

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Groepsbijeenkomsten studieloopbaanbegeleiding in de steigers vanwege lage opkomst

Een onderzoek naar het effect van drie factoren op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Student: Mariëtte Vugts (3331687)

Begeleidende docent: Frans Prins

Tweede beoordelaar: Daniëlle Vlaanderen

Opdrachtgever: Instituut Sport- en Beweging Studies, Diane Kamphuis

Datum: Juni 2011

Voorwoord

Hier voor u ligt de masterthesis die ik heb geschreven in de eindfase van de Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering.

Tijdens mijn stageperiode bij het Instituut Sport en Beweging Studies [ISBS] van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, bleek dat het vak studieloopbaanbegeleiding geen populair onderdeel van de opleiding is bij de studenten. Ondanks dat het een verplicht vak is, zijn de studenten zijn vaak afwezig bij de groepsbijeenkomsten. Ik heb vanaf drie verschillende invalshoeken proberen te kijken of deze van invloed zijn geweest of de student wel of niet aanwezig waren tijdens de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Deze invalshoeken zijn allen bekeken vanuit de perceptie van de propedeuse student.

Ik hoop dat u dit verslag met plezier zult lezen en dat het resultaat van mijn inspanningen een mogelijk begin is voor eventuele vervolgonderzoeken, nuttig kan zijn voor studieloopbaanbegeleiders of voor de ontwikkeling van de inhoud en planning van het vak studieloopbaanbegeleiding bij ISBS.

Ik wil een aantal mensen persoonlijk bedanken voor hun ondersteuning en adviezen (ieder op eigen manier). Bedankt Frans Prins, Diane Kamphuis, Marlieke Boon, Ynte Essers en Timme Koster! Dankzij jullie heb ik mijn onderzoek tot een goed einde kunnen brengen.

Tot slot wil alle studenten bedanken die de tijd hebben genomen om deel te nemen aan dit onderzoek. Zonder jullie medewerking had ik geen data en geen onderzoek.

Mariëtte Vugts

Arnhem, juni 2011

Samenvatting

Studieloopbaanbegeleiding wordt gezien als een belangrijk onderdeel binnen het hedendaags beroepsonderwijs. Uit de praktijk blijkt dat studenten dit onderdeel niet altijd even belangrijk vinden. In dit onderzoek is onderzocht of de mate van motivatie van studenten ten aanzien van groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding, het interpersoonlijk gedrag van studieloopbaanbegeleiders en de overeenkomst tussen de wens van de student en de ervaren inhoud van het programma invloed heeft op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiding. Met behulp van vragenlijsten is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd onder 120 propedeusestudenten van het Instituut Sport- en Bewegingsstudies van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Resultaten tonen aan dat intrinsieke motivatie van de student en de mate van vriendelijk en behulpzaam gedrag van de studieloopbaanbegeleider een positief effect hebben op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten. De mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider heeft indirect effect op deze aanwezigheid. Het blijkt dat geslacht, leeftijd en de opleiding van de student geen effect heeft op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Veel uitkomsten bevestigen eerdere studies, maar er zijn ook nieuwe resultaten gevonden. Deze worden samen met mogelijke verklaringen, praktische redeneringen en suggesties voor vervolgonderzoek besproken in de discussie.

Aanleiding

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het afstudeeronderzoek van de Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering aan de Universiteit Utrecht en is gedaan in opdracht van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen [HAN], bij het instituut van Sport en Bewegingsstudies [ISBS].

Enkele jaren geleden is binnen het hoger beroepsonderwijs competentiegericht onderwijs populair geworden, zowel in Nederland als in andere landen (Korthagen, 2004). Binnen deze onderwijsvorm wordt er een sterk accent op zelfsturing en zelfstandig leren gelegd (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). Ook bij de HAN geven ze extra aandacht aan zelfsturing. Rond 2000 is er een project gestart om het HAN-onderwijs beter te laten aansluiten bij de beroepspraktijk. Met dit project wilden zij beter aansluiten bij de verschillen tussen studenten, hun leerstijlen, vragen en achtergronden. Dit project heet 'HAN Onderwijs Flexibilisering', kortweg HOF-project. Hierin is zelfsturing een belangrijk uitgangspunt, naast beroepsgerichtheid en flexibilisering (HAN, 2006).

Om studenten binnen het beroepsonderwijs te ondersteunen bij dit proces van zelfsturing is 'studieloopbaanbegeleiding' ontstaan. Er is in Nederland in het beroepsonderwijs veel geld en tijd geïnvesteerd in studieloopbaanbegeleiding. Ondanks deze investering zijn er duidelijke signalen van ontevredenheid vanuit studenten naar deze begeleiding (Luken, 2009a, 2009b). Doordat de opkomst bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding in het propedeusejaar van het ISBS te wensen over laat, vinden de studieloopbaanbegeleiders dat veel studenten ongemotiveerd zijn. Ook krijgen docenten regelmatig van de studenten te horen dat zij het nut van studieloopbaanbegeleiding niet inzien. Opleidingen zijn vrij in het organiseren van het vak studieloopbaanbegeleiding (De Bie & De Kleijn, 2001). Het ISBS van de HAN heeft drie opleidingen en het vak studieloopbaanbegeleiding is binnen deze opleidingen ongeveer hetzelfde ingericht. In het eerste jaar, het propedeusejaar, krijgen de studenten bijna wekelijks groepsbijeenkomsten en wordt ongeveer drie keer in het propedeusejaar een individueel gesprek, met de studieloopbaanbegeleider, ingepland. In de volgende jaren, de hoofdfasen, worden door logistieke redenen geen groepsbijeenkomsten meer gepland, maar individuele gesprekken. Bij zowel de groepsbijeenkomsten als de individuele gesprekken, met de bijbehorende opdrachten, is aanwezigheid verplicht (Instituut Sport- en Bewegingsstudies [ISBS], 2009).

Bij het ISBS blijkt uit de praktijk dat studenten wel aanwezig zijn bij de individuele gesprekken met de studieloopbaanbegeleider, maar dat de opkomst bij de groepsbijeenkomsten regelmatig

minimaal is. Er zijn verder geen consequenties verbonden wanneer een student niet aanwezig is. Deze aanwezigheid van de groepsbijeenkomsten is in dit onderzoek nader bekeken, waarbij de invloed hierop bekeken is vanuit drie factoren, vanuit de student, de studieloopbaanbegeleider en het programma. Deze drie factoren zijn allen gemeten vanuit de perceptie van de student.

Theoretisch Kader

Zelfsturing in competentiegericht onderwijs

Sinds de komst van competentiegericht onderwijs is er veel veranderd in het Nederlandse onderwijs. Het competentiegericht onderwijs is ontstaan vanuit de onvrede over de transfer van het onderwijs naar de beroepspraktijk (Eraut, 1994; Korthagen, 2004; Van Merriënboer & Kirschner, 2007). Volgens de deskundigen zat er een te groot gat tussen wat er geleerd werd op school en wat de beginnende werknemers daadwerkelijk moest kennen en kunnen in de praktijk. In competentiegericht onderwijs worden realistische en complexe taken als uitgangspunt genomen. Door het creëren van zo authentiek mogelijke contexten wordt dit onderwijs effectief (Gulikers, 2009; Van Merriënboer & Kirschner, 2007).

Het begrip 'competentie' komt oorspronkelijk uit het bedrijfsleven en bedrijfsopleidingen, maar wordt tegenwoordig ook veelvuldig toegepast in het onderwijs. Competentie is een integratie van kennis, vaardigheden en attituden (Simons, 2003; Van Merriënboer et al., 2002; Sultana, 2009). Het leren aan de hand van projecten, casussen en problemen zijn belangrijke kenmerken van competentiegerichte onderwijs en wordt met name in het beroepsonderwijs toegepast. Er wordt hierbinnen een sterk accent gelegd op zelfstandig leren (Van Merriënboer et al., 2002) en heeft een studentgestuurde benadering. Deze benadering houdt in dat studenten de mogelijkheid hebben zelf invloed uit te oefenen op de inhoud van hun eigen studie en zelf invloed uit te oefenen op hoe en wat ze leren (Kuijpers, 2008). Studenten leren en ervaren op deze manier dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen ontwikkelproces, wat vervolgens van toepassing zal zijn in hun latere leven en carrière. Het beroepsonderwijs moet studenten opleiden die na hun opleiding in staat zijn zelfstandig te denken, zelf beslissingen kunnen nemen en zelf het belang inzien dat ze zichzelf voortdurend bijscholen. De student speelt dus zelf een belangrijke rol in het bepalen en het monitoren van hun eigen competentieontwikkeling (Vermunt, 2006; Simons, 2003). Bij het realiseren van de aansluiting van het onderwijs bij het beroepenveld komt zelfsturing centraal te staan.

Zelfsturing is in onderwijskundig onderzoek de laatste jaren een belangrijk begrip geworden. Zelfsturing wordt gezien als een doorlopend proces waarin men handelingen richt op het bereiken van doelen die men zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herziet (Luken, 2008). Het onderwijs gaat er vanuit dat de student zichzelf in leersituaties kan leiden en bereid is problemen aan te pakken. Luken (2008) geeft in zijn publicaties aan dat de verantwoordelijkheid steeds meer komt te liggen bij de student zelf. Van de studenten wordt verwacht dat ze hun eigen doelen stellen en daarbij hun manier van leren erop aanpassen. Het zelf formuleren van (eigen) leerdoelen wordt gezien als een belangrijke sturingsactiviteit en wordt veel waarde aan gehecht binnen de zelfsturing. Van studenten kan niet verwacht worden dat zij direct volledig zelfsturend zijn. Er zullen tijdens de opleiding vormen van gedeelde sturing moeten worden aangeboden om studenten voor te bereiden op de beroepspraktijk waarin zelfsturend vermogen noodzakelijk is voor professionele ontwikkeling (Simons, 1997; Taks, 2003).

Studieloopbaanbegeleiding

Om de studenten te ondersteunen bij de eerdergenoemde zelfsturing binnen het competentiegericht onderwijs is studieloopbaanbegeleiding gekomen. Studieloopbaanbegeleiding maakt deel uit van het competentiegericht onderwijs en is met name gericht op het ondersteunen van studenten in hun zoektocht naar wat de opleiding en het beroep inhouden en hoe hun studieloopbaan vervolgens ingericht kan worden (De Bie & De Kleijn, 2001).

Om de transfer tussen de opleiding en de arbeidsmarkt verhogen is het goed dat studenten tijdens de opleiding al goed na denken over wat zij willen, wie zij zijn en wat hun doelen zijn. Op vragen als “Wie ben ik?”, “Wat vind ik leuk?” en “Wat wil ik later gaan doen?” zal antwoord op gevonden moeten worden (Mittendorff, Jochems, Meijers & Den Brok, 2008; Mittendorff, 2010).

De bedoeling van deze begeleiding is dat studenten inzicht krijgen in hun studieloopbaan en daarnaast ook greep krijgen in hun eigen leerproces en daaraan betekenis kunnen geven. Door terug te kijken op ervaringen en te reflecteren wordt hun eigen leer- en ontwikkelproces meer inzichtelijk. Het is de bedoeling dat tijdens deze begeleiding wordt gekeken naar interesses, capaciteiten en wensen van de student. De student kan analyseren wat hij wilt bereiken en kan op die manier tot zelfkennis komen (De Bie & De Kleijn, 2001).

Scholen en opleidingen zijn vrij in de vormgeving en de invulling van het programma van hun studieloopbaanbegeleiding. Vaak wordt er zowel gebruik gemaakt van individuele gesprekken tussen de student en de studieloopbaanbegeleider als van groepsbijeenkomsten (Meijers, 2008; Luken, 2009a, 2009b; Mittendorff, 2010). Er zijn verschillende argumenten waarom opleidingen de groepsbijeenkomsten in het programma van de studieloopbaanbegeleiding opnemen. Allereerst sluiten deze groepsbijeenkomsten aan bij de sociaal-constructivistische benadering van het competentiegericht onderwijs. Deze sociaal-constructivistische benadering gaat ervan uit dat iemand kennis construeert in interactie met de werkelijkheid om zich heen. Het sociaal-constructivisme heeft als uitgangspunt dat studenten door middel van samenwerking met anderen hun eigen kennis en vaardigheden construeren. Informatie wordt van buitenaf aangeboden. Deze wordt niet rechtstreeks opgenomen, maar wordt volgens het sociaal-constructivisme geconstrueerd in interactie met medecursisten, docenten, boeken, internet enzovoort. De student geeft zelf betekenis aan de leerinhoud, waarbij hij sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in zijn sociale omgeving. 'Er is niet één waarheid, maar er zijn er vele naast elkaar' (Simons, 1999, p. 2). Studenten kunnen op deze manier veel leren van elkaar. Ze zitten in dezelfde positie, moeten dezelfde soorten opdrachten maken in dezelfde context, praten dezelfde taal en hebben dezelfde soort vragen wat voor buitenstaanders misschien rare of domme vragen lijken te zijn (Boud, Cohen, & Sampson, 2001). Ze leren doordat zij hun kennis, ideeën en ervaringen met elkaar delen. Leren wordt binnen deze stroming gezien als een actief, constructief en doelgericht proces. Studenten die actief bezig zijn met het leermateriaal en meer zelfsturend zijn, hebben een hogere leeropbrengst dan wanneer dit minder het geval is (Onderwijsraad, 2003). Door de interactie stimuleren zij elkaar om na te denken over de toekomst. Uit onderzoek van Moust en Schmidt (1994) blijkt dat studenten elkaars problemen beter begrijpen dan een docent, ze zijn geïnteresseerd in elkaars leven en ideeën en zijn geïnteresseerd in elkaar als persoon. Daar bovenop ervaren studenten minder autoriteit bij elkaar dan bij een docent of studieloopbaanbegeleider.

Opleidingen geven de voorkeur aan de groepsbijeenkomsten ook vanwege praktische redenen. Het begeleiden van een groep is om logistieke en economische redenen efficiënter dan individuele bijeenkomsten. De studieloopbaanbegeleiders kunnen zo meer studenten bereiken in het hetzelfde tijdbestek en kunnen ze hun tijd in andere (belangrijke) bezigheden stoppen (Reigeluth, 1999; Topping, 1996).

De studieloopbaanbegeleider

Vaak zijn het de docenten die de rol van studieloopbaanbegeleider op zich nemen. Binnen het hedendaagse beroepsonderwijs is de rol van de docent veranderd ten opzichte van het traditioneel onderwijs. De rol van de docent is veranderd van de expert die zijn of haar kennis overbrengt op de studenten naar een meer begeleidende en coachende rol in het leer- en ontwikkelproces van de studenten (Biemans et al., 2004; Vermunt, 2006).

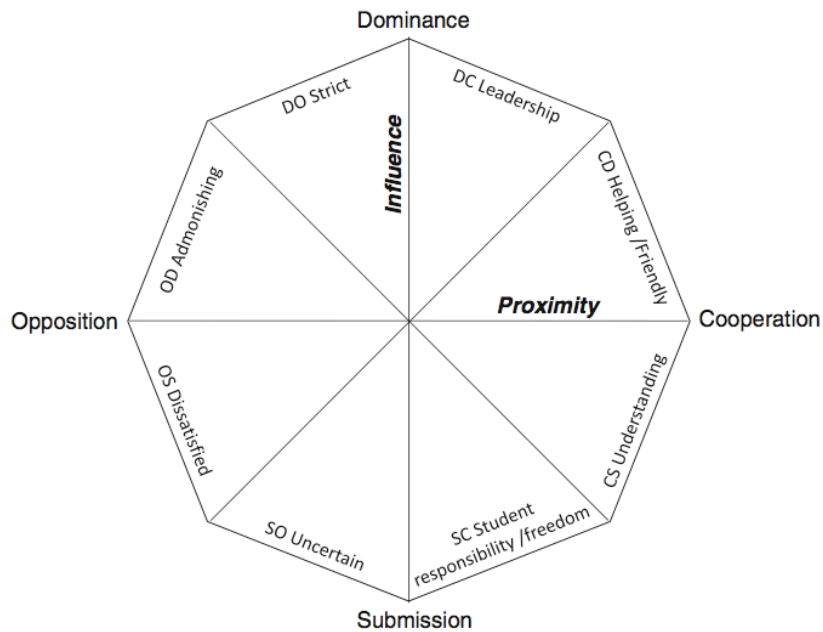
Het gaat bij studieloopbaanbegeleiding onder andere om plannen maken en het uitvoeren daarvan, waarbij de studieloopbaanbegeleider de studenten ondersteunt en stimuleert (De Bie & De Kleijn, 2001; Onderwijsraad, 2003; Mittendorff, 2010). Door vragen te stellen, oefeningen en testen voor te leggen en eventueel, wanneer het nodig is de studenten door te verwijzen, helpt de studieloopbaanbegeleider studenten in het proces (De Bie & De Kleijn, 2001). Daarnaast ondersteunt hij studenten door informatie te geven of laten geven over het desbetreffende onderwerp (beroep of studie) en studenten te laten nadenken over hun eigen interesses, capaciteiten en wensen. Dit kan bijvoorbeeld door ze te vragen terug te kijken op de gedane acties en om na te denken over de toekomst.

De mate van de ondersteuning is afhankelijk van de vraag van de student en zal geleidelijk aan steeds minder worden (Driscoll, 2005; Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004). Wanneer bij de student de kennis en zelfstandigheid groeit, wordt de ondersteuning geleidelijk afgebouwd (Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002; Driscoll, 2005; Van Merriënboer & Kirschner, 2007).

Een valkuil van de studieloopbaanbegeleiding is de vrijblijvendheid (De Bie & De Kleijn, 2001). Soms hebben studenten nog het idee dat het een service is naar de studenten toe en dat deze begeleiding bedoeld is voor studenten met problemen. Met het gevolg dat studenten pas komen wanneer ze problemen hebben of in het ernstigste geval helemaal niet komen (Luken, 2009a). De studieloopbaanbegeleider zal de studenten hierin moeten sturen en misschien soms wel initiatief moeten nemen. *'Studenten hebben juist iemand nodig die 'in hun hoofd kruipt' en die vragen stelt die je stimuleren om een relatie te leggen tussen het werk voor de opleiding en je eigen persoonlijke leven'* (Luken, 2009a, p 9).

Een goede relatie tussen studenten en de studieloopbaanbegeleider is dan belangrijk. Mittendorff (2010) heeft in haar proefschrift onder andere de relatie tussen begeleiders en hun studenten onderzocht. Hierbij beschrijft zij dat de sleutel naar een succesvol en/of effectieve studieloopbaanbegeleiding lijkt te liggen in het hebben van een persoonlijke relatie met de student, waarbij een persoonlijke aanpak vanuit de begeleider in deze begeleiding essentieel lijkt te zijn. Daarbij beschrijft zij dat het niet per definitie om de conversatietechnieken en vaardigheden gaat die de studieloopbaanbegeleider inzet, maar dat het gaat om geïnteresseerd zijn in de student en het belang van deze studieloopbaanbegeleiding te willen delen met de student (Mittendorff, 2010). Tijdens de individuele gesprekken en ook tijdens de groepsbijeenkomsten komen persoonlijke onderwerpen aan de orde. De sfeer in de groep is hierbij van belang dat deze positief en respectvol is, zodat de student zich op z'n gemak is. Het is onder andere aan de studieloopbaanbegeleider om een prettige sfeer te creëren en te zorgen dat de student zich thuis voelt.

Uit een onderzoek bij promovendi en hun supervisor, blijkt dat de interpersoonlijke relatie tussen de student en de begeleider belangrijk is voor het succes van het promotieproject en dat de studenten hierdoor meer tevreden zijn (Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk & Wubbels, 2008). Zij bekijken het interpersoonlijk gedrag van de supervisor vanuit twee dimensies, invloed en nabijheid. Deze twee dimensies representeren twee assen in het model waaronder acht typen van gedrag liggen. Deze typen zijn: leiderschap, helpend/vriendelijk, begrijpend, verantwoordelijkheid/vrijheid student, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng. De typen van gedrag worden overzichtelijk gemaakt in een circumplexmodel (figuur 1). Elke schaal correleert het meeste met de schaal die ernaast staat in het model en het minst met de schaal die er tegenover staat in het model. Het is mogelijk dat een docent of begeleider geaccepteerd gedrag in elk van de schalen vertoond (Den Brok, Brekelmans, Levy en Wubbels, 2002).



Figuur 1. Het model voor het interpersoonlijk supervisor gedrag (Mainhard et al, 2008, p. 363).

De dimensie invloed wordt ook wel machtdimensie genoemd en gaat over de invloed die de docent heeft in de klas of op een student en over de mate van dominantie van deze docent. De dimensie nabijheid gaat over de emotionele afstand van docent tot de studenten. Hoe meer er sprake is van nabijheid hoe meer de docent zal voldoen aan de wensen en behoeften van de studenten (Wubbels et al., 2006). Brekelmans, Levy en Wubbels (2002) beschrijven dat het te verwachten is dat de rol die een docent aanneemt tijdens lessen, bijeenkomsten, gesprekken en colleges ook invloed heeft op de motivatie van de studenten. Interpersoonlijk gedrag van de docent kan hiermee gezien worden als een van de middelen om te werken aan kwaliteitsverbetering in het onderwijs (Den Brok et al., 2002).

Motivatie van studenten

Het vak studieloopbaanbegeleiding is in veel opleidingen in het hoger beroepsonderwijs opgenomen in het curriculum van het competentiegericht onderwijs. Ondanks dat het voor de student vaak een verplicht vak is, heeft het een vrijblijvend karakter. Door dit vrijblijvende karakter vraagt het iets van de motivatie van de student. Algemeen bekeken wordt motivatie gezien als een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Woolfolk, 2008).

Er zijn verschillende vormen van motivatie te onderscheiden. Een duidelijke en belangrijke scheiding kan gemaakt worden tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie wordt er deelgenomen vanuit een eigen interesse, om er plezier aan te beleven of omdat de participant wordt uitgedaagd zonder druk van externe factoren. Bij extrinsieke motivatie wordt aan iets deelgenomen vanuit factoren van buitenaf, bijvoorbeeld vanwege een beloning (Ryan & Deci, 2000). Deze verdeling is ook terug te zien in de veel gebruikte motivatietheorie van Ryan en Deci (1985; 2000), de self-determination theorie [SDT]. De SDT richt zich op het gevoel van vrijheid dat een mens ervaart bij het maken van beslissingen. De theorie gaat uit van drie psychologische basisbehoeften die motivatie sturen. Deze drie basis behoeften zijn: 1) autonomie (een gevoel van vrijheid van keuze); 2) competentie (een gevoel van effectiviteit) en 3) relatie (een gevoel van verbondenheid in contact met anderen) (Guay et al., 2000; Ryan, Rigby & Przybylski, 2006). Omgevingsfactoren kunnen deze basisbehoeften zowel bevorderen als tegenwerken (Ryan & Deci, 2000). Bij de SDT wordt een duidelijke onderverdeling gemaakt in verschillende vormen van motivatie (Ryan & Deci, 2000; Ryan, Huta & Deci, 2008). Zij verdelen motivatie in een continuüm van intrinsieke naar amotivatie, waarbij er sprake is van een afname in de interesse, zelfregulatie en autonomie (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Het continuüm volgens Deci en Ryan (2000) ziet er als volgt uit:

- *Intrinsieke motivatie*: een persoon is intrinsiek gemotiveerd indien hij of zij activiteiten doet vanwege de activiteit zelf, om hieruit plezier en tevredenheid te ervaren.

- *Extrinsieke motivatie*: hiervan is sprake indien een activiteit uitgevoerd wordt om meerdere redenen dan alleen het plezier van het uitvoeren van de activiteit. Deze vorm van motivatie is opgedeeld in geïdentificeerde regulatie en externe regulatie.

a) Geïdentificeerde regulatie staat het dichtst bij intrinsieke motivatie. Hiervan wordt gesproken wanneer een activiteit wordt uitgevoerd om een doel te bereiken en er sprake is van autonomie, een vrijheid van keuze voor de activiteit.

b) Externe regulatie volgt hierop in het continuüm, hiervan is sprake wanneer de activiteit gezien wordt als verplicht of slechts wordt uitgevoerd vanwege de beloning die ertegenover staat, bijvoorbeeld een beoordeling (een studiepunt).

- *Amotivatie*: hiervan wordt gesproken wanneer een persoon een activiteit doet zonder hier het doel van in te zien. En staat daarom aan het einde van het continuüm.

Binnen het onderwijs wordt intrinsieke motivatie gezien als de meest gewenste vorm van motivatie, omdat hier (bekeken vanuit de motivatie om te leren) de hoogste taakbetrokkenheid uit voortkomt en het leidt tot een hogere kwaliteit van leren en creativiteit (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999; Ryan & Deci, 1999). Het blijkt dat studenten die meer gemotiveerd zijn meer initiatief nemen, meer inzet tonen, meer aanhoudend zijn bij opdrachten en een groter aanpassingsvermogen hebben dan studenten die minder gemotiveerd zijn (Wolters & Rosenthal, 2000). Uit onderzoeken, die zijn uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, blijkt dat motivatie één van de belangrijkste voorspellers is van studiesucces. Daar tegenover staat dat het gebrek aan motivatie één van de belangrijkste redenen is om niet te komen opdagen in de lessen en te stoppen met de studie (Wartenbergh & Van den Broek, 2008) en kampt 43% van alle studenten met motivatieproblemen (Broek, Wiel, Pronk & Sijbers, 2006).

Uit verschillende studies (Law, Meijers & Wijers, 2002; Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff, 2010) blijkt het dat studenten nauwelijks gemotiveerd zijn voor reflectieve activiteiten in het curriculum, zoals studieloopbaanbegeleiding. Het blijkt dat reflectie wordt ervaren als een 'verplicht nummer' (Kuijpers & Meijers, 2009). Omdat intrinsieke motivatie resulteert in een hoge kwaliteit van leren en creativiteit, is het belangrijk om de factoren te vinden die deze motivatie bepalen. Studenten zijn meestal niet alleen intrinsiek, maar ook extrinsiek gemotiveerd voor hun studies. Hun motivatie is de som van intrinsieke en extrinsieke motivatie (Clement & Laga, 2005). De mate waarin studenten gemotiveerd zijn voor een bepaald vak is iets waarmee de opleiding rekening kan houden bij het ontwikkelen van een lesprogramma of een begeleidingsprogramma.

Programma-inhoud Studieloopbaanbegeleiding

Zoals eerder beschreven is het de bedoeling dat tijdens studieloopbaanbegeleiding wordt gekeken naar de interesses, capaciteiten en wensen van de student (De Bie & De Kleijn, 2001). Mittendorff (2010) beschrijft in haar proefschrift dat binnen studieloopbaanbegeleiding persoonlijke doelen en ideeën over het werkveld belangrijke onderwerpen zijn om te bespreken. Toch blijkt dat tijdens studieloopbaanbegeleiding voornamelijk het onderwerp 'studievoortgang' aan de orde komt en dat dit ten koste gaat van andere belangrijke onderwerpen (Luken, 2009a, 2009b; Mittendorff, 2010). Dit komt ook naar voren in het onderzoek naar loopbaanleren van Kuijpers en Meijers (2009). Ondanks

dat zij vinden dat de gedachten en de gevoelens van de studenten naar aanleiding van hun ervaringen met studie en werk centraal moeten staan binnen studieloopbaanbegeleiding, blijkt het toch vaak te gaan over studievoortgang en dan met name over de studieresultaten.

Om de intrinsieke motivatie van de studenten te stimuleren is het van belang dat de onderwerpen die besproken worden tijdens de studieloopbaanbegeleiding aansluit op de wensen en interesses van de studenten. Regelmatig worden de woorden 'motivatie' en 'interesse' in één zin genoemd. Wanneer studenten geïnteresseerd zijn in een bepaalde activiteit of onderwerp zijn zij eerder gemotiveerd om daaraan te participeren. Studenten worden gemotiveerd om te leren, wanneer de leerdoelen waaraan ze werken passen bij hun eigen leerbehoeften (Zimmerman, 1989). Uit het onderzoek van Haggis en Pouget (2002) blijkt dat studenten het belangrijk vinden dat zij geïnteresseerd zijn in het onderwerp en dat zij de relevantie zien van de behandelde onderwerpen tijdens de lessen. Wanneer dit niet het geval is vinden zij het moeilijk zichzelf te motiveren en te concentreren voor de desbetreffende lessen. Hierbinnen heeft de docent en in het geval van studieloopbaanbegeleiding, de studieloopbaanbegeleider, een belangrijke rol. De studieloopbaanbegeleider kan gezien worden als de intermediair tussen het aanbod van school en de studenten. Hij ondersteunt de student bij de invulling van het studieprogramma en over het algemeen gesproken begeleidt hij de student bij een resultaatgerichte studieloopbaan (HAN, 2006; ISBS, 2009). Hierbij is de interpersoonlijk relatie tussen de studieloopbaanbegeleider en de studenten belangrijk. Zo is uit eerder onderzoek gebleken dat de mate van nabijheid een rol speelt voor het versterken van de motivatie van de student ten aanzien van een specifiek onderwerp (Den Brok, 2006).

Ondanks dat er veel geïnvesteerd is in studieloopbaanbegeleiding, blijkt uit de praktijk (Luken, 2009a; 2009b) nog veel ontevredenheid te zijn. Zoals in de Aanleiding van dit onderzoek beschreven staat, wordt de onvrede bij de opleidingen binnen het ISBS onder andere geuit in een lage opkomst van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. In dit onderzoek wordt er gekeken naar drie verschillende invalshoeken die hier mogelijk van belang zijn, de student, de studieloopbaanbegeleider en het lesprogramma. Deze drie invalshoeken worden ook gebruikt in de didactische triangel (Kansanen, 1999; Berglund & Lister 2010). Berglund en Lister (2010) gebruiken deze drie invalshoeken (oftewel hoofdcomponenten) voor het beschrijven en het analyseren van een leersituatie.

Er is redelijk wat onderzoek gedaan naar studieloopbaanbegeleiding en de inhoud van het programma, echter deze onderzoeken zijn voornamelijk gericht op de individuele gesprekken en de dialoog tussen de student en de studieloopbaanbegeleider. In dit onderzoek wordt uitsluitend gekeken naar de groepsbijeenkomsten.

Naar aanleiding van de bevindingen uit de literatuur, wat beschreven is in het theoretisch kader en naar aanleiding van de vraag vanuit het ISBS is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

In hoeverre wordt de mate van aanwezigheid bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding beïnvloed door het interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider, de mate van motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding en de overeenkomst tussen de wens van de student en de ervaren inhoud betreffende het programma van de groepsbijeenkomsten.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn hypothesen geformuleerd (figuur 2):

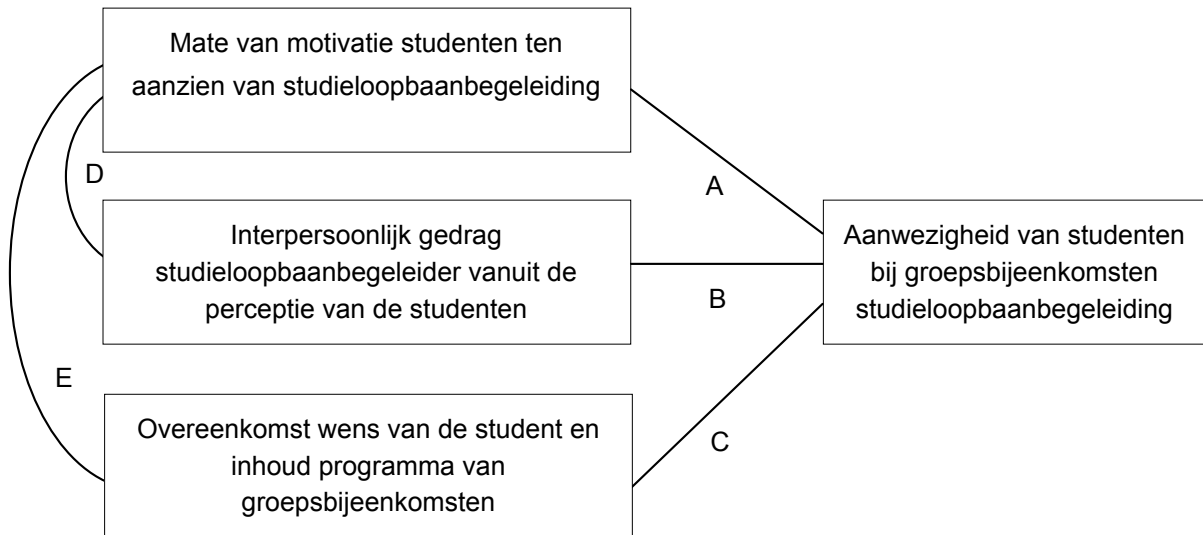
a) De mate van intrinsieke motivatie van studenten ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding heeft positieve invloed op de aanwezigheid studenten bij deze groepsbijeenkomsten. *Hoe hoger de mate intrinsieke motivatie van de studenten, hoe hoger de aanwezigheid van studenten bij van deze groepsbijeenkomsten.*

b) Het interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider heeft invloed op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. *Hoe hoger de studieloopbaanbegeleider scoort op de dimensie nabijheid, hoe hoger de aanwezigheid van van studenten bij deze groepsbijeenkomsten.*

c) De overeenkomst tussen de wens van de student en de ervaren inhoud betreffende het programma van de groepsbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiding heeft invloed op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten. *Hoe hoger de overeenkomst tussen de wens en de inhoud van het programma, hoe hoger de aanwezigheid van studenten bij deze groepsbijeenkomsten.*

d) Het interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider heeft invloed op de mate van motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. *Hoe hoger de studieloopbaanbegeleider scoort op de dimensie nabijheid, hoe hoger de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.*

e) De overeenkomst tussen de wens van de student en de ervaren inhoud betreffende het programma van de groepsbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiding heeft invloed op de mate van motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. *Hoe hoger de overeenkomst tussen de wens en inhoud van het programma, hoe hoger de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.*



Figuur 2. Grafische weergave hypothesen.

Methode

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit voltijd propedeusestudenten (N = 120) van het Instituut Sport- en Bewegingsstudies [ISBS] van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen [HAN] te Nijmegen. Binnen het ISBS zijn drie opleidingen en steekproefsgewijs zijn de propedeusestudenten van deze drie opleidingen op twee manieren benaderd, via e-mail en face-to-face. In totaal hebben 120 propedeusestudenten van het ISBS aan het onderzoek deelgenomen, waarvan 65 mannen en 55 vrouwen in de leeftijd van 17 tot en met 26 jaar. Het gemiddelde lag op 19,4 jaar. Van de 120 respondenten waren er 55 ALO-studenten (45,8%), 51 SBE-studenten (42,5%) en 14 SGM-studenten (11,7%).

Onderzoeksontwerp en procedure

Om de opgestelde hypothesen te toetsen werd er gebruik gemaakt van kwantitatief onderzoek met het karakter van een survey-onderzoek. Steekproefsgewijs is er informatie verzameld van studenten door middel van schriftelijke gestructureerde vragenlijsten, waarbij informatie is verzameld over bepaalde thema's. De participatie aan het onderzoek van de studenten was vrijwillig en anoniem. De SGM-studenten hadden in tijden van de dataverzameling geen lessen en/of bijeenkomsten meer en zijn via de e-mail benaderd (verstuurd door een seniordocent, bekend bij alle SGM-studenten). De studenten van de opleiding ALO en SBE hadden in tijden van de dataverzameling nog wel contacturen en zijn persoonlijk benaderd door docenten of door de onderzoeker. Alle studenten zijn niet tijdens studieloopbaanbegeleiding benaderd, om zo ook de studenten te bereiken die niet altijd bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding aanwezig waren.

De dataverzameling vond plaats in de maand juni, wanneer de studenten bijna een volledig schooljaar gevolgd hebben. Het invullen van de vragenlijsten duurden ongeveer 10 minuten.

Instrumenten

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een samengestelde vragenlijst met bestaande en reeds betrouwbare meetinstrumenten. De vragenlijst bestond uit vier delen.

Sociaal-demografische gegevens

In het eerste deel werden enkele sociaaldemocratische gegevens gevraagd om een beeld te krijgen van de respondent, zoals het geslacht, de leeftijd en vooropleiding.

Motivatie groepsbijeenkomsten studieloopbaanbegeleiding

Voor het meten van de motivatie van studenten om deel te nemen aan de groepsbijeenkomst van studieloopbaanbegeleiding werd gebruik gemaakt van de SIMS (Situational Motivation Scale). De theoretische basis van de SIMS ligt in de self-determinationtheory van Deci en Ryan (1985). De schalen zijn betrouwbaar bevonden met een cronbach's α van gemiddeld .83 (Guay, Vallerand & Blachard, 2000). Dit gedeelte van de vragenlijst bestond uit 16 vragen en was verdeeld in vier subschalen die corresponderen met de continuüm van de SDT die loopt van intrinsieke motivatie naar amotivatie (intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en amotivatie). De subschalen bevatten vier items. Om een gemiddelde score te kunnen berekenen van motivatie zijn de subschalen externe regulatie en amotivatie omgepooled. De antwoorden worden gescoord op een zevenpunts Likert-schaal van 1 'komt helemaal niet overeen', tot 7 'komt helemaal overeen'.

Aan het begin van dit gedeelte van de vragenlijst is gemeld dat de vragen betrekking hebben op de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Daarbij moesten ze uit gaan van de volgende vraag: 'Waarom span je je op dit moment in voor de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding?'. Voorbeelditems hiervan zijn:

- *Intrinsieke motivatie*: Omdat ik deze activiteit interessant vind;
- *geïdentificeerde regulatie*: Omdat ik dit voor mijn eigen bestwil doe;
- *externe regulatie*: Omdat het van me verwacht wordt; en
- *amotivatie*: Er zijn misschien goede redenen om deze activiteit te doen, maar persoonlijk zie ik er geen.

Interpersoonlijk gedrag studieloopbaanbegeleider

Na de vragen over de motivatie van de studenten kwam een vragenlijst over het interpersoonlijk gedrag van hun studieloopbaanbegeleider. Hiervoor was de vragenlijst gebruikt dat was ontwikkeld door Mainhard en collega's (2009), de 'Questionnaire on Supervisor–Doctoral student Interaction' [QSDI]. Dit meetinstrument is ontworpen om informatie te krijgen van de waarnemingen van promovendi over het interpersoonlijk begeleidingsstijl van de desbetreffende supervisor. De QSDI is gebaseerd op het model dat is ontwikkeld door Wubbels en collega's (1985; 2002; 2006), genaamd 'Vragenlijst Inter-persoonlijk Leraargedrag (VIL)', dat weer gebaseerd is op de interpersoonlijke cirkel van Leary (1957). Leary (1957) beschreef de relatie van het interpersoonlijk gedrag vanuit twee dimensies, namelijk 'invloed' en 'nabijheid'. De VIL was in eerste instantie ontwikkeld voor het

voortgezet onderwijs, maar in verschillende onderzoeken bleek later deze ook toepasbaar te zijn in andere vormen onderwijs (Mainhard et al., 2009, Mittendorf, 2010). De vragenlijst is verschillende keren getest en bijgesteld. De versie die in dit onderzoek is gebruikt, heeft 64 items, 8 schalen en elke schaal is betrouwbaar met een Cronbach's α tussen de .70 en de .87 (Mainhard et al, 2009). De antwoorden worden gescoord op een vijfpunts Likert-schaal van 1 'nooit', tot 5 'altijd'. De vragenlijst is in verschillende talen getoetst en betrouwbaar gebleken, waaronder ook in het Nederlands. Enkele voorbeeld items per schaal zijn:

- *Leiderschap*: Mijn studieloopbaanbegeleider geeft me veel advies;
- *helpend/vriendelijk*: Mijn studieloopbaanbegeleider reageert enthousiast om mijn initiatieven;
- *begrijpend*: Mijn studieloopbaanbegeleider luisterend naar me;
- *verantwoordelijkheid/vrijheid student*: Mijn studieloopbaanbegeleider volgt mijn voorstellen;
- *onzeker*: Mijn studieloopbaanbegeleider is onduidelijk tijdens onze gesprekken;
- *ontevreden*: Mijn studieloopbaanbegeleider denkt dat ik niks weet;
- *corrigerend*: Mijn studieloopbaanbegeleider heeft een slecht humeur tijdens onze discussies; en
- *strikt*: Mijn studieloopbaanbegeleider corrigeert me meteen wanneer is iets fouts doe.

De acht gedragstypen zijn omgerekend tot een totaalscore van de twee dimensies, waar de gedragstypen op gebaseerd zijn, Invloed en Nabijheid. Deze totaalscores van de dimensies zijn berekend aan de hand van de formules van Wubbels en Brekelmans (2005):

$$\text{Invloed} = (.92 * \text{Leiderschap}) + (.38 * \text{Helpend/vriendelijk}) - (.38 * \text{Begrijpend}) - (.92 * \text{Verantwoordelijkheid student}) - (.92 * \text{Onzeker}) - (.38 * \text{Ontevreden}) + (.38 * \text{Corrigerend}) + (.92 * \text{Strikt}).$$

$$\text{Nabijheid} = (.38 * \text{Leiderschap}) + (.92 * \text{Helpend/vriendelijk}) + (.92 * \text{Begrijpend}) + (.38 * \text{verantwoordelijkheid student}) - (.38 * \text{Onzeker}) - (.92 * \text{Ontevreden}) - (.92 * \text{Corrigerend}) - (.38 * \text{Strikt}).$$

Wens en inhoud onderwerpen

Om inzicht te krijgen in de door de studenten geprefereerde onderwerpen, was er gebruik gemaakt van het meetinstrument dat Kuijpers en Meijers (2008) hebben gebruikt in hun onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding in het (v)mbo en het hbo. Studenten hebben in een lijst met 19 onderwerpen een top vijf aangegeven waarvan zij vinden dat voornamelijk aan bod is geweest tijdens de groepsbijeenkomsten afgelopen jaar. Onderwerpen waren bijvoorbeeld studieresultaten, netwerken, talenten en toekomstdroom (tabel 4). Daarnaast hebben zij uit dezelfde lijst ook een top

vijf aangegeven waaraan zij behoefte hebben dat deze besproken worden tijdens de groepsbijeenkomsten. Kuijpers en Meijers (2008) hebben de verschillende onderwerpen verdeeld in drie categorieën; (1) studievoortgang, (2) zelf- en toekomstbeeld en (3) werk- en loopbaanactie. Van deze categorieën is er per categorie een betrouwbaarheid gemeten met een Cronbach's α van (1) $\alpha = .70$, (2) $\alpha = .81$ en (3) $\alpha = .85$.

Voorbeeld onderwerpen zijn:

- *Studievoortgang*: mijn studieresultaten;
- *zelf- en toekomstbeeld*: mijn talenten; en
- *baan en loopbaanactie*: wat de ontwikkelingen zijn in het werk waarvoor ik leer.

Er is getracht een overeenkomstscore te berekenen tussen de score van wens en de score de ervaren inhoud van het programma. Zoals eerder beschreven hebben de studenten twee maal een top vijf aangegeven. Wat op de eerste plaats komt heeft een score van 5 gekregen, de tweede plaats een score van 4 en zo verder tot en met de vijfde plaats met een score van 1. Alles wat niet de top vijf heeft gehaald, heeft een 0-score gekregen. Vervolgens is er per onderwerp gekeken of er een verschilscore is tussen de wens en de door de student ervaren inhoud van wat is behandeld tijdens de bijeenkomsten. De verschilcores zijn vervolgens gehercodeerd naar een overeenkomstscore. Een verschil van (-)5 punten heeft een 0-score gekregen, (-)4 punten verschil heeft een 1-score gekregen, tot aan een 0 punten verschil. Wanneer er geen verschil was tussen wens en ervaren inhoud, kreeg een 5-score. Alle uitkomsten per onderwerp zijn opgeteld en een gemiddelde van berekend. Dit is de overeenkomstscore tussen wens en inhoud van het programma. Deze score 'overeenkomstscore wens/inhoud' is als variabele meegenomen in de regressieanalyses. De overeenkomstscore heeft een lage betrouwbaarheid ($\alpha = .38$).

Om meer inzicht te krijgen in de wensen van de studenten werd, naast de top vijflijst, een open vraag gesteld: 'Hoe zou het vak studieloopbaanbegeleiding interessanter gemaakt kunnen worden?'. Deze antwoorden waren bekeken door meerdere onderzoekers. Zij hebben onafhankelijk van elkaar categorieën gemaakt van de meest besproken antwoorden. De lijst van onderwerpen zijn onderling besproken en eventueel aangepast. Uiteindelijk zijn er 9 categorieën uitgekomen,

Aanwezigheid bijeenkomsten

Aan de studenten werd tot slot gevraagd hoe vaak zij per blok aanwezig zijn geweest bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Zij konden een keuze maken tussen vier opties, 0-1 keer, 2-3 keer, 4-5 keer of 6-7 keer. Ook hierbij werd een open vraag gesteld, met de vraag: 'Wat was de reden van afwezigheid?'. Er werd getracht, om de aanwezigheid zo betrouwbaar mogelijk te meten, ook te kijken naar de presentielijst van de groepsbijeenkomsten.

Analyse

In dit onderzoek werd een kwantitatieve analysemethode gebruikt. De verkregen gegevens zijn na ontvangst verwerkt met het analyseprogramma SPSS. De vragenlijsten waren samengesteld uit meetinstrumenten waarvan de schalen reeds hun betrouwbaarheid hebben bewezen. Echter, niet alle meetinstrumenten zijn gebruikt voor dezelfde doelgroep en/of dezelfde functie en om die reden is er voor die meetinstrumenten een schaalanalyse (itemanalyse) uitgevoerd om de betrouwbaarheid (Cronbach's α) van de schalen te meten. Vervolgens zijn beschrijvende statistieken uitgevoerd per variabele. Na de beschrijvende statistieken zijn de relaties tussen de verschillende onafhankelijke en de afhankelijke variabelen geanalyseerd door middel van een Pearson's correlatietest. Tot zijn er verschillende regressieanalyses uitgevoerd om de hypothesen te toetsen.

Om de eerste drie hypothesen te toetsen en te kijken naar de invloed van de mate van motivatie, inter-persoonlijke gedrag van de studieloopbaanbegeleider en de overeenkomstscore wens en inhoud op aanwezigheid van de studenten is er een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd. Er werd telkens een nieuw variabele toegevoegd in mate van belangrijkheid. Eerst werd de variabele ingevoegd waarvan het meeste effect werd verwacht. Ook is dit type regressieanalyse uitgevoerd om de vierde en vijfde hypothese te toetsen en om te kijken naar de invloed van de mate van nabijheid en de overeenkomstscore wens en inhoud op de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Hierbij is na de dimensie nabijheid ook de dimensie meegenomen om een vollediger beeld te krijgen.

Om meer inzicht te krijgen naar invloeden op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten en de intrinsieke motivatie van de studenten is er een standaard regressieanalyse uitgevoerd waarbij één grote set van voorspellers is ingevoerd om te exploreren welke voorspeller invloed heeft op de afhankelijke variabele. De voorspellers hierbij zijn alle schalen van het interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider.

De twee open vragen zijn gecategoriseerd/gecodeerd door verschillende onderzoekers om zo de betrouwbaarheid te vergroten. Deze categorieën zijn opgenomen in SPSS en vervolgens een frequentieanalyse over berekend.

Resultaten

Beschrijvende statistieken per variabele

Motivatie

In tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven van de schalen van motivatie. De gemiddelde score van de studenten op motivatie ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding (M = 3.67) ligt net onder het schaalgemiddelde (schaalgemiddelde = 4).

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken van Motivatie

Variabele	Minimum	Maximum	M	Sd	α
Motivatie	1.88	5.62	3.67	.87	.83
Intrinsieke motivatie	1.00	6.25	3.34	1.16	.75
Geïdentificeerde regulatie	1.00	6.50	4.00	1.33	.83
Externe regulatie	1.25	7.00	4.69	1.24	.74
Amotivatie	1.00	7.00	3.97	1.34	.77

Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 7; N = 120

Na het uitvoeren van een variantieanalyse (tabel 2) is gebleken dat er een significant verschil is tussen het geslacht van de propedeusestudenten op de motivatie ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding ($F(1,118) = 6.43$; $r = .23$; $p < .05$). Het blijkt dat de mannelijke propedeusestudenten gemiddeld (M = 3.85) meer gemotiveerd zijn dan de vrouwelijke propedeusestudenten (M = 3.46).

Tabel 2

Variantieanalyse van Geslacht Propedeusestudenten op Gemiddelde Motivatie

	N	M	Standaardafwijking	Standaardfout
Man	65	3.85	.84	.10
Vrouw	55	3.46	.85	.11

Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 7; N = 120

Er is een positieve significante correlatie gevonden tussen de leeftijd van de studenten en de intrinsieke motivatie ten aanzien van de groepsbijeenkomsten ($r = .21$; $p < .05$). Hoe ouder de student

des te hoger de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Er is geen correlatie gevonden tussen de intrinsieke motivatie van de student en drie verschillende opleidingen die zijn onderzocht.

Interpersoonlijk gedrag

Alle schalen van het meetinstrument van interpersoonlijk gedrag zijn betrouwbaar gebleken. In eerste instantie bleek de betrouwbaarheid van de schaal Verantwoordelijkheid/vrijheid student laag ($\alpha = .42$). Wanneer één item werd verwijderd (item 6), met de stelling 'mijn studieloopbaanbegeleider reageert meegaand op mijn ideeën', werd de betrouwbaarheid hoger en kreeg een betrouwbaarheid van $\alpha = .77$ (tabel 3).

Tabel 3 *Beschrijvende Statistieken van de Schalen van Interpersoonlijk Gedrag en Dimensies Nabijheid en Invloed*

Variabele	Minimum	Maximum	M	Sd	α
Leiderschap	1.62	5.00	3.71	.66	.83
Helpend	1.75	5.00	3.77	.67	.88
Begrijpend	2.38	4.88	3.72	.53	.76
Verantwoordelijkheid student	2.29	4.86	3.57	.51	.77*
Onzeker	1.00	4.25	2.34	.70	.83
Ontevreden	1.00	3.63	1.69	.58	.80
Corrigerend	1.00	3.38	2.09	.48	.70
Strikt	1.00	3.62	2.31	.58	.77
Invloed	-4.99	3.14	.27	1.40	.77
Nabijheid	-1.36	9.27	4.44	2.10	.71

Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 5; $N = 120$; *na verwijdering item 6(SC)

De twee dimensies, invloed en nabijheid, zijn in dit onderzoek toegevoegd als variabele en zijn betrouwbaar bevonden (tabel 3). De dimensie nabijheid heeft een hoog gemiddelde ($M = 4.44$) in vergelijking met de dimensie invloed ($M = .27$). Er kan gesteld worden dat de studieloopbaanbegeleiders over het algemeen hoog scoren op de dimensie nabijheid.

Op basis van een variantieanalyse kan er geconstateerd worden dat er een significant verschil is in de dimensie invloed tussen de verschillende opleidingen, ALO ($n = 55$), SBE ($n = 51$) en SGM ($n = 14$) ($F(2,117) = 6,86$; $r = .32$; $p < .01$). Er is geen significant verschil gevonden in dimensie nabijheid tussen de drie opleidingen ($F(2,117) = 1,86$; $r = .15$; $p > .05$).

Vanwege het hoge gemiddelde bij de dimensie nabijheid is er gekeken of er verschil is in het gemiddelde tussen de mannelijke (n = 17) en de vrouwelijk (n = 8) studieloopbaanbegeleiders door middel van een ANOVA. Van alle respondenten had 67% een mannelijke studieloopbaanbegeleider en 33% een vrouwelijke studieloopbaanbegeleider. Uit de resultaten van de ANOVA is gebleken dat er geen significant verschil ($F(1,118) = .10$; $p = .76$) is tussen het geslacht van de studieloopbaanbegeleiders. Ook bij de dimensie invloed is er geen significant verschil gevonden ($F(1,118) = 1.01$; $p = .32$) tussen het geslacht van de studieloopbaanbegeleiders.

Wens en inhoud programma

De meerderheid van de studenten hebben aangegeven onderwerpen te willen bespreken tijdens de groepsbijeenkomsten die betrekking hebben op de studievoortgang (tabel 4).

Tabel 4

Geprefereerde Onderwerpen tijdens de Groepsbijeenkomsten

Item	Betreft	Wens (%)	Inhoud (%)	Vershil wens/inhoud (%)
1 Studieresultaten	Studie	68	72	4
2 Problemen in studie	Studie	55	57	2
3 Doen om studie af te ronden	Studie	51	48	3
4 Juiste beroepshouding	Studie	33	40	7
5 Volgende stap in studie voor toekomstwens	Werk- en loopbaanacties	32	8	24
6 Wat doen om een goede vakman/vrouw te worden	Studie	30	17	13
7 Talenten	Zelf- en toekomstbeeld	27	17	10
8 Hoe ervaringen buiten school te gebruiken voor toekomst	Werk- en loopbaanacties	25	18	7
9 Passende vervolgopleiding	Werk- en loopbaanacties	23	7	16
10 Toekomstdroom	Zelf- en toekomstbeeld	22	7	15
11 Ontwikkelingen in het werk	Werk- en loopbaanacties	21	14	7
12 Netwerken	Werk- en loopbaanacties	21	12	9
13 Passende werksituaties	Werk- en loopbaanacties	20	11	9
14 Mijn privé-leven	Zelf- en toekomstbeeld	17	23	6
15 Zelf passende keuzes maken	Werk- en loopbaanacties	14	16	2
16 Indrukwekkende (Praktijk)ervaringen	Zelf- en toekomstbeeld	13	20	7
17 Kennismaking opleiding en studiegenoten	studie	13	33	20
18 Waarom ik iets wil leren	Zelf- en toekomstbeeld	10	23	13
19 Wat me echt bezig houdt in het leven	Zelf- en toekomstbeeld	8	14	6

Noot. Lay-out overgenomen uit "Studieloopbaanbegeleiding in het HBO: Mogelijkheden en grenzen," van Kuijpers & Meijers, 2009. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Een kwart van de studenten heeft aangegeven het belangrijk te vinden om te praten over onderwerpen die gaan over de te nemen stappen gericht op de toekomst, talenten en hoe zij ervaringen buiten school kunnen gebruiken voor de toekomst. Naast hun wensen, hebben de studenten ook aangegeven welke vijf onderwerpen voornamelijk zijn besproken tijdens de groepsbijeenkomsten (vanuit hun perceptie). Hieruit bleek dat studenten vonden dat er te weinig werd gesproken over vervolgstappen in de studie, hun toekomstdroom en mogelijke vervolgstudies. Ze vonden dat er te veel aandacht uitgaat naar kennismaking met de opleiding, met de medestudenten en de vraag waarom ze iets willen leren (tabel 4).

Zoals beschreven in de methode is er geprobeerd een score te berekenen wat de overeenkomst weergeeft tussen de wens van de studenten betreffende te bespreken onderwerpen tijdens de groepsbijeenkomsten en de door hen ervaren inhoud betreffende de besproken onderwerpen van afgelopen schooljaar. Hiervan zijn de beschrijvende statistieken opgenomen in tabel 5. De beschrijvende statistieken laten zien dat het gemiddelde van de overeenkomstscore wens/inhoud van de onderwerpen betreffende de studie lager is dan het gemiddelde van de onderwerpen over zelf- en toekomstbeeld en werk- en loopbaanacties (tabel 5).

Tabel 5

Beschrijvende Statistieken van de Overeenkomstscore Wens/Inhoud Programma

Overeenkomstscore Wens/inhoud	Minimum	Maximum	M	SD
Studie(voortgang)	1.20	5.00	3.46	.87
Zelf- en toekomstbeeld	2.17	5.00	4.24	.65
Werk- en loopbaanacties	2.83	5.00	4.26	.61
Overeenkomstscore totaal	3.42	5.00	4.04	.40

Noot. Theoretisch minimum = 0 (weinig overeenkomst) en theoretisch maximum = 5 (veel overeenkomst);
N = 120

Op een open vraag over hoe het vak Studieloopbaanbegeleiding interessanter kan worden, heeft 60% van alle respondenten (n = 72) een antwoord gegeven. Meer dan een kwart van deze studenten geven aan het meer over toekomstig beroep of eventueel een vervolgstudie te willen hebben (tabel 6). Van deze student wil 21% het meer hebben over praktijk, stage en ervaringen. Hierbij werd regelmatig bijgeschreven dat de opleiding hiervoor studenten uit een hoger jaar kunnen inzetten. Daarnaast zou 14% willen dat het vak diepgaander wordt en daardoor nuttiger. Een hoog percentage (13%) van de

studenten hebben aangegeven dat ze graag iets veranderd willen zien in de planning en de frequentie van de groepsbijeenkomsten. Het onderwerp studievoortgang is slechts 3 keer genoemd.

Tabel 6

Frequenties en Percentages Antwoorden (n = 72) op de Vraag: "Hoe zou het vak SLB interessanter gemaakt kunnen worden?"

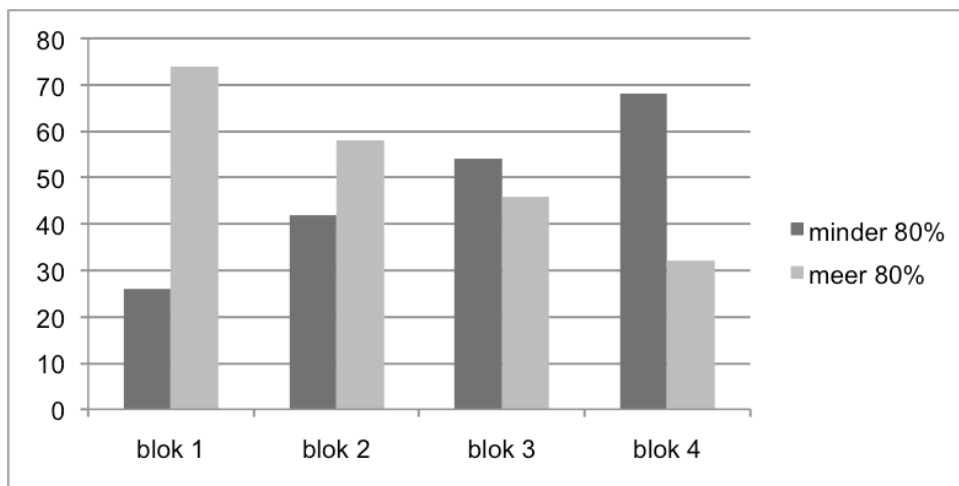
Antwoord categorie	Frequentie	Percentage
1 Meer toekomst beroep/studie	21	29
2 Meer praktijk, stage en ervaringen	15	21
3 Nuttiger en diepgaander	10	14
4 Meer informatie, meerdere onderwerpen per les	10	14
5 Meer (persoonlijke) doe opdrachten + bespreken	10	14
6 Meer individueel	9	13
7 Andere planning en frequentie	9	13
8 Studievoortgang	3	4
9 Andere antwoorden	3	4

* Studenten waren vrij in het beantwoorden van de vraag en konden antwoorden geven wat in meerdere categorieën viel, totaal percentages zal in totaal meer dan 100% zijn.

Aanwezigheid

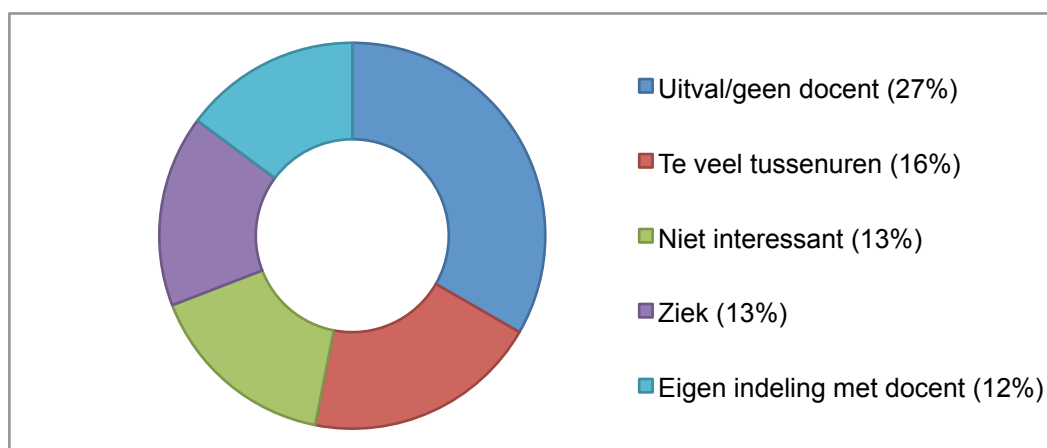
Doordat er niet consequent een presentielijst is bijgehouden door de studieloopbaanbegeleiders is de variabele 'aanwezigheid' alleen vanuit de perceptie van de student bekeken. Bij een kwart van de studenten was het mogelijk om de aanwezigheid te vergelijken met de werkelijke weergave, de presentielijst. Van deze vergelijking kwam 80% van de zelfrapportage van de studenten overeen met de presentielijst. De aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding neemt per blok af. Waar de opkomst in het eerste blok nog 74% van de studenten aanwezig waren, is de opkomst in het vierde en laatste blok van het jaar 33%. Er is hierbij per blok gekeken naar een 80% aanwezigheid (figuur 3) van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiding.

Om een mogelijk verschil te zien tussen het geslacht van de studenten en de mate van aanwezigheid is er gebruik gemaakt van een variantieanalyse. Het blijkt dat er geen significante verschil tussen de mannelijke en de vrouwelijke studenten en de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding ($F(1,118) = 0,14$; $p = .71$). Ook is er geen significant verschil gevonden tussen de opleiding van de studenten en hun aanwezigheid bij deze groepsbijeenkomsten ($F(2,118) = 2,20$; $p = .12$).



Figuur 3. Meer of minder dan 80 % aanwezigheid bij groepsbijeenkomsten in percentages per blok.

Op een open vraag naar de reden van afwezigheid bij de groepsbijeenkomsten heeft 64% van de respondenten een antwoord gegeven. De meest genoemde argumenten zijn verwerkt in figuur 4.



Figuur 4. Top 5 antwoorden van argumenten afwezigheid in percentages.

Het argument dat de studenten het vaakst hebben genoemd (27%), was ze niet aanwezig waren omdat dat de lessen waren uitgevallen. Het daarop volgende argument bleek dat de studenten te veel tussenuren hadden en vervolgens niet daarop wilden wachten of dat ze er speciaal voor naar school moesten komen. Antwoorden als 'geen zin' en 'ik had iets anders' vielen net buiten de eerste vijf antwoorden.

Onderlinge correlaties

Aan de hand van een Pearson's correlatietest is er gekeken of er verbanden zijn tussen de verschillende variabelen. Zoals af te lezen van tabel 7 blijkt dat de schalen intrinsieke motivatie

($r = .22, p < .01$) en geïdentificeerde motivatie ($r = .16, p < .05$) een significant positief verband hebben met de zelfrapportage van de studenten over hun aanwezigheid van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Hoe hoger de intrinsiek en geïdentificeerde motivatie bij de studenten ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding, hoe hoger de aanwezigheid bij deze bijeenkomsten.

Daarnaast blijkt uit tabel 7 dat de schalen, vanuit interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider, Helpend/vriendelijk ($r = .24, p < .01$) en Onzeker ($r = .15, p < .05$) een significant positief verband te hebben met de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten. Hoe meer de studieloopbaanbegeleider Helpend/vriendelijk en Onzeker is, des te hoger de aanwezigheid bij de groepsbijeenkomsten.

Tabel 7

Correlaties Aanwezigheid, Motivatie en Interpersoonlijk gedrag

Variabele	1	2	3	4	5	6
1 Aanwezigheid	-					
2 Motivatie	.10					
3 Intrinsieke motivatie	.22**	.73**	-			
4 Geïdentificeerd regulatie	.16*	.76**	.65**	-		
5 Externe regulatie	.14	-.38**	.09	.13	-	
6 Amotivatie	.05	-.84**	-.47**	-.53**	.26**	-
7 Leiderschap	.09	.21*	.33**	.31**	.19*	-.12
8 Helpend/vriendelijk	.24**	.31*	.41**	.37**	.09	-.14
9 Begrijpend	.14	.29*	.42**	.37**	.16*	-.18*
10 Verantwoordelijkheid student	-.01	-.02	.14	.06	.20*	.06
11 Onzeker	.15*	-.18*	-.20*	-.14	-.01	.15*
12 Ontevreden	.03	-.16*	-.09	-.08	.04	.21**
13 Corrigerend	.02	-.15	-.05	-.02	.12	.21**
14 Strikt	.10	.02	.18*	.12	.15*	-.08
15 Invloed	.02	.21*	.28**	.25**	.08	-.12*
16 Nabijheid	.09	.27**	.31**	.27**	.06	-.22**
17 Overeenkomstscore	-.04	-.07	-.07	-.02	.02	.10

Noot. $N = 120$ * Correlatie is significant bij 0.05 niveau (eenzijdig). ** Correlatie is significant bij 0.01 niveau (eenzijdig).

Een significant positief verband is gevonden tussen intrinsieke motivatie en interpersoonlijk gedrag betreffende de schalen Leiderschap ($r = .33, p < .01$), Helpend/vriendelijk ($r = .41, p < .01$) en Begrijpend ($r = .42, p < .01$).

Daarbij zijn soortgelijke correlaties gevonden bij de interpersoonlijk gedrag schalen en geïdentificeerde regulatie. Hoe meer een studieloopbaanbegeleider eigenschappen als leidend, helpend, vriendelijk en begrijpend bezit, des te meer de motivatie van de student uit zichzelf komt om naar de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding te gaan.

Een significant negatief verband is gevonden tussen intrinsieke motivatie en het interpersoonlijk gedrag Onzeker ($r = -.20, p < .05$). Studenten zijn minder intrinsiek gemotiveerd voor de groepsbijeenkomsten wanneer de studieloopbaanbegeleider hoog scoort bij de schaal 'onzeker'.

Er is een significant positief verband gevonden tussen externe regulatie en interpersoonlijk gedrag betreffende de schalen Strikt ($r = .15, p < .05$), Verantwoordelijkheid student ($r = .20, p < .05$) en Begrijpend ($r = .16, p < .05$) en Leiderschap ($r = .19, p < .05$). Wanneer een studieloopbaanbegeleider hoog scoort bij leiderschap, begrijpend en strikt worden de studenten niet alleen intrinsiek maar ook extrinsiek gemotiveerd om naar de groepsbijeenkomsten te gaan. Opvallend is dat het interpersoonlijk gedrag 'verantwoordelijkheid/vrijheid student' alleen een significante en positieve correlatie heeft met externe regulatie.

Tot slot is er een significant positief verband gevonden tussen amotivatie en interpersoonlijk gedrag betreffende Onzeker ($r = .15, p < .05$), Ontevreden ($r = .21, p < .01$) en Corrigerend ($r = .22, p < .01$). Wanneer een studieloopbaanbegeleider veel van deze drie interpersoonlijk gedragseigenschappen toont, zijn de studenten niet gemotiveerd om naar de groepsbijeenkomsten te gaan. Er was geen enkele significant verband gevonden met de overeenkomstsscore.

Invloeden onafhankelijke variabelen op afhankelijke variabelen

Aanwezigheid als afhankelijke variabele

Vanuit de onderzoeksvraag zijn meerdere hypothesen opgesteld. De eerste drie hypothesen hebben allen de variabele aanwezigheid als afhankelijke variabele. In deze paragraaf wordt bekeken of de verschillende variabelen een voorspeller zijn voor de aanwezigheid van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. De eerste voorspeller voor aanwezigheid is intrinsieke motivatie, de tweede voorspeller is de dimensie nabijheid en de derde voorspeller is de samenhang tussen de onderwerpen die de studenten wensen en die ze daadwerkelijk hebben ervaren. Om de invloed te bepalen is er een regressieanalyse gedaan.

Tabel 8

Voorspellers van Aanwezigheid van studenten

Variabele	Aanwezigheid studenten						
	Model 1		Model 2		Model 3		
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	95% CI
Constant	2.48		2.46		2.35		(0.94, 4.46)
Intrinsieke motivatie	.17	.22*	.17	.22*	.17	.22*	(0.01, 0.31)
Nabijheid			.01	.00	.004	.01	(-0.07, 0.09)
Overeenkomstscore wens/inhoud					.03	.06	(-0.43, 0.35)
R^2	.05*		.05		.05		
<i>F</i>	5.78*		2.89		1.49		
ΔR^2			.00		.00		
ΔF			2.89		1.40		

Noot. $N = 120$. CI = confidence interval. $p < .05$.

Alleen bij de variabele van intrinsieke motivatie is er een significant invloed gevonden. Intrinsieke motivatie heeft een significant positieve invloed op aanwezigheid ($\beta = .22$, $p < .05$) (tabel 8). Hoe hoger de intrinsieke motivatie van de student, des te vaker de student aanwezig is bij groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Doordat er een duidelijke verwachting was dat de dimensie nabijheid invloed zou hebben op de aanwezigheid en niet is gebleken, is er ook naar de afzonderlijke schalen van het interpersoonlijk gedrag gekeken. Uit tabel 9 blijken er in het model voorspellende waarden aanwezig te zijn tussen de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten en verschillende schalen binnen het interpersoonlijk gedrag. Bij de schalen Helpend/vriendelijk ($\beta = .42$, $p = .01$) en Onzeker ($\beta = .39$, $p < .01$) is er een significant positieve invloed gevonden op aanwezigheid. Wanneer de studieloopbaanbegeleider hoog scoort bij Helpend/vriendelijk en Onzeker, des te hoger de mate van aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Op de schalen Verantwoordelijkheid/vrijheid student ($\beta = -.26$, $p < .05$) en Corrigerend ($\beta = .30$, $p < .05$) is er een negatieve invloed op de aanwezigheid van de groepsbijeenkomsten. Wanneer de studieloopbaanbegeleider corrigerend is en/of de studenten meer verantwoordelijkheid en vrijheid geeft, des te lager de aanwezigheid bij de groepsbijeenkomsten. De verklaarde variantie van deze schalen van interpersoonlijk gedrag is 20 % ($R^2 = .20$, $p < .01$).

Tabel 9

Voorspellers van Aanwezigheid van studenten

Variabele	Aanwezigheid studenten		
	B	β	95% CI
Constant	1.35		(-0.64, 3.34)
Leiderschap	0.10	.07	(-0.32, 0.52)
Helpend	0.58	.42*	(0.12, 1.04)
Begrijpend	0.10	.01	(-0.57, 0.59)
Verantwoordelijkheid/ vrijheid student	-0.47	-.26*	(-0.86, -0.08)
Onzeker	0.52	.39**	(0.20, 0.83)
Ontevreden	0.20	.13	(-0.25, 0.65)
Corrigerend	-0.57	-.30*	(-1.11, -0.02)
Strikt	0.19	.18	(-0.20, 0.57)
R^2		.20	
F		3.50	

Noot. $N = 120$. $CI = confidence\ interval$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele

De vierde en vijfde hypothese wordt intrinsieke motivatie als afhankelijk variabele genomen. In deze paragraaf wordt bekeken of de onafhankelijke variabelen een voorspeller zijn voor de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Als eerste voorspeller voor intrinsieke motivatie is de dimensie nabijheid, als tweede voorspeller wordt de dimensie invloed meegenomen en de derde voorspeller is de overeenkomstscore tussen de wens en de inhoud van het programma van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Uit de regressieanalyse, wat is af te lezen van tabel 10, is gebleken dat de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider significant effect heeft op de intrinsieke motivatie van de studenten ten aanzien van de groepsbijeenkomsten ($\beta = .31$, $p < .01$). De onafhankelijke variabele de mate van invloed van de studieloopbaanbegeleider blijkt een significant effect te hebben op de intrinsieke motivatie van studenten ($\beta = .25$, $p < .00$). De onafhankelijke variabele overeenkomstscore van wens en inhoud programma heeft geen significant effect op de intrinsieke motivatie van studenten ($\beta = -.11$, $p > .05$).

Tabel 10

Voorspellers van Intrinsieke Motivatie van Studenten

Variabele	Intrinsieke motivatie						
	Model 1		Model 2		Model 3		
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	95% CI
Constant	2.57		2.68		3.88		(1.87, 5.88)
Nabijheid	.17	.31**	.14	.25**	.15**	.26**	(0.05, 0.24)
Invloed			.18	.21*	.18*	.22*	(0.03, 0.32)
Overeenkomstscore wens/inhoud					-.31	-.11	(-0.80, 0.19)
R^2	.10**		.14**		.15**		
<i>F</i>	12.67**		9.39**		6.79**		
ΔR^2			.04		.01		
ΔF			3.28		2.60		

Noot. *N* = 120. CI = confidence interval. **p* < .05. ***p* < .01

Dit betekent dat wanneer een studieloopbaanbegeleider een hoge mate van nabijheid heeft, studenten meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor de groepsbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiding. De toevoeging van de variabele de mate van invloed van de studieloopbaanbegeleider vergroot het effect op de intrinsieke motivatie van de studenten. De verklaarde variantie is door toevoeging van de variabelen van dimensie invloed en de overeenkomstscore wens en inhoud gestegen van 10% ($R^2 = .10$) naar 15% ($R^2 = .15$). Dit is een kleine toename.

Uit een regressieanalyse met alle schalen van het interpersoonlijk gedrag van de studieloopbaanbegeleider op de intrinsieke motivatie van de studenten ten aanzien van de groepsbijeenkomsten is er alleen een significant invloed gevonden bij de schaal Begrijpend ($\beta = .42$, $p < .01$). Er kan gesteld worden wanneer een studieloopbaanbegeleider hoog scoort op het gedrag 'begrijpend', dat hij invloed heeft op de intrinsieke motivatie van de studenten voor de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. De verklaarde variantie is hierbij 23% ($R^2 = .23$).

Discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd om inzicht te krijgen op een aantal factoren die van invloed konden zijn op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Aan het begin van het onderzoek is een onderzoeksvraag gesteld die beantwoord kan worden aan de hand van de vijf opgestelde hypotheses.

De eerste hypothese waarbij een positieve invloed werd verwacht van intrinsieke motivatie ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding op de aanwezigheid van studenten bij deze groepsbijeenkomsten kan worden bevestigd. Uit de resultaten bleek hoe hoger de intrinsieke motivatie van de studenten, des te hoger de aanwezigheid van deze studenten bij de groepsbijeenkomsten. Vervolgens bleek dat naast intrinsieke motivatie ook geïdentificeerde regulatie van invloed is op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten. Geïdentificeerde regulatie, wat een vorm is van extrinsieke motivatie, ligt dichtbij intrinsieke motivatie. Ondanks externe invloeden is er nog steeds sprake van autonomie, een vrijheid van keuze voor de activiteiten (Guay et al., 2000). Dit resultaat is in lijn met bevindingen van eerdere studies naar motivatie (Ryan & Deci, 2000; Guay et al., 2000; Ryan et al., 2008). Wanneer mensen meer intrinsiek gemotiveerd zijn, willen zij vanuit zichzelf participeren aan de activiteit, in dit geval de groepsbijeenkomsten.

De tweede hypothese waarbij een positieve invloed werd verwacht van de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider, vanuit de perceptie van de studenten, op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding kan niet direct worden bevestigd. Er is geen significante invloed gevonden van de dimensie nabijheid op de aanwezigheid. Echter, er zijn wel significante positieve invloeden gevonden van bepaalde schalen binnen het interpersoonlijk gedrag, namelijk de schalen Helpend/vriendelijk en Onzeker. Wanneer een studieloopbaanbegeleider bij de student hoog scoort op helpend/vriendelijk en onzeker gedrag, dan zijn de studenten vaker aanwezig geweest bij de groepsbijeenkomsten. De uitkomst van het interpersoonlijk gedrag Helpend/vriendelijk is in lijn met de bevindingen uit eerdere studies. Zo stelden Ryan en Deci (2000) dat wanneer docenten ondersteuning bieden (helpend zijn), de motivatie bij de studenten wordt vergroot. Dat het interpersoonlijk gedrag Onzeker ook een positieve invloed heeft op aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten is een opvallende uitkomst en is in strijd met eerder onderzoek. Uit onderzoek naar het interpersoonlijk gedrag van de 'ideale' docent blijkt dat studenten docenten prefereren die hoog scoren bij het interpersoonlijk gedrag Leiderschap,

Begrijpend en Helpend/vriendelijk (Fisher, Henderson & Fraser, 1995; Mainhard, 2009). De score van het interpersoonlijk gedrag Onzeker is bij de 'ideale' docent in mindere mate aanwezig. Men zou verwachten dat studenten eerder lessen willen volgen waar een 'ideale' docent doceert. In dit onderzoek bleek dat studenten, waarbij de studieloopbaanbegeleider een hoge score had op onzeker, niet aanwezig waren vanuit intrinsieke motivatie, maar vanuit een amotivatie. Ze gingen wel naar de bijeenkomsten, maar ze wisten niet goed waarom ze dat deden en zagen persoonlijk geen reden om te gaan (Guay et al., 2000). Redenen dat ze wel aanwezig waren zou kunnen zijn omdat ze zich toch verplicht voelden of vanwege sociaal gedrag, omdat hun medestudenten wel gingen.

De derde hypothese waarbij een positieve invloed werd verwacht van de overeenkomstscore tussen de wens van de studenten en de inhoud van het programma op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten kan niet worden bevestigd. Er werd verwacht hoe hoger de overeenkomst tussen wens en inhoud van het programma, des te hoger de aanwezigheid van de studenten bij de bijeenkomsten. Hiervan waren geen significante resultaten gevonden. Een verklaring hiervan kan zijn dat het meetinstrument, wat hiervoor gebruikt was, niet was ontworpen om een overeenkomstscore uit te rekenen. Helaas had de overeenkomstscore een lage betrouwbaarheid. Door het omschalen van de data was er veel data hetzelfde gescoord, waardoor de hoge scores een andere betekenis kregen. Een onderwerp dat twee maal een 0-score heeft gekregen, heeft dezelfde waarde gekregen als een onderwerp dat zowel bij de wens als bij de inhoud van het programma het hoogste is geëindigd. Hierdoor is de betrouwbaarheid van de variabele 'overeenkomstscore wens/inhoud' kleiner geworden.

De vierde hypothese waarbij een positieve invloed werd verwacht van de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider (vanuit de perceptie van de studenten) op de intrinsiek motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding kan worden bevestigd. Naast intrinsieke motivatie bleek ook geïdentificeerde regulatie van de studenten beïnvloed te worden door de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider. Deze resultaten zijn in lijn met bevindingen uit eerder studies van Brekelmans, Wubbels en Créton (1990) en van Den Brok (2006). Uit beide studies bleek een hoge mate van nabijheid van de docent een positief effect te hebben op motivatie van studenten binnen een specifiek leerdomein. Er waren ook effecten gevonden met de dimensie invloed op de intrinsieke motivatie van studenten ten aanzien van de

groepsbijeenkomsten, maar met minder effect dan met de dimensie nabijheid. Over het algemeen had de dimensie nabijheid sterkere effecten dan de dimensie Invloed, wat ook overeen komt met de bevindingen uit eerdere studies betreffende de motivatie van de studenten en interpersoonlijk gedrag van de docenten (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Den Brok, 2006).

De vijfde hypothese waarbij een positieve invloed werd verwacht van de overeenkomstscore tussen de wens van de studenten en de inhoud van het programma op de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten kan niet worden bevestigd. Er zijn geen significante invloeden gevonden. Net als bij de derde hypothese zal de oorzaak hebben gelegen bij de lage betrouwbaarheid van de variabele 'overeenkomstscore wens/inhoud'. Ondanks dat er geen significante invloeden gevonden zijn, zijn er wel uitkomsten betreffende de wens van de student en het programma-inhoud uit de beschreven statistieken. De beschreven statistieken laten zien dat studenten het liefst willen praten over onderwerpen die te maken hebben met de studievoortgang. Dit resultaat was consistent aan de resultaten van de studie van Kuijpers en Meijers (2008, 2009) en Mittendorff (2010). Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze onderwerpen voor de studenten duidelijk en concreet zijn waarbij niet hoeven na te denken over de toekomst en moeilijke keuzes. Daarbij is het voor de studenten in dit onderzoek het behalen van goede studieresultaten misschien extra belangrijk vanwege een verplicht te behalen aantal studiepunten om de studie na het eerste jaar te mogen voortzetten. Ook is het voor te stellen dat studenten in het propedeusejaar, zich nog niet helemaal willen en/of durven bloot te geven aan hun medestudenten (die zij kort kennen).

Dat zo'n hoge percentage studenten wenst om het meest over de studievoortgang te praten tijdens de groepsbijeenkomsten staat in contrast met het resultaat van de antwoorden op de open vraag 'Hoe zou het vak studieloopbaanbegeleiding interessanter worden?'. Op deze vraag was maar een enkele keer antwoord gegeven dat in de categorie 'studievoortgang' viel. Dit contrast kan komen omdat bij een open vraag de studenten hun gedachten de vrije loop kunnen laten gaan en niet bezig zijn met de beschikbare antwoorden. Daarnaast werd de open vraag gesteld na de gesloten vraag over hun wens betreffende te bespreken onderwerpen tijdens de bijeenkomsten. Het zou kunnen zijn dat de studenten vonden dat zij al antwoord hadden gegeven wat betreft de studievoortgang en daarom iets anders hebben bedacht. Een ander reden zou kunnen zijn dat in de open vraag niet specifiek is gevraagd naar de inhoud van het vak. Het was een algemene vraag naar verbeterpunten hoe het gehele vak interessanter zou kunnen worden. Ze hadden de gelegenheid om punten te

vermelden dat niet gaat over de inhoud van het programma, maar ook bijvoorbeeld over de planning en frequentie. De studenten waren geheel vrij in het beantwoorden van deze vraag.

Antwoord op de vraag wat door de studenten het vaakst is genoemd is dat ze het meer over (1) hun toekomstig studie of beroep; en (2) onderwerpen over praktijk, stages en ervaringen willen hebben. Ook dit staat in contrast met de antwoorden uit de top vijf. Dit kan te maken met het lagere aantal respondenten die hier antwoord op hebben gegeven. Deze uitkomsten kunnen mogelijk meegenomen worden bij het ontwikkelen van een nieuw lesprogramma.

Bij dezelfde (open) vraag kwam ook naar voren dat de studenten vaker een individueel gesprek met de studieloopbaanbegeleider prefereren. Ook Admiraal-Hilgerman (2009) pleit voor meer individuele gesprekken tussen studenten en studieloopbaanbegeleider. Admiraal-Hilgerman (2009) vindt dat de informatieve functie van de studieloopbaanbegeleider groepsmatig kan plaatsvinden, maar dat de gesprekken over passie, interesse en talenten meer om maatwerk en individuele begeleiding vraagt. Echter, staat de wens van de student betreffende de individuele gesprekken in contrast met de bevindingen van Moust en Schmidt (1994). Uit hun onderzoek bleek dat studenten elkaars problemen beter begrijpen dan een docent, ze zouden meer geïnteresseerd zijn in elkaars leven, ideeën en in elkaar als persoon. Daarbij zouden de studenten minder autoriteit ervaren bij elkaar dan bij een docent. Het zou kunnen dat studenten het lastig vinden om persoonlijke onderwerpen die tijdens de groepsbijeenkomsten besproken worden, klassikaal behandeld worden. Misschien vinden de studenten het prettiger dat praatopdrachten worden uitgevoerd in kleine groepen in plaats van klassikaal. Dit zou eventueel in een vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden.

Naarmate de studenten in een hoger jaar komen, komen ze ook dichterbij het leven na de studie. Het zal voor hen interessanter worden om onderwerpen te bespreken die daarop gericht zullen zijn. Voor een vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn of de wens over de te bespreken onderwerpen voor verschillende leergangen daadwerkelijk verschillend zijn.

Naast de bevindingen die betrekking hadden op de hypothesen bleven ook andere bevindingen niet onopgemerkt.

Opvallend was dat de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider geen significante invloed had op aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten, zoals bij de tweede hypothese naar voren kwam. Wel had de nabijheid van de studieloopbaanbegeleider positieve invloed op de intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van

studieloopbaanbegeleiding. Het lijkt dat de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleider, via intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie, indirect invloed heeft op de aanwezigheid van de studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Van de acht schalen van interpersoonlijk gedrag hebben de schalen Leiderschap, Begrijpend, Helpend/vriendelijk en Strikt een significant positief verband met intrinsieke motivatie en met geïdentificeerde regulatie van de studenten ten aanzien van de groepsbijeenkomsten. De eerste drie genoemde schalen zijn coöperatieve gedragstijlen. Interpersoonlijk gedragschaal Strikt staat aan de andere kant van het circumplexmodel (oppositie). Uit eerder onderzoek blijkt dat de 'ideale docent' hoog scoort in de coöperatieve gedragstijlen (Leiderschap, Helpend/vriendelijk, Begrijpend en Verantwoordelijkheid/vrijheid student) (Den Brok et al., 2004; Mainhard et al., 2009). Den Brok en collega's (2004) beschrijven in hun artikel dat coöperatief gedrag van een docent de motivatie van de student versterkt. Echter, in dat onderzoek wordt geen onderscheid gemaakt in de vorm van motivatie.

Een ander opvallende resultaat dat er geen significant verschil bleek te zijn tussen het geslacht van de studieloopbaanbegeleiders en de mate van nabijheid van de studieloopbaanbegeleiders. Dit is in strijd met de bevindingen van het onderzoek van Den Brok en collega's (2003). In dit onderzoek speelde het geslacht van de docent wel een rol in de mate van nabijheid. Ook bleek uit eerder onderzoek de gemiddelde score van nabijheid van desbetreffende niet zo hoog te zijn zoals blijkt uit dit onderzoek (Henderson & Fisher, 2008; Wubbels & Brekelmans, 2005). Een kanttekening kan hier geplaatst worden omdat deze eerdere onderzoeken (Den Brok et al., 2003; Henderson & Fisher, 2008; Wubbels & Brekelmans, 2005) het interpersoonlijk gedrag hebben onderzocht van docenten en niet van studieloopbaanbegeleiders. Een studieloopbaanbegeleider heeft een andere rol binnen het onderwijs. Hij houdt zich bezig met het begeleiden en coachen van studenten in hun studie en loopbaanproces, waarbij de mate van structuur van de ondersteuning afhankelijk is van de behoeften van de student. Doordat zowel in de individuele gesprekken als in de groepsbijeenkomsten persoonlijke gesprekken worden gevoerd, is het belangrijk dat de onderlinge sfeer en relatie goed is. Een goede en persoonlijke band tussen student en begeleider, waarbij interesse wordt getoond, is belangrijk (Mittendorff, 2010). Binnen de rol die de studieloopbaanbegeleider heeft, wordt een beroep gedaan op gedragingen die met hoge mate aanwezig zijn in de dimensie nabijheid. Het verschil in het interpersoonlijk gedrag tussen docent en studieloopbaanbegeleider zou eventueel in een vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden.

Uit eerdere studies is gebleken dat het meetinstrument, VIL, betrouwbaar is voor het meten van interpersoonlijk gedrag van leraren in het primair- en voortgezet onderwijs, van de docenten in het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs en van supervisors bij het begeleiden van promovendi (o.a. Den Brok et al., 2004; Wubbels et al., 2006; Henderson & Fisher, 2008; Mainhard, 2009; Mittendorff, 2010) Dit meetinstrument blijkt na dit onderzoek ook betrouwbaar te zijn voor het meten van het interpersoonlijk gedrag bij studieloopbaanbegeleiders, vanuit de perceptie van de student, tijdens de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Uit de twee open vragen die waren gesteld aan de studenten, is extra informatie naar voren gekomen, waar opleidingen hun voordeel uit kunnen halen. De vraag over hoe het vak interessanter gemaakt kan worden is reeds in de discussie besproken. Uit de antwoorden op de vraag 'waarom ze niet altijd aanwezig zijn geweest' bleek dat er regelmatig lessen uitvielen en dat de studieloopbaanbegeleider andere afspraken met de studenten maakte. Het argument hierachter is verder niet onderzocht in dit onderzoek, want alle onderzochte factoren zijn alleen bekeken vanuit de perceptie van de studenten. Voor eventueel vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken waarom er veel groepsbijeenkomsten uitvielen en waarom er andere plannen door de studieloopbaanbegeleider werden gemaakt. Daarop volgend zou het interessant kunnen zijn om te onderzoeken in hoeverre de studieloopbaanbegeleiders zelf gemotiveerd zijn in het geven van groepsbijeenkomsten. Hoe zien zij de groepsbijeenkomsten en wat zou er verbeterd kunnen worden? Vervolgens kan er bekeken worden of de mate van motivatie van de studieloopbaanbegeleiders ten aanzien van het geven van de groepsbijeenkomsten invloed heeft op de aanwezigheid van de studenten.

Een ander argument dat de studenten gaven waarom ze niet aanwezig waren, is dat ze vonden dat ze voor één lesuur te lang moesten wachten vanwege te veel tussenuren of speciaal naar school moesten komen voor alleen dit vak. Deze bevindingen kunnen eventueel in de toekomst meegenomen worden in de planning van het rooster.

Helaas heeft dit onderzoek enkele tekortkomingen en moet er bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten rekening gehouden worden met een aantal beperkende factoren.

Ten eerste is er maar één meetmoment geweest. Voornamelijk voor de schaal van motivatie is het wenselijk dat deze gemeten wordt op het desbetreffende moment. De afhankelijke variabele aanwezigheid is per blok bekeken en de variabele motivatie is aan het einde van het schooljaar

gemeten. Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om motivatie aan het einde van elk blok te meten, zodat de relatie tussen motivatie en de aanwezigheid van de studenten inzichtelijker wordt.

Ten tweede bleek het meetinstrument, dat is gebruikt om inzicht te krijgen in de overeenkomst van de wensen van de studenten en de ervaren inhoud van het programma, een lage betrouwbaarheid te hebben gekregen. Hierdoor waren twee hypothesen niet betrouwbaar getest en kunnen over de overeenkomst tussen de wens en de inhoud geen uitspraken gedaan worden.

Ten derde is de afhankelijke variabele 'aanwezigheid van propedeuse studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding' een zelfrapportage geweest dat aan het eind van het schooljaar door de studenten is gescoord. Voorafgaand het onderzoek werd er gerekend op de presentielijsten van de bijeenkomsten om zo de werkelijke weergave te hebben. Echter bleek dat de presentielijsten niet nauwkeurig waren ingevuld door de studieloopbaanbegeleiders. Een enkeling had wel presentielijsten bijgehouden en aan de hand van deze lijsten kon de zelfrapportage van de studenten worden vergeleken met de werkelijke situatie. In een eventueel vervolg onderzoek is het raadzaam om aan het begin van het schooljaar aan de studieloopbaanbegeleiders te vragen of ze de presentielijsten consequent willen invullen, zodat er een betrouwbare aanwezigheidsmeting is.

Ten vierde hebben er minder SGM-studenten aan het onderzoeken deelgenomen dan ALO- en SBE-studenten. De SGM-studenten werden op een andere manier benaderd, omdat deze studenten destijds geen lessen meer hadden. Zij zijn via de mail benaderd, terwijl ALO- en SBE-studenten face to face zijn benaderd. Het bleek dat een face-to-face benadering effectiever is dan een benadering via een e-mail (gestuurd door een seniordocent, bekend bij alle SGM-studenten). Het is mogelijk dat door deze ongelijke verdeling van de studenten per opleidingen de verschillen in gemiddelde niet significant waren. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat nu alleen de erg gemotiveerde studenten de vragenlijst hebben ingevuld, waardoor een vertekend beeld gegeven kan zijn. Voor vervolgonderzoek is het aan te raden de studenten persoonlijk te benaderen of via een docent die er tijd voor vrij kan maken tijdens een les.

Ten vijfde zijn de vragenlijsten alleen afgenomen bij één instituut en alleen maar bij voltijd propedeusestudenten. De gevonden resultaten zijn hierdoor niet generaliseerbaar naar andere jaren binnen het instituut, andere opleidingen binnen de hogeschool of overige propedeusejaren op andere hogescholen.

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in bepaalde factoren die van invloed zijn op de aanwezigheid van propedeusestudenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Er is eerder al redelijk wat onderzoek gedaan naar studieloopbaanbegeleiding, maar deze zijn allen gericht op de individuele bijeenkomsten en de dialoog tussen de student en de studieloopbaanbegeleider. Dit onderzoek heeft vanuit de perceptie van de student inzicht gegeven in de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding.

Om de lage opkomst van de groepsbijeenkomsten tegen te gaan, speelt het motiveren van de studenten een grote rol, waarbij de voorkeur wordt gegeven aan de intrinsieke motivatie. Omdat intrinsieke motivatie vanuit de interesse en plezier van de student zelf moet komen is dit helaas is dit moeilijk te bewerkstelligen. Daarbij is het onrealistisch om in een klas er vanuit te gaan dat elke student intrinsiek gemotiveerd is. Om toch zoveel mogelijk de intrinsieke motivatie aan te spreken is het van belang om een programma te ontwikkelen dat zo veel mogelijk aansluit bij de interesses van de studenten. Dit onderzoek heeft naar deze interesse en wens gekeken en zou van nut kunnen zijn voor eventuele ontwikkeling van het lesprogramma.

Uit dit onderzoek blijkt dat alleen intrinsieke motivatie niet voldoende is om te zorgen dat de studenten bij de groepsbijeenkomsten aanwezig zijn. Soms hebben studenten een duwtje in de rug nodig. Om de aanwezigheid te vergroten is het aan te raden om te kijken wat hierbinnen de mogelijkheden zijn. Bijvoorbeeld een verplichte deelname en vervolgens hierin consequent in optreden. Het is mogelijk dat waar studenten in eerste instantie extrinsiek gemotiveerd zijn, intrinsiek gemotiveerd kunnen worden, wanneer blijkt dat de inhoud van het programma aansluit bij hun wensen en interesses. Wanneer studenten merken dat de bijeenkomsten effectief en leuk zijn en dat zij hebben ervaren dat zij er iets aan kunnen hebben, zullen zij de volgende keer meer gemotiveerd zijn.

Naast de inhoud van het programma speelt ook de studieloopbaanbegeleider een belangrijke rol in de motivatie van de studenten. Zo blijkt dat de mate van nabijheid en ook (maar in mindere mate) de mate van invloed van de studieloopbaanbegeleider effect heeft op de intrinsieke motivatie van de student ten aanzien van de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. De mate van nabijheid heeft dus indirect invloed op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten. Echter, één schaal binnen interpersoonlijk gedrag heeft wel direct een positieve invloed en kan gezien worden als voorspeller op aanwezigheid, namelijk Helpend/vriendelijk. Met deze wetenschap kunnen studieloopbaanbegeleiders in de praktijk rekening houden in hun begeleidingstijl.

Referenties

- Admiraal-Hilgeman, D. (2009). *SLB, we doen er wat mee! Eindrapportage van een praktijkgericht onderzoek bij twee Fontys hogescholen naar Studieloopbaanbegeleiding (SLB) vanuit het perspectief van studenten, SLB-docenten en SLB-professionals*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Berlund, A & Lister, R (2010). Introductory Programming and the Didactic Triangle. *Computing Education, 103*, 35-44.
- Bie, D., de, & Kleijn, J., de (2001). *Wat gaan we doen?* Houten: BohnStafleu Van Loghum
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training, 56*, 523-538.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (eds.) (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Créton, H. A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching, 27*, 335-350.
- Broek, A. van den, Wiel, E. van der, Pronk, T., & Sijbers, R. (2006). *Studentenmonitor 2005. Studeren in Nederland. Kernindicatoren, studievoortgang, studieuitval en internationale mobiliteit*. Nijmegen: ITS/ResearchNed.
- Brok, P. den, Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behavior. *The international journal of Education Management, 16* (4). 176-184.
- Brok, P. den, Levy, J., & Brekelmans, M. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 407-442.
- Clement, M., & Laga, L. (2005). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-uitgevers.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychologie of Learning for Instruction*. Boston: PearsonEducation, inc.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. New York: RoutledgeFalmer, Tayler & Francis Inc.

- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24 (3), 175-213.
- Haggis, T. & Pouget, M. (2002). Trying to be Motivated: perspectives on learning from younger students accessing higher education. *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 323-336.
- Hogeschool Arnhem en Nijmegen (2006). *HAN-chassis voor het onderwijs Onderwijskundig en organisatorisch kader voor de bacheloropleidingen. Project HAN Onderwijs Flexibilisering (HOF)*. Nijmegen: HAN.
- Henderson, D. G. & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environ Res*, 11, 19–29.
- Instituut Sport- en Bewegingsstudies (2009). *Handleiding studieloopbaanbegeleiding ALO, SBE, SGM*. Nijmegen: HAN ISBS.
- Janssen-Noordman, A. M. B., & Merriënboer, J. J. G. van (2002). *Innovatief Onderwijs Ontwerpen: Via leertaken naar complexe vaardigheden*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (1), 81-89.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (1), 13-23.
- Kuijpers, M., (2008). Loopbaanontwikkeling: leer- omgeving en begeleiding cruciaal. *Handboek Effectief Opleiden*, 46, 259-284.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2008). *Loopbaanleren en begeleiden in het hbo*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het HBO: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002) New Perspectives on Career and Identity in the Contemporary World. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 432-449.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnoses of personality*. New York, NY: The Ronald Press Company.
- Luken, T. (2008). *De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. In M. Kuijpers & F. Meijers (eds.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Luken, T. (2009a). Van kiezen naar leren: naar een effectiever begrip van (studie) loopbaanontwikkeling. *Handboek Effectief Opleiden*, 46, 135-188.
- Luken, T. (2009b). *Het dwaalspoor van een goede keuze*. Tilburg: Fonty's Hogescholen.
- Mainhard, T., Rijst, R. van der, Tartwijk, J., van, & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *High Educ*, 58, 359–373.
- Merriënboer, J. J. G., van, Klink, M. R., van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Merriënboer, J. J. G., van, & Kirschner, P. A. (2007). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & 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 and Training*, 60 (1), 75–91.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Proefschrift TU Eindhoven.
- Moust, J. C., & Schmidt, H. G. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: the effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Onderwijsraad (2009). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reigeluth, C. M. (1999). *What is Instructional-Design Theory and How is it Changing?* In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume II*. (pp. 5-29). Mahwah, NJ: LEA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: a self-determination theory approach. *Springer Science & Business Media*, 30, 347–363.

- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
- Simons, P. R-J. (1997). Ontwikkeling van leercompetenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, 17-20.
- Simons, P. R-J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 1/2, 41-45.
- Simons, P. R-J. (2003). Competenties verwerven met en zonder instructie. In: M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (eds.), *Competentieverricht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: WoltersNoordhoff.
- Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Taks, M. M. M. A. (2003). *Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in een lerarenopleiding*. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wartenbergh, F. Broek, A, van den, & (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs*. Nijmegen: ResearchNedbv.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Woolfolk, A. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P., den, & Tartwijk, J., van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161– 1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.