

Intake en zelfselectie voor de lerarenopleidingen

Voorspellende waarde, effecten en onderliggende mechanismen
van intakeprocedures in de lerarenopleidingen



MARCO SNOEK

PAUL BISSCHOP

JOOST MEIJER

JACQUELINE KÖSTERS

KOEN VAN DER VEN

ANDRIES VAN DER ARK

FLORIS VAN BLANKENSTEIN

ARJAN HEYMA

WOUTER SCHENKE

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Snoek, M., Kösters, J., Van Blankenstein, F., Meijer, J., Bisschop, P., Heyma, A., Van der Ven, K., Van der Ark, A., & Schenke, W.

Intake en zelfselectie voor de lerarenopleidingen.

Voorspellende waarde, effecten en onderliggende mechanismen van intakeprocedures in de lerarenopleidingen.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1042, projectnummer 20715)

ISBN 978-94-6321-118-5

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek NRO (projectnummer 405-15-861).



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstammstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2020

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1 Inleiding	11
2 Selectie of zelfselectie: een literatuurverkenning	25
2.1 De beperkte mogelijkheden tot selecteren in het hoger onderwijs	25
2.2 Het studiekeuzeproces nader bekeken	28
2.3 Conclusie: drie sleutelvragen bij zelfselecties	36
3 Doelen, criteria en instrumenten bij intakeprocedures	39
3.1 Inleiding	39
3.2 Methode	39
3.3 Resultaten	43
3.4 Discussie en conclusies	52
4 Voorspellende waarde van intakes; kwantitatieve analyses	59
4.1 Inleiding	59
4.2 Data en methoden	60
4.3 Resultaten	74
4.4 Conclusies	106
5 De ervaringen van studenten bij de intake	112
5.1 Respons	113
5.2 De structuur van de vragenlijst	114
5.3 Relatie met studieresultaten	117
5.4 Verschillen tussen groepen	118
5.5 De rol van de toelatingstoetsen voor de pabo	127
5.6 Conclusie	130

6	Conclusie en implicaties	134
6.1	Inleiding	134
6.2	Kanttekeningen bij de onderzoeksaanpak	136
6.3	De bijdrage van de intakeprocedures aan het proces van zelfselectie	139
6.4	De voorspellende waarde van de studieadviezen	142
6.5	Ervaringen studenten met intakeprocedures	145
6.6	Onderliggende mechanismen	146
6.7	Algemene conclusies	153
6.8	Implicaties voor de lerarenopleidingen	154
	Literatuur	165
	Bijlagen	171
	Bijlage 1: Correlatieresultaten	172
	Bijlage 2: Vakken	180
	Bijlage 3: Kenmerken per type opleiding	181
	Bijlage 4: De vragenlijst voor studenten bij de intake	182
	Bijlage 5: Factoranalyse van de intakevragenlijst	187
	Bijlage 6: Producten	190
	Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	196

Samenvatting

Een kansrijke studiekeuze

Het is in het belang van studenten, lerarenopleidingen, het werkveld en de maatschappij om aankomende studenten te helpen om tot een goede en kansrijke studiekeuze te komen. Oriënterende activiteiten geven kandidaten inzicht in wat hen te wachten staat als zij gaan studeren en hoe dat zich verhoudt tot hun kwaliteiten, ambities en waarden. Lerarenopleidingen gebruiken voor hun intake een grote verscheidenheid aan instrumenten, waaronder motivatievragenlijsten, vaardigheidstests, groepsdiscussies en presentaties door aankomende studenten.

Bij de start van dit onderzoek was selectie van studenten door lerarenopleidingen nog aan de orde, maar in de jaren daarna hebben veranderingen in de wetgeving rondom instroom en selectie in het hoger onderwijs de selectiemogelijkheden in de bachelor lerarenopleidingen ingeperkt. Bovendien bleek selectie een aantal negatieve gevolgen te hebben. Er zijn aanwijzingen dat de toegankelijkheid van hoger onderwijs voor bepaalde doelgroepen in het geding komt door selectie. Ook speelt mee dat het lerarentekort steeds prominenter geworden is. Een opleiding kan nog steeds een niet-bindend studieadvies aan een student

geven, maar de aandacht ligt meer op het matchingsproces. Een student kan via een proces van zelfselectie bepalen in hoeverre er een match is tussen zijn kwaliteiten, ambitie en motivatie en de gekozen lerarenopleiding en het beroep van leraar. Door deze veranderingen in het veld is in het onderhavige onderzoek de focus naar zelfselectie verschoven en naar de rol die intakeprocedures van opleidingen hierin spelen.

Doel van dit onderzoek

Dit onderzoek, dat gefinancierd is door NRO, heeft tot doel om meer inzicht te verkrijgen in de vraag hoe lerarenopleidingen de intake van nieuwe studenten voor de lerarenopleidingen vormgeven en hoe die intake bijdraagt aan en voorspellend is voor het succes van studenten binnen de lerarenopleidingen. De uitkomsten van het onderzoek kunnen opleidingen helpen om hun intakeprocedures te verbeteren, zodat zij aankomende studenten beter ondersteunen bij het proces van zelfselectie.

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Welke doelen, criteria en instrumenten hanteren de lerarenopleidingen tijdens de intake- en selectieprocedure?
2. In hoeverre ondersteunen die procedures bij het proces van zelfselectie ten aanzien van de vraag:
 - a. Kan ik succesvol studeren?
 - b. Kan ik als leraar succesvol zijn?
 - c. Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?
3. In welke mate hebben de gehanteerde criteria en instrumenten een voorspellende waarde voor studiesucces en handelen in de beroepspraktijk?

4. Hoe ervaren studenten de intakeprocedures?
5. Welke mechanismen spelen een rol bij intake en zelfselectie en wat is de betekenis daarvan voor de praktijk van de opleidingen?

Aanpak van het onderzoek

Een consortium van onderzoeksinstituten bestaande uit het Kohnstamm Instituut, SEO Economisch Onderzoek, de Hogeschool van Amsterdam, ICLON (Universiteit Leiden) en de Universiteit van Amsterdam heeft het onderzoek uitgevoerd tussen januari 2016 en maart 2020.

De volgende aanpakken zijn ingezet:

- Kwalitatieve analyse van gehanteerde intake- en selectieprocedures en -instrumenten op basis van de methodiek van verklarende evaluatie (onderzoeksvraag 1 en 2).
- Kwantitatieve analyses van de relatie tussen intakeuitkomsten en uitkomstmaten t.a.v. studiesucces en geschiktheid voor het beroep, met behulp van correlaties en regressieanalyse (onderzoeksvraag 3). Dit op basis van longitudinale data over drie cohorten.
- Kwantitatieve analyse aan de hand van vragenlijsten onder studenten over hun ervaringen en opvattingen ten aanzien van de intakeprocedures (onderzoeksvraag 4).
- Kwalitatieve analyse op basis van de methodiek van verklarende evaluatie van onderliggende mechanismen en vertaling van de onderzoeksresultaten naar de praktijk van de opleidingen (onderzoeksvraag 5).

De dataverzameling heeft plaatsgevonden bij een gerichte selectie van opleidingen: drie pabo's, acht tweedegraadsopleidingen en

twee universitaire lerarenopleidingen. Het betreft opleidingen met een relatief groot aantal studenten: pabo's, lerarenopleidingen Engels en lerarenopleidingen geschiedenis. Daarnaast zijn voor het kwalitatieve deel van het onderzoek twee universitaire lerarenopleidingen meegenomen (geschiedenis en biologie).

De toenemende focus op zelfselectie bij lerarenopleidingen heeft implicaties gehad voor de onderzoeksopzet. Allereerst kon er geen onderscheid gemaakt worden tussen opleidingen met en zonder selectie. Alle opleidingen hadden intakeprocedures gericht op matching, advisering en zelfselectie. In die zin is er geen sprake van controle-opleidingen, maar alleen van opleidingen die onderling variëren in de mate van uitwerking en de vorm van de matchingsprocedures. Ten tweede hebben we factoren in beeld gebracht die een rol spelen bij zelfselectie. Deze inzichten zijn gebruikt om de intakeprocedures van de opleidingen te analyseren.

Een beperking van dit onderzoek is dat het inzetten van een instellingsonafhankelijke indicator (bijvoorbeeld een gestandaardiseerde observatie van beroepsbekwaamheid tijdens de stage) niet haalbaar bleek. De specifieke gerichtheid op de tweedegraads lerarenopleidingen Engels en geschiedenis beperkt daarnaast de generaliseerbaarheid naar andere tweedegraads lerarenopleidingen. Ten slotte geeft het onderzoek geen inzicht in de motieven van kandidaten die uiteindelijk besluiten om niet met de opleiding te starten en in de rol die het studieadvies en de intake-activiteiten hierin hebben gespeeld.

Intakeprocedures en het proces van zelfselectie

Alle onderzochte lerarenopleidingen ondersteunden de kandidaten in hun studiekeuzep proces via de intakeprocedures. De zelfselectievraag ‘Kan ik succesvol studeren?’ is terug te zien bij de meeste intakeprocedures van de onderzochte opleidingen. De vraag ‘Kan ik leraar worden, kan ik als leraar succesvol zijn?’ wordt bij geen enkele opleiding systematisch en doelgericht verkend. De intakeprocedures bieden studenten ook geen systematische verkenning van de vraag ‘Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?’. Er is daarmee minder aandacht voor de waarden van nieuwe studenten als onderdeel van hun identiteit en van de essentiële waarden van het beroep van leraar.

Pabo's, tweede- en eerstegraadsopleidingen verschilden in de mate waarin zij aandacht gaven aan de drie selectievragen. De twee eerstegraadsopleidingen focusten sterk op de zelfselectievraag 2 ‘Kan ik leraar worden?’, terwijl de tweedegraadsopleidingen juist de nadruk legden op zelfselectievraag 1 ‘Kan ik succesvol studeren?’ en de nadruk legden op domein-specifieke kennis en vakdidactiek. De pabo's leken meer een combinatie van studie en beroep (zelfselectievragen 1 en 2) aan te bieden in hun intakeprocedures. De redenen hiervoor zijn dat pabo's niet specifiek opleiden voor een schoolvak en naast de intakeprocedures ook nog landelijke toelatingstoetsen hebben.

Een intensieve, deels individuele intakeprocedure met zowel studie- als beroepsgelateerde opdrachten is mogelijk effectief in het bevorderen van zelfselectie en het verhogen van studiesucces. Ook kunnen vroegtijdige specialisatietrajecten zelfselectie en studiesucces mogelijk bevorderen. Idealiter worden kandidaten

niet slechts op één moment ondersteund in hun keuzeprocess, maar in een reeks van verbredende en verdiepende ervaringen met het beroep en de studie.

De voorspellende waarde van de intake

De meeste opleidingen gebruiken bij het formuleren van een studieadvies slechts een beperkt aantal elementen uit hun palet aan activiteiten en instrumenten van de intakeprocedure. De instrumenten die een duidelijke score opleveren laten zich makkelijker vertalen naar een objectief en onderbouwd studieadvies. Het gevolg hiervan is dat academische vaardigheden vaak beslissend zijn en dat het studieadvies zelden gebaseerd is op professionele vaardigheden of de motivatie om leraar te worden.

Het studieadvies blijkt nauwelijks voorspellend voor de beslissing om wel of niet met de opleiding te starten. Dat betekent dat het studieadvies slechts een beperkte waarde heeft in het kader van zelfselectie. Dit kan ook te maken hebben met het feit dat aankomende studenten het advies ontvangen in een periode dat zij volop bezig zijn met hun eindexamen en de mentale ruimte missen om rustig na te denken over een opleidingskeuze.

Intakeprocedures blijken meer voorspellend te zijn voor 'succes als student' (studieuitval en behaalde studiepunten) dan voor 'succes als docent' (stagebeoordelingen en verwante vakken). De intakes lijken zich daarmee eerder te richten op het selecteren van de geschikte studenten, en in mindere mate op het selecteren van geschikte leraren. Geen enkel intakeonderdeel liet een sterke correlatie zien met studieresultaten. Er waren wel intakeonderdelen met een correlatie van gemiddelde sterkte. De

volgende onderdelen van de intakeprocedures en examencijfers zijn het meest voorspellend voor het studiesucces:

- Bij de pabo's zijn intakeonderdelen die zich richten op eigenschappen van studenten, zoals 'zelfeffectiviteit', 'memoriseren', 'regels en ordelijkheid', 'zelfdiscipline' en 'initiatief nemen' het meeste voorspellend voor het 'succes als student'. Deze onderdelen correleren met meerdere maten van studiesucces. Verder zijn de examencijfers voor Nederlands en wiskunde voorspellend voor 'succes als student'. Dit is niet verwonderlijk gezien de nadruk op de reken- en taaltoets in de propedeuse en het belang van de kennisbasis en landelijke kennistoetsen voor Nederlands en rekenen.
- Bij de tweedegraads lerarenopleiding Engels voorspelt de toetsing van vakelementen, zoals Use of English, het best 'succes als student'. Aankomende studenten krijgen dankzij deze toetsen een indruk van het niveau en het soort van Engelse taalvaardigheid in de opleiding.
- Bij de tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis blijkt het eindexamencijfer Nederlands een voorspellende factor te zijn voor studiesucces.

Dubbel perspectief

Kandidaat-studenten hanteren een dubbel perspectief op de intake, die overeenkomt met de landelijke ontwikkelingen rondom selectie en zelfselectie. Zij hebben enerzijds een perspectief gericht op een selectie-frame, waarin nieuwe studenten naar de opleiding zichtbaar maken wat ze in huis hebben om op basis daarvan een positief advies te krijgen. Anderzijds hebben aankomende studenten een perspectief gericht op zelfselectie waarbij zij de intakeprocedure vooral gebruiken om zicht te krijgen op de vraag of de opleiding bij hen past. Het eerste

perspectief leeft sterker bij pabo studenten en het tweede perspectief met name bij de studenten voor de tweedegraadsopleidingen. Dat kan te maken hebben met het feit dat er bij de pabo sterker een sfeer gecreëerd is rond selectie met toelatingstoetsen en taal- en rekentoetsen die voorwaardelijk zijn voor toelating tot het tweede studiejaar.

Onderliggende mechanismen

De opleidingen zetten tijdens de intake interventies in om een instroom van de meest geschikte studenten te krijgen. Een voorbeeld van een interventie is de verwachtingen van de studie en het beroep duidelijk te maken aan kandidaten. Vijf mechanismen zijn door ons onderscheiden; we lichten hier drie mechanismen toe:

- Een knelpunt bij opleidingen is een relatief grote uitval in het eerste jaar en een laag studierendement. Opleidingen hanteren een negatief studiekeuzeadvies en verwijderen in sommige gevallen studenten met een zwaar aangezet negatief advies uit de actieve communicatie over de opleiding in de verwachting dat dat ongeschikte studenten afschrikt.

In werkelijkheid blijken studenten het negatief studiekeuzeadvies echter vaak te negeren. Bovendien blijken studenten met een negatief advies niet significant vaker uit te vallen in het eerste jaar. Wel behalen ze minder studiepunten en lagere cijfers.

- Een studiekeuzecheck kan studenten helpen om zich beter te oriënteren en te bepalen of de studie en het beroep bij hen past. Verwachting is dat daarmee de uitval in het eerste jaar vermindert.

In werkelijkheid blijkt de studiekeuzecheck in de meeste gevallen weinig ondersteuning te bieden bij de vragen: 'Kan ik

een goede leraar worden?’ en ‘Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?’ Bovendien laat de structuur van de studiekeuzecheck te weinig ruimte voor het feit dat studiekeuze onderdeel is van een langlopend proces van identiteitsontwikkeling.

- Niet alle studenten zijn voldoende gecommitteerd en gemotiveerd voor het beroep van leraar. Opleidingen zouden deze studenten willen weren omdat de kans op uitval in het eerste jaar groot is. Daartoe hanteren sommige opleidingen een intakeprocedure waarin een grote mate van initiatief en inspanning van de student wordt gevraagd, zodat dit studenten met een lage motivatie en commitment uitselcteert.

In werkelijkheid lijkt dit bevestigd te worden: bij de pabo die de grootste inspanning van studenten vraagt, lijkt de uitval in het eerste jaar te dalen en lijken de studenten gemotiveerder dan bij andere opleidingen. Tegelijk hebben studenten die een negatief studieadvies gekregen hebben en toch begonnen zijn aan de pabo een hogere zelf gerapporteerde motivatie voor de opleiding.

Implicaties voor lerarenopleidingen

De inrichting van intakeprocedures zou meer systematisch vorm mogen krijgen op basis van de drie zelfselectievragen:

- Kan ik succesvol aan deze opleiding studeren?
- Kan ik een succesvolle leraar worden?
- Wil ik leraar worden en zo ja, wat voor leraar?

Intakes bij lerarenopleidingen worden hiermee nadrukkelijker een zelfselectie-instrument, bedoeld om de kandidaat-student, de opleiding en het toekomstige beroep van leraar te matchen.

Intakeprocedures zouden studenten moeten uitdagen om echt een inspanning te leveren en persoonlijk betrokken te raken. Dit zou meerdere keren over een langere periode moeten gebeuren. In een zelfselectieproces vraagt dit meer van de verantwoordelijkheid van de toekomstige student om inspanningen te leveren, zodat het realistisch uitvoerbaar is voor de opleiding om de intake vorm te geven.

Een laatste aanbeveling voor lerarenopleidingen is om een Situational Judgement Test te ontwikkelen. Dit is een gecontextualiseerd intake-instrument dat bestaat uit een aantal kritische beroepssituaties met daarbij handelingsalternatieven waaruit de kandidaat een keuze moet maken. Een dergelijk instrument schenkt meer aandacht aan de waardeoriëntatie van aankomende studenten en geeft meer inzicht in hun keuze voor het beroep van leraar.

1 Inleiding

Aanleiding voor dit onderzoek

Een van de ambities van de Lerarenagenda 2013–2020 die het ministerie van OCW in 2013 uitbracht, was het verhogen van de kwaliteit van studenten die instroomden bij de lerarenopleidingen door middel van hogere kennis- en geschiktheidseisen.

Achterliggende doel was: ‘alle studenten die in een lerarenopleiding instromen hebben voldoende relevante voorkennis en zijn in potentie geschikt voor het beroep. Daardoor hoeven opleidingen geen tijd meer te besteden aan het bijspijkeren van studenten en zal het rendement van de opleidingen stijgen.’ (pag. 9).

Naast het verhogen van instroomeisen (zoals de toelatingstoetsen voor de pabo) leek er ook behoefte aan ruimte om te kunnen selecteren op geschiktheid van aankomende studenten. Die behoefte kwam voort uit de klachten van opleidingen dat ze te maken hebben met studenten die in hun ogen ongeschikt zijn voor het beroep, maar die ze op grond van de toenmalige regels niet bij de start van de opleiding konden uitsluiten. De mogelijkheid om te kunnen selecteren aan de poort zou opleidingen een handvat kunnen bieden om ongeschikte studenten reeds voor de start van de opleiding te laten afvallen.

Deze behoefte aan selectie op geschiktheid sluit aan bij internationale adviezen, bijvoorbeeld vanuit McKinsey die constateerde dat goed presterende onderwijssystemen zich onder andere onderscheiden door selectie aan de poort van de lerarenopleiding (Barber & Mourshed, 2007).

Tegelijk was er nog nauwelijks ervaring met selectie voor de lerarenopleidingen. Systematische gegevens over de kwaliteit en voorspellende waarde van selectie-instrumenten ontbrak (Snoek, Van der Rijst & Van Driel, 2014). Ook internationaal is weinig onderzoek beschikbaar. Er is weliswaar veel onderzoek gedaan naar selectieprocedures in het hoger onderwijs (Cremonini, 2010), maar de bruikbaarheid daarvan voor Nederlandse lerarenopleidingen is gering (Van der Rijst, Tigelaar, Van Driel, Snoek, & Van Verseveld, 2015). Verschillende lerarenopleidingen – verenigd in de Voorlopergroep Selectie – experimenteerden reeds met een meer sturende intake of selectie, hetzij in de vorm van decentrale selectie (mogelijk gemaakt in de wet Kwaliteit in Verscheidenheid wanneer er sprake was van een hoger aantal kandidaten dan er opleidingsplaatsen beschikbaar is), hetzij in het kader van aangescherpte procedures voor studiekeuzecheck. In dat laatste geval was er niet echt sprake van selectie omdat de opleiding studenten niet kon afwijzen, maar werden er wel met nadruk aan ongeschikte studenten adviezen gegeven om niet met de opleiding te starten en waren ook andere maatregelen gericht op ontmoediging van studenten met een negatief studieadvies.

De ambitie om scherper te selecteren voor de lerarenopleidingen en de experimenten van opleidingen met strengere selectie en intake was voor NRO aanleiding om in het kader van het onderzoeksprogramma rond de Lerarenagenda 2013-2020 een call

te publiceren voor onderzoeksvorstellen rond selectie en intake in lerarenopleidingen (NRO, 2015).

Een consortium van onderzoeksinstituten bestaande uit het Kohnstamm Instituut, SEO Economisch Onderzoek, de Hogeschool van Amsterdam, Universiteit Leiden en de Universiteit van Amsterdam heeft een onderzoeksplan ingediend dat uiteindelijk is gehonoreerd en uitgevoerd is tussen januari 2016 en januari 2020.

Vraagstukken

Onderzoek naar selectie voor toelating tot de lerarenopleidingen is van belang om meer inzicht te krijgen in verschillende vraagstukken.

Allereerst gaat het om de vraag wat het doel is van selectie. Selectie kan betrekking hebben op de ambitie om de beste studenten te selecteren voor de lerarenopleidingen (vergelijk de aanbevelingen van McKinsey), maar ook op de ambitie om ongeschikte studenten uit te sluiten (vergelijk de formulering van de Lerarenagenda). Die twee insteken zijn fundamenteel verschillend omdat de ene uitgaat van het identificeren van kwaliteit en de andere van het identificeren van het ontbreken daarvan. De twee benaderingen vragen daarom om andere uitgangspunten en instrumenten.

Daarnaast gaat het om de vraag welk perspectief centraal staat bij de intake- en selectieprocedures. Daarbij zijn er drie perspectieven te onderscheiden (Van der Rijst, Snoek, & Van Driel, 2015):

1. In het eerste perspectief staat de afstemming tussen de student en het toekomstige beroep centraal. De vraag binnen dit perspectief is tweeledig:

- a. In welke mate kunnen studenten kwaliteiten die nodig zijn voor het beroep en die nog ontbreken tijdens de opleiding tijdens de opleiding ontwikkelen? Op basis daarvan kan besloten worden om bepaalde studenten op voorhand uit te sluiten.
 - b. In welke mate sluit de opleiding aan bij de motivatie, interesse en intrinsieke motivatie van de student? Op basis daarvan kan de student geadviseerd worden om wel of niet met de studie te starten.
2. In het tweede perspectief ligt de nadruk op de verbetering van het toekomstig beroep. Achterliggende gedachte is dat door de kwaliteit van de instroom te verbeteren, het eindniveau van de opleiding verhoogd kan worden, wat een kwaliteitsimpuls voor het onderwijs zou betekenen. Een selectievere toelating van alleen de beste studenten tot de lerarenopleiding zou daarnaast kunnen bijdragen aan een hogere status, beter imago en de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep.
3. Het derde perspectief legt de nadruk op het rendement van de opleiding. Centrale vraag daarbij is welke studenten efficiënt en zonder vertraging de opleiding kunnen doorlopen en afronden.

In deze drie perspectieven spelen verschillende belangen (Kösters & Snoek, 2019):

1. het belang van de student om zo snel mogelijk op zijn plek te zitten en niet een 'verkeerde' keuze te maken;
2. het belang van de samenleving en de school om uiteindelijk goede leraren te krijgen;
3. het belang van de opleiding om gemotiveerde studenten binnen te krijgen die ook niet uitvallen tijdens de opleiding, maar soms ook om het aantal studenten te limiteren in

verband met de beschikbaarheid van opleidings- of stageplaatsen.

Alle drie partijen hebben er belang bij om geschikte studenten toe te laten en ongeschikte studenten af te wijzen. Dat proces zal nooit 100% slagen: er zullen – ook als er sprake zou zijn van harde selectie – altijd ongeschikte studenten door de mazen van het net kruipen en bij harde selectie bestaat altijd het risico dat geschikte studenten afgewezen worden. Dat probleem wordt nog groter als er sprake is van een groot lerarentekort: enerzijds kunnen we het ons maatschappelijk niet veroorloven om geschikte studenten af te wijzen en anderzijds kan de behoefte aan leraren leiden tot het verlagen van instroomniveaus wat ten koste gaat van de kwaliteit van leraren. Dat vraagt om een afgewogen balans in het proces van afwijzen en toelaten.

Dat probleem is in de onderstaande tabel samengevat (naar Egan, 1975). Het is bij selectieprocedures de uitdaging om het aantal ‘false’ uitkomsten te minimaliseren. En in tijden van lerarentekort zal daarbij vooral de aandacht sterk liggen op ‘false negatives’.

Tabel 1.1 Dilemma's bij selectie-uitkomsten

Signaaldetectie paradigma		In werkelijkheid	
		<i>Geslacht</i>	<i>Ongeslacht</i>
Beslissing op grond van assessment	<i>Toelaten</i>	True positive	False positive
	<i>Afwijzen</i>	False negative	True negative

Schuivende opvattingen

Bij de start van het onderzoek was er in brede zin draagvlak voor het versterken van selectie voor toelating tot de lerarenopleiding.

De voornemens van het ministerie zoals geformuleerd in de lerarenagenda, sloten aan bij ambities van verschillende stakeholders in het domein van lerarenopleidingen. In de Agenda voor de sector hoger pedagogisch onderwijs 2012-2017 die het sectoraal adviescollege HPO van de Vereniging Hogescholen in 2012 geformuleerd heeft (SAC HPO, 2012), was de ambitie opgenomen dat de lerarenopleidingen in 2017 een selectieve instroom kennen. Argument was dat opleidingen te veel bezig waren met het wegwerken van achterstanden bij studenten. De Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) had in haar Actieplan Lerarenagenda (2013) invoering van geschiktheidsonderzoeken opgenomen om de toelating tot de universitaire lerarenopleiding te regelen. Aanleiding hiertoe vormde het gegeven dat academische opleidingen steeds minder één-op-één pasten op de schoolvakken en dat de kandidaten die de universitaire lerarenopleiding wilden volgen, steeds meer verschilden in kennis en kunde bij de aanvang van de opleiding. Bij zij-instromers en programma's als Eerst de Klas en Onderwijstraineeships werden kandidaten reeds op grond van een vorm van assessment toegelaten. De VSNU wilde dat geschiktheidsonderzoeken zowel gaan 'over de geschiktheid voor het leraarsberoep als over de daarvoor noodzakelijke vakbekwaamheid'. Ook in het convenant van 2014 gaven de vijf sectorraden (PO-raad, VO-raad, MBO-raad, Vereniging Hogescholen en VSNU, 4 juni 2014) aan een verkenning te willen naar de mogelijkheden en effecten van selectie opgenomen, met als doel om het niveau van de instroom te verhogen. In de jaren na de start van het onderzoek is het discours rond selectie en lerarenopleidingen echter veranderd. Allereerst werd het lerarentekort steeds prominenter, waardoor selectie steeds meer als problematisch gezien werd. Het risico van 'false

negatives' moest uitgesloten worden, wat natuurlijk het geval is als er helemaal geen 'negatives' meer gegeven worden.

Daarnaast kwam er steeds meer oog voor negatieve gevolgen van selectie voor diversiteit van opleidingen. Er ontstond een groeiend bewustzijn ten aanzien van de risico's van de toegankelijkheid van hoger onderwijs voor bepaalde doelgroepen als gevolg van selectie. Zo pleiten Elffers, Van Diepen, Veraa en Vervoort (2018) voor meer aandacht voor zowel de toelaatbaarheid als begaanbaarheid van het hbo. Decentrale selectie en intakeprocedures vormen immers formele en informele obstakels voor verschillende studentgroepen. Onderzoek door ResearchNed laat zien dat selectiecriteria inderdaad nadelig kunnen uitwerken voor bepaalde groepen. Kandidaten wier ouders geen hoger onderwijs opleiding hebben afgerond, hebben minder kans toegelaten te worden als wordt getoetst op basis- en vakkennis (Van den Broek, Mulder, De Korte, Bendig-Jacobs, & Van Essen, 2018). Dat kan zowel veroorzaakt worden doordat deze groepen minder toegang hebben tot hulpbronnen bij het voorbereiden op toelatingstoetsen, als doordat deze toelatingstoetsen deze groepen sterker afschrikt om deel te nemen.

Ook de Inspectie van het Onderwijs constateert in haar In- en doorstroommonitor hoger onderwijs 2008-2017 (2018) en in de Staat van het Onderwijs (2017) dat selectie bijdraagt aan het feit dat bepaalde groepen minder instromen in het hoger onderwijs. *'Bij selecterende bacheloropleidingen met een numerus fixus is de kans op toelating voor mannen consequent lager dan voor vrouwen, neemt het aandeel studenten met een niet-westerse migratieachtergrond af, en is de toelatingkans kleiner voor studenten met lager opgeleide ouders en uit de lagere inkomenscategorieën. Alhoewel deze verschillen over het algemeen uitgedrukt kunnen worden in enkele*

procentpunten kan de totale impact van de selectie op de diversiteit niet over het hoofd worden gezien.' (Scienceguide, 12 april 2017).

Ook binnen opleidingen zelf verschuiven standpunten: de tweedegraadsopleidingen Engels waar sprake was van decentrale selectie schaffen deze af als blijkt dat de decentrale selectie een dermate grote afschrikkende werking heeft dat de studentenaantallen onder de vastgestelde fixus uitkomen. Door al deze ontwikkelingen is er steeds minder ruimte en bereidheid om echt te selecteren voor de lerarenopleidingen. De nadruk is meer en meer komen te liggen op intakeprocedures in het kader van studiekeuzechecks (SKC's) waarbij de opleiding weliswaar een niet-bindend advies kunnen geven maar waarbij er met name aandacht is voor het matchingsproces waarbij de student moet bepalen in hoeverre er een match is tussen zijn kwaliteiten, ambitie en motivatie en de lerarenopleiding en het beroep van leraar.

Daarmee verschoof in de afgelopen jaren steeds meer de aandacht van vraagstukken rond selectie naar vraagstukken rond zelfselectie.

De opzet van het onderzoek

Het onderzoek richt zich op vijf onderzoeksvragen:

1. Welke doelen, criteria en instrumenten hanteren lerarenopleidingen tijdens de intakeprocedure?
2. In hoeverre ondersteunen die procedures bij het proces van zelfselectie ten aanzien van de vraag:
 - a. Kan ik succesvol studeren?
 - b. Kan ik als leraar succesvol zijn?
 - c. Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?

3. In welke mate hebben de gehanteerde criteria en instrumenten een voorspellende waarde voor studiesucces en handelen in de beroepspraktijk? Deze vraag is uitgewerkt in een aantal deelvragen:
 - a. Welke intakeonderdelen zorgen voor zelfselectie in opleidingen?
 - i. Welke intakeonderdelen zijn belangrijk in het niet-bindende advies om wel of niet met de opleiding te starten?
 - ii. Welke studentkenmerken hangen samen met een positief dan wel een negatief advies?
 - iii. Welke invloed heeft het niet-bindende advies op de keuze om wel of niet met de opleiding te starten?
 - b. Welke intakeonderdelen zijn voorspellend ten aanzien van studiesucces?
 - c. In hoeverre draagt deelname aan de intake bij aan de motivatie en inzet van studenten?
4. Hoe ervaren studenten de intakeprocedures?
5. Welke mechanismen spelen een rol bij intake en zelfselectie en wat is de betekenis daarvan voor de praktijk van de opleidingen?

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van de volgende aanpakken:

1. Kwalitatieve analyse van gehanteerde intake- en selectieprocedures en -instrumenten op basis van de methodiek van verklarende evaluatie (onderzoeksvraag 1 en 2).
2. Kwantitatieve analyses van de relatie tussen intakeuitkomsten en uitkomstmaten t.a.v. studiesucces en geschiktheid voor het beroep, met behulp van

- correlaties en regressieanalyse (onderzoeksvraag 3). Dit op basis van longitudinale data over drie cohorten.
3. Kwantitatieve analyse aan de hand van vragenlijsten onder studenten over hun ervaringen en opvattingen ten aanzien van de intakeprocedures (onderzoeksvraag 4)
 4. Kwalitatieve analyse op basis van de methodiek van verklarende evaluatie van onderliggende mechanismen en vertaling van de onderzoeksresultaten naar de praktijk van de opleidingen (onderzoeksvraag 5).

De verschuivingen in de aandacht rond intake en selectie en de toenemende focus op zelfselectie hebben ook implicaties gehad voor de opzet van het onderzoek.

Allereerst kon er geen onderscheid gemaakt worden tussen opleidingen met selectie en zonder selectie. Alle opleidingen hadden intakeprocedures gericht op matching, advisering en zelfselectie. In die zin was er geen sprake van controle-opleidingen, maar alleen van opleidingen die onderling varieerden in de mate van uitwerking en de vorm van de matchingsprocedures.

Wel was er een onderscheid te maken tussen studenten die een positief advies hadden gekregen en studenten die een negatief advies hadden gekregen en toch aan de opleiding begonnen.

De toegenomen focus op zelfselectie vroeg ook van de onderzoekers meer aandacht voor zaken die rond zelfselectie spelen. Dat leidde tot een nadere analyse van factoren die een rol spelen bij zelfselectie. De inzichten die dit opleverde werden

gebruikt om de intakeprocedures van de opleidingen te analyseren.

Hoewel selectie steeds minder prominent op de agenda stond (alleen de eerste twee jaren was bij enkele opleidingen sprake van (decentrale) selectie), is een onderzoek naar de voorspellende waarde van de studieadviezen die opleidingen geven van belang. Die adviezen kunnen immers een rol spelen bij het proces van zelfselectie van de student en mede bepalen of een student uiteindelijk wel of niet kiest voor de lerarenopleiding. Ze kunnen studenten op het goede of verkeerde been kunnen zetten en dus grote invloed kunnen hebben op een voor studenten cruciale keuze. Bovendien kosten de intakeprocedures tijd en geld. Van belang is dan om te weten welke onderdelen van de intakeprocedure en intake-instrumenten de grootste voorspellende waarde hebben.

Betrokken opleidingen

De onderzoekspopulatie bestond uit verschillende cohorten van verschillende lerarenopleidingen.

In verband met het kwantitatieve deel van het onderzoek is gekozen voor opleidingen met een relatief groot aantal studenten: pabo's, lerarenopleidingen Engels en lerarenopleidingen geschiedenis. Daarnaast zijn voor het kwalitatieve deel van het onderzoek twee universitaire lerarenopleidingen meegenomen (geschiedenis en biologie) (zie Tabel 1.2). We danken de opleidingen voor hun deelname aan het onderzoek.

Tabel 1.2 Deelnemende opleidingen aan het onderzoek

Opleidingen	Regio	2016	2017	2018	
Pabo's	Pabo1	West	X	X	X
	Pabo2	Zuid	X	X	X
	Pabo3	Zuid	X	X	X
Tweedegraads	Lero Eng1	West	X		
	Lero Eng2	West	X*	X	X
	Lero Eng3	Zuid	X*	X	
	Lero Eng4	Zuid	X	X	X
	Lero Eng5	Noord			X
	Lero Gs1	Zuid	X*	X	
	Lero Gs2	Zuid	X	X	X
	Lero Gs3	Oost			X
	Lero Gs4	West	X*		
Eerstegraads	Ulo Gs	West	X	X	X
	Ulo Bio	West	X	X	X

* numerus fixus

De tweedegraadsopleidingen geschiedenis en Engels van één instelling (lero Eng1 en lero Gs4) werden opgeheven na 2016, waardoor zij in 2017 niet meer meededen aan het onderzoek. Om toch voldoende massa te bereiken in de data, is de groep opleidingen uitgebreid met twee extra opleidingen (lero Eng5 en lero Gs3).

Eén van die uitgevallen opleidingen (lero Gs4) hanteerde een numerus fixus in 2016. Drie andere tweedegraadsopleidingen (lero Eng2, lero Eng3 en lero Gs1) hanteerden ook een numerus fixus in 2016. Alle vier de numerus fixusopleidingen schaften de fixus echter af na 2016.

Doel en opzet van dit rapport

Het onderzoek heeft tot doel om meer inzicht te verkrijgen in de voorspellende waarde van intake- en selectieactiviteiten die plaats vinden in het kader van de studiekeuzecheck voor lerarenopleidingen. Naast dat wetenschappelijke doel is er een belangrijk maatschappelijk doel: de uitkomsten van het onderzoek kunnen opleidingen helpen om hun intakeprocedures te verbeteren zodat zij aankomende studenten beter ondersteunen bij het proces van zelfselectie.

Tijdens het onderzoek werd daarom een nauwe relatie onderhouden met ‘voorlopergroep’ van lerarenopleidingen¹ die als instellingen onderling kennis en ervaringen uitwisselden rond intake en selectie. Deze groep werd beschouwd als experts die uitkomsten konden duiden en vertalen naar implicaties voor de opleidingen. Zo werden al tijdens het onderzoek impulsen gegeven om bestaande intake- en selectiepraktijken tijdens de looptijd van het onderzoek aan te scherpen, niet alleen binnen de voorlopergroep, maar ook daarbuiten.

Dit rapport beschrijft de uitkomsten van de verschillende deelstudies en de antwoorden op de onderzoeksvragen.

In hoofdstuk 2 wordt het proces van zelfselectie uitgewerkt aan de hand van literatuur die hierover beschikbaar is. Dit hoofdstuk biedt een conceptueel raamwerk aan de hand van drie sleutelvragen die leidend zijn voor de verdere analyse van de uitkomsten van het onderzoek.

¹ <https://www.delerearenagenda.nl/de-lerarenagenda/meedenkers/voorlopers>

In hoofdstuk 3 wordt een beschrijving gegeven van de kenmerken van de intakeprocedures bij de verschillende onderzochte opleidingen waarmee een antwoord wordt gegeven op onderzoeksvraag 1 en 2 (deelstudie 1).

In hoofdstuk 4 worden de uitkomsten van het kwantitatieve longitudinale onderzoek gepresenteerd, waarmee onderzoeksvraag 3 wordt beantwoord (deelstudie 2).

In hoofdstuk 5 wordt beschreven hoe studenten zelf deze intakeprocedures ervaren hebben aan de hand van de uitkomsten van een enquête onder studenten die aan de intake deelnamen, wat leidt tot een antwoord op onderzoeksvraag 4 (deelstudie 3).

In hoofdstuk 6 worden de verschillende deelonderzoeken met elkaar verbonden en onderzoeksvraag 5 beantwoord. Het hoofdstuk sluit af met een beschrijving van implicaties voor de praktijk.

2 Selectie of zelfselectie: een literatuurverkenning

2.1 De beperkte mogelijkheden tot selecteren in het hoger onderwijs

Met selectie in het hoger onderwijs kunnen (al of niet gelijktijdig) verschillende doelen beoogd worden (zie bijvoorbeeld Klassen et al., 2017; Jürgens & Van Gessel, 2010):

- *selecting in*, als het aantal kandidaten meer is dan het aantal beschikbare plaatsen. Vaak wordt hier gekozen voor een aanpak waarbij de 'beste kandidaten' worden toegelaten.
- *selecting out*, met als doel om kandidaten te weren die niet geschikt zijn voor de opleiding of het beroep. Hier worden de 'slechtste kandidaten' afgewezen.
- *matching*, met als doel voor opleiding en student om goed zicht te krijgen op de mate waarin verwachtingen van opleiding en student bij elkaar passen en op de aandachtspunten bij de verdere ontwikkeling.
- *boeien en binden*, waarbij de intake de start is van een traject van studieloopbaanbegeleiding dat er op gericht is om optimale condities te creëren voor een succesvolle studieloopbaan.

Selectie in het hoger onderwijs is alleen toegestaan voor opleidingen waar het aantal aanmeldingen groter is dan het aantal (stage)plaatsen. Voor de lerarenopleidingen is dat alleen van toepassing voor tweedegraadsopleidingen Engels en, in mindere mate, geschiedenis. Enkele tweedegraadsopleidingen Engels hebben van 2014 t/m 2016 een numerus fixus gehanteerd. De invoering van de numerus fixus had vanaf de start in 2014 een dermate sterke daling van het aantal aanmeldingen tot gevolg dat alle studenten die deelnamen aan de selectie automatisch geplaatst werden. Omdat het gewenste quotum zelfs daarmee niet behaald werd, plaatste DUO alsnog ook late aanmelders, studenten die niet aan de selectieprocedure hadden deelgenomen. Het uiteindelijke effect van de fixus was vooral kwantitatief, een reductie van de instroom als gevolg van het proces van *zelfselectie* bij studenten, een proces dat volledig plaatsvond buiten de invloedssfeer van de opleiding.

Sinds 2017 is de regelgeving m.b.t. de toelating tot opleidingen met een numerus fixus in het hoger onderwijs veranderd. De centrale loting is afgeschaft en alleen decentrale selectie op basis van ten minste twee kwalitatieve criteria is nog toegestaan. Vanaf 2017 vult DUO het aantal geplaatste studenten niet meer aan tot het gewenste quotum d.m.v. loting. Opleidingen vreesden daardoor het gewenste quotum niet meer te behalen en stopten met de numerus fixus. Sinds 2017 is er geen enkele lerarenopleiding die nog een fixus hanteert en studenten selecteert.

De toelating tot het hoger onderwijs is geregeld in de Wet Kwaliteit in verscheidenheid (2013). Deze wet beoogt middels een aantal maatregelen verbetering te brengen in het proces van studiekeuze en studiekeuzevoorlichting. Eén van de maatregelen van de wet is het vervroegen van de verplichte uiterlijke inschrijfdatum naar 1

mei, zodat student en opleiding meer tijd hebben voor het studie-keuzeproces. De wet legt bovendien het recht van alle bachelorstudenten op een studiekeuzecheck en een bijpassend (maar niet-bindend) studiekeuzeadvies vast. Het is vervolgens aan de instelling te bepalen of deelname aan de studiekeuzecheck voor een student al dan niet verplicht is. De uiteindelijke beslissing zich al dan niet in te schrijven en het studieadvies al dan niet op te volgen ligt bij de student. Het gaat hier dus om een proces van *zelfselectie*.

Met het beëindigen van de experimenten met numerus fixus kunnen lerarenopleidingen dus geen studenten meer selecteren; hun mogelijkheden zijn beperkt tot 'matching' en 'boeien en binden' (Klassen e.a. 2017). De uiteindelijke beslissing ligt bij de student en dus speelt zelfselectie een belangrijke rol. Zelfselectie is het proces waarbij een individu een besluit neemt over een mogelijke studiekeuze. Dit besluit kan op allerlei momenten in het studie-keuzetraject (vóór, tijdens of na de intakeprocedure) plaatsvinden.

De focus in het studiekeuzeproces verschuift dus van selectie naar zelfselectie. De vraag is hoe en wanneer een opleiding dat proces van zelfselectie kan beïnvloeden en studenten daarbij kan ondersteunen.

Daarmee gaat het dus niet zozeer om de vraag welke doelen, criteria en instrumenten de lerarenopleidingen tijdens de intakeprocedure hanteren (onderzoeksvraag 1), het gaat ook om de vraag of en op welke wijze deze doelen, criteria en instrumenten het zelfselectieproces van de student ondersteunen. Dat roept twee vragen op:

- Hoe verloopt het studiekeuzeproces van de student?
- Welke informatie heeft de student nodig om een goede studiekeuze te kunnen maken?

Deze vragen worden in de volgende paragraaf uitgewerkt. Met de resultaten geven we een interpretatiekader voor onderzoeksvraag 1 (Welke doelen, criteria en instrumenten hanteren lerarenopleidingen tijdens de intakeprocedure?).

2.2 Het studiekeuzeprocés nader bekeken

2.2.1 Het studiekeuzeprocés en identiteitsontwikkeling

Voor de jonge kiezer (16-18 jaar) is studiekeuze een proces en niet één aanwijsbaar moment dat plaatsvindt aan het einde van de middelbare school (Luken, 2009). Al tijdens het voortgezet onderwijs en mbo start de studiekeuze met een proces van verkenning en exploratie. Valkuil is dat de procedure impliciet uitgaat van het beeld dat *"slechts één oplossing van een keuzeprobleem goed is. Mensen kunnen zich in allerlei verschillende richtingen succesvol ontwikkelen. Mensen kunnen ook in allerlei verschillende richtingen mislukken en een opleiding, beroep of functie kan zeer verschillende typen jongeren laten slagen of zakken"* (Luken, 2009, p.49).

Het studiekeuzeprocés kan gezien worden als een onderdeel van het proces van identiteitsontwikkeling van jongeren (Holmegaard, Ulriksen, & Møller Madsen, 2014), een langdurig proces dat doorloopt ook na de start van de gekozen opleiding. Het gaat daarbij niet alleen om het uitzoeken wat interessant en leuk lijkt, maar vooral ook om het definiëren wie je bent en wie je wilt worden. Het is een narratief dat steeds weer bijgesteld wordt. Daarmee is de studiekeuze dus ook een proces van identiteitskeuze.

Jongeren kunnen op verschillende manieren met identiteitskeuzes omgaan. Marcia onderscheidt in haar statussenmodel (in Slijper,

2017) twee processen: het proces van exploratie en het proces van commitmentvorming. Gedurende een periode van exploratie houdt een individu zich bezig met zelfonderzoek, waarbij hij/zij actief experimenteert met verschillende rollen, waarden en overtuigingen, verschillende alternatieven tegenover elkaar afweegt en actief op zoek is naar een eigen referentiekader. Bij commitmentvorming gaat het om het proces waarin jongeren zich expliciet verbinden aan concrete waarden en normen die tot uitdrukking komen in identiteitsgebonden keuzes.

Meens, Bakx, Klimstra en Denissen (2018) vonden dat een diepgaande exploratie van studiekeuzes in het voortgezet onderwijs de kans op uitval in het hoger onderwijs verminderde (hoewel de gerapporteerde effectgrootte klein was). Germeijs en Verschueren (2007) ontdekten dat middelbare scholieren die toekomstige studiekeuzeopties diepgaander exploreerden, zich meer committeerden aan hun definitieve studiekeuze. En dat scholieren die zich gecommiteerd hadden aan hun studiekeuze ook meer kans hadden om daadwerkelijk aan dat studieprogramma deel te nemen en daar succesvol te zijn. Bovendien hadden middelbare scholieren die hun eigen interesses diepgaander onderzochten, meer kans op succes.

Op basis van de aan- of afwezigheid van ieder van deze processen onderscheidt Marcia vier identiteitsstatussen (zie Figuur 2.1).

Figuur 2.1 Vier statussen in het proces van identiteitsontwikkeling.

	Exploration: high	Exploration: low
Commitment: high	Achievement	Foreclosure
Commitment: low	Moratorium	Diffusion

Verondersteld kan worden dat als een studiekeuze wordt gemaakt, dergelijke processen impliciet plaatsvinden en dergelijke statussen ook van toepassing zijn. Studenten in een 'diffusion' status hebben (nog) geen of weinig belangstelling voor identiteitskeuzes, hebben geen bindingen en zijn niet bezig met het exploreren van alternatieven. Zij kiezen uiteindelijk bijvoorbeeld voor een opleiding 'waar je altijd wel wat aan hebt'. Dit wordt beschouwd als de 'laagste' vorm van identiteitsontwikkeling. Studenten in het kwadrant 'foreclosure' lijken een heel vastbesloten keuze gemaakt te hebben en zich verbonden te hebben met waarden en normen, maar dit zijn de waarden en normen van anderen. Zij hebben het exploreerproces vroegtijdig afgesloten, niet alle mogelijkheden verkend en geen eigen referentiekader ontwikkeld. Zij hebben vaak een abstract en onbereflecteerd beroepsbeeld waardoor de opleiding later tegen kan vallen. Een voorbeeld is een student die al vanaf de basisschool juf wil worden. Studenten met een 'moratorium' status bevinden zich nog in een proces van exploratie en zijn nog geen duidelijke bindingen aangegaan. Vaak zie je dat deze studenten blijven steken in de exploratiefase en de een na de andere opleiding verkennen. Een student in het kwadrant 'achievement' ten slotte is bereid en in staat eigen keuzes te maken vanuit een hechte identiteit (Slijper, 2017; Meijers, Kuijpers, & Winters, 2010).

Volgens Verhoeven, Poorthuis en Volman (2019) kunnen middelbare scholen de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen op drie manieren ondersteunen. Ten eerste kunnen ze verkenning (*breedte-exploratie*) stimuleren door leerlingen nieuwe leerervaringen aan te bieden waarin ze nieuwe rollen, interesses, talenten en identiteitsposities kunnen ontdekken.

Identiteitsposities zijn sociale rollen die mensen innemen, zoals creatief zijn, coöperatief zijn of een 'wetenschapper' zijn. Dit is

vooral van belang voor jongeren in de 'foreclosure' en 'diffusion' fase. Vervolgens kunnen scholen *diepte-exploratie* bevorderen door leerlingen te stimuleren die rollen waar ze affiniteit mee hebben verder te onderzoeken. Ten derde kunnen scholen *reflectieve verkenning* bevorderen door studenten uit te dagen om na te denken over hun eigen identiteit in relatie tot hun eerder ontdekte interesses, talenten, gedachten en gevoelens. Leraren kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld literatuur laten lezen (Choi, 2009) of poëzie (Sinai, Kaplan, & Flum, 2012) om hen te laten nadenken over hun eigen identiteit.

Alleen van jongeren in de achievement-fase kan verwacht worden dat zij een beargumenteerde en bereflecteerde keuze maken. Jongeren waarbij sprake is van 'foreclosure' laten zich maar beperkt weerhouden van een keuze en hebben de neiging ongunstige adviezen te bagatelliseren of neutraliseren (Mayr, Müller, & Nieskens, 2016). Negatieve adviezen worden voor het grootste deel niet opgevolgd (Warps, Nooij, Muskens, Kurver, & Van den Broek, 2017). Zodra deze jongeren hun beroepskeuze gemaakt hebben, zich hebben ingeschreven bij een opleiding en dat in hun sociale omgeving verteld hebben, wordt alle informatie die niet strookt met de gemaakte keuze cognitief zo geïnterpreteerd dat die keuze niet ter discussie staat, maar eerder bevestigd wordt (Weyand, 2012).

Een individu maakt keuzes die voor hem/haar het meest opleveren, niet alleen voor zichzelf, maar ook voor zijn/haar sociale netwerk (Akerlof & Kranton, 2010). Voor jongens kan een keuze voor de pabo sociaal gezien verlies opleveren ook al past de keuze bij de individuele voorkeuren. Datzelfde geldt voor studenten die uit een omgeving komen waar het beroep van leraar een lage status heeft.

2.2.2 Factoren die een rol spelen bij studiekeuze

In deze paragraaf bespreken we welke informatie aankomend studenten nodig hebben om een goede studiekeuze te maken.

Geschiktheid voor het hoger onderwijs

Traditioneel worden bij intakeprocedures in het hoger onderwijs cognitieve prestatietingen, zoals testcores en behaalde resultaten op de middelbare school (examencijfers of GPA (*Grade Point Average*)), gebruikt om de geschiktheid van potentiële studenten te voorspellen (Niessen & Meijer, 2017). Deze focus op cognitieve prestaties wordt ondersteund door substantieel bewijs dat cognitieve prestaties studiesucces in het hoger onderwijs voorspellen (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Informatie over hun kansen om succesvol te studeren aan de beoogde opleiding kan voor studenten een belangrijk hulpmiddel zijn in het zelfselectieproces. De zelfselectievraag die hierbij hoort: ‘Kan ik succesvol studeren?’

Geschiktheid voor de lerarenopleiding

Een focus op succeskans in het hoger onderwijs an sich is niet voldoende. Lesgeven is een complex beroep dat meer vereist dan goede academische prestaties. Succesvolle leraren moeten over een breed scala aan vaardigheden en persoonlijke kenmerken beschikken, zoals veerkracht, aanpassingsvermogen, organisatie- en planningsvaardigheden, empathie, communicatievaardigheden (Klassen et al., 2018), culturele gevoeligheid, zelfbewustzijn (Bowles, Hattie, Dinham, Scull, & Clinton, 2014) en zelfreflectievaardigheden (Davies et al., 2016). In lijn hiermee zijn verschillende selectiemodellen ontworpen die niet alleen cognitieve vaardigheden, maar ook niet-cognitieve vaardigheden en persoonlijke ervaring als selectiecriteria omvatten (Bowles et al., 2014; Klassen et al., 2017).

De niet-cognitieve vaardigheden van leraren zijn misschien zelfs belangrijker voor goede lerarenprestaties dan hun academische prestaties. Duckworth, Quinn en Seligman (2009) ontdekten bijvoorbeeld dat grit, levenstevredenheid en een optimistische verklarende stijl de prestaties van leraren voorspelden en D'Agostino en Powers (2009) toonden via een meta-analyse aan dat de testcores van leraren slechts zwak gerelateerd waren aan hun lesgeefprestaties. Bieri Buschor en Schuler Braunschweig (2018) beoordeelden de voorspellende validiteit van een competentie-gebaseerd intakeassessment gericht op communicatie, samenwerking, assertiviteit en motivatie voor onderwijzen en leren. De in het assessment gemeten competenties droegen significant bij aan de leerprestaties na één jaar, terwijl cognitieve vaardigheden, Duitse taalvaardigheden en wiskundevaardigheden niet significant bijdroegen aan de leerprestaties. Kunter et al. (2013) ontdekten dat de middelbare school GPA van wiskundeleraren slechts in geringe mate bijdroeg aan de prestaties en het plezier in wiskunde van hun leerlingen. De pedagogische en didactische vaardigheden (PCK) en het enthousiasme van docenten voor lesgeven droegen daarentegen significant bij aan de prestaties van hun leerlingen in de wiskunde.

Om het zelfselectieproces te ondersteunen is het daarom belangrijk dat aankomende studenten ook wordt gevraagd om na te denken over de vraag of ze over de juiste professionele vaardigheden beschikken die nodig zijn voor het beroep van leraar of die kunnen leren. De zelfselectievraag die hierbij hoort 'Kan ik succesvol zijn als leraar?'

Geschied voor de student als persoon

Tenslotte is het van belang dat aankomende studenten stilstaan bij de vraag of het gekozen beroep daadwerkelijk bij hen past. Daarbij

spelen waarden een belangrijke rol. Waarden zijn persoonskenmerken die stabiel zijn over tijd en context en die zich al op jonge leeftijd ontwikkelen (Verhoeven, Poorthuis, & Volman, 2017). Bardi e.a.(2014) onderzochten de rol van waarden in relatie tot studie- en beroepskeuze. Kernvraag daarbij was of er zelfselectie plaatsvond op basis van bestaande waarden (value based selfselection) of dat waarden veranderden naar aanleiding van een gemaakte keuze (value socialisation). Mensen blijken keuzes te maken die passen bij hun persoonlijke waarden waardoor deze waarden verder versterkt worden. Er is inderdaad toenemend bewijs dat studenten in dezelfde studies op elkaar lijken wat betreft persoonlijkheid en waardenoriëntatie (Porter & Umbach, 2006).

Thomas e.a. (2016) onderzochten of drie studentengroepen (lerarenopleiding, economie en social work) bij de start van hun studie verschilden in waardenoriëntaties voor twee voor sociale studies relevante waarden: onbevooroordeeld handelen en egalitaire waarden. Studenten economie scoorden significant lager voor beide waarden dan studenten van de lerarenopleiding en social work. Thomas e.a. (2016) constateerden ook dat de groep studenten social work veel homogener bleek te zijn wat betreft waardenoriëntatie dan de aankomend leraren. Ze concludeerden op basis daarvan dat zelfselectie in de lerarenopleiding niet altijd probleemloos lijkt te verlopen: er kiezen studenten voor het beroep van leraar met een niet-passende waardenoriëntatie. Dit zou verklaard kunnen worden uit het gegeven dat studenten aan lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs vanuit twee verschillende soorten motivatie kunnen kiezen voor de opleiding: vanuit een sociaal motief om bij te dragen aan de ontwikkeling van jongeren, of vanuit een intrinsieke interesse in het (school)vak.

Mensen kunnen altruïstische, intrinsieke of extrinsieke motieven hebben om leraar te worden (Balyer & Özcan 2014, Yüce et al. 2013, Bergmark et al. 2018, Thomson, Turner, & Nietfeld 2012, Kyriacou & Coulthard 2000). Altruïstische motieven komen voort uit een sociaal verlangen om een positieve impact te hebben op de samenleving en op het leven van jongeren. Intrinsieke motieven komen voort uit het werk zelf: lesgeven aan jonge mensen en een persoonlijke interesse in het onderwerp hebben. Deze motieven hangen nauw samen met persoonlijke waarden van kandidaten (Watt et al., 2012). Extrinsieke motieven zijn externe factoren, zoals salaris, werkzekerheid en lange vakanties. Deze externe motieven hebben een 'personal utility value' (Watt et al. 2012, Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012) en zijn niet zozeer geworteld in de werk zelf of de impact ervan op de samenleving. Er zijn aanwijzingen dat intrinsieke motieven verband houden met een gezonde, ambitieuze manier van omgaan met de eisen van een onderwijsfunctie (Reichl et al. 2014). Verschillende auteurs melden dat een sociale oriëntatie een belangrijke voorspeller is voor een succesvolle carrière als leraar. (Denzler & Wolter 2008, Watt et al. 2012, Kaub et al. 2016, Roloff Henoach et al. 2015). Dit geeft aan dat studenten met intrinsieke en altruïstische motieven meer kans hebben om de uitdagingen van het beroep van leraar aan te kunnen. Van studenten aan een lerarenopleiding is een focus op altruïstische en intrinsieke motieven daarom gewenst.

Dat betekent dat voor succesvolle zelfselectieprocessen het van belang is dat potentiële studenten inzicht hebben in hun eigen motieven- en waardenstructuur en deze vergelijken met de waarden die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar (Porter & Umbach 2006, Thomas et al. 2016). Bovendien zouden opleidingen in intakeprocedures met name studenten die een meer vakinhoudelijke interesse hebben moeten stimuleren om zich te

oriënteren op de sociaal-maatschappelijke kant van het beroep, in de hoop dat dat nog een bijdrage kan leveren aan het proces van zelfselectie.

2.3 Conclusie: drie sleutelvragen bij zelfselecties

In deze literatuurstudie hebben we het studiekeuzeprocess bekeken vanuit het perspectief van de student. Vanuit dit perspectief kan studiekeuze niet gedefinieerd worden als één aanwijsbaar moment aan het einde van de middelbare school, maar moet het gezien worden als een onderdeel van een longitudinaal proces van identiteitsvorming. Dat proces begint ergens in de middelbareschoolfase en loopt voor veel studenten ook door na de start van de vervolgopleiding. In de propedeusefase van het vervolgonderwijs is daarom blijvende aandacht nodig voor het proces van identiteitsontwikkeling.

Studenten zitten aan het eind van de middelbare school in verschillende fases van identiteitsontwikkeling en hebben daardoor uiteenlopende ondersteuningsbehoeften in het studiekeuzeprocess.

Voor alle aankomende studenten is het belangrijk om, om tot een goede keuze voor een beroep (i.e. van leraar) te komen, drie vragen te beantwoorden:

1. *Kan ik succesvol studeren?*

Beschik ik over juiste academische vaardigheden en houding die nodig zijn om succesvol te kunnen studeren in het hoger onderwijs? (Deze vraag is alleen relevant voor aankomende bachelorstudenten.)

2. *Kan ik een succesvolle leraar worden?*

Heb ik het potentieel om de professionele vaardigheden, nodig voor het beroep, te kunnen leren?

3. *Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?*

Past het leraarschap bij de persoon die ik ben en wil zijn en wat voor soort leraar wil ik dan worden? Welke waarden vind ik belangrijk en past dat bij het leraarschap?

Het kunnen formuleren van een bereflecteerd antwoord op die laatste vraag is onderdeel van het langdurige proces van identiteitsontwikkeling.

3 Doelen, criteria en instrumenten bij intakeprocedures

3.1 Inleiding

Deelstudie 1 richtte zich op de onderzoeksvraag welke doelen, criteria en instrumenten de lerarenopleidingen hanteren tijdens de intake- en selectieprocedure en de vraag hoe die procedure bijdraagt aan het beantwoorden van de drie sleutelvragen bij zelfselectie. Om deze vraag te beantwoorden, werd een kwalitatieve analyse uitgevoerd op de gehanteerde intake- en selectieprocedures en -instrumenten op basis van de methodiek van verklarende evaluatie. Deze deelstudie vormt tevens de basis voor deelstudies 2 en 3.

3.2 Methode

Deelnemers

In totaal deden er veertien opleidingen mee aan de deelstudie (zie Tabel 1.1), waarvan twaalf bacheloropleidingen en twee masteropleidingen. De bacheloropleidingen waren drie pabo's en negen tweedegraadsopleidingen (vijf Engels en vier geschiedenis). De masteropleidingen waren twee universitaire lerarenopleidingen (geschiedenis en biologie).

Procedure

In jaar 1 van het onderzoek zijn documentgegevens verzameld over de verschillende intakeprocedures van de betrokken opleidingen. Dit resulteerde in een overzicht van verschillende instrumenten en criteria die de opleidingen hanteerden in hun intake- of selectieprocedure. Daarop werden semigestructureerde groepsinterviews gevoerd met opleidingsmanagers, coördinatoren en docenten die betrokken waren bij de intake- of selectieprocedure. Tijdens deze interviews werd de inhoud van de intake- of selectieprocedure geverifieerd en werd gevraagd wat de aanleiding was voor de intake- of selectieprocedure. Ook werd gevraagd waarom voor de gehanteerde procedure was gekozen en welke effecten men hiervan verwachtte. De uitkomsten van deze interviews werden samengevat in een verslag dat naar de betreffende opleiding werd gestuurd ter controle.

In jaar 2 van het onderzoek werden opnieuw groepsinterviews uitgevoerd met de opleidingen, met uitzondering van de twee opgeheven lerarenopleidingen. Vooraf kregen de geïnterviewden een opleidingsrapportage toegestuurd, waarin het interviewverslag van het vorige interview stond. Tijdens het interview werd de intake- of selectieprocedure van het afgelopen geëvalueerd en werd gevraagd of de problemen die speelden inmiddels waren opgelost. Ook werd gevraagd of de procedure was gewijzigd. Verder werd gevraagd of de beoogde uitkomsten waren bereikt via de procedure.

In het tweede jaar stroomden er twee nieuwe opleidingen in het onderzoek in: lero Eng5 (tweedegraads Engels) en lero Gs3 (tweedegraads geschiedenis). Aanvankelijk was het de bedoeling om vanuit nieuwe instellingen controleopleidingen zonder

selectieprocedure te werven. Omdat echter geen van de opleidingen nog een numerus fixus hanteerde, kon er geen vergelijking meer worden gemaakt tussen selectie en geen selectie. In de praktijk hanteerden alle tweedegraadsopleidingen nu een matchingsprocedure met een niet-bindend studieadvies om zelfselectie te bevorderen. Hierdoor kon er ook geen vergelijking worden gemaakt tussen wel en geen matching. Daarom werd ervoor gekozen om twee nieuwe opleidingen uit te nodigen die beide een relatief lichte matchingsprocedure hanteerden.

In jaar 3 van het onderzoek werd een derde interviewronde uitgevoerd met de betrokken opleidingen. Opnieuw kregen de geïnterviewden vooraf een opleidingsrapportage opgestuurd. Dit keer stonden daar naast de interviewverslagen van het voorgaande jaar ook de eerste kwantitatieve bevindingen in vanuit de tweede deelstudie. De interviewprocedure was gelijk aan het voorgaande jaar, met als toevoegingen dat opleidingen ook werd gevraagd om duiding te geven aan de kwantitatieve resultaten. Tijdens deze ronde werd tevens theoretische kennis over zelfselectie gedeeld met de stakeholders, om na te gaan in hoeverre de opleidingen in hun intakeprocedures expliciet aandacht bestedden aan de drie sleutelvragen uit hoofdstuk 2, en om de kennisdisseminatie van het onderzoek te bevorderen.

Kennisdisseminatie werd ook bevorderd middels twee werkconferenties op de Hogeschool van Amsterdam eind 2016 en begin 2018. Deze werkconferenties werden georganiseerd om de tussentijdse resultaten van het onderzoek te presenteren aan de opleidingen die deelnamen aan het onderzoek. Na deze presentaties vonden er focusgroep-interviews plaats in de vorm van ronde tafelsessies met deelnemers vanuit respectievelijk de

pabo's, tweedegraadsopleidingen en ulo's. In de interviews werd hen gevraagd verklaringen te geven voor de gepresenteerde resultaten.

Analyses

Alle resultaten van de interviews op locatie en tijdens de werkconferenties werden doorlopend (na elke nieuwe interviewronde) geanalyseerd volgens de methodiek van verklarende evaluatie (Pater, Sligte, & Van Eck, 2012). Deze methodiek richt zich op de vraag hoe en waarom bepaalde interventies werken en welke ongewenste of onbedoelde effecten optreden. Een verklarende evaluatie heeft tot doel om in kaart te brengen hoe en onder welke omstandigheden bepaalde interventies werken en welke onderliggende mechanismes de interventies in gang zetten.

Op basis van de interviewresultaten werd een begin gemaakt met het vormgeven van CIMO-configuraties, waarbij CIMO staat voor *Context, Intervention, Mechanism* en *Outcome*. Het opstellen van CIMO-configuraties vraagt een interpretatie van de intake- en selectiedocumenten en de interviewresultaten door de onderzoekers. Om persoonlijke bias te vermijden is daarom gewerkt met drie onderzoekers die gezamenlijk de data interpreteerden en consensus zochten ten aanzien van de CIMO-configuraties.

Omdat de problemen die soortgelijke opleidingen aandroegen deels bleken te overlappen, werd qua context een onderscheid gemaakt tussen de context van de pabo's, die van de tweedegraadsopleidingen Engels en geschiedenis en die van de ulo's. Binnen die drie contexten werd in kaart gebracht welke problemen aanleiding gaven voor de intake en selectie, welke interventies opleidingen hanteerden om de problemen op te

lossen en tot welke uitkomsten die moest leiden. Ook werden de werkzame mechanismen beschreven om in kaart te brengen hoe de interventies de uitkomsten konden verklaren. Om de uitkomsten van de verklarende evaluatie te valideren, zijn ze op verschillende momenten besproken met afzonderlijke opleidingen (tijdens de tweede en derde interviewronde) en tijdens de werkconferenties. Die besprekkingsrondes leidden tot verdere aanscherping van de CIMO-configuraties.

In het laatste jaar van het onderzoek zijn ook de kwantitatieve resultaten van het onderzoek (zie hoofdstuk 4) meegenomen in de verklarende evaluatie, om tot een synthese te komen van de werkzame mechanismen binnen de contexten van de verschillende opleidingen. Voor een overzicht van de definitieve CIMO-configuraties wordt daarom verwezen naar hoofdstuk 6.

3.3 Resultaten

Hieronder worden de resultaten beschreven in termen van algemene bevindingen, problemen en interventies. De problemen die de bacheloropleidingen (pabo en tweedegraads) aandroegen bleken deels te overlappen. Een verklaring hiervoor is dat de pabo's en tweedegraadsopleidingen een gelijkaardige doelgroep hebben van 16 tot 18-jarige studenten, in tegenstelling tot de ulo's, die oudere studenten werven. Daarom zijn de problemen van de pabo's en tweedegraadsopleidingen deels samengenomen in de analyse en resultaten. De interventies die de opleidingen hanteerden bleken ingedeeld te kunnen worden in twee categorieën: oriëntatie op de studie ('Kan ik succesvol studeren?') en oriëntatie op de beroepspraktijk ('Kan ik een succesvolle leraar worden? Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?'). Deze

tweedeling wordt daarom ook gebruikt in de beschrijving van de interventies.

3.3.1 Algemene bevindingen

Uit de documentanalyse en interviews bleek dat de matchingsactiviteiten zich niet beperkten tot de intakeprocedure. Vóór de intake lieten opleidingen hun kandidaten zich al oriënteren via bijvoorbeeld online proefstuderen, meeloopdagen en open dagen op de opleiding. Tijdens deze oriënterende activiteiten kregen kandidaten soms het advies om een dag mee te lopen op een school. Sommige opleidingen (pabo3, lero Eng4 en lero Gs2) organiseerden ook voorlichtingsdagen op middelbare scholen. Na de matching, in het propedeusejaar, konden studenten zich verder oriënteren via bijvoorbeeld gesprekken met hun studieloopbaanbegeleider en meeloopdagen op scholen.

Wat verder opviel, was dat de mate van inspanning die studenten moesten leveren aanzienlijk verschilde tussen de opleidingen. Zo gaf pabo1 haar kandidaten de opdracht om zelf een afspraak voor een korte, tweedaagse meeloopstage te maken op een basisschool. Kandidaten moesten ook een motivatiefilmje van 2 minuten maken waarin ze duidelijk maakten wat hun motivatie was voor het beroep van leerkracht. Dit filmje moesten ze uploaden in het studie-informatiesysteem van de opleiding. Ter vergelijking liet lero Gs4 kandidaten alleen een studiekeuzevragenlijst invullen. Pabo1 gaf aan dat er in het eerste jaar dat zij een intakeprocedure hanteerde veel negatieve adviezen werden gegeven. In 2018 werden er echter bijna geen negatieve adviezen meer gegeven. Ook was de uitval in jaar 1 toen sterk verminderd. Pabo1 gaf aan dat dit kon liggen aan een combinatie van factoren. Niet alleen vroeg de intake veel inspanningsbereidheid van studenten, maar ook profileerde de opleiding zich als geen algemene, gewone pabo,

omdat ze vanaf het begin specialisatieroutes aanbod. Daarmee moesten studenten vanaf de start al een keuze maken voor een specifiek profiel, wat wellicht bijdroeg aan een intensievere exploratie en sterker commitment aan de opleidingskeuze. Ook bood de opleiding een extra diploma aan naast het pabo-diploma. Dat trok mogelijk betere studenten en sprak ouders van studenten aan. Deze combinatie van factoren zorgde er mogelijk voor dat de opleiding betere studenten aantrok die al wisten wat ze wilden en bereid waren een inspanning te leveren.

Verschillende lerarenopleidingen gaven aan dat studiesucces moeilijk te voorspellen was, omdat veel factoren hier invloed op hebben. Dit gold voor zowel de pabo's, de tweedegraads- als de eerstegraadsopleidingen. Zo was pabo3 van mening dat de invloed van hun matchingsprocedure beperkt was, omdat er van alles gebeurt in het leven van (jonge) studenten dat medebepalend is voor hun studiesucces. In hun ervaring was het vaak moeilijk te voorspellen welke studenten succesvol zijn. Persoonlijke factoren (zoals een zwangerschap, verhuizing, een nieuwe baan) spelen een grote rol. De opleiding probeerde de zelfselectie van hun kandidaten zo veel mogelijk te ondersteunen middels voorlichting in het voortgezet onderwijs, open dagen, meeloopdagen, gesprekken met het decanaat en voorscholing, zodat de juiste zelfselectie plaatsvond, maar gaf aan dat dit geen sluitende voorspeller was voor studiesucces.

Vertegenwoordigers vanuit de tweedegraads lerarenopleidingen geven aan dat kandidaten voor de tweedegraadsopleidingen Engels en geschiedenis vaak niet kiezen voor het beroep, maar voor het vak. Dit heeft effect op het commitment van studenten aan de opleiding en het toekomstige beroep. Daarnaast gaf lero Eng3 in 2017 aan dat er weliswaar minder uitval was dan vijf jaar geleden, maar dit kon ook liggen aan het nieuwe leenstelsel en

curriculumwijzigingen die ze hadden doorgevoerd sinds 2014. Door die curriculumwijzigingen telden toetsen nu zwaarder mee dan voorheen. De ervaring was dat studenten hierdoor harder werkten. Ulo Gs noemde dat het verbeteren van studiesucces geen aanleiding was voor het invoeren van een intakeprocedure. Hiervoor speelden te veel variabelen die een rol die studiesucces konden beïnvloeden.

3.3.2 Ervaren problemen binnen de bacheloropleidingen

De bacheloropleidingen gaven aan dat hun kandidaten relatief jong en onervaren zijn in het hoger onderwijs. Hun identiteit is nog sterk in ontwikkeling en niet alle kandidaten weten even goed wat ze willen worden. Een gevolg hiervan is een hoge uitval van studenten in het eerste studiejaar, omdat studenten er vaak pas tijdens de opleiding achter komen dat de opleiding toch niet bij hen past. Hun jonge leeftijd en prille identiteitsontwikkeling zijn een verklaring hiervoor. Een hieraan gerelateerde verklaring is dat ze zich slecht oriënteren op hun studiekeuze en het beroep van leraar.

De bacheloropleidingen merkten grote verschillen in de mate van identiteitsontwikkeling en motivatie voor de studiekeuze tussen kandidaten. Als mogelijke oplossing hiervoor droegen ze aan om meer maatwerk aan te bieden in de matchingprocedure, zoals een alternatieve matching voor kandidaten die eerst een andere opleiding hebben gedaan. De matching zou ook beter afgestemd kunnen worden op de mate waarin de kandidaat zich heeft georiënteerd op de lerarenopleiding en alternatieve studies. Daarnaast gaven sommige opleidingen aan dat het propedeusejaar ook een oriëntatiejaar is om bewustwording en zelfselectie verder te bevorderen en dat studieuitval in dat eerste jaar erbij hoort, omdat het onderdeel is van het proces van zelfselectie.

Zoals eerder werd geconstateerd in een landelijk onderzoek naar de studiekeuzecheck (Warps, Nooij, Muskens, Kurver, & Van den Broek, 2017), ervaren opleidingen dat kandidaten een negatief studiekeuzeadvies vaak negeerden. Uit het onderzoek van Warps et al. bleek dat studenten een negatief of kritisch studieadvies vaak onterecht vinden en naast zich neerleggen. De lerarenopleidingen in deze studie ervaren hetzelfde probleem. Een mogelijke oorzaak hiervoor die werd aangedragen, was dat kandidaten ten tijde van de matching niet meer open stonden voor alternatieve studiekeuzes. Zij moesten zich immers voor 1 mei aanmelden voor een opleiding. Een andere mogelijke oorzaak was dat het advies overtuigingskracht miste, wellicht omdat het niet door een leeftijdsgenoot, maar door een docent werd gegeven. Lero Eng5 liet leeftijdsgenoten (ouderejaars studenten) de adviezen geven, maar merkte dat sommige ouderejaars moeite hadden met inschatten of ze iemand een positief of negatief advies moesten geven.

De opleidingen droegen diverse manieren aan waarop ze dit probleem tegen konden gaan, zoals kandidaten vóór of tijdens de matching al wijzen op alternatieve studiekeuzes, de matching eerder in het jaar laten plaatsvinden, duidelijker feedback geven bij twijfels en kandidaten meer aanmoedigen te reflecteren op hun studie- en beroepskeuze. Nog een manier was om kandidaten met een negatief advies te adviseren een dag mee te lopen op een school.

Ten slotte speelde het probleem dat opleidingen geen goed beeld hadden van hun eerstejaars studenten bij aanvang van de studie. Door de intake kunnen zij eerder een beter beeld te krijgen van de capaciteiten, persoonlijkheid en motivatie van de kandidaten.

Hiermee kon de opleiding niet alleen een gericht studiekeuze-advies geven, maar ook later, bij de start van de studieloopbaanbegeleiding, direct inspelen op de ontwikkelbehoeftes van de student.

3.3.3 Specifieke problemen binnen de pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen

Specifiek binnen de pabo's speelde het probleem dat het instroomniveau van studenten te laag was. Pabo1 en pabo3 noemden dat ze het instroomniveau van studenten wilden verhogen. Verder gaf pabo1 aan dat de instroom van studenten in de opleiding weinig divers was, terwijl een diverse doelgroep wel een wens van de opleiding was.

Binnen de tweedegraadsopleidingen speelde bij de vier kortstondige numerus fixusopleidingen (lero Eng2, lero Eng3, lero Gs1 en lero Gs4) het probleem dat dat het aantal aanmeldingen jaar na jaar te hoog lag, waardoor er onvoldoende stageplekken konden worden aangeboden. Dit was voor hen de reden om een numerus fixus in te voeren. De invoering hiervan had een sterk zelfselectie-effect: lero Eng2, lero Eng3 en lero Gs1 rapporteerden dat de fixus niet werd gehaald. Na afschaffing van de fixus nam het aantal aanmeldingen echter weer toe bij deze opleidingen. De latere aanmelddeadline van 1 mei voor niet-fixusopleidingen zou hierin een rol kunnen spelen.

Een tweede probleem binnen de tweedegraadsopleidingen was dat kandidaten vaak andere motieven hadden dan het beroep van leraar. Lero Eng5 gaf bijvoorbeeld aan dat studenten die in het algemeen niet goed weten wat ze wilden vaak geschiedenis of Engels als schoolvak kiezen. Vaak willen studenten 'iets met Engels', maar vervolgens niets met het docentschap. Daar kwamen ze dan in de loop van het eerste jaar achter, wat voor een

hoge uitval zorgde. Dit probleem zou ook bij lerarenopleidingen van andere schoolvakken kunnen voorkomen, maar binnen dit onderzoek is daar geen informatie over beschikbaar. Lero Eng2 noemde dat sommige kandidaten alleen een propedeusediploma wilden halen om door te stromen naar de universiteit. De opleiding hielp studenten hiermee en deze uitval werd niet als zeer problematisch ervaren. Lero Eng2 gaf ook aan dat sommige kandidaten de aantrekkingskracht naar de stad mee lieten wegen in hun keuze voor de studie. Samengevat bleek dus dat kandidaten vaak andere motieven hadden dan leraar worden.

Interventies ter oriëntatie op de studie

Hieronder wordt beschreven welke interventies de opleidingen hanteerden om de hierboven genoemde problemen tegen te gaan. Tabel 3.1, 3.2 en 3.3 tonen de interventies van respectievelijk de pabo's, de tweedegraadsopleidingen en de ulo's. In deze tabellen wordt een onderscheid gemaakt tussen oriëntatie op het beroep en oriëntatie op de beroepspraktijk.

In Tabel 3.3 is te zien dat de ulo's hun intakeprocedures niet richtten op oriëntatie op studeren, maar alleen op oriëntatie op de beroepspraktijk. De reden hiervoor was dat hun kandidaten al genoeg ervaring met studeren hadden via hun vooropleidingen (een universitaire bacheloropleiding). De bacheloropleidingen richtten zich daarentegen sterk op confrontatie met de studie, vooral de tweedegraadsopleidingen. Een vergelijking tussen Tabel 3.1 en 3.2 suggereert dat de pabo's zich meer richtten op oriëntatie op het beroep dan de tweedegraadsopleidingen. Hieronder worden de gehanteerde instrumenten en methodes in meer detail uitgelegd.

Om kandidaten een beter beeld te geven van de studie, boden meerdere bacheloropleidingen kandidaten een studiekeuzetest aan: een gestandaardiseerde, online vragenlijst die de interesses en competenties van de kandidaat meet. Verschillende opleidingen gebruikten verschillende tests hiervoor, maar een gemene deler was dat de kandidaten automatisch gegenereerde feedback kregen op hun resultaten. Hierop kon de kandidaat reflecteren en beoordelen of de opleiding bij hem paste.

Daarnaast gebruikten de bacheloropleidingen meer contextspecifieke methodes en instrumenten die meer op de leest van opleiding zelf waren geschoeid. Een voorbeeld hiervan was een gesprek op de opleiding met ouderejaars studenten (zowel pabo2 als lero Gs3 implementeerden dit). Tijdens dit gesprek konden kandidaten vragen stellen aan ouderejaars om een beter beeld te krijgen van de studie en de studielast.

Ook gaven de bacheloropleidingen kandidaten diverse authentieke studieopdrachten waarmee zij zich een beeld van de studie(last) konden vormen. De inhoud van deze opdrachten hing sterk af van de context van de opleiding. Zo moesten pabo-kandidaten een rekentoets (of een taal- en een rekentoets) maken. Kandidaten voor tweedegraadsopleidingen Engels maakten onder andere een Engelse taaltoets en kandidaten voor tweedegraadsopleidingen geschiedenis een toets historisch redeneren (lero Gs1), of ze schreven een historisch betoog (lero Gs4).

Om het instroomniveau van studenten te verhogen, zijn op landelijk niveau verplichte entreetoetsen voor de pabo ingevoerd. Deze toetsen vergen inspanningsbereidheid van de kandidaat en kunnen zodoende ook tot zelfselectie leiden. Door deze entreetoetsen beginnen kandidaten zich eerder te oriënteren op de

opleiding. Daarnaast hebben pabo1 en pabo2 opleidingstrajecten ontwikkeld die de student meer uitdaging bieden (excellentietrajecten, vwo-routes en Academische Pabo). Pabo1 en pabo3 gaven aan dat zowel de landelijke toelatingstoetsen als het verhoogde reken- en taalniveau in het middelbaar onderwijs het instroomniveau van studenten hadden verbeterd.

Oriëntatie op de beroepspraktijk

Binnen de bacheloropleidingen focusten vooral de pabo's op oriëntatie op de beroepspraktijk. Pabo2 organiseerde bijvoorbeeld workshops over presentatietechnieken en de stages in de opleiding. Pabo3 liet kandidaten discussiëren over het beeld dat ze hadden van het beroep van leraar. Zoals eerdergenoemd liet pabo1 kandidaten zelf een ministage organiseren om twee dagen mee te lopen op een basisschool. Daarna maakten ze een motivatiefilmpje waarin ze hun motivatie voor het beroep uitlegden. Ook de tweedegraadsopleidingen richtten hun matchingsprocedures deels in op beroepsoriëntatie, hetzij in mindere mate dan de pabo's. Lero Eng2 en lero Eng3 lieten studenten een filmpje maken waarin ze zichzelf presenteerden in het Engels. Hiermee kregen docenten een beter beeld van de Engelse taalvaardigheid en de presentatievaardigheden van de kandidaat.

Mede om een meer diverse studentenpopulatie aan te trekken, liet pabo1 docenten met diverse achtergronden voorlichting geven op open dagen van het specialisatietraject 'Wereldklas.' Hiermee zorgden ze voor diverse rolmodellen in de hoop een meer diverse populatie aan te rekken. Na de matching en toelating op de opleiding kozen studenten aan de start van de opleiding al een specialisatietraject, zoals Sport, Kunst of Wereldklas. De matching werd zo gebruikt om de juiste student meteen op de juiste plek te krijgen en meer commitment van studenten te vragen. Pabo1 gaf

aan dat deze specialisaties voor een meer heterogene instroom zorgden. Een positief neveneffect was dat studenten vanaf de start van de opleiding meer binding kregen met de studentengroep waartoe ze behoorden en de opleiding die ze gekozen hadden.

3.3.4 De universitaire lerarenopleidingen

De masteropleidingen focusten alleen op beroepscompetenties en niet op kennis en studievaardigheden, omdat hun kandidaten al genoeg studeerervaring hadden. De intakeprocedures legden daarom veel nadruk op empathische, organisatorische, interpersoonlijke en pedagogisch-didactische vaardigheden en weinig nadruk op vakinhoudelijke aspecten. Kandidaten konden deze vaardigheden tonen in bijvoorbeeld groepsopdrachten, waarin ze samen moesten werken aan een lesplan of poster. Hierna moesten ze feedback geven op elkaars samenwerking. Ook bekeken de kandidaten video-opnames van authentieke lessituaties. Deze situaties moesten zij inschatten en beoordelen, al dan niet vanuit zowel het perspectief van de docent als dat van de student. Hiermee kreeg de opleiding inzicht in de empathische vermogens van de kandidaat.

3.4 Discussie en conclusies

De onderzoeksvraag van deelstudie 1 was welke doelen, criteria en instrumenten de lerarenopleidingen hanteren tijdens de intakeprocedure. Over het algemeen deelden de opleidingen vier aan elkaar gerelateerde doelen met elkaar: (1) de juiste student op de juiste plek krijgen; (2) de instroom van ongeschikte studenten tegengaan; (3) de hoge studieuitval tegengaan en (4) informatie verzamelen over kandidaten voor eventuele latere studieloopbaanbegeleiding. De ulo's en bepaalde lero's deelden daarnaast een vijfde doel: het limiteren van instroom vanwege een

beperkt aantal stageplaatsen. Een probleem dat alle opleidingen hierbij ervaarden, was dat negatieve studieadviezen genegeerd werden.

Het eerste doel werd nagestreefd door kandidaten tijdens de intakeprocedure opdrachten te laten uitvoeren waarmee ze zich oriënteerden op de studie en de beroepspraktijk. Hierbij leken de pabo's meer te focussen op oriëntatie op de beroepspraktijk dan de tweedegraadsopleidingen. Dit kan verklaard worden door het feit dat de pabo's niet specifiek voor een schoolvak opleiden en door het feit dat er naast de intakeprocedures ook nog landelijke toelatingstoetsen waren. De tweedegraadsopleidingen hebben veel studieopdrachten en toetsen over domein-specifieke kennis en vakdidactiek in hun intakeprocedures opgenomen. Via deze opdrachten kregen kandidaten een indruk van de studie, maar nog niet van de beroepspraktijk. De pabo's richtten zich meer op kennismaking met de beroepspraktijk, in verschillende gradaties. Pabo1 gaf de opdracht mee te lopen op een basisschool, terwijl pabo2 bijvoorbeeld workshops gaf over de stages in de opleiding en presentatievaardigheden. De masteropleidingen richtten zich puur op de beroepspraktijk, omdat hun kandidaten al genoeg studeerervaring hadden.

Hoewel de opleidingen aangaven dat studiesucces lastig te voorspellen was, leek pabo1 een goede formule gevonden te hebben om het tweede en derde doel te bereiken. Het niveau van hun studenten was naar eigen zeggen toegenomen sinds de introductie van hun intakeprocedure en de studieuitval in jaar 1 was sterk gereduceerd. Een combinatie van een intensieve intakeprocedure, die kandidaten confronteerde met zowel de beroepspraktijk als cognitieve eisen van de studie, een duidelijke

profilering van de opleiding en het direct instromen in specialisatietrajecten leidde mogelijk tot dit succes.

Het vierde doel werd in feite al bereikt door het invoeren van een intakeprocedure, omdat de opleidingen hierdoor in een vroeger stadium meer gegevens over hun studenten kregen. Hierdoor zou studieloopbaanbegeleiding effectiever moeten worden, omdat studieloopbaanbegeleiders eerder in kunnen spelen op specifieke ontwikkelbehoeftes van studenten. Effectieve studieloopbaanbegeleiding kan echter betekenen dat een student geholpen wordt zich te oriënteren op een ander carrièreperspectief en zodoende doorstroomt naar een andere opleiding. In dat geval leidt de studieloopbaanbegeleiding niet tot lagere uitval, maar de student zelf zal waarschijnlijk wel meer studiesucces ervaren.

De tweedegraadsopleidingen die kampten met de stageproblematiek probeerden het vijfde doel voornamelijk te bereiken door een numerus fixus in te voeren, maar schaften deze fixus al snel weer af. Zonder de fixus leek de hoge instroom echter moeilijk aan banden te leggen: het aantal aanmeldingen nam naar eigen zeggen weer toe nadat de numerus fixus werd afgeschaft, terwijl de intakeprocedures niet tot nauwelijks wijzigden. Wellicht dwong de numerus fixus kandidaten juist om zich eerder te oriënteren op de opleiding, net als de verplichte toelatingstoetsen van de pabo's. Vroegere deadlines sluiten mogelijk een groep studenten uit zich nog onvoldoende georiënteerd heeft op de vervolgstudie.

Hoewel de opleidingen diverse manieren aandroegen om het negeren van negatieve studiekeuzeadviezen tegen te gaan, leken ze hier nog geen eenduidige, effectieve oplossing voor te hebben gevonden. Pabo1 en lero Eng2 pasten een relatief zware

matchingsprocedure toe die veel inspanning van de student eiste. Dit zou moeten leiden tot zelfselectie van gemotiveerde, volhardende studenten. Als deze hypothese klopt, dan zou de uitval in jaar 1 relatief laag moeten zijn voor die opleidingen. Hoewel dit niet zichtbaar wordt in de kwantitatieve analyse van hoofdstuk 4, is dit element wel door verschillende geïnterviewden benadrukt en sluit het aan bij de theoretische noties rond zelfselectie.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat alle lerarenopleidingen kandidaten hielpen in hun studiekeuzeproces via hun intakeprocedures. De manieren waarop zij dit doen verschilden echter per opleiding. De ulo's in deze studie focusten sterk op beroepscompetenties, terwijl de tweedegraadsopleidingen juist meer focusten op de studie. De pabo's leken meer een combinatie van studie en beroep aan te bieden in hun intakeprocedures. Een intensieve intakeprocedure met zowel studie- als beroepsgerelateerde opdrachten is mogelijk effectief in het bevorderen van zelfselectie en het verhogen van studiesucces. Ook kunnen vroegtijdige specialisatietrajecten zelfselectie en studiesucces mogelijk bevorderen. Idealiter worden kandidaten niet slechts op één moment ondersteund in hun keuzeproces, in een reeks van verbredende en verdiepende ervaringen met het beroep en de studie.

Tabel 3.1 Overzicht van de matchingsprocedures van de pabo's

Opleiding	Oriëntatie op de studie	Oriëntatie op de beroepspraktijk
Pabo1	Rekentoets (16-17 en 18-19) Taaltoets (16-17) Individuele gesprekken met kandidaten die laag scoren op de taal- en rekentoets	Zelf georganiseerde, tweedaagse meeloopstage op een basisschool Motivatief voor het beroep uitleggen in een videopresentatie Individuele gesprekken met docenten van de specialisatietrajecten Direct kiezen voor een specialisatietraject
Pabo2	Rekentoets (16-17) Taaltoets (18-19) Engels toets (16-17 en 17-18) NOA-assessment (alle jaren; diverse onderdelen) Vraag- en antwoordsessie met ouderejaars studenten	Workshop over de stages in de opleiding Workshop over presentatievaardigheden Presentatie voorbereiden en geven aan een studieloopbaanbegeleider
Pabo3	Rekentoets (alle jaren) LEMO-test (alle jaren; diverse onderdelen)	Groepsgesprek over beeld van het beroep en motivatie om les te geven

Tabel 3.2 Overzicht van de matchingsprocedures van de tweedegraadsopleidingen

Opleiding	Oriëntatie op de studie	Oriëntatie op de beroepspraktijk
Lero Eng1*	NOA-assessment (II) Toets Use of English (II) Toets Reading (II) Artikelen over vakdidactiek Engels	Motivatiefbrief (II)
Lero Eng2	Toets Use of English Toets Vakdidactiek Toets Reading Artikelen, weblecture en college over vakdidactiek Engels	Videopresentatie in het Engels
Lero Eng3	Toets Engelse taalvaardigheid	Videopresentatie in het Engels CV en aanbevelingsbrief
Lero Eng4	Studiekeuzetest Toets Vakdidactiek (16-17) Cambridge Examen (16-17)	Videopresentatie in het Engels (16-17) Motivatiefbrief en CV (16-17)

	Toets Use of English (17-18 en 18-19) Toets Reading (17-18 en 18-19)	
Lero Eng5	Listening (16-17) Reading & Use (16-17) Vocabulary (16-17) Toets Engelse taalvaardigheid (GI) Artikelen uit het studieprogramma	
Lero Gs1	Studiekeuzetest (II) Artikelen uit het studieprogramma Toets historisch redeneren (16-17 en 17-18)	Aanbevelingsbrief (II)
Lero Gs2	Studiekeuzetest (II) Reacties op inhoudelijke stellingen (17-18)	
Lero Gs3	Studiekeuzetest (II, alleen bij twijfelgevallen) Vraag- en antwoordsessie met ouderejaars studenten	
Lero Gs4*	NOA-assessment (II) Betoog schrijven (II)	Motivatiefbrief (II)

* Opgeheven na 2016

II = gekoppeld aan een individueel interview met de kandidaat

GI = gekoppeld aan een groepsinterview met meerdere kandidaten

Tabel 3.3 Overzicht van de matchingsprocedures van de eerstegraadsopleidingen

Opleiding	Oriëntatie op de beroepspraktijk
Ulo Gs	<ul style="list-style-type: none"> • Motivatie voor het beroep presenteren aan andere kandidaten • In een groepje een lesplan ontwerpen, presenteren aan andere kandidaten en elkaar feedback geven op de samenwerking en het lesplan; ook feedback geven op de eigen kwaliteiten van docent • Video-opnames van authentieke lessituaties observeren en beoordelen vanuit het perspectief van de docent en het perspectief van de student; feedback formuleren voor de docent
Ulo Bio	<ul style="list-style-type: none"> • In kleine groepjes authentieke lessituaties observeren en beoordelen • In kleine groepjes een poster maken, elkaars en de eigen docentrol identificeren en feedback geven op die docentrol • Video-opnames van authentieke lessituaties observeren en beoordelen • Individueel gesprek met de kandidaat

4 Voorspellende waarde van intakes; kwantitatieve analyses

4.1 Inleiding

Deelstudie 2 richt zich door middel van kwantitatieve analyses op de voorspellende waarde van intakes bij lerarenopleidingen. Van 2016 tot en met 2019 zijn bij de deelnemende opleidingen verschillende data verzameld, die op persoonsniveau aan elkaar gekoppeld zijn. Het samengestelde databestand ligt ten grondslag aan alle analyses in dit hoofdstuk.

Daarbij lag de nadruk op de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke intakeonderdelen zorgen voor zelfselectie in opleidingen?
 - a. Welke intakeonderdelen zijn belangrijk in het niet-bindende advies om wel of niet met de opleiding te starten?
 - b. Welke studentkenmerken hangen samen met een positief dan wel een negatief advies?
 - c. Welke invloed heeft het niet-bindende advies op de keuze om wel of niet met de opleiding te starten?

2. Welke intakeonderdelen zijn voorspellend ten aanzien van studiesucces?
3. In hoeverre draagt deelname aan de intake bij aan de motivatie en inzet van studenten?

4.2 Data en methoden

4.2.1 Data

Dit onderzoek koppelt per student gegevens uit verschillende gegevensbronnen met elkaar, op basis van het studentnummer. Het gaat om drie verschillende gegevensbronnen:

- **Beoordelingen op onderdelen van de intake.** Opleidingen is gevraagd door te geven hoe studenten scoorden op de verschillende intakeonderdelen en wat het algemene advies is geweest dat uit de intake volgde. De meeste intakes waren in het voorjaar. Voor het uitvragen van de beoordelingen is bewust gewacht tot het voorjaar één jaar later, omdat op dat moment van deelnemers aan de intake een studentnummer bekend is als ze aan de opleiding gestart zijn.
- **Enquête tijdens eerste maanden van de opleiding.** In het najaar van het eerste studiejaar zijn studenten via de opleidingen benaderd om een enquête in te vullen. De enquête bevatte enkele feitelijke vragen, waaronder de examencijfers van de student in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is elke student gevraagd naar overwegingen die een rol speelden bij hun studie- en instellingskeuze, naar hun ambitieniveau en naar hun inschatting van de eigen motivatie en bekwaamheid voor de opleiding en het lerarenberoep.
- **Studieresultaten in het eerste, tweede en derde studiejaar.** In het najaar van elk jaar is opleidingen gevraagd per student de beoordelingen en studiepunten op de verschillende vakken in het afgelopen studiejaar door te geven.

Door in alle drie bronnen het studentnummer uit te vragen, kunnen de gegevens per student aan elkaar gekoppeld worden. In totaal worden drie 'startcohorten' gevolgd: studenten die in 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019 aan de lerarenopleiding startten. Van het eerstgenoemde cohort zijn studieresultaten uit de eerste drie studie jaren bekend, van het cohort 2017-2018 studieresultaten uit de eerste twee studie jaren en van het cohort 2018-2019 alleen studieresultaten uit het eerste studiejaar.

Een aantal factoren met betrekking tot de dataverzameling zijn van belang voor de mate waarin onderzoeksvragen wel of niet beantwoord kunnen worden. Ze worden hieronder één voor één toegelicht:

- **Mate waarin opleidingen aandacht besteden aan intake.** De oorspronkelijke onderzoeksopzet was erop gericht de effecten van deelname aan een intake te onderzoeken door opleidingen met een (uitgebreide) intake- of selectieprocedure te vergelijken met vergelijkbare opleidingen zonder een intake (controle-opleidingen). Al tijdens het eerste onderzoeksjaar bleek dat alle opleidingen in meer of mindere mate aandacht besteden aan intake en matching van kandidaat-studenten.
- **Wijzigingen in deelnemende opleidingen.** Gedurende het onderzoek zijn drie opleidingen gestopt met het aanleveren van gegevens. Lero Eng1 is opgegaan in Lero Eng2, waardoor het cohort 2016-2017 het laatste cohort eerstejaars van Lero Eng1 was. Lero Eng3 en Lero Gs1 stapten in 2019 uit het onderzoek, waardoor er van die opleidingen geen informatie beschikbaar is over het cohort 2018-2019 en van de cohorten 2016-2017 en 2017-2018 geen studieresultaten bekend zijn in respectievelijk het derde en tweede studiejaar.

- **Eerstegraads lerarenopleidingen.** Vanwege lage studentenaantallen zijn de eerstegraads lerarenopleidingen in dit onderzoek niet meegenomen in de kwantitatieve analyses.
- **Mate waarin gegevens compleet zijn aangeleverd.** Er is tijdens het onderzoek een beroep gedaan op de opleidingen bij het uitzetten van de enquête onder startende studenten en het aanleveren van de administratieve gegevens. Opleidingen verschilden in de mate waarin ze daaraan konden of wilden voldoen. Voorbeelden hiervan:
 - In de ene opleiding vulden studenten de enquête klassikaal in, met over het algemeen een hoge respons tot gevolg. De andere opleiding stuurde een uitnodiging naar het studenten-emailadres, met meestal een lagere respons.
 - De ene opleiding leverde van iedere student studieresultaten aan. De andere opleiding leverde alleen studieresultaten aan van studenten die eerder de enquête voor startende studenten hadden ingevuld.
 - De ene opleiding leverde alle gevraagde informatie aan, inclusief het aantal studiepunten en informatie over studieuitval. De andere opleiding alleen beoordelingen op vakken tijdens de opleiding.
- **Verschillen in curricula.** Opleidingen verschillen (vanzelfsprekend) in de opbouw van de studie. Bij de ene opleiding is de leerstof met betrekking tot een vak als *pedagogiek* verwerkt in één of enkele vakken. Bij een andere, vergelijkbare, opleiding is het verwerkt als onderdeel van een module, waaronder ook andere vakken vallen. Vakken met dezelfde inhoud verschillen soms qua naam tussen opleidingen. De onderzoekers hebben geprobeerd hier uniformiteit in aan te brengen door samengestelde beoordelingen te maken van onderdelen die in meerdere

opleidingen terugkomen. Zo is de beoordeling 'Vakdidactiek' bij de ene opleiding het gemiddelde cijfer van de vakken 'Didactics' en 'Effectieve instructie' en bij de andere opleiding het gemiddelde cijfer van de vakken 'Vakdidactiek 1.1 tot en met 1.4'. Bij het toewijzen van vakken aan beoordelingen is door de onderzoekers met opleidingen overlegd over de inhoud van de vakken, vooral als dat niet duidelijk volgde uit de naam van het vak. Ook zijn voor deze exercitie studiegidsen geraadpleegd.

- **Verschillen in beoordelingssystematiek.** Over het algemeen worden studenten bij vakken beoordeeld met een cijfer van 1 tot en met 10. Bij sommige opleidingen en vakken krijgen studenten echter een beoordeling 'goed', 'voldoende' of 'onvoldoende'. Afhankelijk van het aantal mogelijkheden in deze schaal hebben de onderzoekers deze beoordeling omgeschaald naar een cijfer tussen 1 en 10. Dit om een vergelijking mogelijk te maken met studenten van vergelijkbare opleidingen. Bij drie verschillende beoordelingen is dat als volgt gedaan: goed=8, voldoende=6, onvoldoende=4. Bij vier verschillende beoordelingen is dat als volgt gedaan: uitmuntend=9,5, goed=8, voldoende=6,5, onvoldoende=5. Bij zes verschillende beoordelingen is dat als volgt gedaan: uitmuntend=10, zeer goed=9, goed=8, ruim voldoende=7, voldoende=6, onvoldoende=5.

Om de verschillen in curricula en beoordelingssystematiek te ondervangen was in het oorspronkelijke onderzoeksplan het gebruik van een instellingsonafhankelijk meetinstrument ten behoeve van beroepsvaardigheden opgenomen, op basis van het ICALT instrument. Vanuit de opleidingen werd echter aangegeven dat het inzetten van een apart observatie-instrument bij de stages – en de bijbehorende training van de stage-beoordelaars – een te grote inbreuk op de bestaande

curricula was en een te grote tijdsinvestering van stage-beoordelaars zou vragen. Om die reden hebben we moeten afzien van een instellingsonafhankelijk beoordelingsinstrument.

- **Verschillen in registratie studenten.** Opleidingen verschillen in de wijze waarop ze studenten registreren. Bijvoorbeeld bij studenten die in het eerste jaar uitvallen en een jaar later opnieuw beginnen aan de opleiding. Bij de ene opleiding krijgt een dergelijke student bij de tweede poging een nieuw studentnummer. Bij de andere opleiding behoudt een dergelijke student zijn oorspronkelijke studentnummer. De consequenties: een student waarvoor geen beoordelingen op intakeonderdelen bekend zijn kan zowel een student zijn die voor de tweede keer aan een opleiding begint als een student die simpelweg niet deelgenomen heeft aan de intake.

Bovenstaande punten hebben ertoe geleid dat niet van iedere deelnemende student alle mogelijke informatie bekend is. Desalniettemin is voor een groot aantal studenten een koppeling gemaakt.

Tabel 4.1 presenteert het aantal waarnemingen per opleiding, cohort en type koppeling. De kolom 'Overig' heeft betrekking op waarnemingen die niet koppelbaar waren, bijvoorbeeld omdat het studentnummer niet of verkeerd is ingevuld in de enquête, of omdat het studenten betreft die alleen hebben deelgenomen aan de intake en later niet gestart zijn aan de opleiding.

Tabel 4.1 Aantallen waarnemingen per opleiding, cohort en koppeling

	2016-2017						2017-2018						2018-2019		
	Intake + stud.res j1	Intake + stud.res. j1, j2	Intake + stud.res. j1, j2, j3	Intake + enq. + stud.res. j1	Intake + enq. + stud.res. j1, j2	Intake + enq. + stud.res. j1, j2, j3	Intake + stud.res j1	Intake + stud.res. j1, j2	Intake + enq. + stud.res. j1	Intake + enq. + stud.res. j1, j2	Intake + stud.res j1	Intake + enq. + stud.res. j1	Gebruikte respons	Overige respons	Totale respons
Pabo1	8	0	41	8	2	54	18	30	22	59	46	98	386	223	609
Pabo2	58	3	74	9	0	4	52	74	8	16	135	22	455	374	829
Pabo3	3	1	6	55	19	108	10	24	50	108	72	150	606	308	914
Lero Eng1	10	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	16	76	92
Lero Eng2	53	6	9	38	3	13	76	73	27	10	88	104	500	84	584
Lero Eng3	6	-	-	19	5	21	-	-	-	-	-	-	51	339	390
Lero Eng4	16	0	4	12	2	10	13	6	9	8	14	35	129	80	209
Lero Eng5	3	1	12	0	8	3	28	27	24	29	82	8	225	205	430
Lero Gs1	7	5	2	8	17	1	6	2	18	8	-	-	74	115	189
Lero Gs2	2	0	0	7	3	4	6	1	14	7	6	7	57	59	116
Lero Gs3	2	0	0	1	3	43	4	6	37	15	16	19	146	46	192
Totaal	168	16	148	163	62	261	213	243	209	260	459	443	2.645	1.909	4.554

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

4.2.2 Intake per opleiding

De opleidingen in dit onderzoek hanteren intakes om verschillende redenen. De intakes zijn daarom ook verschillend van samenstelling, met elk andere accenten. Sommige opleidingen baseren het algemene advies om wel of niet met de opleiding te starten op een meer subjectief oordeel op basis van intakegesprekken, andere opleidingen baseren het meer op toetsscores. Gedurende het onderzoek is opleidingen verzocht de beoordelingen op verschillende intakeonderdelen – voor zover er een score bekend is – door te geven. Tabel 4.2 geeft het resultaat van die gegevensverzameling.

Over het algemeen is het aantal intakeonderdelen waarvan voor iedere deelnemende student een beoordeling bekend is, beperkt. Uitzonderingen daarop zijn twee pabo-opleidingen, die uitgebreide online testen hebben afgenomen, waarvan de beoordelingen per student bekend zijn. Het NOA-assessment en de LEMO-test worden toegelicht in box 1.

Tabel 4.2 Overzicht intakeonderdelen waarvan beoordeling bekend is

Opleiding	Intakeonderdelen waarvan beoordeling bekend is	Algemeen advies?
Pabo1	Rekentoets (16-17 en 18-19) Taaltoets (16-17)	Ja
Pabo2	Rekentoets (16-17) Taaltoets (18-19) Engels toets (16-17 en 17-18) NOA-assessment (alle jaren; diverse onderdelen)	Ja
Pabo3	Rekentoets (alle jaren) LEMO-test (alle jaren; diverse onderdelen)	Ja
Lero Eng1	Toets Use of English (16-17) Toets Reading (16-17) Motivatiesprek (16-17)	Ja
Lero Eng2	Toets Use of English (alle jaren) Toets Vakdidactiek (alle jaren) Toets Reading (alle jaren)	Ja
Lero Eng3	Video, brief en CV (16-17) Punten totaal intake (16-17)	Nee
Lero Eng4	Toets Vakdidactiek (16-17) Video (16-17) Brief en CV (16-17) Cambridge Examen (16-17) Toets Use of English (17-18 en 18-19) Toets Reading (17-18 en 18-19)	Ja
Lero Eng5	Listening (16-17) Reading & Use (16-17) Vocabulary (16-17)	Ja
Lero Gs1	Historisch redeneren (16-17 en 17-18) Intakegesprek en SKC (16-17 en 17-18) Ranking (16-17)	Ja
Lero Gs2	Intakegesprek en SKC (17-18) Reacties op inhoudelijke stellingen (17-18)	Ja
Lero Gs3	-	Ja

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Box 1 NOA-assessment en LEMO-test

Twee pabo's in dit onderzoek nemen voor de intake een assessment af. Pabo2 het NOA-assessment en pabo3 de LEMO-test.

NOA-assessment

NOA ontwikkelt in samenwerking met de Vrije Universiteit trainingen, assessments en online testen, die geschikt zijn voor loopbaan- en selectieassessment. NOA heeft verschillende instrumenten ontwikkeld waarmee voor elke kandidaat op een vergelijkbare wijze een inzicht gegeven kan worden in de capaciteiten of competenties.

Een NOA-assessment heeft verschillende onderdelen, zoals een capaciteitentest, een persoonlijkheidstest, een competentietest en een motivatie en leerstijlentest. Die testen hebben op zichzelf weer diverse onderdelen en worden door de kandidaat-student online ingevuld.

LEMO-test

LEMO-testen meten de leercompetenties en motivatiekenmerken van kandidaat-studenten. Deze testen zijn ontwikkeld door Artesis Plantijn Hogeschool en de Universiteit Antwerpen. Ook de LEMO-test wordt online ingevuld door de kandidaat-student zelf. De LEMO-test brengt niet alleen de kwaliteit en kwantiteit van de leermotivatie in beeld, maar ook het zelfbeeld van de invuller. In de LEMO-test worden, in tegenstelling tot het NOA-assessment, geen vaardigheden gemeten.

De intakeonderdelen meten verschillende aspecten. Samen vormen ze de basis voor het intakeadvies. Sommige onderdelen zijn aan elkaar gerelateerd. Daarom zijn onderdelen hieronder verdeeld in zes categorieën op basis van hetgeen ze beogen te meten (Tabel 4.3). Intakeonderdelen in de categorie 'Competenties (I)' meten wat iemand kan, in de categorie 'Eigenschappen (II)' hoe iemand is, in de categorie 'Kennis (III)' hoe de student scoort op kennisonderdelen, in de categorie 'Motivatie (IV)' hoe het staat met de motivatie, in de categorie 'Studeren (V)' hoe iemand opereert als student en in de categorie 'Docentschap (VI)' hoe iemand gaat functioneren als docent. Het toekennen van

onderdelen aan categorieën is in samenspraak gedaan met de opleiding en meerdere onderzoekers binnen het consortium.

Tabel 4.3 Indeling intakeonderdelen naar categorieën

Categorie	Intakeonderdelen
I. Competenties	NOA Competenties, NOA Analyseren, NOA Contactgerichtheid, NOA Schriftelijk Communiceren, NOA Reflecteren, NOA Coachen, NOA Initiatief nemen, NOA Sturen van eigen ontwikkeling, NOA Nauwkeurigheid, NOA Plannen en organiseren, LEMO Relateren en structureren, LEMO Kritisch verwerken, LEMO Analyseren, LEMO Concreet verwerken
II. Eigenschappen	NOA Zekerheid/Vertrouwen, NOA Regels en ordelijkheid, NOA Zelfdiscipline, NOA Aanpassingsvermogen, NOA Zelfvertrouwen, NOA Initiatief, NOA Creativiteit, NOA Leergierigheid, NOA Vriendelijk en sociaal gedrag, LEMO Zelfeffectiviteit, LEMO Externe sturing, LEMO Memoriseren, LEMO Zelfsturing
III. Kennis	NOA Taal, NOA Reken, NOA Cijferreeksen, NOA Rekenvaardigheid, NOA Woordanalgieën, NOA Woordrelaties, Cambridge Examen, Toets Use of English, Toets Reading of English, Reading & Use, Listening, Resultaat rekentoets, Resultaat taaltoets, Resultaat Engelstoets
IV. Motivatie	NOA Motivatie, NOA Extrinsieke motivatie, NOA Intrinsieke motivatie, NOA Prestatiemotivatie, LEMO Demotivatie, Video, brief en CV, LEMO Willen studeren, LEMO Moeten studeren
V. Studeren	NOA Studiegerelateerde persoonskenmerken, NOA Inhoudsbeeld studie, NOA Tijdsbeeld studie, NOA Extravert studiegedrag, NOA Integer studiegedrag, LEMO Samen leren, LEMO Stuurloos leergedrag, Toets Vakdidactiek
VI. Docentschap	NOA Beroepsbeeld

Alleen de intakeonderdelen die verder onderzocht zijn, zijn ingedeeld. Sommige intakeonderdelen konden niet gemakkelijk vertaald worden naar een numerieke schaal, of hadden te weinig observaties voor verdere analyse.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019).

In eerdere hoofdstukken wordt verwezen naar drie sleutelvragen:

1. Kan ik succesvol studeren?
2. Kan ik een succesvolle leraar worden?
3. Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?

De zes categorieën uit Tabel 4.3 zijn (deels) te vertalen naar deze vragen. De categorieën 'Kennis (III)' en 'Studeren (V)' hebben vooral betrekking op de vraag 'kan ik succesvol studeren?'. De categorieën 'Competenties (I)' en 'Eigenschappen (II)' hebben betrekkingen op zowel succesvol studeren als een succesvolle leraar worden. De categorieën 'Motivatie (IV)' en 'Docentschap (VI)' hebben vooral betrekking op 'wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?', maar bevatten ook elementen met betrekking tot de vraag 'kan ik een succesvolle leraar worden?'.

4.2.3 Studieresultaten per opleiding

Gedurende het onderzoek hebben opleidingen de studieresultaten van de cohorten 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019 na afloop van ieder studiejaar doorgestuurd. De curricula van de opleidingen verschillen sterk. Naast de tussen opleidingen vergelijkbare studiesucces-indicatoren 'studiepunten' en 'studieuitval' zijn een groot aantal beoordelingen op verschillende vakken ontvangen. De onderzoekers hebben geprobeerd hierin uniformiteit aan te brengen door de vakbeoordelingen in te delen op thema. Uiteindelijk zijn de onderstaande vakken per opleiding overgebleven, uitgesplitst naar beroepsgerelateerde vakken en overige vakken (Tabel 4.4).

Tabel 4.4 Studieresultaten waarvan beoordeling bekend is

Opleiding	Beroepsgelateerde vakken	Overige vakken
Pabo1	Jaar 1, 2, 3: Pedagogiek, Stage Jaar 1: Vakdidactiek, Beroepsvaardigheden Jaar 2: Beroepsvaardigheden	Jaar 1: Taal, Rekenen, Geschiedenis Jaar 2: Taal, Rekenen, Engels Jaar 3: Taaltoets, Wiskundetoets
Pabo2	Jaar 1, 2, 3: Beroepsvaardigheden, Stage	Jaar 1, 2, 3: Taal, Rekenen, Jaar 1: Engels
Pabo3	Jaar 1, 2, 3: Stage Jaar 1: Onderwijskunde, Beroepsvaardigh. Jaar 2: Onderwijskunde Jaar 3: Pedagogiek	Jaar 1, 2, 3: Taal, Rekenen Jaar 1: Engels, Geschiedenis Jaar 2: Engels, Natuur/techniek
Lero Eng1	Jaar 1: Vakdidactiek, Pedagogiek, Stage	Jaar 1: Grammar, Phonetics, English skills, Literature
Lero Eng2	Jaar 1: Pedagogiek, Beroepsvaardigh., Stage Jaar 2: Vakdidactiek, Prof. vorm, Stage Jaar 3: Beroepsvaardigheden, Stage	Jaar 1, 2, 3: Literature, Linguistics Jaar 1: Writing, English skills, Phonetics Jaar 2: Writing, Kennis land en volk
Lero Eng3	Jaar 1, 2, 3: Vakdidactiek, Stage Jaar 2: Professionele vorming Jaar 3: Professionele vorming	Jaar 1: Kennis land en volk, Grammar, Literature, Phonetics Jaar 2: Grammar, Writing, Kennis land en volk Jaar 3: Literature
Lero Eng4	Jaar 1, 2, 3: Stage Jaar 1: Onderwijskunde, Vakdidactiek Jaar 2: Pedagogiek, Vakdidactiek	Jaar 1, 2, 3: Grammar, Writing, English skills, Phonetics Jaar 2: Linguistics Jaar 3: Kennis land en volk
Lero Eng5	Jaar 1, 2, 3: Onderwijskunde, Stage Jaar 1: Beroepsbeeld Jaar 2: Vakdidactiek, Beroepsvaardigheden Jaar 3: Vakdidactiek, Beroepsvaardigheden	Jaar 1: Kennis land en volk, Grammar, English skills, Phonetics Jaar 2: Writing, Literature, Linguistics Jaar 3: Grammar, Linguistics, Phonetics
Lero Gs1	Jaar 1: Vakdidactiek, Stage	Jaar 1: Historisch redeneren, Geschiedenis
Lero Gs2	Jaar 1, 2, 3: Stage Jaar 1: Vakdidactiek Jaar 2: Pedagogiek, Vakdidactiek, Prof. vorm.	Jaar 1, 2, 3: Geschiedenis, Historisch red. Jaar 1: Taal Jaar 2: Mens en maatschappij
Lero Gs3	Jaar 1, 2, 3: Onderwijskunde, Vakdidactiek, Stage	Jaar 1, 2, 3: Geschiedenis Jaar 3: Historisch redeneren

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

4.2.4 Methoden

Deze deelstudie maakt gebruik van verschillende correlatiestatistieken en regressieanalyses om de relaties onder de onderzoeksvragen bloot te leggen. De gegevensverzameling onder lerarenopleidingen heeft een dataset opgeleverd waarmee de intake van studenten in verband kan worden gebracht met deelname aan de opleiding, hun zelf gerapporteerde motivatie en perceptie van bekwaamheid en hun studieresultaten. De meeste analyses zijn verricht per type opleiding: pabo, tweedegraads Engels en tweedegraads Geschiedenis. Enkele analyses zijn gericht op het niveau van de specifieke opleiding: bijvoorbeeld pabo₁, pabo₂, etc. De analysemethoden worden hieronder per onderzoeksvraag beknopt besproken.

Welke intakeonderdelen zijn belangrijk in het niet-bindende advies om wel of niet met de opleiding te starten?

Voor deze vraag zetten we beoordelingen op intakeonderdelen af tegen het uiteindelijke intakeadvies. Door dit in een regressieanalyse te doen wordt de vraag beantwoord wat een verhoging van de beoordeling op een onderdeel doet met de kans op een positief intakeadvies. De te verklaren variabele is hier binair: een positief intakeadvies of een negatief intakeadvies. We schatten een *probit-regressie* om hiermee rekening te houden. Naast het directe verband tussen intakeonderdelen en het intakeadvies (univariaat) schatten we ook regressies waarin we corrigeren voor geslacht, leeftijd, vooropleiding, gemiddelde examencijfer (wiskunde, Engels en Nederlands) en het hoogst behaalde opleidingsniveau van ouders (multivariaat). Hiermee wordt gecorrigeerd voor de invloed die deze variabelen hebben op de relatie tussen het intakeonderdeel en het intakeadvies. Een voorbeeld: jongens blijken beter te scoren dan meisjes op het onderdeel NOA Rekenen. Maar jongens krijgen gemiddeld vaker

een negatief intakeadvies dan meisjes. Na controle voor geslacht is de relatie tussen NOA Rekenen en het algemene intakeadvies groter dan zonder correctie, en bovendien significant.

Welke studentkenmerken hangen samen met een positief dan wel een negatief advies?

Ook deze vraag wordt beantwoord aan de hand van regressieanalyse. De te verklaren variabele is opnieuw binair: een positief intakeadvies of een negatief intakeadvies. In de *probit-regressies* is gecorrigeerd voor geslacht, leeftijd, vooropleiding en gemiddelde examencijfer op de middelbare school, hoogste opleidingsniveau van ouders en het cohort. De regressiecoëfficiënten zijn vertaald naar gecorrigeerde kansen op een positief intakeadvies.

Welke invloed heeft het niet-bindende advies op de keuze om wel of niet met de opleiding te starten?

In deze analyse staat de uitkomstmaat 'deelname aan de opleiding' centraal. Ook deze is geanalyseerd door middel van *probit-regressies*. De coëfficiënten zijn per kenmerk vertaald naar de kans op deelname aan de opleiding. Belangrijk hier is de verklarende variabele van het intakeadvies.

Welke intakeonderdelen zijn voorspellend ten aanzien van studiesucces?

De voorspellende waarde komt tot uiting in correlatiestatistieken. Dit geeft het verband weer tussen twee variabelen (de beoordeling op intakeonderdelen en de beoordeling op indicatoren van studiesucces). De correlatie vertelt hoe twee variabelen in verband staan met elkaar, wat gebruikt kan worden voor het doen van voorspellingen. Over (de richting van) het causale verband tussen

de variabelen zegt een correlatie niets; het beschrijft uitsluitend de sterkte van de samenhang tussen variabelen.

In hoeverre draagt deelname aan de intake bij aan de motivatie en inzet van studenten?

In deze analyse vergelijken we deelname aan de intake met de zelf-gerapporteerde motivatie, ambitie en bekwaamheid bij aanvang van de opleiding. De analyses gaan na of de groepen deelnemers en niet-deelnemers aan de intake van elkaar verschillen in deze aspecten. Met deze opzet kan geen causaal verband worden aangetoond. Verschillen kunnen het gevolg zijn van systematische verschillen in uitkomstmaten tussen de groepen door niet waargenomen kenmerken (selectie-effect), of daadwerkelijk het gevolg van deelname aan de intake.

4.3 Resultaten

4.3.1 Intake en (zelf)selectie

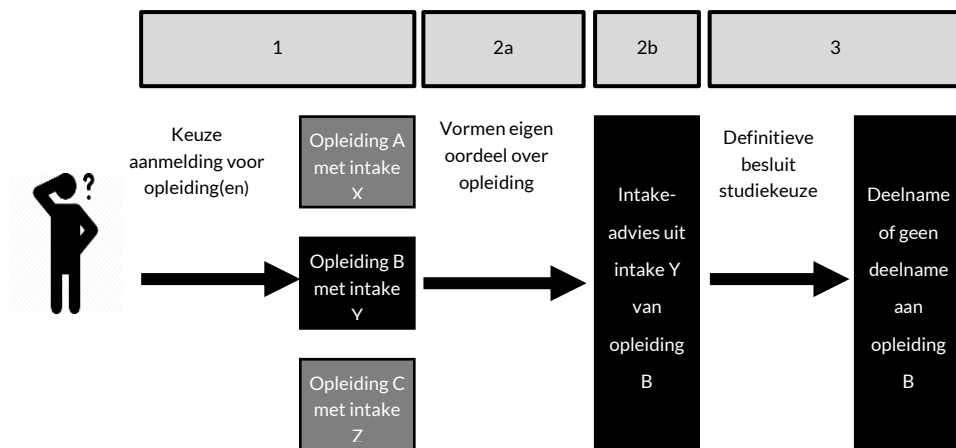
De rol van de intake is bij opleidingen gaandeweg het onderzoek verschoven van selectie-instrument naar zelfselectie-instrument. Het doel van de intake is steeds nadrukkelijker komen te liggen op het matchen van student en opleiding. Zelfselectie kan in verschillende stadia plaatsvinden.

Allereerst voorafgaand aan de intake (onder 1 in figuur 4.1): studenten kunnen afgeschrikt of juist aangetrokken worden door een uitgebreide of een minder uitgebreide intake. Deze vorm van zelfselectie is in dit onderzoek niet onderzocht, omdat we geen enkele informatie hebben van studenten die niet deel hebben genomen aan de intake (maar dit wel hebben overwogen). Het afschrikkende effect kan ook plaatsvinden tijdens de intake (2a), wanneer studenten zich een mening vormen of de opleiding wel

bij hen past. Voor zover dit gebeurt en studenten geen intakeadvies krijgen omdat ze voortijdig zijn afgehaakt, kunnen we deze zelfselectie in de analyses niet meenemen.

Het tweede moment waarop (zelf)selectie kan plaatsvinden is na de intake. Dat kan via twee kanalen: de intake kan zo ingericht zijn dat bepaalde type kandidaat-studenten een positief of juist een negatief advies krijgen, waardoor de kans op zelfselectie richting de positieve adviezen vergroot wordt (2b). Daarnaast kan het zijn dat kandidaat-studenten met bepaalde kenmerken meer of minder waarde hechten aan het niet-bindende advies dat ze hebben gekregen na afloop van de intake (3). Beide kanalen (2b en 3 in Figuur 4.1) worden in deze paragraaf onderzocht.

Figuur 4.1 Stadia van zelfselectie bij studiekeuze



Samenhang tussen beoordeling intakeonderdelen op algemeen advies

Als het niet-bindende advies belangrijk is voor de keuze van de student om wel of niet met de opleiding te beginnen, dan is het belangrijk om vast te stellen welke onderdelen een zware stempel drukken op het advies. Oftewel: welke aspecten bij een kandidaat-student zijn belangrijk bij een goede match tussen de kandidaat-student en de opleiding?

Onderstaande tabellen presenteren per type opleiding of de beoordeling op een intakeonderdeel een statistisch significante samenhang heeft met het algemene intakeadvies. De samenhang is weergegeven als toename van de kans op een positief intakeadvies (in procentpunten) wanneer iemand een hogere score heeft op het intakeonderdeel (een toename van 1 op dat onderdeel).² De samenhang is links weergegeven zonder te controleren voor achtergrondkenmerken van de student. In de kolom aan de rechterkant is de samenhang weergegeven, waarbij wel gecontroleerd is voor geslacht, leeftijd, vooropleiding, gemiddelde examencijfer (wiskunde, Engels en Nederlands) en het hoogst behaalde opleidingsniveau van ouders.

Tabel 4.5 presenteert de samenhang tussen het intakeadvies en diverse pabo-intakeonderdelen (alleen statistisch significante resultaten in tabel). De invloed op een positief advies is tussen intakeonderdelen alleen vergelijkbaar waar het een

2 Het verschilt per onderwijsinstelling hoeveel positieve advies er worden uitgegeven. Voor de pabo's is het gemiddelde aandeel positieve adviezen: Pabo1 81 procent, Pabo2 71 procent, Pabo3 98 procent. Voor tweedegraads Engels: Lero Eng2 53 procent, Lero Eng3 76 procent, Lero Eng4 80 procent, Lero Eng5 80 procent. Voor tweedegraads geschiedenis: Lero Gs1 44 procent, Lero Gs2 68 procent, Lero Gs3 85 procent.

intakeonderdeel betreft met eenzelfde beoordelingsschaal. Zo loopt de schaal van de NOA-onderdelen van 1 tot 9, terwijl dat bij de meeste LEMO-onderdelen van 0 tot 5 is. Binnen NOA zijn onderdelen dus goed vergelijkbaar, en binnen LEMO ook. De samenhang met een positief intakeadvies van NOA-onderdelen is niet vergelijkbaar met de samenhang met een positief advies van LEMO-onderdelen.

Voor de pabo-opleidingen geldt dat intakeonderdelen die significant samenhangen met een positief intakeadvies vooral in de clusters 'Competenties (I)' en 'Kennis (III)' en in mindere mate in de clusters 'Eigenschappen (II)' en 'Studeren (V)' zitten (Tabel 4.5). De intakeadviezen zijn kennelijk gebaseerd op de kennisonderdelen van de intake. Er zijn weinig aanwijzingen dat de intakeonderdelen die vallen in de clusters 'Motivatie (IV)' en 'Docentschap (VI)' significant samenhangen met een positief advies. Met andere woorden: hoewel de pabo-intakes in dit onderzoek een brede set aan kenmerken en capaciteiten beogen te meten, is het uiteindelijke intakeadvies met name gebaseerd op de gemeten competenties en kennis van de kandidaat-student.

Tabel 4.5 Samenhang tussen het intakeadvies pabo en beoordelingen op intakeonderdelen

Intakeonderdeel	Cohort	Categorie	Samenhang met kans op positief advies (univariaat)		n	Samenhang met kans op positief advies (incl. controlevariabelen; multivariaat)		n	
			%-punt	p-waarde		%-punt	p-waarde		
Pabo1									
Resultaat rekentoets	16, 18	III Kennis	0,8	0,000	339				
Resultaat taaltoets	16	III Kennis	0,2	0,252	152	0,9	0,000	333	
						0,4	0,031	117	
Pabo2									
NOA Competenties	16	I Comp.	8,7	0,000	152	9,7	0,000	138	
NOA Analyseren	17, 18	I Comp.	2,2	0,000	367	2,6	0,007	337	
NOA Coachen	17, 18	I Comp.	2,2	0,000	367	3,2	0,000	337	
NOA Initiatief nemen	17, 18	I Comp.	2,3	0,000	367	3,1	0,000	337	
NOA Sturen van eigen ontw.	17, 18	I Comp.	1,4	0,000	367	3,4	0,000	337	
NOA Nauwkeurigheid	17, 18	I Comp.	2,9	0,000	367	4,1	0,000	337	
NOA Plannen en organiseren	17, 18	I Comp.	0,9	0,092	367	1,2	0,057	337	
NOA Zelfdiscipline	17, 18	II Eig.sch.	2,4	0,000	367	3,2	0,000	337	
NOA Aanpassingsvermogen	17, 18	II Eig.sch.	1,4	0,057	367	2,2	0,184	337	
NOA Zelfvertrouwen	17, 18	II Eig.sch.	2,2	0,069	367	3,1	0,050	337	
NOA Initiatief	17, 18	II Eig.sch.	2,8	0,000	367	3,9	0,000	337	
NOA Taal	16	III Kennis	4,9	0,078	152	7,1	0,013	138	
NOA Rekenen	16	III Kennis	1,9	0,446	152	6,2	0,026	138	
NOA Cijferreeksen	17	III Kennis	4,0	0,040	150	4,4	0,065	131	
NOA Rekenvaardigheid	17	III Kennis	6,3	0,000	150	7,7	0,001	131	
NOA Woordanalogieën	17	III Kennis	6,8	0,002	150	7,1	0,004	131	
NOA Woordrelaties	17, 18	III Kennis	4,8	0,000	367	4,3	0,020	337	
NOA Motivatie	16	IV Mot.	2,4	0,378	152	5,6	0,062	138	
NOA Extrinsieke motivatie	17	IV Mot.	-3,1	0,088	150	-2,1	0,289	131	
NOA Stud. gerelat. pers.kenm.	16	V Stud.	8,2	0,015	152	10,3	0,002	138	
NOA Extravert studiegedrag	17, 18	V Stud.	2,0	0,008	367	2,0	0,025	337	
NOA Integer studiegedrag	17, 18	V Stud.	0	0,977	367	0,9	0,001	337	

Intakeonderdeel	Cohort	Categorie	Samenhang met kans op positief advies (univariaat)		n	Samenhang met kans op positief advies (incl. controlevariabelen; multivariaat)		n	
Resultaat taaltoets	18	III Kennis	0,5	0,003	220	0,3	0,098	206	
Pabo3									
LEMO Relateren en structureren	16, 17, 18	I Comp.	0,3	0,125	520	10,7	0,003	58	
LEMO Analyseren	16, 17, 18	I Comp.	0,8	0,005	520	4,9	0,194	58	
LEMO Concreet verwerken	16, 17, 18	I Comp.	1,0	0,000	520	14,1	0,131	58	
LEMO Zelfsturing	16, 17, 18	II Eig.sch.	0,8	0,012	520	10,0	0,201	58	
LEMO Zelfeffectiviteit	16, 17, 18	II Eig.sch.	1,3	0,000	520	13,2	0,000	58	
Resultaat rekentoets	16, 17, 18	III Kennis	0,0	0,045	577	0,2	0,264	73	

Weergegeven is de procentpunt verandering van de kans op een positief advies wanneer de beoordeling op het intakeonderdeel toeneemt met 1. Standaardfouten (niet weergegeven) zijn geclusterd naar cohort. Alleen statistisch significante (op 1%-niveau, zonder correctie voor multipel toetsen) relaties zijn weergegeven.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Tabel 4.5 laat intakeonderdelen die geen statistisch significante samenhang met het intakeadvies vertonen achterwege. Het betreft de volgende onderdelen: NOA Zekerheid/Vertrouwen, NOA Prestatiemotivatie, NOA Intrinsieke motivatie, NOA Tijdsbeeld studie, NOA Inhoudsbeeld studie, NOA Beroepsbeeld, NOA Vriendelijk en sociaal gedrag, NOA Leergierigheid, NOA Creativiteit, NOA Regels en ordelijkheid, NOA Reflecteren, NOA Schriftelijk communiceren, NOA Contactgerichtheid, Resultaat Engels toets, LEMO Demotivatie, LEMO Moeten studeren, LEMO Stuurloos leergedrag, LEMO Samen leren, LEMO Willen studeren, LEMO Kritisch verwerken, LEMO Memoriseren, LEMO Externe sturing.

Bij de opleidingen tweedegraads Engels zijn alleen intakeonderdelen in de clusters 'Kennis (III)' en 'Docentschap (VI)' beoordeeld. De onderdelen in het cluster 'Kennis (III)' lijken meer samen te hangen met een positief advies dan de onderdelen in het cluster 'Docentschap (VI)', zie Tabel 4.6. Met andere woorden, het intakeadvies lijkt overwegend op onderdelen uit 'Kennis (III)' gebaseerd. Echter, omdat een aantal schattingen gebaseerd is op een laag aantal waarnemingen, is dit resultaat niet statistisch significant. Bij Lero Eng2 zijn intakeonderdelen in de clusters 'Kennis (III)' en 'Docentschap (VI)' significant gerelateerd aan een positief advies, maar de intakeonderdelen in het cluster 'Kennis (III)' hebben een sterkere relatie.

Tabel 4.6 Samenhang tussen het intakeadvies tweedegraads Engels en beoordelingen op intakeonderdelen

Intakeonderdeel	Cohort	Categorie	Samenhang met positief advies (univariaat)		n	Samenhang met positief advies incl. controle-variabelen; multivariaat)		n
			%-punt	p-waarde		%-punt	p-waarde	
Lero Eng2								
Toets Use of English	16, 17	III Ken.	17,4	0,000	295	17,3	0,000	248
Toets Reading of English	16, 17, 18	III Ken.	17,7	0,000	473	16,8	0,000	422
Toets Vakdidactiek	16, 17, 18	VI Doc.	12,3	0,000	478	11,8	0,000	426
Lero Eng3								
<i>Geen significante intakeonderdelen</i>								
Lero Eng4								
Cambridge Examen	16	III Ken.	1,2	0,001	35	1,3	0,000	18
Toets Reading of English	17, 18	III Ken.	1,0	0,002	115	0,9	0,000	46
Lero Eng5								
Listening	16	III Ken.	26,3	0,000	23	-		3

Weergegeven is de procentpunt verandering van de kans op een positief advies wanneer de beoordeling op het intakeonderdeel toeneemt met 1. Standaardfouten (niet weergegeven) zijn geclusterd naar cohort. Alleen statistisch significante (op 1%-niveau, zonder correctie voor multipel toetsen) relaties zijn weergegeven.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

De intakeonderdelen die geen statistisch significante relatie met het intakeadvies lieten zien zijn: Video, brief en CV, Reading & Use of English.

Bij de opleidingen tweedegraads Geschiedenis zijn er te weinig losse beoordelingen op intakeonderdelen en observaties bekend om iets te kunnen zeggen over de samenhang met een positief advies.

Invloed van studentkenmerken op advies

In het kader van het streven naar een diverse en evenwichtige lerarenpopulatie is de vraag relevant in hoeverre de intakes bij lerarenopleidingen in het voordeel zijn van studenten met bepaalde kenmerken. Bij alle typen opleidingen is gekeken of bepaalde kenmerken van studenten samenhangen met een positief advies. Dit creëert inzicht in het type student dat vaker een positief advies ontvangt. Het is op basis van de resultaten niet te concluderen of dat bewust of onbewust gebeurt, of dat het een gevolg is van comparatieve voordelen van deze type studenten. Eveneens is in deze analyses niet gecorrigeerd voor de beoordeling op de intakeonderdelen. Samenhang tussen een positief intakeadvies en een bepaald type student kan dus betekenen dat dit type student structureel beter scoort op de intakeonderdelen.

Tabel 4.7 geeft per kenmerk aan hoe groot de kans is op een positief advies, waarbij alle andere kenmerken constant zijn verondersteld (*ceteris paribus*). De kenmerken van studenten die (grotendeels) bekend zijn, zijn geslacht, leeftijd, de vooropleiding voordat de student aan de lerarenopleiding begon, het gemiddelde examencijfer (van de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde) en het hoogste opleidingsniveau van één van de ouders. In de regressies is ook rekening gehouden met de verschillende cohorten en onderwijsinstellingen. Bijlage 3 geeft een beeld van de kenmerken van de studentenpopulatie per type lerarenopleiding.

Pabo

Welke kenmerken samenhangen met een positief advies, verschilt per type opleiding. Voor de pabo geldt dat studenten van 17 jaar of jonger vaker een positief advies ontvangen ten opzichte van de referentiecategorie 19-jarigen. Ook hebben studenten met een mbo-vooropleiding minder vaak een positief advies, ongeacht hun

gemiddelde eindexamencijfer. Er bestaat geen significant verschil in de kans op een positief intakeadvies tussen studenten met een havo-vooropleiding en een vwo-vooropleiding. Wat betreft het opleidingsniveau van ouders blijken studenten met ouders met het laagste opleidingsniveau vaker een positief advies te ontvangen dan studenten met hbo-opgeleide ouders, bij verder gelijke overige kenmerken.

Tweedegraads Engels

Tabel 4.7 schetst voor de opleidingen Tweedegraads Engels een ander beeld dan voor de pabo. Studenten van 17 jaar of jonger hebben juist minder vaak een positief advies dan oudere studenten. Havo-studenten met een gemiddeld eindexamencijfer hoger dan een 7 krijgen vaker een positief advies dan de havo-studenten met een lager gemiddeld eindexamencijfer. Ongeveer de helft van de mbo-studenten met een lager gemiddeld eindexamencijfer krijgt een positief advies, significant lager dan mbo-studenten met een hoger gemiddeld eindexamencijfer. Studenten met ouders in de laagste en hoogste opleidingscategorie krijgen minder vaak een positief advies dan studenten met hbo-opgeleide ouders.

Tweedegraads Geschiedenis

Mannen krijgen minder vaak dan vrouwen een positief advies bij opleidingen Tweedegraads Geschiedenis. De jongere studenten, 17 jaar of jonger en 18-jarigen, ontvangen vaker een positief advies, wederom bij verder gelijke overige kenmerken. Wat betreft vooropleiding hebben de studenten met een mbo-vooropleiding en een lager gemiddeld eindexamencijfer minder vaak een positief advies ten opzichte van havo-studenten met een lager gemiddeld eindexamencijfer, terwijl de mbo-studenten met een hoger gemiddeld eindexamencijfer juist vaker een positief intakeadvies

krijgen. Vwo-studenten, ongeacht hun gemiddelde eindexamencijfer, verschillen niet significant van havo-studenten met een lager gemiddeld eindexamencijfer in de kans op een positief intakeadvies. Ten aanzien van het opleidingsniveau van ouders zijn er geen significante verschillen.

Algemeen beeld

Studenten met een mbo-vooropleiding en een lager gemiddeld examencijfer op de middelbare school hebben bij alle typen opleidingen minder kans op een positief advies dan havisten met een vergelijkbaar gemiddeld examencijfer. Voor mbo'ers met een hoger gemiddeld examencijfer bestaat een diffuus beeld. Over het kenmerk opleidingsniveau van ouders is ook geen eenduidig patroon zichtbaar in de kans op een positief intakeadvies.

Tabel 4.7 Kans op een positief intakeadvies per kenmerk

Kans op positief advies	Pabo	Tweedegraads Engels	Tweedegraads Geschiedenis
Geslacht			
Vrouw	84% ref.	64% ref.	76% ref.
Man	85%	69%	62% **
Leeftijd			
17 of jonger	88% **	56% **	81% ***
18	89%	69%	79% ***
19	82% ref.	64% ref.	65% ref.
20	84%	60%	62%
21	81%	66%	62%
22 of ouder	80%	72%	61%
onbekend	-	71%	-
Vooropl. en gem. eindexamen			
Havo, t/m 7	87% ref.	68% ref.	65% ref.
Havo, >7	89%	78% **	76% *
Mbo, t/m 7	70% **	49% ***	47% **
Mbo, >7	69% ***	62%	80% ***
Vwo, t/m 7	93%	-	66%
Vwo, >7	86%	-	47%
Anders/onbekend, t/m 7	84%	76% **	76% **
Anders/onbekend, >7	81%	89% ***	-
onbekend eindex.	84%	57% **	64%
Hoogste opleiding ouders			
Po/vo	89% **	56% ***	68%
Mbo	84%	69%	65%
Hbo	79% ref.	75% ref.	65% ref.
Wo	81%	66% **	58%
Anders	95% ***	71%	70%
onbekend	85%	65% **	68%
Cohort			
2016-2017	90% ref.	61% ref.	77% ref.
2017-2018	87%	70%	53% **
2018-2019	77% ***	64%	77%
n	1.529	820	316

De significantie is berekend ten opzichte van een referentiecategorie aangeduid met 'ref.' Kenmerken met een '-' zijn weggevallen door 0 observaties of het ontbreken van variatie in de uitkomstvariabele.

Standaardfouten (niet weergegeven) zijn in de regressies geclusterd naar cohort en onderwijsinstelling.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Invloed van intakeadvies op deelname aan opleiding

Een tweede moment waarop zelfselectie zich kan voordoen, is na afloop van de intake bij de keuze om wel of niet met de opleiding te beginnen. Het intakeadvies is niet bindend, maar dient als match-indicator of de student succesvol de studie af kan ronden. Een positief intakeadvies hoeft ook niet zonder meer te betekenen dat de kandidaat-student start met de opleiding. Immers, studenten hebben de keuze om zich aan te melden voor meerdere opleidingen, meerdere intakes te volgen en vervolgens uit die opleidingen één keuze te maken. In die context is de vraag of kandidaat-studenten consequenties verbinden aan een negatief intakeadvies. Van de studenten van wie het intakeadvies bekend is, is vastgesteld of zij vervolgens zijn begonnen met de opleiding van de intake.³

Tabel 4.8 laat per opleiding zien hoeveel positieve en negatieve adviezen zijn afgegeven in de drie cohorten samen.

3 Als een student voorkwam in de administratie met studieresultaten, of als de student de enquête voor startende studenten heeft ingevuld, dan is aangenomen dat de student gestart is met de opleiding.

Tabel 4.8 Positieve en negatieve intakeadviezen per opleiding en starters per advies

	positief advies (%)	negatief advies (%)	starters met positief advies (%)	starters met negatief advies (%)
Pabo1	376 (81%)		88 (19%)	341 (91%)
Pabo2	375 (71%)		152 (29%)	335 (89%)
Pabo3	625 (98%)		12 (2%)	548 (88%)
Lero Eng1	10 (91%)		1 (9%)	3 (30%)
Lero Eng2	253 (53%)		228 (47%)	228 (90%)
Lero Eng3	71 (76%)		22 (24%)	60 (85%)
Lero Eng4	120 (80%)		30 (20%)	104 (87%)
Lero Eng5	214 (80%)		55 (20%)	162 (76%)
Lero Gs1	50 (44%)		63 (56%)	44 (88%)
Lero Gs2	52 (68%)		25 (32%)	39 (75%)
Lero Gs3	123 (85%)		21 (15%)	121 (98%)

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Door middel van (probit) regressieanalyse met als afhankelijke variabele *het wel (1) of niet (0) gestart zijn met de opleiding* is de samenhang met het intakeadvies en andere kenmerken geanalyseerd. De kans om met de opleiding te beginnen is geschat per kenmerk, onder de aanname dat de andere kenmerken constant zijn (*ceteris paribus*), zie Tabel 4.9.⁴

Pabo

Bij pabo-opleidingen is te zien dat een positief intakeadvies vaker samenhangt met het starten met de opleiding dan een negatief advies (Tabel 4.9). Toch start nog altijd 82 procent van de kandidaat-studenten met een negatief intakeadvies aan de pabo-

4 Het opleidingsniveau van ouders is pas uitgevraagd nadat de student is gestart met de opleiding. Daarom is dit kenmerk niet meegenomen in de analyses. Daarnaast blijkt dat er weinig variatie bestaat in het wel of niet starten aan een opleiding met betrekking tot de vooropleiding en het gemiddelde eindexamencijfer. Hierdoor valt een aantal categorieën van dit kenmerk weg uit de analyses.

opleiding. Nadere analyses (niet in tabel weergegeven) laten zien dat jonge studenten significant vaker een keuze maken conform het intakeadvies. Oudere studenten slaan het intakeadvies (positief of negatief) vaker in de wind. Ook studenten met een havo- of een mbo-vooropleiding maken vaker een keuze om met de opleiding te beginnen die overeenkomt met het intakeadvies dan studenten met een vwo-vooropleiding.

Een keuze die niet overeenstemt met het intakeadvies kan twee dingen betekenen: 1) de student heeft een positief intakeadvies maar begint niet met de opleiding en 2) de student heeft een negatief intakeadvies maar begint wel met de opleiding. Het bovengenoemde effect wordt waarschijnlijk gedreven door het eerste, aangezien er voornamelijk positieve intakeadviezen worden afgegeven. Op basis hiervan kan beredeneerd worden dat oudere studenten en studenten met een vwo-vooropleiding vaker meerdere opleidingsopties hebben, en ondanks een positief intakeadvies eerder besluiten met een andere opleiding te beginnen dan de opleiding van de intake. Ook speelt mee dat studenten met een vwo-vooropleiding geen entree-toets hoeven te doen, waardoor de drempel om zich aan te melden voor een pabo-opleiding en daar geen consequenties aan te verbinden mogelijk voor hen lager is.

Ook geeft Tabel 4.9 aanwijzingen voor de meerdere opties die oudere studenten en studenten met een vwo-vooropleiding hebben. Ongeacht het intakeadvies starten zij namelijk minder vaak aan de opleiding na deelname aan de intake. Er is geen significant verschil in de kans om na deelname aan de intake te starten met de opleiding tussen mannen en vrouwen. Er is ook geen verschil naar onderwijsinstelling, wel naar cohort. Studenten uit het jongste cohort starten minder vaak met de opleiding na

deelname aan een intake. Dit kan betekenen dat studenten in het jongste cohort vaker meerdere opleidingsopties hadden, of dat ze zich beter dan oudere cohorten realiseren dat het intakeadvies niet bindend is.

Tweedegraads Engels

Ook voor de Tweedegraads Engels-opleidingen geldt dat een positief advies leidt tot een hogere kans op deelname aan de opleiding, maar dat de kans dat een kandidaat-student na een negatief intakeadvies alsnog start met de opleiding nog altijd hoog is (90 procent; Tabel 4.9). Naar leeftijd zijn er minder duidelijke verschillen, hoewel 18-jarigen minder vaak starten dan 19-jarigen. Bij Lero Eng3 blijken minder vaak studenten te starten met de opleiding na deelname aan de intake dan bij andere opleidingen Tweedegraads Engels.

Tweedegraads Geschiedenis

Bij opleidingen Tweedegraads Geschiedenis leidt een positief intakeadvies niet tot een hogere kans op deelname dan bij een negatief intakeadvies. Ook zijn er geen significante verschillen naar geslacht of vooropleiding en gemiddeld eindexamencijfer. Het enige verschil bij leeftijd is dat 20-jarige studenten minder vaak starten met de opleiding dan 19-jarigen, een verschil dat moeilijk te duiden is. Studenten in het jongste cohort beginnen na een intake minder vaak met de opleiding, tussen de onderwijsinstellingen zijn er geen significante verschillen.

Tabel 4.9 Kans om met de opleiding te starten per kenmerk

Kans op starten opleiding	Pabo	Tweedegraads Engels	Tweedegraads Geschiedenis
Intakeadvies			
Negatief	82% ref.	90% ref.	90% ref.
Positief	90% ***	95% **	88%
Geslacht			
Vrouw	88% ref.	93% ref.	87% ref.
Man	89%	94%	90%
Leeftijd			
17 of jonger	94% **	93%	88%
18	92% ***	91% **	92%
19	88% ref.	95% ref.	91% ref.
20	84% ***	96%	85% **
21	88%	95%	88
22 of ouder onbekend	78% *	97%	90%
	-	80%	-
Vooropl. en gem. eindexamen			
Havo, t/m 7	98% ref.	99% ref.	97% ref.
Havo, >7	-	-	94% *
Mbo, t/m 7	-	-	-
Mbo, >7	-	-	-
Vwo, t/m 7	87% ***	-	-
Vwo, >7	75% ***	-	-
Anders/onbekend, t/m 7	78% ***	-	97%
Anders/onbekend, >7	87% ***	-	93%
onbekend index.	84% ***	89% **	75% ***
Opleiding			
Pabo1	84% ref.		
Pabo2	90%		
Pabo3	90%		
Lero-EN2		99% ref.	
Lero-EN3		80% ***	
Lero-EN4		86%	
Lero-EN5		98%	
Lero Gs1			84% ref
Lero Gs2			88%
Lero Gs3			95% *
Cohort			
2016-2017	95% ref.	96% ref.	95% ref.
2017-2018	91%	93%	92%
2018-2019	78% ***	88%	65% ***
n	1.258	559	290

De significantie is berekend ten opzichte van een referentiecategorie aangeduid met 'ref.' Kenmerken met een '-' zijn weggevalen door geen observaties of het ontbreken van variatie in de uitkomstvariabele, d.w.z. alle studenten met dat kenmerk zijn ofwel allemaal gestart dan wel niet gestart. Standaardfouten (niet weergegeven) zijn in de regressies geclusterd naar cohort en onderwijsinstelling.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

4.3.2 Intake en studiesucces

Een intake draagt bij aan matching tussen studenten en opleidingen. Met de intake krijgt de student een beeld van de opleiding en de opleiding een beeld van de student. De opleiding heeft als doel om geschikte studenten en ongeschikte studenten te identificeren en een beeld te geven van hun slagingskansen. Dit gebeurt aan de hand van het intakeadvies, met daaraan ten grondslag de beoordelingen op intakeonderdelen. Pas later blijkt of de verwachtingen ten aanzien van de student overeen zijn gekomen met de prestaties in de opleiding. In dit gedeelte analyseren we de studieresultaten van deelnemers aan de lerarenopleiding in relatie tot de beoordelingen op de intake. In welke mate zijn de intakeonderdelen voorspellend voor later studiesucces?

Om de voorspellende waarde van intakeonderdelen te bepalen, is de correlatie tussen intakeonderdelen en verschillende uitkomstenmaten van studierendement en -uitval geanalyseerd. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen uitkomstmaten die samenhangen met 'succes als student' (hierna: studentuitkomsten) en uitkomstmaten die samenhangen met 'succes als docent' (hierna: docentuitkomsten).

De *studentuitkomsten* staan dichtbij kennis en vaardigheden die van pas komen tijdens de studie en het slagen als student in het algemeen. Hiertoe zijn gerekend – voor alle drie de opleidingen – studieuitval in het eerste studiejaar, studieuitval in het eerste, tweede of derde studiejaar en het aantal studiepunten in het eerste

studiejaar.⁵ Daarnaast worden per opleiding nog enkele vakken gepresenteerd.

De uitkomstmaten die dichtbij *docentuitkomsten* liggen, zijn de (gemiddelde) stagebeoordeling in het eerste, tweede en derde studiejaar. Daarnaast zijn de beoordelingen op vakken die te maken hebben met docentuitkomsten en waar de meeste beoordelingsresultaten van beschikbaar waren, ook meegenomen.

In onderstaande analyses is de correlatie geschat tussen uitkomstmaten van enerzijds studiesucces en anderzijds beoordelingen op afzonderlijke intakeonderdelen, het algemene intakeadvies en het eindcijfer voor de kernvakken Nederlands, wiskunde en Engels. Bij Tweedegraads Geschiedenis is ook de correlatie tussen beoordelingen op intakeonderdelen en het eindexamencijfer Geschiedenis bekeken.

De tabellen presenteren alleen de correlaties die significant zijn bij een significantieniveau van één procent. Daarnaast zijn de correlatiesterktes vertaald naar '+', '++', '+++ (positief verband) en '-', '- -' of '- - -' (negatief verband). Een verband is van gemiddelde sterkte als de correlatie tussen 0,3 en 0,7 ligt, en is aangeduid als '++' of '- -'. Een zwak maar significant verband (kleiner dan 0,3) is aangeduid als '+' of '-'. Een sterk verband ('+++ of '- - -') is in deze analyses niet voorgekomen.

Pabo

Bij de pabo is het intakeadvies enigszins voorspellend voor zowel studieresultaten met betrekking tot studentuitkomsten als

5 Studiepunten in het tweede (of derde) studiejaar zijn niet meegenomen, vanwege inconsistenties in het aanleveren ervan.

docentuitkomsten (Tabel 4.9 en Tabel 4.10). De voorspellende waarde zit echter iets sterker op studentuitkomsten, gezien het intakeadvies iets sterker correleert met studentuitkomsten. Dat is niet vreemd, aangezien eerder te zien was dat het intakeadvies met name gestoeld is op scores op kennisonderdelen. Voor het eindexamencijfer Nederlands en Wiskunde geldt ook dat ze sterker voorspellend zijn voor studentuitkomsten.⁶ Een hoger eindexamencijfer Engels gaat juist samen met lagere scores op zowel student- als docentuitkomsten. Dat geldt specifiek voor de studenten die het eindexamen Engels op het vwo hebben gedaan. Kennelijk worden van pabo-studenten kennis en vaardigheden gevraagd die veel studenten die goed scoorden op het eindexamen Engels ontberen. Opvallend is dat de pabo-studenten die hoger dan een 7 scoren als examencijfer Engels een minder hoog examencijfer Wiskunde hebben dan de pabo-studenten die lager dan een 7 scoren als examencijfer Engels. Het betreft hier dus geen studenten die naast Engels ook sterk zijn in andere middelbare schoolvakken.

Wat betreft de intakeonderdelen is er sprake van verschillen in de mate waarin ze voorspellend zijn. Zo zijn intakeonderdelen uit het cluster 'Eigenschappen' (II) en 'Kennis' (III) vaker voorspellend voor de studentuitkomsten, onderdelen uit het cluster 'Competenties' (I) juist vaker voor docentuitkomsten. Opvallend is dat intakeonderdelen uit het cluster 'Studeren' (V) meer voorspellend voor docentuitkomsten dan voor studentuitkomsten. Het intakeonderdeel LEMO Demotivatie heeft een omgekeerde schaal, waardoor het, in tegenstelling tot de andere intake-

6 De correlaties tussen het examencijfer Nederlands en de studieuitkomsten gelden zowel voor studenten met een mbo, havo als een vwo-vooropleiding. De correlatie tussen het examencijfer Wiskunde en het vak rekenen op de pabo is het sterkste voor vwo-studenten.

onderdelen, positief gecorreleerd is met studieuitval en negatief gecorreleerd met studiepunten en beoordelingen op vakken.

Tabel 4.10 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten pabo

	Categorie	Studieuitval jr1	Studieuitval jr 1 t/m 3	Studie- punten jr1	Rekenen jr1	Rekenen jr2
Intakeadvies		-	-	++		
Eindexamencijfer Engels		+	+	-	-	-
Eindexamencijfer Nederlands		-	-	+	+	+
Eindexamencijfer Wiskunde		-	-	+	+	+
LEMO Concreet verwerken	I Comp.				-	
NOA Initiatief nemen	I Comp.			+		
NOA Nauwkeurigheid	I Comp.	-	-	+		
NOA Plannen en organiseren	I Comp.	-	-	+		
LEMO Zelfsturing	II Eig.sch.	-	-	+		
LEMO Zelfeffectiviteit	II Eig.sch.	-	-	+	+	+
LEMO Memoriseren	II Eig.sch.	-	-	+		+
NOA Regels en Ordelijkheid	II Eig.sch.	-	-	+		
NOA Zelfdiscipline	II Eig.sch.	-	-	+		
NOA Initiatief	II Eig.sch.	-	-	+		
Resultaat rekentoets	III Kennis				+	+
Resultaat taaltoets	III Kennis		-	+		
NOA Cijferreeksen	III Kennis				++	
NOA Rekenvaardigheid	III Kennis				++	
NOA Woordrelaties	III Kennis				+	
LEMO Demotivatie	IV Mot.	+	+	--	--	
LEMO Willen studeren	V Stud.	-	-	+		

Alleen correlaties die significant zijn bij < 1% zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een (positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

De beoordelingen op intakeonderdelen correleren over het algemeen minder sterk met docentuitkomsten dan met studentuitkomsten (Tabel 4.11). Dit kan mede komen doordat docentuitkomsten die hier onderzocht zijn, vaker een momentopname zijn (stagebeoordeling) en studentuitkomsten ook uitkomsten over een heel studiejaar betreffen (studieuitval, studiepunten). Docentuitkomsten zijn daardoor gevoeliger voor toevallige uitschieters (naar boven of naar onder).

De resultaten laten ook zien dat enkele onderdelen voorspellend zijn voor met name de docentgerichte studieresultaten in het eerste studiejaar. Dit zijn met name onderdelen uit het cluster 'Competenties (I)' zoals de NOA-onderdelen Analyseren, Initiatief nemen, Nauwkeurigheid, Plannen en organiseren en Zelfdiscipline. De prestaties op het gebied van de Engelse taal hangen negatief samen met studiesucces. De negatieve samenhang tussen het examencijfer Engels en het stagecijfer in het derde studiejaar wordt met name gedreven door studenten met een mbo-vooropleiding.

Het valt op dat de meeste intakeonderdelen alleen enigszins voorspellend zijn voor uitkomstmaten uit studiejaar 1. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het aantal observaties en de variatie in de data. De uitkomstmaten van studiejaar 2 zijn bij twee cohorten gemeten, terwijl de uitkomstmaten van studiejaar 1 bij drie cohorten zijn gemeten. Dit betekent dat er voor uitkomstmaten uit studiejaar 1 meer observaties zijn, waardoor het makkelijker is om (significante) relaties te detecteren. Daarnaast vallen de kwalitatief minder goede studenten tijdens en na studiejaar 1 uit. Dit betekent dat de studenten in studiejaar 2 qua studieresultaten een homogener groep zijn, en de variatie in

studieresultaten in deze groep afneemt. Hierdoor is het ook moeilijker om een (significante) relatie te detecteren.

Al met al zijn enkele intakeonderdelen enigszins voorspellend voor docentuitkomsten in het eerste studiejaar, en maar weinig onderdelen voorspellend voor docentuitkomsten later in de studie. De intake lijkt daarmee ook minder geschikt om handelen in de beroepspraktijk te voorspellen. Daarin speelt ook mee dat het aantal waarnemingen waarop de correlaties zijn gebaseerd in latere studiejaar kleiner is dan in het eerste studiejaar (één of twee cohorten ten opzichte van drie cohorten).

Tabel 4.11 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten pabo

	Categorie	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Beroepsvaardigheden jr1	Beroepsvaardigheden jr2
Intakeadvies		-			+	
Eindexamencijfer Engels		-	-	-		
Eindexamencijfer Nederlands		+				
Eindexamencijfer Wiskunde		+				++
NOA Competenties	I Comp.			++		
LEMO Relateren en structureren	I Comp.	+				
NOA Analyseren	I Comp.	+				
NOA Initiatief nemen	I Comp.	+				
NOA Nauwkeurigheid	I Comp.	+			+	
NOA Plannen en organiseren	I Comp.	+			+	
NOA Zelfdiscipline	II Eig.sch.	+			+	
NOA Initiatief	II Eig.sch.	+			+	
LEMO Zelfeffectiviteit	II Eig.sch.	+				
Resultaat Taaltoets	III Kennis				++	
Resultaat Engels toets	III Kennis	-	+		+	
NOA Studiegerelateerde persoonskenmerken	V Stud.			++		
LEMO Willen studeren	V Stud.	+	+			
LEMO Samen leren	V Stud.	+	+			

Alleen correlaties die significant zijn bij < 1% zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Tweedegraads Engels

Ook bij de opleidingen Tweedegraads Engels is het intakeadvies voorspellender voor studentuitkomsten dan voor

docentuitkomsten (Tabel 4.12 en Tabel 4.13). Dit geldt ook voor het examencijfer Nederlands en het examencijfer Wiskunde.

Opvallend is dat het examencijfer Engels weinig voorspellende waarde heeft voor studieresultaten. De resultaten op de vakken English skills (studentuitkomst) en Professionele vorming (docentuitkomst) laten zich in enige mate voorspellen door de beoordelingen op de intakeonderdelen. Hier hebben de intakeonderdelen dus een meerwaarde bovenop de studieresultaten van de vooropleiding.

De losse intakeonderdelen bij de Tweedegraads Engels lerarenopleidingen vallen uitsluitend onder de clusters 'Kennis' (III) en 'Docentschap' (VI). Intakeonderdelen uit het cluster 'Kennis' (III) hebben meer voorspellende waarde voor studentuitkomsten dan voor docentuitkomsten, voor het cluster 'Docentschap' (VI) is dat ongeveer gelijk.

De correlatie tussen het examencijfer en het vak English skills in studiejaar 1 (Tabel 4.12) geldt sterker voor studenten met een mbo-vooropleiding dan voor studenten met een andere opleiding. De toets Vakdidactiek die afgenomen wordt bij de intake is in behoorlijke mate voorspellend voor hoe studenten het in het tweede studiejaar doen in het vak Vakdidactiek (Tabel 4.13).

Tabel 4.12 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten tweedegraads Engels

	Cate- gorie	Studie- uitval jr1	Studie-uitval jr1 t/m 3	Studie- punten jr1	English Skills jr1	Writing jr2
Intakeadvies		-	-	+	++	+
Examencijfer Engels					+	
Examencijfer Nederlands		-	-	+	+	
Examencijfer Wiskunde					+	
Toets Use of English	III Ken.			+	++	++
Toets Reading of English	III Ken.				++	++
Toets Vakdidactiek	VI Doc.				++	
Beroepsbeeld	VI Doc.				+	

Alleen correlaties die significant zijn bij <1% zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Tabel 4.13 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten tweedegraads Engels

	Cate- gorie	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Professionele vorming jr1	Vakdidactiek jr2
Intakeadvies					+	
Examencijfer Engels					+	
Examencijfer Nederlands					+	
Examencijfer Wiskunde						
Toets Use of English	III Ken.				+	
Toets Reading of English	III Ken.				+	+
Toets Vakdidactiek	VI Doc.				+	++

Alleen correlaties die significant zijn bij <1% zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Tweedegraads Geschiedenis

Tabel 4.14 en Tabel 4.15 tonen dat de examencijfers in het voortgezet onderwijs slechts in beperkte mate voorspellend zijn voor studentuitkomsten en docentuitkomsten. Dit is mede vanwege het beperkte aantal waarnemingen waarop de correlaties zijn gebaseerd. Het examencijfer Nederlands is in enige mate voorspellend voor de studiepunten en studieuitval. In mindere mate geldt dit voor het examencijfer Geschiedenis. Het intakeadvies blijkt wel in geringe mate voorspellend voor studentuitkomsten, maar helemaal niet voor vakken die behoren tot docentuitkomsten.

Tabel 4.14 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten tweedegraads Geschiedenis

	Cate- gorie	Studieuitval jr1	Studieuitval jr1 t/m 3	Studie- punten jr1	Gesch. Inhoud.jr 1
Intakeadvies				+	+
Examencijfer Engels					
Examencijfer Nederlands		-	--	+	
Examencijfer Wiskunde					
Examencijfer Geschiedenis				+	

Alleen correlaties die significant zijn bij <1% zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Tabel 4.15 Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten tweedegraads Geschiedenis

	Cate- gorie	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Vakdidactiek jr1
Intakeadvies					
Examencijfer Engels					
Examencijfer Nederlands					++
Examencijfer Wiskunde					
Examencijfer Geschiedenis					

Alleen correlaties die significant zijn bij $< 1\%$ zijn weergegeven. Een zwak maar significant positief (negatief) verband is aangeduid met een '+' ('-'), een positief (negatief) verband van gemiddelde sterkte met een '++' ('--'). Een verband is van gemiddelde sterkte wanneer het in absolute waarde ligt tussen 0,3 en 0,7.

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

4.3.3 Intake en motivatie studenten

De laatste onderzoeksvraag in deze deelstudie betreft de vraag in hoeverre deelname aan de intake bijdraagt aan de motivatie en inzet van studenten. Een veronderstelling bij sommige opleidingen is dat deelname aan de intake bijdraagt aan commitment en motivatie. De student leert de mensen achter de opleiding kennen, waardoor er een gevoel van waardering ontstaat en de student beter gemotiveerd is. Deze hypothese is in dit onderzoek niet causaal te identificeren, niet bekend is hoe de inzet, motivatie en het ambitieniveau bij studenten zijn voorafgaand aan de intake. In deze paragraaf wordt daarom alleen een vergelijking gemaakt tussen studenten die deel hebben genomen aan de intake en studenten die daaraan niet hebben deelgenomen. Daardoor kunnen hoogstens *aanwijzingen* worden gevonden voor een dergelijke relatie.

Tabel 4.16 toont van welk deel van de starters aan de opleiding intakescores bekend is en van welk deel van de starters geen

intakescores bekend zijn. Afwezigheid van intakescores kan betekenen dat:

- Een student in is gestroomd nadat de intake is afgenomen;
- Een student via een andere opleiding is doorgestroomd;
- Een student een nieuw studentnummer heeft gekregen (om verscheidene redenen).

Tabel 4.16 Deelname en geen deelname aan intake indien men gestart is met de opleiding, per opleiding

	n deelname aan intake (intakescores bekend)	n geen deelname aan intake (geen intakescores bekend)
Pabo1	118	59
Pabo2	143	12
Pabo3	266	122
Lero Eng1	11	0
Lero Eng2	99	32
Lero Eng3	68	25
Lero Eng4	49	6
Lero Eng5	164	14
Lero Gs1	38	22
Lero Gs2	18	22
Lero Gs3	49	0

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

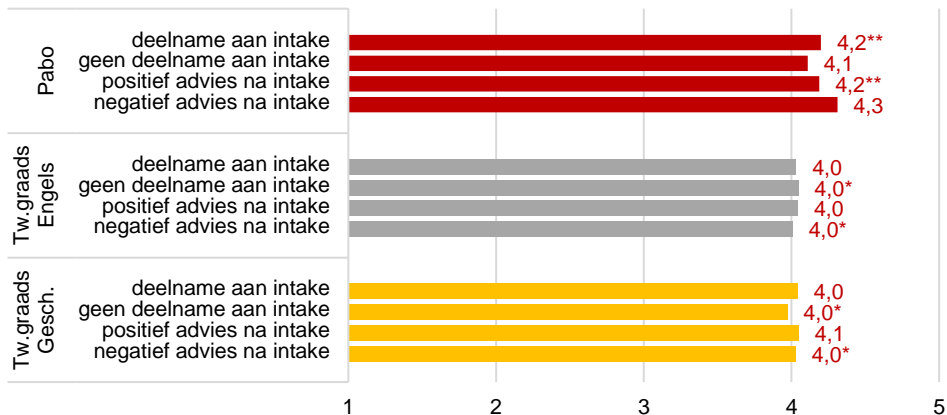
In de enquête voor startende studenten zijn stellingen voorgelegd die de zelfperceptie van motivatie en bekwaamheid meten met een 5-punts Likertschaal. Vanuit die stellingen is een gemiddelde score op zowel motivatie als bekwaamheid berekend. Die score betreft een waarde tussen 1 en 5. In de enquête voor startende studenten is ook de ambitie van de student getracht te benaderen door uit te vragen met welk gemiddeld tentamencijfer de student bij het einde van de studie tevreden zou zijn.

Figuur 4.2 toont dat pabo-studenten die deelgenomen hebben aan de intake zichzelf beter gemotiveerd achten dan pabo-studenten die niet hebben deelgenomen aan de intake. Dit kan twee dingen betekenen: ten eerste kan er sprake zijn van een selectie-effect. De groep studenten die aan de intake deelneemt kan een meer gemotiveerde groep zijn dan de groep die zich niet heeft opgegeven voor de intake. Ten tweede kan het zijn dat de intake zelf heeft bijgedragen aan de hogere motivatie van studenten die eraan hebben deelgenomen, volgens de hypothese dat deelname aan de intake leidt tot een hogere motivatie. Het onderscheid tussen deze twee verklaringen kan op basis van de beschikbare gegevens niet nader worden onderzocht.

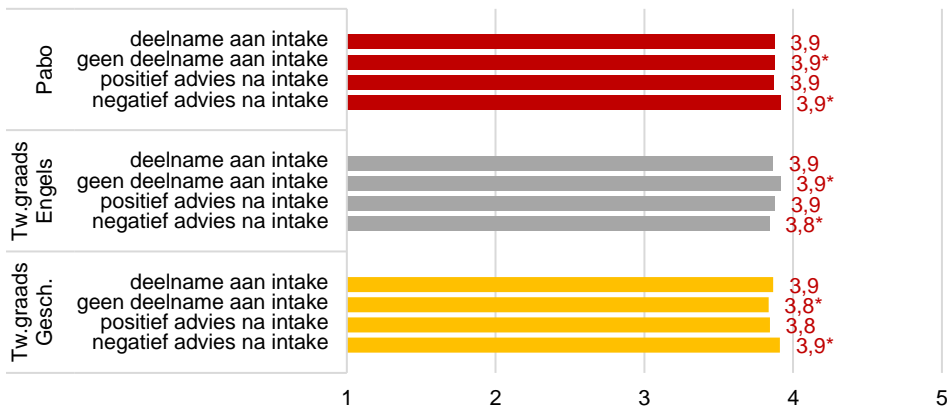
Figuur 4.2 laat ook zien dat de zelf-gerapporteerde motivatie van pabo-studenten die een negatief advies hebben gehad op de intake significant hoger is dan de motivatie van pabo-studenten met een positief intakeadvies. Er zijn tussen de groepen studenten geen significante verschillen in het bekwaamheidsniveau dat studenten zichzelf toedichten bij aanvang van de studie.

Figuur 4.2 Versillen in zelf gerapporteerde motivatie en bekwaamheid bij aanvang opleiding

Gemiddelde score op zelf gerapporteerde motivatie



Gemiddelde score op zelf gerapporteerde bekwaamheid als leraar

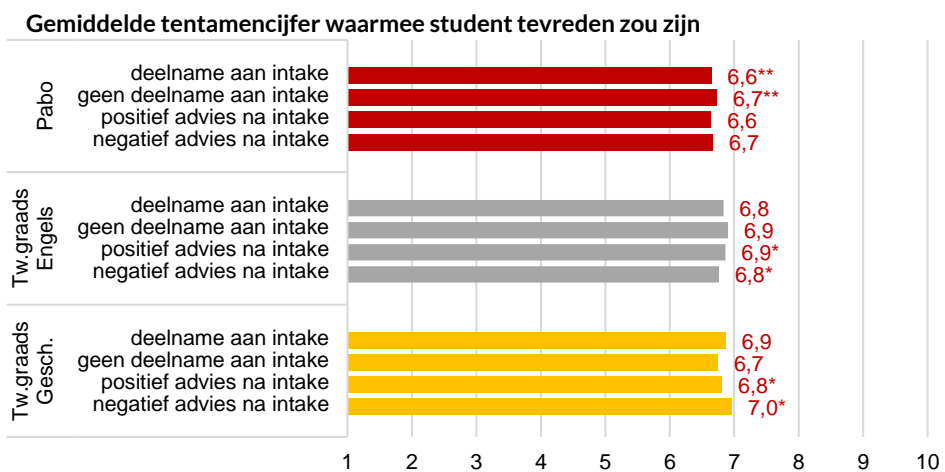


Alleen van significante verschillen zijn de labels weergegeven. * = Significant bij een 5%-niveau, ** = Significant bij een 1%-niveau

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleidingen (2016 t/m 2019)

Het ambitieniveau van pabo-studenten die niet hebben deelgenomen aan de intake ligt significant hoger dan het ambitieniveau van studenten die wel hebben deelgenomen (Figuur 4.3). Bij de opleidingen Tweedegraads Engels is het ambitieniveau, uitgedrukt in het streefcijfer, hoger voor studenten die een positief intakeadvies hebben ontvangen. Bij de Tweedegraadsopleidingen Geschiedenis is dit juist andersom. Deze resultaten kunnen weer twee dingen betekenen: mogelijk is de intake (positief of negatief advies) van invloed op het ambitieniveau van de student. Maar waarschijnlijker is het dat de twee groepen fundamenteel van elkaar verschillen en is er sprake van een selectie-effect. De ene groep kan in beginsel ambitieuzer zijn door niet-waarneembare eigenschappen. Dit selectie-effect kan op basis van de beschikbare gegevens echter niet worden geïdentificeerd.

Figuur 4.3 Verschillen in streefcijfer bij aanvang opleiding



Alleen van significante verschillen zijn de labels weergegeven. * = Significant bij een 5%-niveau, ** = Significant bij een 1%-niveau

Bron: KI/HvA/ICLON/SEO, op basis van gegevensverzameling onder lerarenopleiding (2016 t/m 2019)

4.4 Conclusies

Intakes bij lerarenopleidingen zijn nadrukkelijker een zelfselectie-instrument geworden, bedoeld om de opleiding en de kandidaat-student te matchen. In de aanloop naar de start van de opleiding vindt een drietal momenten plaats waarop zelfselectie of selectie zich kunnen voordoen. Allereerst voorafgaand aan de aanmelding voor een opleiding: kandidaat-studenten kunnen worden afgeschrikt door een uitgebreide intake, of juist worden aangemoedigd zich wel voor een dergelijke opleiding aan te melden. Ten tweede is de intake zelf zo ingericht dat de opleiding positieve intakeadviezen toekent aan studenten die volgens de opleiding welkom zijn om te starten. Dit kan gezien worden als een procedure die van invloed is op uiteindelijke zelfselectie. Ten slotte is het aan de kandidaat-student zelf om de keuze te maken: starten aan de opleiding van de intake of toch een andere keuze maken en bijvoorbeeld starten aan een andere opleiding.

Welke intakeonderdelen zijn belangrijk in het niet-bindende intakeadvies om wel of niet met de opleiding te starten?

Intakes kunnen een brede set aan kenmerken en vaardigheden meten van kandidaat-studenten. Toch is in het uiteindelijke intakeadvies niet elke indicator even bepalend. Bij pabo's blijken intakeonderdelen die zich richten op competenties en kennis belangrijker voor het intakeadvies dan intakeonderdelen die motivatie en docentschap beogen te meten. Mogelijk is de samenhang voor competenties en kennis groter omdat deze aspecten bij studenten beter uitgevraagd kunnen worden met zelfrapportage. Een groot aantal tijdens de intake gemeten indicatoren hangt helemaal niet samen met het intakeadvies, een aanwijzing dat deze informatie helemaal niet wordt gebruikt bij het vaststellen van het intakeadvies. Mogelijk spelen deze

indicatoren wel een rol bij het proces van zelfselectie. Bijvoorbeeld als ze de sleutelvragen ‘kan ik succesvol studeren?’, ‘kan ik een succesvolle leraar worden?’ en ‘wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?’ helpen beantwoorden. Ook bij de Tweedegraadsopleidingen Engels lijken intakeonderdelen op het gebied van kennis een grotere samenhang te vertonen met het intakeadvies dan intakeonderdelen die docentschap beogen te meten.

Welke studentkenmerken hangen samen met een positief dan wel negatief intakeadvies?

Welk studentkenmerken vaker of minder vaak samenhangen met een positief advies, verschilt per type lerarenopleiding. Bij pabo's ontvangen jongere kandidaat-studenten vaker een positief advies en kandidaat-studenten met een mbo-vooropleiding juist vaker een negatief advies. Kandidaat-studenten met een mbo-vooropleiding scoren kennelijk minder goed op de pabo-intakes. Ook bij de opleidingen Tweedegraads Engels ontvangen kandidaat-studenten met een mbo-vooropleiding minder vaak een positief intakeadvies. Bij deze opleidingen is het juist zo dat jonge kandidaat-studenten (17 of jonger) minder vaak een positief intakeadvies krijgen. Bij Tweedegraads Geschiedenis opleidingen hebben jongere kandidaten weer een grotere kans op een positief intakeadvies. Ten aanzien van het opleidingsniveau van ouders zijn er geen aanwijzingen dat bepaalde type studenten structureel vaker of minder vaak een positief intakeadvies ontvangen. Opvallend is dat mannen die een intake bij een Tweedegraadsopleiding Geschiedenis volgen minder vaak dan vrouwen een positief intakeadvies krijgen. Bij pabo's is er geen verschil tussen mannen en vrouwen ten aanzien van het krijgen van een positief advies. Er is op grond van deze bevindingen bij de pabo's dus geen sprake van een selectie van vrouwen aan de poort,

evenmin van studenten met ouders met een laag opleidingsniveau. Wel kan er in een eerder stadium al dergelijke zelfselectie plaatsvinden. De intakeprocedure kan studenten op voorhand al afschrikken waardoor potentiële studenten besluiten om überhaupt niet deel te nemen aan de intakeprocedure voor de pabo (eerste stadium van zelfselectie uit Figuur 4.1). Op grond van dit onderzoek geen uitspraak te doen over de omvang van dit effect.

Welke invloed heeft het niet-bindende intakeadvies op de keuze om wel of niet met de opleiding te starten?

Studenten handelen bij de opleidingskeuze niet altijd conform het ontvangen intakeadvies. Sterker: de kans dat iemand start aan een opleiding verschilt bij de Tweedegraadsopleidingen Geschiedenis niet tussen studenten met een positief intakeadvies en studenten met een negatief intakeadvies. Bij de andere opleidingen is er wel een significant verschil, maar start nog altijd een groot aandeel van degenen met een negatief intakeadvies (82 procent voor pabo's en 90 procent voor Tweedegraads Engels). Het intakeadvies lijkt daarmee wel enigszins van invloed op de opleidingskeuze (en daarmee zelfselectie) maar de invloed is in ieder geval niet groot. Oudere kandidaat-studenten en kandidaat-studenten met een vwo-vooropleiding starten minder vaak aan de opleiding na het volgen van een pabo-intake. Waarschijnlijk meldt deze groep zich voor meerdere studies aan en heeft daarmee meer opties om uit te kiezen. De geringe invloed van het intakeadvies op de beslissing om met de opleiding te starten werpt de vraag op of het toekennen van een algemeen intakeadvies wel zinvol is en zo ja, op welk moment.

Welke intakeonderdelen zijn voorspellend ten aanzien van studiesucces?

De intakeadviezen zijn iets sterker voorspellend voor studieresultaten die te maken hebben met 'succes als student' (studentuitkomsten) dan voor studieresultaten die te maken hebben met 'succes als docent' (docentuitkomsten). Met andere woorden, de intakes lijken zich eerder te richten op het selecteren van de geschikte studenten, en in mindere mate op het selecteren van geschikte leraren. Vanuit het proces van zelfselectie geven intakeadviezen vooral een antwoord op de eerste sleutelvraag: 'Kan ik succesvol studeren?' Ze zijn eerder voorspellend voor studieresultaten in het eerste studiejaar dan studieresultaten in het tweede studiejaar, mede doordat de kwalitatief mindere studenten tijdens en na het eerste studiejaar zijn uitgevallen.

Intakeonderdelen die zich richten op eigenschappen van studenten, zoals 'zelfeffectiviteit', 'memoriseren', 'regels en ordelijkheid', 'zelfdiscipline' en 'initiatief nemen' zijn bij pabo's enigszins voorspellend voor studentuitkomsten. De onderdelen 'zelfdiscipline' en 'initiatief nemen' voorspellen ook in enige mate de stagebeoordeling in het eerste studiejaar. Hetzelfde geldt voor intakeonderdelen die zich richten op competenties van studenten. Van de examencijfers zijn Wiskunde en Nederlands bij pabo's enigszins voorspellend voor studiesucces. Het examencijfer Engels is bij pabo's negatief gecorreleerd aan studiesucces.

Het examencijfer Engels is nauwelijks voorspellend voor studiesucces in de opleiding Tweedegraads Engels. Waarschijnlijk omdat alle studenten een bepaald basisniveau Engels bezitten waardoor het examencijfer te weinig differentieert. Het examencijfer Nederlands is een veel sterkere voorspeller voor de studentuitkomsten van studenten, met name in het eerste

studiejaar. De toets Use of English, Reading of English en Vakdidactiek blijken in enige mate voorspellend voor zowel studentuitkomsten als docentuitkomsten, soms zelfs na het eerste studiejaar. Deze toetsen hebben daarmee een toegevoegde waarde op de resultaten uit de vooropleiding bij het selecteren van de betere studenten. Bij Tweedegraadsopleidingen Geschiedenis is het examencijfer Nederlands in beperkte mate een voorspeller voor studiesucces, sterker dan het examencijfer Geschiedenis.

In hoeverre draagt deelname aan de intake bij aan de motivatie en inzet van studenten?

Het doel van opleidingen is met de intake een match tot stand te brengen tussen de opleiding en de geschikte student. Een ander doel is om motivatie en commitment bij studenten richting de opleiding te verhogen. Dit effect van de intake is niet onderzocht. Wel is vastgesteld of de zelfgerapporteerde motivatie, bekwaamheid en ambitie van studenten verschilt al naar gelang ze hebben deelgenomen aan de intake en of ze daarvoor een positief of negatief intakeadvies hebben ontvangen.

Pabo-studenten die hebben deelgenomen aan de intake hebben een hogere motivatie bij aanvang van de studie dan studenten die niet hebben deelgenomen. Binnen deze groep hebben studenten met een negatief intakeadvies een hogere motivatie dan studenten met een positief intakeadvies. De resultaten moeten niet direct geïnterpreteerd worden als een effect van de intake, immers kan de groep deelnemers en de groep niet-deelnemers (en de groep met een positief en de groep met een negatief intakeadvies) al voorafgaand van de intake van elkaar verschillen in motivatie.

5 De ervaringen van studenten bij de intake

De verschillende intakeprocedures op de opleidingen zijn in hoofdstuk 3 en 4 beschreven. Om een indruk te krijgen van de ervaringen en opvattingen van kandidaat-studenten met betrekking tot de intakeprocedures bij de diverse opleidingen werd aan het einde van de procedure (meestal een dagdeel), een vragenlijst afgenomen. De intakeprocedure wordt op de meeste opleidingen collectief door een groep kandidaat-studenten of meerdere groepen gevolgd.

De lijst voor de eerstegraads- en tweedegraadsopleidingen bestond uit 18 vragen. Voor de pabo's werden er drie extra vragen toegevoegd over de verplichte toelatingstoetsen die door studenten zonder vrijstellingen moeten worden gemaakt. De vragenlijsten staan in Bijlage 5.

Voor studenten die niet onmiddellijk na de intakeprocedure beschikbaar waren of de intake dag niet hadden bijgewoond en de intakeopdrachten individueel vervulden, was een internetversie van de vragenlijst beschikbaar.

5.1 Respons

De vragenlijsten zijn afgenomen onder kandidaat-studenten in de cohorten 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019. De deelnemende opleidingen waren de drie bij het onderzoek betrokken pabo's, de vijf lerarenopleidingen Engels, de drie lerarenopleidingen geschiedenis en de twee eerstegraads lerarenopleidingen. In Tabel 5.1 staat een overzicht van de respons.

Tabel 5.1 Respons op de intakevragenlijst in drie cohorten

		Cohort			
		2016 - 2017	2017-2018	2018-2019	Totaal
Instituut	Onbekend (internet)	107	0	0	107
	Pabo1	107	158	22	287
	Pabo2	54	122	150	326
	Pabo3	115	230	266	611
	Lero Eng1	23	0	0	23
	Lero Eng2	47	0	0	47
	Lero Eng3/4, Lero Ge1/2	124	161	186	471
	Lero Eng5	0	104	84	188
	Lero Ge3	0	103	70	173
	Ulo Ge	20	19	0	39
	Ulo Bio	9	0	0	9
Totaal		606	897	778	2281

Noot. LO: tweedegraads lerarenopleiding; ULO: eerstegraads lerarenopleiding

De lerarenopleidingen Engels 3 en 4 en geschiedenis 1 en 2 zijn samengenomen omdat het dezelfde instelling betrof, maar soms niet te achterhalen was voor welke opleidingen de studenten zich hadden ingeschreven.

De respons op de eerstegraadsopleidingen is erg gering, omdat deze opleidingen een kleine omvang hebben. Bijna alle aankomende studenten van deze opleidingen in het eerste cohort

vulden de intakevragenlijst in, met uitzondering van studenten die fysiek niet in staat waren de intakedag(en) te bezoeken, bijvoorbeeld door ziekte of verblijf in het buitenland.

5.2 De structuur van de vragenlijst

De items bestonden uit uitspraken, gekoppeld aan een Likertschaal die van 1 (“helemaal niet op mij van toepassing”) tot 5 (“helemaal op mij van toepassing”) liep, waarbij 3 neutraal was. Om tot een reductie van de data te komen, is op de verkregen data uit het eerste cohort studenten een exploratieve factoranalyse uitgevoerd (principale componenten met varimax rotatie). Vijf componenten hadden een eigenwaarde hoger dan 1, maar inspectie van het *scree plot* suggereerde dat het trekken van drie factoren voldoende was. De zogenaamde KMO-index⁷ bedraagt .87 en geeft aan dat de data zeer geschikt zijn voor factoranalyse.

Eerste factor: Waarde van de intakeprocedure

Op de eerste factor laadden de volgende zeven items (factorladingen tussen haakjes):

1. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat mijn motivatie is voor deze opleiding (.79).
2. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat ik in huis heb aan vaardigheden die van belang zijn voor het beroep van leraar (.79).
3. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat voor persoon ik ben (.78).

⁷ Kaiser-Meyer-Olkin index of sampling adequacy

4. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat ik in huis heb aan kennis die van belang is voor deze opleiding (.71).
5. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat mijn kwaliteiten voor de opleiding zijn (.69).
6. Door de selectie- of intakeprocedure heb ik een goed beeld gekregen of ik geschikt ben voor deze opleiding (.64).
7. De selectie- of intakeprocedure garandeert dat alleen de beste studenten doorgaan (.34).

De factor is redelijk tot goed interpreteerbaar. Alle items hebben te maken met de opbrengst van de intakeprocedure en de mogelijkheden van de kandidaten om te tonen over welke kwaliteiten zij beschikken. Het gaat hier om opbrengsten en de door de student waargenomen waarde van de intake- of selectieprocedure. Er zal in het vervolg naar deze factor worden verwezen als 'Waarde van de intakeprocedure'.

Tweede factor: Zelfselectie

De tweede factor heeft betrekking op de volgende items (factorladingen weer tussen haakjes):

1. Ik vind het belangrijk dat deze specifieke lerarenopleiding een selectie- of intakeprocedure heeft omdat dit mij in staat stelt na te gaan of de opleiding bij me past (.76).
2. Door de selectie- of intakeprocedure kan ik zien of de opleiding wel echt bij mij past (.65).
3. De selectie- of intakeprocedure motiveert mij (.62).
4. Ik vind het belangrijk dat deze specifieke lerarenopleiding een selectie- of intakeprocedure heeft omdat hierdoor grotendeels alleen geschikte studenten doorgaan (.61).
5. De selectie- of intakeprocedure schrikt mij af (-.46).

Deze factor heeft betrekking op het belang van de intakeprocedure, hoe motiverend en demotiverend (afschrikkend) zij wordt ervaren. Het gaat hier om een zelfselectie-effect van de intakeprocedure. Vanzelfsprekend is daarbij de factorlading van het laatste item negatief. De items die bij deze factor horen verwijzen naar de gelegenheid om te beoordelen in hoeverre er een match is tussen capaciteiten en behoeften van de student, en de opleiding. In het vervolg wordt naar deze factor als 'Zelfselectie' verwezen.

Derde factor: Motivatie voor opleiding en beroep

Op de derde factor laadden ook vijf items (ladingen opnieuw tussen haakjes):

1. Deze specifieke lerarenopleiding biedt mij een goede kans op de arbeidsmarkt (.80).
2. Ik denk dat deze specifieke lerarenopleiding een goede reputatie heeft (.66).
3. Ik vind de locatie van deze specifieke lerarenopleiding aantrekkelijk (.58).
4. Ik kom als leraar gemakkelijk aan een baan (.57).
5. Het beroep van leraar trekt me erg aan (.53).

De laatste factor heeft betrekking op de keuze voor een specifieke lerarenopleiding en op het toekomstperspectief als leraar. Het gaat hier om de motivatie voor de opleiding en het beroep. Wij refereren er in het vervolg naar als 'Motivatie voor opleiding en beroep'.

Indeling items uit vragenlijst

Het resterende item is: "Ook al word ik geen leraar, deze studie is altijd nuttig". Dit is een buitenbeentje, want het laadde laag (i.e.,

lager dan .19) op alle factoren. Dit motief wordt wel frequent verwoord door studenten van sommige lerarenopleidingen zoals Engels. Het is echter een vrij diffuus motief en heeft kennelijk met de drie geïdentificeerde factoren weinig gemeen.

De items uit de vragenlijst kunnen ook op een andere manier worden ingedeeld. De vragen in de lijst zijn tot stand gekomen tijdens een brainstormsessie van de onderzoekers, waarbij mogelijke ervaringen en motieven van studenten in relatie tot de intakeprocedure werden geïnventariseerd. Vooraf bestonden er geen uitgesproken verwachtingen met betrekking tot de structuur van de vragenlijst.

Een toetsende factoranalyse op de data van de latere cohorten heeft uitgewezen dat er sprake is van een redelijke tot goede passing van hetzelfde drie-factor model op de data (zie bijlage 5). Er is daarom besloten de analyses die volgen te baseren op deze drie factoren, waarvoor schaalscores zijn berekend.

5.3 Relatie met studieresultaten

In het eerste cohort is nagegaan of de schalen van de intakevragenlijst samenhangen met studiesucces. Omdat de intakevragenlijsten voorafgaand aan de aanvang van de studie zijn afgenomen, is het mogelijk dat dit verband indien aanwezig, causaal is. Maar het kan natuurlijk ook zo zijn dat betere studenten al voor aanvang van de studie hoger gemotiveerd zijn.

Voor een deel van de studenten konden de gegevens van de intakevragenlijst gekoppeld worden aan het aantal studiepunten dat zij in het eerste jaar vergaarden (N=210 voor de schaal Selectie en N=215 voor beide andere schalen). Dat was niet voor alle studenten in het eerste cohort mogelijk, ten eerste omdat sommigen bij de intake nog geen studentnummer hadden en de

intakevragenlijstgegevens niet aan de studievoortganggegevens konden worden gekoppeld. Ten tweede heeft tussen de intakeprocedure en de aanvang van de studie een proces van zelfselectie plaatsgevonden. Niet iedereen die aan de intakeprocedure heeft deelgenomen, begint immers ook daadwerkelijk aan de studie. Sommigen beginnen wellicht aan een andere studie of zien geheel af van verdere studie.

De correlaties tussen de schalen Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep en het aantal studiepunten in het eerste jaar bedragen respectievelijk .07, .13 en .18. Alleen de laatste correlatie is significant ($p=.007$). Regressieanalyse laat zien dat bij elk punt dat hoger wordt gescoord op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep (minimum 1 punt, maximum 5 punten) er circa $6\frac{1}{2}$ extra studiepunten worden behaald. Ofschoon significant, is de bijdrage aan de verklaring van het aantal behaalde studiepunten zeer bescheiden. Slechts 3,4% van de variantie van het aantal behaalde studiepunten kan worden verklaard door het aantal punten op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep.

5.4 Verschillen tussen groepen

5.4.1 Typen opleidingen

Over de drie cohorten heen is gekeken naar verschillen tussen typen opleidingen. Er is een multivariate variantieanalyse uitgevoerd met de drie schalen Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie, en Motivatie voor opleiding en beroep als afhankelijke variabelen en het type opleiding (pabo, eerstegraads- en tweedegraadsopleiding) als onafhankelijke variabele.

Het effect van type opleiding is statistisch significant⁸.

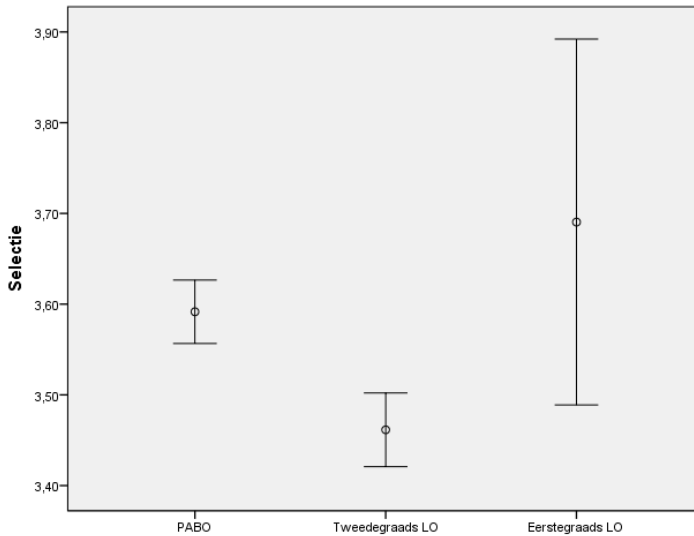
Paarsgewijze vergelijkingen wijzen uit dat:

- Tweedegraadsopleidingen lager scoren op de schaal Waarde van de intakeprocedure dan pabo's en eerstegraadsopleidingen;
- Tweedegraadsopleidingen hoger scoren op de schaal Zelfselectie dan pabo's;
- Pabo's hoger scoren op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep dan beide overige typen lerarenopleidingen.

In Figuur 5.2a is het eerste verschil geïllustreerd. Het is duidelijk te zien dat het 95% betrouwbaarheidsinterval van de gemiddelde score van de tweedegraadsopleidingen lager ligt dan dat van de pabo's en slechts een geringe overlap vertoont met dat van de Ulo's.

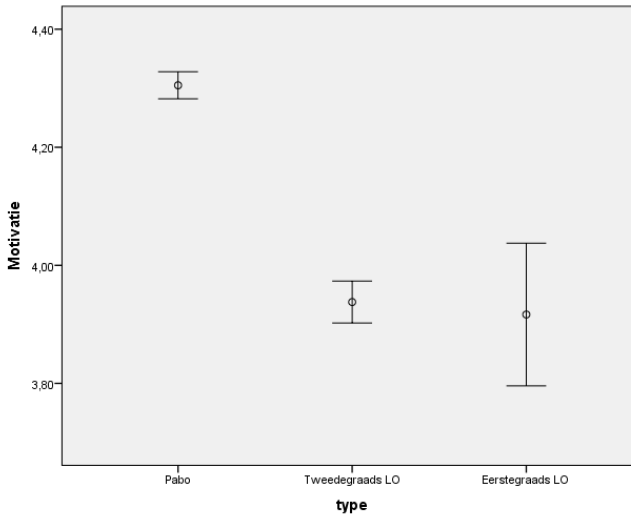
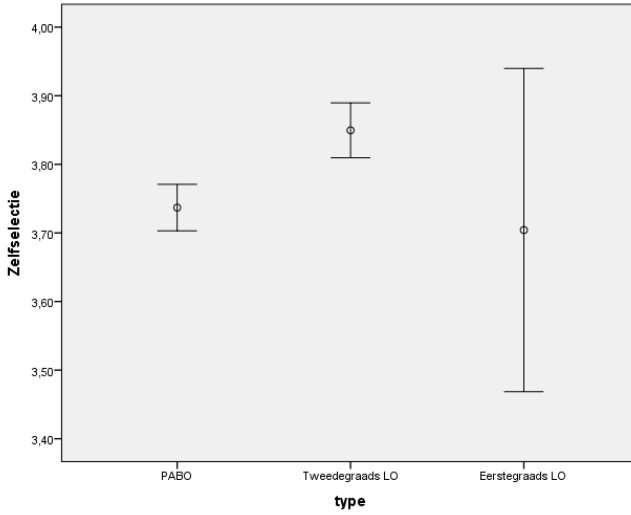
⁸ ($V=.23$, $F_{(3, 2142)}=161.25$, $p<.001$). Dat geldt voor alle drie schalen ($F_{(2, 2143)}=12.75$, 10.81 , 164.28 voor respectievelijk Selectie, Zelfselectie en Motivatie, alle $p<.001$). De opleidingstypen zijn paarsgewijs vergeleken met Bonferroni correctie voor kanskapitalisatie.

Figuur 5.2a Betrouwbaarheidsintervallen van de gemiddelden op de schaal Waarde van de intakeprocedure



Dat het verschil tussen eerste- en tweedegraadsopleidingen op de schaal Zelfselectie niet significant is, heeft te maken met de geringe steekproefgrootte bij de eerstegraadsopleidingen. Links in Figuur 5.2b zijn de 95% betrouwbaarheidsintervallen van de gemiddelde scores per type opleiding op deze schaal anschouwelijk gemaakt. Ofschoon het gemiddelde van de eerstegraadsopleidingen nog lager is dan het gemiddelde van de pabo's, is er aanzienlijke overlap tussen de betrouwbaarheidsintervallen van het gemiddelde van de eerstegraadsopleidingen en de overige opleidingen.

Figuur 5.2b Betrouwbaarheidsintervallen van de gemiddelden op de schaal Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep



Het laatste effect is weergegeven in het rechterdeel van Figuur 5.2b. De aankomende pabo studenten scoren duidelijk substantieel hoger op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep dan beide andere typen lerarenopleidingen.

Aldus lijkt het dat de studentenpopulaties op de verschillende typen opleidingen zich onderscheiden. Studenten op tweedegraadsopleidingen hechten minder waarde aan de opbrengst van de intakeprocedures. Zij lijken het minder belangrijk te vinden om hun talenten, kennis en vaardigheden te kunnen tonen aan de opleiding. Blijkbaar vinden zij selectie niet zo belangrijk. Zij onderschrijven het zelfselectie-effect van de intakeprocedures en het belang van de door de opleidingen geboden hulp in de vorm van de intakeprocedure echter wel. Pabo-studenten lijken veel waarde te hechten aan het beroep van leraar en de specifieke opleiding die zij hebben gekozen. Zij lijken sterker gemotiveerd voor het leraarsberoep. Op zichzelf strookt dit met het beeld dat onder opleiders bestaat. Tweedegraads studenten Engels en geschiedenis zijn in het algemeen relatief ongerichte studiekiezers in verhouding tot pabo-studenten. Eerstegraadsstudenten onderscheiden zich minder, maar dat heeft ook te maken met kleine aantallen, waardoor verschillen minder snel significant zijn.

5.4.2 Afzonderlijke opleidingen

Net als de verschillen tussen typen opleidingen zijn ook de verschillen tussen de aan het onderzoek deelnemende opleidingen geanalyseerd. Hiertoe is opnieuw een multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd met de drie schalen Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie, en Motivatie voor opleiding en beroep als afhankelijke variabelen. Ditmaal is de opleiding de onafhankelijke variabele. De deelnemende

opleidingen staan vermeld in Tabel 5.1. De internetenquêtes zijn buiten beschouwing gebleven.

Het effect van opleiding is statistisch significant⁹. De resultaten van paarsgewijze vergelijkingen tussen opleidingen zijn verkort weergegeven in Tabel 5.3.

Tabel 5.3 Paarsgewijze verschillen tussen opleidingen

	Pabo2	Pabo3	Pabo1	Lero Eng3/4	Lero Eng2	Lero Eng1	Lero Eng5	Lero Ge3	Ulo Ge
Pabo2									
Pabo3	wz			z			z		w
Pabo1	wz	wz		z			z	z	wz
Lero Eng3/4 Lero Ge1/2	wm	m	m						w
Lero Eng2	wzm	wzm	wm	wz			wz	wz	wz
Lero Eng1	m	m							
Lero Eng5	wm	m	m						w
Lero Ge3	wm	wm	m	m			m		wm
Ulo Ge	m	m	m						
Ulo Bio	wz	wzm	wz	wz		wz	wz	wz	wz

NB. s,z,m: score van instelling in kolom significant hoger dan score van instelling in rij, w= Waarde van de intakeprocedure, z=Zelfselectie, m= Motivatie voor opleiding en beroep. De tabel moet als volgt worden gelezen. Als er in een cel de letter s, z, en/of m staat, betekent dit dat de in kolom vermelde instelling significant hoger scoort dan de instelling die in de rij staat. Bijvoorbeeld: Pabo's 2 en 3 hebben op alle drie de schalen een gemiddeld hogere score dan Lero Eng2.

Het valt op dat Lero Eng2 en de Ulo Bio zeer frequent lager scoren dan de overige instellingen. Dit lijkt dus een overall effect te zijn,

⁹ (V=.27, F(9, 2136)=63.16, p<.001). Dat geldt voor alle drie schalen (F(9, 2136)=18.94, 20.03, 46.80 voor respectievelijk Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep, alle p<.001). De opleidingen zijn paarsgewijs vergeleken met Bonferroni correctie voor kanskapitalisatie.

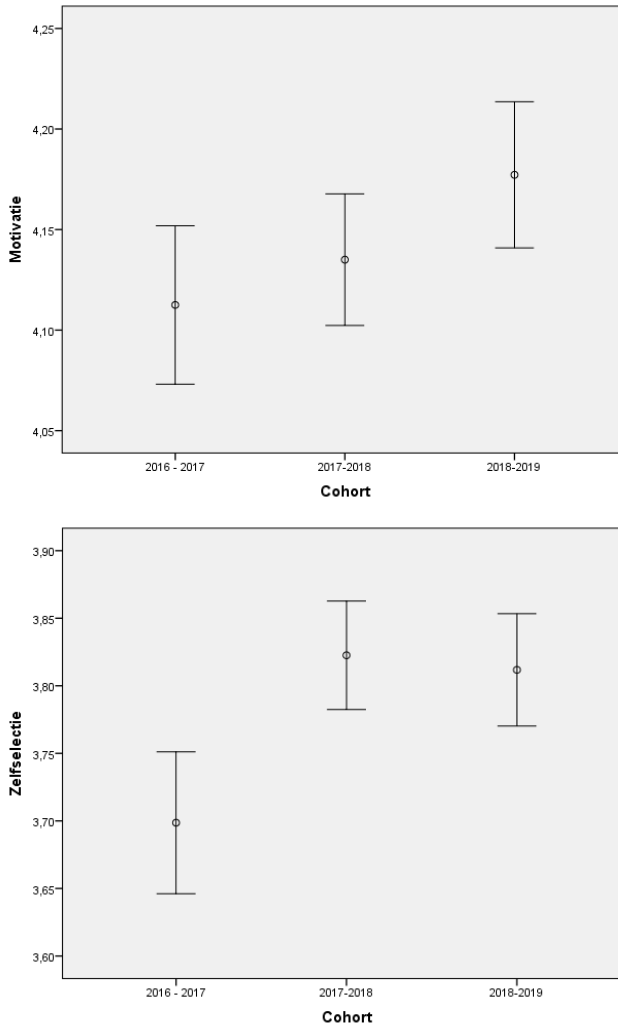
dat niet beperkt is tot het cohort 2016 – 2017. Aangezien de voornaamste overeenkomst tussen beide opleidingen is dat ze zich in dezelfde stad bevinden, lijkt dit effect meer gerelateerd te zijn aan studenten die in deze stad willen studeren dan aan de opleidingen zelf. Dat beeld wordt nog enigszins versterkt doordat Lero Eng1 alleen hoger scoort dan de Ulo Bio, ofschoon deze tweedegraadsopleiding Engels net buiten deze stad gevestigd was. In het algemeen scoren de pabo's gemiddeld hoger dan de andere opleidingen, waarbij pabo3 het hoogst scoort, gevolgd door pabo2 en daarna pabo1. Dit bevestigt het eerder verkregen resultaat in de analyse naar type opleiding. Aankomende pabo-studenten lijken sterker gemotiveerd voor het leraarsberoep dan kandidaten voor eerste- en tweedegraadsopleidingen en vinden selectie belangrijker dan zelfselectie. Kandidaten voor tweedegraadsopleidingen hechten weer meer waarde aan zelfselectie. Dit komt wellicht overeen met de aard van de door de opleidingen gehanteerde intake- en selectieprocedures. Op de pabo's worden toelatingstoetsen afgenomen, terwijl de procedures op de tweedegraadsopleidingen meer het karakter van matching lijken te hebben.

5.4.3 Cohorten

Er is nagegaan of de drie cohorten verschillen in gemiddelde score op de schalen van de intakevragenlijst. Ook hier is weer met MANOVA gewerkt, nu met de drie schalen als afhankelijke variabelen en de drie cohorten als onafhankelijke variabele. Het effect van cohort is significant¹⁰. De gemiddelde scores met 95% betrouwbaarheidsintervallen zijn weergegeven in Figuur 5.3.

¹⁰ ($V=.008$, $F_{(3, 2232)}=5.62$, $p=.001$), maar niet voor alle schalen. Alleen voor de schalen Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep is het effect statistisch significant (respectieve waarden van $F_{(2,2233)}$ zijn 7.19, $p=.001$ en 3.25, $p=.039$).

Figuur 5.3 Gemiddelden op de schalen Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep in de drie cohorten



Paarsgewijze vergelijkingen laten zien dat voor Zelfselectie alleen de verschillen tussen het cohort 2016-2017 en de twee latere cohorten significant zijn. Voor Motivatie voor opleiding en beroep is alleen het verschil tussen het eerste cohort (2016-2017) en het laatste cohort (2018-2019) significant. Het lijkt erop dat er een lichte stijging plaatsvindt in het belang dat studenten hechten aan de intakeprocedure (zelfselectie), en de motivatie voor het leraarschap.

Om na te gaan of deze stijging specifiek is voor een bepaald type opleiding, is ook de interactie tussen cohort en type opleiding getoetst. Alleen voor de schalen Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep is deze significant¹¹. Inspectie van de gemiddelden per cohort en type suggereert dat de stijging tussen de cohorten 2016-2017 en 2017-2018 sterker is bij de eerstegraadsopleidingen dan bij de tweedegraadsopleidingen en de pabo's (er deden geen eerstegraads kandidaten mee in het laatste cohort).

Dit kan echter ook een artefact als gevolg van selectieve uitval zijn: de laagst scorende opleiding (Ulo Bio) deed alleen mee in het eerste cohort. Omdat er gaandeweg het onderzoek opleidingsinstituten zijn afgevallen en nieuwe opleidingen zijn bijgekomen, is het effect van cohort hiermee gecontamineerd.

¹¹ $F_{(3, 2138)}$ respectievelijk 5.07, $p=.002$; 2.62, $p=.049$

5.5 De rol van de toelatingstoetsen voor de pabo

De vragenlijst voor aankomend pabo-studenten werd uitgebreid met drie extra items:

1. De toelatingstoetsen schrikken mij af.
2. De toelatingstoetsen motiveren mij.
3. De toelatingstoetsen garanderen dat alleen de beste studenten doorgaan.

Om na te gaan of deze drie vragen als één variabele kunnen worden behandeld is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Cronbach's α was echter te laag om de scores op de items zinvol bij elkaar op te tellen ($\alpha = .38$). Het eerste item, waarvan de scores gespiegeld zijn, correleert onvoldoende met de andere twee items. Derhalve werd met MANOVA een multivariate variantieanalyse op de items uitgevoerd met de opleiding als eerste onafhankelijke variabele, zodat verschillen tussen de drie pabo's aan het licht kunnen komen. Omdat de vragen door drie verschillende cohorten kandidaten zijn beantwoord, is cohort meegenomen als tweede onafhankelijke variabele.

Tabel 5.4 geeft een overzicht van het aantal kandidaten per pabo per cohort.

Tabel 5.4 Aantallen kandidaten die de extra vragen beantwoordden

		Pabo2	Pabo3	Pabo1	Totaal
Cohort	2016 - 2017	54	115	107	276
	2017 - 2018	122	230	158	510
	2018 - 2019	150	266	22	438
Totaal		326	611	287	1224

Het effect van opleiding is significant, alsmede dat van cohorten van de interactie tussen opleiding en cohort¹².

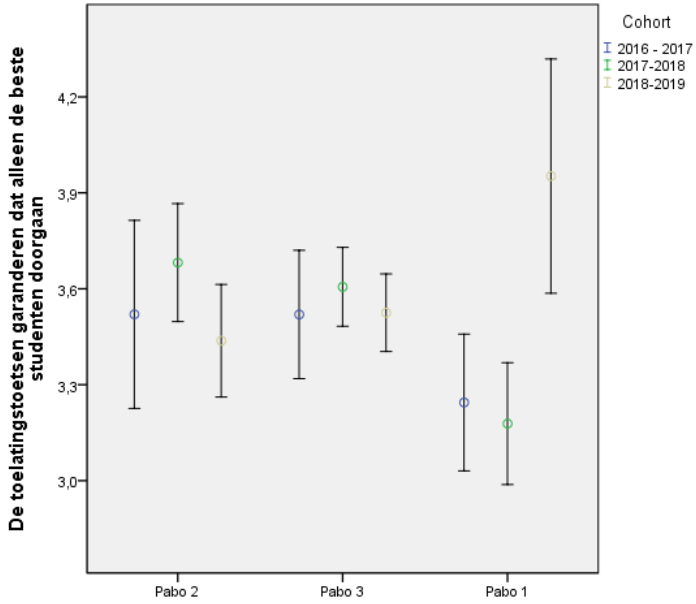
Uit analyse van paarsgewijze vergelijkingen met correctie voor kanskapitalisatie (Bonferroni) blijkt dat de kandidaten van pabo1 het sterkst worden afgeschrikt door de toelatingstoetsen, gevolgd door kandidaten van pabo3. De kandidaten van pabo2 vinden de toelatingstoetsen het minst afschrikwekkend.

De kandidaten van pabo3 worden sterker gemotiveerd door de toelatingstoetsen dan kandidaten van pabo1, maar het verschil met kandidaten van pabo2 is niet significant.

Het interactie-effect tussen opleiding en cohort laat het volgende beeld zien. Terwijl de cohorten van pabo2 en pabo3 in alle drie jaren ongeveer hetzelfde scoren op vraag 3, scoren de kandidaten van het laatste cohort van pabo1 aanmerkelijk hoger op deze vraag dan de eerste twee cohorten. In de cohorten 2016 – 2017 en 2017 – 2018 scoren de kandidaten van pabo1 lager dan de kandidaten van pabo2 en pabo3, maar in het cohort 2018 – 2019 scoren de eerste juist hoger dan de laatste twee. Dit effect is grafisch weergegeven in Figuur 5.4. Er moet hierbij wel worden aangetekend dat het aantal deelnemers dat een intakevragenlijst invulde bij pabo1 in het laatste cohort aanmerkelijk kleiner is dan in de eerste twee cohorten (zie Tabel 5.1).

¹² Opleiding: $V=.012$, $F_{(3, 1056)}=4.33$, $p=.005$. Cohort: $V=.013$, $F_{(3, 1056)}=4.44$, $p=.004$. Interactie tussen opleiding en cohort: $IV=.015$, $F_{(4,1057)}=3.84$, $p=.004$. Univariaat zijn de effecten van opleiding op de eerste en de tweede extra vragen significant (respectievelijk $F_{(2)}=6.30$, $p=.002$ en $F_{(2)}=4.85$, $p=.008$). Ofschoon er overall dus een significant effect van cohort op de drie extra vragen is, kan er met behulp van variantie-analyse niet vastgesteld worden op welke vraag of vragen dit effect nu precies bestaat. Het interactie-effect is alleen voor de laatste vraag significant ($F_{(4)}=3.81$, $p=.004$).

Figuur 5.5 Pabo's en cohorten ten aanzien van de toelatingstoetsen



5.6 Conclusie

Drie factoren geïdentificeerd

Hoe ervaren kandidaat-studenten van lerarenopleidingen de intakeprocedures? De in dit onderzoek ontwikkelde vragenlijsten zijn afgenomen onder kandidaat-studenten in de cohorten 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019. De deelnemende opleidingen waren de drie bij het onderzoek betrokken pabo's, de vijf lerarenopleidingen Engels, de drie lerarenopleidingen geschiedenis en de twee eerstegraads lerarenopleidingen. In Tabel 5.1 staat een overzicht van de respons. Bij de analyse van de gegevens van de intake-enquêtes is gekeken naar verschillen tussen typen lerarenopleidingen (pabo's, tweedegraads- en eerstegraadsopleidingen), de bij het onderzoek betrokken opleidingen en de cohorten (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019). Daarnaast is de factorstructuur van de vragenlijst en de voorspellende waarde ten aanzien van studieresultaten onderzocht.

Er zijn drie factoren geïdentificeerd, die ten grondslag liggen aan de antwoordpatronen van kandidaat-studenten: Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep. Bij Waarde van de intakeprocedure gaat het om vragen naar de opbrengsten van de intakeprocedure en de mogelijkheid voor de kandidaat om haar of zijn kwaliteiten te laten zien. Bij Zelfselectie gaat het meer om de match tussen kandidaat en opleiding. Bij Motivatie voor opleiding en beroep gaat het om de motivatie voor het leraarschap. Voor elk van de factoren werden schaalscores berekend.

Alleen de schaal Motivatie voor opleiding en beroep blijkt een geringe voorspellende waarde te hebben voor studieresultaten. Ongeveer 3¹/₂ procent van de variantie in het aantal na een jaar

vergaarde studiepunten kan verklaard worden door de score op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep .

Verschillen tussen typen lerarenopleidingen

Uit de analyse komen verschillen tussen de typen lerarenopleidingen: kandidaten van tweedegraadsopleidingen en pabo's onderscheiden zich van elkaar. Pabo-kandidaten scoren namelijk hoger op de schalen Waarde van de intakeprocedure en Motivatie voor opleiding en beroep dan tweedegraads-kandidaten, terwijl kandidaten voor tweedegraadsopleidingen hoger scoren op de schaal Zelfselectie dan pabo-kandidaten. Dit reflecteert voor een deel waarschijnlijk het selectieve karakter van de pabo intakeprocedures, waarvan toelatingstoetsen deel uitmaken. Op tweedegraadsopleidingen lijken de studenten de intakeprocedures vooral te waarderen in termen van zelfselectie door na te gaan of er voldoende overeenkomst is tussen de eisen van de opleiding en hun capaciteiten en aspiraties.

Dat pabo-kandidaten sterker scoren op de factor Motivatie voor opleiding en beroep kan ook te maken hebben met het duidelijker beroepsperspectief van de pabo. Met het diploma kun je voornamelijk leraar worden. De tweedegraads lerarenopleidingen Engels en geschiedenis hebben een minder sterke focus. Veel studenten kiezen het vak geschiedenis uit inhoudelijke belangstelling voor het vak en met een lerarenopleiding Engels zijn er nog meer keuzes dan alleen het leraarschap.

Wat betreft de eerstegraadsopleidingen kunnen nauwelijks uitspraken worden gedaan, omdat deze relatief weinig studenten hebben. Daardoor worden de betrouwbaarheidsintervallen van de gemiddelde schaalscores erg groot ten opzichte van de overige typen opleidingen.

Naast verschillen tussen typen lerarenopleidingen zijn er veel verschillen tussen specifieke opleidingen gevonden. Deze verschillen zijn niet allemaal eenduidig te interpreteren. Een duidelijke uitkomst is wel dat kandidaat-studenten van één van de drie pabo's consequent hoge scores geven op de drie schalen en kandidaten van één van de twee Ulo's consequent laag.

Verschillen tussen cohorten

Tot slot is bij de vergelijking tussen cohorten een lichte stijging voor de latere twee cohorten ten opzichte van het eerste cohort. De twee laatste cohorten scoren gemiddeld hoger op de schaal Zelfselectie dan het eerste cohort en het derde cohort scoort gemiddeld hoger op de schaal Motivatie voor opleiding en beroep dan het eerste cohort. Wellicht is dit het gevolg van een accentverschuiving bij de tweedegraads lerarenopleidingen waar een aantal opleidingen in het eerste jaar nog een numerus fixus hanteerden en waar dus gedurende het onderzoek een verschuiving plaats vond van selectie naar matching in de intakeprocedures van de opleidingen.

Soorten intakeprocedures

Er is voor gekozen om de verschillen tussen typen opleidingen te analyseren en niet voor een vergelijking van verschillend ingerichte intakeprocedures. Ten eerste zou dit een inhoudelijke analyse vereisen van de verschillende intakeprocedures en het vaststellen van verschillen en overeenkomsten daartussen. Het lijkt erop dat de intakeprocedures sterker verschillen binnen typen opleidingen dan tussen typen opleidingen, hetgeen een dergelijke analyse kan hinderen (zie Tabel 4.2, hoofdstuk 4). Hiermee komt het accent wellicht zwaarder te liggen op verschillen tussen de studenteninstroom van de opleidingstypen dan op de verschillen

tussen soorten intakeprocedures, maar het is voor opleidingen ook interessant om te weten wat voor studenten ze aantrekken.

6 Conclusie en implicaties

6.1 Inleiding

Het is zowel in het belang van de opleidingen als de studenten om studenten te helpen om tot een goede en kansrijke studiekeuze te komen. Verschillende oriënterende activiteiten kunnen daarbij behulpzaam zijn. Die oriënterende activiteiten geven studenten inzicht in wat hen te wachten staat en hoe dat zich verhoudt tot hun kwaliteiten, ambities en waarden. Die oriënterende activiteiten kunnen opleidingen gebruiken om zich een beeld te vormen van de student om op basis daarvan een goed onderbouwde inschatting te maken of de student kansrijk in de opleiding is of niet en op basis daarvan studenten een advies te geven om wel of niet met de studie te starten.

Alle lerarenopleidingen gebruiken een grote verscheidenheid aan instrumenten, waaronder motivatievragenlijsten, vaardigheidstests, groepsdiscussies en presentaties. De bacheloropleidingen gebruiken de uitkomsten van een deel van deze instrumenten om een (volgens de wet Kwaliteit in Verscheidenheid verplicht) niet-bindend positief dan wel negatief studieadvies te geven.

Het onderzoek had tot doel om meer inzicht te verkrijgen in de vraag hoe lerarenopleidingen de intake van nieuwe studenten voor de lerarenopleidingen vormgeven en hoe die intake bijdraagt aan en voorspellend is voor het succes van studenten binnen de lerarenopleidingen. De uitkomsten van het onderzoek kunnen opleidingen helpen om hun intakeprocedures te verbeteren zodat zij aankomende studenten beter ondersteunen bij het proces van zelfselectie.

In het onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. Welke doelen, criteria en instrumenten hanteren de lerarenopleidingen tijdens de intake- en selectieprocedure?
2. In hoeverre ondersteunen die procedures bij het proces van zelfselectie ten aanzien van de vraag:
 - a. Kan ik succesvol studeren?
 - b. Kan ik als leraar succesvol zijn?
 - c. Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?
3. In welke mate hebben de gehanteerde criteria en instrumenten een voorspellende waarde voor studiesucces en handelen in de beroepspraktijk?
4. Hoe ervaren studenten de intakeprocedures?
5. Welke mechanismen spelen een rol bij intake en zelfselectie en wat is de betekenis daarvan voor de praktijk van de opleidingen?

In de voorgaande hoofdstukken stonden de eerste vier onderzoeksvragen centraal. In dit slothoofdstuk verbinden we de verschillende onderzoeksvragen met elkaar en proberen we verklaringen te vinden voor die uitkomsten, waarmee we de laatste onderzoeksvraag beantwoorden.

Voordat we in paragrafen 6.3 t/m 6.7 ingaan op de antwoorden op de onderzoeksvragen staan we stil bij enkele kanttekeningen ten aanzien van de opzet van het onderzoek (paragraaf 6.2). Tenslotte beschrijven we de implicaties voor de praktijk (6.8).

6.2 Kanttekeningen bij de onderzoeksaanpak

Voordat we de uitkomsten van de verschillende hoofdstukken met elkaar verbinden maken we enkele kanttekeningen bij de aanpak van het onderzoek.

Een eerste beperking betreft het beperkt aantal opleidingen waar de dataverzameling heeft plaatsgevonden: 3 pabo's, 8 tweedegraadsopleidingen en 2 universitaire lerarenopleidingen. Daarmee dekken we met dit onderzoek dus een kleine selectie van opleidingen. Behalve dat er sprake was van een beperkt aantal instellingen was er ook sprake van een beperkt aantal vakken bij de tweede en eerstegraadsopleidingen: Engels (tweedegraads, lerarenopleidingen), geschiedenis (tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen) en biologie (eerstegraads lerarenopleidingen). Dit zijn allemaal vakken die in zekere zin bijzonder zijn: er is geen sprake van een tekort. In tegendeel zelfs: het zijn vakken die een groot aantal studenten trekken en daarom – vanuit het perspectief van de opleiding – aanleiding geven om te selecteren op instromende studenten. Voordeel daarvan was tweeledig:

1. Opleidingen hanteerden veelal bewust intake- en selectie-instrumenten in hun intakeprocedures
2. De aantallen studenten waren zodanig groot dat er kwantitatieve analyses gemaakt konden worden per instelling/opleiding (met uitzondering van de eerstegraads lerarenopleidingen).

Tegelijk levert deze keuze aan opleidingen ook een beperking: het is geen willekeurige selectie van opleidingen en de motivatie om in te stromen bij een lerarenopleiding zou wezenlijk anders kunnen zijn dan bij andere opleidingen waar sprake is van lerarentekorten en lage instroomaantallen. Zo is er voor lerarenopleidingen geschiedenis of Engels niet zo makkelijk een equivalente hbo-opleiding te vinden met uitgebreide aandacht voor de Engelse taal of voor geschiedenis, terwijl dat bij andere opleidingen voor tekortvakken vaak wel het geval is. Dat betekent dat studenten die kiezen voor een tekortvak al een aantal expliciete keuzes gemaakt hebben voordat ze zich aanmelden bij een lerarenopleidingen. De kans is daarom aanwezig dat de motivatie van studenten voor lerarenopleidingen voor tekortvakken anders is dan voor studenten bij de lerarenopleidingen geschiedenis of Engels. Dat beperkt de generalisatiewaarde naar andere opleidingen.

Een tweede beperking betreft de looptijd van het onderzoek. Hoewel er sprake was van een relatief lange looptijd van 4 jaar, was het in die tijdspanne niet mogelijk om zicht te krijgen op het succes van studenten als leraar na afloop van de opleiding. Voor die opleidingen waarvoor dat wel mogelijk was (de universitaire lerarenopleidingen) bleken de aantallen te klein om kwantitatieve uitspraken te kunnen doen. Rond de vraag of aankomende studenten een goede en succesvolle leraar konden worden, moest daarom volstaan worden met indicaties ten aanzien van hun succes bij beroepsonderdelen van de opleiding.

De opzet van het onderzoek was – mede door AVG-eisen – zodanig dat bovendien alleen studenten gevolgd zijn die zich daadwerkelijk ingeschreven hebben bij één van de betreffende lerarenopleidingen. Daarmee heeft het onderzoek geen zicht gegeven op studenten die na een intakeprocedure uiteindelijk

besloten hebben zich niet bij een lerarenopleiding in te schrijven en op de overwegingen die zij daarbij hanteerden.

Een derde beperking heeft betrekking op de vergelijkbaarheid tussen opleidingen. De grote autonomie van lerarenopleidingen heeft niet alleen betrekking op de inrichting van de intakeprocedures, maar ook op de inrichting van curricula. Dat betekent dat bij het beantwoorden van de vraag naar de voorspellende waarde van de intakeprocedures per opleiding gekeken moest worden welke programmaonderdelen inzicht konden geven in de vraag of studenten succesvol konden studeren, of ze succesvol leraar konden worden en of de onderdelen pasten binnen één van de categorieën 'competenties', 'eigenschappen', 'kennis', 'motivatie', 'studeren' of 'docentschap'. Die programmaonderdelen zijn niet zonder meer vergelijkbaar tussen opleidingen. Zo hebben opleidingen hun propedeuse verschillend ingericht, waardoor bijvoorbeeld het aantal behaalde studiepunten in jaar 1 niet zonder meer vergelijkbaar is. Iets vergelijkbaars geldt voor de inrichting van stages of beroepsmodules. Het inzetten van een instellingsonafhankelijke indicator (bijvoorbeeld een gestandaardiseerde observatie van beroepsbekwaamheid tijdens de stage) bleek niet haalbaar en organiseerbaar. Dit alles maant tot enige voorzichtigheid bij het generaliseren van uitspraken over opleidingen heen.

Het feit dat opleidingen op verschillende punten onderling van elkaar verschillen en dat de pilots met numerus fixus kort na de start van het onderzoek stopten maakte dat het niet mogelijk was om met controlegroepen te werken waarmee de effecten van selectie-instrumenten meer eenduidig vastgesteld konden worden. De opleidingen hanteerden allemaal een vorm van intake-

en matchingsprocedure. Daarmee was er dus alleen sprake van een gradueel verschil.

De beperkingen van dit onderzoek geven ook mogelijkheden voor vervolgonderzoek, bijvoorbeeld door het onderzoek te verbreden naar andere typen lerarenopleidingen (met kleinere studentenaantallen). Het onderzoek geeft geen inzicht in de motieven van studenten die uiteindelijk besluiten om niet met de opleiding te starten en in de rol die het studieadvies of juist de intake-activiteiten hebben gespeeld bij de beslissing om niet met de opleiding te beginnen. Ook hier is nader onderzoek gewenst.

6.3 De bijdrage van de intakeprocedures aan het proces van zelfselectie

In deze paragraaf gaan we in op de onderzoeksvragen 1 en 2 (zie hoofdstuk 2 en 3). Welke doelen, criteria en instrumenten hanteren de lerarenopleidingen tijdens de intake- en selectieprocedure? En in welke mate komen de drie zelfselectievragen terug in de verschillende toelatingsprocedures en in de studieadviezen die aankomende studenten krijgen? We beantwoorden de onderzoeksvragen door de drie zelfselectievragen langs te lopen.

Kan ik succesvol studeren?

Verschiedende intakeprocedures omvatten een online zelfevaluatievragenlijst over o.a. studievaardigheden en motivatie voor de studie, waarvan de resultaten tijdens de intakeprocedure met een studieloopbaanbegeleider kunnen worden besproken. Daarnaast confronteren de meeste opleidingen studenten met vakspecifieke kennis- of vaardigheidstoetsen zoals de Wiscat-rekentoets (pabo) of toetsen Engels of geschiedenis

(tweedegraadsopleidingen). In de intakeprocedures voor tweedegraadsopleidingen ligt het accent op vaktoetsen of -opdrachten. Door deze toetsen krijgen studenten zowel inzicht in het niveau van de eigen vaardigheid als in het niveau van de opleiding. Studenten ontvangen feedback over hun prestaties, die ze kunnen gebruiken om te beslissen of ze de opleiding al dan niet gaan volgen.

Kan ik leraar worden, kan ik als leraar succesvol zijn?

Als onderdeel van de intakeprocedure worden studenten op verschillende opleidingen geconfronteerd met kenmerkende authentieke situaties. Dit kan een echte praktijksituatie zijn (bijvoorbeeld stage), een simulatie (bijvoorbeeld een presentatie) of een authentieke casus. Studenten reflecteren op en/of discussiëren over deze authentieke situaties, individueel of in een groep medestudenten, en met of zonder de begeleiding van een studieloopbaanbegeleider of ouderejaarsstudent. De mate van inspanning die van de student vereist wordt en het appèl dat op individuele verantwoordelijkheid en betrokkenheid van de student gedaan wordt verschilt daarbij sterk per opleiding. Voorbeelden zijn een korte stage op de eigen middelbare school met als doel inzicht te krijgen in wat het betekent om een leraar te zijn en welke kwaliteiten daarvoor vereist zijn, een videopresentatie om Engelse taalvaardigheid te laten zien, een Curriculum Vitae met aanbevelingsbrief, waarin een derde beargumenteert waarom het lerarenberoep een geschikt beroep is voor de betreffende student. De toelatingsprocedures van de universitaire lerarenopleidingen zijn voornamelijk gericht op professionele vaardigheden en zelfreflectie ten aanzien van het beroep. Daartoe vinden activiteiten plaats als presenteren, samenwerkingsopdrachten, het identificeren van de eigen kwaliteiten en het bekijken van onderwijssituaties vanuit meerdere perspectieven. De

aankomende studenten ontvangen (peer) feedback over hoe ze handelen in de verschillende opdrachten en over hoe ze reflecteren op hun eigen acties. Dit leidt tot een advies over hun keuze om leraar te worden.

Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?

Pabo1 vereist dat studenten twee dagen stagelopen op een basisschool en daarvan een videoverslag maken waarin ze o.a. in gaan op hun motivatie. Dit is een individueel traject, studenten leveren hun video online in. Deze pabo vereist bovendien van studenten dat ze vanaf de start van de opleiding een specialisatie kiezen. Studenten die niet willen of niet weten wat ze moeten kiezen, worden gestimuleerd zich aan te melden bij een andere pabo. Dit kan leiden tot een zelfselectieproces dat resulteert in een populatie van meer toegewijde studenten.

Pabo2 en pabo3 gebruiken authentieke, kenmerkende cases om studenten te stimuleren na te denken over zowel de vragen 'Kan ik een leraar worden?' als 'Wil ik een leraar worden?'. Bij de pabo2 begeleidt een ouderejaarsstudent een groepsdiscussie gericht op motivatie om leraar te worden.

Geen systematische verkenning

Over het geheel genomen is de ondersteuning van studenten om zelfselectie vraag 2 en 3 te beantwoorden beperkt. De interventies die opleidingen inzetten bieden een globaal inzicht in (elementen van) de taak van lesgeven, ervan uitgaande dat dit het proces van zelfselectie ondersteunt. Geen enkele opleiding biedt potentiële studenten in de intakeprocedure een systematische, doelgerichte verkenning van essentiële professionele lerarencompetenties of van de eigen capaciteiten en mogelijkheden. De intakeprocedures bieden studenten ook geen systematische verkenning van hun waarden als onderdeel van hun identiteit, noch van de essentiële

waarden van het beroep van leraar. Motivatie wordt alleen globaal aan de orde gesteld. De interventies bieden bovendien weinig aandacht aan de verschillende ondersteuningsbehoeften die er zijn tussen aankomende studenten op het gebied van studiekeuze. Uit de literatuur blijkt dat er grote verschillen tussen jongeren zijn op het gebied van exploratie en commitmentvorming, samenhangend met hun identiteitsontwikkeling. Afhankelijk daarvan kunnen jongeren behoeften hebben aan meer exploratiemogelijkheden of meer mogelijkheden tot commitmentvorming.

6.4 De voorspellende waarde van de studieadviezen

We gaan hier in op de derde onderzoeksvraag: In welke mate hebben de gehanteerde criteria en instrumenten een voorspellende waarde voor studiesucces en handelen in de beroepspraktijk? (zie hoofdstuk 4).

Beperkt aantal instrumenten benut

Hoewel de meeste intakeprocedures uit verschillende activiteiten en instrumenten bestaan, gebruiken de meeste opleidingen bij het formuleren van een studieadvies slechts een beperkt aantal elementen. Dit heeft ook te maken met de aard van de verschillende instrumenten. Die instrumenten die een duidelijke score opleveren laten zich makkelijker vertalen naar een objectief en onderbouwd studieadvies. Bij de hbo-lerarenopleidingen spelen academische vaardigheden daarmee een beslissende rol in de studieadviezen die de studenten krijgen. Het advies dat studenten krijgen, is binnen de hbo-opleidingen zelden gebaseerd op professionele vaardigheden of op de motivatie om leraar te worden. Bij de ulo's daarentegen zijn de adviezen wel gebaseerd op

professionele vaardigheden en motivatie, omdat die opleidingen ervan uitgaan dat hun kandidaten reeds over de benodigde academische vaardigheden beschikken. De focus op academische vaardigheden suggereert dat toelatingsprocedures meer gericht zijn op studiesucces op korte termijn dan op succes in het beroep.

Voorspellende waarde van studieadvies

Bij het bestuderen van de voorspellende waarde van het studieadvies valt allereerst op dat het advies nauwelijks voorspellend is voor de beslissing om wel of niet met de opleiding te starten. Dat betekent dat het advies slechts een beperkte waarde heeft in het kader van zelfselectie. Dat is misschien ook niet zo verwonderlijk, omdat het studieadvies valt in een periode waarin aankomende studenten veel andere zaken aan hun hoofd hebben. Ze zijn volop bezig met hun eindexamen en de mentale ruimte om rustig na te denken over een opleidingskeuze is er in veel gevallen niet, laat staat de ruimte om na te denken over een alternatieve studiekeuze als ze een negatief studieadvies krijgen.

Intakes enigszins voorspellend voor succes als student

Intakeprocedures blijken meer voorspellend te zijn voor 'succes als student' (studieuitval en behaalde studiepunten) dan voor 'succes als docent' (stagebeoordelingen en verwante vakken).

De factoren die het meest voorspellend zijn voor het studiesucces tijdens de opleiding verschillen per opleiding.

Bij de pabo's wordt gebruikt gemaakt van verschillende instrumenten die middels zelfrapportagevragenlijsten in gaan op eigenschappen van studenten ten aanzien van studiehouding en persoonlijkheid. Verschillende van die elementen blijken een voorspellende waarde te hebben ten aanzien van studiesucces,

zowel ten aanzien van algemene academische vakken als ten aanzien van beroepsgerichte vakken (zie tabel 4.10 en 4.11).

Bij de pabo's zijn de examencijfers voor Nederlands en wiskunde het meest voorspellend voor studiesucces. Dit is niet verwonderlijk gezien de nadruk op de reken- en taaltoets in de propedeuse en het belang van de kennisbasis en landelijke kennistoetsen voor Nederlands en rekenen.

Bij de tweedegraads lerarenopleiding Engels blijkt het eindexamencijfer voor Engels nauwelijks voorspellend voor studiesucces, terwijl de vakelementen van de intakeprocedure wel enigszins voorspellend zijn voor 'succes als student'. Dat betekent dat de opleiding een beroep doet op andere taalvaardigheden dan in de examenklassen van mbo, havo of vwo. De intake heeft daarmee een toegevoegde waarde, zowel voor de opleiding om een onderbouwd studieadvies te geven als voor de aankomende student om een indruk te krijgen van het niveau en de soort van Engelse taalvaardigheid die in de opleiding centraal staan.

Bij de tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis blijkt het eindexamencijfer Nederlands een enigszins voorspellende factor te zijn voor studiesucces.

De voorspellende waarde van de genoemde factoren beperkt zich tot het 'met succes kunnen studeren'. Het blijkt nauwelijks voorspellend ten aanzien van het 'kunnen worden van een goede leraar'. De intakes lijken zich dus eerder te richten op het selecteren van de geschikte studenten en in mindere mate op het selecteren van geschikte leraren.

6.5 Ervaringen studenten met intakeprocedures

We beantwoorden hier onderzoeksvraag 4: Hoe ervaren studenten de intakeprocedures? (zie hoofdstuk 5).

Studenten zelf onderscheiden verschillende aspecten in de intake- en selectieprocedures:

- De bijdrage die de procedure levert aan het zichtbaar maken van de kwaliteiten die ze in huis hebben (Waarde van de intakeprocedure).
- De bijdrage die de procedure levert aan het oriënteren op de toekomstige opleiding en het beroep (Zelfselectie).
- De bijdrage die de procedure levert om hun motivatie voor de opleiding te toetsen (Motivatie voor opleiding en beroep).

Met name de eerste twee aspecten laten zien dat studenten zelf een dubbel perspectief hanteren: een perspectief gericht op een selectieframe, waarin studenten naar de opleiding zichtbaar maken wat ze in huis hebben om op basis daarvan een positief advies te krijgen en een perspectief gericht op zelfselectie waarbij studenten de intakeprocedure vooral voor zichzelf gebruiken om zicht te krijgen op de vraag of de opleiding bij hen past.

Het eerste perspectief leeft sterker bij pabostudenten en het tweede perspectief met name bij de studenten voor de tweedegraadsopleidingen. Dat kan te maken hebben met het feit dat er bij de pabo sterker een sfeer gecreëerd is rond selectie met toelatingstoetsen en taal- en rekentoetsen die voorwaardelijk zijn voor toelating tot het tweede studiejaar.

De ervaringen van kandidaatstudenten met de intakeprocedures kunnen van belang zijn voor de opleidingen en de studenten. Door

na te gaan wat de kandidaten vinden van deze procedures kan worden vastgesteld in hoeverre deze ervaringen overeenkomen met de intenties waarmee de opleidingen hun intakeprocedures hebben vormgegeven. Dit is zowel van belang voor de studenten als de opleidingen.

6.6 Onderliggende mechanismen

Een belangrijk doel van het onderzoek was om niet alleen zicht te krijgen op de voorspellende waarde van de intakeprocedures, maar ook inzicht te krijgen in mechanismen die daar een rol bij speelden. Daarmee ging het niet alleen om de vraag of iets werkt, maar ook waarom en in welke omstandigheden. We beantwoorden hier onderzoeksvraag 5: Welke mechanismen spelen een rol bij intake en zelfselectie en wat is de betekenis daarvan voor de praktijk van de opleidingen?

Daartoe zijn de uitkomsten van het onderzoek gebruikt voor een verklarende evaluatie¹³ door de onderliggende CIMO-configuraties te beschrijven. Daarbij wordt een verbinding gelegd tussen de interventie en de uitkomst van die interventie in een specifieke context aan de hand van het mechanisme dat daaraan ten grondslag ligt. Die mechanismen zijn in eerste instantie geïnventariseerd door de opleidingen te vragen naar de overwegingen om bepaalde interventies zo in te richten als ze ingericht waren. Dat gaf zicht op *veronderstelde of verwachte mechanismen*. Vervolgens is aan de hand van nieuwe inzichten van opleidingen en de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek

13 Pater, C.J., Sligte, H.W. & Eck, E. van (2012). *Verklarende evaluatie. Een methodiek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

bekeken welk mechanisme daadwerkelijk optrad (*gerealiseerde of opgetreden mechanismen*).

Deze mechanismen geven een verklaring voor de gevonden effecten en geven daarmee opleidingen inzicht in en handvatten voor het verbeteren van intakeprocedures voor de lerarenopleidingen.

Hieronder beschrijven we een vijftal mechanismen die we in dit onderzoek hebben waargenomen weergegeven in de vorm van CIMO-configuraties die optraden (zie tabel 6.1).

1. Een belangrijke overweging van sommige opleidingen bij het leggen van nadruk op selectie voor de lerarenopleidingen is een tekort aan stageplaatsen. Dat kan aanleiding zijn voor het aanvragen van een numerus fixus, in de veronderstelling dat daarmee minder-geschikte studenten uitgeselecteerd kunnen worden. In werkelijkheid blijkt de numerus fixus echter dermate afschrikkend dat de opleiding te maken krijgt met een ongewenste en te grote terugloop in studentenaantallen, waardoor alsnog alle studenten toelaatbaar zijn. Bovendien blijkt de voorspellende waarde van de instrumenten die bij de selectie gebruikt wordt gering te zijn. Uitvallers worden er niet mee geïdentificeerd. Wel zijn de instrumenten enigszins voorspellend ten aanzien van studieresultaten.
2. Een tweede overweging voor opleidingen is om door striktere selectie of advisering de uitval van studenten in het eerste jaar terug te dringen. Opleidingen hanteren daartoe een negatief studiekeuzeadvies en verwijderen in sommige gevallen studenten met een zwaar aangezet

negatief advies uit de actieve communicatie over de opleiding in de verwachting dat dat ongeschikte studenten afschrikt.

In werkelijkheid blijken studenten het negatief studiekeuzeadvies echter overwegend te negeren. Het studiekeuzeadvies blijkt echter wel voorspellend ten aanzien van studieuitval in het eerste jaar, studiepunten en cijfers.

3. Studenten blijken vaak verkeerde verwachtingen te hebben van de opleiding en het beroep waardoor ze in het eerste jaar uitvallen. Een studiekeuzecheck kan studenten helpen om zich beter te oriënteren en te bepalen of de studie en het beroep bij hen past. Verwachting is dat daarmee de uitval in het eerste jaar vermindert.

In werkelijkheid blijkt de studiekeuzecheck in de meeste gevallen weinig ondersteuning te bieden bij de vraag: *Kan ik een goede leraar worden?* en *Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?* Bovendien laat de structuur van de studiekeuzecheck te weinig ruimte voor het feit dat studiekeuze onderdeel is van een langlopend proces van identiteitsontwikkeling.

4. Niet alle studenten zijn voldoende gecommitteerd en gemotiveerd voor het beroep van leraar. Opleidingen zouden deze studenten willen weren omdat de kans op uitval in het eerste jaar groot is. Daartoe hanteren sommige opleidingen een intakeprocedure waarin een grote mate van initiatief en inspanning van de student wordt gevraagd. Verwachting is dat dit studenten met een lage motivatie en commitment uitselecteert.

In werkelijkheid lijkt dit bevestigd te worden: bij de opleiding die de grootste inspanning van studenten vraagt, lijkt de uitval in het eerste jaar te dalen en lijken de

studenten gemotiveerder dan bij andere opleidingen. Tegelijk hebben studenten die een negatief studieadvies gekregen hebben en toch begonnen zijn aan de pabo een hogere motivatie voor de opleiding.

5. Niet alle studenten die zich aanmelden zijn in staat om de opleiding succesvol af te ronden of een goede leraar te worden. Door in de intakeprocedure testen op te nemen ten aanzien van capaciteiten van studenten kan de opleiding een onderbouwd advies geven over de slagingskansen voor de opleiding. Verwachting is dat studenten dit advies serieus mee laten wegen bij hun keuze om wel of niet met de opleiding te starten.

in werkelijkheid blijken veel studenten het advies naast zich neer te leggen. Bovendien zijn de adviezen veelal beperkt van opzet omdat ze vooral betrekking hebben op meetbare academische vaardigheid en kennisniveau. Daarmee zijn de adviezen weinig voorspellend ten aanzien van de geschiktheid voor het beroep. Wel zijn de adviezen enigszins voorspellend ten aanzien van het aantal bepaalde studiepunten, cijfers en uitval.

Tabel 6.1 CIMO-configuraties rond intake en selectie

		Aanvankelijke verwachting opleiding	Gerealiseerde outcome en onderliggend mechanisme
Problemen van instellingen			
Knelpunt	Kwantitatieve overwegingen: Beperkt aantal beschikbare stageplaatsen		
Interventie	Beperking van de instroom door decentrale selectie (Engels tweedegraads)	De opleiding kan de instroom beperken én tegelijkertijd minder-geschikte kandidaten uitslecteren op basis van voorspellende selectie-instrumenten	De decentrale selectie schrikt studenten dermate af dat de aanmelding fors terugloopt en het beoogde quotum niet behaald wordt waardoor alle studenten toch toelaatbaar zijn. Dus: te sterke beperking van de instroom, wat leidt tot minder studenten dan gewenst.
			De voorspellende waarde van de selectie-instrumenten is beperkt. Er is voor deze opleidingen geen sprake van een voorspellende waarde ten aanzien van uitval, wel een voorspellende waarde ten aanzien van studieprestaties: het aantal behaalde studentpunten in jaar 1, de score op vakinhoudelijke modules en de score op beroepsmodules.
Knelpunt	Grote uitval in het eerste jaar en laag studierendement		
Interventie	Weren van ongeschikte studenten door middel van het selecteren van studenten, om daarmee het niveau van instromende studenten te verhogen	De opleiding kan uitval verminderen en rendement verhogen door ongeschikte studenten te weren	Noch in de studiekeuzecheck, noch in de gevallen waar opleidingen een numerus fixus hanteerden, konden studenten daadwerkelijk geweigerd worden. De opleiding kan hooguit een negatief studieadvies geven. Studenten negeren vaak studieadviezen.
			De voorspellende waarde van de afzonderlijke selectie-instrumenten is beperkt. Er is niet altijd sprake van een voorspellende waarde ten aanzien van uitval, wel een voorspellende waarde ten aanzien van studieprestaties: het aantal behaalde studentpunten in jaar 1, de score op vakinhoudelijke modules en de score op beroepsmodules.

		Aanvankelijke verwachting opleiding	Gerealiseerde outcome en onderliggend mechanisme
Beelden van studenten			
Knelpunt	Niet alle instromende studenten hebben juiste verwachtingen/beelden van opleiding en beroep en vallen daarom uit		
Interventie	Aandacht bij de intake voor (intensievere) kennismaking met het beroep ten behoeve van twee sleutelvragen	Dit helpt studenten om zicht te krijgen op de twee sleutelvragen: Kan ik een succesvolle leraar worden? en Wil ik leraar worden en wat voor leraar dan?	Vragen ten aanzien van geschiktheid en motivatie voor de opleiding en het beroep komen maar beperkt en niet systematisch aan de orde in intakeprocedure. Beantwoording van dit type vragen door studenten is bovendien een langdurig proces, gekoppeld aan identiteitsontwikkeling.
Knelpunt	Niet alle instromende studenten zijn voldoende gemotiveerd voor het beroep		
Interventie	Intensieve intakeprocedure die van de student inspanning vraagt (zonder de last voor de opleidingen te vergroten).	Intakeprocedure die voor de student intensief is doet een beroep op het commitment van studenten en selecteert studenten met een laag commitment uit.	Studenten die deelgenomen hebben aan de relatief zware pabo-intake zijn meer gemotiveerd dan studenten die niet hebben deelgenomen aan de intake. Onduidelijk is of deze studenten op voorhand al meer gemotiveerd waren of dat deelname aan de intake tot dit onderscheid geleid heeft. Geen verschil bij de tweedegraadsopleiding.
			Studenten met een negatief studieadvies die toch begonnen zijn aan de pabo hebben een hogere motivatie dan studenten die een positief advies hebben gehad. Onduidelijk is of dit gaat om motivatie voor het beroep (leraar willen worden) of voor de studie (willen slagen in de opleiding). Dit kan te maken hebben met de toelatingstoetsen waar de studenten al een inspanning voor geleverd hebben.

Knelpunt	Niet alle instromende studenten zijn 'geschikt' om de opleiding met succes af te ronden of om een goede leraar te worden		
Interventie	Door in de intakeprocedure testen op te nemen die de capaciteiten van studenten in kaart te brengen kan de opleiding een onderbouwd oordeel geven over de slagingskansen van de studenten in de opleiding en op basis daarvan studenten gericht een advies geven om wel of niet te starten in de opleiding.	De opleiding kan op basis van de intakeprocedure een betrouwbare voorspelling doen over de slagingskansen van de student in opleiding en beroep, en geeft de student op basis daarvan een advies om wel of niet te starten met de opleiding. De student laat het advies serieus meewegen in de keuze voor het al of niet starten met de lerarenopleiding.	Studenten volgen maar ten dele het advies. 80 tot 90% van de studenten met een negatief advies schrijft zich toch in voor en start met de opleiding
			De adviezen zijn vooral gebaseerd op academische vaardigheden en kennisniveau. De geschiktheid voor het beroep (communicatieve en interpersoonlijke vaardigheden of waardenoriëntatie speelt nauwelijks tot geen rol bij het opstellen van het advies (behalve bij enkele opleidingen Engels). Daarmee zegt het advies dus weinig over geschiktheid voor het beroep.
			Bij de pabo is er een vrij sterke correlatie tussen de adviezen en studieuitval, het aantal behaalde studiepunten in jaar 1 en de stagebeoordeling van jaar 1. Bij de tweedegraadsopleidingen is die correlatie er vooral ten aanzien van de uitval (Engels) en de cijfers en het aantal behaalde studiepunten voor het vak (Engels en geschiedenis).
			Bij de lerarenopleidingen Engels zijn vakspecifieke onderdelen opgenomen in de intakeprocedure die voorspellend zijn voor het succes op taalonderdelen in de eerste twee jaar van de opleiding.
			De intakeadviezen lijken geen systematische afwijking te geven voor bepaalde studentkenmerken (m.b.t. leeftijd, sekse, vooropleiding, gemiddeld eindexamenniveau, of vooropleiding van de ouders). Daarmee zijn er geen aanwijzingen dat de intakeprocedures bijdragen aan kansenongelijkheid. Tegelijkertijd is er geen zicht op het effect van het bestaan van de intakeprocedures op zelfselectie in een stadium voorafgaand aan deelname aan de intake.

6.7 Algemene conclusies

Aanleiding voor dit onderzoek was de maatschappelijke behoefte om studenten die niet geschikt zijn voor de lerarenopleiding vroegtijdig te weren van de opleiding (zie de Lerarenagenda 2013-2020). Die behoefte leidde tot een wens om tot duidelijke selectieprocedures te komen die ongeschikte studenten zouden uitsluiten voor de lerarenopleidingen. Dit onderzoek zou meer handvatten moeten geven voor de verdere ontwikkeling van selectie-instrumenten met een hoge voorspellende waarde. Bij de afronding van het onderzoek kan een aantal conclusies getrokken worden:

- Er heeft een verschuiving plaatsgevonden ten aanzien van de opvattingen over selectie in het hoger onderwijs. De emancipatoire functie heeft meer nadruk gekregen met aandacht voor onwenselijke effecten van selectie ten aanzien van uitsluiting en kansenongelijkheid.
- Ook het lerarentekort heeft geleid tot terughoudendheid ten aanzien van negatieve adviezen voor de lerarenopleiding: iedere onterecht afgewezen student vergroot het probleem van lerarentekort in scholen.
- De intake- en selectieinstrumenten die opleidingen inzetten zijn relatief smal van aard en focussen vooral op cognitieve bagage van studenten en hebben daarom een beperkte voorspellende waarde (vooral ten aanzien van academische prestaties en minder ten aanzien van de pedagogische en interpersoonlijke kwaliteit van de leraar).
- Studenten laten zich in hun studiekeuze slechts in zeer beperkte mate leiden door de adviezen die ze op basis van de intakeprocedures mee krijgen.

Daarmee relativeren de uitkomsten van het onderzoek de rol van de intakeprocedures in het studiekeuzeproces. Het is slechts één van de factoren die een rol spelen bij het keuzeproces van aankomende studenten. Dat betekent dat het onderzoek niet zozeer handvatten geeft voor de verdere ontwikkeling van selectie-instrumenten met een hoge voorspellende waarde, maar juist heeft geleid tot een breder perspectief op studiekeuzeprocessen en de rol van zelfselectie en intakeprocedures en -instrumenten daarbij. Daarmee pleiten we voor een verschuiving van de aandacht voor de formulering van harde adviezen vanuit de opleiding naar aandacht voor de ondersteuning van het zelfselectieproces dat de student doorloopt in het kader van studiekeuze. De studieadviezen zijn dan geen ultieme uitkomst van een selectie-besluit door de opleiding, maar vooral input voor de zelfselectie en het keuzeproces van de student.

6.8 Implicaties voor de lerarenopleidingen

Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek hebben we een aantal implicaties en aanbevelingen geformuleerd voor de praktijk van intakeprocedures en de wijze waarop zij de zelfselectie bij studenten kunnen ondersteunen.

Centrale en systematische focus op het proces van zelfselectie

Allereerst geeft het onderzoek handvatten om bij de inrichten van intakeprocedures meer systematisch te focussen op het ondersteunen van het proces van zelfselectie bij studenten. Dit is een langdurig proces dat start in het voortgezet onderwijs en dat doorloopt tot in de propedeusefase. Voorkomen moet worden dat de focus (zowel in de ogen van opleidingen als aankomende studenten) te veel ingericht wordt vanuit de gedachte van selectie en daarmee de nadruk legt op het advies dat de opleiding geeft aan

studenten om (wel of) niet te starten met de opleiding. Dit advies blijkt weinig effect te hebben op de inschrijving van studenten. Bovendien staat dan de opleiding centraal en niet zozeer de student met zijn of haar keuzeprocessus.

Systematische inrichting van intakeprocedures op basis van drie zelfselectievragen

Inrichting van intakeprocedures zou - op basis van onze verkenning van het proces van zelfselectie - meer systematisch vorm kunnen krijgen op basis van de drie zelfselectievragen:

- Kan ik succesvol aan deze opleiding studeren?
- Kan ik een succesvolle leraar worden?
- Wil ik leraar worden en zo ja, wat voor leraar?

Daarmee moet er in de intakeprocedure aandacht zijn voor respectievelijk studievaardigheden (zoals veerkracht, aanpassingsvermogen, organisatie- en planningsvaardigheden, zelfreflectie), cognitieve kennis op bepaalde terreinen (met name Nederlands, Engels en het schoolvak), beroepskwaliteiten en -vaardigheden (zoals empathie, communicatievaardigheden, samenwerken en culturele gevoeligheid) en voor onderliggende waarden van de student en het beroep (zoals altruïsme, betrokkenheid op de samenleving en op de ontwikkeling van kinderen, en egalitaire waarden). Niet cognitieve beroepsvaardigheden en kwaliteiten (vraag 2) blijken een betere voorspeller te zijn voor lerarenprestaties dan de cognitieve vaardigheden. Wat betreft motieven om leraar te worden (vraag 3) lijken altruïstische en intrinsieke motieven het meest samen te hangen met een succesvolle carrière in het onderwijs. In hoofdstuk 2 werd onderzoeksliteratuur over deze aspecten samengevat. Die kennis kan gebruikt worden om de drie zelfselectievragen systematisch vorm te geven in intakeprocedures. Een meer

systematische focus op deze drie vragen en het benoemen daarvan kan studenten helpen bij het proces van oriëntatie en commitment en daarmee hun persoonlijke betrokkenheid bij het toekomstig beroep en de opleiding versterken.

Een meer systematische focus op deze drie vragen zou studenten ook kunnen helpen om meer grip te krijgen op het studiekeuzeproces. Daarbij kan aan studenten ook duidelijk gemaakt worden dat het studiekeuzeadvies dat ze krijgen vooral betrekking heeft op de eerste vraag en dat de intakeprocedure vooral tot doel heeft dat de student zelf antwoord kan geven op de andere twee vragen.

Effectiviteit versus inspanning (van opleiding of student)

De instrumenten die opleidingen bij de intake inzetten verschillen niet alleen in focus (academische capaciteiten, vaardigheden of motivatie en waarden), ze verschillen ook van elkaar in de hoeveelheid werk en inspanning en in de mate van initiatief en zelfstandigheid die van studenten gevraagd wordt. Al deze kenmerken van opdrachten beïnvloeden het proces van zelfselectie. De variatie ook hier is groot: van (veel) individuele opdrachten online, thuis en/of op de stageschool, tot alleen een groepsbijeenkomst op het instituut.

Interventies verschillen daarmee ook ten aanzien van de hoeveelheid werk en inspanning die ze van de docent vragen. Interventies kunnen onbegeleid (online, op de stageschool), onder leiding van een ouderejaars student of onder leiding van een docent plaatsvinden. Pabo1 heeft de begeleiding geminimaliseerd. Studenten werken individueel en zelfstandig. Bespreken van de opdrachten vindt pas plaats na de start van het studiejaar.

Bij de keuze ten aanzien van de rolverdeling tussen aankomende student en opleiding spelen twee factoren een rol:

- Voor de student kan het feit dat ze vooraf inspanning moeten leveren en initiatief moeten nemen al een belangrijke bijdrage leveren aan het proces van commitmentvorming: zijn ze bereid om een inspanning te doen om zich te oriënteren op hun toekomstige studie en beroep? De inspanning zelf leidt mogelijk ook tot meer eigenaarschap en betrokkenheid bij de toekomstige opleiding. (Hoewel dit niet zichtbaar wordt in de kwantitatieve analyse van hoofdstuk 4, is dit element wel door verschillende geïnterviewden benadrukt en sluit het aan bij de theoretische noties rond zelfselectie.)
- Voor de opleiding levert het verschuiven van de inspanning naar studenten een belangrijke reductie van de tijd van opleiders bij de intake. Voor veel opleidingen is het een voortdurende worsteling om te schipperen tussen de ambitie om een uitgebreide en intensieve intakeprocedure vorm te geven en het tijdsbeslag dat dat van opleiders vraagt. Opleidingen zijn juist gebaat bij een intakeprocedure die weinig tijd van opleiders vraagt.

Dit pleit voor intakeprocedures die studenten uitdagen om echt een persoonlijke inspanning te leveren en persoonlijk betrokken te raken. Dit zou meerdere keren over een langere periode moeten gebeuren. In een zelfselectieproces moet de toekomstige student het werk doen, en niet de opleiders of intakekers.

Individueel of groep

De onderzochte opleidingen verschillen in de mate waarin ze de studiekeuzecheck hebben ingericht als individueel proces of als groepsproces. Het onderzoek heeft geen uitsluitsel gegeven over

de vraag welke meer effectief is in het ondersteunen van het zelfselectieproces. Beiden kunnen hun voor- en nadelen hebben. Zelfselectie is een individueel proces waarbij de student moet nagaan in hoeverre hij met zijn kwaliteiten en kenmerken succesvol kan zijn binnen de studie, binnen het beroep en wat voor leraar hij wil worden. Daarmee ligt een individuele insteek voor de hand. Bij groepsactiviteiten in het kader van studiekeuze kunnen studenten 'duiken'. De ulo's ondervangen dit door studenten bij groepsopdrachten elkaar peer-feedback te laten geven (wat tegelijk een beeld geeft van hun observatie- en feedbackvaardigheden). Tegelijk kunnen groepsactiviteiten in het kader van de intake (zoals gezamenlijke opdrachten of groeps gesprekken) juist ook laten zien dat het leraarschap een sociaal beroep is en daarmee bijdragen aan de oriëntatie of de opleiding bij de student past. Bovendien wordt daarmee een start gemaakt met commitment en binding tussen opleiding, student en medestudenten.

Zelfselectie als proces

Met de invoering van de studiekeuzecheck hebben alle opleidingen een studiekeuzecheck ingericht. Dat is veelal georganiseerd als een specifiek moment waarin aankomende studenten naar de opleiding komen en een aantal stappen in een intake- en selectieprocedure doorlopen. Dan kan zowel bij studenten als bij opleidingen snel tot het beeld leiden dat op dat moment de keuze gemaakt moet worden, mede aan de hand van het studiekeuzeadvies dat dan gegeven wordt. Risico is echter dat dat beeld onvoldoende erkent dat het proces van zelfselectie een proces is dat een veel langere looptijd heeft en al eerder start in het voorgezet onderwijs of mbo en doorloopt tot in de opleiding. De erkenning dat studiekeuze een proces van zelfselectie is, kan aanleiding zijn om op zoek te gaan naar aanpakken die dat

langerlopende proces sterker erkennen, bijvoorbeeld door een nauwere samenwerking te zoeken met de scholen waar aankomende studenten zitten en gezamenlijk systematischer het zelfselectieproces en de drie sleutelvragen die daarbij een rol spelen te ondersteunen. Dat kan organisatorisch gecompliceerd zijn, maar is gezien het huidige lerarentekort wel van belang. Een voorbeeld hiervan is het project 'Leraar voor één dag' dat in de regio Amsterdam georganiseerd wordt¹⁴.

Verscheidenheid versus krachtenbundeling

Wat tenslotte opvalt in dit onderzoek is dat er een grote mate van verscheidenheid is tussen opleidingen als het gaat om de inrichting van de intakeprocedures en de daarbinnen gehanteerde activiteiten en instrumenten. Dit sluit aan bij de instellingsautonomie die we in Nederland koesteren en biedt daarmee een rijke context voor onderzoek.

Tegelijk betekent dit ook dat het risico bestaat dat elke opleiding zelf het wiel uitvindt en veelal terugvalt op generieke intake-instrumenten (beschikbare testen ten aanzien van studievoordigheden en persoonlijke kenmerken, eindexamencijfers, taal- en rekentoetsen, etc.). Het zelf ontwikkelen van intake-instrumenten specifiek voor de lerarenopleidingen is kostbaar en krijgt daardoor nauwelijks vorm. Het ontwikkelen van een sectorspecifiek intake-instrument op bijvoorbeeld de tweede of derde zelfselectievraag (zoals bijvoorbeeld een instrument ten behoeve van waardenoriëntatie) zou voor alle opleidingen en studenten een toegevoegde waarde kunnen bieden.

¹⁴ Zie: <https://www.hva.nl/leraarvooreendag/leraar-voor-een-dag/leraar-voor-een-dag.html>

Dit vraagt om meer structurele samenwerking tussen hogescholen en universiteiten en meer expliciete regierol vanuit landelijke beleids- en overlegtafels zoals LOBO, ADEF en ICL. Ook het ministerie kan hier een rol in spelen, aansluitend bij de Lerarenagenda en vervolgen daarop. Het initiatief vanuit het ministerie om – in het kader van de lerarenagenda – een voorlopergroep te starten rond selectie en intake is een belangrijke impuls geweest en bood een goede context voor dit onderzoek. Met het huidige lerarentekort dreigt de aandacht voor selectie en intake echter naar de achtergrond te verdwijnen en de voorlopergroep leidt momenteel dan ook vooral een slapend bestaan. Een sterk lerarenberoep vraagt echter niet alleen om aandacht voor kwantiteit, maar ook voor kwaliteit. Juist in het omgaan met dit spanningsveld – hoe krijgen we voldoende kandidaten naar de lerarenopleidingen, én hoe krijgen we ook de juiste kandidaten naar de lerarenopleiding – vraagt om een voortdurende dialoog van verschillende betrokkenen. In die zin bevelen we aan om de voorlopergroep weer nieuw leven in te blazen en te verbreden, niet alleen gericht op opleidingen die zichzelf ‘voorloper’ achten of die bijzondere interesse hebben in het thema van intake en selectie, maar op alle lerarenopleidingen. Het ligt daarbij voor de hand om die groep ook een concrete opdracht mee te geven ten aanzien van de verdere ontwikkeling van intakeprocedures ten behoeve van de keuze voor de lerarenopleiding.

Aandacht voor centrale waarden in het beroep: situational judgement tests als inspiratie

Een interessant voorbeeld van zo'n gezamenlijk intake instrument is de Situational Judgement Test (SJT), waarbij meer aandacht is voor centrale waarden die een rol spelen in beroepen. In een opleiding Geneeskunde in Engeland is men enkele jaren geleden

overgestapt op *value-based recruitment*: *'The purpose of our values based recruitment (VBR) programme was to ensure that we recruit the right workforce not only with the right skills and in the right numbers, but with the right values to support effective team working in delivering excellent patient care and experience'*¹⁵. Voor selectiedoeleinden gebruikt deze opleiding een Situational Judgement Test (SJT) die afgestemd is op het zichtbaar maken van onderliggende waarden.

Een SJT is een gecontextualiseerd selectie-instrument dat bestaat uit een aantal kritische beroepssituaties met daarbij mogelijke handelingsalternatieven waaruit de kandidaat een keuze moet maken. De centrale gedachten achter de SJT is dat individuele verschillen in persoonlijkheid en waardenstructuur effect hebben op hoe een kandidaat de effectiviteit inschat van verschillende handelingsalternatieven (Oostrom, Born, Serlie, & Van der Molen, 2012). Een voorbeeld: 'Is het in deze situatie effectief om aardig te zijn of kan ik maar beter doen alsof ik heel streng ben?'. Ook mensen met weinig ervaring in een bepaald beroep hebben, gebaseerd op eerdere ervaringen, (gedeeltelijke) kennis en waarden, al overtuigingen t.a.v. wat effectieve handelingen zijn. In de lerarenopleiding hebben aankomende studenten bijvoorbeeld al overtuigingen over klassenmanagement. SJT's maken non-cognitieve factoren zoals persoonlijkheid en waardenstructuur die het toekomstig handelen als leraar beïnvloeden, zichtbaar. Daarmee creëren ze de mogelijkheid om daar het gesprek over te voeren met aankomende studenten en ze op basis daarvan te adviseren ten aanzien van zelfselectievraag 2 tijdens intakeprocedures.

¹⁵<https://www.hee.nhs.uk/our-work/values-based-recruitment>

De ervaringen met SJT's voor loopbaanontwikkeling en studiekeuze in andere sectoren dan onderwijs zijn positief en ze blijken een grotere voorspellende waarde te hebben dan de gebruikelijke selectie-instrumenten (Klassen et al., 2017). Doordat de SJT betrekking heeft op concrete situaties in een specifieke context worden ze bovendien door deelnemers als eerlijker ervaren dan niet-gecontextualiseerde methoden zoals persoonlijkheidstesten.

Mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Het hier gepresenteerde onderzoek gaat in op de overwegingen van opleidingen bij het inrichten van intakeprocedures en op de voorspellende effecten daarvan. Daarmee stond in de oorspronkelijke vraagstelling het opleidingsperspectief centraal. Gedurende het onderzoek heeft echter een verschuiving plaats gevonden van een focus op selectie naar een focus op zelfselectie. Daarmee is het perspectief van de student meer centraal komen te staan. In het onderzoek is de student zelf echter slechts beperkt aan het woord geweest. Juist het perspectief op zelfselectie roept vragen op over psychologische processen die een rol spelen bij studieoriëntatie en studiekeuze. Een nader onderzoek waarbij die psychologische processen bij studenten meer centraal staan kan meer zicht geven op de vraag waarom studieadviezen vanuit de opleidingsinstelling weinig opgevolgd worden en wat er nodig is om die studieadviezen meer impact te laten hebben op het studiekeuzeproces.

De hierboven genoemde Situational Judgement Test is een potentieel interessant instrument voor intake bij de lerarenopleidingen. Dat vraagt wel om de ontwikkeling van een lerarenopleiding-specifieke Situational Judgement Test waarin een groot aantal scenario's (digitaal) voorgelegd kan worden aan

potentiële kandidaten, waarbij scores gestandaardiseerd en digitaal verwerkt kunnen worden. De ontwikkeling vereist een analyse van het beroep door experts en een verzameling van 'kritische incidenten' met mogelijke responseopties. Het instrument moet gevalideerd worden en het achterliggend concept afgestemd op theorievorming over wat een goede leraar is. In Duitsland bestaat een vergelijkbaar instrument op basis van beroepsspecifieke filmfragmenten dat ingezet wordt voor zelfselectie¹⁶. Een probleem dat zowel in Duitsland als Engeland gesignaleerd wordt zijn de hoge kosten voor ontwikkeling, actualisering en validering van de tests en voor de scholing van assessoren (Mayr, Müller, & Nieskens, 2016; Klassen et al., 2017). Het ontwikkelen van een dergelijk instrument vraagt daarom een gezamenlijke inspanning van opleidingen. Het ligt voor de hand om een dergelijk traject vorm te geven als een ontwerpgericht vervolgonderzoek.

¹⁶ <http://www.self.mzl.lmu.de/>

Literatuur

- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2010). *Identity economics. How our identities shape our work, wages and well-being*. New Jersey: Princeton University Press.
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 104-115.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londen: McKinsey & Company.
- Bardi, A., Goodwin, R., Buchanan, K. E., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1:131-147.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice., 266-281. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. doi:10.1080/02619768.2018
- Bieri Buschor, C., & Schuler, P. (2017). Predictive validity of a competence-based admission test - mentors' assessment of student teachers' occupational aptitude. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 640-651. Opgehaald van <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2017.1390545>
- Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Clinton, J., & Scull, J. (2014). Proposing a comprehensive model for identifying teaching candidates. *Aust. Educ. Res.*, 41: 365-380.
- Choi, J. (2009). Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site. *Journal of Asian Pacific Communication*, 130-61. Opgehaald van <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/japc.19.1.07cho>

- Cremonini, L. (2010). *Student selection: An international overview*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- D'Agostini, J. V., & Powers, S. J. (200). Predicting Teacher Performance With Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, 14, 6-182.
- Denzel, S., & Wolter, S. C. (2008). *Self-Selection into Teaching: The Role of Teacher Educations Institutions*. Discussion paper 3505. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Duckworth, A., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 40-547.
- Egan, J. P. (1975). *Signal detection theory and ROC analysis*. New York: Academic.
- Elffers, L., Van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2, 49-269.
- Germeijs, V., Luycks, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making proces. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 29-239.
- Henoch, R., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the "negative selection" hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 45-56. Opgehaald van <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Møller Madsen, L. (2014). The Process of Choosing What to Study: A Longitudinal Study of Upper Secondary Students' Identity Work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21-40.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *In- en doorstroommonitor 2008-2017 Toegang van studenten in het hoger onderwijs: wie wel en wie niet?* Utrecht; Inspectie van het Onderwijs.
- Jürgens, I., & Van Gessel, M. (2010). *FLOT Studiekeuzegesprekken: wat werkt? Boeien en Binden Praktijkbeschrijving Kennismakingsgesprekken bij Fontys Hogescholen*. Utrecht: SURF Foundation.
- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education. An analysis of vocational interests and

- requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and teacher education*, 217-227.
- Klassen, R. M., Tracy, L. D., Hashmi, W. A., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R. - L., . . . Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teacher and teacher education*, 64-74.
- Klassen, R., Durksen, T., Kim, L., Patterson, F., Rowett, E., Warwick, J., . . . Wolpert, M. (2017). Developing a Proof-of-concept Selection Test for Entry into Primary Teacher Education Programs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 96-114.
- Kösters, J., & Snoek, M. (2019). Zelfselectie en de rol van identiteit en waarden bij de keuze voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(2), 89-100.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., & Voss, T. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 805-820. Opgehaald van <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0032583>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
doi:10.1080/02607470050127036
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model van (studie-)loopbaanontwikkeling*. Fontys Hogescholen.
- Mayr, J., Müller, F., & Nieskens, B. (2016). CCT: Career Counseling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebot. In A. Boeger, *Eignung für den Lehrerberuf* (pp. 181-214). Wiesbaden: Springer.
- Meens, E., Denissen, J.J.A., Klimstra, T.A., & Bakx A.W.E.A., (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 54-70.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren: Een literatuurstudie*. Utrecht/Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsopleiding.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020; De leraar maakt het verschil*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Niessen, S., & Meijer, R. (2017). On the Use of Broadened Admission Criteria in Higher Education. *Perspectives of Psychological science*, 436-448.
- NRO (2015). *Call for Proposals Lerarenagenda 2013-2020: Selectie en intake in lerarenopleidingen*. Den Haag: NRO

- Oostrom, J. K., Born, M., Serlie, A., & Van der Molen, H. (2012). Implicit Trait Policies in Multimedia Situational Judgement tests for leadership skills: Can they predict behaviour? *Human Performance*, 335-352.
- PO-raad, VO-raad, MBOraad, Vereniging Hogescholen & VSNU (2014). *Landelijk en regionale samenwerking lerarenopleidingen en scholen. Brief aan de minister en staatssecretaris van OCW*. 4 juni 2014.
- Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2006). College major choice: an analysis of person-environment fit. *Research in higher education*, 429-449.
- Reichl, C., Wach, F., Spinath, F., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92. Opgehaald van <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.00>
- Richardson, M., Rod, B., & Abraham, C. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 353-387.
- Sectoraal Advies College HPO (2012). *Agenda voor de sector hoger pedagogisch onderwijs 2012-2017*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Sinai, M., Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 195-205.
- Slijper, J. (2017). *En wat kan ik dan later worden?: Een onderzoek naar het studiekeuzeproces van juridische hbo-studenten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Snoek, M., Van der Rijst, R.M., & Van Driel, J.H. (2014). *Verkenning naar de wenselijkheid en mogelijkheid van selectie op geschiktheid voor het beroep van leraar en van verzwaring van vakinhoudelijke eisen voor de tweedegraads lerarenopleidingen*. Amsterdam/Leiden: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA/ICLON, Universiteit Leiden.
- Thomas, E. A., Pflanzl, B., & Allabauer, K. (2016). The effectiveness of self-selection in prospective teachers. A look at egalitarian values and motivations. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 41-52.
- Thomson, M. M., Turner, J., & Nietfeld, J. (2012). Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Van den Broek, A., Mulder, J., De Korte, K., Bendig-Jacobs, J., & van Essen, M. (2018). *Selectie bij opleidingen met een numerus fixus & de toegankelijkheid van het hoger onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

- Van der Rijst, R., Snoek, M., & Van Driel, J. (2015). Selecteren op geschiktheid voor leraarsberoep. Is het wenselijk om te selecteren aan de poort? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 17-18.
- Van der Rijst, R., Tigelaar, D., Van Driel, J., Snoek, M., & Van Verseveld, M. (2015). *Effecten van selectie ten behoeve van de lerarenopleidingen. Een literatuurreview in opdracht van NRO*. Leiden/Amsterdam: ICLON, Universiteit Leiden/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA.
- VSNU (2013). *Actieplan Lerarenagenda Nederlandse Universiteiten*. Utrecht: VSNU.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational psychology review*, 35-63.
- Warps, J., Nooij, J., Muskens, M., Kurver, B., & Van den Broek, A. (2017). *De studiekeuzecheck. Landelijk onderzoek naar uitvoering en opbrengsten van de studiekeuzecheck*. Nijmegen: Researchned.
- Watt, H. M., Richardson, W. P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. ((28) 2012). Motivations for choosing a teaching career. An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 791-805.
- Weyand, B. (2012). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“. In B. Weyand, M. Justus, & S. Michael, *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. (pp. 86-110). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Bijlagen

Bijlage 1: Correlatieresultaten

Tabel B1.1: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten pabo

Pabo 'succes als student'	Studieuitva l jr1	Studieuitva l jr1 t/m 3	Studiepunt en jr1	Rekenen jr1	Rekenen jr2	Ned. j3
Intakeadvies	-0.221***	-0.231***	0.219***	0.074**	0.032	0.139
Examencijfer Engels	0.101***	0.107***	-0.103***	-0.103***	-0.127***	0.072
Examencijfer Nederlands	-0.095***	-0.091***	0.131***	0.101***	0.127***	0.097
Examencijfer Wiskunde	-0.130***	-0.125***	0.145***	0.284***	0.210***	0.071
Resultaat Rekenoets	-0.081**	-0.076**	0.053	0.210***	0.244***	-0.041
Resultaat Taaltoets	0.143*	-0.301***	0.218***	0.025	0.235**	-
Resultaat Engels toets	-0.038	-0.054	-0.012	-0.084	0.230**	-0.076
NOA Taal	0.121	0.091	-0.089	0.046	0.106	0.053
NOA Reken	0.041	0.051	-0.049	0.117	-0.031	-0.028
NOA Competenties	-0.082	-0.028	0.098	-0.221*	-0.112	0.030
NOA Motivatie	0.048	0.088	-0.085	0.104	-0.063	-0.004
NOA Studiegerelateerde persoonskenmerken	-0.072	-0.021	0.096	-0.170	-0.169	-0.069
NOA Beroepsbeeld	-0.048	0.000	-0.065	0.123	0.138	-0.144
NOA Inhoudsbeeld studie	-0.045	0.017	-0.034	-0.075	-0.016	0.032
NOA Tijdsbeeld studie	0.007*	0.026	-0.051	-0.082	-0.073	-0.206
LEMO Relateren en structureren	-0.077*	-0.079*	0.057	-0.006	0.021	0.048
LEMO Kritisch verwerken	0.078*	0.076*	-0.104**	-0.061	0.040	-0.151
LEMO Analyseren	-0.092**	-0.093**	0.105**	0.063	-0.099	-0.093
LEMO Concreet verwerken	0.003	0.000	-0.031	-0.122***	-0.001	-0.008
LEMO Zelfsturing	-0.124***	-0.127***	0.117***	0.054	0.076	0.057
LEMO Willen studeren	-0.228***	-0.229***	0.242***	0.100**	0.119*	0.211*
LEMO Zelfeffectiviteit	-0.178***	-0.180***	0.193***	0.263***	0.243***	0.287**
LEMO Samenleren	-0.075*	-0.077*	-0.065	0.001	0.089	0.079
LEMO Stuurloos leergedrag	0.026	0.028	-0.033	-0.081	-0.052	-0.083

LEMO Moeten studeren	0.027	0.028	0.006	0.023	0.094	-0.150
LEMO Demotivatie	0.282***	0.284***	-0.273***	-0.243***	0.034	-0.007
LEMO Memoriseren	-0.134***	-0.137***	0.140***	0.128**	0.227***	-
LEMO Externe sturing	-0.091*	-0.092*	0.103*	0.106**	0.058	-
NOA Cijferreeksen	-0.025	-0.018	0.004	0.445***	0.317**	-
NOA Rekenvaardigheid	0.013	-0.002	-0.056	0.449***	0.312**	-
NOA Woordanalogieën	0.014	0.031	-0.053	0.192**	0.275*	-
NOA Woordrelaties	0.111*	0.116**	-0.124**	0.246***	0.354**	-
NOA Analyseren	-0.008	-0.011	-0.003	0.085	-0.099	-
NOA Contactgerichtheid	-0.090	-0.076	0.035	0.021	0.077	-
NOA Schriftelijk communiceren	-0.029	-0.050	0.065	-0.146*	-0.265*	-
NOA Reflecteren	-0.082	-0.080	0.072	-0.016	-0.100	-
NOA Coachen	0.007	0.018	0.012	-0.017	0.076	-
NOA Initiatief nemen	-0.116**	-0.117**	0.179***	-0.021	0.102	-
NOA Sturen van eigen ontwikkeling	-0.057	-0.069	0.012	-0.018	-0.104	-
NOA Nauwkeurigheid	-0.187***	-0.189***	0.193***	-0.026	-0.233	-
NOA Plannen en organiseren	-0.158***	-0.151***	0.168***	0.071	-0.137	-
NOA Extrinsieke motivatie	0.028	0.035	-0.105	-0.016	-0.175	-
NOA Intrinsieke motivatie	-0.145*	-0.134	0.155*	-0.013	-0.154	-
NOA Prestatiemotivatie	-0.169**	-0.135	0.161**	0.062	-0.062	-
NOA Zekerheid en Vertrouwen	-0.076	-0.106	0.054	-0.066	-0.097	-
NOA Regels en Ordelijkheid	-0.205***	-0.200***	0.203***	0.003	-0.314	-
NOA Zelfdiscipline	-0.201***	-0.201***	0.179***	0.070	-0.171	-
NOA Aanpassingsvermogen	0.077	0.067	-0.079	0.091	0.030	-
NOA Zelfvertrouwen	0.036	0.021	-0.043	0.031	0.031	-
NOA Extravert studiegedrag	-0.021	-0.037	0.032	-0.049	-0.081	-
NOA Integer studiegedrag	-0.095*	-0.103*	0.110*	0.005	0.069	-
NOA Initiatief	-0.233***	-0.239***	0.214***	0.008	-0.243*	-

NOA Creativiteit	-0.034	-0.042	0.040	-0.053	0.027	-
NOA Leergierigheid	0.006	0.008	-0.002	0.014	-0.064	-
NOA Vriendelijk en Sociaal	-0.067	-0,050	0,026	0,031	0,070	-

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Tabel B1.2: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten pabo

Pabo 'succes als docent'	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Beroepsvaardigheden jr1	Beroepsvaardigheden jr2	Pedagogiek jr3
Intakeadvies	-0.122***	-0.094**	-0.011	0.227***	0.067	0.099
Examencijfer Engels	-0.117***	-0.137***	-0.206***	-0.029	-0.080	-0.113
Examencijfer Nederlands	0.145***	0.010	0.055	0.059*	0.177**	0.042
Examencijfer Wiskunde	0.114***	0.035	-0.030	0.076**	0.317***	0.144*
Resultaat Rekentoets	-0.043	0.038	-0.033	0.070*	0.171	0.069
Resultaat Taaltoets	-0.106	0.085	-0.032	0.215***	0.216**	0.087
Resultaat Engels toets	-0.220***	0.232***	-0.065	0.256***	-0.142*	-
NOA Taal	0.172	-0.171	0.003	0.039	0.130	-
NOA Reken	0.157	0.110	0.024	0.166*	0.108	-
NOA Competenties	0.192*	0.251**	0.357***	-0.013	0.008	-
NOA Motivatie	0.109	0.244**	0.214*	-0.165*	-0.089	-
NOA Studiegerelateerde persoonskenmerken	0.233**	0.270**	0.369***	-0.022	-0.029	-
NOA Beroepsbeeld	0.146	0.005	0.122	-0.037	-0.035	-
NOA Inhoudsbeeld studie	0.229**	0.150	0.220*	0.161*	0.075	-
NOA Tijdsbeeld studie	0.101	0.228**	0.212*	-0.090	-0.037	-
LEMO Relateren en structureren	0.122***	0.091	0.100	0.028	-	-0.065
LEMO Kritisch verwerken	0.045	0.081	-0.020	0.027	-	0.081
LEMO Analyseren	-0.036	-0.037	-0.064	-0.031	-	0.031

LEMO Concreet verwerken	0.0471	0.016	-0.086	0.028	-	-0.030
LEMO Zelfsturing	0.105**	0.097	0.090	0.021	-	-0.038
LEMO Willen studeren	0.187***	0.212***	0.134	0.007	-	0.204**
LEMO Zelfeffectiviteit	0.122***	0.090	0.139	-0.009	-	0.054
LEMO Samenleren	0.152***	0.190***	0.024	0.061	-	0.062
LEMO Stuurloos leergedrag	-0.002	-0.065	0.060	0.037	-	-0.148
LEMO Moeten studeren	0.110**	0.018	-0.025	0.114**		-0.099
LEMO Demotivatie	-0.063	-0.044	0.206	-0.013		0.447*
LEMO Memoriseren	0.109	0.111	0.017	0.042		0.078
LEMO Externe sturing	0.089	0.031	0.038	0.057	-	0.044
NOA Cijferreeksen	0.080	0.084	-	-0.015	0.189*	-
NOA Rekendraarigheid	0.208**	0.048	-	-0.010	0.138	-
NOA Woordanalgieën	-0.125	-0.019	-	-0.056	-0.037	-
NOA Woordrelaties	0.090	0.228*	-	0.065	-0.006	-
NOA Analyseren	0.230***	-0.030	-	0.138**	0.008	-
NOA Contactgerichtheid	0.095	0.034	-	0.074	-0.118	-
NOA Schriftelijk communiceren	0.101	0.192	-	0.111*	0.170	-
NOA Reflecteren	0.111	-0.154	-	0.070	0.033	-
NOA Coachen	0.019	-0.136	-	0.000	-0.137	-
NOA Initiatief nemen	0.212***	0.054	-	0.153**	0.173	-
NOA Sturen van eigen ontwikkeling	0.154**	-0.130	-	0.082	-0.106	-
NOA Nauwkeurigheid	0.222***	-0.121	-	0.185***	0.183	-
NOA Plannen en organiseren	0.255***	-0.012	-	0.269***	0.207*	-
NOA Extrinsieke motivatie	-0.168*	-0.149	-	-0.109	-0.194*	-
NOA Intrinsieke motivatie	-0.054	-0.234*	-	0.081	-0.113	-
NOA Prestatiemotivatie	0.042	-0.057	-	0.048	-0.106	-
NOA Zekerheid en Vertrouwen	-0.100	-0.173	-	0.035	-0.107	-
NOA Regels en Ordelijkheid	0.183**	-0.146	-	0.157**	0.041	-
NOA Zelfdiscipline	0.232***	-0.237*	-	0.195***	0.114	-
NOA Aanpassings-vermogen	-0.004	-0.220*	-	-0.149**	-0.014	-

NOA Zelfvertrouwen	0.053	0.051	-	-0.101	0.080	-
NOA Extravert studiegedrag	0.072	0.170	-	-0.0001	0.020	-
NOA Integer studiegedrag	0.129*	-0.048	-	0.159**	0.103	-
NOA Initiatief	0.226***	-0.120	-	0.170***	0.089	-
NOA Creativiteit	0.033	-0.054	-	-0.022	0.008	-
NOA Leergierigheid	0.166**	-0.082	-	0.075	0.129	-
NOA Vriendelijk en Sociaal	0,046	-0,166	-	0,026	-0,206*	-

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Tabel B1.3: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten tweedegraads Engels

Engels 'succes als student'	Studieuitval jr1	Studieuitval jr1 t/m 3	Studiepunten jr1	Skills jr 1	Writing jr 2	Linguistics jr 3
Intakeadvies	-0,183***	-0,177***	0,262***	0,419***	0,265***	0,182
Examencijfer Engels	-0,034	-0,025	0,075*	0,166***	0,138	0,143
Examencijfer Nederlands	-0,129***	-0,142***	0,216***	0,137***	0,090	0,051
Examencijfer Wiskunde	-0,069	-0,078	0,097*	0,215***	0,049	0,079
Beroepsbeeld	-0,028	-0,028	0,102	0,231***	-0,030	-
Toets Use of English	-0,128**	-0,070	0,261***	0,396***	0,329***	0,292
Toets Vakdidactiek	-0,059	-0,077	0,055	0,357***	0,145	0,273
Toets Reading of English	-0,035	-0,066	0,047	0,410***	0,345***	-0,071
Video, brief en CV	-0,046	-0,046	0,035	0,000	-0,017	0,177
Cambridge examen	-0,152	-0,152	0,181	0,420**	0,200	-
Listening	-0,061	-0,040	0,142	-0,307	0,060	0,040
Reading & Use	0,137	0,000	-0,020	-0,018	0,302	-0,114

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Tabel B1.4: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten tweedegraads Engels

Engels 'succes als docent'	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Professionele vorming jr1	Vakdidactiek jr2	Professionele vorming jr3
Intakeadvies	-0,018	-0,114	-0,010	0,197***	0,036	-0,500**
Examcijfer Engels	0,067	0,116	-0,066	0,184***	0,017	0,178
Examcijfer Nederlands	0,114**	0,061	-0,155	0,191***	0,208**	0,290
Examcijfer Wiskunde	0,089	0,080	0,202	0,060	0,109	0,007
Beroepsbeeld	0,198**	0,018	-	0,198*	0,025	-
Toets Use of English	0,010	0,120	-0,266	0,209***	0,061	-0,169
Toets Vakdidactiek	-0,008	-0,132	0,532**	0,170***	0,302***	-0,193
Toets Reading of English	-0,019	0,006	-0,387	0,247***	0,267***	-0,065
Video, brief en CV	0,076	0,193	-0,059	-0,076	-0,188	0,189
Cambridge examen	-0,221	-0,349	-0,181	-	-0,163	-
Listening	-0,198	0,166	-0,535*	-	-0,176	-0,134
Reading & Use	0,141	0,021	-0,524*	-	0,103	0,286

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Tabel B1.5: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en studentuitkomsten tweedegraads Geschiedenis

Geschiedenis 'succes als student'	Studieuitval jr1	Studieuitval jr1 t/m 3	Studiepunten jr1	Gesch. inhoudelijk jr 1	Gesch. inhoudelijk jr 2	Historisch redeneren jr 3
Intakeadvies	-0,118*	-0,100	0,174***	0,240***	0,139	0,004
Examcijfer Engels	-0,010	0,042	0,062	0,142**	-0,174	-
Examcijfer Nederlands	-0,185***	-0,230***	0,278***	0,178**	-0,029	0,259
Examcijfer Wiskunde	-0,113	-0,121	0,125	0,189**	0,048	-
Examcijfer Geschiedenis	-0,059	-0,027	0,203***	0,174**	0,085	0,257
Historisch redeneren	0,147	0,147	-0,096	0,089	0,548**	-
Intaketoets (<20 obs.)	-	-	-	-	-	-
Ranking	-0,090	-0,090	-0,090	-0,135	-0,454**	-

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Tabel B1.6: Correlaties tussen beoordelingen op intakeonderdelen en docentuitkomsten tweedegraads Geschiedenis

Geschiedenis 'succes als docent'	Stage jr1	Stage jr2	Stage jr3	Vakdidactiek jr1	Vakdidactiek jr2
Intakeadvies	0,103	-0,076	-0,236	0,057	0,057
Examencijfer Engels	-0,051	-0,175	0,160	0,049	0,066
Examencijfer Nederlands	0,139*	-0,160	0,179	0,201***	0,023
Examencijfer Wiskunde	0,061	-0,255	-0,008	0,134*	0,201
Examencijfer Geschiedenis	0,109	0,071	0,060	0,135*	0,193
Historisch redeneren	-0,163	-0,014	-	-0,049	0,377*
Intaketoets (<20 obs.)	-	-	-	-	-
Ranking	0,005	0,033	-	-0,0004	-0,240

Weergegeven is de correlatie tussen het intake-onderdeel en de uitkomstmaat. Correlaties met *** zijn significant bij een 1%-niveau, ** bij een 5%-niveau en * bij een 10%-niveau. In de hoofdttekst zijn alleen de correlaties met *** weergegeven.

Bijlage 2: Vakken

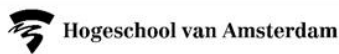
Vakken per opleiding verdeeld naar studentuitkomsten of docentuitkomsten.

	Studentuitkomsten	Docentuitkomsten
Pabo	Nederlands en taal Rekenen en wiskunde Geschiedenis Engels Natuur en techniek Taaltoets Wiskundetoets	Beroepsvaardigheden Vakdidactiek Onderwijskunde Pedagogiek
Tweedegraads Engels	Grammar Phonetics Skills Writing Linguistics Literature Kennis van land en volk	Onderwijskunde Beroepsvaardigheden Vakdidactiek Pedagogiek Professionele vaardigheden
Tweedegraads Geschiedenis	Nederlands en taal Historisch redeneren Geschiedenis inhoudelijk Mens en maatschappij	Onderwijskunde Vakdidactiek Professionele vaardigheden Pedagogiek

Bijlage 3: Kenmerken per type opleiding

	Pabo	Tweedegraads Engels	Tweedegraads Geschiedenis
Geslacht			
Vrouw	75%	64%	70%
Man	25%	36%	30%
Leeftijd			
17 of jonger	16%	8%	6%
18	19%	14%	16%
19	25%	19%	20%
20	16%	17%	23%
21	10%	13%	13%
22 of ouder	13%	24%	21%
onbekend	1%	5%	0%
Vooropl. en gem. eindexamen			
Havo, t/m 7	33%	26%	38%
Havo, >7	8%	12%	14%
Mbo, t/m 7	6%	4%	6%
Mbo, >7	4%	5%	2%
Vwo, t/m 7	3%	2%	2%
Vwo, >7	1%	1%	1%
Anders/onbekend, t/m 7	12%	7%	7%
Anders/onbekend, >7	2%	3%	3%
onbekend eindex.	32%	40%	26%
Hoogste opleiding ouders			
Po/vo	8%	10%	15%
Mbo	13%	9%	13%
Hbo	18%	11%	26%
Wo	9%	7%	11%
Anders	1%	5%	3%
onbekend	51%	59%	31%
Cohort			
2016-2017	32%	25%	36%
2017-2018	30%	37%	44%
2018-2019	38%	37%	20%
n	1.545	845	325

Bijlage 4: De vragenlijst voor studenten bij de intake



seo economisch onderzoek



Instemmingsformulier voor deelname aan onderzoek

Graag willen we je informeren over dit onderzoek, dat wij in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) doen naar selectie- en intakeprocedures bij lerarenopleidingen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut (UvA), het ICLON (Leiden), de Hogeschool van Amsterdam (HvA), de Stichting Economisch Onderzoek (SEO) en de UvA.

We zijn geïnteresseerd in jouw ervaringen met de selectie- of intakeprocedure en het verloop van je studie. Hiertoe vragen we je om drie keer een enquête in te vullen: één keer aan het eind van de selectie- of intakeprocedure, één keer als je begint met je studie en één keer als je de opleiding verlaat, al dan niet gediplomeerd. Ook zullen we je stagebegeleider vragen over jou stellen. Mocht je deze studie staken, bijvoorbeeld om te kiezen voor een andere opleiding of om te gaan werken, dan willen we je toch nog graag kunnen benaderen voor vervolgonderzoek.

In onze analyse willen we graag een koppeling kunnen maken tussen de antwoorden op de enquêtes en studieresultaten, zodat we kunnen nagaan in hoeverre de selectie- of intakeprocedure doeltreffend is. Daarom vragen we je om op deze enquête jouw geboortedatum en studentnummer (als dat al bekend is) in te vullen. Bij volgende enquêtes kunnen we je opnieuw vragen om je geboortedatum en studentnummer in te vullen. De bestanden met persoonlijke gegevens (naam, geboortedatum en studentnummer) worden alleen gebruikt om gegevens te koppelen, daarna worden ze apart bewaard. Aan het eind van het onderzoek worden ze vernietigd. Op deze wijze is anonimiteit gewaarborgd.

Alle informatie wordt vertrouwelijk bewaard en verwerkt. De enquêtegegevens staan geheel los van de selectie- of intakeprocedure. De docent heeft geen inzage in jouw antwoorden op de enquêtes en deze gegevens worden niet voor andere doeleinden gebruikt dan voor dit onderzoek.

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Op elk gewenst moment kun je, zonder opgave van reden en zonder nadelige gevolgen, jouw toestemming intrekken voor het gebruik van je gegevens.

Niettemin willen we je nadrukkelijk verzoeken om aan het onderzoek mee te werken. Het onderzoek loopt vier jaar en is van belang voor het verbeteren van de lerarenopleidingen in Nederland.

Als je meer wilt weten over dit onderzoek, kun je de onderzoeker bereiken via de contactgegevens op de volgende pagina. Deze kan je direct inlichten of een afspraak met je maken om meer uitleg te geven.

Als je het bovenstaande begrijpt en ermee instemt, verzoeken we je onderstaande gegevens over jezelf en de vragenlijst op de pagina's verderop in te vullen.

Bij voorbaat hartelijk dank voor je medewerking!

Naam: Student nr.:

Datum: Geboortedatum:

Plaats: e-mail:

Geslacht: vrouw man (kruis aan wat van toepassing is)

Handtekening:

Vragenlijst selectie in de lerarenopleidingen

Onderstaande vragen gaan over je keuze voor het volgen van een lerarenopleiding en de selectie- of intakeprocedure die deze opleiding toepast. Beantwoord in welke mate je het eens bent met onderstaande stellingen door het best passende antwoord aan te kruisen. De antwoordmogelijkheden zijn:

- 1 = helemaal niet op mij van toepassing
- 2 = meer niet dan wel op mij van toepassing
- 3 = neutraal
- 4 = meer wel dan niet op mij van toepassing
- 5 = helemaal op mij van toepassing

	1	2	3	4	5
1. Ik kom als leraar gemakkelijk aan een baan.					
2. Het beroep van leraar trekt me erg aan.					
3. Ik vind de locatie van deze specifieke lerarenopleiding aantrekkelijk.					
4. Deze specifieke lerarenopleiding biedt mij een goede kans op de arbeidsmarkt.					
5. Ik denk dat deze specifieke lerarenopleiding een goede reputatie heeft.					
6. Ik vind het belangrijk dat deze specifieke lerarenopleiding een selectie- of intakeprocedure heeft omdat dit mij in staat stelt na te gaan of de opleiding bij me past.					
7. Ik vind het belangrijk dat deze specifieke lerarenopleiding een selectie- of intakeprocedure heeft omdat hierdoor grotendeels alleen geschikte studenten doorgaan.					
8. Ook al word ik geen leraar, deze studie is altijd nuttig.					
9. De selectie- of intakeprocedure schrikt mij af.					
10. De selectie- of intakeprocedure motiveert mij.					
11. De selectie- of intakeprocedure garandeert dat alleen de beste studenten doorgaan.					
12. Door de selectie- of intakeprocedure kan ik zien of de opleiding wel echt bij mij past					

Ga door op de volgende pagina

	1	2	3	4	5
13. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat mijn kwaliteiten voor de opleiding zijn.					
14. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat ik in huis heb aan kennis die van belang is voor deze opleiding.					
15. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat mijn motivatie is voor deze opleiding.					
16. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat voor persoon ik ben.					
17. De opzet van de selectie- of intakeprocedure gaf mij goed de mogelijkheid om te laten zien wat ik in huis heb aan vaardigheden die van belang zijn voor het beroep van leraar.					
18. Door de selectie- of intakeprocedure heb ik een goed beeld gekregen of ik geschikt ben voor deze opleiding.					
Op welke opleiding heb je deelgenomen aan een selectie- of intakeprocedure?					
Heb je je aangemeld voor andere opleidingen? (aankruisen en op stippellijnen invullen graag, meerdere antwoorden mogelijk)					
0 Nee					
0 Ja, voor (een) andere lerarenopleiding(en), namelijk:					
1					
2					
3					
4					
Op welke instelling(en)?					
1					
2					
3					
4					

Ga door op de volgende pagina

0 Ja, voor (een) andere opleiding(en), namelijk:

1

2

3

4

Op welke instelling(en)?

1

2

3

4

Bedankt voor het invullen!

Alleen voor kandidaat pabo-studenten zijn de volgende drie extra vragen aan de lijst toegevoegd:

Tenslotte volgen in dit tweede deel nog drie vragen die specifiek gaan over de toelatingstoetsen geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en techniek die landelijk verplicht zijn voor pabo-studenten zonder vrijstellingen.
 Wil je onderstaande vragen alleen invullen als je één of meer van de drie landelijk verplichte toelatingstoetsen hebt gemaakt of nog moet maken?

	1	2	3	4	5
19. De toelatingstoetsen schrikken mij af.					
20. De toelatingstoetsen motiveren mij.					
21. De toelatingstoetsen garanderen dat alleen de beste studenten doorgaan.					

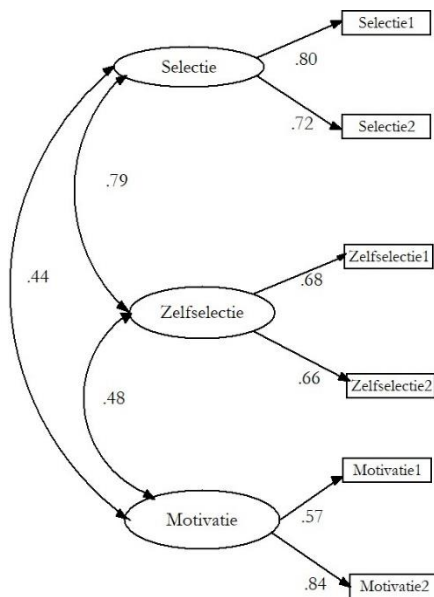
Bijlage 5: Factoranalyse van de intakevragenlijst

Factorstructuur van de intakevragenlijst in de nieuwe cohorten

De factorstructuur van de intakevragenlijst is in het eerste cohort onderzocht met behulp van exploratieve factoranalyse. Omdat we er van uit gaan dat deze structuur in de twee nieuwere cohorten vrijwel identiek zal zijn, is er voor gekozen om haar te onderzoeken met een toetsende of confirmatieve factoranalyse. Een eerste analyse waarin alle 17 geobserveerde variabelen werden meegenomen leverde geen interpreteerbare resultaten op. Vervolgens is gebruik gemaakt van de methode met zogenaamde itepakketjes. Omdat een model met drie factoren en 17 geobserveerde variabelen vrij moeizaam te schatten is, geeft deze methode de mogelijkheid het aantal geobserveerde variabelen tot een zestal te beperken. Dat geschiedt door de helft van de items in een schaal aselekt toe te wijzen aan een nieuwe variabele en daar een somscore voor te berekenen. Voor de overgebleven items wordt ook een nieuwe variabele berekend, en zo voor alle schalen. Bij een oneven itemaantal wordt dat vanzelfsprekend respectievelijk de helft plus 1 en de helft min 1. Op deze wijze zijn er voldoende indicatoren (minstens twee) om een model met meerdere factoren te kunnen schatten. In het onderhavige geval verkrijgen we twee itepakketjes voor elke factor en kunnen we een model met drie factoren en zes geobserveerde variabelen schatten. Het model is weergegeven in Figuur 5.1, met de correlaties tussen de factoren (links van de ovaal) en de factorladingen (links van de rechthoeken). Het eerste absolute passingscriterium wijst erop, dat het model niet houdbaar is ($\chi^2_{(6)}=73.84, p<.001$), maar SRMR, een alternatief absoluut passingscriterium, is .028. Waarden kleiner dan .08 worden gezien als indicatief voor een goede passing (Newsom,

2018). Het is bekend dat χ^2 nogal gevoelig is voor steekproefgrootte. Relatieve *fit indices* geven ook een enigszins strijdig beeld (CFI=.96 en RMSEA=.082)¹⁷. CFI-waarden hoger dan .95 zouden wijzen op een goede passing (Hu & Bentler, 1999). Voor RMSEA wordt een waarde van .08 wel gezien als een ondergrens voor een enigszins passend model en waarden onder de .06 voor goede passing van een model (Browne & Cudeck, 1993). We kunnen derhalve concluderen dat er sprake is van een redelijke tot goede passing van een drie-factor model op de data, hoewel de passingsmaten variëren.

Figuur 5.1 Factormodel voor de intakevragenlijst in de cohorten '17-'18 en '18-'19 (gestandaardiseerde oplossing; meetfoutvarianties niet weergegeven)



17 RMSEA: root mean square error of approximation; SRMR: standardised root mean square residual.

Betrouwbaarheden en correlaties

Binnen elk cohort zijn de betrouwbaarheden van de schalen Waarde van de intakeprocedure, Zelfselectie en Motivatie voor opleiding en beroep, alsmede de correlaties tussen de schalen berekend. In Tabel 5.2a zijn de betrouwbaarheden weergegeven (Cronbach's α), in Tabel 5.2b de correlaties.

Tabel 5.2a Betrouwbaarheden

Schaal	Waarde	Zelfselectie	Motivatie
Cohort 2016 - 2017	.85	.70	.65
Cohort 2017 - 2018	.84	.66	.63
Cohort 2018 - 2019	.79	.65	.67

Tabel 5.2b Correlaties

	Cohort 2016 - 2017		Cohort 2017 - 2018		Cohort 2018 - 2019	
Schaal	Waarde	Zelfselectie	Waarde	Zelfselectie	Waarde	Zelfselectie
Zelfselectie	.57	1	.56	1	.46	1
Motivatie	.29	.32	.29	.28	.37	.29

Noot. Alle correlaties $p < .001$

Bijlage 6: Producten

Website

<https://lero.kohnstamminstituut.nl/>

Publicaties

Kösters, J.; & Snoek, M. (2019). Zelfselectie en de rol van identiteit en waarden bij de keuze voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(2), 89-100.

De afgelopen jaren is er veel aandacht besteed aan het studiekeuzeproces van aankomende studenten die kiezen voor de lerarenopleidingen. Omdat lerarenopleidingen geen harde selectie toepassen, speelt in dat proces zelfselectie een belangrijke rol. Daarbij is het van belang dat lerarenopleidingen tijdens het proces van studiekeuze potentiële studenten zicht geven op de opleiding en op het latere beroep, opdat studenten een realistisch beeld krijgen en kunnen nagaan of opleiding en beroep bij hun dromen en ambities passen. Dat is niet alleen in het belang van de opleiding die door een beter keuzeproces hopelijk te maken krijgen met lagere uitval tijdens de opleiding, maar ook in het belang van de student die een meer afgewogen keuze kan maken en met realistischer verwachtingen aan een opleiding begint.

We gaan in het artikel vooral in op identiteitsontwikkeling en waarden. Die twee elementen spelen een sleutelrol in het proces van studiekeuze. Zij bieden opleidingen handvatten voor het ondersteunen van dat proces dat nog doorloopt na de start van de opleiding.

Van Blankenstein, F.; Kösters, J.; & Snoek, M. (submitted). *How do Dutch teacher education programmes stimulate self-selection in admission procedures?*

Within non-selective higher education systems, open choice of students for their future studies is fostered. This leaves little room for teacher education programmes to be selective in the type of candidates that enroll in teacher education. Therefore, admission procedures need to focus on supporting candidates for teacher education programmes in the process of self-selection. This self-selection process focusses on three key question: Can I be successful as a student? Can I be successful as a teacher? Do I want to become a teacher and what kind of teacher?

In this qualitative study we investigated how the design of admission procedures of teacher education programmes in the Netherlands support the process of self-selection by students. The main findings show that most admission programmes contain elements that stimulate self-selection. However, the extent in which candidates are stimulated to connect their personal values to the values of the future profession is limited.

Presentaties en werkconferenties

Gedurende het project zijn verschillende activiteiten georganiseerd ten behoeve van kennisdeling. De materialen van die bijeenkomsten zijn te vinden op <https://lero.kohnstammstituut.nl/downloads.html>.

Vanuit het onderzoeksproject zijn twee werkconferentie georganiseerd: op 23 november 2016 en 25 januari 2018. De geplande slotconferentie op 26 maart 2020 is door omstandigheden komen te vervallen.

Als alternatieve vorm van kennisdeling zijn er twee **presentaties** online geplaatst met daarin korte clips van onderzoekers die uitleg geven.

Ook is een **infographic** op de website te downloaden, met daarin de implicaties voor lerarenopleidingen op basis van het onderzoek.

Werkconferentie 23 november 2016
Inleiding Henk Sligte (projectleider Kohnstamm Instituut)
Verklarende evaluatie selectie- en intakeprocedures Floris van Blankenstein (ICLON)
Voorspellende waarde, effecten en onderliggende mechanismen van selectieprocedures in de lerarenopleidingen Joost Meijer (Kohnstamm Instituut)
Selectie en intake lerarenopleidingen kwantitatief onderzoek Arjan Heyma (SEO Economisch Onderzoek)
(Zelf)selectie in de lerarenopleiding Jacqueline Kösters (Hogeschool van Amsterdam)

Werkconferentie 25 januari 2018 Selectie & intake bij de lerarenopleidingen

Programma

Voorspellen van studiesucces in matching- en selectieprocedures

Susan Niessen (Rijksuniversiteit Groningen)

En wat kan ik dan later worden?

Jeany van Beelen-Slijper (ICLON)

Motivatie om docent te worden

Marjon Fokkens-Bruinsma (Rijksuniversiteit Groningen)

Resultaten deelonderzoek 2 cohort 2016-2017

Paul Bisschop, Arjan Heyma (SEO Economisch Onderzoek)

Eerder is ook een themasessie georganiseerd voor de voorlopersgroep rond zelfselectie en zijn symposia verzorgd op het VELON-congres 2017, de ORD 2017 en de ECER-conferentie 2019.

Bijeenkomst met de voorlopersgroep 23 januari 2019 Selectie & intake bij de lerarenopleidingen

Voorspellende waarde van intakeadviezen en intakeonderdelen voor studiesucces

Paul Bisschop, Koen van der Ven (SEO Economisch Onderzoek)

Van selectie naar zelfselectie

Inzichten vanuit de literatuur

Voortgang deelstudie 1: Verklarende evaluatie

Floris van Blankenstein (ICLON)

Zelfselectie en de rol van identiteit en waarden bij de keuze voor de lerarenopleiding

Jacqueline Kösters, Marco Snoek (HvA)

Decentrale selectie bij de Tweedegraads Lerarenopleiding Engels VT van de Hogeschool van Amsterdam

**Symposium Selectie en intake in de lerarenopleidingen VELON
conferentie 2017**

(Zelf)selectie in de lerarenopleiding: problemen, interventies,
mechanismen, uitkomsten

Landelijk kwantitatief onderzoek

Selectie/matching als middel om te boeien en te binden bij de pabo

Ervaringen met numerus fixus bij de tweedegraads lerarenopleiding
Engels

De ontwikkeling van een intake procedure bij de educatieve master
geschiedenis

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 1041 Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Weijers, D., Stigt, A. van, Wessum, L. van, Ros, A.
Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019.
- 1040 Ledoux, G. & Smeets E.
Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel 2: Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren. El Paso 64. (Alleen digitaal)
- 1038 Boogaard, M., Dingemanse, P., Klein, T.
Evaluatie Kwaliteitsimpuls politieonderwijs Caribisch Nederland. (Alleen digitaal)
- 1033 Karssen, M., Boogaard, M., Verbeek, F. & Roeleveld, J.
Toegankelijkheid en onbedoelde selectie aan de UvA. (Alleen digitaal)
- 1032 Bollen, I. & Boogaard, M.
Schoolkeuzemotieven van ouders en leerlingen groep 8 in Diemen. (Alleen digitaal)
- 1031 Veen, A., Veen, I. van der.
Het pre-COOL cohort tot en met groep 5. (Alleen digitaal)
- 1030 Binsbergen, M.H. van & Pronk, S.
Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters. (Alleen digitaal)
- 1029 Veen, A., Veen, I. van der, Karssen, M. & Weijers, D.
Sleutelmomenten jonge kind. Drie deelonderzoeken gebundeld.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.nl>