

Inhoud

Redactioneel

Van de redactie 215
Gerard Baars

Artikelen

Vlaamse jongeren en STEM: een kwestie van keuzes maken 217
Jelle Boeve-de Pauw, Peter Van Petegem & Dries Lauwers

De onderzoekende houding van universitaire en reguliere pabostudenten 231
Jan Baan

Zijn stagegesprekken in het hbo reflectief en dialogisch? 245
Mariëtte Harlaar-Oostveen & Frans Meijers

Een onderzoek naar gepercipieerde kwaliteit van het onderwijs op basis
van een nieuwe theorie 257
Cedric Stalpers

Summaries 270

REDACTIONEEL

Van de redactie

Gerard Baars*

Voor u ligt het derde nummer van 2014 van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. In dit nummer is allereerst aandacht voor de motieven van Vlaamse jongeren voor het kiezen van een studierichting in het hoger onderwijs. Boeve-de Pauw, Lauwers en Van Petegem beschrijven meer specifiek of er verschillen zijn in motieven tussen jongeren die van plan zijn een wetenschappelijke of technische (STEM) richting te kiezen en jongeren die een andere richting willen volgen. In het artikel wordt een voorspellend model gepresenteerd voor het al dan niet kiezen van een STEM-richting op basis van factoren als interesse, plezier, zelfeffectiviteit en de lesaanpak van de leerkracht wetenschap en/of techniek.

Relevante (beroeps)praktijkervaringen helpen bij de beeldvorming en bij de keuzes om een passende studieloopbaan vorm te geven. Reflectie op deze praktijkervaringen is cruciaal. Harlaar-Oostveen en Meijers hebben onderzocht hoe docenten de kwaliteit van de reflectieve dialoog tijdens stagebegeleidingsgesprekken ervaren. Ze hebben een korte schriftelijke enquête afgenomen en vervolgens diepte-interviews gehouden met zeven stage-begeleidende docenten. In dit artikel wordt beschreven welke problemen docenten ondervinden bij het voeren van een (dialogisch-reflectief) gesprek met hun studenten. Op basis van hun empirische bevindingen formuleren de auteurs enkele concrete aanbevelingen om dit te verbeteren.

Het derde artikel van dit nummer gaat over de onderzoekende houding van universitaire en reguliere pabostudenten. In het artikel, geschreven door Baan, is het verschil in de onderzoekende houding tussen de universitaire pabo en de reguliere pabo onderzocht door analyse van lesmateriaal en een enquête onder 260 studenten. Uit deze studie blijkt onder andere dat op de universitaire pabo meer gewerkt wordt aan competenties met betrekking tot het uitvoeren van vooral kwantitatief onderzoek. Op de reguliere pabo wordt meer aandacht besteed aan kleinschalig praktijkgericht onderzoek. In het artikel worden ook andere verschillen tussen universitaire pabo- en reguliere pabostudenten beschreven op een aantal kerncompetenties op het gebied van onderzoek.

Dit nummer sluit af met een artikel waarin Stalpers ingaat op de gepercipieerde kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs, op basis van een nieuw conceptueel model. Het model, afgekort KOPOCK, is gebaseerd op vijftien jaar veldonderzoek in de non-profitsector en omvat de volgende variabelen: kerndienst (vakinhoud en lesstof), omgeving (het gebouw en de faciliteiten daarbinnen), personeel (de kennis en vaardigheden van docenten), organisatie & communicatie (het functio-

* Dr. Gerard Baars is directeur van Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam

neren van secundaire diensten en de organisatie als geheel) en klanten (de manier waarop klanten van een instelling met elkaar omgaan, ofwel de sfeer in de klas). Om het model te toetsen heeft Stalpers een vragenlijst uitgezet onder 582 studenten van vijf verschillende faculteiten in drie verschillende steden. In het artikel wordt getoetst welke van de hierboven beschreven variabelen de belangrijkste determinanten voor studenttevredenheid zijn.

We wensen u veel leesplezier!

ARTIKELEN

Vlaamse jongeren en STEM: een kwestie van keuzes maken

*Jelle Boeve-de Pauw, Peter Van Petegem & Dries Lauwers**

Deze studie handelt over de motieven van Vlaamse jongeren uit het laatste jaar van het secundair onderwijs voor het kiezen van een studierichting in het hoger onderwijs. Specifiek worden verschillen onderzocht tussen jongeren die van plan zijn een wetenschappelijke of technische (STEM) richting te kiezen versus jongeren die een andere richting plannen aan te vangen. Verder wordt aan de hand van een logistisch regressiemodel de keuze voor al dan niet STEM in het hoger onderwijs voorspeld op basis van factoren als interesse, plezier, zelfeffectiviteit en de lesaanpak van de leerkracht wetenschap en/of techniek. De resultaten geven onder andere aan dat voor STEM-kiezers de toekomstperspectieven die een opleiding biedt en de mogelijke beroepen die eruit voortvloeien van groter belang zijn dan voor de niet-STEM-kiezers. Bovendien blijkt uit de studie dat wanneer leerkrachten inzetten op onderzoekend leren in de lessen wetenschap en techniek, leerlingen vaker kiezen voor STEM-richtingen.

Probleemstelling

Nagenoeg jaarlijks verschijnen aan het begin van het nieuwe school- of academiejaar alarmerende berichten in de pers over het lage aantal studenten dat zich inschrijft voor technische, wetenschappelijke en ingenieursrichtingen in het secundair en hoger onderwijs. Het daaropvolgend tekort aan schoolverlaters uit deze STEM- (Science, Technology, Engineering en Mathematics) opleidingen veroorzaakt een structureel tekort aan werkzoekenden met wetenschappelijke en technische profielen, zoals bijvoorbeeld ingenieurs en technisch tekenaars. Het huidige onderzoek wil nagaan wat de verschillen zijn in de studiekeuzemotieven tussen Vlaamse jongeren die kiezen voor een STEM-richting en jongeren die kiezen voor een niet-STEM-richting.

* Dr. Jelle Boeve-de Pauw is verbonden aan de onderzoeksgroep EduBRON aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen. jelle.boevedepauw@uantwerpen.be Prof. dr. Peter Van Petegem leidt de onderzoeksgroep EduBRON aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen. Dries Lauwers was gedurende de loop van dit onderzoek verbonden aan de onderzoeksgroep EduBRON aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen.

Theoretisch kader

In de studie “*Gezocht: ingenieur (m/v)*” (Van Aerschot, Hermans, & Verhoeven, 2003) werden laatstejaars uit Vlaamse ASO-scholen (Algemeen Secundair Onderwijs, te vergelijken met vwo) bevestigd over hun studiekeuze in de overgang naar het hoger onderwijs. De studenten in de studie volgden allemaal een richting met wiskunde of exacte wetenschappen als hoofd- of bijoptie. Voor 97% van de respondenten had interesse “veel invloed” of “tamelijk veel invloed” op hun studiekeuze. In de studie “*Are you ready for the future?*” (Hauttekeete, 2007) werd dezelfde vraag gesteld aan leerlingen (16 tot 18 jaar oud) op Vlaamse secundaire scholen van zowel algemeen (ASO), technisch (TSO) als beroepsonderwijs (BSO). Voor 88% van de respondenten werd hun studiekeuze beïnvloed door hun persoonlijk interesse.

Naast interesse is ook zelfeffectiviteit een belangrijke aanleiding voor gedrag (bijv. het maken van keuzes; Bandura, 1997). Vlaamse studies bij leerlingen uit het secundair onderwijs sluiten hier bij aan. De jongeren vinden “goede scores” en “goed zijn in een vak” een belangrijke motivatie bij het maken van een keuze voor een studierichting in het hoger onderwijs (Hauttekeete, 2007). Alexander et al. (2011) toonden verder aan dat voor STEM-studenten uit het hoger onderwijs zelfeffectiviteit een belangrijk studiekeuzemotief was. Dezelfde studie toonde ook aan dat voor niet-STEM-studenten zelfeffectiviteit (m.b.t. hun eigen specifieke vakgebied) minder doorslaggevend blijkt te zijn dan voor STEM-studenten.

In Nederland voerde Motivaction onderzoek uit naar de beelden die jongeren hebben van wetenschap en techniek. Onder de noemer *bèta-mentaliteit* onderscheiden zij vier types jongeren: carrièrebèta’s, concrete bètatechnici, mensgerichte generalisten en non-bèta’s. Carrièrebèta’s zijn jongeren die voor STEM kiezen vanuit een theoretische interesse en vanuit een streven naar het bereiken van sociale status. Concrete bètatechnici daarentegen zijn sterk vaktechnisch geïnteresseerd en praktisch geïnteresseerd. In de groep van mensgerichte generalisten zien we veel jongeren die iets voor mensen willen betekenen en vanuit dat streven kiezen voor de zorg- en gezondheidssector. De non-bèta’s hebben geen voeling met de STEM-thematiek. Het onderzoek van Motivaction (2009) laat zien dat deze laatste groep klein is: slechts zo’n 13% van de Nederlandse jongeren geeft aan helemaal geen voeling te hebben met de STEM-thematiek. De groep waartoe een jongere behoort binnen het bèta-mentaliteit-denken vertaalt zich ten dele ook naar het beroep dat die jongere ambieert. Een factor die daar ook in meespeelt zijn de beroepsperspectieven.

Voor Vlaamse leerlingen uit secundair onderwijs van de derde graad is de perceptie van de toekomstige beroepsmogelijkheden na interesse de belangrijkste factor bij studiekeuze. Ze kiezen voor een studierichting die leidt naar een ‘boeiend beroep’ en een “job met toekomst” (Hauttekeete, 2007). Uit onderzoek blijkt eveneens dat de verwachte beschikbaarheid van jobs en het salaris, tenminste voor sommige studenten, een rol spelen bij het maken van een studiekeuze (Dick & Rallis, 1991).

Een recente reviewstudie toont dat mannen voornamelijk geïnteresseerd zijn in 'dingen' en vrouwen in 'mensen' (Su, Rounds, & Armstrong, 2009). Internationaal stelt men vast dat meisjes minder vaak dan jongens kiezen voor een STEM-richting in het secundair en het hoger onderwijs (Cronin & Roger, 1999; Van Langen, Rekers-Mombarg & Dekkers, 2006). Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door de genderverschillen in interesse in STEM, en door de gepercipieerde (persoonlijke en maatschappelijk) relevantie van STEM. Alternatief lijkt het onderzoek van Wang, Eccles en Kenny (2013) aan te geven dat meisjes dankzij hun sterke verbale vaardigheden meer opties hebben op de arbeidsmarkt en daardoor minder vaak dan jongens in een STEM-carrière terechtkomen. Hoe studietoelagen en beroepskeuzes ook geduid worden, belangrijk is dat het genderverschil er is en dat het in rekening gebracht dient te worden wanneer we verklaringen voor die keuzes willen onderzoeken.

Leerkrachten hebben een invloed op de zelfeffectiviteit van hun leerlingen. Ze kunnen fungeren als rolmodel en aanmoedigingen geven. Leerkrachten kunnen bovendien door hun manier van lesgeven de interesse van leerlingen voor hun vak vergroten. Dat kan op zijn beurt dan weer een invloed op de latere studiekeuze hebben. Onderzoek heeft aangetoond dat constructivistische lesmethoden een positieve impact hebben op het begrijpen van wetenschappelijke concepten en op de attitude tegenover wetenschap (Liang & Gabel, 2005). Wat hierbij aansluit is het begrip dat in het internationale kader met 'inquiry based learning' wordt aangeduid (De Groof, Donche, & Van Petegem, 2012). Het betreft een verzamelterm voor verschillende didactische benaderingen om leerlingen onderzoekskennis en -vaardigheden te laten opbouwen (Anderson, 2002).

Doel van de studie

De huidige studie onderzoekt de studiekeuzemotieven van Vlaamse jongeren in het laatste jaar van het secundair onderwijs. Deze jongeren staan voor de keuze: gaan ze verder studeren of gaan ze de arbeidsmarkt op? In het huidige onderzoek kijken we enkel naar die jongeren die van plan zijn het hoger onderwijs in te stromen. Belangrijk om aan te stippen is dat de studie geen generaliserende uitspraken wil doen over jongeren in Vlaanderen. Wel wil de studie inzoomen op verschillen in studiekeuzemotieven tussen jongeren die kiezen voor STEM in het hoger onderwijs en jongeren die kiezen voor een niet-STEM-studierichting. We schuiven in deze studie daarom twee onderzoeksvragen naar voor:

- 1 Welke zijn de studiekeuzemotieven van jongeren die voor STEM kiezen en van jongeren die niet voor STEM kiezen in het hoger onderwijs?
- 2 Welke factoren dragen bij in het al dan niet kiezen voor een STEM-richting in het hoger onderwijs?

Methode

Respondenten

In totaal werden 776 studenten uit het laatste jaar van het secundair onderwijs betrokken in dit onderzoek. Deze respondenten zijn afkomstig uit 35 verschillende scholen, en er werd gestreefd naar een spreiding over de verschillende onderwijsvormen¹ in het secundair onderwijs: 285 leerlingen zaten in het ASO, 365 in het TSO en 126 in het BSO. Daarvan zijn 526 respondenten jongens en 205 meisjes. Scholen werden in eerste instantie per brief uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek, en in tweede instantie per telefoon. In elke school werd een contactpersoon aangesteld voor de communicatie met het onderzoeksteam en voor het goede verloop van het onderzoek in haar of zijn school.

Instrumenten

Er was sprake van vragenlijsten die online werden verspreid naar de deelnemende scholen, en de leerlingen vulden ze klassikaal op school in. De gemiddelde duurtijd voor het vervullen van een vragenlijst was zo'n 20 minuten. We gaan in op de meting van de afhankelijke en verklarende variabelen.

Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele is de studiekeuze voor al dan niet een STEM-richting in het hoger onderwijs. Aan de respondenten werd gevraagd welke studierichting zij volgend jaar zullen kiezen. Dit gebeurde door middel van een open vraag. De antwoorden van de respondenten werden manueel gecodeerd naar STEM of niet-STEM volgens de typering van de Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie. Tabel 1 geeft een overzicht van de classificatie van de keuzes van de respondenten.

Tabel 1 *Overzicht van de keuze voor toekomstige studierichting volgens onderwijsvorm*

Onderwijs-vorm	N*	Niet-STEM (%)	STEM (%)	Overig / geen keuze (%)
ASO	258	46,5	31,4	23,1
TSO	272	16,2	79,4	4,4
BSO	33	30,3	54,5	15,2
TOTAAL	563	30,9	56,0	13,1

* De percentages in tabel 1 zijn niet representatief zijn voor geheel Vlaanderen, De steekproef voor dit onderzoek is immers opgezet om STEM en niet-STEM kiezers te kunnen vergelijken, en niet om uitspraken te doen voor de totale Vlaamse populatie aan studiekeizers.

Verklarende variabelen

Om te achterhalen welke motieven Vlaamse jongeren hebben om een studiekeuze te maken, werden in de bevraging 25 mogelijke redenen voorgelegd. Ze moesten aanduiden op een schaal van 1 (geen invloed) tot 5 (veel invloed) hoe belangrijk elke van de redenen was bij het kiezen van hun toekomstige studierichting. In de bevraging werd gepeild naar de thuistaal of -talen van de respondenten, het

geboorteland van de respondenten en hun ouders, het hoogst behaalde diploma van de ouders, en het beroepsstatuut (werkloos, arbeider, bediende, zelfstandige) van de ouders. Op basis hiervan werd een samengestelde variabele voor socio-economische status (SES) berekend. In de bevraging werd ook naar het geslacht van de respondenten gevraagd.

In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de andere verklarende variabelen. De tabel geeft het concept weer, met telkens de bronvermelding van het gebruikte meetinstrument en een voorbeelditem. De instrumenten voor het meten van constructivisme, interactie, *hands on*-activiteiten en onderzoekend leren werden telkens apart bevestigd voor de lessen wetenschap en techniek. Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van gevalideerde meetinstrumenten die hun deugdelijkheid, nationaal of internationaal, hebben bewezen. Zo werden er onder andere onderdelen van de PISA-vragenlijst (OECD, 2007) en de ROSE-vragenlijst (Schreiner & Sjøberg, 2004) gebruikt.

Tabel 2 *Overzicht van gebruikte instrumenten voor verklarende variabelen*

Concept	Voorbeelditem	Niveau	Bron
Interesse	<i>Hoe benzine en dieselmotoren werken.</i>	HO, SO	ROSE (Schreiner & Sjøberg, 2004)
Plezier	<i>Meestal heb ik plezier wanneer ik leer over wetenschap.</i>	HO, SO	PISA (OECD, 2007)
Zelfeffectiviteit	<i>Ik begrijp alle basisbegrippen uit de les.</i>	SO	SEMLI-S (Thomas, Anderson & Nashon, 2008)
Relevantie wetenschap en technologie	<i>Wetenschap en technologie zijn belangrijk voor de samenleving.</i>	HO, SO	ROSE (Schreiner & Sjøberg, 2004)
Constructivisme	<i>Ik leer over onderwerpen die ik zelf belangrijk vind.</i>	SO	CLES (Taylor, Fraser & Fisher, 1997)
Interactie in de les	<i>Leerlingen krijgen de kans om hun eigen ideeën uit te leggen.</i>	SO	PISA (OECD, 2007)
<i>Hands on</i> -activiteiten in de les	<i>Leerlingen doen zelf experimenten.</i>	SO	PISA (OECD, 2007)
Onderzoekend les in de les	<i>Leerlingen mogen zelf kiezen wat ze willen onderzoeken.</i>	SO	PISA (OECD, 2007)
Toepassingen uit het dagelijks leven in de les	<i>De leraar gebruikt wetenschap om de leerlingen te helpen de wereld buiten de school beter te begrijpen.</i>	SO	PISA (OECD, 2007)

Data-analyse

Het effect van de verklarende variabelen op de studiekeuze werd geanalyseerd met regressieanalyses. Aangezien de afhankelijke variabele een niet-geordende categorische variabele is met twee discrete mogelijkheden (STEM en niet-STEM) werden logistische regressiemodellen geschat om de effecten van de verklarende variabelen in kaart te brengen. Van de mogelijke uitkomsten werd steeds niet-STEM als referentiecategorie gehanteerd; de resultaten geven dus weer hoe res-

pondenten met een keuze voor STEM verschillen van deze referentiecategorie. Zoals gangbaar bij een logistische regressie werden effecten uitgedrukt in logits. De modellen schatten het verschil tussen STEM-kiezers en niet-STEM-kiezers. Om de effecten te kunnen interpreteren werd een normatieve maat voor logistische regressiecoëfficiënten als effectgrootte gehanteerd (Chinn, 2000). Op deze maat kan de vuistregel toegepast worden dat voor waarden vanaf 0,2 sprake is van een klein effect, vanaf 0,5 een gemiddeld effect en vanaf 0,8 een groot effect. Het ontbreken van een significant effect betekent niet dat de variabele in kwestie niet van belang is bij de studiekeuze. Wel betekent het ontbreken van een significant effect dat er voor deze variabele geen verschil is tussen STEM-kiezers en niet-STEM-kiezers: zij is even belangrijk voor de twee categorieën. Om de genderspecificiteit van effecten na te gaan werd voor elke verklarende variabele de interactie-term met gender geschat, en indien significant opgenomen in het model.

Resultaten

Eerst worden de studiekeuzemotieven van de respondenten beschreven en vergeleken tussen STEM- en niet-STEM-kiezers. Daarna worden de effecten van de hiervoor beschreven verklarende variabelen geschat aan de hand van logistische regressieanalyses.

Studiekeuzemotieven

Tabellen 3 en 4 geven respectievelijk voor de STEM-kiezers en de niet-STEM-kiezers de percentages van respondenten die aan een bepaald motief “eerder veel invloed” of “veel invloed” toekenden. De interpretatie van de items is zo dat de leerlingen die kozen voor een STEM-richting het item aangaande bijvoorbeeld interesse in de vakken interpreteren als interesse in STEM-vakken. Omgekeerd betekent hetzelfde item voor niet-STEM kiezers dat ze interesse hebben in niet-STEM vakken. Het gaat dus telkens om een item gerelateerd aan hun eigen studiekeuze.

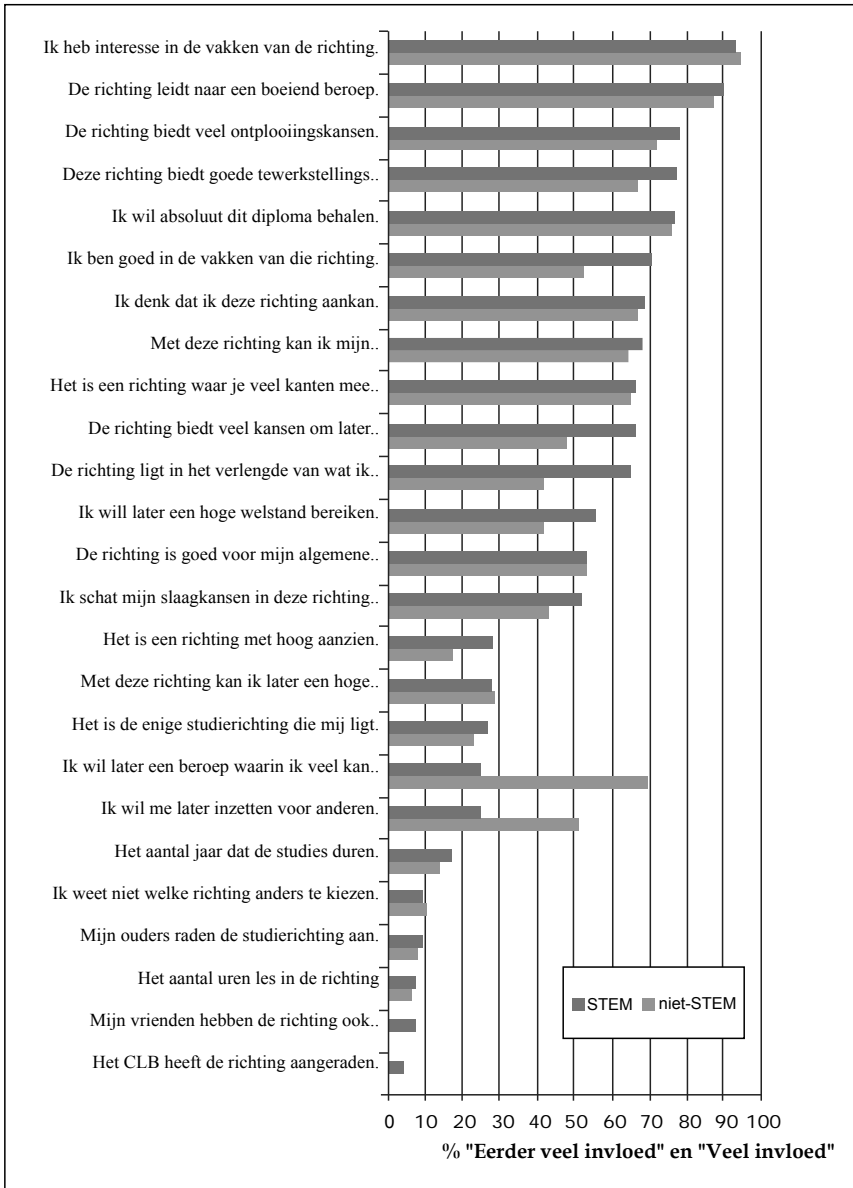
De tabellen tonen een aantal opvallende verschillen tussen STEM-kiezers en niet-STEM-kiezers, zoals blijkt uit figuur 1. De respondenten die kiezen voor een STEM-richting hechten meer belang aan hun toekomstige tewerkstellingskansen en carrièremogelijkheden. De respondenten die kiezen voor een niet-STEM-richting vinden het dan weer veel belangrijker om zich in te zetten voor anderen en om later een beroep te hebben waarin ze veel contact hebben met mensen. Deze resultaten lijken in overeenstemming met het Nederlands onderzoek aangaande bètamentaliteit.

Tabel 3 Keuzemotieven van de respondenten voor een toekomstige STEM-richting in het hoger onderwijs, in percentages (N = aantal respondenten dat deze vraag beantwoordde, 0 = geen invloed, 1 = eerder weinig invloed, 2 = matige invloed, 3 = eerder veel invloed, 4 = veel invloed)

Studiekeuzemotief	N	0	1	2	3	4	Σ (3,4)
Ik heb interesse in de vakken van de richting.	310	0,3	0,3	6,5	31,9	61,0	92,9
De richting leidt naar een boeiend beroep.	309	0,6	0,6	8,4	34,3	56,0	90,3
De richting biedt veel ontplooiingskansen.	310	1,3	4,2	16,8	42,3	35,5	77,8
Deze richting biedt goede tewerkstellingskansen.	311	3,2	4,2	15,8	32,2	44,7	76,9
Ik wil absoluut dit diploma behalen.	309	2,9	3,2	17,8	33,7	42,4	76,1
Ik ben goed in de vakken van die richting.	309	2,9	2,6	24,3	52,8	17,5	70,3
Ik denk dat ik deze richting aankan.	310	2,6	4,2	24,2	49,0	20,0	69
Met deze richting kan ik mijn toekomstideaal realiseren.	310	2,6	6,1	23,2	35,8	32,3	68,1
Het is een richting waar je veel kanten mee uit kunt.	311	4,5	5,8	23,8	33,8	32,2	66
De richting biedt veel kansen om later carrière te maken.	305	4,3	5,6	24,3	40,7	25,2	65,9
De richting ligt in het verlengde van wat ik in het secundair gestudeerd heb.	308	10,1	5,5	19,8	34,7	29,9	64,6
Ik wil later een hoge welstand bereiken.	310	8,1	8,1	28,7	37,4	17,7	55,1
De richting is goed voor mijn algemene ontwikkeling.	310	6,5	9,4	31,6	39,7	12,9	52,6
Ik schat mijn slaagkansen in deze richting hoog in.	308	5,2	5,2	38,3	41,2	10,1	51,3
Het is een richting met hoog aanzien.	310	15,8	16,1	39,4	21,3	7,4	28,7
Met deze richting kan ik later een hoge sociale status verwerven.	308	14,3	15,9	42,2	19,5	8,1	27,6
Het is de enige studierichting die mij ligt.	308	22,1	25,3	26,3	19,8	6,5	26,3
Ik wil later een beroep waarin ik veel kan omgaan met mensen.	307	16,6	23,8	35,5	16,0	8,1	24,1
Ik wil me later inzetten voor anderen.	308	22,1	20,1	34,1	15,6	8,1	23,7
Het aantal jaar dat de studies duren.	311	39,5	19,3	24,8	13,2	3,2	16,4
Ik weet niet welke richting anders te kiezen.	309	48,9	26,2	15,2	6,1	3,6	9,7
Mijn ouders raden de studierichting aan.	306	42,8	21,9	25,8	8,2	1,3	9,5
Het aantal uren les in de richting	310	49,0	21,9	21,9	4,5	2,6	7,1
Mijn vrienden hebben de richting ook gekozen.	311	56,9	21,2	14,8	5,5	1,6	7,1
Het CLB heeft de richting aangeraden.	310	83,2	7,4	5,5	3,2	0,6	3,8

Tabel 4 Keuzemotieven van de respondenten voor een toekomstige niet-STEM-richting in het hoger onderwijs, in percentages (N = aantal respondenten dat deze vraag beantwoordde, 0 = geen invloed, 1 = eerder weinig invloed, 2 = matige invloed, 3 = eerder veel invloed, 4 = veel invloed)

Studiekeuzemotief	N	0	1	2	3	4	Σ (3,4)
Ik heb interesse in de vakken van de richting.	171	0,6	0,6	5,3	28,1	65,5	93,6
De richting leidt naar een boeiend beroep.	170	0,6	0,6	12,4	30,6	55,9	86,5
Ik wil absoluut dit diploma behalen.	171	1,8	4,1	18,1	25,7	50,3	76
De richting biedt veel ontplooiingskansen.	171	1,8	5,3	21,1	36,8	35,1	71,9
Ik wil later een beroep waarin ik veel kan omgaan met mensen.	170	4,7	7,6	18,2	31,8	37,6	69,4
Ik denk dat ik deze richting aankan.	169	4,1	3,6	24,9	43,8	23,7	67,5
Deze richting biedt goede tewerkstellingskansen.	171	2,3	6,4	25,1	36,3	29,8	66,1
Het is een richting waar je veel kanten mee uit kunt.	171	11,1	5,3	19,3	35,7	28,7	64,4
Met deze richting kan ik mijn toekomstideaal realiseren.	168	3,6	5,4	26,8	33,3	31,0	64,3
De richting is goed voor mijn algemene ontwikkeling.	169	7,1	10,1	30,2	34,9	17,9	52,8
Ik ben goed in de vakken van die richting.	171	5,3	5,8	36,8	36,8	15,2	52
Ik wil me later inzetten voor anderen.	170	9,4	8,2	31,2	27,6	23,5	51,1
De richting biedt veel kansen om later carrière te maken.	170	10,6	16,5	24,1	27,6	21,2	48,8
Ik schat mijn slaagkansen in deze richting hoog in.	170	5,3	9,4	42,9	32,9	9,4	42,3
De richting ligt in het verlengde van wat ik in het secundair gestudeerd heb.	165	30,9	6,7	21,2	23,0	18,2	41,2
Ik wil later een hoge welstand bereiken.	168	10,7	13,1	35,1	29,8	11,3	41,1
Met deze richting kan ik later een hoge sociale status verwerven.	171	25,1	19,3	26,9	19,9	8,8	28,7
Het is de enige studierichting die mij ligt.	169	29,6	26,0	21,9	20,1	2,4	22,5
Het is een richting met hoog aanzien.	168	31,5	20,8	31,0	12,5	4,2	16,7
Het aantal jaar dat de studies duren.	169	45,6	24,3	17,2	10,1	3,0	13,1
Ik weet niet welke richting anders te kiezen.	171	53,2	19,3	17,5	5,8	4,1	9,9
Mijn ouders raden de studierichting aan.	165	45,5	20,0	26,7	7,3	0,6	7,9
Het aantal uren les in de richting	167	52,7	21,6	19,8	4,8	1,2	6
Het CLB heeft de richting aangeraden.	170	82,4	10,0	7,1	0,6	0,0	0,6
Mijn vrienden hebben de richting ook gekozen.	171	71,9	17,0	10,5	0,6	0,0	0,6



Figuur 1 *Vergelijking tussen de studiekeuzemotieven van respondenten om te kiezen voor STEM of niet-STEM in het hoger onderwijs*

Wat beïnvloedt studiekeuze?

In tabel 5 worden de verklarende variabelen getoond met een significant effect op de keuze voor een STEM-richting, in vergelijking met de keuze voor een niet-STEM-richting. Er zijn drie effecten van gemiddelde grootte (effectgrootte tussen 0,5 en 0,8). Jongeren uit het TSO hebben 3,4 keer zoveel kans om in het hoger onderwijs te kiezen voor een STEM-richting dan jongeren uit andere onderwijsvormen. Er is tevens een verschil tussen de geslachten: jongens hebben meer kans om een STEM-richting te kiezen. De overige variabelen hebben een klein effect (effectgrootte tussen 0,2 en 0,5). Plezier beleven aan wetenschap en interesse hebben in techniek verhogen allebei de kans op de keuze voor een STEM-richting. Ook de manier van lesgeven (onderzoekend leren in de lessen wetenschap en constructivisme in de lessen techniek) heeft een positief op de keuze voor een STEM-richting.

Tabel 5 *Logistisch regressiemodel ter voorspelling van voorkeur voor STEM-richting*

STEM (N = 274) versus niet-STEM (N = 134)	β	S.E.	P	odds ratio	d
Intercept	-0.620	0.381	0.104		
Onderwijsvorm: TSO	1.225	0.380	0.001	3.404	0.677
Geslacht = jongen	0.965	0.432	0.026	2.625	0.533
Plezier in wetenschap	0.864	0.229	< 0.001	2.373	0.478
Interesse in technologie	0.506	0.246	0.040	1.658	0.279
Constructivisme in de lessen techniek	0.692	0.172	< 0.001	1.998	0.382
Onderzoekend leren in de lessen wetenschap	0.473	0.185	0.011	1.693	0.291

Niet significant in dit model zijn socio-economische status, interesse in wetenschap, plezier in techniek, zelfeffectiviteit wetenschappen, zelfeffectiviteit techniek, relevantie wetenschap en techniek, constructivisme in lessen wetenschap, interactie in lessen wetenschap, interactie in lessen techniek, *hands on*-activiteiten wetenschap, onderzoekend leren techniek, toepassingen wetenschap.

Discussie

Jongeren kiezen in eerste instantie een interessante studierichting

Uit de resultaten blijkt dat de belangrijkste motieven voor het kiezen voor een STEM-richting sterk overeenkomen met de belangrijkste motieven om te kiezen voor een niet-STEM-richting. In beide gevallen komt interesse in de richting in kwestie op de eerste plaats. Voor negen op de tien bevraagden heeft interesse in de vakken “eerder veel invloed” of “veel invloed” op het maken van hun studiekeuze. Dit resultaat sluit aan bij eerder onderzoek (bijv. Hauttekeete, 2007).

De scores voor interesse in wetenschappen en techniek werden samen met andere verklarende variabelen opgenomen in het logistisch regressiemodel. Hierdoor kan van elke variabele het effect worden geschat op de keuze voor een STEM-richting telkens in vergelijking met de keuze voor een niet-STEM-richting. In de regressie-modellen werd echter geen effect van interesse in wetenschappen vastgesteld. Voor interesse in techniek tekent zich het omgekeerde beeld af. Het model toont een klein positief effect bij respondenten uit het secundair onderwijs. De effecten van interesse voor wetenschap en techniek die worden gevonden in de regressie-modellen zijn dus minder uitgesproken dan verwacht op basis van de voorafgaande bevindingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat interesse samenhangt met andere variabelen in de regressiemodellen, waardoor het effect van interesse dus onderschat zou kunnen worden. Uit de literatuur blijkt er een link te bestaan tussen interesse en plezier. Onderzoek wijst uit dat jongeren die geïnteresseerd zijn in wetenschap ook aangeven dat ze wetenschappelijke activiteiten als plezierig ervaren (Ainly & Ainly, 2011). Wanneer we beide concepten samen in beschouwing nemen kan gesteld worden dat bij Vlaamse jongeren interesse/plezier in wetenschappen en interesse/plezier in techniek de kans vergroten om te kiezen voor een STEM-richting in het hoger onderwijs.

Toekomstig beroep is belangrijk

Jongeren kijken bij het maken van hun studiekeuze al verder dan enkel naar de opleiding zelf, en kiezen ook in functie van hun toekomstig beroep. Wanneer we kijken naar de studiekeuzemotieven, dan zien we dat na interesse het belangrijkste motief om een studierichting te kiezen is dat er een boeiend beroep uit voort kan vloeien. Dit geldt voor de beide groepen jongeren. Toch blijken er ook verschillen te zijn tussen jongeren die wel en die niet kiezen voor een STEM-richting. De STEM-kiezers vinden het belangrijker dat hun gekozen studierichting later goede tewerkstellingskansen biedt; de niet STEM-kiezers vinden het dan weer belangrijker om later een beroep uit te oefenen met veel menselijk contact.

Leerkrachten spelen een belangrijke rol

Bij de studiekeuzemotieven blijkt dat jongeren slechts zeer weinig invloed toekennen aan hun ouders en vrienden op het maken van hun studiekeuze. Dit resultaat vinden we zowel bij jongeren die kiezen voor STEM als voor niet-STEM. Hierbij kan de bedenking gemaakt worden dat de jongeren zo wellicht het autonome van hun studiekeuze willen benadrukken. Niet alleen ouders en *peers*, maar ook leerkrachten kunnen, door middel van hun lesaanpak, een invloed uitoefenen op de studiekeuze. Uit het regressiemodel blijkt dat het gebruik van onderzoekend leren in de lessen wetenschap en het gebruik van constructivistische lesmethodes in de lessen techniek de kans vergroten dat jongeren zullen kiezen voor een STEM-richting in het hoger onderwijs.

Conclusies en aanbevelingen

Uit dit onderzoek komt naar voren dat Vlaamse jongeren in de eerste plaats een studierichting kiezen die ze interessant vinden. Interesse in en plezier beleven aan hangen ook nauw samen. Het is dan ook belangrijk dat er permanente inspanningen geleverd worden om bij jongeren de interesse en het plezier in wetenschappen en techniek aan te wakkeren. Onderzoek toont aan dat interesse en plezier in STEM kunnen worden vergroot door op school een constructivistische lesaanpak te hanteren en in te zetten op onderzoekend leren. Het hanteren van zo'n aanpak wordt dan ook als een belangrijke aanbeveling naar voren geschoven. Het huidige onderzoek toont immers aan dat die de kans vergroot dat jongeren kiezen voor een STEM-richting.

Het onderzoek toont verder dat voor Vlaamse jongeren afwegingen over het toekomstig beroep een belangrijke rol spelen bij het maken van hun studiekeuze. Bij de keuze voor een STEM-richting blijken de kansen op de arbeidsmarkt nog sterker mee te wegen dan bij de keuze voor een niet-STEM-richting. Om jongeren te mobiliseren naar een STEM-richting is het dan ook belangrijk om hen uitgebreid te informeren over de toekomstmogelijkheden en duidelijk te maken welke troeven en kansen dergelijke diploma's op de arbeidsmarkt bieden.

Uit dit onderzoek blijkt ook dat jongeren die in hun toekomstig beroep veel belang hechten aan sociale aspecten, zoals omgaan met mensen en andere mensen helpen, minder geneigd zijn om te kiezen voor een STEM-richting. Om deze jongeren toch te bereiken kan het opportuun zijn het sociale karakter van STEM-beroepen meer in de verf te zetten. Nu immers heerst bij jongeren immers vaak het vooroordeel dat wetenschappers eenzamen zijn die in een ivoren toren alleen aan het werk zijn.

Andere studies hebben aangetoond dat meisjes meer belang hechten aan sociale aspecten in hun beroep dan jongens. Acties voeren rond dit thema zou dus bovendien een manier kunnen zijn om de kloof tussen het aantal jongens en meisjes in STEM-richtingen te versmallen. Verder onderzoek zou ook kunnen nagaan of en in welke mate verschillen in de voorlichting die ze voorzien inzake beroepen en hoe deze verschillen zich vertalen in de keuze van hun leerlingen voor al dan niet STEM. Ook hierbij kan de genderproblematiek en de gendergekleurdheid van de voorlichting een interessante piste zijn.

Dankwoord

Het onderzoek waarover in dit artikel gerapporteerd wordt, maakt deel uit van een grootschalig mixed-method onderzoek naar de studiekeuzemotieven van Vlaamse jongeren voor een STEM-richting dat uitgevoerd werd door de onderzoeksgroep Edubron (www.edubron.be), in opdracht van het Instituut voor Samenleving en Technologie (IST) van het Vlaams Parlement. De auteurs wensen het IST en de stuurgroep van het project uitdrukkelijk te danken voor de geboden ondersteuning en inbreng van expertise.

Noot

- 1 Het algemeen secundair onderwijs (ASO) leidt jongeren breed op met het oog op het meegeven van een brede algemene basis en op het doorstromen naar het hoger onderwijs. Het technisch secundair onderwijs (TSO) bereidt jongeren specifiek voor op een technische richting in het hoger onderwijs en het beroeps secundair onderwijs (BSO) bereidt jongeren voor op een concreet beroep waarin ze na het secundair onderwijs rechtstreeks kunnen doorstromen.

Referenties

- Ainly, M., & Ainly, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 4-12.
- Alexander, P.M., Holmner, M., Lotriet, H.H., Matthee, M.C., Pieterse, V.H., Naidoo, S., Twinomurizi, H., & Jordaan, D. (2011). Factors effecting career choice: Comparison between students from computer and other disciplines. *Journal of Science Education & Technology*, 20(3), 300-3015.
- Anderson, R.D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Chinn, S. (2000). A simple method for converting an odds ratio to effect size for use in meta analysis. *Statistics in Medicine*, 19(3), 3127-3131.
- Cronin, C., & Roger, A. (1999). Theorizing Progress: Women in Science, Engineering, and Technology in Higher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 637-661.
- De Groof, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Onderzoekend leren stimuleren: Effecten, maatregelen en principes*. Leuven: Acco.
- Dick, T.P., & Rallis, S. (1991). Factors and influences on high school students' career choices. *Journal of Mathematics Education*, 22(4), 281-292.
- Hauttekeete, L. (2007). *Are you ready for the future? De visie van jongeren op technologie, industrie en werk*. Gent: Onderzoeksgroep MICT, 56 p.
- Liang, L.L., & Gabel, D.L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(3), 1143-1162.
- Morgan, C., Isaac, J.D., & Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of females and male college students. *Sex Roles*, 44, 295-320.
- Motivaction (2010). *Bèta mentaliteit 2011-2016. Jongeren boeien voor bèta en techniek*. Nederland: Motivaction.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*, Vol. 1. Analysis. Paris: OECD.
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2004). Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a comparative study of students' views of science and science education. *Acta Didactica* 4/2004. Oslo: Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859-884.

- Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302.
- Thomas, G.P., Anderson, D., & Nashon, S.M. (2008). Development and validity of an instrument designed to investigate elements of science students' metacognition, self-efficacy and learning processes: The SEMLI-S. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1701-1724.
- Van Aerschot, M., Hermans, D., & Verhoeven, J. (2003). *Gezocht: ingenieur (m/v). Een onderzoek naar studiekeuze vanuit genderperspectief*. Steunpunt Gelijkekansenbeleid UA-LUC, 84 p.
- Van Langen, A., Rekers-Mombarg, L., & Dekkers, H. (2006). Sex-related differences in the determinants and process of science and mathematics choice in pre-university education. *International Journal of Science Education*, 28, 71-94.
- Wang, M., Eccles, J., & Kenny, S. (2013). Individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science*, DOI:10.117/0956797612458937

De onderzoekende houding van universitaire en reguliere pabostudenten*

Jan Baan**

Op de universitaire pabo van de Vrije Universiteit Amsterdam worden studenten opgeleid als onderzoekende leerkracht. Om de meerwaarde van de universitaire pabo te onderzoeken, is gekeken naar de onderzoekende houding van studenten. Het verschil tussen de universitaire en de reguliere pabo is onderzocht door analyse van lesmateriaal en een enquête onder 260 studenten. Het blijkt dat op de universitaire pabo meer gewerkt wordt aan competenties met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek, vooral gericht op kwantitatief onderzoek. Op de reguliere pabo wordt meer aandacht besteed aan kleinschalig praktijkgericht onderzoek. Uit de enquête blijkt dat de universitaire studenten hoger scoren op de totaalscore van de competenties met betrekking tot een onderzoekende houding (Jacobi & Van de Rijst, 2010). Ook scoren deze studenten hoger op de kerncompetentie 'kritisch willen zijn'. Op de vijf overige kerncompetenties blijken studenten niet te verschillen. Bijna alle universitaire en reguliere studenten blijken als leerkracht te willen werken. Geconcludeerd wordt dat de kritische houding van universitaire pabostudenten kan bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs voor nu en in de toekomst.

Inleiding

Onze kennismaatschappij is volop in ontwikkeling. Het is moeilijk te voorspellen welke kennis en vaardigheden leerlingen over twintig jaar nodig zullen hebben. Het onderwijs moet daarom continu aangepast worden aan de ontwikkelingen in de maatschappij (Ros, 2009; Windmuller, 2012). Dit vraagt om leerkrachten met een reflectieve, onderzoekende houding. Van hen wordt verwacht dat ze beschikken over excellente vak kennis, kunnen differentiëren in het lesgeven en kunnen inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen. Leerkrachten moeten worden opgeleid als professionals die zich hun leven lang blijven ontwikkelen. Ook zullen zij een actieve rol moeten krijgen in de ontwikkeling van hun vakgebied (Onderwijsraad, 2013; Windmuller, 2012). Om dit mogelijk te maken, is het allereerst van groot belang dat leerkrachten op de hoogte zijn van ontwikkelingen in onderzoek. Toch wordt in het onderwijs weinig gebruik gemaakt van kennis uit onderzoek (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Hattie, 2009; Korthagen,

* Dit artikel is voortgekomen uit de masterthesis voor de opleiding onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit onder begeleiding van prof. dr. B. van Oers en drs. J.M.C. Aalberts.

** Drs. J. Baan is werkzaam als leerkracht op basisschool Onze Wereld en als academisch opleider voor stichting Bijzonderwijs. Tevens is hij bestuursvoorzitter van de vereniging van Meesterschappers. j.baan@bijzonderwijs.nl

Loughran, & Russell, 2006). Uit onderzoek van Gore en Gitlin (2004) blijkt dat veel leerkrachten van mening zijn dat het onderzoek ontoegankelijk, irrelevant en ongelooftwaardig is. In hun onderzoek wordt het belang van betrokkenheid en samenwerking met leerkrachten besproken. Ook Dana en Yendol-Hoppey (2009) beschrijven dat leerkrachten niet meer gezien kunnen worden als uitvoerder van onderzoeksbevindingen. Zij beschrijven het belang van 'teacher inquiry' of 'action research' waarbij de theorie gebaseerd is op onderzoek vanuit de onderwijspraktijk en leerkrachten een essentiële rol hebben in het onderzoeksproces. Leerkrachten moeten dus niet alleen op de hoogte zijn van onderzoeksontwikkelingen, zij moeten daar ook aan kunnen bijdragen en meewerken. Om leerkrachten hiertoe te stimuleren is het belangrijk te kijken naar de opleiding van leerkrachten (Dana & Yendol-Hoppey, 2009; Gore & Gitlin, 2004). Het is van belang dat in de opleiding gewerkt wordt aan de onderzoekende houding van de leerkrachten. Studenten met een onderzoekende houding staan positiever ten opzichte van onderzoek en zijn meer geneigd om onderzoek in het werk te gebruiken (Nedermeijer & Pilot, 2000). In 2008 is een aantal universitaire opleidingen tot leerkracht basisonderwijs gestart. Deze universitaire pabo's zijn gericht op het opleiden van leerkrachten die zich onderscheiden door theoretische kennis en door vaardigheden met betrekking tot onderzoek (Van der Wal-Maris, Geldens, & Beijgaard, 2012). In deze opleidingen wordt een pabodiploma en een universitair bachelordiploma behaald (ALPO, 2010). In het hier beschreven onderzoek is gekeken naar de onderzoekende houding van reguliere en universitaire pabostudenten en de condities die nodig zijn om deze houding te ontwikkelen. De resultaten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor de evaluatie van de universitaire pabo van de Vrije Universiteit Amsterdam en voor de verdere ontwikkeling van het curriculum met betrekking tot onderzoek op zowel universitaire als reguliere pabo's.

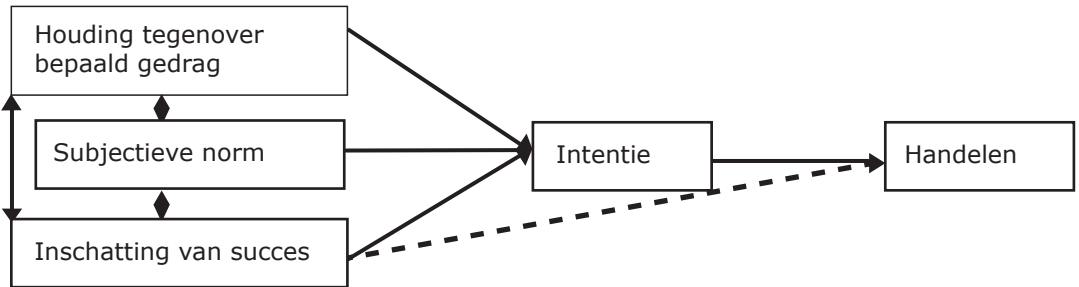
Theoretisch kader

Wat wordt bedoeld met houding?

In psychologisch onderzoek wordt meestal de term attitude gebruikt; deze term is nauw verwant aan het begrip houding (Van der Rijst, 2009). Houding heeft een evaluatief karakter en hoeft niet stabiel te zijn, maar kan onder bepaalde omstandigheden veranderen (Ajzen & Madden, 1986; Albarracin, Johnson, Zanna, & Tarcan Kumklale, 2005; Fabrigar, MacDonnald, & Wegener, 2005). In dit onderzoek wordt aangesloten bij de definitie van Van der Rijst (2009, p. 3): Houding is een "aangeleerde en veranderbare neiging tot bepaald gedrag".

Hoe kan een houding beïnvloed worden?

De 'theory of planned behaviour' (Ajzen & Madden, 1986) is een theorie die gebruikt kan worden bij het voorspellen van gedrag van mensen. De theorie gaat uit van een aantal factoren die hierbij van belang zijn (figuur 1).



Figuur 1 *Theory of planned behaviour (vrij vertaald uit Ajzen en Madden 1986)*

In figuur 1 wordt duidelijk dat de inschatting van succes en de subjectieve norm een rol spelen bij het beïnvloeden van een houding. De inschatting van succes staat voor de relevante kennis en vaardigheden die iemand denkt te bezitten (Ajzen & Madden, 1986). De subjectieve norm heeft te maken met het gedrag van een persoon dat door zijn of haar omgeving verwacht wordt en de verwachte reactie van de omgeving op bepaald gedrag (Ajzen & Fishbein, 2005). Vanuit deze theorie kan een aantal veronderstellingen gedaan worden die van belang zijn bij het ontstaan van een onderzoekende houding. Om de inschatting van succes in uitvoering en gebruik van onderzoek te vergroten, is het van belang dat studenten over onderzoeksvaardigheden beschikken. Daarnaast is het belangrijk dat de omgeving een onderzoekende houding hoog waardeert en zelf ook onderzoek uitvoert. Deze veronderstelling wordt ondersteund door Jenkins, Blackman, Lindsay en Paton-Saltzberg (1998). Zij beschrijven dat de vaardigheden van docenten met betrekking tot onderzoek van invloed zijn op succes in de uitvoering van onderzoek door studenten. Daarnaast laten zij zien dat de motivatie van studenten met betrekking tot onderzoek samenhangt met de houding van de docenten tegenover onderzoek.

Competenties met betrekking tot onderzoek

In de 'kerncompetenties wetenschappelijk onderzoek' hebben Jacobi en Van der Rijst (2010) het begrip 'academische vorming' beschreven in kerncompetenties en bijbehorende competenties (zie tabel 1). Deze competenties zijn per leerjaar uitgewerkt op de volgende onderdelen:

- a algemene wetenschappelijke vorming;
- b vorming met betrekking tot het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek;
- c de vorming van een wetenschappelijk onderzoekende houding;
- d vorming met betrekking tot presenteren en samenwerken.

Tabel 1 Voorbeeld van de uitwerking van een van de kerncompetenties met betrekking tot het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek in verschillende competenties (de vetgedrukte competenties zijn voor dit onderzoek geselecteerd)

Kern competentie	Propedeuse	BA2	BA3	MA
Het kunnen formuleren van probleemstellingen en hypothesen	Het opstellen van een eenvoudige probleemstelling Het beoordelen van formulering van bestaande probleemstellingen	Het zelfstandig opstellen van een eenvoudige probleemstelling bijvoorbeeld naar aanleiding van aanbevelingen uit eerder onderzoek Het beoordelen van probleemstellingen van medestudenten	Het zelfstandig opstellen van een originele probleemstelling Ingewikkelde problemen opdelen in deelproblemen en nieuw origineel probleemstelling formuleren voor onderzoek	Het zelfstandig opstellen van een originele probleemstelling dat getuigt van kritisch inzicht in vakwetenschappelijke kennis en methoden en hun grondslagen

De competenties met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek zullen in dit onderzoek gebruikt worden om verschillen tussen de reguliere pabo's en de universitaire pabo te onderzoeken. Daarnaast zal gekeken worden naar de manier waarop onderzoek verweven is in het onderwijs. Studenten blijken beter gemotiveerd wanneer docenten de uitvoering van hun eigen onderzoek in het onderwijs verweven en wanneer studenten al vroeg in de opleiding actief betrokken worden bij het onderzoek (Jenkins, Breen, & Lindsay, 2003; Healey 2005). Tevens is het van belang dat het onderwijs aansluit op de beroepspraktijk (Nedermeijer & Pilot, 2000).

Competenties met betrekking tot een onderzoekende houding

Van der Rijst en Jacobi (2010) hebben een wetenschappelijk onderzoekende houding in een zestal kerncompetenties beschreven:

- 1 kritisch willen zijn;
- 2 willen delen;
- 3 willen weten en willen begrijpen;
- 4 willen doorzetten;
- 5 willen innoveren;
- 6 willen nemen van verantwoordelijkheid.

Deze kerncompetenties zullen gebruikt worden om verschillen tussen studenten te onderzoeken. Deze competenties kunnen bijdragen aan de inschatting van succes in het gebruik en de uitvoering van onderzoek.

Vraagstelling

De volgende vragen staan centraal:

- Wat is het verschil in de manier waarop gewerkt wordt aan het creëren van een onderzoekende houding binnen de reguliere en de universitaire pabo?
 - Wat is het verschil in vakinhouden en leerdoelen met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek?
 - Wat is het verschil in het gebruik van onderzoek vanuit de instelling in het curriculum?
- Wat is bij studenten het verschil in de zes aspecten van onderzoekende houding?

Verwachtingen

De volgende verwachtingen staan centraal:

- Door de invoering van lectoraten blijkt dat er steeds meer aandacht besteed wordt aan onderzoek op pabo's (Bakx, Breteler, Diepstraten, & Copic, 2009; Onderwijsraad, 2013; Windmuller, 2012). De verwachting is dat er op zowel de reguliere als de universitaire pabo aandacht is voor onderzoek. Op de reguliere pabo zal dit onderzoek meer gericht zijn op praktijkproblemen (Van der Wal-Maris, 2010; Nedermeijer & Pilot, 2000). Op de universitaire pabo wordt verwacht dat:
 - Meer kennis en kunde aangeleerd wordt om grensverleggend onderzoek te doen en nieuwe kennis te creëren (Nedermeijer & Pilot, 2000).

- Meer kennis wordt aangeboden op gebied van onderwijsontwikkeling, waarbij studenten naast praktijkgerelateerde en contextgebonden theorie, ook gebruik maken van wetenschappelijke theorie (Van der Wal-Maris, 2010).
- Studenten hun kennis vaker inzetten voor het uitvoeren van praktijkgerelateerd onderzoek (Van der Wal-Maris, 2010).
- Uit het eerste onderzoek naar universitaire pabostudenten (Van der Wal-Maris, Geldens, & Beijaard, 2012) blijkt dat deze studenten hogere verwachtingen hebben ten aanzien van het curriculum dat zich richt op onderzoek en innovatie en meer innovatiegerichte motieven hebben voor het volgen van de opleiding. Er wordt verwacht dat studenten in het huidige onderzoek over meer competenties zullen beschikken met betrekking tot een onderzoekende houding.

Methodie

Dit onderzoek zal zich richten op de universitaire pabo van de Vrije Universiteit Amsterdam. Deze opleiding wordt vormgegeven in samenwerking met Hogeschool Ipabo, Windesheim, Inholland en de Gereformeerde Hogeschool en draagt de naam PA2. Deze opleiding zal in dit onderzoek verder aangeduid worden als universitaire pabo. De hbo-pabo wordt aangeduid als reguliere pabo.

Onderzoek naar het curriculum van de verschillende opleidingen

In dit onderzoek zijn de curricula van de verschillende opleidingen vergeleken. Er is gekeken in hoeverre competenties met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek (Jacobi & Van der Rijst, 2010) terugkomen in de verschillende opleidingen. Aan de opleidingen is gevraagd handleidingen op te sturen van vakken waarbij onderzoek een rol speelt. Dit waren per opleiding verschillende vakken, omdat er geen sprake is van een eenduidig curriculum op de opleidingen. Deze handleidingen werden vergeleken met de competenties. Bij de vergelijking is per opleiding genoteerd of aspecten van deze competenties in de leerdoelen en leerinhouden terugkomen, en ook is een beschrijving van het curriculum gemaakt. Deze informatie is ter validering naar de betreffende opleiding verstuurd en indien nodig aangepast. Om de hoeveelheid te versturen informatie te beperken, is gekozen het aantal competenties te verminderen. Hiervoor is een focusgroep van vier personen benaderd met de vraag per kerncompetentie de drie belangrijkste competenties aan te geven. De drie meest gekozen competenties zijn geselecteerd (als voorbeeld zie de vetgedrukte competenties in tabel 1). Ook zijn de beschrijvingen van het curriculum van de reguliere pabo's samengevat en naast die van de universitaire pabo geplaatst. Aan de hand van deze gegevens zijn overeenkomsten en verschillen tussen de universitaire pabo en de reguliere pabo weergegeven (tabel 3).

Onderzoek naar de onderzoekende houding van studenten

De competenties met betrekking tot een onderzoekende houding (Jacobi & Van der Rijst, 2010) zijn verwerkt in een enquête die afgenomen is onder 260 studenten. De kenmerken van de deelnemers zijn weergegeven in tabel 2.

Tabel 2 Kenmerken van deelnemers in percentages

Kenmerken	Regulier (n = 230)	Universitair (n = 30)
<i>Leeftijd</i>		
19	20	0
20	55	7
21	64	11
22	45	8
> 23	46	4
<i>Geslacht</i>		
Man/Vrouw	36/194	1/29
<i>Vooropleiding</i>		
Mbo	56	0
Havo	154	1
Vwo	20	29
Derdejaars	119	15
Vierdejaars	111	15

De competenties die meer dan één keer voorkwamen zijn verwijderd, dit resulteerde in 49 verschillende competenties verdeeld over de zes verschillende kerncompetenties. In de enquête zijn deze op willekeurige volgorde achter elkaar gezet. De enquête is aangevuld met een aantal kenmerken van de studenten (tabel 2). Om erachter te komen of de competenties van de studenten ook ten goede komen aan het onderwijs, is tevens gevraagd naar de wensen met betrekking tot werk na de studie. De studenten konden met 'ja of nee' aangeven of ze wel of niet aan de genoemde competenties voldoen. Van Beishuizen, Spelten en Van der Rijst (2012) hebben de competenties op deze manier eerder gebruikt. Van dit onderzoek zijn geen gegevens over de betrouwbaarheid bekend. De interne consistentie is berekend voor de totaalscore en de score op de zes verschillende kerncompetenties. Deze was 0.91 voor de totaalscore en varieerde tussen de 0.90 en 0.91 voor de verschillende schalen. De enquête is voor een groot deel tijdens colleges afgenomen. Een klein deel van de enquêtes (8%) is digitaal ingevuld. De universitaire en de reguliere studenten zijn vergeleken op een totaalscore van alle competenties en op deelscores voor de verschillende kerncompetenties. De totaalscores zijn vergeleken door middel van een onafhankelijke t-test. De verschillende deelscores zijn met behulp van een meervoudige variantieanalyse geanalyseerd.

Tabel 3 *Aantal competenties per kerncompetentie in het lesmateriaal van de opleidingen*

Kerncompetenties met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek	Universitaire pabo	Reguliere pabo's
Het kunnen formuleren van probleemstellingen en hypothesen	3	2.5
Het kunnen opzetten van onderzoek en methode van onderzoeken	6	4.25
Het kunnen verzamelen van data	2	2
Het kunnen analyseren en interpreteren van data	3	0.25
Het rapporteren van onderzoeksresultaten	2	2
Totaal	16	11

Noot: de cijfers bij de reguliere pabo's staan voor het gemiddeld aantal keer dat de competenties voorkwamen op de vier pabo's.

Resultaten

Onderzoek naar het curriculum van de verschillende opleidingen

In dit onderdeel worden de resultaten uit de verkorte competentielijst en de beschrijvingen van het curriculum weergegeven.

- Competenties met betrekking tot het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek: voor de universitaire pabo en de vier reguliere pabo's is gekeken hoe vaak competenties per kerncompetentie voorkwamen. Een overzicht daarvan is te zien in tabel 3. Hierbij valt op dat er geen verschil is in het verzamelen en rapporteren van data, maar het grootste verschil te vinden is in het analyseren. De bijbehorende competenties hebben vooral te maken met het uitvoeren van statistische technieken.
- Universitaire pabo: binnen de opleiding is de leerlijn 'onderzoekende leerkracht' uitgewerkt. Vanaf het eerste studiejaar komen verschillende vakken voor waarbij onderzoek een belangrijke rol speelt. Bij twaalf vakken moeten onderzoeksgelateerde opdrachten worden uitgevoerd. Hierbij wordt veel aandacht besteed aan het gebruik van wetenschappelijke literatuur en aan methoden van onderzoek vooral gericht op kwantitatief onderzoek. Ook komen andere vormen van onderzoek voor zoals het afnemen en analyseren van interviews.
- Reguliere pabo's: bij twee opleidingen is een leerlijn met betrekking tot onderzoek ontwikkeld. Hier wordt vanaf het tweede jaar aandacht besteed aan onderzoek. Bij de andere opleidingen komt dit vanaf het derde en vierde jaar aan bod. Bij alle opleidingen worden in drie à vier vakken onderzoeksgelateerde opdrachten uitgevoerd gericht op de eigen stageklas of stageschool. Er is veel aandacht voor het uitvoeren van kwalitatief onderzoek door

middel van interview en observatie. Kwantitatief onderzoek komt minder voor. Er wordt wel aandacht besteed aan het verkrijgen van kwantitatieve gegevens, maar er is slechts beperkte aandacht voor het analyseren.

- De manier waarop studenten betrokken worden bij het onderzoek van de opleiding.
 - Universitaire pabo: in vrijwel de meeste vakken wordt literatuur behandeld die afkomstig is van medewerkers van de universiteit waarbij ook regelmatig eigen onderzoek van de docent gebruikt wordt. Het onderzoek wordt vooral informerend gebruikt en studenten worden niet actief betrokken bij onderzoek dat door docenten uitgevoerd wordt.
 - Reguliere pabo's: er is binnen het curriculum weinig aandacht voor onderzoek dat vanuit de opleidingen uitgevoerd wordt. Studenten worden in de uitvoering van onderzoek wel begeleid door docenten die op een bepaald gebied gespecialiseerd zijn. Bij twee pabo's worden studenten ook begeleid door docenten die aan een lectoraat verbonden zijn. Bij de andere pabo's is deze samenwerking minder zichtbaar.
- De aansluiting bij het beroepsveld.
 - Universitaire pabo: de onderzoeksopdrachten zijn meestal wel gericht op situaties in de praktijk maar zijn vaak niet uitvoerbaar in stageklassen. Over het algemeen sluiten de opdrachten niet aan bij problemen binnen een school.
 - Reguliere pabo's: op alle pabo's zijn de onderzoeksvakken gericht op de praktijk. Bij drie pabo's worden de afstudeeronderwerpen gekozen in samenwerking met praktijkscholen. Alle onderzoeken worden uitgevoerd in de stageklassen of in de stageschool.

Onderzoek naar de onderzoekende houding van studenten

In dit onderdeel worden de resultaten uit de enquête weergegeven. Er is een totaalscore van alle competenties berekend en er zijn deelscores berekend voor de verschillende kerncompetenties. Hieruit blijkt dat de universitaire studenten op alle punten hoger scoren, behalve bij het willen nemen van verantwoordelijkheid.

De verdeling van scores blijkt scheef naar rechts te zijn verdeeld. De scheefheid voor de totaalscore blijkt echter niet lager dan -1 (scheefheid = -0.65 (0.15)). Bij verschillende deelscores behalve bij de deelscore kritisch willen zijn, blijkt de scheefheid wel lager dan -1 . In de analyses is daarom gebruik gemaakt van testen die, bij een grote steekproef, minder gevoelig zijn voor schending van de normaliteit (Pallant, 2007, p. 277). Een onafhankelijke T-toets is uitgevoerd om de totaalscore van universitaire en reguliere studenten te vergelijken. Hieruit bleek een significant verschil tussen reguliere studenten ($M = 39.91$, $SD = 6.23$) en universitaire studenten ($M = 43.37$, $SD = 4.29$), $t(43) = 3.91$, $p < .001$. Het effect ($d = 0.06$) bleek gemiddeld te zijn. Een meervoudige variantieanalyse is uitgevoerd om de verschillen in deelscores te analyseren (tabel 4). De afhankelijke variabelen waren de verschillende kerncompetenties. De onafhankelijke variabele was de opleiding, regulier of universitair. Er bleek een significant verschil op de

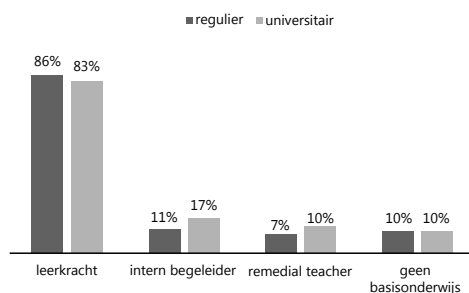
Tabel 4 Resultaten meervoudige variantieanalyse op deelscores van 260 studenten

Scores	Aantal items	Regulier Gem.	Universitair Gem.	F	p	d
Kritisch willen zijn	10	6.95 (.147)	8.80 (.407)*	18.190	> .000	0.066
Willen delen	9	8.13 (.067)	8.53 (.185)	4.185	.042	0.016
Willen weten en willen begrijpen	9	7.38 (.117)	8.07 (.323)	3.974	.047	0.015
Willen doorzetten	8	6.41 (.104)	6.87 (.288)	2.240	.136	0.009
Willen innoveren	7	5.78 (.098)	6.07 (.271)	.974	.325	0.004
Willen nemen van verantwoordelijkheid	6	5.25 (.066)	5.03 (.183)	1.260	.263	0.005

* $p = .008$, de overschrijdingswaarde is gecorrigeerd met de Bonferroni-correctiemethode

combinatie van deelscores, $F(6, 253) = 5.02$, $p < .001$. Wilks Lambda is 0.89; partiële eta-kwadraat is 0.11. De resultaten voor de kerncompetenties zijn apart geanalyseerd met een gecorrigeerde alfa-waarde door middel van de Bonferroni-methode, $p = 0.008$. Na deze correctie bleek alleen het verschil in de kerncompetentie 'kritisch willen zijn' significant te zijn, $F(1, 258) = 18.19$, $p < .001$ partiële eta-kwadraat = 0.07. Hieruit bleek dat universitaire studenten hoger scoorden ($M = 8.8$, $SD = 0.041$) dan reguliere studenten ($M = 6.95$, $SD = 0.15$). Het gaat echter wel om een zwak effect.

Naast deze competenties is gevraagd naar verwachtingen van studenten na afronding van de studie (figuur 2). Hieruit blijkt dat een groot deel van de reguliere en universitaire studenten als leerkracht aan het werk wil. Uit deze cijfers blijken geen grote verschillen tussen reguliere en universitaire studenten.



Figuur 2 Wensen met betrekking tot werk na studie van 230 regulier en 30 universitaire pabostudenten

Discussie

Antwoord op onderzoeksvragen

- Wat is het verschil in de manier waarop gewerkt wordt aan het creëren van een onderzoekende houding binnen de reguliere en de universitaire pabo?

Uit dit onderzoek blijkt dat zowel op de reguliere als op de universitaire pabo aandacht is voor onderzoek (Windmuller, 2012; Bakx, Breteler, Diepstraten, & Copic 2009; Onderwijsraad, 2013). Wel blijkt dat op de universiteit bij meer vakken aandacht is voor onderzoek, het gaat dan vooral om kwantitatief onderzoek. Er wordt meer aandacht besteed aan het analyseren van data en het zoeken naar statistische significantie. Op de universitaire pabo wordt ook meer vanuit wetenschappelijke literatuur gewerkt, maar er is minder aandacht voor praktijkgerelateerd onderzoek (Van der Wal-Maris, 2010). Dit in tegenstelling tot het onderzoek dat op de reguliere pabo aan bod komt. Bij het gebruik van onderzoek in het curriculum lijkt bij de reguliere pabo's duidelijk te worden dat onderzoek vanuit de lectoraten nog geen onderdeel is geworden van het curriculum. Wel worden studenten begeleid door docenten die vaak verbonden zijn aan een lectoraat. Op de universiteit komt het eigen wetenschappelijk onderzoek meer terug in het curriculum, maar het blijft vooral bij het geven van informatie over dit onderzoek. Er moet opgemerkt worden dat de informatie uit het curriculum van de reguliere pabo's gebaseerd is op een samenvatting van de competentielijst en de beschrijvingen van de vier pabo's. De informatie kan dus niet naar een van de afzonderlijke pabo's teruggekoppeld worden, maar geldt als een algemene beschrijving.

- Wat is bij studenten het verschil in de zes aspecten van een onderzoekende houding?

Studenten van de universitaire pabo scoren significant hoger op de totaalscore van de competenties met betrekking tot een onderzoekende houding en op de deelscore van de kerncompetentie 'kritisch willen zijn'. Bij de andere kerncompetenties zijn, in tegenstelling tot verwachtingen vanuit het onderzoek van Van der Wal-Maris, Geldens en Beijaard (2012), geen significante verschillen gevonden. De oorzaak hiervan zal deels kunnen liggen aan de manier van onderzoek. Er is gekozen voor een enquête met een dichotome antwoordmogelijkheid (ja, nee). De score bij beide groepen studenten bleek scheef naar rechts verdeeld. Op de kerncompetenties waarbij de scheefheid groter was dan -1 blijkt het verschil tussen reguliere en universitaire pabostudenten niet significant. Bij de totaalscore en de kerncompetentie met betrekking tot een kritische houding bleek de scheefheid kleiner dan -1 en was het verschil wel significant. Tevens is het van belang te vermelden dat bij aanvang van de studie universitaire pabostudenten hogere verwachtingen hebben ten aanzien van het curriculum dat zich richt op onderzoek en innovatie en meer innovatiegerichte motieven hebben voor het volgen van de opleiding (Van der Wal-Maris, Geldens, & Beijaard, 2012). Het is mogelijk dat deze instroomverschillen tussen studenten bijdragen aan de onderzoekende houding.

Vervolgonderzoek

De informatie uit dit onderzoek kan gebruikt worden voor onderzoek naar de onderzoekende houding van studenten. Het is van belang dat de competenties van Van der Rijst en Jacobi (2010) verder uitgewerkt worden als geschikt instrument voor het onderzoeken van studenten. Ook is een aantal zaken van belang voor de evaluatie van de universitaire pabo van de Vrije Universiteit Amsterdam. In de adviesaanvraag (NVAO, 2010) voor de opleiding blijkt dat een duidelijke beschrijving gemaakt is van de competenties voor een wetenschappelijk innovatieve leerkracht. In de praktijk blijkt dat het onderwijs nog weinig aangepast is aan de competenties die studenten nodig hebben om onderzoek in de klas uit te voeren. Het is van groot belang dat er meer afstemming is tussen de universiteit, de pabo's en de stagescholen. De resultaten uit dit onderzoek zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar andere universitaire pabo's of reguliere pabo's. De opleidingen worden namelijk niet allemaal op dezelfde manier georganiseerd. Het is wel van belang dat op meer universitaire pabo's onderzoek gedaan wordt naar het curriculum en de onderzoekende houding van studenten.

Eindconclusie

Nu de eerste studenten van de universitaire pabo van de Vrije Universiteit Amsterdam afgestudeerd zijn, is het van groot belang te weten wat deze studenten voor het onderwijs kunnen betekenen. Het is allereerst van belang dat een overgrote meerderheid van universitaire pabostudenten, net als de reguliere pabostudenten, als leerkracht of op een andere manier in het basisonderwijs wil gaan werken. De hoge inschatting van succes op de competenties met betrekking tot een onderzoekende houding wijst volgens 'theory of planned behaviour' (Ajzen & Madden, 1986) op de intentie om onderzoek ook in het handelen toe te passen. Deze studenten zullen niet slechts uitvoerder van onderzoeksresultaten zijn, maar zullen zelf een actieve rol nemen in het onderzoeksproces (Dana & Yendol-Hoppey, 2009). De meerwaarde van de universitaire studenten zit vooral in het feit dat deze studenten opgeleid zijn om goed onderzoek uit te voeren vanuit een wetenschappelijke theorie. Het blijkt dat deze studenten over meer kennis en vaardigheden beschikken om onderzoek uit te voeren door middel van betrouwbare onderzoeksmethodes. Universitaire pabostudenten kunnen zo bijdragen aan het ontwikkelen van nieuwe kennis en kunnen vanuit de praktijk grensverleggend onderzoek uitvoeren (Van der Wal-Maris, 2010, Dana & Yendol-Hoppey, 2009). De kritische houding kan ervoor zorgen dat deze toekomstige leerkrachten vanuit wetenschappelijke en praktische kennis het onderwijsonderzoek en het onderwijsproces kunnen beoordelen. Deze houding draagt bij aan persoonlijke professionaliteit en stelt leerkrachten in staat om het onderwijs steeds kritisch te evalueren en aan te laten sluiten bij de maatschappelijke veranderingen (Onderwijsraad, 2013). Ook kan het bijdragen aan een professionele en onderzoekende cultuur in een school waarbij leerkrachten het eigen werk en het werk van collega's kritisch kunnen beoordelen (Van der Rijst, 2009). In de komende jaren zal blijken hoe de universitaire pabostudenten hun academische vaardigheden kunnen toepassen in de praktijk. Het kan voor het onderwijs van grote waarde zijn dat deze studenten de mogelijkheid krijgen om naast het les-

geven onderzoek uit te kunnen voeren. Ze zullen een voortrekkersrol moeten nemen om als onderzoekende leerkracht het onderwijs vorm te geven. Er kan samengewerkt worden met onderzoekers vanuit universiteiten en lectoraten om theoretische kennis te koppelen aan de praktijk (Dana & Yendol-Hoppey, 2009; Gore & Gitlin, 2004; Onderwijsraad, 2013). Deze ontwikkelingen kunnen ervoor zorgen dat het onderwijs wordt ontwikkeld, aangepast en bijgesteld aan de eisen die vanuit de maatschappij gesteld zullen worden. Op deze manier wordt een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van goed onderwijs voor nu en in de toekomst.

Referenties

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracin, B. Johnson, & M. Zanna (red.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-223). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions and Perceived Behavioral Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Albarracin, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P., & Tarcan Kumklale, G.T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracin, B. Johnson, & M. Zanna (red.), *The handbook of attitudes* (pp. 3-21). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs. (2010) *Academische/Universitaire pabo*. Geraadpleegd op 11 maart 2013 via <http://educatie-en-school.infonu.nl/diversen/61330-academischeuniversitaire-pabo-alpo.html>.
- Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I., & Copic, J. (2009). Onderzoek pabo-studenten verankerd in curriculum: Succesfactoren en keerzijden. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 28-35.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Rinnooy Kan (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey D. (2009). *The reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn to Participationer inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fabrigar, L.R., MacDonnald, T.K., & Wegener, D.T. (2005). The Structure of Attitudes. In D. Albarracin, B. Johnson, & M. Zanna (red.), *The handbook of attitudes* (pp. 79-125). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gore, J.M., & Gitlin, A.D. (2004). [Re]Visoning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35-58.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett, (Red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (pp. 67-78). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

- Jacobi, R.K., & Van der Rijst, R. (2010). *Verwevenheid van onderzoek en onderwijs aan de Universiteit Leiden: Ontwerpprincipes voor curricula*. Op 18 juni 2012 geraadpleegd via <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/16326>.
- Jenkins, A., Breen, R., & Lindsay, R. (2003). *Reshaping teaching in higher education: Linking teaching with research*. Londen: Kogan Page Limited.
- Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R., & Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23(2), 127-141.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nedermeijer, J., & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2010). *NVAO adviesaanvraag nieuw traject*. Op te vragen via de Vrije Universiteit Amsterdam.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn – Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS version 15*. Maidenhead: Open University Press.
- Ros, A. (2009). Is ons onderwijs nog up-to-date? In A. Ros, R. Timmermans, J. van der Hoeven & M. Vermeulen (red.), *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp. 11-19). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van Beishuizen, Y., Spelten, E., & Van der Rijst, R. (2012). Professionaliteit van docenten: academische houding in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30 (4), 245-258.
- Van der Rijst, R. (2009). *Aspecten van een wetenschappelijke onderzoekende houding* (Promotie publicatie, ICLON, Universiteit Leiden). Op 20 juni 2012 geraadpleegd via <http://www.ecent.nl/servlet/supportBinaryFiles?referenceId=10&supportId=2000>
- Van der Wal-Maris, S.J. (2010). *Van excellente student tot excellente leerkracht: Een studie naar de ontwikkeling van het leerpatroon van studenten die kiezen voor een academisch opleidingstraject tot leraar basisonderwijs in relatie tot de inrichting van de leeromgeving*. Op 13 juni 2012 geraadpleegd via <http://www.kempel.nl/Lectoraat/Projecten/Pages/Default.aspx>
- Van der Wal-Maris, S.J., Geldens, J.J.M., & Beijs D. (2012). Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 255-271.
- Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Op 3 februari 2013 geraadpleegd via <http://www.ou.nl/documents/14300/11e99a7c-383e-4a3e-a391-4cca12a37675>

Zijn stagegesprekken in het hbo reflectief en dialogisch?

Mariëtte Harlaar-Oostveen & Frans Meijers*

Een aanzienlijk deel van de studenten in het hoger onderwijs heeft geen duidelijk idee waarom zij een studie gekozen hebben en wat zij er in de beroepspraktijk mee willen. Relevante (beroeps)praktijkervaringen helpen bij de beeldvorming en bij de keuzes om een passende studieloopbaan vorm te geven. Reflectie op deze ervaringen is daarbij cruciaal. Onderzocht is hoe docenten de kwaliteit van de reflectieve dialoog tijdens de stagebegeleidingsgesprekken ervaren. Daartoe is een korte schriftelijke enquête afgenomen en zijn vervolgens diepte-interviews met zeven stagebegeleidende docenten gehouden. Belangrijkste resultaten zijn dat docenten het moeilijk vinden de regie aan de student te laten, dat ze weinig zicht hebben op de kwaliteit van het (dialogisch-reflectieve) gesprek en dat ze schroom ervaren om de diepere lagen van reflectie aan bod te laten komen. De begrippen evalueren en reflecteren zijn niet helder en worden door elkaar gebruikt. Ten slotte is er onder docenten geen consensus over het doel van het stagegesprek. Om de kwaliteit van reflectieve dialoog te verbeteren lijkt georganiseerde intervisie door en voor docenten belangrijk. Meer '(piori)tijd' en geld is hiervoor noodzakelijk.

De meeste studenten in het Nederlandse hoger onderwijs hebben niet alleen bij aanvang van hun studie, maar vaak ook lang daarna geen vastomlijnd idee wat zij studeren en waarom zij deze studie gekozen hebben. Dit is om verschillende redenen een steeds groter probleem voor maatschappij en student. Allereerst omdat het leidt tot veel drop-outs (Kuijpers & Meijers, 2012a). Ten tweede omdat de arbeidsverhoudingen steeds flexibeler worden en *employability* en zicht op eigen kwaliteiten belangrijker worden (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999). In de derde plaats omdat de samenleving individualiseert (Giddens, 1991), waarbij ook van studenten wordt verwacht dat zij steeds meer hun eigen levensloop bepalen en zelf verantwoordelijk zijn voor de keuzes die ze maken. En ten slotte neemt door de economische crisis, door veranderingen in het studiefinancieringsstelsel en het 'sociale' leenstelsel de druk op studenten toe om binnen steeds kortere termijn hun studieloopbaan af te ronden. Als gevolg hiervan wordt zelfsturing door studenten belangrijker. Zelfsturing wordt door scholen vaak opgevat in technisch-instrumentele termen: bijvoorbeeld het bevorderen van metacognitief leren of het versterken van de weerbaarheid van de leerlingen via allerlei sociaal-communicatieve trainingen zoals faalangsttrainingen. Zelfsturing vraagt echter

* M.C.Th. Harlaar-Oostveen is als hogeschooldocent werkzaam bij de Academie voor Facility Management aan de Haagse Hogeschool. m.c.th.harlaar@hhs.nl F.J. Meijers is verbonden als lector aan het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool. fj.meijers@xmsnet.nl

meer dan instrumentele denk- en handelingsvaardigheden: het vraagt ook om het ontwikkelen van een gevoel van richting en identiteit. Daarvoor is een leerproces nodig waarin een individu leert zijn centrale levenswaarden te onderkennen en deze waarden te verbinden met een passende beroepsrol (Meijers & Lengelle, 2012).

Een krachtige leeromgeving

In het hoger beroepsonderwijs wordt de noodzaak om studenten méér zelfsturend te maken duidelijk onderkend. In het competentieprofiel van de hbo-opleiding Facility Management, dat is ontwikkeld in samenspraak met het facilitaire werkveld, worden negen beroepscompetenties onderscheiden. De eerste zeven competenties hebben betrekking op kennis en vaardigheden, competentie acht en negen op houdingsaspecten. Competentie acht is vooral gericht op het ontwikkelen van sociale en communicatieve competenties (interpersoonlijk, meer gericht op samenwerken, en mondeling en schriftelijk communiceren als centrale begrippen die in beroepstaken ontwikkeld worden). De negende competentie wordt de zelfsturende competentie (intrapersoonlijk, beroepsbeoefenaar of professional) genoemd en wordt als volgt omschreven:

- *In staat zijn om met een kritische blik naar het eigen functioneren te kijken. Open staan voor feedback en deze feedback gebruiken ter verbetering van het eigen functioneren;*
- *Onderkennen van het belang van blijven leren en actief bezig zijn met het verbeteren en aanvullen van kennis en vaardigheden binnen beroep en werkveld. Drive naar verbetering en verandering (innovatief);*
- *Nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling. Reflectie op handelen: proces, persoon en maatschappij” (LOOFD, 2012, p. 77).*

Kernwoorden in deze competentie zijn (zelf)sturing, (zelf)reflectie en beroepshouding. Onderzoek van Kuijpers, Meijers en Gundy (2011) en van Kuijpers en Meijers (2012a) heeft laten zien dat studenten pas in staat zijn tot (zelf)sturing in hun studie- en beroepsloopbaan wanneer er sprake is van een ‘krachtige’ leeromgeving, die drie kenmerken heeft:

- ze is praktijkgestuurd: levensechte problemen moeten centraal staan, terwijl de theorie *just in time* en *just enough* wordt aangeleverd wanneer de leerlingen een concrete leervraag hebben ontwikkeld;
- ze is dialogisch: studenten moeten de kans krijgen om met door hen vertrouwde docenten te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen in de omgang met levensechte problemen. Er moet dus sprake zijn van een reflectieve dialoog;
- ze biedt keuzemogelijkheden: het opdoen van en reflecteren op levensechte praktijkervaringen moet ‘verzilverd’ kunnen worden in concrete invloed op de eigen studieloopbaan.

In het door het College van Bestuur (CvB) van de Haagse Hogeschool (HHS) vastgestelde Onderwijskader voor de Bacheloropleidingen wordt het belang van praktijkgestuurd onderwijs onderschreven: “studenten (moeten) in alle leerjaren in de praktijk leren zodat de leerdoelen behaald worden” (HHS, 2013). Praktijkervaringen *an sich* zorgen echter nog niet voor zelfsturing; daarvoor is een dialoog nodig (zie ook Meijers & Lengelle, 2012; Nijhoff, 2006). Over dialoog wordt door het CvB echter met geen woord gerept. Onderzoek van Winters, Meijers, Lengelle, & Baert (2011) en Winters et al. (2013) naar de inhoud van stagegesprekken in het mbo laat zien dat er in het beroepsonderwijs nog nauwelijks sprake is van een dialoog: in de stagegesprekken wordt gedurende 61% van de totale gesprekstijd *tegen*, 30% *over* en slechts 9% *met* de studenten gesproken. Onderzoek van Harlaar-Oostveen (2012) toont eenzelfde situatie aan in het hbo.

De groei naar een professionele identiteit vraagt om een reflectieve dialoog zoals beschreven in de *Dialogical Self Theory* (DST, Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Vanuit het perspectief van DST begint het betekenis geven aan ervaringen met de uitnodiging om ik-posities te formuleren (Wat deed de ervaring met je? Wat voelde je?) en deze ik-posities vervolgens te verbreden naar andere relevante ik-posities (Voel je dat in andere situaties ook? Is dit de enige ik-positie die in deze situatie ‘aan het woord’ is of zijn er ook nog andere?). De – soms tegenstrijdige – ik-posities kunnen vervolgens bij elkaar komen in een nieuwe ik-positie: de metapositie. Als een metapositie is geformuleerd, is men in staat de relevante ik-posities te overwegen en achterliggende drijfveren te benoemen (Wat zegt dat over jou? Welk inzicht levert het op?). Op basis van een metapositie kan men – ten slotte – een promotorpositie formuleren waarin acties benoemd worden die verandering in gang zetten: Wat zou je anders kunnen doen? Wat neem je jezelf voor in de toekomst? (zie voor een uitwerking Winters et al., 2012 en 2013).

Om betekenisvolle ervaringen te verwerken tot persoonlijke inzichten en inzichten tot verbeteracties is het stellen van reflectieve vragen (zoals bijvoorbeeld de zojuist genoemde) dus heel erg belangrijk (Groen, 2011). Zo’n dialoog stelt hoge eisen aan de communicatieve vaardigheden en aan het reflectief vermogen van de deelnemers (Jaspers & Kwakkelaar, 1999). Een reflectieve dialoog is, in tegenstelling tot wat Luken (2009) stelt, echter wel degelijk mogelijk mits docenten voldoende getraind zijn (Kuijpers & Meijers, 2012b). In het huidige hoger beroepsonderwijs leggen veel studenten – waarschijnlijk omdat er onvoldoende sprake is van een echte dialoog – bij het reflecteren weinig de verbinding met zichzelf. Ze worden daarbij door de veelheid aan reflectiemomenten ‘reflectiemoe’ (Kinkhorst, 2010).

Mittendorff, Donk, en Gellevij (2012) hebben onderzoek gedaan naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. Zij ontleden het reflectieproces in een aantal elementen:

- 1 de aanwezigheid van een betekenisvolle ervaring (een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aan gekoppeld is);
- 2 het verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht; en
- 3 het benoemen van verbeteracties of acties voor de toekomst.

Het verschil tussen reflectie en evaluatie is dat evaluatie niet gekoppeld hoeft te worden aan een verbeteractie. Evaluatie is vaak meer zakelijk georiënteerd, en hoeft niet per se betrekking te hebben op een persoon (of persoonsgerichte verandering) maar kan bijvoorbeeld over projecten of verandertrajecten gaan (Vos & Vlas, 2000). Voor reflectie is dat op de persoon gerichte aspect van groot belang. In het hier voorliggende onderzoek wordt reflectie, in navolging van Mittendorff et al. (2012), gedefinieerd als *“het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst”*.

Het onderzoek

Enkele jaren geleden is onderzoek gedaan bij de Academie voor Facility Management (FM) aan de Haagse Hogeschool naar de kwaliteit van stagebegeleidingsgesprekken (Harlaar-Oostveen, 2012). De stagebegeleidingsgesprekken van zeven docenten met studenten en stage mentoren op de stageplek werden opgenomen en vervolgens geanalyseerd. Het onderzoek liet zien dat er in het gesprek weinig ruimte was voor zelfsturing van de student. Docenten hadden het grootste aandeel in het gesprek en stuurden het nagenoeg volledig. Het gesprek bleek inhoudelijk vooral over de stageopdracht te gaan; persoonlijke kwaliteiten kwamen in mindere mate aan bod terwijl motieven, werkexploratie, studieloopbaan en netwerken (nagenoeg) geen onderwerp van gesprek waren. De aard van het gesprek was vooral informatief, dus nauwelijks reflectief en activerend. Er werd in geringe mate gesproken over de ervaringen van de student en er werd nauwelijks doorgevraagd. De conclusie was duidelijk: “Er ligt nog een schat aan kansen om een wezenlijke dialoog met de student te voeren. In zijn algemeenheid kan geconcludeerd worden dat de FM-docent (nog) niet vaardig genoeg is in het voeren van stagebegeleidingsgesprekken waarin studentsturing en dialoog centraal staan” (Harlaar-Oostveen, 2012). Naar aanleiding van het onderzoek is dit vervolgonderzoek gestart waarin de volgende vraag centraal staat: *Ervaren docenten van de Academie voor Facility Management de stagebegeleidingsgesprekken als reflectief en dialogisch?*

Deelvragen daarbij zijn:

- 1 In hoeverre heeft de student de regie tijdens het stagegesprek?
- 2 Wat is het doel van het stagegesprek?
- 3 In hoeverre vindt er dialoog en reflectie plaats tijdens het stagegesprek?
- 4 Hoe goed vinden docenten zichzelf in het voeren van een stagegesprek?
- 5 Wat is er volgens de docenten nodig om de kwaliteit van het stagegesprek te verbeteren?

Methodie

Om te achterhalen hoe de docenten de stagegesprekken qua reflectiviteit en dialogisch gehalte ervaren, is er een gesloten vragenlijst afgenomen bij zeven stagebegeleidende docenten die daarna nog *face to face* geïnterviewd zijn aan de hand van een gestructureerde open vragenlijst. De zeven docenten (vier vrouwen, drie man-

nen in de leeftijd variërend van achtendertig tot negenenvijftig jaar) vertegenwoordigden een derde van de totale populatie stagebegeleiders vanuit de Academie voor FM. De ervaring met het begeleiden van stages varieerde van ‘enkele jaren’ tot ‘tientallen jaren’ en ze participeren allen in het onderwijsproces als docent. Ze zijn *at random* gevraagd en hebben op vrijwillige basis deelgenomen aan het onderzoek. In de gesloten vragenlijst zijn vragen opgenomen aangaande het dialogische karakter (met vragen ontleend aan het onderzoek van Winters et al., 2012 en 2013) en het reflectieve karakter van het gesprek (met vragen als: “In hoeverre komt de student in het stagegesprek tot het benoemen van een betekenisvolle ervaring en wat dat met hem doet?”, “Is de genoemde ervaring herkenbaar in andere situaties?”, “Wordt de student geholpen op basis hiervan inzichten over zichzelf te formuleren?”, “Wordt er gesproken over vervolgacties?”). De antwoorden zijn gescoord op een vijfpuntschaal met de volgende categorieën: altijd – vaak – regelmatig – weinig – niet.

In de open vragenlijst zijn verdiepende vragen opgenomen over de mate van sturing in het gesprek door de student, de mate van dialoog en reflectie in het stagegesprek, de doelen van het stagegesprek, de eigen vaardigheid in het voeren van een goed stagegesprek en, ten slotte, verbeter suggesties. De interviews zijn op geluidsband opgenomen, letterlijk uitgeschreven en gecodeerd op hoofdonderwerpen. Validatie heeft plaatsgevonden door een intensieve bespreking van de coderingen en de daaruit voortvloeiende resultaten met zes collega’s van de kenniskring Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool.

Resultaten

Deelvraag 1 In hoeverre heeft de student de regie?

De meeste docenten zijn van mening dat ze de student meer de regie zouden moeten geven in het gesprek en dat het aandeel van de student groter zou moeten zijn. Om dit te bereiken vragen veel docenten de student een agenda te maken en het gesprek te leiden. Maar in de praktijk blijkt het lastig voor de student en docent om de student in het gesprek ook daadwerkelijk de leiding te laten nemen en te laten houden. Docenten proberen zelf minder aan het woord te zijn door vooral vragenderwijs te sturen. Het hangt mede van de proactiviteit van de student en bedrijfsmentor af in hoeverre docenten de sturende rol naar zich toe trekken.

Maar ik merk wel dat ik wel redelijk sturend ben in het gesprek; ik wil iets weten en ik vind eigenlijk dat ik nog meer de student de regie moet laten voeren over de structuur en de inhoud van het gesprek.

Ik denk dat de docent, omdat die zoveel van die gesprekken voert, het beste het gesprek kan leiden. De student en de opdrachtgever zitten er te veel in, zijn te veel participant. Je moet dus als docent heel duidelijk de student aan bod laten komen, want het gaat over hem. Verder is het aandeel van de student een beetje afhankelijk van wie er zit. Je hebt soms studenten die nooit wat zeggen, je hebt begeleiders

die doorratelen en je hebt begeleiders die nooit wat zeggen, waardoor het gesprek niet van de grond komt.

Deelvraag 2 Wat is het doel van het stagegesprek?

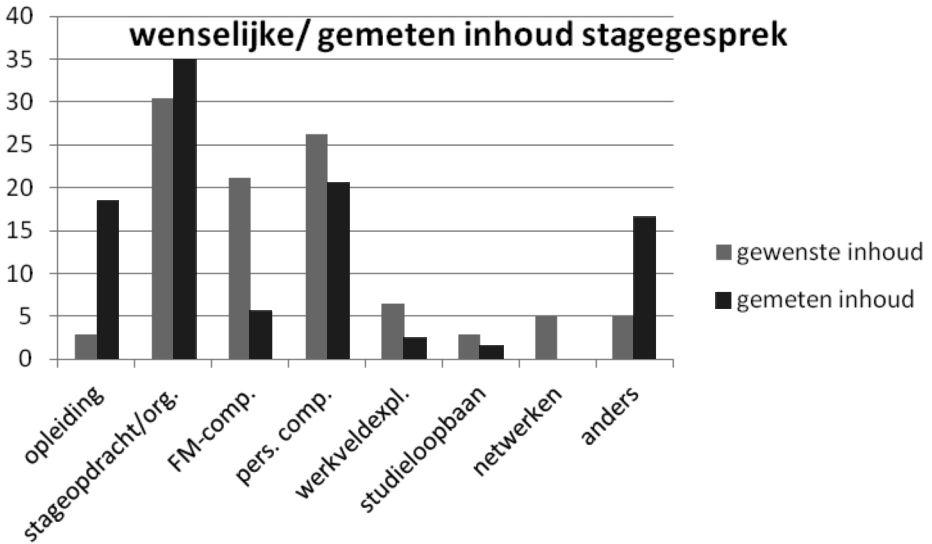
Docenten is gevraagd om het doel van het tweede stagegesprek (aan het einde van de stage) te benoemen. Het tweede onderzoeksresultaat is dat de antwoorden divers zijn; er is geen consensus. De ene docent vindt het belangrijk ervaringen uit te wisselen, de ander vindt dat het gesprek toetsend zou moeten zijn. Ook eigen belangen van de docent (op de hoogte blijven van ontwikkelingen in het werkveld) spelen een rol.

Het tweede stagegesprek begin ik altijd met het vragen aan de stagiair wat de ervaringen zijn, dus ik begin eigenlijk met 'Hoe gaat het nu?' en dan vul ik niet in of het nu gaat over leerdoelen, de organisatiedoelstellingen of ... gewoon: hoe gaat het? En dan begin ik bij de stagiair zelf. Die kan dan gewoon open vertellen wat ze wil. Daar vraag ik wat over door en vervolgens richt ik mij tot de stagebegeleider en vraag: hoe gaat het nou met de student, hoe kijkt u tegen deze periode aan; dus nog steeds een open vraag. Het hangt een beetje af wat daar uitkomt.

Doelen van het tweede stagegesprek zijn kijken of de begeleider of opdrachtgever tevreden is over het product en hoe hij het functioneren van de student in zijn organisatie heeft ervaren en hoe de student aan zijn leerdoelen heeft gewerkt, wat daar het effect van is geweest ... en bedanken dat hij plaats heeft gegeven.

Als het gaat om het laatste gesprek, dan heeft dat als eerste de functie als ijkpunt... Kortom, doorspreken of de doelen gerealiseerd zijn die we in het eerste gesprek hebben vastgesteld, of de student zijn of haar persoonlijke doelen heeft gerealiseerd en kan ik er nog iets uitpakken voor het onderwijs.

De docenten zijn van mening dat er vooral gesproken moet worden over de stageopdracht, de Facility Management-competenties en de persoonlijke competenties (zie figuur 1).



Figuur 1 De gewenste versus de gemeten inhoud van het stagegesprek volgens de docenten

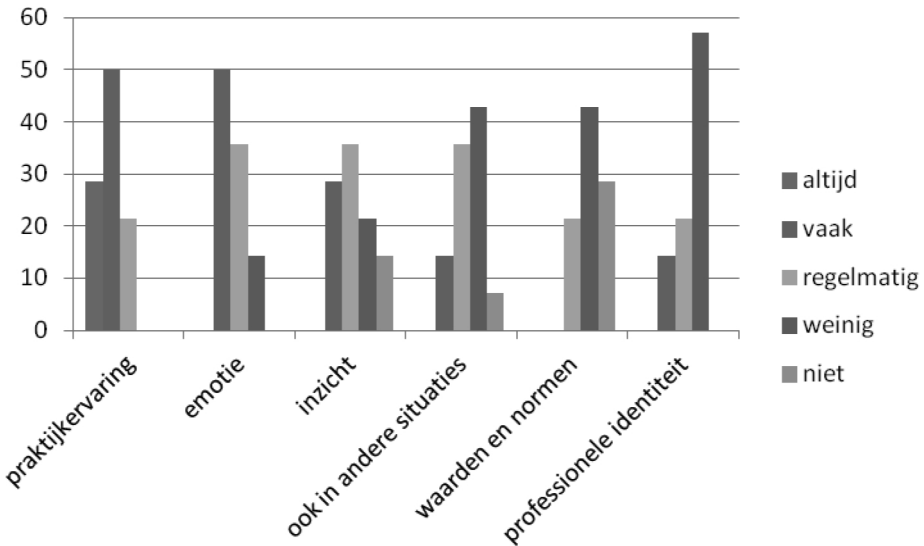
Deelvraag 3 In hoeverre vindt er dialoog en reflectie plaats?

Als het gaat om de mate van dialoog in het stagegesprek dan valt op dat de meeste docenten geen unaniem en helder beeld hebben van wat er onder een goede dialoog verstaan kan of moet worden. Docenten zeggen wel dat dialoog belangrijk is; volgens hen moet er méér dialoog plaatsvinden.

Vervolgens is ingezoomd op het reflectieve element van het stagegesprek. Er is gekeken naar de volgende items: het benoemen van een betekenisvolle ervaring, wat dat met de student doet (emotie), wat dat over de student zegt, of het ook herkenbaar is in andere situaties, wat dat zegt over zijn waarden en normen, wat dat zegt over zijn professionele identiteit. De vraag is in hoeverre deze niveaus in reflectie in het stagegesprek aan bod komen. Figuur 2 laat zien dat volgens vijf van de zeven docenten de studenten zeer vaak een belangrijke praktijkervaring noemen. Zes van de zeven ondervraagde docenten stellen dat de student regelmatig tot vaak benoemt wat die ervaring met hem doet. Maar daarna zien we een afname in het noemen van de volgende niveaus van reflectie. Onderliggende waarden en normen worden volgens vijf van de zeven docenten weinig tot niet benoemd en ook de link met de professionele identiteit wordt volgens vier van de zeven docenten weinig benoemd.

Deelvraag 4 Hoe goed vinden docenten zichzelf in het voeren van een stagegesprek?

Uit de interviews blijkt dat docenten schroom hebben ten aanzien van het dieper doorvragen in het stagegesprek. Wat de ervaring met de student doet en welke emoties hij daarbij voelt, wordt wel belangrijk gevonden door de docent, maar er



Figuur 2 Diepgang in reflectie tijdens het stagegesprek

wordt weinig daadwerkelijk naar gevraagd en volgens de docent vindt de student het moeilijk om het onder woorden te brengen. De docent maakt voorbehouden en lijkt onzeker om dit onderwerp uit te diepen.

Wat ik dan inderdaad moeilijk vind is door te vragen, maar ik wil ook niet gaan lopen therapeuten in zo'n gesprek. Dat ben ik niet en dat wil ik ook absoluut niet. Juist ook omdat ik vind dat het vanuit die student moet komen. En in zo'n gesprek ga ik de student vaak niet confronteren, dat vind ik moeilijk, want de ander zit erbij.

Dat vind je ook terug in de betekenisvolle situatie; dat doe ik dus bijna altijd eigenlijk, want ik vind het ook belangrijk. Wat het over hem zegt vind ik niet zo belangrijk. Of het herkenbaar is in andere situaties vind ik belangrijk. Of het iets zegt over zijn waarden en normen ... daar heb ik het dus nooit over.

Docenten achten zichzelf over het algemeen redelijk tot goed in staat een stagegesprek te voeren. Zij hebben echter weinig zicht op de kwaliteit van zowel door henzelf en door anderen gevoerde gesprekken. Op de vraag wat docenten moeilijk vinden in het voeren van een stagegesprek worden zaken van verschillende orde genoemd.

Ik vind mezelf redelijk goed. [Onderzoeker vraagt: Waarom redelijk goed?] Ik voel me best nog wel een klein beetje een beginneling in het hele verhaal. Ik heb daar nog veel in te leren, zeker als het gaat om hoe studenten in elkaar zitten en wat hen bezighoudt. In de 'Pedagogisch Didactische Vaardigheden'-cursus krijg je wel mee hoe je leerstijlen en dat soort dingen moet herkennen, maar ik heb het idee dat ik

daar nog wel wat te leren heb. Ik moet echt nog wel mijn best doen om daar goed naar te luisteren; dat is nog geen natuurlijk gedrag bij mij.

Ja, ik vergeet wel eens wat. Ik kan me niet vergelijken met anderen. Wie weet doe ik het wel heel goed, wie weet doe ik het wel heel slecht, dat weet ik niet. Ondanks dat ik geen vergelijkingsmateriaal heb vind ik dat het redelijk gaat. Ik bedoel; ik heb er geen problemen mee en volgens mij de studenten ook niet.

Ik vind het altijd moeilijk om me aan die persoonlijke leerdoelen te houden omdat ik altijd het idee heb dat die student het voor mij doet in plaats van voor zichzelf. Dat is zo vervelend. Dan zeggen ze: 'Moet dit in mijn portfolio?' Dan denk ik; ja, het maakt mij geen bal uit of je dat erin zet. Het is voor jezelf. De rest vind ik niet zo lastig, maar die leerdoelen vind ik niet zo leuk om te doen.

En ik zit altijd met de vraag; moet ik nu verder doorvragen of niet? Ik doe het vaak niet, maar ik zit altijd wel met de vraag. Hoe ver, hoe diep moet ik nu gaan? Ik wil het niet psychologiseren, dat soort gesprekken. Daar heb ik een hekel aan. Kijk, dat ze in huilen uitbarsten dat vind ik al erg genoeg.

Docenten blijken de begrippen evalueren en reflecteren door elkaar heen te gebruiken. Ze vragen zich af of een stagegesprek wel een goed moment is om te reflecteren.

Het afsluitende gesprek is voor mij het delen van de ervaring van de student. Is dat dan evaluatie of reflectie? Ik zou het evaluatie willen noemen. De reflectie van de student speelt daar natuurlijk een belangrijke rol in. Reflectie vind ik belangrijker in het gesprek een op een; dat vind ik minder belangrijk in het gesprek met de bedrijfsbegeleider erbij. Vaak is dat heel persoonlijk.

Je zou ook nog kunnen zeggen: in hoeverre moet je een echt reflectiegesprek altijd doen met zijn drieën? Of zou je het los moeten weken van de stagementor en echt met een coach doen? Dan doe je een voortgangsgesprek en een beoordelingsgesprek na een stage, maar het echte reflectiegesprek heb je met je coach die jou kent en met wie je al eerder gesprekken hebt gehad en waarop je voort kunt bouwen en terugrijpen op eerdere ervaringen terwijl dat nu veel minder kan.

Deelvraag 5 Wat is er nodig om de kwaliteit van het stagegesprek te verbeteren?

De ondervraagde docenten zijn van mening dat het management meer aandacht moet hebben voor de kwaliteit van de docent als stagebegeleider. Niet iedere docent is volgens hen per definitie een goede stagebegeleider en goed in het voeren van begeleidingsgesprekken.

Ik denk dat de oplossing ligt in de juiste mensen op het juiste moment, op de juiste plaats zetten. Dat geldt voor alle vormen van onderwijs. Er zijn mensen die bij het geven van een hoorcollege voor honderd mensen denken; mij niet gezien, ik doe wel een stage. Sommigen zijn daar veel beter in dan voor een grote zaal gaan staan. En daar zouden we, in het algemeen, veel meer oog voor moeten hebben. Ik denk dat wij dat als academie nog beter kunnen. Dat geldt ook voor stages. We zouden eens

moeten inventariseren, op enigerlei wijze, wie daar nou ontzettend goed in zijn, in dat begeleiden van stages.

Die coaching skills, dat zou ik nog wel weer eens gewoon eh ... kijk, je denkt dat je het goed doet, en dan ... ik heb wel eens zo'n coachingstraining gedaan, heel lang geleden, en dan word je ... dan zeggen ze van ... dat, dat en dat ... en dan denk ik van ... gut, gut, gut. Ik voer een gewoon gesprek, en ik heb geen coachingservaring, dat merk ik dan wel weer. Ik hoef geen goede coach te worden, maar zo nu en dan een training waarbij je weer eens op jezelf wordt gewezen, van hee ... hoo ... hoo.

Nou, ik vind niet dat iedereen stagebegeleider moet zijn. Je moet mensen geen dingen laten doen die ze niet leuk vinden. Ik denk dat je vanuit je eigen kracht moet werken. Ik geloof er niet in dat iedereen hetzelfde moet kunnen. Je hebt altijd mensen die ergens goed in zijn en ergens anders minder goed in zijn. Ik vind wel dat je een goed beeld moet hebben van waar zijn mensen sterk in en waar zijn ze minder goed in en daar moet je verder in faciliteren. Maar om iedereen nou een standaard op te leggen omdat iedereen dat maar moet kunnen, daar geloof ik niet in.

Bijna iedere docent vindt intervisie en collegiaal overleg, naast vaardigheidstraining in het voeren van een goed reflectief gesprek, een goed middel om de kwaliteit van stagebegeleiding/-gesprekken te bevorderen. Georganiseerde tijd om met elkaar inhoudelijk te praten over de ervaringen met stagebegeleiding/-gesprekken is er weinig tot niet.

We doen te weinig met elkaars kennis, het lijkt op een of andere manier niet de cultuur om je hier naar collega's toe kwetsbaar op te stellen. Dat ervaar ik hier. Je moet elkaar allemaal aardig vinden. Maar we kunnen er volgens mij op een of andere manier veel meer uithalen en we verschuilen ons erachter dat er geen tijd voor is ... Intervisie; dat doen wij veel te weinig. Ik denk dat het heel nuttig is dat we ruimte inroosteren voor intervisie.

Wat ik wel leuk zou vinden is als we een soort maatjes zouden maken. Dus dat betekent, jij komt er bij mij bij. Als iedereen zich toch kwetsbaar opstelt, waarom ik dan niet? Die student vindt het prima. Als jij zegt: ik kom er gewoon bij zitten en ik geef je feedback, dan vind ik het ook wel leuk om bij jou erbij te komen zitten. Maak maar een duogesprek, waarbij de ander reflecteert op wat ik gedaan heb, achteraf.

Conclusie en discussie

Hoewel de onderzoekspopulatie ongeveer een derde van het totaal aantal stagebegeleidende docenten van de Academie voor Facility Management omvat, is de populatie te klein om de resultaten en conclusies van dit onderzoek zonder voorbehoud te kunnen generaliseren. Er kan gesproken worden van tendensen en indicaties. Gezien de uitspraken van de docenten en het belang van het onderwerp lijkt een grootschaliger onderzoek onder meer hogescholen en studierichtingen gerechtvaardigd.

De centrale onderzoeksvraag ‘Ervaren docenten van de Academie voor Facility Management de stagebegeleidingsgesprekken als reflectief en dialogisch?’, lijkt negatief beantwoord te moeten worden. Docenten vinden het lastig om de regie uit handen te geven en de student een groter aandeel in het gesprek te geven. Het traditionele handelingspatroon van de hoorcollege gevende docent lijkt moeilijk te doorbreken naar een meer coachende en begeleidende docent. Het in kaart brengen van deze vaardigheden in een docententeam en aandacht voor deze vaardigheden in de (bij)scholing van de hogeschooldocent die stages begeleidt, zijn nodig.

Ondanks het grote belang dat docenten eraan hechten, vinden reflectie en dialoog tijdens het stagegesprek onvoldoende plaats. Een reden zou kunnen zijn – zoals Luken (2009) suggereert – dat reflectie studenten en wellicht ook veel docenten ‘boven de pet gaat’. Gelet op recente onderzoeksresultaten is dit argument echter niet houdbaar. Wanneer docenten een goede training ontvangen in het voeren van reflectieve gesprekken, blijkt de meerderheid prima in staat te zijn dergelijke gesprekken te voeren (Kuijpers & Meijers, 2012b). En wanneer docenten reflectieve gesprekken kunnen voeren, blijken studenten goed tot reflectie in staat te zijn (Lengelle et al., 2013).

Dat reflectie en dialoog in stagegesprekken spaarzaam voorkomen, lijkt vooral veroorzaakt te worden door ontbrekende competenties bij docenten. Het voorliggende onderzoek laat zien dat een duidelijk begrippenkader met betrekking tot evaluatie, reflectie en dialoog bij docenten ontbreekt. Intervisie en onderlinge dialoog, niet alleen over de inhoud van de begrippen, maar ook over doel en zin ervan, zijn noodzakelijk. Daarnaast is verder onderzoek nodig, niet alleen naar de schroom bij docenten om een reflectieve dialoog op een dieper niveau te voeren, maar ook naar het belang, de ruimte, de frequentie en de plaats van reflectie op de ontwikkeling van persoonlijke en beroepscompetenties in het curriculum van een (hbo-)opleiding.

Er is tot nu toe relatief weinig aandacht voor de kwaliteit van de praktijkstages, toch een omvangrijk en belangrijk onderdeel van het curriculum. Examen- en toetscommissie richten zich procedureel vooral op schriftelijke toetsen. De beoordeling, en daaraan voorafgaand de begeleiding van stages vanuit opleiding (en werkveld), mag hoger op de agenda. Zeker in het kader van de huidige ontwikkelingen vanuit de politiek, onder andere beschreven in het advies ‘Vreemde ogen dwingen’ van de commissie-Bruin (2012) over de borging van hbo-examens, is het raadzaam om de kwaliteit van praktijkstages (ten aanzien van stagebegeleiding/-beoordeling) beter in kaart te brengen, te communiceren en te borgen; om zo aan te sluiten bij de uitdagingen in het (hoger beroeps)onderwijsland anno 2014.

Referenties

- Arthur, M.B., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The New Careers – Individual Action and Economic Change*. London: Sage.
- Bruijn, J.A. (2012). *Vreemde ogen dwingen*. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs. 's-Gravenhage: HBO Raad.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity – the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis* (2e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Haagse Hogeschool (2013). *Onderwijskader voor de bacheloropleiding*. Den Haag: College van Bestuur, De Haagse Hogeschool.
- Harlaar-Oostveen, M. (2012). De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool. In: *Dialog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvoering, De Haagse Hogeschool.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jaspers, M., & Kwakkelaar, A. (1999). *Dialog: de kunst van het loslaten*. Tilburg: Tilburg Institute of Advanced Studies.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2010.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012a). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012b). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Woerden: MBO Diensten.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The Relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, M., & Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing on career learning: an explorative study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427.
- Landelijk Overleg Opleidingen Facilitaire Dienstverlening OOFD (2012). *Landelijk Facility Management competentieprofiel 2012*.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze: naar een effectiever model voor (studie)loopbaanbegeleiding*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren – een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Ebo.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counseling*, 40, 157-177.
- Mittendorff, K., Donk, S., & Gellevij, M., (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. In: F. Meijers (red.), *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Nijhoff, W.J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Enschede: Universiteit Twente.
- Vos, H., & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Universiteit Twente OC-DOC 11 mei 2000.
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Kuijpers, M., & Baert, H. (2013). The narrative quality of career conversations in vocational education, *Journal of Constructivist Psychologist*, 26(2), 115-126.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R., & Baert, H. (2011). The self in career learning: An evolving dialogue. In H. Hermans & T. Gieser, *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Een onderzoek naar gepercipieerde kwaliteit van het onderwijs op basis van een nieuwe theorie

*Cedric Stalpers**

Het voornaamste doel van het onderzoek in dit artikel is het toetsen van een conceptueel model over klanttevredenheid, toegepast op studenten in het hoger beroepsonderwijs. Dit model, afgekort KOPOCK genoemd, is gebaseerd op vijftien jaar veldonderzoek in de non-profitsector en omvat de volgende variabelen: Kerndienst (vakinhoud en lesstof), Omgeving (het gebouw en de faciliteiten daarbinnen), Personeel (de kennis en vaardigheden van docenten), Organisatie & Communicatie (het functioneren van secundaire diensten en de organisatie als geheel) en Klanten (de manier waarop klanten van een instelling met elkaar omgaan, oftewel de sfeer in de klas). De hoofdvraag van het onderzoek was: in welke mate kunnen variabelen in dit model verschillen in studenttevredenheid verklaren? Om dit model te toetsen is een vragenlijst uitgezet onder 582 studenten van vijf verschillende faculteiten in drie verschillende steden. De variabelen zijn gemeten met 27 vijfpunts-Osgoodchalen. Studenten drukten hun tevredenheid over de eigen opleiding uit met gemiddeld een 6,8 als rapportcijfer, en waren het meest positief over de sfeer in de klas (de laatste K in KOPOCK) en het minst over de communicatie & organisatie van hun opleiding. Gezamenlijk verklaarden de onafhankelijke variabelen 63% van de variantie in studenttevredenheid (geoperationaliseerd als rapportcijfer), waarbij de kerndienst, het personeel en de organisatie & communicatie de belangrijkste determinanten bleken te zijn. De conclusie van het veldonderzoek is dat het gehanteerde model een substantieel deel van de variantie in studenttevredenheid verklaart en daarmee valide lijkt te zijn.

Aanleiding en hoofdvraag

Zijn mijn klanten tevreden en waarover wel en waarover niet? Dienstverleners variërend van filmhuizen tot ziekenhuizen tot opleidingen binnen het hoger onderwijs zullen zich deze vraag stellen, en met reden. Tevreden klanten zijn doorgaans loyaler, raden anderen aan deze dienst ook te gebruiken en zien eerder fouten of tekortkomingen in de dienstverlening door de vingers (Stalpers, 2011). Aangezien tevredenheid effect heeft op de loyaliteit van consumenten en daarmee ook op de continuïteit van hun dienstverleners, is de variabele klanttevredenheid onderwerp van een uitzonderlijk groot aantal studies. Binnen deze studies wordt gepercipieerde kwaliteit (vaak geconceptualiseerd als een set van

* Dr. Cedric Stalpers is docent onderzoeksmethoden aan Fontys Economische Hogeschool Tilburg en gastdocent bij TiasNimbas Business School.

consumentoordelen over deelkenmerken van de dienstverlening) gezien als determinant van tevredenheid (vaak geconceptualiseerd als een holistisch totaaloordeel over die dienstverlening).

Ondanks het belang van en de veelheid van onderzoek naar klanttevredenheid blijft een vraag openstaan: welke onderwerpen moeten precies geadresseerd worden binnen dergelijk onderzoek? Worden te veel onderwerpen aangekaart binnen – doorgaans kwantitatief – veldonderzoek naar deze thematiek, dan loopt men het risico dat vragenlijsten te lang worden, en respondenten deze niet, niet compleet of niet zorgvuldig beantwoorden. Worden belangrijke onderwerpen gemist bij veldonderzoek, dan kan onduidelijk blijven wat de belangrijkste zwakten zijn van de dienstverlening en lopen opdrachtgevers (zoals directeuren en opleidingsmanagers) het risico vervolgens hun aandacht bij verbetertrajecten te richten op bijzaken.

In verschillende studies (onder andere Ramseook-Munhurrin et al., 2010) wordt er gezien deze onzekerheden voor gekozen om de veelgebruikte vragenlijst en methodiek van de ServQual-theorie – een dominant conceptueel model binnen onderzoek naar klanttevredenheid en kwaliteitspercepties – over te nemen. Hier zijn echter verschillende nadelen aan verbonden, die ook nog aan de orde komen in de paragraaf wetenschappelijke relevantie. Het belangrijkste punt van kritiek op deze theorie is dat zeer wezenlijke variabelen erin onbesproken blijven, in het bijzonder de kerndienst zelf. Bij het begrip 'kerndienst' kan men denken aan het eten in een restaurant, de schilderijen in een museum maar ook de lesinhoud binnen een onderwijsinstelling; ofwel exact datgene dat voor de klant de reden is om van die dienstverlener gebruik te maken. Ook secundaire diensten (zoals de rooster en administratie bij een onderwijsinstelling) worden niet expliciet benoemd binnen de ServQual-theorie. Aangezien dus in de ServQual-theorie bepaalde variabelen ontbreken, brengt deze risico's met zich mee bij toepassing in praktijkonderzoek: belangrijke oorzaken van ontevredenheid kunnen onbelicht blijven, zodat opdrachtgevers niet weten wat zij met welke prioriteit moeten verbeteren.

Dit artikel presenteert en toetst een theoretisch model dat uitgebreider ingaat op de kerndienst van een onderwijsinstelling en beoogt een completer beeld van de dienstverlening te geven. Het KOPOCK-model is voortgekomen uit de inzichten opgedaan door vijftien jaar literatuur- en veldonderzoek naar kwaliteitspercepties en klanttevredenheid, bij diverse dienstverleners in de non-profitsector, zoals filmhuizen (Rieff, 2012), openbare bibliotheken (Stalpers, 2006), ziekenhuizen (Stalpers, 2013) en informatieve musea (Ansems, 2012). Het omvat de volgende variabelen:

- De Kerndienst ofwel dat onderdeel van de dienstverlening dat voor klanten de reden vormt om van die dienst gebruik te maken. Bij een onderwijsinstelling zijn dit de vakken en lessen.
- De Omgeving, ofwel het gebouw en de faciliteiten daarbinnen.
- Het Personeel, ofwel de deskundigheid en hulpvaardigheid van docenten.
- De Organisatie en Communicatie: het functioneren van secundaire diensten en de organisatie als geheel.

- De andere Klanten, ofwel andere studenten en de sfeer die zij scheppen in de klas.

De beginletters van de variabelen vormen samen de afkorting KOPOCK. De hoofdvraag waarop dit artikel ingaat is: in welke mate kunnen deze genoemde onafhankelijke variabelen verschillen in algehele tevredenheid over een instelling voor hoger onderwijs verklaren? Het antwoord op deze hoofdvraag is gezocht door een schriftelijke enquête uit te zetten onder studenten van vijf verschillende faculteiten, gelegen in drie verschillende steden. In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op de relevantie van het onderzoek. Daarna worden de betekenis van de variabelen en het conceptuele model beschreven, gevolgd door een uitvoeriger beschrijving van de onderzoeksopzet.

Wetenschappelijke relevantie en doelstelling

In de loop van vijftien jaar heeft het KOPOCK-model zoals gezegd langzaam maar zeker vorm gekregen, maar het is nog niet eerder in zijn geheel getoetst en gevalideerd bij een grote groep respondenten. De voornaamste doelstelling van het veldonderzoek was dan ook om vast te stellen of dit model valide is, in de zin dat het verschillen in tevredenheid – geoperationaliseerd als rapportcijfer voor de opleiding als geheel – kan verklaren. Indien dit model valide is, hebben andere onderzoekers een bruikbare theorie en een bruikbaar instrument in handen, dat in verschillende opzichten een verbetering beoogt te zijn ten opzichte van het voorgaande ServQual.

Zoals eerder opgemerkt bevat het nieuwe model vragen over de kerndienst, te weten de vakken en de lesinhoud. Het oude model ServQual helpt opdrachtgevers maar in beperkte mate bij het vinden van oorzaken van klant(on)tevredenheid. Een variabele als, bijvoorbeeld, ‘tastbaarheden’ heeft betrekking op zowel het personeel en het gebouw als op andere materialen van de opdrachtgever. Wanneer deze zeer heterogene variabele van invloed is op de klanttevredenheid, dan blijft onhelder of de opdrachtgever nu het uiterlijk van het gebouw of van (de kleding en verschijning van) het personeel, dan wel de andere materialen moet veranderen.

Daarnaast veronderstelt KOPOCK – in tegenstelling tot ServQual – niet dat één vragenlijst geschikt kan zijn voor alle dienstverleners. Terwijl bij ServQual nog de assumptie was dat de enquête die gebruikt wordt voor bijvoorbeeld een kleine wasserette of een bank zonder verdere modificaties ook toepasbaar is voor een onderwijsinstelling (‘one size fits all’), is bij deze studie een nieuwe vragenlijst ontwikkeld die specifiek voor hbo-instellingen bestemd is.

Een laatste verbeterpunt is dat het KOPOCK-model ontwikkeld is met de non-profitsector in gedachten, terwijl ServQual ontworpen is in samenwerking met en gebaseerd op onderzoek bij commerciële dienstverleners, zoals banken, telecombedrijven en reparateurs van diverse apparatuur. Hier moeten personeel, gebouw en apparatuur visueel aantrekkelijk zijn om klanten te werven en te verleiden tot een aankoop; het uiterlijk telt. De meer functionele kenmerken van bijvoorbeeld

een gebouw – zoals voldoende computerwerkplekken voor studenten – blijven, zeker ten opzichte van de genoemde uiterlijkheden, onbelicht.

Het streven is dan ook met KOPOCK een completer en consistent model te construeren, dat gebruikt kan worden in vervolgonderzoek binnen en het buiten het onderwijs, op het domein van klanttevredenheid. De veldstudie moet uitwijzen of het model hiertoe geschikt is.

Praktische relevantie

De praktische relevantie van het onderzoek is driedig. Studenttevredenheid wordt in verschillende studies (Suhre, Jansen, & Harskamp, 2007; Snijders, 2011; Goudsmits, 2011) beschouwd als een belangrijke determinant van studentloyaliteit, ofwel het voornemen om de huidige studie voort te zetten. Aangezien uitval in het eerste studiejaar bij diverse opleidingen kan oplopen tot 40%, lijkt een betrouwbare, valide en frequente meting van (oorzaken van) studenttevredenheid gewenst. Deze tevredenheid is eveneens van belang omdat deze doorwerkt in mond-tot-mondreclame: tevreden studenten zullen positieve geluiden laten horen over hun opleiding tegen anderen (onder wie mogelijk aanstormende studenten), terwijl ontevreden studenten vooral kritiek zullen laten klinken op hun opleiding (Goudsmits, 2011). Tevredenheid kan zo ook doorwerken in het werven (of juist afschrikken) van nieuwe studenten. Tot slot is deze variabele belangrijk vanuit het perspectief van de studenten. Zij zijn immers vier jaar of meer verbonden aan een opleiding en zij zullen mogelijk meer succes boeken en kennis vergaren wanneer zij een positieve emotie bij deze opleiding ervaren dan een neutrale of een negatieve.

Theoretisch kader: het KOPOCK-model

In deze paragraaf zal het conceptueel model uiteengezet worden dat beoogt een voorlopig antwoord te geven op de hoofdvraag en dat ten grondslag ligt aan het veldonderzoek onder studenten van vijf verschillende faculteiten. Dit model bouwt voort op verschillende bronnen: de eerder beschreven verbeterpunten van het ServQual-model, Brady en Cronins (2001) revisie van dit model (op basis van kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar kwaliteitspercepties van consumenten), alsook recent onderzoek naar de kwaliteit van dienstverleners. In deze uiteenzetting zal tevens verwezen worden naar het onderzoek dat Goudsmits in 2011 uitvoerde naar de determinanten van studenttevredenheid en uitval onder 358 eerstejaarseconomiestudenten. Bij deze studie werd een theoretisch kader gehanteerd dat enkele stations voorbij het ServQual-model was, maar nog niet identiek was aan KOPOCK.

De eerste variabele in dit model is de kerndienst, die correspondeert met de voornaamste reden van de consument om gebruik te maken van de dienst. Hierbij kan men denken aan de kwaliteit van de diagnose en operatie in een ziekenhuis, de collectie van een museum, de programmering van een filmhuis of de kennisoverdracht, vakken en lesstof van een opleiding. Alternatieve termen voor dit con-

struct zijn *technische kwaliteit* (Gronroos, 1984) of *outcome quality* (Brady & Cronin, 2001), die beide verwijzen naar de mate waarin een dienst voorziet in de behoeften die voor de consument reden waren om die dienst te gebruiken. In de eerder genoemde ziekenhuisstudie bleek deze variabele de belangrijkste determinant van patiënttevredenheid te zijn: indien patiënten positief oordeelden over de diagnose en behandeling, dan oordeelden zij ook positief over hun ziekenhuisopname als geheel. Ook in Goudsmits' studie naar uitval onder eerstejaars-economiestudenten bleek de kerndienst in de lineaire regressie een belangrijke voorspeller van tevredenheid. Toegepast op de situatie van het hoger onderwijs raakt deze variabele de vraag of de vakken uitdagend, enthousiasmerend, verrijkend en voorbereidend op de praktijk zijn.

De tweede variabele, omgeving, betreft het gebouw waarbinnen de dienst plaatsvindt en de faciliteiten die daarbinnen geboden worden. Brady en Cronin (2001) onderscheiden hierbij een functioneel-rationele dimensie en een atmosferisch-emotionele. De eerstgenoemde dimensie betreft de vraag: is de fysieke omgeving van een dienst overzichtelijk, hygiënisch, praktisch en voorzien van alle noodzakelijke faciliteiten? Bij een school kan men hierbij denken aan de mate waarin het gebouw schoon, overzichtelijk en opgeruimd is, alsook de hoeveelheid computeren studieplekken daarbinnen. De tweede dimensie betreft de vraag in hoeverre het gebouw modern, sfeervol en aantrekkelijk oogt. Goudsmits vond in zijn studie geen effect van de omgeving op de studenttevredenheid, maar dat zou verklaard kunnen worden door het feit dat zijn onderzoek uitgevoerd was onder studenten van één faculteit die allen in hetzelfde gebouw ondergebracht waren; de variantie met betrekking tot deze variabele kan daarom zeer beperkt zijn geweest.

De derde variabele binnen het model betreft het personeel van de onderwijsinstelling en de mate waarin dit empathisch, hulpvaardig en deskundig is. Shostack (1977) merkte hierover op dat diensten niet goed los te maken zijn van de mensen die deze diensten leveren. Voor het publiek kan daarmee de dienstverlener de dienst zelf personifiëren. Het contact met de sympathieke suppoost, de empathische arts of de hulpvaardige docent nestelt zich in het geheugen van de consument en wordt na verloop van jaren mogelijk de belangrijkste herinnering aan die dienst. Binnen de bibliotheeksector bleek het oordeel over de medewerkers de belangrijkste determinant van het totaaloordeel over die instelling te zijn – meer nog dan het oordeel over de collectie (de kerndienst zelf; Stalpers, 2006). Binnen het ServQual-model hadden drie van de vijf genoemde variabelen (empathie, responsiviteit en zekerheid) betrekking op het personeel en ook binnen Brady en Cronins model (2001) spelen de medewerkers een centrale rol, onder de noemer *interaction quality*. Goudsmits vond in zijn studie dat het inlevingsvermogen, de didactische vaardigheden en de vakkennis van docenten een betekenisvol effect hadden op de studenttevredenheid.

De variabele organisatie & communicatie vormt een toevoeging aan de bestaande theorie. Alhoewel in vroege versies van het ServQual-model *communicatie* als relevante factor ter sprake kwam, om in later versies te verdwijnen, ontbreekt de variabele *organisatie* zowel in deze theorie als in Brady en Cronins (2001) werk. Deze variabele is toegevoegd op basis van een eerder uitgevoerd ziekenhuisonderzoek waarbij patiënten klaagden over een gebrek aan interne afstemming en dui-

delijke communicatie naar hen toe. Patiënten gaven aan samenhang in de ziekenhuisorganisatie te missen, hetgeen zich uitte in, bijvoorbeeld, verpleegkundigen die niet op de hoogte waren van het werk van hun collega's. In dit onderzoek zijn organisatie en communicatie omschreven als: de samenhang in en betrouwbaarheid van een organisatie, waardoor deze beloften kan nakomen, alsook de snelheid van informatieverstrekking. In Goudsmit's onderzoek werd een fragment van deze variabele opgevoerd, te weten de betrouwbaarheid van de docenten, medewerkers, roosters en organisatie als geheel; deze bleek een betekenisvol effect te hebben op het totaaloordeel dat studenten van hun studie hebben.

De laatste variabele in het model betreft de invloed van andere klanten op het totaaloordeel over de dienstverlening. Brady en Cronin (2001) noemen dit de sociale factoren van de dienstverlening, ofwel het effect van de hoeveelheid (in termen van drukte, hygiëne en wachtrijen) en het gedrag (in termen van bijvoorbeeld geluidsoverlast) van andere bezoekers op het oordeel van de bevroegde bezoekers. Hierbij kan men denken aan de veelgehoorde klacht van bioscoopbezoekers (Stalpers, 2007) over de herrie en rommel die andere bezoekers maken. Binnen de context van het onderwijs heeft dit betrekking op de sfeer, veiligheid, het wederzijds respect en de afwezigheid van pesterijen in een klas; een thematiek die binnen het voortgezet onderwijs ruime aandacht krijgt (o.a. Espelage & Swearer, 2003). Terwijl de variabele organisatie en communicatie in dit onderzoek meer omvattend was dan die in Goudsmit's onderzoek, is de invloed van andere klanten een volledig nieuw element in deze studie.

Samenvattend veronderstelt het KOPOCK-model dat studenten tevreden zijn wanneer:

- vakken uitdagend en praktijkgericht zijn alsook nieuwe inzichten opleveren (kerndienst);
- de omgeving van de dienst schoon, veilig, overzichtelijk en voorzien van noodzakelijke voorzieningen is (omgeving);
- docenten deskundig, empathisch en didactisch sterk zijn (personeel);
- administratieve processen goed verlopen, er samenhang is binnen het curriculum en informatie tijdig en compleet verstrekt wordt (organisatie en communicatie);
- de sfeer binnen de klas goed is (klanten).

Onderzoeksmethode

Om het besproken model te toetsen is een onderzoek uitgevoerd via een censussteekproef onder de studenten van vijf verschillende faculteiten, verspreid over drie steden. 659 respondenten begonnen aan de onlinevragenlijst en 582 van hen (88%) hebben deze compleet ingevuld. De modus van de respondenten zat in het eerste jaar van de studie (32%), maar ook de andere studie jaren (20% in het tweede, 22% in het derde en 26% in het vierde, vijfde of zesde) waren vertegenwoordigd. De studieprestaties waren voldoende (41% scoorde tussen de 6 en 6,9) tot ruim voldoende (39% scoorde tussen de 7 en 7,9). 66% gaf dan ook aan (in

een antwoord op een motivatievraag) te streven naar een 7 of hoger als rapportcijfer (eerder dan met een 5,5 tevreden te zijn).

Voor het veldonderzoek is een nieuwe vragenlijst ontwikkeld, die bestond uit 27 vragen op een vijfpunts-Osgoodschaal (voor een voorbeeld, zie tabel 1 en 2) en een vraag over het totaaloordeel over de opleiding (waarbij studenten gevraagd werd een rapportcijfer te geven voor hun opleiding als geheel).

Bij het onderzoek is er bewust voor gekozen om een op hoofdlijnen nieuw instrument te ontwikkelen. Zoals opgemerkt in de eerste paragraaf zijn er kanttekeningen te plaatsen bij de standaardvragenlijst van ServQual en ServPerf: deze is incompleet en niet speciaal voor het onderwijs ontwikkeld, waardoor relevante onderwerpen als de kerndienst en relevante faciliteiten (zoals computerwerkplekken) buiten beschouwing blijven. Een tweede tekortkoming bij ServQual is dat variabelen diffuus worden geoperationaliseerd: onder de noemer van de variabele 'tastbaarheden' worden vragen gesteld over zowel het gebouw als het uiterlijk van de medewerkers, hetgeen problematisch is. Wanneer de variabele tastbaarheden van significante invloed is op het totaaloordeel over de opleiding, dan is onduidelijk waarop de organisatie zich met name moet richten: het uiterlijk van de medewerkers of het gebouw? Een derde probleem bij de ServQual-enquête is dat vragen die hetzelfde onderwerp betreffen – zoals het functioneren van het personeel – onder minstens drie verschillende noemers geplaatst worden, te weten responsiviteit, empathie en zekerheid.

Bij het opstellen van de vragenlijst waren daarom drie overwegingen van belang. De vragen per variabele moesten duidelijk intern consistent zijn ofwel hetzelfde onderwerp (kerndienst, personeel enzovoort) betreffen. Daarnaast moest er zo min mogelijk overlap zijn tussen de variabelen. Vragen over variabele A hadden dan ook een ander onderwerp in de zin dan die over variabele B, C en D, hetgeen bij ServQual niet het geval was. Tot slot is besloten het meetinstrument relatief compact te houden om de respons te bevorderen: 27 items in de huidige onderwijsenquête versus 22 bij ServQual. In tabel 1 wordt een beschrijving gegeven van het aantal en de betrouwbaarheid van de vragen per variabele. Bij het opstellen van de vragenlijst is inspiratie geput uit de vragenlijst van Goudsmits, met de drie genoemde overwegingen in gedachten.

Afgaande op de Cronbachs alfawaarden, die bij alle variabelen boven de .70 zijn, kan geconcludeerd worden dat de meting ervan betrouwbaar is. Een aanvullende factoranalyse over de 27 vraagitems bevestigde de toewijzing van deze vragen aan de genoemde variabelen, op twee uitzonderingen na. De vragen "Ik leer hier weinig/veel dat ik in de praktijk kan gebruiken" en "Vakken binnen één semester zijn slecht/goed op elkaar afgestemd" werden toegewezen aan een nieuwe, zesde factor. Besloten is het oorspronkelijke conceptuele model intact te laten en de eerste vraag toe te wijzen aan de variabele kerndienst en de tweede aan organisatie & communicatie. De eerste uitkomsten van de Cronbachs alfa-analyse leken niet strijdig te zijn met deze beslissing. Daarnaast was de eigenwaarde van deze 'zesde' variabele krap 1 en de Cronbachs alfa slechts .59.

Tabel 1 Beschrijving van de operationalisatie van de KOPOCK-variabelen alsook de betrouwbaarheid ervan

Variabele	Aantal vragen	Voorbeeldvraag (vijfpunts-Osgoodschaal)	Cronbachs alfa
Kerndienst	4	Ik leer hier weinig/veel dat ik in de praktijk kan gebruiken.	.83
Omgeving	6	Er zijn te weinig/genoeg computerwerkplekken.	.75
Personeel	6	De meeste docenten hebben weinig/veel vak-kennis.	.89
Organisatie & communicatie	7	Vakken binnen één semester zijn slecht/goed op elkaar afgestemd.	.87
Klanten	4	De sfeer in de klas is slecht/goed.	.86

Resultaten

In deze paragraaf worden de gemiddelden van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen gepresenteerd, om vervolgens in te gaan op de uitkomsten van de correlatie- en regressieanalyse. Allereerst worden de antwoorden op de losse vragen over de KOPOCK-variabelen getoond. Voor de leesbaarheid is de vijfpuntsschaal omgezet naar een driepuntsschaal (negatief, neutraal, positief).

Tabel 2 Antwoorden van respondenten op de vragen waarmee de KOPOCK-variabelen geoperationaliseerd zijn (getallen zijn percentages)

	-	0	+	
<i>Kerndienst</i>				
Van de meeste vakken leer ik weinig.	17,5%	22,3%	60,2%	Van de meeste vakken leer ik veel.
De vakken bieden me weinig uitdaging.	21,8%	24,8%	53,4%	De vakken bieden me veel uitdaging.
De lesstof is vaak saai..	19,9%	25,5%	54,5%	De lesstof is vaak leuk.
Ik leer hier weinig dat ik in de praktijk kan gebruiken.	17,4%	25,1%	57,5%	Ik leer hier veel dat ik in de praktijk kan gebruiken.
<i>Omgeving</i>				
Er zijn te weinig (computer)werkplekken.	30,5%	21,2%	48,2%	Er zijn genoeg (computer)werkplekken.
De temperatuur en airco in lokalen zijn slecht.	28,0%	26,2%	45,8%	De temperatuur en airco zijn goed.
Het gebouw is rommelig.	12,6%	16,0%	71,3%	Het gebouw is opgeruimd.
Het gebouw is vies.	11,0%	15,8%	73,2%	Het gebouw is schoon.
Het gebouw is ongezellig.	17,0%	20,0%	63,0%	Het gebouw is gezellig.
Er zijn te weinig parkeerplaatsen en fietsstallingen.	23,7%	20,6%	55,7%	Er zijn genoeg parkeerplaatsen en fietsstallingen.

Tabel 2 (Vervolg)

	-	0	+	
				<i>Personeel</i>
De meeste docenten hebben weinig ...	6,3%	12,0%	81,7%	... veel vakkennis.
De meeste docenten gaan slecht ...	14,0%	20,3%	65,8%	... goed in op mijn vragen.
De meeste docenten tonen weinig ...	17,3%	28,1%	54,7%	... veel belangstelling voor mij.
Er wordt doorgaans slecht gedoceerd.	15,5%	27,6%	56,9%	... goed gedoceerd.
De meeste docenten leggen dingen slecht ...	9,5%	24,2%	66,3%	... goed uit.
De meeste docenten bieden weinig ...	18,6%	29,3%	52,1%	... veel begeleiding.
				<i>Organisatie en communicatie</i>
De roosters zijn onpraktisch.	21,3%	25,6%	53,2%	... praktisch.
De rapportcijfers zijn laat bekend.	36,5%	28,0%	35,5%	... tijdig bekend.
Roosterwijzigingen worden laat doorgegeven.	28,1%	29,8%	42,1%	... tijdig doorgegeven.
De opleiding komt zijn afspraken zelden na.	19,1%	33,0%	47,9%	... komt zijn afspraken vaak na.
Bij mijn opleiding zijn zaken slecht geregeld.	28,7%	26,9%	44,4%	... zijn zaken goed geregeld.
Ik word slecht geïnformeerd ...	16,5%	28,9%	54,6%	... goed geïnformeerd over nieuws bij mijn opleiding.
Vakken binnen één semester zijn slecht ...	17,8%	33,9%	48,3%	... goed op elkaar afgestemd.
				<i>Klanten</i>
De sfeer in de klas is slecht.	6,5%	12,3%	81,2%	De sfeer in de klas is goed.
Ik voel me niet veilig in mijn klas.	4,9%	8,1%	87,0%	Ik voel me heel veilig in mijn klas.
In mijn klas wordt er veel gepest.	3,8%	7,3%	89,0%	... wordt er weinig tot niet gepest.
Mensen worden vervelend behandeld in en door mijn klas.	6,4%	9,9%	83,7%	Iedereen wordt gerespecteerd in mijn klas.

Meer dan vier op de vijf studenten oordelen positief over de sfeer in de klas (81% tot 89%) en de vakkennis van docenten (82%). Meer dan drie op de vijf oordelen positief over hoeveel zij leren van de vakken (60%), de properheid van het gebouw (73%), de mate waarin docenten ingaan op vragen (66%) en de mate waarin zij dingen goed uitleggen (66%). Onderwerpen waar één op de vijf studenten zich kritisch over uitspreken, zijn: de mate van uitdaging in vakken (22%), het aantal

computerplekken (31%), de temperatuur in lokalen (28%), roosters (21%), de aanlevering van rapportcijfers (37%) en de organisatie van de eigen opleiding (29%). Wanneer we de scores van de KOPOCK-variabelen – eerder dan de losse vragen die eraan ten grondslag lagen – berekenen, dan levert dit het volgende beeld op.

Tabel 3 *Gemiddelden en standaarddeviaties van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen (getallen zijn gemiddelden op een vijfpuntsschaal lopend van 1 'negatief' tot 5 'positief')*

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Kerndienst (vakken en lessen)	3.47	.89
Omgeving (gebouw)	3.40	.79
Personeel (docenten)	3.63	.80
Organisatie & Communicatie (administratie en afstemming)	3.29	.83
Klanten (andere studenten, sfeer in de klas)	4.34	.74
Tevredenheid opleiding als geheel (rapportcijfer)	6.83	1.38

De respondenten oordelen (van alle kenmerken) het meest positief over de sfeer in de klas en hun docenten, en zijn het meest kritisch over de organisatie van en communicatie door hun opleiding. De bevroegde studenten geven hun opleiding een 6,8 als rapportcijfer; dit cijfer wordt beschouwd als de operationalisatie van studenttevredenheid. Vervolgens is nagegaan wat de samenhang was tussen de afhankelijke variabele tevredenheid en de onafhankelijke variabelen.

Tabel 4 *Correlatie tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke (getallen zijn correlatiecoëfficiënten)*

	Correlatie
Kerndienst (vakken en lessen)	.68**
Omgeving (gebouw)	.21**
Personeel (docenten)	.72**
Organisatie & Communicatie (administratie en afstemming)	.63**
Klanten (andere studenten, sfeer in de klas)	.32**

** : $p < .0$

Tussen alle onafhankelijke variabelen en de afhankelijke blijkt een substantiële en positieve samenhang te bestaan ($p < .01$). De samenhang is het hoogst tussen enerzijds de kerndienst, het personeel en de organisatie & communicatie en anderzijds de tevredenheid over de opleiding. Met andere woorden: als respondenten positief oordelen over de vakken, docenten, organisatie en communicatie – dan oordelen zij ook positief over de opleiding als geheel. Vervolgens is op basis

van een regressieanalyse vastgesteld welke van de onafhankelijke variabelen het sterkste effect had op de studenttevredenheid.

Tabel 5 *Uitkomsten van de lineaire regressieanalyse met de KOPOCK-variabelen als onafhankelijke en de studenttevredenheid (gemeten als rapportcijfer) als afhankelijke.*

	β	t	p
Kerndienst (vakken en lessen)	.31	9.08	< .01
Omgeving (gebouw)	.01	.27	.79
Personeel (docenten)	.38	10.10	< .01
Organisatie & Communicatie (administratie en afstemming)	.22	6.41	< .01
Klanten (andere studenten, sfeer in de klas)	.03	1.24	.21

Gezamenlijk blijken de onafhankelijke variabelen 63% van de variantie in de afhankelijke variabele te verklaren, met andere woorden: als studenten positief oordelen over de kerndienst, het personeel en de organisatie & communicatie, dan zijn zij doorgaans ook tevreden over de opleiding als geheel. In overeenstemming met de uitkomsten van de correlatieanalyse blijken deze drie variabelen de belangrijkste determinanten van studenttevredenheid te zijn.

Conclusies

De hoofdvraag van dit artikel was in welke mate de variabelen binnen het KOPOCK-model effect hadden op studenttevredenheid. Gezamenlijk slagen deze variabelen erin 63% van de variantie in studenttevredenheid te verklaren, hetgeen hoger is dan Snijders (2011) en Goudsmits (2011) vonden in hun studies naar studenttevredenheid en -retentie binnen het hbo. Drie van de vijf variabelen binnen dit model zijn significant van invloed op deze afhankelijke variabele, te weten de kerndienst (vakken), het personeel (de docenten) en de organisatie & communicatie (roostering en informatievoorziening); indien studenten positief oordelen over deze drie variabelen dan oordelen zij ook positief over de opleiding als geheel. Deze bevindingen convergeren op hoofdlijnen met Goudsmits eerdere studie, die eveneens vond dat de studenttevredenheid met name gebaseerd is op de kennis en inzichten die worden overgedragen (kerndienst), de empathie en vakdidactiek van docenten (personeel) en betrouwbaarheid van de organisatie (organisatie & communicatie).

Twee variabelen blijken niet significant van invloed te zijn op de studenttevredenheid, te weten andere klanten (ofwel de sfeer in de klas) en de omgeving (ofwel het gebouw en de voorzieningen daarbinnen). Inzake de problematiek van de eerstgenoemde variabele kan een verklaring zijn dat studenten hier bijna unaniem over te spreken zijn: deze is zeer positief beoordeeld (4,3 op een vijfpuntschaal), kent een sterk gepiekte verdeling (de kurtosiswaarde was 2,99) en ook bij

de open vraag noemt 95% van de studenten dit onderwerp niet als een verbeterpunt.

Wat betreft het uitblijvend effect van de variabele omgeving is de verklaring minder eenvoudig. De variabele vertoont geen gepiekte verdeling; respondenten zijn in hun oordeel hierover zeker niet unaniem (positief of negatief). Het is voorts niet de eerste keer dat geen effect werd gevonden van de variabele omgeving: ook Goudsmits vond in zijn studie bij een andere faculteit geen effect van deze variabele. Een verklaring zou kunnen zijn dat studenten de omgeving (het gebouw) zien als 'verpakking' en hun totaaloordeel eerder baseren op 'de inhoud' (docentuur, vakken en organisatie).

Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het besproken onderzoek kende enkele beperkingen. Alhoewel het onderzoek uitgevoerd is bij vijf verschillende faculteiten in drie verschillende steden, kende het geen landelijke dekking. Daarnaast ontbraken in de enquête – zo wees een open vraag over door studenten gewenste verbeteringen – vragen over de mediatheek en de verdeling van de studielast over het jaar heen. Een laatste verbeterpunt inzake de vragenlijst betreft de meting van tevredenheid. In de oorspronkelijke versie werd hierover maar één vraag gesteld, terwijl deze variabele verfijnder gemeten zou kunnen worden door er meer vragen over te stellen, bijvoorbeeld of men deze opleiding wederom zou kiezen en of men deze zou aanbevelen aan anderen.

Ondanks deze verbeterpunten kan het KOPOCK-model als geheel gezien worden als model dat een substantiële verklaring biedt voor verschillen in studenttevredenheid en aanknopingspunten geeft ter verbetering van dit oordeel. Het kan als basis fungeren voor zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek onder studenten naar het oordeel over hun opleiding en gewenste verbeteringen. Zowel in groepsdiscussies als diepte-interviews met studenten zouden vragen, gebaseerd op het KOPOCK-model, gehanteerd kunnen worden. Daarnaast zou het KOPOCK-model gehanteerd kunnen worden als kader om de antwoorden op deze vragen te classificeren en interpreteren.

Hiermee is meteen een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek gedaan: hanteer triangulatie en probeer niet alle vraagstukken met één instrument – deze enquête – te adresseren. Het risico bij het opstellen van vragenlijsten is vaak dat het streven naar volledigheid ten koste gaat van dat van bondigheid. Weegt het eerste streven zwaarder, dan kan dit gevolg hebben voor de respons en de zorgvuldigheid waarmee respondenten antwoorden. Kwalitatief onderzoek zal dan ook nodig zijn om details te belichten die in een standaardenquête mogelijk gemist worden. De gebruikte enquête kan ingezet worden om een opleiding op hoofdlijnen door te lichten; deze te vergelijken met opleidingen waar dezelfde vragenlijst ook is uitgezet, en een indruk te krijgen van verbeterprioriteiten. In aanvulling daarop kunnen interviews, focusgroepen en lesbezoeken ingezet worden om in alle hoeken en gaten een licht te laten schijnen, en in detail verbetervoorstellen uit te werken.

Referenties

- Ansems, A. (2012). *Marketing in Culture. What aspects of service quality influence visitors' experience and loyalty in the museum sector and does level of foreknowledge moderate this relationship?* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Bittner, M., (1992). Servicescapes: the effects of physical surroundings on customers and employees. *Journal of Marketing*, 56, 57-71.
- Brady, M., & Cronin, J. (2001). Some thoughts on conceptualizing service quality: a hierarchical approach. *Journal of Marketing*, 65, 34-49.
- Cronin, J., & Taylor, S. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56, 55-68.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 12(3), 365-383.
- Goudsmits, R. (2011). *Van instroom naar doorstroom. Een onderzoek naar de factoren van studentententatie van de voltijds hbo-studenten bij Fontys Hogeschool Marketing Management.* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Gronroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications of future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Ramseook-Munhurrin, P., Lukea-Bhiwajee, S., & Naidoo, P. (2010). Service quality in the public sector. *International Journal of Management and Marketing Research*, 3(1), 37-50.
- Rieff, S. (2012) *De determinanten van beleving en loyaliteit bij bezoekers van Chassé Cinema.* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Shostack, G. (1977). Breaking free from product marketing. *Journal of Marketing*, 41, 73-80.
- Snijders, I. (2011). *Loyale studenten in beeld – Een onderzoek naar factoren die loyaliteit van hbo-studenten beïnvloeden.* Open Universiteit Nederland.
- Stalpers, C. (2006). *De bibliotheekbezoeker onder de loep. Een overzicht van klanttevredenheidsstudies uitgevoerd in 2004 en 2005.* Den Haag: Vereniging van Openbare Bibliotheken.
- Stalpers, C. (2007). *De bioscoopbezoeker onder de loep. Een onderzoek onder 827 Nederlanders naar hun waardering voor de dienstverlening van bioscopen.* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Stalpers, C. (2011). *Syllabus Marketing van Cultuur.* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Stalpers, C. (2013). *Een onderzoek onder 227 patiënten naar hun oordeel over hun ziekenhuisbezoek.* Tilburg: TiasNimbas.
- Suhre, C., Jansen, E., & Harskamp, E. (2007). The impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226.

SUMMARIES

Flemish youth and STEM: a matter of making choices

Jelle Boeve-de Pauw, Peter Van Petegem & Dries Lauwers

This study deals with the motives of Flemish youth in the last year of secondary education for choosing a field of study in higher education. Specifically, we examined differences between students who are planning to start a STEM-study versus young people who choose a different field of study. Furthermore, through logistic regression analyses the choice for STEM (or not) in higher education is predicted based on factors such as interest, enjoyment, self-efficacy and teaching approach in the science and technology lessons. The results show that for students who choose STEM in higher education, the possibilities on the labour market are more important than for students who indicate going into non-STEM. Moreover, the study also shows that when teachers invest in inquiry based learning in the science and technology classes, chances of students choosing for STEM increase.

The attitude towards research amongst academic and regular students of the teachers training institute in the Netherlands

Jan Baan

In the Netherlands teachers in regular primary education (pabo) are not trained on an academic level. VU University in Amsterdam started a new academic teacher education programme. To assess the added value of the academic education, this research focuses on student teachers' attitudes toward research. The difference between the academic and the regular teacher education is assessed by analyzing study materials and survey results of 260 students. Results show that there is more attention for the development of research competences at the university, especially for quantitative research. Regular teacher

education focuses on practitioner research. The results of the questionnaire show a higher total score on the competences for an active attitude toward research (Van de Rijst & Jacobi, 2010) for academic students. They also attained a higher score on the component measuring 'desire to be critical'. No differences were found on the other five components. Almost all students would like to work as a teacher. Conclusion: the academic education of teachers for primary education can contribute to an improvement of the quality of primary education for now and in the future because of the critical attitude and the research competences.

Are mentoring conversations at the Academy for Facility Management reflective or dialogic?

Mariëtte Harlaar-Oostveen & Frans Meijers

Part of the students in higher education do not have a clear idea why they have chosen their study and what they want in their professional career. Learning from and in the professional practice (internship) is important and can help in imaging the professional reality and in shaping an appropriate career. Reflection on these experiences, however, is crucial. The objective of this article is to answer the question of how internship supervisors experience the reflective dialogue during mentoring conversations. A small survey followed by in depth interviews with seven university internship supervisors provide the data. Main results are that it is hard for supervisors to give students room for initiative, that they know little about the quality of the mentoring conversation and that they experience a certain shyness to get to deeper layers of reflection. The concepts of evaluation and reflection are not clear to them and are used interchangeably. There is no consensus among the supervisors about the purpose of the mentoring conversation. To improve the quality of reflective dialogue peer to peer learning seems to

be important. More time and money for such a dialogue is necessary.

An empirical study into the perceived quality of higher education based on a new theory

Cedric Stalpers

The main goal of this article is to test a conceptual model about customer satisfaction, applied to students in higher vocational education. This model is based on fifteen years of research and encompasses the following variables: Core Service (the contents of the courses students are enlisted in), Physical Environment (the school building and the facilities within it), Personnel (the didactical skills and knowledge of the teachers), Organization and Communication (the functioning of secondary services and the organization as a whole) and Clients (the atmosphere in the class and manner in which students behave towards each other). The main research question was: to what extent do the variables within this model explain differences in student satisfaction? To answer this question and test the model, an online questionnaire, consisting of 27 five-point Osgood-scales operationalizing the mentioned variables, was sent to students from five different schools in three different cities. The respondents expressed their overall satisfaction with a 6.8 on a ten point scale ranging from 1 'extremely dissatisfied' to 10 'completely satisfied'. The most positively judged variable was the atmosphere in the class and the most negatively judged variable was communication and administration. The core service, personnel and organization and communication turned out to be significant predictors of the dependent variable; together the independent variables in the model explained 63% of the variance in overall satisfaction. The conclusion of the field research is that, although further research is needed, the chosen model explains a substantial percentage of the variance in student satisfaction and therefore seems valid.

