

Inhoud

Redactioneel

Redactioneel 3

Artikelen

Diversiteit en studiesucces in een Brusselse instelling voor hoger onderwijs
Mogelijkheden en resultaten van beleidsondersteunend onderzoek op
basis van administratieve gegevens 5
Dries Berings & Maarten Hulselmans

Consciëntieusheid en Integriteit als voorspellers van studieprestaties en
contraproductief studiegedrag 20
Anita de Vries, Remko van den Berg, Marise Born & Reinout de Vries

Compensatorische toetsing en kwaliteit 31
Ivo Arnold

Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van
communities of practice 41
Thea van Lankveld & Monique Volman

Boekbespreking

'Onderwijskunde samengevat in 75 modellen' 54
Katrien Struyven

Summaries 56

REDACTIONEEL

Redactioneel

Voor u ligt het eerste nummer van de 29^{ste} jaargang van het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. Dit nummer bevat vier bijdragen en een boekbespreking. De eerste drie artikelen gaan, ieder op hun eigen wijze, in op studiesucces en studieprestatie. Het vierde artikel betreft de ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing. Ieder artikel sluit aan bij onderdelen van de actuele discussies in het hoger onderwijs.

Het eerste artikel van Berings en Hulselmans gaat over *diversiteit en studiesucces* in een Brusselse instelling voor hoger onderwijs. Zij bestuderen de determinanten van studiesucces in het eerste jaar van het bachelor programma. Uit hun onderzoek blijkt onder andere dat de thuistaal is gerelateerd aan het studiesucces. Ook blijkt, dat het verschil tussen autochtone en allochtone studenten kleiner is wanneer alleen naar de behaalde resultaten wordt gekeken en niet naar het aantal studiepunten dat men had kunnen behalen.

Het tweede artikel (De Vries, Van den Berg, Born en De Vries) betreft een ander onderzoek naar determinanten van studiesucces, namelijk *consciëntieusheid en integriteit*. Deze auteurs onderzoeken deze factoren in relatie tot de studieprestatie en het contraproductieve studiegedrag. Hun resultaten laten zien, dat consciëntieuze en integere studenten hogere cijfers halen. Ook wordt een relatie gevonden tussen integriteit en extrinsieke motivatie – een nogal ingewikkelde relatie merken de auteurs hierover op, maar wel een die belangrijk kan zijn om rekening mee te houden in de studievoorzichting.

Arnold (artikel drie) vraagt aandacht voor *compensatorisch toetsen*. Mogen studenten een onvoldoende in het ene vak compenseren met een voldoende in een ander vak; een onderwerp waar veel opleidingen mee te maken hebben. In deze bijdrage wordt specifiek ingegaan op de ervaringen, opgedaan in economische vakken. Leidt compensatie van een economisch basisvak tot slechtere prestatie in het vervolgvak? De Rotterdamse ervaringen laten zien, dat compensatorisch toetsen geen nadelige effecten heeft bij studenten, die de resultaten van één tentamenpoging compenseren. Studenten die meer dan een poging moeten doen om een compensabel resultaat te behalen, presteren minder. Kortom, de auteur betoogt dat compensatie van studieprestaties en de kwaliteit ervan, elkaar niet in de weg behoeven te staan.

Communities of Practice als vorm van ondersteuning van docenten die betrokken zijn bij onderwijsvernieuwingen, is het onderwerp van het vierde artikel (Van Lankveld en Volman). In een community of practice kunnen docenten van elkaar leren en in hun exploratieve studie verkennen de auteurs de uitkomsten hiervan op zowel individueel als organisatieniveau. Beide niveaus kunnen daarmee hun

voordeel doen. Uiteraard gaan de auteurs in op het feit, dat het maar een beperkt onderzoek betreft en dat nader en grootschaliger onderzoek nodig is. Tot slot wordt het boek *75 modellen van het onderwijs* van Coppoolse en Vroegindewey besproken, een wandeling langs *memory lane*, zo betoogt Katrien Struyven: een nuttig en handig boek, maar waarbij zeker een aantal kritische opmerkingen kunnen worden gemaakt.

ARTIKELEN

Diversiteit en studiesucces in een Brusselse instelling voor hoger onderwijs

Mogelijkheden en resultaten van beleidsondersteunend onderzoek op basis van administratieve gegevens

*Dries Berings & Maarten Hulselmans**

Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs (IHO's) worden door het Aanmoedigingsfonds aangezet om de studenteninstroom en -doorstroom te monitoren en daarbij speciale aandacht te hebben voor diversiteitskenmerken van specifieke kansengroepen. In dit artikel rapporteren we over een onderzoek naar de determinanten van studiesucces in het aanvangsjaar van de bachelor opleidingen van een Brusselse IHO. We besteden in de eerste plaats aandacht aan afkomst en thuistaal als mogelijke predictoren van studiesucces. Omwille van de grote verwevenheid tussen beide, stellen we een studententypologie op gebaseerd op de combinatie van afkomst en thuistaal. Uit de analyses komt naar voren dat de combinatie afkomst en thuistaal 13% van het examenresultaat verklaart. Als we meerdere variabelen inbrengen in een stapsgewijze meervoudige regressie, komen we tot een verklaringsmodel dat 27% van het examenresultaat verklaart. Naast de aard van de opleiding (professioneel versus academisch) hielden we zeven predictoren over in het model. Behalve geslacht hebben ook de achtergrondkenmerken afkomst, thuistaal en gezinsinkomen (studiebeurs) een unieke voorspellende waarde ten aanzien van het studiesucces. Verder zijn factoren, gerelateerd aan de voorbije schoolloopbaan van belang. In onze bespreking besteden we ook aandacht aan verschillende manieren waarop de factoren afkomst en thuistaal kunnen worden bestudeerd en houden we ten slotte een pleidooi voor aanvullend kwalitatief onderzoek.

Inleiding

In het hoger onderwijs kennen we al langer een hoge uitval die zich voornamelijk in het aanvangsjaar voordoet. In het verleden werd dit als inherent gezien aan de maatschappelijke opdracht die het hoger onderwijs had, namelijk 'talent filteren' in functie van maatschappelijke en economische behoeften. Een visie op hoger onderwijs die zich hiertoe beperkt is achterhaald (Van Remoortere, Simons, de Graef, & Bastiaens, 2009). Talenten maximaal ontplooiën en vooral niet laten

* Dr. D. Berings (dries.berings@hubrussel.be) is werkzaam in de Human Relations Research Group (HRRG) van de Hogeschool-Universiteit Brussel. Drs. M. Hulselmans is werkzaam aan het Centrum voor Internationalisering en Projecten (CIP) van de Hogeschool-Universiteit Brussel.

verloren gaan is een topprioriteit geworden in onze steeds diverser wordende kennismaatschappij. Het is duidelijk dat de psychologische, maatschappelijke en uiteindelijk ook de economische kosten die de uitval met zich meebrengt te groot is om te kunnen verantwoorden. Hierbij speelt ook de bezorgdheid om een dreigende polarisatie een rol en beseft men dat het onderwijs dé hefboom is, of zou moeten zijn, om dit te voorkomen. In Vlaanderen werd deze bezorgdheid kracht bijgezet in de Engagementsverklaring van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2003). De overheid, onderwijsinstanties, werkgevers- en werknemersorganisaties en tal van maatschappelijke groeperingen en organisaties engageren zich om werk te maken van diversiteit. Voor de instellingen voor hoger onderwijs (IHO's) betekent dit in de eerste plaats het wegwerken van belemmeringen en verhogen van kansen voor instroom en doorstroom van talentvolle studenten ongeacht hun achtergrond.

Het probleem van een te lage participatie en grote uitval van leerlingen uit kansarme milieus in het onderwijs krijgt al langer aandacht in sociologisch en onderwijskundig onderzoek (Wesselingh, 1985). De laatste decennia werd door de toegenomen diversiteit in de samenleving en het onderwijs (Kehm, 2002) de aandacht deels verlegd van sociaal-economische naar etnisch-culturele kenmerken die de schoolloopbaan in sterke mate mee gaan bepalen (Connor, Tyers, Modood, & Hillage, 2004; Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsseleer, 2006; Hermans, 2002). De verwevenheid tussen beide is echter heel groot en moeilijk te ontrafelen (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007). Een tweede accentverschuiving is dat het leeuwendeel van de gepubliceerde studies betrekking heeft op het lager en voortgezet onderwijs, maar dat recent ook het hoger onderwijs over deze problematiek onder de loep wordt genomen. Het gegeven dat onze samenleving een kennismaatschappij is geworden, heeft hier zeker mee te maken. De vraag naar hooggeschoolden is toegenomen en de kennismaatschappij kan zich niet veroorloven talenten te laten verloren gaan. De aandacht in het onderzoek naar de determinanten van studiesucces en meer specifiek naar studieloopbanen van leerlingen en studenten uit kansengroepen heeft zich de laatste jaren dan ook uitgebreid naar het hoger onderwijs (Jansen & Bruinsma, 2005; Jansen & Terlouw, 2009; Tinto, 1993; Tinto, 1998). Het themanummer van het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs (2009/2) over de transitie in en naar het hoger onderwijs illustreert dit, evenals de aandacht voor de gebrekkige doorstroming van allochtone studenten in het hoger onderwijs (Severiens & Meeuwisse, 2008; Wolff, 2008). De overgrote meerderheid van de bijdragen bespreekt de situatie in het hoger onderwijs in Nederland. Toch wordt ook in Vlaanderen de laatste jaren onderzoeksmatig veel aandacht besteed aan de positie van de allochtone student in het hoger onderwijs (voor een overzicht hiervan, zie Lenaers, 2008). De meeste van deze studies brengen de participatie aan het hoger onderwijs van deze kansengroep in kaart. Er is echter ook behoefte aan studies die de doorstroom van studenten met specifieke kenmerken onder de loep nemen. Op dat vlak werd een basis gelegd met het onderzoek van Lacante e.a. (2007) naar successen en mislukkingen van allochtone studenten. Hieruit blijkt dat niet alleen de instroom maar

ook de doorstroom van allochtone studenten als problematisch kan worden omschreven.

Naast instelling onderscheidend onderzoek wordt er in de IHO's ook heel wat intern onderzoek verricht met betrekking tot de instroom en doorstroom van studenten. De IHO's worden hiertoe aangezet door het Aanmoedigingsfonds zoals voorzien in het Financieringsdecreet van 14 maart 2008 (B.S. 26/06/2008) (Van Remoortere e.a., 2009). Overleg op diverse niveaus (Vlaamse Onderzoeksraad, universitaire associaties, werkgroep Aanmoedigingsfonds) moet ervoor zorgen dat de wijze waarop dat gebeurt in de toekomst op elkaar zal worden afgestemd. Tot nu toe bepalen de Vlaamse IHO's autonoom hoe ze de instroom en doorstroom analyseren en rapporteren, al zorgt het aan de gang zijnde overleg wel al voor een spontane afstemming.

In deze studie geven we weer hoe de relatie tussen diversiteitskenmerken en studiesucces in het eerste jaar kan worden bestudeerd in een IHO. De populatie waarop de analyse is gedaan, is voldoende ruim en gedifferentieerd om een aantal relaties tussen variabelen en verschillen tussen studentengroepen te detecteren. Omdat het slechts om één IHO gaat, dient het onderzoeksverslag wel te worden opgevat als exemplarisch en moeten we ons hoeden voor verregaande veralgemeening. Dergelijke onderzoeken zijn toch interessant omdat ze ons een idee geven hoe de problematiek die naar voren komt uit breedschalig onderzoek (bijvoorbeeld Lacante e.a., 2007) zich toont in een specifieke context, in dit geval een Vlaamse IHO in de Brusselse context. Bovendien kan de rapportage ervan inspirerend zijn voor het opzetten van gelijksoortig onderzoek in andere IHO's en van IHO-overschrijdend onderzoek. De rapportage geeft mogelijkheden en beperkingen aan van dergelijk onderzoek op IHO-niveau, dat kan gevoerd worden op basis van de intern beschikbare administratieve gegevens, met andere woorden zonder bijkomende enquëtering. We besteden speciaal aandacht aan verschillende manieren om de factoren afkomst en thuistaal te betrekken in de analyses en rapportage, evenals mogelijke operationalisering van studiesucces, die elk een ietwat ander beeld geven van de problematiek.

Uit het breedschalig onderzoek van Lacante en collega's (2007) bleek al duidelijk dat de groep van TMA-studenten (dit zijn de studenten met Turkse, Maghrebijns-Arabische wortels) niet alleen weinig vertegenwoordigd is in het hoger onderwijs maar ook een problematische succesratio laat zien. Hulselmans en Berings (2008) focussen in hun onderzoek specifiek op de taalfactoren en maken hierbij onderscheid tussen thuistaal en problemen met de taal. Beide factoren bleken invloed te hebben op het studiesucces. Zowel de afkomst als taalfactoren zijn van belang om het studiesucces te verklaren en vragen daarom om aandacht, wanneer we ons bekommeren om de instroom en doorstroom van studenten in het hoger onderwijs. In deze studie beperken we ons tot gegevens die worden bijgehouden in de administratieve databank van de Hogeschool-Universiteit Brussel. Wat afkomst en taal betreft, gaat het om het geboorteland van de ouders en grootouders en over de thuistaal. In dit artikel besteden we eerst aandacht aan de beide factoren afzonderlijk en aan de onderlinge complexe verwevenheid ervan. We gaan ook na

hoe beide factoren samen kunnen worden gebruikt om een werkbare studententypologie op te stellen. Die typologie hanteren we om de impact van afkomst en thuistaal op het studiesucces te exploreren zonder dat een van beide factoren het zicht op de andere belemmert. We gaan ook na in hoeverre de impact van het cultureel-symbolisch kapitaal (afkomst en taalachtergrond) op het studiesucces kan worden verklaard door de sociaaleconomische status of omgekeerd, of de impact van sociaaleconomische factoren op het studiesucces vandaag grotendeels is ingebed in de cultureel-symbolische achtergrond.

Aansluitend bij onderzoek waaruit blijkt dat talrijke factoren elk slechts een bescheiden deel van de variantie in het studiesucces verklaren maar samen toch een substantieel deel kunnen verklaren, gaan ook wij na of het mogelijk is om op basis van een brede waaier van gegevens in de interne studentendatabank een verklaringsmodel voor studiesucces in het aanvangsjaar op te stellen.

Onderzoeksvragen

De vijf onderzoeksvragen luiden:

1. Bestaat er een verband tussen enerzijds afkomst en thuistaal en anderzijds het studiesucces?
2. Kunnen we op basis van de gegevens over afkomst en thuistaal een werkbare studententypologie opstellen die nuttig is voor het monitoren van het studiesucces van instromende studenten in het aanvangsjaar?
3. Verschilt het studiesucces binnen de groep van studenten met buitenlandse wortels naargelang de thuistaal?
4. Behoudt de combinatie van afkomst en thuistaal zijn unieke voorspellende kracht ten opzichte van het studiesucces wanneer wordt gecontroleerd voor socio-economische status?
5. Kunnen we een substantieel deel van de variantie in het studiesucces verklaren op basis van de studentengegevens die systematisch worden bijgehouden door de administratie van een IHO?

Methode

De analyses zijn gebaseerd op de beschikbare gegevens in de administratieve database van de Hogeschool-Universiteit Brussel voor het academiejaar 2008-2009. Het gaat om 1523 studenten, 668 mannen en 855 vrouwen, die als nieuw ingeschreven studenten zijn geregistreerd in één van de initiële bachelor opleidingen. Het gaat om zes academische en veertien professionele bachelor opleidingen, respectievelijk goed voor 619 en 904 studenten. Voor het onderzoek werd gebruik gemaakt van de administratieve gegevens waarvan we vermoeden of weten uit beleidsondersteunend of wetenschappelijke onderzoek, dat ze gerelateerd zijn aan het studiesucces. We kunnen de gegevens onderverdelen in vier categorieën:

1. opleidingskenmerken: studiegebied, opleiding, professioneel of academisch;

2. onderwijshistoriek: generatiestudent (voor het eerst ingeschreven in het hoger onderwijs); onderwijsvorm in het secundair onderwijs (algemeen vormend (ASO), technisch (TSO), beroepsgericht (BSO) of kunst (KSO)); opgelopen achterstand vóór de intrede in het hoger onderwijs;
3. persoonskenmerken: geslacht, leeftijd;
4. achtergrondkenmerken: afkomst, thuistaal, studiebeurs, opleidingsniveau ouders.

Meer details over de operationalisering van deze variabelen volgen.

Resultaten

Voordat we ingaan op de relatie tussen diversiteitskenmerken enerzijds en de studieresultaten anderzijds, geven we een overzicht van hoe de diversiteitskenmerken zijn verdeeld in de onderzochte studentenpopulatie. We besteden hierbij in eerste instantie aandacht aan de afkomst en de taalachtergrond van de studenten. We staan ook stil bij de wijze waarop deze zijn gerelateerd aan andere kenmerken die dikwijls in verband worden gebracht met studiesucces.

Etnische achtergrond en thuistaal

Op basis van het geboorteland van de ouders en grootouders, onderscheiden we de volgende drie groepen studenten. De eerste en grootste groep bestaat uit studenten van wie geen enkele ouder of grootouder in het buitenland is geboren. Een tweede groep studenten is de zogenaamde TMA-groep (Lacante e.a., 2007). Het gaat om de groep studenten die in Vlaanderen het sterkst wordt geassocieerd met de notie 'allochtone student'. Het gaat om ouders of grootouders die uit Turkije of de Magreblanden naar België zijn geïmmigreerd (Lenaers, 2008). De groep van studenten met andere Arabische wortels, werd in deze studie niet bij de TMA-groep gerekend, omdat deze groep ten eerste zeer klein, heel divers, en moeilijk af te bakenen is. De derde groep studenten die we op basis van afkomst onderscheiden is een heterogene groep 'andere'.

De afkomst van studenten valt deels samen met verschillen in taalachtergrond. Bij de inschrijving wordt gepeild naar de thuistaal die door de studenten doorgaans wordt gehanteerd. Hier kan meer dan één taal worden opgegeven. Op basis hiervan maken we drie groepen: studenten die uitsluitend Nederlands spreken thuis, studenten die thuis het Nederlands combineren met een andere taal en studenten die thuis geen Nederlands spreken. De waaier aan talen die als thuistaal wordt gehanteerd is heel breed (Berings, 2008). Gegeven de Brusselse context is het logisch dat Frans hier belangrijk is. Daarna komt Turks en Arabisch. Dat afkomst en taal sterk met elkaar verweven zijn blijkt uit tabel 1. De grootste groep blijft de groep studenten van Belgische afkomst (ouders en grootouders in België geboren) die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Het gaat om tweederde van de studenteninstroom in het aanvangsjaar. Een aanzienlijk deel van de 'Belgische' studenten spreekt thuis een andere taal al dan niet naast Nederlands. Het gaat in de meeste gevallen om Frans. De groep TMA-studenten vertegen-

Tabel 1 *Afkomst en thuistaal*

Afkkomst		Thuistaal			Totaal
		Nederlands	Nederlands en andere taal	Enkel andere taal	
Belgisch	f	1027	117	20	1164
	rij%	88,2	10,1	1,7	100,0
	kol%	92,4	41,9	15,2	76,4
	cel%	67,4	7,7	1,3	
TMA	f	12	68	61	141
	rij%	8,5	48,2	43,3	100,0
	kol%	1,1	24,4	46,2	9,3
	cel%	0,8	4,5	4,0	
Andere	f	73	94	51	218
	rij%	33,5	43,1	23,4	100,0
	kol%	6,6	33,7	38,6	14,3
	cel%	4,8	6,2	3,3	
Totaal	f	1112	279	132	1523
	rij%	73,0	18,3	8,7	100,0
	kol%	100,0	100,0	100,0	
	cel%				100%

woordigt slechts een tiende van de studenteninstroom. De groep studenten waarvan minstens een ouder of grootouder in een ander land buiten België, Turkije of de Maghreb is geboren is een grotere groep. In vergelijking met de TMA-groep spreekt een veel groter deel van deze groep thuis (uitsluitend) Nederlands.

Onderaan de tabel, in de rij ‘Totaal’, wordt weergegeven hoe de studenten zijn verdeeld over de drie categorieën die we op basis van de *thuistaal* onderscheiden (f). We geven deze verdeling ook procentueel weer. Zo zien we dat 73% van alle studenten thuis enkel Nederlands spreekt. In de rechterkolom doen we hetzelfde voor *afkomst*. Dit leert ons dat 76,4% van de studenten een louter Belgische afkomst heeft. In de afzonderlijke cellen kunnen we aflezen hoeveel studenten voor elke combinatie van afkomst en thuistaal zijn geteld (f). Het celpercentage (cel%) drukt dit proportioneel uit. Het geeft met andere woorden weer welke proportie van de *totale groep* wordt gekenmerkt door een bepaalde combinatie van thuistaal en afkomst. Zo stellen we vast dat slechts 4,0% van de onderzochte populatie bestaat uit TMA-studenten die thuis geen Nederlands spreken en ook dat 67,4 bestaat uit studenten met een louter Belgische achtergrond die thuis uitsluitend Nederlands spreken. We geven per cel ook het rijpercentage (rij%). Dit geeft aan hoe de thuistaal zich verdeelt *binnen* elk van de drie groepen op basis van *afkomst*. Zo kunnen we aflezen dat 88,2% van de studenten van Belgische afkomst thuis enkel Nederlands spreekt. Voor de TMA-studenten is dit percentage veel lager. Slechts 8,5% van de TMA-studenten spreekt thuis uitsluitend

Tabel 2 Studententypologie op basis van afkomst en thuistaal

Afkomst/ Voornaamste thuistaal	f	%
Belgisch/ Nederlands	1121	73,8
Belgisch/ Frans	42	2,8
TMA/ Nederlands	48	3,2
TMA/ Frans	46	3,0
TMA/ Turks, Arabisch, Berbers	44	2,9
Andere/ Nederlands	127	8,4
Andere/ Andere taal	91	6,0
Total	1519	100,0

Nederlands. Het kolompercentage (kol%) geeft aan hoe de verdeling naar afkomst is *binnen* de drie groepen op basis van de *thuistaal*. Zo zien we dat 46,2% van degenen die thuis enkel een andere taal dan het Nederlands spreken een TMA-achtergrond heeft.

De verwevenheid tussen afkomst en thuistaal is heel duidelijk en de relatie is erg complex. Dit brengt met zich mee dat het effect van thuistaal en afkomst op de studieresultaten moeilijk uit elkaar te halen valt. Als we beide factoren als predictor opnemen in regressieanalyses, valt voor het voorspellen van het studieresultaat en levenssatisfactie nu eens de ene en dan weer de andere factor weg uit het resulterende model (Berings, 2010; Hulselmans & Berings, 2008). Op basis van bijzonder kleine toevalsfactoren wordt zo de ene keer de indruk gewekt dat thuistaal belangrijker is als predictor dan de culturele achtergrond en de andere keer komen we al te gemakkelijk tot de tegenovergestelde bevinding. Om dit te vermijden en in onze verkennende analyse zo weinig mogelijk informatie verloren te laten gaan, proberen we om op basis van de twee kenmerken, afkomst en thuistaal, een beperkt aantal groepen studenten te onderscheiden. We komen tot zeven groepen die voldoende groot in aantal zijn en ook herkenbaar in de onderwijspraktijk (tabel 2). De grootste groep is de groep studenten zonder buitenlandse wortels die thuis enkel Nederlands spreken. De tweede groep die we onderscheiden bestaat uit ‘francofone’ Belgen die als voornaamste thuistaal Frans hebben (al dan niet gecombineerd met Nederlands). Binnen de groep van TMA-studenten onderscheiden we drie subgroepen op basis van de meest gehanteerde thuistaal: Nederlands, Frans of een van de drie talen van het land van herkomst (Turks, Arabisch of Berbers). Binnen de groep ‘andere’ maken we onderscheid tussen studenten die hetzij Nederlands, hetzij een andere taal als voornaamste thuistaal hanteren.

Indicatoren voor studiesucces

Sinds het Flexibiliteitsdecreet van kracht is, is het begrip studiesucces niet langer een eenduidig begrip. Studenten beslissen immers zelf hoeveel studiepunten zij opnemen in hun programma. En slechts een minderheid van de studenten slaagt

Tabel 3 *Indicatoren voor studiesucces van instromende studenten*

	Professionele bachelors			Academische bachelors		
	%	M	SD	%	M	SD
(a) Succesvolle student	60,8			43,1		
(b) Proportie gerealiseerde studiepunten		68,4	35,7		58,9	35,2
(c) Percentage behaalde punten (totaal)		48,4	22,6		44,4	21,0
(d) Percentage behaalde punten (deelgenomen)		57,2	12,8		52,6	13,5

erin om voor honderd procent zijn studieprogramma te realiseren in die zin dat alle opgenomen studiepunten ook omgezet worden in credits. Dit is voor de meesten echter geen reden om de studie te staken. Om toch de duale indeling (geslaagd/ niet geslaagd) te benaderen, wordt de volgende vuistregel gehanteerd: we noemen een student succesvol wanneer hij voor minstens 75% van de studiepunten opgenomen in zijn programma een credit behaalt. Dit laat (a) toe om de proportie succesvolle studenten te bepalen. Om een meer genuanceerde operationalisering van studiesucces te verkrijgen, berekenen we nog twee andere indicatoren: (b) de proportie van de opgenomen studiepunten waarvoor een credit is behaald; (c) de proportie punten behaald op de examens gedeeld door het maximale aantal punten dat de student kon halen op basis van zijn individueel studieprogramma; (d) de proportie punten behaald op de examens gedeeld door het maximale aantal punten dat de student kon halen op de examens waaraan hij heeft deelgenomen. In de beschrijvende en vergelijkende analyses geven we de cijfers voor deze vier indicatoren. In tabel 3 geven we de resultaten voor deze vier indicatoren voor studiesucces voor alle bachelor opleidingen samen en voor alle master opleidingen samen. De resultaten in deze tabel tonen aan dat het verschil in slaagkansen in deze twee vormen van opleiding inderdaad voor alle vier indicatoren naar voren komt, zij het dan in een verschillende grootteorde. Voor de bivariate en multivariate analyses kiezen we voor één indicator als te verklaren variabele, namelijk indicator (c). Het gaat dan om de proportie behaalde punten op de examens gedeeld door het theoretische maximaal aantal punten dat de student zou kunnen halen. Vergeleken met (b) heeft deze indicator het voordeel dat hij beter de normaalverdeling benadert. De correlatie tussen indicator (b) en (c) is bovendien heel hoog: Pearson $r = .96$.

Studiesucces in functie van afkomst en taalachtergrond

In tabel 4 geven we de cijfers voor de vier eerder gedefinieerde indicatoren in functie van afkomst (Belgisch, TMA, andere) en thuistaal (uitsluitend Nederlands, andere taal én Nederlands, uitsluitend andere taal). We vergelijken voor deze indicatoren ook tussen de zeven onderscheiden typen studenten op basis van afkomst én voornaamste thuistaal. Om enigszins zicht te hebben op de proportie

Tabel 4 *Indicatoren voor studiesucces in functie van afkomst en taal*

	(a) %	(b) M	(c) M	(d) M
<i>Afkomst</i>				
Belgisch	60,1	70,1	50,6	56,9
TMA	18,3	33,6	25,6	45,8
Andere	40,9	53,7	39,8	51,6
Eta ² (*p<0.01)		.10*	.12*	.06*
<i>Nederlands als thuistaal</i>				
Enkel Nederlands	59,9	69,9	50,4	56,9
Nederlands en andere taal	39,1	51,9	38,8	51,8
Geen Nederlands	28,7	43,7	32,1	48,0
Eta ² (*p<0.01)		.07*	.08*	.05*
Belgisch/ Nederlands	60,3	70,3	50,7	57,0
Belgisch/ Frans	55,6	65,0	46,1	54,9
TMA/ Nederlands	17,8	30,9	23,3	47,0
TMA/ Frans	17,1	32,2	24,8	46,0
TMA/ Turks, Arabisch, Berbers	19,0	37,6	28,6	44,6
Andere/ Nederlands	46,7	60,2	44,0	54,2
Andere/ Andere taal	33,0	44,9	34,1	48,1
Eta ² (*p<0.01)		.11*	.13*	.07*
Total	53,6	64,5	46,8	55,3

(a) % studenten dat succesvol is (minstens 75% van de studiepunten behaald)

(b) % behaalde studiepunten

(c) punten behaald op alle examens samen / totaal te behalen punten van alle opgenomen examens

(d) punten behaald op alle examens samen / totaal te behalen punten van examens waaraan men heeft deelgenomen

verklaarde variantie geven we bij elke vergelijking ook de eta²-waarde weer. Deze eta² geeft een idee van de sterkte van het verband tussen het onderzochte kenmerk (bijv. thuistaal) en een bepaalde indicator voor studiesucces.

Waar in de jaren zestig en zeventig vooral het verschil in sociaaleconomisch kapitaal als belemmerende factor voor studiesucces werd gezien, gaat nu meer aandacht naar verschillen in cultureel kapitaal. Uit bovenstaande tabellen kunnen we inderdaad opmaken dat afkomst en taalachtergrond het studiesucces meebepalen. Om na te gaan of beide factoren op zich een impact hebben op het studieresultaat brengen, we ze beide in de analyse in. Als indicator voor het sociaal-

Tabel 5 *Sociaaleconomische status en studiesucces*

Socio-economische status	(a)	(b)	(c)	(d)
Student zonder studiebeurs	54,4	67,6	49,1	56,2
Student met studiebeurs	42,5	56,4	40,8	52,8
Eta ² (*p<0.01)		.01*	.03*	.01*
Minstens 1 ouder met diploma hoger onderwijs	54,8	67,2	48,6	55,7
Geen van beide ouders diploma hoger onderwijs	46,8	60,0	43,6	54,7
Eta ² (*p<0.01)		.01*	.01*	.00

Tabel 6 *Studiesucces in functie van achtergrondkenmerken (Variantieanalyse)*

	F-waarde	vg	p	< 0.01
Academisch/professioneel (a)	12,60	1	0,00	*
Afkomst/thuistaal (b)	24,79	6	0,00	*
Studiebeurs (c)	0,01	1	0,91	
(a) * (c)	0,79	1	0,37	
(a) * (b)	1,76	6	0,10	
(b) * (c)	2,15	6	0,04	

Noot: vg = vrijheidsgraden

economisch kapitaal nemen we de binaire variabele 'studiebeurs'. Het krijgen van een studiebeurs is namelijk rechtstreeks gerelateerd aan het gezinsinkomen. Als benadering voor het cultureel-symbolisch kapitaal gebruiken we de studententypologie op basis van afkomst en thuistaal. We nemen ook de aard van de opleiding (professioneel versus academisch) op als controlevariabelen omdat de studiesuccesratio's tussen deze twee opleidingstypes verschillen.

We vergelijken de indicatoren eerst tussen beurs- en niet-beursstudenten (tabel 5). We vergelijken het studiesucces ook in functie van een tweede indicator voor de sociaaleconomische status, namelijk de scholingsgraad van de ouders, meer bepaald of minstens een ouder een diploma hoger onderwijs heeft behaald. We merken dat de hoeveelheid verklaarde variantie hier veel geringer is dan die voor afkomst en thuistaal (tabel 4).

Variantieanalyse (tabel 6) toont aan dat het effect van de sociaaleconomische status (geoperationaliseerd als al dan niet genieten van een studiebeurs) verdwijnt wanneer wordt gecontroleerd voor het cultureel-symbolisch kapitaal (studententypologie op basis van afkomst en thuistaal).

Dit kan erop wijzen dat de problematiek met betrekking tot sociaaleconomische achterstelling vandaag grotendeels is ingebed in verschillen op vlak van afkomst en taalachtergrond.

Tabel 7 *Verklaringsmodel voor studiesucces (Stapsgewijze meervoudige regressieanalyse)*

	Beta	p	< 0.01
Opleidingsvorm (=academisch)	-0,24	0,00	*
Vooropleiding S.O. (=ASO)	0,29	0,00	*
Geen buitenlandse wortels	0,18	0,00	*
Studievertraging vóór hoger onderwijs	-0,18	0,00	*
Geslacht (=vrouw)	0,10	0,00	*
Generatiestudent	0,08	0,00	*
Studiebeurs	-0,07	0,01	*
Nederlands als voornaamste thuistaal	0,07	0,02	
R ²	26,8%		

Verklarend model voor studiesucces

Uit het voorgaande is gebleken dat de combinatie van afkomst en thuistaal op zich al een belangrijk deel van het studiesucces verklaart. Bestaand onderzoek leert dat er nog heel wat andere mogelijke determinanten zijn van studiesucces en omgekeerd uitval in het hoger onderwijs (Tinto, 1993; Lacante e.a., 2007). Door dergelijke factoren samen met afkomst en taalfactoren in te brengen in de analyse, beogen we twee zaken. Ten eerste willen we nagaan of we tot een krachtiger voorspellend model komen. Ten tweede willen we nagaan of de relatie tussen enerzijds studiesucces en anderzijds afkomst en thuistaal kan worden verklaard door de andere variabelen die als predictor worden ingebracht. Mocht dat zo zijn dan zouden we een verklaring hebben voor de vastgestelde verschillen in studieresultaten tussen studentengroepen op basis van afkomst en thuistaal.

Het resultaat van deze analyse is een model met een verklarend vermogen van 27% (tabel 7). De afkomst en thuistaal blijven beide overeind als predictor met een uniek verklarend vermogen. De impact van thuistaal is echter slechts significant op 5%-niveau.

Conclusie en discussie

Uit het onderzoek van Lacante e.a. (2007) bleek al duidelijk dat de groep TMA-studenten niet alleen weinig vertegenwoordigd is in het hoger onderwijs maar ook een problematische succesratio laat zien. Dit wordt bevestigd door onze studie. Allochtone studenten en meer specifiek de groep TMA-studenten hebben een opvallend lagere succesratio dan de Nederlandssprekende Vlaamse studenten.

Als we inzoomen op de verschillen in studiesucces merken we dat studiesucces zowel gerelateerd is aan afkomst als aan thuistaal. Als we die twee factoren apart bekijken merken we dat afkomst naargelang het gebruikte criterium voor studie-

succes tussen de 6% en de 12% van de variantie verklaart. Voor de factor thuistaal is dat tussen de 5% en de 8%. Op basis hiervan zouden we kunnen besluiten dat afkomst belangrijker is dan thuistaal en dat we best enkel met de eerste factor verder gaan. Dat is echter te kort door de bocht. Wanneer beide factoren in stapsgewijze regressieanalyses samen worden ingebracht is de kans groot dat slechts één van de twee factoren in het model blijft. Uiteraard is dat de factor met de meest unieke voorspellende waarde ten aanzien van het studiesucces. Een dergelijke werkwijze is op zich niet fout maar misschien gaat er toch wel nuttige informatie verloren. Om dit te voorkomen hebben we in deze studie getracht om afkomst en thuistaal te combineren in één studententypologie. Die werkwijze lijkt ons heel realistisch omdat beide factoren in de praktijk sterk met elkaar verweven zijn en die verwevenheid bovendien vrij complex is in die zin dat een kenmerk binnen de ene subgroep een andere betekenis heeft dan in een andere subgroep. We kunnen dit het best illustreren aan de hand van een voorbeeld: francophonie binnen de groep van Belgische studenten heeft een heel andere oorsprong dan de francophonie binnen de groep van TMA-studenten. Het maken van een studententypologie op basis van afkomst en thuistaal biedt dus perspectieven. Zo merken we dat het verklarend vermogen van de typologie hoger is dan voor de twee factoren afkomst en thuistaal apart, namelijk, tussen de 7% en de 13% afhankelijk van het gebruikte criterium voor studiesucces. Bovendien laat de typologie toe subgroepen onderling te gaan vergelijken, bijvoorbeeld TMA-studenten die hetzij Nederlands, hetzij Frans, hetzij een 'roots'-taal (Turks, Arabisch, Berbers) spreken. De resultaten tonen hier aan dat het effect van thuistaal binnen de groep van TMA-studenten weinig of geen verschillen laat zien.

Met andere woorden, zowel de typologische benadering (die meer aansluit bij de doelgroepenbenadering binnen het diversiteitsbeleid) als de kenmerkenbenadering (die meer aansluit bij de inclusieve benadering van diversiteit) biedt voor- en nadelen. Zowel werken met een typologie als met kenmerken die sterk onderling verweven zijn veroorzaakt methodologische en statistische problemen. Typologieën hebben als voordeel dat ze problemen kunnen situeren binnen specifieke groepen en subgroepen die ook in de reële context van de maatschappij als zodanig herkenbaar zijn. De kenmerkenbenadering echter, laat toe de unieke voorspellende waarde van kenmerken te isoleren, door de kenmerken in meervoudige regressiemodellen in te voeren. Die laatste werkwijze pasten we ook toe in deze studie, namelijk bij onze zoektocht naar een verklarend model voor studiesucces dat op basis van de beschikbare administratieve gegevens kan worden opgesteld. Dit resulteerde in een model met acht predictoren die samen 26,8% van de variantie verklaren. Hierbij kunnen we onderscheid maken tussen *persoonskenmerken*, kenmerken van de voorafgaande *schoolloopbaan* en *achtergrond kenmerken*. Wat de persoonskenmerken betreft, merken we dat geslacht in belangrijke mate is gerelateerd aan het studiesucces. Hiermee wordt bevestigd wat eerder in talrijke studies is aangetoond (Berings, Colpaert & Koopmans, 2007; Jansen & Bruinsma, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005), namelijk dat vrouwen betere resultaten behalen dan mannen in het hoger onderwijs. Het effect van leeftijd wordt wat gemaskeerd door het onderscheid tussen generatiestudenten en andere studenten. Generatie-

studenten zijn studenten die zich voor het eerste inschrijven in het hoger onderwijs. Achttienjarigen presteren het best en dat zijn ook de ‘generatiestudenten’ al is het zo dat niet alle generatiestudenten achttien jaar zijn. Heel wat studenten lopen immers al achterstand op vóór de intrede in het hoger onderwijs. Hiermee zijn we aanbeland bij het effect van de voorafgaande schoolloopbaan. Studenten die bij het beëindigen van het secundair onderwijs één of meer jaren achterstand hebben opgelopen, hebben een significant lager studiesucces in het aanvangsjaar van het hoger onderwijs. Ook de onderwijsvorm waarin men zijn secundair onderwijsdiploma heeft behaald speelt een rol. Studenten uit het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) hebben een opvallend beter studieresultaat. Wat de achtergrondkenmerken betreft, vinden we op basis van regressieanalyse een bescheiden effect van de factor ‘studiebeurs’ in die zin dat studenten met een studiebeurs minder goede studieresultaten halen. We vinden een effect van een vergelijkbare grootteorde voor thuistaal in die zin dat studenten die thuis Nederlands als voornaamste thuistaal hebben betere resultaten boeken of ze nu van buitenlandse oorsprong zijn of niet. De afkomst is wat de achtergrondvariabelen betreft de sterkste voorspeller. Studenten zonder buitenlandse wortels doen het beter dan studenten met buitenlandse wortels.

Het feit dat zowel de afkomst, als de thuistaal als een indicator voor de sociaaleconomische status, unieke voorspellende waarde heeft binnen het verklaringsmodel, sterkt ons in het idee dat we er in onderzoek goed aan doen om die factoren te blijven isoleren en op zoek te gaan naar hun unieke voorspellende waarde. Hierin kunnen we nog verder gaan dan in deze studie. Zo kan het nuttig zijn de thuistaalproblematiek, die toch sterk is verankerd in de afkomst, en cultuurproblematiek apart te bekijken ten aanzien van de factor problemen met taal (Hulselmans & Berings, 2008). Pogingen om kenmerken los te koppelen van groepen studenten hebben dus wel hun nut. Het kan helpen om de hefbomen te vinden die leiden tot betere studieresultaten. Anderzijds is het zo, dat die kenmerken in de realiteit als clusters voorkomen, in die zin dat er kenmerken zijn die in bepaalde maatschappelijk herkenbare groepen samen voorkomen. Dat is dan weer een reden om studiesucces toch ook te vergelijken tussen groepen die in hoge mate kunnen getypeerd worden op basis van meerdere diversiteitskenmerken zoals afkomst én thuistaal. Kiezen tussen de typologiebenadering en de kenmerkenbenadering, die respectievelijk aansluiten bij de doelgroepenbenadering en de inclusiebenadering, is dan ook een valse keuze. Op basis van datasets die beschikbaar zijn in IHO's kunnen beide methodologische benaderingen worden toegepast, en licht werpen op de problematiek en aanknopingspunten bieden voor verdere exploratie en acties.

In onze analyses hebben we gewerkt met verschillende indicatoren voor studiesucces. Dat het zinvol is om dat te doen blijkt uit het feit dat we tot andere resultaten komen met verschillende indicatoren. Zo valt bijvoorbeeld op dat het verschil tussen het studiesucces van allochtone studenten kleiner wordt wanneer enkel wordt gekeken naar de behaalde punten op de examens waaraan men heeft deelgenomen. Een vaststelling die erop kan wijzen, dat dit bij de allochtone

student voor een groter deel te wijten is aan het niet deelnemen aan examens die men nochtans wel had opgenomen in het studieprogramma. Dit is maar een van de elementen die naar voren zijn gekomen uit het verkennend onderzoek en die om verdere exploratie vragen. Dat kan door middel van bijkomende analyse op bestaande en nieuwe datasets, maar ook door het kwantitatieve onderzoek aan te vullen met kwalitatief onderzoek op basis van interviews met focusgroepen. Hierin moet de klemtoon niet zozeer liggen op de aanwezigheid van bepaalde factoren die het studiesucces in gunstige of ongunstige zin beïnvloeden, maar wel op de manier waarop die door de betrokken student worden opgevat en aangepakt, bijvoorbeeld door het aanpassen van de studiestrategie of door gebruik te maken van bijkomende ondersteuning, zoals taalondersteuning (Daems & van der Westen, 2008; van der Westen, 2007), bijvoorbeeld door het Huis van het Nederlands, dat zowel taalscreening als taalondersteuning aanbiedt.

Referenties

- Berg, van den M.N., & Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education. A multi-measurement study into the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Berings, D. (2008). *Opzet en bevindingen van het diversiteitsonderzoek in de professionele en academische bachelor opleidingen van de HUB-EHSAL – academiejaar 2007-2008*. Brussel: CEDON.
- Berings, D. (2010). *Diversiteit in cijfers. Presentatie voor de Resonantiegroep Diversiteit van de HUBrussel op 18 maart*. Brussel: HUBrussel.
- Berings, D., Colpaert, T., & Koopmans, B. (2007). *Predictoren van het studierendement in Handelswetenschappen en Handelsingenieur*. HUB Research Paper 2007/36. Brussel: HUBrussel.
- Connor, H., Tyers, C., Modood, T., & Hillage, J. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. Research Report RR552. Brighton, U.K.: Institute for Employment Studies.
- Daems, F., & van der Westen, W. (2008). *Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs*. Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Hermans, P. (2002). Etnische minderheden en schoolsucces. Een overzicht van benaderingen. In C. Timmermans, P. Hermans & J. Hoornaert (Red.). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief* (pp. 21-39). Leuven: Garant.
- Hulselmans, M., & Berings, D. (2008). *The role of home language and language difficulties in academic achievement: evidence from research and perspectives for a (language) diversity policy of a Belgian University College*. Paper presented at the ATEE-conference. Brussels: VUB.
- Jansen, E., & Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Jansen, E., & Terlouw, C. (2009). Transities in en naar het hoger onderwijs: introductie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27(2), 70-78.

- Kehm, B.M. (2002). *Effects of globalisation on higher education. Current trends and new issues for research*. Paper presented at the 15th CHER Annual Conference, 5-7 September 2002 in Vienna.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Leuven.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het Hoger Onderwijs: onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs* (OBPWO 98.11). Leuven.
- Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2008). Waarom stoppen zoveel allochtone pabostudenten met hun studie? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(1), 13-23.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21 (2), 167-177.
- van der Westen, W. (2007). Van nul tot platform: Taalbeleid in het hoger onderwijs. In A. van Gelderen (Red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Van Remoortere, C., Simons, J., de Graef, G., & Bastiaens, J. (2009). *Tellen én meetellen in het hoger onderwijs. Naar een geïntegreerd diversiteitsbeleid*. Leuven: Acco.
- Vlaamse Onderwijsraad (2003). *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van het Vlaamse hoger onderwijs*. Brussel: VLOR.
- Wesselingh, A. (1985). *Onderwijs en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Amsterdam: Link.
- Wolff, R. (2008). Met vallen en opstaan: studieprestaties van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(1), 24-45.

Consciëntieusheid en Integriteit als voorspellers van studieprestaties en contraproductief studiegedrag

Anita de Vries, Remko van den Berg, Marise Born & Reinout de Vries*

Een belangrijke vraag binnen het hoger onderwijs is welke factoren van invloed zijn op studieprestaties. De verwachting in dit onderzoek was dat naast Consciëntieusheid, Integriteit een positieve, respectievelijk negatieve voorspeller is van studieprestaties en contraproductief studiegedrag. Daarnaast was de verwachting dat de onderliggende schalen van de factoren Consciëntieusheid en Integriteit beter in staat zijn om deze studiecriteriën te voorspellen dan de factoren zelf. Resultaten in dit onderzoek bevestigen deze verwachtingen grotendeels. Tevens blijkt extrinsieke motivatie de relatie tussen Integriteit en studieprestaties voor een klein deel te verklaren. Studenten die lager scoorden op Integriteit, scoorden over het algemeen hoger op extrinsieke motivatie, dat vervolgens een licht nadelig effect had op hun studieprestaties.

Inleiding

Elk jaar beginnen veel studenten aan een hbo-opleiding. Echter, volgens cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft slechts 56% van de hbo-studenten na vijf jaar studeren een diploma behaald (CBS, 2006). Het is daarom van belang te onderzoeken welke factoren van invloed zijn op studieprestaties en uitval. Met behulp van deze kennis kunnen in het hoger onderwijs de studieprestaties van studenten worden verhoogd en kan de kans op uitval worden verlaagd door bijvoorbeeld een intakeassessment of een begeleidingstraject voor eerstejaars studenten in te zetten. In het huidige onderzoek wordt gekeken in hoeverre persoonlijkheid kan bijdragen aan de voorspelling van studiecriteriën.

Persoonlijkheid en studiecriteriën

Intelligentie wordt weleens als een belangrijke voorspeller van studieprestaties gezien (vergelijk Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). De laatste tijd is echter steeds vaker uit onderzoek gebleken dat persoonlijkheid in sommige situaties een betere voorspeller is van studieprestaties dan intelligentie (Conard, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Nofle & Robins, 2007). Een verklaring voor deze voorspellende waarde van persoonlijkheid is dat intelligentie vooral bepaalt wat

* Drs. A. de Vries (a.devries@noa-vu.nl) is werkzaam bij NOA en aan de Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling Sociale en Organisationspsychologie. Dr. R. H. van den Berg is werkzaam bij NOA. Prof. dr. M. Ph. Born bekleedt de door NOA gefinancierde leerstoel 'Arbeids- en Personeelspsychologie'. Dr. R. E. de Vries is werkzaam aan de Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling Sociale en Organisationspsychologie.

iemand maximaal aankan qua niveau, terwijl persoonlijkheid meer invloed heeft op wat voor prestaties en gedrag iemand daadwerkelijk zal laten zien (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Goff & Ackerman, 1992). Een recente meta-analyse heeft aangetoond dat onder de persoonlijkheidsdimensies, Consciëntieusheid de beste (positieve) voorspeller is van studieprestaties (O'Connor & Paunonen, 2007). Dit betekent over het algemeen dat hoe consciëntieuzer de student is, des te succesvoller hij of zij zal zijn op studiegebied. Consciëntieusheid als persoonlijkheidsdimensie is onderdeel van het bekende 'Big Five' persoonlijkheidsmodel. Dit model is gebaseerd op lexicaal onderzoek naar het gebruik van persoonsbeschrijvende termen in verschillende talen en bestaat uit de volgende vijf brede persoonlijkheidsdimensies: Consciëntieusheid, Extraversie, Vriendelijkheid, Emotionele Stabiliteit en Openheid voor Ervaringen (Goldberg, 1990). Echter, recente heranalyses van het lexicaal onderzoek dat heeft geleid tot de Big Five laten zien dat niet vijf, maar zes persoonlijkheidsdimensies kunnen worden onderscheiden. Het nieuwe persoonlijkheidsmodel, bekend als het HEXACO model, bestaat uit varianten van de Big Five persoonlijkheidsdimensies en uit een zesde dimensie: Integriteit (Ashton & Lee; 2007; De Vries, Ashton & Lee 2009). Binnen het HEXACO model heeft Integriteit betrekking op de mate waarin personen hebzucht vermijden, oprecht, rechtvaardig en bescheiden zijn. Meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat de persoonlijkheidsdimensie Integriteit een bijdrage levert aan de voorspelling van belangrijke werkcriteria, zoals antisociaal gedrag op het werk (Lee, Ashton & Shin, 2005) en werkdelinquentie als diefstal, vandalisme en alcoholgebruik op de werkplek (Lee, Ashton & De Vries, 2005). Daarnaast is uit eerder onderzoek naar voren gekomen dat Integriteit één van de beste voorspellers is van werkprestaties (Ones, Viswesvaran & Schmidt, 1993; Schmidt & Hunter, 1998). Hoewel geen onderzoeken bekend zijn naar de relatie tussen Integriteit en studieprestaties, is een interessante vraag of Integriteit, naast Consciëntieusheid, een positieve invloed heeft op studieprestaties.

De meeste onderzoeken kijken bij het voorspellen van studieprestaties naar studieresultaten, zoals het gemiddelde cijfer. Een ander criterium is contraproductief studiegenedrag. Hierbij moet gedacht worden aan plagiaat plegen, te laat komen voor de les en verboden aantekeningen meenemen naar een tentamen. Uit eerder onderzoek is naar voren gekomen dat Consciëntieusheid en Integriteit belangrijke negatieve voorspellers zijn van contraproductief studiegenedrag (Marcus, Lee & Ashton, 2007). Dit betekent dat studenten die consciëntieus en integer zijn over het algemeen minder contraproductief gedrag vertonen dan minder consciëntieuze en integere studenten. Op basis van bovengenoemde bevindingen is in het huidige onderzoek de verwachting dat Consciëntieusheid en Integriteit positieve voorspellers van studieprestaties zijn (hypothese 1a) en negatieve voorspellers van contraproductief studiegenedrag (hypothese 1b). Hiermee is dit onderzoek tot zover bekend het eerste onderzoek dat nagaat of Integriteit een voorspeller is van studieprestaties.

Factoren versus facetten

Consciëntieusheid en Integriteit bestaan, als brede persoonlijkheidsfactoren, uit verschillende onderliggende schalen, ook wel facetten genoemd. Hoewel de meeste onderzoeken gericht zijn op de voorspellende waarde van de brede factoren, wordt de laatste jaren steeds meer aandacht besteed aan de voorspellende waarde van de specifieke, onderliggende facetten. De discussie over de voorspellende waarde van brede factoren versus specifieke facetten wordt de 'bandwidth-fidelity' discussie genoemd (Cronbach & Gleser, 1965). Sommige onderzoekers zijn van mening dat brede persoonlijkheidsfactoren de beste voorspellende waarde leveren als het gaat om het voorspellen van brede criteria, zoals werk- en studieprestaties (vergelijk Ones & Viswesvaran, 1996). Echter, meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat, zelfs als het gaat om het voorspellen van brede criteria, specifieke facetten meer variantie verklaren dan brede factoren (Ashton, 1998; Paunonen & Ashton, 2001; Paunonen, Rothstein & Jackson, 1999). In recente onderzoeken is naar voren gekomen dat ook in het hoger onderwijs de onderliggende facetten beter in staat zijn studieprestaties te voorspellen dan de brede factoren. Zo bleek dat zelfdiscipline, prestatiemotivatie en ijverigheid de meest voorspellende facetten van Consciëntieusheid zijn (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Nofle & Robins, 2007). Uit een onderzoek onder adolescente studenten bleek bovendien dat zelfdiscipline twee keer zoveel variantie verklaarde in diverse studiecriteriën dan intelligentie (Duckworth & Seligman, 2005). Daarom is in het huidige onderzoek de verwachting, dat de onderliggende facetten van de persoonlijkheidsfactoren Consciëntieusheid en Integriteit beter in staat zijn studieprestaties (hypothese 2a) en contraproductief gedrag (hypothese 2b) te voorspellen dan de brede factoren Consciëntieusheid en Integriteit.

Integriteit, extrinsieke motivatie en studieprestaties

Zoals eerder genoemd, is het huidige onderzoek voor zover bekend het eerste onderzoek dat nagaat of Integriteit een voorspeller is van studieprestaties. Interessant is de vraag waarom Integriteit een positieve invloed zou kunnen hebben op studieprestaties. In het huidige onderzoek is de verwachting dat extrinsieke motivatie de relatie tussen Integriteit en studieprestaties deels zou kunnen verklaren. Als gezegd, wordt Integriteit als onderdeel van het zesdimensionaal persoonlijkheidsmodel gedefinieerd door oprechtheid, rechtvaardigheid, bescheidenheid en hebzucht vermijding (De Vries e.a. 2009). Iemand die echter laag scoort op het laatstgenoemde onderdeel van Integriteit (hebzucht vermijding) zal waarde hechten aan materiële bezittingen en zal erkenning en bewondering door anderen belangrijk vinden. Het is aannemelijk dat studenten in het hoger onderwijs die behoefte hebben aan materieel bezit en status, een extrinsieke motivatie hebben voor het volgen van opleiding. Extrinsieke motivatie houdt immers in dat studenten een opleiding volgen om redenen die niet direct te maken hebben met de inhoudelijke kant van een opleiding, maar eerder met factoren zoals een goede baan, een hoog salaris en goedkeuring door anderen (Ryan & Deci, 2000). Deze factoren, zoals een hoog salaris en goedkeuring van anderen, komen grotendeels overeen met de eerdergenoemde behoeften van studenten die laag scoren op Integriteit. De verwachting in het huidige onderzoek is daarom dat Integriteit nega-

tief is gerelateerd aan extrinsieke motivatie. Met andere woorden, studenten die laag scoren op Integriteit zullen over het algemeen een hogere extrinsieke motivatie hebben als het gaat om het volgen van een opleiding, dan studenten die hoog scoren op Integriteit.

Meerdere onderzoeken hebben de relatie tussen extrinsieke motivatie en studiecriteriën bestudeerd. Enkele studies zijn tot de conclusie gekomen dat extrinsieke motivatie geen invloed had op studievoortgang, uitval en cijfers (Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Prins, 1997). Andere onderzoeken hebben juist laten zien dat extrinsieke motivatie een negatieve relatie vertoonde met verschillende studiecriteriën zoals de tijd die studenten aan hun studie wijdden (Ryan & Connell, 1989), studievoortgang (Van den Berg, De Boom & Hofman, 2001) en het gemiddelde cijfer (Lin, McKeachie & Kim, 2003). Gebaseerd op laatstgenoemde onderzoeken is in het huidige onderzoek de verwachting dat extrinsieke motivatie en studieprestaties negatief zijn gerelateerd. Aangezien wordt verwacht dat Integriteit en extrinsieke motivatie negatief met elkaar zijn verbonden en extrinsieke motivatie vervolgens een negatieve relatie vertoont met studieprestaties, kan een derde hypothese worden opgesteld: Extrinsieke motivatie is een mediator van de relatie tussen Integriteit en studieprestaties (hypothese 3). Met andere woorden, studenten die lager scoren op Integriteit, zullen over het algemeen hoger scoren op extrinsieke motivatie, en dat zal een nadelig effect hebben op hun studieprestaties.

Methoden

Steekproef en procedure

Dit onderzoek is uitgevoerd bij een grote hogeschool in het westen van Nederland. Daar vullen sinds enkele jaren eerstejaarsstudenten aan het begin van hun studie meerdere vragenlijsten in als start van een studieloopbaan-begeleidingsprogramma. In totaal hebben aan het begin van een studiejaar alle 833 eerstejaarsstudenten ($M_{leeftijd} = 19.6$, $SD = 2.9$, 67% vrouw) van de opleidingen die deelnamen aan het begeleidingsprogramma zowel een persoonlijkheidstest als een motivatie- en leerstijlenvragenlijst via internet ingevuld. Aan het eind van dat studiejaar is van iedere student het gemiddelde cijfer berekend en gekoppeld aan zijn/haar scores op beide testen. In overeenstemming met andere onderzoeken (Conard, 2006; Nofle & Robins, 2007) wordt in het huidige onderzoek het gemiddelde cijfer als maat van studieprestaties gezien. Om data te verzamelen met betrekking tot contraproductief studiegedrag zijn alle studenten die deelnamen aan het studieloopbaan-begeleidingsprogramma per e-mail benaderd met de vraag of zij vrijwillig een vragenlijst wilden invullen. Deze vragenlijst bestond uit vragen naar contraproductief studiegedrag. In totaal hebben in de tweede helft van het studiejaar 183 van de 833 benaderende studenten ($M_{leeftijd} = 19.2$, $SD = 2.8$, 79.8% vrouw) de vragenlijst ingevuld via internet. Na afloop zijn de antwoorden van de studenten op deze vragenlijst gekoppeld aan hun scores op de persoonlijkheidstest.

Vooraf is onderzocht of er persoonlijkheidsverschillen waren tussen de totale groep studenten die 'verplicht' deelnam aan het begeleidingsprogramma (en als onderdeel daarvan een persoonlijkheidstest invulde) en de groep studenten die daarnaast vrijwillig de vragenlijst over contraproductief studiegedrag heeft ingevuld. Resultaten gebaseerd op een T-toets (op te vragen bij de eerste auteur) lieten zien dat de laatste groep studenten significant hoger scoorde op Consciëntieusheid ($t=-4.24, p<.01$) en Integriteit ($t=-2.61, p<.01$) dan de studenten die niet vrijwillig de vragenlijst over contraproductief studiegedrag invulden. Belangrijk hierbij op te merken is dat door deze hogere gemiddelden op Consciëntieusheid en Integriteit, de scores weinig differentiëren met als gevolg een 'restriction of range'. Bij 'restriction of range' zullen correlaties lager uitvallen dan het geval zou zijn geweest bij meer spreiding in de scores. Daarom is de kans aanwezig dat de resultaten met betrekking tot de relatie persoonlijkheid en contraproductief studiegedrag een conservatieve weergave zullen zijn van de daadwerkelijke relatie tussen persoonlijkheid en contraproductief studiegedrag.

Meetinstrumenten

Persoonlijkheid is gemeten met behulp van de Multiculturele Persoonlijkheidstest Big Six (MPT-BS; NOA, 2009). De MPT-BS meet de volgende zes persoonlijkheidsfactoren: Emotionele Stabiliteit ($\alpha=.91$), Consciëntieusheid ($\alpha=.90$), Extraversie ($\alpha=.88$), Vriendelijkheid ($\alpha=.89$), Openheid ($\alpha=.87$) en Integriteit ($\alpha=.81$). Iedere factor bestaat uit drie tot vijf onderliggende schalen (facetten). Consciëntieusheid bestaat uit (1) regels en zekerheid, (2) ordelijkheid, (3) doorzettingsvermogen en (4) prestatiemotivatie. Onder Integriteit vallen de volgende schalen (facetten): (1) eerlijkheid, (2) oprechtheid en (3) behoefte aan status en bezit. Hoewel bescheidenheid onderdeel is van Integriteit in het zesdimensionaal persoonlijkheidsmodel wordt dit onderdeel niet als aparte schaal gemeten door de MPT-BS. Verder dient te worden opgemerkt dat de schaal behoefte aan status en bezit onder Integriteit valt maar het omgekeerde meet. Daarom worden bij de berekening van de score op Integriteit de scores op deze schaal gehercodeerd. De MPT-BS bestaat uit 200 uitspraken waarbij moet worden aangegeven in hoeverre een persoon het eens is met deze uitspraken. Extrinsieke motivatie is gemeten met behulp van de Motivatie en Leerstijlen Vragenlijst Hoger Niveau (MLV-H; NOA, 2003). De test is speciaal ontworpen voor studenten in het hoger onderwijs om te meten welke motieven een student heeft om een opleiding te volgen en aan welke leerstijlen een student de voorkeur geeft. De schaal die extrinsieke motivatie meet en in het huidige onderzoek gebruikt wordt, bestaat uit 13 items ($\alpha=.82$). Het criterium contraproductief studiegedrag is gemeten met behulp van een Nederlandse vertaling van de Inventory of Counterproductive Behavior (ICB; Hakstian, Farrell & Tweed, 2002). Deze vragenlijst bestaat uit 40 items en meet contraproductieve gedragingen. Per item dient te worden aangegeven hoe vaak iemand bepaald contraproductief gedrag heeft vertoond. In overeenstemming met Marcus e.a. (2007) is in het huidige onderzoek alleen gebruikgemaakt van 25 items die gerelateerd zijn aan contraproductief gedrag tijdens de studie ($\alpha=.89$). Het criterium studieprestaties betreft het objectief vastgestelde gemid-

Tabel 1 Hiërarchische regressie analyse MPT-BS factoren

MPT-BS factoren	Gemiddelde cijfer (N = 833)			Contraproductief studiegedrag (N = 183)			
	r	β	R ²	r	β	R ²	ΔR ²
Stap 1			.04**			.07*	
Emotionele Stabiliteit	-.12**	-.22**		-.14	-.03		
Extraversie	-.07*	-.01		.06	.13		
Vriendelijkheid	.09**	.06		-.18*	.01		
Openheid	-.03	-.06		-.06	-.04		
Stap 2			.13**	.09**		.23**	.16**
Consciëntieusheid	.27**	.29**		-.44**	-.41**		
Integriteit	.15**	.11**		-.27**	-.15*		

delde cijfer van alle behaalde cijfers tijdens het studiejaar. Bij herkansingen is het hoogst behaalde cijfer gebruikt om het gemiddelde te berekenen.

Resultaten

Bivariate correlaties

Tabel 1 laat de correlaties van de persoonlijkheidsfactoren met het gemiddelde cijfer en contraproductief studiegedrag zien. Onder de persoonlijkheidsfactoren vertoonden Consciëntieusheid en Integriteit de sterkste relatie met het gemiddelde cijfer; beide factoren waren significant en positief gerelateerd aan het gemiddelde cijfer. In tabel 2 staan de correlaties van de onderliggende facetten van Consciëntieusheid en Integriteit met het gemiddelde cijfer en contraproductief studiegedrag. De Consciëntieusheidsfacetten regels en zekerheid, ordelijkheid en prestatiemotivatie, en het Integriteitsfacet behoefte aan status en bezit vertoonden de hoogste correlaties met het gemiddelde cijfer. Als het gaat om contraproductief studiegedrag laten zowel Consciëntieusheid als Integriteit een significante en negatieve relatie zien. De Consciëntieusheidsfacetten regels en zekerheid, ordelijkheid en doorzettingsvermogen, en het Integriteitsfacet eerlijkheid vertoonden daarbij de sterkste (negatieve) relaties met contraproductief studiegedrag.

Hiërarchische regressie analyses

Om bovenstaande bevindingen te bevestigen en de hypothesen te toetsen of Consciëntieusheid en Integriteit positieve voorspellers zijn van studieprestaties (hypothese 1a) en negatieve voorspellers van contraproductief studiegedrag (hypothese 1b), zijn hiërarchische regressie analyses uitgevoerd. Tabel 1 laat zien dat zowel Consciëntieusheid als Integriteit het gemiddelde studiecijfer positief voorspellen en samen 9% extra variantie verklaren boven de variantie verklaard door de andere vier factoren (Emotionele Stabiliteit, Extraversie, Vriendelijkheid

Tabel 2 Hiërarchische regressie analyse MPT-BS facetten

MPT-BS factoren	Gemiddelde cijfer (N = 833)				Contraproductief studiegedrag (N = 183)			
	r	β	R ²	ΔR ²	r	β	R ²	ΔR ²
Stap 1			.04**				.07*	
Emotionele Stabiliteit	-.12**	-.17**			-.14	-.06		
Extraversie	-.07*	.04			.06	.08		
Vriendelijkheid	.09**	.06			-.18*	.05		
Openheid	-.03	-.10			-.06	-.07		
Stap 2			.17**	.13**			.25**	.18**
Consciëntieusheid								
Regels en zekerheid	.27**	.12**			-.39**	-.21*		
Ordelijkheid	.22**	.13**			-.40**	-.17		
Doorzettingsvermogen	.13**	-.03			-.34**	-.05		
Prestatiemotivatie	.20**	.22**			-.25**	-.06		
Integriteit								
Eerlijkheid	.11**	-.00			-.30**	-.10		
Oprechtheid	.02	-.06			-.13	.02		
Behoeftte aan status en bezit (-)	-.19**	-.22**			.18*	-.16		

* p < .05; ** p < .01

en Openheid). Daarnaast bleken Consciëntieusheid en Integriteit negatieve voorspellers van contraproductief studiegedrag. Beide factoren verklaarden samen 16% extra variantie in contraproductief studiegedrag. Om te toetsen of de onderliggende facetten van Consciëntieusheid en Integriteit beter in staat zijn studieprestaties (hypothese 2a) en contraproductief gedrag (hypothese 2b) te voorspellen dan de brede factoren Consciëntieusheid en Integriteit, zijn tevens hiërarchische regressie analyses uitgevoerd. Tabel 2 laat zien dat de facetten van Consciëntieusheid en Integriteit samen 13% variantie verklaren in het gemiddelde cijfer; een F-test ($F(5, 821)=7.29, p<.01$) bevestigt dat de facetten van Consciëntieusheid en Integriteit significant meer variantie in het gemiddelde cijfer verklaren dan de factoren. De facetten van Consciëntieusheid en Integriteit verklaarden samen 18% variantie in contraproductief studiegedrag. Dit bleek echter niet significant meer te zijn dan de variantie verklaard door de factoren ($F(5, 171)=.68, ns$).

Mediator analyse

Om te toetsen of extrinsieke motivatie een mediator is van de relatie tussen Integriteit en studieprestaties (hypothese 3) zijn de stappen uitgevoerd die Baron en Kenny (1986) aanbevelen. Uit de resultaten (op te vragen bij de eerste auteur) bleek dat Integriteit positief ($\beta=.15, p<.01$) en extrinsieke motivatie negatief

($\beta = -.14$, $p < .01$) gerelateerd was aan het gemiddelde cijfer en dat integriteit negatief gerelateerd was aan extrinsieke motivatie ($\beta = -.48$, $p < .01$). Echter, de relatie tussen Integriteit en het gemiddelde cijfer werd minder sterk ($\beta = .11$, $p < .01$) op het moment dat Integriteit en extrinsieke motivatie ($\beta = -.09$, $p < .05$) samen werden meegenomen in de analyse. In dit geval is sprake van een gedeeltelijke media-tie, omdat de relatie tussen Integriteit en het gemiddelde cijfer zwakker, maar nog wel significant is. Een Sobel test wees uit dat het indirecte effect van Integri-teit op het gemiddelde cijfer via extrinsieke motivatie matig significant was ($z = 1.58$, $p < .10$).

Conclusies en discussie

Een belangrijke vraag binnen het hoger onderwijs is welke factoren van invloed zijn op studieprestaties en uitval. In het huidige onderzoek ligt de focus op het verbeteren van de voorspelling van studiecriteri-a, door de invloed van persoonlijkheid te bestuderen. Drie bevindingen worden hieronder besproken.

Ten eerste blijkt dat Consciëntieusheid en Integriteit positieve voorspellers zijn van studieprestaties en negatieve voorspellers zijn van contraproductief studiegedrag. Dit onderzoek is daarmee voor zover bekend het eerste onderzoek dat een positieve relatie aantoon-t tussen Integriteit en studieprestaties. Kijkend naar de onderliggende facetten valt op, dat deze bevinding wordt verklaard door de negatieve relatie tussen het Integriteitsfacet behoefte aan status en bezit, en het gemiddelde cijfer. Dit houdt in, dat studenten die veel waarde hechten aan mate-riël bezit en status, over het algemeen minder succesvol zijn op studiegebied. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat studenten met een behoefte aan sta-tus en bezit de voorkeur geven aan een bijbaan om zodoende geld te verdienen voor de aanschaf van luxe goederen. Dit kan tot gevolg hebben dat deze studen-ten minder tijd hebben om te studeren. Recent onderzoek heeft bevestigd dat de tijd die studenten besteden aan een bijbaan een nadelig effect heeft op studieprestaties (Butler, 2007).

Ten tweede komt naar voren dat de onderliggende facetten van Consciëntieusheid en Integriteit beter in staat zijn studieprestaties te voorspellen dan de facto-ren zelf. Vooral de Consciëntieusheidsfacetten regels en zekerheid, ordelijkheid en prestatiemotivatie tonen een sterke relatie met studieprestaties. Dit houdt in dat over het algemeen studenten succesvoller studeren als zij een voorkeur heb-ben voor een gestructureerde en nette werkstijl, behoefte hebben aan regels en richtlijnen en streven naar zo goed mogelijke prestaties.

Ten derde laat het onderzoek zien dat studenten die laag scoren op Integriteit een hogere extrinsieke motivatie hebben dan studenten die hoog scoren op Integri-teit. Tevens blijkt dat extrinsieke motivatie een zwakke mediator is van de relatie tussen Integriteit en studieprestaties. Kortom, studenten die lager scoren op Inte-griteit, scoren over het algemeen hoger op extrinsieke motivatie, wat vervolgens een licht nadelig effect heeft op studieprestaties.

Een beperking van het huidige onderzoek is dat alleen is gekeken naar het gemiddelde cijfer als maat voor studieprestaties. Dit heeft onder andere tot gevolg dat studenten die uitgevallen zijn in het eerste jaar niet meegenomen zijn in het onderzoek. Verder onderzoek zou zich kunnen richten op de invloed van persoonlijkheid op meerdere maten van studieprestaties zoals aantal behaalde studiepunten, percentage herkansingen en uitval. Een tweede beperking is het feit dat de studenten zelf hebben ingevuld in hoeverre zij contraproductief studiegedrag hebben laten zien, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden aanwezig is. Een alternatief zou kunnen zijn om naast zelfbeoordelingen, ook beoordelingen door studiegenoten te verzamelen. Een derde beperking is dat relatief veel vrouwen aan dit onderzoek hebben meegedaan. Voor de verschillende opleidingen die hebben meegedaan aan dit onderzoek is een hoger percentage vrouwelijke studenten geen uitzondering. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of de gevonden resultaten ook gelden voor opleidingen waar mannelijke studenten beter vertegenwoordigd zijn.

Wat kunnen deze resultaten betekenen voor de onderwijspraktijk?

Recent onderzoek heeft aangetoond, dat persoonlijkheid van adolescenten en volwassenen minder stabiel is dan men dacht en dat persoonlijkheid in de loop ter tijd kan veranderen (Roberts & Mroczek, 2008). De resultaten van het huidige onderzoek laten zien, dat consciëntieuze en integere studenten over het algemeen hogere cijfers halen. Het onderwijs zou deze eigenschappen bij studenten kunnen stimuleren en ontwikkelen. Wanneer aan het begin van de studie bijvoorbeeld door middel van een intake assessment wordt vastgesteld, dat een student weinig consciëntieus is, dan zou hier aandacht aan kunnen worden besteed door middel van ondersteuning op het gebied van studieplanning en –vaardigheden. De gevonden relatie van integriteit en extrinsieke motivatie met studieprestaties is ingewikkelder. Binnen het onderwijs wordt vooral de voorkeur gegeven aan integere en intrinsiek gemotiveerde studenten (Ryan & Deci, 2000). Wellicht besteden docenten ook meer aandacht aan deze studenten. Echter, aandacht voor extrinsiek gemotiveerde studenten is evenzeer van belang, vooral in de fase van de studiekeuze. Momenteel kiezen namelijk veel studenten op basis van extrinsieke redenen voor een bepaalde studie (Wartenbergh & Van den Broek, 2008), waarna ze er al snel achter komen dat de studie niet bij hun interesses en competenties aansluit. Goede studievoorlichting en begeleiding tijdens de studiekeuze op het gebied van motivatie, interesses, competenties, opleidings- en beroepsbeeld is daarom essentieel voor het beperken van studie-uitval.

Referenties

- Ashton, M. C. (1998). Personality and job performance: The importance of narrow traits. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 289-303.
- Ashton, M. C. & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 150-166.

- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology of Education*, 51, 1173-1182.
- Berg, M. N. van den, Boom, J. de & Hofman, W. H. A. (2001). *Studeren in het wetenschappelijk onderwijs. Trends in de tweede helft van de jaren negentig*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92, 500-510.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Cronbach, L. J. & Gleser, C. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.
- Furnham, A. & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19, 28-33.
- Goff, M. & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Hakstian, A. R., Farrell, S. & Tweed, R. G. (2002). The assessment of counterproductive tendencies by means of the California Psychological Inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 58-86.
- Komaraju, M., Karau, S. & Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Lee, K., Ashton, M. C. & Vries, R. E. de (2005). Predicting workplace delinquency and integrity with the HEXACO and Five-Factor models of personality structure. *Human Performance*, 18, 179-197.
- Lee, K., Ashton, M. C. & Shin, K. H. (2005). Personality correlates of workplace anti-social behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 81-98.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Marcus, B., Lee, K. & Ashton, M. C. (2007). Personality dimensions explaining relationships between integrity tests and counterproductive behavior: Big Five, or one in addition? *Personnel Psychology*, 60, 1-34.
- NOA. (2003). *Handleiding Motivatie en Leerstijlen Vragenlijst - Hoger Niveau*. Amsterdam: NOA BV.
- NOA. (2009). *Handleiding Multiculturele Persoonlijkheidstest - Big Six*. Amsterdam: NOA BV.
- Noftle, E. E. & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.
- O'Connor, M. C. & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.

- Ones, D. S. & Viswesvaran, C. (1996). Bandwidth-fidelity dilemma in personality measurement for personnel selection. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 609-626.
- Ones, D. S., Viswesvaran, C. & Schmidt, F. L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 679-703.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 524-539.
- Paunonen, S. V., Rothstein, M. G. & Jackson, D. N. (1999). Narrow reasoning about the use of broad personality measures for personnel selection. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 389-405.
- Prins, J. B. A. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Nijmegen: IOWO.
- Roberts, B. W. & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 31-35.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Vries, R. E. de, Ashton, M. C. & Lee, K. (2009). De zes belangrijkste persoonlijkheidsdimensies en de HEXACO Persoonlijkheidsvragenlijst. *Gedrag & Organisatie*, 22, 232-274.
- Wartenbergh, F. & Broek, A. van den (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs. Achtergrond en oorzaken*. Nijmegen: ITS/ResearchNed.

Compensatorische toetsing en kwaliteit

Ivo Arnold*

De invoering van compensatorische toetsing stuit nog altijd op weerstand binnen instellingen voor hoger onderwijs, onder meer vanwege zorgen over het effect op de kwaliteit van de opleidingen. Dit artikel bespreekt een aantal gevolgen van de invoering van compensatorische toetsing aan de Erasmus School of Economics en spitst zich daarbij toe op de vermeende kwaliteitsdaling. Meer specifiek wordt getoetst of een student die een economisch basisvak compenseert een significant slechtere prestatie levert voor het daarop voortbouwende vervolgvak. Het blijkt dat studenten die met één tentamenpoging een basisvak compenseren hiervan weinig hinder ondervinden in het vervolg van hun studie. Een gering aantal studenten heeft echter verschillende pogingen nodig om een compensabel resultaat te behalen. Deze groep presteert vervolgens significant slechter dan de controlegroep. De resultaten bevestigen eerder onderzoek dat compensatie niet ten koste hoeft te gaan van de kwaliteit van het onderwijs.

Inleiding

Het bevorderen van studiesucces blijft een belangrijk thema in het hoger onderwijs en in het onderwijsbeleid (Onderwijsinspectie, 2009). Dit betreft het verbeteren van de doorstroom van studenten, het reduceren van de uitval en het tegengaan van onterechte studieomzwaai. Van Hout (2008) bespreekt de recente ontwikkelingen in het beleid en het onderzoek op dit gebied. De verklaringen voor het achterblijven van het studierendement zijn deels gerelateerd aan de structuur van het Nederlandse onderwijsbestel, maar vloeien ook voort uit onderwijskundige tekortkomingen. Naast oplossingen die een ingrijpende structuurwijziging vergen, beveelt Van Hout (2008) een aantal maatregelen aan die binnen de bestaande kaders kunnen worden gerealiseerd. Van Hout (2008) spreekt in dit verband van een cocktailaanpak waarbij op opleidingsniveau diverse elementen worden gecombineerd, zoals variatie aan werkvormen, activerend leren, een studentvriendelijk klimaat, persoonlijk contact tussen student en docent en minimalisatie van hoorcolleges. Een controversieel element in deze cocktail is de invoering van compensatorische toetsing. Compensatorische toetsing kent veel voorstanders onder onderwijskundigen (zie Rekveld & Starren, 1994). In diverse recente instellingsrapporten (VU, 2009; UvA, 2009; UL, 2009) wordt compensatorische toetsing genoemd als één van de maatregelen ter bevordering van studiesucces. Toch stuit de invoering hiervan nog op veel weerstand. Docenten vrezen kwaliteitsverlies en zijn van mening dat studenten hun vak op een voldoende niveau dienen te beheersen om te kunnen doorstromen. Vanwege

* Prof. dr. I.J.M. Arnold (arnold@ese.eur.nl) is verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

deze weerstand hebben compensatieregelingen tot nu toe een beperkte ingang gevonden in het Nederlandse hoger onderwijs. Nog onlangs adviseerde de faculteitsraad van de Erasmus School of Law tegen de invoering van een compensatieregeling bij deze faculteit. (Volgens de nieuwe exameneisen in het voortgezet onderwijs worden de compensatiemogelijkheden zelfs teruggedroefd.) Hierdoor is er weinig waarnemingsmateriaal om de argumenten die in dit debat worden gebruikt empirisch te toetsen.

Dit artikel gebruikt de ervaringen van de invoering van compensatorische toetsing aan de Erasmus School of Economics (ESE) van de Erasmus Universiteit Rotterdam, om de hypothese te toetsen dat compensatie tot kwaliteitsverlies leidt. Uitgangspunt hierbij is, dat een eventueel nadelig effect van compensatie op de kwaliteit zich zou moeten uiten in de resultaten van studenten voor vervolgvakken die inhoudelijk voortbouwen op de gecompenseerde vakken. Meer specifiek wordt empirisch getoetst of een student die een basisvak compenseert een significant slechtere prestatie levert voor het daarop voortbouwende vervolgvak dan een controlegroep. Hierna volgt eerst een overzicht van de discussie rondom compensatorische toetsing. Vervolgens worden de onderwijshervormingen aan de ESE, de onderzoeksopzet en de resultaten besproken, waarna wordt afgerond met conclusies en een discussie.

Compensatorische toetsing

De meeste examenregelingen in het Nederlandse hoger onderwijs gaan uit van een conjunctieve regeling, waarbij studenten verplicht zijn om alle onderwijsonderdelen met een voldoende af te sluiten, indien nodig na herkansing. Hier tegenover staat de compensatorische regeling, waarbij studenten goede resultaten bij het ene onderdeel gebruiken als compensatie voor een onvoldoende bij een ander onderdeel. Hoewel in beide regelingen een extra inspanning wordt gevraagd van de student die een onvoldoende haalt (respectievelijk een betere herkansing of een betere prestatie op een ander vak), is het onderscheidende kenmerk van compensatie ten opzichte van herkansing dat genoeg wordt genomen met een lagere norm voor het individuele vak. Rekveld en Starren (1994) inventariseren de belangrijkste voor- en nadelen. Het belangrijkste argument voor de invoering van compensatie is dat een tentamen altijd een zekere mate van onnauwkeurigheid kent. Vanwege meetfouten zal een aantal studenten een tentamen moeten overdoen, zelfs als ze de stof in voldoende mate beheersen. De verwachte studievertraging stijgt wanneer studenten voor een groot aantal afzonderlijke tentamens een voldoende dienen te halen. De theoretische basis voor dit argument vormt het psychometrische onderzoek van Lord (1962). Naast dit psychometrische argument kan compensatorische toetsing als voordeel hebben dat het beroep van studenten op herkansingsmogelijkheden kan worden gereduceerd. In de loop der tijd zijn studenten de herkansingsronde steeds meer gaan zien als een extra tentamenronde, in plaats van als een noodvoorziening. Hierdoor verslapt de urgentie om meteen een goed resultaat neer te zetten. Dit resulteert in

een inefficiënte ontkoppeling van de onderwijsinspanningen van docent (het college geven) en de student (het studeren). De invoering van compensatie stelt opleidingen in staat om de herkansing terug te brengen tot een noodvoorziening, zonder daarmee grote risico's te lopen ten aanzien van het studierendement. Met beperktere herkansingsmogelijkheden zal de student minder geneigd zijn de studie-inspanning uit te stellen, zo is de gedachte.

Eén van de bezwaren tegen compensatorische toetsing is dat lage cijfers op kernvakken kunnen worden gecompenseerd door hoge cijfers op perifere vakken. Een tweede bezwaar is dat studenten minder hun best doen omdat ze rekenen op de compensatiemogelijkheid. Docenten voeren als nadelen aan, dat hun vak met een voldoende moet worden afgesloten om het eindniveau te garanderen, en als het een basisvak betreft, dat studenten die hun vak compenseren hiervan hinder zullen ondervinden in vervolgvakken. In dit verband wordt ook het risico op blinde vlekken' genoemd, wanneer studenten op hetzelfde deelgebied vakken herhaaldelijk compenseren. Het algemene gevoel bij het wetenschappelijke personeel is dat compensatieregelingen de academische lat verlagen en tot een algemene niveaudaling leiden.

Het empirisch onderzoek heeft zich tot nu toe voornamelijk gericht op het effect van compensatie op het rendement. Hieruit blijkt dat compensatie leidt tot een snellere studievoortgang. Cohen-Schotanus (1995) laat zien dat na invoering van een compensatieregeling aan de faculteit Geneeskunde te Groningen, de gemiddelde studieduur met ongeveer drie maanden daalt. Dit beeld wordt bevestigd in Van den Berg (2002). Op basis van een eerdere analyse van de ESE gegevens concluderen Arnold en Van den Brink (2009) dat de compensatieregeling de selectieve functie van het eerste bachelorjaar niet aantast, maar wel het percentage studenten dat het eerste jaar meteen haalt sterk doet toenemen. Compensatie lijkt daarmee geen panacee voor eerstejaars studie-uitval, maar wel een effectief instrument om de doorstroom te verbeteren.

De weerstand tegen compensatie is vooral gebaseerd op het idee dat het leidt tot kwaliteitsvermindering. Volgens Cohen-Schotanus (1995) is hier geen bewijs voor. Uit haar onderzoek blijkt er geen 'standaard moeilijk vak' te zijn dat vaak wordt gecompenseerd. De compensatie van vijven is eerder het gevolg van toevallige omstandigheden dan van strategisch gedrag waarbij moeilijke vakken onevenredig vaak worden gecompenseerd. Zij concludeert dat de angst dat compensatie ten koste gaat van belangrijke vakken daarom ongegrond is. Het toevalskarakter van de gecompenseerde vijven in het onderzoek van Cohen-Schotanus (1995) is een eerste indicatie voor de afwezigheid van een negatief effect van compensatie op de kwaliteit. Toch sluit haar benadering niet uit dat studenten in het vervolg van hun studie nadeel ondervinden van een gecompenseerde vijf. Dit artikel onderzoekt dit mogelijke verband preciezer, door een koppeling te leggen tussen de prestaties van studenten voor basis- en vervolgvakken.

Tabel 1: *Verandering in tentamengedrag in percentage van het totaal aantal deelnemende studenten*

	2 jaren pre hervorming	2 jaren post hervorming
'No show' 1e ronde	13.7	6.6
Deelnames herkansing / inschrijvingen 1e ronde	28.0	17.7
Deelnames herkansing / deelnames 1e ronde	32.6	19.0
Voldoendes / inschrijvingen 1e ronde	54.3	55.9
Voldoendes / deelnames 1e ronde	62.7	59.8
Voldoendes / deelnames herkansing	40.1	51.0

Achtergrond en onderzoeksopzet

De empirische toetsing maakt gebruik van gegevens van de ESE. In 2007 heeft de ESE in al haar initiële opleidingen een onderwijshervorming doorgevoerd, die een verandering van de jaarkalender (van drie trimesters naar vijf onderwijsmodules) combineert met een intensivering van het bacheloronderwijs en een wijziging van de examenregeling. Het nieuwe systeem is erop gericht om uitstelgedrag van studenten te ontmoedigen. Veel elementen, zoals sequentiële programmering, tussentijdse toetsing, kleinschaliger onderwijs en aanwezigheidsverplichting, zijn terug te vinden bij andere opleidingen. Het onderscheidende karakter ligt vooral in de manier waarop wordt omgegaan met tentamens, herkansingen en compensatie. De tentamens worden aansluitend op het onderwijs geroosterd, waardoor een collegevrije 'studieweek' ontbreekt. Een studieweek zou immers het uitstelgedrag van studenten accommoderen. Alle herkansingen zijn naar de zomer verschoven. Voor vakken die vroeg in het academisch jaar vallen verzwart deze maatregel de sanctie op zakken, omdat de student de weggezakte stof zal moeten ophalen. In de eerste twee bachelorjaren kunnen studenten per bachelorjaar maximaal drie van de tien vakken herkansen. Ook deze beperking kan worden opgevat als een sanctie op uitstelgedrag. Tot slot is er een compensatieregeling ingevoerd. Hiertoe is het curriculum in de eerste twee jaar ingedeeld in drie clusters van 20 credits bestaande uit verwante vakken. Binnen elke cluster kan één vijf worden gecompenseerd, zodat het gewogen gemiddelde voldoende is.

Tabel 1 laat zien dat de inrichting van het onderwijs het tentamengedrag van studenten kan beïnvloeden. De tabel vergelijkt een aantal kerncijfers voor en na de onderwijshervorming. Het percentage studenten dat niet komt opdagen bij de eerste tentamenronde blijkt te zijn gehalveerd, van 14% naar 7%. Het gebruik van de herkansingsmogelijkheid is sterk teruggelopen, van ca. 30% naar minder dan 20%. Wanneer de student desondanks herkanst, is de slaagkans hoger (50% in plaats van 40% voorheen). Een voldoende is in deze tabel overigens gedefinieerd als een zes of hoger, zodat het positieve effect van compensatie hierbij nog moet worden opgeteld. De implementatie van compensatorische toetsing bij de ESE

komt tegemoet aan een aantal van de hierboven genoemde bezwaren. Door een ondergrens te stellen aan de onvoldoende (minimum vijf) wordt voorkomen dat studenten vakken zullen verwaarlozen. Calculerend gedrag is lastig, omdat het voor een student moeilijk is om in te schatten hoe hard hij of zij moet studeren om nog precies een vijf te behalen. Door alleen te compenseren binnen clusters van verwante vakken wordt voorts het bezwaar ondervangen dat kernvakken zouden kunnen worden gecompenseerd met perifere vakken.

In een eerdere studie (Arnold & Van den Brink, 2009) is het effect onderzocht van compensatorische toetsing op het rendement in het eerste bachelorjaar. Er blijkt geen effect te zijn op de studie-uitval in het eerste jaar. Het aandeel van de eerstejaars studenten dat zich uitschrijft voor 1 februari, of een negatief bindend studieadvies (BSA) krijgt, is vrijwel constant. Compensabele credits komen overwegend terecht bij studenten die ook zonder compensatie hun eerste jaar zouden hebben gehaald. De herkansingslast wordt voor hen echter substantieel gereduceerd. Deze resultaten kunnen worden opgevat als een eerste indicatie dat compensatie niet leidt tot kwaliteitsverlies, omdat geen studenten worden doorgelaten, die het zonder compensatie niet zouden redden. Daarmee hebben we nog niet de vraag beantwoord, hoe het studenten vergaat die doorstromen met gecompenseerde vijven. Ondervinden zij hiervan hinder in het vervolg van hun studie?

Het curriculum van de opleiding economie aan de ESE maakt het mogelijk om dit op een zeer specifieke manier te toetsen. Voor vier vakgebieden bouwt het vervolgvak in het tweede jaar voort op een basisvak in het eerste jaar. Het betreft de koppels 'Inleiding Accounting/Accounting', 'Microeconomie/Toegepaste Microeconomie', 'Macroeconomie/Internationale Economie' en 'Toegepaste Statistiek 1/Toegepaste Statistiek 2', waarbij het eerstejaars vak vooraan staat. Studenten die hoge cijfers halen op de basisvakken doen het over het algemeen ook goed voor de vervolgvakken. In deze groep studenten zijn we niet geïnteresseerd. De aandacht hieronder richt zich vooral op de marginale student. In een examenregeling zonder compensatie zijn dit de studenten die een zes halen, aan de ESE gedefinieerd als een cijfer tussen de 5,5 en 6,5. Onder een compensatieregeling komen hier de vijven bij, i.e. cijfers tussen de 4,5 en 5,5. Uitgaande van het psychometrische argument dat meetfouten het onderscheid tussen een vijf en een zes relativeren, is onze nulhypothese dat er tussen studenten met een zes en met een vijf voor een basisvak geen significant onderscheid is in de prestatie voor het vervolgvak. De controlegroep is dus de marginale student uit een systeem zonder compensatie. Toetsing vindt plaats met een t-test op de gelijkheid van de gemiddelden op het vervolgvak:

$$H_0: \mu_{b2|b1=5} = \mu_{b2|b1=6}$$

waarin $\mu_{b2|b1=5}$ het gemiddelde cijfer voor het vervolgvak in het tweede bachelorjaar (b2) is voor de groep studenten die het basisvak met een vijf hebben gehaald

en $\mu_{b2|b1=6}$ het gemiddelde voor de groep die het basisvak heeft gehaald met een zes. De steekproef waarmee de hypothese wordt getoetst betreft studenten die in het academisch jaar 2008-2009 hebben deelgenomen aan de tentamens voor de vervolgvakken. In de empirische toetsing wordt verder een onderscheid gemaakt tussen studenten die in één tentamenpoging een zes of vijf hebben behaald en studenten die verschillende pogingen nodig hadden alvorens het vak te halen. Daarbij werd opgemerkt, dat de invoering van nieuw beleid onbedoelde gedragsveranderingen kan uitlokken. In de onderhavige casus is het mogelijk dat docenten de compensatieregeling ondermijnen door de moeilijkheidsgraad van de toetsing zodanig op te schroeven, dat een student met een vijf onder het nieuwe regime een vergelijkbaar eindniveau heeft als een student met een zes onder het oude systeem. Dit effect zou de empirische toets invalideren. Voor deze gedragsverandering bij docenten is binnen de ESE echter geen bewijs. De gemiddelde B1-vakrendementen (percentage $\geq 5,5$) voor en na de invoering van compensatorische toetsing zijn zeer stabiel. De percentages zijn respectievelijk 78% in 2006-2007 (voor invoering compensatie), 77% in 2007-2008 (na invoering) en 79% in 2008-2009 (na invoering). Er is dan ook geen enkele indicatie, dat het na invoering van compensatorische toetsing moeilijker is geworden om een vak met een voldoende af te sluiten.

Resultaten

Tabel 2 bevat de resultaten van de toets van vergelijking (1) voor de studenten die slechts één poging voor het basisvak nodig hadden. Studenten met een vijf voor het basisvak scoren gemiddeld een 5.9 voor het vervolgvak, tegen 6.1 voor studenten met een zes voor het basisvak. Dit onderscheid is statistisch insignificant op een niveau van 10%. Wanneer we de afzonderlijke koppels van vakken bekijken blijkt alleen voor het koppel 'Inleiding Accounting/Accounting' het verschil significant op een 5% niveau. Voor de overige drie vakcombinaties is het verschil zeer gering, afwezig of zelfs omgedraaid en in ieder geval insignificant op een 10% niveau. In alle gevallen zijn de verschillen getalsmatig klein.

Dit beeld verandert sterk wanneer we in tabel 3 kijken naar de groep studenten die meer dan één tentamenpoging heeft gedaan om een zes of vijf te behalen.

Binnen deze groep scoren studenten met een vijf voor het basisvak gemiddeld een 4.7 voor het vervolgvak, tegen 5.7 voor studenten met een zes voor het basisvak. Dit onderscheid is significant op een niveau van 1%. Voor de afzonderlijke koppels zijn de verschillen eveneens groot - met uitzondering van de combinatie 'Macroeconomie/Internationale Economie' - maar is de significantie geringer vanwege het kleine aantal waarnemingen. Wanneer we tabellen 2 en 3 vergelijken valt verder op, dat studenten die in één keer een compensabele vijf halen het iets beter doen dan studenten die na verschillende pogingen een zes te halen (5.9 versus 5.7). Dit verschil is weliswaar insignificant, maar geeft wel aan dat het onder-

Tabel 2: De invloed van compensatie op het vervolgvak

Basisvak gehaald of gecompenseerd na 1 poging				
	cijfer basisvak	cijfer vervolgvak	N	p-waarde
Alle vakken	6	6.1	250	0.215
	5	5.9	88	
Microeconomie	6	5.8	51	0.842
	5	5.8	27	
Accounting	6	6.1	88	0.048*
	5	5.6	27	
Macroeconomie	6	6.2	75	0.733
	5	6.1	26	
Statistiek	6	5.9	36	0.414
	5	6.2	8	

* p < 0,5

Tabel 3: De invloed van compensatie op het vervolgvak

Basisvak gehaald of gecompenseerd na meerdere pogingen				
	cijfer basisvak	cijfer vervolgvak	N	p-waarde
Alle vakken	6	5.7	71	0.005*
	5	4.7	37	
Microeconomie	6	5.2	15	0.045*
	5	4.0	14	
Accounting	6	6.0	22	0.078
	5	5.0	13	
Macroeconomie	6	5.6	29	0.578
	5	5.8	8	
Statistiek	6	6.1	5	0.354
	5	3.5	2	

*p < 0,05

nemen van verschillende pogingen om een voldoende te halen, vergeleken met het halen van een vijf in één keer, weinig toevoegt aan de prestatie op het vervolgvak. Deze uitkomst relativeert daarmee de waarde van het herkansen.

Als laatste empirisch resultaat is in tabel 4 het cijfer van het vervolgvak geregresseerd op het cijfer voor het basisvak, het aantal tentamenpogingen voor het basisvak en een dummy variabele die aangeeft of het basisvak is gecompenseerd. In

Tabel 4: *Het verband tussen basis- en vervolgvak*

	coëfficiënt	t-waarden
Te verklaren: cijfer vervolgvak		
Intercept	3.95	12.34
cijfer basisvak	0.42	10.20
aantal tentamenpogingen	-0.37	4.66
compensatie	0.01	0.08
Adj R ²	0.18	
N	874	

deze regressie zijn ook de cijfers van de goede studenten meegenomen. De relatie tussen basis- en vervolgvak is met de opname van de goede studenten, zoals verwacht, bijzonder sterk. De compensatiedummy is echter insignificant, in tegenstelling tot het aantal pogingen. De regressie in tabel 4 bevestigt daarmee het beeld dat naar voren komt uit de tabellen 2 en 3: het probleem zit niet bij de compensatie op zichzelf, maar bij de compensatie na herkansingen. Bij één tentamenpoging heeft het verschil tussen een vijf en een zes voor het basisvak blijkbaar weinig voorspellende waarde over hoe de student het doet in het vervolgvak. Deze uitkomst ondersteunt de psychometrische theorie die de nadruk legt op meetfouten bij tentamineren. Voor de kleine groep studenten die verschillende pogingen nodig hebben wordt de toevalsfactor echter kleiner, en lijkt het uiteindelijke cijfer (vijf versus zes) een betere voorspellende waarde te hebben voor succes in het vervolg van de studie. Dit is een plausibele uitkomst. Bij studenten die na verschillende pogingen nog niet verder komen dan een vijf, lijkt het immers moeilijk om van toeval te spreken. Deze uitkomst roept overigens wel vragen op over de optimale inrichting van de examenregeling, waarop in de discussie hieronder verder zal worden ingegaan.

Conclusie

Dit artikel toetst of de invoering van compensatorische toetsing aan de Erasmus School of Economics heeft geleid tot kwaliteitsdaling. Kwaliteitsdaling wordt geïnterpreteerd als een nadelig effect van compensatie op de studieprestaties in het vervolg van de studie. Meer specifiek wordt getoetst of studenten die een basisvak hebben gecompenseerd, een slechtere studieprestatie leveren voor vervolgvakken dan studenten die het basisvak met een zes hebben afgesloten. De resultaten zijn gemengd. Studenten die met één tentamenpoging een basisvak compenseren ondervinden hiervan weinig hinder in het vervolg van hun studie. Deze uitkomst ondersteunt het psychometrische argument dat een tentamen een imperfect meetinstrument is. Over het geheel genomen bevestigen de resultaten daarmee het eerdere onderzoek van Cohen-Schotanus (1995) dat compensatie niet ten koste hoeft te gaan van de kwaliteit van het onderwijs, afgemeten aan het vermogen van de student om de studie te vervolgen. Dit artikel vestigt tevens de

aandacht op een probleemgroep van studenten, die verschillende pogingen nodig hebben om een vijf halen. Deze groep scoort significant slechter in het vervolg van de studie. In deze gevallen heeft een vijf wel informatiewaarde voor de kwaliteit van de student en zijn kans op succes in het vervolg van zijn studie. Het psychometrische argument lijkt op deze groep minder van toepassing. De hierboven beschreven effecten van de invoering van compensatorische toetsing aan de ESE zijn overigens opleidingsspecifiek, in de zin dat deze niet los kunnen worden gezien van de onderwijs- en examenregeling waarin de compensatorische toetsing is ingebed, en daarmee niet automatisch te generaliseren.

Discussie

Over de voor- en nadelen van compensatorische versus conjunctieve toetsing bestaat veel overeenstemming in de onderwijskundige literatuur. De conclusie hieruit is dat de nadelen niet opwegen tegen de voordelen. Aan Nederlandse universiteiten bestaat echter enige koudwatervrees om compensatie op grote schaal toe te passen, vanwege de vrees onder docenten dat compensatie leidt tot kwaliteitsdaling. Hierdoor is empirisch onderzoek hiernaar in Nederland beperkt. De in dit artikel besproken resultaten suggereren de volgende optimale inbedding van compensatorische toetsing in de examenregeling. De examenregeling biedt studenten de mogelijkheid om vijven die in een reguliere tentamenronde worden gehaald te compenseren. Als zij hier niet in slagen, en een resultaat lager dan een vijf halen, dan dienen ze het desbetreffende vak alsnog met een zes of hoger af te sluiten in de herkansingsronde (of in het volgende collegejaar). Met andere woorden, resultaten behaald ná de eerste reguliere poging vallen niet onder de compensatieregeling. Een dergelijke regeling heeft twee gunstige effecten. Ten eerste biedt het een oplossing voor de in dit artikel geïdentificeerde probleemgroep onder behoud van het principe van compensatorische toetsing. Ten tweede versterkt het de prikkel om nominaal te studeren en reduceert het uitstelgedrag. Door het uitstel van de studie-inspanning kan de student immers de mogelijkheid tot compensatie verspelen. Een mogelijk nadeel van de regeling is dat het slagen voor een vak niet alleen afhangt van het eindcijfer, maar ook van het moment waarop het tentamen wordt gedaan. Dit zou kunnen worden opgevat als een ongelijke behandeling tussen studenten. Het is dus de vraag is of een dergelijke regeling in de Nederlandse context haalbaar is.

Referenties

- Arnold, I.J.M. & Van den Brink, W. (2009) De invloed van compensatie op studie-uitval en doorstroom. *TH&MA*, (3), 11-15.
- Berg, M.N. van den (2002). *Studeren? (g)een punt!. Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996-2000*. Academisch proefschrift. Rotterdam.
- Cohen-Schotanus, Janke (1995). De praktijk van de compensatie. *Onderzoek van Onderwijs*, (24), 60-62.

- Hout, H. van (2008), Numeriek rendement in het wo. *TH&MA*, (3), 4-8.
- Lord, F.M. (1962), Cutting scores and errors of measurement. *Psychometrika*, (27), 19-30.
- Onderwijsinspectie (2009), *Werken aan een beter rendement*, Inspectie van het Onderwijs, mei 2009.
- Rekvelde, I.J. & Starren, J. (1994), Een examenregeling zonder compensatie in het Nederlandse Hoger Onderwijs? Een vergelijking tussen compensatie en conjunctie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 12, 4, p. 210-219.
- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Universiteit Leiden (2009), *Studiesucces*, Taskforce Studiesucces, oktober 2009.
- Vrije Universiteit (2009), *Bevordering studiesucces VU*, Onderwijscentrum VU, 12 maart 2009.

Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice

Thea van Lankveld & Monique Volman*

Voor het slagen van grootschalige onderwijsvernieuwingen die van bovenaf worden ingevoerd, is het cruciaal dat docenten zich de nieuwe rollen die zij krijgen eigen maken. Het is daarom goed dat zij daarin voldoende worden ondersteund. In de literatuur worden communities of practice genoemd als een veelbelovende vorm om dit leren van docenten te ondersteunen. In een exploratieve studie is onderzocht welke opbrengsten de deelnemers van communities of practice ervaren. Daarvoor werden tien tutoren geïnterviewd die deelnamen aan twee verschillende communities die werden ingesteld na de invoering van een grootschalige onderwijsvernieuwing in het universitair medisch onderwijs. De resultaten van deze studie laten zien dat er niet alleen leerresultaten bereikt werden op individueel niveau, maar ook op organisatieniveau. Ook bleken de resultaten niet alleen cognitief te zijn, maar ook emotioneel; de docenten ervaren in de communities emotionele steun en voelen zich deel uitmaken van de gemeenschap van tutoren. We concluderen dat communities zinvol kunnen zijn om het leren van docenten bij onderwijsvernieuwing te ondersteunen. Meer onderzoek is echter nodig om generaliserende uitspraken te kunnen doen.

Probleemstelling en achtergrond

Het leren van docenten in de context van onderwijsvernieuwing

Onderwijsvernieuwingen gaan voor docenten soms gepaard met ingrijpende veranderingen in hun rol, bijvoorbeeld wanneer ze in plaats van expert de rol van procesbegeleider krijgen. Wanneer docenten te maken krijgen met een dergelijke nieuwe en andere rol, moeten ze hun vaardigheden uitbreiden en bestaande routines loslaten. Het is dan belangrijk docenten daarin goed te ondersteunen. Immers, de docenten hebben een sleutelrol in het uiteindelijke slagen van onderwijsvernieuwingen (Fullan, 2007; Vernooy, 2001). Hoewel het belang van ondersteuning van docenten door velen wordt erkend, vindt professionalisering van docenten bij onderwijsinnovaties in het hoger onderwijs weinig plaats (Schuiling, 2007). In de praktijk maken de meeste docenten zich de nieuwe rol(len) vaak zelfstandig eigen, zonder dat de instelling hen daarbij ondersteunt. De docenten leren deze nieuwe vaardigheden en inzichten dan ook vaak al doende; bij het

* Drs. T.A.M. van Lankveld (t.vanlankveld@ond.vu.nl) is werkzaam bij het Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam. Prof. dr. M. Volman is werkzaam bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

uitvoeren van een taak of het oplossen van een probleem, of als het spontane resultaat van een gesprek met een collega (Knight, Tait & Yorke, 2006; Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

Recent onderzoek naar het leren van docenten in de context van onderwijsinnovaties (Miedema & Stam, 2008) laat zien dat docenten, wanneer ze zich niet volledig kunnen identificeren met de onderwijsvernieuwing, negatieve emoties kunnen hebben. De onderzoekers hebben in een meervoudige gevalsstudie vier opleidingen onderzocht waar competentiegericht onderwijs werd ingevoerd. Twee van de vier casussen betreffen het hoger onderwijs (hbo). Miedema en Stam laten zien dat wanneer de roleisen die vanuit de vernieuwing worden gesteld niet aansluiten bij de routines van de docenten, pijnlijke ervaringen kunnen ontstaan die leiden tot gevoelens van tekortschieten, onbegrip, boosheid en falen. Dit noemen zij een gevoel van *discontinuïteit* tussen de oude en nieuwe situatie. Om deze (in principe tijdelijke) discontinuïteit te kunnen overbruggen, heeft men een gevoel van onderliggende *continuïteit* nodig, het zelfvertrouwen dat men de sprong zal kunnen maken. De onderzoekers laten zien, dat dat een derde deel van de docenten niet lukt. De docenten die het niet lukt dit gevoel van continuïteit te ervaren, verlaten uiteindelijk teleurgesteld de hogeschool. Bij de docenten die het wél lukt, wordt een positieve spiraal ingezet: ze leren, hetgeen leidt tot gevoelens van voldoening, blijdschap en trots, die op hun beurt weer leiden tot een grotere betrokkenheid bij de vernieuwing en tot een grote bereidheid tot verder leren (Miedema & Stam, 2008).

Uit het onderzoek van Miedema en Stam blijkt dat één van de factoren waaraan docenten een gevoel van continuïteit ontleen, steun is van collega's. Collega's zitten in een vergelijkbare situatie en maken zelf ook grenservaringen mee. 'Docenten ondervinden steun van het team en van collega's. Zij hoeven de continuïteit die nodig is om de discontinuïteit het hoofd te bieden, niet alleen uit zichzelf te halen. Zij kunnen die daarnaast ook ontleen aan elkaar en aan de gezamenlijke visie.' (Miedema & Stam, 2008,) In teams waar collega's met elkaar reflecteren op de innovatie en de problemen en spanningen als een manifestatie van het nieuwe van de situatie interpreteren, wordt het leerproces van de docenten als een collectief proces opgevat. Wanneer dat niet lukt, vatten docenten hun positieve en negatieve ervaringen op als particuliere aangelegenheden en zien zij spanningen als persoonlijk falen of als schuld van anderen. Een ondersteunende, collegiale omgeving kan het leren van docenten in de context van onderwijsvernieuwing dus bevorderen. Dit sluit aan bij internationaal onderzoek, waarin dit beeld wordt bevestigd (onder andere Bolander Laksov, Mann, & Dahlgren, 2008; Knight e.a., 2006; Schwarz McCotter, 2001). Echter, het is ook bekend dat onderwijsinstellingen, vooral afdelingen binnen onderwijsinstellingen, sterk kunnen verschillen wat betreft de werkcultuur op dit punt (Becher & Trowler, 2001; Knight & Trowler, 2000). Daarom is de vraag relevant wat een onderwijsinstelling kan doen om te zorgen dat docenten voldoende worden ondersteund bij een grootschalige onderwijsvernieuwing en de onzekerheden die dat met zich meebrengt.

Leren met en van elkaar in communities of practice

Etienne Wenger schreef in 1998 een boek over communities of practice, waarin hij deze definieerde als informele gemeenschappen van mensen die een gemeenschappelijke praktijk delen. Dit kunnen bijvoorbeeld ouders zijn die elkaar ontmoeten op het schoolplein en daar ervaringen uitwisselen over de opvoeding, maar ook docenten die met elkaar proberen het werk op een zinvolle manier vorm te geven. Centraal in Wenger's benadering is dat communities niet bestaan uit formele relaties (zoals een afdeling dat wel is), maar uit *praktijken* (die kunnen variëren van formele werkgerelateerde activiteiten tot het uitwisselen van de laatste roddels onder lunchtijd). De samenhang van de community wordt gevormd door deze gedeelde praktijken; door elkaar te helpen, met elkaar een gemeenschappelijk geheugen te vormen en gezamenlijk specifieke perspectieven en een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen. Wenger laat zien dat mensen leren op de werkplek, door juist te participeren in deze praktijken.

De communities of practice zoals Wenger die in zijn werk uit 1998 beschreef, ontstaan vaak min of meer spontaan en vormen een organisch systeem. Echter, in 2002 ging Wenger, samen met zijn collega's McDermott en Snyder, een stap verder en betoogde hij dat een community of practice ook kan worden *gecultiveerd*. Dan gaat het dus niet meer om spontane communities, maar om doelbewust opgerichte communities met als doel om met en van elkaar te leren. Het gaat dan om groepen mensen die hun kennis en ervaring rond een bepaald thema of vakgebied delen en met elkaar leren om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan. Wenger, McDermott en Snyder (2002) formuleerden richtlijnen voor het cultiveren van communities of practice. Deze richtlijnen werden afgeleid van de kenmerken van spontane communities.

Deze benadering van 'gecultiveerde' communities of practice werd in Nederland geïntroduceerd door Bood en Coenders (2004) en Akkerman, Petter en De Laat (2008). In het hoger onderwijs is het concept verder ontwikkeld en verspreid door Hezemans en Ritzen (2004) en Dekkers, Andriessen, Ritzen, Oomes, Klaasen en Ropes (2005). In het onderwijsveld bestaan voorbeelden van communities van onderwijsprofessionals die kennis uitwisselen over specifieke thema's, zoals toetsing, vakdidactiek, digitale didactiek, leerproblemen, of schoolverbetering en innovatie (De Vries & Pieters, 2007). De communities zijn soms lokaal of regionaal georganiseerd, soms nationaal. Soms zijn de groepen georganiseerd rond een digitale omgeving (zie ook Potters & Poelmans, 2008), soms ontmoeten zij elkaar face-to-face. Echter, er zijn geen beschrijvingen van communities of practice die zijn gericht op docenten in het hoger onderwijs die te maken hebben met een grootschalige onderwijsvernieuwing. Juist omdat onderwijsvernieuwingen onzekerheden met zich mee kunnen brengen, is het interessant om te onderzoeken wat communities of practice voor docenten hoger onderwijs kunnen betekenen.

De volgende aspecten zijn kenmerkend voor gecultiveerde communities of practice:

- *Vragen die gerelateerd zijn aan de werkpraktijk van de deelnemers staan centraal.*
Men richt zich op de problemen waar de deelnemers in hun werk tegenaan

lopen, de vragen die het werk bij hen oproept, of toekomstige ontwikkelingen waarmee ze zich geconfronteerd zien. Het gaat daarbij vaak niet om triviale vragen, maar om vragen waar geen 'juist' antwoord op is, dilemma's, vragen die een spanningsveld bevatten en/of complexe problematische situaties die meerdere complexe en met elkaar samenhangende problemen kunnen omvatten.

- *Men ontwikkelt gezamenlijk kennis door te leren met en van elkaar.* Door te reflecteren op ervaringen, elkaar te bevragen op impliciete vooronderstellingen, en het uittesten en weerleggen van ideeën, wordt kennis ontwikkeld. Communities bieden de mogelijkheid om impliciete praktijkkennis te articuleren en eigen praktijkinzichten te toetsen bij anderen. Ook bieden ze de mogelijkheid bestaande praktijken ter discussie te stellen en nieuwe praktijkinzichten te genereren.
- *Zelforganisatie en doelgerichtheid;* in een community of practice worden de (leer)vragen geformuleerd door de deelnemers zelf en wordt ook de werkwijze door de deelnemers zelf bepaald en vormgegeven.

Onderzoeksvraag

In de literatuur over professionele ontwikkeling van docenten (bijvoorbeeld Cochran-Smith & Lytle, 1999; Little, 2002) worden communities of practice als veelbelovende leeromgevingen gezien. Ze worden beschreven als bij uitstek geschikte vormen om het leren van docenten te stimuleren en ondersteunen. Echter, de theorie loopt nog voor op de praktijk. Of communities werkelijk effectief zijn in het ondersteunen van het leren van docenten is nog niet bekend (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje, 2006), zeker niet in het hoger onderwijs. En vooral, we weten niet hoe de docenten in het hoger onderwijs dergelijke vormen van samen leren *zélf* ervaren. Wat ervaren zij al dan niet als opbrengsten van deze 'veelbelovende' leeromgevingen? Onderzoek naar de ervaren opbrengsten is relevant in die zin, dat deze de mate waarin docenten tevreden zijn over de community of practice mede bepalen. Als de deelnemers de community of practice ervaren als nuttig, dan zullen zij er deel van willen blijven uitmaken. Als zij daarentegen ervaren dat de community hen weinig zinvol oplevert, dan zullen zij afhaken. De onderzoeksvraag van deze studie is daarom:

Wat ervaren tutores als opbrengsten van 'gecultiveerde' communities of practice?

Methode

Deze studie betreft een kwalitatief, exploratief onderzoek onder twee gecultiveerde communities of practice binnen het medisch centrum van de Vrije Universiteit Amsterdam (VUMC).

Context

Bij het VUMC werd in 2005 een competentiegericht curriculum van bovenaf ingevoerd. De studenten studeren in leergroepen van twaalf personen die twee maal per week bijeenkomen. De leergroepen worden voorgezeten door studenten zelf, daarin begeleid door een tutor. Deze tutor heeft de taak de studenten te begeleiden in het gezamenlijke leerproces. Daarnaast heeft de tutor een taak in het beoordelen van het professionele gedrag in de leergroep en van de presentaties die de studenten in de leergroep over de stof geven. De tutor is niet noodzakelijkerwijs bekend met de inhoud van de leerstof; dit behoort dan ook niet tot zijn of haar taak. Voor de rol van tutor worden allerlei medewerkers van het medisch centrum ingezet; variërend van de praktiserend specialist in het ziekenhuis of onderzoekers, tot en met onderwijskundig medewerkers van de ondersteunende staf. De rol van tutor was voor vrijwel alle betrokkenen geheel nieuw. Voorheen (in het oude curriculum) hadden docenten vooral de taak om kennis over te dragen en te toetsen. Het was voor vrijwel alle tutoren dus nieuw om onderwijsprocessen te begeleiden op terreinen waar men niet noodzakelijk inhoudelijk expert was. Ook was het nieuw voor hen om de sturing van het leerproces te delen met een studentvoorzitter. Ook de rol van beoordelaar van professioneel gedrag en de wijze van presenteren was nieuw.

De communities of practice die in deze studie werden gevolgd, waren gericht op deze voor hen geheel nieuwe rol van tutor. Alle docenten volgden voor aanvang van hun taak een tutortraining van in totaal twee dagen. Daarnaast kregen zij eenmaal on-the-job coaching (lesobservatie en nabespreking) door een observator.

De communities

De communities werden opgericht op initiatief van één van de divisiecoördinatoren van het VUMC. De divisiecoördinator merkte, één jaar na de invoering van het nieuwe competentiegerichte curriculum, dat veel tutoren worstelden met hun rol en richtte daarom in 2007 de communities op. Deelname aan de communities was vrijwillig. 60% van de uitgenodigde docenten (negentien docenten) deed mee. Zo werden twee communities opgericht, één van 9 en één van 10 docenten (zes mannen en dertien vrouwen). De communities kwamen maandelijks rond lunchtijd bij elkaar en bestonden gedurende één semester. Na het semester, wanneer de tutortaak ten einde kwam voor deze groep docenten en weer een nieuwe groep tutoren startte, werden nieuwe communities opgericht. Zo zijn tussen september 2007 en augustus 2010 zestien communities actief geweest met gemiddeld acht docenten per groep.

De deelnemers aan de communities verschilden wat betreft ervaring met de tutorrol. Zowel tutoren die in de eerste jaren ervaring hadden opgedaan als tutor, als geheel onervaren tutoren namen deel. Gemiddeld hadden drie à vier deelnemers per groep ervaring als tutor. De communities werden begeleid en gefaciliteerd door de divisiecoördinator in samenwerking met een onderwijskundig adviseur. Iedere bijeenkomst werd voorbereid door één of twee docenten. Telkens

stond daarbij een thema centraal, bijvoorbeeld: hoe stimuleer ik de brainstorm, hoe begeleid ik de rol van de voorzitter, hoe ga ik om met stille studenten? Soms had de bijeenkomst het karakter van een casusbespreking, vaak werd een thema meer in zijn algemeenheid besproken, soms aan de hand van literatuur. De uitwisseling van concrete tips en ervaringen (Wat werkt, wat werkt niet?) stond altijd centraal. De opkomst bij de bijeenkomsten was gemiddeld 80%.

Deelnemers en procedure

In april 2008 zijn de twaalf deelnemers van de twee communities die op dat moment actief waren, gevraagd deel te nemen aan dit onderzoek. Tien van hen stemden daarmee in (83%). Met elk van hen is een semi-gestructureerd interview gehouden. Deze groep bestond uit twee mannen en acht vrouwen. De interviews duurden 45 tot 60 minuten en vonden plaats op de universiteit.

Materiaal

Het interviewschema bevatte vragen over de ervaringen van de deelnemers met het tutorschap in zijn algemeenheid en over de opbrengsten en verwachtingen ten aanzien van de communities of practice.

Voorbeelden van vragen over de opbrengsten en verwachtingen ten aanzien van de communities of practice zijn:

- Wat heb je van de community geleerd? Welke inzichten heeft het je opgeleverd?
- Zou je de community aanraden aan beginnende tutoren? Waarom?
- Heb je iets gemist, had de community meer op kunnen leveren volgens jou? Wat?

Voorbeelden van vragen over de ervaringen met het tutorschap zijn:

- Hoe was het in het begin voor jou om tutor te zijn? Hoe sta je nu tegenover het tutorschap?
- Is je motivatie voor het tutorschap gedurende afgelopen semester veranderd? Zo ja, hoe?
- Ben je anders tegen jezelf aan gaan kijken afgelopen semester? In welk opzicht?

Data-analyse

De data werden geanalyseerd in vier ronden. Naarmate de ronden vorderden, werden de resultaten steeds preciezer beschreven en vonden steeds meer interne en externe checks plaats.

In ronde 1 werd op basis van de tijdens de interviews gemaakte aantekeningen een eerste tussentijdse beschrijving (*interim summary 1*) gemaakt van de resultaten. Zes categorieën van ervaren opbrengsten werden zichtbaar: inzichten, gezamenlijke reflectie, creëren van een standaard, spiegel functie, versterking identiteit als tutor en gemeenschapsgevoel. Deze zes categorieën vormden een eerste analyseschema.

In ronde 2 werd een letterlijke transcriptie gemaakt van ieder interview. Elke transcriptie werd in inhoudelijk samenhangende segmenten opgedeeld en genummerd. Vervolgens werd van iedere geïnterviewde een afzonderlijke interview-samenvatting (*participant summary*) gemaakt. Deze participant summary werd ingedeeld volgens de kopjes van het analyseschema en bevatte referenties naar de originele fragmentnummers. In een *member validation* procedure werd de geïnterviewden gevraagd of ze zich herkenden in de participant summary. Hierop hebben zeven geïnterviewden gereageerd. Allen konden zich vinden in de samenvatting. Op basis van de tien interview samenvattingen werd een tweede interim summary van de resultaten gemaakt. Zo ontstond geleidelijk een steeds completer en nauwkeuriger beeld van de opbrengsten die de deelnemers van de communities hadden ervaren. Het proces van analyse gaf aanleiding het initiële analyseschema te verfijnen, aan te vullen en bij te stellen. Het resultaat is het model van vier categorieën, zoals in de Resultatenparagraaf hierna zal worden gepresenteerd. Binnen de vier categorieën werden verschillende subcategorieën onderscheiden.

In ronde 3 werd teruggegaan naar de originele interviewfragmenten; deze werden in Atlas.ti gecategoriseerd aan de hand van het definitieve analyseschema. Vervolgens werden per categorie alle bijbehorende gecodeerde interviewfragmenten bestudeerd. Daarbij werd speciaal gelet op additionele informatie én tegenvoorbeelden. Ook werden 'kerncitataten' aangewezen van fragmenten die als het meest exemplarisch voor de categorie golden. Op basis van deze derde ronde is een derde interim summary opgesteld, die wederom een verfijning was van interim summary 2.

Tot slot werd in ronde 5 de interim summary opgestuurd naar de deelnemers van de studie en werd hen gevraagd of zij zich konden herkennen in de resultaten en of zij aanvullende opbrengsten hadden ervaren (member validation). Zeven van de tien geïnterviewden antwoordden, alle bevestigend.

Resultaten

De opbrengsten die de deelnemers aan de gecultiveerde communities of practice ervaren zijn in te delen in vier categorieën:

- leerresultaten;
- emotionele steun;
- gemeenschapsgevoel;
- leren als organisatie.

Sommige ervaren opbrengsten zijn meer cognitief van aard (leerresultaten en leren als organisatie). Andere opbrengsten die men ervaart zijn meer emotioneel van aard (emotionele steun, gemeenschapsgevoel). Bovendien ervaren de deelnemers aan de gecultiveerde communities niet alleen opbrengsten op individueel niveau (leerresultaten, emotionele steun), maar ook opbrengsten op organisatie-niveau (gemeenschapsgevoel, leren als organisatie). De ervaren opbrengsten zijn

Tabel 1. *Ervaren opbrengsten van docentcommunities*

	Cognitief	Emotioneel
<i>Individueel</i>	Leerresultaten (praktische tips, gezamenlijke reflectie, referentiekader)	Emotionele steun (herkenning, bevestiging, zich serieus genomen voelen)
<i>Gemeenschap- pelijk</i>	Leren als organisatie (standaard creëren)	Gemeenschapsgevoel (deel uitmaken van gemeenschap)

daarom in te delen in twee dimensies: cognitieve en emotionele opbrengsten, en individuele opbrengsten en opbrengsten voor de organisatie.

Het totaal is samen te vatten in het model in tabel 1. Hierna worden de door de deelnemers ervaren opbrengsten besproken, geordend onder de vier categorieën. In ronde 4 werden vervolgens drie interviews gecategoriseerd door een tweede beoordelaar. De interbeoordelaarsovereenstemming (Cohen's kappa) bedroeg 0,67. Dit is substantieel te noemen volgens de normen van Landis en Koch (1977). Over de fragmenten waarvan de beoordelaars verschilden, hebben zij gediscussieerd totdat overeenstemming ontstond.

Leerresultaten (individueel cognitief)

Op de eerste plaats noemen de docenten dat ze in de community veel leren. Ze noemen daarbij enerzijds concrete, praktische tips; anderzijds geven ze ook aan dat door de community een dieper inzicht ontstaat in de rol van tutor. De docenten noemen de concrete, praktische tips als een belangrijke opbrengst: 'Ik vond eigenlijk meteen de eerste bijeenkomst al heel erg nuttig. Er waren tips om mee op te starten (...) dat was wel heel erg slim, want ik voelde wel dat ik zoiets wilde, maar ik wist niet direct hoe ik dat in de praktijk aan ging pakken. Ik had nog nooit echt een leergroep gehad.'

Doordat de tips heel concreet en direct toepasbaar zijn, bewijst de community direct zijn meerwaarde voor de docenten. Veel docenten geven aan te worstelen (of te hebben geworsteld) met het tutorschap. In het bijzonder de onervaren tuto- ren geven aan dat ze, op basis van de training en de schriftelijke informatie, nauwelijks een beeld hadden bij het tutorschap: hoe handel je nu écht in de praktijk? In de community hoorde men van de ervaren tuto- ren wat werkt (en wat niet). Daardoor ontstond geleidelijk een steeds concreter en uitgebreider beeld van de tutorrol. Het gaat daarbij niet zozeer om een beeld van hoe het *moet*, maar vooral om een beeld van hoe het *kan*.

De docenten gaven aan dat de community hen de mogelijkheid bood om het eigen gezichtspunt te expliciteren en te toetsen aan dat van anderen: 'Als je weet hoe anderen het doen, dat je in je hoofd zo'n bestandje hebt van, als ik iets doe, dat ik weet hoe het gepositioneerd is ten opzichte van al die andere dingen, dan kan ik daar ook een keuze in maken. Dat ik gewoon méér weet van, wat mijn keuzes betekenen, dat ik gewoon een referentiekader heb, (...) kan ik het een beetje toet-

sen.’ Omdat vaak niet één oplossing de beste was maar meerdere oplossingen mogelijk waren, prikkelde dat zowel de ervaren als de onervaren docenten om de situatie vanuit meerdere perspectieven te bekijken en na te denken over hun eigen gezichtspunt. Op die manier voelden de docenten zich gestimuleerd om hun eigen perspectief en stijl te ontwikkelen.

Emotionele steun (individueel emotioneel)

Op de tweede plaats wordt als belangrijke opbrengst genoemd dat de docenten in de communities emotionele steun ervaren. Door de gezamenlijke uitwisseling krijgen docenten zicht op de vragen waar anderen tegenaan lopen. Men hoort dat andere docenten met dezelfde vragen zitten als zijzelf; zij zijn dus niet de enige. Dit levert herkenning en bevestiging op. ‘Ik vond zelf dat ik een moeilijke groep had. Eerst dacht ik dat het alleen maar aan mij lag. Maar door het praten met anderen, zie je, het ligt ook een beetje aan de groep. Het ligt niet helemaal aan de tutor alleen. Dat was wel fijn om te horen.’

Wanneer docenten horen dat anderen vergelijkbare vragen hebben, kunnen ze hun twijfels gemakkelijker relativeren en worden onzekerheden weggenomen. Veel docenten geven aan dat ze worstelen met de vraag of ze het wel goed doen. Omdat ze geïsoleerd opereren weten ze bovendien niet hoe ze het doen ten opzichte van anderen. Bij twijfels leidt dat tot extra onzekerheid (‘ligt het aan mij?’). De communities of practice halen de docenten uit het isolement dat vaak kenmerkend is voor docenten in het hoger onderwijs (Knight & Trowler, 2000). ‘Dan kun je een beetje spiegelen. En denken van, wat zij zegt dat had ik zelf ook bedacht. Dat is wel leuk dat ik dat zelf al bedacht had. Je krijgt misschien een beetje meer bevestiging van wat je kwaliteiten zijn. Soms zijn ook de dingen die je wél goed doet, die zie je zelf ook niet meer zo goed. Want die gaan namelijk makkelijk.’

Door zich te vergelijken met elkaar, merken de docenten dat ze het helemaal nog niet zo slecht doen. Daardoor groeit hun zelfvertrouwen. Uit het onderzoek van Miedema en Stam (2008) bleek, dat zelfvertrouwen kan bijdragen aan het gevoel van continuïteit dat nodig is om de gevoelens van discontinuïteit te kunnen overbruggen, die kunnen voortkomen uit opgelegde onderwijsvernieuwingen. Het horen van hoe anderen het doen, blijkt voor docenten niet alleen leerzaam, maar ook een spiegel te kunnen vormen voor hoe ze functioneren ten opzichte van andere tutoren. Omdat de rol van tutor nieuw is, ontbrak die spiegel nog.

Gemeenschapsgevoel (gemeenschappelijk emotioneel)

De deelnemers geven aan door de communities het gevoel te hebben dat ze deel uitmaken van een gemeenschap van docenten die met het tutorschap (en de problemen die daar bij horen) bezig zijn. ‘Dat je je niet alleen voelt. Dat je niet het idee hebt, ik ben er alleen mee bezig. Maar dat je het gevoel hebt dat je van een geheel deel uitmaakt, dat vind ik zelf gewoon prettig.’ Door de communities hebben docenten het gevoel dat ze er niet alleen voor staan. Voor veel docenten in het onderzoek geldt dat zij geen mede-tutoren ontmoeten in hun eigen afdeling.

De tutores zijn afkomstig van verschillende afdelingen en aangezien de taak per semester rouleert, is het ontmoeten van collega-tutores niet vanzelfsprekend. De docenten geven echter aan wel de behoefte te hebben collega's te leren kennen die met hetzelfde bezig zijn. De community voorziet in die behoefte.

Ook geven de docenten aan, dat ze het in het leven roepen van de communities beschouwen als een signaal dat ze serieus worden genomen door het instituut en dat de tutortoek een volwaardige taak is. Dit is belangrijk, omdat het tutorschap op de faculteit weinig status lijkt te hebben. Ze hebben het gevoel dat het tutorschap door hun omgeving minder serieus wordt genomen en worstelen daarmee. Door het in het leven roepen van de communities, geeft de onderwijsorganisatie echter (in de ervaring van de docenten) een signaal af, dat de tutortoek niet minderwaardig is maar een serieuze taak, waarin men zich kan ontwikkelen, en die wordt gewaardeerd. 'Ik voel me wel serieuzer genomen ook, als tutor, dat er ook in mij geïnvesteerd wordt. (...) Dat er mensen en geld vrijgemaakt worden om mij te helpen bij het tutor zijn.' De community of practice vormt een omgeving waar men zich serieus genomen voelt. Men voelt zich gesteund in het belang van het tutorschap en het goede van het werk dat men doet. Dit versterkt de motivatie en professionele identiteit van de docenten.

Leren als organisatie (gemeenschappelijk cognitief)

Op de vierde plaats geven de docenten aan dat ze ervaren dat de community niet alleen op individueel docentniveau iets oplevert, maar ook op organisatieniveau. Docenten in het onderzoek geven aan dat men door de uitwisseling in de community met elkaar min of meer overeenstemming bereikt over wat goede interventies zijn en wat minder goede. Al pratende bakent men gezamenlijk af, wat bijvoorbeeld wel wordt getolereerd van studenten en wat niet, en hoe sterk men aan de voorgeschreven vorm vasthoudt. 'Ik vind het gewoon echt een manier van samenwerken, waarbij je dan ook een soort standaard creëert met elkaar en met elkaar bepaalt van dit is de norm waaraan we ons houden. En dat vind ik prettig.'

In de community wordt in gezamenlijkheid min of meer overeenstemming bereikt over wat wenselijke en minder wenselijke gedragsalternatieven zijn. De opbrengsten van de communities blijven dus niet beperkt tot de deelnemers aan de communities zelf, maar strekken zich uit tot organisatieniveau. Dit is wat Peck, Gallucci, Sloan en Lippincott (2009) organisatieleren op het niveau van *group work* noemen: door individuele docenten uitgeteste ideeën, die door discussie met collega's leiden tot bredere adoptie. Volgens Peck e.a. zorgen de groepsdiscussies ervoor dat het individuele leren verschuift naar de collectieve arena.

Conclusies en discussie

In deze studie is onderzocht wat tutores ervaren als opbrengsten van 'gecultiveerde' communities of practice. Uit interviews met tien deelnemers aan twee communities bleek dat de tutores deze als positief ervaren; zowel op individueel niveau als op organisatieniveau worden opbrengsten genoemd. De opbrengsten

op individueel niveau bestaan uit leerresultaten en emotionele steun; de opbrengsten op organisatieniveau bestaan uit een gemeenschapsgevoel en leren als organisatie. Tutoren voelen zich bekwamer, meer 'in control', en meer serieus genomen in hun nieuwe rol. Door de gezamenlijke uitwisseling vinden de tutoren herkenning en bevestiging en groeit hun zelfvertrouwen. Verder geven de tutoren aan dat ze door de communities het gevoel hebben dat ze er niet in hun eentje voor staan, maar deel uitmaken van een gemeenschap. Ten slotte blijken deze twee communities niet alleen opbrengsten te hebben voor de deelnemers, maar ook voor de opleiding als geheel; daarmee overstijgt het leren in de communities het individuele niveau en verschuift het naar leren op organisatieniveau. In de context van de curriculumherziening bij het VU medisch centrum, bleken de communities of practice een geschikte vorm te zijn om het leren van docenten te ondersteunen.

De representativiteit van dit onderzoek is beperkt. Van slechts twee communities zijn deelnemers ondervraagd. Bovendien namen de docenten vrijwillig aan dit onderzoek deel. Mogelijk zijn zij meer enthousiast over dit initiatief dan andere tutoren. We weten niet of dezelfde positieve opbrengsten gevonden zouden zijn wanneer alle docenten zouden hebben deelgenomen. Meer onderzoek is nodig om generaliserende uitspraken te kunnen doen over de rol van communities of practice bij het leren van tutoren tijdens onderwijsvernieuwingen. Onder de tien geïnterviewde deelnemers waren acht vrouwen. We kunnen op basis van het kleine aantal geïnterviewde mannen (twee) niet zeggen of communities voor vrouwen meer of andere opbrengsten hebben dan voor mannen. Ook om hierover uitspraken te kunnen doen, is meer onderzoek nodig.

De positieve resultaten geven wel aan hoe groot de behoefte van de tutoren in deze studie was aan ondersteuning. Zij werden geconfronteerd met een nieuwe, heel andere rol dan ze gewend waren, die heel nieuwe vaardigheden van hen vergde. De communities waren voor hen een gelegenheid om ervaringen en vragen te delen en te horen hoe anderen de tutorrol vormgaven. Voor zowel ervaren als onervaren tutoren vervulden de communities een functie; voor de onervaren tutoren was het een plek om te horen hoe de tutorrol er 'in het echt' uit kan zien; en voor de ervaren tutoren was het een plek om impliciete praktijkkennis te delen, die door Cochran-Smith en Lytle (1999) *knowledge in practice* wordt genoemd. De resultaten op emotioneel niveau (emotionele steun en een gemeenschapsgevoel) werden door zowel de ervaren als de onervaren tutoren genoemd. Omdat de tutoren in deze studie geïsoleerd opereerden en niet vanzelfsprekend een netwerk van collega-tutoren om zich heen hadden, bleken deze communities heel ondersteunend te zijn. Dit bevestigt het beeld uit de studie van Miedema en Stam (2008), dat docenten steun kunnen vinden bij collega's wanneer ze door een grootschalige onderwijsvernieuwing geconfronteerd worden met negatieve gevoelens van discontinuïteit. Aangezien veel docenten in het universitair onderwijs redelijk geïsoleerd werken (Knight & Trowler, 2000), lijken dit belangrijke opbrengsten van gecultiveerde communities of practice te kunnen zijn. Of de behoefte om met elkaar te leren ook in andere universitaire contexten, waar geen

grootschalige onderwijsherziening plaatsvindt, aanwezig is, zal nader onderzoek moeten uitwijzen.

Ook zal verder onderzoek moeten uitwijzen of communities of practice ook ondersteunend kunnen zijn bij het zich eigen maken van andere docentrollen dan die van tutor, zoals beoordelaar/assessor, coach of ontwerpontwerper. Wellicht brengt de rol van tutor specifieke onzekerheden met zich mee, die voor andere docentrollen minder gelden. Ook is meer onderzoek nodig om te bezien of communities op een vergelijkbare manier ondersteunend zijn, wanneer gekozen zou worden voor een andere invulling, zoals gezamenlijk ontwerpen van onderwijs.

Verloop en Kessels (2006) noemen als beperking van communities of practice dat de emotionele steun, het te veel 'ieder in zijn waarde laten' de werkelijke uitwisseling en kritische dialoog kan blokkeren. Ook noemen zij dat het proces in de groep kan leiden tot herhaling en wederzijds bevestigen van reeds lang bekende standpunten, waardoor het leerproces in de groep stagneert (Verloop & Kessels, 2006). Daarom lijkt goede begeleiding van het proces door een facilitator een noodzakelijke voorwaarde. Zonder iemand die het proces bewaakt en in goede banen leidt, bestaat het gevaar dat één of enkele deelnemers gaan domineren en de veiligheid in de groep in gevaar komt. Meer onderzoek is nodig om de rol van facilitator te onderzoeken.

Referenties

- Akkerman, S., Petter, C., & De Laat, M. (2008). Organizing communities-of-practice: facilitating emergence. *Journal of Workplace Learning*, 6, 383-399.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE. Second edition.
- Bolander Laksov, K., Mann, S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research & Development*, 27, 121-132.
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der, Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: Een verkenning op basis van literatuur*. Leiden: StarDes.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of practice: Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dekkers, A., Andriessen, D., Ritzen, M., Oomes, C., Klaasen, B., & Ropes, D. (2005). *Leidraad Communities of Practice in het Hoger Onderwijs*. Digitale Universiteit.
- Eekelen, I.M. van, Boshuizen, H.P.A. & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th Ed.) New York, London: Teachers College Press.
- Hezemans, M., & Ritzen, M. (2004). *Communities of Practice in de DU: Wat doen we ermee?* Digitale Universiteit.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.

- Knight, P., & Trowler, P. (2000). Departmental-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 69-83.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Little, J.W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.
- Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Peck, C.A., Gallucci, C., Sloan, T., & Lippincott, A. (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review*, 4, 16-25.
- Potters, H., & Poelmans, P. (2008). *Virtuele communities of practice in het onderwijs: Bevin- dingen van 7 pilots*. Working paper. Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Neder- land.
- Schuiling, G. (2007). Doen medewerkers er in het hoger onderwijs toe? Over HRM als stu- rende kracht voor kwaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 202-210.
- Schwarz McCotter, S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- Verloop, N., & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het oplei- den en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Vernooy, K. (2001). De leraar als spil van onderwijsinnovatie. In: Creemers, B.P.M & Hout- veen, A.A.M (Red.) *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon*, pp. 42-55. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vries, B de., & Pieters, J. (2007). Exploring the role of communities in education. *European Educational Research Journal*, 6(4), 382-392.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

BOEKBESPREKING

‘Onderwijskunde samengevat in 75 modellen’

Katrien Struyven*

Boek: 75 modellen van het onderwijs. Auteurs: Remco Coppoolse en Dammis Vroegindeweyj.

Uitgeverij: Noordhoff Uitgevers, Groningen/Houten. ISBN: 978-90-01-78320-4. Prijs: € 29.95.

Iedereen die ooit een opleiding in de onderwijskunde volgde, krijgt bij het doorsnuffelen van dit boek een aangenaam, nostalgisch gevoel. Meteen kriebelt het om ooit geleerde stof in herinnering te roepen en op te frissen. De herkenning bij het lezen van dit werk is groot. In dit boek komen 75 modellen van het onderwijs samen, die in verschillende contexten en domeinen aandacht krijgen. Acht toepassingsgebieden ordenen de veelheid aan kaders thematisch. Een eerste toepassingsgebied ‘Ontwerpen’ brengt die modellen samen die ten grondslag liggen aan het vormgeven of ontwerpen van onderwijsprogramma’s. Voorbeelden zijn het 4C/ID model van Van Merriënboer, het leerlijnenmodel van De Bie, de taxonomie van Bloom en het Systems Approach Model van Dick en Carey. Een tweede categorie ‘Organisatie’ ordent die modellen die samengaan met de organisatie van onderwijsprogramma’s, zoals strategische doelen bepalen en rekening houden met een palet van factoren om deze ambities waar te maken. Voorbeeldmodellen zijn: viervlakmodel en het Europees kwalificatiekader. Een derde categorie ‘Innovatie’ beschrijft modellen die te maken hebben met de realisatie van veranderingen in de context van een bepaalde organisatiecultuur, zoals de veranderingsfasen van Kotter, de adoptie-innovatiekromme van Rogers en teamonderwijs op maat (TOM). ‘Didactiek’ is de vierde categorie, die theorieën clusterd die te maken hebben met het ontwerpen en vormgeven van lessen(reeksen), zoals het DA-model van Van Gelder, Double loop learning van Argyris, de skillslabmethode, het VESIt-model van Korthagen en de vier stadia van leren volgens Maslow. Modellen die tot doel hebben het leren te stimuleren via ‘motivatie’ en ‘leerprocessen’ vormen de vijfde categorie. Voorbeelden zijn: de roos van Leary, het cyclisch leerproces volgens Miles en het motivated learning model. Om het leren te begeleiden via ‘coaching’ zijn er modellen zoals het ARSC-model van McKinsey, de big five persoonlijkheidstest, de leerstijlentest van Kolb, het Kernkwaliteitenmodel van Ofman en de zes denkende hoofddeksels van De Bono. Om het leren te evalueren vinden we onder categorie ‘Beoordeling’: 360 feedback, 5DM, het criteriumgerichte interview volgens STARR en de ‘three-ring conception of giftedness’ (Renzulli). De zorg voor kwaliteit via bijsturing en verbetering van het onderwijs vinden we onder de gelijknamige, laatste categorie ‘Kwaliteit’, met voorbeelden

* Katrien Struyven is verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel.

zoals de lerarencompetenties en bekwaamheidsbewijzen, PDCA-cyclus en Open Space.

De opsomming van de modellen gebeurt alfabetisch. Hierdoor voelt het boek aan als een verzameling, het vergaren van modellen die worden gebundeld tot een kleurrijk naslagwerk. Er zijn echter twee extra indexen, die de 75 modellen indelen naar toepassingsgebied en naar doel van het model, zodat betreffende kaders gericht kunnen worden gezocht in functie van de doelen en toepassingen waarvoor een model wordt gezocht. De 75 modellen worden in de vorm van steekkaarten opgevat, waarbij elke steekkaart bestaat uit korte identificatiegegevens van het model (naam, auteurs, jaar van ontwikkeling, 'ook bekend als', en doel), een schematische voorstelling van het model, toelichting bij het model, toepassingen van het model, het resultaat van het gebruik van het model, aandachtsgebieden en aangewezen literatuur. Dit maakt de informatie kernachtig en overzichtelijk, maar versterkt ook het naslagkarakter van het boek. Om snel informatie te vinden over een bepaald model, werkt het boek prima. Maar elk van de 75 modellen is ook ontstaan op een bepaald moment in de tijd, in een bepaalde context, met bepaalde dominante paradigma's, waarbij verschillende auteurs dezelfde overtuigingen delen en anderen reageren tegen andere standpunten. Zicht krijgen op deze historische lijnen en culturele bepaaldheid van de 75 modellen in dit boek, zou een extra dimensie kunnen geven aan het werk.

Dat het boek een lukrake verzameling lijkt van modellen wordt versterkt door de afwezigheid van selectiecriteria bij de modellen. Enerzijds worden modellen opgenomen die de tand des tijds ruimschoots hebben doorstaan en nog steeds actueel zijn, zoals de Zone van Naaste Ontwikkeling (Vygotsky), double loop learning (Argyris), behoeftepiramide (Maslow) en de taxonomie van Bloom, om enkele te noemen. Anderzijds staat het boek bol van recent ontwikkelde modellen die mogelijk vandaag actueel of bepalend zijn, maar morgen wellicht alweer vergeten of aangepast kunnen worden. Enkele voorbeelden zijn lerarencompetenties en bekwaamheidseisen, Europees kwalificatiekader en de CLOP-scan. Bovendien zijn verschillende van deze recent ontwikkelde modellen dominant in een Nederlandse context, maar niet in Vlaanderen, waar bijvoorbeeld de beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren gelden. Andere modellen zoals zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, approaches to learning van Entwistle, Biggs, Marton en Säljö, approaches to teaching van Prosser en Trigwell worden niet vermeld. Soms worden methodieken beschreven zoals 360 feedback en skillslabs, maar andere methodieken, zoals de zevensprongmethode bij probleemgestuurd onderwijs, komen niet aan bod. Dit alles wekt de indruk, dat de selectie grotendeels triviaal is en ambigu gebeurde. Desondanks slagen Coppoolse en Vroegindewij erin, via de selectie van 75 modellen van onderwijs een aardige staalkaart van theoretische kaders bijeen te brengen, die de onderwijskunde als ontwerpwetenschap kenmerken. In die zin is het een overzichtelijk opzoekinstrument voor studenten in opleiding en een handige bundeling van informatie voor onderwijskundigen, leerkrachten en docenten in lerarenopleidingen en trainers in andere onderwijskundige opleidingen en settings.

SUMMARIES

Diversity and study results in a Brussels institute for higher education: possibilities and results of policy facilitating research based on administrative data

Dries Berings & Maarten Hulselmans

The Flemish government encourages Flemish institutes of higher education with the help of the 'Aanmoedigingsfonds' (stimulus fund) to monitor students at entrance level and in the course of their studies. Special attention is paid to features of diversity and specific minority groups. In the article we present the results of a study on determinants of academic achievement in the first year of the bachelor programmes of an institute of higher education in Brussels. We focus on origin and home language as possible predictors of academic achievement. Both factors are strongly interwoven. Therefore we propose a student typology on the basis of both. The combination of origin and home language accounts for 13% of the exam results. When we include more variables in a stepwise multiple regression, we arrive at a model that explains 27% of the exam results. Next to type of education (vocational versus academic), we kept seven predictors in the model. Sex, origin, home language and family income all have a unique predictive value with respect to academic achievement. Also features that relate to educational background matter in this respect. In the discussion we pay attention to the different ways in which the factors origin and home language can be studied. We also argue in favour of complementary qualitative research.

Conscientiousness and Integrity as predictors of academic performance and counterproductive academic behavior

Anita de Vries, Remko van den Berg,

Marise Born & Reinout de Vries

In educational contexts, there is an increase in attention for identifying factors

predictive of study success. Apart from Conscientiousness, we expected that Integrity would explain incremental variance in academic criteria (grade point average and counterproductive academic behavior). In addition, we expected that the more specific, so-called narrow traits of Conscientiousness and Integrity would be stronger predictors of academic criteria than the broad traits themselves. Results from this study mostly supported these expectations. Moreover, some support was found for the hypothesis that extrinsic motivation mediates the relation between Integrity and academic performance. In other words, students low on Integrity were in general more extrinsically motivated, which in turn had a small negative effect on academic performance.

Compensatory testing and its effects on educational quality

Ivo Arnold

Most Dutch institutions in higher education use the conjunctive method to combine course results. Students are required to pass all courses in order to obtain a degree. In contrast, a compensatory system would allow students to compensate below-average (failing) grades on individual courses with above-average grades on other courses. Resistance to the introduction of compensatory testing among instructors is based on the presumed deterioration in the quality of education. This study investigates whether there has been a quality issue following the introduction of large-scale compensatory testing at Erasmus School of Economics. Specifically, we test whether students who have compensated a failing grade for a first-year core course experienced problems in doing a related, advanced, second-year course. We find that compensation does not hinder students in the remainder of their study and conclude that compensatory testing does not necessarily lead to a deterioration of educational quality.

Supporting teachers facing educational reform: The role of communities of practice.

Thea van Lankveld & Monique Volman

For large-scale educational change to be successful, it is crucial that teachers acquire the skills necessary for the new roles assigned to them. Therefore it is important that they are supported adequately. In literature, communities of practice are called promising environments for supporting teacher learning in the context of educational change. In this explorative study is investigated what participants perceive as the outcomes of communities of practice. Ten participants of two different communities of practice were interviewed. These communities were aimed at teachers with the role of tutor in a recently implemented large-scale curriculum change in Medical education. The study shows that learning results were not only reached on the individual level, but also on the organisational level. Also, the results included not only cognitive outcomes, but also emotional outcomes; the tutors experienced emotional support and they reported a sense of belonging to a larger community of tutors. It is concluded that communities of practice do support teacher learning in the context of educational change. However, more research is needed to draw more general conclusions.

Wartoe dient het onderwijs?

Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek

Ruud Klarus en Wim Wardekker



De vraag 'Wat is goed onderwijs?' wordt door de pedagogiek beantwoord met een wedervraag: 'Wartoe dient het onderwijs?' Ze stelt vragen als: Waar zijn de interventies en acties van het onderwijs op gericht en welke normatieve basis ligt aan die acties ten grondslag?

De auteurs hanteren in hun bijdragen uiteenlopende uitgangspunten en ideeën. Maar al hun antwoorden hebben consequenties voor het professioneel handelen van leerkrachten.

Prijs € 21,50

inclusief btw,
exclusief verzend- en
administratiekosten,
ook verkrijgbaar
via de boekhandel
ISBN 978-90-5931-634-8

Dit is het vierde deel in de reeks 'Wat is goed onderwijs?'. In de vorige delen werd deze vraag beantwoord vanuit het perspectief van de sociologie, de leerpsychologie en vanuit de bestuurskunde.

BESTEL NU VIA WWW.BOOMLEMMMA.NL

BOOM | LEMMA
UITGEVERS

Postbus 85576 | 2508 CG Den Haag | telefoon 070 330 70 33 | fax 070 330 70 30
e-mail verkoop@budh.nl | website www.boomlemma.nl

Inspirerend onderwijs

Leuker lesgeven

Monique Bekker



Als docent, trainer of leraar wil je bij voorkeur leuk en inspirerend lesgeven aan een inspirerende groep. Veel negatieve ervaringen op het gebied van lesgeven worden afgedaan met de bewering dat de groep niet leuk was of zelfs ronduit moeilijk. Deze negatieve ervaringen kunnen soms vervelende gevolgen hebben. Angst om weer voor de groep te staan, verlies van passie en bevoegenheid kunnen leiden tot compassiemoeheid of zelfs een burn-out.

Dit boek helpt (aankomend) docenten op ROC's, HBO's en Universitair onderwijs om het plezier in lesgeven te (her)vinden.

Prijs € 19,50

inclusief btw,
exclusief verzend- en
administratiekosten,
ook verkrijgbaar
via de boekhandel
ISBN 978-90-5931-593-8

BESTEL NU VIA WWW.BOOMLEMMMA.NL

BOOM | LEMMA
UITGEVERS

Postbus 85576 | 2508 CG Den Haag | telefoon 070 330 70 33 | fax 070 330 70 30
e-mail verkoop@budh.nl | website www.boomlemma.nl

De werkplek als leersituatie

De kracht van werkpleklers

Jan Streumer



Prijs € 23,00

inclusief btw,
exclusief verzend- en
administratiekosten,
ook verkrijgbaar
via de boekhandel
ISBN 978-90-5931-586-0

In *De kracht van werkpleklers* zijn alle ervaringen en inzichten gebundeld die de afgelopen jaren zijn opgedaan of verworven bij het opzetten en uitvoeren van projecten op het gebied van werkpleklers. In het boek wordt eerst ingegaan op de achtergrond van werkpleklers: opvattingen, visies en configuraties. Vervolgens komen het ontwerp en de ontwikkeling van werkpleklers aan de orde. Daarna is er aandacht voor vormen van publieke private samenwerking bij het opzetten en uitvoeren van werkpleklers, en voor de ervaringen bij het opzetten en uitvoeren van samenwerkingsprojecten tussen kennisinstellingen en arbeidsorganisaties. Tot slot biedt het boek inzicht in de veranderende rollen en taken van docenten, mentoren en werkbegeleiders die bij werkpleklers betrokken zijn.

De kracht van werkpleklers is bestemd voor docenten, opleidingscoördinatoren en -managers, onderwijskundigen en anderen die direct of indirect zijn betrokken bij het organiseren van werkpleklers.

BESTEL NU VIA WWW.BOOMLEMMANL

BOOM | LEMMA
UITGEVERS

Postbus 85576 | 2508 CG Den Haag | telefoon 070 330 70 33 | fax 070 330 70 30
e-mail verkoop@budh.nl | website www.boomlemma.nl