

# Perceptie op de Ontwikkeling van Plannen en Leerdoelen Stellen door Mbo-studenten en Studieloopbaanbegeleiders

Berry Koolstra, Rik Rombouts en Ernst-Jan van Unen  
Universiteit van Utrecht

Noot van de auteurs

Groep 29: Berry Koolstra (3332152), Rik Rombouts (3642003) en Ernst-Jan van Unen (3632571), studenten pre-master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering, Universiteit van Utrecht.

Deze studie volstaat als bachelorthesis en is onderdeel van het pre-mastertraject Onderwijskundig Ontwerp en Advisering.

Correspondentie met betrekking tot deze studie is mogelijk door het schrijven te richten aan een van de onderstaande e-mailadressen:

Berry Koolstra	<a href="mailto:b.koolstra@students.uu.nl">b.koolstra@students.uu.nl</a>
Rik Rombouts	<a href="mailto:r.p.rombouts@students.uu.nl">r.p.rombouts@students.uu.nl</a>
Ernst-Jan van Unen	<a href="mailto:e.vanunen@students.uu.nl">e.vanunen@students.uu.nl</a>

### **Abstract**

In dit onderzoek staan studieloopbaangesprekken op het mbo-niveau vier centraal. Deze gesprekken dienen als formatief assessmentmiddel, met als doel een duidelijk beeld van de voortgang van de student te creëren voor zowel de student zelf als voor de studieloopbaanbegeleider. Tussen 75 mbo-studenten en veertien studieloopbaanbegeleiders is door middel van een vragenlijst onderzocht wat het verschil in perceptie is op de bijdrage van studieloopbaangesprekken op plannen en leerdoelen stellen. De resultaten in deze studie ondersteunen de hypothese dat de perceptie van studieloopbaanbegeleiders aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid ‘plannen’ bij mbo-studenten positiever is dan de perceptie van de studenten zelf. Ook voor de hypothese dat er een verschil bestaat tussen studieloopbaanbegeleiders en mbo-studenten in perceptie op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de zelfregulerende vaardigheid ‘leerdoelen stellen’ wordt ondersteuning gevonden. Gemiddeld genomen staan zowel studenten als begeleiders licht positief tegenover studieloopbaangesprekken als het gaat om de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’.

*Trefwoorden:* studieloopbaanbegeleiding, mbo, plannen, leerdoelen stellen, enquêteonderzoek, perceptie

## Introductie

### Studieloopbaanbegeleiding in het Competentiegericht Onderwijs

Sinds een aantal jaar wordt studieloopbaanbegeleiding in het mbo ingevoerd ter ondersteuning van de ontwikkeling van studenten. Per augustus 2011 wordt competentiegericht onderwijs verplicht op alle mbo-instellingen in Nederland ingevoerd en studieloopbaanbegeleiding zal hier een belangrijk onderdeel van zijn. Studieloopbaanbegeleiding als onderdeel van het competentiegericht onderwijscurriculum beantwoordt aan de vraag van studenten naar begeleiding op persoonlijk en carrièregericht vlak (Mittendorff, Jochems, Meijers en Den Brok, 2008). De vraag hiernaar komt voort uit de door studenten ondervonden problemen bij het kiezen van een carrièrepad. Beroepsopleidingen zijn breed en leiden tot meerdere beroepstypen op. Grenzenloze carrièremogelijkheden zijn het gevolg: studenten weten niet meer welke kant zij op kunnen en willen. Participanten op de arbeidsmarkt switchen vaak van beroep zonder erbij na te denken of die verandering bijdraagt aan hun ontwikkeling. In een wereld die constant onderhevig is aan veranderingen van mogelijkheden, zijn zelfregulerende vaardigheden vereisten voor studenten om hierin overwogen beslissingen te kunnen nemen. Door middel van studieloopbaanbegeleiding willen mbo-instellingen ondersteuning bieden in de ontwikkeling van deze zelfregulerende vaardigheden.

### Studieloopbaangesprekken

Studieloopbaanbegeleiding bestaat uit een serie instrumenten in combinatie met activiteiten als assessments, voortgangsgesprekken, geschreven persoonlijke ontwikkelingsplannen en reflectiedossiers (Mittendorff, Den Brok en Bijaard, 2010). Centraal hierin staat het portfolio, een document waarin de voortgang van het ontwikkelproces van de student, beschreven in voortgekomen documenten uit de eerder genoemde instrumenten, is te volgen. In dit onderzoek staan studieloopbaangesprekken centraal, waarin onder andere op basis van de informatie in het portfolio, de voortgang van studenten bespreekbaar wordt gemaakt en ondersteund. Deze gesprekken dienen als formatief assessmentmiddel, met als doel een duidelijk beeld van de voortgang van de student te creëren voor zowel de student zelf als voor de studieloopbaanbegeleider. Van hieruit kunnen beide partijen richtlijnen ontwikkelen ten behoeve van de student. Mittendorff, et al. (2010) schrijven dat studieloopbaangesprekken zich moeten richten op onderwerpen die focussen op toekomstige ambities of eigenschappen die nodig zijn bij het uit te oefenen beroep. Carrièregerichte studieloopbaangesprekken zijn van essentieel belang voor de kwaliteit van reflecties van studenten en voor de carrière die zij beogen. Dat blijkt uit onderzoeken van Mittendorff, et al. (2008) en Kuijpers, Meijers en Bakker (2006). Het doel van de gesprekken is het bijdragen aan de diepgang van de reflecties en een ontwikkeling van het door de studenten zelf laten leiden van hun carrièreontwikkeling.

Uit onderzoek van Mittendorff, et al. (2008) en Kuijpers, Meijers en Bakker (2006) blijkt dat mbo-colleges moeite ondervinden bij het realiseren van studieloopbaangesprekken door een tekort aan

expertise binnen de scholen op dit gebied. In de literatuur bestaat veel discussie rondom studieloopbaangesprekken en het effect ervan op de ontwikkeling van studenten. Dieper ingaand op dit punt is wetenschappelijk niet vastgesteld of studenten op het mbo gezien hun leeftijd en denk- en vaardigheidsniveau profijt hebben van de begeleiding zoals die nu is vormgegeven en of de gestelde doelen haalbaar zijn. Op dit gegeven wordt verderop in de introductie van deze studie dieper ingegaan.

### **Zelfregulatie op het Mbo**

Zelfregulatie houdt in dat studenten op metacognitief niveau kunnen plannen, monitoren en hun cognitie kunnen aanpassen (Manners, et al., 2004). Twee belangrijke onderdelen van zelfregulatie zijn het stellen van persoonlijke leerdoelen en het maken van een persoonlijke planning. Op het mbo hebben studenten de door het mbo gestelde doelen als leidraad en reguleren ze hun eigen handelen en leerproces binnen dit kader. Daarnaast stellen zij hun ontwikkelingsdoelen bij aan de hand van de aan de opleiding gekoppelde competenties.

Een van de doelen van het inzetten van studieloopbaanbegeleiding in het mbo is het ondersteunen van de ontwikkeling van zelfregulatie bij mbo-studenten (Luken, 2009a; Mbo raad, 2007). De behoefte aan de ontwikkeling hiervan kan verklaard worden door de verschillende problemen, van switchen, vertragen en uitval van studenten (Luken, 2009b), die momenteel in het mbo spelen. Verder schrijven zij dat een belangrijk probleem dat speelt in het mbo het gebrek aan motivatie bij studenten is, wat zich uit in het gebrekkig vormgeven van het persoonlijke leerproces binnen de opleiding. Dit heersende gebrek aan motivatie van studenten in het mbo resulteert in een hoge studie-uitval (Luken, 2009a). Dit kan deels verklaard worden door het gebrek aan autonomie, in de vorm van het gebrekkig vormgeven van het eigen leerproces, een gebrek aan overzicht van de keuzes die gemaakt moeten worden en de rol die studenten hier zelf in kunnen spelen. Motivatie baseert zich op drie componenten, namelijk het zelfvertrouwen bij een taak, de waarde van een taak en de emotie bij een taak (Pintrich, 1990), waarbij studieloopbaanbegeleiding voornamelijk inspeelt op de waarde en emotie bij een taak.

Door middel van studieloopbaanbegeleiding wil het beroepsonderwijs deze hoge uitval en het gebrek aan motivatie terugdringen, door studenten meer invloed te geven op hun eigen leer- en ontwikkelingsproces. Dit betekent onder andere dat mbo-studenten, binnen het kader dat is gesteld door de opleiding, in staat moeten zijn om persoonlijke, weloverwogen keuzes te maken in hun leerproces, hierop moeten kunnen plannen en eventuele keuzes of doelen moeten kunnen bijstellen. Luken (2009a) concludeert dat uiteindelijk een hogere mate van flexibiliteit en van autonomie zorgen voor minder uitval en meer motivatie onder mbo-studenten.

### **Zelfregulatie en de Arbeidsmarkt**

De vraag naar studenten met goed ontwikkelde zelfregulerende vaardigheden komt o.a. vanuit de arbeidsmarkt. Studieloopbaanbegeleiding draagt eraan bij studenten competenties te laten ontwikkelen die zij kunnen inzetten om zichzelf perspectieven en handvatten te bieden binnen deze

voor hen onoverzichtelijke carrièrewereld (Mittendorff, et al., 2008). De onoverzichtelijkheid komt mede door de eis dat werknemers flexibel moeten zijn in het uitvoeren van werk. Een stabiel werknemerschap waarin men niet switcht van baan en/of interne taken wordt maatschappelijk gezien als een teken van zwakte en het ontbreken van een flexibele houding. Dat mensen zelfregulerende vaardigheden nodig hebben om in de beroepswereld van tegenwoordig om te kunnen gaan met de vraag naar flexibiliteit, duidt op het belang van het kunnen maken van een planning en het stellen van doelen (Sennett, 1998). Een incompetentie op een van deze twee gebieden zou volgens hem, naast de maatschappelijke afkeuring, kunnen leiden tot het zomaar switchen tussen banen en/of taken, zonder erbij stil te staan of dit voor hen voordelig uitpakt of niet.

Mbo-studenten worden opgeleid voor een arbeidsmarkt die zelf ook aan verandering onderhevig is. De huidige arbeidsmarkt vergt een hoge mate van autonomie en flexibiliteit van werknemers (Sennett, 1998). Startende werknemers moeten in staat zijn om persoonlijke plannings te kunnen maken, leerdoelen te kunnen (bij)stellen en om autonome keuzes te maken. Het beroepsonderwijs hoort aan te sluiten op deze veranderingen in de arbeidsmarkt en het curriculum aan te passen op deze maatschappelijke eisen. Studieloopbaanbegeleiding wordt sinds een aantal jaren ingezet om in te spelen op deze behoefte, maar resultaten van deze onderwijsvorm zijn tot op heden niet voldoende systematisch onderzocht. Een verklaring voor het uitblijven van de gewenste resultaten van de invoering van studieloopbaanbegeleiding wordt gebaseerd op de cognitieve ontwikkeling van jeugdigen. Volgens onderzoek hebben jeugdigen tot twintig jaar enkel het vermogen een perspectief op korte termijn aan te houden (Luken, 2008), waardoor ze niet in staat zouden zijn om cognitieve vaardigheden uit te voeren die een langere termijn perspectief eisen, zoals een persoonlijke planning maken of het (bij)stellen van leerdoelen. In hun onderzoek hebben Manners, et al. (2004) onderzocht of deze vorm van geavanceerde zelfontwikkeling niet ontwikkeld kan worden en als conclusie werd gesteld dat door middel van structurele bevordering hier wel degelijk ontwikkeling in plaats kan vinden. Mittendorff, et al. (2010) geven aan dat het structureel in gesprek gaan met de studenten goede ondersteuning biedt wanneer zij moeten reflecteren op hun eigen leerproces en de betekenis van hun eigen keuzes.

### **Plannen en Leerdoelen stellen**

Een belangrijk onderdeel van het autonoom studeren en het opdoen van academische vaardigheden is zelfregulatie van cognitie en gedrag (Manners, et al., 2004). Deze zelfregulatie is een cognitieve vaardigheid die niet van nature wordt ontwikkeld bij jeugdigen, maar wat wel steeds meer wordt verwacht van startende deelnemers aan de arbeidsmarkt. Doordat de ontwikkeling van jeugdigen nog niet van nature zodanig is ontwikkeld dat studenten zelf metacognitieve vaardigheden bezitten als leerdoelen stellen en een persoonlijke planning maken, moeten ze hierin ondersteund worden. Deze ondersteuning wordt onder andere gegeven door experts, namelijk de studieloopbaanbegeleiders, tijdens studieloopbaangesprekken. Persoonlijk contact tussen de student en

docent is zeer belangrijk voor de student om zich te kunnen ontwikkelen op zulke vaardigheden (Light, 2001). Door deze ondersteuning, die geleidelijk af dient te nemen, kan de ontwikkeling van deze metacognitieve vaardigheden bevorderd worden met als uiteindelijk doel dat studenten in staat zijn zelfstandig leerdoelen te stellen en een persoonlijke planning te maken (Manners, et al., 2004). Dit stellen van leerdoelen en maken van een persoonlijke planning zijn belangrijke onderdelen in de ontwikkeling van studenten om autonoom en zelfstandig aan bepaalde taken te kunnen werken en verantwoorde keuzes hierin te kunnen maken.

### **Plannen**

In de sociale wetenschappen is veel onderzoek gedaan naar het construct plannen, veelal als onderdeel van het bredere construct zelfregulatie. Flavell (1979) omschrijft plannen als onderdeel van de (zelf)regulatie van activiteiten, dat op zijn beurt onderdeel is van metacognitie. Plannen gaat vooraf aan het beginnen van een taak. Veenman (1993) en Veenman et al. (1997) delen plannen op in 'oriëntatie', dat vooraf gaat aan het daadwerkelijke plannen, en 'systematisch ordenen van taken' dat het eigenlijke 'plannen' omschrijft. Butler (1998) omschrijft plannen als onderdeel van zelfregulatief leren. Het bestaat uit het analyseren van de taken, het interpreteren van taakeisen, het kiezen, aannemen en uitvinden van passende strategieën, het onderwjl monitoren van de progres, de aanpassing van leerstijlen en het gebruik van motiverende en wilversterkende strategieën. Meijer et al. (2006) benadrukken dat het begrip 'plannen' binnen de wetenschap vaak wordt aangeduid met het begrip 'oriëntatie' of met het bredere begrip 'zelfregulatie'. Dit omdat wetenschappers verschillen in hun visie op gebruikte begrippen. Zij zien het maken van studieplanningen voor de korte en lange termijn als onderdeel van plannen. De studieplanning is volgens hen een andere benaming voor het maken van een actieplan.

Over het algemeen zie je dat wetenschappers het construct plannen hetzelfde omschrijven, maar dat er verschillen bestaan in hoe breed dit construct wordt geformuleerd en waar de nadruk wordt gelegd. Een duidelijke afwijking van andere strategieën is te zien bij Meijer en Riemersma (1986), die ook subgoaling als onderdeel van plannen beschouwen. Meijer et al. (2006) omschrijft dit begrip aan de hand van Meijer en Riemersma (1986): 'subgoaling' is het onderverdelen van een grotere taak in kleine taken, zodat een groter probleem gecontroleerd en geordend opgelost kan worden. In deze studie wordt een opdeling in het construct 'plannen' en het construct 'leerdoelen stellen' gehanteerd. De theorie van Meijer en Riemersma onderschrijft echter dat een duidelijke scheidslijn niet altijd even duidelijk te maken is en er rekening gehouden dient te worden met een mogelijke overlap van beide constructen. Ook in de praktijk zie je deze overlap, doordat beide vaardigheden vaak bij dezelfde activiteiten worden toegepast.

Deze studie kiest ervoor het begrip 'plannen' in een vragenlijst verder te operationaliseren aan de hand van de beschrijvingen van Butler (1998), Veenman (1993) en Veenman et al. (1997). Tevens is de operationalisering van het begrip 'plannen' in deze studie gebaseerd op het onderzoek van Meijer

et al. (2006), waarin dezelfde onderzoeken als richtlijn zijn gebruikt. Voor het construct 'plannen' heeft deze studie een praktisch toetsingsinstrument van Meijer (2006) aangehouden. Meijer heeft dit construct geoperationaliseerd aan de hand van verschillende, hierboven genoemde, wetenschappelijke bronnen die qua visie overeenkomen.

Het construct plannen is op basis van de theorie van Meijer (2006) onder te verdelen in verschillende onderdelen. Als onderzoeksinstrument in deze studie wordt een enquêtevragenlijst gehanteerd, dit instrument is afgeleid van de theorie en het instrument van Meijer. De onderdelen met betrekking tot plannen, op basis waarvan de vragenlijst is opgesteld, zijn; monitoren, oriënteren, ordenen, zelfreflectie, korte en lange termijnplanning, prioritering, en het gebruik maken van motiverende en wilversterkende strategieën.

### **Leerdoelen stellen**

In het mbo wordt sinds enkele jaren steeds meer gewerkt met het stellen van persoonlijke leerdoelen binnen het kader van doelen dat is gesteld door de opleiding. Op deze wijze geven studenten zelf sturing aan hun ontwikkeling, monitoren ze hun prestaties en stellen hun doelen bij indien dit nodig mocht zijn. Zimmerman (2002) omschrijft het werken met leerdoelen door studenten als het monitoren van hun gedrag in termen van hun persoonlijke leerdoelen en zelfreflectie op hun effectiviteit. Dit verbetert hun zelfbeeld en motivatie om hun leermethoden te blijven verbeteren. Hij maakt hierbij een onderscheid in verschillende onderdelen bij het stellen van leerdoelen. Het stellen van leerdoelen omvat het vaststellen van specifieke en haalbare doelen, het vaststellen van krachtige strategieën voor het bereiken van deze doelen, het toezicht houden op je prestaties en hierin specifiek op tekenen van vooruitgang, het structureren van de fysieke en sociale context en dit verenigbaar maken met de doelen, het op een efficiënte wijze beheren van het tijdspad, de zelfevaluatie van je leermethoden, de oorzaak van resultaten aan kunnen wijzen en van hieruit de aanpassing van toekomstige leermethoden (Zimmerman, 2002). Bouffard vult hierop aan dat het vooral ook een manier is om gefocust aan ontwikkeling te werken zonder je door tegenslagen uit het veld te laten slaan. Bouffard (2005) omschrijft een persoon die streeft naar het behalen van zijn leerdoelen als voornamelijk bezig zijn met persoonlijke ontwikkeling en het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden. Leerprocessen en inspanning worden hierdoor positief gewaardeerd en fouten worden niet gezien als bedreigend maar als aansporing om meer inspanning te vertonen. In de literatuur komt naar voren dat, evenals bij het construct plannen, wetenschappers vergelijkbare definities hanteren en met name verschillen in hoe breed het construct gedefinieerd wordt en op welke zaken de nadruk wordt gelegd.

In deze studie is ervoor gekozen om de operationalisering van het construct 'leerdoelen stellen' te baseren op een praktisch begeleidingsinstrument van ROC Eindhoven (ROC Eindhoven, 2010), omdat de aspecten van dit instrument in de praktijk van het Nederlandse mbo aangeleerd worden en daardoor goed te toetsen zijn bij de studenten in dit onderzoek. Deze praktische benadering

is wetenschappelijk verantwoord door in de literatuur na te gaan welke wetenschappers dezelfde aspecten onder het construct 'leerdoelen stellen' scharen. Hiervoor is gekeken in hoeverre het construct 'leerdoelen stellen' op dezelfde wijze geoperationaliseerd wordt. Hieruit bleek een grote overeenkomstigheid tussen de praktische benadering en verschillende wetenschappelijke benaderingen. Met name de theorie van Zimmerman (2002) sluit op bijna alle punten van het praktisch toetsinstrument aan. Daarnaast is een groot deel van het instrument gebaseerd op de door O'Neill (2000) omschreven SMART-methode.

De SMART-methode (O'Neill, 2000) omschrijft hoe opstellen van leerdoelen aan de volgende, in de onderwijspraktijk vaak gebruikte, punten dient te voldoen: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden (SMART). Deze punten komen ook terug in verschillende theorieën over het opstellen van leerdoelen. Een leerdoel moet specifiek zijn in de zin van het beschrijven van beweegredenen en concrete doelen (Zimmerman, 2002). De meetbaarheid van een doel is het concreet beschrijven van wat er wanneer bereikt is en in hoeverre dat het gestelde doel daadwerkelijk dekt (Zimmerman, 2002). Een leerdoel is acceptabel als beseft wordt of er anderen mee verrijkt of juist geschaad worden, hoe men zich ten opzichte van het doel opstelt en hoe de verbonden organisatie zich ermee relateert. Het resultaat dat men tracht te bereiken dient te omschrijven waarop een realistische haalbaarheid gebaseerd is (Boekaerts en Cascallar, 2006; Meijer, 2006; Thomas, 2002; Zimmerman, 2002): leermiddelen, omstandigheden die de haalbaarheid beïnvloeden en wat je eigen sterktes en zwaktes zijn. Het laatste onderdeel richt zich op de termijn waarbinnen het doel behaald moet worden en de effecten te meten zijn (Meijer, 2006; Zimmerman, 2002).

Het construct leerdoelen stellen is op basis van de verschillende theorieën (Boekartes en Cascallar, 2006; Meijer, et al., 2006; O'Neill, 2000; Thomas, 2002; Zimmerman, 2002) onder te verdelen in verschillende onderdelen. De onderdelen met betrekking tot leerdoelen stellen, op basis waarvan de vragenlijst is opgesteld, zijn; specifieke en concrete formulering, meetbaarheid en controleerbaarheid, realistische haalbaarheid, acceptabele doelstelling, tijdsgebonden doelplanning, subgoalings en het vooraf stellen hoe je iets wilt leren.

### **De rol van studieloopbaanbegeleiders**

Veel studieloopbaanbegeleiders houden zich volgens Luken (2009b) bezig met het loopbaantraject van de student: docenten, bedrijfskundigen, etc. Slechts een enkeling heeft een specifieke opleiding gevolgd om loopbaanadviseur te worden. Volgens Harrington en Harrigan (2006) is er internationaal een krimp te herkennen op het gebied van volwaardige opleidingen tot functies als studieloopbaanbegeleider. Zij zien enkel nog losse cursussen in loopbaanbegeleiding. In Nederland worden deze cursussen gegeven door 'niet-reguliere advies- en trainingsbureaus'. Luken (2009b) schrijft dat de studieloopbaanbegeleiders in Nederland een cursus van enkele dagen volgen. Sommige onderwijsinstellingen laten alle docenten deze cursus volgen, onder het credo: studieloopbaanbegeleiding dient immers geïntegreerd te zijn in het onderwijs.



### **De perceptie van studieloopbaanbegeleiders**

Uit onderzoek van Kuijpers (2008) komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders erkennen dat in hun gesprekken met studenten te weinig diepgang plaatsvindt. Gesprekken zijn vaak monologisch, in plaats van dialogisch. Tevens zien studieloopbaanbegeleiders in dat als studenten slechts op de geprogrammeerde momenten studieloopbaanbegeleiding volgen, dit te weinig is om tot een goede begeleiding te komen. Studenten zouden ook buiten deze ingeroosterde momenten begeleid moeten worden, er is dus volgens studieloopbaanbegeleiders meer contact en tijd nodig om tot goede begeleiding te komen. Uit onderzoek van Van Beijnum (2009) komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders ervaren dat de ene student gemakkelijker aanspreekbaar is dan de andere, de studierichting wordt als een van de belangrijke redenen voor dit verschil gezien.

Ondanks deze verbeterpunten komt uit onderzoek van Van Vianen (2008) naar voren dat ‘de meeste adviseurs van mening zijn dat de door hen gebruikte methoden in hoge mate toereikend zijn voor het beantwoorden van de adviesvraag’, wat duidt op een positieve perceptie op het studieloopbaanbegeleiderschap. Uit onderzoek van Beijnum (2009) komt ook naar voren dat er volgens studieloopbaanbegeleiders een aantal verbeterpunten zijn, maar dat het traject van studieloopbaanbegeleiding door hen als positief wordt ervaren.

### **De rol van mbo-studenten**

Mbo-studenten zijn studenten die een opleiding volgen binnen het middelbaar beroepsonderwijs. Deze onderwijsvorm kent vier onderwijsniveaus. Deze studie richt zich op het hoogste niveau, niveau vier. Op dit niveau is studieloopbaanbegeleiding in vergelijking met de overige niveaus het verst doorgevoerd. Een van de huidige problemen in het mbo, waar studieloopbaanbegeleiding een oplossing voor moet bieden (Luken, 2009b), is dat mbo-studenten onnodig switchen van opleiding, de opleiding voortijdig staken of vertragen.

### **De perceptie van mbo-studenten**

De Onderwijsraad (2008) schrijft over de negatieve signalen die studenten afgeven: “ze zijn ontevreden en worden ontevredener over studieloopbaanbegeleiding.” JOB (2007) ziet dat deze negatieve signalen ook door mbo-studenten worden afgegeven. 27 Procent van de ondervraagde mbo-studenten antwoordt negatief op de vraag hoe zij de begeleiding bij beroepskeuze of vervolgopleiding vinden. Zestien procent antwoordt negatief op de vraag over de begeleiding bij persoonlijke problemen. Over de mentor is twaalf procent negatief. Kuijpers (2008) toont in zijn onderzoek aan dat studenten weinig diepgang vinden bij studieloopbaangesprekken.

Op basis van de uitblijvende, beoogde resultaten bij de invoering van studieloopbaanbegeleiding in het mbo (Luken, 2009b) en door de verschillende resultaten m.b.t. de perceptie van studieloopbaanbegeleiders en studenten zijn we gekomen tot een onderzoeksvraag. Om antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag beoogt deze studie de perceptie op de bijdrage van een belangrijke, concrete werkvorm van studieloopbaanbegeleiding, namelijk studieloopbaangesprekken,

aan twee belangrijke elementen van de ontwikkeling van mbo-studenten, namelijk de zelfregulerende vaardigheden plannen en leerdoelen stellen, systematisch te toetsen. De volgende onderzoeksvraag is opgesteld voor deze studie:

**Onderzoeksvraag:**

*Wat is het verschil in perceptie op de bijdrage van Studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheden 'plannen' en 'leerdoelen stellen' tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten in het laatste leerjaar mbo niveau 4?*

Er bestaat een duidelijk verschil in hoe studenten en studieloopbaanbegeleiders studieloopbaanbegeleiding ervaren. Deze studie verwacht dit verschil tevens terug te zien in de metingen.

Hypothese 1 van deze studie luidt: De perceptie van studieloopbaanbegeleiders op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid plannen bij mbo-studenten, is positiever dan de perceptie van mbo-studenten zelf hierop.

Hypothese 2 van deze studie luidt: De perceptie van studieloopbaanbegeleiders op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid leerdoelen stellen bij mbo-studenten, is positiever dan de perceptie van mbo-studenten zelf hierop.

## **Methode**

### **Deelnemers**

De deelnemers in dit onderzoek zijn 75 mbo-studenten en diens studieloopbaanbegeleiders, veertien in totaal, van twee mbo-instellingen in de Randstad en Noord-Limburg. De leeftijden van de studenten liggen tussen de vijftien en twintig jaar, studieloopbaanbegeleiders zijn tussen de 25 en 65 jaar. Deze studie heeft geen onderzoek verricht naar de etnische achtergrond van de deelnemers. Gesteld kan worden dat de deelnemers aan dit onderzoek een etnische afspiegeling zijn van de regionale maatschappelijke verhouding in bovengenoemde delen van Nederland. In eerste instantie zijn verschillende mbo-instellingen benaderd per mail om deel te nemen aan dit onderzoek. Ook via Twitter is de vraag geplaatst om deel te nemen aan een onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding in het mbo. Op de verschillende oproepen is door de genoemde mbo-instellingen gereageerd. Het lesaanbod aangaande de studieloopbaanbegeleiding op deze instellingen wordt verzorgd door studieloopbaanbegeleiders. Zij begeleiden een vaste groep studenten waarmee zij, als onderdeel van het lesaanbod, studieloopbaangesprekken voeren. De studieloopbaanbegeleiders die hebben deelgenomen aan dit onderzoek zijn de begeleiders van de studenten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De studenten zitten allen in het laatste studiejaar van een mbo niveau 4 opleiding in de richting ICT of Marketing & Communicatie. Hoewel deze studie geen onderzoek naar het geslacht van de deelnemers heeft uitgevoerd, kan er wel gesteld worden dat met name in de studierichting ICT het percentage mannen vele malen hoger ligt dan vrouwen. Uit verkennende gesprekken is gebleken dat

de instellingen positief tegenover het vak studieloopbaanbegeleiding staan en relatief ver gevorderd zijn met de structurele invoering van studieloopbaanbegeleiding in het reguliere curriculum. De deelnemers hebben sinds de start van hun studie studieloopbaanbegeleiding gehad.

### **Instrumenten**

Voor dit onderzoek is een enquêtevragenlijst ontwikkeld voor studenten en een voor de studieloopbaanbegeleiders. Dit is gedaan omdat er nog geen vragenlijst voorhanden was die specifiek inging op de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’. Op basis van een literatuurstudie en de daaruit volgende operationalisering van de constructen ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’, zoals beschreven in de introductie van deze studie, is een vragenlijst opgesteld. De manier van vraagstelling is gebaseerd op de vragenlijst *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ vragenlijst) (Pintrich 1990). De stellingen beslaan elk een aspect van de genoemde constructen. Op deze wijze is getracht alle aspecten van de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’ te omvatten.

De vragenlijst voor de studenten richt de vraagstelling op de student zelf, de student dient zichzelf in te schalen op tien gegeven stellingen die gaan over ‘plannen’ en tien stellingen die gaan over ‘leerdoelen stellen’. Voor de toekenning van scores aan de stellingen is gekozen voor een vijfpuntschaal (1 = helemaal mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = geen mening, 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens). Door de schaal zoals beschreven te construeren betekent een hoge score voor een stelling dat de perceptie van participanten positief is over de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan een aspect van de onderzochte zelfregulerende vaardigheid. De vragenlijst voor studieloopbaanbegeleiders richt de vraagstelling vanuit het perspectief van de studieloopbaanbegeleider op de studenten, de studieloopbaanbegeleider dient de perceptie van de studenten op ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’ in te schalen volgens dezelfde vijfpuntschaal als beschreven. Door voor deze aanpak te kiezen kan geanalyseerd worden op welke aspecten van perceptie van studenten en diens begeleiders het meest overeenkomen en verschillen.

De vragenlijst vangt aan met twee algemene vragen die peilen of de student het vak studieloopbaanbegeleiding nuttig vindt en of zij het idee hebben dat de studieloopbaanbegeleider het vak nuttig vindt. Deze vragen zijn in de analyses van dit onderzoek niet meegenomen, omdat het voor de beantwoording van de huidige onderzoeksvraag geen meerwaarde heeft. Hieronder wordt de wijze van bevraging per construct beschreven.

### **Plannen**

Het construct ‘plannen’ wordt onderzocht door tien stellingen die elk een aspect van het construct beslaan. Iedere stelling wordt vanuit de volgende zin opgebouwd: ‘SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat ik...’. In tabel 1 is elk aspect beschreven.

Tabel 1

*Aspecten zelfregulerende vaardigheid 'plannen'*

<i>Oriënteren:</i> Kennissen vernemen van het studiewerk, wat er reeds uitgevoerd is en wat nog uitgevoerd dient te worden. Voorbeeldvraag: '...voordat ik aan een opdracht begin, ik mezelf op de hoogte stel van wat er gedaan moet worden.'	<i>Prioritering:</i> Bepalen welke studieonderdelen in de zin van tijd en belang voorrang krijgen ten opzichte van andere studieonderdelen. Voorbeeldvraag: '...probeer in te zien welke zaken belangrijk zijn om af te maken [...]'
<i>Ordenen:</i> Actief indelen van werk naar niveau en tijd dat het in beslag (zal) nemen. Voorbeeldvraag: '...de taken die ik moet uitvoeren voor mezelf op een rijtje zet.'	<i>Motiverende en wilsversterkende strategieën:</i> Zelfsturende methode om motivatie en wil te verhogen dat ten goede komt aan de kwalitatieve voortzetting/afroning van studieonderdelen. Voorbeeldvraag: '...wanneer ik niet meer volgens mijn planning werk, ik mezelf motiveer toch door te werken'
<i>Monitoren:</i> Kritisch bepalen of de aangehouden studiehouding voldoet aan het beoogde studiedoel dat behaalt dient te worden. Voorbeeldvraag: '...tussentijds bekijk of ik mij nog aan de planning houd.'	<i>Korte termijn planning:</i> Planning voor studieonderdelen die binnen een dag of enkele dagen voltooid dienen te worden. Voorbeeldvraag: '... een planning voor de korte termijn maak.'
<i>Zelfreflectie:</i> Kritische houding ten opzichte van studiehouding en bepalen of op de huidige wijze doelen behaald kunnen worden, of aan de houding aangepast dient te worden. Voorbeeldvraag: '...tussentijds bedenk of mijn gekozen werkwijze de beste/juiste is.'	<i>Lange termijn planning:</i> Planning voor studieonderdelen die binnen enkele dagen/weken/ maanden, etc. voltooid dienen te worden. Voorbeeldvraag: '... een planning voor de lange termijn maak.'

**Leerdoelen stellen**

Het construct 'leerdoelen stellen' wordt onderzocht door tien stellingen die elk een aspect van het construct beslaan. Iedere stelling wordt vanuit de volgende zin opgebouwd: 'SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat ik...'. In tabel 2 is elk aspect beschreven.

Tabel 2

*Aspecten zelfregulerende vaardigheid 'leerdoelen stellen'*

<i>Specifiek:</i>	<i>Tijdsgebonden:</i>
Het beoogde doel dient een waarneembare actie te beschrijven dat een kwantitatief resultaat met zich meebrengt.	Beoogde doelen dienen binnen vooraf gestelde tijd voltooid te worden.
Voorbeeldvraag: '...bedenk wat ik wil bereiken in mijn carrière.'	Voorbeeldvraag: '...een deadline bepaal waarop mijn studiedoel behaald moet zijn.'
<i>Meetbaar:</i>	<i>Subgoalig:</i>
Er dient een systeem te zijn dat kan bepalen in welke mate het beoogde doel is behaald.	Het beoogde doel kan opgesplitst worden in tussendoelen.
Voorbeeldvraag: '...nu in kan zien dat mijn studiedoel bereikt is.'	Voorbeeldvraag: '...tussendoelen stel om in stappen het uiteindelijke doel te bereiken.'
<i>Acceptabel:</i>	<i>Hoe iets te leren:</i>
Het beoogde doel is in lijn met de doelen die reeds vanuit de organisatie/school voor de student gesteld zijn.	Het beoogde leerdoel dient volgens een vooraf bepaalde strategie aangeleerd kunnen worden.
Voorbeeldvraag: '...wanneer ik volgens mijzelf een leerdoel heb bereikt, dit check bij een leraar.'	Voorbeeldvraag: '...probeer te bedenken op welke manier ik iets kan leren.'
<i>Realistisch:</i>	
Het beoogde doel is haalbaar voor de student.	
Voorbeeldvraag: '...wanneer ik een studiedoel stel, in kan zien of dit haalbaar is.'	

**Proefafname**

De ontwikkelde vragenlijst is bij twintig tweedejaars studenten van een mbo-college in Noord-Brabant afgenomen. Op de verkregen gegevens is een factoranalyse, de principale componenten analyse, uitgevoerd. Uit deze analyse komt duidelijk een achterliggende factor naar voren die 56.40% van de totale variantie verklaard. Deze factoroplossing kan volgens de COTAN-criteria (Evers, et al., 2010) ingeschaald worden als een goede factoroplossing. Voor dit onderzoek hadden er idealiter twee factoren naar voren moeten komen. In dit geval is er sprake van een overkoepelend begrip dat zowel 'plannen' als 'leerdoelen stellen' meet. Zoals aangegeven in de operationalisering van plannen, is het volgens de theorie van Meijer en Riemersma (1986) lastig om onderscheid te maken tussen beide constructen. Om deze reden is het niet verwonderlijk dat er in deze, relatief kleine, proefafname

slechts één achterliggende factor is te onderscheiden. Op dit gegeven wordt in de discussie van deze studie dieper ingegaan.

Er is op basis van deze factoranalyse gekozen om geen van de vragen te verwijderen of aan te passen. Zowel op basis van statistische redenen als om inhoudelijke redenen is hier geen aanleiding voor gevonden. Over de factor zoals gevonden in de factoranalyse is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De betrouwbaarheid van *plannen en leerdoelen stellen* kan volgens de COTAN-criteria (Evers, et al., 2010) ingeschaald worden als een goede betrouwbaarheid, de Cronbach's  $\alpha = .96$ . Daarnaast is ook een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd over de constructen *plannen* en *doelen stellen* apart, zoals uit het literatuuronderzoek en operationalisering naar voren is gekomen. Ook van beide afzonderlijke constructen is de betrouwbaarheid hoog. Voor het construct *plannen* geldt dat de Cronbach's  $\alpha = .93$ . Voor het construct *leerdoelen stellen* geldt dat Cronbach's  $\alpha = .93$ . Op basis van deze analyses is de vragenlijst niet veranderd. De vragenlijst voor studieloopbaanbegeleiders bestaat uit dezelfde vragen als die voor de studenten. Het verschil zit in de formulering van de vragen die in deze versie gericht is aan de begeleiders.

### **Procedure**

Voor de proefafname van de vragenlijst is een mbo-instelling in Noord-Brabant, College 1, benaderd. Aldaar zijn de vragenlijst en de voorwaarden voor het invullen hiervan besproken met een docent, die de verantwoording op zich nam voor de distributie, het laten invullen en weer inleveren van de vragenlijsten. De docent heeft de studieloopbaanbegeleiders en studenten geïnstrueerd bij het invullen van de vragenlijst. De vragenlijsten zijn dubbelzijdig afgedrukt op een enkel wit A4-papier, voorzien van de afkorting 'zie ommezijde' en zijn met behulp van een pen of potlood door zowel studieloopbaanbegeleiders als studenten ingevuld. De vragenlijst is tijdens het vak studieloopbaanbegeleiding, dat reeds ingeroosterd was, uitgedeeld en ingevuld. Deze begeleidingsuren vonden allen plaats binnen een klaslokaal, de eigen studieloopbaanbegeleider van de studenten was aanwezig tijdens het invullen van de vragenlijst. Na het invullen zijn de vragenlijsten weer ingeleverd bij de verantwoordelijke docent.

De definitieve vragenlijst is persoonlijk afgeleverd op de mbo-instelling in de Randstad, College 2 en Noord-Limburg, College 3, en overhandigd aan de contactpersonen aldaar. De contactpersonen zijn geïnstrueerd over hoe de vragenlijst geïntroduceerd en ingevuld dient te worden. De contactpersonen zijn verantwoordelijk voor de distributie, het invullen en weer inleveren van de vragenlijsten. Na de afname zijn de vragenlijsten weer opgehaald. De resultaten van beide colleges zijn vervolgens vertrouwelijk verwerkt in analyses voor deze studie.

### **Analyses**

De analyses in dit onderzoek worden apart uitgevoerd over de constructen 'plannen' en 'leerdoelen stellen' zoals deze zijn geoperationaliseerd op basis van het literatuuronderzoek van deze studie. Gezien het feit dat er relatief weinig studieloopbaanbegeleiders participeren in dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een non-parametrische test. Er is gekozen voor de Mann-Whitney U-

test, omdat de testvariabele op ordinaal niveau is gemeten, de steekproef is te karakteriseren als een niet-gekoppelde steekproef en aan de assumpties wordt voldaan. De eerste analyse wordt, gericht op het construct ‘plannen’, over alle studenten en studieloopbaanbegeleiders uitgevoerd onder de noemer *mbo algemeen*. Naast een algemene analyse worden afzonderlijke analyses uitgevoerd op de vragen die de grootste verschillen vertonen. Vervolgens wordt ook per mbo-college bekeken of er verschillen in perceptie zijn en op welke aspecten dit al dan niet het geval is. Dezelfde werkwijze wordt gevolgd met het construct ‘leerdoelen stellen’.

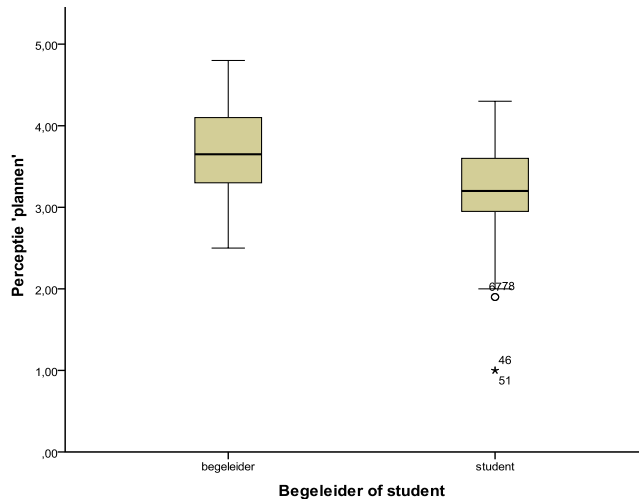
## Resultaten

### Resultaten plannen

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de verschillen en overeenkomsten in perceptie op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat er een verschil bestaat in perceptie op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van die zelfregulerende vaardigheden. Hypothese 1 voor deze studie luidt: *‘De perceptie van studieloopbaanbegeleiders op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid plannen van mbo-studenten, is positiever dan de eigen perceptie van mbo-studenten hierop’.*

### Mbo algemeen

Hypothese 1 stelt dat studieloopbaanbegeleiders de bijdrage van studieloopbaangesprekken positiever inschalen dan studenten. Uit de resultaten van de enquête komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.71$ ,  $SD = .63$ ) een hogere score toekennen aan de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan plannen dan studenten ( $M = 3.14$ ,  $SD = .68$ ). In deze studie wordt bij alle analyses een betrouwbaarheidsniveau van 95% aangehouden. Het gevonden verschil is significant,  $U = 286$ ,  $z = -2.7$ ,  $p < .05$ ,  $r = -0.29$ . In figuur 1 is een boxplot opgenomen waarin het verschil in perceptie tussen begeleiders en studenten op het construct ‘plannen’ is te zien.



Figuur 1. Boxplot verschil in perceptie op het construct plannen tussen begeleiders en studenten

### College 2 en College 3

De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op antwoorden van studieloopbaanbegeleiders en studenten van College 2 en College 3. Uit de analyse van de colleges blijkt dat het verschil in perceptie op het College 3 groter is dan het verschil in perceptie op College 2. Op College 3 is het verschil in perceptie tussen studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.74$ ,  $SD = .65$ ) en studenten ( $M = 2.91$ ,  $SD = .71$ ) significant,  $U = 59.5$ ,  $z = -3$ ,  $p < .05$ ,  $r = -0.41$ , waarbij de studieloopbaanbegeleiders een hogere score toekennen aan de stellingen dan studenten. Ook op College 2 kennen studieloopbaanbegeleiders een hogere score toe aan de stellingen dan studenten, het verschil tussen studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.67$ ,  $SD = .66$ ) en studenten ( $M = 3.49$ ,  $SD = .46$ ) is niet significant  $U = 84.5$ ,  $z = -.23$ ,  $p > .05$ ,  $r = -0.04$ . De verdere analyse en de conclusies hebben betrekking op beide mbo-colleges als één groep. Hier is voor gekozen omdat de twee groepen individueel relatief klein zijn en omdat deze studie beoogt om conclusies te trekken in een bredere context, namelijk het hele mbo.

### Verschillen in perceptie plannen

Naast dat er een verschil in perceptie tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten is vastgesteld, is het interessant om te kijken op welke aspecten van plannen studieloopbaanbegeleiders en studenten het sterkst verschillen in perceptie. In onderstaande tabel 3 is een overzicht van de vragen die studieloopbaanbegeleiders met een significant verschil hoger hebben ingeschaald.



Tabel 3

*Significante verschillen in perceptie 'plannen'*

Vraag	Aspect	Studieloopbaan- begeleider		Student		Mann Whitney U	Z-waarde	p	r
		M	SD	M	SD				
4	Ordenen	3.86	.77	3.25	.96	343.5	-2.24	<.05	-0.24
6	Monitoren	3.71	.99	3	.99	326.5	-2.33	<.05	-0.25
9	Prioritering	4.07	.73	3.47	1.07	349	-2.1	<.05	-0.22
11	Korte termijn	4.07	.83	2.78	1.03	181.5	-4.02	<.05	-0.43

*Noot.* Theoretisch minimum = 1, Theoretisch maximum = 5; N= 89.

Uit deze resultaten komt naar voren dat het verschil in perceptie tussen studenten en studieloopbaanbegeleiders op het gebied van plannen het sterkst naar voren komt in de aspecten 'ordenen', 'monitoren', 'prioritering' en 'korte termijn planning'.

**Overeenkomsten in perceptie plannen**

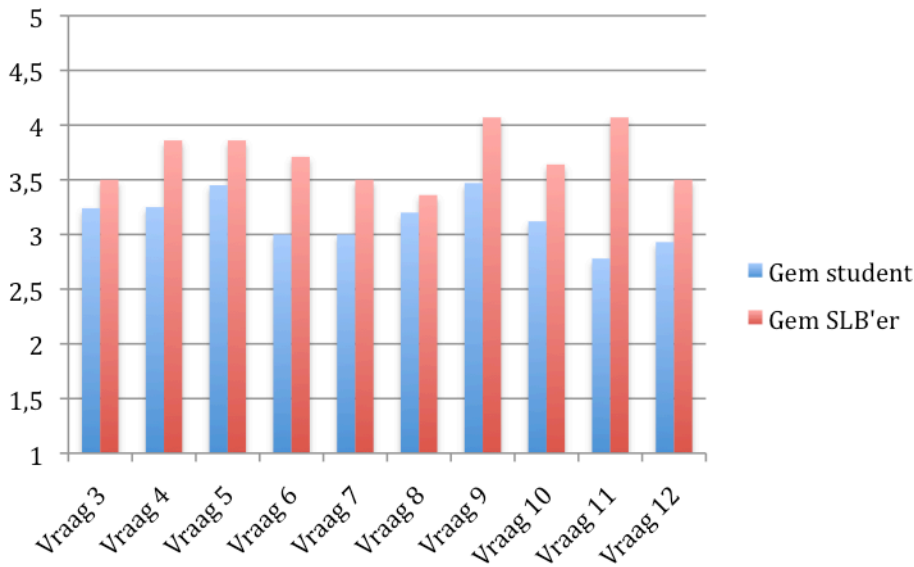
In het algemene construct plannen komt naar voren dat er een verschil bestaat tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten over het ervaren dat studieloopbaangesprekken bijdragen aan de ontwikkeling van plannen. In verschillende aspecten van plannen komt dit verschil duidelijk naar voren, maar er zijn ook aspecten waarop de perceptie van studieloopbaanbegeleiders en studenten niet zo sterk verschillen. In onderstaande tabel 4 is te zien dat studieloopbaanbegeleiders en studenten een vergelijkbare score toekennen aan het element 'van tevoren nadenken over hoe je iets wilt leren'. In figuur 2 zijn de uitkomsten in perceptie inzichtelijk gemaakt per vraag door de gemiddelden van studenten en begeleiders voor het construct 'plannen' tegen elkaar af te zetten.

Tabel 4

*Overeenkomsten in perceptie 'plannen'*

Vraag	Element	Studieloopbaan- begeleider		Student	
		M	SD	M	SD
8	Hoe te leren	3.36	1.01	3.2	.9

*Noot.* Theoretisch minimum = 1, Theoretisch maximum = 5; N= 89.



Figuur 2. Uitkomsten vragen perceptie op het construct plannen

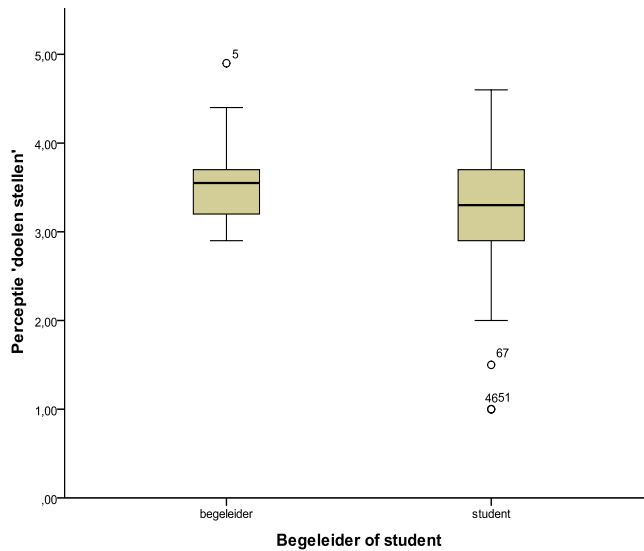
### Resultaten leerdoelen stellen

Naast de zelfregulerende vaardigheid plannen, is deze studie en de afgenomen vragenlijst gericht op het meten van het verschil in perceptie tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de zelfregulerende vaardigheid 'leerdoelen stellen'.

Hypothese 2 voor deze studie luidt: *'De perceptie van studieloopbaanbegeleiders op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid doelen stellen van mbo-studenten, is positiever dan de eigen perceptie van mbo-studenten hierop'*. De resultaten hiervan zijn op dezelfde wijze geanalyseerd als de resultaten op de zelfregulerende vaardigheid plannen.

### Mbo algemeen

De resultaten van de enquête laten zien dat studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.61$ ,  $SD = .54$ ) een hogere score toekennen, aan de stellingen over leerdoelen stellen, dan studenten ( $M = 3.22$ ,  $SD = .7$ ). Dit gevonden verschil is significant,  $U = 372$ ,  $z = -1.73$ ,  $p > .05$ ,  $r = -0.18$ . Studieloopbaanbegeleiders kennen een hogere score toe, aan de bijdrage van studieloopbaangesprekken op de zelfregulerende vaardigheid leerdoelen stellen, dan studenten. In figuur 3 is een boxplot opgenomen waarin het verschil in perceptie tussen begeleiders en studenten op het construct 'leerdoelen stellen' is te zien.



Figuur 3. Boxplot verschil in perceptie op het construct leerdoelen stellen tussen begeleiders en studenten

### College 2 en 3

Uit de analyses van de resultaten op leerdoelen stellen van de twee colleges afzonderlijk, blijkt dat bij leerdoelen stellen het verschil in perceptie groter is op College 3 dan op College 2. Op College 3 komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.5$ ,  $SD = .44$ ) een hogere score toekennen aan de stellingen dan studenten ( $M = 3.06$ ,  $SD = .75$ ), dit verschil is significant,  $U = 106$ ,  $z = -1.84$ ,  $p > .05$ ,  $r = -0.25$ . Ook op college 2 kennen studieloopbaanbegeleiders ( $M = 3.72$ ,  $SD = .69$ ) een hogere score toe aan de stellingen dan studenten ( $M = 3.47$ ,  $SD = .53$ ), dit verschil is echter niet significant,  $U = 78.5$ ,  $z = -.49$ ,  $p > .05$ ,  $r = -0.08$ . Ook voor het gebied leerdoelen stellen is ervoor gekozen om verdere analyses en conclusies te baseren op de resultaten van de totale groep participanten.

### Verschillen in perceptie leerdoelen stellen

Op het gebied van leerdoelen stellen zijn minder sterke verschillen waar te nemen dan op het leergebied plannen. Dit wordt zowel onderschreven door kleinere verschillen in gemiddelde scores op de stellingen, als door een kleiner aantal aspecten dat naar voren komt als significant verschillend beoordeeld. Voor leerdoelen stellen is in tabel 5 weergegeven dat de aspecten 'het realistisch stellen van een leerdoel' en 'het meetbaar maken van een leerdoel' naar voren komen als significant verschillend beoordeeld door studieloopbaanbegeleiders en studenten.

Tabel 5

*Significante verschillen in perceptie 'leerdoelen stellen'*

Vraag	Element	Slb-er		Student		Mann Whitney U	Z-waarde	p	r
		M	SD	M	SD				
13	Realistisch	4	.39	3.31	.97	297	-2.77	<.05	0.29
19	Meetbaar	4	1.04	3.05	1.1	278.5	2.87	<.05	0.3

*Noot.* Theoretisch minimum = 1, Theoretisch maximum = 5; N= 89.

**Overeenkomsten in perceptie leerdoelen stellen**

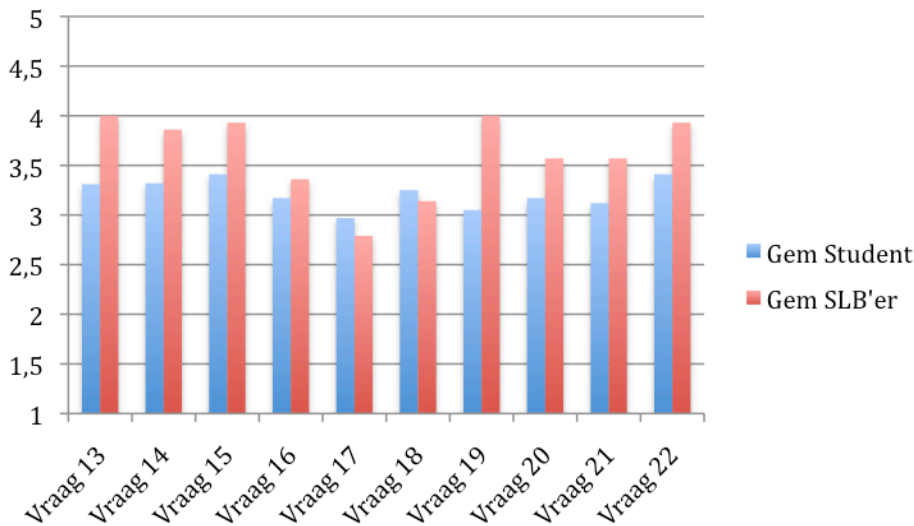
Naast dat er minder verschillen naar voren komen dan bij plannen, zijn er meer overeenkomsten waar te nemen bij de aspecten van leerdoelen stellen. Bij vraag 16, met betrekking tot 'het opstellen van een acceptabel leerdoel', is door studenten een hogere score toegekend dan door studieloopbaanbegeleiders en bij vraag 17 is er slechts een klein verschil waarneembaar in de toekenning van de scores door beide groepen. Hieruit blijkt dat er weinig verschil is tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten in perceptie op de bijdrage van studieloopbaangesprekken op de ontwikkeling van het element 'het opstellen van een acceptabel leerdoel'. Een ander aspect waarop een vergelijkbare score is toegekend is het element 'het meetbaar maken van een leerdoel'. Dit is opvallend, omdat dit element ook met vraag 19 werd gemeten en bij deze vraag een significant verschil tussen beide groepen naar voren kwam. Een overzicht van de meest overeenkomende elementen in perceptie op 'leerdoelen stellen' is te vinden in tabel 6. Een overzicht van de uitkomsten van perceptie op 'leerdoelen stellen' van studenten en begeleiders is in figuur 4 opgenomen.

Tabel 6

*Overeenkomsten in perceptie 'leerdoelen stellen'*

Vraag	Element	Studieloopbaan- begeleider		Student	
		M	SD	M	SD
16	Acceptabel	3.36	.93	3.17	.94
17	Acceptabel	2.79	1.12	2.97	.85
18	Meetbaar	3.14	1.03	3.25	.92

*Noot.* Theoretisch minimum = 1, Theoretisch maximum = 5; N= 89.



Figuur 4. Uitkomsten vragen perceptie op het construct leerdoelen stellen

### Conclusie

Op basis van het literatuuronderzoek in deze studie zijn de hypothesen gesteld dat studieloopbaanbegeleiders de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de constructen 'plannen' en 'leerdoelen stellen' positiever inschalen dan studenten. Door middel van kwantitatief onderzoek is getracht om ondersteuning te vinden voor de hypothesen, door middel van de volgende onderzoeksvraag:

*Wat is het verschil in perceptie op de bijdrage van Studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheden 'plannen' en 'leerdoelen stellen' tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten in het laatste leerjaar mbo niveau 4?*

#### Conclusie plannen

Uit de resultaten van deze studie komt naar voren dat mbo-studenten de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid plannen een gemiddelde score toekennen van 3.14 op een schaal van een tot vijf. Dit houdt in dat zij gemiddeld een neutrale tot licht positieve score toekennen, wat overeen komt met de resultaten in het theoretisch onderzoek van deze studie. Studieloopbaanbegeleiding is ingezet met als doel een positieve bijdrage te leveren aan zelfregulerende vaardigheden. Deze beoogde, positieve effecten van studieloopbaangesprekken worden echter niet in duidelijke mate ervaren door studenten. Zoals in de introductie beschreven stellen verschillende studies dat studieloopbaanbegeleiding zelfs negatieve effecten kan hebben. De resultaten van deze studie spreken deze stelling tegen.

Uit de resultaten van de studieloopbaanbegeleiders komt naar voren dat zij gemiddeld een score van 3.71 toekennen, op dezelfde schaal van een tot vijf, aan de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van plannen bij mbo-studenten. Het betreft dus een positieve score. Deze resultaten ondersteunen de stelling uit eerdere onderzoeken welke stelt dat

studieloopbaanbegeleiders overwegend positief zijn over de bijdrage van studieloopbaangesprekken en het resultaat dat het oplevert.

### **Verschillen en overeenkomsten in perceptie plannen**

Uit de analyse van de algemene resultaten komt naar voren dat de grootste verschillen te vinden zijn in de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de volgende aspecten van plannen: ordenen, monitoren, prioritering en korte termijnplanning. Studieloopbaanbegeleiders kennen aan deze aspecten een hoge score toe, terwijl mbo-studenten juist weinig ondersteuning ervaren in de ontwikkeling van deze vaardigheden. Wanneer studieloopbaanbegeleiders zorgen dat ze duidelijk weten wat de perceptie van studenten is op deze aspecten, zou dit mogelijk kunnen leiden tot een uitgangspositie van waaruit gewerkt kan worden aan de verbetering van de effectiviteit van studieloopbaangesprekken.

Studieloopbaanbegeleiders en mbo-studenten kennen een licht positieve score toe aan het aspect van 'hoe ga je iets leren'. Dit betekent dat beide groepen positief zijn over hoeveel studieloopbaangesprekken bijdragen aan de ontwikkeling van deze vaardigheid. Dit betekent niet dat er geen verbetering zou kunnen zijn in de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan deze vaardigheid. Maar wanneer studieloopbaanbegeleiders en mbo-studenten dezelfde perceptie op de opbrengst hebben, heb je wel een situatie van waaruit gezamenlijk gewerkt kan worden aan een betere bijdrage aan de ontwikkeling van een vaardigheid.

### **College 2 en 3**

Naast de algemene analyses zijn er tevens twee afzonderlijke analyses uitgevoerd van de resultaten van de twee onderzochte mbo-colleges. Het is interessant om beide colleges ook los van elkaar te analyseren, omdat extreme verschillen bij een van de colleges zouden kunnen zorgen voor een vertekend beeld van de algemene verschillen in perceptie tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten. Uit deze analyses komt naar voren dat op College 2 de verschillen kleiner zijn dan op College 3, maar in beide gevallen kennen studieloopbaanbegeleiders een hogere score toe aan de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de vaardigheid plannen. Dit toont aan dat de resultaten van deze studie een algemene tendens beschrijven, maar dat per college goed gekeken zal moeten worden naar hoe groot de verschillen in perceptie zijn.

### **Hypothese 1**

De eerste hypothese die is opgesteld in deze studie is dat perceptie van studieloopbaanbegeleiders aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid 'plannen' bij mbo-studenten positiever is dan de perceptie van de studenten zelf. De resultaten in deze studie bieden ondersteuning voor deze hypothese 1. De grootste verschillen in perceptie bestaan in de aspecten ordenen, monitoren, prioritering en korte termijnplanning. In deze aspecten zullen studieloopbaanbegeleiders dus het meeste moeten investeren tijdens studieloopbaangesprekken om het verschil in perceptie te reduceren.

### **Conclusie leerdoelen stellen**

Uit de resultaten van deze studie komt naar voren dat mbo-studenten de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid leerdoelen stellen een gemiddelde score toekennen van 3.22. Dit houdt in dat mbo-studenten in lichte mate positief zijn over deze bijdrage. Uit het theoretisch onderzoek van deze studie komt naar voren dat er een neutrale en wellicht zelfs negatieve tendens verwacht kan worden in de perceptie van mbo-studenten. De resultaten van deze studie spreken dit echter tegen. Uit de onderzoeksresultaten van de studieloopbaanbegeleiders komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders een gemiddelde score van 3.61. Net als bij de vaardigheid plannen zijn studieloopbaanbegeleiders hier dus overwegend positief. Deze resultaten onderschrijven de verwachtingen zoals omschreven in het theoretisch onderzoek.

### **Verschillen en overeenkomsten in perceptie plannen**

Het grootste verschil in perceptie op het construct leerdoelen stellen wordt waargenomen in het aspect 'realistisch opstellen van een leerdoel'. Dit verschil komt met name voort uit de zeer hoge score die studieloopbaanbegeleiders toekennen aan dit aspect.

De grootste overeenkomst is waarneembaar in het aspect 'het opstellen van een acceptabel leerdoel'. Op twee vragen, met betrekking tot dit aspect, kennen zowel studieloopbaanbegeleiders als mbo-studenten een relatief lage score toe. Er valt dus winst te behalen op het aspect 'het opstellen van een acceptabel leerdoel', door het kleine verschil in perceptie bestaat er echter wel een situatie van waaruit gezamenlijk gewerkt kan worden aan deze verbetering.

### **College 2 en 3**

Ook voor het construct leerdoelen stellen zijn analyses gedaan voor de afzonderlijke mbo-colleges. Ook voor dit construct is het interessant is om beide colleges los van elkaar te analyseren, om te voorkomen dat algemene resultaten een vertekend beeld geven door extreme resultaten bij een van de colleges. Op beide colleges kennen studieloopbaanbegeleiders een hogere score toe dan mbo-studenten aan het construct leerdoelen stellen. Op College 3 betreft het echter een significant verschil, op College 2 is dit niet het geval. Enkel voor College 3 kan gesteld worden dat er studieloopbaanbegeleiders duidelijk positiever zijn dan studenten over de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de ontwikkeling van leerdoelen stellen.

### **Hypothese 2**

De tweede hypothese die is opgesteld in deze studie is dat perceptie van studieloopbaanbegeleiders aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid 'leerdoelen stellen' bij mbo-studenten positiever is dan de perceptie van de studenten zelf. De resultaten in deze studie bieden ondersteuning voor deze hypothese 2. Het grootste verschil in perceptie bestaat in het aspecten 'het realistisch opstellen van een leerdoel'. Opvallend is dat het verschil in perceptie kleiner is dan het gevonden verschil in perceptie op het construct plannen.

Uit deze studie blijkt dat er voor mbo-colleges en specifiek voor studieloopbaanbegeleiders een taak ligt in het verkleinen van het verschil in perceptie op de bijdrage van studieloopbaangesprekken aan de gemeten zelfregulerende vaardigheden. De beoogde, positieve effecten van studieloopbaanbegeleiding in het mbo blijven uit, dit betekent dat mbo-colleges hard zullen moeten werken om de beoogde effecten waar te maken. Wel is te zien dat gemiddeld genomen zowel studenten als begeleiders licht positief tegenover studieloopbaangesprekken staan als het gaat om ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’. Door meer onderzoek te doen naar op welke aspecten de grootste verschillen in perceptie bestaan en naar de oorzaak van het verschil in perceptie tussen begeleider en student, zouden stappen gezet kunnen worden om een verbeteringslag te maken.

### **Discussie**

Het onderzoek dat in deze studie is verricht naar de perceptie op studieloopbaanbegeleiding voor de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’ onder mbo-studenten, is uitgevoerd onder 75 studenten en dertien studieloopbaanbegeleiders. Het is wenselijk voor vervolgonderzoek om meer studenten en studieloopbaanbegeleiders te ondervragen. Daar er binnen MBO-colleges altijd meer studenten dan begeleiders zijn, is het van belang om veel colleges te benaderen om zodoende voldoende begeleiders te kunnen ondervragen. Op basis van een klein aantal begeleiders, zoals in deze studie, kunnen resultaten namelijk moeilijk gegeneraliseerd worden. Door de kwantitatieve opzet van dit onderzoek is het mogelijk om in verder onderzoek colleges door heel het land te benaderen om, al dan niet digitaal, deel te nemen. Hierdoor kunnen betere conclusies getrokken worden aangaande zelfregulerende vaardigheden in het MBO en met name aangaande de perceptie van studieloopbaanbegeleiders.

Het onderzoek is uitgevoerd onder studenten die studeren in zowel de richting ICT als Marketing en Communicatie. Het onderzoek is uitgevoerd op colleges uit de Randstad en enkele steden in Noord-Limburg. Deze studie heeft de colleges los van elkaar geanalyseerd, om te voorkomen dat mogelijk extreme resultaten van een van de colleges een vertekend beeld geeft. Deze studie heeft verder echter geen rekening gehouden met wat de oorzaken van de verschillen zouden kunnen zijn. Studierichting, geografische ligging, leeftijd of sekse van de deelnemers zijn slechts enkele voorbeelden van mogelijke oorzaken van verschil. Voor vervolgstudie zou het echter wel raadzaam zijn om dergelijke aspecten mee te nemen.

Voor beide onderzochte constructen heeft deze studie een significant verschil gevonden tussen de perceptie van begeleiders en studenten, en daarmee ondersteuning gevonden voor de twee hypothesen. In deze bevindingen geldt echter dat er rekening moet worden gehouden met het lage aantal respondenten. Eenzelfde onderzoek bij een groter aantal respondenten kan de gevonden resultaten beter duiden.

De gebruikte vragenlijst in dit onderzoek zal in eventueel vervolgonderzoek verbeterd moeten worden. In de huidige versie zijn tien vragen opgenomen over het construct ‘plannen’ en tien vragen



over het construct ‘leerdoelen stellen’. Bij wijze van pilot is de vragenlijst afgenomen bij twintig mbo-studenten van College I. Op de verkregen gegevens is een factoranalyse uitgevoerd waar slechts één achterliggende factor, te omschrijven als ‘plannen en leerdoelen stellen’, is gevonden. Idealiter zouden twee achterliggende factoren te onderscheiden moeten zijn die de constructen ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’ apart van elkaar vertegenwoordigen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat uit onderzoek van Meijer, Veenman en Van Hout-Wolters (2006) naar voren komt dat plannen en doelen stellen moeilijk los te koppelen zijn door een grote overlap in definitie. In dit onderzoek zijn, ondanks het vinden van slechts één achterliggende factor, de analyses voor de constructen apart uitgevoerd. Dit is gedaan, omdat op basis van theoretisch onderzoek in deze studie de operationalisering van beide constructen duidelijk is afgebakend. Daarnaast geldt ook hier dat op basis van het kleine aantal respondenten de gevonden resultaten mogelijk op toeval berusten.

In de vragenlijst zijn naast de twee vragen met betrekking tot de constructen, twee vragen gesteld met betrekking tot de perceptie op het nut van studieloopbaangesprekken. Deze vragen dragen niet bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen van deze studie en zijn om deze reden ook niet geanalyseerd. Daarmee betreffen het irrelevante vragen voor deze studie, welke voor vervolgonderzoek niet opgenomen dienen te worden in de vragenlijst.

In vervolgonderzoek zal bekeken moeten worden of het aspect ‘meetbaar’, van het construct ‘leerdoelen stellen’, anders geoperationaliseerd moet worden. Twee vragen in de vragenlijst hadden betrekking op dit aspect. Op een van deze vragen is een significant verschil in perceptie gevonden en op de andere vraag een duidelijke overeenkomst. Dit zou kunnen betekenen dat het begrip ‘meetbaar’ uit verschillende aspecten bestaat en daarom verder uitgesplitst dient te worden.

Een laatste beperking van deze studie heeft betrekking op de oorzaak van het verschil in perceptie. Hier heeft deze studie zich niet op gericht en er bestaat dus geen inzicht in de verschillende redenen voor de gevonden verschillen en overeenkomsten. Wanneer de oorzaak bekend zou zijn, kan gewerkt worden aan de oplossing. Vervolgonderzoek naar deze oorzaak zou om die reden ook raadzaam zijn. Kwalitatief onderzoek zou hier een oplossing kunnen bieden.

Een vervolg van dit onderzoek op grotere schaal, bij een grotere groep respondenten en bij meer colleges, is aan te raden. Hierbij zou rekening gehouden dienen te worden met de beperkingen van deze studie zoals beschreven in de discussie. Deze studie zou als pilot kunnen dienen en een goede basis kunnen vormen voor grootschalig onderzoek op colleges door heel Nederland, om structureel in kaart te brengen wat het effect is van studieloopbaangesprekken op de zelfregulerende vaardigheden ‘plannen’ en ‘leerdoelen stellen’ bij mbo-studenten.

## Referentielijst

- Beijnum, J. van. (2009) *Het uitgangspunt van de succesvolle SLB-ers. Een vergelijking van de opvattingen van docenten over hun handelen als SLB-er*. In: Meijers, F. & Kuijpers, M. (2010). *Uit de schijn werpers, in het daglicht. Van monoloog naar dialoog*. Leiden: De Haagse Hogeschool P.83
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward integration of theory and practice in self-regulation? *Educational psychologist*, 18, 199-210.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I. & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*, 40(6), 373-384.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682 – 697.
- Evers, E., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP/COTAN.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906 – 911.
- Harrington, T.F. & Harrigan, T.A. (2006). 'Practice and Research in Career Counseling and Development-2005'. *The Career Development Quarterly December*, 55, pp. 98-167.
- JOB (2007). *JOB-Monitor 2007. Onderzoeksresultaten Odin 4*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- Kiss, I. & T.B. Borb'ely-Pecze (2009). *Evidence-based indicators in career orientation/LLG: Recent developments in Hungary*. Paper presented at ELGPN Network Meeting, Luxembourg, 18-20 March 2009.
- Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog: Over leren kiezen (en) leren praten [Career dialogue: About learning to choose (and) learning to talk]. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs [Career learning: Research and development in education]*, 241-260. Antwerpen: Garant.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs: Hoe werkt het?* Driebergen, Nederland: HPBO.
- Light, R.J. (2001). *Making the Most of College: Students speak their minds*. Cambridge (Massachusetts), Verenigde Staten van Amerika: Harvard University Press.
- Luken, T. (2008). *De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. In Kuijpers, M. & Meijers, F. (red.) (2008). *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. P. 127-151. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Luken, T., (2009a). Kiezen of binden? De Rol van binding en studieloopbaanbegeleiding bij het verbeteren van het studierendement. *Biloba onderwijsorganisatie*, 6, 31-44. Eindhoven, Nederland: Fontys.

- Luken, T. (2009b). Handboek effectief opleiden. *Van kiezen naar leren: naar een effectiever begrip van (studie)loopbaanontwikkeling*. Reed Business: Doetinchem.
- Manners, J., Durkin, K., & Nesdale, A. (2004). Promoting advanced ego development among adults. *Journal of Adult Development, 11*(1), 19-27.
- Mbo Raad (2007). *mbo in feiten en cijfers*. De Bilt: mbo Raad
- Meijer, J., & Riemersma, F. (1986). Analysis of thinking aloud protocols. *Instructional Science, 15*(1), 3 – 19.
- 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*, 209-237.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Wijziging van onder meer de Wet educatie en beroepsonderwijs inzake de invoering van een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs* (Wetsvoorstelnummer: 32316). Verkregen op 17 februari 2011, van:  
[http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j4nvgs5kjg27kof\\_j9vvihlf299q0sr/vicu88vwgezd/f=/kst140847.pdf](http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j4nvgs5kjg27kof_j9vvihlf299q0sr/vicu88vwgezd/f=/kst140847.pdf)
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Den Brok, P. (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 and Training, 60*:1, 75-91. DOI: 10.1080/13636820701828903
- Mittendorff, K. , den Brok, P. & Beijaard, D. (2010). 'Career conversations in vocational schools', *British Journal of Guidance & Counselling, 38*: 2, 143 — 165. DOI: 10.1080/03069881003601007.
- Onderwijsraad (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- O'Neill, J. (2000). SMART Goals, SMART School: Setting goals that connect to the classroom and focus on student learning helps educators see, learn from and communicate their results. *Educational leadership, 2*, 46-50.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Plant, P. (2009). *Quality in Careers Education and Guidance*. Paper presented for ELGPN, February 2009.
- ROC Eindhoven (2010). Begeleidingsinstrument studieloopbaanbegeleiding. Verkregen op 12 februari 2011, van: <http://www-dsz.service.rug.nl/los/ORG/metvaar.htm>.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. Londen, Engeland: Norton
- Thomas, G.P. (2003). Conceptualization, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments: the

- metacognitive orientation learning environment scale- science (moles-s). *Learning environment research*, 6, 175-197.
- Veenman, M. V. J. (1993). Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 7(2), 187 – 209.
- Vianen, A. van (2008). Heden en toekomst van loopbaanadvies en coaching. *NSVP Journaal*, 4, 7.
- Zimmerman, B.J., (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41-2, 64-70.

## Bijlage 1 Vragenlijst studenten

## Vragenlijst plannen en doelen stellen door SLB-gesprekken

Ik volg de opleiding: Niveau:					
Leerjaar:					
MBO college:					
	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
1. Ik vind SLB-gesprekken nuttig	1	2	3	4	5
2. Ik denk dat mijn SLB-begeleider de SLB-gesprekken nuttig vindt.	1	2	3	4	5
<b>SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat ik:</b>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
3. Voordat ik aan een opdracht begin, ik mezelf eerst op de hoogte stel van wat er gedaan moet worden	1	2	3	4	5
4. De taken die ik moet uitvoeren voor mezelf op een rijtje zet.	1	2	3	4	5
5. Bedenk hoe ik een bepaald doel kan bereiken.	1	2	3	4	5
6. Tussentijds bekijk of ik mij nog aan de planning houd.	1	2	3	4	5
7. Tussentijds bedenk of mijn gekozen werkwijze de beste/juiste is.	1	2	3	4	5
8. Mijn werkwijze aanpas als ik merk dat ik niet meer volgens planning werk.	1	2	3	4	5
9. Probeer in te zien welke zaken belangrijk zijn om af te maken, voordat ik met andere, minder belangrijke zaken, verder ga.	1	2	3	4	5
10. Wanneer ik niet meer volgens mijn planning werk, ik mezelf motiveer/toespreek toch door te werken	1	2	3	4	5

11. Een planning maak voor de korte termijn.	1	2	3	4	5
12. Een planning maak voor de lange termijn.	1	2	3	4	5
<b>SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat ik:</b>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
13. Wanneer ik een studiedoel stel, in kan zien of dit doel haalbaar is.	1	2	3	4	5
14. Een deadline bepaal waarop mijn studiedoel behaald moet zijn.	1	2	3	4	5
15. Bedenk wat ik wil bereiken in mijn carrière.	1	2	3	4	5
16. Bij het stellen van een studiedoel nadenk over de gevolgen van dat studiedoel voor mij.	1	2	3	4	5
17. Bij het stellen van een studiedoel nadenk over de gevolgen van dat studiedoel voor anderen.	1	2	3	4	5
18. Nu kan inzien dat mijn studiedoel bereikt is.	1	2	3	4	5
19. Wanneer ik volgens mijzelf een leerdoel heb bereikt, dit check bij een leraar.	1	2	3	4	5
20. Tussendoelen stel om in stappen het uiteindelijke doel te bereiken.	1	2	3	4	5
21. Bewust probeer om te oefenen met situaties waardoor ik een leerdoel kan bereiken.	1	2	3	4	5
22. Probeer te bedenken op welke manier ik iets kan leren.	1	2	3	4	5

## Bijlage 2 Vragenlijst begeleiders

### Vragenlijst plannen en doelen stellen door SLB-gesprekken

Ik ben studieloopbaanbegeleider voor de opleiding: Niveau:					
MBO college:					
	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
1. Ik denk dat de studenten SLB-gesprekken nuttig vinden.	1	2	3	4	5
2. Ik vind SLB-gesprekken nuttig.	1	2	3	4	5
<b>SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat studenten:</b>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
3. Zich voor het uitvoeren van een opdracht eerst globaal oriënteren op wat er gedaan moet worden.	1	2	3	4	5
4. De taken die ze moeten uitvoeren voor zichzelf op een rijtje hebben gezet.	1	2	3	4	5
5. Bedenken hoe ze een bepaald doel kunnen bereiken.	1	2	3	4	5
6. Tussentijds bekijken of zij zich nog aan de planning houden.	1	2	3	4	5
7. Tussentijds bedenken of de gekozen werkwijze ook de beste/juiste is.	1	2	3	4	5
8. De gekozen werkwijze aanpassen wanneer ze niet meer volgens planning werken.	1	2	3	4	5
9. Proberen te bedenken welke zaken belangrijk zijn en welke niet om het gestelde doel te bereiken.	1	2	3	4	5
10. Wanneer ze niet meer volgens planning lopen, op verschillende manieren proberen zichzelf te motiveren.	1	2	3	4	5

11. Een planning maken voor de korte termijn.	1	2	3	4	5
12. Een planning maken voor de lange termijn.	1	2	3	4	5
<b>SLB-gesprekken hebben eraan bijgedragen dat studenten:</b>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Geen mening</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
13. Wanneer ze studiedoelen stellen voor zichzelf bedenken of het doel realistisch is om te behalen.	1	2	3	4	5
14. Een deadline verbinden aan het stellen van studiedoelen.	1	2	3	4	5
15. Bedenken wat ze willen bereiken in hun carrière.	1	2	3	4	5
16. Bij het stellen van een studiedoel nadenken over de gevolgen van dat studiedoel voor zichzelf.	1	2	3	4	5
17. Bij het stellen van een studiedoel nadenken over de gevolgen van dat studiedoel voor anderen.	1	2	3	4	5
18. Nadenken of het gestelde leerdoel meetbaar is.	1	2	3	4	5
19. Wanneer zij denken dat ze een leerdoel behaald hebben, dit checken bij een leerkracht.	1	2	3	4	5
20. Tussendoelen stel om in stappen het uiteindelijke doel te bereiken.	1	2	3	4	5
21. Bewust proberen om te oefenen met situaties waardoor ze een leerdoel kunnen bereiken.	1	2	3	4	5
22. Probeer te bedenken op welke manier ze iets kunnen leren.	1	2	3	4	5