

Zicht op beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid op de lerarenopleiding

STUDENTEN
POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

**ONDER ONS GEZEGD
WE KUNNEN HET
OOK WEL
IN TWEE JAAR**

Loesje

Of toch niet?

Janneke Rutten, 3201341

Universiteit Utrecht en Kempellectoraat, Pedagogische Hogeschool de Kempel

5 juni, 2009

Begeleiders dr. Jeannette Geldens, Hogeschool de Kempel, Kempellectoraat
 dr. mr. Herman Popeijus, Radboud Universiteit, ILS & Hogeschool de Kempel, Kempellectoraat
 dr. Gijsbert Erkens, Universiteit Utrecht

Beoordelaars dr. Gijsbert Erkens, Universiteit Utrecht
 drs. Luce Claessens, Universiteit Utrecht

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport is tot stand gekomen in het kader van een zes maanden durend totaalproject, een combinatie van stage en thesis, in het kader van de studie onderwijskundig ontwerp en advisering aan de Universiteit Utrecht. De stage en masterthesis zijn uitgevoerd op en vanuit het Kempellectoraat van Hogeschool de Kempe te Helmond. Voor alle hulp en begeleiding gedurende dit proces wil ik mijn begeleider van de Universiteit en de leden van het Kempellectoraat bedanken:

Dr. Gijsbert Erkens, stage- en thesisbegeleider vanuit Universiteit Utrecht

Dr. Jeannette Geldens, associate lector en eerste thesisbegeleider

Dr. mr. Herman Popeijus, lector en thesisbegeleider

Drs. Marcel Lemmen, onderzoeker-projectleider en stagebegeleider

Drs. Wil van Venrooij, onderzoeker-projectleider

Drs. Jan Slegers, onderzoeker

Marlijn Migchels, onderzoeker in opleiding

Kuintje Scheffers- de Wit, onderzoeker in opleiding

Janneke Rutten

Helmond, mei 2009

Inhoud

<i>Voorwoord</i>	2
<i>Inhoud</i>	3
<i>Samenvatting</i>	5
1. <i>Inleiding</i>	6
2. <i>Theoretische achtergrond</i>	9
2.1 Het begrip studeerbaarheid.....	9
2.2 Invloeden op studeerbaarheid.....	10
2.2.1 <i>Eigenschappen van het onderwijsaanbod</i>	11
2.2.2 <i>Eigenschappen van de docent</i>	12
2.2.3 <i>Eigenschappen van de student</i>	13
2.2.4 <i>Eigenschappen van de context</i>	13
2.3 Relaties tussen de invloeden op studeerbaarheid	14
3. <i>Methode</i>	16
3.1 Onderzoeksopzet	16
3.1.1 <i>Vooronderzoek</i>	16
3.1.2 <i>Hoofdonderzoek</i>	16
3.2 Onderzoeksgroep.....	17
3.3 Instrumentatie	18
3.4 Onderzoeksprocedure	20
4. <i>Resultaten</i>	21
4.1 Toegekende invloed aan kenmerken	21
4.1.1 <i>Vershil in toegekende invloed aan kenmerken tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders</i>	21
4.1.2 <i>Verschillen in toegekende invloed aan kenmerken tussen overige subgroepen</i>	23
4.2 Ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken	23
4.2.1 <i>Vershil in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders</i>	23
4.2.2 <i>Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken gezien de leeftijd</i>	24
4.2.3 <i>Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken gezien het aantal studiejaar</i>	25
4.2.3 <i>Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken tussen overige subgroepen</i>	26

4.3 Samenhang tussen de mate waarin de kenmerken ervaren worden.....	26
4.4 Belangrijke nevenresultaten	27
4.4.1 Samenhang tussen studievertraging en de mate waarin de kenmerken ervaren worden.....	27
4.4.2 Overige bijzonderheden.....	28
5. Conclusie	30
6. Discussie.....	33
6.1 Methodologische discussie.....	33
6.2 Discussie met betrekking tot onderzoeksresultaten.....	34
<i>Literatuurlijst</i>	37
<i>Bijlagen</i>	41
Bijlage A: Interviewguide aanstaande leraren.....	41
Bijlage B: Interviewguide lerarenopleiders.....	42
Bijlage C: Toetsmatrijs.....	43
Bijlage D: Kenmerken, elementen en item-rest-correlaties.....	48

Samenvatting

Studievertraging en studie-uitval zijn in lerarenopleidingen momenteel punten van aandacht. Reeds bekende onderzoeksresultaten geven nauwelijks inzicht in de 'studeerbaarheid' van de lerarenopleiding, vandaar dat in dit onderzoek werd getracht zicht te krijgen op de kenmerken van studeerbaarheid op de lerarenopleiding. Middels een vragenlijst voor aanstaande leraren en lerarenopleiders werd de invloed van kenmerken én de mate waarin deze kenmerken ervaren worden achterhaald. Aan alle kenmerken werd door zowel aanstaande leraren als lerarenopleiders een redelijk sterke invloed toegekend, met weinig verschillen tussen beide groepen. Daarnaast werden alle kenmerken door aanstaande leraren in voldoende mate ervaren, terwijl lerarenopleiders aangaven kennis en vaardigheden van aanstaande leraren te missen. Ook waren er enkele verschillen tussen subgroepen aanstaande leraren. Zo zijn zowel de leeftijd, het studiejaar als de studievertraging gerelateerd aan de mate waarin de kenmerken ervaren worden. Ten slotte bleken alle kenmerken van studeerbaarheid boven verwachting in meer of mindere mate met elkaar samen te hangen en bleek er een verband te bestaan tussen ervaren studeerbaarheid en studievoortgang.

1. Inleiding

Studenten in het hoger onderwijs behalen niet altijd hun diploma binnen de tijd die voor de opleiding gepland staat. Vele opleidingen in het hoger onderwijs kampen momenteel met een hoge mate van studievertraging en studie-uitval, waardoor deze opleidingen onvoldoende effectief zijn (Van der Berg & Hofman, 2005). Deze problemen spelen ook bij de lerarenopleidingen, waar relatief grote groepen studenten vertragen en uitvallen (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2007). Studievertraging en studie-uitval hebben negatieve financiële gevolgen voor de studenten zelf, de opleiding en de maatschappij. Studenten lopen het risico over onvoldoende financiële middelen te kunnen beschikken, waardoor de kans op een hoge studieschuld toeneemt. Daarnaast is studievertraging of studie-uitval nadelig voor de opleiding, aangezien de overheid de opleiding financieel niet tegemoet komt indien er sprake is van studievertraging of studie-uitval. Tenslotte is het ook een nadeel voor de maatschappij, omdat de financiële investeringen in het onderwijs en de studiefinanciering zich niet evenredig terugbetalen in goede werknemers (Bruinsma, 2003).

De mate van effectiviteit van het hoger onderwijs, met aandacht voor studieopbrengst, studievertraging en studie-uitval, werd internationaal vanaf halverwege de jaren zeventig in verschillende onderzoeken onder de loep genomen (Bruinsma, 2003). In Nederland kwam in de jaren negentig extra veel aandacht voor effectiviteit van het hoger onderwijs. Kwaliteit en studeerbaarheid waren in die periode belangrijke beleidsthema's. Volgens de Landelijke Studentenvakbond (LSVb, 1995) zijn de begrippen kwaliteit en studeerbaarheid nauw met elkaar verbonden. Het begrip studeerbaarheid heeft vooral betrekking op randvoorwaarden van het onderwijs. Het creëren van gepaste randvoorwaarden vergroot vervolgens de kwaliteit van het onderwijs. Halverwege de jaren negentig namen visitatiecommissies studeerbaarheid op in hun beoordelingskaders en in 1996 werd met de regeling 'Studeerbaarheidsfonds hoger onderwijs' een rijksbijdrage van vijfhonderd miljoen gulden beschikbaar gesteld. Dit fonds was naar aanleiding van nieuwe bezuinigingsmaatregelen (de aanscherping van de norm van de tempobeurs, de komst van de prestatiebeurs en de verhoging van het collegegeld) opgericht en had als doel om, door middel van de financiering van projecten, de kwaliteit en studeerbaarheid van het hoger onderwijs te bevorderen. De hogescholen en universiteiten werden door middel van de mogelijkheid tot het ontvangen van subsidies geprikkeld om nieuwe, innovatieve onderwijsprojecten te ontwikkelen en uit te voeren. De resultaten van de studeerbaarheidsprojecten werden namens het Rijk door de Inspectie van het Onderwijs onderzocht. Naar aanleiding van deze onderzoeken naar de studeerbaarheid van het hoger onderwijs, werden verschillende nieuwe beleidsinitiatieven genomen (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Ondanks dat er al vele jaren onderzoek gedaan is naar studieopbrengst, studievertraging en studie-uitval én verschillende beleidsinitiatieven op deze gegevens gebaseerd zijn, zijn de concepten rondom studeerbaarheid nauwelijks in detail bekeken en dienen nog vele kenmerken onderzocht te worden (Bruinsma, 2003; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005). Het doen van onderzoek naar de studeerbaarheid van opleidingen is lastig aangezien de variabelen in sterke mate afhankelijk van elkaar zijn. Er dienen dus zoveel mogelijk variabelen in het onderzoek meegenomen te worden, om te kunnen achterhalen welke variabelen in meer of mindere mate invloed hebben op de studeerbaarheid en hoe zij zich tot elkaar verhouden (Schelfhout et al., 2006). Daarnaast verschilt effectiviteit van het onderwijs per subgroep studenten sterk (Hopkins, 2001), waardoor ook gekeken zou moeten worden naar de studeerbaarheid per subgroep. Deze hoge mate van complexiteit verklaart voor het grootste deel dat er nog niet veel bruikbare onderzoeksresultaten beschikbaar zijn op het gebied van studeerbaarheid van de opleidingen in het hoger onderwijs en dan met name met betrekking tot kenmerken die door de opleiding te beïnvloeden zijn (Schelfhout et al., 2006). Een andere reden waarom nog niet veel bruikbare onderzoeksresultaten voor de opleidingen voorhanden zijn, heeft betrekking op de kleinschaligheid van de onderzoeken. Het in het hoger onderwijs uitgevoerde onderzoek naar de studeerbaarheid heeft vaak een sterk toegepast karakter. Onderzoek springt in op vragen uit de praktijk en heeft een sterk adviserend karakter, waar bijna uitsluitend de onderzochte opleiding direct baat bij heeft. Er is nauwelijks sprake van een theorievormend onderzoeksprogramma wat sterk generaliseerbare onderzoeksresultaten voortbrengt (Hopkins, 2001; Jansen, 1996). Hierdoor ontbreekt een volledig kader, waarin de kenmerken van een goede lerarenopleiding en hun onderlinge interacties zijn samengebracht (Sleeter, 2001). Er wordt geconcludeerd dat de beschikbare onderzoeksresultaten nauwelijks een goede leidraad voor de lerarenopleidingen vormen (Schelfhout et al., 2006; Sleeter, 2001).

Vandaar dat dit onderzoek in het teken staat van het verwerven van inzicht in de door de lerarenopleiding te beïnvloeden kenmerken van studeerbaarheid, de invloed van deze kenmerken volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders en de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid door aanstaande leraren en lerarenopleiders ervaren worden. Tevens wordt nagegaan of de invloed en de ervaring verschillen gezien de leeftijd, het geslacht, het type onderwijs (voltijd/deeltijd), het aantal studiejaren op de lerarenopleiding en de vooropleiding van de aanstaande leraren.

Om zicht te krijgen op de beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid op de lerarenopleiding staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. *In welke mate zijn beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid volgens de aanstaande leraren en lerarenopleiders bepalend voor de studeerbaarheid van de lerarenopleiding?*
2. *In hoeverre ervaren aanstaande leraren en lerarenopleiders de lerarenopleiding als studeerbaar?*
3. *Ik welke mate hangen de beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid met elkaar samen?*

De antwoorden op deze vragen kunnen de basis vormen voor aanpassingen aan de lerarenopleiding om de studeerbaarheid te vergroten en eventueel de studievertraging en studie-uitval terug te dringen.

2. Theoretische achtergrond

2.1 *Het begrip studeerbaarheid*

De vraag wat studeerbaarheid precies is, is niet eenvoudig te beantwoorden. Het begrip studeerbaarheid is eind jaren tachtig ontstaan en is sindsdien op zeer verschillende manieren gedefinieerd. Een veel gebruikte definitie klinkt als volgt: “Een opleiding is studeerbaar indien er geen factoren aanwezig zijn die de studie belemmeren” (Commissie Studeerbaarheid, 1992, p. 13). Holleman (1993) stelt het begrip studeerbaarheid gelijk aan uitvoerbaarheid. In het boek ‘Nederlandse hoger onderwijsstermen in het Engels’ is de volgende definitie te vinden:

“a study programme's feasibility from the student's point of view. A study programme is feasible from the student's point of view when it is geared to the aptitudes, prior knowledge and learning potential of the student and to his or her personal goals, and when factors relating to the learning environment have been taken into proper account. This means that in the absence of negative external factors, a student can probably complete all the requirements within the time the programme is supposed to take” (Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs, 1994, p. 1).

De vereniging van universiteiten [VSNU] (1998) geeft aan dat studeerbaarheid zich kenmerkt door de mogelijkheid voor studenten om zonder belemmeringen een opleiding in de daarvoor geplande tijd af te ronden. De Inspectie van het Onderwijs (2003, p. 14) en Jansen (2004, p. 413) leggen beiden een link tussen studeerbaarheid en studievoortgang: “De studeerbaarheid van een opleiding wordt zichtbaar in de mate van doorstroming van studenten”. Een meer recente definitie van studeerbaarheid is: “Studeerbaarheid heeft betrekking op de zorg dat het onderwijs optimaal en efficiënt is ingericht om studenten een studieprogramma te bieden waarin niet-functionele obstakels zijn verdwenen en minimumgaranties aanwezig zijn voor de kwaliteit van het gegeven onderwijs, de toetsing en de organisatie. Door een optimaal en efficiënt onderwijsaanbod wordt de doorstroom van studenten niet op oneigenlijke gronden belemmerd” (Van Eijl, Wolfensberger & Schreve-Brinkman, 2006, p. 2). Al deze definities dekken het begrip studeerbaarheid echter onvoldoende. In geen enkele definitie wordt namelijk zowel aandacht besteed aan de ervaring van studenten, de verschillende kenmerken van studeerbaarheid en de relatie met studievoortgang en studieopbrengst. Vandaar dat in dit onderzoek de volgende definitie van studeerbaarheid wordt gebruikt: “De door studenten ervaren mate waarin eigenschappen van het

onderwijsaanbod, de docent, de student en de context bijdragen aan het binnen de daarvoor gestelde tijd bereiken van de minimaal vereiste studieopbrengst.”.

2.2 Invloeden op studeerbaarheid

De kenmerken die van invloed zijn op de studeerbaarheid kunnen op meerdere manieren geordend worden (LSVb, 1995). Er kan onderscheid worden gemaakt in te manipuleren en niet te manipuleren kenmerken. Een voorbeeld van een kenmerk dat niet te manipuleren is, is de intelligentie van de student. De instructievaardigheid van een docent is een voorbeeld van een kenmerk dat te manipuleren is.

Daarnaast kan onderscheid worden gemaakt in kenmerken die te isoleren en niet te isoleren zijn. Te isoleren kenmerken hebben geheel afzonderlijk van andere kenmerken invloed op de studeerbaarheid. Een voorbeeld van een te isoleren kenmerk is de beschikbaarheid van de benodigde faciliteiten. De motivatie van de student zelf is een voorbeeld van een factor die niet te isoleren is, omdat dit kenmerk door verschillende andere kenmerken wordt beïnvloed (LSVb, 1995).

In de meeste onderzoeken wordt onderscheid gemaakt in drie componenten: ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod, de student en de context’. Deze componenten bevatten zowel te manipuleren en niet te manipuleren als te isoleren en niet te isoleren kenmerken (Bruinsma, 2003). De basis voor deze indeling is gelegd door Tinto (1975). Hij concludeerde dat de eigenschappen van de student en van de context van invloed zijn op de sociale en academische integratie van de student, wat bijdraagt aan studievoortgang. Geslacht, leeftijd, motivatie en het verwerken van informatie zijn voorbeelden van invloedrijke kenmerken behorende bij de component ‘eigenschappen van de student’. De component ‘eigenschappen van de context’ bestaat bijvoorbeeld uit thuissituatie, geloofsovertuiging, financiële mogelijkheden, facilitaire voorzieningen en sociale netwerken op de opleiding (Bruinsma, 2003). Pas later, eind jaren zeventig, is men er van overtuigd dat naast deze beide componenten, ook de component ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’ grote invloed heeft op de studievoortgang (Berger & Braxton, 1998; Hopkins, 2001). Deze component welke bestaat uit kenmerken zoals aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling, aansluiting van de toetsing op de doelstelling en de begeleidingsvaardigheden van de docent (Bruinsma, 2003). Echter dienen de kenmerken van de docent losgekoppeld te worden van de component ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’. De belangrijkste reden hiervoor is dat het ideale curriculum en het uiteindelijk bereikte curriculum in de praktijk onder invloed van verschillende factoren, waaronder de kenmerken van de docent, ver uit elkaar kunnen liggen (Valcke, 2000). De eigenschappen van de docent hebben invloed op de mate waarin het onderwijsaanbod werkelijk bijdraagt aan de

ontwikkeling van de student. Vandaar dat studeerbaarheid in dit onderzoek in de vier componenten ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’, ‘eigenschappen van de docent’, ‘eigenschappen van de student’ en ‘eigenschappen van de context’ wordt ingedeeld. Omdat het verkrijgen van zicht op beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid op de lerarenopleiding het doel van dit onderzoek is, bevatten de componenten in het kader van dit onderzoek te isoleren en niet te isoleren kenmerken die alle door de lerarenopleiding te manipuleren zijn.

2.2.1 Eigenschappen van het onderwijsaanbod

Het onderwijsaanbod kan gezien worden als een meer of minder samenhangend geheel van onderwijsactiviteiten en leerinhouden (Popeijus, 2003). Om na te gaan welke invloed het onderwijsaanbod heeft op de studeerbaarheid kunnen meerdere kenmerken met bijbehorende elementen worden onderscheiden:

- Oriënterende functie van de propedeuse: de mate waarin er in het eerste jaar sprake is van een adequate informatieverstrekking en het aanbieden van inleidende kennis, vaardigheden en houdingen om realistische verwachtingen te scheppen ten aanzien van de opleiding en het beroep, waardoor studenten een bewuste keuze kunnen maken of ze de opleiding doorzetten (Berger & Braxton, 1998; Inspectie van het onderwijs, 2003; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [OCW], 1999; Wilcox et al., 2005).
- Selectiefunctie van de propedeuse: de mate waarin de opleiding in staat is om geschikte studenten tot het tweede studiejaar toe te laten en ongemotiveerde en ongetalenteerde studenten naar een geschiktere opleiding door te verwijzen, met als doel het selecteren van aanstaande leraren die deze hbo-opleiding aankunnen (Inspectie van het onderwijs, 1998; VSNU, 1998).
- Aansluiting op de vooropleiding: de mate waarin de opleiding zowel gezien de vorm als de kennis, vaardigheden en houdingen aansluit op de vooropleiding van de student (Bruinsma, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 1998).
- Aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling: de mate waarin er sprake is van afwisseling in werkvormen, uitdagende werkvormen, keuzemogelijkheden, stimulering van samenwerking en verantwoordelijkheid van studenten (Stokking, 2003), zodat de werkvormen bijdragen aan het behalen van de doelstelling van het onderwijs (Griffith, 2008; NQA, 2007).
- Aansluiting van de leerinhouden op de doelstelling: de mate waarin relevante kennis in de vorm van theorieën, begrippen, methodes, vaardigheden en houdingen aan bod komen in het onderwijs om de doelstelling te kunnen behalen (Griffith, 2008; Popeijus, 2003). Hierbij wordt rekening gehouden met

het niveau (Hofman & Van der Berg, 2000) en de hoeveelheid leerinhoud die de student aankan (Van der Hulst & Jansen, 2002). Ook wordt tegemoet gekomen aan samenhang tussen leerinhouden (Van der Hulst & Jansen, 2002) en is er sprake van een geleidelijke overgang van student naar professional (Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003).

- Aansluiting van toetsing op de doelstelling: in hoeverre de manier waarop wordt nagegaan of een student de vereiste kennis, vaardigheden en houdingen beheerst bijdraagt aan het behalen van de doelstelling van het onderwijs (Griffith, 2008; OCW, 1999). De kwaliteit van de toets, in de vorm van validiteit en betrouwbaarheid (Berger & Braxton, 1998), dient in ogenschouw te worden genomen. Ook de organisatie rondom de toets, in de vorm van bekendheid van criteria, genoeg beschikbare tijd, spreiding van de toetsen en genoeg herkansingsmogelijkheden, is van belang voor de kwaliteit van de toets (Bruinsma, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 1998).
- Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling: de mate waarin er sprake is van adequate organisatorische randvoorwaarden, waaronder spreiding van de studielast, een klein aantal parallelle vakken, de gepaste verhouding tussen contacturen en zelfstudie, een overzichtelijk aanbod en een aanbod op tempo, om de doelstelling van het onderwijs te behalen (Bruinsma, 2003; Van der Hulst & Jansen, 2002; Inspectie van het Onderwijs, 1998; OCW, 1999).

2.2.2 Eigenschappen van de docent

Aanstaande leraren krijgen gedurende de opleiding met verschillende rollen van docenten te maken zoals vakdocent, studiebegeleider en stagebegeleider. Aangezien de personen die deze rollen innemen allen een bijdrage trachten te leveren aan de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar, worden ze in dit onderzoek allemaal ‘docenten’ genoemd. Onder eigenschappen van docenten wordt verstaan:

- Parate kennis: de mate waarin de docent over genoeg parate kennis en over parate kennis van een voldoende niveau beschikt (Bruinsma, 2003).
- Instructievaardigheden: de mate waarin de docent betekenisvolle en gedifferentieerde instructie geeft en instructiestrategieën voorziet van verschillende media (Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007).
- Klassenmanagementvaardigheden: de mate waarin de docent effectieve routines en procedures uitvoert (Stronge et al., 2008).
- Begeleidingsvaardigheden: de mate waarin de docent een effectief studiepatroon helpt ontwikkelen, begeleidt bij het maken van keuzes en gepaste hulp biedt bij problemen (OCW, 1999).

- Houdingen in omgang: de mate waarin de docent verwachtingen uit ten aanzien van de prestaties en gedragingen van aanstaande leraren en respectvol en eerlijk is (Stronge et al., 2008).
- Beschikbaarheid: de mate waarin docenten aanwezig zijn en tijd ter beschikking hebben om de ontwikkeling van studenten te begeleiden (Inspectie van het Onderwijs, 1998).

2.2.3 Eigenschappen van de student

De volgende kenmerken en elementen kunnen onderscheiden worden om na te gaan welke invloed de eigenschappen van de student hebben op de studeerbaarheid van de opleiding:

- Parate kennis: de mate waarin de student over genoeg parate kennis en over parate kennis van een voldoende niveau beschikt (Berger & Braxton, 1998; Bruinsma, 2003).
- Informatieverwerkingsvaardigheden: de mate waarin de aanstaande leraar kennis, vaardigheden en houdingen effectief opdoet, opslaat en gebruikt (Bruinsma, 2003).
- Planningsvaardigheden: de mate waarin de aanstaande leraar een studieplanning kan maken en zich hieraan kan houden (Jansen, 2004).
- Betrokkenheid: de mate waarin de aanstaande leraar het onderwijsaanbod volgt, zelfstandig studeert (Bruinsma, 2003) en zich thuis voelt op de opleiding (Berger & Braxton, 1998).
- Motivatie: de mate waarin de aanstaande leraar verwacht dat hij de taak uit kan voeren, de taak als waardevol ervaart en de taak emotionele reacties oproept (Jacobs & Newstead, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters & Pintrich, 1998).

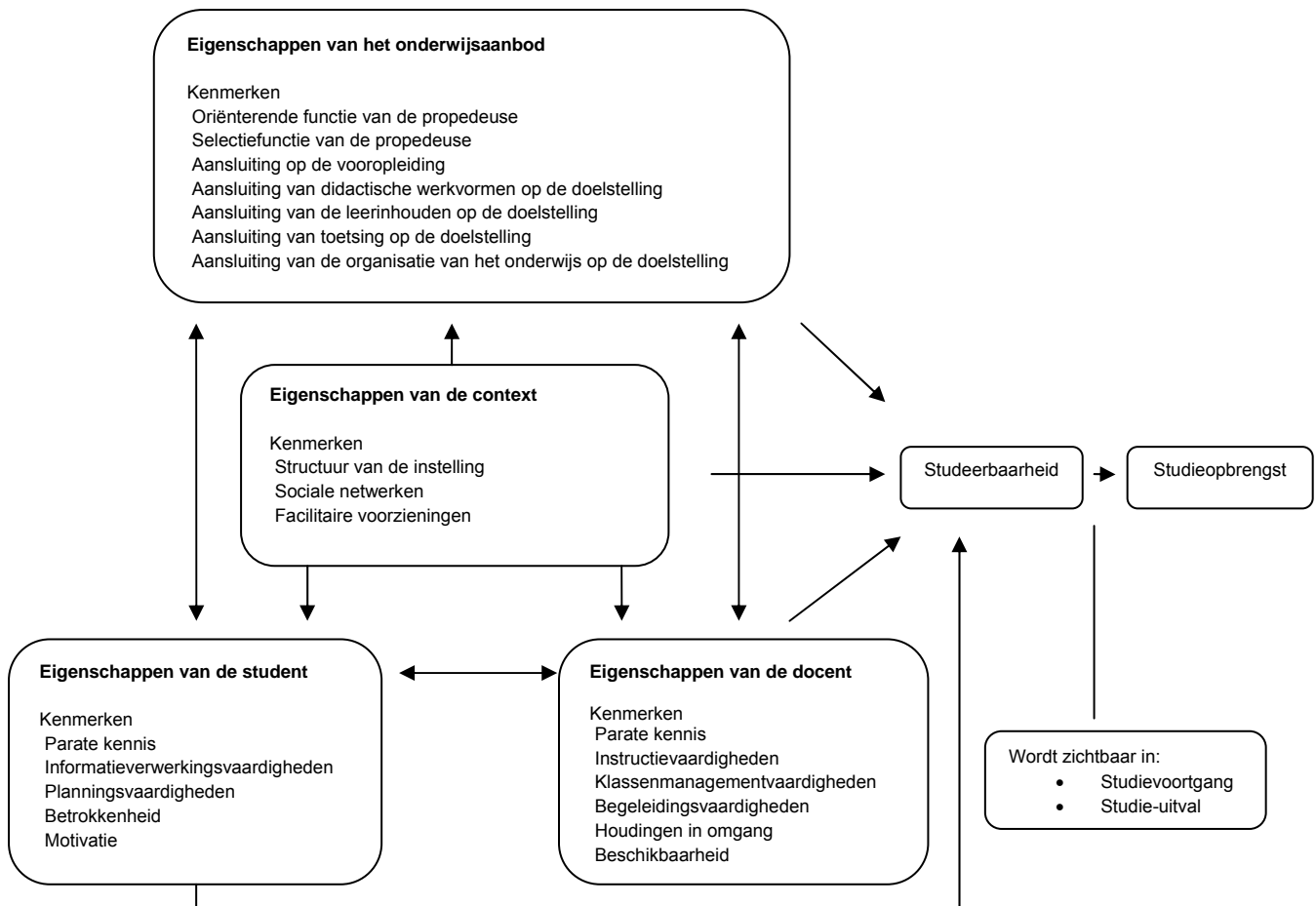
2.2.4 Eigenschappen van de context

Om na te gaan welke invloed de context heeft op de studeerbaarheid kunnen de volgende kenmerken en elementen worden onderscheiden:

- Structuur van de instelling: de mate waarin de grootte en selectiviteit van de opleiding bijdraagt aan het behalen van de doelstelling van de opleiding (Berger & Braxton, 1998).
- Sociale netwerken: de mate van persoonlijk contact met studiegenoten en docenten gedurende de opleiding (Van der Berg & Hofman, 2005; Berger & Braxton, 1998; Bruinsma, 2003; Tinto, 1982).
- Facilitaire voorzieningen: de mate waarin de opleiding gezien de materiële voorzieningen voldoet aan een goede kwaliteit en kwantiteit (Inspectie van het Onderwijs, 1998).

2.3 Relaties tussen de invloeden op studeerbaarheid

In Figuur 1 zijn de relaties omtrent het begrip studeerbaarheid in een model weergegeven.



Figuur 1. Conceptueel model van de relaties tussen de componenten en kenmerken van studeerbaarheid.

In Figuur 1 is zichtbaar dat de componenten ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’, ‘eigenschappen van de student’, ‘eigenschappen van de docent’ en ‘eigenschappen van de context’ invloed hebben op studeerbaarheid. Dit zijn echter niet de enige te onderscheiden relaties. De kenmerken binnen deze vier componenten hebben ook onderling invloed op elkaar (Schelfhout et al., 2006). De ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’ beïnvloeden de ‘eigenschappen van de student’. Zo heeft de hoeveelheid leerinhoud bijvoorbeeld invloed op de motivatie van de student (Bijleveld, 1993). Ook hebben de ‘eigenschappen van de docent’ bijvoorbeeld invloed op ‘eigenschappen van de student’. Zo kunnen docenten invloed hebben op de motivatie, de informatieverwerkingsvaardigheden (Paulsen & Feldman, 1999) en de betrokkenheid (Bruinsma, 2003) van studenten. Er kan geconcludeerd worden dat de componenten ‘eigenschappen van het onderwijsaanbod’, ‘eigenschappen van de docent’ en ‘eigenschappen van de student’ invloed op elkaar hebben en dat de component

'eigenschappen van de context' daarnaast invloed heeft op dit drietal componenten. Maar dit is nog niet alles, enkele kenmerken behorende bij eenzelfde component hebben tevens invloed op elkaar. Zo heeft de betrokkenheid van een student invloed op de motivatie van de student en heeft de motivatie op haar beurt invloed op de informatieverwerkingsvaardigheden (Bruinsma, 2003).

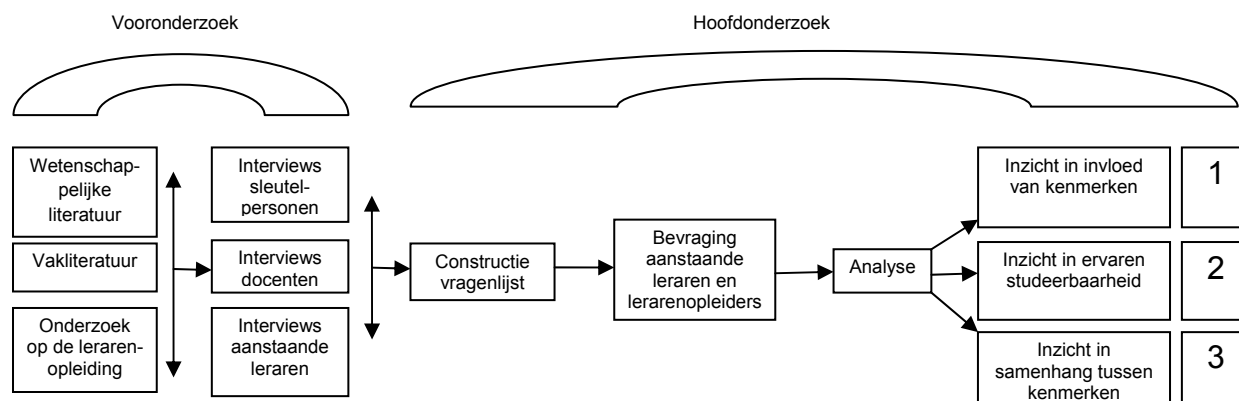
Niet alle relaties tussen de kenmerken zijn echter onderling onderzocht, waardoor er momenteel geen volledig kader voorhanden is wat de relaties tot in detail beschrijft. In dit onderzoek wordt getracht de relaties nader te onderzoeken. Er wordt verwacht dat de oriënterende en selecterende functie van de propedeuse gerelateerd is aan de motivatie van de student en dat de aansluiting op de vooropleiding gerelateerd is aan de parate kennis, planningsvaardigheden en motivatie van de student. Daarnaast wordt er van uit gegaan dat de aansluiting van didactische werkvormen, de leerinhouden en de organisatie van het onderwijs op de doelstelling gerelateerd is aan alle onderscheiden eigenschappen van de student. Verder is de verwachting dat de aansluiting van de toetsing op de doelstelling van invloed is op de parate kennis, informatieverwerkingsvaardigheden en motivatie van de student. Verder wordt verwacht dat de parate kennis van docenten invloed heeft op de parate kennis van studenten en dat de zowel de instructievaardigheden, klassenmanagementvaardigheden, begeleidingsvaardigheden, houdingen in omgang als de beschikbaarheid van invloed zijn op alle eigenschappen van de student. Omgekeerd wordt verwacht dat de betrokkenheid en motivatie van de student invloed heeft op de houdingen in omgang van de docent. Ook is de verwachting dat de parate kennis, instructievaardigheden, klasmanagementvaardigheden en begeleidingsvaardigheden van de docent invloed heeft op alle eigenschappen van het onderwijsaanbod. Tevens wordt verwacht dat de structuur van de instelling van invloed is op alle eigenschappen van het onderwijsaanbod en de docent. De sociale netwerken zijn hoogst waarschijnlijk van invloed op de betrokkenheid en motivatie van de docent als de houdingen in omgang van de docent. Ten slotte is de verwachting dat de facilitaire voorzieningen van invloed zijn op alle eigenschappen van de het onderwijsaanbod, de docent en de student.

Opvallend is dat 'studeerbaarheid' niet het eindpunt is van de schakel. Studeerbaarheid heeft tenslotte op haar beurt invloed op studieopbrengst en wordt zichtbaar in studievoortgang en studie-uitval. Een hogere studeerbaarheid leidt tot een hogere studieopbrengst en wordt zichtbaar in een hogere studievoortgang en een lagere studie-uitval (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

3. Methode

3.1 Onderzoeksopzet

In Figuur 3.1 wordt de onderzoeksopzet van dit onderzoek in een model weergegeven.



Figuur 3.1 Onderzoeksmodel

3.1.1 Vooronderzoek

Zoals in Figuur 3.1 in een model wordt weergegeven bestond het onderzoek uit een vooronderzoek en een hoofdonderzoek. In het vooronderzoek werd het onderwerp studeerbaarheid verkend. Om na te gaan wat in de literatuur al bekend is over de door de lerarenopleiding te beïnvloeden kenmerken van studeerbaarheid werd nationale en internationale wetenschappelijke literatuur, vakliteratuur en reeds op de betreffende lerarenopleiding uitgevoerd onderzoek bestudeerd. Aangezien in de literatuur geen volledig kader met de kenmerken van een goede lerarenopleiding en hun onderlinge interacties voorhanden was, werden enkele gesprekken met studenten van de lerarenopleiding (in het vervolg ‘aanstaande leraren’ genoemd) en lerarenopleiders (zowel beleidvoerende sleutelpersonen als docenten) gevoerd om vanuit de praktijk een beeld te krijgen van het kader (zie Bijlage A en B). De antwoorden van de aanstaande leraren en lerarenopleiders werden vervolgens naast de literatuur over de studeerbaarheid van het hoger onderwijs gelegd, waarna na vergelijking keuzes werden gemaakt over de te onderzoeken kenmerken.

3.1.2 Hoofdonderzoek

Door middel van een survey onder aanstaande leraren en lerarenopleiders werd achterhaald in hoeverre zij de lerarenopleiding als studeerbaar ervaren, welke invloed de kenmerken volgens hen hebben op de studeerbaarheid en in welke mate de kenmerken met elkaar samenhangen. Zowel de resultaten van de aanstaande leraren en de

lerarenopleiders als die van de aanstaande leraren onderling, werden met elkaar vergeleken. De vergelijking van de aanstaande leraren onderling werd gedaan op basis van de leeftijd, het geslacht, het type onderwijs (voltijd/deeltijd), het aantal studiejaar op de lerarenopleiding en de soort vooropleiding.

3.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een monosectorale lerarenopleiding basisonderwijs in Nederland. In deze lerarenopleiding worden twee fasen onderscheiden. De eerste fase bestaat uit de propedeusefase en kernfase 1 en de tweede fase uit kernfase 2 en 3. In de eerste fase wordt het onderwijs vormgegeven binnen beroepsaspecten. Het repertoire dat door de opleiding aangeboden wordt is gebaseerd op de vereiste competenties en staat in dienst van het werken aan competenties. In de tweede fase van de opleiding vormen de competenties de leidraad voor de ontwikkeling van de aanstaande leraar en de vormgeving van het onderwijsaanbod. Daarnaast zorgen aangeboden minoren en thema's in de tweede fase voor een verdiepend repertoire.

Op de geselecteerde lerarenopleiding werd een aselece gestratificeerde steekproef getrokken van 330 aanstaande leraren (zowel voltijd als deeltijd) die bij de start van het schooljaar 2008/2009 op de lerarenopleiding waren ingeschreven. Per studiejaar werden aselece vier of vijf tutorgroepen geselecteerd, met als doel ongeveer 50 participanten per studiejaar te realiseren. Ook werden de aanstaande leraren van de in de steekproef opgenomen tutorgroepen die de opleiding inmiddels hebben afgerond of zijn gestaakt bevroagd. In totaal hebben 175 aanstaande leraren, waaronder 151 vrouwen en 24 mannen, de vragenlijst daadwerkelijk ingevuld. De respons ratio is daarmee 53%. De leeftijd in jaren van de aanstaande leraren varieert tussen de 17 en 48, met een gemiddelde leeftijd van 21,65 (SD= 5,34). Daarnaast werden alle (n= 49) lerarenopleiders bevroagd. In totaal hebben 27 lerarenopleiders, waaronder 14 mannen en 13 vrouwen, de vragenlijst daadwerkelijk ingevuld. De respons ratio is daarmee 55%. De leeftijd in jaren van de lerarenopleiders varieert tussen 28 en 60, met een gemiddelde leeftijd van 43,3 (SD= 10,95).

3.3 Instrumentatie

Door middel van een vragenlijst werd achterhaald welke invloed de kenmerken naar de opvatting van de aanstaande leraren en de lerarenopleiders hebben op de studeerbaarheid en in hoeverre zij de kenmerken van studeerbaarheid ervaren. De reden waarom naar de opvattingen van aanstaande leraren wordt gevraagd en de studeerbaarheid van de lerarenopleiding niet op een andere wijze wordt gemeten, heeft te maken met het feit dat de perceptie van de aanstaande leraar het meeste invloed heeft op zijn ontwikkeling. Of de perceptie wel of niet overeenkomt met de werkelijke stand van zaken doet nauwelijks ter zake (Entwistle, 1991). De studeerbaarheid van de lerarenopleiding werd op basis van literatuur gecategoriseerd in achttien kenmerken, waarbij elk kenmerk kon worden opgedeeld in twee tot zeven elementen. In totaal werden 67 elementen onderscheiden. Gezien het grote aantal elementen werd ieder element vertaald in één stelling, welke ter bevordering van de validiteit en betrouwbaarheid in de vragenlijst door elkaar aan bod kwamen. In Bijlage C is de toetsmatrijs met kenmerken, elementen en stellingen voor aanstaande leraren en lerarenopleiders bijgevoegd. Met elke stelling werd in eerste instantie, door middel van antwoordmogelijkheden die lagen op een Likert vier-puntsschaal van ‘oneens’, ‘meer oneens dan eens’, ‘meer eens dan oneens’ tot ‘eens’ gemeten in welke mate aanstaande leraren en lerarenopleiders ervaren dat de elementen van studeerbaarheid aanwezig zijn in de lerarenopleiding. In een direct daarop volgende Likert vier-puntsschaal, die liep van ‘zwak’, ‘meer zwak dan sterk’, ‘meer sterk dan zwak’ tot ‘sterk’, werd met dezelfde stelling gemeten hoe groot de invloed van het element volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders is. Naast vragen over studeerbaarheid werd er bij de aanstaande leraren ook naar enkele algemene kenmerken gevraagd, omdat deze van belang waren voor de onderlinge vergelijking per subgroep. Bij de lerarenopleiders werd naast de vragen over studeerbaarheid alleen gevraagd naar algemene kenmerken die van belang zijn voor de beschrijving van de onderzoeksgroep.

Na het ontvangen van de ingevulde vragenlijsten werd nagegaan of de respondenten de vragenlijsten betrouwbaar ingevuld hadden. Bijna 25% van de bevroegde aanstaande leraren vond het moeilijk om aan te geven hoeveel invloed het element volgens hen heeft op de studeerbaarheid. Zij hebben zeer onbetrouwbare antwoorden gegeven (bijvoorbeeld door vijftien maal achter elkaar hetzelfde getal op de Likert-schaal aan te geven). Vandaar dat 47 vragenlijsten van aanstaande leraren niet in de analyse zijn meegenomen en de analyses zijn uitgevoerd met een kleinere groep (n= 126). Hetzelfde was het geval bij één lerarenopleider, waardoor deze ene vragenlijst niet in de analyse is meegenomen (n= 26). Ook viel op dat vier aanstaande leraren zeer onbetrouwbare antwoorden gegeven hebben met betrekking tot de ervaren mate van de elementen. Na verwijdering van deze vragenlijsten werden de analyses met de antwoorden van 169 aanstaande leraren

uitgevoerd. Bij de lerarenopleiders was bij de ervaren mate van de elementen geen spoor van onbetrouwbaarheid te vinden, waardoor alle lerarenopleiders in deze analyse zijn meegenomen (n= 27).

Door middel van een factoranalyse (met een hoofd componentenanalyse, varimax rotatie, factorladingen boven de .40) werd inzicht verkregen in de structuur van de data. Deze factoranalyse leverde achttien factoren op welke niet geheel overeenkwamen met de op basis van de literatuur onderscheiden kenmerken. Vervolgens werden betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd op basis van de in de literatuur onderscheiden kenmerken en de door de factoranalyse onderscheiden factoren. Hierna werd bekeken welke elementen goed bij elkaar aansloten of verwijderd dienden te worden. Enkele kenmerken werden samengevoegd en enkele elementen werden onder een andere factor ondergebracht. Alle op basis van de literatuur onderscheiden kenmerken van docenten en aanstaande leraren werden ondergebracht bij de overkoepelende kenmerken kennis, vaardigheden of houdingen van docenten óf aanstaande leraren. Het element 'hoeveelheid beschikbare tijd bij toetsing' deed afbreuk aan de betrouwbaarheid van het kenmerk en werd niet in de analyse meegenomen, evenals het kenmerk 'selectiefunctie van de propedeuse' dat een groot aantal missing values op bijbehorende elementen en een zeer lage betrouwbaarheid had. Dit proces resulteerde in dertien kenmerken, welke met minimaal twee en maximaal acht elementen werden gemeten (zie Bijlage D).

Vrijwel alle ervaren kenmerken werden zowel bij de aanstaande leraren als bij de lerarenopleiders met een gematigde (Cronbachs α ongeveer tussen .60 en .70), adequate (Cronbachs α ongeveer tussen .70 en .80) of hoge (Cronbachs α groter dan .80) betrouwbaarheid gemeten (zie Tabel 3.1). Opvallend was dat de item-rest-correlaties van de aanstaande leraren in vrijwel alle gevallen tenminste .20 was, terwijl dat bij de lerarenopleiders niet het geval was (zie Bijlage D). Aangezien er bij de aanstaande leraren aan de voorwaarden (onmisbare items met een item-rest-correlaties van tenminste .20 en liefst .35 of hoger én een Cronbachs α van tenminste .60 en liefst .70 of hoger) werd voldaan, kon geconcludeerd worden dat de opinies van aanstaande leraren voldoende betrouwbaar gemeten zijn. De betrouwbaarheid van de meting van de opinies van lerarenopleiders is met name door de lagere item-rest-correlaties lichtelijk lager dan die van aanstaande leraren. In Tabel 3.1 zijn de kenmerken, de bijbehorende elementen en de Cronbachs α per kenmerk van zowel de aanstaande leraren als de lerarenopleiders weergegeven.

Tabel 3.1

Kenmerken, bijbehorende elementen en een weergave van Cronbachs α per kenmerk van de vragenlijst van aanstaande leraren en lerarenopleiders.

Kenmerken	Elementen	Cronbachs α	
		Aanstaande leraren	Lerarenopleiders
1. Oriënterende functie van de propedeuse	1a, 1b, 1c, 1d	,67	,71
2. Aansluiting op de vooropleiding	2a, 2b, 2c, 2d	,84	,62
3. Aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling	3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 3g	,68	,73
4. Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 4g	,59	,44
5. Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 5f, 5g, 5h,	,64	,65
6. Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	6a, 6b, 6c, 6d, 6e	,57	,53
7. Kennis docent	7a, 7b	,76	,93
8. Vaardigheden docent	8a, 8b, 8c, 8d, 8e, 8f	,75	,77
9. Houdingen docent	9a, 9b, 9c, 9d, 9e	,67	,59
10. Beschikbaarheid docent	10a, 10b	,69	,63
11. Kennis aanstaande leraar	11a, 11b	,82	,83
12. Vaardigheden aanstaande leraar	12a, 12b, 12c, 12d, 12e	,75	,39
13. Houdingen aanstaande leraar	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f	,59	,53

n= 169; n= 27

3.4 Onderzoeksprocedure

Het onderzoek werd uitgevoerd in de periode van november 2008 tot juni 2009. Gedurende het onderzoek werd de vragenlijst op verschillende wijze aan de aanstaande leraren en lerarenopleiders voorgelegd. De aanstaande leraren van het eerste, tweede en derde studiejaar van de voltijd opleiding zijn tijdens een plenaire tutorgroepbijeenkomst benaderd om de vragenlijst in te vullen. Vanwege een misverstand was het in één tutorgroep van de voltijd eerstejaars om organisatorische redenen niet meer mogelijk om de vragenlijst plenair in te vullen, vandaar dat de groep via de mail gevraagd is om de vragenlijst digitaal in te vullen. Ook de aanstaande leraren die de deeltijdopleiding volgen en die het vierde studiejaar van de voltijdopleiding volgen, zijn wegens organisatorische redenen per mail benaderd. De aanstaande leraren die de opleiding inmiddels hebben afgerond of zijn gestaakt zijn per post benaderd om de vragenlijst in te vullen. De lerarenopleiders hebben de vragenlijst tegelijk met een informatieve e-mail in het postvak ontvangen, waardoor zij de vragenlijst op een zelfgekozen moment in konden vullen, waarna ze hem bij de onderzoeker in konden leveren. De respons van de tutorgroepen die de vragenlijst plenair tijdens een bijeenkomst hebben ingevuld was 71%. De respons van de digitale vragenlijsten en van die via de post werden verstuurd was beiden 24%. De respons van de lerarenopleiders was 55%.

4. Resultaten

Door middel van beschrijvende analyses, analyses van verschillen en analyses van verbanden werd nagegaan welke invloed de kenmerken van studeerbaarheid in de opinie van de aanstaande leraren en lerarenopleiders hebben, in welke mate de aanstaande leraren en lerarenopleiders de kenmerken van studeerbaarheid ervaren en in welke mate de kenmerken van studeerbaarheid met elkaar samenhangen. De analyses van verschillen en de analyses van verbanden werden gebruikt om eventuele verschillen tussen subgroepen te kunnen onderscheiden.

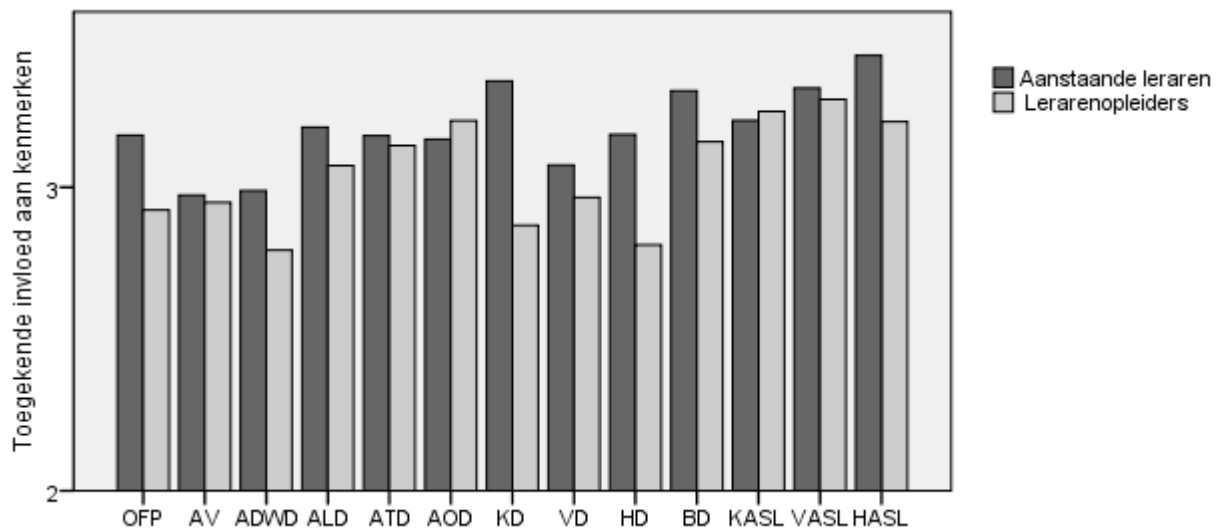
Aangezien er in het onderzoek dertien afhankelijke variabelen werden betrokken, zou de kans groot zijn dat er onterecht verschillen zouden worden onderscheiden door het grote aantal herhalingen van de analyses van verschillen. Om hiervoor te corrigeren werd er door middel van een MANOVA tweezijdig getoetst met een onbetrouwbaarheidsdrempel van 5%. Doordat niet overal aan de voorwaarden van de MANOVA kon worden voldaan, werd de toets Pillai's trace gebruikt, welke in dat geval het meest geschikt is. Om juiste verschillen tussen de groepen en subgroepen te onderscheiden werden post hoc tests uitgevoerd met de Bonferroni methode (de α van 5% werd door het aantal herhalingen gedeeld). Met een α van 0,38 % ($5/13=0,38$) werd nagegaan bij welke kenmerken verschillen te onderscheiden waren.

De analyses van verbanden werden uitgevoerd met de Pearson correlatie toets (tweezijdig, met een onbetrouwbaarheidsdrempel van 5%). Een correlatie tussen .10 en .40 werd aangeduid als een zwak verband, tussen .40 en .70 als een matig verband en tussen de .70 en 1.00 als een sterk verband.

4.1 Toegekende invloed aan kenmerken

4.1.1 Verschil in toegekende invloed aan kenmerken tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders

In Figuur 4.1 is de toegekende invloed aan kenmerken door zowel aanstaande leraren als lerarenopleiders weergegeven. Opvallend hierbij is dat de gewogen gemiddelden allen hoger dan 2,50 waren, waardoor alle kenmerken volgens aanstaande leraren én lerarenopleiders een meer sterk dan zwakke invloed op studeerbaarheid hebben. Daarnaast valt op dat de aanstaande leraren bij vrijwel alle kenmerken minimaal lichtelijk een hogere invloed aan de kenmerken toeschreven dan lerarenopleiders. Of deze verschillen significant zijn werd met een analyse van verschillen getoetst. In Tabel 4.1 zijn zowel de gewogen gemiddelden en standaardafwijkingen van de invloed van de kenmerken volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders als de resultaten van de analyse van verschillen tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders per kenmerk weergegeven.



^a OFP = Oriënterende functie van de propedeuse; AV= Aansluiting op de vooropleiding; ADWD= Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling; ALD= Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling; ATD= Aansluiting van de toetsing op de doelstelling; AOD= Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling; KD= Kennis van docenten; VD= Vaardigheden van docenten; HD= Houdingen van docenten; BD= Beschikbaarheid van docenten; KASL= Kennis van aanstaande leraren; VASL= Vaardigheden van aanstaande leraren; HASL= Houdingen van aanstaande leraren.

Figuur 4.1 Toegekende invloed aan kenmerken ^a door aanstaande leraren en lerarenopleiders.

Tabel 4.1

Gewogen gemiddelde (maximum= 4) en standaardafwijking van de invloed op studeerbaarheid per kenmerk en per actorgroep, inclusief de verschillen tussen de actorgroepen

Kenmerken	Aanstaande leraren		Lerarenopleiders		MANOVA	
	M	SD	M	SD	F- waarde	p- waarde
Oriënterende functie van de propedeuse	3,18	0,47	2,87	0,52	4,43	,04
Aansluiting op de vooropleiding	2,99	0,63	2,97	0,43	0,02	,88
Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling	2,97	0,42	2,81	0,49	3,36	,07
Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	3,20	0,36	3,05	0,43	1,73	,19
Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	3,14	0,41	3,14	0,38	0,12	,73
Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	3,15	0,49	3,22	0,43	0,28	,60
Kennis van docenten	3,32	0,55	2,87	0,71	11,39	< ,01
Vaardigheden van docenten	3,06	0,46	2,97	0,44	0,87	,35
Houdingen van docenten	3,15	0,53	2,81	0,67	7,12	,01
Beschikbaarheid van docenten	3,30	0,57	3,18	0,66	1,33	,25
Kennis van aanstaande leraren	3,22	0,56	3,17	0,62	0,04	,85
Vaardigheden van aanstaande leraren	3,27	0,49	3,31	0,42	0,10	,75
Houdingen van aanstaande leraren	3,42	0,37	3,23	0,47	4,45	,04

M= gewogen gemiddelde, SD= standaardafwijking; n = 126; n=26

Er is een verschil te onderscheiden tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders in de mate waarin invloed aan kenmerken toegekend wordt. De univariate post hoc tests (Bonferroni) wezen uit dat de aanstaande leraren meer

invloed toekenden aan de kennis van docenten dan de lerarenopleiders, aangezien de p -waarde kleiner was dan ,0038 ($F(1, 95) = 11,39; p < ,01$).

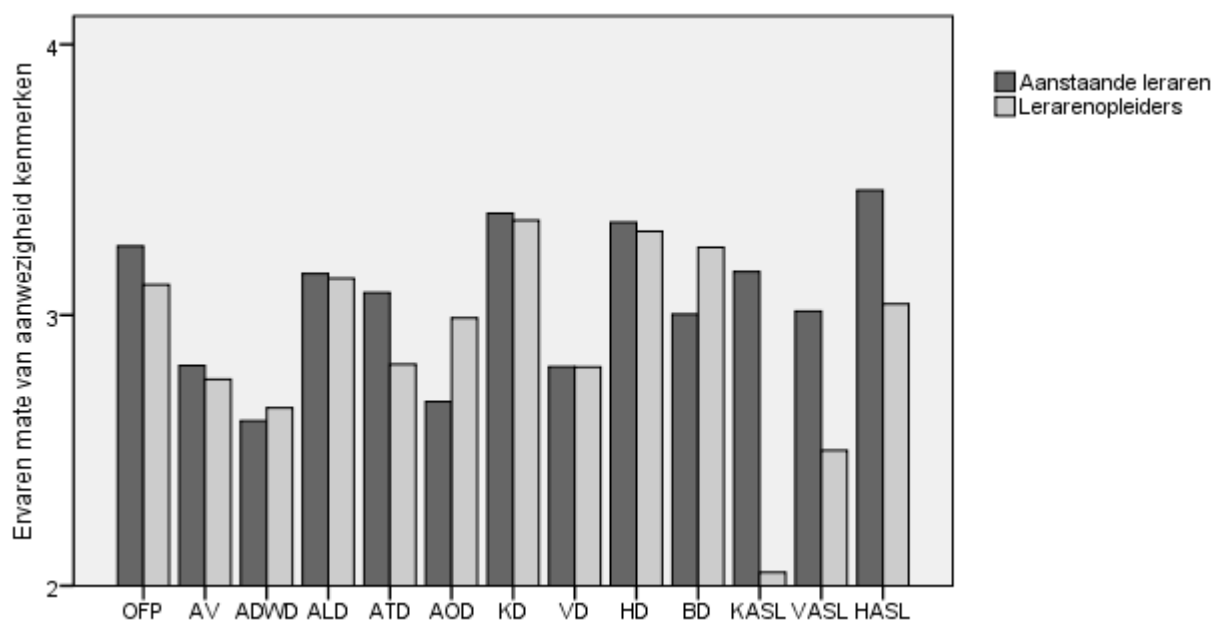
4.1.2 Verschillen in toegekende invloed aan kenmerken tussen overige subgroepen

De analyses van verschillen en verbanden wezen uit dat er geen verschillen in toegekende invloed tussen de subgroepen gebaseerd op geslacht, leeftijd, type onderwijs, aantal studiejaar en hoogst genoten vooropleiding te onderscheiden zijn.

4.2 Ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken

4.2.1 Verschil in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders

In Figuur 4.2 wordt de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders weergegeven.



^a OFF = Oriënterende functie van de propedeuse; AV= Aansluiting op de vooropleiding; ADWD= Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling; ALD= Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling; ATD= Aansluiting van de toetsing op de doelstelling; AOD= Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling; KD= Kennis van docenten; VD= Vaardigheden van docenten; HD= Houdingen van docenten; BD= Beschikbaarheid van docenten; KASL= Kennis van aanstaande leraren; VASL= Vaardigheden van aanstaande leraren; HASL= Houdingen van aanstaande leraren.

Figuur 4.2 Ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken^a volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders.

In Tabel 4.2 zijn zowel de gewogen gemiddelden en standaardafwijkingen van de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid volgens aanstaande leraren en lerarenopleiders als de analyse van verschillen tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders per kenmerk weergegeven.

Tabel 4.2

Gewogen gemiddelde (maximum= 4) en standaardafwijking van de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken per kenmerk en per actorgroep, inclusief de verschillen tussen de actorgroepen

Kenmerken	Aanstaande leraren		Lerarenopleiders		MANOVA	
	M	SD	M	SD	F- waarde	p- waarde
Oriënterende functie van de propedeuse	3,24	0,51	3,12	0,49	1,41	,24
Aansluiting op de vooropleiding	2,81	0,66	2,82	0,44	,11	,74
Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling	2,62	0,38	2,67	0,35	,28	,60
Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	3,16	0,36	3,15	0,28	,04	,84
Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	3,09	0,41	2,83	0,43	7,50	,01
Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	2,66	0,49	2,99	0,38	7,54	,01
Kennis van docenten	3,37	0,53	3,33	0,63	,04	,83
Vaardigheden van docenten	2,81	0,47	2,77	0,43	,00	,99
Houdingen van docenten	3,35	0,41	3,34	0,32	,13	,72
Beschikbaarheid van docenten	3,03	0,60	3,30	0,58	2,88	,09
Kennis van aanstaande leraren	3,14	0,57	2,07	0,62	65,53	,00
Vaardigheden van aanstaande leraren	3,01	0,52	2,50	0,29	19,33	,00
Houdingen van aanstaande leraren	3,45	0,36	3,05	0,29	24,32	,00

M= gewogen gemiddelde, SD= standaardafwijking; n = 169; n= 27

De aanstaande leraren ervaren alle kenmerken van studeerbaarheid in voldoende mate. Dit blijkt uit het feit dat de gemiddelden boven de 2,50 scoren. Bij de lerarenopleiders wordt één kenmerk ‘kennis van aanstaande leraren’ in onvoldoende mate ervaren. Daarnaast is er nog een grensgeval, het kenmerk ‘vaardigheden van aanstaande leraren’ scoort gemiddeld precies een 2,50 en wordt dus niet voldoende én niet onvoldoende ervaren. Er werden verschillen onderscheiden in de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders. Aanstaande leraren en lerarenopleiders verschillen in de mate waarin kennis, vaardigheden en houdingen van aanstaande leraren worden ervaren ($F(1, 155)= 65,53; p = ,00$); ($F(1, 155)= 19,33; p = ,00$); ($F(1, 155)= 24,32; p = ,00$). De univariate post hoc tests (Bonferroni) wezen uit dat de aanstaande leraren een hogere mate van kennis, vaardigheden en houdingen van aanstaande leraren ervaren dan lerarenopleiders.

4.2.2 Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken gezien de leeftijd

In Tabel 4.3 wordt de samenhang tussen de leeftijd van aanstaande leraren en de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid weergegeven.

Tabel 4.3

Samenhang tussen de leeftijd van aanstaande leraren en ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid (n=169)

Kenmerken	Pearson's r
Oriënterende functie van de propedeuse	-.05
Aansluiting op de vooropleiding	-.08
Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling	-.00
Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	-.01
Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	.15
Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	-.02
Kennis van docenten	.17*
Vaardigheden van docenten	-.01
Houdingen van docenten	.23**
Beschikbaarheid van docenten	.08
Kennis van aanstaande leraren	.01
Vaardigheden van aanstaande leraren	.09
Houdingen van aanstaande leraren	.21**

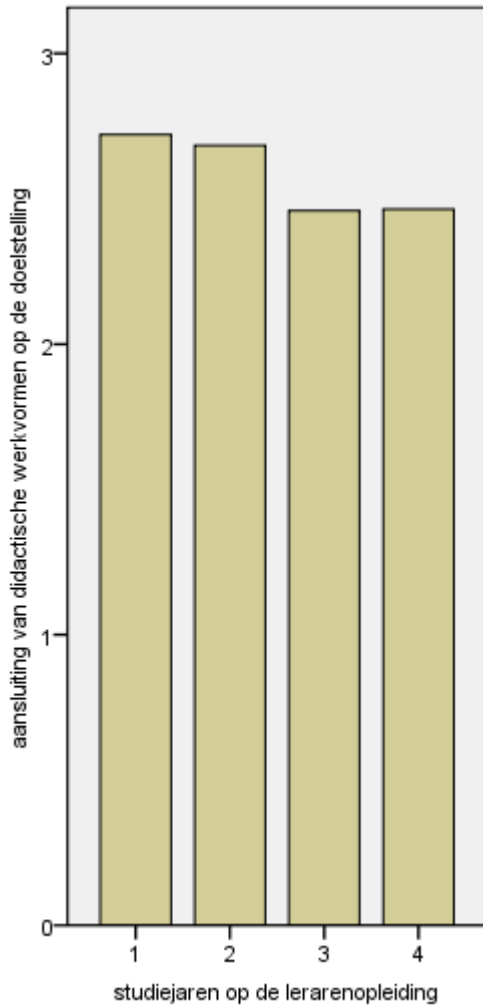
* Correlatie is significant op het niveau van ,05 (tweezijdig)

** Correlatie is significant op het niveau van ,01 (tweezijdig)

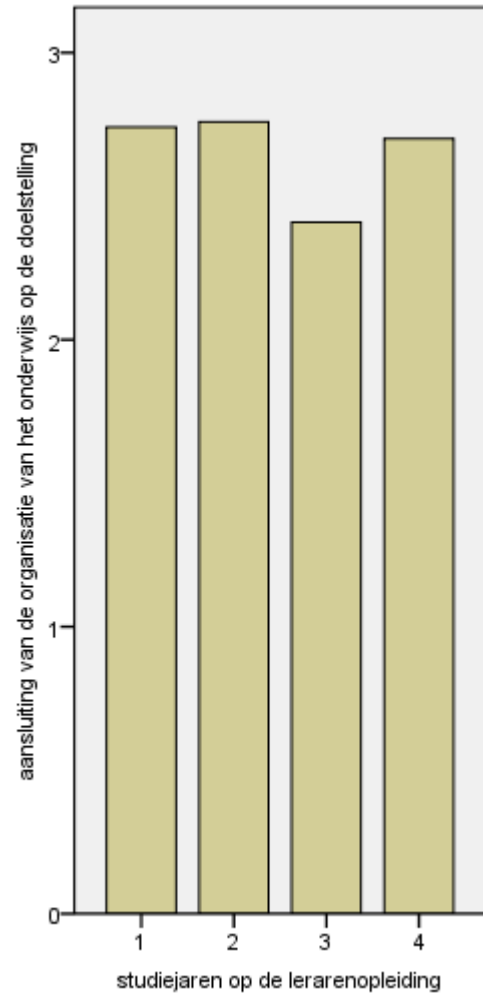
Zoals in Tabel 4.3 wordt weergegeven hangen de leeftijd van aanstaande leraren en de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid op enkele kenmerken zwak met elkaar samen. Naar mate de aanstaande leraren ouder zijn ervaren ze een hogere mate van ‘kennis van docenten’, ‘houdingen van docenten’ en ‘houdingen van aanstaande leraren’.

4.2.3 Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken gezien het aantal studiejaar

Er werden verschillen onderscheiden in de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid tussen aanstaande leraren van verschillende studiejaar (Pillais, $F(39, 369) = 1,52; p = ,03$). Zoals in Figuur 4.3 en Figuur 4.4 wordt weergegeven verschillen de aanstaande leraren van verschillende studiejaar in de mate waarin aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling en de aansluiting van de organisatie van het onderwijs bij de doelstelling werd ervaren. De post hoc tests (Bonferroni) wezen uit dat de aanstaande leraren van het eerste en tweede studiejaar het kenmerk ‘aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling’ in hogere mate ervaren dan de aanstaande leraren van het derde en vierde studiejaar ($F(3, 133) = 6,58; p = ,00$). Daarnaast ervaren aanstaande leraren van het eerste, tweede en vierde studiejaar het kenmerk ‘aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling’ in hogere mate dan de aanstaande leraren uit het derde studiejaar ($F(3, 133) = 7,04; p = ,00$).



Figuur 4.3 Verschil in ervaren mate van aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling van het onderwijs gezien de verschillende studie jaren.



Figuur 4.4 Verschil in ervaren mate van aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling van het onderwijs gezien de verschillende studie jaren.

4.2.3 Verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken tussen overige subgroepen

De analyses van verschillen en verbanden wezen uit dat er geen verschillen in ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken tussen subgroepen gebaseerd op geslacht, type onderwijs en hoogst genoten vooropleiding te onderscheiden zijn.

4.3 Samenhang tussen de mate waarin de kenmerken ervaren worden

Ten slotte werd door middel van een correlatie analyse (Pearson) nagegaan of de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid ervaren worden met elkaar samenhangen. Dit was bij alle kenmerken in meer of mindere mate het geval (zie Tabel 4.4). Naast de vele zwakke verbanden zijn een sterk en een matig verband gevonden tussen

‘aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling’ en ‘houdingen van aanstaande leraren’ (.70) én ‘vaardigheden van docenten’ en ‘beschikbaarheid van docenten’ (.67).

Tabel 4.4

Samenhang tussen de door aanstaande leraren ervaren kenmerken^a van studeerbaarheid (n= 169)

	OFP	AV	ADWD	ALD	ATD	AOD	KD	VD	HD	BD	KASL	VASL	HASL
OFP	1	.44**	.42**	.56**	.50**	.30**	.24**	.41**	.42**	.34**	.20*	.28**	.48**
AV		1	.33**	.38**	.30**	.28**	.22**	.38**	.23**	.17*	.30**	.51**	.37**
ADWD			1	.48**	.43**	.31**	.44**	.51**	.57**	.39**	.23**	.28**	.50**
ALD				1	.52**	.51**	.33**	.51**	.39**	.37**	.36**	.52**	.70**
ATD					1	.45**	.40**	.54**	.44**	.49**	.43**	.41**	.48**
AOD						1	.34**	.43**	.30**	.38**	.20*	.37**	.40**
KD							1	.42**	.48**	.39**	.19*	.21*	.40**
VD								1	.47**	.67**	.38**	.55**	.53**
HD									1	.48**	.29**	.30**	.46**
BD										1	.29**	.36**	.47**
KASL											1	.57**	.35**
VASL												1	.61**
HASL													1

* Correlatie is significant op het niveau van ,05 (tweezijdig)

** Correlatie is significant op het niveau van ,01 (tweezijdig)

^a OFP = Oriënterende functie van de propedeuse; AV= Aansluiting op de vooropleiding; ADWD= Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling; ALD= Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling; ATD= Aansluiting van de toetsing op de doelstelling; AOD= Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling; KD= Kennis van docenten; VD= Vaardigheden van docenten; HD= Houdingen van docenten; BD= Beschikbaarheid van docenten; KASL= Kennis van aanstaande leraren; VASL= Vaardigheden van aanstaande leraren; HASL= Houdingen van aanstaande leraren.

4.4 Belangrijke nevenresultaten

4.4.1 Samenhang tussen studievertraging en de mate waarin de kenmerken ervaren worden

Ter aanvulling op de onderzoeksvragen werd nagegaan of het aantal studiepunten welke niet tijdens de eerste kans door aanstaande leraren werden behaald een samenhang vertoonden met de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid door aanstaande leraren werden ervaren. In tabel 4.5 wordt de samenhang tussen de studievertraging van aanstaande leraren en de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid weergegeven.

Tabel 4.5

Samenhang tussen de studievertraging van aanstaande leraren en ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid (n = 169)

Kenmerken	Pearson's r
Oriënterende functie van de propedeuse	-.17*
Aansluiting op de vooropleiding	-.01
Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling	-.07
Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	-.16*
Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	-.23**
Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	-.11
Kennis van docenten	-.11
Vaardigheden van docenten	-.17*
Houdingen van docenten	-.08
Beschikbaarheid van docenten	-.12
Kennis van aanstaande leraren	-.09
Vaardigheden van aanstaande leraren	-.25**
Houdingen van aanstaande leraren	-.25**

* Correlatie is significant op het niveau van ,05 (tweezijdig)

** Correlatie is significant op het niveau van ,01 (tweezijdig)

Er werd een negatieve correlatie gevonden tussen mate van studievertraging van aanstaande leraren en de mate waarin de zes kenmerken 'oriënterende functie van de propedeuse', 'aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling', 'aansluiting van de toetsing op de doelstelling', 'vaardigheden van docenten', 'vaardigheden van aanstaande leraren' en 'houdingen van aanstaande leraren' door de aanstaande leraren ervaren werden.

4.4.2 Overige bijzonderheden

Ten slotte is het belangrijk te vermelden dat 43 van de 173 ondervraagde aanstaande leraren (25%) overwogen heeft om met de opleiding te stoppen. Waarvan drie ondervraagden dit in de periode tussen oktober 2008 en maart 2009 daadwerkelijk gedaan hebben. 44% van de aanstaande leraren die overwogen hebben om met de opleiding te stoppen geeft de werkdruk als hoofdoorzaak aan, 23% noemt de hoge moeilijkheidsgraad van de opleiding en 1% twijfelde juist in verband met een te lage moeilijkheidsgraad. Daarnaast geeft 23% aan vooraf andere verwachtingen van de opleiding te hebben gehad, waardoor de opleiding nu tegenvalt.

Daarnaast is het opvallend dat aanstaande leraren en lerarenopleiders toevoegingen gedaan hebben op de vragenlijst die in elkaars verlengde liggen. Zo hebben ze beiden aangegeven dat de organisatie van het onderwijs nog niet optimaal is. Met name de planning van de herkansingen, de inschrijfmomenten voor toetsing en de verdeling van uren over de vakken en het jaar laat nog te wensen over. Ook wordt het in onvoldoende mate voorbereiden van aanstaande leraren op de gehanteerde toetsvorm door beide groepen genoemd. Ten slotte wordt door beide groepen de nadruk gelegd op de hoge werkdruk voor zowel aanstaande leraren als docenten.

Aanstaande leraren geven aan dat docenten ondanks de hoge werkdruk voldoende tijd investeren in het creëren van een goede sfeer en persoonlijke relaties, wat als belangrijk ervaren wordt.

5. Conclusie

Het doel van dit onderzoek is bij te dragen aan het zicht op de door de lerarenopleiding te beïnvloeden kenmerken van ‘studeerbaarheid’. Studeerbaarheid is een ruim begrip en er kan worden gesteld dat bij aanvang van dit onderzoek nog vele concepten rondom het begrip studeerbaarheid onderzocht dienden te worden. In dit onderzoek is onder andere getracht een kader met kenmerken van een studeerbare lerarenopleiding te ontwikkelen. Opvallend is dat achteraf blijkt dat in dezelfde periode een vergelijkbaar onderzoek heeft plaatsgevonden waarin grofweg dezelfde kenmerken en elementen werden onderscheiden als in dit onderzoek. Stichting studiekeuze 1,2,3 (2009) heeft in een vragenlijst, die bestemd is voor alle studenten in het hoger onderwijs, grotendeels dezelfde kenmerken en elementen opgenomen als in dit onderzoek het geval was. Hieruit kan geconcludeerd worden dat dit onderzoek een hoge representatieve afspiegeling van het kennisdomein kent, wat op een hoge inhoudsvaliditeit van dit onderzoek duidt.

Gezien de hoge toegekende invloed aan alle kenmerken van studeerbaarheid door zowel aanstaande leraren als lerarenopleiders kan geconcludeerd worden dat alle in dit onderzoek onderscheiden beïnvloedbare kenmerken van studeerbaarheid bepalend zijn voor de studeerbaarheid van de lerarenopleiding. Dit betekent dat de lerarenopleiders met al deze kenmerken rekening dienen te houden willen ze een studeerbare opleiding realiseren. Een opvallend resultaat bij deze deelvraag is dat de aanstaande leraren meer invloed toekenden aan het kenmerk ‘kennis van docenten’, dan de lerarenopleiders. Het is dan ook van belang dat de lerarenopleiders inspelen op de sterke behoefte van de aanstaande leraren om voldoende kennis van docenten te ervaren. Doordat lerarenopleiders hier zelf minder invloed aan toekennen bestaat het risico dat ze deze sterke behoefte van aanstaande leraren over het hoofd zien.

Gezien de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid worden ervaren, laten de resultaten zien dat de aanstaande leraren alle onderzochte kenmerken van studeerbaarheid in voldoende mate ervaren. Hierdoor is het heel aannemelijk dat de aanstaande leraren de opleiding als voldoende studeerbaar ervaren. De lerarenopleiders zijn echter van mening dat de aanstaande leraren gemiddeld niet over voldoende kennis en vaardigheden beschikken, waardoor de opleiding volgens hen niet optimaal studeerbaar voor hen is. De kans bestaat dat de lerarenopleiders de waarheid beter benaderen dan de aanstaande leraren. Aangezien zowel kennis als vaardigheden van aanstaande leraren volgens beide groepen veel invloed heeft, kan hierdoor het grote aantal aanstaande leraren dat het niet redt om de vereiste studieopbrengst binnen de daarvoor gestelde tijd te bereiken voor een groot deel worden verklaard. Om deze conclusie hard te maken is het echter noodzakelijk om te

achterhalen of de lerarenopleiders hier werkelijk meer zicht op hebben dan de aanstaande leraren zelf en dient nagegaan te worden of de eigenschappen van de student een dergelijk grote invloed hebben op de studeerbaarheid.

Verder zijn er tussen de subgroepen aanstaande leraren enkele opvallende verschillen te onderscheiden. Zo is er sprake van een zwak positief verband tussen de leeftijd van aanstaande leraren en de kenmerken 'kennis van docenten', 'houdingen van docenten' en 'houdingen van aanstaande leraren'. Naar mate aanstaande leraren ouder worden, ervaren ze deze kenmerken in hogere mate. Aangezien de drie kenmerken volgens aanstaande leraren een vrij grote invloed hebben op de studeerbaarheid, wijst dit erop dat naar mate de aanstaande leraren ouder worden, ze de opleiding als lichtelijk meer studeerbaar zullen ervaren. Aangezien het om zwakke verbanden gaat, zal de ervaren studeerbaarheid bij toenemende leeftijd niet zeer sterk toenemen. Daarnaast werden verschillen onderscheiden in de ervaren mate van aanwezigheid van kenmerken van studeerbaarheid tussen aanstaande leraren van verschillende studiejaar. De aanstaande leraren van het derde en vierde studiejaar ervaren een lagere mate van didactische werkvormen die aansluiten bij de doelstelling van het onderwijs. Aanstaande leraren van het derde studiejaar ervaren een lagere aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling van het onderwijs in vergelijking met de andere studiejaar. Gezien deze verschillen zou het verstandig zijn goed te kijken naar het verschil in onderwijsaanbod tussen de eerste (eerste en tweede studiejaar) en tweede (derde en vierde studiejaar) fase van de lerarenopleiding. Het lijkt erop dat het onderwijsaanbod vanaf het derde studiejaar gezien de didactische werkvormen en de organisatie niet optimaal tegemoet komt aan de kenmerken van studeerbaarheid. Waar de knelpunten precies zitten zou nader onderzocht dienen te worden.

Tevens laten de resultaten zien dat alle kenmerken van studeerbaarheid in meer of mindere mate met elkaar samenhangen, waardoor alle verwachte relaties zijn bevestigd én zelfs meer relaties zijn aangetoond. Het matige verband tussen 'vaardigheden van docenten' en 'beschikbaarheid van docenten' wijst erop dat naar mate docenten beter en meer beschikbaar zijn, aanstaande leraren betere en meerdere vaardigheden van docenten ervaren. Meer begeleiding van docenten betekent echter niet per definitie betere begeleiding van docenten, hoewel dit bij de onderzochte lerarenopleiding wel het geval lijkt te zijn. Een causaal verband tussen 'beschikbaarheid van docenten' en 'vaardigheden van docenten' kan met dit onderzoek echter niet aangetoond worden, waardoor ook met een tegengesteld verband rekening gehouden dient te worden. Het kan ook zo zijn dat naar mate docenten betere vaardigheden laten zien, ze meer en beter beschikbaar zijn, al lijkt deze verklaring minder plausibel. De verwachte samenhang tussen 'aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling' en 'houdingen van aanstaande leraren' bleek sterk, wat er op zou kunnen wijzen dat een goede aansluiting van de

leerinhoud bij de doelstelling van het onderwijs een positief effect heeft op de houdingen van aanstaande leraren. Echter dient ook nu met een tegengesteld causaal verband rekening gehouden te worden, al lijkt een tegengesteld causaal verband wederom minder plausibel.

Ter aanvulling van de onderzoeksvragen werd nagaan of er een relatie bestond tussen de mate van studievertraging en de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid ervaren worden. Er werden zes negatieve correlaties gevonden op invloedrijke kenmerken, waardoor het aannemelijk is dat naar mate aanstaande leraren een lagere mate van kenmerken van studeerbaarheid ervaren ze meer studievertraging opdoen óf dat naar mate aanstaande leraren een hogere mate van studievertraging hebben opgedaan ze de kenmerken in lagere mate ervaren. De eerste verklaring lijkt het meest logisch, al kan deze relatie met dit onderzoek niet hardgemaakt worden.

6. *Discussie*

6.1 *Methodologische discussie*

Bij de interpretatie van de resultaten dient rekening gehouden te worden met het feit dat het onderzoek met enkele methodologische tekortkomingen kampt, welke de resultaten van het onderzoek kunnen beïnvloeden.

In de eerste plaats zijn vraagtekens te zetten bij de generaliseerbaarheid van de resultaten, aangezien het onderzoek is uitgevoerd op één lerarenopleiding in Nederland. Er dient rekening gehouden te worden met het feit dat resultaten op andere opleidingen in Nederland en zeker in andere landen anders uit hadden kunnen vallen. Een vervolgonderzoek op grotere schaal wordt dan ook aanbevolen.

Er zijn ook vraagtekens te zetten bij de geldigheid van de vergelijkingen tussen aanstaande leraren en lerarenopleiders en verschillende subgroepen aanstaande leraren, aangezien het om organisatorische redenen niet gelukt is om de omstandigheden over de gehele linie gelijk te houden én omdat de respons per wijze van afname verschillend was, waardoor kleinere en grotere groepen noodgedwongen met elkaar vergeleken zijn. Het is de vraag of de inzet van de toets Pillai's trace dit in voldoende mate heeft kunnen corrigeren. Ondanks een hoge respons bij de in de tutorgroepen plenair afgenomen vragenlijsten zijn er ook vraagtekens te zetten bij de betrouwbaarheid van deze resultaten, omdat de selectiviteit van de steekproef een rol speelt. Er dient bij de interpretatie van de resultaten rekening gehouden te worden met een kans dat de aanstaande leraren die deze bijeenkomst bijgewoond hebben in beantwoording verschillen van degenen die de bijeenkomst niet bijgewoond hebben. In vergelijkbare onderzoeken zijn verschillen in beantwoording van studenten die wel en niet aanwezig zijn tijdens plenaire bijeenkomsten namelijk aangetoond (Bruinsma, 2003).

Daarnaast zijn enkele vraagtekens te zetten bij de kwaliteit van de vragenlijst. Door het grote aantal elementen dat in het onderzoek is meegenomen, is elk element met slechts één stelling gemeten, waardoor het niet mogelijk was om de betrouwbaarheid van ieder element vast te stellen. Doordat dit onderzoek hierdoor een breedteonderzoek is, wordt aangeraden om hierop aansluitend een diepteonderzoek te doen naar enkele elementen van studeerbaarheid en hun samenhang, waarbij de elementen met meerdere consistente vragen gemeten worden. Verder blijkt achteraf dat ruim 25% van de bevroegde aanstaande leraren het moeilijk vond om aan te geven hoeveel invloed het element volgens hen heeft op de studeerbaarheid, waardoor zij zeer onbetrouwbare antwoorden hebben gegeven. Zij hebben bijvoorbeeld vijftien maal achter elkaar hetzelfde getal op de Likert-schaal aangegeven, waardoor deze respondenten niet zijn meegenomen in de analyses. Hierdoor bleef een kleinere groep over en zijn de invloeden op studeerbaarheid volgens een selecte groep aanstaande

leraren in kaart gebracht. Opvallend was ook dat de invloed op studeerbaarheid gedeeltelijk overeenkomt met de ervaren studeerbaarheid, waaruit opgemaakt kan worden dat een deel van de aanstaande leraren de procedure van de vragenlijst niet goed begrepen heeft. De geconcludeerde invloeden op studeerbaarheid dienen dan ook met enige voorzichtigheid benaderd te worden. Ook bestaat er bij aanstaande leraren die de deeltijdopleiding volgen en de lerarenopleiders een kans dat er sprake is geweest van enquêtemoeheid, aangezien zij in de periode van de afname van de vragenlijst meerdere vragenlijsten aangeboden hebben kregen. Er bestaat een kans dat zij de vragenlijst minder geconcentreerd en negatiever ingevuld hebben, dan dat ze op een ander moment in het jaar gedaan zouden hebben.

Ten slotte zijn vragen te stellen bij de geschiktheid van de zelfevaluaties om eigenschappen van studenten en docenten in kaart te brengen. Hardop denkprotocollen en observaties zouden hier meer geschikt voor zijn, maar was in verband met tijdsdruk niet realiseerbaar. Het zou goed zijn als er in vervolgonderzoek op een dergelijke wijze gekeken zou kunnen worden naar de eigenschappen van studenten en docenten.

6.2 Discussie met betrekking tot onderzoeksresultaten

Dit onderzoek ondersteunt verschillende resultaten zoals gevonden in de literatuur en toont aan de andere kant enkele opmerkelijke verschillen met eerder onderzoek.

In overeenstemming met Bruinsma (2003) blijken vele kenmerken invloed te hebben op studeerbaarheid. Bruinsma (2003) concludeert dat zowel de motivatie, kennis en vaardigheden van de student, de vaardigheden en houdingen van de docent, als enkele eigenschappen van het onderwijsaanbod (zoals de studielast, het aantal contacturen en de kwaliteit van toetsing) grote invloed hebben op de studieopbrengst. De invloed van al deze kenmerken wordt door dit onderzoek ondersteund.

Daarnaast blijken de eigenschappen van de student net zoals van Bruinsma (2003) en Van den Berg en Hofman (2005) concluderen grote invloed te hebben op het wel of niet binnen de daarvoor gestelde tijd behalen van de vereiste studieopbrengst. Van den Berg en Hofman (2005) concluderen zelfs dat ongeveer 95% van de variantie van studievoortgang verklaart wordt door eigenschappen van de student en slechts 5% door de eigenschappen van het onderwijsaanbod. Deze conclusie kan verklaren dat vele kenmerken van studeerbaarheid door zowel aanstaande leraren en lerarenopleiders in voldoende mate worden ervaren én dat de aanstaande leraren gemiddeld toch veel studievertraging opdoen en zelfs uitvallen, omdat enkele kenmerken van de aanstaande leraren (welke zeer invloedrijk blijken te zijn) door lerarenopleiders in onvoldoende mate ervaren worden.

In overeenstemming met de verwachting van Hopkins (2001) zijn enkele verschillen tussen subgroepen aanstaande leraren te onderscheiden. Al komen deze verschillen niet in alle gevallen overeen met wat op basis van literatuur kon worden verwacht. Wat bijvoorbeeld het geval was bij de vergelijking van aanstaande leraren van verschillende leeftijden in de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid ervaren worden. Op basis van onderzoek van Van der Hulst en Jansen (2002), waarin geconcludeerd wordt dat jongere studenten meer kans hebben op een hoge studieopbrengst en weinig studievertraging aangezien ze hun vooropleiding soepel hebben doorlopen en over meer financiële middelen beschikken dan oudere studenten, zou men verwachten dat jongere aanstaande leraren een hogere studeerbaarheid ervaren dan oudere aanstaande leraren. De resultaten van dit onderzoek kunnen deze conclusie niet ondersteunen. Aanstaande leraren van een hogere leeftijd blijken zelfs enkele kenmerken van studeerbaarheid in hogere mate te ervaren dan de jongere aanstaande leraren.

De verschillen die zijn gevonden tussen aanstaande leraren van verschillende studie jaren, wijzen erop dat enkele kenmerken van het onderwijsaanbod in de fase waarin competenties centraal staan niet optimaal bijdragen aan studeerbaarheid. Dit is niet zeer verrassend aangezien er volgens Klink, van der Boon en Schlusmans (2007) nog grote onduidelijkheid bestaat over de wijze waarop het competentiegericht onderwijs ingericht moet worden. Er dienen nog enkele slagen gemaakt te worden wil hier meer duidelijk over zijn.

Echter konden enkele op basis van eerder onderzoek verwachte verschillen tussen subgroepen in dit onderzoek niet worden aangetoond. Het is opvallend dat er met de Bonferroni methode geen verschillen in sekse van aanstaande leraren te onderscheiden zijn in de mate waarin de kenmerken van studeerbaarheid ervaren worden. Wanneer de Bonferroni toets niet wordt toegepast zijn echter wel enkele verschillen tussen mannen en vrouwen te onderscheiden. Dan kan geconcludeerd worden dat de mannelijke aanstaande leraren een lagere mate van studeerbaarheid ervaren. Wat op basis van eerder onderzoek kon worden verwacht. Geerdink (2007) concludeert namelijk dat mannelijke aanstaande leraren door de opleiding minder goed bediend worden dan vrouwelijke aanstaande leraren, waardoor het voor hen lastiger is om binnen de gestelde tijd aan de vereiste studieopbrengst te voldoen. De in dit onderzoek gevonden verschillen tussen mannen en vrouwen zijn echter zo klein dat ze in een onderzoek waarin meerdere vergelijkingen worden gemaakt niet naar voren komen.

Verder is het opvallend dat er geen verschillen zijn gevonden tussen de aanstaande leraren die de voltijd- en de deeltijdopleiding volgen. Het sectorbestuur onderwijsarbeidsmarkt (2002) concludeert dat minder aanstaande leraren die de lerarenopleiding in deeltijd volgen de vereiste studieopbrengst binnen de daarvoor gestelde tijd behalen, dan aanstaande leraren die de voltijdopleiding volgen. Op basis van dit onderzoek zou verwacht worden dat de aanstaande leraren die de lerarenopleiding in deeltijd volgen een lagere mate van

studeerbaarheid ervaren. Wat in dit onderzoek niet konden worden aangetoond. Tevens zou men verwachten dat de subgroepen welke gevormd zijn op basis van de vooropleiding van elkaar zouden verschillen, aangezien de vooropleiding van de aanstaande leraar een indicatie van het aanvangsniveau van de kennis en vaardigheden van de aanstaande leraar is. Omdat de kennis en vaardigheden van de aanstaande leraren grote invloed hebben op de mate waarin de aanstaande leraar in staat is om binnen de gestelde tijd de vereiste leeropbrengst te behalen (Bruinsma, 2003; Van den Berg en Hofman, 2005), kan worden verwacht dat aanstaande leraren met een MBO, HAVO en VWO/Atheneum/Gymnasium achtereenvolgens de opleiding als meer studeerbaar zouden ervaren. Er is een kans dat de MBO'ers inmiddels dermate veel ervaring hebben opgedaan in het onderwijs dat dit als verklaring voor het niet vinden van deze verwachte verschillen gegeven kan worden. Vervolgonderzoek zou uitsluitsel kunnen geven.

In overeenstemming met Schelfhout et al. (2006), hebben de kenmerken binnen de vier componenten onderling invloed op elkaar. De sterke samenhang tussen de kenmerken 'houdingen van aanstaande leraren' en 'aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling' komt overeen met onderzoek van Bijleveld (1993), waarin hij aangeeft dat de hoeveelheid leerinhoud invloed heeft op de motivatie van studenten. In dit onderzoek wordt deze relatie dus zelfs breder getrokken, aangezien het om grotere kenmerken gaat. De matige samenhang tussen de andere twee kenmerken 'vaardigheden van docenten' en 'beschikbaarheid van docenten' werd in de bestudeerde onderzoeken niet eerder onderzocht. Het lijkt echter om een plausibele relatie te gaan, welke door middel van vervolgonderzoek bevestigd of verworpen zou kunnen worden.

Daarnaast sluit de getrokken conclusie over een samenhang tussen studeerbaarheid en studievoortgang aan bij de inspectie van het onderwijs (2003). Zij stellen dat de studeerbaarheid van een opleiding samenhangt met studievoortgang, wat op basis van dit onderzoek kan worden ondersteund. Studenten die een lagere mate van kenmerken van studeerbaarheid ervaren beschikken over een lagere studievoortgang.

Ten slotte rijst nog één overkoepelende vraag: 'wordt het geen tijd om het tijdsaspect uit het begrip studeerbaarheid te verwijderen?'. In een tijd waar het constructivisme de boventoon voert en het onderwijs zoveel mogelijk wordt gericht op de ontwikkeling van de individuele student, zijn vraagtekens te zetten bij de gepastheid van een tijdslimiet. Er zou gekeken moeten worden naar wat er nodig is om de individuele aanstaande leraar de mogelijkheid te bieden om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, waarbij tijdsdruk een ondergeschikte rol in zou moeten nemen.

Literatuurlijst

- Van den Berg, M.N. (2002). *Studeren? (g)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996 – 2000*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration. *Research in Higher Education*, 39 (2), 103-119.
- Bijleveld, R. J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking*. Dissertation. Enschede: University of Twente.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: Factors that determine outcomes of university education*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling.
- Commissie Studeerbaarheid. (1992). *Te doen of niet te doen. Advies over de studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschapsbeleid.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Ferguson, R. F. (1998). *Teacher perceptions and the black-white test scoregap*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Geerdink, G. M. T. (2007). *Diversiteit op de PABO: Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen-Apedoorn: Garant.
- Griffith, S. A. (2008). A proposed model for assessing quality of education. *International Review Education*, 54 (1), 99-112.
- Hofman, A., & Van der Berg, M. V. D. (2000). Determinants of study progress: The impact of student curricular, and contextual factors on study progress in university education. *Higher Education in Europe*, 25 (1), 93-110.
- Hofman, W. H. A., & Van der Berg, M. N. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Holleman, J.W. (1993). *Over studielast en studeerbaarheid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Inspectie van het Onderwijs. (1998). *Studeerbaarheid in het hoger onderwijs 1998*. Den Haag: SDU.

- Inspectie van het Onderwijs. (2003). *Studeerbaarheid in het hoger onderwijs 2003*. Den Haag: SDU.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243-254.
- Jansen, E. P. W. A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang: een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Groningen: GION, Gronings Instituut voor onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, afdeling COWOG, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jansen, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435.
- Klink, M. R., Van der, Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competences and vocational higher education: Now and in future. *European Journal of Vocational Training*, 30, 67-82.
- Landelijke Studentenvakbond [LSVb]. (1995). *LSVb-conferentie Kwaliteit en Studeerbaarheid*. Gevonden op 25 november 2008, op <http://www.narmar.nl/Archief/LSVb/publicaties/kwst.htm>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *3000x beter: slotrapport Studeerbaarheidsfonds*. Gevonden op 25 november 2008 op <http://www.minocw.nl/documenten/3000xbeter.pdf>.
- Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs [Nuffic]. (1994). *Dutch-English terminology for describing higher education in the Netherlands*. Gevonden op 21 mei 2009 op <http://nufficglossary.nuffic.nl/>.
- Netherlands Quality Agency [NQA] (2007). *NQA Protocol 2008, HBO-Bacheloropleiding, Operationalisering criteria accreditatiekader bestaande opleiding*. Utrecht: Netherlands Quality Agency.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Popeijus, H. L. (2003). *Het onderwijsaanbod van wet tot keuze. Een onderzoek naar het beslisproces voor de keuze van een onderwijsaanbod voor begrijpend lezen op scholen in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: M. H. Popeijus.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssen, S., Struyven, K., Gielen, S., & Sierens, E. (2006). Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 874-897.

- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2007). *Cijfers en trends*. Gevonden op 9 februari 2009 op <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/cijfers-en-trends/2007/vooraanmeldingen-pabos-en-uitstroom-eerste-jaars>.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2002). *Studierendement na vijf jaar studie*. Gevonden op 6 mei 2009 op <http://jaarboek.onderwijsarbeidsmarkt.nl/index.bms?verb=showitem&item=9.33.1>
- Sleeter, C. (2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. In W. Secada (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25 (pp.209–250). Washington DC: American Educational Research Association.
- Stichting studiekeuze 1, 2, 3 (2009). *Nationale studenten enquête*. Gevonden op 10 april 2009 op <http://www.nse.nl>
- Stokking, K. M. (2003). *Organiseren van ontwikkeling tussen vraag en aanbod: notities bij de Bachelor-Master ambities van de Universiteit Utrecht*. Utrecht: Capaciteitsgroep onderwijskunde.
- Stokking, K. M., Leenders, F. J., De Jong, J. A., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329-350.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An Exploratory Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (3-4), 165-184.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89 -125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687–700.
- Valcke, M. (2000). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van der Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education* 50, 413–446.
- Van Eijl, P., Wolfensberger, M. V. C., & Schreve- Brinkman, L. (2006) *Talent leren excelleren*. Utrecht: Plusnetwerk.
- Van der Hulst, M., & Jansen, E. (2002). Effects of curriculum organization on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 43 (4), 489-506.
- Vereniging van universiteiten [VSNU]. (1998). *Studeerbaarheid en kwaliteitszorg beoordeeld*. Utrecht: VSNU

- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30* (6), 707–722.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26* (1,2), 27-47.

Bijlagen

Bijlage A: Interviewguide aanstaande leraren

Datum interview:

Locatie interview:

Tijd:

Interviewer:

Geïnterviewde:

Klas:

Inleiding

Vanuit het team zijn geluiden te horen dat een vrij groot aantal aanstaande leraren vertraging opdoet of met de opleiding stopt, wat met de studeerbaarheid van de opleiding te maken kan hebben. Vandaar dat ik onderzoek doe naar de kenmerken van studeerbaarheid, hoe aanstaande leraren de studeerbaarheid van de lerarenopleiding ervaren en aan welke kenmerken de aanstaande leraren het meeste belang hechten. Graag zou ik je enkele vragen stellen.

1. Wat maakt een opleiding studeerbaar volgens jou?
2. Wat versta jij onder studeerbaarheid?

Datum interview:

Locatie interview:

Tijd:

Interviewer:

Geïnterviewde:

Functie:

Speciale taken:

Aantal jaren werkzaam op deze lerarenopleiding:

Inleiding

Vanuit het team zijn geluiden te horen dat een vrij groot aantal aanstaande leraren vertraging opdoet of met de opleiding stopt, wat met de studeerbaarheid van de opleiding te maken kan hebben. Vandaar dat ik onderzoek doe naar de kenmerken van studeerbaarheid, hoe aanstaande leraren de studeerbaarheid van de lerarenopleiding ervaren en aan welke kenmerken de aanstaande leraren het meeste belang hechten. Graag zou ik u enkele vragen stellen. Is het goed dat ik het interview opneem, zodat ik de informatie beter kan verwerken en analyseren?

1. Wat versta jij onder studeerbaarheid?
2. Wat maakt een opleiding studeerbaar volgens jou?
3. Welke kenmerken spelen volgens jou een rol bij de studeerbaarheid van de lerarenopleiding?
-Waaruit blijkt dit?
4. Kan je van de genoemde kenmerken door middel van het toekennen van ++, +, +/- aangeven in welke mate ze volgens jou van invloed zijn op de studeerbaarheid van de lerarenopleiding?
5. Vanaf wanneer dient de lerarenopleiding studeerbaar te zijn?
6. In hoeverre is de lerarenopleiding volgens jou momenteel studeerbaar? En volgens andere docenten?
7. Wat zijn volgens jou de belangrijkste oorzaken voor de huidige mate van studeerbaarheid van de lerarenopleiding?
8. Welke veranderingen zouden volgens jou eventueel plaats moeten vinden om de studeerbaarheid van de lerarenopleiding te verhogen?
9. Om de studeerbaarheid van de lerarenopleiding aan het licht te brengen zullen de betrokken deelnemers bevroegd moeten worden. Welke vragen zou jij in elk geval opnemen om relevante antwoorden over de studeerbaarheid van de lerarenopleiding te verkrijgen?
10. Zijn er eerdere onderzoeken op de lerarenopleiding gedaan die te maken hadden met studeerbaarheid?
11. Wat verwacht en hoop je dat dit onderzoek voor de lerarenopleiding op zal leveren?
12. Wat zou je (verder nog) willen weten over studeerbaarheid op de lerarenopleiding?
13. Zijn er nog aanvullende punten die je kwijt wilt over de studeerbaarheid van de lerarenopleiding?

Bijlage C: Toetsmatrijs

In tabel 1a,b,c,d en e zijn de toetsmatrijzen van het begrip studeerbaarheid weergegeven.

Tabel 1a						
Toetsmatrijs oriënterende functie van de propedeuse, selectiefunctie van de propedeuse en aansluiting op de vooropleiding						
Begrip	Component	Kennis, vaardigheden, houdingen	Kenmerk	Element	Stelling in de vragenlijst voor aanstaande leraren	Stelling in de vragenlijst voor lerarenopleiders
1.Studeerbaarheid	1.1 Eigen-schappen onderwijs-aanbod		1.1.1. Oriënterende functie van de propedeuse	a. Adequate informatieverstrekking in het eerste jaar b. Aanbieden inleidende kennis c. Aanbieden inleidende vaardigheden d. Aanbieden inleidende houdingen	a. Ik heb in het eerste jaar voldoende informatie over de opleiding en het beroep ontvangen b. In het eerste jaar is voldoende kennis aan bod gekomen c. Tijdens de propedeuse zijn er voldoende vaardigheden aangeboden d. Tijdens de propedeuse heb ik realistische verwachtingen gekregen van houdingen die passen bij een leraar basisonderwijs	a In het eerste jaar hebben de studenten voldoende informatie over de opleiding en het beroep ontvangen b In het eerste jaar is voldoende kennis aan bod gekomen c Tijdens de propedeuse zijn er voldoende vaardigheden aangeboden d Tijdens de propedeuse hebben studenten realistische verwachtingen gekregen van houdingen die passen bij een leraar basisonderwijs
			1.1.2. Selectiefunctie van de propedeuse	a. Toelaten geschikte studenten tot het tweede studiejaar b. Ongemotiveerde en ongetalenteerde studenten naar een geschiktere opleiding doorverwijzen	a. Alle studenten die het hbo-niveau aankunnen en het in zich hebben om een goede leraar te worden krijgen toegang tot het tweede studiejaar b. Alle studenten die het hbo-niveau niet aankunnen en ongeschikt zijn om leraar te worden krijgen na het eerste jaar een bindend negatief studieadvies	a Alle studenten die het hbo-niveau aankunnen en het in zich hebben om een goede leraar te worden krijgen toegang tot het tweede studiejaar b Alle studenten die het hbo-niveau niet aankunnen en ongeschikt zijn om leraar te worden krijgen na het eerste jaar een bindend negatief studieadvies
			1.1.3. Aansluiting op de vooropleiding	a. Aansluitende vorm b. Aansluitende kennis c. Aansluitende vaardigheden d. Aansluitende houdingen	a. De vormgeving van de opleiding sluit voldoende aan op mijn vooropleiding b. De in de opleiding aangeboden kennis sluit voldoende aan op de kennis die ik tijdens mijn vooropleiding heb opgedaan c. De vaardigheden die de opleiding van me vraagt sluiten voldoende aan bij de vaardigheden die ik me tijdens mijn vooropleiding eigen heb gemaakt d. De studie- en beroepshoudingen die de opleiding van mij vraagt sluiten voldoende aan bij die tijdens mijn vooropleiding van mij verwacht werden	a De vormgeving van de opleiding sluit voldoende aan op de vooropleiding van de studenten b De in de opleiding aangeboden kennis sluit voldoende aan op de kennis die de studenten tijdens hun vooropleiding hebben opgedaan c De vaardigheden die de opleiding van studenten vraagt sluiten voldoende aan bij de vaardigheden die ze zich tijdens hun vooropleiding eigen heb gemaakt d De studie- en beroepshoudingen die de opleiding van de studenten vraagt sluiten voldoende aan bij die tijdens de vooropleiding van hen verwacht werden

Tabel 1b

Toetsmatrijs aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling en aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling

Begrip	Component	Kennis, vaardigheden, houdingen	Kenmerk	Element	Stelling in de vragenlijst voor aanstaande leraren	Stelling in de vragenlijst voor lerarenopleiders
1.Studeerbaarheid	1.1 Eigen-schappen onderwijs-aanbod		1.1.4. Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling	<ul style="list-style-type: none"> a. Afwisseling werkvormen b. Uitdaging werkvormen c. Keuzemogelijkheden bieden d. Samenwerking stimuleren e. Verantwoordelijkheid bij de studenten leggen 	<ul style="list-style-type: none"> a. De werkvormen zijn voldoende afwisselend b. De werkvormen die docenten inzetten zijn voldoende uitdagend c. Er worden op de opleiding voldoende keuzemogelijkheden geboden d. De werkvormen stimuleren samenwerking voldoende e. 56 De werkvormen leggen voldoende verantwoordelijkheid bij mij 	<ul style="list-style-type: none"> a De werkvormen zijn voldoende afwisselend b De werkvormen die docenten inzetten zijn voldoende uitdagend c Er worden op de opleiding voldoende keuzemogelijkheden geboden d De werkvormen stimuleren samenwerking voldoende e De werkvormen leggen voldoende verantwoordelijkheid bij de studenten
			1.1.5. Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	<ul style="list-style-type: none"> a. Relevante kennis (theorieën, begrippen en methodes) komen aan bod b. Relevante vaardigheden komen aan bod c. Relevante beroepshoudingen d. Niveau van de leerinhoud e. Hoeveelheid van de leerinhoud f. Samenhang leerinhoud g. Geleidelijke overgang van student naar professional 	<ul style="list-style-type: none"> a. Er wordt voldoende nuttige kennis in de vorm van theorieën, begrippen en methodes aangeboden b. De vaardigheden die tijdens de opleiding aan bod komen zijn voldoende nuttig voor een leraar basisonderwijs c. Tijdens de opleiding worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld d. Ik kan het niveau van de leerinhoud voldoende aan e. Ik kan de aangeboden hoeveelheid leerinhoud voldoende aan f. De leerinhouden hangen voldoende samen g. Er is sprake van een voldoende geleidelijke overgang van student naar leraar basisonderwijs 	<ul style="list-style-type: none"> a Er wordt voldoende nuttige kennis in de vorm van theorieën, begrippen en methodes aangeboden b De vaardigheden die tijdens de opleiding aan bod komen zijn voldoende nuttig voor een leraar basisonderwijs c Tijdens de opleiding worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld d De studenten kunnen het niveau van de leerinhoud voldoende aan e De aangeboden hoeveelheid leerinhoud kunnen de studenten voldoende aan f De leerinhouden hangen voldoende samen g Er is sprake van een voldoende geleidelijke overgang van student naar leraar basisonderwijs

Tabel 1c Toetsmatrix aansluiting van de toetsing op de doelstelling en aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling						
Begrip	Component	Kennis, vaardigheden, houdingen	Kenmerk	Element	Stelling in de vragenlijst voor aanstaande leraren	Stelling in de vragenlijst voor lerarenopleiders
1. Studeerbaarheid	1.1 Eigenschappen onderwijsaanbod		1.1.6. Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	<ul style="list-style-type: none"> a. Toetsing kennis b. Toetsing vaardigheden c. Toetsing houdingen 	<ul style="list-style-type: none"> a. Mijn kennisniveau wordt voldoende getoetst b. Er wordt bij toetsing voldoende nagegaan of ik over de vereiste vaardigheden beschik c. Bij toetsing is er voldoende aandacht voor mijn beroepshoudingen 	<ul style="list-style-type: none"> a Het kennisniveau van studenten wordt voldoende getoetst b Er wordt bij toetsing voldoende nagegaan of de studenten over de vereiste vaardigheden beschikken c Bij toetsing is er voldoende aandacht voor de beroepshoudingen van studenten
				<ul style="list-style-type: none"> a. Validiteit van toetsen b. Betrouwbaarheid van toetsen 	<ul style="list-style-type: none"> a. De relevante leerinhouden worden voldoende getoetst b. De beoordeling die ik voor mijn toetsen krijg is voldoende onafhankelijk van toeval en van de docent die de beoordeling gegeven heeft 	<ul style="list-style-type: none"> a De relevante leerinhouden worden voldoende getoetst b De beoordeling die studenten voor hun toetsen krijgen is voldoende onafhankelijk van toeval en van de docent die de beoordeling gegeven heeft
				<ul style="list-style-type: none"> a. Bekendheid toetscriteria b. Genoeg beschikbare tijd bij toetsing c. Spreiding toetsen d. Genoeg herkansingsmogelijkheden 	<ul style="list-style-type: none"> a. Het is vooraf voldoende bekend aan welke criteria je moet voldoen om de toets te halen b. Bij een toets heb ik voldoende tijd tot mijn beschikking c. De toetsen zijn voldoende over het jaar verspreid d. Er zijn voldoende herkansingsmogelijkheden 	<ul style="list-style-type: none"> a Het is voor studenten vooraf voldoende bekend aan welke criteria ze moeten voldoen om de toets te halen b Bij een toets hebben studenten voldoende tijd tot hun beschikking c De toetsen zijn voldoende over het jaar verspreid d Er zijn voldoende herkansingsmogelijkheden
			1.1.7. Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	<ul style="list-style-type: none"> a. Spreiding studielast b. Enkele parallelle vakken c. Verhouding contacturen/zelfstudie d. Overzichtelijk onderwijsaanbod e. Tempo 	<ul style="list-style-type: none"> a. De studielast is voldoende over het blok verspreid b. Het aantal verschillende onderwerpen die tijdens een periode aan bod komen is voldoende te overzien c. De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren is voldoende d. Het onderwijsaanbod is voldoende overzichtelijk, ik weet 'wanneer' en 'wat' ik moet doen e. De leerinhoud wordt op een voldoende tempo aangeboden 	<ul style="list-style-type: none"> a De studielast is voldoende over het blok verspreid b Het aantal verschillende onderwerpen die tijdens een periode aan bod komen is voor studenten voldoende te overzien c De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren is voldoende d Het onderwijsaanbod is voldoende overzichtelijk, de studenten weten 'wanneer' en 'wat' ze moeten doen e. De leerinhoud wordt op een voldoende tempo aangeboden

Tabel 1d

Toetsmatrix parate kennis, instructievaardigheden, klasmanagementvaardigheden, begeleidingsvaardigheden, houdingen in omgang

Begrip	Component	Kennis, vaardigheden, houdingen	Kenmerk	Element	Stelling in de vragenlijst voor aanstaande leraren	Stelling in de vragenlijst voor lerarenopleiders
1. Studeerbaarheid	1.2 Docent-eigen-schap pen	1.2.1 Kennis	1.2.1.1 Parate kennis	a. Hoeveelheid parate kennis b. Niveau parate kennis	a. De docenten beschikken over voldoende parate kennis b. De parate kennis van docenten is van een voldoende niveau	a. De docenten beschikken over voldoende parate kennis b. De parate kennis van docenten is van een voldoende niveau
		1.2.2 Vaardigheden	1.2.2.1 Instructievaardigheden	a. Betekenisvolle instructie b. Instructiestrategieën voorzien van verschillende media c. Gedifferentieerde instructie	a. De docenten leggen de leerinhoud voldoende betekenisvol uit b. Bij instructies worden voldoende verschillende media gebruikt, zoals PowerPoint, film, foto's en verhalen c. De docenten passen de instructies voldoende op de verschillende studenten aan	a. De docenten leggen de leerinhoud voldoende betekenisvol uit b. Bij instructies worden voldoende verschillende media gebruikt, zoals PowerPoint, video, foto's en verhalen c. De docenten passen de instructies voldoende op de verschillende studenten aan
			1.2.2.2 Klasse-managementvaardigheden	a. Effectieve routines b. Effectieve procedures	a. De docenten hanteren bij het lesgeven en het begeleiden voldoende effectieve routines b. De docenten hanteren bij het lesgeven en het begeleiden voldoende effectieve procedures die automatisme opwekken	a. De docenten hanteren bij het lesgeven en het begeleiden voldoende effectieve routines b. De docenten hanteren bij het lesgeven en het begeleiden voldoende effectieve procedures die automatisme opwekken
1.2.2.3 Begeleidingsvaardigheden	a. Hulp bij het ontwikkelen van een effectief studiepatroon b. Begeleiding bij het maken van keuzes c. Hulp bij problemen	a. De docenten helpen mij voldoende bij het ontwikkelen van een goede studieaanpak b. De docenten helpen mij voldoende bij het maken van keuzes c. Bij problemen kunnen de docenten mij voldoende helpen	a. De docenten helpen de studenten voldoende bij het ontwikkelen van een effectieve studieaanpak b. De docenten helpen de studenten voldoende bij het maken van keuzes c. De docenten kunnen de studenten bij problemen voldoende helpen			
		1.2.3 Houdingen	1.2.3.1 houdingen in omgang	a. Uiten hoge verwachtingen van prestaties b. Uiten hoge verwachtingen van gedrag c. Respectvol gedrag d. Eerlijkheid e. Enthousiasme	a. De docenten hebben voldoende hoge verwachtingen van mijn prestaties b. De docenten hebben voldoende hoge verwachtingen van mijn gedrag c. De docenten tonen voldoende respect d. De docenten hebben een voldoende eerlijke persoonlijkheid e. De docenten stralen voldoende enthousiasme uit	a. De docenten hebben voldoende hoge verwachtingen van de prestaties van studenten b. De docenten hebben voldoende hoge verwachtingen van het gedrag van studenten c. De docenten tonen voldoende respect d. De docenten hebben een voldoende eerlijke persoonlijkheid e. De docenten stralen voldoende enthousiasme uit

Tabel 1e

Toetsmatrix parate kennis, informatieverwerkingsvaardigheden, planningsvaardigheden, betrokkenheid en motivatie

Begrip	Component	Kennis, vaardigheden, houdingen	Kenmerk	Element	Stelling in de vragenlijst voor aanstaande leraren	Stelling in de vragenlijst voor lerarenopleiders	
1. Studeerbaarheid	1.3 Studenteigenschappen	1.3.1. Kennis	1.3.1.1 Parate kennis	a. Hoeveelheid parate kennis b. Niveau parate kennis	a. Ik beschik over voldoende parate kennis (dat wat ik uit het hoofd ken) b. De kennis die ik uit mijn hoofd weet is van een voldoende niveau	a De studenten beschikken over voldoende parate kennis b De parate kennis van de studenten is van een voldoende niveau	
		1.3.2. Vaardigheden	1.3.2.1. Informatieverwerkingsvaardigheden	a. Opdoen kennis, vaardigheden, houdingen b. Opslaan kennis, vaardigheden, houdingen c. Gebruik van kennis, vaardigheden, houdingen	a. Ik maak kennis, vaardigheden en houdingen op een voldoende effectieve manier eigen b. Ik kan geleerde kennis, vaardigheden en houdingen voldoende onthouden c. Ik kan geleerde kennis, vaardigheden en houdingen voldoende in de praktijk inzetten	a De studenten maken zich kennis, vaardigheden en houdingen op een voldoende effectieve manier eigen b De studenten kunnen geleerde kennis, vaardigheden en houdingen voldoende onthouden c De studenten kunnen geleerde kennis, vaardigheden en houdingen voldoende in de praktijk inzetten	
				1.3.2.2 Planningsvaardigheden	a. Het maken van een studieplanning b. Houden aan een studieplanning	a. Ik ben voldoende in staat om een realistische studieplanning te maken b. Het lukt me voldoende om me aan mijn studieplanning te houden	a De studenten zijn voldoende in staat om een realistische studieplanning te maken b Het lukt de studenten voldoende om zich aan hun studieplanning te houden
				1.3.3. Houdingen	1.3.3.1 Betrokkenheid	a. Onderwijsaanbod volgen b. Zelfstandig studeren c. Thuis voelen op de opleiding	a. Ik ben voldoende aanwezig bij het onderwijsaanbod b. Ik studeer voldoende zelfstandig c. Ik voel me voldoende thuis op de opleiding
		1.3.3.2 Motivatie	a. Verwachting uitvoerbaarheid b. Ervaren waarde c. Emotionele reacties		a. Ik verwacht dat ik voldoende in huis heb op de opleiding met succes af te ronden b. De opleiding is voldoende waardevol c. De opleiding roept bij mij voldoende emotionele reacties op, zoals vreugde, bewondering, hoop en trots	a De studenten verwachten dat ze voldoende in huis hebben om de opleiding met succes af te ronden b De opleiding is voldoende waardevol c De opleiding roept bij de studenten voldoende emotionele reacties op, zoals vreugde, bewondering, hoop en trots	

Bijlage D: Kenmerken, elementen en item-rest-correlaties

Tabel 1a
Kenmerken van studeerbaarheid, bijbehorende elementen en de item-rest-correlaties per kenmerk van de aanstaande leraren

Kenmerken	Elementen	Item-rest-correlaties
1. Oriënterende functie van de propedeuse	1a. Informatieverstrekking in het propedeusejaar	,39
	1b. Aanbod inleidende kennis in het propedeusejaar	,52
	1c. Aanbod inleidende vaardigheden in het propedeusejaar	,48
	1d. Aanbod inleidende houdingen in het propedeusejaar	,41
2. Aansluiting op de vooropleiding	2a. Aansluiting onderwijsvormgeving op de vooropleiding	,61
	2b. Aansluiting kennis op de vooropleiding	,75
	2c. Aansluiting vaardigheden op de vooropleiding	,70
	2d. Aansluiting houdingen op de vooropleiding	,63
3. Aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling	3a. Afwisseling in werkvormen	,51
	3b. Uitdaging van werkvormen	,58
	3c. Aanbod werkvormen die keuzemogelijkheden bieden	,24
	3d. Aanbod werkvormen die samenwerking stimuleren	,42
	3e. Aanbod werkvormen die verantwoordelijkheid vragen	,23
	3f. Gebruik verschillende media tijdens instructie	,42
	3g. Betekenisvolheid instructie	,48
4. Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	4a. Aandacht voor relevante kennis	,41
	4b. Aandacht voor relevante vaardigheden	,43
	4c. Aandacht voor relevante beroepshoudingen	,38
	4d. Niveau van de leerinhoud	,26
	4e. Hoeveelheid van de leerinhoud	,22
	4f. Samenhang van de leerinhoud	,27
	4g. Overgang van aanstaande leraar naar professional	,22
5. Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	5a. Aandacht voor toetsing van kennis	,45
	5b. Aandacht voor toetsing van vaardigheden	,45
	5c. Aandacht voor toetsing van houdingen	,22
	5d. Validiteit van toetsing	,51
	5e. Betrouwbaarheid van toetsing	,24
	5f. Bekendheid toetscriteria	,30
	5g. Spreiding van toetsen	,30
5h. Hoeveelheid herkansingsmogelijkheden	,27	
6. Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	6a. Spreiding van de studielast	,19
	6b. Beperking in hoeveelheid parallelle vakken	,33
	6c. Balans tussen contacturen en zelfstudie	,31
	6d. Overzichtelijkheid onderwijsaanbod	,47
	6e. Tempo waarop het onderwijs aangeboden wordt	,36

Tabel 1b

Kenmerken van studeerbaarheid, bijbehorende elementen en de item-rest-correlaties per kenmerk van de aanstaande leraren

Kenmerken	Elementen	Item-rest-correlaties
7. Kennis docent	7a. Hoeveelheid parate kennis docent	,62
	7b. Niveau parate kennis docent	,62
8. Vaardigheden docent	8a. Realisatie gedifferentieerde instructie	,52
	8b. Inzet effectieve routines	,43
	8c. Inzet effectieve procedures	,55
	8d. Hulp bij het ontwikkelen van een effectief studiepatroon	,44
	8e. Begeleiding bij het maken van keuzes	,54
	8f. Hulp bij studieproblemen	,51
9. Houdingen docent	9a. Uiten hoge verwachtingen van prestaties van aanstaande leraren	,35
	9b. Uiten hoge verwachtingen van gedrag van aanstaande leraren	,41
	9c. Respectvol gedrag	,48
	9d. Eerlijkheid	,49
	9e. Enthousiasme	,42
10. Beschikbaarheid docent	10a. Aanwezigheid docent	,53
	10b. Beschikbare begeleidingstijd docent	,53
11. Kennis aanstaande leraar	11a. Hoeveelheid parate kennis aanstaande leraar	,70
	11b. Niveau parate kennis aanstaande leraar	,70
12. Vaardigheden aanstaande leraar	12a. Effectiviteit opdoen van kennis, vaardigheden, houdingen	,58
	12b. Effectiviteit onthouden van kennis, vaardigheden, houdingen	,48
	12c. Effectiviteit gebruik van kennis, vaardigheden, houdingen	,32
	12d. Bekwaamheid gezien het maken van een studieplanning	,58
	12e. Bekwaamheid gezien het houden aan een studieplanning	,64
13. Houdingen aanstaande leraar	13a. Verwachting uitvoerbaarheid van de opleiding	,34
	13b. Ervaren waarde van de opleiding	,34
	13c. Thuis voelen op de opleiding	,28
	13d. Emotionele reacties op de opleiding	,36
	13e. Aanwezigheid onderwijsaanbod	,30
	13f. Zelfstandig studeren	,34

Tabel 2a

Kenmerken van studeerbaarheid, bijbehorende elementen en de item-rest-correlaties per kenmerk van de lerarenopleiders

Kenmerken	Elementen	Item-rest-correlaties
1. Oriënterende functie van de propedeuse	1a. Informatieverstrekking in het propedeusejaar	,35
	1b. Aanbod inleidende kennis in het propedeusejaar	,60
	1c. Aanbod inleidende vaardigheden in het propedeusejaar	,57
	1d. Aanbod inleidende houdingen in het propedeusejaar	,49
2. Aansluiting op de vooropleiding	2a. Aansluiting onderwijsvormgeving op de vooropleiding	,46
	2b. Aansluiting kennis op de vooropleiding	,55
	2c. Aansluiting vaardigheden op de vooropleiding	,35
	2d. Aansluiting houdingen op de vooropleiding	,28
3. Aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling	3a. Afwisseling in werkvormen	,47
	3b. Uitdaging van werkvormen	,86
	3c. Aanbod werkvormen die keuzemogelijkheden bieden	,52
	3d. Aanbod werkvormen die samenwerking stimuleren	,08
	3e. Aanbod werkvormen die verantwoordelijkheid vragen	,42
	3f. Gebruik verschillende media tijdens instructie	,54
	3g. Betekenisvolheid instructie	,60
4. Aansluiting van de leerinhoud op de doelstelling	4a. Aandacht voor relevante kennis	,47
	4b. Aandacht voor relevante vaardigheden	,31
	4c. Aandacht voor relevante beroepshoudingen	,37
	4d. Niveau van de leerinhoud	,15
	4e. Hoeveelheid van de leerinhoud	-,14
	4f. Samenhang van de leerinhoud	,27
	4g. Overgang van aanstaande leraar naar professional	,07
5. Aansluiting van de toetsing op de doelstelling	5a. Aandacht voor toetsing van kennis	,59
	5b. Aandacht voor toetsing van vaardigheden	,69
	5c. Aandacht voor toetsing van houdingen	-,01
	5d. Validiteit van toetsing	,55
	5e. Betrouwbaarheid van toetsing	,32
	5f. Bekendheid toetscriteria	,24
	5g. Spreiding van toetsen	,23
	5h. Hoeveelheid herkansingsmogelijkheden	,25
6. Aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling	6a. Spreiding van de studielast	,12
	6b. Beperking in hoeveelheid parallelle vakken	,52
	6c. Balans tussen contacturen en zelfstudie	-,19
	6d. Overzichtelijkheid onderwijsaanbod	,46
	6e. Tempo waarop het onderwijs aangeboden wordt	,14

Tabel 2b

Kenmerken van studeerbaarheid, bijbehorende elementen en de item-rest-correlaties per kenmerk van de lerarenopleiders

Kenmerken	Elementen	Item-rest-correlaties
7. Kennis docent	7a. Hoeveelheid parate kennis docent	,86
	7b. Niveau parate kennis docent	,86
8. Vaardigheden docent	8a. Realisatie gedifferentieerde instructie	,57
	8b. Inzet effectieve routines	,58
	8c. Inzet effectieve procedures	,59
	8d. Hulp bij het ontwikkelen van een effectief studiepatroon	,46
	8e. Begeleiding bij het maken van keuzes	,53
	8f. Hulp bij studieproblemen	,41
9. Houdingen docent	9a. Uiten hoge verwachtingen van prestaties van aanstaande leraren	,47
	9b. Uiten hoge verwachtingen van gedrag van aanstaande leraren	,30
	9c. Respectvol gedrag	,50
	9d. Eerlijkheid	,32
	9e. Enthousiasme	,19
10. Beschikbaarheid docent	10a. Aanwezigheid docent	,47
	10b. Beschikbare begeleidingstijd docent	,47
11. Kennis aanstaande leraar	11a. Hoeveelheid parate kennis aanstaande leraar	,71
	11b. Niveau parate kennis aanstaande leraar	,71
12. Vaardigheden aanstaande leraar	12a. Effectiviteit opdoen van kennis, vaardigheden, houdingen	,37
	12b. Effectiviteit onthouden van kennis, vaardigheden, houdingen	,30
	12c. Effectiviteit gebruik van kennis, vaardigheden, houdingen	-,06
	12d. Bekwaamheid gezien het maken van een studieplanning	,26
	12e. Bekwaamheid gezien het houden aan een studieplanning	,17
13. Houdingen aanstaande leraar	13a. Verwachting uitvoerbaarheid van de opleiding	,05
	13b. Ervaren waarde van de opleiding	,32
	13c. Thuis voelen op de opleiding	,23
	13d. Emotionele reacties op de opleiding	,48
	13e. Aanwezigheid onderwijsaanbod	,18
	13f. Zelfstandig studeren	,34