

MASTER'S THESIS

De Relatie Tussen Studenten en hun Onderwijsinstelling in het Hoger Afstandsonderwijs.

Van Karnenbeek, Karl

Award date:
2022

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 29. Sep. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl



ONDERZOEKSVORSTEL SCRIPTIE

**De Relatie Tussen Studenten en hun Onderwijsinstelling in het Hoger
Afstandsonderwijs**

**The Relationship Between Students and Their Educational Institution in Higher
Distance Education**

Robert Karl van Karnenbeek

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: rkvankarnenbeek@hotmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 - Masterthesis

Namen begeleiders: Dr. Lisette Wijnia en Dr. Ingrid Snijders

Woordenaantal: 9996

Datum: 26-06-2022

Samenvatting

De Open Universiteit (OU) is een hoger onderwijsinstelling die al jaren ervaring heeft met het geven van afstandsonderwijs. Net als veel andere onderwijsinstellingen die afstandsonderwijs aanbieden, heeft de OU te maken met grote uitval onder studenten. Goede relaties tussen studenten en de onderwijsinstelling blijken een positieve invloed te hebben op de betrokkenheid van studenten bij hun studie, loyaliteit aan een onderwijsinstelling en het voorkomen van studentenuitval. Op dit moment is er weinig wetenschappelijk onderzoek naar de manier waarop studenten in het hoger afstandsonderwijs de kwaliteit van relaties met hun onderwijsinstelling ervaren. Het doel van deze studie was om inzicht te verkrijgen in de kwaliteit van de relatie tussen de OU en haar studenten. Door middel van een vragenlijst met een critical incident technique (CIT) werden positieve ($n = 107$) en negatieve ($n = 86$) beschrijvingen van OU-studenten ($N = 108$) verzameld. OU-studenten beschreven als positieve ervaringen: positieve begeleiding, competentie ontwikkeling, goede communicatie naar studenten en algemene tevredenheid. Als negatieve ervaringen werden beschreven: onzekerheid bij studenten, affectief conflict, communicatie vanuit personeel, competentie frustratie en chaos bij studenten. De OU-studenten beschreven ook de wens wat de OU anders had kunnen doen: organisatorische verbeteringen voor studenten, persoonlijke aandacht, aandacht voor persoonlijke leerbehoefte en goede communicatie naar studenten. Deze studie draagt bij aan de theoretische en praktische implicaties van onderzoek naar relatiekwaliteit in het hoger afstandsonderwijs en hoe relationele aspecten belangrijk zijn voor studenten die online les volgen.

Keywords: Student-docent relatie, student-onderwijsinstelling relatie, relatiekwaliteit, afstandsonderwijs, critical incident technique

Abstract

The Open University (OUNL) is a higher education institution with many years of experience in distance learning. Like many other educational institutions that offer distance learning, the OUNL is faced with a high drop-out rate among students. Good relationships between students and the educational institution appear to have a positive influence on the involvement of students in their studies, loyalty to an educational institution and the prevention of student drop-out. At present, there is little scientific research on how students in higher distance education experience the quality of relationships with their educational institution. The aim of this study was to gain insight into the quality of the relationship between the OUNL and its students. By means of a questionnaire with a critical incident technique (CIT), positive ($n = 107$) and negative ($n = 86$) descriptions were collected from OUNL-students ($N = 108$). OUNL-students described as positive experiences: positive supervision, competence development, good communication towards students and general satisfaction. As negative experiences were described: uncertainty of students, affective conflict, very long reaction time, no possibility to learn and chaos of students. The OUNL-students also described the desire with what the OUNL could have done differently: organisational improvements for students, personal attention to personal learning needs and good communication to students. This study contributes to the theoretical and practical implications of research on relationship quality in higher distance education and how relational aspects are important for students taking online classes.

Keywords: Student-teacher relationship, student-educator relationship, relationship quality, distance learning, critical incident technique

Inhoud

1. Inleiding	5
1.1 Probleemschets en Doel.....	5
1.2 Theoretisch Kader.....	7
1.2.1 Relatiekwaliteit in het Onderwijs	8
1.2.2 Zelfdeterminatietheorie	9
1.2.3 Affectieve Docent-Student Relaties	12
1.2.4 Overeenkomsten en Verschillen.....	13
1.2.5 Afstandsonderwijs	14
1.3 Huidige Studie	14
2. Methode.....	16
2.1 Deelnemers	16
2.2 Meetinstrumenten en Materialen	17
2.3 Procedure	18
2.4 Data-Analyse	19
3. Resultaten	23
3.1 Positieve Ervaringen van OU-Studenten	23
3.2 Negatieve Ervaringen van OU-Studenten	27
3.3 Verbeterpunten van de OU	32
4. Discussie.....	36
4.1 Hoofdbevindingen	36
4.2 Beperkingen en Richting Voor Vervolgonderzoek	41
4.3 Praktische Implicaties	42
4.4 Conclusie	43
Referenties.....	44

De Relatie Tussen Studenten en hun Onderwijsinstelling in het Hoger Afstandsonderwijs

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel

De Open Universiteit (OU) is een hoger onderwijsinstelling met jarenlange ervaring betreffende het geven van afstandsonderwijs. Net als veel andere instellingen die afstandsonderwijs bieden, heeft de OU te maken met hoge studentenuitval (Berge & Huang, 2004; Yukselturk, et al., 2014). Daarnaast is de studentenuitval bij universiteiten gericht op afstandsonderwijs groter dan bij reguliere universiteiten (Budiman, 2018; Xenos et al., 2002). Uit de jaarverslagen blijkt dat studentenuitval bij de OU in de afgelopen jaren gemiddeld 35 procent bedroeg, tegenover 25% bij reguliere universiteiten (Onderwijskennis, 2021; Open Universiteit, 2017, 2019). Door de jaren heen is een grotere concurrentie onder universiteiten tot stand gekomen, onder andere om studenten te werven en hun diploma tijdig te behalen (Brankovic et al., 2018; Verhoeven, 2005). De studentenuitval werkt negatief voor de OU om mee te gaan in de concurrentiestrijd tussen andere universiteiten. Studentenuitval en het niet tijdig halen van een diploma is nadelig voor een onderwijsinstelling omdat Nederlandse universiteiten onder andere gelden per afgestudeerde student ontvangen (Van Heest, 2021). Daarnaast heeft het negatieve gevolgen voor OU-studenten doordat het gevoel van eigenwaarde, welzijn en inzetbaarheid voor toekomstig werk wordt verlaagd (Gallego et al., 2021). Als gevolg van deze ontwikkelingen wordt een klantgerichte werkwijze vanuit het bedrijfsleven steeds meer toegepast naar hoger onderwijsinstellingen om de studiebetrokkenheid te vergroten (Berings, 2010; Verhoeven, 2005). Dit gebeurt bijvoorbeeld door beter in te spelen op de wensen en behoeftes van studenten. De wijze waarop hoger onderwijsinstellingen met studenten omgaan verandert daardoor.

De *relatiekwaliteit* tussen studenten en een hoger onderwijsinstelling is een manier om deze relaties vanuit het perspectief van de student in beeld te brengen (Snijders et al., 2018). Relatiekwaliteit beschrijft in zijn algemeenheid hoe gezond een relatie is gebaseerd op de evaluatie of beoordeling van verschillende partijen binnen die relatie (Osobajo & Moore, 2017). Binnen de huidige studie heeft relatiekwaliteit betrekking op de perceptie van de kwaliteit van de relatie tussen studenten en de opleiding en instelling waaraan ze studeren. Dit kan bijvoorbeeld gemeten worden door te kijken in welke mate studenten vertrouwen hebben in de medewerkers van de onderwijsinstelling, zich hiermee affectief betrokken voelen en de tevredenheid die ze ervaren over de relatie met onderwijspersoneel (Roberts et al., 2003; Snijders et al., 2018). Goede relaties tussen studenten en de onderwijsinstelling waaraan ze studeren kunnen een positieve invloed hebben op de betrokkenheid van studenten bij hun studie en loyaliteit die zij tonen aan een onderwijsinstelling (Snijders et al., 2022). Zowel goede informele als formele relaties tussen onderwijsondersteunend personeel en studenten zijn van belang voor studievoortgang en het voorkomen van studentenuitval (Meeuwisse et al., 2010). Daarnaast kunnen docenten een motiverend effect hebben op de betrokkenheid van studenten en hun academische prestaties door de begeleiding die ze bieden (Tessier et al., 2010). De kwaliteit van relaties wordt niet alleen bepaald door de docent, maar ook de wisselwerking met de student speelt een belangrijke rol (Roorda et al., 2017).

Hedendaags wordt er binnen hoger onderwijsinstellingen veel gebruik gemaakt van studentenenquêtes, waaronder de Nationale Studenten Enquête (Shah et al., 2017; Studiekeuze123, 2020; zie ook Langan & Harris, 2019). Deze onderzoeken werpen licht op het tevredenheidsniveau van studenten, maar bieden geen diep inzicht in de relatiekwaliteit van de student richting de onderwijsinstelling (Snijders et al., 2021). Snijders et al. (2021) raden daarom aan om meer kwalitatief onderzoek te verrichten naar relatiekwaliteit om de positieve en negatieve ervaringen van studenten te evalueren. Dit geldt echter voor studenten

die studeren aan een hogere onderwijsinstelling waarbij studenten face-to-face les krijgen op locatie. Door COVID-19 moesten onderwijsinstellingen omschakelen naar afstandsonderwijs, waarbij sommige onderwijsinstellingen gedeeltelijk afstandsonderwijs blijven bieden (Aarts et al., 2020; Van der Gulden et al., 2021). Doordat de populatie studenten binnen het afstandsonderwijs groeit is het belangrijk om te onderzoeken hoe relatiekwaliteit hierin tot uiting komt. Hoe studenten die afstandsonderwijs volgen relatiekwaliteit ervaren is tot op heden nog weinig onderzocht.

Kwalitatief onderzoek naar positieve en negatieve ervaringen binnen het hoger afstandsonderwijs van de OU maakt inzichtelijk of deze studenten vergelijkbare ervaringen ten aanzien van relatiekwaliteit rapporteren als in een eerdere studie in face-to-face onderwijs (Snijders et al., 2021). Terwijl de meeste studentenevaluaties betrekking hebben op evaluaties van inhoudelijke componenten zoals cursusmateriaal (Langan & Harris, 2019), zorgt de huidige studie voor meer inzicht in de kwaliteit tussen de relatie van OU-studenten en de OU. Hiermee kunnen handvatten ontwikkeld worden om de relatie met OU-studenten binnen het hoger afstandsonderwijs te verbeteren om uiteindelijk meer betrokkenheid te creëren, loyaliteit te bevorderen en studentenuitval te voorkomen (Snijders et al., 2021).

1.2 Theoretisch Kader

Goede relaties tussen studenten en docenten of tussen studenten en de onderwijsinstelling worden als belangrijk gezien voor studiemotivatie, studiebetrokkenheid en studievoortgang (Meeuwisse et al., 2010; Ryan & Deci, 2020; Snijders et al., 2022). In onderwijsliteratuur wordt op verschillende manieren gekeken naar de kwaliteit van relaties. Om een breder theoretisch kader te schetsen naar de relaties tussen student en onderwijsinstelling, worden in deze studie, naast relatiekwaliteit (Roberts et al., 2003; Snijders et al., 2018), de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) en de kwaliteit van affectieve docent-student relaties zoals gedefinieerd in de meta-analyse door Roorda et al.

(2017) meegenomen. Deze theorieën beschrijven zowel positieve als negatieve relatieaspecten, maar vanuit verschillende invalshoeken.

1.2.1 Relatiekwaliteit in het Onderwijs

Snijders et al. (2018) hebben in hun onderzoek naar relatiekwaliteit in het hoger onderwijs de *sociale uitwisselingstheorie* van Homans (1958) toegepast als overkoepelend raamwerk om sociale interacties en relaties in het hoger onderwijs te onderzoeken (Snijders et al., 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). De theorie stelt dat de relatie tussen mensen wordt gevormd door een subjectieve kosten-batenanalyse uitgedrukt door de waarde van een relatie (Blau, 1967; Emerson, 1976). Hierin worden binnen een relatie de beloningen/voordelen afgewogen tegenover de kosten. Op basis van het werk van Roberts et al. (2003) over de kwaliteit van relaties tussen klanten en organisaties wordt relatiekwaliteit verdeeld in vijf dimensies: vertrouwen in eerlijkheid, vertrouwen in welwilligheid, tevredenheid, affectieve betrokkenheid en affectief conflict. Snijders et al. (2018) hebben deze vijf dimensies vertaald naar relaties van studenten met de hoger onderwijsinstellingen waar zij studeren (zie ook Snijders et al., 2019, 2020). Het is volgens Snijders et al. (2018) essentieel om alle vijf de relatiekwaliteitsdimensies in overweging te nemen om de relatie tussen de student en de onderwijsinstelling (alle medewerkers en studenten) op te bouwen.

De eerste dimensie binnen de relatiekwaliteit-studie is *vertrouwen in eerlijkheid* (Snijders et al., 2018). Dit betreft het vertrouwen dat studenten hebben in de onderwijsinstelling waaraan ze studeren, zoals de geloofwaardigheid van de onderwijsinstelling en de oprechtheid van de onderwijsinstelling. Bijvoorbeeld dat een docent of studieadviseur eerlijk is naar de student bij het geven van studieadvies bij onvoldoende behaalde studiepunten.

De tweede dimensie *vertrouwen in welwillendheid* verwijst naar de mate waarin studenten geloofden dat het personeel van de onderwijsinstelling zich bekommeren om het

welzijn van de student (Snijders et al., 2018). Daarnaast gaat het ook over de perceptie van de intentie en motieven die docenten hebben om studenten te helpen. Bijvoorbeeld doordat een docent vraagt aan de student of ergens extra rekening mee moet worden gehouden.

De derde dimensie *affectieve betrokkenheid* verwijst naar het gevoel van studenten dat ze erbij willen horen of verbonden voelen met de onderwijsinstelling. Bijvoorbeeld dat de student trots is om te studeren aan die hoger onderwijsinstelling.

De vierde dimensie *affectief conflict* is de negatieve indicator over de kwaliteit van de relatie, oftewel het gebrek aan vertrouwen vanuit de student naar de onderwijsinstelling. Bijvoorbeeld een student die aangeeft een gevoel van woede, irritatie of frustratie te hebben richting de onderwijsinstelling.

De laatste dimensie *tevredenheid* staat voor de cumulatieve studententevredenheid over de algehele kwaliteit van het personeel van de onderwijsinstelling. Bijvoorbeeld dat studenten aangeven in welke mate zij tevreden zijn over de manier waarop de studie wordt vormgegeven binnen de onderwijsinstelling.

In het onderzoek van Snijders et al. (2022) worden de dimensies vertrouwen in eerlijkheid en vertrouwen in welwillendheid samengevoegd tot een hoofdcategorie vertrouwen, terwijl de overige drie dimensies (i.e., affectieve betrokkenheid, affectief conflict en tevredenheid) samen de hoofdcategorie affectie vormen. Uit dit onderzoek bleek dat het vertrouwen van studenten in de kwaliteit met onderwijspersoneel essentieel is voor de ontwikkeling van affectie naar de onderwijsinstelling. Bovendien bleek dat de relatiekwaliteitsdimensies in het eerste semester een positieve invloed had op de betrokkenheid van studenten en loyaliteit in het tweede semester.

1.2.2 Zelfdeterminatietheorie

Een andere theorie is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985), die veelvuldig in het onderwijs wordt toegepast (zie ook Ryan & Deci, 2000, 2020). De

zelfdeterminatietheorie is een motivatietheorie en wijst op het belang van de rol die docenten kunnen spelen bij de motivatie van studenten (Deci & Ryan, 2002). De kwaliteit van motivatie van de student verklaart deels de plezier en betrokkenheid op een onderwijsinstelling (Deci & Ryan, 2002).

Specifiek stelt de theorie dat wanneer de drie psychologische basisbehoeftes (a) autonomie (i.e., het gevoel hebben dat je een eigen keuze kan maken), (b) betrokkenheid (i.e., geaccepteerd worden binnen een sociale groep) en (c) competentie (i.e., in staat zijn om positieve veranderingen en gewenste resultaten teweeg te brengen) worden bevredigd, een individu meer gemotiveerd is, een psychologische groei en verbeterd welzijn doormaakt (Ryan & Deci, 2020). Docenten spelen een essentiële rol bij de bevrediging van deze behoeftes door het bieden van autonomie-ondersteuning, structuur (i.e., ondersteuning van competentie) en betrokkenheid (i.e., ondersteuning van verbondenheid; Aelterman et al., 2019; Stroet et al., 2013). Wanneer studenten een hoge mate van bevrediging ervaren van deze behoeftes op hun onderwijsinstelling zal dit ook resulteren in een hogere waardering voor het personeel (Aelterman et al., 2019; Standage et al., 2006). Omgekeerd kan echter frustratie binnen deze basisbehoeftes resulteren in tegenovergestelde effecten (Ryan & Deci, 2020). Als een student niet geaccepteerd wordt binnen een sociale groep kan dit volgens Ryan en Deci (2020) een negatieve werking hebben op de psychologische groei en welzijn van het individu.

Een docent kan de motivatie van studenten zowel positief als negatief beïnvloeden (Aelterman et al., 2019). Docentbenaderingen die de psychologische basisbehoeften van studenten stimuleren, worden volgens Aelterman et al. (2019) *behoefte-ondersteunende benaderingen* genoemd (i.e., autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid), terwijl docentbenaderingen die de basisbehoeften belemmeren, *behoefte-ondermijnende benaderingen* (i.e., controle, chaos en kil) worden genoemd. Docenten kunnen het gevoel van

autonomie versterken, door *autonomie-ondersteuning* te bieden (Ryan & Deci, 2017). Een docent kan de autonomie ondersteunen door studenten keuzes te bieden (Patall et al., 2010), respect te tonen naar de studenten en kritiek toe te staan (Assor & Kaplan, 2001; Reeve, 2009) en door controlerend taalgebruik te vermijden (e.g., “Je moet...”, of “Ik wil dat...”; Reeve, 2009; Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2004; Wijnia et al., 2014). Een docent kan *structuur* aanbieden om het niveau van competentie bij studenten te verbeteren, waarbij *structuur* ook een positief effect kan hebben op andere psychologische basisbehoeftes (Ryan & Deci, 2017; Skinner, 1995). Door het bieden van richtlijnen en hulp, informatieve feedback en duidelijke verwachtingen (Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2012), zorgt een docent ervoor dat de student ervaart effectief te zijn en zelfvertrouwen opbouwt. Wanneer een docent waardering toont naar een student en ervoor zorgt dat iedere student betrokken wordt binnen een groep, kan de docent het gevoel van relatie stimuleren (Furrer & Skinner, 2003). De docent biedt *betrokkenheid* door affectie en warmte te tonen en energie te besteden aan de student door persoonlijke hulp of leerdoelen aan te bieden (Stroet et al., 2013).

Vaak kiest een docent niet bewust voor een behoefte-ondermijnende docentbenadering, maar ontstaat dit door overtuigingen of gewoonte (Reeve, 2009). Docenten kunnen bijvoorbeeld heel controlerend worden, omdat zij geloven in de overtuiging dat studenten orde en dwang nodig hebben, of dat een docent die *controle* heeft meer wordt ervaren als betere docent (Reeve, 2009). Een docent die *controle* toepast, negeert het perspectief van de student, voedt schuld- of schaamtegevoelens en gebruikt straffen en beloningen (Aelterman, 2014; Haerens et al., 2016). Een controlerende docent zal het gevoel van autonomie van de student beperken (Ryan & Deci, 2017). Een docent die geen duidelijk plan heeft voor de student draagt niet bij aan het gevoel van competentie, maar belemmert dit juist (Aelterman et al., 2019). Een docent veroorzaakt *chaos* wanneer er onvoldoende instructie, hulp en feedback wordt geboden (Stroet et al., 2013) en met een afwachtende

houding tegenover de student (Aelterman, 2014). Ten slotte kan een docent het gevoel van relatie bij een student negatief beïnvloeden door zich *kil* te gedragen (Ryan & Deci, 2017). Een docent die *kil* is reageert onvriendelijk, afstandelijk en toont geen interesse in de student (Aelterman, 2014).

1.2.3 Affectieve Docent-Student Relaties

Als derde perspectief wordt de affectieve docent-student relatie besproken zoals gedefinieerd in de meta-analyse van Roorda et al. (2017). Deze studie is uitgevoerd onder studenten van basis- en middelbare scholen. Een affectieve docent-student relatie wordt namelijk in deze studie gezien als de emotionele kwaliteit van interacties tussen de docenten en studenten, alsmede de gevoelens en overtuigingen die docenten en studenten naar elkaar hebben (Pianta, 1994). Hierin wordt net als binnen relatiekwaliteit (Snijders et al., 2018) onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve relatieaspecten (e.g., affectieve betrokkenheid versus affectief conflict), maar dan verder opgedeeld (Roorda et al., 2017). Onder positieve relatieaspecten valt (a) nabijheid (i.e., in hoeverre je warmte en openheid voelt in de relatie), (b) betrokkenheid (i.e., interesse die wordt getoond in de relatie), (c) verbondenheid (i.e., in hoeverre wordt verbondenheid gevoeld in de relatie), (d) emotionele steun (i.e., gevoelens die worden geuit naar elkaar) en (e) acceptatie (i.e., in hoeverre je elkaar accepteert in een relatie). De negatieve relatieaspecten bestaan uit (a) conflicten (i.e., disharmonisch en dwingende interactie tussen student en docent), (b) afwijzing (i.e., wanneer de student een afgewezen gevoel ervaart), (c) spanning (i.e., in hoeverre een student negatief over een uitkomst denkt, zoals docenten vinden mij niet aardig), (d) gescheld (i.e., wanneer een student wordt uitgescholden door een docent) en (e) relationele negativiteit (i.e., de mate waarin een negatief gevoel ervaren wordt tussen de docent-student relatie).

Het onderzoek van Roorda et al. (2017) laat zien dat affectieve relaties tot meer betrokkenheid leiden, wat weer leidt tot betere prestaties van de studenten. Ondanks er in de

studie van Roorda et al. (2017) alleen studenten van basis- en middelbare scholen zijn meegenomen, blijkt echter in dit onderzoek dat positieve relaties belangrijker worden voor studenten naarmate ze ouder worden. Dit komt doordat studenten de neiging hebben om op oudere leeftijd steeds minder betrokken te zijn bij hun onderwijsinstelling (McDermott et al., 2001). De kwaliteit van de relatie tussen docent-student kan daarom als belangrijk worden gezien om uitval in het hoger onderwijs te voorkomen (Hamre & Pianta, 2001).

1.2.4 Overeenkomsten en Verschillen

Alle drie de perspectieven maken onderscheid tussen positieve en negatieve aspecten. De relatiekwaliteitsdimensies van Snijders et al. (2022) gebruiken hiervoor vertrouwen, affectieve betrokkenheid, tevredenheid versus affectief conflict. De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2002) gebruiken behoefte-ondersteuning en behoefte-ondermijning en Roorda et al. (2017) maakt gebruik van positieve en negatieve affectieve relatieaspecten. De relatiekwaliteitsdimensies vertrouwen in welwillendheid van Snijders et al. (2022) komen overeen met verbondenheid en emotionele steun van Roorda et al. (2017), evenals affectief conflict te vergelijken is met negatieve relatieaspecten. In alle drie de perspectieven hebben positieve relatieaspecten een positief effect op de student met betrekking tot motivatie, betrokkenheid en studievoortgang (Deci & Ryan, 2002; Roorda et al., 2017; Snijders et al., 2022)

De relatiekwaliteitsdimensies van Snijders et al. (2022) richten zich op al het personeel, waarbij de andere perspectieven meer kijken naar één-op-één docent-student relaties. Echter, naast docenten, kunnen ook een studieadviseur of administratief medewerker waar de student mee in aanraking komt effect hebben op ervaringen van relatiekwaliteit.

Bij de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2014) blijkt dat een goede affectieve relatie (betrokkenheid) een positiever welzijn voorspelt, maar dat dit niet voldoende is om relaties van een hoge kwaliteit te garanderen in de toekomst. Hiervoor is het aanbieden van

autonomie-ondersteuning en structuur noodzakelijk. Kwalitatief hoge relaties vereisen dat mensen in hun relaties bevrediging ervaren van de behoefte aan autonomie, evenals de behoefte aan competentie (Deci & Ryan, 2014).

Ten slotte ligt er bij de relatiekwaliteitsdimensies van Snijders et al. (2022) de focus op affectie en vertrouwen, terwijl het bij Roorda et al. (2017) met name alleen om affect draait. Daarbij wordt er in de studie van Roorda et al. (2017) onderscheid gemaakt tussen negatieve en positieve affectieve relaties, maar worden de relationele aspecten wel verder opgedeeld zoals in de studie van Snijders et al. (2022).

1.2.5 Afstandsonderwijs

In het onderzoek van Cotten en Wilson (2006) wordt gesuggereerd dat de frequentie en kwaliteit tussen de interacties van student en personeel van de onderwijsinstelling positieve relaties kunnen beïnvloeden. De OU wijkt qua onderwijsvorm sterk af van overige hoger onderwijsinstellingen waarbij studenten lessen volgen binnen een online-leeromgeving (Verjans et al., 2008), ook buiten de COVID-19 pandemie om. Hierdoor hebben OU-studenten minder fysieke contacturen met docenten en personeel van de OU in vergelijking tot reguliere studenten aan een hoger onderwijsinstelling. Daarnaast hebben OU-studenten een hogere leeftijd (gemiddeld 38 jaar) dan reguliere studenten (gemiddeld 23,4 jaar) en studeren zij vaak in combinatie met werk en een gezin (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005; Cordewener & Bosma, 2002). Hoe OU-studenten aankijken tegen de relatie met docenten en de onderwijsinstelling in brede zin is dusverre nog niet duidelijk.

1.3 Huidige Studie

Het onderzoek naar relatiekwaliteit is de afgelopen jaren voornamelijk onderzocht bij reguliere studenten aan hoger onderwijsinstellingen (Leenknecht et al., 2020; Snijders et al., 2018, 2019, 2020, 2021). In lijn met het onderzoek van Snijders et al. (2021) wordt in deze studie gekeken naar de relatie omtrent al het personeel van de onderwijsinstelling. Omdat

OU-studenten andere kenmerken vertonen dan studenten aan een reguliere hoger onderwijsinstelling (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005; Cordewener & Bosma, 2002), is het noodzakelijk is om deze groep afstandsstudenten te onderzoeken. Via een vragenlijst wordt geanalyseerd wat voor soort momenten (e.g., moment in een online les, e-mail contact) in de relatie tussen de onderwijsinstelling en studenten worden genoemd, welke personen erbij zijn betrokken en wat voor aspecten in de relatie genoemd worden. Op basis van een eerste analyse wordt vervolgens een categorisch raamwerk gecreëerd, geïnspireerd op eerder onderzoek naar relatiekwaliteit (Snijders et al., 2021), de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020) en de kwaliteit van affectieve docent-student relaties zoals gedefinieerd in de meta-analyse door Roorda et al. (2017).

Om de relatiekwaliteit van studenten in het hoger afstandsonderwijs beter in beeld te krijgen, luidt de hoofdvraag in deze studie: “Hoe ervaren OU-studenten in het hoger afstandsonderwijs de kwaliteit van de relatie met docenten en personeel van hun onderwijsinstelling?” In deze studie worden ook drie deelvragen opgenomen. De eerste deelvraag luidt: “Wat zijn de meest voorkomende positieve ervaringen die OU-studenten in hun relatie met de OU ervaren?”. De tweede deelvraag luidt: “Wat zijn de meest voorkomende negatieve ervaringen die OU-studenten in hun relatie met de OU ervaren?” De derde deelvraag luidt: “Welke verbeterpunten geven OU-studenten aan ten aanzien van hun relatie met docenten en personeel van hun onderwijsinstelling in de beschreven ervaringen?” De laatste deelvraag is opgenomen om te weten wat studenten fijn hadden gevonden in hun ervaringen met het personeel van de onderwijsinstelling. Hierdoor kunnen praktische adviezen worden geformuleerd die bijdragen aan de verbetering van de relaties.

2. Methode

2.1 Deelnemers

De onderzoeksgroep bestond volledig uit Belgische en Nederlandse studenten (Nederlandstalige studenten) die studeren aan de OU. Bij het onderzoek waren studenten vanuit verschillende faculteiten van de OU (i.e., cultuurwetenschappen, onderwijswetenschappen en rechtswetenschappen) benaderd via een bericht op het opleidingsportaal. Hierbij werd er geen onderscheid gemaakt ten aanzien van studiejaar, behaalde studiepunten, leeftijd of geslacht. De studenten volgden allemaal afstandsonderwijs en combineerden het studeren vaak met werk of andere activiteiten. Van de 124 ingevulde vragenlijsten, waren er voor de data-analyse 108 meegenomen (mannen 31%, vrouwen 64%, onbekend 4% en 1% non-binair). De 16 vragenlijsten die niet werden meegenomen in de data-analyse waren niet volledig, dubbelzinnig of niet gerelateerd aan de relatie tussen de OU-student en onderwijsfaculteit/personeel. Bijvoorbeeld een OU-student die beschreef dat zijn stoel niet beviel tijdens het maken van een examen of OU-studenten die beschreven dat er geen positieve of negatieve ervaringen waren.

De response op de vragenlijsten leverde meer positieve ($n = 107$) ervaringen op dan negatieve ervaringen ($n = 85$). Daarbij waren er $n = 80$ verbeterpunten beschreven door OU-studenten met betrekking tot wat personeel van de OU anders had kunnen doen tijdens de verschillende ervaringen. De studenten waren afkomstig vanuit alle zes de faculteiten van de OU (rechtswetenschappen $n = 35$, cultuurwetenschappen $n = 33$, onderwijswetenschappen $n = 24$, psychologie $n = 15$, managementwetenschappen $n = 1$ en bètawetenschappen $n = 1$). De studenten in dit onderzoek hadden gemiddeld 3-4 jaar ervaring binnen het onderwijs van de OU. Het personeel van de OU die in dit onderzoek waren beschreven bestonden uit docenten ($n = 110$), studieadviseurs ($n = 19$), administratief medewerkers ($n = 13$), examen-coördinatoren ($n = 7$) en medewerkers studiecentrum ($n = 10$).

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Om te onderzoeken hoe OU-studenten hun relatiekwaliteit ervaren was gebruik gemaakt van een online open vragenlijst volgens de *critical incident technique* (CIT; zie Butterfield et al., 2005; Douglas et al., 2008, 2009; Flanagan, 1954). CIT was voor dit onderzoek geschikt door als verkennende methode. De methode voorziet in het verkrijgen van inzicht in weinig bekende fenomenen door directe gedetailleerde informatie over menselijk gedrag te verzamelen (Creswell & Poth, 2017). Daarnaast was deze techniek van data verzamelen succesvol toegepast in verschillende management- en psychologische onderzoeken (Motowidlo et al., 1992; Noordzij et al., 2013; Sniijders et al., 2021), wat de veelzijdigheid van deze techniek aangaf. Ten slotte stelde deze techniek de onderzoeker in staat om de complexiteit tijdens de ervaringen van deelnemers vast te leggen met daarin een beschrijving van de hele inhoud (Campbell et al., 1990; Motowidlo et al., 1992). CIT bestaat uit vijf verschillende stappen: (a) algemeen doel, (b) plannen en specificeren van de situatie en de aan te wijzen materiedeskundigen raadplegen, (c) gegevensverzameling, (d) gegevensanalyse en (e) interpretatie van de data en rapporteren van de resultaten (Flanagan, 1954). De online uitvoering van de CIT was in meerdere onderzoeken binnen het hoger onderwijs succes toegepast (Blood-Siegfried et al., 2008; Voss et al., 2010). De grootte van de onderzoekspopulatie in deze studie was ook voldoende voor de uitvoering van de CIT (zie Voss et al., 2010).

In het eerste deel van de vragenlijst was aan de studenten gevraagd tenminste één positieve en één negatieve ervaring met betrekking tot relatiekwaliteit aan de OU te beschrijven. Om dit te doen waen er tweemaal zeven open vragen aan de studenten gesteld: (1) Beschrijf kort jouw ervaring in eigen woorden. Wat gebeurde er en wat voelde je erbij? (2) Wanneer vond deze ervaring plaats? (3) Waar vond deze ervaring plaats (dit kan dus ook online via een virtuele klas of e-mail plaatsvinden)? (4) Met wie had je deze ervaring?

Beschrijf hier de rol/functie van de persoon, maar noem geen namen. (5) Wat werd gedaan of gezegd tijdens deze ervaring? (6) Waardoor ervaarde je deze gebeurtenis als positief of negatief? (7) Wat had je graag anders willen zien in de situatie? Wat had de OU of een medewerker anders kunnen doen om de situatie te verbeteren? Ten slotte is er een laatste vraag gesteld om het effect van de ervaring te meten. Dit gebeurde op een 7-puntslikertschaal van -3 (heel negatief effect) tot +3 (heel positief effect): Heeft deze ervaring een effect gehad op jouw studievoortgang en motivatie om de studie af te ronden?

In het tweede deel van de vragenlijst was aan de studenten gevraagd om zes achtergrond vragen in te vullen naar geslacht, leeftijd, faculteit, opleiding en aantal jaren studie bij de OU. Met deze gegevens werd nagegaan of de resultaten van het onderzoek representatief waren voor de hele populatie en zijn de gegevens in perspectief geplaatst. De vragenlijst was voorafgaand aan het onderzoek getest in een pilot onderzoek, waarbij de vragen ingevuld waren door testpersonen ($N = 12$) om te onderzoeken of de vragen logisch waren opgebouwd, consistent waren en of de uitkomsten overeenkwamen met soortgelijke onderzoeken. Naar aanleiding van deze pilot waren er geen redenen geweest voor aanpassingen.

2.3 Procedure

De start van dit onderzoek vond plaats in maart 2022. Studenten aan drie OU-faculteiten werden uitgenodigd voor deelname aan de online vragenlijst over hun relatiekwaliteit met de OU. Deze oproep werd verspreid via een bericht op het opleidingsportaal in de periode maart tot april 2022. OU-studenten kregen via het online platform van de OU een link te zien naar een online vragenlijst. De eerste vraag van de vragenlijst bestond uit een 'toestemmingsverklaring'. Om de anonimiteit van de OU-studenten te waarborgen kregen zij individuele codes toegekend. De vragenlijst kon bovendien anoniem worden ingevuld, gegevens als naam en studentnummer werden niet

verzameld. Hierdoor konden onderzoeksgegevens niet herleid worden. Ervaringen die niet binnen deze relatie vielen waren niet meegenomen in de data-analyse. De OU-studenten zagen voorafgaand aan de vragenlijst het doel van het onderzoek. Hierin werd het belang van specifieke ervaringen benoemd die te maken hadden met de kwaliteit van relatie tussen de OU-student en de OU.

Wanneer de OU-studenten de vragenlijst hadden afgerond kregen zij een scherm te zien met een dankwoord voor deelname. Daarnaast stond vermeld dat de OU-studenten de mogelijkheid hadden om informatie over de resultaten van het onderzoek te verkrijgen. Dit gebeurde via een inschrijfformulier waarbij die data losstond van de dataverzameling. Ethische goedkeuring voor het wetenschappelijk uitvoeren van dit onderzoek werd verkregen door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de OU.

2.4 Data-Analyse

De dataverzameling werd gedaan via een systematische methode, zoals beschreven door Strauss en Corbin (1998). Deze onderzoeksvorm bracht een bedreiging van de validiteit met zich mee doordat er altijd sprake was van ervaringen en interpretaties van onderzoekers en respondenten (Brenner & DeLamater, 2016; Heath & Cowley, 2004). Om deze reden was er gekozen om tien procent van de data een extra keer te laten coderen en vergelijken door een tweede onderzoeker. Als eerste was de dataverzameling geanalyseerd volgens de principes van *open coding*. Tijdens deze fase vroegen wij OU-studenten om een specifieke ervaring in de vragenlijst te beschrijven die is voorgekomen tijdens hun studieperiode aan de OU. In deze fase waren de positieve en negatieve ervaringen in kaart gebracht. De antwoorden die voortvloeiden uit de vragenlijsten werden verkend en ingedeeld in categorieën. De antwoorden waren vervolgens regel voor regel geanalyseerd en vergeleken met elkaar. Elke relevante woord of zin van de OU-studenten werden gecodeerd.

Vervolgens werd de procedure van *axial coding* toegepast (Strauss & Corbin, 1998).

Tijdens deze fase werd gekeken naar verbanden tussen categorieën die bij de fase van open coding waren gecreëerd. Elk verband dat was gevonden werd gelabeld. Daarna werden er relaties gelegd tussen en binnen deze gevormde categorieën. Deze tweede fase zorgde voor een aanzet richting het vormen van een categorisch raamwerk (Creswell, 2014).

Ten slotte is *selective coding* toegepast (Strauss & Corbin, 1998). In deze fase werd een categorisch raamwerk geschreven door middel van relaties tussen de categorieën uit de axial fase. Het categorisch raamwerk werd vervolgens ingezet om definitief te kunnen coderen. Als er tijdens de analyse gaten tussen de data en het categorisch raamwerk ontstonden, waren deze gaten aan de hand van nieuwe data en wetenschappelijke bronnen gevuld vanuit het principe van *theoretical sampling* (Strauss & Corbin, 1998).

Tabel 1

Voorbeeld van het Codeerschema van Positieve en Negatieve Ervaringen

ID	Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen	Selectief coderen	Wie/waar?
			<i>Positieve beschrijvingen</i>		
47	Contact met studieadviseur wanneer ik twijfelde over wat te doen met mijn traject onderzoeksvorstel masterthesis. <i>Studieadviseur stelde vragen</i> waardoor ik het inzicht kreeg dat ik een beslissing niet langer moest	<i>Wordt meegedacht</i>	<i>Meedenkend personeel</i>	<i>Positieve begeleiding</i>	Studieadviseur /contact via telefoon

ID	Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen	Selectief coderen	Wie/waar?
	uitstellen. <i>Ze bood me wat meer zelfvertrouwen in mijn beslissing.</i>	<i>Gevoel van zelfvertrouwen</i>	<i>Gesteund door personeel</i>		
72	Op mijn verslag, <i> kreeg ik een keurig uitgebreide onderbouwing voor het niet behalen. Dat is op dat moment natuurlijk niet fijn. Maar met de feedback die gegeven is het me gelukt om het verslag opnieuw in te leveren en de module te halen. Dat maakte me natuurlijk ontzettend blij</i>	<i>Het verkrijgen van constructieve feedback</i>	<i>Constructieve feedback</i>	<i>Competentie ontwikkeling</i>	
			<i>Negatieve beschrijvingen</i>		
33	<i>Ik wil kennis opdoen en heb nu niet veel geleerd.</i> <i>Terwijl ik bij het afstuderen die kennis van onderzoek doen nodig heb. Ja, de docent had ons</i>	<i>Niks geleerd</i> <i>Miste feedback</i>	<i>Geen kennis opgedaan</i> <i>Geen feedback</i>	<i>Competentie frustratie</i>	<i>Docent/via de mail</i>

ID	Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen	Selectief coderen	Wie/waar?
	gewoon een onvoldoende moeten geven <i>en ons tips moeten geven om te verbeteren. Zo hadden we ervan kunnen leren!</i>				
34	<i>Je kent de docenten niet, er is veel afstand.</i>	<i>Geen affectie</i>	<i>Eenzaamheid</i>	<i>Onzekerheid bij student</i>	Docent/ online leeromgeving
	<i>Je bent alleen/eenzaam in je studie, hebt geen andere mensen/studenten om mee te praten of ervaringen mee te delen.</i>	<i>Eenzaamheid als student</i>			

Noot. Binnen deze tabel worden voorbeelden gegeven van gecodeerde tekstfragmenten. De tekstfragmenten kunnen ook andere codes bevatten die niet worden weergegeven in dit voorbeeld.

Tijdens de coderingsfase had de onderzoeker een logboek bijgehouden over de ervaringen waarin overeenkomsten, merkwaardigheden of nuttige voorbeelden naar voren kwamen. Voor inclusie in de analyse werd er geen onderscheid gemaakt in de verschillende functies van personeelsleden (e.g., studieadviseurs, administratief medewerkers of docenten) van de onderwijsinstelling. Dit is als data wel gerapporteerd.

3. Resultaten

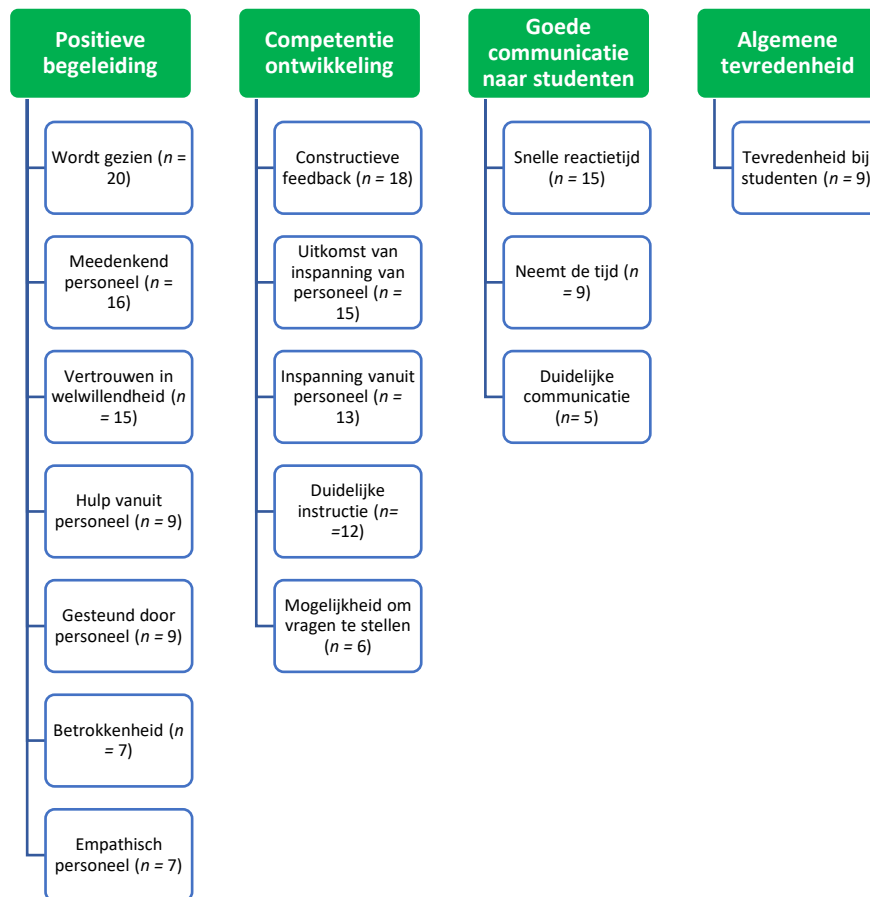
De presentatie van de resultaten is opgedeeld in drie delen: (a) positieve ervaringen van studenten ($n = 107$), (b) negatieve ervaringen van studenten ($n = 85$) en (c) verbeterpunten van de OU ($n = 80$). In elk deel wordt eerst het categorisch raamwerk beschreven en vervolgens de selectieve codes. Vervolgens worden de axiale codes (die ontstaan zijn door de open coderingen) behorende bij de selectieve code beargumenteerd. Daarbij worden de axiale codes ondersteund met tekstfragmenten met deelnemersnummer (ID). Bij alle drie de delen was door de eerste onderzoeker saturatie geconstateerd doordat er geen nieuwe codes naar voren kwamen na het analyseren van ID 312.

3.1 Positieve Ervaringen van OU-Studenten

De selectieve codes (thema's) van positieve ervaringen die OU-studenten in hun relatie met de OU ervaren worden hieronder weergegeven. Onder de thema's zijn de bijhorende axiale codes (subthema's) beschreven. Daarnaast werd er bij de positieve en negatieve ervaringen beschreven in hoeverre de ervaring een effect had op de studievoortgang en motivatie om de studie af te ronden. Bij de positieve ervaringen werd gemiddeld op een 7-puntslikertschaal aangegeven dat het een *positief effect* had.

Figuur 1

Categorisch Raamwerk van Positieve Ervaringen Beschreven Door OU-Studenten



Noot. Achter elke axiale code staat aangegeven hoe vaak de code werd benoemd door OU-studenten.

3.1.1 Selectieve Code Positieve Begeleiding

Als eerste selectieve code beschreven OU-studenten *positieve begeleiding* door het OU-personeel. OU-studenten hadden positieve begeleiding ervaren door: het gezien worden door personeel, vertrouwen in welwillendheid en de ondersteuning die OU-personeel biedt.

Bij de axiale code *wordt gezien* hadden studenten ervaren dat ze werden opgemerkt door een OU-personeelslid.

Voorbeeld tekstfragment: “Doordat er naar mij als individu werd gekeken” (ID, 248).

De axiale code *meedenkend personeel* werd gekenmerkt doordat OU-studenten aangaven dat OU-personeel meedacht in hun belang. Voorbeeld tekstfragment: “Ik kreeg vervolgens een uitgebreide en zeer inspirerende mail van de docent waarin ze meedacht over een mogelijke

oplossing” (ID, 204). Bij de axiale code *vertrouwen in welwillendheid* beschreven OU-studenten de mate waarin zij geloofden dat het OU-personeel zich bekommerde om hun welzijn. Voorbeeld tekstfragment: “De voortdurende dialoog en het begrip, alsook de uitdrukkelijke verklaring dat de supervisors altijd ‘aan mijn kant’ zullen staan, wat er ook gebeurt” (ID, 325). Binnen de axiale code *hulp vanuit personeel* hadden OU-studenten ervaren dat er hulp of ondersteuning werd aangeboden vanuit een OU-personeelslid, op momenten dat zij een hulpvraag hadden. Voorbeeld tekstfragment: “Positieve ervaring met de studieadviseuse. Ze had veel zaken i.v.m. mijn studie uitgezocht en uitgelegd” (ID, 327). Bij de axiale code *gesteund door personeel* beschreven OU-studenten dat ze binnen hun opleiding het gevoel hadden dat zij gesteund werden door OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Ik voelde me gesteund” (ID, 211). Onder de axiale code *betrokkenheid* vielen alle omstandigheden waarbij OU-studenten het gevoel hadden ervaren dat OU-personeel zich verbonden voelden met OU-studenten, of de OU-studenten richting het OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Het gaf een goed gevoel dat ondanks het afstandsonderwijs, je toch betrokkenheid voelt” (ID, 234). Ten slotte beschreven OU-studenten bij de axiale code *empathisch personeel* dat OU-personeel vriendelijk of enthousiast reageerden. Voorbeeld tekstfragment: “Altijd prettig en vriendelijk ontvangen op het Studiecentrum” (ID, 159).

3.1.2 Selectieve Code Competentie Ontwikkeling

Bij deze selectieve code hadden OU-studenten een gevoel van competentie ontwikkeling ervaren. Hierbij beschreven OU-studenten onder andere dat ze de mogelijkheid kregen om vragen te stellen, inspanning werd geleverd door OU-personeel en een duidelijke instructie.

Binnen de axiale code *constructieve feedback* hadden OU-studenten ervaren dat ze feedback kregen waarmee ze zichzelf verder konden ontwikkelen tijdens hun opleiding. Voorbeeld tekstfragment: “Door een constructief -kritische blik van mijn begeleider kon ik een mooi product afleveren” (ID, 132). Bij de axiale code *uitkomst van inspanningen van*

personeel beschreven OU-studenten dat de uitkomsten van inspanningen die een OU-personeel leverde aan een OU-studenten, als positief werd ervaren. Voorbeeld tekstfragment: “Een docent heeft mij ‘gepusht’ om buiten mijn kader te denken bij het schrijven van 10 papers. Ik heb dat gedaan en dat leverde een uitmuntend cijfer op” (ID, 323). Bij de axiale code *inspanning vanuit personeel* hadden OU-studenten ervaren dat een OU-personeelslid veel inspanning leverde om OU-studenten te helpen bij het bevorderen van leerprestaties. Voorbeeld tekstfragment: “Ik kreeg het gevoel dat de docent echt werk had gemaakt van haar reactie” (ID, 278). Binnen de axiale code *duidelijke instructie* hadden OU-studenten een instructievorm vanuit een OU-personeelslid als duidelijk ervaren. Voorbeeld tekstfragment: “Daarnaast was het heel duidelijk wat ik zelf op moest pakken en waar ik dan binnen de OU moest zijn” (ID, 303). Ten slotte beschreven OU-studenten bij de axiale code *mogelijkheid om vragen te stellen* dat ze terecht konden bij het OU-personeel om vragen te stellen. Voorbeeld tekstfragment: “Wat ik fijn vond is dat er naast de presentatie ook ruimte was om vragen te stellen en deze direct aandacht kregen” (ID, 270).

3.1.3 Selectieve Code Goede Communicatie Naar Student

Bij deze selectieve code werd de goede communicatie naar OU-studenten beschreven. Hieruit werden elementen opgemerkt die te maken hadden met een snelle reactietijd vanuit OU-personeel, OU-personeel die de tijd namen voor de OU-studenten en een duidelijke communicatie hadden.

Bij de eerste axiale code *snelle reactietijd* hadden OU-studenten ervaren dat een OU-personeelslid binnen een korte periode reageerde op vragen van OU-studenten. Voorbeeld tekstfragment: “Snel antwoorden op berichtjes waardoor je snel verder kunt met studeren” (ID, 136). Binnen de axiale code *neemt de tijd* hadden OU-studenten ervaren dat een OU-personeelslid de tijd nam om OU-studenten te helpen. Voorbeeld tekstfragment: “Ondanks het drukke schema van de docent nam deze uitgebreid de tijd om mij van informatie met

verwijzingen naar literatuur te voorzien” (ID, 30). Bij de axiale code *duidelijke communicatie* beschreven OU-studenten dat aspecten van de studie duidelijkheid of overzichtelijk werden tijdens het volgen van een opleiding. Voorbeeld tekstfragment: “Ik diende de opdracht vlak voor de kerstvakantie in en kreeg daarop direct een automatische reactie, waarin stond dat hij vanwege vakantie niet eerder dan 10 januari ernaar zou kunnen kijken. Dat vond ik prettig om te weten en gaf me duidelijkheid” (ID, 112).

3.1.4 Selectieve Code Algemene Tevredenheid

Deze selectieve code bestaat uit een axiale code. OU-studenten beschreven bij deze code een tevredenheid richting het OU-personeel.

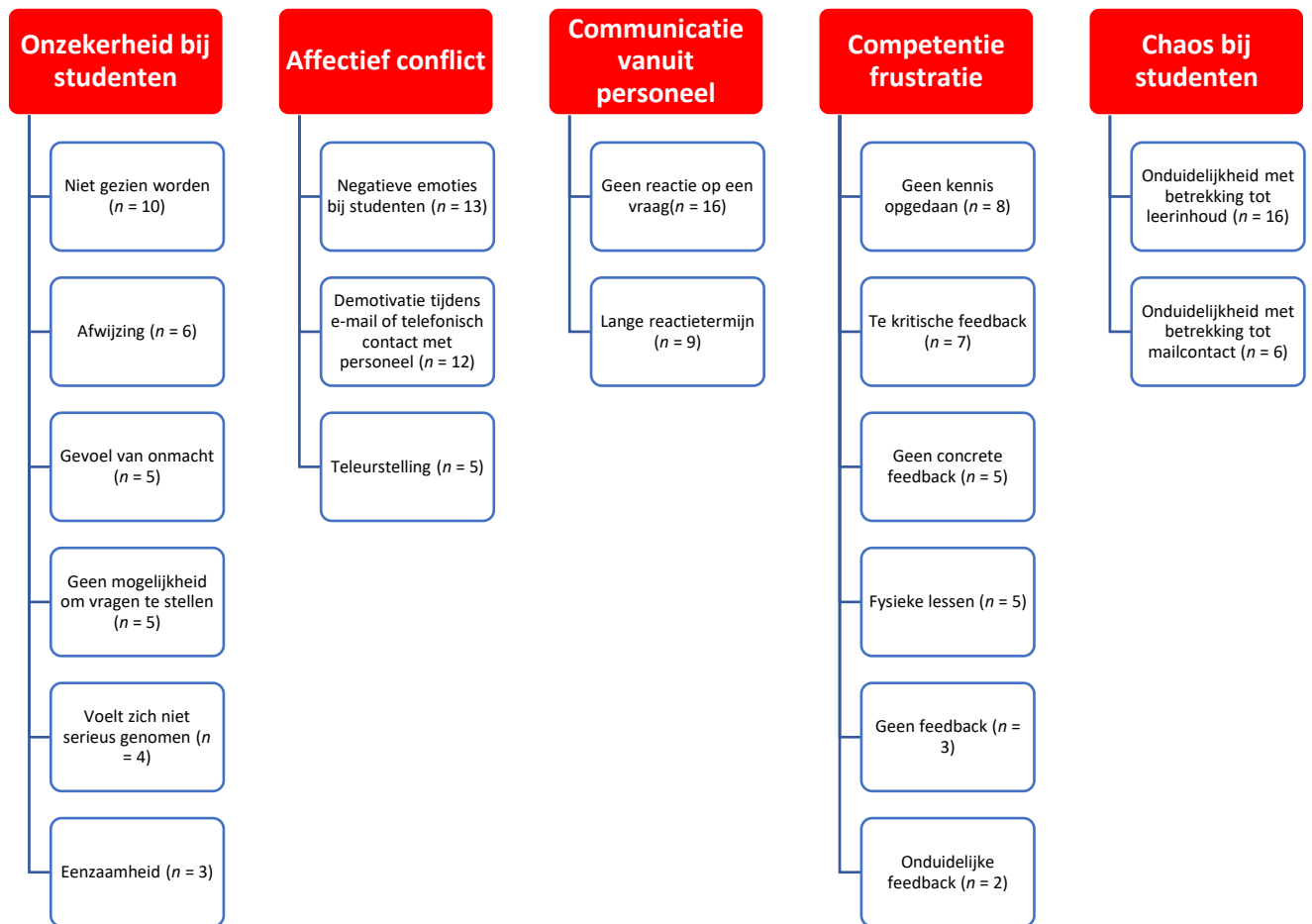
De axiale code *tevredenheid bij studenten* kenmerkte zich doordat OU-studenten beschreven dat ze in algemeenheid een tevreden gevoel hadden over het OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Eigenlijk weet ik niet welke ervaring ik moet kiezen, zoveel positieve ervaringen heb ik bij de OU. Ik beveel de OU dan ook regelmatig aan bij anderen” (ID, 128).

3.2 Negatieve Ervaringen van OU-Studenten

Hieronder zijn de negatieve ervaringen beschreven die OU-studenten hadden in hun relatie met OU-personeel. OU-studenten gaven gemiddeld op een 7-puntslikertschaal aan dat de negatieve ervaringen een *enigszins negatief* effect had op de studievoortgang en motivatie om de studie af te ronden.

Figuur 2

Categorisch Raamwerk van Negatieve Ervaringen Beschreven Door OU-Studenten



3.2.1 Selectieve Code Onzekerheid bij Studenten

Bij deze selectieve code hadden OU-studenten een onzeker gevoel ervaren. Hierbij beschreven OU-studenten onder andere dat ze niet gezien werden, een gevoel hadden van afwijzing of onmacht, geen mogelijkheid hadden om vragen te stellen of niet serieus werden genomen.

Bij de eerste axiale code *niet gezien worden* hadden OU-studenten ervaren dat zij niet werden opgemerkt tijdens het volgen van hun opleiding. Voorbeeld tekstfragment: “Er werd niet geluisterd naar de vele ontevreden studenten” (ID, 138). Binnen de axiale code *afwijzing* hadden OU-studenten een afgewezen gevoel ervaren in hun relatie met een OU-personeelslid.

Voorbeeld tekstfragment: “Ik had de OU nodig om een probleem op te lossen en zij gaf me het gevoel dat ik er alleen voorstond” (ID, 46). Bij de axiale code gevoel van onmacht hadden de OU-studenten een gevoel van onmacht ervaren waarbij de OU-studenten weinig tot geen invloed hadden op een situatie. Voorbeeld tekstfragment: “Ik voelde me machteloos als gevolg van totale ongeloof over de administratieve kwaliteit” (ID, 132). Binnen de axiale code *geen mogelijkheid om vragen te stellen* gaven OU-studenten aan dat ze geen mogelijkheid hadden om vragen te stellen aan een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “Studenten niet laten uitpraten bij het stellen van een vraag en al een antwoord gaan geven tijdens online college” (ID, 180). OU-studenten beschreven bij de axiale code *voelt zich niet serieus genomen* dat zij zich niet serieus genomen voelden tijdens de relatie met een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “Totale ongeloof over de administratieve kwaliteit” (ID, 132). Ten slotte werd bij de axiale code *eenzaamheid* door OU-studenten beschreven dat zij zich alleen of eenzaam voelden tijdens het volgen van een opleiding. Voorbeeld tekstfragment: “Je bent toch eigenlijk altijd in je eentje bezig met de studie” (ID, 211).

3.2.2 Selectieve Code Affectief Conflict

Bij deze selectieve code hadden OU-studenten een gebrek aan vertrouwen ervaren binnen de relatie met een OU-personeelslid. Dit werd gekenmerkt door demotivatie tijdens het contact met OU-personeelslid, negatieve emoties die daarbij speelden en teleurstellingen bij OU-studenten.

De axiale code *negatieve emoties bij studenten* kenmerkte zich doordat OU-studenten een negatieve emotie beschreven wat veroorzaakt was door een OU-personeelslid. Dit kon frustratie zijn, maar ook boosheid. Voorbeeld tekstfragment: “Dit heeft me enorm veel energie gekost, boosheid en ergernis” (ID, 303). Bij de axiale code *demotivatie tijdens e-mail of telefonisch contact met personeel* hadden OU-studenten negatieve gevoelens ervaren in de

interactie met een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “Was erg demotiverend, kreeg het idee dat de professor/docent geen zin had om te antwoorden” (ID, 286). Ten slotte beschreven OU-studenten bij de axiale code *teleurstelling* een teleurstellend gevoel dat was overgehouden na een vorm van interactie met een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “Dit zorgde voor mij voor teleurstelling omdat ik mijn best had gedaan om de administratieve mallemolens tijdig rond te krijgen” (ID, 92).

3.2.3 Selectieve Code Communicatie Vanuit Personeel

Bij deze selectieve code hadden OU-studenten een lange reactie termijn of geen reactie op een vraag kregen wanneer er contact werd gezocht met een OU-personeelslid.

Bij de axiale code *geen reactie op een vraag* gaven OU-studenten bij deze code aan dat ze op een bericht gericht aan een OU-personeelslid nooit een reactie hadden gekregen. Voorbeeld tekstfragment: “Maar vervolgens heb ik nooit meer een reactie ontvangen vanuit de OU” (ID, 26). Ten slotte gaven OU-studenten bij de code *lange reactietermijn* aan dat ze een lange periode moesten wachten op een antwoord via de e-mail of op het resultaat van een ingeleverde opdracht. Voorbeeld tekstfragment: “Lang gewacht voordat ik antwoord kreeg op een verstuurde e-mail” (ID, 86).

3.2.4 Selectieve Code Competentie Frustratie

Bij deze selectieve code hadden OU-studenten ervaren dat ze geen of beperkte mogelijkheid hadden om tot leren te komen. Hierbij beschreven OU-studenten onder andere dat er geen kennis werd opgedaan, onduidelijke of geen correctie feedback was gegeven of dat er geen mogelijkheid was tot fysieke bijeenkomsten.

Bij de axiale code *geen kennis opgedaan* gaven OU-studenten aan dat ze niets of weinig hadden geleerd. Voorbeeld tekstfragment: “Een kater, ik wil geen zesjes. Ik wilde leren hoe ik dit had moeten aanpakken. Hier leer ik niets van” (ID, 33). De axiale code te kritische feedback werd gekenmerkt doordat OU-studenten een te kritisch gevoel hadden

ervaren bij het verkrijgen van feedback. Voorbeeld tekstfragment: “Op een conceptversie van mijn opdracht kreeg ik erg kritische feedback” (ID, 80). Bij de axiale code *geen concrete feedback* hadden OU-studenten ervaren dat de gegeven feedback niet concreet was, maar te algemeen of zonder diepgang. Voorbeeld tekstfragment: “Te algemene eerste feedback” (ID, 175). OU-studenten gaven bij de axiale code *fysieke lessen* aan dat ze liever fysieke lessen hadden gevolgd in plaats van online lessen. Voorbeeld tekstfragment: “Liever fysiek les gehad” (ID, 275). Bij de axiale code *geen feedback* gaven OU-studenten aan dat ze geen feedback hadden ontvangen terwijl dat wel wenselijk was. Voorbeeld tekstfragment: “Toch blijft het jammer als feedback uitblijft in de eerste ronde” (ID, 27). Ten slotte hadden OU-studenten bij de axiale code *onduidelijke feedback* onduidelijkheid ervaren bij de feedback die werd gegeven bij een opdracht. Voorbeeld tekstfragment: “Dat verslag werd als onvoldoende beoordeeld, terwijl de eerste feedback heel positief was” (ID, 175).

3.2.5 Selectieve Code Chaos bij Studenten

In deze selectieve code hadden OU-studenten ervaren dat verschillende aspecten binnen hun studie onduidelijk of moeilijk waren te volgen. OU-studenten beschreven dit bij de leerinhoud van een cursus, maar ook tijdens het mailcontact.

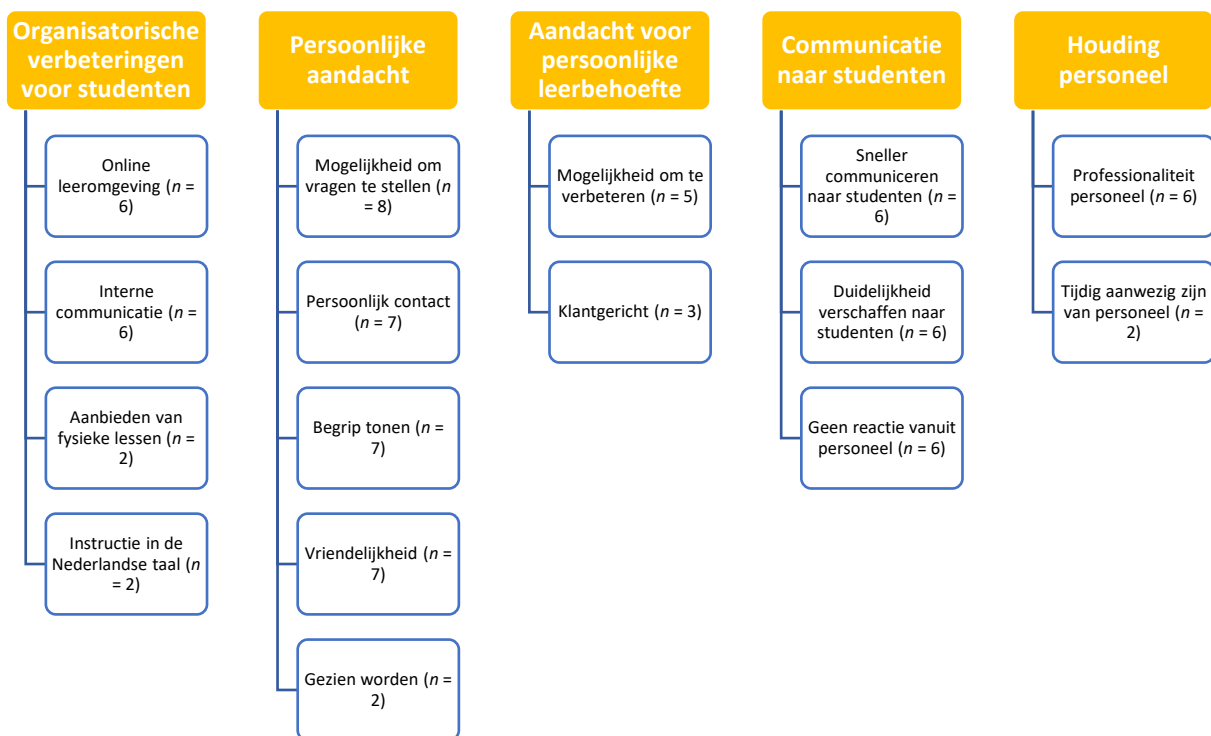
Bij de axiale code *onduidelijkheid met betrekking tot leerinhoud* beschreven OU-studenten dat de online lessen of studiestof die werd aangeboden door een OU-personeelslid onduidelijk was of moeilijk te volgen. Voorbeeld tekstfragment: “Soms is het hoorcollege wat chaotisch voor mijn gevoel” (ID, 72). Binnen de axiale code *chaos m.b.t. mailcontact* beschreven OU-studenten dat het mailcontact tussen de studenten en OU-personeel als onduidelijk werd ervaren. Voorbeeld tekstfragment: “Terugkoppeling n.a.v. het maken van een eindopdracht van een cursus. Deze was zodanig dat, niet alleen ik maar ook andere studenten, totaal het spoor bijster waren” (ID, 153).

3.3 Verbeterpunten van de OU

Hieronder zijn de verbeterpunten die de OU-studenten benoemen in hun relatie met OU-personeel beschreven.

Figuur 3

Categorisch Raamwerk van Verbeterpunten ten Aanzien van de Relatie met Docenten en Personeel van de OU dat is Beschreven Door de OU-Studenten



3.3.1 Selectieve Code Organisatorische Verbeteringen Voor Studenten

Bij deze selectieve code werden organisatorische verbeteringen beschreven die OU-studenten anders hadden willen zien tijdens het studeren aan de OU. OU-Studenten beschreven aspecten binnen de online leeromgeving, de interne communicatie, het aanbieden van fysieke lessen en instructie in de Nederlandse taal.

Bij de eerste axiale code *online leeromgeving* hadden OU-studenten ervaren dat er fouten of geen correctie informatie binnen de online OU-leeromgeving was. Voorbeeld tekstfragment: “Het zou fijn zijn, als de Youlearn zo weinig fouten bevat” (ID, 72). De axiale code *interne communicatie* had betrekking tot de interne communicatie tussen het OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “De OU had de correspondentie digitaal sneller kunnen communiceren en in de administratie kunnen verwerken” (ID, 66). Binnen de axiale code aanbieden van fysieke lessen beschreven OU-studenten dat de uitval van fysieke lessen of het volgen van fysieke lessen in plaats van online lessen de voorkeur had. Voorbeeld tekstfragment: “Tijdens corona vond ik het jammer dat dit digitaal doorging, ik had het graag fysiek gehad” (ID, 248). Ten slotte werd bij de axiale code *instructie in de Nederlandse taal* aangegeven dat de instructie op een bepaald moment binnen de opleiding moeilijk was te volgen, doordat een OU-personeelslid niet voldoende de Nederlandse taal beheerste. Voorbeeld tekstfragment: “Wellicht een andere medewerker aan laten sluiten die de uitleg kon ondersteunen in begrijpelijk Nederlands” (ID, 29).

3.3.2 Selectieve Code Persoonlijke Aandacht

Bij deze selectieve code werden aspecten benoemt die OU-studenten anders hadden willen zien vanuit de OU, die te maken hadden met de persoonlijke aandacht naar OU-studenten. Hierbij beschreven OU-studenten onder andere de mogelijkheid om vragen te stellen, het gemis van persoonlijk contact en het gevoel dat ze begrepen of gezien werden.

Bij de eerste axiale code *mogelijkheid om vragen te stellen* beschreven OU-studenten dat ze de mogelijkheid misten om vragen te kunnen stellen aan OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Een meer persoonlijk antwoord, dat ingaat op mijn vraag” (ID, 79). De axiale code persoonlijk contact kenmerkte zich doordat OU-studenten de behoefte hadden aan persoonlijke contactmomenten met OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Wellicht zou een persoonlijk contact hier geholpen hebben” (ID, 153). Binnen de axiale code *begrip tonen*

hadden OU-studenten een gebrek ervaren aan een begripvolle terugkoppeling vanuit OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “De telefoniste had kunnen zeggen, het lijkt me inderdaad best vervelend dat je eerst 3 à 5 dagen moet wachten om je vervolgens weer in te kunnen schrijven voor dit tentamen” (ID, 185). OU-studenten beschreven binnen de axiale code *vriendelijkheid* dat ze liever hadden gewild dat het contact tussen OU-studenten en OU-personeel vriendelijker verliep. Voorbeeld tekstfragment: “Normaal contact en graag een beetje vriendelijk” (ID, 88). Ten slotte hadden OU-studenten bij de axiale code *gezien worden* ervaren dat ze meer gezien mochten worden door het OU-personeel. Bijvoorbeeld door meer erkenning te krijgen, waardering of signalering op het moment dat er iets fout ging. Voorbeeld tekstfragment: “Meer waardering/erkenning voor mij als persoon” (ID, 80).

3.3.3 Selectieve Code Aandacht Voor Persoonlijke Leerbehoefte

Bij deze selectieve code werden aspecten beschreven die OU-studenten anders hadden willen zien op het gebied van persoonlijke leerbehoefte. OU-Studenten beschreven hierbij de mogelijkheid om zichzelf te kunnen verbeteren en het ontbreken van klantgerichtheid naar de student.

Bij de eerste axiale code *mogelijkheid om te verbeteren* ging het om OU-studenten die het gevoel hadden dat er geen mogelijkheid was om hun tentamen of opdracht te verbeteren. Voorbeeld tekstfragment: “Ja, had me een 5 of 5,4 gegeven en de kans om ervan te leren. Ik had er zo graag iets beters van willen maken. Heel jammer dat de docent niet de insteek had om het beste uit de student te halen” (ID, 77). Binnen de axiale code *klantgericht* hadden OU-studenten een gebrek ervaren aan een gepersonaliseerde regeling of oplossing ten behoeve van een probleem binnen hun opleiding. Voorbeeld tekstfragment: “Maatwerk leveren, luisteren en het probleem oplossen” (ID, 103).

3.3.4 Selectieve Code Goede Communicatie Naar Studenten

Bij deze selectieve code werden aspecten beschreven die de OU-studenten anders hadden willen tijdens de communicatie naar OU-studenten. Hierbij beschreven OU-studenten dat er sneller gecommuniceerd moest worden, duidelijkheid moest worden verschaft en dat er altijd gereageerd moest worden op een vraag.

Bij deze eerste axiale code *goede communicatie naar studenten* lieten OU-studenten blijken behoefte te hebben aan een snellere vorm van communicatie met OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Aan het begin van het kwartiel een planning bekend maken en in het geval van wijzigingen op tijd communiceren” (ID, 140). Bij de axiale code *duidelijkheid verschaffen naar studenten* beschreven OU-studenten dat ze op bepaalde momenten meer duidelijkheid nodig hadden in de communicatie met OU-personeel. Voorbeeld tekstfragment: “Het is altijd fijn om een berichtje van goed ontvangst te ontvangen met iets van wordt in behandeling genomen” (ID, 86). Ten slotte beschreven OU-studenten bij de axiale code *geen communicatie vanuit personeel* dat ze op een bepaald moment binnen hun opleiding geen reactie hadden gekregen op een e-mail richting een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “Reageren op mijn vraag of anders laten weten dat mijn vraag niet duidelijk is” (ID, 60).

3.3.5 Selectieve Code Houding Personeel

Bij deze selectieve code beschreven OU-studenten aspecten die ze anders hadden willen zien aan de houding van OU-personeel. Hierbij beschreven OU-studenten de professionaliteit en het op tijd aanwezig zijn van OU-personeel.

De eerste axiale code *professionaliteit personeel* had betrekking tot de professionele houding van OU-personeel. Waarin een student een beroep deed op de professionaliteit van een OU-personeelslid. Voorbeeld tekstfragment: “De docent had enkele video's met uitleg op zijn persoonlijke YouTube-kanaal geplaatst. Dit vond ik niet professioneel” (ID, 112). Bij de laatste axiale code *tijdig aanwezig zijn van personeel* gaven OU-studenten aan dat OU-

personeel niet altijd tijdig aanwezig waren, bijvoorbeeld tijdens een examen. Voorbeeld tekstfragment: “Op zijn minst dat de examiner/docent op tijd aanwezig is” (ID, 102).

4. Discussie

De discussie zal eerst worden besproken aan de hand van de drie onderzoeksvragen die ten grondslag lagen van deze studie. Vervolgens worden de beperkingen van het onderzoek en de praktische implicaties toegelicht. Ten slotte wordt de conclusie van het onderzoek beschreven.

4.1 Hoofdbevindingen

4.1.1 Wat Zijn de Meest Voorkomende Positieve Ervaringen die OU-Studenten in hun Relatie met de OU Ervaren?

Wat opviel is dat het thema *positieve begeleiding* in lijn stond met de basisbehoefte *betrokkenheid* uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020). Ryan en Deci (2020) spraken over geaccepteerd worden binnen een sociale groep, wat overeenstemming had met onder andere de subthema's *wordt gezien*, *betrokkenheid* en *vertrouwen in welwillendheid*. Waarvan het laatste subthema hetzelfde werd benoemd en overeenkwam met de tweede relatiekwaliteit-dimensie van Snijders et al. (2018). Het subthema *wordt gezien* had ook overeenstemming met de vierde relatiekwaliteit-dimensie *affektieve betrokkenheid*, wat verwees naar het gevoel van studenten dat ze bij de onderwijsinstelling wilden horen of zich daarmee verbonden wilden voelen (Snijders et al., 2018). De subthema's *betrokkenheid*, *gesteund door personeel* en *wordt gezien* toonden ook gelijkenis met de positieve relatieaspecten *betrokkenheid* en *emotionele steun* die werden beschreven door Roorda et al. (2017). Het thema *competentie ontwikkeling* stond in lijn met de psychologische basisbehoefte *competentie*. Ryan en Deci (2020) spraken over het in staat zijn om positieve veranderingen in gewenste resultaten teweeg te brengen, wat overeenstemming had met onder andere de subthema's *mogelijkheid om vragen te stellen*, *constructieve feedback* en *duidelijke*

instructie. Deze subthema's boden namelijk de mogelijkheid dat OU-studenten leerervaringen konden opdoen.

Binnen het thema *goede communicatie naar studenten* waren er verschillende overeenkomsten gevonden met de huidige literatuur. De subthema's *snelle reactietijd*, *neemt de tijd* en *duidelijke communicatie* werden in overeenstemming gebracht met de basisbehoefte *betrokkenheid* (i.e., ondersteuning van verbondenheid) van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020). Doordat een OU-personeelslid meer de tijd nam voor een student, sneller en duidelijker reageerde, is het volgens Stroet et al. (2013) mogelijk dat er meer affectie, warmte en energie besteed werd in de relatie met studenten. Daarnaast stonden de subthema's van *goede communicatie naar studenten* in relatie met de ondersteuning van competentie (Aelterman et al., 2019; Stroet et al., 2013). Waarbij de subthema's de mogelijkheid konden bieden om OU-studenten te ontwikkelen in hun competentie door tijdig, snel en duidelijk te reageren binnen de communicatie met OU-personeel.

Het thema *algemene tevredenheid* stond in relatie met de relatiekwaliteit-dimensie *tevredenheid* van Snijders et al. (2018), waarbij in beide gevallen gesproken werd over de mate waarin studenten tevreden waren over de wijze waarop de studie werd vormgegeven binnen de onderwijsinstelling. Daarnaast had het thema een overeenkomst met de relatiekwaliteit-dimensie *affectieve betrokkenheid*, waarbij Snijders et al. (2018) verwees naar "een gevoel dat een student trost is om te studeren aan een bepaalde instelling", werd dit ook beschreven door OU-studenten.

4.1.2 Wat Zijn de Meest Voorkomende Negatieve Ervaringen die OU-Studenten in hun Relatie met de OU Ervaren?

Het eerste thema *onzekerheid bij studenten* kenmerkte zich door eenzaamheid, niet worden gezien en een gevoel van afwijzing. Dit was het tegenovergestelde van de basisbehoefte *betrokkenheid* die werd beschreven door Ryan en Deci (2020). Daarnaast waren

er overeenkomsten gevonden met de negatieve relatieaspecten beschreven door Roorda et al. (2017). De subthema's *niet gezien worden*, *afwijzing*, *gevoel van onmacht* en *eenzaamheid* kwamen overeen met het negatieve relatieaspect *afwijzing*, waarbij OU-studenten beschreven zich eenzaam, afgewezen of niet gehoord te voelen.

Het tweede thema *ffectief conflict* had dezelfde kenmerken als de gelijknamige relatiekwaliteit-dimensie van Snijders et al., (2018). Binnen dit thema werden demotivatie, negatieve emoties en zware teleurstellingen beschreven door OU-studenten. Wat overeenkwam met de aspecten woede, irritatie of frustratie die door Snijders et al. (2018) waren beschreven. Daarnaast waren er gelijkenissen met de negatieve relatieaspecten *conflicten*, *spanning* en *relationele negativiteit* die door Roorda et al. (2017) zijn beschreven.

Het derde thema *communicatie vanuit personeel* kenmerkte zich met de relatieaspecten beschreven door Roorda et al. (2017). Het subthema *afwijzing* kwam overeen met het gevoel dat OU-studenten het idee hadden dat ze genegeerd werden doordat ze geen reactie hadden gekregen. Wat het tegenovergestelde was van de positieve relatieaspecten *betrokkenheid* en *nabijheid*. Dit bleek doordat OU-studenten het gevoel hadden dat er geen interesse naar hen werd getoond en er geen warmte en openheid werd ervaren in de relatie met een OU-personeelslid.

Het vierde thema *competentie frustratie* kenmerkte zich met meerdere aspecten uit de huidige literatuur. Het subthema *geen feedback* had overeenstemming met het negatieve relatieaspect *afwijzing* (Roorda et al., 2017), waarbij het subthema *te kritische feedback* overeenkwam met de negatieve relatieaspect *relationele negativiteit*. Daarnaast vielen deze subthema's deels onder de vierde relatiekwaliteit-dimensie *ffectief conflict* beschreven door Roorda et al. (2017), doordat OU-studenten een frustratie hadden geuit richting OU-personeel. De overige subthema's werden gezien als het tegenovergestelde van de basisbehoefte *competentie* beschreven door Ryan en Deci (2020), doordat er onder meer geen

kennis werd opgedaan. Daarbij werd binnen deze subthema's een behoefte-ondermijnende docentenbenadering toegepast, waarbij *chaos* werd gecreëerd doordat er te weinig hulp of feedback werd geboden (Aelterman, 2014). In het laatste thema werd opnieuw overeenstemming gevonden met het begrip *chaos* van Aelterman (2014), doordat OU-studenten onduidelijke instructie of feedback kregen aangeboden met betrekking tot leerinhoud of tijdens het mailcontact met OU-personeel.

4.1.3 Welke Verbeterpunten Geven OU-Studenten aan ten Aanzien van hun Relatie met Docenten en Personeel van hun Onderwijsinstelling in de Beschreven Ervaringen?

OU-studenten beschreven in het eerste thema dat fysieke lessen bij de OU werden gemist. Het subthema *aanbieden van fysieke lessen* kon daarmee overeenkomen met meerdere positieve relatieaspecten (*betrokkenheid, nabijheid en verbondenheid*) beschreven door Roorda et al. (2017). Daarnaast kon bij het gemis van fysieke lessen overeenstemming worden gevonden met de basisbehoefte *betrokkenheid* van Ryan en Deci (2020). Het was niet duidelijk wat exact de reden was waarom OU-studenten een fysieke les fijner hadden gevonden in plaats van een online les. De overige subthema's hadden overeenstemming met het begrip *chaos* zoals gedefinieerd wordt door Aelterman (2014), waarbij OU-studenten onvoldoende instructie hadden ervaren binnen de online-omgeving van de OU, tijdens colleges en onduidelijkheden door de interne communicatie binnen de OU.

Bij het tweede thema *persoonlijke aandacht* werd het subthema *mogelijkheid om vragen te stellen* genoemd. Dit subthema kon in overeenstemming worden gebracht met de basisbehoefte *competentie* van Ryan en Deci (2020). Doordat OU-studenten in hun ervaringen de behoefte deelden om meer mogelijkheden te krijgen om inhoudelijke vragen te stellen aan het OU-personeel. De overige subthema's werden in overeenstemming gebracht met de positieve relatieaspecten *emotionele steun, betrokkenheid en verbondenheid* gedefinieerd door Roorda et al. (2017). Dit bleek uit de beschrijvingen van OU-studenten die lieten zien dat er

behoefte was aan interesse die werd getoond vanuit de OU richting de OU-studenten.

Daarnaast lieten beschrijvingen van OU-studenten zien dat ze het gevoel hadden ervaren dat ze niet gezien werden. De relatiekwaliteitsdimensies *vertrouwen in welwillendheid* en *affektieve betrokkenheid* van Snijders et al. (2018) werden ook in de overige subthema's teruggevonden. Doordat OU-studenten liever hadden gezien dat de OU zich bekommerde om het welzijn van OU-studenten, en hierbij het gevoel hadden gegeven dat studenten ertoe deden.

Bij het derde thema *aandacht voor persoonlijke leerbehoefte* werden bij de twee subthema's meerdere overeenkomsten gevonden. Vanuit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2020) werd een overeenkomst gezien met de basisbehoefte *competentie* doordat OU-studenten gewenst hadden om beter ondersteund te worden met betrekking tot leerbehoeftes. Daarnaast werd ook binnen de basisbehoefte *autonomie* een overeenkomst gevonden doordat OU-studenten gewenst hadden om meer eigen keuzes in hun persoonlijke leerroute te bepalen. Aansluitend had de relatiekwaliteit-dimensie *vertrouwen in welwillendheid* van Snijders et al. (2018) overeenstemming met de basisbehoefte *autonomie*. Doordat OU-studenten gewenst hadden dat OU-personeel zich bekommerde om het welzijn van de OU-studenten, waardoor een eigen keuze binnen de persoonlijke leerroute van OU-studenten kon worden bekrachtigd.

Bij het vierde thema goede *communicatie naar studenten* kwamen de drie subthema's overeen met het begrip *chaos* dat was gedefinieerd door Aelterman (2014). OU-studenten beschreven het gemis van reacties op e-mails, onduidelijke leerinhoud of een snellere communicatie met OU-personeel. Doordat er onvoldoende instructie beschikbaar was binnen de leerinhoud of onvoldoende hulp of feedback werd aangeboden tijdens de communicatie tussen OU-studenten en OU-personeel, kon er chaos optreden bij de OU-studenten.

Bij het laatste thema *houding personeel* had het subthema *professionaliteit personeel* overeenstemming met de relatiekwaliteit-dimensie *affektief conflict* dat was gedefinieerd door

Snijders et al. (2018). Deze overeenstemming werd gevonden doordat OU-studenten beschreven dat er een gevoel van frustratie werd ervaren ten aanzien van de houding van een OU-personeelslid. Bij het subthema *tijdig aanwezig zijn van personeel* werd gelijkenis gevonden met het negatieve relatieaspect *relationele negativiteit* dat was gedefinieerd door Roorda et al. (2017). Doordat OU-studenten beschreven dat ze een negatief gevoel hadden ervaren ten opzichte van een OU-personeelslid wanneer deze te laat aanwezig was bij bijvoorbeeld een examen.

4.2 Beperkingen en Richting Voor Vervolgonderzoek

Deze studie heeft een eerste aanzet gegeven voor onderzoek naar relatiekwaliteit binnen het hoger afstandsonderwijs. Dit onderzoek is wel vanuit de perceptie van OU-studenten geschreven. In lijn met interpersoonlijk relatieonderzoek, is het aanbevolen om de perceptie van beide partijen binnen de relatie te beoordelen (Duck, 1990). In vervolgonderzoek is het dan ook aanbevolen om ervaringen te beschrijven vanuit het OU-personeel. Daarnaast waren er in deze studie OU-studenten afkomstig vanuit alle zes de faculteiten. De faculteiten managementwetenschappen en bètawetenschappen zijn echter ondervertegenwoordigd. Om een completer beeld van ervaringen te vormen zou in vervolgonderzoek deelnemers moeten worden uitgenodigd vanuit deze twee faculteiten.

De OU-studenten binnen deze studie hadden de vragenlijsten online ingevuld, waardoor er geen mogelijkheid was om door te vragen op beschrijvingen. OU-studenten hadden bijvoorbeeld beschreven dat er behoefte was aan fysieke lessen binnen de OU, maar het is onduidelijk wat exact de reden was voor deze behoefte. In vervolgonderzoek kan gebruik worden gemaakt van een uitnodiging tot een interview of focusgroep waardoor de mogelijkheid ontstaat om op beschreven ervaringen door te vragen voor meer diepgang in de argumentatie van de student. De beschreven positieve ervaringen in dit onderzoek hadden volgens OU-studenten gemiddeld een positief effect op de studievoortgang en motivatie om

de studie af te ronden. De negatieve ervaringen gaven een enigszins negatief effect op deze aspecten. Het gebruik van de CIT binnen het hoger afstandsonderwijs wordt hierdoor aanbevolen voor vervolgonderzoek, doordat het een perceptie van ervaringen weergeeft die mogelijk een effect hebben op de studievoortgang en motivatie van studenten.

Ten slotte bleek uit onderzoek van Snijders et al. (2022) dat de relatiekwaliteitsdimensies in het eerste semester een positieve invloed hadden op de betrokkenheid van studenten en loyaliteit in het tweede semester. Daarom zou vervolgonderzoek binnen het hoger afstandsonderwijs zich moeten richten op longitudinale data. Hierdoor kan onderzocht worden of dit ook een positieve invloed heeft binnen het hoger afstandsonderwijs.

4.3 Praktische Implicaties

OU-studenten beschreven in deze studie hoe essentieel goede communicatie is met OU-personeel en het tijdig ontvangen van constructieve feedback. In eerder onderzoek van Tantleff-Dunn et al. (2002) bleek al dat studenten het meest ontevreden zijn wanneer docenten niet reageren op problemen van studenten. Daarbij spelen docenten een essentiële rol bij de bevrediging van de basisbehoefte van studenten (Aelterman et al., 2019; Stroet et al., 2013). Echter, beschrijven OU-studenten bij hun positieve ervaringen, negatieve ervaringen en verbeterpunten niet alleen docenten, maar het gehele OU-personeel. Voor onderwijsinstellingen die studenten binnen het afstandsonderwijs willen ondersteunen tijdens hun studie, kan het gebruik van duidelijke communicatie, snelle en constructieve feedback vanuit het gehele personeel een krachtige manier zijn om studenten te helpen. Hierdoor zouden studenten meer het gevoel van welwillendheid vanuit het personeel kunnen ervaren, waardoor er bij studenten minder affectieve conflicten binnen de onderwijsinstelling kunnen ontstaan. Daarnaast beschreven OU-studenten zowel bij de positieve beschrijvingen, negatieve beschrijvingen als bij de verbeterpunten van de OU, de behoefte dat ze werden

gezien tijdens hun studie. Om de relatie tussen personeel van een onderwijsinstelling en de afstandsonderwijs-student positief te beïnvloeden kan een inzet op persoonlijke aandacht en betrokkenheid vanuit personeel naar de student gunstig zijn.

4.4 Conclusie

De OU-studenten beschreven als positieve ervaringen de positieve begeleiding, gevoel van competentie-ontwikkeling, goede communicatie naar de student en de algemene tevredenheid. Als negatieve ervaringen beschreven de OU-studenten het krijgen van een onzeker gevoel, het voorvallen van een affectief conflict, communicatie vanuit personeel, competentie frustratie en het gevoel van chaos. Daarnaast beschreven OU-studenten de wens met wat de OU beter had kunnen doen. Hieruit bleek dat de OU-studenten behoefte hadden aan organisatorische verbeteringen, persoonlijke aandacht, aandacht voor persoonlijke leerbehoefte, communicatie naar de student en de houding van OU-personeel. Deze studie heeft een maatschappelijke en wetenschappelijke significantie door het inzicht dat het geeft in de manier waarop een OU-student de relatie met OU-personeel ervaart. Doordat studentpercepties zichtbaar worden kunnen er aanpassingen worden gemaakt om de relatie met studenten binnen het afstandsonderwijs (verder) op te bouwen en te onderhouden met personeel van de onderwijsinstelling. Bijvoorbeeld door het geven van constructieve feedback om het gevoel van competentie te bevorderen of meer individuele begeleiding aan te bieden.

Referenties

- Aarts, B., De Wolf, I., Breuer, T., & Van Wetten, S. (2020). *Effectief afstandsonderwijs*. Universiteit Maastricht/Education Lab.
- Aelterman, N. (2014). *Optimal motivation in physical education: Identifying and manipulating need-supportive teaching behavior* [Doctoral dissertation, University of Ghent]. Academic Bibliography University of Ghent.
<https://biblio.ugent.be/publication/4366553>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides, R. Sorrentino, & J. Kuhl (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 99–118). Kluwer. <https://doi.org/10.1007/0-306-47676-2>
- Berge, Z. L., & Huang, Y.-P. (2004). A Model for sustainable student retention: A Holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *Deosnews, 13*(5), 26.
- Berings, D. (2010). Kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs: De bijdrage van organisatiecultuur aan de ontwikkeling van kwaliteitszorg. *Thema: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management, 17*(4), 51-57.
- Blau, P. M. (1967). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Blood-Siegfried, J. E., Short, N. M., Rapp, C. G., Hill, E., Talbert, S., Skinner, J., Campbell, A., & Goodwin, L. (2008). A rubric for improving the quality of online courses.

- International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1–13.
<https://doi.org/10.2202/1548-923x.1648>
- Brankovic, J., Ringel, L., & Werron, T. (2018). How rankings produce competition: The case of global university rankings. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(4), 270–288.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0118>
- Brenner, P. S., & DeLamater, J. (2016). Lies, damned lies, and survey self-reports? Identity as a cause of measurement bias. *Social Psychology Quarterly*, 79(4), 333–354.
<https://doi.org/10.1177/0190272516628298>
- Budiman, R. (2018). Factors related to students drop out of a distance language learning programme. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 12–19.
<https://doi.org/10.5430/jct.v7n2p12>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Campbell, C. H., Ford, P., Rumsey, M. G., Pulakos, E. D., Borman, W. C., Felker, D. B., Riegelhaupt, B. J. (1990). Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 277–300.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01559>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2005, 5 september). *Hoger beroepsonderwijs*.
<https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2005/36/hoger-beroepsonderwijs>
- Cordewener, B., & Bosma, S. (2002). *ICT in het onderwijs vanuit studentenperspectief*. SURF Educatie<F>.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487–519. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1705-4>

- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5de editie). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4de editie). SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press; Boydell & Brewer Ltd.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53–73). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Douglas, J., Davies, J., Sundbury, L., & McLelland, R. (2008, 4-5 september). *Comparing critical incident technique and survey questionnaires as a means of collecting student feedback* [Paper presentatie]. Toulon-Verona international conference on quality in services: Higher education, health care, local government, tourism, banking, Florance, Italy. <https://digital.casalini.it/9788884538550>
- Douglas, J. A., McClelland, R., Davies, J., & Sudbury, L. (2009). Using critical incident technique (CIT) to capture the voice of the student. *The TQM Journal*, 21(4), 305–318. <https://doi.org/10.1108/17542730910965038>
- Duck, S. (1990). Relationships as unfinished business: Out of the frying pan and into the 1990s. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(1), 5–28.
<https://doi.org/10.1177/0265407590071001>.

- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 2(1), 335–362.
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.02.080176.002003>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gallego, M. G., Perez De Los Cobos, A. P., & Gallego, J. C. G. (2021). Identifying students at risk to academic dropout in higher education. *Education Sciences*, 11(8), 427.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080427>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. *Building autonomous learners* (pp. 59-81). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141–150.
[https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(03)00113-5)
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Langan, A. M., & Harris, W. E. (2019). National student survey metrics: Where is the room for improvement? *Higher Education*, 78(6), 1075–1089.

<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00389-1>

Leenknecht, M. J. M., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2020). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>

Onderwijskennis. (2021, 3 september). *Toegankelijkheid: goede studievoortgang voor alle studenten in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 24 juni 2022, van

<https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/toegankelijkheid-goede-studievoortgang-voor-alle-studenten-het-hoger-onderwijs>

Open Universiteit. (2017). *Open Universiteit in cijfers*.

https://www.ou.nl/documents/40554/676406/OU_in_cijfers_2017.pdf/88902046-f6e7-99de-d559-2e57aa703b73

Open Universiteit. (2019). *Open Universiteit in cijfers*.

https://www.ou.nl/documents/40554/56581/Open_Universiteit_in_cijfers_2019.jpg

Osobajo, O. A., & Moore, D. (2017). Methodological choices in relationship quality (RQ) research 1987 to 2015: a systematic literature review. *Journal of Relationship Marketing*, 16(1), 40-81.

McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65–76.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.65>

- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education, 51*(6), 528–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Motowidlo, S. J., Carter, G. W., Dunnette, M. D., Tippins, N., Werner, S., Burnett, J. R., & Vaughan, M. J. (1992). Studies of the structured behavioral interview. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 571–587. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.571>
- Noordzij, G., Van Hooft, E. A. J., Van Mierlo, H., Van Dam, A., & Born, M. P. (2013). Getting unemployed job seekers back to work: The development of a process model of employment counseling behavior. *The Career Development Quarterly, 61*(3), 256–275. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00054.x>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 896–915. <https://doi.org/10.1037/a0019545>
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15–31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>
- Roberts, K., Varki, S., & Brodie, R. (2003). Measuring the quality of relationships in consumer services: An empirical study. *European Journal of Marketing, 37*(1/2), 169–196. <https://doi.org/10.1108/03090560310454037>.

- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.v46-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shah, M., Cheng, M., & Fitzgerald, R. (2017). Closing the loop on student feedback: The case of Australian and Scottish universities. *Higher Education, 74*(1), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0032-x>
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Sage.
- Snijders, I., Rikers, R. M. J. P., Wijnia, L., & Loyens, S. M. M. (2018). Relationship quality time: The validation of a relationship quality scale in higher education. *Higher Education Research & Development, 37*(2), 404-417. <http://doi.org/10.1080/07294360.2017.1355892>
- Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H. J. J., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2021). What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European*

- Journal of Psychology of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00549-x>
- Snijders, I., Wijnia, L., Kuiper, R. M., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2022). Relationship quality in higher education and the interplay with student engagement and loyalty. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2). <https://doi.org/10.1111/bjep.12455>
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2019). Alumni loyalty drivers in higher education. *Social Psychology of Education*, 22(3), 607–627. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09488-4>
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2020). Building bridges in higher education: Student–faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100, Article 101538. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101538>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students’ motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100–110. <https://doi.org/10.5641/027013606x13080769704046>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2e editie). SAGE.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents’ motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Studiekeuze123. (2020). Nationale Studenten Enquête. <https://studiekeuze123.nl/nse>

- Tantleff-Dunn, S., Dunn, M. E., & Gokee, J. L. (2002). Understanding faculty–student conflict: Student perceptions of precipitating events and faculty responses. *Teaching of Psychology, 29*(3), 197–202. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_03.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Van der Gulden, J., Jansen, I., & Tromp, F. (2021). Online onderwijs niet meer weg te denken! *TBV – Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde, 29*(1–2), 10–13. <https://doi.org/10.1007/s12498-020-1307-9>
- Van Heest, F. (2021, 6 november). *Universiteiten verdienen veel aan internationale studenten*. ScienceGuide. <https://www.sienceguide.nl/2018/08/universiteiten-verdienen-veel-aan-internationale-studenten/>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Verjans, S., Hermans, H., Bertrand, M., Eshuis, J., Janssen, D., Mofers, F., & Volleberg, P. (2008). Principes voor een persoonlijke leer-en werkomgeving voor de Open

Universiteit Nederland. Open Universiteit Nederland.

<http://dspace.ou.nl/handle/1820/1921>

Verhoeven, J. G. C. (2005). *McOnderwijs in Vlaanderen*. Plantyn.

Voss, R., Gruber, T., & Reppel, A. (2010). Which classroom service encounters make students happy or unhappy? *International Journal of Educational Management*, 24(7), 615–636. <https://doi.org/10.1108/09513541011080002>

Wijnia, L., Loyens, S. M. M., Deros, E., & Schmidt, H. G. (2014). Do students' topic interest and tutors' instructional style matter in problem-based learning? *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 919–933. <https://doi.org/10.1037/a0037119>

Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361–377. [https://doi.org/10.1016/s0360-1315\(02\)00072-6](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(02)00072-6)

Yukselturk, E., Ozekes, S., & Türel, Y. K. (2014). Predicting dropout student: An application of data mining methods in an online education program. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(1), 118-133. <https://doi.org/10.2478/euodl-2014-0008>