

# De kracht van trajectcoaching in het academisch integratieproces van eerstejaarsstudenten

---

**Veerle Vanoverberghe<sup>1</sup>, Dorien Noyens, Jonas Willems & Vincent Donche**

**Samenvatting:** De Arteveldehogeschool voorziet voor iedere eerstejaarsstudent begeleiding in de vorm van trajectcoaching. Een longitudinaal survey onderzoek bij 1344 eerstejaarsstudenten werd opgezet om na te gaan of deze trajectcoaching het academisch integratieproces van de studenten bevordert. Cruciale kenmerken van academische integratie werden drie maal gedurende het eerste opleidingsjaar gemeten. Concreet werd er nagegaan hoe studenten trajectcoaching ervaren aan de hand van beschrijvende statistieken. Gebruikmakend van regressieanalyses werd tevens onderzocht wat de impact is van de ervaren trajectcoaching op academische integratie en welke vorm van trajectcoaching, namelijk individuele of groepscoaching, het meest effectief is. Uit de resultaten blijkt dat trajectcoaching krachtig is in het bevorderen van het academisch integratieproces op voorwaarde dat de trajectcoach autonomie- en structuurondersteunend is. Ook de betrokkenheid van medestudenten in de trajectcoaching is een hefboom voor het bevorderen van kenmerken van academische integratie. Trajectcoaching georganiseerd in groepsessies blijkt meer effectief dan individuele trajectcoaching of de combinatie van beiden.

**Trefwoorden:** trajectcoaching, academische integratie, eerstejaarsstudenten

**Auteurs:** V. Vanoverberghe (veerle.vanoverberghe@arteveldehs.be) is werkzaam bij de Arteveldehogeschool Gent, Dienst Studietoelichting.

D. Noyens (dorien.noyens@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen.

J. Willems (jonas.willems@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen.

V. Donche (vincent.donche@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen.

---

1 Zowel de eerste als tweede auteur heeft een gelijkwaardige bijdrage aan het artikel geleverd.

## Inleiding

Internationaal onderzoek toont aan dat heel wat studenten die starten aan een opleiding hoger onderwijs vroegtijdig afhaken of een substantiële studievertraging oplopen (OECD, 2012; Declercq & Verboven, 2014a). Ook in Vlaanderen zien we deze tendens terugkeren. Van de leerlingen met een diploma secundair onderwijs uit 2006, behaalde slechts 52% een professioneel of academisch bachelor diploma na zes jaar, en slechts 30% behaalde het diploma binnen de voorziene termijn van drie jaar (Declercq & Verboven, 2014b). Verder werd ook vastgesteld dat een toenemend aantal studenten tijdens het eerste jaar van studierichting verandert (Vlaams Parlement, 2012), en dat slechts 40% van alle eerstejaarsstudenten volledig slaagt in hun eerste jaar hoger onderwijs (Hogeronderwijsadministratie, 2008).

In de voorbije vier decennia zijn er honderden *peer reviewed* studies verschenen in de (inter)nationale onderzoeksliteratuur die zich op een of ander wijze hebben gericht op het beschrijven en verklaren van studiesucces bij eerstejaarsstudenten (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013; Jansen & Bruinsma, 2005; Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Vele van deze studies focussen op statische determinanten van studiesucces, zoals bijvoorbeeld de achtergrondkenmerken geslacht of vooropleiding (Long, Latarola, & Conger, 2009; Richardson et al., 2012). Wanneer studenten de overstap maken naar het hoger onderwijs, beïnvloeden echter niet alleen deze studentkenmerken, maar ook meer dynamische, omgevingsgebonden factoren de studieresultaten van studenten. Meer bepaald wees onderzoek uit dat cruciale kenmerken in het academische integratieproces zoals academisch zelfconcept, het bekwaamheidsgevoel ten aanzien van studeren ('zelfeffectiviteit'), reflectief denken, autonome motivatie, en betrokkenheid bij de gekozen studierichting ('studietevredenheid') belangrijke voorspellers zijn voor studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs (Phan, 2009; Torenbeek, Jansen, & Hofman, 2010; Van Daal, Coertjens, Delvaux, Donche, & Van Petegem, 2013).

Internationaal onderwijsonderzoek concentreert zich ook hoe langer hoe meer op de veranderlijke rol van deze kenmerken in het academisch integratieproces overheen het eerste jaar hoger onderwijs, alsook op het mogelijk verschil dat hierin kan worden gemaakt in functie van de studievoortgang van eerstejaarsstudenten (Noyens, Donche, Coertjens, & Van Petegem, 2017). Zo stellen recente studies veranderingen vast in studiemotivatie (Kyndt et al., 2015) en in het academisch bekwaamheidsgevoel (Putwain en Sander, 2016) overheen en na de overgang naar het hoger onderwijs (Noyens et al., 2017). Deze veranderlijkheid impliceert ruimte voor beïnvloeding van deze kenmerken, die mogelijk ook kan leiden tot positieve stimulansen voor studievoortgang.

Veel hoger onderwijsinstellingen staan voor de uitdaging om het academische integratieproces te faciliteren. Centraal staat hierin het creëren van een effectieve leeromgeving waarin studenten academische vaardigheden en attitudes verder kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld via processen van coaching en begeleiding. Internationaal wordt tevens het belang van begeleidings- en ondersteuningsinitiatieven bij de start aan het hoger onderwijs benadrukt, in functie van het bevorderen van het integratieproces van eerstejaarsstudenten (Europese Commissie, 2014).

Wetenschappelijk empirisch onderzoek naar de rol van studentenbegeleidingsinitiatieven in het academisch integratieproces is echter schaars. Vandaar dat deze studie beoogt om meer inzicht te krijgen in de impact van trajectcoaching op het academische integratieproces van eerstejaarsstudenten.

## Theoretisch kader

De voorliggende studie richt zich op een aantal kenmerken die een cruciale rol spelen in het academische integratieproces: studiemotivatie, studietevredenheid, zelfopvattingen en reflectievaardigheden, en op de invloed die op deze factoren uit kan gaan vanuit de onderwijsleeromgeving en ondersteuning door trajectcoaching. We richten ons op deze vier kenmerken omdat ze voorspellers zijn voor studiesucces (Phan, 2009; Richardson et al., 2012; Van Daal et al., 2013) en op korte termijn veranderlijk kunnen zijn in de context van het hoger onderwijs (Kyndt et. al., 2015; Putwain & Sander, 2016). In wat volgt schetsen we beknopt de theoretische rationale voor de selectie van deze concepten en de rol van de onderwijsleeromgeving in het academische integratieproces.

### Studiemotivatie

Studiemotivatie is een belangrijke factor bij studenten, zowel bij het maken van de studiekeuze alsook bij het voortzetten van hun studies in het hoger onderwijs. Studenten kunnen verschillende motieven hebben om te studeren zoals het willen behalen van goede studieresultaten of uit sterke interesse voor de leerinhouden. De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) maakt op vlak van motivationele drijfveren een onderscheid tussen autonome motivatie (willen studeren), gecontroleerde motivatie (moeten studeren) en amotivatie (gebrek aan motivatie) (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009).

Studenten die autonoom gemotiveerd zijn, studeren omdat ze de leerinhouden op zich interessant vinden of omdat ze deze waardevol en persoonlijke relevant vinden. Studenten die studeren vanuit een interne of externe druk zijn eerder gecontroleerd gemotiveerd. Zo kunnen studenten studeren om positieve gevoelens te creëren (bv. trots), om negatieve gevoelens te vermijden (bv. schaamte) of om een beloning te krijgen van bijvoorbeeld ouders, vrienden of docenten.

Naast de kwaliteit van motivatie, beschrijft het derde kenmerk ‘amotivatie’ meer de kwantiteit van motivatie. Geamotiveerde studenten vertonen een gebrek aan motivatie, zijn vaak apathisch, en maken zich weinig zorgen over hun studies.

Eerder onderzoek wees uit dat deze kenmerken van motivatie gerelateerd zijn aan studievaardigheden en academische prestaties (Donche, Coertjens, Van Daal, De Maeyer, & Van Petegem, 2014; Vansteenkiste et al., 2009; Vanthournout et al., 2012). Zo blijkt autonome motivatie positief geassocieerd te zijn met studiesucces en met meer zelfgestuurd en diepgaand leren. Gecontroleerde en gedemotiveerde studenten daarentegen zijn vaak meer stuurloos in het leren, hebben een lager welbevinden, en hebben meer kans om vroegtijdig uit te vallen in het eerste jaar hoger onderwijs.

## Studietevredenheid

Naast studiemotivatie speelt ook studietevredenheid een belangrijke rol in het academisch integratieproces. Studietevredenheid gaat om het zich verbonden of betrokken voelen met of bij de gekozen opleiding. Eerder onderzoek wees uit dat de mate waarin studenten zich verbonden voelen met hun studie een belangrijke voorspeller is voor studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs (Van Daal et al., 2013). Zo blijkt dat studenten die zich sterker verbonden voelen met hun studie tijdens het eerste of het tweede semester van het eerste jaar hoger onderwijs, een grotere kans hebben om de studierichting verder te zetten in het volgende academiejaar, en een hoger percentage van de opgenomen credits behalen op het einde van het eerste jaar hoger onderwijs.

## Zelfopvattingen

Ook de zelfopvattingen van studenten zijn belangrijk voor een succesvol integratieproces. Voorgaand onderzoek wees uit dat het bekwaamheidsgevoel of de ‘zelfeffectiviteit’ van studenten op het vlak van studievaardigheden en de inschatting van de bekwaamheid ten aanzien van de gekozen opleiding in het algemeen (academisch zelfconcept), matige tot sterke voorspellers zijn van studieprestaties (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013; Van Daal et al., 2013; Van Soom & Donche, 2014).

Resultaten van eerder onderzoek tonen aan dat studenten die zich effectiever vinden in studeren, meer kans hebben om hun studie verder te zetten en een hoger percentage aan credits behalen (Van Daal et al., 2013). Studenten die sterker het gevoel hebben hun opleiding in het eerste jaar hoger onderwijs aan te kunnen, behalen doorgaans een hoger percentage aan credits (Van Soom & Donche, 2014).

## Reflectievaardigheden

Reflectief denken is een proces van interne evaluatie waarin een student zijn eigen handelen in vraag stelt, en op zoek gaat naar betere manieren om bepaalde taken uit te voeren (Kember et al., 2000). Voorgaand onderzoek wees uit dat de mate waarin studenten reflectief denken positief gerelateerd is aan studievoortgang (Phan, 2009). Studenten die hun eigen handelen meer in vraag stellen, blijken minder kans te maken om vroegtijdig af te haken in hun studie in het eerste jaar hoger onderwijs.

## De rol van de leeromgeving in het academisch integratieproces

Het academisch integratieproces kan niet los worden gezien van de rol van de onderwijsleeromgeving waarin eerstejaarsstudenten worden ondergedompeld. Academische integratie wordt immers zowel beïnvloed door de ervaren begeleiding als de kwaliteit van de begeleiding zelf (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2003; Struyven, Dochy, Janssens, & Gielen, 2006). We lichten achtereenvolgens toe welke rol de (ervaren) onderwijsleeromgeving speelt in het ontwikkelen van motivatie en studietevredenheid en in veranderingen van zelfopvattingen en reflectievaardigheden.

Het aanbieden van een krachtige onderwijsleeromgeving speelt een cruciale rol in het creëren van positieve ontwikkelingen in motivationele variabelen (o.a. Vanhoof et al., 2012). Onderzoek wees uit dat wanneer studenten zich door hun docent ondersteund voelen, dit een positieve weerslag kan hebben op hun motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Studenten ervaren docenten als ondersteunend als deze enerzijds duidelijke afspraken maken (structuurondersteuning), maar anderzijds de nodige keuzevrijheid bieden (autonomieondersteuning). Eerder onderzoek wees uit dat structuurondersteuning niet los kan worden gezien van autonomieondersteuning, en de interactie tussen beiden positieve effecten bewerkstelligt op motivatie en prestaties (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Sierens, 2010; Vanhoof et al., 2012).

Naast deze kenmerken speelt ook betrokkenheid een belangrijke rol. Wanneer docenten betrokkenheid tonen en de studenten die ervaren, blijkt dit een positieve in-

vloed te hebben op motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Hierbij gaat het om de mate waarin docenten een pedagogisch zorgende context scheppen en waarbij zij zich toegankelijk en ondersteunend opstellen. In de context van het hoger onderwijs werd recent aangetoond dat studenten die een sterkere betrokkenheid ervaren van de docent of coach, sterker autonoom gemotiveerd zijn om te studeren (Vanthournout, Donche, Gijbels, Speltinckx, Mertens, & Van Petegem, 2011; Vanthournout, Vandermeulen, De Maeyer, & Gijbels, 2016). In datzelfde opzicht kan worden verondersteld dat ook de betrokkenheid van medestudenten een belangrijke rol kan spelen in het bevorderen van motivatie.

Ten aanzien van de mogelijke ontwikkeling van zelfopvattingen heeft eerder onderzoek uitgewezen dat de onderwijsleeromgeving hierin een cruciale rol kan spelen. Zo wees onderzoek van Schunk en collega's uit dat het implementeren van bepaalde instructionele procedures kan leiden tot verhoogde zelfeffectiviteit van leerlingen. Schunk (1985) vond bijvoorbeeld dat het verbaal aanmoedigen van leerlingen om hun eigen doelen te stellen, zowel een positieve invloed had op het zelfbeeld als op de inzet om de doelen te bereiken. In een andere studie besluit Schunk (1987) dat het betrekken van peers in de les tekortkomingen in vaardigheden van leerlingen kan helpen remediëren, en het niveau van de zelfeffectiviteit kan verhogen. In de context van het eerste jaar hoger onderwijs vonden Brouwer, Jansen, Flache en Hofman (2016) positieve, significante relaties tussen zelfeffectiviteit enerzijds en gepercipieerde ondersteuning van docenten en medestudenten anderzijds. Bong en Skaalvik (2003) stellen dat sociale vergelijking en positieve bekrachtiging van belangrijke personen een invloed kan hebben op zowel zelfconcept als zelfeffectiviteit, wat het belang van de betrokkenheid van docenten en medestudenten in de evolutie van het zelfbeeld van studenten verder benadrukt.

De onderwijsleeromgeving kan verder ook een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van reflectievaardigheden. Rogers (2001) stelt dat, om reflectie bij studenten in de context van het hoger onderwijs te faciliteren, het essentieel is om een omgeving te creëren die rijk is aan factoren die reflectie ondersteunen. Dergelijke factoren zijn o.a. autonomie, effectieve feedback, verbondenheid met medestudenten, en toegankelijkheid van de docenten. Deze onderzoeker gaat verder dat het aanbieden van gestructureerde ervaringen belangrijk is in het ontwikkelen van technieken die reflectievaardigheden bevorderen. Deze gestructureerde ervaringen kunnen zowel individueel als in groep worden aangeboden; resultaten van onderzoek naar de effectiviteit van deze methodologieën zijn echter niet eenduidig (Rogers, 2001).

De auteurs zijn niet op de hoogte van bestaand voorgaand onderzoek dat specifiek de invloed van de leeromgeving op studietevredenheid (verbondenheid aan opleiding)

van studenten bestudeerde. Een studie van Berger en Milem (1999) toonde echter wel aan dat de leeromgeving, hier onderzocht als de betrokkenheid en ondersteuning van medestudenten en docenten, positief samenhangt met algemene academische integratie en verbondenheid aan de universitaire studie van eerstejaarsstudenten. Ook ander onderzoek toont aan dat ondersteuning van 'peers' en docenten zeer belangrijk is voor academische integratie van studenten in het hoger onderwijs (o.a. Astin, 1993; Tinto, 2010). Vanuit deze gedachtegang wordt in deze studie een positieve samenhang verwacht tussen betrokkenheid en ondersteuning van medestudenten en docenten enerzijds en studietevredenheid anderzijds.

## Deze studie

Vanuit de vaststelling dat hoger onderwijsinstellingen voor de uitdaging staan om de overstap van het secundair naar het hoger onderwijs te ondersteunen omwille van de hoge studieuitvalcijfers, gaat deze studie de effectiviteit van bestaande begeleidingsinitiatieven na op cruciale kenmerken in het academische integratieproces van studenten. Meer bepaald vindt dit onderzoek plaats binnen de Arteveldehogeschool (Gent), waar men alle eerstejaarsstudenten ondersteunt via trajectcoaching. Trajectcoaches begeleiden de studenten van kortbij en voorzien tweewekelijkse tot maandelijkse contactmomenten. Zij zijn het eerste aanspreekpunt voor de studenten en hebben een signaalfunctie. Ze zullen, indien nodig, de studenten doorverwijzen naar andere, meer specifieke vormen van begeleiding zoals leercoaching (begeleiding bij studiemethode), taalcoaching (begeleiding bij academische taalvaardigheden), trajectbeheer (begeleiding bij opmaak inschrijvingsprogramma), en de dienst studentenvoorzieningen.

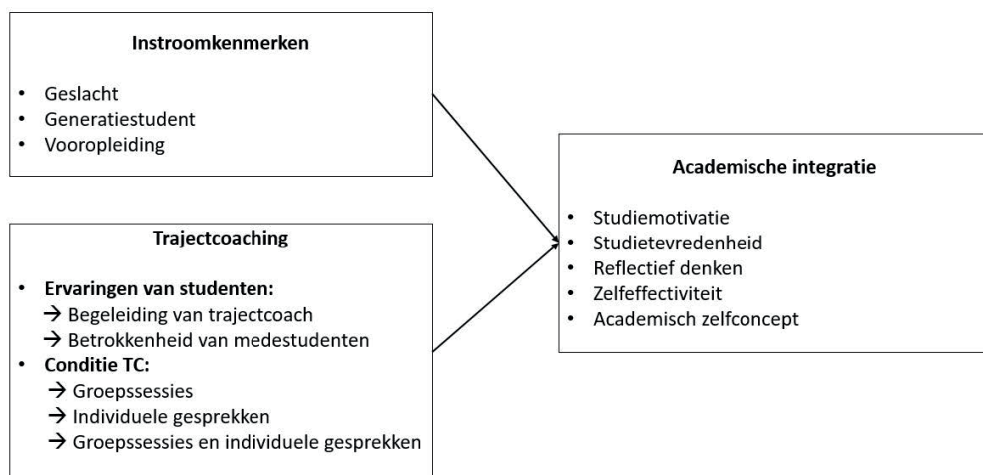
Studenten leren in trajectcoaching reflecteren en passen dit vervolgens toe op hun studievoortgang. Hierbij is er expliciet aandacht voor hun academisch integratieproces. Studenten reflecteren over hun beginsituatie aan de hand van hun resultaat op een aantal diagnostische toetsen die leercompetenties, taalcompetenties en studiemotivatie meten. Later op het academiejaar bespreken ze met hun trajectcoach hun studievorderingen en hun ontwikkelingen op gebied van leercompetenties, taalcompetenties en studiemotivatie.

Alle opleidingen van de hogeschool voorzien trajectcoaching voor de eerstejaarsstudenten. Sommige opleidingen voorzien deze coaching gedurende het hele opleidingstraject. Steeds staat reflecteren over en bijsturen van het eigen leerproces centraal. De vorm waarin trajectcoaching wordt aangeboden, kan wel verschillen van opleiding tot opleiding. In sommige opleidingen worden studenten individueel begeleid, in an-

dere opleidingen altijd in een groep en nog andere opleidingen voorzien een combinatie van individuele gesprekken en groepsessies. Het is de keuze van de opleiding welke vorm wordt gebruikt.

De Arteveldehogeschool investeert veel in trajectcoaching vanuit het geloof dat dit initiatief bijdraagt tot de verhoging van belangrijke kenmerken in het academische integratieproces. Maar is dit zo? Welke kenmerken van academische integratie worden beïnvloed? En welke vorm van trajectcoaching heeft welk effect? Empirisch onderzoek naar de effectiviteit van interventies in het eerste jaar op het vlak van studentenbegeleiding is echter schaars.

In samenwerking met de onderzoeksgroep EduBRON, Universiteit Antwerpen, werd een onderzoeksproject naar de effectiviteit van trajectcoaching opgestart op de Arteveldehogeschool, in het academiejaar 2015-2016. Gegeven het aangetoonde belang in de huidige literatuur over bovenstaande kenmerken in het academische integratieproces van eerstejaarsstudenten en hiermee verbonden invloedsfactoren, werd een geïntegreerd analysemodel opgesteld (figuur 1). Concreet werd de invloed van trajectcoaching, zowel vanuit de ervaring van studenten als begeleidingsvormen (individuele sessies, groepsessies of een combinatie), op cruciale kenmerken in het academisch integratieproces nader onderzocht. In dit model wordt ook de invloed van instroomkenmerken (geslacht, vooropleiding, al dan niet generatiestudent) opgenomen omwille van aangetoonde verbanden in voorgaand longitudinaal onderzoek in Vlaanderen (o.a. Van Daal et al., 2013).



Figuur 1. Analyse kader



Volgende onderzoeksvragen (OV) staan centraal:

- ~ OV1: Hoe ervaren studenten de trajectcoaching op de hogeschool?
- ~ OV2: Wat is de gedifferentieerde impact van de ervaren trajectcoaching op de onderscheiden kenmerken in het academische integratieproces?
- ~ OV3: Welke vorm van trajectcoaching (individuele gesprekken, groepsessies, of een combinatie van beiden) heeft invloed op de onderscheiden kenmerken in het academische integratieproces?

Vanuit eerdere empirische en theoretische inzichten uit de zelfdeterminatietheorie (Sierens, 2010; Vanhoof et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2005) verwachten we dat het positief ervaren van de trajectcoach op het vlak van autonomie- en structuurondersteuning een positieve invloed heeft op studenten hun studiemotivatie. Tevens verwachten we dat het ervaren van een betrokken trajectcoach en een hoge betrokkenheid van medestudenten tijdens de groepsessies een positieve invloed heeft op hun studiemotivatie.

Vanuit eerder onderzoek verwachten we dat de betrokkenheid van studenten in het hoger onderwijs in combinatie met vormen van optimale ondersteuning van docenten kan leiden tot de verdere ontwikkeling van zelfopvattingen, reflectievaardigheden en studietevredenheid (o.a. Bong & Skaalvik, 2003; Rogers, 2001; Tinto, 2010). In deze studie worden deze relatie specifiek onderzocht in de context van trajectcoaching. We gaan na in welke mate de ondersteuning en betrokkenheid van docenten en studenten tijdens trajectcoaching ertoe kan leiden dat ontwikkelingen zich voordoen op het vlak van voorgenoemde kenmerken in het integratieproces. Dat kan worden verwacht aangezien trajectcoaching ook inspeelt op aspecten van het ontwikkelen van vaardigheden, mede door de focus op de ontwikkeling van bewustwordingsprocessen ten aanzien van doelen, interesses en bekwaamheden van studenten.

## Methodologie

### Respondenten

Aan dit onderzoek namen in totaal 1344 eerstejaarsstudenten deel. Data werden verzameld in acht verschillende professionele bacheloropleidingen aan de Arteveldehogeschool: bedrijfsmanagement, ergotherapie, grafische en digitale media, leerkracht lager onderwijs, officemanagement, pedagogie van het jonge kind, sociaal werk, en vroedkunde. Gegevens werden verzameld bij nieuwe studenten aan de Artevelde-

hogeschool, m.a.w. studenten die zich in het academiejaar 2015-2016 voor de eerste keer inschreven in één van de acht betrokken professionele bacheloropleidingen van de hogeschool, en dus nog geen vorm van trajectcoaching op de Arteveldehogeschool hadden gevolgd.

Er werd gekozen voor een longitudinaal design en gegevens werden verzameld overheen drie meetmomenten. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van het aantal respondenten (absolute respons) en de relatieve respons per meetmoment.

**Tabel 1.** Overzicht absolute en relatieve respons voor de drie meetmomenten

Meetmoment	Aantal uitgenodigde studenten	Absolute respons	Relatieve respons
MM1: november	2452	980	40%
MM2: februari	2403	820	34%
MM3: mei	2416	598	25%

De meerderheid van studenten nam deel aan meerdere bevestigingen. In totaal hebben 316 eerstejaarsstudenten (18.6%) deelgenomen aan alle bevestigingen van het onderzoek. In functie van voorliggende analyses op deze databank, werd zowel gewerkt met cross-sectionele als longitudinale onderzoeksgegevens. De analysetechnieken die in dit onderzoek worden gehanteerd, maken het mogelijk om ook respondenten te betrekken die niet hebben deelgenomen aan *alle* meetmomenten. De betrokken aantallen in de schattingsmodellen zullen aldus vaak hoger liggen dan bijvoorbeeld de groep van 316 studenten die aan alle drie de bevestigingen heeft deelgenomen.

De grootste groep van de bevestigde studenten hebben groepsessies in combinatie met individuele gesprekken gevolgd (n=667; 54,8%). Daarnaast volgden 28,8% van de studenten enkel groepsessies (n=350) en namen 16,4% van de studenten enkel deel aan individuele gesprekken (n=200).

## Instrumenten

Om kenmerken van academische integratie en trajectcoaching in kaart te brengen, werd gebruik gemaakt van valide en betrouwbare vragenlijsten. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven.

**Tabel 2.** Overzicht instrumentarium: schalen (aantal items), Cronbach's alpha per MeetMoment (MM), en bron van de schalen

Schaal (aantal items)	$\alpha_{MM1}$	$\alpha_{MM2}$	$\alpha_{MM3}$	Bron schaal
Autonome motivatie (8)	0.84	0.85	0.84	SRQ-A (Ryan & Connell, 1989; Vansteenkiste et al., 2009)
Gecontroleerde motivatie (8)	0.86	0.87	0.87	
Amotivatie (4)	0.86	0.85	0.86	
Studietevredenheid (12)	0.87	0.88	0.89	GIDS (Bosma, 1992)
Reflectieve vaardigheden (3)	0.79	0.81	0.87	RTQ (Kember et al., 2000)
Zelfeffectiviteit (4)	0.83	0.87	0.88	LEMO (Donche et al., 2010)
Academisch zelfconcept (3)	0.70	0.72	0.75	Self-concept (Van Soom & Donche, 2014)
Gepercipieerde autonomieondersteuning (8)	0.90	0.91	0.79	Aangepaste versie van TASCQ (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1988; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dohy, 2009)
Gepercipieerde structuurondersteuning (7)	0.91	0.93	0.79	
Gepercipieerde betrokkenheid trajectcoach (7)	0.86	0.87	0.88	
Gepercipieerde betrokkenheid medestudenten (3)	0.83	0.84	0.86	Aangepaste schaal 'social support' van ETLQ (Entwistle et al., 2003; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2013)

In alle bevragingen (MM1, MM2 en MM3) werden dezelfde concepten bevestigd. Alle items werden op een Likert-schaal ingevuld van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens). De schaal 'studietevredenheid' was hierop een uitzondering. De items van deze schaal werden gescoord op een 6-puntsschaal gaande van 1 (zeker niet) tot 6 (ja, heel erg). Bij de vier schalen die peilen naar de percepties van trajectcoaching werd een bijkomende categorie 'niet van toepassing' toegevoegd, aangezien de mogelijkheid bestond dat studenten niet aan trajectcoaching deelnamen. De schaal die percepties van betrokkenheid van medestudenten meet, werd enkel bevestigd bij studenten die eerder in de vragenlijst aanduiden dat ze groepsessies bijgewoond hebben.

Daarnaast werd gepeild naar de vorm van trajectcoaching die studenten volgden. Concreet werd bevestigd uit welke activiteiten hun trajectcoaching bestond: groeps-

sessies en/of individuele gesprekken met een trajectcoach. Op basis van dit antwoord kon voor elke student het gevolgde traject nader beschreven worden.

## Data-analyses

Om de percepties van studenten van trajectcoaching (OV1) te beschrijven, gebruiken we beschrijvende statistieken (gemiddeldes en standaarddeviaties). Om de samenhang tussen ervaringen van trajectcoaching en academische integratiekenmerken na te gaan (OV2), berekenden we de Pearson correlatiecoëfficiënten  $r$ . Om de invloed van percepties van trajectcoaching en van vormen van trajectcoaching op kenmerken van academische integratie na te gaan (OV2 en OV3), maakten we gebruik van univariate meervoudige regressieanalyses (GLM). Per academisch integratiekenmerk (MM2 of MM3) werd het onafhankelijk longitudinaal effect nagegaan van percepties van trajectcoaching (MM1) en de vorm van trajectcoaching, na controle van de instroomkenmerken (geslacht, vooropleiding en al of niet generatiestudent zijn) en van de score op elk academisch integratiekenmerk bij aanvang (MM1). Om de sterkte van het gevonden effect te duiden, berekenden we tevens de  $Eta^2$  en pasten we de regel van Cohen (1988) toe: een klein effect ( $eta^2 \geq 0.01$ ); een matig effect ( $eta^2 \geq 0.06$ ) en een sterk effect ( $eta^2 \geq 0.14$ ).

## Resultaten

### Hoe ervaren studenten de trajectcoaching op de hogeschool?

De resultaten in tabel 3 tonen aan dat eerstejaarsstudenten uit onze steekproef de trajectcoach als autonomie- en structuurondersteunend ervaren. Dit blijkt uit de gemiddeld hogere scores op autonomieondersteuning ( $M_{MM1} = 3.75$ ) en op structuurondersteuning ( $M_{MM1} = 3.70$ ) overheen alle meetmomenten. Studenten ervaren dus een goede ondersteuning van hun trajectcoach op het vlak van autonomie en structuur.

De gemiddelde score op 'betrokkenheid trajectcoach' ligt iets lager, maar is nog steeds vrij hoog ( $M_{MM1} = 3.34$ ). Studenten ervaren aldus vanuit hun trajectcoach voldoende betrokkenheid. Wat betreft de ervaren betrokkenheid van medestudenten tijdens de trajectcoaching, stellen we een hoge gemiddelde score vast ( $M_{MM1} = 4.09$ ). Tijdens de trajectcoaching ervaren studenten een goede ondersteuning van medestudenten.

Studenten ervaren dus een goede betrokkenheid van zowel hun trajectcoach als van de medestudenten. We stellen echter wel vast dat studenten gemiddeld een hogere betrokkenheid ervaren van medestudenten, dan van de trajectcoach.

**Tabel 3.** Gepercipieerde ondersteuning en betrokkenheid over drie meetmomenten: gemiddeldes (M) en standaarddeviaties (SD)

	MM1		MM2		MM3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Autonomie-ondersteuning trajectcoach	3.75	0.63	3.75	0.61	3.73	0.64
Structuurondersteuning trajectcoach	3.70	0.65	3.71	0.64	3.65	0.68
Betrokkenheid trajectcoach	3.34	0.69	3.38	0.70	3.44	0.72
Betrokkenheid medestudenten tijdens trajectcoaching	4.09	0.72	4.01	0.71	3.94	0.74

Noot.  $N_{MM1} = 678-835$ ,  $N_{MM2} = 635-741$  en  $N_{MM3} = 474-535$

## Wat is de gedifferentieerde impact van de ervaren trajectcoaching op de onderscheiden kenmerken in het academische integratieproces?

In tabel 4 geven we de samenhang tussen percepties van trajectcoaching en academische kenmerken in het integratieproces van eerstejaarsstudenten op MM1. De wijze waarop trajectcoaching ervaren wordt, hangt samen met de verschillende academische kenmerken. De samenhang is het sterkst met studietevredenheid. Studenten die de trajectcoach als meer autonomieondersteunend, structurerend en betrokken ervaren, zijn tevens meer tevreden over hun studie. Maar dit geldt ook omgekeerd.

De trajectcoach wordt als meer betrokken en autonomie- en structuurondersteunend ervaren bij studenten die meer autonoom gemotiveerd zijn. Wie meer gebrek aan motivatie vertoont, blijkt ook de trajectcoach als minder ondersteunend en betrokken te ervaren. Ook stellen we verbanden vast met het reflectief vermogen van studenten. Doorgaans stellen studenten zichzelf meer in vraag als ze de trajectcoach als meer ondersteunend en betrokken ervaren.

Het ervaren van betrokkenheid van medestudenten tijdens de trajectcoaching hangt samen met alle academische integratiekenmerken. Studenten die een hogere betrok-

kenheid van medestudenten ervaren, zijn meer tevreden over hun studie en stellen hun eigen handelen meer in vraag. Studenten die minder steun van medestudenten ervaren tijdens de trajectcoaching, zijn meer gemotiveerd en minder autonoom gemotiveerd om te studeren.

We bestuderen niet alleen de samenhang maar ook het termijneffect van ervaren trajectcoaching op academische integratievariabelen via regressieanalyse. De resultaten tonen aan dat ervaringen inzake trajectcoaching in het eerste semester (MM1) op korte termijn invloed hebben op academische integratiekenmerken van studenten bij de start van het tweede semester (MM2). Het gaat om onafhankelijke effecten, waarbij gecontroleerd werd voor de verschillende instroomkenmerken en de score van elk integratiekenmerk op MM1.

**Tabel 4.** Correlatietabel: samenhang tussen percepties van trajectcoaching en academische integratiekenmerken op MM1

	Autonome motivatie	Gecontroleerde motivatie	Amotivatie	Studie- tevredenheid	Reflectief denken	Zelfeffectiviteit	Academisch zelfconcept
Autonomie-ondersteuning	0.25**	-0.13**	-0.28**	0.31**	0.19**	0.11*	0.10*
Structuurondersteuning	0.25**	-0.19*	-0.31**	0.35**	0.20**	0.14**	0.13**
Betrokkenheid trajectcoach	0.21**	-0.08*	-0.19**	0.31**	0.20**	0.11**	0.09*
Betrokkenheid medestudenten	0.23**	-0.08*	-0.27**	0.30**	0.19**	0.12**	0.11**

Noot. *N* generatiestudenten = 677-835; \**p* < 0.05 en \*\**p* < 0.01

We stellen vast dat het interactie-effect ‘autonomie- x structuurondersteuning’ op korte termijn een kleine positieve invloed heeft op volgende integratiekenmerken: autonome motivatie ( $\beta = 0.02$ ;  $p = 0.03$ ;  $Eta^2 = 0.01$ ), studietevredenheid ( $\beta = 0.02$ ;  $p = 0.10$ ;  $Eta^2 = 0.01$ ), reflectief denken ( $\beta = 0.03$ ;  $p < 0.01$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ). Studenten die in hogere mate de trajectcoaching als autonomie- en structuurondersteunend ervaren, blijken op korte termijn meer autonoom gemotiveerd te zijn om te studeren en meer tevreden over hun studiekeuze. Tevens stellen ze hun eigen handelen meer in vraag.

Het ervaren van een meer dan gemiddelde betrokkenheid van de trajectcoach, blijkt op korte termijn een negatieve impact te hebben op het reflectief denken ( $\beta = -0.13$ ;  $p$

= 0.04;  $Eta^2 = 0.01$ ). Dit geeft aan dat studenten die een hoge mate van betrokkenheid ervaren van hun trajectcoach, hun eigen handelen minder in vraag stellen.

Naast de effecten op korte termijn onderzochten we in een volgende stap ook de langetermijneffecten van de ervaren trajectcoaching. Meer bepaald gingen we na in welke mate deze percepties gemeten in het eerste semester (MM1) een invloed hebben op kenmerken uit het academisch integratieproces op het einde van het academiejaar (MM3). Hierbij hebben we rekening gehouden met de instroomkenmerken en met de startscore op elk integratiekenmerk.

We stellen langetermijneffecten vast inzake de ervaren ondersteuning van trajectcoaching. Zo blijkt de mate van ervaren autonomie- en structuurondersteuning positieve effecten te bewerkstelligen op de autonome motivatie ( $\beta = 0.02$ ;  $p = 0.04$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ) en het reflectief denken ( $\beta = 0.03$ ;  $p = 0.04$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ). Studenten die aldus een hoge autonomie- en structuurondersteuning ervaren van hun trajectcoach bij de start van het academiejaar, zijn meer autonoom gemotiveerd om te studeren en stellen hun eigen handelen meer in vraag. Bijkomend zien we een negatief maar niet significant effect van 'autonomie- x structuurondersteuning' op 'amotivatie' ( $\beta = -0.02$ ;  $p = 0.07$ ;  $Eta^2 = 0.01$ ). Dit betekent dat studenten die een lage mate van ondersteuning op vlak van autonomie en structuur ervaren bij de start van het academiejaar, meer een gebrek aan motivatie vertonen aan het einde van het eerste jaar hoger onderwijs.

Daarnaast stellen we een significant langetermijneffect vast van percepties van betrokkenheid op reflectief denken. Studenten die een hogere mate van betrokkenheid ervaren van hun trajectcoach, stellen hun eigen handelen minder in vraag ( $\beta = -0.17$ ;  $p = 0.02$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ). Daarentegen blijkt het ervaren van betrokkenheid van medestudenten een positief effect te hebben op het reflectief denken van studenten ( $\beta = 0.16$ ;  $p = 0.01$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ). Een hogere mate van betrokkenheid van medestudenten tijdens de trajectcoaching maakt dat studenten hun eigen handelen op termijn meer in vraag stellen.

## **Welke vorm van trajectcoaching (individuele gesprekken, groepsessies, of een combinatie van beiden) heeft invloed op de onderscheiden kenmerken in het academische integratieproces?**

Het volgen van trajectcoaching onder de vorm van enkel groepsessies blijkt op korte termijn een positief effect te hebben op het academisch zelfconcept ( $\beta = 0.19$ ;  $p < 0.01$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ). Studenten die enkel groepsessies volgden, ervaren minder moeite met hun studie in vergelijking met de andere studenten (conditie 'individuele gesprekken' of conditie 'groepsessies en individuele gesprekken').

Op lange termijn blijkt dat de groep studenten die overheen het jaar enkel groepssessies bijwoonden, minder gecontroleerd gemotiveerd zijn om te studeren op het einde van het academiejaar in vergelijking met studenten die overheen het jaar enkel individuele gesprekken hebben gehad of deelnamen aan de combinatie van groepssessies en individuele gesprekken. Het gaat hierbij om een randsignificant effect ( $\beta = -0.19$ ;  $p = 0.06$ ;  $Eta^2 = 0.01$ ).

Deze resultaten wijzen herhaaldelijk op het gegeven dat de groep van studenten die 'enkel groepssessies' hebben gevolgd belangrijke effecten bewerkstelligen op kenmerken die ertoe doen in het academische integratieproces, op zowel korte (MM2) als lange termijn (MM3). Om de accuraatheid van de schattingsmodellen te verbeteren in termen van spaarzaamheid, gingen we in een reeks vervolganalyses na hoe deze conditie van trajectcoaching (groepssessies) zich afzet tegenover de twee andere condities van trajectcoaching. In deze analyses vergeleken we aldus de studenten die enkel groepssessies hebben gevolgd met de studenten die individuele gesprekken hebben gehad (al dan niet in combinatie met groepssessies). Uit deze analyses blijkt dat studenten die enkel groepssessies volgen, een hogere mate van studietevredenheid hebben op het einde van het academiejaar ( $\beta = 0.195$ ,  $p = 0.08$ ;  $Eta^2 = 0.01$ ), al is dit verband randsignificant. Ze beschikken tevens over een hoger academisch zelfbeeld ( $\beta = 0.206$ ,  $p = 0.03$ ;  $Eta^2 = 0.02$ ), in vergelijking met studenten die enkel individuele gesprekken gehad hebben of studenten die zowel groepssessies als individuele gesprekken hebben gehad. Vooral trajectcoaching in groepssessies blijkt positieve effecten te bewerkstelligen op een aantal belangrijke kenmerken in het academische integratieproces, na controle voor zowel de perceptie van trajectcoaching alsook instroomkenmerken en startscores op deze kenmerken.

## Conclusies

In dit artikel onderzochten we de effectiviteit van trajectcoaching. Trajectcoaching is de begeleidingsvorm van de Arteveldehogeschool waar er onder andere gereflecteerd wordt op het academisch integratieproces.

De resultaten wijzen uit dat studenten hun trajectcoach als betrokken ervaren en een goede ondersteuning van hun trajectcoach percipiëren op vlak van autonomie en structuur (OV1). Tevens blijkt dat studenten een iets sterkere betrokkenheid van de medestudenten ervaren tijdens de groepssessies, in vergelijking met deze van de trajectcoach.



Hoe studenten de ondersteuning tijdens de trajectcoaching percipiëren blijkt positief gerelateerd te zijn aan kenmerken uit het academische integratieproces (OV1). Zo blijkt het positief ervaren van de trajectcoach op het vlak van autonomie- en structuurondersteuning positief samen te hangen met studenten hun studiemotivatie. Ook het ervaren van een betrokken coach en betrokken medestudenten is positief verbonden met studiemotivatie. Deze resultaten waren te verwachten vanuit de inzichten uit de zelfdeterminatietheorie (Sierens, 2010; Vanhoof et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2005).

Maar het ervaren van autonomieondersteuning, structuurondersteuning en betrokkenheid heeft ook positieve verbanden met alle andere onderzochte kenmerken van academische integratieproces: er zijn positieve relaties met reflectief denken, zelfeffectiviteit, academisch zelfconcept, en studietevredenheid. Het verband tussen percepties van trajectcoaching en studietevredenheid is het sterkst. Dit resultaat is een verfijning van eerder onderzoek dat aantoonde dat de leeromgeving, hier onderzocht als de betrokkenheid en ondersteuning van coaches en medestudenten, positief samenhangt met algemene academische integratie (o.a. Astin, 1993; Tinto, 2010; Berger & Milem, 1999).

Naast de samenhang werden tevens de termijneffecten van de ervaren trajectcoaching op de gekozen academische integratiekenmerken bestudeerd (OV2). Deze studie toont aan dat een combinatie van autonomie- en structuurondersteuning positieve kortetermijneffecten heeft op studiemotivatie, studietevredenheid en reflectief denken. Studenten die bij aanvang hun trajectcoach als meer ondersteunend ervaren op het vlak van autonomie en structuur, stellen in het tweede semester hun handelen meer in vraag, zijn meer autonoom gemotiveerd om te studeren, en meer tevreden over hun studiekeuze. Op lange termijn vinden we dezelfde effecten terug, enkel het positief effect op studietevredenheid blijft niet overeind. Dit resultaat nuanceert de gevonden samenhang tussen de ervaren leeromgeving en studietevredenheid.

Verder blijkt dat autonomie- en structuurondersteuning (door de trajectcoach) anders spelen dan betrokkenheid (van de trajectcoach): ervaren autonomie en structuurondersteuning hebben een positief effect op reflectief denken terwijl betrokkenheid een negatief effect heeft op reflectief denken. Studenten die een te sterke betrokkenheid ervaren van hun trajectcoach, blijken op korte en lange termijn hun eigen handelen minder in vraag te stellen. De trajectcoach mag dus betrokken zijn, maar niet te betrokken. Dit resultaat sluit aan bij de studie van Rogers (2001) die aangeeft dat reflectie in onderwijs het meest waarschijnlijk zal optreden als de context een uitgebalanceerde mix is tussen uitdaging en ondersteuning. Te veel betrokkenheid van de trajectcoach kan er mogelijk voor zorgen dat het reflectief denken wordt

‘overgenomen’ door de trajectcoach en dat studenten niet meer uitgedaagd worden zelf te gaan reflecteren. Betrokkenheid van medestudenten blijkt daarentegen wel een positieve invloed hebben op het reflectieproces van studenten. Studenten die een sterkere mate van betrokkenheid ervaren van medestudenten tijdens de trajectcoachingssessies, blijken hun eigen handelen op lange termijn meer in vraag te stellen.

De resultaten van ons onderzoek tonen verder aan dat trajectcoaching best in een groep kan verlopen (OV3). De groep studenten die aangeeft overheen het eerste jaar enkel groepsessies te hebben gevolgd en aldus nooit deelnam aan individuele gesprekken, blijkt op het einde van het eerste jaar hoger onderwijs iets minder gecontroleerd gemotiveerd te zijn om te studeren, meer tevreden te zijn over hun studie, en een hoger academisch zelfbeeld te hebben, in vergelijking met de andere studenten (‘enkel individuele gesprekken’ of ‘groepsessies en individuele gesprekken’). Dit wil niet zeggen dat individuele gesprekken nooit zinvol zouden zijn binnen trajectcoaching. Het wil wel zeggen dat bij de onderzochte populatie, namelijk eerstejaarsstudenten, en met betrekking tot de academische kenmerken studiemotivatie, studietevredenheid, en academisch zelfbeeld, groepsessies meer effectief zijn. Individuele gesprekken kunnen een ander doel hebben, maar als we willen inzetten op studiemotivatie, studietevredenheid en academisch zelfbeeld, dan kunnen we beter in een groep werken. Het verwondert ons niet dat groepsessies effectief blijken. De kracht van het werken met de ‘peers’ bleek reeds uit onderzoek van Brouwer et al. (2016), waarin aangetoond werd dat in de context van lesgeven in kleine groepen, het peer-kapitaal positief bijdraagt aan studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs. Peers zijn belangrijk om een gevoel van betrokkenheid te creëren, advies te kunnen bieden bij vragen of om samen plezier te maken (Buote et al., 2007). Waarom de combinatie van groepsessies met individuele gesprekken niet even effectief is, kan moeilijk verklaard worden. Mogelijks hebben studenten uit deze conditie minder groepsessies gekregen. Dit zal verder bekeken worden.

## Implicaties voor onderzoek

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen waarop vervolgonderzoek een antwoord kan bieden. Om gegevens bij een grote groep studenten te kunnen verzamelen en generaliseerbare uitspraken te doen, werd in dit onderzoek gebruik gemaakt van gevalideerde zelfrapportagevragenlijsten om aspecten in academische integratie en trajectcoaching in kaart te brengen. De insteek van de vraagstelling in deze instrumenten is beperkt tot het bevragen van enkele dimensies en kenmerken van integratie en coaching. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om op basis van deze

onderzoeksresultaten ook meer kwalitatieve data te verzamelen. Dit kan mogelijk de resultaten van dit onderzoek verder uitdiepen als ook meer laten interpreteren vanuit het perspectief van studenten. Het afnemen van diepte-interviews of organiseren van focusgroepgesprekken naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek kan verdere informatie verschaffen, bijvoorbeeld over bijkomende aspecten, over het ervaren van integratieproblemen en ondersteuningsnoden, en de verwachte rol hierin van trajectcoaching.

Uit analyses blijkt dat sommige van de gevonden effecten eerder klein of randsignificant waren, wat mogelijk te wijten is aan het gegeven van de steekproef maar ook aan de grootte van opgenomen voorspellers in het verklaringsmodel, waaronder ook de achtergrondkenmerken en de startscores van elk integratiekenmerk. De schattingmodellen lieten echter wel toe om de effecten meer genuanceerd vast te kunnen stellen. Sommige kenmerken van academische integratie bleken gemiddeld gezien minder positief te veranderen doorheen het eerste jaar hoger onderwijs. Het is wenselijk om in vervolgonderzoek een meer gepersonaliseerde aanpak te gebruiken door op zoek te gaan naar individuele trends in kenmerken van academische integratie van bepaalde groepen van studenten overheen het eerste jaar hoger onderwijs. Mogelijk speelt de wisselwerking met studieresultaten op academische integratiekenmerken hierin een belangrijke rol. In dit onderzoek werd geen rekening gehouden met de studieresultaten van studenten op het einde van het eerste semester en met studenten die uitgevallen zijn. De mate van zelfeffectiviteit en academisch zelfconcept werd echter wel bevraagd, wat sterke voorspellers blijken te zijn voor studiesucces (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013; van Daal, Coertjens, Delvaux, Donche, & Van Petegem, 2013; Van Soom & Donche, 2014). In vervolgonderzoek is het interessant om na te gaan of de rol van trajectcoaching verschillend is voor studenten die hun studie voortzetten of voor studenten die vroegtijdig uitvallen. Tevens is het wenselijk om te kijken of veranderingen in academische integratiekenmerken verschillen naar gelang hun academische prestaties.

## Implicaties voor onze onderwijspraktijk

De resultaten tonen het belang aan van een autonomie- en structuurondersteunende begeleiding in trajectcoaching. Concreet kunnen trajectcoaches een krachtige autonomie- en structuurondersteunende leeromgeving creëren door studenten voldoende keuze aan te bieden (bv. in opdrachten), naar hun mening en ideeën te luisteren, het belang van topics die aan bod komen binnen de trajectcoaching te motiveren, positieve feedback te geven, en duidelijke en consistente verwachtingen te stellen aan studenten

(Vansteenkiste, Soenens, et al., 2005). Het verder vormgeven van een autonomie- en structuurondersteunende trajectcoaching blijkt op basis van dit onderzoek, het academisch integratieproces van studenten alleen maar positief te bevorderen.

Tegelijkertijd wijzen de resultaten van het onderzoek ook op het gegeven dat het minder dan gemiddeld aanbieden van een autonomie- en structuurondersteunende trajectcoaching ook negatieve effecten bewerkstelligt op belangrijke kenmerken in het academische integratieproces. Een belangrijke implicatie van dit onderzoek is dan ook na te denken hoe nog meer kan worden ontwikkeld in de richting van meer autonomie- én structuurondersteuning.

Een hoge betrokkenheid en steun van medestudenten in de leergroep speelt een belangrijke rol in het bevorderen van reflectief denken. Een te hoge betrokkenheid van de trajectcoach blijkt eerder een negatieve invloed uit te oefenen op het reflectief denken van studenten ('niet nadenken, de trajectcoach denkt voor mij'). Gelet op deze resultaten lijkt het ons zinvol om verder na te denken om de rol van peers te verhogen in de trajectcoaching.

De groep studenten die aangaf overheen het eerste jaar enkel groepsessies te hebben gevolgd en aldus nooit deelnam aan individuele gesprekken, blijkt een positieve ontwikkeling door te maken op het vlak van hun studiemotivatie en academisch zelfbeeld. Dit in vergelijking met de studenten uit de andere vormen van trajectcoaching ('enkel individuele gesprekken' of 'groepsessies en individuele gesprekken'). Dit resultaat suggereert opnieuw het belang van het behouden van vooral het groeps karakter in trajectcoaching, en het minder uitbouwen van meer intensieve individuele begeleiding van studenten.

## Literatuur

- Astin, A.W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi:10.1023/a:1021302408382
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Berger, J.B., & Milem, J.F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.

- Buote, V.M., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M.G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. doi:10.1177/0743558407306344
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. doi:10.1016/j.lindif.2016.09.016
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi:10.1007/s10212-012-0133-6
- Declercq, K., & Verboven, F. (2014a). Enrollment and degree completion in higher education without ex ante admission standards. Leuven: Faculty of Economics And Business. doi:10.2139/ssrn.2509184
- Declercq, K., & Verboven, F. (2014b). *Zijn toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs wenselijk?* Leuven: Faculty of Economics And Business.
- Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2014). Understanding differences in student learning and academic achievement in first year higher education: An integrated research perspective. In D. Gijbels, V. Donche, J.T.E. Richardson, & J.D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives* (pp. 214-231). London: Routledge.
- Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., & Vermunt, J.D. (2010). LEMO: een instrument voor feedback over leren en motivatie [LEMO: An instrument providing feedback on learning and motivation]. Mechelen, Belgium: Plantyn.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N.J. Entwistle, & J.J.G. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 89-107). Amsterdam: Pergamon.
- Europese Commissie/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. [Eurydice Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hogeronderwijsadministratie (2008). *Studiesucces generatiestudenten 2007-2008*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Studiesucces%20generatiestudenten%20in%202007.pdf>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Jansen, E.P.W.A., & Bruinsma, M. (2005). Explaining Achievement in Higher Education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(3), 235-252. doi:10.1080/13803610500101173

- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. doi:10.1080/713611442
- Long, M.C., Iatarola, P., & Conger, D. (2009). Explaining Gaps in Readiness for College-Level Math: The Role of High School Courses. *Education Finance and Policy*, 4(1), 1-33. doi:10.1162/edfp.2009.4.1.1
- Marsh, H.W., & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., Van Petegem, P. (2017). Transitions to higher education: moving beyond quantity. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education Transitions: theory and research* (p. 306-321). New York: Routledge.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris: OECD Publishing. Available at <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282. doi:10.1348/000709909x476946
- Putwain, D.W., & Sander, P. (2016). Does the confidence of first-year undergraduate students change over time according to achievement goal profile? *Studies in Higher Education*, 41, 1-18. doi:10.1080/03075079.2014.934803
- Phan, H. (2009). Reflective thinking, effort, persistence, disorganization, and academic performance: A mediational approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 927-952.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., & Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40(2), 241-256. doi:10.1007/s11251-011-9176-3
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative higher education*, 26(1), 37-57.
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174. doi:10.3102/00346543057002149
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. doi:10.1348/000709908x304398
- Sierens, E. (2010). *Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents*. Leuven: KU Leuven.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2013). Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *Instructional Science*, 41(6), 1103-1126. doi:10.1007/s11251-013-9267-4
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and instruction*, 16(4), 279-294. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.001
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-8598-6\_2
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675. doi:10.1080/03075070903222625
- Van Daal, T., Coertjens, L., Delvaux, E., Donche, V., & Van Petegem, P. (2013). *Klaar voor hoger onderwijs of arbeidsmarkt? Longitudinaal onderzoek bij laatstejaarsleerlingen secundair onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Soom, C., & Donche, V. (2014). Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement. *PLoS ONE*, 9(11).
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbaarheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren en werken*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. doi:10.1037/a0015083



- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Ca-leidoscoop*, 17(4), 18-25.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468
- Vanthournout, G., Donche, V., Gijbels, D., Speltinckx, G., Mertens, R., & Van Petegem, P. (2011). Het opzetten van leertrajectbegeleiding: wat kunnen leer- en motivatiekenmerken van eerstejaarsstudenten en hun perceptie op de begeleiding ons leren? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(2), 82-97.
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*, 2012, 1-10. doi:10.1155/2012/152747
- Vanthournout, G., Vandermeulen, K., De Maeyer, S., & Gijbels, D. (2016). De impact van behoefteondersteuning op de studiemotivatie: een kwantitatief onderzoek bij twee opleidingsonderdelen in de opleiding ergotherapie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34(4), 5-22.
- Vlaams Parlement (2012). *Schriftelijke vraag 326: studenten – verandering van studierichting na één semester*. Retrieved from <http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showSchriftelijkeVraag.action?id=665888>
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. doi:10.1037/0022-0663.89.3.411
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202