

Een profiel van de Vlaamse student bij de start van de lerarenopleiding: motieven, studieaanpak en instructievoorkeuren

Dra. K. Jacobs (Karen.Jacobs@ua.ac.be) is werkzaam bij de Universiteit Antwerpen, Instituut voor onderwijs- en informatiewetenschappen (IOIW).

Dr. K. Struyven is werkzaam bij de KULeuven, Centrum voor Opleidingsdidactiek.

Prof. dr. F. Dochy is werkzaam bij de KULeuven, Centrum voor Opleidingsdidactiek en tevens bij het Centrum voor Sociale en Culturele Pedagogiek en Arbeidsparticipatie.

In deze studie worden de instroomkenmerken van studenten in de lerarenopleiding onder de loep genomen. Meer specifiek staan vijf variabelen centraal: leerconcepties, studiemotieven en leeroriëntaties, studieaanpak en instructievoorkeuren. Een vragenlijstonderzoek werd uitgevoerd bij 1804 studenten in de Vlaamse lerarenopleiding Bachelor Leraar Lager Onderwijs (pabo in Nederland). Resultaten tonen aan dat de eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding een intrinsiek gemotiveerde groep zijn, met altruïstische motieven zoals het helpen van anderen. Eerder dan oppervlakkig, benaderen zij leren en studeren diepgaand en strategisch. Desondanks hebben zij een voorkeur voor een leerkracht die kennis overdraagt en leidt, in plaats van voor een leerkracht die begrip wil stimuleren en begeleidt. De studie toont aan dat de studieaanpak sterk afhankelijk is van de onderliggende motieven, concepties en leeroriëntaties van studenten.

INLEIDING EN DOELSTELLINGEN

De overgang naar een complexe en dynamische maatschappij waar kennis en informatie niet langer stabiel zijn en een continue behoefte bestaat aan flexibele en maximaal inzetbare werkrachten, gaat gepaard met een nieuwe visie op leren. Het voorbereiden van studenten op toekomstige situaties, door middel van het overdragen van kennis, is daardoor niet langer voldoende of bevredigend (Bowden & Marton, 1998). De uitdaging voor het hoger onderwijs, en dus ook voor de lerarenopleidingen zoals betrokken in dit onderzoek, ligt in het ontwikkelen en implementeren van leer-, onderwijs- en evaluatiepraktijken die de studenten voldoende ondersteunen in hun uitgroei tot actieve, autonome en levenslang lerenden (Gijbels & Dochy, 2006; Segers, Dochy & Cascallar, 2003). Het instellen van dergelijke ondersteunende praktijken kan echter onvoldoende blijken, aangezien de kwaliteit van het leren niet enkel afhangt van de onderwijsleeromgeving, maar ook van de karakteristieken van de lerende (Entwistle & Peterson, 2004). Om succesvol te zijn als opleiding moeten de studenten gemotiveerd

zijn om te leren, een positief gevoel hebben over zichzelf en hun leren, beschikken over een repertoire aan leerstrategieën waarvan ze zich bewust zijn en die ze kunnen inzetten wanneer nodig, beschikken over kwalitatieve leerconcepties gericht op betekenis en begrip en metacognitieve vaardigheden beheersen (De la Harpe & Radloff, 1999; Devlin, 2002). Gezien deze veelheid aan karakteristieken en vaardigheden is het niet verwonderlijk dat verschillende studenten in het eerste jaar van de lerarenopleiding problemen hebben om tegemoet te komen aan wat van hen verwacht wordt; hun leerstrategieën hebben mogelijk een oppervlakkig leren en een minimaal begrijpen van de leerstof tot gevolg (De la Harpe & Radloff, 1999; Ramsden, 1992).

Indien dit laatste inderdaad het geval is, moet actie worden ondernomen om eerstejaarsstudenten tot meer effectief leren te brengen. Een strategie daartoe is via de studie van studentkenmerken gerichte acties te ondernemen om het denken over en leren van studenten te richten op diepgaand, betekenisvol begrijpen. Het is immers pas als begrip van inhoud wordt gerealiseerd dat transfer naar de beroepssituatie plaatsvindt. Daarom wordt in dit onderzoek de volgende vraag geponneerd: wat zijn de studentkarakteristieken, of meer specifiek de motieven, oriëntaties, concepties, studieaanpak en voorkeuren van studenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs, bij aanvang van de opleiding? En hoe zijn deze verschillende studentkarakteristieken onderling gerelateerd?

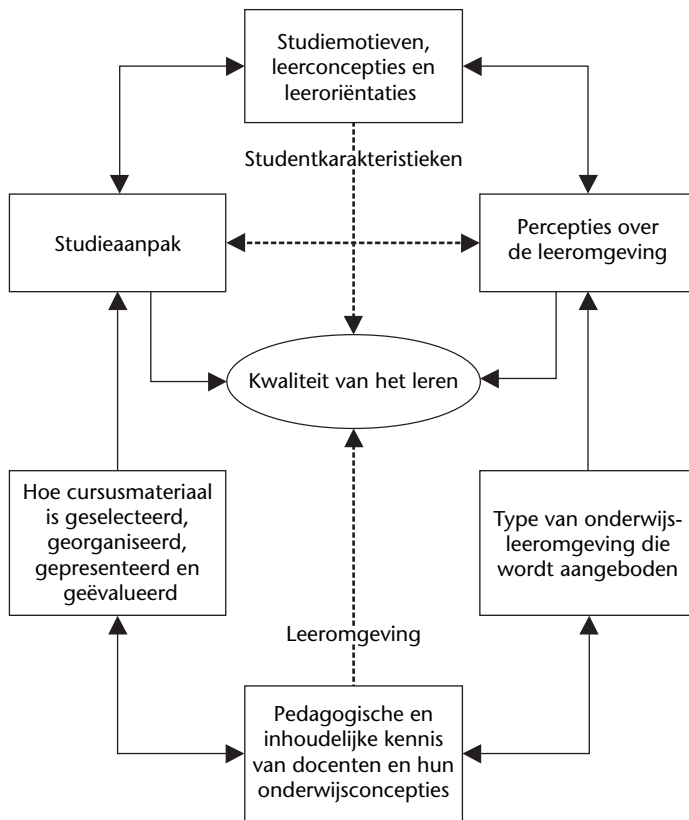
CONCEPTUEEL KADER EN ONDERZOEKSVRAGEN

Zoals blijkt uit figuur 1 is de kwaliteit van leren zowel afhankelijk van de onderwijsleeromgeving als van studentkarakteristieken (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002; Entwistle & Peterson, 2004). Deze studentkarakteristieken bestaan uit vijf onderling gerelateerde variabelen waarbij de motieven, leerconcepties en oriëntaties de studieaanpak en percepties over de leeromgeving beïnvloeden. De genoemde vijf variabelen worden kort toegelicht.

Studemotieven

Wat zijn de redenen en motieven van studenten om voor een opleiding te kiezen? Uit onderzoek blijkt dat studenten zich voornamelijk aangetrokken voelen tot het beroep van leerkracht vanwege het beroep zelf, een bevrediging van persoonlijke behoeften en vanwege positieve ervaringen met de opleiding, klas en leerkrachten (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat & McClune, 2001; Reid & Caudwell, 1997). Uit de reviewstudie van Bastick (2000) blijkt dat studenten uit de lerarenopleiding voornamelijk intrinsieke en altruïstische motieven hebben. Ze willen een positieve bijdrage leveren aan het onderwijzen van leerlingen en de ontwikkeling van de maatschappij, ze willen rolmodellen zijn, hun persoonlijke kennis en expertise delen met anderen, positieve leeromgevingen creëren, creatief zijn en graag met kinderen werken. Naast deze intrinsieke en altruïstische redenen geven verschillende studenten echter ook aan dat zij geïnteresseerd zijn in het beroep van leerkracht vanwege de vele vakantiedagen en geven ze financiële redenen (Bastick, 2000). Deze extrinsieke motieven vormen echter een minderheid (Thornton, Bricheno & Reid, 2002; Yong, 1995). Onderzoek naar deze motieven is

belangrijk, omdat verondersteld wordt dat deze motieven een invloed hebben op de studieaanpak van studenten (Entwistle e.a., 2002; Entwistle & Peterson, 2004).



Figuur 1 Conceptueel kader omtrent de beïnvloedende factoren van het leren van de student, bron: Entwistle, McCune & Hounsell, 2002; Entwistle & Peterson, 2004

Leerconcepties

Säljö (1979) geeft aan dat er vijf kwalitatief verschillende manieren zijn om te leren zien of te omschrijven (Trigwell & Prosser, 1996; Devlin, 2002):

1. Leren als een kwantitatieve toename van kennis;
2. Leren als memoriseren;
3. Leren als het verwerven van feiten, methoden, enzovoort en die vervolgens oproepen of gebruiken wanneer nodig (bijvoorbeeld examens);
4. Leren als het abstraheren van betekenissen;
5. Leren als een interpretatief proces gericht op het begrijpen van de werkelijkheid.

Een zesde manier om te leren omschrijven werd later toegevoegd (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993):

6. Leren als veranderen en ontwikkelen als persoon.

Deze zes concepties moeten als hiërarchisch beschouwd worden, waarbij elke conceptie de voorafgaande omvat (Devlin, 2002). De eerste drie concepties worden gezien als nogal gelimiteerd; studenten die vanuit één van deze drie concepties leren, hebben het zeer moeilijk om te komen tot inzichtelijk, kwalitatief leren (Marton & Säljö, 1984 in Trigwell & Prosser, 1996). Studenten die leren zien als het abstraheren van betekenis of als een interpretatief proces, zijn daarentegen meer geneigd een diepgaande studieaanpak te hanteren (Trigwell & Prosser, 1996). Er is dus een relatie tussen de leerconceptie van de student en zijn studieaanpak (Devlin, 2002; Trigwell & Prosser, 1996). Ook Loyens en collega's (2007) vinden dat opvattingen van studenten over kennisconstructie consequenties hebben voor de studieactiviteiten die ze effectief ondernemen (Loyens, Rikers & Schmidt, 2007).

Leeroriëntaties

Naast wat studenten begrijpen onder leren kan eveneens worden gekeken naar wat zij willen bereiken door middel van onderwijs. Een leeroriëntatie kan worden gedefinieerd als de attitudes en doelen die de relatie tussen de individuele student en de opleiding kenmerken. Het is een collectie van doelen, die de persoonlijke context vormt voor het leren van de student (Beatty, Gibbs & Morgan, 1997). Oriëntaties zijn niet inherent aan de student, maar een onderdeel van de relatie tussen de student en de opleiding; dit betekent dat zij kunnen veranderen en ontwikkelen na verloop van tijd.

Studieaanpak

Marton en Säljö (1997) en Biggs (1999) beschrijven studieaanpak in termen van een intentie of motief vergezeld van bijhorende leerstrategieën. Motief verwijst naar de reden, intentie naar de doelstelling die de student heeft. Strategie verwijst naar de effectief gebruikte methode door de student wanneer hij studeert (Wilson & Fowler, 2005). Hoewel de studieaanpak contextafhankelijk is, blijkt uit onderzoek dat studenten een zekere mate van consistentie vertonen in hun studieaanpak in verschillende situaties (Entwistle, 1991). Over het algemeen worden drie studieaanpakken onderscheiden, namelijk een diepe, een oppervlakkige en een strategische studieaanpak (Biggs, 1999; Diseth, 2001; Entwistle, 1991; Wilson & Fowler, 2005). De betekenissen worden weergegeven in tabel 1.

De lerarenopleiding komt echter zelden aan bod in studies naar studieaanpak. Aangezien onderzoek heeft aangetoond dat de opleiding een significante invloed heeft op de studieaanpak (Andreou, Vlachos & Andreou, 2006; Jacobs & Newstead, 2000), kunnen er geen conclusies getrokken worden in verband met de studieaanpak van toekomstige leerkrachten.

Instructievoorkeuren

De voorkeuren van studenten voor bepaalde vakken en aanpakken van leerkrachten liggen in lijn met hun studieaanpak. Studenten met een diepgaande studieaanpak hebben een grotere voorkeur voor cursussen die zij als intellectueel uitdagend ervaren. Studenten met een oppervlakkige studieaanpak daarentegen hebben vaker een voorkeur voor cursussen waarin de leerstof op een duidelijke manier wordt aangeboden (Entwistle & Peterson, 2004).

Tabel 1 Beschrijving van de studieaanpakken

Aanpak	Motief	Strategie
Oppervlakkige aanpak	Instrumenteel: kwalificatie bekomen Of vervolledigen van de taak d.m.v. een minimaal begrijpen Gedreven door faalangst	Van buiten leren Herhalen van de basiszaken Verbaal opzeggen
Diepgaande aanpak	Intrinsiek: interesse in het onderwerp, de leerstof; intentie om te begrijpen en competenties te verwerven	Zaken aan elkaar relateren Verder bouwen op vorige kennis Breed lezen en leren
Strategische aanpak	Behalen van zo goed mogelijke resultaten door zich aan te passen aan de eisen gesteld door de evaluatie; vergelijken met anderen	Management van tijd en intellectuele bronnen van informatie; de doelstel- lingen zo efficiënt mogelijk bereiken

Beckwith, 1991; Biggs, 1999; Diseth, 2001; Entwistle, 1991; Wilson & Fowler, 2005

Volgens eerder onderzoek hebben studenten een voorkeur voor een docent die de leerstof overbrengt op een heldere, interessante en goed georganiseerde manier (Birenbaum, 2007). Studenten hebben de minste voorkeur voor een docent die kennis overdraagt en een docent die zelfregulatie door de studenten bevordert (Birenbaum, 2007). Onderzoek toont eveneens dat studenten eerder een voorkeur hebben voor afhankelijkheid ten aanzien van hun docent dan voor samenwerken met andere studenten of autonoom werken (Sadler-Smith & Riding, 1999). Algemeen blijken studenten een voorkeur te hebben voor de instructiestijl die het beste past bij hun studieaanpak (Birenbaum, 2007; Entwistle & Peterson, 2004).

Onderzoeksvragen

Twee onderzoeksvragen vormen de focus van deze studie:

1. Wat zijn de studentkarakteristieken van studenten die beginnen aan de Vlaamse lerarenopleiding lager onderwijs (6-12 jarigen) (te vergelijken met de Nederlandse pabo)?
2. Hoe zijn de verschillende studentkarakteristieken onderling gerelateerd? Of specifiek, in welke mate worden verschillen in studieaanpak en instructievoorkeuren verklaard door verschillen in motieven, leerconcepties en leeroriëntaties?

METHODE

Onderzoeksgroep

De deelnemers waren 1805 toekomstige leerkrachten lager onderwijs in hun eerste jaar aan de lerarenopleiding in het academiejaar 2002-2003, verdeeld over veertien verschillende hogescholen in Vlaanderen. De vragenlijsten werden schriftelijk afgenomen tijdens verplichte lessen, zodat non-respons minimaal was. De vragenlijst werd anoniem ingevuld om sociale wenselijkheid in antwoorden tegen te gaan. Van alle Vlaamse scholen die een lerarenopleiding lager onderwijs aanbieden, was daardoor 78% vertegen-

woordigd (Vlaams ministerie van Onderwijs, zonder datum a/b). De groep bestond voor 80% uit vrouwelijke studenten en 20% uit mannelijke studenten, hetgeen representatief is voor de populatie van eerstejaarsstudenten Bachelor Lager Onderwijs (Vlaams ministerie van Onderwijs, zonder datum a).

Tabel 2 Cronbachs alpha's voor de verschillende subschalen

Subscale	α
Studiemotieven (Reasons uit de LSQ) – itemniveau	
Intrinsieke redenen	0.41
Extrinsieke redenen	0.39
Leerconcepties (uit de ASSIST) – itemniveau	
Leren als het reproduceren van kennis	0.49
Leren als begrijpen en persoonlijke ontwikkeling	0.66
Leeroriëntaties (uit de LSQ) – itemniveau	
Intrinsieke oriëntaties	0.52
Enkelvoudige items betreffende oriëntaties	0.50
Studieaanpak (uit de ASSIST) – 3 subschalen	
Diepgaande studieaanpak	0.78
Betekenis achterhalen	0.52
Ideeën relateren	0.59
Leerstof gebruiken	0.37
Interesse in ideeën	0.56
Strategische studieaanpak	0.84
Georganiseerd studeren	0.50
Tijdsmanagement	0.74
Alertheid voor eisen van de evaluatie	0.53
Verworvenheden opvolgen	0.54
Effectiviteit opvolgen	0.58
Oppervlakkige studieaanpak	0.74
Gebrek aan doelgerichtheid	0.60
Ongelateerd memoriseren	0.55
Syllabusgebonden	0.33
Faalangst	0.71
Instructievoorkeuren (ASSIST) – 2 subschalen	
Begrijpen ondersteunen	0.65
Overdragen van informatie	0.57

Instrumenten

Een schriftelijke vragenlijst werd afgenomen. De vragenlijst was samengesteld uit de *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) (Tait, Entwistle & McCune, 1998) en delen van de *Learning and Studying Questionnaire* (LSQ) (Entwistle e.a., 2002). Alle items werden beantwoord op een vijfpunts Likertschaal, waarbij score 5, afhankelijk van de schaal, stond voor: akkoord, de stelling sluit aan bij mijn opvatting of wil ik graag.

De ASSIST (Tait e.a., 1998) bestaat uit drie delen – leerconcepties, studieaanpak en instructievoorkeuren – die alle drie werden gebruikt in dit onderzoek. Voor de leerconcepties werden twee subschalen onderscheiden: leren als het reproduceren van kennis en leren als begrijpen en persoonlijk ontwikkelen. Omdat betrouwbaarheid onvoldoende gegarandeerd was (Cronbachs alpha <0.6, zie tabel 2), werden de resultaten voor leerconcepties op itemniveau besproken. De schaal studieaanpak bestond uit de subschalen diepgaand, strategisch en oppervlakkig en de schaal instructievoorkeuren uit de subschalen begrijpen, ondersteunen van begrip en overdragen van informatie.

Leeroriëntaties en studiemotieven werden gemeten via de LSQ-vragenlijst (Entwistle e.a., 2002). Vanwege de lage Cronbachs alphascores, zoals weergegeven in tabel 2, werden ook hier de resultaten van de subschalen op itemniveau gerapporteerd. Wat de studiemotieven van toekomstige leerkrachten betreft, werden twee items betreffende (1) vrije tijd of vakantie en (2) de mogelijkheid om als leerkracht tijd door te brengen met je gezin toegevoegd aan de vragenlijst. Deze items zijn immers specifiek voor het lerarenberoep en worden vanuit de literatuur aangegeven als extrinsieke drijfveren om te kiezen voor deze opleiding.

RESULTATEN

De analyses werden uitgevoerd met de statistische software SAS. Beschrijvende statistieken, waaronder gemiddelde en standaarddeviatie, werden berekend. Vervolgens werd gebruikgemaakt van ANOVA-statistieken.

De karakteristieken van toekomstige leerkrachten aan de start van de lerarenopleiding

Studenten kiezen voornamelijk voor de lerarenopleiding lager onderwijs omdat zij denken dat de opleiding interessant ($M=4.68$) zal zijn en hen zal voorbereiden op een toekomstige carrière als leerkracht ($M=4.70$), zie tabel 3. Andere belangrijke redenen zijn het goed kunnen combineren van een baan met een gezin ($M=4.22$) en de gedachte dat de opleiding goed onderwezen wordt ($M=3.72$). Redenen zoals inzicht verwerven in de gedoeerde onderwerpen ($M=3.49$) en het goed staan van het diploma op het cv ($M=3.13$) scoren middelmatig positief. De vrije tijd en de vakanties horende bij het leerkrachtenberoep ($M=2.49$) scoren eerder middelmatig negatief. Voor het cv en het vakantiemotief geldt dat de meningen van studenten verdeeld zijn (gelet op grote standaarddeviaties, 1.30 en 1.23). Studenten kiezen niet voor de lerarenopleiding vanwege de gemakkelijheid van deze opleiding ($M=2.05$) of omdat ze hetzelfde willen doen als hun vrienden ($M=2.13$). Ook hier zijn de meningen verdeeld (standaarddevi-

aties van resp. 1.33 en 1.42). Het volgen van de lerarenopleiding lager onderwijs omdat men verplicht of gedwongen wordt ($M=1.21$), ten slotte, scoort het laagst en is slechts in beperkte mate een drijfveer.

De verschillende leerconcepties worden allemaal tamelijk hoog gescoord door de deelnemers (gemiddelde scores variërend van 3.38 tot 4.31) (tabel 3). Toch zijn er enkele significante verschillen. De meeste eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs zien leren als het verwerven van kennis en informatie om deze vervolgens te gebruiken en toe te passen ($M=4.25$ en 4.31). Het begrijpen van de leerstof, het goed onthouden van zaken en zich ontwikkelen als persoon worden ook gezien als goede omschrijvingen van het begrip leren. Studenten herkennen zich daarentegen minder goed in leren als het gebruiken van levenservaringen ($M=3.86$) of leren als dingen op een andere, meer betekenisvolle manier zien ($M=3.97$). Dit geldt eveneens voor de omschrijving van leren als doen wat je moet doen ($M=3.49$) en leren als het verbinden met andere mensen ($M=3.38$), hoewel toch nog steeds hoge scores. Voor deze laatste twee items geldt verdeeldheid in meningen (standaardafwijkingen bedragen respectievelijk 1.03 en 1.14).

Tabel 3 Gemiddelde (M) en standaardafwijking (SD) voor de studentkarakteristieken studiemotieven, leerconcepties, leeroriëntaties, studieaanpak en instructievoorkeuren

Studentkarakteristieken	M	SD
Studiemotieven (op itemniveau)		
a. Interessant	4.68 ^A	0.53
b. Gemakkelijke opleiding	2.05 ^G	1.33
c. Staat goed op mijn cv	3.13 ^E	1.30
d. Beter begrijpen van bepaalde onderwerpen	3.49 ^D	1.06
e. Belangrijk voor carrière	4.70 ^A	0.59
f. Niet zelf gekozen, gedwongen, verplicht	1.21 ^H	0.54
g. Opleiding wordt goed onderwezen	3.72 ^C	0.99
h. Anderen, vrienden volgen ook de opleiding	2.13 ^G	1.42
i. De vele vrije tijd, vakanties (toegevoegd item)	2.49 ^F	1.23
j. Veel tijd beschikbaar voor familie (toegevoegd item)	4.22 ^B	0.90
Leerconcepties (op itemniveau)		
a. Zaken goed onthouden	4.03 ^C	0.80
b. Ontwikkelen als persoon	4.07 ^C	0.86
c. Kennis opbouwen door vergaren van kennis en feiten	4.25 ^A	0.70
d. Ervaringen in het leven gebruiken	3.86 ^D	0.92
e. Verworven kennis gebruiken	4.31 ^A	0.74
f. Nieuw materiaal begrijpen	4.18 ^B	0.74
g. Dingen doen die je moet doen	3.49 ^E	1.03
h. Dingen op een andere, meer betekenisvolle manier zien	3.79 ^D	0.91
i. Beter kunnen aansluiten bij andere mensen	3.38 ^F	1.14

Studentkarakteristieken	M	SD
Leeroriëntaties (op itemniveau)		
a. Vaardigheden en kennis i.f.v. carrière ontwikkelen	4.75 ^A	0.46
b. Ontwikkelen als persoon en horizon verbreden	4.43 ^B	0.71
c. Een actief sociaal leven, aan sport kunnen doen	3.61 ^C	1.16
d. Zelfstandiger worden en vertrouwen opdoen	4.15 ^D	0.97
e. Een logisch iets, ik deed het ook goed in het verleden	2.65 ^E	1.17
f. Andere mensen helpen, een verschil maken	4.48 ^B	0.72
g. Interesse om de onderwerpen meer diepgaand te bestuderen	2.90 ^F	1.10
h. Een goede job hebben	3.79 ^C	1.14
i. Mijzelf bewijzen aan anderen	2.96 ^F	1.39
j. Ik vraag mij af waarom ik hier ben	1.80 ^I	1.06
Studieaanpak		
A. Diepgaande aanpak	3.46 ^A	0.49
B. Strategische aanpak	3.70 ^B	0.52
C. Oppervlakkige aanpak	2.83 ^C	0.56
Instructievoorkeuren		
A. Begrijpen ondersteunen	3.65 ^A	0.75
B. Overdragen van informatie	3.92 ^B	0.70

Voor elke studentkarakteristiek geldt dat gemiddelden met hetzelfde superscript niet significant van elkaar verschillen op een 0.01-niveau volgens de enkelvoudige t-test; verschillende letters in superscript duiden dus significante verschillen; bijvoorbeeld A en B (verschillen zijn significant) of B en B (verschillen zijn niet significant).

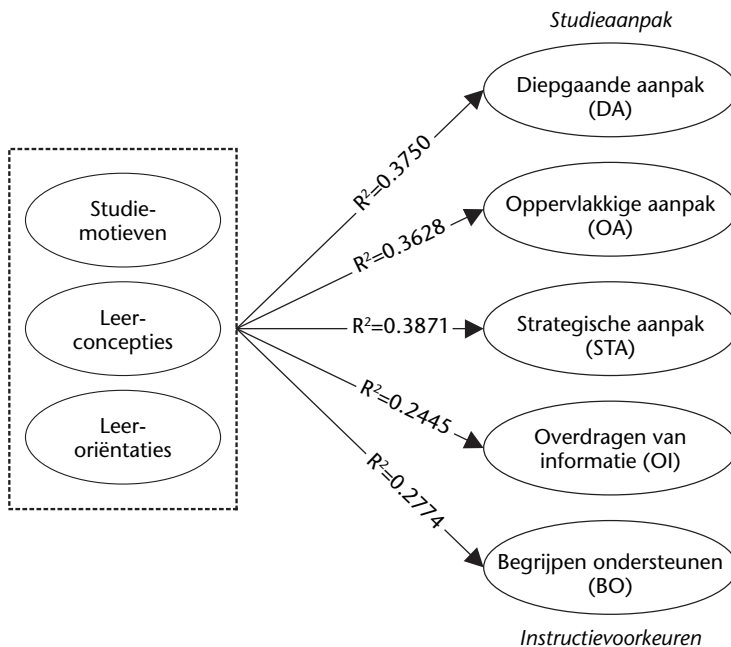
De gemiddelde scores op de items voor leeroriëntaties verschillen sterk van elkaar. De hoogste gemiddelde score is 4.75, wat bijna gelijk is aan de hoogst mogelijke score van 5, terwijl de laagste score 1.80 bedraagt (zie tabel 3). De studenten verwachten dat ze vaardigheden en kennis ontwikkelen die zij kunnen gebruiken in hun beroep (M=4.75), dat ze zich als persoon ontwikkelen en hun horizon verruimen (M=4.43) en dat zij andere mensen helpen en op die manier een verschil maken (M=4.48). Verder is ook de verwachting bij de studenten dat de opleiding hen zelfstandiger maakt en hen meer zelfvertrouwen geeft (M=4.15). Ook het krijgen van een goede baan scoort hoog, maar voor dit item geldt dat er een grotere verdeeldheid onder de studenten is (M=3.79, SD=1.14). Studenten zijn geneigd te geloven dat hun opleiding in het hoger onderwijs een actiever sociaal leven met zich mee zal brengen (M=3.61) of – in mindere mate – dat het hen helpt om verschillende onderwerpen meer diepgaand te bestuderen (M=2.90). Hetzelfde geldt voor het volgen van de studierichting om zich te bewijzen aan anderen (M=2.96). De bevroegde studenten zijn niet aan deze opleiding begonnen omdat zij dit beschouwen als een logisch iets (M=2.96) of, tot slot, zonder te weten waarom zij hiervoor kiezen (M=1.80). Wat de resultaten voor de studieaanpak betreft, blijkt dat studenten significant vaker een strategische aanpak van leren (M=3.70) hanteren dan een diepgaande aanpak (M=3.46) of een oppervlakkige aanpak (M=2.83, tabel 3). De

instructievoorkeuren, ten slotte, gaan uit naar een docent als de overdrager van informatie ($M=3.92$). De voorkeur voor een dergelijke docent is groter dan voor de docent die het begrijpen van de leerstof door de studenten tracht te ondersteunen en te bevorderen. Voor beide schalen geldt echter dat de gemiddelde score hoog is (tabel 3).

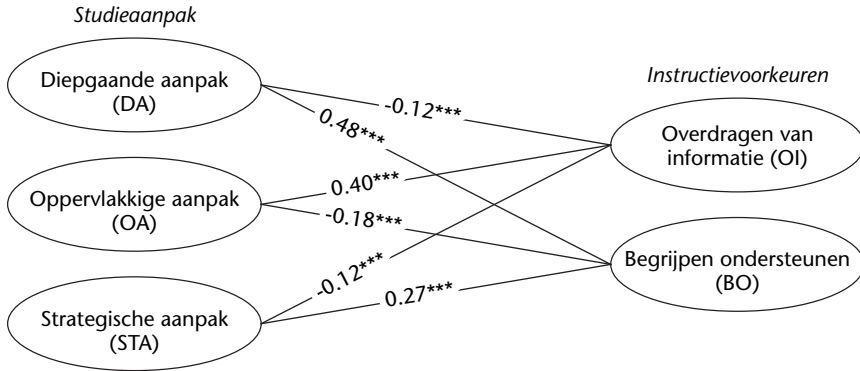
De onderlinge relatie tussen de studentkarakteristieken

Figuur 2 geeft een overzicht van de relaties tussen de verschillende studentkarakteristieken door middel van de proportie verklaarde varianties. De resultaten geven aan dat een groot deel van de verschillen tussen studenten in studieaanpak en instructievoorkeuren wordt verklaard voor verschillen in studiemotieven, leerconcepties en leeroriëntaties. Deze proporties van verklaarde variantie zijn lager voor de instructievoorkeuren (overdragen informatie=24.45%; begrijpen ondersteunen=27.74%) dan voor de studieaanpak (oppervlakkig=36.28%; diepgaand=37.50%; strategisch=38.71%).

De relaties tussen de studieaanpak en instructievoorkeuren worden weergegeven in figuur 3. Gevonden wordt dat een diepgaande studieaanpak of strategische studieaanpak negatief samenhangt met een voorkeur voor een informatieoverdragende docent en positief gerelateerd is aan een voorkeur voor een docent die begrijpen door de studenten aanmoedigt en ondersteunt. Een tegengestelde relatie wordt gevonden voor de relatie tussen een oppervlakkige studieaanpak en de voorkeuren van studenten; de oppervlakkige aanpak hangt samen met een grotere voorkeur voor het overdragen van kennis en een geringere voorkeur voor het ondersteunen van begrijpen.



Figuur 2 Relaties tussen de verschillende studentkarakteristieken: proportie verklaarde varianties



*** significant op 0.001-niveau

Figuur 3 Relaties tussen de studentkarakteristieken: correlaties tussen de studieaanpak en de instructievoorkeuren

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Eigenlijk is het vrij goed gesteld met de studenten aan de Vlaamse lerarenopleiding. De motieven die in de literatuur worden aangeduid als intrinsiek (Bastick, 2000), worden door de studenten het hoogst gescoord. Eerder extrinsieke motieven, zoals de vele vrije tijd en vakantie inherent aan de baan, de idee dat het diploma goed staat op een cv, het feit dat vrienden ook voor de opleiding kiezen, verplicht worden door anderen of vanwege de idee dat het om een gemakkelijke opleiding gaat, vormen slechts middelmatige of weinig belangrijke drijfveren. Dit is een positief resultaat, aangezien deze extrinsieke studiemotieven de toewijding van leerkrachten op lange termijn schaden (Bastick, 2000). De leeroriëntaties vertonen eenzelfde positief beeld; de verwachtingen van studenten hebben veelal betrekking op het beroep, de eigen persoon of het helpen van andere personen. Eerder ongepaste leeroriëntaties zouden zijn: het ongemotiveerd kiezen voor de opleiding of zichzelf willen bewijzen aan andere(n). Deze doelen bleken niet van toepassing.

Volgens Marton en Säljö (1984 in Trigwell & Prosser, 1996) hebben studenten met een gelimiteerde, eerder kwantitatieve opvatting over leren moeite met studietaken die diepgaand, kwalitatief leren vereisen; dit in tegenstelling tot studenten die leren beschouwen als een zoektocht naar betekenis en als middel tot persoonlijke ontwikkeling. De gelimiteerde, kwantitatieve concepties over leren, zoals meer kennis opdoen, zaken onthouden en het oproepen van verworven informatie, scoren hoog bij de eerstejaarsstudenten die ondervraagd werden. De andere concepties, zoals ontwikkelen als persoon, gebruiken van ervaring en begrijpen van de leerstof, die kwalitatief van aard zijn, scoren echter eveneens hoog. Eerstejaarsstudenten lijken er dus geen uitgesproken leerconceptie op na te houden. Ook Richardson (1994) vindt bij studenten in het eerste jaar van het hoger onderwijs ditzelfde resultaat, maar dan voor studieaanpak. Uit de resultaten van ons onderzoek blijkt echter dat een gedesintegreerde, niet volledig

ontwikkelde studieaanpak niet kenmerkend is voor eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding. De studenten maken immers significant meer gebruik van de strategische en diepgaande studieaanpak dan van de oppervlakkige studieaanpak. Dit is een veelbelovend resultaat.

Minder veelbelovend voor het bereiken van de doelstellingen in hoger onderwijs zijn de instructievoorkeuren van studenten. Dit kon echter worden verwacht op basis van eerdere onderzoeksresultaten. Hoger onderwijs heeft de intentie om creatieve, actieve en autonome lerende studenten op te leiden, die verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces (Gijbels & Dochy, 2006). Dit is echter niet waar de voorkeur van studenten naar uitgaat. Uit dit onderzoek blijkt immers dat de informatieoverdragende docent meer gewaardeerd wordt dan de docent die het inzichtelijk begrijpen van studenten wil ondersteunen en stimuleren. Toch is het niet zo dat deze laatste vorm van (bege)leiding niet op prijs wordt gesteld.

Algemeen, en ook uit slaagcijfers van studenten in de lerarenopleiding in Vlaanderen, blijkt dat niet alle studenten de juiste vaardigheden en attitude hebben, waardoor zij moeilijkheden ervaren om tegemoet te komen aan de eisen die worden gesteld in het hoger onderwijs (De la Harpe & Radloff, 1999). De leerkenmerken van studenten vormen daarom belangrijke informatie voor het hoger onderwijs dat zich hard maakt voor de slaagkansen van elke individuele student. Dit geldt eveneens voor de relatie tussen de leerkenmerken, aangezien uit dit onderzoek blijkt dat deze relatie implicaties heeft voor het veranderen van het leren van de student in de gewenste richting.

Een belangrijke conclusie is dat verschillen in studieaanpak en voorkeuren van studenten voor een groot deel worden verklaard door verschillen in studiemotieven, oriëntaties en concepties. Daarom moet bij inspanningen om de studieaanpak te veranderen rekening worden gehouden met deze concepties, motieven en oriëntaties van studenten. Een mogelijke strategie is om via bewustwording, bevragen en confronteren van deze visies met alternatieve perspectieven verandering te bewerkstelligen.

Op basis van de hier gevonden resultaten kan echter niet worden aangegeven welke motieven, concepties en oriëntaties leiden tot een diepgaande studieaanpak. Gebaseerd op de literatuur mag echter verwacht worden dat de met een diepgaande studieaanpak samenhangende kenmerken de volgende zijn: de intrinsieke motieven (Bastick, 2000), de leerconcepties betreffende leren als begrijpen en persoonlijke ontwikkeling (Trigger & Proswell, 1996) en de intrinsieke leeroriëntaties (Entwistle & Peterson, 2004). Toekomstig onderzoek kan hier uitsluitsel bieden.

Hoewel deze studie interessante resultaten oplevert en tot interessante conclusies leidt, dient te worden gewezen op een belangrijke beperking. De lage(re) Cronbachs alphascores voor de schalen motieven, leeroriëntaties en leerconcepties leidden ertoe dat alleen het itemniveau beschouwd werd. Hoewel de vragenlijsten anoniem werden afgenomen, is sociale wenselijkheid in de antwoorden niet ondenkbaar. Merk ook op dat de

variabelen een deel van de variantie in studieaanpak en instructievoorkeuren verklaren, maar dat eveneens een belangrijk deel onverklaard blijft. Trachten te verklaren waarom sommige studenten over de juiste leerkenmerken beschikken en andere niet, kan het startpunt vormen van toekomstig onderzoek.

We kunnen echter besluiten, soms in tegenstelling tot eerdere bevindingen (Devlin, 2002; Richardson, 1994; Birenbaum, 2007), dat de eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding een intrinsiek gemotiveerde groep van studenten is, met altruïstische motieven zoals het helpen van anderen, die leren hoofdzakelijk opvatten als het kwantitatief opbouwen en het reproduceren van kennis en die het leren en studeren zowel strategisch en diepgaand benaderen als oppervlakkig. Desondanks is hun voorkeur voor een leerkracht die kennis overdraagt en leidt groter dan voor een leerkracht die begrip wil stimuleren en begeleidt, hoewel hen dit ook bevalt. De studie van onderlinge relaties toont dat het hanteren van een bepaalde studieaanpak afhankelijk is van de onderliggende motieven, concepties en oriëntaties; factoren die direct en indirect het studiesucces van onze studenten kunnen helpen verklaren. Eerder dan oppervlakkige leerconcepties en studieaanpakken te ontmoedigen lijkt het ontwerpen van curricula die diepgaand leren stimuleren en studenten actief uitdagen in het leren, een effectieve strategie om verandering te initiëren (Trigwell & Prosser, 1996).

REFERENTIES

- Andreou, E., Vlachos, F. & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: The impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research*, 48, 301-311.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Beatty, E., Gibbs, G. & Morgan, A. (1997). Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed., pp. 72-88). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- Beckwith (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Society for research into higher education and open university.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. Londen: Kogan Page.
- De la Harpe, B. & Radloff, A. (1999). Student learning strategies: Changing curricula and instruction to support their development and use. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes* (pp. 82-94). Oxford, UK: Oxonian Rewley Press.

- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7, 125-138.
- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): Application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 381-394.
- Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2002). *Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings*. (Occasional report 1 ETL-project). Scotland: University of Edinburgh.
- Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, 399-409.
- Jacobs, P.A. & Newstead, S.E. (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243-254.
- Loyens, S., Rikers, R. & Schmidt, H. (2007). The impact of students' conceptions of constructivist assumptions on academic achievement and drop out. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 581-602.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J. & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londen: Routledge.
- Reid, I. & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career. *Research in Education*, 58, 46-58.
- Richardson, J.T.E. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in higher education*, 19, 309-336.
- Sadler-smith, E. & Riding, R. (1999). Cognitive style and instructional preferences. *Instructional Science*, 27, 355-371.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: I. Some common sense conceptions*. Reports from the Institute of Education No 76. Sweden: University of Goteborg.
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new assessment modes. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 1-12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tait, H., Entwistle, N. & McCune, V. (1998). ASSIST : A reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxonian Rewley Press.

- Thornton, M., Bricheno, P. & Reid, I. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67, 33-43.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (n.d. a) Statistisch jaarboek in het Vlaams onderwijs 2002-2003: Deel 1 schoolbevolking, hoofdstuk 5 hoger onderwijs, 5.1 hogescholenonderwijs. Retrieved on February 29 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb/default.htm>.
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (n.d. b) Alle Vlaamse hogescholen. Retrieved on February 29 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/hogescholen/alle.asp>.
- Wilson, K. & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 87-101.
- Yong, B.C.S. (1995). Teacher Trainees' Motives for Entering Into a Teaching Career in Brunei, Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 2, 275-280.