

# Verklaringen voor het seksspecifieke studierendement op de pabo<sup>1</sup>

G. M. T. Geerdink, Th. C. M. Bergen en H. P. J. M. Dekkers

## Samenvatting

Na vijf jaar opleiding heeft 47 procent van de mannelijke pabostudenten tegenover 70,6 procent van de vrouwelijke pabostudenten het diploma gehaald. Het hier gerapporteerde onderzoek is opgezet om verklaringen te vinden voor dit verschil in studierendement. Aansluitend bij bestaande verklaringsmodellen voor seksspecifieke studierendementen (Dekkers, 1998; Eccles, 1984) veronderstellen we dat het rendement van deze minderheidsgroep op de pabo beïnvloed wordt door sekseverschillen in studentfactoren in samenhang met sekseverschillen in curriculumperceptie. Bij een onderzoeksgroep bestaande uit vijftien mannelijke en vijftien vrouwelijke pabostudenten is gedurende de eerste tweeënhalf jaar van hun opleiding nagegaan of er seksspecifieke verschillen zijn in beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen, of pabostudenten het geboden curriculum seksspecifiek percipiëren, en of de samenhang daartussen het seksspecifieke studierendement kan verklaren. We concluderen dat het curriculum van de pabo minder goed aansluit bij de beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen van mannelijke pabostudenten waardoor het verklaarbaar is dat zij vaker dan vrouwelijke studenten afhaken voordat de eindstreep behaald is.

## 1 Inleiding

Al jaren lang kiezen veel minder jongens dan meisjes voor de lerarenopleiding primair onderwijs (de pabo). Vanaf 1995 is het gemiddeld percentage meisjes dat instroomt 83,8 procent met een variatie van 81,6 tot 86,3 procent (Geerdink, 2007; HBO-raad, 2008). In absolute aantallen betekende dit in 2007 1.466 mannen en 6.625 vrouwen die met een studie aan de pabo zijn begonnen. Door deze naar sekse ongelijke instroom werken er in het primair onderwijs steeds

vaker vooral vrouwelijke leraren. Hoewel we constateren dat de negatieve gevolgen van feminisering van onderwijsteams in het publieke debat erger worden voorgespiegeld dan wetenschappelijk bewezen (zie onder anderen Carrington, Tymms, & Merrel, 2005; Driessen & Doesborgh, 2004) beschouwen we dit als een ongewenste ontwikkeling. Leerlingen die op de basisschool overwegend les krijgen van vrouwelijke leraren, die in meer dan 75 procent van de gevallen aangestuurd worden door mannelijke managers (Geerdink, 2007), krijgen geen representatief beeld voorgespiegeld van de sekserolverdeling die in de samenleving als gewenst wordt ervaren (Werken in het onderwijs, 2004; 2005).

De feminisering van het basisonderwijs wordt versterkt door het studierendement van mannelijke pabostudenten dat – meer dan in andere opleidingen in het hoger beroeps-onderwijs (CBS, 2007) – lager is dan dat van de vrouwelijke studenten. Van de mannelijke pabostudenten die tussen 1998 en 2002 gestart zijn, is gemiddeld na vijf jaar opleiding 47 procent afgestudeerd, terwijl binnen diezelfde termijn gemiddeld 70,6 procent van de vrouwelijke pabostudenten een diploma heeft gehaald (zie Tabel 1 voor een overzicht). Het onderzoek is opgezet om verklaringen te vinden voor het sekseverschil in studierendement.

Tabel 1

Rendement van pabo's na 5 jaar naar sekse in procenten. Bron: HBO-raad (HBO-raad, 2008)

Cohort	mannen	vrouwen
1998	44,8	72,7
1999	46,3	70,8
2000	46,7	69,3
2001	50,1	70,3
2002	46,9	70,1
Gemiddeld	47,0	70,6

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Verklaringen voor seksspecifieke studierendementen

Bij dit onderzoek naar sekseverschillen zijn we uitgegaan van de actuele stand van zaken in het *nature-nurture*-debat: naast aangeboden sekseverschillen socialiseren mensen seksspecifiek, een proces dat beïnvloed wordt door de omgeving. Dat dit uitgangspunt in brede kring gedeeld wordt, blijkt uit de invloed daarvan op het onderzoek naar onderwijs en sekseongelijkheid in de afgelopen dertig jaar (Ten Dam, Van Eck, & Volman, 1992; Van Langen, 2005; Murray & Maguire, 2007) waarbij vaak gebruik gemaakt wordt van multicausale verklaringenmodellen voor seksspecifieke studierendementen zoals ontwikkeld door Eccles (1984) en Dekkers (1998). Die modellen omvatten een scala aan met elkaar samenhangende factoren die invloed hebben op studiekeuzes en -prestaties, en daardoor op het rendement van groepen leerlingen en studenten. De sociale omgeving en persoonskenmerken bepalen hoe een individu het geboden onderwijs ervaart en dat is van invloed op het gedrag en de houding bij de keuzes die leerlingen of studenten in hun onderwijs maken en de prestaties die ze leveren. Het model van Dekkers (1998) is voor dit onderzoek gebruikt omdat daarin ook de opleidingscontext als determinerende factor is opgenomen. Als de omgeving een actieve rol speelt bij het ontstaan van sekseverschillen, is het terecht te veronderstellen dat ook opleidingen van invloed zijn. Deze veronderstelling wordt ondersteund door studies naar sekseverschillen in studieresultaten in het algemeen-vormende en het bèta- en technische onderwijs. Seksspecifiek achterblijvende studieresultaten blijken een gevolg van een complexe samenhang tussen persoonlijke factoren én de context waarbinnen geleerd of gestudeerd wordt (Alting, 2003; Van Langen, Rekers-Mombarg, & Dekkers, 2006; Severiens & Ten Dam, 1999).

### 2.2 Sekseverschillen op de lerarenopleiding

Uit internationaal onderzoek is bekend dat mannelijke en vrouwelijke studenten van le-

rarenopleidingen primair onderwijs verschillen in hun beroepsmotivatie en in hun opvattingen over het functioneren als leraar (Benton DeCorse & Vogtle, 1997; Brookhart & Loadman, 1996; Malmberg, 2006; Montecinos & Nielsen, 1997; Russo & Feder, 2001; Skelton, 2003; Thornton, 2001). Er blijkt – afgeleid van het tijdstip waarop ze kiezen – verschil in de mate waarin ze gemotiveerd zijn. Vrouwen hebben meestal al op zeer jonge leeftijd de keuze voor dit beroep gemaakt terwijl mannen dat doen als uitstel voor een studiekeuze niet meer mogelijk is (Montecinos & Nielsen, 1997). Mannelijke studenten kiezen ook vaker pas voor de lerarenopleiding primair onderwijs nadat duidelijk wordt dat ze op de opleiding die hun eerste voorkeur heeft, niet worden toegelaten (Russo & Feder, 2001). Vrouwelijke en mannelijke studenten verschillen daarnaast in redenen om voor het beroep te kiezen. Vrouwelijke studenten kiezen ervoor omdat ze iets met kinderen willen, en mannelijke studenten omdat ze kinderen iets willen leren (Johnston, McKeown, & McEwen, 1999). Er is voor zover bekend geen recent Nederlands onderzoek naar sekseverschillen bij leraren in opleiding.

Beïnvloed door het ervaren tekort aan mannelijke leraren is de laatste jaren zowel in Nederland als elders veel onderzoek gedaan naar ervaringen van mannelijke studenten op de lerarenopleiding primair onderwijs (Van Eck, Heemskerk, & Vermeulen, 2004; Lewis, 2006; Mulholland & Hansen, 2003; Russo & Feder, 2001). Het aanbod en de werkwijze van de opleiding blijken niet altijd aan te sluiten bij wat mannen verwachten en wat zij van belang vinden. Ze hebben minder waardering voor de aangeboden theorie en meer voor het praktijkdeel van de opleiding (Mulholland & Hansen, 2003) en vinden veel opdrachten tijdrovend en niet nuttig (Van Eck et al., 2004). Daarnaast blijkt de waardering voor de opleiding bij mannelijke studenten tijdens de opleiding af te nemen (Montecinos & Nielsen, 1997). Omdat vrouwen niet participeerden in het hier vermelde onderzoek is niet bekend hoe zij de opleiding waarden.

### 2.3 Relevante studentfactoren, opleidingsfactoren en studierendement

#### *Studentfactoren*

Voor dit onderzoek zijn studentfactoren geselecteerd waarvan verondersteld kan worden dat ze in samenhang met de opleidingsfactoren het studierendement seksespecifiek beïnvloeden. Dekkers (1998) noemt als studentfactoren: intelligentie, eigenschappen waaronder leerstijlen, en houding. Intelligentie is hier buiten beschouwing gelaten, omdat er voldoende aanwijzingen zijn dat niet zozeer intelligentie zelf van invloed is op seksespecifieke studieresultaten als wel de betekenis en de waarde die de geleverde prestaties hebben voor de studenten. Jongens vinden bij goed presteren sneller dat ze zelf goed zijn en wijten slecht presteren meer aan externe omstandigheden. Meisjes schrijven goed presteren juist eerder toe aan omstandigheden en slecht presteren aan zichzelf (Boltjes, 2004). Studieresultaten kunnen beïnvloed worden door eigenschappen als leerstijlen (Vermunt, 1992), maar uit onderzoek dat verricht is naar samenhangen tussen sekse en leerstijlen blijkt dat er nauwelijks sprake is van seksespecifieke verschillen (Oosterheert, 2001; Severiens, 1997; Vermunt, 2005).

Voor “houding” wordt binnen onderwijskundig onderzoek de meeste en meest overtuigende empirische evidentie gevonden (Bleicher & Lindgren, 2005; Van de Gaer, 2006; Van Langen & Driessen, 2006; Murphy & Beggs, 2003). Omdat we te maken hebben met de houding van de student die mogelijk de professionele ontwikkeling van toekomstige leraren beïnvloedt, zijn op basis van bekende sekseverschillen bij pabostudenten en aansluitend bij het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (1994) beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen geselecteerd als relevante studentfactoren. Beroepsmotivatie is gedefinieerd als interesse voor een beroep, gebaseerd op de betekenis en waardering van eerdere relevante ervaringen, de mate waarin iemand zichzelf geschikt vindt voor een beroep en de verwachtingen voor de toekomst. Opleidingsverwachtingen hangen samen met beroepsmotivatie en betreffen alles wat een student vanuit zijn eigen

opvattingen en zelfbeeld met betrekking tot het beroep denkt te moeten leren op de opleiding. Opleidingsverwachtingen zijn apart onderzocht omdat er aanwijzingen zijn dat mannen, afgezien van hun beroepsmotivatie, andere verwachtingen van de opleiding hebben dan vrouwen. Mannen die in opleiding zijn voor leraar basisonderwijs zijn op basis van hun zelfbeeld in het algemeen meer dan vrouwelijke studenten overtuigd van hun geschiktheid voor het beroep en ook dat kan van invloed zijn op verwachtingen van de opleiding (Mulholland & Hansen, 2003; Johnston, et al., 1999).

#### *Opleidingsfactoren*

MacDonald (1981) wijst erop dat de inhoud van de opleiding een rol speelt als beïnvloedende opleidingsfactor bij seksespecifieke studieresultaten. Zij introduceerde daarvoor het begrip *Gender Code* met als belangrijke onderdelen: de organisatie in de klas, het officiële curriculum en het verborgen curriculum. Ook Kessler, Ashenden, Connell en Dowsett (1985) wijzen hierop en introduceerden het concept *Gender Regime* dat als determinerende schoolfactoren bevat: het curriculum en dan vooral het verborgen curriculum, en de relatie tussen de leraar en de leerlingen. Voor de pabo als beroepsopleiding is het curriculum, als operationalisering van de landelijk geëiste startkwalificaties voor leraar primair onderwijs, de meest relevante opleidingsfactor.

Uitgaan van het curriculum dat in de studiegidsen van de opleiding staat, maakt nog niet duidelijk wat de betekenis daarvan is voor studenten. Daarom zal niet het beschreven curriculum (naar de indeling van Goodlad, 1979) worden onderzocht maar het curriculum zoals studenten dat percipiëren (naar Kamp, 2000). Vooral het door hen gepercipiëerde curriculum is van invloed op hun inzet en daarmee op het studierendement.

#### *Studierendement*

Studierendement is gedefinieerd als het aantal jaren na instroom aan een opleiding bij een instelling het eindexamen bij diezelfde opleiding en diezelfde instelling behaalt (HBO Ontcijferd, 2005). Een laag studierende-

ment van een minderheidsgroep ontstaat als relatief veel studenten behorend tot die groep stoppen met de opleiding zonder een diploma te halen of lang over de opleiding doen. Vanwege de toegestane omvang van het artikel beperken we studierendement hier tot het aantal studenten dat de keuze maakt voortijdig te stoppen met de opleiding. Het studierendement is gemeten door tijdens de periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden van de studenten die participeerden bij te houden of, en zo ja wanneer, ze besloten te stoppen met de opleiding. Voor een uitvoerige verantwoording van studieprestaties én studiekeuzes verwijzen we naar Geerdink (2007).

Gegeven de beschreven theoretische inzichten is als centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

Zijn seksspecifieke beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen in samenhang met seksspecifieke curriculumperceptie van invloed op het sekseverschil in studierendement op de pabo?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn twee daarin besloten deelvragen geformuleerd:

1. Zijn beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen seksspecifiek?
2. Wordt het curriculum van de pabo seksspecifiek gepercipieerd?

### 3 Onderzoeksopzet

Er is gekozen voor een kwalitatief, kleinschalig onderzoek, omdat het onderzoeksterrein nog redelijk onontgonnen is (Harry, Sturges, & Klingner, 2005; Wester, 1995) en we daardoor beter zicht hebben op de minder op de voorgrond tredende, ingewikkelde en complexe processen (Brady & Eisler, 1999; Fischman, 2000; Harry et al., 2005). Het geringe aantal mannelijke studenten pleit tevens voor een kwalitatief onderzoek, omdat zij als minderheidsgroep dan beter uit de verf komen (Miles & Huberman, 1994). Opdat beter zicht ontstaat op de samenhang tussen studentfactoren en opleidingsfactoren, zijn de data verspreid over tweeënhalf jaar van de opleiding verzameld.

Het onderzoek is uitgevoerd op één pabo

in Zuidoost Nederland. Het betreft een van de grotere pabo's, met een algemeen-bijzondere signatuur zonder specifieke onderwijskundige identiteit. Er is voor één opleiding gekozen opdat de respondenten allemaal met hetzelfde curriculum hebben te maken. Uit het pabocohort 2002-2003 van de dagopleiding ( $N = 181$  waarvan 29 mannen en 152 vrouwen) is een onderzoeksgroep samengesteld. De keuze voor de dagopleiding is gemaakt omdat deze stroom binnen de opleiding de meeste leraren basisonderwijs levert (HBO Ontcijferd, 2005; Werken in het Onderwijs, 2005). Daarnaast is de studentenpopulatie van de dagopleiding redelijk homogeen van samenstelling wat betreft leeftijd, en werken studie-ervaring waardoor daarvan afgeleide invloeden op de curriculumperceptie geminimaliseerd worden. Om het effect van sekse optimaal vast te kunnen stellen zijn tevens op zoek gegaan naar een groep mannen en vrouwen die ten aanzien van andere variabelen vergelijkbaar zijn. Er is uit de genoemde cohort geselecteerd op vooropleiding havo of vwo, leeftijd 17 tot 19 jaar en etniciteit: autochtone studenten. Zeventien mannen voldeden aan de genoemde criteria. Bij elke mannelijke student is een partner gezocht door steeds uit de klas van een mannelijke respondent op alfabetische volgorde één – wat de genoemde criteria betreft – vergelijkbare vrouwelijke student te zoeken. De zeventien “paren” zijn benaderd en op twee vrouwen en één man na gingen zij akkoord met deelname aan het onderzoek. Daarmee beschikten we over een homogene onderzoeksgroep bestaande uit vijftien mannelijke en vijftien vrouwelijke studenten.

Omdat we gedurende de onderzoeksperiode te maken kregen met studenten die stopten met de opleiding (en in één geval verdere deelname weigerde) zijn niet alle metingen verricht bij alle respondenten. Daarnaast is niet steeds op hetzelfde moment binnen de opleiding gemeten. Omdat we willen weten waarom studenten wel of niet stoppen, hebben wij ook van de voortijdig uitstromers voor een tweede keer informatie verzameld over hun beroepsmotivatie, opleidingsverwachtingen en curriculumperceptie. Regulier zijn data voor een tweede keer verzameld na tweeënhalf studiejaar. Bij de uit-

Tabel 2

Schematische weergave van de opzet van het onderzoek

Deelvragen en metingen	Instrument	Tijdstip	Aantal respondenten
<b>Zijn beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen seksespecifiek?</b>			
Meting 1	Gestandaardiseerd open-eind interview	Bij de start opleiding Augustus 2002	15 jongens 15 meisjes
Meting 2	Gestandaardiseerd open-eind interview	2,5 jaar na start of direct na voortijdige uitstroom	14 jongens 14 meisjes
<b>Wordt het curriculum van de pabo seksespecifiek gepercipieerd?</b>			
Meting 1	Analyse portfoliodelen	1,5 jaar na start van de opleiding	11 jongens 13 meisjes
Meting 2	Gestandaardiseerd open-eind interview	2,5 jaar na start of direct na voortijdige uitstroom	14 jongens 14 meisjes

stromers is dat gebeurd op het moment dat ze zich uitgeschreven hadden. In Tabel 2 worden de tijdstippen waarop de data verzameld zijn voor de twee deelvragen en het aantal respondenten dat per deelonderzoek participeert, weergegeven.

### 3.1 Dataverzameling en -analyse

Per deelvraag gaan we in op de wijze waarop de data verzameld en geanalyseerd zijn. Aansluitend bij de gekozen onderzoeksbenadering is steeds gezocht naar een methode waarbij respondenten hun ideeën, opvattingen en beelden zoveel mogelijk in eigen woorden kunnen weergeven en we bij de verwerking van de data dicht bij het onderzoeksmateriaal kunnen blijven. Zowel de dataverzameling als de analyse van het onderzoek naar studentfactoren zijn van tevoren in een pilot-onderzoek op bruikbaarheid getest (Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2004).

#### *Studentfactoren: beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen*

Beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen zijn onderzocht door de respondenten zowel aan het begin van de opleiding als na tweeënhalft jaar individueel te interviewen, met behulp van een daarvoor ontwikkelde *gestandaardiseerde open-eind interviewleidraad*. Studenten die tussentijds stopten, zijn geïnterviewd op het moment dat ze werden uitgeschreven. Bij de constructie van de interviewleidraad is vooral gebruik gemaakt van onderzoek van Kelchtermans (1994). De onderwerpen waarover bevraagd is, zijn: opvoedingservaringen, ervaringen van de basis-

school en het voortgezet onderwijs, de vrijetijdsbesteding, het zelfbeeld, de aspiratie, de motieven om voor het beroep of opleiding te kiezen, de verwachtingen van de opleiding, de taakopvatting en het toekomstperspectief. Bij het tweede interview zijn de vragen over opvoedings- en eerdere onderwijservaringen niet opnieuw gesteld.

Bij de analyse is gebruik gemaakt van de *Grounded Theory*-benadering naar Glaser en Strauss (1967) en Wester (1995). Dat betekent het opdelen van volledig getranscribeerde interviews in inhoudelijk samenhangende segmenten van meestal drie of vier zinnen. Alle segmenten krijgen een hoofdcode, afgeleid van het onderwerp uit de interviewleidraad. Aan de segmenten worden vervolgens door lezen en steeds weer vergelijken, door de onderzoeker geformuleerde en gedefinieerde subcodes toegekend. In Tabel 3 zijn voorbeelden gegeven van segmenten met toegekende codes.

Het vergelijken leidt ook tot aan elkaar tegengestelde subcodes: *oriëntatie buiten het onderwijs* is de tegencode van *oriëntatie onderwijs*. Op deze manier open coderen gaat door tot al het materiaal analytisch gedekt is door codes en subcodes. Om verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten te kunnen vaststellen is vervolgens afstand genomen van de segmenten en zijn aantallen toegekende codes naar sekse verdeeld en gekwantificeerd weergegeven (Wester, 1995).

#### *Validiteit en betrouwbaarheid*

Om de validiteit van de gebruikte data te waarborgen is triangulatie toegepast op on-

Tabel 3

## Voorbeelden van gecodeerde segmenten

Interviewer:	<i>Waarom wil je met kinderen werken?</i>
Respondent:	<i>Ja, dat is moeilijk te zeggen, ik kan me daar echt in verdiepen. Mijn vrienden zeggen het ook, de pabo is echt iets voor jou omdat je gewoon meer met emoties van kinderen bezig bent. Dat interesseert mij gewoon heel erg en ik heb zelf ook veel dingen meegemaakt, met mijn broer en met mijn ouders. Ik weet hoe fijn het is als je mensen om je heen hebt die je goed begrijpen en moeite doen om je te helpen. Ik wil een hulppersoon zijn voor kinderen; bijvoorbeeld voor kinderen in een jeugdgevangenis. Ik wil ze gewoon op het goede spoor proberen te brengen.</i>
Hoofdcodes:	beroepsmotivatie
Toegekende codes:	omgang met kinderen is interessant omgang kinderen voor de sfeer iets waarbij speciale zorg nodig is
Interviewer:	<i>Wat ga je doen als je klaar bent met de opleiding?</i>
Respondent:	<i>Ik heb thuis gezegd dat ik eerst een jaar de horeca in wil. Dat lijkt me heel leuk om te doen. Dus dat ik school even opzij zet. Daarna wil ik verder leren voor leraar op de middelbare school, waarschijnlijk als leraar Nederlands. Dat is het vak dat ik eigenlijk wel het beste beheers. Ik heb niet echt een vak waar ik steengoed in ben.</i>
Hoofdcodes:	toekomstperspectief
Toegekende codes:	oriëntatie buiten het onderwijs vakleraar/management

derdelen van de interviewleidraad door het herhalen van soortgelijke vragen (Wat is de ideale leraar voor jou? Welke leraar zou je het liefst zelf willen worden?) en door de keuze van de thema's waarover gevraagd wordt. Er zijn bijvoorbeeld vergelijkbare vragen gesteld over ervaringen in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs (Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Wester, 1995).

De betrouwbaarheid van de analyses is gewaarborgd door collega-onderzoekers daarbij te betrekken. Alle stappen zijn uitgebreid besproken met, en gecontroleerd door de begeleiders van het onderzoek (*peer debriefing*). Daarnaast is op het toekennen van de codes een intra- en interbetrouwbaarheidsbeoordeling toegepast. De codering van zes willekeurig geselecteerde interviews is door de onderzoeker zelf na een pauze van een paar maanden herhaald (intrabetrouwbaarheidsbeoordeling). Cohen's  $\kappa$  bedroeg gemiddeld 0,77, met een variatie van 0,75 tot 0,79. Voor een interbetrouwbaarheidsbeoordeling is van tien interviews door *critical friends* beoordeeld of de codes juist zijn toegekend. De overeenstemming (Cohen's  $\kappa$ ) bedroeg 0,81 tot 0,90. De transparantie van de analyses is vergroot door de stappen in het analyseproces – naar de werkwijze van Wester (1995) en Peters (2000) – in memo's vast te leggen.

*Opleidingsfactoren: curriculumperceptie*

Om de perceptie van het curriculum te meten is het curriculum naar Tyler (1949) opgedeeld in inhoud, didactische werkwijze, organisatie en evaluatie/toetsing. Er zijn twee metingen verricht.

Bij de eerste keer, na anderhalf studiejaar, is een methode gezocht waarbij gebruik gemaakt kon worden van eigen uitspraken van respondenten zonder dat ze zelf actief benaderd hoeven te worden. Daarmee wilden we onderzoeksmoetheid en het gevaar dat studenten afhaakten, voorkomen (Janssens, 1998). Er is een inhoudsanalyse uitgevoerd op materiaal dat niet voor het onderzoek is geproduceerd, maar daarvoor wel geschikt is. Als databronnen zijn reflectieverslagen en evaluaties uit portfolio's gebruikt die alle studenten op dat tijdstip moesten inleveren. Deze teksten uit het portfolio zijn geschikt voor het onderzoek omdat daarin uitspraken staan over de wijze waarop het curriculum door studenten gepercipieerd wordt. Zij beschrijven in eigen woorden hoe ze het aanbod van het daaraan voorafgaande semester ervaren en waarderen, en of ze er – naar eigen zeggen – iets van geleerd hebben.

De teksten zijn naar een werkwijze van Miles en Hubermann (1994) bij vergelijkende gevalstudies verwerkt. Dat betekent dat we het ongeordende materiaal, uitgaande van categorieën uit de onderzoeksvraag, analyse-

ren. Dat gebeurt door steeds nieuwe matrices te ontwikkelen met hulp waarvan per respondent essentiële elementen uit het onderzoeksmateriaal geselecteerd en geordend worden. Selectie en ordening gaan door totdat er variabelen zijn waaraan scores toegekend kunnen worden. Inhoud, didactische werkwijze, organisatie en evaluatie/toetsing zijn relevante, van de onderzoeksvraag afgeleide thema's, en vormen de categorieën waarmee de kolommen van een eerste matrix zijn gevuld. De individuele gevallen vormen de rijen van de matrix. In de cellen is samengevat wat individuele respondenten per categorie beschrijven. De celinhouden van de eerste matrix hebben geleid tot het opdelen van drie van de vier thema's waardoor in totaal zeven subcategorieën ontstonden. In een tweede matrix vormen de zeven subcategorieën de kolommen en is op basis daarvan het onderzoeksmateriaal per geval opnieuw beoordeeld. Opvallend onderscheid bleek de mate waarin studenten hun tevredenheid dan wel ontevredenheid uiten over de zeven subcategorieën. Het analyseproces is afgerond met per subcategorie een matrix met als kolommen de variabelen: 1) betekent over het geheel zeer ontevreden, 2) betekent op onderdelen ontevreden, 3) is neutraal, 4) is op onderdelen tevreden, en 5) is over het geheel zeer tevreden. Per subcategorie is tot slot – naar sekse gescheiden – berekend of mannelijke en vrouwelijke studenten een andere score behalen en dus het curriculum verschillend percipiëren.

Curriculumperceptie is voor de tweede keer onderzocht door studenten daarover individueel te interviewen (gecombineerd met het tweede onderzoek naar studentfactoren). Voor de analyse van dat onderzoeksmateriaal is opnieuw gebruik gemaakt van de door Glaser en Strauss (1967) en Wester (1995) beschreven *Grounded Theory*-benadering.

#### *Validiteit en betrouwbaarheid*

Op onderdelen van de databronnen is triangulatie toegepast. Uit het portfolio van elke respondent zijn vier reflectieverslagen en één evaluatief verslag als afzonderlijke documenten geanalyseerd om vervolgens tot een gemiddelde te komen. De interviewleidraad

bevatte meerdere vragen over hetzelfde onderwerp. Ecologische validiteit is gegarandeerd door aan te sluiten bij de opleidingspraktijk. De data voor het onderzoek zijn dicht bij de praktijk en in overleg met de opleiders geselecteerd zonder dat respondenten wisten van welke gegevens we gebruik maakten.

Bij de inhoudsanalyse is de betrouwbaarheid van het daadwerkelijk toekennen van scores per categorie nagegaan door herhaling daarvan na een korte tussenperiode (een intrabetrouwbaarheidsbeoordeling naar Wester, 1995). Het toekennen van scores is daarnaast ook door een collega-onderzoeker gedaan. Van de opbrengsten is steeds de Cohen's  $\kappa$  berekend en die lag in alle gevallen boven de 0,86. Bij het verwerken van de interviews zijn dezelfde maatregelen genomen als bij het onderzoeksdeel naar studentfactoren. De codering van zes willekeurig gekozen interviews is beoordeeld door een *critical friend* (Wester, 1995) met een overeenstemming van een gemiddelde Cohen's  $\kappa = 0,92$ . De intrabeoordelingsbetrouwbaarheid bedroeg gemiddeld 0,78 (Cohen's  $\kappa$ ).

#### *Studierendement*

Tijdens de periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden is van de studenten die participeerden in het onderzoek bijgehouden of, en zo ja wanneer ze besloten te stoppen met de opleiding. Dit is gebeurd door uit het wekelijks gepubliceerde informatiebulletin van de pabo waar het onderzoek is verricht, informatie te halen over voortijdig uitstromen van respondenten.

#### *Samenhang tussen studentfactoren, opleidingsfactoren en studierendement*

Om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden is op interpretatieve wijze, gebruikmakend van de resultaten van de beide deelonderzoeken, nagegaan of de samenhang tussen de studentfactoren en de wijze waarop het curriculum gepercipieerd wordt, aannemelijk is en of daarmee het verschil in studierendement verklaard kan worden. Vervolgens is ondersteuning gezocht voor deze geïnterpreteerde samenhang door dat op basis van de gekwantificeerd weergegeven

resultaten opnieuw te beoordelen (in de resultatenparagraaf is gevolgde werkwijze beschreven).

## 4 Resultaten

### 4.1 Sekseverschillen in student-factoren

We hebben zowel bij de eerste als de tweede meting dezelfde, meer algemeen voorkomende sekseverschillen gevonden die ten grondslag lijken te liggen aan verschillen in beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen. De verschillen zijn vastgesteld op basis van seksespecifiek toegekende codes waarbij elke code moet worden gezien als de vertegenwoordiger van een bepaalde opvatting, overtuiging of een bepaald denkbeeld. Codes worden seksespecifiek genoemd als ze voor minstens twee keer zoveel mannelijke of vrouwelijke studenten van toepassing zijn (in percentages), of twee keer zo vaak (frequentie) naar sekse zijn toegekend. Bij de eerste meting zijn in totaal 238 verschillende codes toegekend. Daarvan zijn 108 codes opvallend vaak seksespecifiek toegekend waarvan door middel van een binomiale toetsing is vastgesteld dat 74 codes ook significant verschillend naar sekse zijn toegekend. Bij de vergelijkbare tweede meting, na tweeënhalfjaar opleiding, zijn 168 verschillende codes toegekend (minder codes omdat het interview beperkter was). Daarvan zijn er 80 opvallend vaak seksespecifiek toegekend, waarvan 66 significant verschillend.

De codes zijn op basis van inhoudelijke overeenkomsten, gerubriceerd naar vijf dimensies: de kern van het onderwijs, de motivatiebron, de oriëntatie op de wereld, de oriëntatie op de ander en de benadering van het onderwijsaanbod. Binnen elke dimensie bestaat een “mannelijke” en een “vrouwelijke” pool. Bij bijvoorbeeld de dimensie de kern van het onderwijs is de mannelijke pool: de leerstof/het product en de vrouwelijke pool: de leerling/het proces. Van de eerste meting zijn alle significant seksespecifiek toegekende “mannelijke” codes, passend bij de mannelijke polen van de dimensies, in Tabel 4 weergegeven. Alle “vrouwelijke” codes, passend bij de vrouwelijke polen, zijn in Tabel 5

weergegeven. Omdat de resultaten van beide metingen in hoge mate vergelijkbaar zijn worden de toegekende codes van de tweede meting niet weergegeven. Gezien de overeenkomsten in soorten, en – aantallen seksespecifiek – toegekende codes bij de eerste en tweede meting is vastgesteld dat er naar sekse slechts kleine veranderingen in beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen zijn. De grootste verandering na tweeënhalf jaar is het minder voor de opleiding en het beroep gemotiveerd zijn van mannelijke studenten en juist meer gemotiveerd zijn van vrouwelijke studenten.

We beschrijven hoe de meer algemene sekseverschillen (beschreven als dimensies) bij de twee metingen ten grondslag liggen aan beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen met voorbeeldmatig een aantal bepallende codes (uit Tabellen 4 en 5). Verschillen in resultaten tussen de eerste en tweede meting worden apart vermeld.

#### *De kern van het onderwijs*

De dimensie kern van het onderwijs omvat wat centraal staat bij het denken aan en praten over onderwijs als activiteit gericht op kinderen. Mannelijke studenten blijken meer leerstof-/leerproductgericht (*vakleraar/management*) en vrouwelijke studenten meer leerling-/leerprocesgericht (*omgang kinderen voor de sfeer*). Mannelijke studenten kiezen het beroep omdat ze kinderen wat willen leren (*bovenbouw is leuk*) en vrouwelijke studenten kiezen het beroep omdat ze “iets” met kinderen willen en liefst met kinderen die extra zorg behoeven (*iets waarbij speciale zorg nodig is*). Mannelijke studenten verwachten op de opleiding kennis over vakinhouden en vakdidactiek (*didactische geschiktheid moet blijken*). Vrouwelijke studenten verwachten te leren hoe je op een goede manier met kinderen omgaat en hoe je voor kinderen een goede sfeer schept zodat er geleerd wordt (*pedagogisch-geschiedt-moet blijken*).

#### *De motivatiebron*

Vrouwelijke studenten lijken meer dan mannelijke studenten intrinsiek gemotiveerd voor zowel het beroep als voor het leren. Vrouwen weten al heel lang dat ze leraar willen wor-



Tabel 4

Sekseverschillen in beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen. Vijf dimensies met **mannelijke** polen en codes per dimensie; naar sekse onderscheiden het aantal toegekende codes (f) en het percentage studenten waaraan de subcode is toegekend (%)

		mannen N = 15		vrouwen N = 15	
		f	%	f	%
Dimensies:	codes				
<b>mannelijke polen</b>					
Kern van het onderwijs: de leerstof/het product	Het doen is leuk	* 12	** 46,7	1	6,7
	Bovenbouw is leuk	6	* 26,7	2	6,7
	Vakleeraar/management	16	** 66,7	4	26,7
	(Inh. van het onderwijs) vakken	7	** 40,0	2	13,3
	(Basisonderwijs) inhoud	* 4	* 20,0	0	0,0
	(Basisonderwijs) activiteiten voorop	* 21	** 80,0	5	26,7
	Basisond-buitenschool is activiteiten	14	* 66,7	6	33,3
	Boeiend vertellen is leuk	4	* 26,7	1	6,7
	Vo-leraar-lesgeven	25	** 93,3	9	40,0
	Didactische-geschiktheid-moet-blijken	6	** 40,0	2	13,3
(Bij samenw) efficiëntie is belangrijk	12	* 66,7	8	33,3	
Motivatiebron: extrinsiek	Bezigheden toen	** 53	100,0	21	73,3
	Het is een nieuw idee	21	** 100,0	7	33,3
	Beroepsmotivatie afgeraden	16	** 73,3	5	26,7
	Totaal andere opleiding overwogen	14	** 66,7	6	26,7
	Aparte leerkrachten vind ik leuk	10	** 53,3	2	13,3
	Gedisciplineerdheid is belangrijk	10	** 53,3	5	20,0
	Streng zijn	14	** 53,3	4	20,0
Oriëntatie op de wereld: zaken/dingen	Kinderen moeten leren	** 23	** 80,0	6	40,0
	Voortg. ond-wereldoriëntatie-positief	15	** 73,3	6	33,3
	Vertrouwdheid met de omgeving	* 6	** 40,0	0,0	0,0
	Ander werk overwogen	19	** 80,0	7	33,3
Oriëntatie op de ander: op zichzelf	Vriendschap is dingen doen	4	* 26,7	1	6,7
	Wat ik zelf vind	* 26	** 100,0	8	33,3
	Positief-negatief naar zichzelf	12	* 66,7	5	33,3
	Pabo-vriendschap komt vanzelf	** 8	** 53,3	0	0,0
	(Gedrag is) veel aandacht vragen	12	** 53,3	2	13,3
	(Sfeer) leuk doen/niet vijandig	9	** 60,0	1	6,7
Benadering onderwijsaanbod: gesloten	Samenwerken is uitwisselen ideeën	10	** 60,0	2	13,3
	Inzet bij leren is negatief	17	** 60,0	5	13,3
	Geen pabo binding	* 28	** 73,3	8	33,3
	Ik ontwikkel mezelf tot leraar	* 11	** 60,0	1	6,7
	Succes is van de studie afhankelijk	6	** 33,3	1	6,7
	Pabo moet de student volgen	6	* 26,7	1	6,7
	Wordt geregeld	7	** 40,0	2	13,3
Onderwijs moet op maat zijn	8	** 46,7	2	13,3	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

den (*het is een oud verlangen*). Voor mannen is de beroepskeuze niet altijd primair het kind, en vaker is het een alternatieve keuze omdat iets anders niet mogelijk bleek (*het is een nieuw idee*). Mannelijke studenten zijn ook voor het leren minder intrinsiek gemotiveerd en dat beïnvloedt de opleidingsverwachtingen. Leren is iets dat ze zelf niet leuk vinden, dus is het ook niet leuk voor kinderen (*kinderen moeten leren*). Een toekomstig leraar moet leren hoe je kinderen zover krijgt dat ze leren. Vrouwelijke studenten zijn zelf meer intrinsiek gemotiveerde lerenden en gaan er vanuit dat kinderen vanzelf wel leren als de omstandigheden maar goed zijn (*kinderen leuk laten leren*). Na tweeënhalf jaar

opleiding zijn mannelijke studenten minder gemotiveerd voor het beroep en zijn er meer externe prikkels nodig om ze ook echt voor de beroepspraktijk te behouden. Vrouwelijke studenten zijn dan juist meer gemotiveerd, omdat het beroep complexer en daardoor interessanter is dan ze hadden voorzien. Door het verminderde enthousiasme na tweeënhalf jaar zijn de verwachtingen van de opleiding voor mannelijke studenten dan ook minder beroepsgerelateerd. Soms blijven ze toch omdat ze wel wat bruikbaar leren en een diploma krijgen. Vrouwelijke studenten verwachten na tweeënhalf jaar juist meer beroepsgerichte leerstof omdat ze hebben ervaren dat ze nog veel moeten leren.

Tabel 5

Sekseverschillen in beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen. Vijf dimensies met **vrouwelijke** polen en codes per dimensie; naar sekse onderscheiden het aantal toegekende codes (f) en het percentage studenten waaraan de subcode is toegekend (%)

		mannen N = 15		vrouwen N = 15	
		f	%	f	%
Dimensies:	codes				
<b>mannelijke polen</b>					
Kern van het onderwijs: de leerstof/het product	Het doen is leuk	* 12	** 46,7	1	6,7
	Bovenbouw is leuk	6	* 26,7	2	6,7
	Vakleeraar/management (Inh. van het onderwijs) vakken	16	** 66,7	4	26,7
	(Basisonderwijs) inhoud	7	** 40,0	2	13,3
	(Basisonderwijs) activiteiten voorop	* 4	* 20,0	0	0,0
	(Basisonderwijs) activiteiten voorop	* 21	** 80,0	5	26,7
	Basisond-buitenschool is activiteiten	14	* 66,7	6	33,3
	Boeiend vertellen is leuk	4	* 26,7	1	6,7
	Vo-leraar-lesgeven	25	** 93,3	9	40,0
	Didactische-geschiktheid-moet-blijken	6	** 40,0	2	13,3
(Bij samenw) efficiëntie is belangrijk	12	* 66,7	8	33,3	
Motivatiebron: extrinsiek	Bezigheden toen	** 53	100,0	21	73,3
	Het is een nieuw idee	21	** 100,0	7	33,3
	Beroepsmotivatie afgeraden	16	** 73,3	5	26,7
	Totaal andere opleiding overwogen	14	** 66,7	6	26,7
	Aparte leerkrachten vind ik leuk	10	** 53,3	2	13,3
	Gedisciplineerdheid is belangrijk	10	** 53,3	5	20,0
	Streng zijn	14	** 53,3	4	20,0
	Kinderen moeten leren	** 23	** 80,0	6	40,0
Oriëntatie op de wereld: zaken/dingen	Voortg. ond-wereldoriëntatie-positief	15	** 73,3	6	33,3
	Vertrouwdheid met de omgeving	* 6	** 40,0	0,0	0,0
	Ander werk overwogen	19	** 80,0	7	33,3
	Vriendschap is dingen doen	4	* 26,7	1	6,7
Oriëntatie op de ander: op zichzelf	Wat ik zelf vind	* 26	** 100,0	8	33,3
	Positief-negatief naar zichzelf	12	* 66,7	5	33,3
	Pabo-vriendschap komt vanzelf	** 8	** 53,3	0	0,0
	(Gedrag is) veel aandacht vragen (Sfeer) leuk doen/niet vijandig	12	** 53,3	2	13,3
	Samenwerken is uitwisselen ideeën	9	** 60,0	1	6,7
		10	** 60,0	2	13,3
Benadering onderwijsaanbod: gesloten	Inzet bij leren is negatief	17	** 60,0	5	13,3
	Geen pabo binding	* 28	** 73,3	8	33,3
	Ik ontwikkel mezelf tot leraar	* 11	** 60,0	1	6,7
	Succes is van de studie afhankelijk	6	** 33,3	1	6,7
	Pabo moet de student volgen	6	* 26,7	1	6,7
	Wordt geregeld	7	** 40,0	2	13,3
	Onderwijs moet op maat zijn	8	** 46,7	2	13,3

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

#### De oriëntatie op de wereld

Oriëntatie op de wereld verwijst naar datgene wat studenten in het algemeen het meest stuurt. Mannelijke pabostudenten zijn meer gericht op dingen en op zaken (*voortg. ond-wereldoriëntatie-positief*) en vrouwelijke studenten meer op mensen (*een goede sfeer staat voorop*). Mannelijke studenten willen werken in een voor hen bekende omgeving (*vertrouwdheid met de omgeving*) met mensen waarmee ze ideeën en opvattingen delen. Vrouwelijke studenten willen werken binnen een team waarin ze zich gekend en vertrouwd voelen (*vertrouwdheid met mensen*).

#### De oriëntatie op de ander

Er blijkt verschil in de mate waarin studenten zich afhankelijk voelen en opstellen ten opzichte van de mensen om zich heen. Vrouwelijke studenten stellen zich doorgaans afhankelijker op van de ondersteuning en goedkeuring van significante anderen (*wat anderen ervan zeggen*) dan mannelijke studenten (*wat ik zelf vind*). Vrouwelijke studenten willen vaker iets voor anderen betekenen en daar is dit beroep geschikt voor. Mannelijke studenten willen leraar worden, omdat het een beroep is dat bij hen past. Zij kunnen goed met kinderen omgaan.

### Benadering onderwijsaanbod

De vijfde dimensie betreft het verschil in benadering onderwijsaanbod. Mannelijke studenten hebben een minder afwachterende en afhankelijke houding naar de opleiding. Ze weten waarom dit beroep voor hen een goede keuze is en wat ze daarvoor nog moeten leren; ze gaan ervan uit dat de opleiding daarbij aansluit (*ik ontwikkel mezelf tot leerkracht*). Ze zijn er daarnaast meer dan de vrouwelijke studenten van overtuigd dat zij kunnen voldoen aan de gestelde eisen zonder hard te hoeven werken (*inzet bij leren is negatief*). Vrouwelijke studenten willen graag leraar worden en gaan er vanuit dat ze zich daarvoor moeten inzetten (*inzet bij leren is positief*). Ze gaan er meer vanuit dat de opleiding weet wat er nog nodig is om van hen een goede leraar te maken (*de pabo moet voordoen en begeleiden*).

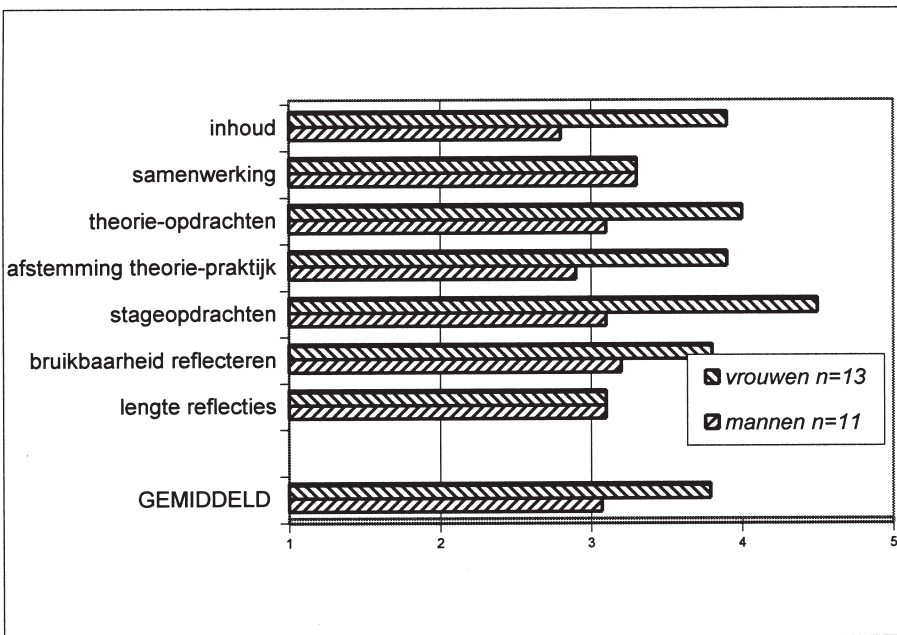
### 4.2 Sekseverschillen in curriculum-perceptie

Op twee verschillende manieren en tijdstippen zijn data verzameld en geanalyseerd. Dit leidt tot resultaten die aanvullend op elkaar zijn.

Analyse van de portfoliodelen leidt tot de constatering dat er verschil in mate van tevredenheid met het geboden curriculum is. Mannelijke studenten zijn in het algemeen en gemiddeld minder tevreden over het curriculum: 3,1 versus 3,8 op een vijfpuntsschaal (in Figuur 1 zijn de scores naar sekse grafisch weergegeven).

Ze zijn minder ingenomen met de inhoud (2,8 versus 3,9), met de didactische werkwijze (theorie-opdrachten 3,1 versus 4), met de organisatie van het curriculum (stage-opdrachten 3,1 versus 4,5 en afstemming theorie-praktijk 2,9 versus 3,9) en met evaluatie/toetsing (bruikbaarheid reflecteren 3,2 versus 3,8). Mannen en vrouwen verschillen niet in tevredenheid over een ander onderdeel van didactische werkwijze (samenwerking mannen en vrouwen beide 3,3) en van evaluatie/toetsing (lengte reflecties mannen en vrouwen beide 3,1).

De meting door middel van het interview bevestigt het verschil in mate van tevredenheid, maar geeft daarnaast meer gedetailleerd inzicht waarom respondenten in bepaalde onderdelen naar sekse meer of minder tevreden zijn. Er zijn 58 codes seksespecifiek toege-



Figuur 1. Gemiddelde scores curriculumperceptie (tevredenheid) per categorie naar sekse (vrouwen N = 13, mannen N = 11).

kend op een totaal van 114 codes. Bij 45 codes zijn de verschillen significant (binomiale toetsing; zie Geerdink, 2007 voor een totaal overzicht van de toegekende codes). De codes zijn gerubriceerd naar de onderdelen van het curriculum waarop onderzocht is: curriculumperceptie algemeen, de inhoud, de didactische werkwijze, de organisatie en evaluatie/toetsing van het curriculum. We beschrijven de sekseverschillen op basis van scores (Figuur 1) en toegekende codes per onderdeel.

#### *Curriculum algemeen*

Mannelijke studenten zijn minder positief over de opleiding dan vrouwelijke studenten en voor mannen is het vooral de stage die maakt dat ze blijven. Ze vinden dat ze té veel moeten doen, terwijl ze de opleiding simpeler vinden dan van tevoren verwacht. Ze zetten zich te weinig in, omdat de opleiding geen harde eisen stelt. Anders dan sommige vrouwelijke studenten hebben zij nooit moeite met het niveau van de opleiding. Vrouwelijke studenten zijn positiever over de opleiding, zetten zich meer in en trachten meer te voldoen aan de eisen van de opleiding.

#### *Inhoud van het curriculum*

Mannelijke studenten zijn negatiever over de inhoud. Ze hebben vooral minder waardering voor de pedagogische en onderwijskundige onderdelen en willen meer inhoud en vakdidactiek van schoolvakken als geschiedenis en aardrijkskunde. Voor vrouwelijke studenten is dat omgekeerd.

#### *De didactische werkwijze*

Zowel mannelijke als vrouwelijke respondenten zijn niet altijd tevreden over de didactische werkwijze op de pabo. Mannelijke studenten vinden dat ze te veel opdrachten moeten maken en vrouwelijke studenten vinden vooral de lessen weinig effectief. Vrouwen vinden opdrachten en werkstukken maken leuk en zinvol, maar willen precies weten wat er uiteindelijk van ze verwacht wordt. Mannelijke studenten houden minder van werkstukken maken en, als het toch moet, willen ze juist meer naar eigen inzicht daaraan werken.

#### *De organisatie*

Over de hoeveelheid stage en de organisatie daarvan zijn zowel mannelijke als vrouwelijke studenten tevreden. Vrouwen hebben meer dan mannen waardering voor de afstemming van theorie en praktijk in de opleiding. Er zijn naar sekse verschillende verwachtingen van een stage- of studiebegeleider. Mannelijke studenten zien een begeleider meer als iemand die hun leerproces moet steunen en die moet beoordelen, terwijl vrouwelijke studenten begeleiders meer zien als ondersteuner van hun leerproces. Zij vinden een vertrouwensrelatie met een begeleider belangrijker. Een ander verschil is de waardering voor stageopdrachten. Vrouwen vinden het fijn dat ze in de stage gestuurd worden door opdrachten, waar mannelijke studenten juist zelf willen beslissen welke activiteiten ze tijdens de stage doen.

#### *Evaluatie/toetsing*

Het toetsniveau wordt door alle studenten als laag ervaren, maar mannelijke studenten ergeren zich daar meer aan. Er zijn verschillen in voorkeur voor het soort toetsen. Mannelijke studenten prefereren toetsen die snel tot een opbrengst leiden zoals meerkeuzetoetsen of een schriftelijke toets met open vragen. Vrouwelijke studenten willen iets leren van het maken van een toets. Zij houden om die reden meer van schrijfoopdrachten als een essay of een werkstuk. Anders dan vrouwen prefereren mannen mondelinge presentaties als toetsvorm.

### **4.3 Studierendement**

Van de onderzoeksgroep is na tweeënhalf jaar één vrouwelijke student en zijn in totaal zes mannelijke studenten uitgestroomd. De vrouw is na vier maanden opleiding gestopt. Drie mannen stopten binnen het eerste halfjaar, een vierde na één studiejaar en twee mannen na twee jaar opleiding.

### **4.4 Samenhang tussen studentfactoren, curriculumperceptie en studierendement**

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is met een interpretatieve benadering op basis van de beschreven sekseverschillen, en nog op een alternatieve ma-

nier op basis van gekwantificeerde resultaten nagegaan of studentfactoren en curriculumperceptie samenhangen en vervolgens of dat het seksespecifieke studierendement verklaart.

#### *Een interpretatieve benadering*

Door de geconstateerde sekseverschillen en de invloed daarvan op studentfactoren en curriculumperceptie met elkaar te vergelijken en inhoudelijke overeenkomsten te beredeneren is een relatie gelegd tussen enerzijds de seksespecifieke beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen en anderzijds de wijze waarop mannelijke en vrouwelijke studenten de opleiding ervaren en beoordelen. Daarbij zijn we uitgegaan van de dimensies waarop studenten verschillen en die invloed hebben op hun beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen. Vervolgens is gezocht naar verschillen in curriculumperceptie die daarbij aansluiten en de mogelijke gevolgen daarvan voor de keuze die studenten maken om met de opleiding te stoppen of de opleiding af te maken. De vergelijking heeft geleid tot drie categorieën waarop we samenhang kunnen constateren:

- 1) De opleiding lijkt beter aan te sluiten bij de meer op het leerproces en de leerling gerichte vrouwelijke studenten dan bij de meer op de leerproducten en leerstof gerichte mannelijke studenten, waardoor vrouwen vaker dan mannen tevreden zijn over het geboden curriculum. Mannen zijn minder tevreden en haken vaker af.
- 2) De opleiding lijkt meer uit te gaan van de intrinsiek gemotiveerde vrouwelijke studenten dan van de meer extrinsiek gemotiveerde mannelijke studenten, waardoor vrouwelijke studenten sneller, vaker en met minder moeite aan de gestelde eisen kunnen voldoen dan de mannelijke studenten. De motivatie van de vrouwelijke studenten voor zowel het beroep als de opleiding neemt gedurende tweeënhalf jaar opleiding toe. Mannelijke studenten die bij de start van de opleiding al minder gemotiveerd zijn, worden minder geprikkeld waardoor hun motivatie verder afneemt. Het wordt dan moeilijker om door te zetten tot de eindstreep behaald is.

- 3) Vrouwelijke studenten lijken meer open te staan voor het aanbod van de opleiding met als gevolg dat het curriculum sneller aan hun wensen en verwachtingen voldoet dan aan die van de mannelijke studenten, die meer gesloten wensen en verwachtingen hebben. De opleiding sluit minder aan bij de behoeftes en verwachtingen van mannen waardoor ze sneller besluiten dat dit niet de geschikte opleiding is.

#### *Samenhang op basis van gekwantificeerde resultaten*

Met behulp van de gekwantificeerde resultaten (zoals ze bijvoorbeeld zijn weergegeven in de Tabellen 4 en 5) is de samenhang ook nog op een alternatieve wijze nagegaan. Daarvoor zijn eerst – op basis van aantallen toegekende codes voor studentfactoren per individuele respondent – vier subgroepen gevormd. Vrouwelijke studenten hebben altijd meer vrouwelijke codes en minder mannelijke codes dan mannelijke studenten, die meer mannelijke codes en juist minder vrouwelijke codes hebben. Echter binnen de naar sekse gescheiden groepen is onderscheid te maken in gemiddelden en uitschieters. We maken verschil in *zeer vrouwelijk*, *weinig vrouwelijk*, *zeer mannelijk* en *weinig mannelijk*.

Vrouwelijke respondenten hebben gemiddeld een score van 35 vrouwelijke codes.

- De subgroep *zeer vrouwelijk* bestaat uit drie vrouwelijke respondenten met 48 of meer vrouwelijke codes.
- De subgroep *weinig vrouwelijk* bestaat uit twee vrouwen met 12 of minder vrouwelijke codes.

Mannelijke respondenten hebben gemiddeld een score van 30 mannelijke codes.

- De subgroep *zeer mannelijk* bestaat uit vier mannen met 38 of meer mannelijke codes.
- De subgroep *weinig mannelijk* bestaat uit drie mannen met 22 of minder mannelijke codes.

Van die subgroepen is nagegaan of ze vergelijkbaar zeer of weinig vrouwelijk dan wel mannelijk scoorden in de wijze waarop ze het curriculum percipieerden. Bij de twee vrouwelijke subgroepen is de overeenstemming in alle gevallen bevestigd. De zeer vrouwelijke studenten zijn meer dan gemiddeld tevreden

den over de opleiding: score  $\geq 16,3$  bij een gemiddelde van 14,2. Vrouwelijke respondenten die opvielen door een weinig vrouwelijke houding blijken overeenkomstig minder tevreden over het curriculum en een van hen stopt ook met de opleiding: score  $\leq 13,2$ . Bij mannelijke respondenten is de samenhang tussen hun houding en het oordeel over de opleiding minder overtuigend. Van de vier mannen met een zeer mannelijke beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen is de helft in vergelijking met hun seksegenoten – anders dan verwacht – erg tevreden over de opleiding (score  $\geq 11$  bij een gemiddelde van 9). De andere twee zijn minder dan de gemiddelde man tevreden over de opleiding (score  $\leq 4$ ). De drie weinig mannelijke mannen zijn gemiddeld tevreden over de opleiding. Er is meer overeenkomst tussen de mate waarin mannelijke studenten mannelijk scoren en de uitstroomgegevens: van de vier zeer mannelijke respondenten stoppen er twee, van de drie weinig mannelijke respondenten is na tweeënhalf jaar niemand gestopt.

Op basis van de aldus geconstateerde samenhang stellen we vast dat het lagere studierendement van mannelijke pabostudenten mede te verklaren is door de wijze waarop sekseverschillen in beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen samenhangen met de sekseverschillen in curriculumperceptie.

## 5 Conclusies en discussie

### 5.1 Conclusies

De onderzoeksresultaten maken duidelijk dat mannelijke en vrouwelijke studenten verschillen in beroepsmotieven en opleidingsverwachtingen, en verschillen in de wijze waarop zij het curriculum ervaren en beoordelen. De wijze waarop de factoren samenhangen, maakt inzichtelijk dat mannelijke studenten vaker besluiten te stoppen met de opleiding. Mannelijke studenten hebben het lastiger: de inhoud en werkwijze van de opleiding sluiten minder aan bij dat wat zij belangrijk vinden, de opleiding houdt minder rekening met de extrinsieke motivatieprikkel die zij nodig hebben, ze zijn minder dan vrouwen geneigd iets te doen enkel omdat de opleiding dat vraagt en ook minder dan de

vrouwen ervan overtuigd dat zij nodig hebben wat de pabo aanbiedt. Als de inzet die zij moeten doen te groot wordt voor wat het oplevert of wat het voor hen op dat moment waard is, ligt stoppen met de opleiding voor de hand. Voor vrouwelijke studenten geldt het tegenovergestelde: de inhoud en werkwijze van de opleiding spreekt hen meer aan, zij zijn en blijven meer intrinsiek gemotiveerd voor het beroep en voor het leren, en staan meer open voor het aanbod van de opleiding. Omdat de condities beter aansluiten bij vrouwen, is er voor hen veel minder aanleiding voortijdig te stoppen met de opleiding.

De minder sterke samenhang tussen studentfactoren en curriculumperceptie bij mannen is mogelijk te verklaren door hun gesloten benadering van het onderwijsaanbod. Zij hebben de opleiding naar eigen overtuiging minder hard nodig en halen er – onafhankelijk van hun beroepsmotivatie en opleidingsverwachtingen – uit wat ze kunnen gebruiken.

### 5.2 Discussie

De wetenschappelijke bijdrage van dit onderzoek bevindt zich op het snijvlak van het onderzoek naar sekseverschillen in het onderwijs en het onderzoek naar het opleiden van leraren primair onderwijs. Er is sprake van sekseverschillen bij leraren (in opleiding) en dat is van invloed op de wijze waarop zij de beroepsopleiding doorlopen. We hebben meer en dieper inzicht gekregen in de rol die sekseverschillen spelen bij het opleiden van leraren. Dat biedt een bruikbaar denkkader voor het inrichten van een opleiding waarvan vaststaat (zie onder andere Kelchtermans, 2004; Lewis, 2006) dat succesvol opleiden alleen lukt als aangesloten wordt bij de beginsituatie van de studenten.

Met de keuze voor het curriculum als relevante opleidingsfactor en met de wijze waarop curriculum voor het onderzoek is geoperationaliseerd (gebruikmakend van de rationale van Tyler, 1949), is meer inzicht ontstaan in de wijze waarop het pabocurriculum door mannelijke én vrouwelijke studenten gepercipieerd wordt. Door deze resultaten, die aanvullend zijn op bestaand onderzoek (zie onder andere Van Eck et al., 2004), is duidelijk geworden dat niet alleen manne-

lijke, maar ook vrouwelijke studenten het toetsniveau van de opleiding vaak te laag vinden. Vrouwelijke studenten voelen zich daardoor onvoldoende voorbereid voor het beroep dat ze willen gaan uitoefenen. Mannelijke studenten voelen zich meer in het algemeen onvoldoende uitgedaagd waardoor ze zich te weinig inzetten. Een ander onderscheid dat we op basis van dit onderzoek kunnen maken betreft de waardering voor de inhoud van de opleiding. Mannelijke studenten willen meer schoolvakken en vakdidactiek, en vrouwelijke studenten juist meer theorie over pedagogische en onderwijskundige onderwerpen. Ook de gevolgde didactische werkwijze van de opleiding waarbij veel al doende moet worden geleerd, veel opdrachten worden verstrekt, en veel ervaringen schriftelijk en mondeling worden uitgewisseld, blijkt voor de mannelijke studenten niet altijd even aantrekkelijk.

Sekseverschillen in studentfactoren, opleidingsfactoren en de keuze wel of niet voortijdig te stoppen zijn in samenhang onderzocht en aangetoond is dat ook op een opleiding waar vrouwen getalsmatig overheersen en het studierendement van mannen lager is meerdere, met elkaar samenhangende factoren de studieresultaten seksespecifiek beïnvloeden. Daarmee is empirisch aannemelijk gemaakt dat de verklaringsmodellen voor seksespecifieke studierendementen (Dekkers, 1998; Eccles, 1984) ook voor deze opleidingen van toepassing zijn.

Het onderzoek is uitgevoerd op één pabo bij een onderzoeksgroep bestaande uit dertig studenten, samengesteld uit één cohort van de dagopleiding. We hebben de onderzoeksgroep vergeleken met een aantal aspecten van de pabocohort en de landelijke cohort. De mate van uitstroom van de mannelijke studenten uit de onderzoeksgroep komt overeen met de pabocohort waarvan zij deel uit maken: 40 procent van de onderzoeksgroep versus 45 procent van de pabocohort is binnen tweeënhalf jaar afgehaakt. Het percentage mannelijke uitstromers stemt ook overeen met de landelijke percentages. Gemiddeld is de uitval van mannelijke studenten na drie jaar opleiding, gemeten tussen 1996 tot en met 2004, 47,9 procent. Dit versterkt de generaliseerbaarheid van onze gegevens. Be-

langrijk is verder dat de gevonden resultaten overeenstemmen met de resultaten van vergelijkbaar onderzoek in binnen- en buitenland (zie onder anderen Benton DeCorse & Vogtle, 1997; Brookhart & Loadman, 1996; Van Eck et al., 2004; Malmberg, 2006; Lewis, 2006; Mulholland & Hansen, 2003; Russo & Feder, 2001). Dit gegeven beschouwen als een kruisvalidatie van dit onderzoek. Uiteraard is het nodig op meer opleidingen soortgelijke onderzoeken te verrichten om er zeker van te zijn dat de gevonden gegevens niet alleen van toepassing zijn op deze pabo en deze studenten. Er zijn kleine verschillen in rendementsgegevens van de verschillende pabo's (HBO-raad, 2008) en middels vergelijkend onderzoek zou aangetoond kunnen worden waarom sommige pabo's het net iets "beter" of "slechter" doen wat betreft instroom en gekwalificeerde uitstroom van mannelijke studenten. Internationaal zijn uitstroomgegevens van lerarenopleidingen voor het primair onderwijs moeilijk vergelijkbaar, omdat de opleidingen vaak zeer divers zijn. Toch zou het goed zijn rendementsgegevens gekoppeld aan opleidingsgegevens internationaal te vergelijken opdat duidelijk wordt welke factoren tot een hoger dan wel lager rendement van mannelijke studenten leiden.

## Noot

- 1 Dit artikel is een bewerking van een deel van het proefschrift *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten* (Geerdink, 2007).

## Literatuur

- Alting, A. (2003). *Nut, vertrouwen en toeganke-lijkheid. Wat docenten kunnen doen opdat meer meisjes natuurkunde gaan kiezen*. Dissertatie. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland.
- Benton DeCorse, C. J., & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teacher" career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48, 37-47.
- Bleicher, R. E., & Lindgren, J. (2005). Success in

learning science and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*. 16, 205-225.

- Boltjes, E. (2004). *Voorbeeldig onderwijs. Voorbeeldgestuurd onderwijs, een opstap naar abstract denken, vooral voor meisjes*. Dissertatie. Universiteit van Maastricht, Maastricht, Nederland.
- Brady, K. L., & Eisler, R. M. (1999). Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 91, 127-145.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the U.S.A., at teacher education program entry and exit. *Teaching and Teacher Education*, 12, 197-210
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrel, Ch. (2005, augustus). *Role models, school improvement and the "gender gap" – Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper gepresenteerd op de tweejaarlijkse bijeenkomst van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Nicosia, Cyprus.
- CBS. (2007). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2007. Feiten en cijfers over het onderwijs in Nederland*. Voorburg/Heerlen, Nederland: CBS.
- Cohen, H., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en Sekse. Een verkenning van researchprogramma's*. Den Haag, Nederland: Directie Coördinatie Emancipatiebeleid/STEO-publicatie.
- Dekkers, H. (1998). Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie. *Pedagogische Studiën*. 74, 77-93.
- Driesen, G., & Doesborgh, J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Eccles, J. (1984, maart). *Sex differences in achievement patterns*. Paper gepresenteerd op het Nebraska Symposium on Motivation, Nebraska, Verenigde Staten.
- Eck, E. van, Heemskerk, I., & Vermeulen, A. (2004). *Paboy's gezocht. Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag, Nederland: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Fischman, G. E. (2000). *Imagining teachers: rethinking gender dynamics in teacher education*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Geerdink, G., Bergen, Th., & Dekkers, H. (2004). Seksespecifieke studentfactoren op de pabo. *Pedagogiek*, 24, 41-57.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen, België: Uitgeverij Garant.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory; Strategies for qualitative research*. Chicago, Ill: Aldine Publishing Company.
- Goodlad, J. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Harry, B., Sturges, K. M., & Klinger, J. K. (2005). Mapping the process: An exemplar of process and challenge in grounded theory analysis. *Educational Researcher*, 34(2), 3-13.
- HBO Ontcijferd. (2005). Geraadpleegd op 15 januari 2005, op: <http://www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget>.
- HBO-raad. (2008). *HBO-raad. Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 22 juni 2008, op: <http://www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget>.
- Janssens, J. M. A. M. (1998). *Ogen doen onderzoek*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger B.V.
- Johnston, J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1998). *Primary concerns: Gender factors in choosing primary teaching*. Belfast: Equal Opportunities Commission for Northern Ireland.
- Kamp, M. (2000). *Centrale concepten in het curriculum. Het voorbeeld homeostase in het curriculum biologie van de bovenbouw vwo*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, Nederland.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België
- Kelchtermans, G. (2004). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kessler, S., Ashenden, S. J., Connell, R. W., & Dowsett, G. W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58, 34-48.



- Langen, A. van. (2005). *Unequal participation in mathematics and science education*. Antwerpen, België: Uitgeverij Garant.
- Langen, A. van, & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Langen, A. van, Rekers-Mombarg, L., & Dekkers, H. (2004). Groepsgebonden verschillen in de keuze van exacte vakken. *Pedagogische Studiën*, 81, 117-134.
- Lewis, C. W. (2006). African American male teachers in public schools: An examination of three urban school districts. *Teacher College Record*, 108, 224-245.
- MacDonald, M. (1981). Culture and political economy: Dual perspectives in the Sociology of women's education. *Educational Analysis*, 3(1), 97-116.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montecinos, C., & Nielsen, L.E. (1997). Gender and cohort differences in students decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48, 47-84.
- Mulholland, J., & Hansen, P. (2003). Men who become Primary Teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, 213-224.
- Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science. *School Science Review* 85, 109-116.
- Murray, J., & Maguire, M. (2007). Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19, 283-296.
- Oosterheert, I. (2001). *How Student Teachers Learn. A Psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0. Een handleiding*. Nijmegen, Nederland: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Russo, S., & Feder, T. (2001). A preliminary investigation of barriers faced by male early child development and care. *Early Childhood Development and Care*, 170, 57-76.
- Severiens, S. (1997). *Gender and learning. Learning styles, ways of knowing and patterns of reasoning*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Severiens, S., & Dam, G. ten. (1999). Leerstijlen, motivatie en leeromgeving. Vrouwen en mannen in het hoger technisch onderwijs (bouwkunde en werktuigbouwkunde). In *Topics. Emancipatiemagazine voor het Hoger Technisch Onderwijs*. Amsterdam: VHTO.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, 195-209.
- Thornton, M. (2001). Men, pre-service training and the implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 27, 477-490.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Van de Gaer, E. (2006). *Gender differences in academic achievements: The role of school-engagement, group composition and educational choices*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie en zelfstandig denken*. Lisse, Nederland: Swets en Zeitlinger B.V.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-235.
- Werken in het onderwijs. (2005). *Werken in het onderwijs. Hoe ziet de onderwijsarbeidsmarkt er uit?* [Nota]. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum, Nederland: Coutinho.

Manuscript aanvaard: 9 februari 2009

## Auteurs

**Gerda Geerdink** is Hogeschoolhoofd docent bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. **Theo Bergen** is hoogleraar onderwijskunde en verbonden aan de Eindhoven School of Education van de TU Eindhoven. **Hetty Dekkers** is hoogleraar onderwijssociologie en decaan van de Faculteit

Sociale Wetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen.

*Correspondentieadres:* G. Geerdink, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Postbus 2086, 6802 CB Arnhem. E-mail: gerda.geerdink@han.nl.

## Abstract

### **Sex-specific student achievements in primary teacher education in the Netherlands**

In the Netherlands, a relatively large percentage of the male student teachers primary for education appears to drop out prematurely and leave without a diploma. After five years the percentage of males leaving with a diploma is 47.0 versus 70.6 of the females. A small-scale research project was set up to explore the question: Can gender-specific student factors be identified in relation to school-internal factors which lead to the differences in drop-out rate? Data were collected among a group of fifteen female and fifteen male students from one teacher education institute during the first two and a half years of their training programme. Central concepts with regard to student factors were motivation for the profession and expectations of the curriculum. Regarding to school-internal factors the focus was on the way in which the students perceive the curriculum. We found meaningful gender-specific differences in student factors concerning the content of the programme. These differences are similar to the gender differences in the way students perceive the curriculum, which explains the differences in drop-out rates between men and women.