

Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie

S. J. van der Wal-Maris, J. J. M. Geldens en D. Beijaard

Samenvatting

Dit artikel beschrijft een studie naar motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep, verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische voltijdstudenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. Sinds september 2008 is het voor studenten die aan de toelatingseisen voldoen mogelijk te kiezen voor een academisch opleidingstraject tot leraar basisonderwijs. Kennis over de groep studenten die kiest voor een dergelijk traject ontbreekt nagenoeg. Voor deze studie is een vragenlijst ontwikkeld en afgenomen bij 1326 pas begonnen studenten van 16 lerarenopleidingen basisonderwijs. De data zijn geanalyseerd met behulp van meerniveau-analyses. Studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs blijken sterke pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven te hebben, zien leren als het verwerven van toepasbare kennis en hebben een beroepsgerichte leeroriëntatie. Academische studenten hebben echter minder pragmatische en hedonistische en meer innovatiegerichte motieven dan reguliere studenten. Ook verwachten zij meer onderwijs gericht op onderzoek en innovatie en hechten zij minder waarde aan samenwerken met medestudenten dan reguliere studenten. Deze uitkomsten bieden aanknopingspunten voor de profilering en (her)inrichting van academische opleidingstrajecten voor leraren basisonderwijs.

1 Inleiding

In Nederland kennen we verschillende vormen van lerarenopleidingen: eerstegraads lerarenopleidingen aan universiteiten, eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs en, eveneens in het

hoger beroepsonderwijs, lerarenopleidingen voor het basisonderwijs (pabo's). Binnen de pabo's zijn er diverse opleidingstrajecten: reguliere trajecten, deeltijdtrajecten, duale trajecten en, sinds september 2008, academische trajecten. Deze laatste opleidingstrajecten worden veelal aangeduid met de term *academische pabo* (Defourny & Jettinghoff, 2011; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010). Met het inrichten van dergelijke trajecten geven hogescholen gehoor aan de vraag meer hooggekwalificeerde leraren op te leiden (Commissie Leraren, 2007). De academische opleidingstrajecten scholen studenten tot leraren die zich binnen de beroepsgroep onderscheiden op het terrein van theoretische en onderzoeksmatige kennis en academische vaardigheden. Academisch opgeleide leraren zouden moeten beschikken over extra kennis van leren, onderwijs en didactiek en over kennis van en ervaring met het doen van onderzoek. Verondersteld wordt dat zij hierdoor een bijdrage kunnen leveren aan de versterking van de kwaliteit van het onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010).

Academische lerarenopleidingen voor het basisonderwijs zijn niet nieuw. Zo is in Finland de opleiding tot leraar basisonderwijs een masteropleiding met een onderzoekgerichte oriëntatie (Kansanen, 2003; Pisa, 2006). Leraren basisonderwijs ronden er de opleiding af met het behalen van de graad *Master of Education*. In de Verenigde Staten zijn lerarenopleidingen ondergebracht in een *School of Education* die deel uitmaakt van een universiteit. Een leraar basisonderwijs is daar minimaal *Bachelor of Science in Education*. De nationale wetgeving met betrekking tot het onderwijs laat in de Verenigde Staten ruimte voor iedere staat om eigen standaarden voor onderwijsbevoegdheden te ontwikkelen, mits deze voldoen aan de algemene standaarden voor hoog gekwalificeerde lera-

ren. Steeds meer scholen in de Verenigde Staten beginnen ook een opleiding tot *Master of Education* te vragen (Kapinus, Miller, Sen, & Malley, 2007; U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2006). Het bijzondere aan de Nederlandse opleidingscontext is dat sinds de inrichting van academische opleidingstrajecten tot leraar basisonderwijs studenten die aan de toelatingseisen voldoen de keuze hebben tussen een regulier hbo-traject en een academisch traject.

De meeste Nederlandse academische trajecten richten zich op het opleiden van leraren voor het basisonderwijs die ook kunnen bijdragen aan schoolontwikkeling. Onderwijskundige veranderingen op schoolniveau verlopen vaak moeizaam (Duffy & Roehler, 1986; Korthagen, 2001). Studenten in academische opleidingstrajecten worden onder meer toegerust met kennis en vaardigheden om een voortrekkersrol te kunnen vervullen bij systematische, inhoudelijk doordachte en planmatige veranderingen op schoolniveau. Enkele academische trajecten bereiden voor op een ander specialisme, zoals het kunnen werken met leerlingen met ernstige gedragsproblemen of het opbouwen van expertise op het terrein van passend onderwijs. Daarnaast zijn er academische trajecten die opleiden tot leraar basisonderwijs én onderzoeker.

Een academisch opleidingstraject tot leraar basisonderwijs is aantrekkelijk voor studenten die eerder de afweging moesten maken tussen de reguliere opleiding tot leraar basisonderwijs en een wetenschappelijke opleiding. Zij kunnen binnen dit opleidingstraject namelijk een beroepsgerichte oriëntatie combineren met een wetenschappelijke oriëntatie.

Momenteel worden er veel academische opleidingstrajecten ontwikkeld. Lerarenopleidingen verwachten daarmee niet alleen meer hoog gekwalificeerde leraren op te leiden, maar ook meer recht te doen aan de diversiteit van de instroom. Kennis over de studentpopulatie die kiest voor een academisch traject ontbreekt nagenoeg. In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek onder studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie, om vervolgens te kijken naar mogelijke verschillen tussen studenten die kiezen voor een aca-

demisch en een regulier opleidingstraject. We veronderstellen dat studenten die een academisch traject prevaleren niet alleen in opleidingsniveau verschillen van studenten die een regulier traject volgen, maar ook op een aantal essentiële aspecten ten aanzien van leren. We verwachten dat studenten in beide trajecten met name van elkaar verschillen in motieven en verwachtingen ten aanzien van de opleiding en het beroep, in leerconcepties en leeroriëntaties. Meer kennis over verschillen tussen studenten in reguliere en academische trajecten omtrent deze aspecten kan leiden tot verdere profilering van beide typen trajecten, tot de inrichting van nieuwe en de herinrichting van bestaande academische trajecten.

1.1 Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep van leraar

Tijdens de opleiding tot leraar ontwikkelen studenten hun professionele identiteit. Voor het komen tot de keuze van de opleiding en het beroep zijn antwoorden op vragen als “Wie ben ik?” en “Wie wil ik worden?” van belang, evenals de context waarbinnen de keuze wordt gemaakt. Zowel persoons- als omgevingsfactoren spelen een belangrijke rol, in het bijzonder de motieven die iemand heeft om voor de opleiding tot leraar en het beroep van leraar te kiezen (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Jansen en Bruinsma (2007) onderzochten onder leraren in opleiding de motieven voor de studiekeuze en maakten daarbij een onderscheid naar intrinsieke en extrinsieke motieven. In dit onderzoek gaven pabo-studenten aan dat intrinsieke motieven belangrijk waren bij de keuze voor de lerarenopleiding. Een onderzoek van Van der Aa e.a. (2006) naar de motieven van pas afgestudeerde leraren bracht verschillen in kaart en leidde tot een indeling in de volgende hoofdmotieven: (1) arbeidsvoorwaardelijke motieven, (2) pedagogisch-maatschappelijke motieven, (3) functie-inhoudelijke motieven, (4) vakgerichte motieven, (5) gemaksmotieven, (6) opleidingsgerichte motieven, (7) invloed van de peer group of sociale omgeving. Daarnaast onderscheiden zij nog een kleine categorie aan restkeuze motieven. Van der Aa e.a. kwa-

men tot de conclusie dat voor basisschoolle-
raren pedagogisch-maatschappelijke motieven
verreweg het belangrijkste zijn. Fokkens-
Bruinsma en Canrinus (2011) onderzochten
onder leraren in het voortgezet onderwijs de
motieven voor de beroepskeuze en conclu-
deerden dat ook bij leraren in het voortgezet
onderwijs het werken met kinderen/jong-
volwassenen een belangrijk motief was. Rauin
(2007) deed, in het kader van een onderzoek
naar een mogelijke relatie tussen studie-
gedrag en loopbaanontwikkeling, ook onder-
zoek naar motivatie voor de studie en het be-
roep onder studenten die net gestart waren
aan een lerarenopleiding. Hij maakte daarbij
onderscheid naar studenten met pedagogi-
sche, pragmatische en hedonistische motie-
ven. Terwijl pragmatische motieven gericht
zijn op nut en bruikbaarheid ('grote kans op
een arbeidsplaats na de studie'), zijn hedo-
nistische motieven gericht op gemak op korte
termijn ('wil geen moeilijke studie'). Rauin
kwam in zijn onderzoek tot de bevinding dat
meer dan vijftig procent van de ondervraagde
studenten sterk pragmatisch georiënteerd
bleek bij de studiekeuze. Pragmatische over-
wegingen, vaak gecombineerd met pedagogi-
sche interesse, speelden een grote rol bij de
keuze voor de opleiding en het beroep.

Sinds een aantal jaren is er in leraren-
opleidingen voor het basisonderwijs meer
aandacht voor de mogelijkheden om als le-
raar bij te dragen aan schoolontwikkeling.
Bij de studie- en beroepskeuze kunnen, naast
de hierboven onderscheiden motieven, inno-
vatiegerichte motieven dus ook een rol spe-
len. Het is aannemelijk dat motieven gericht
op het kunnen bijdragen aan schoolontwik-
keling een grotere rol zullen spelen bij stu-
denten in academische trajecten dan bij
studenten in reguliere trajecten; onderwijs
gericht op onderzoek en innovatie wordt in
veel academische trajecten een centrale rol
toebeedeeld.

1.2 Kennisverwerving in lerarenopleidingen

Studenten aan lerarenopleidingen worden
verondersteld zich te ontwikkelen tot lerende
professionals. Het beroep van leraar vraagt
een voortdurende professionele ontwikkeling
(Day, 1999). Leraren moeten in staat zijn

hun eigen leren te sturen en hun eigen (prak-
tijk)theorieën te ontwikkelen (Korthagen,
2005). Leren wordt hierbij beschouwd als
een actief en constructief proces. Voor het
leren van aanstaande leraren zijn het verken-
nen en toetsen van eigen overtuigingen, het
onderzoeken van alternatieven en het rela-
teren van praktijkervaringen aan theorie es-
sentieel (Richardson, 1997; Zanting, 2001).

Bij het opleiden van leraren is een van de
doelen dat leraren in hun onderwijs theorie-
gestuurd handelen (Korthagen, Loughran, &
Russell, 2006). Hierbij bestaat de theoretische
verdieping over het algemeen uit prak-
tijkgerelateerde theorie die ondersteuning
biedt bij het beroepsmatig handelen. Studen-
ten in lerarenopleidingen ontwikkelen hun
eigen praktijktheorie door te reflecteren op
en betekenis te geven aan praktijkervaringen.
Korthagen (2005) spreekt over door studen-
ten zelf te ontwikkelen theorie die zich on-
derscheidt van de meer formele, veelal op
onderzoekresultaten gebaseerde, concep-
tuele theorie. Als we het ontwerp van acad-
emische opleidingstrajecten tot leraar basis-
onderwijs vergelijken met dat van reguliere
trajecten in Nederland, dan is in de academi-
sche opleidingstrajecten sprake van meer nadruk
op (conceptuele) theoretische en acad-
emische kennis en vaardigheden (Defourny &
Jettinghof, 2011).

Studenten die worden opgeleid tot leraar
basisonderwijs komen binnen met bepaalde
verwachtingen ten aanzien van kennisver-
werving. Onduidelijk is of en in welke mate
zij verwachten eigen (praktijk)theorieën te
gaan ontwikkelen tijdens de opleiding, concep-
tuele theorie verwachten en of ze naast
kennis gericht op het leren onderwijzen ook
kennis verwachten gericht op de ontwikke-
ling van de onderwijspraktijk. Op grond van
de voorlichting over het specifieke karakter
van de academische opleidingstrajecten is het
vermoeden dat studenten die kiezen voor een
academisch traject meer dan reguliere stu-
denten deze elementen in de opleiding ver-
wachten.

1.3 Leerpatronen

Studenten leren niet allen op dezelfde ma-
nier. Onderzoek naar het leren van studenten
en naar de kwaliteit van het leren is op veel

verschillende manieren mogelijk. Met name het onderzoek naar de kwaliteit van het leren begon in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Het bestuderen van leerprocessen, de studiemotieven en de studietoepassing stond daarbij centraal (Entwistle & McCune, 2004). In recent onderzoek, onder andere door Vermunt (1992), worden bij het onderzoek naar de kwaliteit van het leren leerstrategieën, leerconcepties en leeroriëntaties betrokken. Het geheel van leerstrategieën, leerconcepties en leeroriëntaties van een student wordt aangeduid als diens leerpatroon (Vermunt 2003, 2005). Bij studenten in het hoger onderwijs onderscheidt Vermunt vier leerpatronen: een ongericht, een reproductiegericht, een betekenisgericht en een toepassingsgericht leerpatroon. Er blijkt een relatie tussen leerpatronen van studenten in het hoger onderwijs en de gekozen studierichting (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2003; Vermunt, 2005). Onderzoek naar leerpatronen onder leraren in opleiding wees uit dat leraren in opleiding een beroepsgerichte oriëntatie en toepassingsgerichte kijk op leren hebben (Oosterheert & Vermunt, 2001; Van Petegem, Donche, & Vanhoof, 2005). Naast een beroepsgerichte oriëntatie hebben de meeste studenten óf een reproductiegerichte óf een betekenisgerichte oriëntatie (Oosterheert & Vermunt, 2001). Van Petegem, Donche en Vanhoof (2005) troffen onder studenten in lerarenopleidingen voor het basisonderwijs een minder betekenisgerichte benadering van leren dan onder studenten in andere lerarenopleidingen aan.

Wij veronderstellen bij studenten die een lerarenopleiding basisonderwijs aanvangen ook een beroepsgerichte oriëntatie en toepassingsgerichte kijk op leren. Hoewel reguliere en academische trajecten tot leraar basisonderwijs onder dezelfde studierichting vallen, vermoeden we wel een verschil tussen reguliere en academische studenten in de mate waarin zij betekenisgericht zijn. Bij werving voor een academisch opleidingstraject worden namelijk het academische karakter van het traject en het belang van een onderzoekende houding benadrukt. Hierdoor is waarschijnlijk sprake van een vorm van zelfselectie, en zou onder academische pabo-studenten een meer betekenisgericht leerpatroon

dan onder reguliere pabo-studenten te verwachten moeten zijn.

In de hier beschreven studie wordt het onderzoeken van leerpatronen en het vergelijken van leerpatronen van studenten in een academisch traject met dat van studenten in een regulier traject beperkt tot leerconcepties en leeroriëntaties. De studenten zijn op het moment van afname van de vragenlijst nog maar net begonnen aan hun opleiding; het is dan te vroeg in de opleiding om te vragen welke leerstrategieën ingezet worden. Daarnaast blijkt het gebruik van leerstrategieën door studenten consistent geassocieerd met hun leerconcepties en leeroriëntaties (Vermunt & Vermetten, 2004).

1.4 Onderzoeksvragen

Het huidige onderzoek brengt de motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep, verwachtingen met betrekking tot kennisverwerving, leerconcepties en leeroriëntaties van studenten aan lerarenopleidingen voor het basisonderwijs bij aanvang van de studie in kaart evenals verschillen die hierbij optreden tussen studenten in een academisch en in een regulier opleidingstraject. Hiertoe worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

- 1) Wat zijn bij studenten aan lerarenopleidingen voor het basisonderwijs bij aanvang van de studie hun motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep, verwachtingen met betrekking tot kennisverwerving, leerconcepties en leeroriëntaties?
- 2) Wat zijn bij aanvang van de studie verschillen tussen studenten in een academisch en in een regulier traject ten aanzien van de in de eerste onderzoeksvraag genoemde aspecten?
- 3) In hoeverre hangen geconstateerde verschillen tussen studenten in beide trajecten samen met verschillen in hun vooropleiding?

2 Methode

2.1 Procedure

In mei 2010 zijn de directies van alle lerarenopleidingen voor het basisonderwijs via het

Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basis-
 onderwijs (LOBO) schriftelijk benaderd met
 informatie over het onderzoek. De pabo's die
 aangaven in 2010-2011 een academisch op-
 leidingstraject vanaf het eerste leerjaar te
 hebben, werden verzocht deel te nemen aan
 het onderzoek. Door 16 pabo's werd positief
 op het verzoek gereageerd. Deze opleidingen
 bleken geografisch gespreid over Nederland.
 Tien lerarenopleidingen bieden een acade-
 misch traject aan dat uitmondt in bi-diplome-
 ring. Naast de graad *Bachelor of Education*
 behalen de studenten hier ook de graad *Bach-
 elor of Science*. De studenten van deze oplei-
 dingen volgen een gedeelte van hun studie
 aan een universiteit. Er zijn twee hogescho-
 len die de mogelijkheid bieden in drie jaar de
 graad *Bachelor of Education* te behalen, met
 tijdens de opleiding een wetenschappelijk ac-
 cent. Op één hogeschool is een pre-master
 Onderwijskunde ingedaald in het academisch
 traject, een andere hogeschool heeft in het
 traject het schakelprogramma Onderwijskun-
 de van de Open Universiteit geïntegreerd.
 Twee lerarenopleidingen bieden zelf geen
 academisch opleidingstraject op locatie aan,
 maar verwijzen studenten door naar een acade-
 misch opleidingstraject met bi-diplome-
 ring op een andere pabo van dezelfde hoge-
 school.

Eerstejaars studenten zijn in de eerste
 weken van hun opleiding benaderd met het
 verzoek te participeren in het onderzoek door
 een web-based vragenlijst in te vullen. Aan
 55% van de studenten is dit verzoek per e-
 mail voorgelegd en werd het verzoek tijdens
 een bijeenkomst op de hogeschool toegelicht.
 De overige studenten zijn in de gelegenheid
 gesteld in contacttijd op de hogeschool de
 vragenlijst in te vullen.

2.2 Respondenten

De respondenten zijn 1326 voltijd eerstejaars
 studenten van 16 lerarenopleidingen voor het
 basisonderwijs die in het studiejaar 2010-
 2011 vanaf het eerste jaar zowel een regulier
 als een academisch opleidingstraject aanbo-
 den. Van de participerende studenten volgde
 84% een regulier en 16% een academisch op-
 leidingstraject. De gemiddelde respons was
 onder reguliere studenten 55.8% en onder
 academische studenten 60.5%. Het aantal stu-

Tabel 1
 Respondentkenmerken in percentages

Kenmerken	Regulier (n=1119)	Academisch (n=207)
Leeftijd		
<18	28.8	9.7
18	21.6	49.8
19	22.4	26.6
20	13.8	8.2
>20	13.3	5.8
Geslacht		
Man	18.1	12.1
Vrouw	81.9	87.9
Hoogst afgeronde vooropleiding		
Mbo	32.1	1.0
Havo	58.3	7.2
Vwo	6.3	83.6
Propedeuse hbo/wo	1.5	5.8
Hbo	1.1	1.0
Wo	.0	.5
Overig	.9	1.0

denten varieerde per pabo voor reguliere tra-
 jecten van 18 tot 287 en voor academische
 trajecten van 7 tot 28. In Tabel 1 zijn de re-
 spondentkenmerken leeftijd, geslacht en hoogst
 afgeronde vooropleiding weergegeven.

Tabel 1 laat zien dat de spreiding in leef-
 tijd onder studenten uit reguliere opleidings-
 trajecten groter is dan onder studenten uit
 academische trajecten. Bij reguliere trajecten
 heeft 90.4% havo of mbo als hoogst afgeron-
 de vooropleiding. Havisten zijn relatief jong
 en mbo-ers relatief oud als ze aan de pabo be-
 ginnen. Bij academische trajecten heeft de
 grote meerderheid (83.6%) vwo als hoogst
 afgeronde opleiding. Qua leeftijd zitten vwo-
 ers over het algemeen tussen havisten en
 mbo-ers in. In Tabel 1 is ook zichtbaar dat in
 academische trajecten minder mannelijke
 studenten zitten dan in reguliere trajecten.
 Wat daarnaast opvalt, is dat in academische
 trajecten 8.2% van de studenten geen voor-
 opleiding heeft afgerond die hen toerust voor
 academisch onderwijs. Deze studenten wor-
 den op basis van de uitkomsten van een toe-
 latingsprocedure wel capabel geacht acade-
 misch onderwijs te volgen.

2.3 Instrument

Voor deze studie werd een web-based vra-
 genlijst ontwikkeld, de *Inventory Choices of
 Teacher Training Trajectory (ICTTT)*. De
 vragenlijst start met vragen over de student-

kenmerken leeftijd, geslacht, hoogst afgeronde vooropleiding en het opleidingstraject dat de student volgt. De *ICTTT* is vervolgens opgebouwd uit vier onderdelen: (a) *Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep*, (b) *Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving*, (c) *Leerconcepties* en (d) *Leeroriëntaties*. Studenten werd gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre de beschreven motieven, verwachtingen, concepties en oriëntaties overeen kwamen met hun eigen motieven, verwachtingen, concepties en oriëntaties. De schalen varieerden van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens).

Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep

Vertrekpunt voor het onderzoeken van de motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep was het onderzoek van Rauin (2007), omdat dit onderzoek onder meer betrekking had op motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep van studenten die net gestart waren aan een lerarenopleiding. Het streven naar beperking in het aantal schalen en het toevoegen van een schaal met items gericht op de wens te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie leidde tot de constructie van drie schalen: (1) *Pragmatische en hedonistische motieven*, (2) *Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven* en (3) *Innovatiegerichte motieven*. Op basis van zeven consultatierondes met respectievelijk experts, lerarenopleiders en studenten werden de eerste schalen met items geformuleerd.

In een pilotstudie werden de items en bijbehorende schalen getest onder 45 studenten. De studenten kwamen uit het eerste jaar van zowel reguliere als academische opleidingstrajecten van twee hogescholen. Op basis van betrouwbaarheidsanalyses en varimax gerooteerde principale componentenanalyses is besloten enkele items te verwijderen en enkele items tekstueel aan te passen.

Na afname van de *ICTTT* onder de 1326 respondenten werd de interne consistentie van de schalen berekend en werd opnieuw een varimax gerooteerde principale componentenanalyse uitgevoerd. De driedimensionale structuur die was aangebracht bij het samenstellen van de items bleek, na het ver-

wijderen van drie items, op basis van deze componentenanalyse ($KMO = .92$, Bartlett's test = 11824, $p < .001$) goed te passen op de data met betrekking tot de motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep. Met deze schaalindeling werd 47% van de variantie verklaard. Cronbach's alpha voor de afzonderlijke schalen varieerde van .75 tot .90.

Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving

Bij het operationaliseren van verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving is er niet naar gestreefd het volledige palet aan (mogelijke) verwachtingen in kaart te brengen. Leidend was de veronderstelling dat er verschillen zijn ten aanzien van de verwachting zelf eigen kennis te moeten ontwikkelen, het soort theorie dat aan bod komt en aangeboden onderwijshouden. De volgende vier schalen werden samengesteld: (1) *Kennisconstructie*, (2) *Toepassingsgerichte theorie*, (3) *Conceptuele theorie* en (4) *Inhouden gericht op onderwijsontwikkeling*. Items zijn afgeleid van de *Inventaris leerstijlen (ILS)* van Vermunt (1994), de *Inventory Learning to Teach Process (ILTP)* van Oosterheert (2001) en principes voor het opleiden van leraren zoals beschreven door Korthagen, Loughran en Russel (2006). Voor de schaal *Kennisconstructie* werden alleen items opgenomen die zich richten op het opbouwen van 'schoolse' kennis, omdat studenten die net aan een lerarenopleiding zijn begonnen nog geen of nauwelijks ervaringen hebben met betrekking tot het opbouwen van praktijkkennis.

In dezelfde pilotstudie als hiervoor genoemd werd ook een eerste versie van *Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving* getest. Betrouwbaarheidsanalyses en varimax gerooteerde principale componentenanalyses leidden ook hier tot het verwijderen van enkele items en het tekstueel aanpassen van enkele andere items.

Na afname onder alle 1326 respondenten werd de interne consistentie van de schalen opnieuw berekend en werd een varimax gerooteerde principale componentenanalyse uitgevoerd. Er werd besloten twee items te verwijderen en de schalen voor verwachtingen met betrekking tot conceptuele theorie en in-

houden gericht op onderwijsontwikkeling samen te voegen tot een nieuwe schaal waarin verwachtingen met betrekking tot onderzoek en innovatie zijn opgenomen. Dit leidde tot drie schalen voor verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving: (1) *Kennisconstructie* (zelf actief zijn met betrekking tot verwerkings- en sturingsactiviteiten als relatoren, bronnen raadplegen en toetsen), (2) *Theorie gericht op praktisch handelen* (praktisch toepasbare theorie en theorie-praktijkkoppeling) en (3) *Onderzoek en innovatie* (onderzoeksvaardigheden, conceptuele theorie en inhouden gericht op schoolontwikkeling). Uit de varimax geroteerde principale componentenanalyse ($KMO = .92$, Bartlett's test = 7329, $p < .001$) bleek dat de driedimensionale structuur die nu is aangebracht goed past op de data met betrekking tot verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving; met deze schaalindeling werd 53% van de variantie verklaard. Cronbach's alpha varieerde voor de schalen van .75 tot .85.

Leerconcepties en leeroriëntaties

Voor het onderzoeken van leerconcepties en leeroriëntaties zijn de gelijknamige onderdelen van de 100-itemversie van de Inventaris Leerstijlen (ILS) voor het hoger onderwijs van Vermunt (1994) gebruikt. De ILS is een vragenlijst voor het achterhalen van leerpatronen die is gevalideerd en ingezet in Nederland (vgl. Vermunt & Vermetten, 2004; Wierstra, Kanselaar, Van der Linden, Lodewijks, & Vermunt, 2003) en verschillende andere landen (vgl. Boyle, Duffy, & Dunleavy, 2003; Van Petegem & Donche, 2006). Items werden voor deze studie waar nodig aangepast aan de context van de lerarenopleiding.

In het onderdeel *Leerconcepties* zijn schalen opgenomen die de opvattingen van studenten meten ten aanzien van: (1) opbouwen van kennis, (2) opnemen van kennis, (3) kunnen gebruiken van kennis, (4) verdeling van taken tussen henzelf en de opleiding en (5) samenwerken met medestudenten. Voor de vijf hierbij gehanteerde schalen varieerde de betrouwbaarheid na afname bij de 1326 respondenten van .66 tot .81.

Het onderdeel *Leeroriëntaties* gaat over motieven, doelstellingen en attitudes die studenten kunnen hebben met betrekking tot

hun studie. De interne consistentie van de schalen bleek na afname onder de 1326 respondenten te liggen tussen .41 en .80. Vanwege de lage betrouwbaarheid werd de schaal *Persoonlijk geïnteresseerd* ($\alpha = .41$) niet meegenomen in de verdere analyse van de data. Bij de schaal *Beroepsgericht* ($\alpha = .58$) werd een item verwijderd, waardoor Cronbach's alpha voor deze schaal steeg naar .67.

De betrouwbaarheidscoëfficiënten van de schalen binnen *Leerconcepties* en *Leeroriëntaties* zijn vergelijkbaar met coëfficiënten in andere studies waarbij gebruik gemaakt werd van de ILS (Donche & Van Petegem, 2009; Van Petegem, Donche, & Verhoof, 2005; Vermunt & Vermetten, 2004). Ter controle zijn voor de onderdelen *Leerconcepties* en *Leeroriëntaties* ook factoranalyses uitgevoerd. Nagenoeg alle items laadden prima op de gehanteerde schaalindeling; een enkel item laadde afwijkend. Om uitkomsten van de onderhavige studie te kunnen vergelijken met die uit eerder onderzoek is besloten de schaalindeling verder niet aan te passen.

Een overzicht van de onderdelen en schalen van de *ICTTT*, voorbeelditems, het aantal items per schaal en de betrouwbaarheid van de afzonderlijke schalen is weergegeven in Tabel 2.

2.4 Data analyse

De analyse van de data startte met het berekenen van gemiddelden en standaarddeviaties voor alle schalen behorende bij *Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep*, *Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving*, *Leerconcepties* en *Leeroriëntaties* voor de totale responsgroep.

Vervolgens zijn de data geanalyseerd met het oog op mogelijke verschillen tussen reguliere en academische studenten. Bij het bepalen van verschillen werd rekening gehouden met een hiërarchische datastructuur: aanstaande leraren basisonderwijs zijn geclusterd in lerarenopleidingen voor het basisonderwijs. Een meerniveau-analyse werd uitgevoerd om de hoeveelheid variantie die gerelateerd is aan deelname van studenten aan een academisch of regulier traject te achterhalen. Meerniveau-analyse houdt rekening

met het gegeven dat de respondenten binnen instituten zijn gegroepeerd (Hox & Kreft, 1994). Meerniveau-analyse maakt het ook mogelijk naast de variabele traject de co-variabelen geslacht en hoogst afgeronde voor-

opleiding mee te nemen (Field, 2009; Hox, 2002).

In de regressieanalyses werden twee niveaus onderscheiden, een student- en een instituutniveau. De schalen binnen *Motieven*

Tabel 2

Onderdelen en schalen van de ICTTT, voorbeelditems, aantal items per schaal en betrouwbaarheden van de schalen

Onderdelen en schalen	Voorbeelditems	Aantal items	α
Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep			
- Pragmatische en hedonistische motieven	Ik wil leraar worden omdat ik verwacht een baan dicht bij huis te kunnen vinden. Ik wil leraar worden omdat ik als leraar veel vakantie heb.	11	.75
- Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	Ik wil leraar worden omdat ik kinderen wil helpen het beste uit zichzelf te halen. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen graag iets uitleg.	9	.90
- Innovatiegerichte motieven	Ik volg de opleiding omdat ik mee wil werken aan de vernieuwing van het onderwijs.	4	.75
Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving			
- Kennisconstructie	Ik verwacht dat ik uit mezelf naar verbanden moet zoeken in de studiestof.	5	.75
- Theorie gericht op praktisch handelen	Ik verwacht dat er theorie aan bod komt die ik kan gebruiken bij het oplossen van praktische problemen in de stage.	4	.78
- Onderzoek en innovatie	Ik verwacht dat ik leer hoe ik onderzoek moet doen in scholen. Ik verwacht dat ik leer hoe ik mee kan werken aan de vernieuwing van het onderwijs.	8	.85
Leerconcepties			
- Opbouw van kennis	Leren houdt voor mij in: proberen een probleem van een groot aantal kanten te benaderen en daarbij aspecten te betrekken die ik van tevoren niet kende.	5	.66
- Opname van kennis	Onder leren versta ik: ervoor zorgen dat ik de feiten die ik in het onderwijs aangeboden krijg kan reproduceren.	5	.69
- Gebruik van kennis	Wat ik leer moet ik kunnen gebruiken om praktische problemen op te lossen.	5	.73
- Stimulerend onderwijs	De docent moet mij stimuleren om zelf te controleren of ik de stof beheers.	5	.81
- Samen studeren	Ik heb er behoefte aan om bij mijn studie met andere studenten samen te werken.	5	.78
Leeroriëntaties			
- Certificaatgericht	Ik streef ernaar om hoge studieprestaties te leveren.	5	.68
- Zelf-testgericht	Ik wil voor mezelf bewijzen dat ik een studie in het hoger onderwijs aankan.	5	.74
- Beroepsgericht	Ik wil door deze studie vooral beroepsbekwaam worden.	4	.67
- Ambivalent	Ik twijfel er aan of deze studierichting wel de juiste richting voor mij is.	5	.80

voor de keuze van de opleiding en het beroep, *Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving, Leerconcepties en Leeroriëntaties* fungeerden als afhankelijke variabelen. Voor iedere schaal werden drie modellen getest. Het eerste model was een leeg model. In een leeg model wordt duidelijk hoeveel variantie op student- en hoeveel op opleidingsniveau kan worden verklaard. Het tweede model testte het effect van het al dan niet participeren in een academisch opleidingstraject zonder daar de co-variabelen geslacht en hoogst afgeronde vooropleiding bij te betrekken. Dit model was nodig om te kunnen bepalen of er significante verschillen optraden tussen studenten uit het academisch en het regulier traject. Het uiteindelijke model, het derde model, testte het effect van het al dan niet participeren in een academisch opleidingstraject na correctie voor genoemde co-variabelen. Op basis van dit laatste model kan antwoord gegeven worden op de vraag in hoeverre de geconstateerde verschillen tussen studenten in beide trajecten samenhangen met de hoogte van de vooropleiding. Om tot het laatste model te kunnen komen werd eerst de variabele hoogst afgeronde vooropleiding als dummyvariabele ingevoerd.

3 Resultaten

De analyse van de resultaten van *Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep, Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving, Leerconcepties en Leeroriëntaties* laat zien dat studenten aan lerarenopleidingen voor het basisonderwijs bij aanvang van de studie sterke tot zeer sterke pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven ($\bar{x} = 4.38$, $SD = .57$) en een sterke beroepsgerichte leeroriëntatie ($\bar{x} = 4.25$, $SD = .61$) hebben. Zij verwachten tijdens de opleiding theorie gericht op praktisch handelen ($\bar{x} = 4.32$, $SD = .57$) en zien leren als het verwerven van toepasbare kennis ($\bar{x} = 3.98$, $SD = .55$). In Tabel 3 staan voor alle onderdelen de steekproefgemiddelden en standaarddeviaties per schaal vermeld.

Voor het bepalen van verschillen tussen studenten in academische en in reguliere trajecten werd voor de onderdelen *Motieven*

Tabel 3

Onderdelen en schalen van de ICTTT, gemiddelden en standaard deviaties voor totale responsgroep

Onderdelen en schalen	Gem.	SD
Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep		
- Pragmatische en hedonistische motieven	2.46	.57
- Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	4.38	.56
- Innovatiegerichte motieven	3.41	.69
Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving		
- Kennisconstructie	3.74	.62
- Theorie gericht op praktisch handelen	4.32	.57
- Onderzoek en innovatie	3.75	.59
Leerconcepties		
- Opbouw van kennis	3.32	.56
- Opname van kennis	3.77	.58
- Gebruik van kennis	3.98	.55
- Stimulerend onderwijs	3.12	.71
- Samen studeren	3.12	.75
Leeroriëntaties		
- Certificaatgericht	3.34	.63
- Zelf-testgericht	3.16	.81
- Beroepsgericht, 4 items	4.25	.61
- Ambivalent	2.00	.74

voor de keuze van de opleiding en het beroep, *Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving, Leerconcepties en Leeroriëntaties* voor iedere schaal de variantie op studentniveau en op instituutniveau berekend. In termen van verklaarde variantie was het effect van het instituut gering voor alle schalen. Tabel 4, met resultaten van het testen van het lege model, laat zien dat .3% (certificaatgericht) tot 10.6% (onderzoek en innovatie) van de totale variantie werd verklaard op instituutniveau. Verschillen liggen voornamelijk op studentniveau.

Het tweede model, het trajectmodel, maakt het mogelijk significante verschillen tussen studenten die in academische en studenten die in reguliere trajecten participeren op te sporen. In Tabel 5 zijn resultaten van het testen van het trajectmodel opgenomen.

Als we kijken naar de motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep dan zien we dat studenten in academische opleidingstrajecten minder pragmatische en hedonistische en meer innovatiegerichte motieven hebben dan studenten in reguliere opleidingstrajecten (coëfficiënten respectievelijk $-.25$ en $+.29$). Voor wat betreft de verwachtingen

Tabel 4

Resultaten van meerniveau-analyse, het lege model (eerste model): variantie op studentniveau en op instituutsniveau

Onderdelen en schalen	Variatie Student (%)	Variatie Instituut (%)
Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep		
- Pragmatische en hedonistische motieven	98.8	1.2
- Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	99.4	.6
- Innovatiegerichte motieven	96.0	4.0
Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving		
- Kennisconstructie	96.1	3.9
- Theorie gericht op praktisch handelen	93.9	6.1
- Onderzoek en innovatie	89.4	10.6
Leerconcepties		
- Opbouw van kennis	95.0	5.0
- Opname van kennis	98.2	1.8
- Gebruik van kennis	92.8	7.2
- Stimulerend onderwijs	97.0	3.0
- Samen studeren	97.5	2.5
Leeroriëntaties		
- Certificaatgericht	99.7	.3
- Zelf-testgericht	98.9	1.1
- Beroepsgericht	96.5	3.5
- Ambivalent	95.9	4.1

Tabel 5

Resultaten van meerniveau-analyse, tweede model: schaalscores voor het reguliere traject, coëfficiënten voor het academisch traject met aanduiding standaardfouten en effectgroottes

Onderdelen en schalen	Gemiddelden reguliere traject	Trajectmodel	
		Coëfficiënt academisch traject	Effect grootte
Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep			
- Pragmatische en hedonistische motieven	2.50 (.02)	-.25 (.04)*	.16
- Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	4.38 (.02)	< -.01 (.04)	< .01
- Innovatiegerichte motieven	3.35 (.02)	+.29 (.05)*	.15
Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving			
- Kennisconstructie	3.74 (.02)	+.01 (.05)	< .01
- Theorie gericht op praktisch handelen	4.30 (.02)	+.12 (.05)*	.08
- Onderzoek en innovatie	3.68 (.02)	+.28 (.05)*	.17
Leerconcepties			
- Opbouw van kennis	3.30 (.02)	+.08 (.05)	.05
- Opname van kennis	3.76 (.02)	-.01 (.05)	< .01
- Gebruik van kennis	3.94 (.02)	+.12 (.05)*	.08
- Stimulerend onderwijs	3.11 (.03)	+.02 (.06)	.01
- Samen studeren	3.15 (.03)	-.23 (.06)*	.11
Leeroriëntaties			
- Certificaatgericht	3.36 (.02)	-.12 (.05)	.07
- Zelf-testgericht	3.19 (.03)	-.24 (.07)*	.11
- Beroepsgericht	4.23 (.02)	-.03 (.05)	.02
- Ambivalent	2.00 (.03)	+.11 (.06)	.05

Noot. * $p < .005$; de overschrijdingskans is gecorrigeerd met de Bonferroni-correctiemethode.

ten aanzien van kennisverwerving: academische studenten hebben hogere verwachtingen met betrekking tot inhouden die zich richten op theoretische fundering voor praktische toepassingen dan reguliere studenten (+.12), en ook hogere verwachtingen met betrekking tot het aan bod komen van onderzoek- en innovatiegerichte inhouden (+.28). Studenten in de academische trajecten zien, meer dan de reguliere studenten, leren als het verwerven van toepasbare kennis (+.12). Zij hechten minder waarde aan samen leren dan de reguliere studenten (-.23). Ten slotte, studenten in de academische trajecten vragen zich minder dan studenten in de reguliere trajecten af of zij in staat zijn een studie in het hoger onderwijs te volgen (+.11). De effectgroottes zijn klein voor alle gevonden effecten.

Na het corrigeren van het effect van het opleidingstraject voor de variabelen *geslacht* en *hoogst afgeronde vooropleiding* bleek een aantal verschillen samen te hangen met de hoogte van de vooropleiding.

In Tabel 6 zijn voor de onderdelen uit het trajectmodel waar een significant verschil tussen academische studenten en reguliere studenten werd geconstateerd de resultaten van het testen van de invloed van de co-variabelen opgenomen. Pragmatistische en hedonistische motieven, innovatiegerichte motie-

ven en verwachtingen met betrekking tot inhouden gericht op onderzoek en innovatie blijken nog steeds te worden verklaard door het traject dat de studenten hebben gekozen. Bij het beschouwen van leren als het verwerven van toepasbare kennis, het minder hechten van waarde aan samen leren en het zich minder afvragen of men een studie in het hoger onderwijs aankan hangt het verschil samen met een hogere afgeronde vooropleiding.

4 Conclusie en discussie

4.1 Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep

De resultaten laten zien dat studenten die starten met een opleiding tot leraar basisonderwijs sterke pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven hebben. Deze resultaten worden ondersteund door resultaten uit eerder onderzoek van Jansen en Bruinsma (2007) en Van der Aa e.a. (2006), die onder respectievelijk aanstaande en net afgestudeerde leraren basisonderwijs vonden dat motieven als het leren werken met kinderen en het leren overdragen van kennis belangrijk zijn bij de keuze voor de opleiding.

Uit ons onderzoek komt, in tegenstelling

Tabel 6

Eindmodel; voor de significante schalen uit het trajectmodel de resultaten voor het academisch traject na correctie voor geslacht en hoogst afgeronde vooropleiding, en de significante co-variabelen/categorieën

Onderdelen en schalen	Coëfficiënt academisch traject	Effect-grootte	Sexe; indien significant coëfficiënt	Effect-grootte	Hoogst afgeronde vooropleiding; indien significant en coëfficiënt	Effect-grootte
Motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep						
- Pragmatistische en hedonistische motieven	-.23 (.06)*	.14	-.20 (.04)*	.13		
- Innovatiegerichte motieven	+.33 (.08)*	.17			Mbo	+.32 (.04)* .21
Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving						
- Theorie gericht op praktisch handelen	+.19 (.06)	.01			Vwo	+.19 (.06)* .13
- Onderzoek en innovatie	+.30 (.07)*	.18			Mbo	+.20 (.04)* .15
Leerconcepties						
- Gebruik van kennis	+.02 (.07)	.01			Prophbo	+.39 (.13)* .08
- Samen studeren	-.10 (.09)	.05	-.16 (.06)*	.08	Prophbo	-.48 (.17)* .08
Leeroriëntaties						
- Zelf-testgericht	+.03 (.10)	.01			Vwo	-.28 (.09)* .13
					Hbo	-.71 (.24)* .09

Noot. * $p < .005$; de overschrijdingskans is met de Bonferroni-correctiemethode.

tot dat van Raiun (2007), naar voren dat pragmatische en hedonistische motieven geen grote rol spelen. Interessant voor de theorievorming over de inrichting van academische opleidingstrajecten is dat uit ons onderzoek naar voren komt dat academische studenten minder pragmatische en hedonistische motieven blijken te hebben dan reguliere studenten. Dit verschil zou als volgt verklaard kunnen worden. In de eerste plaats hebben studenten in een academisch opleidingstraject in het algemeen de mogelijkheid te kiezen voor een wetenschappelijke studie maar ze kiezen voor de pabo, een vorm van hoger beroepsonderwijs, en combineren deze opleiding tot leraar basisonderwijs met een wetenschappelijke oriëntatie. Deze keuze duidt op een sterke beroepsgerelateerde motivatie. In de tweede plaats is de keuze voor een academisch opleidingstraject tot leraar basisonderwijs een keuze voor een experiment en voor onzekerheden. De opleiding is nog niet uitgekristalliseerd en er zijn nog geen leraren in het basisonderwijs werkzaam die een dergelijk opleidingstraject hebben gevolgd. Daarnaast is het aannemelijk dat studenten in academische trajecten minder hedonistische motieven hebben omdat zij zich weinig afvragen of zij een studie in het hoger onderwijs wel aankunnen.

In de *ICTTT* is voor het bepalen van motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep de categorie *Innovatiegerichte motieven* opgenomen. Deze categorie vormt een uitbreiding op de categorieën die onderscheiden zijn door eerder aangehaalde auteurs als Jansen en Bruinsma (2007), Van der Aa e.a. (2006), Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2011) en Raiun (2007). De hier beschreven studie laat zien dat innovatiegerichte motieven ook een duidelijke rol spelen bij de keuze voor de opleiding tot leraar basisonderwijs. Overeenkomstig onze verwachting scoren academische studenten hoger dan reguliere studenten op motieven die de wens om te kunnen bijdragen aan onderzoek en innovatie weergeven.

4.2 Verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving

Ten aanzien van kennisverwerving in de opleiding blijkt dat pabo-studenten hoge ver-

wachtingen hebben met betrekking tot theorie die gericht is op praktisch handelen. Deze verwachtingen sluiten aan bij doelen waarin ervan wordt uitgegaan dat leraren in hun onderwijs (mede) theorie-gestuurd handelen (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Uit ons onderzoek blijkt dat academische studenten wat theorie-gestuurd handelen betreft hoger scoorden dan reguliere studenten. Dit verschil lijkt echter niet direct samen te hangen met het gevolgde traject, maar eerder met de hoogte van de afgeronde vooropleiding.

Een mogelijke verklaring voor de hogere verwachting van deze studenten ten aanzien van de praktische toepasbaarheid van theorie en de sterke koppeling tussen theorie en praktijk is dat zij bewust kiezen voor een beroepsopleiding met een academisch traject. Gezien hun vooropleiding had de grote meerderheid (83,6%) ook de mogelijkheid te kiezen voor een wetenschappelijk georiënteerde opleiding.

De veronderstellingen met betrekking tot verschillen tussen academische en reguliere studenten ten aanzien van hun verwachtingen worden slechts gedeeltelijk ondersteund door de data. Studenten in een academisch opleidingstraject blijken inderdaad hogere verwachtingen te hebben ten aanzien van inhoud gericht op onderzoek en innovatie dan studenten in een regulier traject. Het hebben van hogere verwachtingen hiervan komt overeen met het beeld dat zichtbaar is bij motieven; het verwachten van expliciete aandacht voor onderzoek en onderwijsinnovatie is in lijn met het belang dat gehecht wordt aan het kunnen bijdragen aan onderwijsontwikkeling. In tegenstelling tot onze veronderstelling blijkt er geen verschil in verwachtingen te zijn tussen studenten van beide opleidingstrajecten met betrekking tot het zelf actief moeten gaan ontplooiën van werkings- en sturingsactiviteiten als relateren, bronnen raadplegen en toetsen.

4.3 Leerconcepties en leeroriëntaties

Aanstaande leraren basisonderwijs blijken bij aanvang van hun opleiding leren te zien als het verwerven van kennis die toepasbaar is bij het oplossen van praktische problemen en een beroepsgerichte oriëntatie te hebben. Deze uitkomst stemt overeen met onze ver-

wachting en met eerdere uitkomsten uit onderzoek naar leerpatronen onder leraren in opleiding (Oosterheert, 2001; Van Petegem, Donche, & Vanhoof, 2005). Academische studenten zijn bij aanvang zelfs meer toepassingsgericht dan reguliere studenten. Na een correctie voor geslacht en hoogst afgeronde vooropleiding wordt duidelijk dat dit verschil correspondeert met de hoogte van de afgeronde vooropleiding.

Uit de data blijkt dat er bij startende pabo-studenten weinig twijfel is over de studiekeuze, en dat studenten in een academisch traject er meer dan reguliere studenten van overtuigd zijn een studie in het hoger onderwijs aan te kunnen. Dit verschil blijkt samen te hangen met een verschil in hoogte van de vooropleiding.

De studie bevestigt niet de veronderstelling dat studenten in academische trajecten bij aanvang van de studie meer dan studenten uit reguliere trajecten leren zullen zien als het zoeken naar betekenis en begrip en het actief opbouwen van kennis. Studenten blijken in beide type trajecten een toepassingsgerichte kijk op leren veelal te combineren met een gerichtheid op reproductie van kennis. Deze reproductiegerichtheid is in overeenstemming met uitkomsten uit eerder onderzoek van Vermunt (2005), waaruit bleek dat universitaire studenten die net van de middelbare school komen een reproductiegericht patroon prevaleren.

Er wordt een opmerkelijk verschil gevonden in de waarde die gehecht wordt aan samenwerken. Dit verschil blijkt niet samen te hangen met het type traject dat gevolgd wordt, maar met name met de hoogte van de vooropleiding: studenten met een hogere afgeronde vooropleiding hechten minder belang aan samen met medestudenten leren. Vermunt (2005) heeft eerder een vergelijkbaar verband gevonden tussen de hoogte van de vooropleiding en de waarde die gehecht wordt aan samenwerken.

4.4 Kanttekeningen en suggesties voor vervolgonderzoek

Enkele kanttekeningen bij dit onderzoek betreffen de gehanteerde methode. Ten eerste zijn de resultaten verkregen door middel van een grootschalige survey waarbij een vragenlijst werd ingezet. Hierdoor is er globaal

zicht verkregen op motieven voor de keuze van de opleiding en het beroep, verwachtingen ten aanzien van kennisverwerving, leerconcepties en leeroriëntaties van voltijdstudenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie en op verschillen met betrekking tot deze aspecten tussen studenten uit academische en reguliere trajecten. Om diepgaander inzicht te verkrijgen is een vervolp op deze studie door middel van kwalitatief onderzoek wenselijk. Ten tweede zijn in ons onderzoek de pragmatische en hedonistische motieven samengenomen in één schaal. Rauin (2007) daarentegen heeft ze onderscheiden en vond ook verschillen in de mate waarin er sprake was van pragmatische dan wel hedonistische motieven. Ten derde plaatsen we een kanttekening bij de meerniveau-analyses die zijn uitgevoerd; door een groot aantal afhankelijke variabelen mee te nemen in de analyses kan er sprake zijn van samenhang tussen deze variabelen.

Een kanttekening van andere aard betreft het moment van onderzoek. De uitkomsten die betrekking hebben op de verschillen tussen academische en reguliere studenten zijn hier wellicht door beïnvloed. Het onderzoek vond plaats op een moment dat academische lerarenopleidingen basisonderwijs nog volop in ontwikkeling zijn. Er is geen landelijk uitgekristalliseerd beroepsprofiel waarvoor wordt opgeleid, noch is duidelijk wat de rol van academisch opgeleide leraren in basisschoolteams zal gaan worden. Het verdient aanbeveling om als de opleiding uitgekristalliseerd is en er leraren in het basisonderwijs werkzaam zijn die een academische beroepsopleiding hebben gevolgd, opnieuw te kijken naar overeenkomsten en verschillen tussen reguliere en academische studenten bij aanvang van de studie.

Het hier beschreven onderzoek brengt leerpatronen van studenten in beide trajecten bij aanvang van de studie in kaart. De vraag rijst of en hoe leerpatronen van studenten in de beide trajecten zich ontwikkelen. Van aanstaande leraren wordt verwacht dat zij zich ontwikkelen tot lerende professionals. Ontwikkelen leerpatronen zich in de gewenste richting? Zijn er traject-gerelateerde verschillen? Vervolgonderzoek kan hier zicht op geven. In het verlengde hiervan moet worden

opgemerkt dat het leren in de lerarenopleiding complex is; studenten leren lesgeven én leren leren (Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011). Er is nog weinig onderzoek gedaan naar hoe in de context van een lerarenopleiding betekenisgericht leren gestimuleerd kan worden. Bronkhorst et al. (2011) hebben op basis van een kwalitatieve studie hiertoe een eerste set ontwerpprincipes geformuleerd. Academische trajecten tot leraar basisonderwijs zijn zo mogelijk nog complexer dan reguliere trajecten. In deze trajecten is er naast een gerichtheid op leren lesgeven en leren betekenisgericht te leren, ook een focus op leren onderzoeken en leren bijdragen aan schoolontwikkeling. In de opleiding komen 'academia' en 'school' samen (Elstad, 2010), wat wellicht extra of andere ontwerpprincipes met zich mee brengt. Wij denken dat het de moeite waard is om te onderzoeken hoe betekenisgericht leren in academische opleidingstrajecten tot leraar basisonderwijs gestimuleerd kan worden. Relevant is ook het doen van vervolgonderzoek naar verschillen tussen studenten in academische en reguliere trajecten die, op grond van vooropleiding of op grond van het positief doorlopen van een toelatingsprocedure, de keuze hadden tussen beide trajecten. Ook is vervolgonderzoek van belang naar motieven van studenten voor de trajectkeuze. Wat maakt dat de ene student kiest voor een regulier traject en de ander voor een academisch traject? Liggen hier pragmatische of hedonistische overwegingen aan ten grondslag, is de verwachte invulling van het opleidingstraject bepalend, is de invulling van het beroep zoals de student dat voor ogen heeft van doorslaggevend belang, of spelen er andere motieven?

4.5 Implicaties voor de praktijk

Momenteel worden veel academische opleidingstrajecten tot leraar basisonderwijs ontwikkeld terwijl kennis over de studentpopulatie nagenoeg ontbreekt. De uitkomsten van het hier beschreven onderzoek kunnen aangewend worden voor de verdere profilering van zowel academische als reguliere opleidingstrajecten en bijdragen aan de inrichting van nieuwe en herinrichting van bestaande academische trajecten. Daarbij gaat het niet

alleen om de gevonden verschillen tussen studenten in reguliere en academische trajecten, maar moet ook rekening gehouden worden met het feit dat zij bij aanvang van hun studie op een aantal door ons onderzochte variabelen geen wezenlijke verschillen laten zien.

De studie maakt duidelijk dat studenten in beide typen trajecten sterke pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven hebben, een sterke theorie-praktijkkoppeling als wenselijk zien en ook verwachten dat die in de opleiding aanwezig zal zijn, en veelal binnenkomen met een reproductiegerichte kijk op leren. Om studenten op te leiden tot lerende professionals is het in zowel reguliere als academische trajecten noodzakelijk een leeromgeving te creëren die betekenisgericht leren stimuleert.

Wil men in academische trajecten de opleiding verbinden aan de verwachtingen van studenten dan zal er niet alleen meer nadruk op conceptuele theorie en academische kennis en vaardigheden dan in reguliere trajecten moeten liggen, maar zal ook een duidelijke theorie-praktijkkoppeling een wezenlijk kenmerk van de opleiding moeten zijn. Om aan te sluiten bij de onderscheidende motieven, verwachtingen en leerconcepties van studenten in academische opleidingstrajecten is naast een duidelijke profilering door extra inhouden gericht op onderzoek en innovatie extra aandacht voor leren samenwerken gewenst. Een van de doelen van de academische opleidingstrajecten is immers het opleiden van leraren die een voortrekkersrol kunnen vervullen bij onderwijskundige veranderingen. Studenten zullen, willen zij een dergelijke rol kunnen spelen in scholen, niet alleen vertrouwd moeten zijn met verschillende vormen van samen leren, maar zullen ook samenwerkingscompetenties moeten hebben ontwikkeld, en initiatieven moeten kunnen en willen ontplooien om samen met anderen onderwijskundige verandering te realiseren.

Noot

De auteurs danken prof. dr. P. den Brok voor zijn ondersteuning bij de analyse van de data met MLN voor Windows.

Literatuur

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 1120-1130.
- Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The challenges of Lifelong Learning*. London/New York: The Falmer Press.
- Defourny, R., & Jettinghoff, K. (2011). *Arbeidsmarktanalyse Primair onderwijs 2011*. Den Haag, Nederland: Sectorbestuur Onderwijs-arbeidsmarkt.
- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 37, 55-58.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57, 463-475.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian case. *European Journal of Teacher Education* 33, 361-374.
- Entwistle, N. J., McCune, V.S., & Hounsell, J. (2003). Investigating Ways of Enhancing University Teaching-Learning Environments: Measuring Students' Approaches to Studying and Perceptions of Teaching. In E. de Corte, L. Verschaffel, N. J. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unraveling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford, Engeland: Elsevier Science Ltd.
- Entwistle, N. J., & McCune, V. S. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325-345.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS. Third edition*. London: Sage publications Ltd.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus E. T. (2011). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 88, 41-56.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel Analyses. Techniques and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hox, J. J., & Kreft, I. G. (1994). Multilevel Analysis Methods. *Sociological Methods & Research*, 22, 283-297.
- Jansen, E., & Bruinsma, M. (2007). *Duale trajecten en zijinstroom. Studiemotieven en ervaringen van studenten van de lerarenopleiding in hun praktijkperiode*. Groningen, Nederland: Universitair Onderwijscentrum Groningen.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco-Cepes.
- Kapinus, B., Miller, D. C., Sen, A., & Malley, L. B. (2007). In A.M. Kennedy, I.V.S. Mullis, M.O. Martin & K.L. Trong August (Eds.), *PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the Forty Pirls 2006 Countries* (pp.421-433). Boston, United States: Timms & Pirls International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational

- Research Association, Seattle.
- Korthagen, F. A. J. (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. In D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79-94). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teacher and Teacher Education, 22*, 1020-1041.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Oosterheert, I. E. (2001). *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. H. M. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and effect. *Learning and Instruction, 1*, 133-156.
- Pisa. (2006). *Teacher training*. Opgehaald op 17 november 2009, van http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/educational_system/teacher_training.htm
- Richardson, V. (1996). From Behaviorism To Constructivism In Teacher Education1. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 19*, 263-271.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt, 3*, 60-64.
- U.S. Department of Education, Office of Post-secondary Education (2006). *The Secretary's Fifth Annual Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom*. Washington, D.C.
- Van der Aa, R., Azzouz, K., Vossen, I., Vermeulen, L., Severiens, S., & Boorn, J. de. (2006). *Loopbaanmonitor onderwijs 2006. Onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2004 en 2005*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Van Petegem, P., & Donche, V. (2006). Learning environment research in higher education. Assessing patterns of learning and teaching. In D. Fisher & M. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 93-124). Singapore: World Scientific.
- Van Petegem, P., Donche, V., & Vanhoof, J. (2005). Relating preservice teachers' approaches to learning and preferences for constructivist learning environments. *Learning Environments Research, 8*, 309-332.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Brabant. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. D. H. M. (1994). *Inventory of Learning Styles (ILS) in Higher Education. 100 item version*. Tilburg, Nederland: Universiteit van Tilburg.
- Vermunt, J. D. H. M. (2003). Dissonance in Student Learning Patterns: when to revise theory? *Studies in Higher Education, 28*, 49-61.
- Vermunt, J. D. H. M. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49*, 205-234.
- Vermunt, J. D. H. M., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review, 16*, 359-384.
- Wierstra, R. F. A., Kanselaar, G., Linden, J. L. van der, Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. H. M. (2003). The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education, 45*, 503-523.
- Zanting, A. (2001). *Mining the Mentor's Mind. The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.

Manuscript aanvaard op: 13 juli 2012

Auteurs

Stella van der Wal-Maris werkt als hogeschool-docent/onderzoeker aan Hogeschool Marnix Academie en is als promovendus verbonden aan de Eindhoven School of Education. **Jeannette Geldens** is lector van het Kempelonderzoekscentrum van Hogeschool De Kempel. **Douwe Beijaard** is hoogleraar-directeur van de Eindhoven School of Education van de Technische Universiteit Eindhoven.

Correspondentieadres: Stella van der Wal-Maris, Hogeschool Marnix Academie, Postbus 85002, 3508 AA Utrecht. Email: s.vdwal@hsmarnix.nl.

Abstract

Motivations, expectations, learning conceptions and learning orientations of academic and regular prospective primary school teachers at the start of their study

Within sixteen Dutch teacher education institutes for primary school teachers students' motivation for teacher education and the teaching profession, expectations about knowledge acquisition, learning conceptions and learning orientations at the start of their study were examined, including differences between these prospective primary school teachers in academic and regular trajectories. For this purpose a survey was conducted. Results indicate that students in both trajectories have strong pedagogical, didactic and subject matter motives. Academic students have less pragmatic and hedonistic and more innovation directed motives; they expect more education in the field of research and innovation and are less fond of cooperation with peers. Both academic and regular students expect a strong relationship between theory and practice in their education and perceive learning as acquiring knowledge that can be used or applied.