

Fontys Hogescholen HRM en Toegepaste Psychologie

Interactie tussen de studieloopbaanbegeleiders en studenten van Fontys Automotive

Afstudeerscriptie

Student: Iris Feijen

PCN: 334837

Studentnummer: 2707586

Datum: 15-06-2020

Cohort: 2015

Instelling: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie, opleiding Toegepaste Psychologie

Begeleider: Hintermann, P.

Beoordelaar: Verhoeven, H.

Opdrachtgever: Krabbenborg, M. (Lectoraat Dynamische Talentinterventies)

Voorwoord

Voor je ligt het afstudeeronderzoek “Interactie tussen de studieloopbaanbegeleiders en de studenten van Fontys Automotive”. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Psychologie van Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van september 2019 tot en met maart 2020.

Na het behalen van het vooronderzoek (de oriëntatiefase) in december 2019, ben ik begonnen met van het onderzoek. Wat volgde was een periode vol hard werken en stress, maar uiteindelijk is het toch gelukt om een complete scriptie af te krijgen. Wel eens waar met een beperkte hoeveelheid data vanwege onder andere de uitbraak van het Coronavirus, maar gelukkig ben ik wel gezond gebleven.

Allereerst wil ik Manon Krabbenborg en Mariëlle Rosendaal van het lectoraat Dynamische Talentinterventies ontzettend bedanken voor de hulp en steun tijdens het onderzoek. Ik heb ontzettend veel van jullie geleerd. Hiernaast wil ik ook Yvonne Geerts van Fontys Automotive bedanken voor het bijstaan van het eerste deel van het onderzoek. Uiteindelijk heeft Krista Polle het stokje van Yvonne overgenomen en ik wil Krista uiteraard bedanken voor het contact dat er is geweest en de moeite die ze heeft genomen om toch nog data te kunnen verzamelen.

Verder wil ik natuurlijk alle deelnemers van het onderzoek bedanken. Ook wil ik mijn assessoren H. Verhoeven en P. Hintermann bedanken voor de begeleiding, de feedback en de kritische vragen omtrent het onderzoek die ik heb mogen ontvangen.

Ik hoop dat je het onderzoek interessant vindt en wens je veel leesplezier,

Iris Feijen

Samenvatting

Binnen het Nederlandse Hbo-onderwijs is studieloopbaanbegeleiding een van de dingen die bijdraagt aan het studiesucces van de studenten. Om dit studiesucces te kunnen blijven realiseren, zal de studieloopbaanbegeleiding zo optimaal mogelijk moeten zijn (Mittendorf, 2014; Kappe 2017). Hierbij speelt onderzoek een grote rol. Binnen de kaders van dit afstudeeronderzoek, is er onderzocht hoe de interactie binnen de studieloopbaangesprekken tussen de studenten en de studieloopbaanbegeleider bij de Fontys opleiding Automotive eruit ziet. Ook is er onderzocht hoe deze zogenoemde 'werkrelaties' ervaren worden door zowel de docenten als de studenten. Het doel is om uiteindelijk door middel van een interventie ervoor te zorgen dat de studieloopbaanbegeleiding, waar nodig, geoptimaliseerd wordt. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is: *Hoe wordt de interactie tijdens de studieloopbaangesprekken van Fontys Automotive ervaren door de studenten en docenten ?*

Om antwoord te kunnen geven aan de onderzoeksvraag is de interactie, binnen zes gesprekken van Fontys Automotive, aan de hand van een coderingsmethode (de Initiative Response Analysis) van Linell et al. (1988) geanalyseerd. Hierbij is ook een vragenlijst afgenomen die ontwikkeld is door Vijn (2019) en Van Rooij (2019), in het kader van voorgaande afstudeeronderzoeken.

Uit het onderzoek is gebleken dat zowel docenten, als studenten de werkrelaties als erg prettig ervaren. Hier is geen significant verschil gevonden. Op gebied van de interactie is er gebleken dat de docenten, in vergelijking met de studenten, in grotere mate nieuwe onderwerpen aansnijden door het stellen van vragen en hierbij weinig aansluiten bij wat er daarvoor werd gezegd door de student. Dit laat zien dat de inhoud van het gesprek vooral door de docenten wordt bepaald en zij geven de sturing aan het gesprek.

Op basis van deze resultaten zou de interventie zich kunnen richten op het verminderen van het genomen initiatief van de docenten, of het vergroten van het initiatief van de studenten. Het is wel van belang om te beseffen dat er geen sprake is van een ervaren probleem; de werkrelaties worden wel als prettig ervaren.

Verder kan het nog waardevol zijn om vervolganalyses te doen naar het individuele verschil van het gebruik van interactietype. Ook kan het nuttig zijn om de samenhang te analyseren tussen de ervaring van de werkrelatie en de interactie, het kan namelijk zijn dat het in grotere mate voorkomen van een bepaald soort interactie, mee speelt met de ervaring van de werkrelatie. Voor deze analyses is echter binnen het tijdsbestek van dit afstudeeronderzoek te weinig data verzameld. Ook kan er vervolgonderzoek gedaan worden naar de interactie binnen de andere Fontys opleidingen, om vervolgens een vergelijkend onderzoek te kunnen doen.

Inhoud

Voorwoord	1
Samenvatting.....	2
1. Inleiding	4
1.1 Opdrachtgever.....	4
1.2 Aanleiding onderzoek.....	4
1.3 Probleemanalyse	5
1.4 Probleemstelling en doelstelling	6
1.5 Onderzoeksvragen.....	6
2. Theoretisch Kader.....	7
2.1 Studieloopbaanbegeleiding.....	7
2.2 Werkrelatie docent-student.....	9
2.3 Interactie	10
3. Methode	13
3.1 Steekproef	13
3.2 Procedure	13
3.3 Meetinstrumenten	14
3.4 Analyse	16
4. Resultaten.....	17
5. Conclusie	19
6. Discussie	20
7. Literatuurlijst	24
Bijlagen	28
Bijlage 1: Wervingsmail voor studieloopbaanbegeleiders	28
Bijlage 2: Informatiebrief voor studenten.....	29
Bijlage 3: Toestemmingsverklaring (leeg)	30
Bijlage 4: Vragenlijst docentenversie	33
Bijlage 5: Vragenlijst studentenversie.....	37
Bijlage 6: 18 categorieën Initiative Respons Analysis.....	41
Bijlage 7: Indeling categorieën op zes-puntschaal	42
Bijlage 8: Analyseplan.....	43
Bijlage 9: Ethische verantwoording	50
Bijlage 10: HBO-Kennisbank toestemmingsformulier	51

1. Inleiding

Studieloopbaanbegeleiding is in het Nederlandse Hbo onderwijs al bijna niet meer weg te denken. De begeleiding wordt echter door verschillende onderwijsinstellingen anders ingedeeld en ook binnen dezelfde instelling zijn er verschillen in handelswijze van de begeleiders te vinden. Voor Fontys Hogescholen is het van belang om de studieloopbaanbegeleiding te verbeteren en te optimaliseren om zo het studiesucces van de studenten te kunnen faciliteren. Een belangrijke factor bij de begeleiding, is de onderlinge werkrelatie tussen de studieloopbaanbegeleider en de student. Volgens Kappe en Gubbels (2017) kan een onprettige werkrelatie namelijk zorgen voor minder studiesucces, minder motivatie en in het ergste geval zorgt dit er zelfs voor dat studenten stoppen met de opleiding. En volgens Opdenakker (2014) heeft de manier waarop leerkrachten met hun leerlingen interacteren, invloed op de motivatie van leerlingen en dit kan de inzet voor school faciliteren of onderuithalen. Dit wil Fontys voorkomen en hiervoor zal er onderzoek gedaan moeten worden.

1.1 Opdrachtgever

De opdrachtgever van dit afstudeeronderzoek is M. Krabbenborg, zij is werkzaam binnen het Lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Dit is een instelling die onder andere onderzoek doet naar talent (bij studenten) en hoe dit benut en ontwikkeld kan worden. Dit afstudeeronderzoek is onderdeel van een project waar de opdrachtgever zich mee bezighoudt; *Een goede student-docent werkrelatie, een voorspeller voor studiesucces?* Binnen dit project wordt er onderzoek gedaan naar de werkrelatie tussen docenten en studenten en of dit een voorspellende factor is voor studiesucces (Fontys, 2019). Het doel van dit project is kennis opdoen over de student-docent werkrelatie en het ontwikkelen van een tool voor docenten/studenten om deze relatie te kunnen optimaliseren. In samenwerking met de Fontys opleiding Automotive, wil de opdrachtgever onderzoek doen naar de studieloopbaanbegeleiding en de werkrelatie tussen de studenten en docenten van deze opleiding, zodat de begeleiding geoptimaliseerd en de werkrelatie verbeterd kan worden. De opleiding Automotive behoort tot Fontys Hogeschool Engineering. Het is een technisch georiënteerde opleiding waarbij studenten leren om voertuigen te ontwerpen, te maken en uit te testen. De opleiding duurt vier jaar: de eerste twee jaar volgen de studenten hetzelfde programma met theorie en praktijk, in het derde jaar volgen ze een eigen gekozen minor en stage en in het afstudeerjaar kiezen ze een specialisatie.

1.2 Aanleiding onderzoek

Vanuit het lectoraat Dynamische Talentinterventies is het verzoek gekomen om onderzoek te doen naar de studieloopbaanbegeleiding bij de Fontys opleiding Automotive. Het lectoraat wil van meerdere opleidingen informatie over de werkrelatie tussen studenten en docenten en over de studieloopbaanbegeleiding. Zo hebben studenten van de opleiding Toegepaste Psychologie onder andere onderzocht welke aspecten er belangrijk zijn in de werkrelatie tussen docenten en studenten van de opleiding Toegepaste Psychologie (Nazarali, 2018). Ook is er binnen de opleiding Toegepaste Psychologie al een onderzoek uitgevoerd tussen de studieloopbaanbegeleiders en de studenten (Van Rooij, 2019; Vijn, 2019). De opdrachtgever heeft aan de hand van de resultaten van deze onderzoeken binnen één opleiding, aangegeven dat er bij andere opleidingen ook onderzoek gedaan moet worden. Dit om zo een concreet mogelijk beeld te krijgen van de werkrelatie van docenten en studenten binnen Fontys Hogescholen, om vervolgens interventies Fontys breed uit te kunnen zetten in een tool. Dit afstudeeronderzoek zal zich dus specifiek richten op de studieloopbaanbegeleiding en de werkrelaties binnen de Fontys opleiding Automotive.

Vanuit de opleiding Automotive is er een wens gekomen om de studieloopbaanbegeleiding te onderzoeken. Uit de gesprekken met de contactpersoon is gebleken dat er een behoefte is naar het

onderzoeken van wat er daadwerkelijk gebeurt tijdens de studieloopbaangesprekken en wat de ervaring is van de werkrelatie.

1.3 Probleemanalyse

Tijdens een groepsgesprek met drie SLB'ers en acht studenten van de opleiding Automotive is de studieloopbaanbegeleiding op de opleiding besproken. De studenten gaven aan de studieloopbaanbegeleiding zoals dit nu gedaan wordt voldoende te vinden, het contact tussen de student en docent is zeer laagdrempelig en er zijn voldoende contactmomenten. De studenten ervaren geen drempel bij het aanspreken van docenten en de verantwoordelijkheid voor het verloop van de begeleiding ligt bij de studenten wat ze prima vinden. Hierbij kan wel gemeld worden dat ze niet weten hoe het anders zou gaan. Volgens de SLB'ers richt de begeleiding zich vooral op de studenten die heftige dingen hebben meegemaakt en ook de studenten geven aan dat de begeleiding niet voor iedereen nodig is. Juist deze vrijblijvendheid van de studieloopbaanbegeleiding is een grote valkuil volgens De Bie en De Kleijn (2001). Luken (2009) stelt dat de studieloopbaanbegeleider hierin sturend moet zijn en het initiatief moet 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, 2009, p 9). Volgens Mittendorff (2014) is hierbij een relatie tussen de docent en student van belang, waarbij een persoonlijke aanpak vanuit de studieloopbaanbegeleider als essentieel wordt gezien. Wanneer er rond wordt gevraagd naar studieloopbaanbegeleiding, zijn er voor zover het oriënterend onderzoek gaat, weinig verwachtingen ten aanzien van de studieloopbaanbegeleiding. Zowel docenten, als studenten weten niet precies wat SLB is en hoe het vorm gegeven zou moeten worden.

Uit het gesprek met de contactpersoon blijkt dat de SLB'ers binnen de opleiding niet op een lijn zitten qua aanpak, op enkele concrete afspraken over de hoeveelheid gesprekken na. Bij de opleiding Automotive doet iedere docent op het gebied van sociale interactie wat anders. Iedere SLB'er pakt de studieloopbaanbegeleiding anders op: de ene docent gaat actief af op de studenten buiten de lessen om, de ander is wat meer afwachtend en wacht tot de student zelf aan de bel trekt. Ook heeft de ene docent wat meer moeite met de student laten praten tijdens de gesprekken, waar een andere docent juist automatisch al minder aan het woord is. Dit zou moeilijkheden op kunnen leveren wanneer er een SLB'er langdurig afwezig is. In dit geval wordt zijn of haar groep studenten onderverdeeld bij een van de andere SLB'ers, wat bij de studenten voor verwarring kan zorgen. Het ontbreken van een rode draad door de gehele opleiding, zorgt ervoor dat de studenten die van SLB'er wisselen, terecht kunnen komen bij een SLB'er die een compleet andere aanpak hebben dan de voorgaande SLB'er. De studenten geven aan hier soms wat moeite mee te hebben, bij de ene docent moeten ze zelf aangegeven dat ze een gesprek willen, bij de ander komt de docent zelf op de studenten af. Meijers, Kuijpers en Winters (2009) stellen dat er bij studieloopbaanbegeleiding maatwerk geleverd moet worden en dat dit niet gerealiseerd kan worden door alleen het volgen van een uitgestippelde route. Wel moet er volgens hen een concrete, gedeelde visie ontwikkeld worden om het handelen van de SLB'ers te kunnen sturen, zonder het in detail vast te leggen. Bovendien stelt Fransen (2006) dat sociale interactie een vereiste is voor studieloopbaanbegeleiding. Het interactiepatroon van de gesprekken is een onderdeel waar te weinig kennis en inzicht over is en wat de opleiding graag onderzocht wil hebben, dit is gebleken na het spreken van meerdere docenten en studenten.

Uit de gesprekken met docenten van de opleiding is naar voren gekomen dat ze het lastig vinden om de behoeften van de student in te schatten en hierop in te kunnen spelen. Uit verschillende interne onderzoeken binnen Fontys, is gebleken dat de studenten het belangrijk vinden dat er een band is met de docent en dat deze interesse toont in de student (Smeets, 2018; Nazarali, 2018). Ook zijn er signalen vanuit de opleiding dat de docenten de aansluiting met studenten soms missen en daardoor de inhoud

van de studieloopbaanbegeleiding vooral richten op de opleiding en de studieresultaten en niet op de persoonlijke ontwikkeling van de student. Dit zijn juist de vaardigheden die een succesvolle SLB'er nodig heeft volgens Van Beijnum (2010). Uit deze informatie blijkt dat er enigszins inzicht en kennis over het handelen en de interactie ontbreekt binnen de studieloopbaangesprekken, bovendien is het niet duidelijk over er sociaal wenselijk wordt geantwoord zodra er gevraagd wordt naar de kwaliteit en ervaring van de begeleiding. Dit maakt het een interessant onderwerp om onderzoek naar te doen, want wordt de studieloopbaanbegeleiding goed ervaren en is de ervaring van band tussen SLB'ers en studenten echt zo positief? Als dit het geval is, kunnen er binnen deze opleiding misschien wel nieuwe inzichten opgedaan worden of studieloopbaanbegeleiding.

1.4 Probleemstelling en doelstelling

De manier van interactie van de docenten verschillen te veel van elkaar, wat bij de studenten voor verwarring zorgt en niet optimaal is voor de studieloopbaanbegeleiding. Er is te weinig inzicht in wat deze verschillen precies zijn. Aangezien er vanuit de opleiding Automotive wordt aangegeven dat ze weinig inzicht hebben in hoe de studieloopbaangesprekken daadwerkelijk verlopen en dit een beeld geeft van waar de daadwerkelijke verschillen liggen, zullen de studieloopbaangesprekken geobserveerd en geanalyseerd worden. Om deze verschillen concreet te kunnen onderzoeken, zal er een focus komen te liggen op de interactiepatronen tussen de huidige SLB'er en de studenten, deze interactie is namelijk onderdeel van een werkrelatie en is zowel objectief, als subjectief te onderzoeken (Linell, Gustavsson & Juvonen, 1988).

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de interactiepatronen tijdens de gesprekken tussen SLB-docenten en studenten van de Fontys opleiding Automotive, om de studieloopbaanbegeleiders beter te kunnen ondersteunen bij het aannemen/uitvoeren van deze rol als begeleider en de studieloopbaanbegeleiding te optimaliseren. De adviesvraag vanuit de opdrachtgever klinkt als volgt: *Hoe zien de studieloopbaangesprekken eruit bij de opleiding Automotive en hoe kan deze informatie gebruikt worden om de studieloopbaanbegeleiding te optimaliseren?*

1.5 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag die centraal zal staan in dit onderzoek, luidt als volgt: *Hoe wordt de interactie tijdens de studieloopbaangesprekken van Fontys Automotive ervaren door de studenten en docenten ?*

Om deze centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Is er een verschil in de interactie tussen de studenten en de docenten?
2. Is er een verschil in de subjectieve ervaring van de werkrelatie tussen de studenten en de SLB'ers?

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en deelvragen zal er als eerste een verdiepend literatuuronderzoek worden uitgevoerd. In het theoretische kader zal in kaart worden gebracht hoe studieloopbaanbegeleiding eruit zou moeten zien, er zal een verdieping volgen over de werkrelatie en er zal een gekeken worden hoe de interactiepatronen tussen docenten en studenten in kaart te brengen zijn. Vervolgens wordt in de methode uitgezet hoe het praktijkonderzoek uitgevoerd is, waarna de resultaten en conclusies volgen.

2. Theoretisch Kader

In dit onderzoek wordt getracht inzicht te krijgen in interactie tussen de docent en student. Er wordt onderzocht welke interactie patronen bij de opleiding Automotive gebruikt worden en wat de ervaring van de werkrelatie is. In dit theoretisch kader wordt gekeken naar studieloopbaanbegeleiding in het algemeen, de werkrelatie tussen docenten en studenten en de interactie tijdens studieloopbaangesprekken. Als laatste zal besproken worden hoe de interactie binnen de werkrelatie tussen de SLB'er en de student in kaart kan worden gebracht.

2.1 Studieloopbaanbegeleiding

Uit onderzoek van Kuijpers en Meijers (2009) blijkt dat de studieloopbaanbegeleiding in het Nederlandse hbo-onderwijs nog niet optimaal is: er vinden slechts een tot vier gesprekken plaats in een jaar en de inhoud van de gesprekken wordt vaak niet afgestemd. Bovendien is er uit een onderzoek bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen ook gebleken dat de begeleiding niet perfect is. Zo blijkt dat een derde, van de 858 studenten die meededen aan het onderzoek, vindt dat de begeleiding niet heeft bijgedragen aan de verlangde effecten (Kneefel e.a., in Luken, 2011). Ook binnen Hogeschool Zuyd is er onderzoek gedaan naar de ervaring van studieloopbaanbegeleiding. Hieruit is gebleken dat slechts dertig procent van de studenten de SLB als positief ervaren (Twardy-Duisters e.a, in Luken, 2011).

De reden dat studieloopbaanbegeleiding nog niet optimaal bijdraagt aan het verbeteren van studiesucces, is onderzocht door Cornelissen (2008). Zij geeft in haar onderzoek vier oorzaken hiervoor. De eerste is dat de opzet te generiek en aanbodgericht is en zich te weinig richt op het individu (de student). Er worden directe adviezen gegeven door de docent, terwijl de zelfsturing van de student juist ontwikkeld zou moeten worden. De tweede oorzaak die genoemd wordt, heeft te maken met reflectie. Veel reflectie zou bijdragen aan twijfels over studie- en beroepskeuze. Deze twijfels kunnen weer leiden tot meer gepieker. Volgens Cornelissen (2008) kunnen deze twijfels beter intuïtief worden opgelost dan met rationele overwegingen. Als derde oorzaak noemt Cornelissen (2008) het feit dat studieloopbaanbegeleiding vraagt om inlevingsvermogen en begeleidingsvaardigheden. Bovendien moet de docent beschikken over specifieke kennis op gebied van planning en leren studeren. Dit maakt dat de kwaliteit van de begeleiding afhankelijk is van de vaardigheden van de SLB'er. De laatste oorzaak die Cornelissen (2008) noemt, is dat de gesprekken teveel normatief en controlerend zijn, terwijl deze juist explorerend en betekenis-verlenend van aard moeten zijn. Er ontbreekt een relationeel en affectief leerproces waarbij een wederkerig en open gesprek een belangrijk instrument is. Volgens Cornelissen (2008) zou het gesprek een dialoog moeten zijn over wat de student bezighoudt en wat hij nodig heeft om zich verder te ontwikkelen, in een betekenisvolle context.

Er zitten een aantal verschillen in de ervaringen van de SLB'ers in het onderwijs. Zo ervaart een succesvolle SLB'er positieve gevoelens bij het persoonlijke contact met de studenten, minder succesvolle SLB'ers ervaren daarentegen vooral een vervelend gevoel en voelen zich onzeker. Niet alleen de ervaren gevoelens zijn anders, ook wordt er een andere waarde gehecht aan de inhoud van de gesprekken. Zo zijn succesvolle SLB-ers vooral bezig met de ontwikkeling van de studenten en het aangaan van een verbinding met deze student. Minder succesvolle SLB'ers willen vooral de student op de opleiding houden en stellen de opleidingseisen centraal. Hierdoor missen ze de connectie met de student (Van Beijnum, 2010).

In een onderzoek naar de inhoud van studieloopbaangesprekken (Kuijpers & Meijers, 2009) geeft de helft van de studenten aan dat de inhoud van de gesprekken door de begeleider bepaald worden, slechts zesentwintig procent meldt dat zij zelf de inhoud bepalen. Vooral studenten uit de sector Economie en Techniek ervaren minder eigen inbreng tijdens de gesprekken. De

studieloopbaanbegeleider geeft dus vaker informatie dan dat de student zelf kan nadenken over de loopbaan. Vijftig procent van de studieloopbaanbegeleiders geeft aan dat zij voor het grootste deel de inhoud bepalen, vijftientwintig procent is van mening dat beide partijen evenveel inbreng hebben en de overige vijftientwintig procent geeft aan dat vooral de student de inhoud van de gesprekken bepaald (Kuipers & Meijers, 2009). Volgens Kock (2010) zijn de meest terugkerende onderwerpen studieresultaten en het afronden van de studie. Er wordt volgens het onderzoek van Kock (2010) maar weinig gesproken over de toekomst na de opleiding en de loopbaankeuzes die passend zijn bij de student.

Optimale studieloopbaanbegeleiding

Mittendorff en Kienhuis (2014) stellen dat de beste studieloopbaanbegeleiding bestaat uit individuele gesprekken en een klassikaal programma die aan elkaar gekoppeld zijn. Dit is vooral in de eerste twee jaar van een studie belangrijk. Hierbij is het bovendien van belang om in te spelen op de bestaande kennis, vaardigheden en ervaringen waar de hbo student al over beschikt.

De studieloopbaanbegeleiding draait om een aantal dingen. Zo speelt de vraag hoe studenten zo succesvol en effectief mogelijk kunnen studeren een grote rol. Ook wordt er gekeken of de opleiding en het beroep wel bij de ambities en mogelijkheden van de student passen. Bovendien speelt talentontwikkeling ook een grote rol in de professionele ontwikkeling van de student (Mittendorff, 2014). Mittendorff (2014) stelt ook dat er in de SLB niet alleen een focus moet komen te liggen op het studiesucces van de student, maar ook op de keuzes voor de toekomst: “Het doel van slb is dat studenten succesvol hun studie afronden, hun talenten ontwikkelen en optimaal op de toekomst zijn voorbereid” (p. 32). Dit weerspiegelt zich in drie componenten die samen leiden tot persoonlijke ontwikkeling: begeleiding bij professionele ontwikkeling, studievoortgang en loopbaan ontwikkeling (Mittendorff, 2014). Deze drie componenten van succesvolle studieloopbaanbegeleiding zijn hieronder in figuur 1 afgebeeld.



Figuur 1: Componenten Studieloopbaanbegeleiding (Mittendorff, 2014)

Om dit doel te kunnen behalen, kan er onder andere ondersteuning worden geboden bij planningen maken en zicht houden op de voortgang van de studie. Bovendien kan de student begeleidt worden bij het studeren en keuzes maken. Als laatste kan de docent de student helpen bij initiatief nemen en verantwoordelijkheid ontwikkelen (Mittendorff, 2014). Om een omgeving te creëren waarin de studenten hun talenten kunnen ontwikkelen en nieuwe inzichten kunnen verkrijgen, kan de docent onder andere gebruik maken van het zogenaamde ‘scaffolding’. Bij scaffolding biedt de docent steun aan, die de student helpt bij het uitvoeren van taken en het verkrijgen van nieuwe inzichten (Hammond & Gibbons, 2005). Zo kunnen docenten luisteren naar de daadwerkelijke betekenis van de dingen die studenten zeggen, voortborduren op de eerdere ervaringen van de student en samenvatten wat er is gezegd en dit eventueel herkaderen. Ook kan de docent de student meer tijd geven om te antwoorden

door de student niet te onderbreken en de student ruimte te geven om na te denken over antwoorden (Gibbons, in Knežić, 2011).

De ideale, zinvolle studieloopbaanbegeleiding zou volgens Cornelissen (2008) specifiek en vraaggericht zijn, ingebed in een specifieke context (bijvoorbeeld stage of een project) en aandacht hebben voor de mogelijkheden en specifieke kansen van studenten. Bovendien moet de SLB'er geschoold zijn in studieloopbaanbegeleiding en kennis hebben over studie-aanpak en planning. De ideale inhoud van de studieloopbaangesprekken zou er volgens Kuijpers en Meijers (2009) als volgt uit zien: een eigen bijdrage van de student, toekomstbeelden, studievoortgang, studievaardigheden en het organiseren van het leren. Deze gesprekken zouden in dialoog gevoerd moeten worden, reflectief zijn en een activerend karakter hebben. Van Den Nieuwenhof en De Weerd (2006) stellen dat dit mogelijk is als er sprake is van wederzijds begrip tussen de student en de docent en dat er vanuit de student verantwoordelijkheid is voor het eigen leren. Van Winkel (2006) heeft onderzoek gedaan bij tien studenten, naar de ervaring van het type begeleiding binnen. Uit dit onderzoek is gebleken dat het merendeel van de studenten een coöperatieve begeleidingsstijl het fijnst vinden, deze stijl kenmerkt zich door een even grote mate van sturing door de docent en student tijdens het gesprek. De begeleiders die deze stijl gebruiken, gebruiken op sommige momenten ook een directieve stijl waarin ze juist adviezen geven. Het geven van adviezen wordt als positief ervaren, het opleggen van oplossing daarentegen niet. Van Winkel (2006) geeft aan dat het belangrijk is om genoeg scholing aan te bieden in de richting van feedback geven, doorvragen en advies geven.

2.2 Werkrelatie docent-student

Kuijpers en Meijers (2009) stellen dat de SLB'ers een belangrijke rol spelen met betrekking tot de band tussen docenten en studenten, de SLB'er is namelijk vaak het eerste aanspreekpunt voor de student. Uit het afstudeeronderzoek van Smeets (2018) is bovendien gebleken dat de band met de SLB'er voor de student ontzettend belangrijk is. Studenten vinden het onder andere belangrijk dat de SLB'er betrokken en geïnteresseerd is, vakkennis heeft en duidelijk is. Docenten en studenten vinden allebei dat een goede docent oog heeft voor de student, inlevingsvermogen heeft en belangstelling toont (Krabbenborg, 2017).

Een precieze definitie over het begrip *werkrelatie* is niet gemakkelijk te geven. Vanuit de literatuur worden er veel verschillende benamingen gebruikt om deze band tussen twee personen aan te tonen, dit maakt het lastig om een duidelijke begripsbepaling te noteren. Zo geven Aarsse, Van Den Brink en Koeter (2006) de volgende definitie: "De werkrelatie betreft de affectieve en taakgerichte samenwerking tussen cliënt en therapeut" (p.112). Voor dit onderzoek wordt er uitgegaan van de definitie van Aarsse, Van Den Brink en Koeter (2006), aangezien deze het beste aansluit bij de verhouding van studieloopbaanbegeleider en student. De werkrelatie is een affectieve en taakgerichte samenwerking tussen de SLB'er en de student. Bordin (1979) stelt dat de student en docent een werkrelatie aangaan zodra de docent het leerproces van de student faciliteert. Volgens Rogers (2012) bestaan deze werkrelaties uit drie componenten: een emotionele band tussen docent en student, gemeenschappelijke doelen en de manier waarop er aan die doelen gewerkt wordt. Een geslaagde werkrelatie bevat factoren zoals nauwgezette empathie, een onvoorwaardelijke basishouding en congruentie (Rogers, in Lammers, 2006).

Bij persoonlijke begeleiding is het belangrijk dat er sprake is van een affectief component. Dit houdt in dat er een betrokkenheid is bij de cliënt (in dit geval de student) en dat er een goede relatie wordt opgebouwd met wederzijds vertrouwen. Dit is een voorwaarde voor het optimaal kunnen begeleiden van een student (Bimrose et al., 2004). Zodra de student de relatie met de docent als prettig ervaart, zal deze meer inzet tonen tijdens lessen, een betere voorbereiding treffen en sneller vragen stellen. Deze factoren spelen een rol bij het studiesucces van de studenten (Toste, Heath & DallalRe, 2010). De docenten die de interpersoonlijke relatie met de student als goed ervaren, zijn meer tevreden over

hun baan en hebben een verminderde kans op een burnout. Bovendien is er een toename in zelfvertrouwen te zien bij de docenten die de werkrelatie met hun studenten als goed ervaren (Ben-Chaim & Zoller, 2001; Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Ook het niveau van betrokkenheid van de docenten heeft invloed op de emotionele verbintenis van de student met de school. Een hogere mate van betrokkenheid van de docent zorgt ervoor dat studenten meer verbondenheid voelen bij hun docent. Dit verhoogt vervolgens weer de motivatie van de studenten (Skinner & Belmont, 1993). Davis (2003) stelt dat een goede werkrelatie met de docent de motivatie van de studenten stimuleert en een omgeving bewerkstelligt waarbij de studenten vaardigheden kunnen ontwikkelen en reguleren. Deze factoren kunnen zorgen voor meer studiesucces (Howard et al., 2009). Om deze (emotionele) betrokkenheid te realiseren en te vergroten, moet er een positieve relatie tussen de docenten en studenten ontstaan. Hiervoor moeten zowel de docent als de student een evenredige investering doen (Van Uden, 2010). Horowitz en Strack (2010) gaan ervan uit dat mensen die met elkaar communiceren een sociaal systeem construeren waarin beide partijen elkaar wederzijds beïnvloeden. De docenten zullen de student het gevoel moeten geven dat ze interesse hebben in hem of haar, zichzelf kwetsbaar op moeten stellen, de student met respect behandelen en de student serieus nemen (Van Uden, 2010). Parra, DuBois, Neville, Pugh-Lilly en Povinelli (2002) hebben aangetoond dat het succes van de relatie afhangt van wederzijdse betrokkenheid tussen de docent en de student, dan de hoeveelheid contact of het soort activiteit.

Uit onderzoek van Van der Linden (in Hummelen, 1996) is gebleken dat in een therapeutische setting de werkrelatie tussen therapeut en cliënt een belangrijke rol speelt bij de uitkomst van de therapie. Vanuit het perspectief van de cliënt kan de werkrelatie de uitkomst van de therapie bepalen, het oordeel van de therapeuten geeft aan dat de werkrelatie niet van invloed is op de uitkomst. Norcross en Lambert (2018) hebben ook onderzoek gedaan naar de relatie tussen cliënt en therapeut. Daaruit is gebleken dat de relatie een significante rol speelt bij de uitkomst van de behandeling. Een positieve werkrelatie zorgt voor een verbetering bij de cliënt, maar de daadwerkelijke behandeling en de inhoud hiervan speelt in dezelfde mate een rol.

In hoeverre de werkrelatie tussen docenten en studenten van invloed is op de uitkomst van de begeleiding is nog niet duidelijk, er is hier weinig tot geen literatuur over te vinden. Voorzichtig gezegd zouden bovenstaande conclusies ook het geval kunnen zijn bij de docenten en de studenten. De ervaring van de studenten over de werkrelatie zou dus een voorspellende factor zijn voor de uitkomst van de studieloopbaanbegeleiding. Wel is uit verschillende onderzoeken (Kuijpers & Meijers, 2009; Smeets, 2008; Toste, Heath & Dallalre, 2010) gebleken dat de band tussen docenten en studenten invloed heeft op studiesucces en studentenwelzijn. Ook volgens Gubbels (2017) kan een niet prettig ervaren werkrelatie tussen student en docent namelijk leiden tot minder studiesucces, minder motivatie en in het ergste geval zelfs uitval van de student. Kamsma en Dogetrom (2015) stellen dat een positief ervaren werkrelatie, vanuit de subjectieve ervaring van de student, bijdraagt aan de inzet en het plezier die de student tijdens de studie laat zien. Loos (2011) stelt dat de student er indirect ook baat bij heeft als de docent deze werkrelatie als prettig ervaart, de docent zal namelijk meer inzet tonen voor de student. De interactie tussen de studenten en de SLB-docenten zou dus een indicator kunnen zijn voor het succes van de studieloopbaanbegeleiding, het verband tussen de werkrelatie en het succes van de studieloopbaanbegeleiding is echter onvoldoende onderzocht.

2.3 Interactie

Reuzel et al. (2012) stellen dat een werkrelatie altijd bestaat uit twee mensen waartussen interactie plaatsvindt. Wanneer twee mensen een interactie met elkaar aangaan, zijn ze geneigd hun eigen gedragingen aan te passen aan de ander. Volgens Linell, Gustavsson en Juvonen (1988) is een van de belangrijkste factoren binnen een werkrelatie het verloop van de interactie. Om de interactie binnen de werkrelatie inzichtelijk te kunnen maken, zijn er hieronder twee verschillende methoden weergegeven die relevant kunnen zijn voor dit onderzoek. Allereerst wordt het model voor

interpersoonlijk gedrag van Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk en Wubbels (2009) toegelicht waarna de tweede methode, de Initiative Respons Analysis van Linell, Gustavsson en Juvonen (1988), volgt.

De eerste relevante visie op de interactie tussen twee partijen is die van Mainhard et al. (2009), zij bekijken het interpersoonlijke gedrag van de SLB'er vanuit twee verschillende dimensies, die in het model als twee assen worden weergegeven. Onder deze twee dimensies vallen acht typen gedrag. De eerste dimensie is *nabijheid*, deze geeft de emotionele afstand tussen de docent en de student aan. De docent zal beter voldoen aan de behoeften van de student, als er meer nabijheid in het gedrag van de docent is. De tweede dimensie is *invloed* (de machtsdimensie), deze geeft de invloed en dominantie aan van de docent op de student. In de onderstaande afbeeldingen (figuur 2 en 3) wordt dit model voor zowel docenten, als studenten weergegeven.



Figuur 2: Interpersoonlijke cirkel voor studenten
(Wubbels et al., 2014)



Figuur 3: Interpersoonlijke cirkel voor docenten
(Wubbels et al., 2014)

De wijze waarop het gedrag van twee partijen elkaar beïnvloedt en bij elkaar past in de interactie, kan worden aangeduid met de term *interpersoonlijke complementariteit* (Mainhard et al., 2009). Het principe hierbij is dat bij nabij gedrag, vergelijkbaar gedrag past en dat bij invloedrijk gedrag juist tegengesteld gedrag hoort. Een voorbeeld hiervan is dat wanneer een partij dominant gedrag vertoont, de andere partij zich ondergeschikt opstelt (Sadler, Ethier & Woody, 2011). Wubbels, Brekelmans, Den Brok en Tartwijk (2015) geven aan dat de relatie tussen docenten en studenten complementair van aard is. De studenten moet nog veel leren en de docent neemt hierbij de rol als expert aan, hij is degene die de verantwoordelijkheid neemt. Uit het onderzoek van Claessens, Pennings, Van der Want, Brekelmans, Den Brok, en Van Tartwijk (2014) blijkt dat docenten vaker gedrag vertonen dat onder het type 'sturend' valt van de interpersoonlijke cirkel voor docenten. Docenten hebben dus een grotere mate van invloed. Als er gekeken wordt naar het gemiddelde gedrag voor studenten, blijkt er uit het onderzoek van Boon (2011) dat de studenten voornamelijk 'samenwerkend' en 'meegaand' gedrag vertonen. De studenten hebben dus iets minder invloed op de interpersoonlijke relatie dan de docenten. Om het gedrag van de docent en student te kunnen onderzoeken volgens deze methode, kan de 'questionnaire on supervisor-doctoral student interaction' (QSDI) (Mainhard, et al., 2009) gebruikt worden.

Een tweede, relevante visie op de interactie tussen twee personen, is die van Linell, Gustavsson en Juvonen (1988). Zij hebben de interactie binnen relaties weergegeven als een zogenaamde 'dominantieverhouding' die objectief te meten is aan de hand van een door hen opgestelde codering.

Bordin (1979) en Eeckhout (2017) stellen dat er bij werkrelaties sprake is van een machtsverhouding, de ene persoon heeft vaak meer macht tijdens het gesprek, dan de andere persoon. Binnen de interactie tussen twee partijen is er, volgens Linell et al.(1988), vrijwel altijd sprake van een dominantie verhouding. Deze verhouding heeft invloed op hoe een werkrelatie wordt ervaren. Zo stellen Reuzel, et al. (2012) dat de dominantieverhouding binnen een therapeut-cliënt werkrelatie een beduidende factor is voor de tevredenheid over de werkrelatie. En Eeckhout (2017) heeft aangetoond dat dominantie tijdens vergaderingen een grote inwerking heeft op werkrelaties. In veel gevallen is de persoon met de meeste macht in de relatie ook degene die het meeste dominante gedrag vertoont tijdens de gesprekken, een aantal voorbeelden hiervan zijn dokters, voorzitters en verhoorders bij politie (Eeckhout, 2017; Linell, et al., 1988). Ondanks dat de docenten de meeste macht hebben, wordt er van de studenten van Fontys verwacht dat ze een actieve houding aannemen en zelf initiatief tonen (Fontys, 2019). Ook studenten geven aan het fijn te vinden als zijzelf initiatief tonen en de docent hen niet te veel stuurt (Smeets, 2018).

Volgens Linell, Gustavsson en Juvonen (1988) zijn er drie typen dominantie te onderscheiden. De eerste is kwantitatieve dominantie. Deze vorm van dominantie kan bepaald worden door de hoeveelheid verbale communicatie (woorden) in een gesprek. Het tweede type dominantie is dominantie op inhoud (*topical dominance*), deze kan worden vastgesteld door de inhoud van het gesprek te analyseren. De persoon die de meeste nieuwe inhoud aan het gesprek toevoegt, domineert het gesprek op dit type dominantie. Het laatste type dominantie is de interactionele dominantie. Deze vorm van dominantie heeft te maken met communicatieve acties, initiatieven en antwoorden van beide partijen. Kortom, de interactie tussen de twee gesprekspartners. Wanneer iemand het gesprek interactioneel domineert, geeft deze persoon de meeste sturing aan de gesprekspartner en toont het meeste initiatief. Hierbij wordt voorkomen dat deze persoon zelf gestuurd wordt door de ander. Deze momenten die richting geven aan het gesprek worden ookwel *turns* genoemd. Linell, Gustavsson en Juvonen (1988) stellen dat er een ideale dialoog bestaat, die gekenmerkt wordt door twee gesprekspartners met gelijke rechten en plichten die wederzijds evenveel reageren op elkaar. Zo'n soort gesprek komt echter zelden voor (een voorbeeld hiervan is een informeel gesprek tussen twee vrienden), er is in de meeste gesprekken namelijk vaker een verschil in de interactionele dominantie. Volgens Glahn (1993) is het zelfs onmogelijk om een balans in een dialoog te hebben als er een verschil is tussen kennis, communicatieve skills en sociale status. Er zal dus hoogst waarschijnlijk een verschil te zien zijn in de dominantie bij de studieloopbaanbegeleiding. De beleving van deze dominantieverhouding in het Hbo onderwijs (Fontys Toegepaste Psychologie) is door Vijn (2019) en Van Rooij (2019) onderzocht. Uit het onderzoek van Vijn (2019) is gebleken dat de gesprekken waarin de dominantieniveaus dicht bij elkaar lagen als prettigst worden ervaren. Gesprekken waarin de docent dominanter was, worden door de docent als minder prettig ervaren. Uit het onderzoek van Van Rooij (2019) is gebleken dat de gesprekken waarin de student dominanter is, als prettigst worden ervaren.

Zoals hierboven te lezen is, zijn er twee manieren om de interactie patronen van de SLB-gesprekken in kaart te brengen. De IR-analyse van Linell et al.(1988) is voor dit onderzoek het meest relevant vanwege de objectiviteit waarmee de interactie onderzocht kan worden. Bovendien ontbreekt de toegankelijkheid voor de vragenlijsten die bij het model voor interpersoonlijk gedrag worden gebruikt, wat het gebruik van de methode voor dit onderzoek niet mogelijk maakt. De gekozen methode zal in hoofdstuk 3 met meer diepgang uitgelegd worden.

3. Methode

Uit de probleemanalyse is gebleken dat er inzicht in de werkrelatie en de studieloopbaangesprekken ontbreekt, daarom zal deze werkrelatie en de interactie onderzocht worden om te kijken waar de verbeterpunten liggen. De resultaten van dit onderzoek worden als input gebruikt voor een interventie die gericht zal zijn op het verbeteren van de interactie tijdens de studieloopbaanbegeleiding.

De onderzoeksvraag van het onderzoek luidt als volgt:

Hoe wordt de interactie tijdens de studieloopbaangesprekken van Fontys Automotive ervaren door de studenten en docenten?

Om deze centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Is er een verschil in de interactie tussen de studenten en de docenten?
2. Is er een verschil in de subjectieve ervaring van de werkrelatie tussen de studenten en de SLB'ers?

3.1 Steekproef

Het onderzoek richt zich op de interactie tussen studieloopbaanbegeleiders en de studenten. Er is dus sprake van twee verschillende groepen deelnemers. De werving van de respondenten zal zich op de eerste plaats focussen op de studieloopbaanbegeleiders, aan hen is gevraagd om te overleggen met de studenten of zij ook mee willen werken. De respondenten zijn benaderd met een mail met daarin informatie over het onderzoek en wat er van hen verwacht wordt bij deelname. Deze mail is opgenomen in bijlage 1. Na twee weken is er een herinneringsmail gestuurd naar de docenten waarvan geen reactie is ontvangen. Naar de docenten die mee wilden werken, is een informatiebrief gestuurd die gericht is op de studenten met hierin de uitleg over het onderzoek. Dit is gedaan om er voor te zorgen dat de correcte uitleg aan de studenten gegeven werd. Deze informatiebrief is opgenomen in bijlage 2.

Voor dit onderzoek zijn alle studieloopbaanbegeleiders binnen de opleiding benaderd, dit zijn er elf. Uiteindelijk hebben vier docenten toegestemd met deelname aan het onderzoek. Er zijn gesprekken opgenomen van vier verschillende docent, in totaal zijn er zes gesprekken opgenomen. Alle zes studenten die mee hebben gedaan aan het onderzoek zitten in het eerste of tweede studiejaar.

3.2 Procedure

De verzameling van de data vond plaats in de periode van eind februari tot begin mei. Wanneer er vanuit de studieloopbaanbegeleiders een mail werd gestuurd met een datum voor een ingepland studieloopbaangesprek, zorgde de onderzoeker ervoor dat zij aanwezig was met het onderzoeksmateriaal bestaande uit twee toestemmingsverklaringen (bijlage 3), een vragenlijst voor de docent (bijlage 4), een vragenlijst voor de student (bijlage 5) en een voicerecorder. Voor de aanvang van het gesprek werd de toestemmingsverklaring kort toegelicht en werd er uitgelegd dat ze de voicerecorder aan het einde van het gesprek mochten stoppen. Er werd ook benadrukt dat zodra een van de twee partijen de opname wilde stoppen, dat ze dit mochten doen en dan zou de opname direct verwijderd worden door de onderzoeker. Vervolgens heeft de onderzoeker uitgelegd hoe de vragenlijsten ingevuld konden worden en dat ze dit na het gesprek meteen konden doen, of eventueel later als de docent/student naar een andere afspraak toe moest. Dit was in een situatie het geval, dus aan die persoon is gevraagd de vragenlijst alsnog zo snel mogelijk in te vullen en door te mailen.

De procedure van data verzameling is in het kader van het Coronavirus/ COVID-19 drastisch veranderd. Er is aan de docenten gevraagd om de audio van de SLB-gesprekken die online plaatsvonden bij te wonen, zodat de onderzoeker het op kon nemen. De vragenlijsten, inclusief toestemmingsformulier, zijn in een online programma (*thesistoolpro*) ingevoerd waarvan de linkjes zijn gemaild naar de docent en de student. Bij het verzamelen van de data via Microsoft Teams, zijn de gesprekken opgenomen.

De onderzoeker startte een groepsgesprek met de student en de docent en nam het op via de opname knop. Voor de zekerheid was er ook gebruik gemaakt van een voice-recorder die bij de computer lag om er zeker van te zijn dat de opname goed zou lukken. De opname in Microsoft Teams is meteen verwijderd nadat bleek dat de voice-recorder audio voldoende helder was om te kunnen verwerken. Op deze manier werd de privacy van de docent en student beter gewaarborgd. De onderzoeker heeft tijdens het SLB-gesprek de microfoon van de computer uitgezet en heeft de webcam uitgezet, zo was de onderzoeker voor de respondenten niet meer te zien of horen wat er voor zorgt dat het gesprek minder werd beïnvloed. Na het eerste gesprek is er dus alleen nog maar met de voice-recorder gewerkt, er is dus geen opname meer gemaakt in Microsoft Teams.

3.3 Meetinstrumenten

Voor het verzamelen van de data zijn er twee verschillende meetinstrumenten gebruikt. Als eerste wordt er, om de objectieve interactie van het gesprek in kaart te brengen, gebruik gemaakt van de *Initiative Response Analysis* (IR-Analyse). De tweede methode is een vragenlijst die de subjectieve beleving van de docenten en studenten met betrekking tot de interactie meet. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Vijn (2019) en Van Rooij (2019) aan de hand van de categorieën die bij de methode van Linell gebruikt worden, zo kan de vragenlijst gekoppeld worden aan de data van de objectieve meting. De verschillende meetinstrumenten worden hieronder uitgebreider omschreven.

IR-analyse

De IR-analyse is een betrouwbare en valide manier om de interactiepatronen en de interactionele dominantie tijdens gesprekken in kaart te brengen (Linell, Gustavsson en Juvonen, 1988; Reuzel et al., 2012; Eeckhout, 2017). De methode werkt op basis van achttien categorieën waar je iedere beurt (turn) van het gesprek onder kunt verdelen. Een transcript wordt dus gecodeerd aan de hand van deze achttien categorieën (bijlage 6). Er wordt binnen deze categorieën allereerst onderscheid gemaakt tussen initiatie (initiatief), waarbij het vooral om nieuwe inhoud gaat die de andere aanspoort om deel te nemen aan het gesprek, en respons (reactie), waarbij het gaat om de reactie van de ander op hetgeen dat de eerste persoon heeft gezegd. Het tweede onderscheid dat gemaakt wordt is het verschil tussen een zwak initiatief en een sterk initiatief. Bij een zwak initiatief wordt de gesprekspartner niet duidelijk aangezet tot verdere interactie en bij een sterk initiatief wordt er wel een duidelijke aanzet gegeven voor een reactie. Een voorbeeld hiervan is het stellen van een directe vraag. Deze twee onderdelen (initiatief/respons en sterk/zwak) vormen de basis van de categorieën.

Om het coderen te vergemakkelijken, zijn de symbolen die in de methode van Linell, Gustavsson en Junoven (1988) gebruikt worden, vervangen door letters. Deze nieuwe codes zijn opgenomen in het overzicht van de categorieën die te vinden is in bijlage 6. De codes (passend bij de achttien verschillende turns) zijn ingedeeld op een zes-puntschaal (Linell, Gustavsson & Junoven, 1988). Deze indeling is terug te vinden in bijlage 7. De zes-puntschaal geeft aan hoe dominant een bepaalde turn is, waarbij punt 1 sterk onafhankelijk en proactief is en punt 6 sterk afhankelijk en niet proactief is. In het analyseplan, in bijlage 8, is een deel van een transcript opgenomen inclusief de codering volgens om een beeld te kunnen geven van de manier van coderen.

Vanuit de Initiative Response Analysis kan gezegd worden dat hoe hoger de IR-difference is, hoe meer verschil in de interactionele dominantie aanwezig is. De IR-difference van een gesprek ligt in alle gevallen tussen de 0 en 6. Als de IR-difference aan de lage kant is (0,5 of lager) dan is er sprake van een gebalanceerd gesprek, waarin het verschil in dominantie niet sterk aanwezig is (Linell et al., 1988).

Om een beeld te schetsen van de IR-difference die berekend zal worden kunnen de volgende voorbeelden gegeven worden (Linell et al., 1988):

- Een dokter-patiënt werkrelatie heeft een IR-difference van rond de 1,0
- Een ouder-kind relatie heeft een IR-difference van rond de 1,1.
- Een alledaags, informeel gesprek heeft een IR-difference van rond de 0,1
- Een politieverhoor heeft een IR-difference van rond de 1,6

Om uiteindelijk de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal er een uitgebreider beeld van de interactie geschetst worden dan alleen de dominantie volgens de IR-differences. Binnen de methode wordt er in de turns onderscheid gemaakt in vier types die laten zien wat voor soort interactie er plaatsvindt. Het eerste type is *Balance* (B), deze geeft aan hoeveel uitgebreide respons plaatsvindt. Het gaat hier om een turn waarin er een duidelijke respons plaatsvindt, maar wel een zwak initiatief. De spreker geeft de ander antwoord of informatie, maar toont verder geen initiatief om het gesprek een andere kant op te laten gaan. Van de 18 categorieën valt alleen categorie 'b' hieronder. Het tweede type turn is *Sollicitation* (S), deze geeft aan hoe vaak iemand een directe vraag gebruikt of een ander sterk initiatief toont. De categorieën die hieronder vallen zijn 'a', 'c', 'f', 'i', 'k' en 'm'. Het derde type turn is *Fragmentation* (F), deze geeft aan hoe vaak iemand niet aansluit bij de voorgaande turn van de gesprekspartner en hoe vaak hij of zij een nieuw onderwerp begint. De categorieën die hieronder vallen zijn 'c', 'd', 'f', 'g', 'h' en 'q'. Het vierde en tevens laatste type turn is *Obliqueness* (O). Dit type turn geeft aan hoe vaak de spreker vermijdt aan te sluiten bij het hoofdonderwerp van de gesprekspartner. De bijdrage is wel enigszins te linken aan de voorgaande turn. De categorieën die hieronder vallen zijn 'i', 'j', 'k', 'l', 'm' en 'n'. Een aantal van de categorieën is onder te verdelen onder meer dan één type turn, deze categorieën worden bij beide typen turns meegerekend (Linell, et al., 1988; Reuzel et al., 2012).

Zoals al uit het theoretisch kader blijkt, zijn de mensen met de meeste macht vaak de mensen die de meeste dominantie tonen tijdens een gesprek (Eeckhout, 2017; Linell et al., 1988; Reuzel et al., 2012). Er is dus te verwachten dat de docenten, die in de meeste gevallen de meeste invloed hebben (Claessens et al., 2014; Boon, 2011), dominanter naar voren komen in deze analyse. Degene die uiteindelijk de ander het meest heeft aangezet tot deelname in het gesprek, is het meest dominant in de werkrelatie (Reuzel et al., 2012; Linell et al., 1988; Eeckhout, 2017). Als er gekeken wordt naar de relatie tussen docenten en studenten, is er hoogst waarschijnlijk geen sprake van een ideale balans in dominantie en interactie. De docenten zullen naar verwachting tijdens de SLB-gesprekken de meeste invloed hebben op het verloop van het gesprek. Op basis van het theoretisch kader, wordt er verwacht dat er een verschil is tussen de interactie van docenten en de studenten. Uit onderzoeken blijkt namelijk dat studenten ander gedrag vertonen binnen een interactie dan de docenten (Mainhard, et al., 2008.; Wubbels, et al., 2014.; Boon, 2011).

Vragenlijst

De vragenlijst die bij dit onderzoek gebruikt wordt, is opgesteld door Vijn (2019) en Van Rooij (2019) in het kader van hun afstudeeronderzoek naar de werkrelatie tussen docenten en studenten van de opleiding Toegepaste Psychologie. De vragenlijst is gebaseerd op de achttien categorieën van de methode van Linell et al. (1988) en het literatuuronderzoek van Vijn (2019) en Van Rooij (2019). De lijst bestaat uit 32 stellingen die door middel van een Likertschaal, met een schaalengte van zes, beantwoord wordt.

De stellingen 1 t/m 21 gaan over de schaal dominantie. Binnen deze schaal zijn de volgende subschalen opgenomen: initiatief vanuit de respondent (1 t/m 6) (stelling 7 meet de ervaring), respons vanuit de respondent (8 t/m 10) (stelling 11 meet de ervaring), initiatief vanuit de gesprekspartner (12 t/m 16) (stelling 17 meet de ervaring), respons vanuit de gesprekspartner (18 t/m 20) (stelling 21 meet de ervaring). De stelling 22 t/m 27 en 29 t/m 31 gaan over de schaal werkrelatie. Stelling 28 gaat over de ervaring van de SLB-gesprekken en stelling 32 gaat over de ervaring van de werkrelatie (Van Rooij, 2019; Vijn, 2019).

De antwoorden van de vragenlijst zullen gebruikt worden om te onderzoeken of er een verschil is tussen de docenten en studenten in de ervaring van werkrelatie. Op basis van de gesprekken die gevoerd zijn bij het vooronderzoek en het literatuuronderzoek, wordt er verwacht dat er geen verschil is tussen de ervaring en dat zowel docenten, als studenten de werkrelatie als positief ervaren. Deze verwachting is gebaseerd op persoonlijke communicatie tussen de onderzoeker en de docenten en studenten, waarin door beide partijen aangegeven werd dat ze de onderlinge band erg fijn vinden.

3.4 Analyse

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal er per SLB-gesprek gekeken worden hoe zowel de docent, als de student de interactie ervaren. De vragenlijst is ingedeeld in een zes-puntschaal die op intervalniveau verwerkt kan worden in SPSS. Daarnaast zal er aan de hand van de IR-difference en de IR-index, maar ook het type turn, vastgesteld worden hoe de interactie verloopt op basis van dominantie (wie is er het meest aan het woord? wie geeft de meeste input?). De berekeningen hiervan zijn opgenomen in het analyseplan in bijlage 8. Vervolgens wordt er gekeken in hoeverre de mate van dominantie overeenkomt met de beleving van de docenten en studenten. Er wordt dus onderzocht of de concreet gemeten dominantie overeenkomt met de ervaring van deze dominantie. Uiteindelijk wordt er aan de hand van deze analyses gekeken of er binnen de Fontys opleiding Automotive een voorkeur ligt voor een bepaald soort interactie, of dat dit per individu verschilt.

De objectieve meting van de werkrelatie wordt dus allereerst gedaan volgens de IR-analyse. De IR-analyse brengt de interactionele dominantie van de gesprekken in kaart door de IR-index en de IR-difference te berekenen van de werkrelaties. De IR-index is berekend worden door de frequenties van de achttien categorieën te bepalen en is gekoppeld aan de matchende weging op de zes-puntschaal (Linell et al., 1988). Vervolgens kan op de zes-puntschaal de gemiddelde score berekend worden, dit is de IR-Index. Deze IR-index wordt gebruikt om de IR-difference te bepalen, dit is gedaan door de IR-indexen per werkrelatie van elkaar af te trekken. Deze berekeningen worden per werkrelatie uitgevoerd. De uitvoering van deze analyses is terug te vinden in het analyseplan in bijlage 8. Hierna is er gekeken naar hoe vaak ieder type turn voorkomt voor zowel de student, als de docent. Dit is voor alle vier de types gedaan (B,S, F en O turn typen). Waarna het verschil van ieder type tussen de docenten en studenten getoetst is met een Mann-Whitney U-test. Hierbij is het verschil niet per werkrelatie getoetst, maar is het verschil tussen de hele groep docenten en studenten getoetst. De berekening hiervan is wederom weergegeven in het analyseplan in bijlage 8.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 (*Is er een verschil in subjectieve ervaring van de studenten en docenten met betrekking tot de werkrelatie tussen SLB-docent en student?*) is het van belang om een statistische analyse uit te voeren. Aangezien er sprake is van een zeer kleine steekproef en er niet wordt voldaan aan de voorwaarden, kan er geen parametrische toets zoals de *independent samples t-test* uitgevoerd worden en zal er een niet-parametrische toets gebruikt worden (Baarma, Dijkum & Goede, 2014; Allen, Bennett & Heritage, 2014). Voor het beantwoorden van de deelvraag, worden twee onafhankelijke steekproeven met elkaar vergeleken. Er zal dus een Mann-Whitney U-test uitgevoerd worden (Baarma, Dijkum & Goede, 2014; Allen, Bennett & Heritage, 2014).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk volgen de resultaten die gebruikt worden om antwoord te geven op de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen. Als laatste volgen de verwachtingen van zowel de docent, als de student, met betrekking tot de studieloopbaanbegeleiding. Aan dit onderzoek hebben vier docenten meegewerkt. Werkrelatie 2,3 en 4 zijn van dezelfde docent en de andere drie werkrelaties zijn allemaal van een andere docent. Aan de hand van de in dit hoofdstuk omschreven resultaten, zal er antwoord gegeven kunnen worden op de hoofdvraag: *Wat is het interactiepatroon tijdens de studieloopbaangesprekken en de ervaring van deze interactiepatronen binnen de Fontys opleiding Automotive?*

De interactie tijdens de studieloopbaanbegeleiding is gemeten aan de hand van de IR-analyse. Hiermee zijn de IR-indexen (dominantieniveau per persoon), IR-differences (verschil tussen dominantieniveau's) en de frequentie in het gebruik van turn types onderzocht.

De IR-differences die in dit onderzoek zijn gevonden, variëren van 0,11 tot 0,51. Dit laat zien dat de dominantieniveau's van de studenten en docenten behoorlijk dicht bij elkaar liggen, de docent is in iedere relatie degene met een hoger dominantieniveau dan de student.

Om te onderzoeken of er een significant verschil is in de interactie tussen de docenten en studenten, is er een Mann-Whitney U-test uitgevoerd. Hierbij is zijn de frequenties van de turn types van de docenten vergeleken met die van de studenten, deze test is dus voor de vier verschillende turn types uitgevoerd:

- B type turns

Een Mann-Whitney U-test is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil is tussen het gebruik van B type turns van de studenten en docenten. De test geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de docenten (*Mean Rank* = 5,33, *n*=6) en de studenten (*Mean rank*=7,67, *n*=6), *U*= 11,00, *z* = -1,12, *p* =.310, two-tailed. Er is dus geen significant verschil in de mate van het geven van een directe respons tussen de docenten en studenten.

- S type turns

Een Mann-Whitney U-test is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil is tussen het gebruik van S type turns van de studenten en docenten. De test geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de docenten (*Mean Rank* = 8,50, *n*=6) en de studenten (*Mean rank*=4,50, *n*=6), *U*= 6,00, *z* = -1,92, *p* =.065, two-tailed. Er is dus geen significant verschil in het stellen van directe vragen of een andere vorm van sterk initiatief tussen de docenten en studenten.

- F type turns

Een Mann-Whitney U-test is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil is tussen het gebruik van S type turns van de studenten en docenten. De test geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de docenten (*Mean Rank* = 9,25, *n*=6) en de studenten (*Mean rank*=3,75, *n*=6), *U*= 1,50, *z* = -2,66, *p* =.004, two-tailed. De nulhypothese: er is geen verschil tussen het gebruik van de F type turns van de docenten en studenten, wordt verworpen en de alternatieve hypothese (H1) wordt aangenomen. Er is dus sprake van een significant verschil tussen de docenten en studenten met betrekking tot het F type turn. Het effect kan omschreven worden als 'groot' (*r*=.77). Dit laat zien dat de docenten in grotere mate gebruik maken van het F type turn en dus vaker over nieuwe onderwerpen beginnen en in mindere mate aansluiten bij voorafgaande turns van de student.

- O type turns

Een Mann-Whitney U-test is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil is tussen het gebruik van S type turns van de studenten en docenten. De test geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de docenten (*Mean Rank* = 7,33, *n*=6) en de studenten (*Mean rank*=5,67, *n*=6), *U*= 13,00, *z* = -.80, *p* = .485, two-tailed. Er is dus geen significant verschil tussen de docenten en studenten in het niet aansluiten bij het hoofdonderwerp, maar wel reageren op een voorgaande turn.

Aan de hand van een vragenlijst onderzocht hoe de interactie binnen de werkrelatie beleeft wordt door zowel de docenten, als studenten. Een Mann-Whitney U-test is gebruikt om te onderzoeken of er een verschil is tussen de ervaring van de werkrelatie van de studenten en docenten. De test geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de docenten (*Mean Rank* = 5,50, *n*=6) en de studenten (*Mean rank*=7,50, *n*=6), *U*= 12,00, *z* = -.97, *p* = .394, two-tailed. De studenten en docenten ervaren de werkrelatie allebei als prettig (de scores > 4,89 op een schaal van 1 tot 6).

5. Conclusie

Uit de resultaten van de Initiative Response Analysis kan geconcludeerd worden dat de docenten in geringe mate dominanter zijn dan de studenten tijdens de SLB-gesprekken. Dit komt overeen met wat er uit het theoretisch kader gebleken is: de mensen met de meeste macht zijn vaak de mensen die de meeste dominantie tonen tijdens een gesprek (Eeckhout, 2017; Linell et al., 1988; Reuzel et al., 2012) en de docenten hebben in de meeste gevallen de meeste invloed (Claessens et al., 2014; Boon, 2011). Hier is dus ook sprake van binnen de opleiding Automotive. De student-docent werkrelatie bij de opleiding kan qua dominantie verhouding (IR-difference) het beste vergeleken worden met een alledaags, informeel gesprek. Bij dit soort gesprekken ligt de IR-difference namelijk rond de 0,1 (Linell, Gustavsson & Juvonen, 1988).

Uit het onderzoek is gebleken dat de docenten de meeste nieuwe onderwerpen aanbrengen en ze stellen vaker vragen over een nieuw onderwerp. Kortom, de docenten bepalen de inhoud. Dit komt ook overeen met wat er in de literatuur gevonden is, docenten bepalen over het algemeen vaker de inhoud van de gesprekken dan de studenten, dit wordt door zowel docenten als studenten zo ervaren (Kuipers & Meijers, 2009). Bij de andere drie type turns is er geen significant verschil aangetoond. De manier van interacteren komt overeen met de term *interpersoonlijke complementariteit* van Mainhard et al. (2008), de SLB'ers binnen de opleiding tonen dominant gedrag waarbij de studenten vooral respons geven en zich ondergeschikt opstellen. De manier van interacteren binnen Fontys Automotive is te vergelijken met de bevindingen van Claessens, et al. (2014) en Boon (2011). Claessens, et al. (2014) stellen dat docenten vaker sturend gedrag vertonen en een grotere mate van invloed hebben tijdens de interactie. Dit is aan de IR-analyse te zien ook het geval, de docenten tonen namelijk meer initiatief dan de studenten. Dit is gebaseerd op zowel de IR-indexen, die hoger zijn bij de docenten, als het significante verschil van de *fragmentation* (F type turn). Boon (2011) stelt dat studenten voornamelijk samenwerkend en meegaand gedrag vertonen en minder invloed hebben op het gesprek, wat ook terug te zien is aan de IR-analyse.

In de literatuur wordt gesteld dat het geven van directe adviezen of antwoorden niet bijdraagt aan een optimale studieloopbaanbegeleiding (Cornelissen, 2008), wel kan het geven voor adviezen volgens Van Winkel (2006) nuttig zijn op bepaalde momenten, zolang er verder een gelijke mate van sturing is door de student en de docent. In het geval van de interactie tussen de SLB'ers en studenten bij Fontys Automotive is er verschil in de mate van sturing, volgens de literatuur zouden de docenten de gesprekken minder moeten sturen of de studenten zouden meer initiatief kunnen tonen. Bij deze conclusie is het wel van belang dat er wordt meegenomen dat studieloopbaanbegeleiding maatwerk is en er dus niet volgens een handleiding gewerkt kan worden, wel is het van belang dat er een gedeelde visie is om het handelen van de begeleiders te kunnen optimaliseren (Meijers, Kuijpers & Winters, 2009).

Aangezien er geen significant verschil gevonden is tussen de ervaringen van de werkrelaties, is er niet aan te geven welk type interactie binnen de opleiding als het prettigst wordt ervaren. Alle zes de werkrelaties worden door zowel de desbetreffende student, als docent als prettig ervaren. Er kan dus gesteld worden dat de onderzochte interactie patronen geen daadwerkelijk probleem vormen voor het succes van de studieloopbaanbegeleiding binnen de opleiding. Dit is ook terug te leiden naar de probleemanalyse waarin aangegeven werd dat zowel docenten, als studenten alles wel prima vinden lopen en een goede band hebben met elkaar.

6. Discussie

Als de resultaten van dit onderzoek worden vergeleken met het vergelijkbare onderzoek van Vijn (2019) en Van Rooij (2019), waar deze zelfde methode is toegepast binnen de studieloopbaanbegeleiding van de opleiding Toegepaste Psychologie, is te zien dat de IR-difference dicht bij elkaar liggen. In die onderzoeken lag de IR-difference tussen de 0,07 en de 0,35. Bij dit onderzoek liggen de IR-differences tussen de 0,11 en 0,51. Deze getallen komen redelijk overeen met elkaar. De onderzoekers hebben echter niet gebruik gemaakt van de vier typen turns (B,S,F en O), over de verdere overeenkomsten of verschillen van interacteren tussen de twee opleidingen is dus ook niets te zeggen. In de ervaring van de werkrelatie is bij die onderzoeken wel een verschil gevonden; de gesprekken waarin de docent een stuk dominanter was en meer initiatief toonde dan de student, werden als minst prettig ervaren (Vijn, 2019; Van Rooij, 2019). Bij het recent uitgevoerde onderzoek binnen de opleiding Automotive is er geen significant verschil gevonden in de ervaring van de werkrelatie. Er valt niet te zeggen of een bepaalde interactie positiever wordt ervaren dan een andere interactie. Dit is ook terug te leiden naar de probleemanalyse waarin aangegeven werd dat zowel docenten, als studenten alles wel prima vinden lopen en een goede band hebben met elkaar.

Er zijn nog meer analyses die uitgevoerd kunnen worden binnen de kaders van dit onderzoek. Zo kan er nog onderzocht worden of er sprake is van een significant verschil binnen iedere deelnemer met betrekking tot de turn types, dit gebeurt dan op individueel niveau. Ook kan er met behulp van een Spearman correlatie onderzocht worden of er een samenhang is tussen de beleving van de werkrelatie en het gebruik van de turn typen. Hier is echter meer data voor nodig en kan met de beperkte hoeveelheid data niet uitgevoerd worden. Deze analyse kan echter wel nuttige informatie geven over het beïnvloeden en optimaliseren van de studieloopbaanbegeleiding.

Kritische kanttekeningen

Over de coderingsmethode van Linell et al. (1988), die gebruikt is voor het analyseren van de data, zijn een aantal kanttekeningen te maken die gaandeweg het onderzoek naar voren zijn gekomen. Zo is het onduidelijk waarom niet alle achttien de categorieën zijn opgenomen in de verdeling van de vier turn typen. De categorieën E, O, P en R ontbreken en worden in de uitgebreidere analyses dus niet mee gerekend. Het is niet duidelijk of dit invloed kan hebben op het beeld dat er gegeven kan worden van interactie. Bovendien kunnen er vraagtekens gezet worden bij de overlap van de categorieën binnen de turn types, de C, F, I, K en M komen bij meer dan één turn type voor. Wat de invloed van deze overlap is op de uiteindelijke resultaten die naar voren komen bij het gebruik van de methode, is niet duidelijk. Aangezien het een methode is uit 1988, kan het interessant zijn om deze methode eens uitgebreid onder de loop te nemen en eventueel te hervormen.

Bij het onderzoeken van het verschil tussen de interactie van de studenten en SLB'ers, is het verschil berekend door de frequentie van een turn type te gebruiken. In de literatuur werd niet helemaal duidelijk welke getallen gebruikt kunnen worden om een verschil toets te kunnen uitvoeren, dit kunnen namelijk ook de percentages zijn van hoe vaak een bepaalde type turn voorkomt bij een persoon. In het geval van de frequentie moet er wel rekening gehouden worden met eventuele afwijkingen, het totale aantal turns van de gesprekken en de individuen verschilde nogal onderling. Er was bijvoorbeeld een gesprek waarin beide gesprekspartners 42 turns hadden, in een ander gesprek waren dit er 215 per persoon. Door dit grote verschil in totaal aantal turns, wijkt de frequentie van het gebruikte turn type ook af van elkaar. Door hier eerst percentages van te maken per persoon en die vervolgens te gebruiken bij de Mann-Whitney U toets, wordt het verschil in aantal turns rechtgetrokken. Vanwege de onduidelijkheid in de literatuur is ook deze analyse uitgevoerd om te kijken wat er met de resultaten zou gebeuren. Uit deze analyse bleek er ook een significant verschil te zijn tussen de B en S type turns en de F type turns die bij de andere analyse ook significant was. Dit

zou betekenen dat de uiteindelijke conclusie behorend tot de hoofdvraag wel anders kan zijn. Deze analyse is echter niet opgenomen in het analyse plan, maar bij eventuele interesse kan deze opgevraagd worden bij de onderzoeker. Aangezien er twijfel was bij zowel de onderzoeker, als de begeleider vanuit het lectoraat die bekend is met het gebruik van de IR-analyse, is er na onderling overleg gekozen om de frequentie van de type turns te gebruiken.

De verschillen in de beleving van de werkrelatie zijn met een niet-parametrische toets getoetst, er moet hierbij rekening gehouden worden dat deze toets minder krachtig is dan een parametrische toets (Allen, Bennet & Heritage, 2004). Er is echter te weinig data om deze verschilvraag te toetsen met een parametrische toets, daarvoor is de steekproef veel te klein (Baarda, Van Dijkum & De Goede, 2014). De verschillen in de interactie zijn slechts beschreven, er zijn geen statistische analyses gedaan. Er kan dus niet bewezen worden of er sprake is van een significant verschil tussen de interactie van de docenten. Er wordt hier wel vanuit gegaan op basis van de beschreven verschillen, het is alleen niet duidelijk in hoeverre dit significant aan te tonen is.

Een kritische noot die gegeven moet worden bij de data verzameling is dat het niet zeker is in hoeverre de gesprekken zijn beïnvloed door de aanwezigheid van de opnameapparatuur, of de aanwezigheid van de onderzoeker via Microsoft Teams. Het is lastig om te zeggen of de student of de docent zich hierdoor anders is gaan gedragen. Ook is het belangrijk rekening te houden met het feit dat alle studenten in de onderbouw zitten. Het doel van het onderzoek is de studieloopbaanbegeleiding binnen de gehele opleiding in kaart te brengen. Het is dus ook belangrijk om gesprekken derde en vierdejaars studenten te hebben. Dit zorgt er namelijk voor dat er ook gekeken kan worden naar de verschillen tussen de jaren en er kan een breder beeld gegeven worden. Een nadeel van de manier van werving, is de afhankelijkheid van de docenten en studenten. De onderzoeker is afhankelijk van twee toestemmingsverklaringen, als de docent wel wil meewerken, maar de studenten niet, dan kunnen deze gesprekken niet gebruikt worden voor het onderzoek. Dit maakte het lastig om genoeg data te verzamelen.

Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek

De betrouwbaarheid van dit onderzoek kan niet honderd procent gewaarborgd worden aangezien er te weinig data verzameld is. Zo kan bijvoorbeeld de interne consistentie van de vragenlijst niet gecontroleerd worden. Normaal gezien kan bijvoorbeeld de Chronbach's Alpha hiervoor gebruikt worden (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015), maar met slechts twaalf (zes van studenten, zes van docenten) ingevulde vragenlijsten geeft dit echter geen betrouwbaar beeld. Wel zou de vragenlijst gecheckt kunnen worden door ook de data van Vijn (2019) en Van Rooij (2019) mee te pakken, omdat zij de vragenlijst hebben ontwikkeld en hiermee hetzelfde onderzochten als in dit onderzoek gedaan is. Dan kan alsnog de interne consistentie van de vragenlijst op een betrouwbare manier gecontroleerd worden.

Bovendien is de manier van coderen die gebruikt is, persoons afhankelijk en iemand anders zou dezelfde transcripten misschien anders coderen. Dit zou verschillende resultaten kunnen opleveren. Hier is in dit onderzoek zoveel mogelijk rekening mee gehouden door de interbeoordelaars betrouwbaarheid te berekenen nadat er veelvuldig is geoefend. Zodra er twijfelgevallen waren, is er een overleg ingepland met de begeleiders vanuit het lectoraat die ook bekend zijn met de methode (en met wie de Cohen's Kappa is berekend). De methode zelf is een bewezen valide en betrouwbare methode (Linell, et al., 1989), maar de manier hoe een ander persoon het transcript zou coderen, kan dus verschillen.

De validiteit van dit onderzoek is beperkt, de verhouding van het aantal gesprekken is niet gelijk verdeeld. Er zijn vier docenten die mee hebben gewerkt, waarvan drie docenten met maar een

gesprek. De andere docent heeft er drie. Dit maakt dat het niet zeker is of de andere drie docenten alleen in dat gesprek op de manier interacteren die uit het onderzoek naar voren is gekomen, of dat de docenten andere interactiepatronen laten zien in andere gesprekken.

De validiteit kan in dit onderzoek vergroot worden door bijvoorbeeld meer gesprekken van de docenten die hebben deelgenomen op te nemen, of door er voor te zorgen dat er van meer docenten gesprekken zijn opgenomen. Ook kan het nuttig zijn om van dezelfde duo's meer gesprekken op te nemen, om te kunnen onderzoeken of de interactiepatronen die gevonden zijn ook in andere gesprekken voorkomen, of dat ieder gesprek een andere vorm van interactie heeft. Als er van meer docenten gesprekken opgenomen worden, kan er een duidelijker beeld gevormd worden van de opleiding, de resultaten kunnen dan meer gegeneraliseerd worden. Als er meer gesprekken worden opgenomen van dezelfde docenten die mee hebben gedaan, kan er gekeken worden of deze docent in meerder situaties op deze manier interacteert of dat het per student verschilt. Een indicatie voor deze intra persoonlijke verschillen is al gevonden binnen dit onderzoek; de docent waarvan er meerdere gesprekken zijn opgenomen zijn, laat een klein verschil zien in de manier van interacteren. Twee van de drie gesprekken zijn op dezelfde dag opgenomen, het eerste gesprek is op een andere dag opgenomen. Wat opvalt is dat de IR-difference bij het gesprek dat op een andere dag opgenomen is, aanzienlijk lager is dan de andere twee gesprekken, ook is er aanzienlijk minder sprake van direct initiatief tonen. De studenten hebben in alle drie de gesprekken wel op dezelfde manier geïnteracteerd. Dit zou kunnen betekenen dat er factoren zijn die invloed uitoefenen op de manier hoe de docent de gesprekken voert. Wat deze factoren zijn of wat de precieze invloed hiervan is, is niet duidelijk.

Aanbeveling vervolgonderzoek en interventie

Een interessante optie voor een vervolgonderzoek is het uitgebreid vergelijken van deze data met de data van het onderzoek van Vijn (2019) en Van Rooij (2019). Zij hebben beide onderzoek gedaan naar de werkrelatie binnen de opleiding Toegepaste Psychologie, dit is een sociale studie. Automotive is een studie die daar recht tegenover staat, deze studie is meer technisch en er wordt tijdens deze studie minder gefocust op sociale aspecten. Het kan dus interessant zijn om te onderzoeken of er verschillen zitten tussen de opleidingen. Hiervoor moet de interactie binnen het onderzoek van Vijn (2019) en Van Rooij (2019) ook onderzocht worden aan de hand van de vier turn typen, zodat een breder beeld van de interactie gegeven kan worden. Deze vergelijking kan in het kader van het ontwikkelen van een tool, die Fontys breed kan ingezet worden, een belangrijke bijdrage leveren. Verder kan het ook interessant zijn om hetzelfde onderzoek bij nog meer studies uit te voeren, zo kan er gekeken worden hoe het er Fontys breed aan toe gaat.

Op basis van de gevonden resultaten kunnen de volgende aanbevelingen gegeven worden op de adviesvraag van Fontys Automotive: *Hoe zien de studieloopbaangesprekken eruit bij de opleiding Automotive en hoe kan deze informatie gebruikt worden om de studieloopbaanbegeleiding te optimaliseren?*

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt bij het ontwikkelen van een interventie die inspeelt op de veranderbehoefte van de opdrachtgever. Aangezien de werkrelaties in alle gevallen als positief ervaren worden, kan er twijfel ontstaan over de mate waarin het interactieverschil van invloed is op de kwaliteit en het succes van de studieloopbaanbegeleiding en in hoeverre deze verschillen dus daadwerkelijk aangepakt moeten worden.

Het verschil dat gevonden is, kan vanuit twee kanten belicht worden. Zo kan dit verschil verminderd worden door er voor te zorgen dat de studenten meer initiatief tonen tijdens de gesprekken, maar ook door er voor te zorgen dat de docenten minder initiatief tonen. Aangezien er al interventies ontwikkelt

zijn door Vijn (2019) en Van Rooij (2019) die als doel hebben om de studenten meer initiatief te laten tonen, zal dit niet nogmaals gedaan worden. De interventie kan zich dus richten om ervoor te zorgen dat de docenten minder initiatief nemen tijdens het gesprek en het in staat stellen van de docenten om hun studenten aan te sporen om meer initiatief te tonen. Hierbij is het wel van belang dat er rekening wordt gehouden met het maatwerk waar SLB uit zou moeten bestaan. Het is belangrijk dat docenten geen uitgestippelde route volgen, maar juist een gedeelde visie ontwikkelen die sturing kan geven in het handelen van de SLB'er (Meijers, Kuijpers & Winters, 2009). Er is dus geen sprake van simpelweg vertellen hoe de docenten ervoor kunnen zorgen dat studenten meer initiatief tonen, of vertellen hoe zij zelf minder initiatief tonen.

Bovendien kan het interessant zijn om de SLB'ers van de twee verschillende opleidingen van elkaar te laten leren, aangezien er binnen de opleiding Toegepaste Psychologie wel een verschil gevonden is in de ervaring van de werkrelaties (Vijn, 2019; Van Rooij, 2019).

7. Literatuurlijst

- Aarsse, R., van den Brink, W., & Koeter, M. (2006). Een goede werkrelatie en een tevreden cliënt: een goed behandelresultaat. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 32(3), 112–121.
- Allen, P., Bennett, K. & Heritage, B. (2014). *SPSS statistics version 22 : a practical guide*. South Melbourne, Vic: Cengage Learning.
- Baarda, B., Dijkum, C. & Goede. (2014). *Basisboek statistiek met SPSS*. Groningen: Noordhoff.
- Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001). Self-perceptions versus students' perceptions of teacher interpersonal style in college science and mathematics courses. *Research in Science Education*, 31, 437–454.
- Bie, D., de, & Kleijn, J., de (2001). *Wat gaan we doen?* Houten: BohnStafleu Van Loghum
- Bimrose, J.S. Barnes, D. Hughes, & M. Orthon (2004). What is effective Guidance? Evidence from longitudinal case studies in England: Interim Report 1. DfES. IER, University of Warwick.
- Boon, M. (2011). *Interpersoonlijk Studentgedrag in kaart: Onderzoek naar het meten van interpersoonlijk studentgedrag in één op één begeleidings-gesprekken met de docent* (Master's thesis).
- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept op the working alliance. *Theory, Research and Practice*, 16(3), 252 – 260
- Claessens, L. C. A., Pennings, H. J. M., Van der Want, A. C., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2014). De docent en het sociale klimaat in de klas: Een exploratieve studie naar verschillende aspecten van docent-leerling relaties [The teacher and the classroom social climate: an explorative study to different aspects of teacher-student relationships]. *Pedagogische Studi®*, 91(5).
- Cornelissen, M. (2008). *Studieloopbaanbegeleiding. Trainingen slb voor de docent*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Cornelissen, M. (2008). *Studieloopbaanbegeleiding in het HBO. Missers en mogelijke alternatieven. LoopbaanVisie nummer 4 –november 2012*. Neer: Kloosterhof.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38 (4), 207– 234
- Eeckhout, V. (2017). 'Een onderzoek naar vormen van onopvallende macht in interactie tijdens het vergaderen'. Geraadpleegd van: <https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/8140/1/Eeckhout%20V%20MM9906%20AF%20scriptie.pdf>
- Fontys. (2016). *Fontys Focus 2020*. Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://www.fontys.nl/nieuws/download/158877/fontysfocus2020.pdf>
- Fontys. (2019). *Automotive Factsheet*. Geraadpleegd op 12 september 2019 van https://fontys.nl/web/Factsheet?filename=Automotive_12-09-2019.pdf&url=%2FStuderen%2FOpleidingen%2FAutomotive-voltijd%2FFactsheet-Automotive-voltijd.htm%3Fpdf%3Dtrue
- Fontys. (2019). *Over het lectoraat*. Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Lectoraten-en-onderzoek/Lectoraat-Dynamische-Talentinterventies/Over-het-lectoraat.html>
- Fransen, J. (2006). Een nieuwe werkdefinitie van blended learning. *OnderwijsInnovatie (Open Universiteit Nederland)*, 8(2), 26-29.
- Glahn, E. (1993). An analysis of learner–native speaker dyadic interaction with regard to dynamics, coherence, and dominance. *Current issues in European second language acquisition research*, 378, 327.

- Gubbels, N., & Kappe, R. (2017). Onderzoekslijn Studentenwelzijn – onderzoeksagenda. Lectoraat Studiesucces, Hogeschool Inholland.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices*, 8, 8-16.
- Horowitz, L. M., & Strack, S. (2010). Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Howard, K. A., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 100-108.
- Hummelen, J. W. (1996). De verstandhouding tussen cliënt en therapeut. Een empirisch onderzoek naar de kwaliteit van de therapeutische werkrelatie en effect bij psychodynamische psychotherapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 22(1), 49–50.
- Kamsma, E. G. E., & Dogterom, D. E. M. (2015). Sociaal-emotionele competenties van leerlingen. De verbanden tussen individuele leerkracht-leerlinginteracties, sociaal-emotionele competenties en leerresultaten in het regulier onderwijs. (afstudeerscriptie)
- Kappe, R. (2017). Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Keijsers, G. P. (2014). Het grote psychotherapie-debat. Waarom zijn specifieke behandeltechnieken belangrijk voor het resultaat van psychotherapie en waarom de werkrelatie. *Gedragstherapie*, 47, 148-170
- Kock, M. (2010). 5 Voorbereiding en studieloopbaanbegeleiding: sleutels tot succes?. *Uit de schijnwerpers, in het daglicht*, 103.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Loopbaanleren en-begeleiden in het hbo*. Platform Bèta Techniek. Geraadpleegd van <http://maaikeerotteveel.pbworks.com/f/loopbaanleren+en+begeleiden+in+het+hbo.pdf>
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen. Den Haag: Haagse Hogeschool
- Lammers, W. (2006). Containment in de professionele begeleidingsrelatie. *Supervisie en Coaching*, 23(1), 3–8.
- Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis.
- Loos, J (2011). De docent en leerlingbetrokkenheid. (afstudeerscriptie)
- Luken, T. (2009). Van kiezen naar leren: naar een effectiever begrip van (studie)loopbaanontwikkeling. *Handboek Effectief Opleiden*, 46, 135-188.
- Luken, T. (2011). Loopbaanbegeleiding: wat leert onderzoek ons voor beleid en praktijk?. *Handboek Effectief Opleiden*.
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher education*, 58(3), 359-373.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2009). Loopbaanbegeleiding en loopbaandialoog in het onderwijs.
- Mittendorff, K. (2014). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo. *Onderwijsinnovatie. Juni 2014*, 32-34.'
- Mittendorff, K., & Kienhuis, M. (2014). Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk. *Onderwijsinnovatie, december 2014*.
- Nazarali, S. (2018). Een goede docent-student werkrelatie; een voorspeller voor studiesucces? (afstudeerscriptie).

- Nieuwenhof, R., van den, Weerdt, S., De, (2006). Didactiek van de Liefde: een pleidooi voor diepgaand leren in coaching, training en opleidingen. Geraadpleegd van: <https://www.aangaan.nu/images/Didactiek-van-de-liefde.pdf>
- Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2018). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy*, 55(4), 303-315
- Opdenakker, M. C. J. L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351.
- Parra, G.R., DuBois, D.L., Neville, H.A., Pugh-Lilly, A.O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, pp. 367-388.
- Reuzel, E., Embregts, P.J.C.M., Bosman, A.M.T., Van Neuwenhuijzen, M., & Jahoda, A. (2012). Interactional patterns between staff and clients with borderline to mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 57(1), 53-66.
- Rogers, D.T. (2009). The working alliance in teaching and learning: Theoretical clarity and research implications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3.
- Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. M. Horowitz, & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, 55 research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123 - 142). NY: Wiley.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., Smitt, P. & Smeets, I. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-588.
- Smeets, L. (2018). De student- en docentwerkrelatie: wat zijn belangrijke aspecten? (afstudeerscriptie)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Toste, J. R., Heath, N., & DallalRe, L. (2010). Perceptions of classroom working alliance and student performance. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 371-387.
- Van Beijnum, J. (2010). Het uitgangspunt van de succesvolle SLB-ers. Een vergelijking van de opvattingen van docenten over hun handelen als SLB-er. In *Uit de schijnwerpers, in het daglicht* (pp. 83-102). Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Van Rooij, D. (2019). Werkrelatie tussen SLB-docent en student Toegepaste Psychologie (afstudeerscriptie).
- Van Uden, J. (2010). Studentbetrokkenheid: voorspeller van studiesucces van mbo-studenten. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 34(3), 3-7.
- Van Winkel, M.A. (2006). Opzet, aanpak en opbrengst van studieloopbaanbegeleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. 24 (2), 63-80.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam med*, 37(5), 360-363.
- Vijn, A. (2019). Dominantie in een student-docent werkrelatie (afstudeerscriptie).
- Werkverhouding. (z.d.). In *Van Dale Online*. Geraadpleegd op 24 september 2019, van <https://pakket112-vandale-nl.lib.fontys.nl/zoeken/zoeken.do>

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (Second Edition, pp. 25–42). Amsterdam: V. Uitgeverij SWP.

Bijlagen

Bijlage 1: Wervingsmail voor studieloopbaanbegeleiders

Geachte,

Graag wil ik u vragen om deel te nemen aan een onderzoek naar de interactie tijdens studieloopbaangesprekken. Ik ben Iris Feijen en ben momenteel bezig met mijn afstudeeronderzoek voor het lectoraat Dynamische Talentinterventies (Fontys Hogeschool HRM en Psychologie). Ik voer mijn onderzoek uit binnen de opleiding Automotive. Ik heb nu uw hulp nodig bij het kunnen uitvoeren van dit onderzoek.

Het gaat hierbij om een objectief onderzoek naar de interactie tussen docent en student. De bedoeling is om een aantal studieloopbaangesprekken op te nemen en te coderen. Bij de codering wordt gekeken naar de manier hoe de interactie verloopt. Een voorbeeld hiervan is “een respons op een eerder, door de ander aangesteld onderwerp”. Ik ben dus niet bezig met een beoordeling van de studieloopbaanbegeleiders, maar ben alleen aan het onderzoeken wat er daadwerkelijk gebeurt tijdens de gesprekken. Verder zal er een subjectieve vragenlijst worden afgenomen na het gesprek, voor zowel u als de student, om te kunnen kijken hoe de interactie door beide partijen ervaren wordt. Verder wordt er een indeling gemaakt over terugkerende onderwerpen tijdens de gesprekken.

Als u deelneemt aan het onderzoek, houdt dit concreet in dat er een of twee studieloopbaangesprekken van u worden opgenomen met een voicerecorder. Na het gesprek moet u een vragenlijst invullen. Als u en de studenten mee wil werken aan het onderzoek, wilt u mij dit dan laten weten? Dan kan ik de data komen verzamelen, dit zal in de periode februari/begin maart zijn, afhankelijk van wanneer er SLB gesprekken plaatsvinden. Uiteraard zal er vertrouwelijk met de data worden omgegaan en uiteraard krijgt niemand te weten welke gesprekken van u zijn.

Ik hoop dat u bereid bent om mee te werken aan het onderzoek. Ik hoor graag van u.

Met vriendelijke groet,

Iris Feijen

Onderzoeker lectoraat dynamische talentinterventies

Bijlage 2: Informatiebrief voor studenten

Betreft: Onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding

Beste student,

ik zou je graag willen vragen om mee te werken aan mijn onderzoek. Ik ben Iris Feijen en studeer momenteel af bij mijn opleiding Toegepaste Psychologie. Mijn afstudeeronderzoek gaat over de studieloopbaanbegeleiding binnen de opleiding Automotive, de opleiding die jij op dit moment volgt dus.

Voor dit onderzoek moet ik een aantal studieloopbaangesprekken opnemen (alleen de audio, dus geen beeld) die ik vervolgens codeer. Het gaat er hierbij niet om wat er gezegd wordt, maar over de manier van interactie die gebruikt wordt tijdens het gesprek. Ik kijk bijvoorbeeld naar wie de meeste vragen stelt en hoe de ander daar op reageert. Ook moet er een korte vragenlijst ingevuld worden na het gesprek. Niemand (buiten mij) komt te weten van wie de opgenomen gesprekken zijn en de gegevens worden anoniem verwerkt. Wel zal er een overzicht gemaakt worden van terugkerende onderwerpen tijdens de gesprekken, maar dit gaat niet de diepte in. Een voorbeeld van een onderwerp is bijvoorbeeld 'studiekeuze' of 'studieresultaten'. Het gaat er niet om wat er dan gezegd wordt, maar dat dit wel ter sprake is gekomen.

Jouw studieloopbaanbegeleider heeft al aangegeven deel te willen nemen aan dit onderzoek, maar ik heb natuurlijk ook jouw medewerking nodig. Zou je jouw studieloopbaanbegeleider kunnen laten weten als je mee wil werken?

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Iris Feijen

Onderzoeker lectoraat Dynamische Talentinterventies

Bijlage 3: Toestemmingsverklaring (leeg)



Respondentnummer: _____

Toestemmingsformulier

Onderzoek naar de interactie tussen SLB-docenten en studenten van de Fontys opleiding Automotive.

Studenten en docent-onderzoekers van het lectoraat Dynamische Talentinterventie van Fontys Hogeschool HRM en Psychologie (verder: onderzoekers) doen onderzoek naar de interactie binnen een studieloopbaangesprek. Het doel van het onderzoek is het in kaart brengen van deze interactie.

Voor dit onderzoek verzamelen de onderzoekers de volgende gegevens: gegevens over de interactie binnen studieloopbaangesprekken.

Het verzamelen van de gegevens doen de onderzoekers door middel van het maken van een audio-opname tijdens een studieloopbaangesprek tussen een SLB-docent en student, gevolgd door een schriftelijke enquête welke door zowel de SLB-docent als de student ingevuld worden. Hierin wordt gevraagd naar de interactie en de studieloopbaanbegeleiding. De onderzoekers bewaren en verwerken de audio-opname en de ingevulde enquêtes voor de hierboven beschreven onderzoeksdoeleinden.

Persoonsgegevens die tijdens dit onderzoek verzameld worden, worden bij het opslaan en verder verwerken van de data gecodeerd. Dat betekent dat de verzamelde gegevens versleuteld opgeslagen worden en niet direct tot u terug herleidbaar zijn. Met de 'sleutel', die veilig en versleuteld opgeslagen wordt, zijn de gegevens wel terug naar u herleidbaar. De onderzoekers dragen zorg voor de veilige opslag van deze sleutel en de verzamelde gegevens. De gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

De verzamelde (persoons)gegevens worden maximaal 7 jaar bewaard.

De verzamelde (persoons)gegevens worden voor vervolgonderzoek over het onderwerp interactie binnen de studieloopbaanbegeleiding hergebruikt.

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt voor het schrijven van publicaties en het ontwikkelen van interventies voor het verbeteren van de interactie tijdens studieloopbaangesprekken. Deze publicaties en interventies bevatten geen enkele persoonsgegevens.

Met dit formulier vragen wij u om toestemming om uw gegevens in dit onderzoek te verzamelen, op te slaan en te gebruiken.

Met dit formulier geef ik (naam:) _____ (verder: ondergetekende) de onderzoekers toestemming om gegevens over mij te verwerken in het kader van het onderzoek naar de interactie binnen studieloopbaanbegeleiding. Ik geef de onderzoekers toestemming voor de hieronder aangekruiste gegevensverwerkingen:

- ☐ Het ophalen van mijn gegevens middels een audio-opname en een enquête, zoals hierboven beschreven
- ☐ Het gebruik van mijn gegevens bij het analyseren van data binnen het hierboven beschreven onderzoek
- ☐ Het hergebruik van mijn gegevens in vervolgonderzoek over de docent-student werkrelatie binnen het lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogeschool HRM en Psychologie
- ☐ Mij te contacteren om nieuwe toestemming te vragen voor eventueel hergebruik van gegevens voor andere onderzoeksdoeleinden
- ☐ Het gebruik van mijn contactgegevens om mij op de hoogte te houden van dit onderzoek (onderzoekresultaten)

Mijn deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Ik kan, zonder negatieve gevolgen en zonder opgaaf van redenen weigeren om aan dit onderzoek mee te doen.

Ik mag mijn toestemming op elk moment intrekken. Mijn toestemming geldt alleen voor de hierboven aangevinkte en beschreven redenen, gegevens en onderzoekers.

Naam: _____

Datum: _____

Handtekening:

Bijlage 4: Vragenlijst docentenversie

Vragenlijst subjectieve beleving werkrelatie docent

Respondentnummer: _____

Datum: ____ - ____ - 2020

Toelichting

Deze vragenlijst gaat over de werkrelatie tussen u en de student. De vragenlijst bestaat uit 32 zinnen die een beschrijving geven van een situatie. Het is steeds de bedoeling dat u bij iedere zin aangeeft in hoeverre dit bij u van toepassing is.

De cijfers hebben de volgende betekenis:

1. Volledig mee oneens
2. Oneens
3. Een beetje mee oneens
4. Een beetje mee eens
5. Mee eens
6. Volledig me oneens

Bijvoorbeeld

- | | | | | | | |
|------------------------------|----|----|----|----|---|----|
| 1. Dit is een voorbeeldvraag | 1. | 2. | 3. | 4. | 5 | 6. |
|------------------------------|----|----|----|----|---|----|

Open vragen

Op de laatste pagina van deze vragenlijst staan nog een drietal open vragen die de verwachtingen van het gesprek bevragen. Bij deze vragen staan antwoordvakken om uw antwoorden in op te schrijven. U bent vrij om zoveel op te schrijven als u zelf wilt.

		Volledig mee oneens	Oneens	Een beetje mee oneens	Een beetje mee eens	Mee eens	Volledig mee eens
1.	Ik stel vragen tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
2.	Ik breng nieuwe onderwerpen in tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
3.	Ik stuur het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
4.	Ik bedenk vooraf vragen die ik in een SLB-gesprek wil stellen	1	2	3	4	5	6
5.	Ik bereid me voor op een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
6.	Ik neem initiatief in een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
7.	Ik ervaar de mate waarin ik initiatief neem in een SLB-gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
8.	Ik ga in op vragen van de student tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
9.	Ik pak terug op onderwerpen die eerder in het gesprek aan de orde zijn geweest	1	2	3	4	5	6
10.	Ik laat me in het gesprek leiden door de student	1	2	3	4	5	6
11.	Ik ervaar de mate waarin de student de leiding neemt in het gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
12.	De student stelt vragen tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
13.	De student brengt nieuwe onderwerpen in tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
14.	De student stuurt het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
15.	Ik heb het idee dat de student zich heeft voorbereid op het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
16.	De student neemt initiatief in een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
17.	Ik ervaar de mate waarin de student initiatief neemt in het SLB-gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
18.	De student gaat in op de vragen die ik stel tijdens het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
19.	De student pakt terug op onderwerpen die eerder in het SLB-gesprek zijn besproken	1	2	3	4	5	6
20.	De student laat zich leiden in het gesprek	1	2	3	4	5	6

21.	Ik ervaar de mate waarin de student de leiding neemt als prettig	1	2	3	4	5	6
22.	Ik toon interesse in de student	1	2	3	4	5	6
23.	De student toont interesse in mij	1	2	3	4	5	6
24.	Ik voel me veilig tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
25.	Ik voel me een gelijkwaardige gesprekspartner tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
26.	Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn in een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
27.	Ik voel me op mijn gemak bij de student	1	2	3	4	5	6
28.	Ik ervaar SLB-gesprekken als prettig	1	2	3	4	5	6
29.	Ik heb het gevoel dat de student naar mij luistert	1	2	3	4	5	6
30.	Ik heb het idee de student mij begrijpt	1	2	3	4	5	6
31.	Ik voel me gehoord bij de student	1	2	3	4	5	6
32.	Ik ervaar een prettige werkrelatie met de student	1	2	3	4	5	6

Open vragen

1. Wat is studieloopbaanbegeleiding volgens u?

2. Wat waren uw verwachtingen voorafgaand aan het zojuist gevoerde studieloopbaangesprek?

3. In hoeverre zijn je verwachtingen van dit gesprek uitgekomen?

 Fontys Hogeschool HRM en Psychologie

Leerjaar: _____

Deze vragenlijst gaat over de werkrelatie tussen jou en jouw SLB-docent. De vragenlijst bestaat uit 32 zinnen die een beschrijving geven van een situatie. Het is steeds de bedoeling dat je bij iedere zin aangeeft in hoeverre dit bij jou van toepassing is.

7. Volledig mee oneens
8. Oneens
9. Een beetje mee oneens
10. Een beetje mee eens
11. Mee eens
12. Volledig me oneens

2. Dit is een voorbeeldvraag 1. 2. 3. 4. 5 6.

Op de laatste pagina van deze vragenlijst staan nog een drietal open vragen die de verwachtingen van het gesprek bevragen. Bij deze vragen staan antwoordvakken om uw antwoorden in op te schrijven. U bent vrij om zoveel op te schrijven als u zelf wilt.

		Volledig mee oneens	Oneens	Een beetje mee oneens	Een beetje mee eens	Mee eens	Volledig mee eens
1.	Ik stel vragen tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
2.	Ik breng nieuwe onderwerpen in tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
3.	Ik stuur het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
4.	Ik bedenk vooraf vragen die ik in een SLB-gesprek wil stellen	1	2	3	4	5	6
5.	Ik bereid me voor op een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
6.	Ik neem initiatief in een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
7.	Ik ervaar de mate waarin ik initiatief neem in een SLB-gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
8.	Ik ga in op vragen van mijn SLB-docenten tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
9.	Ik pak terug op onderwerpen die eerder in het gesprek aan de orde zijn geweest	1	2	3	4	5	6
10.	Ik laat me in het gesprek leiden door mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
11.	Ik ervaar de mate waarin mijn SLB-docent de leiding neemt in het gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
12.	Mijn SLB-docent stelt vragen tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
13.	Mijn SLB-docent brengt nieuwe onderwerpen in tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
14.	Mijn SLB-docent stuurt het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
15.	Ik heb het idee dat mijn SLB-docent zich heeft voorbereid op het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
16.	Mijn SLB-docent neemt initiatief in een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
17.	Ik ervaar de mate waarin mijn SLB-docent initiatief neemt in het SLB-gesprek als prettig	1	2	3	4	5	6
18.	Mijn SLB-docent gaat in op de vragen die ik stel tijdens het SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6

19.	Mijn SLB-docent pakt terug op onderwerpen die eerder in het SLB-gesprek zijn besproken	1	2	3	4	5	6
20.	Mijn SLB-docent laat zich leiden in het gesprek	1	2	3	4	5	6
21.	Ik ervaar de mate waarin mijn SLB-docent de leiding neemt als prettig	1	2	3	4	5	6
22.	Ik toon interesse in mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
23.	Mijn SLB-docent toont interesse in mij	1	2	3	4	5	6
24.	Ik me veilig bij mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
25.	Ik voel me een gelijkwaardige gesprekspartner tijdens een SLB-gesprek	1	2	3	4	5	6
26.	Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn bij mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
27.	Ik voel me op mijn gemak bij mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
28.	Ik ervaar SLB-gesprekken als prettig	1	2	3	4	5	6
29.	Ik heb het gevoel dat mijn SLB-docent naar mij luistert	1	2	3	4	5	6
30.	Ik heb het idee dat mijn SLB-docent mij begrijpt	1	2	3	4	5	6
31.	Ik voel me gehoord bij mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6
32.	Ik ervaar een prettige werkrelatie met mijn SLB-docent	1	2	3	4	5	6

Open vragen

1. Wat is studieloopbaanbegeleiding volgens jou?

2. Wat waren je verwachtingen voorafgaand aan het zojuist gevoerde studieloopbaangesprek?

3. In hoeverre zijn je verwachtingen van dit gesprek uitgekomen?

Bijlage 6: 18 categorieën Initiative Respons Analysis

Nr.	Omschrijving categorie	Code Linell	
1.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Het respons aspect is hierbij gelinkt aan het huidige onderwerp, het initiatief is sterk (de spreker verwacht een reactie van de ander). <i>Bv: een vraag stellen over het huidige ow</i>	<>	A
2.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Het respons aspect is hierbij gelinkt aan het huidige onderwerp, het initiatief is zwak (de spreker verwacht niet direct een reactie van de ander).	< ^	B
3.	Sterk initiatief, is niet gelinkt aan het huidige onderwerp. <i>Bv: vraag stellen over nieuw ow</i>	>	C
4.	Zwak initiatief, is niet gelinkt aan het huidige onderwerp.	^	D
5.	Een respons, een reactie die aansluit bij het huidige onderwerp. <i>Bv: ja, hmm hmm</i>	<	E
6.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Het respons aspect is gelinkt aan een eerder besproken onderwerp, het initiatief aspect is sterk (de spreker verwacht een reactie van de ander).	. . >	F
7.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Het respons aspect is gelinkt aan een eerder besproken onderwerp, het initiatief is zwak (de spreker verwacht niet direct een reactie van de ander).	. . ^	G
8.	Een response op een eerder, door de ander aangesteld onderwerp.	. . <	H
9.	De spreker herformuleert/herhaalt sterk zijn eerdere initiatief. Dit gebeurt bijvoorbeeld als hij niet tevreden was met de (minimale) respons van de ander.	= >	I
10.	De spreker herformuleert/herhaalt zwak zijn eerdere initiatief. <i>Bv: doorpraten over het huidige onderwerp.</i>	= ^	J
11.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. De spreker reageert sterk op zijn eigen onderwerp en negeert hierbij het initiatief van de ander.	< = >	K
12.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. De spreker reageert zwak op zijn eigen onderwerp en negeert hierbij het initiatief van de ander.	< = ^	L
13.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Sterke respons gelinkt aan een initiatief van de ander, maar is niet gefocust (een opmerking).	: >	M
14.	Turn met zowel initiatief als respons aspecten. Zwakke respons gelinkt aan een initiatief van de ander, maar is niet gefocust (een opmerking).	: ^	N
15.	Turn met minimale respons, wordt gezien als ontevreden of irrelevante reactie.	-	O
16.	Turn gekoppeld aan aanliggende turn van gesprekspartner, waarbij sprake is van uitstel van Response. Wordt gebruikt als uitstel, herhaling, bevestiging of verklaring van de turn van de ander.	- >	P
17.	(Voorstel tot) overgaan op een nieuw onderwerp.	(>	Q
18.	(Voorstel tot) afsluiten van een onderwerp.	(<)	R

(Linell, Gustavsson en Juvonen, 1988; Eeckhout, 2017)



Bijlage 8: Analyseplan

In deze bijlage is het volledige analyseplan, dat gebruikt is voor het analyseren van de data, uitgewerkt. Er wordt uitgelegd welke analyses zijn uitgevoerd en op welke manier dit is gedaan.

Inter-rater Reliability

In het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een objectieve analysemethode waarbij de transcripten gecodeerd worden aan de hand van achttien verschillende categorieën. Aangezien dit een nieuwe methode is voor de onderzoeker, is er geoefend met de methode voordat de ruwe data is gecodeerd. Er moet voor de betrouwbaarheid van het onderzoek een zo hoog mogelijke inter-rater reliability zijn, het streven is een waarde van boven de 0.61. Een waarde tussen 0.61 en 0.81 betekent dat er een substantiële overeenkomst is tussen de twee onderzoekers. Een waarde boven de 0.81 wordt gezien als een 'perfecte' overeenkomst en een waarde onder de 0.61 is niet voldoende. Het streven is dus om boven de 0.61 te scoren (Cohen, in Viera & Garret, 2005). De inter-rater reliability is bereikt door de codering van de onderzoeker en de twee opdrachtgevers te vergelijken en de Cohen's Kappa te berekenen. De codering van de onderzoeker van deze scriptie is vergeleken en besproken met de codering van hetzelfde transcript door de twee opdrachtgevers (M. Krabbenborg en M. Roosendaal). Nadat er veelvuldig geoefend is met de methode, is de Cohen's Kappa over de codering van vijftig items berekend door SPSS.

De vijftig items die door de onderzoeker en de twee opdrachtgevers zijn gecodeerd, zijn in een data set gezet. Vervolgens is de Cohens Kappa van I. Feijen en M. Roosendaal berekend. Onderstaande kruistabel (tabel 4) is het resultaat van deze analyse.

		IF										Total
		a	b	c	d	e	h	i	n	o	p	
MR	a	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	b	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	c	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	d	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	e	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	15
	h	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	i	0	2	0	0	0	0	10	0	0	1	13
	n	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	o	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	Total	8	10	1	1	15	1	10	1	2	1	50

Tabel 4 kruistabel Cohen's Kappa analyse M. Roosendaal en I. Feijen

Met deze data is de Cohen's Kappa door SPSS berekend en daar is een zeer hoge mate van inter-rater overeenstemming uitgekomen, namelijk 95,2% overeenstemming ($K=0.925$).

Ook is de Cohen's Kappa van I. Feijen en M. Krabbenborg uitgerekend. Onderstaande kruistabel (tabel 5) is het resultaat van deze analyse.

		IF										Total
		a	b	c	d	e	h	i	n	o	p	
MK	a	7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8
	b	1	6	1	0	0	0	1	0	0	1	10
	d	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	e	0	3	0	0	15	0	0	1	1	0	20
	i	0	1	0	0	0	0	9	0	0	0	10
	o	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total		8	10	1	1	15	1	10	1	2	1	50

Tabel 5 kruistabel Cohen's Kappa analyse M. Krabbenborg en I. Feijen

Met deze data is de Cohen's Kappa door SPSS berekend en daar is een hoge mate van inter-rater overeenstemming uitgekomen ($K=.715$). Er is dus een overeenstemming van 71,5%.

Er kan dus geconcludeerd worden dat de onderzoeker voldoende thuis is in de codering om de transcripten betrouwbaar te kunnen coderen ($K=.715$ & $K=.925$).

Codering volgens de methode van Linell

Om de studieloopbaangesprekken objectief te kunnen meten, zijn ze allereerst getranscribeerd. Vervolgens zijn alle items gecodeerd aan de hand van de achttien categorieën (bijlage 6). Hieronder volgt een voorbeeld uit een van de transcripten om een beeld te kunnen geven op wat voor manier de transcripten zijn gecodeerd.

S	Ik loop helemaal over met mijn studie nu, heeft te maken met minor, een paar tentamens nog die ik open heb staan en ik heb advies van examencommissie gekregen. Dat zint me niet echt, hun advies uhm	C
D	En wat voor advies heb je gekregen dan?	A
S	Dat ik de minor moet laten vallen	B
D	Hmmhmm	E
S	Uhm dat wil ik eerlijk gezegd niet	J
D	Hmmhmm	E
S	Zit meer van zo, ik mag vier keer, vier keer afwezig zijn en als ik eenmaal de vijfde keer afwezig ben geweest dan mag ik geen herkansing meer maken met minor. Ik moet minimaal vier keer naar deze school, naar mijn major toe	J
D	Die snap ik even niet	P
S	Ik moet vier keer, ik moet vier lessen hier nog volgen minstens	J

D = docent

S = student

IR-index en IR-difference

De IR-analyse brengt de interactionele dominantie van de gesprekken in kaart door de IR-index en de IR-difference te berekenen van de werkrelaties. De IR-index kan berekend worden door de frequenties van de achttien categorieën te bepalen en te koppelen aan de matchende weging op de zes-puntschaal. Vervolgens kan op de zes-puntschaal de gemiddelde score berekend worden, dit is de IR-Index. Deze IR-index wordt gebruikt om de IR-difference te bepalen. Dit wordt gedaan door de IR-indexen van elkaar af te trekken. Deze berekeningen worden per werkrelatie uitgevoerd.

In het onderstaande overzicht wordt weergegeven met welke waardes er per werkrelatie is gewerkt. De waardes in de tabellen zijn gevonden door alle turn in de data view van SPSS te zetten en vervolgens de frequenties van iedere weging uit te laten rekenen. Hiermee is vervolgens het gemiddelde uitgerekend om de IR-index voor zowel de student, als de docent te krijgen.

Voorbeeldberekening IR-index werkrelatie 1, docent:

$$((1 \times 8) + (2 \times 31) + (3 \times 22) + (4 \times 37) + (5 \times 2) + (6 \times 2)) : 102 = 3,00$$

Om de percentages van de vier verschillende typen turns (B-S-F-O) te kunnen geven, is er voor zowel de docent, als de student in SPSS berekend hoe vaak een bepaald type turn voorkwam. Hiervan is vervolgens het percentage ten opzichte van het totaal aantal turns van die persoon uitgerekend. Zo kan er aangetoond worden hoeveel procent van het totaal aantal turns onder welk type turn valt.

Werkrelatie 1 (docent 1):

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	1	36	62	1	0	1	101
Frequentie docent	8	31	22	37	2	2	102

IR-index student	2,66
IR-index docent	3,00
IR-difference	0,34

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	101	27	26,7	1	1	2	2	25	24,8
Docent	102	5	4,9	38	37,3	8	7,8	16	15,7

Werkrelatie 2:

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	0	43	77	7	4	2	133
Frequentie docent	2	59	55	13	4	0	133

IR-index student	2,97
IR-index docent	3,08
IR-difference	0,11

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	133	20	15,0	7	5,3	3	2,3	45	33,8
Docent	133	24	18,0	11	8,3	4	3,0	35	26,3

Werkrelatie 3:

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	2	91	112	3	3	3	214
Frequentie docent	4	51	96	41	19	4	215

IR-index student	2,64
IR-index docent	3,14
IR-difference	0,5

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	214	68	31,8	6	2,8	5	2,3	48	22,4
Docent	215	26	12,1	53	24,7	15	6,9	88	40,9

Werkrelatie 4:

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	0	76	101	12	9	1	199
Frequentie docent	0	32	102	43	19	3	199

IR-index student	2,78
IR-index docent	3,29
IR-difference	0,51

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	199	76	38,2	20	10,1	3	1,5	34	17,1
Docent	199	60	30,2	48	24,1	12	6,0	61	30,7

Werkrelatie 5:

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	0	89	105	13	7	1	215
Frequentie docent	0	60	103	28	19	5	215

IR-index student	2,73
IR-index docent	3,09
IR-difference	0,36

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	215	52	24,2	16	7,4	4	1,9	60	27,9
Docent	215	34	15,8	41	19,1	12	5,6	89	41,4

Werkrelatie 6:

Weging zespunt-schaal	1	2	3	4	5	6	totaal
Frequentie student	0	22	17	2	1	0	42
Frequentie docent	0	10	4	9	7	2	42

IR-index student	2,57
IR-index docent	2,74
IR-difference	0,17

	Totaal aantal turns	Turn type B		Turn Type S		Turn Type F		Turn type O	
		Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%	Frequentie	%
Student	42	15	35,7	3	7,1	0	0,0	4	9,5
Docent	42	6	14,3	5	11,9	7	16,7	12	28,6

Tabel 6 Overzicht IR-analyse

Objectief gemeten interactie volgens de IR-analyse

WR	Student						Docent						IR-difference
	IR-index	B (%)	S (%)	F (%)	O (%)	Aantal woorden	IR-index	B (%)	S (%)	F (%)	O (%)	Aantal woorden	
1	2,66	26,7	1,0	2,0	24,8	1334 (51,3%)	3,00	4,9	37,3	7,9	15,7	1268 (48,7%)	0,34
2	2,97	15,0	5,3	2,3	33,8	1913 (69,4%)	3,08	18,0	8,3	3,0	26,3	843 (30,6%)	0,11
3	2,64	31,8	2,8	2,3	22,4	2060 (38,4%)	3,14	12,1	24,7	6,9	40,9	3306 (61,6%)	0,50
4	2,78	38,2	10,1	1,5	17,1	3000 (38,3%)	3,29	30,2	24,1	6,0	30,7	4836 (61,7%)	0,51
5	2,73	24,2	7,4	1,9	27,9	3106 (43,4%)	3,09	15,8	19,1	5,6	41,4	4049 (56,6%)	0,36
6	2,57	34,7	7,1	0,0	9,5	267 (25,7%)	2,74	14,3	11,9	16,7	28,6	772 (74,3%)	0,17

Mann-Whitney U-toets

Om te onderzoeken of er verschil is in de manier van interacteren tussen de studenten en de docenten wordt er een Mann-Whitney U-test (vanwege de kleine steekproef) uitgevoerd op de BSFO turn types. Er zal per turn type gekeken worden of er sprake is van een verschil, waarin de studenten en docenten de onafhankelijke variabele vormen en het turn type de afhankelijke variabele. De toets is vervolgens via SPSS uitgevoerd: Analyze > Nonparametric Tests > Legacy Dialogs > 2 Independent Samples.

Tabel 7. Rank tabel Mann Whitney U Test

	student/docent	N	Mean Rank
B Turn Type	student	6	7,67
	docent	6	5,33
S Turn type	student	6	4,50
	docent	6	8,50
F Turn Type	student	6	3,75
	docent	6	9,25
O Turn Type	student	6	5,67
	docent	6	7,33

Tabel 8. Test statistieken Mann Whitney U test 'turn typen'

	B turn type	S turn type	F turn type	O turn type
Mann-Whitney U	11,000	6,000	1,500	13,000
Wilcoxon W	32,000	27,000	22,500	34,000
Z	-1,121	-1,922	-2,656	-,801
Asymp. Sig. (2-tailed)	,262	,055	,008	,423
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,310	,065	,004	,485

Volgens Allen, Bennet en Heritage (2014) is in het geval van steekproeven kleiner dan 20, wat in dit onderzoek het geval is, de exacte kans (exact sig.) nauwkeuriger. Deze significantie zal daarom als P-waarde worden genoteerd. Gezien dit gegeven is er alleen sprake van een significant verschil bij het F turn type. Voor dit geval wordt de effect grootte (r) berekend. Dit kan via de volgende formule (Allen, Bennet & Heritage, 2014):

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}} \quad r = \frac{-2,656}{\sqrt{12}} = -0,77$$

Deze berekening laat zien dat er sprake is van een groot effect ($r > .5$).

Subjectieve Vragenlijsten

De vragen in de vragenlijst konden beantwoord worden op een zes-punts Likert-schaal. De uiteenzetting van de vragenlijst en de verdeling van de schalen en subschalen zoals beschreven in de methode (hoofdstuk 3) vormt de basis voor de statistische analyses die uitgevoerd zijn. Per werkrelatie zijn de gemiddeldes van de verschillende schalen voor zowel de docent, als de student uitgerekend en ook de losse scores op de ervaringsvragen (vraag 7, 11, 17 en 21) zijn opgenomen in de tabel. Hier wordt in het resultaten hoofdstuk uitgebreider bij stil gestaan.

De volgende afkortingen zijn gebruikt in de tabel:

- Resp. = respondent
- Gespr. = gesprekspartner
- S = student
- D= docent

	Werk- relatie	Initiatief Ervaring		Respons Ervaring		Initiatief Ervaring		Respons Ervaring		Beleving werkrelatie
		Resp.		Resp.		Gespr.		Gespr.		
1	S	5,00	3	5,33	6	5,40	6	5,33	6	5,89
	D	4,50	4	5,33	5	4,40	5	5,33	4	5,33
2	S	4,50	5	4,33	5	4,80	5	4,67	5	5,56
	D	5,50	6	5,33	5	4,40	5	5,33	5	5,33
3	S	4,50	6	5,33	6	5,40	6	4,00	5	5,56
	D	5,33	6	5,33	6	5,00	6	5,00	5	5,33
4	S	4,17	5	4,67	5	4,60	5	4,67	5	5,00
	D	5,50	6	5,67	5	4,80	6	5,33	5	5,44
5	S	4,33	5	4,00	5	4,80	4	4,00	4	5,11
	D	4,67	5	4,67	5	4,80	5	4,67	5	4,44
6	S	4,17	6	5,00	5	5,40	6	4,67	6	5,11
	D	4,67	4	5,67	5	3,80	4	4,33	3	4,89

Tabel 6. Subjectieve beleving interactie (vragenlijst)

Mann-Whitney U-toets

Om het verschil tussen de docenten en de studenten te kunnen onderzoeken, zal het schaalconstruct 'Beleving werkrelatie' gebruikt worden. De beleving van de werkrelatie is in deze casus de afhankelijke variabele, de functie van de respondent (student/docent) is in deze casus de

onafhankelijke variabele. De toets is vervolgens via SPSS uitgevoerd: Analyze > Nonparametric Tests > Legacy Dialogs > 2 Independent Samples.

Tabel 7. Rank tabel Mann Whitney U Test 'beleving werkrelatie'

	Student/docent	N	Mean Rank	Sum of Rank
<i>Beleving Werkrelatie</i>	Student	6	7,50	45,00
	Docent	6	5,50	33,00

Tabel 8. Test statistieken Mann Whitney U test 'beleving werkrelatie'

Mann-Whitney U	12,000
Wilcoxon W	33,000
Z	-.971
Asymp. Sig. (2-tailed)	.332
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.394

Bijlage 9: Ethische verantwoording

Gedurende het hele onderzoek is er gewerkt volgens de gedragscode van de HBO-raad. Er is een objectief en onafhankelijk onderzoek uitgevoerd. Er is rekening gehouden met de privacy van de deelnemers en de verwerking van de gegevens is anoniem gebeurd. Er is ten allen tijden een professionele werkhouding aangenomen door de onderzoeker en er is secuur gewerkt. De onderzoeker heeft er voor gezorgd dat alle deelnemers volledig op de hoogte waren van de manier van onderzoeken, de manier van data verwerkingen opslag, en de manier hoe ze zich eventueel konden terugtrekken uit het onderzoek.

Alle deelnemers hebben een toestemmingsformulier getekend waarin toestemming wordt verleend voor het opnemen van de gesprekken en het verwerken van de gegevens. Mocht een deelnemer zich terug willen trekken voor, tijdens of na de afname van het onderzoek, dan is de deelnemer vrij dit te doen zonder enige consequenties. De gegevens en opnames van deze deelnemer zullen dan vernietigd worden. Er zullen enkel persoonsgegevens met betrekking tot leeftijd en sekse worden opgeslagen en wordt er nergens in het onderzoek verwezen naar de voor- en of achternaam van de deelnemers. Zo wordt de verwerking van de gegevens waar kan geanonimiseerd. De naam van de deelnemers staat enkel op het toestemmingsformulier.

De SLB-gesprekken kunnen qua inhoud erg persoonlijk zijn. Hier wordt rekening mee gehouden door de onderzoeker. Die zal aan het begin duidelijk maken dat het niet om de inhoud van het gesprek gaat en dat er alleen gekeken wordt hoe de interactie verloopt. Om deze reden is er ook voor gekozen om audio-opnames te maken in plaats van videobeelden. De onderzoeker zelf zal niet aanwezig zijn tijdens deze SLB gesprekken, dit om het gesprek zo min mogelijk te beïnvloeden. Om ervoor te zorgen dat de gesprekken goed worden opgenomen, ervoor te zorgen dat de student het toestemmingsformulier tekent en dat beide partijen de vragenlijst invullen, zal de docent van te voren duidelijke instructies ontvangen.

Vanwege het corona virus is de werkwijze van de dataverzameling behoorlijk veranderd. Hierdoor zijn de toestemmingsformulieren online ingevuld en zijn de opnames van de gesprekken via Microsoft Teams opgenomen met een voice-recorder. De onderzoeker heeft zowel bij de aanvang van het gesprek, als het verzenden van de vragenlijst via e-mail, nadrukkelijk vermeld dat de student zich ten allen tijden terug mag trekken. De opnames zijn getranscribeerd en opgeslagen op de vergrendelde computer van de onderzoeker. De data is tevens beschikbaar voor het lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Hier is door de deelnemers van het onderzoek toestemming voor gegeven in de toestemmingsverklaring.

Invoerformulier afstudeerproduct student

A.u.b. invullen in Word

		Tips!
Titel:	Interactie tussen de studieloopbaanbegeleiders en de studenten van Fontys Automotive	Neem de titel letterlijk over van de titelpagina.
Ondertitel:		Neem, als deze er is, de ondertitel letterlijk over van de titelpagina
Publicatiedatum:	15-06-2020	Datum waarop de scriptie officieel is gepubliceerd, zoals genoemd in de scriptie
Vakgebieden:	Toegepaste Psychologie	Wetenschapsgebied waarin de scriptie thuis hoort
Publicatietype:	☐ Bachelor thesis	
Auteursrechten:	Uitleg: zie http://creativecommons.nl/uitleg/ ☐ Restricted access (alle rechten voorbehouden) ☐ CC BY Naamsvermelding ☐ CC BY-SA Naamsvermelding-Gelijk Delen ☐ CC BY-NC Naamsvermelding-Niet Commercieel ☐ CC BY-NC-SA Naamsvermelding-Niet Commercieel-Gelijk Delen ☐ CC BY-ND Naamsvermelding-Geen Afgeleide Werken ☐ CC BY_NC_ND Naamsvermelding-Niet Commercieel-Geen Afgeleide Werken	
Aantal pagina's:	50	

Samenvatting:	Binnen het Nederlandse Hbo-onderwijs is studieloopbaanbegeleiding een van de dingen die bijdraagt aan het studiesucces van de studenten. Om dit studiesucces te kunnen blijven realiseren, zal de studieloopbaanbegeleiding zo optimaal mogelijk moeten zijn (Mittendorf, 2014; Kappe 2017). Hierbij speelt onderzoek een grote rol. Binnen de kaders van dit afstudeeronderzoek, is er onderzocht hoe de interactie binnen de studieloopbaangesprekken tussen de studenten en de studieloopbaanbegeleider bij de Fontys opleiding Automotive eruit ziet. Ook is er onderzocht hoe deze zogenoemde ‘werkrelaties’ ervaren worden door zowel de docenten als de studenten. Het doel is om uiteindelijk door middel van een interventie ervoor te zorgen dat de studieloopbaanbegeleiding, waar nodig, geoptimaliseerd wordt. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is: <i>Hoe wordt de interactie tijdens de studieloopbaangesprekken van Fontys Automotive ervaren door de studenten en docenten ?</i> Om antwoord te kunnen geven aan de onderzoeksvraag is de interactie, binnen zes gesprekken van Fontys Automotive, aan de hand van een coderingsmethode (de Initiative Response Analysis) van Linell et al. (1988) geanalyseerd. Hierbij is ook een vragenlijst afgenomen die ontwikkelt is door Vijn (2019) en Van Rooij (2019), in het kader van voorgaande afstudeeronderzoeken. Uit het onderzoek is gebleken dat zowel docenten, als studenten de werkrelaties als erg prettig ervaren. Hier is geen significant verschil gevonden. Op gebied van de interactie is er gebleken dat de docenten, in vergelijking met de studenten, in grotere mate nieuwe onderwerpen aansnijden door het stellen van vragen en hierbij weinig aansluiten bij wat er daarvoor werd gezegd door de student. Dit laat zien dat de inhoud van het gesprek vooral door de docenten wordt bepaald en zij geven de sturing aan het gesprek. Op basis van deze resultaten zou de interventie zich kunnen richten op het verminderen van het genomen initiatief van de docenten, of het vergroten van het initiatief van de studenten. Het is wel van belang om te beseffen dat er geen	<i>De samenvatting fungeert niet alleen als toelichting op de titel, maar ook als een sterk verkorte versie van de inhoud.</i> <i>Een bondige samenvatting met daarin goede trefwoorden levert het beste zoekresultaat op.</i>
----------------------	---	--

	sprake is van een ervaren probleem; de werkrelaties worden wel als prettig ervaren. Verder kan het nog waardevol zijn om vervolganalyses te doen naar het individuele verschil van het gebruik van interactietype. Ook kan het nuttig zijn om de samenhang te analyseren tussen de ervaring van de werkrelatie en de interactie, het kan namelijk zijn dat het in grotere mate voorkomen van een bepaald soort interactie, mee speelt met de ervaring van de werkrelatie. Voor deze analyses is echter binnen het tijdsbestek van dit afstudeeronderzoek te weinig data verzameld. Ook kan er vervolgonderzoek gedaan worden naar de interactie binnen de andere Fontys opleidingen, om vervolgens een vergelijkend onderzoek te kunnen doen.	
Trefwoorden:	Interactie, werkrelatie, studieloopbaanbegeleiding, studiesucces, Initiative Respons Analysis	Kies maximaal zeven vrije trefwoorden die het onderwerp van de scriptie omschrijven. Bijvoorbeeld: trefwoord1, trefwoord2, trefwoord3
Taal:	Nederlands	
Afstudeer organisatie:	Lectoraat dynamische talentinterventies, Fontys HRM en Psychologie	Naam en locatie van de opdrachtgever; het bedrijf of de instelling waarvoor, of waarin, het werk gedaan is. Bijvoorbeeld: ASML, Veldhoven NB: <u>bij een scriptie die geanonimiseerd is hier niets invullen!</u>
Website URL's:	https://fontys.nl/Over-Fontys/Lectoraten-en-onderzoek/Lectoraat-Dynamische-Talentinterventies.htm	Hier kan de URL van de website van de auteur, en/of de website van de afstudeerorganisatie worden vermeld.
Datum van goedkeuring:		De datum waarop de scriptie als voldoende is beoordeeld (mag ook door secretariaat / stagebureau / examenbureau van de hogeschool worden ingevuld)
Auteurs:	Voornaam, tussenvoegsel, achternaam	Bijvoorbeeld: Paul van den Heuvel

	1. Iris Feijen	
Begeleider(s):	Patric Hintermann en Henk Verhoeven	De naam/namen van de begeleiders <u>van Fontys</u>
Opleiding:	Toegepaste Psychologie	De opleiding binnen de hogeschool, bijvoorbeeld bij Paramedische Hogeschool: Fysiotherapie
Toestemming tot publicatie:	☐ vanaf datum beoordeling scriptie	
Status:	☐ Publiek zichtbaar	Alleen scripties met status Publiek zichtbaar worden getoond in de HBO-kennisbank. Scripties met status Zichtbaar voor medewerkers hogeschool zijn alleen zichtbaar voor medewerkers van Fontys. Scripties met status Zichtbaar voor medewerkers instituut zijn alleen zichtbaar voor medewerkers van het eigen instituut. Scripties met status In archief zijn alleen toegankelijk voor accreditatie.
Opmerkingen:		Ruimte voor aanvullende opmerkingen

Toestemmingsformulier afstudeerscriptie

Fontys Hogescholen stelt de student in de gelegenheid om zijn/haar afstudeerscriptie in een databank op te laten nemen en publiekelijk toegankelijk te maken. Voor de bepalingen inzake het auteursrecht wordt verwezen naar het Studentenstatuut artikel 39, lid 4 t/m 7. De scriptie wordt uitsluitend in de database opgenomen wanneer deze beoordeeld wordt met de kwalificatie 7 of hoger. De scriptie zal in het algemeen gedurende 7 jaren in de scriptiedatabank zijn opgenomen en voor het publiek beschikbaar zijn conform de hieronder verleende toestemming.

Naam student	Iris Feijen
Studentnummer	2707586
Instituut/Hogeschool	Fontys HRM en Psychologie
Opleiding	Toegepaste Psychologie
Afstudeerrichting	--

Toestemming

- ✖ Hierbij verleen ik een niet-exclusieve licentie tot opname van de hierna te noemen scriptie in de databank "Fontysscripties" en deze geheel of gedeeltelijk te (doen) verveelvoudigen en openbaar te (doen) maken in druk en/of in digitale vorm, al dan niet in combinatie met werken van derden, bijvoorbeeld online beschikbaarstelling via internet of enig ander netwerk, als onderdeel van een databank, on-line of off-line, voor gebruik door derden uitsluitend voor onderwijs- en onderzoeksdoeleinden.
- ✖ Stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever gaat akkoord met plaatsing zoals hiervoor aangegeven.

Handtekening (invullen naam functie stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever)

Manon Krabbenborg (docent-onderzoeker) Lectoraat Dynamische Talentinterventies

Het betreft de navolgende scriptie:

.....

Interactie tussen de studieloopbaanbegeleiders en de studenten van Fontys Automotive

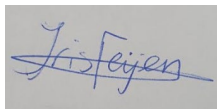
.....

.....

.....

Datum: 15-06-2020

Handtekening:



Dit formulier dient tegelijkertijd met de scriptie ingeleverd te worden bij het secretariaat / stagebureau / examenbureau.

Dienst Onderwijs & Onderzoek, versie mei 2015.