In deze zin zou wellicht een grotere rol hierin weggelegd kunnen worden voor de mentoren. Respondent 10 geeft vooral aan het jammer te vinden dat de mentoren zo'n kleine rol spelen: *'Ik vind dat wel jammer, ik heb ook niet echt het idee dat ze proberen ons te helpen. Daar valt nog wel meer uit te halen.'*

### *Studieadviseur*

Naast de tutor en twee mentoren die de studenten worden aangeboden, hebben zij ook nog de mogelijkheid om naar de studieadviseur te gaan. Waar mentoren en de tutor regelmatig actief in contact staan met de studenten, is de studieadviseur een persoon waar de studenten zelf naartoe moet gaan.

In elk interview heb ik met de respondenten gesproken over de studieadviseur. Een tendens die al gauw te merken was is dat de meeste respondenten (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, en 10) een grote drempel voelen om op de studieadviseur af te stappen. *'Ik vind dat een best grote stap'* (respondent 1). *'Ik denk dat de stap heel groot is om daar naartoe te gaan'* (respondent 5). *'Een studieadviseur? E; ik denk dat dat een nog grotere drempel!'* (respondent 8). Dit is interessant, aangezien de studieadviseur juist de persoon is om als student heen te gaan voor persoonlijk advies.

De voornaamste reden die respondenten geven voor het ervaren van een drempel om naar de studieadviseur te gaan, is dat ze simpelweg niet weten wie het is, waar die voor bedoeld is en waar de studieadviseur eigenlijk zit. *'Het is gewoon een grote stap aangezien ik niet eens weet waar ik heen moet en wie het is en wat ik kan verwachten'* (respondent 1). Ook respondent 3, 4, 7 en 10 geven expliciet aan eigenlijk niet te weten waarde studieadviseur zit en wie het is. Ook voegen respondent 1 en 5 hieraan toe te denken dat de studieadviseur niet alles weet, omdat deze de studenten helemaal niet persoonlijk kent. Zij vragen zich af hoe goed een studieadviseur een student kan adviseren na één gesprek.

Een paar respondenten (6, 9, 11, 12 en 13) voelen deze drempel niet en heeft de studieadviseur zelf opgezocht, of geeft aan dit zonder drempel te doen wanneer het nodig is. Respondent 6 en 11 hebben zelf nog geen gebruik gemaakt van de studieadviseur, maar zeggen dit allebei wel te overwegen, wanneer het nodig is. Zij denken hier met name aan met betrekking tot de keuze voor een studiep ad. Dat is volgens hen in het eerste jaar met name

een onderwerp waarmee je naar een studieadviseur kan. Respondent 9, 12 en 13 zijn alle drie wel naar de studieadviseur geweest. Dit ging bij respondent 9 over het combineren van zijn passie voor muziek met de studie, bij respondent 12 over privéomstandigheden en bij respondent 13 over het switchen naar een andere stad. De respondenten die al gebruik hebben gemaakt van de diensten van de studieadviseur hebben dat dus alle drie niet gedaan met betrekking tot de keuze voor een studierpad.

Naar aanleiding van bovenstaande lijkt de studieadviseur dus een relatief kleine rol te spelen bij het maken van een keuze voor een studierpad bij de respondenten. Dit terwijl de respondenten vaak wel herkennen dat een studieadviseur een handige bron van informatie kan zijn, maar dat de drempel nu wat hoog is om erheen te stappen.

### *Georganiseerde activiteiten*

Naast dat de opleiding personen aanstelt die de studenten kunnen helpen bij het maken van een keuze voor een studierpad, organiseert de universiteit ook activiteiten die geheel in het teken staan van deze keuze en voor het hele eerste jaar toegankelijk zijn. Volgens de respondenten hebben er dit jaar twee van deze activiteiten plaatsgevonden.

Over het initiatief van de organisatie van de activiteiten en over de inhoud op zich waren de meeste respondenten (2, 3, 4, 6, 8, 9, en 12) enthousiast. *'Ik ben er niet geweest, maar ik vind zo'n studierpadmiddag wel een goed initiatief voor mensen die het nog niet weten.'* (Respondent 4). Respondent 9 is wel geweest en was met name enthousiast over de informatiemarkt: *'Wat ik heel fijn vond was de infomarkt die ze hadden.'*

Toch zijn respondenten voor de rest eerder kritisch. Zo benoemt respondent 1, die de middagen als een van de weinigen allebei had bezocht, sommige onderdelen van de middagen minder goed te vinden: *'Die middagen vond ik dan echt weer niet zo informatief. Ik weet nog steeds niet waar ik aan toe ben, en ik ben er allemaal geweest.'*

Vooraf rondom de vorm en planning worden ontevredenheden expliciet genoemd: De middagen waarop de activiteiten plaatsvinden worden te lang gevonden (respondent 1, 2, 5, 7, 8, 11 en 13) en de timing van zeker 1 van de activiteiten was erg slecht (respondent 1, 2, 5, 6, 8 en 13). De meeste van de respondenten die de middagen te lang vonden duren gaven aan wel gekomen te zijn of niet eerder weg gegaan te zijn als het kortere dagen waren. *'Het is ook een hele middag, je gaat er ook van 1 tot 5 heen. Je kan niet even gaan.'* (Respondent 5). *'Ik ben daar niet naartoe geweest omdat het best wel lange dagen waren'* (Respondent 11).

Daarbij werd regelmatig genoemd dat een van de studierpadvoorlichtingsmiddagen na een tentamen viel, wat de opkomst en motivatie niet ten goede deed. *'Dat was vlak na een tentamenweek. Dus eigenlijk ging niemand daar naartoe.'* (Respondent 6). Respondenten gaven vaak achteraf aan het wel zonde vinden niet te zijn geweest: *'Het duurde heel lang en het was na tentamen. Toen ben ik daarna maar gegaan omdat ik dacht ik zoek het wel op internet. Misschien niet heel handig.'* (Respondent 8).

Ondanks de kritiek op de middagen, vinden respondenten wel dat de opleiding de middagen moet blijven organiseren, maar wellicht in een andere vorm en op een ander moment. Hierop ga ik in de paragraaf 'suggesties voor de rol van de opleiding', verder in.

### *Schriftelijke informatie*

In sommige interviews is het ook gegaan over de rol van de schriftelijke informatie die de universiteit op haar website of via folders verschaft aan de studenten met betrekking tot de studiekeuze. Opvallend was dat minder dan de helft van de respondenten (respondent 1, 2, 3, 8, 10 en 13) schriftelijke informatie als begeleidend onderdeel vanuit de opleiding richting de studierichting heeft genoemd.

Zo noemt respondent 1 dat er op de studierichtingmiddagen folders waren, maar dat ze deze niet heeft gepakt omdat alles ook op internet te lezen is. Ook respondent 2 geeft aan dat geprinte informatie niet meer nodig is: '*Alles staat ook op internet*'. Respondent 8, 10 en 13 vinden het erg fijn dat alles op internet staat. Zij maken graag zelfstandig keuzes op basis van zelf vergaarde informatie. Schriftelijke informatie vinden de respondenten die het hierover hadden dus zeker wel handig als back-up, maar deze hoeft niet geprint te zijn.

Respondent 3 ervaart dit juist andersom. Zij erkent dat er veel op internet staat, maar maakt zelf toch liever gebruik van persoonlijk contact: '*Ik vind het fijner om het gewoon even aan iemand te vragen*.' Met de andere respondenten is niet over de rol van schriftelijke informatie gesproken, maar door het uitblijven van het gesprek hierover, merkte ik dat zij de rol van de schriftelijke informatie niet als doorslaggevend ervoeren.

## **4.4 Suggesties voor toekomstige rol van de opleiding**

Zoals ik hierboven heb aangegeven, hebben respondenten wisselende wensen en behoeften als het gaat om ondersteuning en begeleiding vanuit de opleiding. Vanuit de verhalen van de respondenten over het maken van een studierichtingkeuze, welke factoren hierop van invloed zijn en hoe zij aankijken tegen het huidige begeleidende aanbod van de opleiding, kan gekeken worden naar hoe respondenten de rol van de opleiding als meer passend zouden ervaren. Juist omdat verschillende zaken studenten drijven, en studenten de keuze op wisselende manier aanpakken, kan ik me voorstellen dat het voor een opleiding lastig is te weten hoe op deze verschillen ingespeeld kan worden. Om deze reden heb ik studenten specifiek om suggesties gevraagd, zodat ik naast mijn eigen analyse, handvatten vanuit de interviews heb. Voordat ik over ga op de analyse van het bovengenoemde, beschrijf ik dus eerst de bevindingen rondom dit thema vanuit de interviews. De respondenten geven verschillende tips op verschillende topics. De meest terugkerende suggesties zet ik hieronder uiteen.

Respondenten spreken terugkerend in de interviews over de mate van eigen initiatief nemen versus het ontvangen van een stimulans vanuit de opleiding, om je als student meer te verdiepen in jouw visie op de studierichtingen. Veel respondenten (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, en 13) herkennen dat het initiatief in vergelijking met de middelbare school best erg bij de student ligt. Dit vinden respondenten over het algemeen niet erg, het is ook de eigen verantwoordelijkheid en het is ook logisch dat er op de universiteit meer zelfstandigheid van



studenten verwacht wordt. Toch wordt vaak genoemd dat iets meer persoonlijke begeleiding, vanuit de opleiding gewenst kan zijn (respondent 1, 2, 5, 8, 11 en 13). Dit geldt met name voor mensen die zelf nog niet zo goed het initiatief durven nemen, of zelf niet goed weten waar het pijnpunt zit rondom hun onzekerheid over een keuze voor een studiep pad. Ook kan de overgang van de middelbare school naar het studeren groot zijn. De opleiding mag hier volgens respondenten soms meer rekening meer houden in het begin van het eerste jaar. Respondent 2 herkent dit, maar begrijpt ook dat het voor de opleiding moeilijk is om persoonlijke begeleiding te bieden: *'Je moet zelf denk ik best wel veel initiatief nemen om erachter te komen wat je wil. Ja het is, lastig. Je hebt 500 studenten.'* Een balans zou wenselijk zijn, maar hoe dit in de praktijk het beste vormgegeven kan worden, vinden de respondenten lastig.

Toch vinden enkele respondent (6, 9) dat de opleiding er meer bovenop moet zitten. *'Ik denk dat ze ook wel meer verplichte bijeenkomsten moeten doen. Stel het komt niet goed uit dan denk je snel van nee ik ga niet. Maar je moet wel echt de info hebben anders zit je volgend jaar met een verkeerde keuze.'* (Respondent 6). Ook respondent 9 geeft aan dat bijvoorbeeld een verplichte afspraak maken met de studieadviseur, studenten dwingt om beter over hun keuze na te denken.

Een ander belangrijk topic wat naar boven komt is welke personen het meest geschikt of wenselijk zijn om de studenten voor te lichten over de studiepaden.

Een groot deel van de respondenten (1, 3, 5, 6, 7, 10, 11 en 13) vindt het het prettigst wanneer een ouderejaarsstudent, of iemand die al aan het werk is, vertelt over zijn of haar keuze voor een studiep ad en hoe die is bevallen. Nu merken respondenten dat de opleiding nog vooral docenten zelf voorlichting laat geven, dit zou volgens de respondenten dus uitgebreid kunnen worden. Zo geeft respondent 1 aan: *'Juist oud studenten vragen wat zij aan het doen zijn. Zodat je een beetje een concreet beeld krijgt van ja, uiteindelijk zijn docenten docent geworden en die doen er wel wat naast. Maar dat is niet waarom de meeste mensen deze studie doen. Dus dat eerder je oud studenten vraagt van uit het UMC bijvoorbeeld wat ze dan precies op zon dag doen en hoe ze daar gekomen zijn.'* Ook respondent 3 benoemt het minder prettig te vinden wanneer docenten de voorlichtingen geven: *'Ik denk het liefst studenten die het studiep ad al volgen. Ik merk dat docenten heel erg hun eigen vak aan het promoten zijn.'* Respondenten vinden dit ook prettig omdat ze soms meer de behoefte hebben om te weten wat je later nou echt met de studiepaden kan. Iemand die al werkt of verder is in de opleiding heeft hier beter zicht op dan zichzelf.

Als laatste interessante toevoeging viel mij op dat met name de respondenten die eerst hbo (respondent 2, 3, 9) hebben gedaan vinden dat de opleiding beter kan faciliteren en ondersteunen in het doen van zelfreflectie. Zeker ten aanzien van de keuze voor het studiep ad en de redenen voor het maken van deze keuze, schiet een stukje zelfreflectie volgens hen tekort. Reflectie gaat nu eerder over academische vaardigheden en niet over de student als mens. Gevoelens en persoonlijke voorkeuren worden hierdoor onderbelicht. Respondent 3 geeft aan dat dit alleen slaagt als er ook echt veel aandacht aan besteed wordt: *'Het moet wel echt een dingetje worden wat je wekelijks moet gaan doen. Anders vraag ik me wel af of het zin heeft.'* Respondent 5 heeft geen hbo gedaan, maar denkt ook dat zelfreflectie een goede stimulans is om een student zelf tot overwogen keuzes te laten komen: *'Ik denk dat je er al*

*schrijvende wel achter komt van, dit is wat ik wil, dit is wat ik niet wil. Dingen waar je tegenaan loopt*'. Ook respondent 8 herkent dat een zelfreflectie een prettige methode is bij het maken van een belangrijke keuze.

## 5. Analyse

In het voorgaande hoofdstuk zijn de bevindingen uitgebreid weergegeven. In dit hoofdstuk geef ik de bevindingen meer diepgang en verantwoording. Dit doe ik door de theorie, de bevindingen en mijn eigen denkbeelden zich tot elkaar te laten verhouden, om zo tot nieuwe inzichten te komen. Ik doe dit volgens dezelfde structuur als het conceptueel kader en het bevindingenhoofdstuk: het keuzeproces, de rol van de opleiding hierin, suggesties voor de rol van de opleiding in de toekomst.

### 5.1 Het keuzeproces

In de bevindingen is te zien dat de weg naar een keuze voor veel studenten anders verloopt. Een gelijkenis is dat alle respondenten aan het begin van het studiejaar allemaal redelijk luchtig tegen de keuze aankijken. Naarmate het jaar vordert, treden er bij meer studenten gevoelens van stress of onzekerheid op. Het keuzeproces wordt door de respondenten over het algemeen rationeel besproken. Zij geven aan hun keuze te laten beïnvloeden door bijvoorbeeld interesses, informatie uit de vakken of hun uitzicht op de toekomst.

#### *Het rationele keuzeproces*

Het keuzeproces hoe de meeste respondenten het omschrijven komt overeen met de rationele stijl van keuzes maken (Bruce en Scott, 1995). Zij verantwoorden hun keuze vooral op basis van hun afwegingen van vergaarde informatie. Hoe deze informatie strookt met hun interesses of toekomstbeeld, geeft de meeste richting aan de keuzes. Het rationele keuzeproces is het keuzeproces wat volgens literatuur (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017 ; Cursue en Scrijver, 2012) als de stijl met de minste negatieve gevolgen wordt gezien. Deze stijl is het makkelijkst te omschrijven en het makkelijkst te voorspellen.

Volgens Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) leidt dit keuzeproces tot de meest weloverwogen en best gevoede keuzes. Om een rationele keuze te kunnen maken moeten studenten twee fasen geheel doorlopen. De langste fase is de fase van exploratie, waarbij de studenten zoveel mogelijk informatie vergaren over het onderwerp van keuze in relatie tot zichzelf en tot de buitenwereld. Dit doet de student tot het moment dat de student zelf denkt alle informatie tot zich te hebben genomen om een gevoede keuze te kunnen maken (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017). Wanneer studenten deze fase doorlopen hebben, zouden zij voldoende gevoed moeten zijn met kennis, om een weloverwogen keuze te kunnen maken. Deze keuze noemen Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) de fase van commitment.

In de bevindingen is terug te zien dat elke student de fase van exploratie in een bepaalde mate doorloopt. Alle respondenten beschrijven zich op een bepaalde manier te verdiepen of te gaan verdiepen in de keuze voor een studiep pad. Ook worden de drijfveren voor de keuze over het algemeen beschreven als in hoeverre de opgedane kennis strookt met de eigen interesses en wensen voor de toekomst.

De stap van exploratie draagt volgens de literatuur bij aan identiteitsontwikkeling. Door meer informatie te vergaren, weten studenten beter waar ze zich wel of niet prettig bij voelen en

zo leren ze meer over zichzelf, hun eigen identiteit. Dit betekent ook, hoe meer de student al over zichzelf of het onderwerp van keuze weet, hoe minder informatie de student hoeft te verzamelen om de fase van exploratie te doorlopen. Dit is ook terug te zien in de bevindingen. Respondenten die eerst een jaar hbo gedaan hebben, hebben minder behoefte aan extra informatie over de studiepaden. Zij hebben hier waarschijnlijk al veel aan exploratie en hiermee identiteitsontwikkeling omtrent dit onderwerp gewerkt, waardoor het nu lijkt alsof ze deze fase van exploratie overslaan. Naar mijn idee hebben zij deze echter al achter de rug.

### *Ruimte voor gevoel en intuïtie*

Zoals eerdergenoemd in het conceptueel kader, is het in de praktijk vaak niet zo dat een keuzeproces enkel rationeel is. Vaak komen er gevoelskwesaties kijken, welke moeilijker te verantwoorden of te voorspellen zijn (Lerner, Li Kassam en Valnesco, 2015). Omdat het rationele goed in woorden te vatten is, denk ik dat veel respondenten in hun antwoorden dus ook met name deze stijl van keuzes maken naar voren lieten komen. Echter is het gevaarlijk om de gevoelskwesaties om deze reden te negeren. De laatste jaren komt er daarom steeds meer erkenning van en aandacht voor gevoel en intuïtie in keuzeprocessen (Lerner, Li Kassam en Valnesco, 2015). Ook in dit onderzoek zag ik terug dat een aantal studenten uit durfde te komen voor hun gevoelsmatig handelen. Dit waren over het algemeen de studenten die zelfverzekerd over hun keuze overkwamen. Zij gaven aan vertrouwen te hebben in de toekomst en dat wat moet komen, wel komt. Zij benoemen dat zij nu nog niet hun hele toekomst willen plannen, maar weten dat alles uiteindelijk wel op z'n plek zal vallen.

Ondanks dat meer twijfelende studenten niet letterlijk spraken over de rol van hun gevoel in het doorhakken van de keuze, kreeg ik tijdens de interviews het idee dat ook deze studenten (wellicht onbewust) een plek zochten voor hun gevoel. Het leek alsof deze studenten hun onzekerheid door rationaliteit aan mij en zichzelf probeerden te verkopen en verantwoorden. Ik kreeg het gevoel dat zij soms over-rationaliseerde en juist wat meer los mochten laten en mochten vertrouwen op hun intuïtie, gevoel of spontaniteit.

Het risico van het niet luisteren naar het gevoel is het optreden van een gevoel van spijt of onzekerheid (Lerner, Li Kassam en Valnesco, 2015). Dit is iets wat ik duidelijk terugzie bij sommige studenten die enkel het rationele proces beschrijven. Sommige studenten benoemen geen keuze te durven maken omdat ze anders bang zijn de foute keuze te maken. Ook zijn er veel studenten die ontzettend veel informatie tot zich nemen, maar deze niet enkel rationeel geordend krijgen. Ik denk dat studenten in deze situaties meer naar hun gevoel moeten durven luisteren. Ik geloof erin dat ratio inderdaad een hele belangrijke drijfveer kan zijn om zoveel mogelijk informatie te vergaren. Echter, wanneer een persoon na het volledig doorlopen hebben van de fase van exploratie op informatie, nog steeds de fase van commitment niet aandurft, speelt er misschien meer dan enkel de ratio. Dit is het moment waarop ik denk dat het goed is om als student, of persoon in het algemeen, het gevoel mee te laten spelen. Wellicht kan dit het laatste stukje onbestemde en onverklaarde onzekerheid wegnemen.

## *Commitment*

Ik denk dan ook dat commitment niet alleen op basis van exploratie van zoveel mogelijk informatie bereikt kan worden, maar dat er ook een exploratie ten aanzien van de eigen 'gut feeling' gedaan moet worden. Exploratie ten aanzien van informatie en exploratie ten aanzien van het gevoel over de keuze samen leiden naar mijn idee pas tot een volledige bodem op basis waarvan volledig commitment bereikt kan worden. Een goed gevoede keuze zoals Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) deze beschrijven, richt zich naar mijn mening dus teveel op de ratio. Dit verklaart mogelijk waarom respondenten zich onzeker blijven voelen ondanks dat zij alle mogelijke informatie omtrent de studiepadskeuze verzameld hebben. Deze studenten maken geen plaats voor het luisteren naar het gevoel. Zij slaan dus de exploratie van hun 'gut feeling' over. Door alle vergaarde informatie samen te voegen met de eigen intuïtie ten aanzien van de keuze, denk ik dat onzekerheid verkleind of wellicht zelfs overwonnen kan worden.

## **5.2 De huidige rol van de opleiding**

Om te komen tot hoe de opleiding in de toekomst beter kan ondersteunen in het maken van een studiepadskeuze bij studenten is het nodig dat ik eerst de huidige rol van de opleiding analyseer. Door te kijken naar hoe studenten de huidige rol van de opleiding beleven, in combinatie met mijn analyse van het keuzeproces van de studenten, kom ik in het volgende hoofdstuk tot concrete suggesties voor de toekomstige rol van de opleiding.

In de bevindingen is te vinden dat studenten de rol van de opleiding nu wisselend ervaren. Waar sommige studenten het idee krijgen in het diepe te worden gegooid, hebben andere juist het gevoel te erg bij het handje te worden gehouden.

### *Exploratie op informatie*

Wat ik herken in de verhalen van de respondenten, is dat de opleiding nu vooral informatie verschaft en hiermee dus met name voorziet in exploratie op basis van informatie.

Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) onderscheiden exploratie in de breedte en exploratie in de diepte. Ik herken in de ervaringen van respondenten dat de opleiding met name voorziet in de exploratie in de breedte. Door middel van de vakken, tutoraatwerkgroepen en studiepadmiddagen wordt er veel informatie gegeven over alle studiepads beschikbaar voor alle studenten.

Wat studenten lijken te missen is exploratie op informatie in de diepte (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017). Studenten kunnen aan veel algemene informatie komen, maar zeker naarmate het jaar vordert, geven studenten aan meer informatie te willen over de studiepads waar zij specifiek in geïnteresseerd zijn. Deze persoonlijkere en diepgaandere informatie kan volgens respondenten gezocht worden bij de studieadviseur of door met oud studenten in gesprek te gaan. In de vakken wordt er overigens wel de dieper ingegaan op een aantal studiepads, maar niet alle studiepads worden middels de te volgen vakken belicht.

### *Exploratie op intuïtie of 'gut feeling'*

Zoals genoemd in de vorige paragraaf is het voor studenten niet alleen noodzakelijk om zoveel mogelijk informatie over de studieraden te verzamelen en zo verzadigd te raken in exploratie op informatie, maar is het ook belangrijk dat studenten hun gevoel rondom de studieradenkeuze verkennen. Ik noem dit exploratie op intuïtie, ofwel 'gut feeling'.

Dit zou vergeleken kunnen worden met wat Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) reflectieve exploratie noemen. Reflectieve exploratie richt zich op het plaatsen van de vergaarde informatie in relatie tot de eigen wereld en wensen, ofwel de eigen identiteit (Verhoeven, Poorthuis en Veldman, 2017). Verhoeven, Poorthuis en Veldman besteden weinig aandacht aan deze vorm van exploratie. Ik ben van mening dat deze een grotere rol moet krijgen. Omdat wij zij opgegroeid in een wereld waarbij het gebruikelijk is om alles met ratio te benaderen, heb ik het idee dat mensen het lastig vinden zelf de stap van reflectieve exploratie te zetten. Dit merkte ik ook bij de respondenten in dit onderzoek. Studenten geven aan uit zichzelf niet echt aan reflectie te doen. Juist om deze reden moet hier extra aandacht voor zijn. De opleiding stimuleert reflectie wel, maar respondenten geven aan dat dit momenteel vooral gebeurt op basis van de academische vaardigheden en niet op de studieradenkeuze. Wat opvalt is dat juist de respondenten die al een jaar hbo hebben gedaan, en daar heel veel aan zelfreflectie hebben gedaan, herkennen dat de opleiding amper aanzet tot zelfreflectie. Zij geven aan dat hier echt op te winnen valt en dat dit studenten kan helpen de onzekerheid rondom de studieradenkeuze te overwinnen.

### *Betekenis geven aan exploratie*

Volgens Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) komt iedere vorm van exploratie het beste aan wanneer er betekenis wordt gegeven aan de exploratie. Dit wordt vooral gedaan door informatie te koppelen aan eigen ervaringen of aan bekende situaties of kennis. Dit gebeurt nu vooral in de werkgroepen met de tutor. In de werkgroepen is er ruimte voor discussie of presentaties aan elkaar betreffende het studieraden. Ook worden studenten door de tutor in de werkgroepen gestimuleerd beroepen te zoeken bij de studieraden, om zo de koppeling te maken met een studieraden op papier en de praktijk. Toch geven respondenten aan de koppeling soms nog wel te missen. Zij zouden nog beter willen weten wat zij precies met studieraden kunnen en hoe dit betrekking heeft op hun eigen verdere leven en carrière.

## **5.3 Toekomstige rol van de opleiding**

In bovenstaande paragrafen heb ik op basis van literatuur, de bevindingen en mijn visie hierop geanalyseerd hoe studenten het keuzeproces rondom de keuze voor een studieraden beleven en hoe de opleiding nu inspeelt op dit proces. Aan de hand van deze twee analyses herken ik een aantal gaten, waar de opleiding in de toekomst in kan springen, om het studieradenkeuzeproces voor alle studenten vollediger en soepeler te laten verlopen. In deze paragraaf zet ik een aantal concrete handvatten uiteen. Deze wordt gevoed door de lijn die ook in de rest van dit hoofdstuk centraal staat: Het combineren van ratio en gevoel wat leidt tot volledig commitment.

Het is als opleiding belangrijk om studenten te bewegen richting een zelfverzekerde keuze, waar zij zich volledig achter kunnen scharen. Ofwel: commitment. Zoals gezien kan deze vorm van commitment niet alleen bereikt worden door studenten te voorzien van informatie, maar is het belangrijk dat studenten ook gestimuleerd worden om hun eigen gevoel te herkennen en te leren vertrouwen op hun intuïtie. Als opleiding is het dus belangrijk om er bij alle studenten voor proberen te zorgen dat zij zowel aandacht besteden aan het rationele proces (het vergaren van informatie en deze afwegen) als aan het gevoelsmatige proces (het verkennen van de eigen intuïtie omtrent de keuze).

Er zijn twee groepen studenten te herkennen. De duidelijk grootste groep is de groep respondenten die het keuzeproces rationeel beschrijft. Deze groep vergaart alle informatie, weegt deze af, maar blijft toch met gevoelens van onzekerheid zitten. De andere groep is de groep waarbij studenten vertrouwen op hun gevoel en menen dat het toch wel goed komt.

Bij beide groepen kan de opleiding de studenten stimuleren om niet alleen te handelen op basis van ratio of gevoel, maar aan beide aspecten van het keuzeproces aandacht te besteden.

#### *Verschillende vormen van exploratie stimuleren*

Een opleiding kan beide vormen van exploratie stimuleren door meer aandacht te besteden aan zelfreflectie op de keuze. Reflectie werkt namelijk beide kanten op.

Studenten die nog weinig aandacht aan het gevoel besteden worden door zelfreflectie gestimuleerd om alle informatie die zij hebben vergaard, te plaatsen binnen de eigen identiteit. Dit zorgt ervoor dat zij worden gedwongen naar hun eigen gevoel te luisteren. Zij worden gestimuleerd om te kijken naar wat ze nou écht volgens hun gevoel willen en de vergaarde informatie niet alleen 'droog' tot zich te nemen. Dit zorgt ervoor dat deze studenten het laatste stukje onzekerheid misschien kunnen overwinnen. In mijn opleiding is altijd heel veel aandacht geweest voor zelfreflectie en ik heb geleerd dat dit mij altijd ontzettend goed heeft geholpen in het even loslaten van mijn ratio en het meer naar mezelf leren kijken.

Daarnaast is er ook de groep studenten die spontane keuzes op basis de intuïtie lijkt te maken. Deze studenten zouden door gestimuleerd te worden te reflecteren op de keuze, erachter kunnen komen dat zij hun keuze eigenlijk niet goed voor zichzelf kunnen onderbouwen. Zij kunnen gestimuleerd worden verder te kijken dan het gevoel en het vertrouwen. Om goed te kunnen reflecteren moet er namelijk wel informatie zijn om op te reflecteren. Zij zullen dus op zoek moeten naar informatie, die zij op basis van de ratio met hun gevoel kunnen combineren.

Reflectie zorgt dus voor het samenbrengen van gevoel en ratio, wat belangrijk is een volledig keuzeproces. Het is als opleiding dus belangrijk om meer reflectie rondom de studiepadkeuze te stimuleren. De tutoraatwerkgroepen zijn hiervoor volgens de respondenten en mij een goede gelegenheid. In deze werkgroepen is de sfeer namelijk veilig en worden studenten begeleid door een tutor die ze persoonlijk kent.

### *Betekenisvolle exploratie*

Eerder is genoemd dat exploratie betekenisvol is wanneer deze gekoppeld wordt aan de eigen wereld van de student, ofwel wanneer deze persoonlijk wordt gemaakt. Dit is ook iets wat ik terugzag in de bevindingen en eerdere analyses. Er is veel exploratie op informatie in de breedte, maar studenten hebben het idee dat zij weinig diepgaande informatie kunnen vinden over hun persoonlijke voorkeuren.

Ik denk dus dat het voor de opleiding belangrijk is om meer diepgaandere informatie te verschaffen, zodat studenten de mogelijkheid krijgen op zoek te gaan naar informatie die voor hen persoonlijk interessant is. Dit kan zowel gebeuren op de studiepadmiddagen, als door de toegang tot de studieadviseur laagdrempeliger te maken. De studieadviseur heeft immers veel expertise op diepgaande informatie, maar hier wordt nu nog weinig gebruik van gemaakt. Dit niet omdat er geen behoefte is aan de studieadviseur, maar vooral omdat de drempel om op de studieadviseur af te stappen groot is.

Een partij die hierin een belangrijke rol van sleutelfiguur kan spelen is de tutor. Een tutor heeft het persoonlijke contact met de studenten en heeft om deze reden de taak om onzekerheid of behoefte aan extra informatie bij studenten te signaleren. De studieadviseur heeft aan de andere kant de expertise om de studenten ook daadwerkelijk diepgaand advies te kunnen verschaffen. In dezen kan de lijn tussen de tutor en de studieadviseur actiever ingezet worden. Een tutor kan studenten sneller verwijzen naar een studieadviseur. Ook is het belangrijk dat de studieadviseur voor studenten niet meer als een 'big deal' gezien wordt. Al in de eerste week van de studie kan de studieadviseur op een meer toegankelijke wijze geïntroduceerd worden.



## 6. Conclusie

500 eerstejaarsstudenten, elk hun eigen (on)zekerheden, stijlen, drijfveren en wensen. Ik heb in dit onderzoek 13 van deze studenten in detail gesproken over hun keuze voor een studierpad aan het einde van het eerste jaar.

Waar ik in de interviews zo open mogelijk met studenten heb gesproken over alle aspecten van dit keuzeprocess, vielen de kwartjes pas tijdens het schrijven (en meermaals herschrijven) en het praten met mensen over mijn bevindingen, op zijn plaats. Door op zoek te gaan naar literatuur, deze aan de passen, in twijfel te trekken en te analyseren en heb ik mijn intellectuele en praktische doelstelling naar eigen tevredenheid volbracht. In deze conclusie zet ik mijn belangrijkste inzichten nog eens op een rij en geef ik hiermee antwoord op de hoofdvraag:

*'Hoe beleven eerstejaars studenten psychologie aan de Universiteit Utrecht het keuzeprocess rondom het maken van een keuze voor een studierpad in hun eerste jaar en welke rol zien zij hierin voor de opleiding?'*

### *Intellectuele winst*

Mijn intellectuele doelstelling was om een meer volledig beeld te geven van het proces bij studenten bij het maken van keuzes in de studie. Ik wilde me niet alleen richten op het rationele proces, maar meer ruimte bieden voor het gevoelsmatige, wat in de praktijk altijd bewust of onbewust om de hoek komt kijken. Hier was naar mijn mening in de bestaande literatuur nog te weinig aandacht voor.

Door het doen van dit onderzoek is zowel de aanwezigheid als het belang van het altijd combineren van ratio en gevoel mij nog duidelijker geworden dan verwacht. Ik heb vanuit dit inzicht gevonden dat de aanleiding voor de onzekerheid van de studenten die alles met ratio beschrijven, wellicht juist voortkomt door het wegdrukken van hun gevoel. Aan de andere kant kreeg ik juist het gevoel dat de studenten die hun keuze erg spontaan en op intuïtie maakte, soms wel erg snel over het rationele aspect heenstapten, waardoor hun keuze ongegrond leek.

Door deze twee groepen te herkennen ben ik ervan overtuigd geraakt dat in dit onderzoek zeker opgaat dat ratio en gevoel in een keuze niet los van elkaar te zien zijn, maar elkaar altijd aanvullen. Om deze reden wil ik de theorie van Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017), welke in het conceptueel kader een prominente rol inneemt, aanvullen. Verhoeven Poorthuis en Veldman (2017) geven aan dat een keuze bij studenten volledig en goed gevoed is wanneer de fase van exploratie volledig is doorlopen. Zij richten zich in deze exploratie echter te veel op exploratie van informatie. Ik ben mede naar aanleiding van dit onderzoek en mede naar aanleiding van de inzichten van Cursue en Scrijver (2012) van mening dat het gevoel ook een factor is om te exploreren voordat er overgegaan kan worden naar het maken van de keuze, ofwel de fase van commitment. Een keuze is pas volledig gevoed en kan dus pas met volledige zekerheid gemaakt worden, wanneer een student voldoende kennis over het onderwerp van keuze heeft vergaard en voldoende onderzoek heeft gedaan naar de eigen intuïtie en gevoelens over deze keuze.

In de literatuur van Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) is al duidelijk beschreven hoe de exploratie van kennis het beste kan gebeuren en gefaciliteerd kan worden. Hoe de fase van exploratie op intuïtie het beste kan gebeuren, is onduidelijker. Ik ben mij ervan bewust dat het exploreren van de eigen gevoelens minder grijpbaar is en hierdoor vager kan klinken. Omdat ik in dit onderzoek niet diep genoeg in ben gegaan op hoe het gevoel of de intuïtie bij studenten geëxploreerd kan worden, vind ik dat ik hier geen gegronde uitspraken over kan doen. Ik denk daarom dat het interessant en relevant is wanneer er meer onderzoek gedaan wordt naar specifiek de exploratie op gevoel of intuïtie bij studenten in een keuzeproces. Verder onderzoek naar dit onderwerp zou mijn aanvulling op de theorie van Verhoeven, Poorthuis en Veldman (2017) versterken.

### *Praktische winst*

Mijn praktische doelstelling was de opleiding concrete handvatten te kunnen aanbieden waarmee ze studenten passender kunnen gaan begeleiden bij hun keuzeproces. Op basis van mijn analyse van de bevindingen, heb ik in het analysehoofdstuk twee concrete suggesties gedaan voor het beter laten aansluiten van de begeleiding van de opleiding op de behoeften van de individuele studenten. Hierbij ben ik mij ervan bewust geweest dat de opleiding in het eerste jaar 518 studenten telt en mijn adviezen dus meer overkoepelend moesten zijn, uitvoerbaar op grote aantallen studenten en dus niet specifiek gericht op een enkele student.

Het eerste handvat ligt geheel in lijn met mijn intellectuele bevindingen. Ik denk dat de opleiding studenten kan helpen om tot een volledig gevoel van commitment te komen, door hen te stimuleren in zelfreflectie. Zowel bij studenten die van nature meer rationeel handelen, als bij studenten die liever keuzes maken op basis van gevoel, biedt reflectie de stimulans om zaken eens op een andere manier te bekijken. Zo worden beide onderscheiden groepen in door reflectie gestimuleerd meer balans tussen gevoel en ratio in hun keuzeproces te krijgen.

De tweede aanbeveling die ik aan de opleiding wil geven is om meer betekenis te geven aan de exploratie, ofwel, om exploratie persoonlijker te maken. Zo komt informatie namelijk beter binnen. Zeker richting het einde van het studiejaar hebben studenten behoefte aan diepgaande informatie gericht op de studiepaden die juist zij interessant vinden. Een korter lijntje tussen de tutor en de studieadviseur zou hierbij een grote winst kunnen behalen. Ook het specificeren van de studiepadmiddagen op specifieke studiepaden waar meer diepgaande informatie wordt verteld, zorgt ervoor dat studenten zich meer aangetrokken voelen tot de onderwerpen.

### *Persoonlijke winst*

Iets wat ik in de inleiding niet als doel heb opgesteld, maar waar wel winst is behaald, is mijn persoonlijke groei. Deze wil ik breder trekken dan alleen deze scriptie. Graag wil ik terugblikken op hoe dit onderzoek past in de lessen die ik heb geleerd in mijn afgelopen jaar als masterstudent. In mijn masterprogramma is veel aandacht geweest voor het onvoorspelbare in de wereld. 'Knowing as you go' is een spreuk die ik meermaals door het lokaal heb horen vliegen, en na een paar maanden goed in mijn eigen leefwereld kon plaatsen. Wij mensen proberen de wereld helemaal te snappen, te voorspellen en te rationaliseren. In werkelijkheid is dit niet mogelijk. Er komen altijd zaken op je pad die je rationeel niet had

kunnen voorspellen en waar je op dat moment spontaan mee moet dealen. Alles proberen te voorspellen en plannen kan onzekerheid bieden, want na de nodige jaren ervaring als mens, weet je in je achterhoofd stiekem echt wel dat jouw mooie planning waarschijnlijk niet geheel naar verwachting zal verlopen. Dit herken ik bij mezelf, hier krijg ik al 24 jaar mee te maken en ik denk dat ik dit gedachtegoed in mijn verdere leven nog vaak bevestigd zal zien worden.

Dit gedachtegoed herken ik niet alleen bij mezelf, maar zag ik ook terug in dit onderzoek. Zowel in hoe dit onderzoek verliep (met onverwachte voor en tegenspoed), als in de conclusies die ik heb kunnen trekken. Doordat ik het afgelopen jaar in mijn masterprogramma geregeld bovenstaand gedachtegoed aangereikt heb gekregen, viel mijn onderzoek ineens op zijn plek. Mijn conclusies omtrent ratio, gevoel, (on)zekerheid en (on)voorspelbaarheid bouwen geheel voort op de pilaren die de master mij heeft geboden. De onmogelijke uitsluiting van dan wel ratio dan wel gevoel in het maken van elke keuze in het leven, is bij dezen nogmaals bevestigd.

Malou Albers

## 7. Literatuurlijst

- Appleton-Knapp, S. en Krentler, K. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of marketing education*, 254-264
- Archer, S. & Marcia, J. & Matterson, D. & Orlofski, J. & Waterman, A. (1993). *Ego Identity; Handbook for psychosocial research*. New York; Springer
- Athiyaman, a. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education, *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M., de (1995). *Methoden en technieken*. Houten: Stenfert Kroese
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative research* 9(5), 547-570
- Banthan, J. & Beggs, J. & Taylor, S. (2008). Distinguishing the factors influencing college students' choice of major, *College student journal*, 42(2), 381-394
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek; Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma
- Bruce, R. A. & Scott, S. G., (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Brush, T. en Hyo-Jeong, S. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Elsevier* 51, 318-336
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: oxford university press
- Burke, R en Oliver, R. (1999). Expectation Processes in Satisfaction Formation. *Journal of service research* 1(3), 196-214
- Cursue, P. L. en Schruijer, S. (2012). Decision Styles and Rationality: An Analysis of the Predictive Validity of the General Decision-Making Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement* 72(6), 1053-1062
- Burnaby, P. & Howe, M. & Malgwi, C. (2005). Influences on Students' Choice of College Major, *Journal of Education for Business*, 80(5), 275-282
- Cowie, B., Jones, A., & Otreel-Cass, K. (2011). Re-engaging students in science: Issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 347-366.

Elliot, K. & Healy, M. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention, *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11

Evans, J. & Jones, P. (2011). The walking interview: methodology, mobility and place, *Applied Geographie*, 31(2), 849-858

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99–110

Grogaard, J. & Stensaker, B. & Wiers-Jenssen, J. (2002). Towards an empirical deconstruction of the concept, *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Sage.

Guenette, F. en Marshall, A. (2009). Time Line Drawings: Enhancing Participant Voice in Narrative Interviews on Sensitive Topics. *International Journal of qualitative methods*, 85-92

Gunawardena, C. & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment, *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26

Hitchins, R., & Jones, V. (2004). Living with plants and the exploration of botanical encounter with human geographic research practice. *Ethics, Place and Environment*

Kassam, K.S. & Lerner, J.S. & Li, Y. & Valnesco, P. (2015). Emotiocon and decision making. *Annual review of psychology*. Vol: 66, 799-823

Kevin M. Elliott en Margaret A. Healy (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention, *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11

Kim, D., Markham, F. S., & Cangelosi, J. D. (2002). Why students pursue the business degree: A comparison of business majors across universities. *Journal of Education for Business*, 78, 28–32.

Lengelle, R., & Meijers, F. (2014). Narrative identity: writing the self in career learning. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 52-72.

Mills, A. & O'Connell, C. (2003). Making Sense of Bad News: The Media, Sensemaking, and Organizational Crisis. *Canadian journal of communication*, 28(3)

Nationale studenten enquête 2017, Opleidingen vergelijken; Opleiding psychologie Universiteit Utrecht, Nederland

Robson, C., & McCartan, K. (2016). Real world research. *John Wiley & Sons*

Richards, L. (2014) *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: Sage.

Richardson, J & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, *JALN*, 7(1), 68-88

Obstfeld, D. & Sutcliffe, M. & Weick, K. (2005). Organizing and the proces of sencemaking. *Organization science*. 16(4), 409-421

Oliver, R. en Rust, R. en Varki, S. (1997). Customer delight: Foundations, findings, and managerial insight. *Journal of retailing* 73(3), 311-336

Thompson, J. (2014). Engaging girls' sociohistorical identities in science. *Journal of the Learning Sciences*, 23(3), 392-446.

Stokes, S. (2003). *Temperament, learning styles and demographic predictors of college student in a digital learning enviroment*, Troy State University

Strasser, S., Ozgur, C., & Schroeder, D. (2002). Selecting a business college major: An analysis of criteria and choice using the analytical hierarchy process. *Mid-American Journal of Business*, 17, 47-56.

Subramaniam, M. M., Ahn, J., Fleischmann, K. R., & Druin, A. (2012). Reimagining the role of school libraries in STEM education: Creating hybrid spaces for exploration. *Library Quarterly*, 82(2), 161-182.

Universiteit Utrecht, website, *Psychologie*. Geraadpleegd op: 10 juni 2018

## 8. Bijlagen

### 8.1 Topiclijst

Onderstaande topiclijst wordt gebruikt als leidraad voor de interviews. Deze dient dus als structuur en als handvat om alle relevante topics te bespreken met de respondent. Er is voldoende mogelijkheid om in het interview een uitstapje te maken naar andere onderwerpen, die niet in de topiclijst staan, wanneer deze onderwerpen ook interessant lijken. Er is voldoende mogelijkheid voor de respondent om eigen thema's in te brengen. Ook zal er op alle onderwerpen doorggevraagd worden, zodat er echt tot de kern van de betekenis van het antwoordt wordt gegaan.

#### *Opening*

- Voorstellen
- Onderzoek
- Vertrouwelijkheid, namen worden niet openbaar gemaakt als respondent dit niet wil
- Opnemen?

#### *Algemeen over student*

- Studie, hoe bevalt het, juiste studiekeuze
- Leven, studentenleven, woon/leef situatie
- Toekomstplannen, wat wil je

#### *Inzoomen studie*

- Studiekeuze na eerste jaar, hoe kijk je hier tegenaan? Gevoelens hierbij?
- Hoe bevalt de studie je? Docenten, studieprogramma, onderwijsvormen, connectie met buitenwereld

#### *Eigen identiteit*

- Beeld van zichzelf
- Vorming van dit beeld
- Begeleiding in vorming hiervan

#### *Begeleiding richting studierichtingkeuze*

- Op welke manieren wordt je begeleid? Zijn dit alle mogelijke manieren die de studie aanbiedt? doe je aan alles mee?
- Welke ervaringen met de begeleiding?
- Ervaringen, verwachtingen?

#### *Exploratie in de breedte en in de diepte en reflectie*

- Specifiek inzoomen op beide exploraties. Welke ervaringen zijn opgedaan? Wat heb je eraan gehad?
- Volgorde, hoe vullen activiteiten elkaar aan
- Reflectie. Ruimte voor reflectie, ervaringen met reflectie?

#### *Factoren van invloed op beleving*

- Omgeving waarin begeleiding plaatsvindt
- Andere studenten

- Begeleiders
- Aanwezigheid bij activiteiten

#### *Behoeften*

- Buiten wat al georganiseerd wordt, waar heb je behoefte aan?
- Welke vorm van begeleiding past het beste bij jou? Waarom?

#### *Verdere ideeën*

- Heb je verder nog goede ideeën hoe de opleiding de begeleiding beter of anders vorm kan geven?
- Verdere opmerkingen of vragen?

#### *Afsluiting*

- Bedankt
- Suggesties voor andere respondenten
- Resultaten worden na afronden scriptie gemaïld
- Opname stoppen



## 8.2 Codeboom

