

Een onderzoek naar de invloed van de  
vertrouwensrelatie tussen studenten en hun  
studieloopbaanbegeleider op de ontwikkeling van  
de competentie ‘loopbaansturing’.

Artikel bachelorthesis

Anne Marij Beijer, Suyanne Janga & Dina Medanhodzic  
Begeleider: Manon Lubbers

*Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht*

16-06-2011

## **Abstract**

Veel middelbare beroepsscholieren verlaten tegenwoordig voortijdig hun opleiding. Studieloopbaanbegeleiders worden als belangrijke actoren gezien bij het voorkomen van dit probleem, doordat hun relatie met de studenten in belangrijke mate bepalend zou kunnen zijn voor het schoolsucces. In dit onderzoek is onderzocht of de competentie ‘loopbaansturing’ te voorspellen is aan de hand van de vertrouwensrelatie tussen de student en de studieloopbaanbegeleider. De gegevens zijn verzameld met behulp van een vragenlijst die bij 100 studenten van het ROC ASA in Utrecht is afgenomen. Een multiële regressieanalyse is gebruikt om de samenhang tussen vertrouwensrelatie en de competentie loopbaansturing te berekenen. De resultaten laten zien dat er een positief verband is tussen deze twee constructen. Een goede relatie tussen de studieloopbaanbegeleider en student blijkt stimulerend te werken in het nemen van initiatief om de eigen loopbaan vorm te geven.

*Trefwoorden:* loopbaancompetenties, studieloopbaanbegeleiding, middelbaar beroepsonderwijs, vertrouwensrelatie, binding.

## **Inleiding**

Het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) kampt met veel problemen. Hoge schooluitval onder leerlingen, ondeskundigheid van docenten, slechte lessen en ontevreden bedrijven zijn slechts enkele voorbeelden hiervan (Meijers, 2006). De studenttevredenheid ten aanzien van het onderwijs is laag, zo blijkt uit recente nieuwsbronnen (Will, 2010; JOB, 2010).

Veel van deze ontevredenheid is toe te schrijven aan het gebrek aan ‘binding’. Binding is te definiëren als de sociale en academische integratie in een onderwijsinstelling (Meijers en Kuijpers, 2010). De term sociale integratie verwijst naar de contacten die een student heeft binnen de opleiding (met medestudenten en docenten) en of de student zich al dan niet op zijn of haar plek voelt. De term academische integratie heeft betrekking op de persoonlijke ontwikkeling van de student en zijn/haar prestaties. Uit onderzoek blijkt dat een groot deel van de MBO-studenten zich niet verbonden voelt met de instelling waar ze hun opleiding volgen. Dit duidt mogelijk op het gemis van waardevolle relaties binnen de schoolsetting en een stagnering in de persoonlijke en professionele ontwikkeling. Het gebrek aan binding leidt ertoe dat bij sommige opleidingen 50% van de MBO-studenten vroegtijdig de studie verlaat (Meijers en Kuijpers, 2010). Schooluitval is dus een groot probleem en kan negatieve gevolgen hebben voor de loopbaanvorming van studenten.

Een belangrijke vraag is hoe schooluitval en het gebrek aan binding kunnen worden tegengegaan. Kuijpers (2006) stelt dat studieloopbaanbegeleiding (SLB) daar mogelijk een aandeel in kan hebben. Studieloopbaanbegeleiders (SLB-ers) hebben immers de taak om

zelfregulerende vaardigheden bij studenten te ontwikkelen. Hierdoor worden zij beter in staat gesteld om het eigen leer- en keuzeproces te beïnvloeden en zo hun loopbaan vorm te geven. Academische integratie kan op deze manier worden bevorderd. De zelfregulerende vaardigheden waar studenten gedurende hun loopbaantraject aan zouden moeten werken, omvatten een vijftal loopbaancompetenties (Kuijpers, 2006). Dit zijn:

- Capaciteitenreflectie (wat kan ik?)
- Motievenreflectie (wat wil ik en waarom wil ik dat?)
- Werkexploratie (waar vind ik werk dat bij me past?)
- Loopbaansturing (hoe bereik ik dat?)
- Netwerken (wie kan me daarbij helpen?)

Als SLB-ers inderdaad belangrijke actoren zijn die schooluitval en (deels) het gebrek aan binding kunnen tegengaan door te werken aan de loopbaancompetenties, dan is volgens Mittendorff (2008) niet alleen hun bekwaamheid hierin van belang. Ook de relatie die zij met studenten hebben verdient aandacht (het sociale integratieaspect van binding).

Studenten geven aan waarde te hechten aan het opbouwen van een relatie met hun SLB-er waarin er sprake is van wederzijdse openheid en vertrouwen. Dit werkt bevorderend voor hun inzet en motivatie (Mittendorf, 2008). Deze bevinding wordt bevestigd in het onderzoek van Davis (2003). Hij stelt dat goede relaties met leraren als ondersteunend worden gezien bij het stimuleren van motivatie van leerlingen om dingen te ontdekken, alsook om hun sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden te reguleren. Verder blijkt dat de mate waarin een docent betrokken is bij zijn studenten van invloed is op de binding die zij met school voelen. Skinner en Belmont (1993) laten in hun studie zien dat hoe groter de betrokkenheid van een docent is, des te meer leerlingen verbondenheid ervaren. Het niveau van betrokkenheid van docenten heeft dus invloed op de kwaliteit van het gedrag en emotionele verbintenis met school van een leerling. Deze verbintenis weerspiegelt zich in schoolsucces (Tinto, 2000; Meijers & Kuijpers, 2010).

Samenvattend kan worden gesteld dat binding een bepalende factor is voor schoolsucces en dat SLB-ers mogelijk een belangrijke rol kunnen vervullen in het creëren van deze binding. Enerzijds door hun bekwaamheid om zelfregulerende vaardigheden bij studenten te ontwikkelen en anderzijds door het kunnen opbouwen van goede relaties met hen. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan of een vertrouwensrelatie tussen SLB-er en student van invloed is op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en specifiek op de competentie 'loopbaansturing'. De reden dat ervoor gekozen is om alleen te focussen op één van de loopbaancompetenties, is omdat het onderzoek kleinschalig en verkennend van aard is.

## Probleemstelling en onderzoeksvraag

SLB is een domein waar nog niet veel onderzoek naar is gedaan. Er is met name weinig bekend over de impact die SLB-ers hebben op studenten en wat dat betekent voor de loopbaanvorming. Aan de andere kant worden SLB-ers wel als belangrijke sleutelfiguren aangehaald bij het oplossen van problemen als voortijdige schooluitval (Kuijpers, 2006; Mittendorf, 2008).

Vanuit theoretisch gezichtspunt bekeken, blijkt een goede relatie tussen docent en student een wezenlijke bron voor schoolsucces (Davis, 2003; Skinner en Belmont 2003). Het is onbekend of hetzelfde opgaat voor de relatie tussen SLB-er en student en hoe dat zich verhoudt tot de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Het is van belang om dit te onderzoeken, omdat een aangetoond verband tussen deze twee aspecten bij zou kunnen dragen aan het oplossen van het bindingsprobleem dat zoveel MBO-scholieren ervaren.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is als volgt geformuleerd: *Is er een positief verband tussen de vertrouwensrelatie van SLB-ers en MBO-studenten op de ontwikkeling van de competentie loopbaansturing?*

De hypothese is: *Als studenten een positieve vertrouwensrelatie met hun SLB-er ervaren, zijn ze verder in hun ontwikkeling van de competentie loopbaansturing dan studenten bij wie deze relatie ontbreekt of minder positief is.*

## Vertrouwensrelatie

In de relatie die een SLB-er en student met elkaar hebben, blijkt vertrouwen een belangrijk aspect te zijn (Meijers, 2008). Vertrouwen is te definiëren als “de bereidheid van een persoon of groep om afhankelijk te zijn van de daden van een andere persoon of groep” (Mayer, 1995). Vertrouwen hebben in een ander veronderstelt dus dat er sprake is van een afhankelijkheidsrelatie. Deze afhankelijkheidsrelatie wordt meestal vrijwillig aangegaan en bestaat uit drie elementen:

- De verwachting over de intenties of de competenties van de ander;
- Onzekerheid over de intenties en de competenties van de ander;
- Het risico dat individuele belangen worden geschaad.

Verwachtingen over de intenties hebben te maken met verwachtingen over de mate waarin de ander eerlijk is en zich houdt aan afspraken. Verwachtingen over competenties wijzen op het ‘technische’ vermogen om aan de verwachtingen te kunnen voldoen (Broekhoven, z.d.). Competenties omvatten talenten, attitudes, vaardigheden, kennis en stijl (Covey, 2006). De verwachtingen die iemand heeft ten aanzien van een ander persoon, zijn dus bepalend voor de mate waarin diegene het risico neemt om die persoon te vertrouwen.

Volgens Maslow (1970) is het kunnen vertrouwen op een ander een onderdeel van de basisbehoeftes van de mens. In eerste instantie komt het voort uit de behoefte aan veiligheid. Veiligheid kenmerkt zich door een gevoel van zekerheid, stabiliteit, afhankelijkheid en bescherming. De aanwezigheid van een structuur en regels spelen eveneens een rol bij de vervulling van deze behoefte (Maslow, 1970). In de tweede plaats is vertrouwen onderdeel van de behoefte aan verbondenheid. Verbondenheid wordt ervaren als mensen positieve relaties hebben en voelen dat anderen betrokken bij hen zijn. Verbondenheid is het gevoel van een persoon dat hij of zij om anderen geeft en dat anderen om hem of haar geven. De behoefte aan verbondenheid ontstaat door het verlangen in verbinding te willen staan met anderen, daarmee een geheel te vormen en geaccepteerd te worden door die anderen. Het ervaren van vertrouwen en duurzame contacten zijn belangrijke kenmerken van deze behoefte (Ryan & Deci, 2002).

Volgens Woolfolk (2008) kunnen docenten inspelen op deze behoefte door te laten zien dat ze om hun leerlingen geven. Dit ‘caring’ kunnen ze op twee manieren doen:

1. **Academische ‘caring’**: uit zich in het stellen van hoge, maar haalbare verwachtingen en het helpen van leerlingen bij het behalen van hun doelen.
2. **Persoonlijke ‘caring’**: uit zich in het geduldig en respectvol zijn, bereidheid om te luisteren en geïnteresseerdheid in de kwesties en persoonlijke problemen van de leerlingen.

‘Caring’ kan in dat opzicht bijdragen aan wat Meijers (2008) noemt ‘relational closeness’: wederzijdse betrokkenheid tussen SLB-er en student. Deze betrokkenheid wordt nodig geacht voor het kunnen opbouwen van een vertrouwensrelatie. Aanwezigheid van ‘relational closeness’ blijkt belangrijker te zijn dan de mate van contact tussen SLB-er en student of de activiteiten die ze ondernemen.

### **Loopbaansturing**

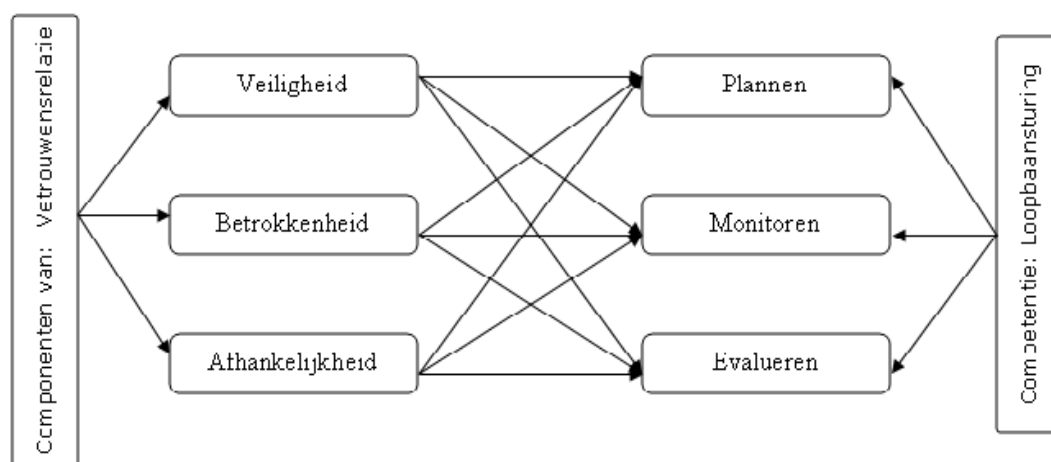
Volgens Meijers & Kuijpers (2010) is loopbaansturing “het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk”. Centraal staat de vraag: ‘Hoe bereik ik dat?’. Het antwoord op deze vraag vereist reflectieve, planmatige en organisatorische vaardigheden. Deze vaardigheden zijn onder te brengen in het begrip ‘metacognitive activity’, wat inhoudt dat kennis over het eigen leren strategisch wordt toegepast om cognitieve doelen te bereiken (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2005). Metacognitieve activiteit bestaat uit een aantal niveaus, met op het hoogste niveau vaardigheden als: plannen, monitoren en evalueren, en op de lagere niveaus vaardigheden als reflecteren op het eigen leerproces en selecteren van informatie (Van Hout-Wolters, Simons, Volet, 2000). Bij plannen gaat het om

het stellen van korte en lange termijndoelen, en het maken van een tijdsplanning om deze doelen te behalen. Goed kunnen structureren en organiseren van taken is hierbij een belangrijke vaardigheid, alsook het zoeken naar informatiebronnen om tot deze structurering te kunnen komen. Monitoren is gericht op het continu evalueren van het eigen leerproces tijdens de taakuitvoering. Noties maken, een taak analyseren en zelfinstructie geven, zijn activiteiten die hieronder vallen (Siegle & Reis, z.d).

Evalueren tot slot is te definiëren als “ the systematic acquisition and assessment of information to provide useful feedback about some object.” (Trochim, 2006). Oftewel, het gaat om het verzamelen en interpreteren van informatie om de waarde van een resultaat of proces te bepalen (Wikipedia, 2010). De genoemde metacognitieve vaardigheden zouden als belangrijk kunnen worden gezien bij het ontwikkelen van de competentie loopbaansturing.

### Conceptueel model

Het onderstaande model geeft inzicht in de belangrijkste componenten van vertrouwensrelatie en de competentie loopbaansturing. Dit model is als basis gebruikt bij het ontwikkelen van het meetinstrument.



Figuur 1. Conceptueel onderzoeksmodel

### Methode

Kijkend naar de centrale vraagstelling is ervoor gekozen om een kwantitatief onderzoek uit te voeren. De constructen worden in kaart gebracht met een vragenlijst als meetinstrument. Dit maakt het mogelijk om in een korte tijd veel respondenten deel te laten nemen aan het onderzoek.

## **Respondenten**

De dataverzameling voor dit onderzoek heeft plaats gevonden op het ROC ASA in Utrecht. De respondenten zijn MBO-studenten ( $N = 100$ , waarvan 45 meisjes en 54 jongens en één ontbrekende waarde op geslacht). Deze studenten zitten in het tweede leerjaar, op niveau vier, van de opleidingen juridisch en secretarieel. De leeftijdsgrens van deze respondenten is tussen de 17 en 25 jaar. Het onderzoeksdomein is afgebakend door de opdrachtgever. De keuze voor leerjaar twee heeft te maken met een aantal praktische zaken:

- Deze studenten hebben al twee jaar SLB gehad, dus hebben ze waarschijnlijk al een ontwikkeling meegemaakt in hun SLB;
- De relatie met hun SLB-er is waarschijnlijk duurzamer dan studenten in het eerste jaar.

## **Meetinstrument**

De data zijn verzameld middels het afnemen van een vragenlijst die bestaat uit een aantal stellingen. Op basis van de literatuurstudie zijn de te meten constructen vertrouwenrelatie en de competentie loopbaansturing grondig geoperationiseerd. Daarnaast is gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten. De 5-puntenschaal van Linkert (1932) is tot slot ingezet om de constructen te kunnen meten. (1-Oneens; 2-beetje oneens; 3-geen mening; 4-beetje eens; 5-eens).

## **Loopbaansturing**

Het construct competentie loopbaansturing is onder andere gemeten met stellingen die gebaseerd zijn op bestaande, betrouwbare vragenlijsten. Ten eerste is gebruik gemaakt van het instrument van Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie (1991) ( $\alpha = .84$ ). Deze is ontwikkeld om het zelfregulerend leren te meten. Ten tweede is de vragenlijst van Meijers (2006) en Akkermans en Brennikmeijer (2009) ingezet en deze meet de mate waarin loopbaancompetenties zijn ontwikkeld. De vragenlijst van Akkermans en Brennikmeijer is gebaseerd op die van Meijers en is betrouwbaar gebleken ( $\alpha = .83$ ). Daarnaast is er gebruik gemaakt van de onderstaande matrix waarin de onderverdeelde dimensies plannen, monitoren en evalueren in kaart zijn gebracht (zie figuur 2). De indicatoren zijn afgeleid vanuit het eerder gepresenteerde theoretische kader.

Matrix loopbaansturing:	Competentie: Loopbaansturing		
	Plannen	Monitoren	Evalueren
<i>Indicatoren:</i>			
Planning op lange termijn	X		
Planning op korte termijn	X		
Zoeken naar informatiebronnen	X		
Structureren van taken	X		
Observatie van eigen handelingen		X	
Evaluatie van het denkproces tijdens het werk		X	
Evaluatie van het leerproces tijdens het werk		X	
Evaluatie van processen na taakvolbrenging			X
Evaluatie van uitkomsten van processen na taakvolbrenging, afgezet tegen doelstellingen.			X

Figuur 2. Matrix loopbaansturing.

Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit 13 items en is afgenomen om zicht te krijgen op het niveau waarop elke student zich bevindt ten opzichte van de competentie loopbaansturing. De indicatoren (zie figuur 2) zijn als input gebruikt bij het ontwikkelen van vragen in het eerste deel van de vragenlijst. Om het component ‘plannen’ en de indicator ‘planning op lange termijn’ te dekken is bijvoorbeeld de volgende vraag opgenomen: “Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn loopbaan.”.

### Vertrouwensrelatie

Het construct vertrouwensrelatie is gemeten met vragen die gebaseerd zijn op de bestaande vragenlijst van Evelien (2005) ( $\alpha = .80$ ). Deze is ontwikkeld om de mate van vervulling van de behoefte aan competentie, verbondenheid en autonomie vast te stellen. Ook bij het samenstellen van deze vragen is een matrix gebruikt. In figuur 3 is te zien hoe dit construct is onderverdeeld in de componenten: veiligheid, betrokkenheid en afhankelijkheid.

Matrix vertrouwensrelatie:	Componenten van: Vertrouwensrelatie		
	Veiligheid	Betrokkenheid	Afhankelijkheid
<i>Indicatoren:</i>			
Ervaren van fysiek veiligheid	X		
Ervaren van emotioneel veiligheid	X		
Vertrouwen hebben in studieloopbaanbegeleiders		X	
Wederzijdse betrokkenheid voelen		X	
Duurzaam contact hebben met SLB-er		X	
Persoonlijke ‘caring’ ervaren		X	
Academisch ‘caring’ ervaren		X	
Positieve verwachtingen over intenties van SLB-er			X
Positieve verwachtingen over competenties van de SLB-er			X

Figuur 3. Matrix vertrouwensrelatie.



Het tweede deel van de vragenlijst bestaat uit 10 items. Deze items vragen naar het gevoel van studenten ten opzichte van hun relatie met de SLB-er. Een voorbeeld van een gestelde vraag is: “Ik voel me veilig bij mijn studieloopbaanbegeleider.”. Dit valt onder component ‘veiligheid’ en de indicator ‘Ervaren van fysieke veiligheid’.

### **Procedure**

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst vast te stellen is een pilot afgenomen onder 100 studenten van het ROC ASA in Utrecht van de opleiding financieel. De afname heeft plaatsgevonden aan het begin van elk SLB-uur. De onderzoekers hebben zelf de vragenlijsten afgenomen. Dit om er voor te zorgen dat er zo min mogelijk ontbrekende waarden zijn en om te waarborgen dat de vragenlijsten individueel ingevuld werden. Ook kregen de studenten de gelegenheid om vragen te stellen indien ze iets niet goed begrepen. Alle aanwezige studenten hebben de vragenlijst ingevuld en direct geretourneerd aan de onderzoekers.

### **Analyses**

Om de kwaliteit van het meetinstrument te bepalen, zijn een factor –en betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Daarvoor is eerst een pilot gebruikt, waarna aanpassingen zijn gemaakt in het instrument en deze opnieuw is afgenomen onder een andere groep studenten. De resultaten van deze analyses worden hieronder gepresenteerd. Om het verband tussen vertrouwensrelatie en de competentie loopbaansturing vast te stellen, is tot slot een multi-pele regressieanalyse uitgevoerd. Daarin is de vertrouwensrelatie opgenomen als onafhankelijke variabele en de competentie loopbaansturing als afhankelijke variabele.

### **Betrouwbaarheidsanalyse pilot**

Na het analyseren van de data is gebleken dat de twee delen van de vragenlijst voldoende betrouwbaar zijn op groepsniveau:

- competentie loopbaansturing met een Cronbach’s alfa van  $\alpha = .63$  (vragen 1 t/m 13) en;
- vertrouwenrelatie met een Cronbach’s alfa van  $\alpha = .86$  (vragen 13 t/m 23).

Volgens COTAN (2009) is het eerste deel voldoende betrouwbaar ( $.60 \geq r < .70$ ) en het tweede deel goed voor een onderzoek op groepsniveau ( $r \geq .70$ ). Op basis van deze betrouwbaarheidsindicatie is ervoor gekozen om geen items te verwijderen. Wel zijn enkele vragen hergeformuleerd naar aanleiding van feedback van de respondenten.

Zo is vraag 7: “Als ik veel informatie krijg over een onderwerp, dan vind ik het lastig om daar de belangrijkste dingen uit te halen”, veranderd in “Ik vind het lastig om de belangrijkste dingen uit informatie te halen”. Hiermee is de zinsconstructie versimpeld en

daardoor beter interpreteerbaar geworden. Vraag 16 is in een positieve richting veranderd, omdat de dubbele ontkenning voor verwarring zorgde (van “Ik heb geen vertrouwen in mijn SLB-er’ naar “Ik heb vertrouwen in mijn SLB-er”). Er is voor gekozen om vraag 24: “Ik vind het belangrijk om een vaste studieloopbaanbegeleider te hebben tijdens mijn opleiding” te verwijderen, omdat het antwoord op deze vraag uiteindelijk niets zegt over de vertrouwensrelatie.

### **Factoranalyse pilot**

Er is een factoranalyse uitgevoerd met orthogonale rotatie. Bij het construct loopbaansturing zijn drie factoren gevonden: plannen, monitoren en evalueren. Deze zijn gelabeld aan de hand van de vragen met de hoogste lading die boven de  $|a| > .40$  zijn. Bij het construct vertrouwensrelatie is hetzelfde principe gevolgd. Hierbij kwam slechts één factor naar voren, namelijk betrokkenheid. De betrokkenheid is de belangrijkste factor omdat het de behoefte aan verbondenheid aangeeft. Vanuit de theorie gezien is dit de hoofdbasis van een vertrouwensrelatie. De componenten van vertrouwensrelatie hangen waarschijnlijk nauw samen, waardoor één algemeen gevonden factor goed te verklaren is.

### **Data-analyse van de definitieve afname**

#### **Loopbaansturing**

Er is wederom een factoranalyse uitgevoerd over het eerste gedeelte van de vragenlijst, waarin de competentie loopbaansturing gemeten werd. Deze onthulde in tegenstelling tot de factoranalyse bij het pilot-onderzoek de volgende vier factoren: plannen, initiatief nemen, monitoren en keuzeproces. De vier factoren zijn statistisch relevant, want zij hebben allen een eigenwaarde  $> 1$ . De eerste factor met een eigenwaarde van 3.67 verklaart 19.69 % van de variantie in de 13 vragen. Als deze vier factoren samen worden genomen, is het cumulatieve percentage verklaarde variantie 57.39 %. ( Zie tabel 2) Het eerste deel van de vragenlijst is voldoende betrouwbaar op groepsniveau ( $\alpha = .76$ ). Omdat factor vier (keuzeproces) alleen bij één vraag een hoge lading laat zien, is er voor gekozen deze factor te verwijderen. De overige drie factoren hebben bij elkaar genomen een cumulatieve percentage verklaarde variantie van 47.64 %. Afgerond wordt dus 48% van de spreiding in de vragen gerepresenteerd door de drie gekozen factoren.

Tabel 2. *Ladingen, eigenwaarden en percentage verklaarde variantie met orthogonale rotatie over de loopbaancompetentie*

Vragen	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Vr1	.481	.541	-.004	-.066
Vr2	.653	.323	-.006	-.015
Vr3	.015	.820	.002	.008
Vr4	.101	.712	.245	.298
Vr5	.143	.115	.068	.848
Vr6	.564	-.070	.161	.308
Vr7	-.026	-.206	.823	.076
Vr8	.729	.040	.042	.442
Vr9	.712	.033	.036	.015
Vr10	.064	.230	.590	.087
Vr11	.294	.267	.561	-.097
Vr12	.541	.210	.282	-.106
Vr13	.363	.477	.289	-.362
Eigenwaarde	3.665	1.456	1.292	1.048
Variantie (%)	19.689	15.662	12.288	9.751
Cumulatieve variantie	19.689	35.351	47.639	57.390

*Noot.* Het theoretisch minimum = 0 en het theoretisch maximum = 1;  $k = 13$  en  $N = 92$ .

### **Vertrouwensrelatie**

Ook is er een factoranalyse uitgevoerd over het tweede gedeelte van de vragenlijst, waarin de vertrouwensrelatie gemeten werd. Alle vragen hebben een lading groter dan .40. Er is één factor die 57,78 % verklaart van de totale variantie met een eigenwaarde van 5,78. 58% van de spreiding in de vragen wordt gerepresenteerd door deze ene factor, waardoor 42% van de informatie in de vragen verloren gaat. ( Zie tabel 3) Het screeplot bevestigt dit gegeven (bijlage 1, figuur 1). Het tweede deel van de vragenlijst is goed betrouwbaar gebleken op groepsniveau ( $\alpha = .92$ ).

Tabel 3. Ladingen, eigenwaarden en percentage verklaarde variantie met orthogonale rotatie voor de vertrouwensrelatie

Vragen	Factor 1
Vr14	.691
Vr15	.672
Vr16	.764
Vr17	.685
Vr18	.841
Vr19	.690
Vr20	.797
Vr21	.827
Vr22	.850
Vr23	.755
Eigenwaarde	5.778
Variantie (%)	57.775
Cummulatieve variantie	57.775

*Noot.* Het theoretisch minimum = 0 en het theoretisch maximum = 1;  $k= 10$  en  $N = 98$ .

### **Multipele regressieanalyse**

In de regressieanalyse is de vertrouwensrelatie opgenomen als onafhankelijke variabele en de competentie loopbaansturing als afhankelijke variabele. Beide constructen zijn ontleed in componenten en er is gekeken naar verbanden daartussen, zoals weergegeven in het conceptueel model. Tevens is nagegaan of geslacht mogelijk een rol speelt in de manier waarop studenten de vertrouwensrelatie ervaren. Dit mediërende effect is meegenomen in de analyse, om eventueel meer discussiepunten en implicaties voor vervolgonderzoek te kunnen geven.

### **Resultaten**

In de onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de scores van de studenten per vraag. Vraag 1 t/m 13 geeft een overzicht van de scores waarop elke student zich bevindt ten opzichte van de competentie loopbaansturing. Vraag 14 t/m 23 geeft de scores van de studenten ten opzichte van de vertrouwensrelatie met hun SLB-er. Het is opvallend dat veel studenten geen mening blijken te hebben bij de vragen. ‘Beetje eens’ heeft de hoogste scores bij alle vragen, met uitzondering van vraag 3 (Ik vertel mijn SLB-er wat ik nog wil leren) en vraag 20 (Mijn SLB-er begeleidt mij bij het behalen van mijn doelen). Daarbij is de hoogste

score te zien op het antwoordalternatief ‘Geen mening’. De laagste scores vallen op ‘Oneens’, behalve bij vraag 3. Daar blijkt ‘Eens’ de laagste score te zijn.

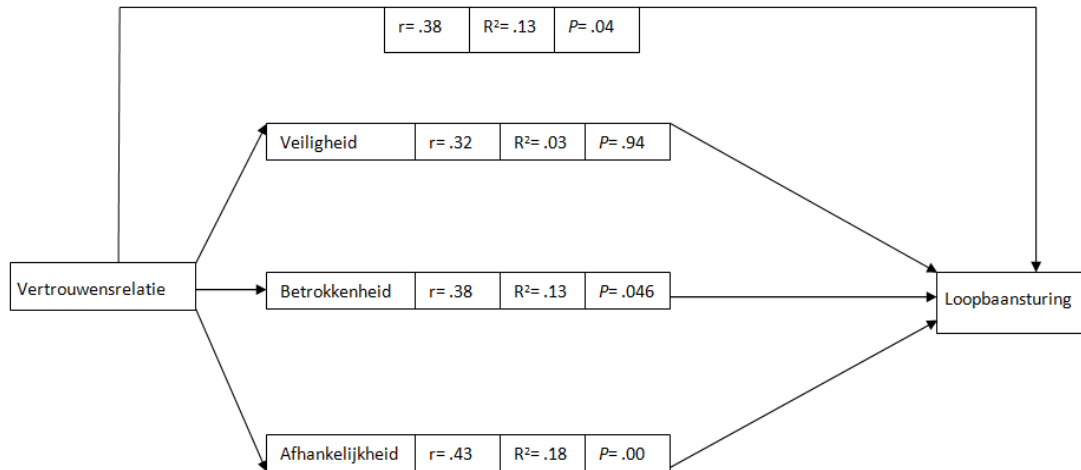
Tabel 1. *Beschrijvende statistiek resultaten vragenlijst*

Vraag	Oneens	Beetje oneens	Geen mening	Beetje eens	Eens	Min.	Max.	Gem.	Valide data	Ontbrekende data
Vraag 1	0	10	29	43	18	2	5	3.69	100	0
Vraag 2	3	13	20	39	25	1	5	3.70	100	0
Vraag 3	11	21	33	30	5	1	5	2.97	100	0
Vraag 4	5	12	28	39	14	1	5	3.46	98	2
Vraag 5	3	8	23	34	30	1	5	3.82	98	2
Vraag 6	2	6	11	39	41	1	5	4.12	99	1
Vraag 7	4	27	15	32	18	1	5	3.34	96	4
Vraag 8	5	6	26	42	20	1	5	3.67	99	1
Vraag 9	3	13	25	43	18	1	5	3.62	100	0
Vraag 10	8	26	20	33	13	1	5	3.17	100	0
Vraag 11	2	10	21	50	17	1	5	3.70	100	0
Vraag 12	2	5	22	51	20	1	5	3.82	100	0
Vraag 13	4	11	31	41	13	1	5	3.48	100	0
Vraag 14	4	7	20	41	28	1	5	3.58	100	0
Vraag 15	6	5	19	38	32	1	5	3.76	100	0
Vraag 16	5	6	23	40	26	1	5	3.73	100	0
Vraag 17	9	7	16	38	30	1	5	3.76	100	0
Vraag 18	4	8	20	44	24	1	5	3.35	100	0
Vraag 19	9	11	29	38	13	1	5	3.48	100	0
Vraag 20	4	11	35	33	17	1	5	3.75	100	0
Vraag 21	6	8	17	38	30	1	5	3.79	99	1
Vraag 22	4	7	22	35	32	1	5	3.84	100	0
Vraag 23	3	10	22	34	30	1	5	3.79	99	1

*Noot.* Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 5;  $k = 23$  en  $N=100$ .

### **Multipele regressieanalyse**

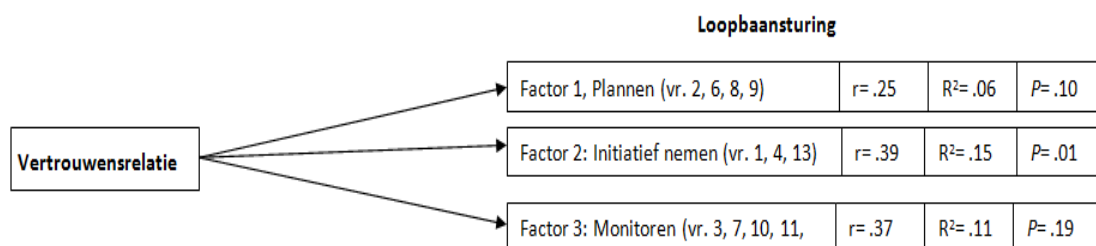
Uit de multipele regressieanalyse blijkt dat er een positief middelmatig verband is ( $r = .38$ ) tussen de vertrouwensrelatie en de loopbaansturing. Dit verband is statistisch significant ( $p = .04$ ) en statistisch relevant ( $R^2 = .13$ ) (Zie figuur 3). De regressieanalyse laat zien dat er geen sprake is van een interactie-effect tussen het geslacht van de studenten en de mate waarin hun vertrouwensrelatie met de SLB-er van invloed is op de ontwikkeling van de loopbaancompetentie ( $F(1,099) = 1.263$ ,  $p = .29$ ). Verder blijkt dat de invloed van de component veiligheid op de competentie loopbaansturing niet significant is ( $p = .94$ ). De invloeden van de andere twee componenten betrokkenheid ( $p < .05$ ) en afhankelijkheid ( $p < .001$ ) zijn wel significant.



Figuur 3. Schematische weergave van de invloed van vertrouwensrelatie op de competentie loopbaansturing.

Hoewel veiligheid geen significant verband heeft met het wel of niet ontwikkelen van de competentie loopbaansturing, blijkt het wel een interactie-effect te hebben met geslacht. De relatie, tussen het geslacht en de competentie loopbaansturing, is alleen bij veiligheid significant (zie bijlage 1, tabel 1).

Er is ook gekeken in welke mate de vertrouwensrelatie van invloed is op de afzonderlijk te onderscheiden factoren van de componenten van loopbaansturing. Hieruit blijkt dat de invloed van de vertrouwensrelatie op de factoren plannen en monitoren niet significant is ( $p > .05$ ). Alleen de invloed van de vertrouwensrelatie op de factor initiatief nemen is significant ( $p < .05$ ) (zie figuur 4). Het verband tussen de vertrouwensrelatie en de mate waarin studenten initiatief nemen is positief middelmatig ( $r = .39$ ) en is statistisch relevant ( $R^2 = .15$ ).



Figuur 4. Invloed van de vertrouwensrelatie op de drie factoren.

## **Conclusie**

De hypothese van dit onderzoek voorspelt dat als studenten een positieve vertrouwensrelatie met hun SLB-er ervaren, zij verder zijn in ontwikkeling van de competentie loopbaansturing dan studenten waarbij deze relatie ontbreekt of minder positief is. De verkregen resultaten bevestigen deze hypothese. De analyses laten zien dat de vertrouwensrelatie een deel van de ontwikkeling van de competentie loopbaansturing verklaart.

### **Componenten vertrouwensrelatie versus construct loopbaansturing**

Om te beginnen lijkt de component veiligheid geen sterke invloed te hebben op de loopbaansturing. De componenten afhankelijkheid en betrokkenheid daarentegen wel. Dat betekent dat naarmate studenten hun studieloopbaanbegeleider meer vertrouwen en ervaren dat hij/zij betrokken bij hen is, zij zich beter zouden kunnen ontwikkelen in de betreffende loopbaancompetentie.

### **Construct vertrouwensrelatie versus componenten loopbaansturing**

Als er vervolgens wordt gekeken naar de vertrouwensrelatie in z'n geheel en de invloed die dat heeft op de verschillende componenten die onder de loopbaancompetentie vallen, dan blijkt dat een positieve relatie niet significant bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheden zoals plannen en monitoren. Het is echter wel van invloed op de mate waarin studenten initiatief nemen om hun loopbaan vorm te geven. Een positieve relatie tussen SLB-er en student stimuleert studenten dus om zelfverantwoordelijkheid te nemen en hun eigen carrièrepad uit te stippelen.

### **Modererend effect**

Aangezien er sprake is van een middelmatig verband tussen vertrouwensrelatie en de competentie loopbaansturing, betekent dit dat de ontwikkeling van de competentie voor een groot deel ook beïnvloedt wordt door andere factoren. Eén van die factoren kan mogelijk geslacht zijn, maar de resultaten laten zien dat er geen significant verschil is in de wijze waarop mannelijke en vrouwelijke studenten de vertrouwensrelatie met hun SLB-er ervaren. Opmerkelijk is dat er wel een verschil blijkt te zijn in de mate waarin mannelijke en vrouwelijke studenten zich veilig voelen bij hun SLB-er. Het gevoel van veiligheid heeft echter geen sterke invloed op de ontwikkeling van de competentie loopbaansturing, zoals eerder al is vermeld. Belangrijker is dat de studenten het idee hebben dat de SLB-er om hen geeft en dat ze zich afhankelijk van hem/haar durven op te stellen als het gaat om begeleiding bij loopbaankeuzes en het leerproces hierbij.

## **Algemene conclusie**

De conclusie die ten aanzien van dit onderzoek kan worden getrokken, is dat het hebben van vertrouwen in de SLB-er en het ervaren van oprechte betrokkenheid vanuit zijn/haar kant, niet zozeer bijdraagt aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, maar wel aan de ontwikkeling van initiatiefvol gedrag ten aanzien van de eigen loopbaansturing van studenten. Dit komt overeen met de theorie van Mittendorff (2008) en Davis (2003) waarin zij stellen dat een positieve relatie tussen (SLB-)docent en student bevorderend werkt voor de inzet en motivatie van studenten.

## **Discussie**

Vanuit theoretisch oogpunt impliceert de conclusie dat studenten die een positieve vertrouwensrelatie ervaren met hun SLB-er ook succesvoller zijn in het vorm geven van hun loopbaan. Dit zou erop kunnen wijzen dat zij zich meer verbonden voelen met hun opleiding dan studenten waarbij deze vertrouwensrelatie ontbreekt. Blijkbaar stimuleert een vertrouwensrelatie het bindingsaspect sociale integratie en heeft het een positief effect op de academische integratie (succesvolle loopbaansturing). Uitgaande van dit gegeven, zouden SLB-ers zich dus meer moeten focussen op het creëren van deze binding, om motivatieproblemen en schooluitval te voorkomen. Dit kan door bewust te werken aan een positieve relatie met de studenten, waarbij enerzijds sprake is van ‘persoonlijke caring’ en anderzijds van ‘academische caring’. Ook moet er aandacht worden besteedt aan deskundigheidsbevordering van SLB-ers. Uit de literatuur blijkt namelijk dat vertrouwen stijgt als studenten het gevoel hebben dat hun SLB-er competent is.

Er moet met een aantal punten rekening gehouden worden bij het lezen van de conclusie en bij het doen van verder onderzoek. Ten eerste is het aantal respondenten ( $N=100$ ) dat heeft deelgenomen aan het onderzoek niet genoeg om een algemene uitspraak te kunnen doen over de hypothese. Ten tweede zijn alle respondenten afkomstig van hetzelfde ROC en is er daardoor de mogelijkheid dat de groep (te) homogeen is. Wel zijn er verschillende afdelingen meegenomen om voor een meer heterogene groep te zorgen. Om dus met zekerheid iets te kunnen zeggen over het wel of niet aanwezig zijn van een positief verband tussen vertrouwensrelatie en de competentie loopbaansturing, zou vervolgonderzoek zich op een veel grotere en meer diverse groep respondenten moeten richten.

Een derde punt waar rekening mee gehouden dient te worden bij het interpreteren van de resultaten, is dat er selectie van onderzoekseenheden heeft plaatsgevonden. Alleen studenten die aanwezig waren op ASA Utrecht, hebben de enquête kunnen invullen. Daardoor zijn ‘schoolverzuimers’ niet meegenomen in de data-analyse, wat kan zorgen voor een vertekend beeld van de gepresenteerde resultaten en dit kan de conclusie mogelijk ontkrachten.



Op de vierde plaats bestaat de kans dat de vragenlijst niet geheel betrouwbaar is ingevuld. Het feit dat studenten zichzelf moeten beoordelen op de mate waarin zij competent zijn in loopbaansturing, roept vraagtekens op: hebben zij hier wel volledig zicht op? Ter controle zou het daarom goed zijn om naast het beeld dat studenten van zichzelf hebben, het beeld dat hun SLB-ers van hen hebben, naast elkaar te leggen. Op die manier kan de validiteit van het onderzoek worden vergroot.

Tot slot kan een kritische noot worden geplaatst ten aanzien van het onderzoek in z'n geheel, als er wordt gekeken naar de mate waarin de invloed van andere factoren is meegenomen. Hoewel het effect tussen geslacht en vertrouwensrelatie mede is onderzocht, zijn moderatoren zoals motivatie, culturele achtergrond en ervaring van SLB-ers niet opgenomen in de analyses. Deze factoren kunnen mogelijk van grote invloed zijn op de vertrouwensrelatie tussen SLB-er en student en de ontwikkeling van de competentie loopbaansturing. Door deze factoren in vervolgonderzoek wel mee te nemen, zouden de resultaten wellicht kunnen veranderen.

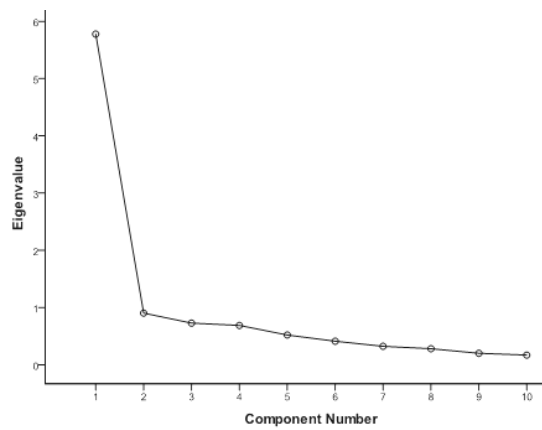
Dit onderzoek kan worden gezien als een opstap om het domein van SLB nader in kaart te brengen op het gebied van vertrouwensrelaties en de ontwikkeling van alle SLB-competenties. Wanneer grootschalig onderzoek eveneens aantoont dat hiertussen een positief verband is, dan zou dat gevolgen kunnen hebben voor de manier waarop SLB wordt ingericht en de inhoud van trainingen. Het is relevant om nader te onderzoeken wat precies de succesfactoren voor een vertrouwensrelatie zijn, welke drijfveren daardoor worden aangesproken en hoe dit uiteindelijk leidt tot de ontwikkeling van competenties. Kwalitatief onderzoek zou hier meer inzicht in kunnen bieden.

## Referentielijst

- Akkermans, T. J., Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. (2009). Vragenlijst Loopbaancompetenties. *Niet gepubliceerd*.
- Broekhoven, M., Evenhuis, E., Heitkamp, V. & Niessink, M. (n.d.). *Betekenis geven aan vertrouwen: naar een vertrouwenwekkende overheidscommunicatie*. NSOB; Den Haag.
- Covey, S. (2006). *The speed of trust*. Business contact; Amsterdam.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38 (4), 207–234
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press
- Evelien, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. & Sijtsma, K. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Nederlands Instituut van Psychologen
- JOB: Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs. (2010). *Recordaantal klachten van mbo-studenten in 2010*. Geraadpleegd op 24 februari 2011, via [http://www.job-site.nl/news.php?news\\_id=364](http://www.job-site.nl/news.php?news_id=364).
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, No.140
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers Inc.
- Mayer, R.C., Davis J.H., Schoorman F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709-734.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Kenniscentrum GOC
- Meijer, J., Veenman, M.V.J. , & van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2006). Metacognitive activities in text studying and problem solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12 (3), 209-237.
- Meijers, F., Kuijpers, M. (2010). *Uit de schijnwerpers in het daglicht: van monoloog naar dialoog*. Den Haag: Koninklijke De Swart
- Mittendorff, K. , Jochems, W. , Meijers, F. en Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (1), 75 – 91.
- Pintrich, R., Smith D.A.F, Garcia T. & Mc Keachie W.J (1991) *A manual for the use of the*

- motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan
- Siegle, D. & Reis, S. (z.d.). Selfregulation. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Neag School of Education - University of Connecticut, Geraadpleegd op 3 maart 2011, via <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfRegulation/printversion.pdf>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–588.
- Tinto, V. (2000), Taking Student Retention Seriously: Rethinking the first year of College. *NACADA Journal*. 19 (2), 5-10.
- Trochim, W.M.K. (2006). *Defenition evaluation*. Geraadpleegd op 3 maart 2011, via <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.htm>
- Van Hout-Wolters, B.H.A.M., Simons, P.R.J., & Volet, S. (2000). *Active learning: self-directed learning and independent work*. In P.R.J. Simons, J.L. van der Linden, & T. Duffy (e.a.), *New learning* (pp.73-89). Dordrecht: Kluwer.
- Wikipedia (2010). *Definitie evaluatie*. Geraadpleegd op 3 maart 2011, via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Evaluatie>
- Will, M. (2010). *Donkere wolk mbo: wanneer waait ie over?* Metro 18 februari 2010. Geraadpleegd op 24 februari 2011, via [http://www.job-site.nl/uploads/managed\\_media/files/Metro%2018-02-1010.pdf](http://www.job-site.nl/uploads/managed_media/files/Metro%2018-02-1010.pdf).
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

## Bijlage 1.



Figuur 1. Screeplot vertrouwensrelatie.

Tabel 1. Resultaten van de regressieanalyse van invloeden op loopbaansturing

Model	B	Beta	T	Sig
1 Constante	3.575		12.794	.000
Gemiddelde Veiligheid	.005	.009	.073	.942
Geslacht student	-1.063	-1.023	-2.592	.011
2 Constante	2.997		9.899	.000
Gemiddelde Betrokkenheid	.156	.263	2.025	.046
Geslacht student	-.464	-.447	-1.041	.301
3 Constante	2.841		11.119	.000
Gemiddelde Afhankelijkheid	.193	.364	3.051	.003
Geslacht student	-.299	-.288	-.732	.466

Noot. Afhankelijke variabele gemiddelde 'loopbaansturing'.

## Bijlage 2. Vragenlijst

Beste student,

Je gaat nu deelnemen aan een onderzoek voor de Universiteit van Utrecht. Lees de vraag goed en beantwoord elke vraag. Je hoeft niet je naam in te vullen, de antwoorden die je geeft blijven anoniem.

Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

---

**De vragen kun je beantwoorden door het bolletje in te kleuren van het antwoord dat bij jou past.**

- Ik ben het er NIET mee eens
  - Ik ben het er mee eens
  - Zit je tussen de eens of oneens in?
- Zet dan een kruisje in een van de vakjes die het beste bij jou antwoord past.

1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	0	0	0	0
0	0	0	0	<input checked="" type="radio"/>
0	0	0	0	0

### Voorbeeld vraag:

Mijn studieloopbaanbegeleider (SLB-er) is altijd aardig.

1	2	3	4	5
0	0	0	<input checked="" type="radio"/>	0

**Geslacht** : 0 vrouw 0 man

**Leeftijd** : ...

**Opleiding** : 0 leerjaar twee, afdeling juridisch  
0 leerjaar twee, afdeling secretariael

**Aantal studieloopbaanbegeleiders:** ...

Oneens		Beetje oneens	Geen mening	Beetje eens	Eens				
1		2	3	4	5				
					1	2	3	4	5
1	Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn loopbaan.				0	0	0	0	0
2	Ik weet wat ik over drie jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan.				0	0	0	0	0
3	Ik vertel mijn studieloopbaanbegeleider wat ik nog wil leren.				0	0	0	0	0
4	Ik zorg zelf dat ik de begeleiding krijg die ik nodig heb om stappen te kunnen zetten in mijn loopbaan.				0	0	0	0	0
5	Als ik een keuze maak weeg ik de voor- en nadelen af.				0	0	0	0	0
6	Ik kan informatie zoeken voor de opdrachten die ik moet maken.				0	0	0	0	0
7	Ik vind het lastig om de belangrijkste dingen uit informatie te halen .				0	0	0	0	0
8	Ik zorg ervoor dat ik de belangrijkste taken en opdracht als eerste maak.				0	0	0	0	0
9	Tijdens het werken denk ik bewust na over de dingen die ik doe en waarom ik ze doe.				0	0	0	0	0
10	Ik vind het moeilijk om na te denken over mijn eigen leerproces en hoe ik mezelf kan verbeteren.				0	0	0	0	0
11	Als ik een opdracht moet doen denk ik bewust na over de beste aanpak.				0	0	0	0	0
12	Ik kan inschatten of ik na het maken van een opdracht het goed of niet goed heb gemaakt.				0	0	0	0	0
13	Ik kijk na het maken van een opdracht of ik de gestelde doelen behaald heb.				0	0	0	0	0
14	Ik voel me veilig bij mijn studieloopbaanbegeleider.				0	0	0	0	0
15	Ik kan vrijuit praten over mijn gevoelens en ervaringen met mijn studieloopbaanbegeleider.				0	0	0	0	0
16	Mijn studieloopbaanbegeleider toont interesse in mij.				0	0	0	0	0
17	Ik heb vertrouwen in mijn studieloopbaanbegeleider.				0	0	0	0	0
18	Ik kan het goed vinden met mijn studieloopbaanbegeleider.				0	0	0	0	0
19	Mijn studieloopbaanbegeleider helpt mij met het plannen van haalbare doelen.				0	0	0	0	0
20	Mijn studieloopbaanbegeleider begeleidt mij bij het behalen van mijn doelen.				0	0	0	0	0
21	Mijn studieloopbaanbegeleider luistert geduldig naar mij.				0	0	0	0	0
22	Mijn studieloopbaanbegeleider is eerlijk en houdt zich aan afspraken.				0	0	0	0	0
23	Mijn studieloopbaanbegeleider kan antwoord geven op de vragen die ik heb over mijn loopbaan.				0	0	0	0	0