
Predictieve validiteit van het “intake-assessment” voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen

Bachelorthesis van de opleiding logopedie
aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen

14 December 2009

Ingediend van:

Kristina Boshof (0605972)

Kristin Stanke (0615110)

Tatjana Voßen (0606022)

Begeleid door:

Dr. Thomas Günther

©Alle Rechte vorbehalten. Nichts aus dieser Ausgabe darf in einer automatischen Datei vervielfältigend gespeichert oder in jeglicher Form oder Art und Weise veröffentlicht werden, sei es durch elektronisch mechanische Mittel, durch Fotokopien, Aufnahmen oder durch jegliche andere Form, ohne vorab um schriftliche Zustimmung der Hogeschool Zuyd gebeten zu haben.

©Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool Zuyd.

Dankwoord

Langs deze weg willen wij ons bij een aantal personen bedanken, die ons bij het afronden van deze scriptie hebben ondersteund.

Ten eerste willen wij Dr. Thomas Günther noemen, die ons de hele tijd met raad en daad bij heeft gestaan. Wij danken hem voor zijn geduld, kritische kijk en de tijd die hij heeft vrijgemaakt om ons tijdens het hele proces van ons afstudeeropdracht te sturen.

Wij willen ook enkele medewerkers van de Hogeschool Zuyd te Heerlen bedanken. Bijzonder te noemen zijn hier zowel Alexa Debuschewitz, die ons alles over het opstellen van intake-assessment heeft verklaard als ook Sylvia Meers en de medewerkers van het Bureau Onderwijs van de opleiding logopedie, die ons toegang tot de benodigde documenten hebben verleend.

Wij bedanken Lucy van Es voor haar inzet en tijdsbesteding. Zij heeft ons goed geadviseerd wat betreft het correcte Nederlandse taalgebruik.

Ten slotte willen we ook onze ouders en vrienden bedanken voor het bieden van een luisterend oor, hun motiverende woorden en steun in de afgelopen maanden.

Bedankt!

Inhoudsopgave	Pagina
1. Samenvatting	
2. Inleiding	1
3. Theoretisch achtergrond	2
3.1. Assessment algemeen	2
3.2. Kwaliteitskenmerken van een assessment	4
3.3. Welke betekenis hebben assessments voor de beoordeling en toelating van studenten	6
3.4. Hoe ziet theoretisch een goed assessment voor de opleiding logopedie uit?	6
3.5. Hoe werd het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen opgesteld?	7
3.6. Mogelijke predictoren voor studiesucces	9
3.7. Klinische Relevantie	15
4. Methode	16
4.1. Steekproef	16
4.2. Dataverzamelingsinstrument	17
4.2.1. Intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen	17
4.2.2. Studievoortgangsvergadering	22
4.3. Data-analyse	23
5. Resultaten	25
5.1. Variabelen, die door middel van de portfolio-map werden verzameld	26
5.2. Variabelen, die in de persoonlijkheidstest werden gemeten	29
5.3. Variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten	34
5.4. Samenvatting van de resultaten	38
6. Discussie	40
6.1. Evaluatie en interpretatie	40
6.2. Kritische opmerkingen en suggesties voor de toekomst	48
6.3. Conclusie	50

7. Literatuurlijst	51
8. Bijlagen	56
Bijlage 1 Intake-Assessment Logopedie -Toelichting	56
Voorlopige Versie	
Bijlage 2 Beoordelingsformulieren van het Intake-Assessment	74
Bijlage 3 Vragen voor het Interview	85
Bijlage 4 Tabellen	86

Tabellenopgave

Tabel 1	Beschrijving steekproef opgedeeld in cohorten	17
Tabel 2	Hoofdschalen en items van het „Neo-Persönlichkeitsinventar“	22
Tabel 3	Beschrijving steekproef opgedeeld in cohorten	26
Tabel 4	Correlatie tussen de portfoliovariabelen en de drie studentengroepen	28/86
Tabel 5	Correlatie tussen de hoofdschalen van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	30/87
Tabel 6	Correlatie tussen de subschalen van het item neuroticisme van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	88
Tabel 7	Correlatie tussen de subschalen van het item extraversie van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	31/88
Tabel 8	Correlatie tussen de subschalen van het item openheid van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	32/89
Tabel 9	Correlatie tussen de subschalen van het item verdraagzaamheid van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	33/89
Tabel 10	Correlatie tussen de subschalen van het item stiptheid van de persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen	34/90
Tabel 11	Correlatie tussen de subschalen van het item zelfpresentatie mondelinge communicatie de drie studentengroepen	90
Tabel 12	Correlatie tussen de subschalen van het item zelfpresentatie extraversie en de drie studentengroepen	91
Tabel 13	Correlatie tussen de subschalen van het item groepsopdracht zelfbeoordeling en de drie studentengroepen	91
Tabel 14	Correlatie tussen de subschalen van het item groepsopdracht proxy en de drie studentengroepen	35/92
Tabel 15	Correlatie tussen de subschalen van het item interview mondelinge communicatie en de drie studentengroepen	36/93
Tabel 16	Correlatie tussen de subschalen van het item interview extraversie en de drie studentengroepen	37/93
Tabel 17	Correlatie tussen de subschalen van het item interview emotionele stabiliteit en de drie studentengroepen	94

Afbeeldingenopgave

Afbeelding 1 Vooropleiding van de studenten, gesorteerd na nationaliteit

29/87

1. Samenvatting

Het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen is een toelatingsprocedure, aan die ieder aspirant-student moet deelnemen voordat hij met de opleiding logopedie mag beginnen. Het beoogt aspirant-studenten als geschikt of ongeschikt voor het beroep logopedist te beoordelen. In deze studie werd met 229 studenten uit drie studiejaar onderzocht of dit intake-assessment inderdaad predictief valide is en het studiesucces kan voorspellen. Hiervoor werden de studieresultaten na het tweede jaar met de prestaties uit het intake-assessment vergeleken. De resultaten tonen dat enkele onderdelen van het intake-assessment een voorspellende waarde hebben. Hierbij horen zowel de variabele vooropleiding van de studenten als ook de onderdelen extraversie, openheid en consciëntieusheid van de persoonlijkheidstest. Ook de items “geven van opbouwende kritiek” van het onderdeel groepsopdracht en “om opheldering vragen” van het onderdeel interview mondelinge communicatie kunnen het studiesucces van een aspirant-student voorspellen. De meeste variabelen lijken echter geen voorspellende waarde te hebben. Dit leidt tot de conclusie, dat het assessment in zijn geheel aangepast moet worden. Enkele onderdelen uit het intake-assessment aan de Hogeschool-Zuyd te Heerlen kunnen wel gebruikt worden om studiesucces te voorspellen en een intake-assessment lijkt zinvol voor een studieadvies voor het vak logopedie.

Sleutelwoorden

Predictieve validiteit - Intake-assessment - Studiesucces - Opleiding logopedie

2. Inleiding

Aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen werd voor de opleiding logopedie in het studiejaar 2004/2005 een intake-assessment introduceerd. Aan deze toelatingsprocedure moet ieder aspirant-student deelnemen, voordat hij met de opleiding mag beginnen. Door middel van de resultaten die de aspirant-student in dit intake-assessment haalt, wordt een keuze gedaan over de geschiktheid voor de bepaalde opleiding (Hendriks & Schoonman, 2006). Die studenten, die als geschikt worden beoordeeld, mogen met de opleiding beginnen en het wordt ervan uitgegaan, dat zij hun opleiding succesvol afronden. Om deze geschiktheid van de aspirant-studenten te kunnen beoordelen, moet het intake-assessment aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen (Sinke, 2006). Deze te waarborgen is noodzakelijk, om van een kwalitatief goed intake-assessment te kunnen spreken. Omdat er echter wel studenten zijn, die door het intake-assessment als geschikt voor de opleiding werden beoordeeld, maar de opleiding uit verschillende redenen niet hebben afgerond, wordt in dit onderzoek geproeft of het intake-assessment van de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen predictief valide is. Van predictieve validiteit kan worden gesproken, als er een relatie tussen de prestaties in het intake-assessment en de prestaties op een later tijdstip bestaat (Drenth, 1990). Het gaat dus om het voorspellen van toekomstige capaciteiten (van de Watering & Dierick, 2002). Het onderzoek na de predictieve validiteit heeft groot belang voor de opleiding logopedie, omdat deze essentieel is voor de kwaliteit van een assessment als test-instrument. Het doorgevoerd onderzoek toetst daarom met de gegevens van studenten uit drie studie jaren (2004/2005, 2005/2006, 2006/2007) of het intake-assessment aspirant-studenten met recht kan toelaten of afwijzen en daarmee in der daad het studiesucces kan voorspellen. Met behulp van actuele literatuur wordt in deze thesis uitgelegd, wat een assessment is en aan welke kwaliteitscriteria het moet voldoen. Aan hand hiervan wordt een theoretisch goed assessment en het intake-assessment van de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen uitgelegd. In het laatste onderdeel van de theoretische achtergrond worden dan aan hand van actuele literatuur die factoren beschreven, die voor het studiesucces van studenten van belang zijn. Vervolgens wordt uitgelegd, welke gegevens van het intake-assessment op welke wijze werden verzameld. Aansluitend worden de resultaten van dit onderzoek beschreven en gediscussieerd.

3. Theoretisch achtergrond

In dit hoofdstuk wordt gedetailleerd ingegaan op de verschillende aspecten van het assessment in het algemeen en nader gespecificeerd op het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen. Na de beschrijving van deze punten, volgt een uitleg over de kwaliteitscriteria, aan die een goed assessment moet voldoen. In aansluiting erop wordt op de betekenis van assessments voor de beoordeling van studenten ingegaan en op de vraag, hoe theoretisch een goed assessment voor een opleiding logopedie uit ziet. Ten slotte wordt gedetailleerd uitgelegd, hoe het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen werd opgesteld. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt uitgebreid beschreven, welke aspecten een voorspellende waarde voor het studiesucces hebben.

3.1. Assessment algemeen

Het woord ‘assessment’ is afgeleid van het Latijnse woord “assidere”, dat betekent “zitten naast iemand” (Dochy & Struyven, 2002). Het begrip staat voor een procedure of methode, waarbij middels verschillende instrumenten wordt geobserveerd hoe een iemand zijn kennis en vaardigheden in de praktijk toepast. Dit gebeurt zoveel mogelijk aan de hand van concreet gedrag van de persoon in vastomschreven situaties (Hendriks & Schoonman, 2006). De oorspronkelijke bedoeling van een assessment is het beoordelen van het gedrag van mensen. Deze selectiemethode is ontstaan in de tweede wereldoorlog om kandidaten voor belangrijke functies - zoals officieren en spionnen - te vinden (Hendriks & Schoonman, 2006). Een verdere ontwikkeling van deze methode vond in de jaren veertig in de Verenigde Staten plaats en kwam in de jaren tachtig naar Europa (Bruijns, 2002). Aanvankelijk werden assessments ook in Europa alleen in het bedrijfsleven gebruikt en van daar werd de assessment-methode overgenomen in het hoger beroepsonderwijs. In het algemeen worden assessments gebruikt om inzicht te krijgen in de kwaliteit van het toekomstig functioneren. Het doel van een assessment is de evaluatie van de kandidaat aan de hand van gedragsproeven. Beoordelaars, ook assessoren genoemd, observeren relevant gedrag zoals luistervaardigheid, mondelinge communicatie, probleemanalyse, leiding geven, delegeren en dergelijke in een beroepsspecifieke gesimuleerde situatie. Na afloop van het assessment worden de geobserveerde gegevens door de assessoren geïnventariseerd en vertaald in scores. Op basis

hiervan vindt de uiteindelijke evaluatie en beoordeling plaats (Hendriks & Schoonman, 2006). De beoordelingsschaal kan afhankelijk van het assessment verschillen. Als het doel van het assessment alleen het goed- of afkeuren is, is een tweepuntschaal voldoende. Voor meer gedifferentieerde feedback is een meerpunt-schaal van voordeel. Bij de keuze voor een meerpunt-schaal is het weliswaar belangrijk de grenzen goed te definiëren zodat het meetinstrument betrouwbaar blijft (Sinke, 2006). Met behulp van een assessment worden sterke en zwakke punten van de kandidaat evenals het ontwikkelingspotentieel zichtbaar (Hendriks & Schoonman, 2006). Het onderscheid tussen een assessment en een traditionele toets bestaat in het onderwerp van de beoordeling. In een assessment wordt vooral erop gelet, wat een sollicitant kan produceren en integreren. Wat hij in herinnering halen of reproduceren kan is minder belangrijk. De sollicitanten moeten dus actief hun kennis gebruiken om op een creatieve manier problemen op te lossen (Dochy & Struyven, 2002). Toch moet er een onderscheid gemaakt worden tussen een assessment, dat gebruikt wordt bij de beoordeling van de geschiktheid voor een bepaalde functie en het assessment, dat gebruikt wordt bij de toelating tot een opleiding. Bij de laatste soort assessments is het belangrijk, een beroepsgerichte situatie te creëren waarbij er sprake is van een praktijkopdracht in een zo realistisch mogelijk context (van Berkel et al., 2003). Bij het assessment, dat bedoeld is voor de toelating van studenten tot een opleiding, is het belangrijk, dat structuur en inhoud daarvan goed aansluiten aan de verwachtingen en mogelijkheden van het hoger beroeps onderwijs (HBO). Samenvattend spreekt men van een assessment, als aan de verschillende kenmerken wordt voldaan, die navolgend worden besproken. Ten eerste moeten gedrag en de consequenties daarvan in een realistische taak en beroepsspecifieke context worden geobserveerd en middels het assessment in een maat worden gebracht, waarbij de criteria vast omlijnd en openbaar zijn en aansluiten aan de competenties, die belangrijk zijn voor opleiding en beroepspraktijk. Tevens moet een assessment ontwikkelingsgericht zijn, zodat het de studenten informatie geeft over wat ze al kunnen en wat ze nog moeten leren. Als na verloop van tijd een vooruitgang en ontwikkelingen plaats vind, is er sprake van een cumulatief assessment. Een ander voordeel is dat studenten zichzelf door het assessment kunnen beoordelen en dat oordeel kunnen relateren aan dat van medestudenten of experts (van Berkel et al., 2003). Zo kan worden nagegaan of de studenten al een goed zelfbeeld hebben ontwikkeld. Is dit nog onvoldoende, moet het voor hen een doel zijn tijdens de studie eraan te werken.

3.2. Kwaliteitskenmerken van een assessment

Een assessment is pas van een hoge kwaliteit als het verschillende kenmerken bevat. Deze zijn validiteit, reproduceerbaarheid, sensitiviteit, specificiteit en objectiviteit. Volgens Lindquist (1936) is de validiteit de belangrijkste karakteristiek van elke test. Validiteit is de maat, die aangeeft in hoeverre de test inderdaad dat meet, wat hij beoogt te meten (Drenth, 1990). Het begrip validiteit is te verdelen in vier vormen, namelijk de predictieve validiteit, concurrentvaliditeit, inhoudsvaliditeit en constructvaliditeit. Deze zijn gerelateerd aan de verschillende functies van een test (Ward et al., 1996). Men spreekt van predictieve validiteit als er een relatie is tussen de prestaties tijdens de testsituatie en de prestaties op een later tijdstip (Drenth, 1990). Het gaat dus om het voorspellen van toekomstige capaciteiten (van de Watering & Dierick, 2002). Een voorbeeld hiervan is het onderzoek naar de mate in hoeverre de prestaties, die aspirant-studenten tijdens hun intake-assessment leveren, voorspellend zijn voor hun studiesucces. Concurrentvaliditeit is de mate, waarin de resultaten van een toets met die van een vergelijkbare test, die het zelfde beoogt te meten, corresponderen (Drenth, 1990). Bijvoorbeeld wordt bij het intake-assessment voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen zowel in het onderdeel zelfpresentatie-extraversie als ook in het onderdeel interview-extraversie de motivatie en activiteit van de aspirant-studenten onderzocht. De meting gebeurt dus op twee verschillende manieren. Als de concurrentvaliditeit is gegeven, moeten de resultaten van deze twee metingen met elkaar corresponderen. De derde vorm van validiteit is de inhoudsvaliditeit. Een assessment is inhoudsvalide als de onderdelen van het assessment een representatieve steekproef vormen van het gebied dat getoetst zal worden (van de Watering & Dierick, 2002). Het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen zal toetsen, of iemand geschikt is voor de opleiding logopedie of niet. Om dit valide te kunnen beoordelen moeten alle aspecten worden gedefinieerd, die de geschiktheid bepalen. Er moet dus vooraf worden bepaald, aan welke voorwaarden een aspirant-student moet voldoen om de studie succesvol te kunnen afronden en als een goed professional op het gebied van de logopedie te kunnen werken. Als deze voorwaarden allemaal in een assessment worden gemeten, is de inhoudsvaliditeit gewaarborgd. Constructvaliditeit houdt in, dat alle onderdelen van het assessment in een significante correlatie met elkaar staan. Alle onderdelen moeten dus uiteindelijk hetzelfde construct meten (Obermann, 2006). Het tweede kenmerk van een kwalitatief goed assessment is de reproduceerbaarheid. Reproduceerbaarheid bedoelt de herhaalbaarheid van een meeting. Dit begrip kan worden onderverdeeld in reliabiliteit,

agreement, inter- en intrabeoordelaars-betrouwbaarheid en interne consistentie (De Vet et al. 2006). Reliabiliteit is het vermogen, om personen van elkaar te onderscheiden op bepaalde kenmerken (Hossiep, 1994). Reliabiliteit is dus discriminatief. Als het intake-assessment voor de opleiding logopedie van de Hogeschool Zuyd te Heerlen reliabel is, moet men op grond van de resultaten van het intake-assessment twee groepen kunnen vormen: geschikte en niet geschikte aspirant-studenten. Bij agreement aan de andere kant gaat het om de vraag, of bij herhaalde metingen bij dezelfde persoon precies dezelfde resultaten worden verkregen. Agreement is dus evaluatief (De Vet et al., 2006). Een ander belangrijk onderdeel van de reproduceerbaarheid is de inter- en intra-beoordelaars-betrouwbaarheid. Als er meer dan een persoon het assessment beoordeelt, meet de inter-beoordelaars-betrouwbaarheid de mate, waarin de beoordeling van de verschillende assessoren overeenkomt of verschilt. De intra-beoordelaars-betrouwbaarheid geeft echter aan, in hoeverre de beoordeling van een assessor binnen meerdere metingen verschilt (Beurskens, 2008). De interne consistentie richt zich op de correlatie van de onderwerpen binnen een onderdeel van een assessment, waarbij erop wordt gelet, dat alle onderwerpen ook in der daad hetzelfde meten (Obermann, 2006). Een voorbeeld hiervoor is het onderdeel interview- mondelinge communicatie zoals het bij het intake-assessment voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen wordt gebruikt. Dit onderdeel bestaat uit de parameters bondig op vragen antwoorden, de interviewer laten uitspreken en oogcontact houden met de assessoren. Als er wordt bewezen, dat deze parameters ook daadwerkelijk allemaal de mondelinge communicatie meten, kan er van interne consistentie worden gesproken. De sensitiviteit en specificiteit zijn maten voor de gevoeligheid van een meetinstrument. Als een assessment sensitief en specifiek is, waarborgt dit, dat de foutief positieven en foutief negatieven resultaten zo laag mogelijk zijn. Dit betekent bij dit onderzoek, dat het assessment in staat moet zijn, de aspirant-studenten aan hand van de resultaten juist te beoordelen (dus als geschikt of ongeschikt) en aspirant-studenten niet onterecht toelaat of afwijst. Naast de al genoemde is ook de objectiviteit een relevant criterium, om de kwaliteit van een assessment te waarborgen. Het wordt een onderscheid gemaakt tussen de verrichtingsobjectiviteit, de evaluatieve objectiviteit en de interpretatieve objectiviteit (Lienert, 1969). De verrichtingsobjectiviteit houdt in, dat de resultaten onafhankelijk zijn van de beoordelaar en de randvoorwaarden (Geilhardt, 1990). Als de evaluatie van een test of onderzoek aan de hand van vastgelegde regels en op een gestandaardiseerde wijze wordt doorgevoerd, is er sprake van evaluatieve objectiviteit

(Litzcke, 2003). Dit betekent, dat iedere evaluatie op dezelfde wijze wordt gedaan; ongeacht wie het onderzoek evalueert. Interpretatieve objectiviteit bedoelt de mate waarin de interpretatie van de resultaten onafhankelijk is van de interpreterende persoon (Geilhardt, 1990). De regels voor de interpretatie moeten dus zo duidelijk zijn, dat iedereen de resultaten op dezelfde wijze interpreteert.

3.3. Welke betekenis hebben assessments voor de beoordeling en toelating van studenten

Als aan de boven beschreven kwaliteitscriteria wordt voldaan, kan een assessment een uitspraak over de geschiktheid van aspirant-studenten voor een beroepsopleiding doen. Een assessment, dat voor het beoordelen van aspirant-studenten is geschikt, richt zich op kwalificatie. Hierbij gaat het om de waardering van de studentgegevens. Deze worden vergeleken met de eisen van het kwalificatieprofiel van de gekozen opleiding zonder rekening te houden met de ontwikkeling van de student. Dit soort assessment is dus leerweg-onafhankelijk. Het assessment voor kwalificatie staat dus los van de leerroute van de student en is alleen gerelateerd aan het kwalificatieprofiel (Sinke, 2006). Het doel van dit soort assessment voor de toelating en beoordeling van aspirant-studenten is de studenten in een gesimuleerde beroeps- of leeromgeving te plaatsen. Hier kan geobserveerd worden, op welke wijze zij met de vereisten om kunnen gaan. Dit is een voordeel ten opzichte van een psychologisch test, die in een beroepsonafhankelijke situatie wordt afgenomen (Einsenhöhr, 2000). Door de vergelijkbaar hoge validiteit van een assessment (0,4 bis 0,75) (Scholls, 1993) kan het succes van de aspirant-studenten worden voorspeld. Naast de onderwijsinstelling krijgen ook de aanstaande studenten door middel van het intake-assessment zicht op sterktes en zwaktes van de getoetste vaardigheden.

3.4. Hoe ziet theoretisch een goed assessment voor de opleiding logopedie uit

Uitgaand van de al beschreven aspecten zijn er verschillende criteria, aan die een goed assessment moet voldoen. In eerste instantie zijn de bovengenoemde kwaliteitscriteria - validiteit, reproduceerbaarheid, sensitiviteit, specificiteit en objectiviteit - van groot belang. Ten tweede moet het assessment alle competenties kunnen beoordelen, die voor het volgen

van een opleiding logopedie relevant zijn. Hierbij moeten vooral de beroepsoverstijgende competenties centraal staan, omdat deze de basis vormen voor zowel een succesvol studieverloop als ook voor het toekomstig professioneel werken als logopedist. Met beroepsoverstijgende competenties worden die competenties bedoeld, die niet in directe relatie met het beroep logopedist staan. Dit betekent, dat het niet om kennis en inzicht op het vakgebied gaat, maar om persoonlijke eigenschappen, die algemeen geldig zijn, bijvoorbeeld motivatie of extraversie. De beroepsspecifieke competenties kunnen in het intake-assessment buiten beschouwing worden gelaten. De reden hiervoor is, dat de competenties, die specifiek op het beroep zijn gericht, pas tijdens de opleiding worden verworven. Daarnaast moeten authentieke situaties worden gecreëerd, die de competenties zo precies mogelijk in kaart brengen. Deze opleidingsgerichte situaties worden verwerkt tot opdrachten, die de aspirant-studenten in het assessment uitvoeren. Nadat deze opdrachten zijn opgesteld, moeten de scoreprocedures en beoordelingscriteria worden geformuleerd. Deze formulering waarborgt een objectief beoordelingsproces, waarin ieder assessor tot dezelfde beoordeling komt. Bovendien moeten ook de randvoorwaarden van een assessment worden bepaald. Dit betreft vooral de organisatorische en logistieke planning van de assessments. Ten slot moet worden besloten hoe het feedback aan de aspirant-studenten wordt gegeven en hoe de evaluatie van het hele proces wordt gedaan (Boot, 2001).

3.5. Hoe werd het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen opgesteld?

Nadat in de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen stemmen naar de noodzaak van een assessment opgingen, werd in het jaar 2004 met een bachelorthesis de basis voor het assessment in zijn huidige vorm gelegd. Twee studenten van de opleiding logopedie stuurden in dit kader een enquête aan logopedisten uit het werkveld. Doel van dit enquête was het onderzoek naar de vraag, welke beroepsoverstijgende competenties voor een aspirant-student logopedie voor het professioneel werken het meest relevant zijn. Deze beroepsoverstijgende competenties werden afgeleid uit de algemene HBO-competenties en de “competentielijst hoger onderwijs” volgens Eringa et al. (Niemann & Westen, 2004). Binnen de enquête werden de beroepsspecifieke competenties, die in het competentieprofiel COMPASS (SRO-Logopedie, 2005) zijn opgenomen, met de beroepsoverstijgende competenties in een matrix tegenovergesteld. De logopedisten werden gevraagd, met behulp

van deze matrix te bepalen voor welke beroepsspecifieke competentie men over welke beroepsoverstijgende competenties moet beschikken. De beroepsoverstijgende competenties, die in de enquête het meest werden genoemd, werden in het intake-assessment voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen opgenomen en zo verwerkt, dat zij met behulp van verschillende opdrachten kunnen worden getoetst. Deze zijn motivatie, communicatie (mondeling en schriftelijk), emotionele stabiliteit en extraversie. Om een zo volledig mogelijk beeld van deze competenties te creëren, zullen de aspirant-studenten zelfstandig door het invullen van een vragenlijst, hun beroepsoverstijgende competenties bepalen. Hierbij horen samenwerken, inlevingsvermogen, mondeling en schriftelijk communiceren, leiding geven, verwerken van informatie, non-verbaal gedrag, analyseren, plannen en organiseren, creativiteit, flexibiliteit, initiatief nemen, beslistheid, zelfstandigheid, commerciële handigheid, emotionele stabiliteit, extraversie, openstaan voor nieuwe ervaringen, altruïsme, consciëntie, rekenvaardigheid, technisch vermogen en leervermogen. Als volgende stap op weg naar een intake-assessment hebben de studenten in het kader van hun afstudeer-opdracht beraad gehouden hoe men de genoemde competenties best kan testen. Na een literatuur studie concludeerden zij, dat een interview en een zelfpresentatie al een groot deel van de competenties kunnen testen. Tevens werd de beslissing genomen naar de koppeling van een portfolio-map aan het assessment. Door middel van de motivatie, die de studenten op papier zetten, worden de motivatie en de schriftelijke communicatievaardigheid getoetst. De formulering van de boven genoemde opdrachten was de taak van de studenten. De docenten namen echter de organisatie van het intake-assessment voor hun rekening. Toch voegten de docenten nog twee opdrachten aan het assessment toe. De reden hiervoor was dat de - in hun ogen relevante - competentie samenwerken niet werd getoetst en er geen mogelijkheid bestond om deze beroepsoverstijgende competenties objectief te meten. Ten eerste werd dus van de docenten een groepsopdracht toegevoegd, om te kunnen testen hoe de aspirant-studenten in een groep samen werken. Om een kwalitatief goede groepsopdracht te creëren, werden ook hier logopedisten uit het werkveld benaderd. Het werd aan hen de vraag gesteld, hoe zij testen of een medewerker goed in een team kan werken. Aan hand van deze informatie werd dan de groepsopdracht voor het assessment opgesteld. Om aan de subjectieve methode van toetsing aan te sluiten, die bij de beroepsoverstijgende competenties wordt gebruikt, werd aan de bestaande opdrachten in een verder stap een genormeerde persoonlijkheidstest toegevoegd, die in staat is de bedoelde eigenschappen objectief te meten.

3.6. Mogelijke predictoren voor studiesucces

Er bestaan binnen de actuele literatuur vele onderzoeken over aspecten, die het studiesucces kunnen voorspellen. Buddeberg-Fischer et al. gaven in hun onderzoek van 2003 aan, dat er verschillen bestaan tussen de persoonlijkheidskenmerken van mannen en vrouwen. Volgens hen scoren vrouwen hoger op items die betrekking hebben op sociale competenties dan mannen. Verder constateren zij, dat vrouwelijke studenten meer consciëntieusheid laten zien en hun carrière zorgvuldiger plannen. Mannen scoren echter hoger op gebieden, die met de uiterlijke carrière-motivatatie te maken hebben. Als voorbeelden hiervoor geven zij het streven naar promotie, inkomen en prestige aan. Net in een therapeutisch beroep - zoals die van een logopedist - zijn sociale vaardigheden essentiëler dan de uiterlijke carrière-motivatatie. De conclusie uit deze onderzoeken is dus, dat vrouwelijke studenten meer succes in de opleiding logopedie zullen hebben dan mannelijke studenten. Kanna et al. onderzochten in 2009 de invloed van zogenoemde “background characteristics” op de klinische prestaties. Hiermee worden kenmerken bedoeld, die een persoon nader beschrijven, zoals geslacht, leeftijd, nationaliteit en burgerlijke staat. In dit onderzoek bleek, dat de leeftijd een goed predictor voor de klinische prestaties is. Een belangrijk reden hiervoor is dat oudere studenten al bepaalde werk-gewoonten hebben ontwikkeld. Deze kunnen zij moeilijk afleggen om zich aan nieuwe situaties aan te passen. Jongere studenten hebben daarmee minder moeilijkheden en bereiken dus hogere klinische prestaties. De boven genoemde aspecten worden alle in het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen door middel van de portfolio-map verzameld. Verder bestaat er veel literatuur over het studiesucces aan opleidingen voor geneeskunde. Goede predictoren hiervoor zijn vooral academisch succes, kennis van wetenschappelijk gerelateerde vakken en cognitieve vaardigheden (Green, Peters en Webster 1991, Minnaert 1996; Mitchell, Haynes en Koenig 1994, Powis 1994). Het wordt verondersteld, dat aspirant-studenten met een academisch hogere vooropleiding meer succes in hun studie hebben. Neisser et al. (1996) en Sternberg en Kaufmann (1998) bekrachtigden de hypothese, dat vooral cognitieve vaardigheden een grote rol voor het studiesucces spelen. Daaruit kan worden geconcludeerd, dat iemand, die een goed eindexamencijfer van de laatst bezochte school heeft gehaald, ook een hoger studiesucces zal hebben (Lievens & Coetsier, 2002). In het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen wordt alleen het eindexamencijfer van de laatst bezochte school als maat voor de cognitieve vaardigheden genomen. De relatie tussen het eindexamencijfer en het studiesucces kan wel van opleiding

tot opleiding verschillen, maar het is bewezen, dat de resultaten van eindexamen een succes in de geneeskundige loopbaan voorspellen (McManus et al., 2003). Studenten met een relatief laage gemiddelde eindexamencijfer zijn minder succesvol in hun studie. Bij een aantal opleidingen is bovendien gekeken naar de samenhang tussen studiesucces en het cijfer van een specifiek VWO-vak, dat inhoudelijk in samenhang staat met de gekozen vervolgopleiding. In dit geval kan met betrekking tot het voorspellen van studiesucces de waarde voor het cijfer van het VWO-vak, dat als voor de opleiding relevant wordt geacht, hoger zijn dan de waarde van een gemiddeld eindexamencijfer. Het is echter ook bewezen, dat de voorspelling van studiesucces niet significant verbeterde als ook gebruik wordt gemaakt van cijfers voor een specifiek VWO-vak (De Gruiter, Yildiz, & 't Hart, 2006). Maharjan en Dixit (2003) noemden in hun studie ook de variabelen brede opleiding, communicatieve vaardigheden, empathie, levenslang leren, intelligentie en integriteit als belangrijk voor geneeskundige beroepen. Dit wordt beredeneerd door het feit, dat logopedisten bereid moeten zijn zich verder op te leiden en vooral ook empathisch vermogen moeten bezitten, om zich aan de steeds verschillende cliënten aan te kunnen passen. De conclusie luidt, dat aspirant-studenten, die in het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd in de lijst met beroepsoverstijgende competenties aangeven (en ook kunnen bewijzen) dat ze empathische vaardigheden hebben, geschikt zijn voor de studie. Verder is te verwachten, dat studenten, die in het intake-assessment op de items communicatieve vaardigheden (zowel mondelinge als schriftelijke communicatie) hoog scoren, betere prestaties tijdens hun studie zouden leveren. Uit de literatuur blijkt verder, dat de erkenning van al verworven competenties - in kort EVC - een geschikt beoordelingsinstrument is, om competenties van een persoon in kaart te brengen (Thomas, van Broekhoven, & Frietman, 2000). Al verworven betekent in dit geval, dat er sprake is van competenties, die buiten het regulier onderwijs werden verworven (Thomas, van Broekhoven, & Frietman, 2000). Deze competenties worden in het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd alleen door het invullen van een lijst in kaart gebracht. Op deze lijst zijn alle voor een logopedist belangrijke competenties opgenomen, die de aspirant-studenten al mogelijk eerder verworven hebben. De aspirant-studenten moeten deze lijst voorafgaand aan het intake-assessment invullen en de assessoren stellen eventueel in het interview vragen erover. In een ander onderzoek wordt inzicht gegeven over competenties die deel uit maken van de persoonlijkheid van een persoon. Hierbij wordt geconstateerd dat deze ingedeeld kunnen worden in een groep van vijf

persoonlijkheidsfactoren, met namen neuroticisme, extraversie, openheid, altruïsme en consciëntieusheid. Deze vijf persoonlijkheidsfactoren zijn bekend als vijf-factoren model, namelijk de “Big Five” en kunnen met behulp van de NEO-PI-R in kaart worden gebracht. Het resultaat van een onderzoek van Lievens et al. (2002) is, dat een grote groep van studenten in de medicijnen hoge scores in de twee persoonlijkheidsfactoren extraversie en altruïsme haalt. Een hoge score in deze twee dimensies, die de inter-personele dynamiek vormen, is nuttig voor de communicatieve vaardigheden van toekomstig professionals in medische beroepen. Volgens de NEO-PI-R geldt, dat mensen, die bij het item extraversie hoog scoren sociabel zijn en mensen, die bij het item altruïsme hoog scoren, hulpvaardig, bescheiden en vriendelijk zijn. Verder neigen zij tot samenwerken; ze verplaatsen zich in de ander en bezien situaties (mede) vanuit het doel van de ander. De score van de persoonlijkheidsfactor consciëntieusheid geeft een vooruitblik over de eindresultaten van een studiejaar. Het wordt verwacht dat studenten, die op het onderdeel consciëntieusheid laag scoren, maar op de onderdelen sociabiliteit en avonturisme hoog, hun examen minder succesvol afronden. Doordat consciëntieusheid een invloed heeft op resultaten van examen, zou het handig zijn om deze vaardigheid voor het begin van een studie te toetsen (Lievens et al., 2002). Van studenten, die op het onderdeel consciëntieusheid hoog scoren, zijn dus in hun studie goede prestaties te verwachten. Verder kan verondersteld worden, dat de prestaties van studenten, die op het onderdeel consciëntieusheid laag scoren, tijdens hun studie slechter zijn. Deze mensen hebben volgens de NEO-PI-R persoonlijkheidstest een sterke wil en zijn vastbesloten. Mensen, die op het item sociabiliteit hoog scoren, zoeken volgens de NEO-PI-R gezelschap en houden van de drukte en activiteit van grote groepen mensen. Veel contacten met anderen zijn de motor voor hun activiteiten. Ten slotte wordt geconstateerd dat mensen, die op avonturisme hoog scoren, tijdens de studie slechter zijn. De NEO-PI-R beschrijft, dat deze mensen een hang naar opwindning, stimulering en actie hebben. Judge et al. constateerden in hun studie, welke factoren voorspellend zijn voor de op de baan bereikte prestaties. Zij noemden de GMA (General Mental Ability), de eigen stiptheid en de ervaring, die men op bepaalde gebieden al heeft ontwikkeld. De stiptheid werd ook van Barrick en Mount (1991) als voorspellende factor voor de prestaties binnen het werk aangezien. Poole et al. publiceerden in 2007, dat de stiptheid de academische of klinische prestaties van studenten in de tandheelkunde voorspelt. Samenvattend kan worden geconstateerd, dat studenten, die consciëntieus zijn en een hogere GMA opwijzen, meer succes in hun studie zullen hebben

(Judge et al., 2007). Uit de literatuur blijkt verder, dat studenten, wier profiel lijkt op dit van een gemiddelde beroepsbeoefenaar, betere prestaties binnen het eerste studiejaar laten zien. Chamberlain en Searle (2005) onderzochden dit voor studenten in de tandheelkunde. Als hypothese kan dus worden gesteld, dat studenten met meer beroepsspecifieke competenties betere prestaties in hun studie zullen laten zien. Ook bestaat er in de literatuur veel consensus erover, wat de kernvariabelen voor de toelating tot orthodontie-scholen zijn. Ook als het beroep van de logopedist in vele domeinen niet met die van een orthodontist vergeleken kan worden, zijn er bepaalde aspecten, die similair zijn. Orthodontisten moeten evenals logopedisten met mensen samen kunnen werken en op mensen in kunnen gaan. Daarom lijken enkele aspecten ook kernvariabelen voor een student in de logopedie te zijn. Tot deze kernvariabelen horen eerlijkheid, communicatieve vaardigheden, leiderschap, levenslang leren, problemen analyseren en oplossen, discipline, zelfmanagement, adequaat sociaal gedrag en verantwoordelijkheid (Gaengler et al., 2002). De conclusie met betrekking tot het doorgevoerd onderzoek luidt, dat aspirant-studenten, die in het assessment eerlijk zijn, goed kunnen communiceren – wat in de zelfpresentatie en het interview van het intake-assessment van de Hogeschool Zuyd te Heerlen wordt getoetst – en bij die blijkt dat ze tijdens de groepsopdracht problemen kunnen analyseren en oplossen, succesvol in hun studie zijn en de studie niet afbreken. Uit de literatuur komt ook naar voren, dat een interview een efficiënte mogelijkheid voor de toelating van studenten is, toch blijft het alleen informatief en subjectief (Harris & Owen, 2007). Een ander onderzoek stelt, dat de validiteit van een assessment hoger is, als in plaats van impressies met zorgvuldig geconstrueerde interviews en vragen wordt gewerkt (van de Wolff en van de Bosch, 1998; Strauß, 2006). De resultaten uit het onderdeel “interview” van het intake-assessment blijken dus goede predictoren voor een succesvolle studie te zijn. Te verwachten is, dat aspirant-studenten, die in het intake-assessment op het onderdeel interview hoge scores, betere prestatie tijdens de studie laten zien. Een verder belangrijk aspect voor het voorspellen van stuciesucces is de general mental ability (GMA). De GMA wordt ook gedefinieerd als generale cognitieve vaardigheid of generale intelligentie (Hülshager, Maier, & Strumpp, 2007). Hieronder wordt de generale mentale capaciteit verstaan, die uit de vaardigheden bestaat te redeneren, te plannen, problemen op te lossen, abstract te denken, complexe ideeën te begrijpen, snel te leren en vanuit ervaring te leren (Gottfredson, 1997, p.13). Uit de literatuur blijkt, dat de GMA een goede, dus valide predictor is, om het leersucces en de werkprestaties in Europese landen te voorspellen (Hülshager,

Maier, & Strumpp, 2007). Er is in de literatuur discussie over de vraag, of de GMA een beter predictor voor het leersucces of voor de werkprestaties is. Hülshager, Maier en Strumpp (2007) gaven in hun studie aan, dat de GMA een beter predictor voor het leersucces is en dat de validiteit afhankelijk is van het vereiste niveau van een beroep. Zij zegden, dat de validiteit hoger is als het vereiste niveau van het beroep laag is. Dit geldt echter alleen voor Duitsland (Hülshager, Maier, & Strumpp, 2007). Een ander onderzoek komt eveneens tot de conclusie, dat de GMA samen met verbale en numerieke vaardigheden een goed predictor voor het leersucces is, maar dat het GMA meer valide is als het vereiste niveau van het beroep hoger is (Salgado et al., 2003). Aan de andere kant gaven Judge et al. (2007) in hun onderzoek aan dat GMA, consciëntie en ervaring beter de werkprestaties dan het leersucces kunnen voorspellen (Judge et al., 2007). Het is ook bewezen dat de GMA beter dan de persoonlijkheid in staat is, de werkprestaties te voorspellen. De persoonlijkheid is evenzeer, echter in een lagere mate in staat de werkprestaties te voorspellen. (Schmidt & Hunter, 2004). Uit dezelfde onderzoek resulteerde ook, dat de meting van de GMA en een gestructureerd interview de tweede beste methode zijn, om de werkprestaties te voorspellen. De beste methode volgens dit onderzoek is het meten van de GMA in combinatie met een integriteitstest (Schmidt & Hunter, 2004). Samenvattend kan worden geconcludeerd, dat het meten van de GMA een goede predictor voor het meten van leersucces en werkprestaties is. In het intake-assessment wordt de GMA vooral in het onderdeel groepsopdracht gemeten. Daarom zijn de resultaten van deze opdrachten goede predictoren voor het studiesucces van een aspirant-student. Omdat logopedisten in het werkveld vaak in teams moeten werken, is het belangrijk, om teamvaardigheden te laten zien. In de literatuur worden bepaalde persoonlijkheidskenmerken genoemd, die daarvoor essentieel zijn. Volgens Leggat (2007) zijn vooral kennis over organisatiedoelen en -strategieën van voordeel. Naast de vaardigheid, respect voor anderen te hebben en te kunnen demonstreren, is er behoefte aan de gereedheid om gecontribueerd voor een kwaliteitsvol resultaat te werken. Chamberlain en Searle (2005) zegden in hun onderzoek, dat de vaardigheid, om in een team te kunnen werken, relevant is in het curriculum van het probleemgeoriënteerde onderwijs. Daarom is het belangrijk in een assessment die aan het groepswork gerelateerde eigenschappen te testen. Dit zijn volgens hen vooral flexibiliteit, gulheid met eigen kennis en resources, communicatieve en inter-persoonlijke vaardigheden, rijpheid en de bewustheid voor een bepaalde situatie. Het blijkt dus uit de literatuur, dat studenten, die de vaardigheid ontberen in een team te kunnen werken, eerder in hun studie

falen. Dit wordt in het intake-assessment voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen met behulp van het onderdeel groepsopdracht gemeten. Van de Wolff en van de Bosch (1998) gaven verder aan, dat de validiteit van een assessment afhankelijk is van het aantal assessoren. De getrokken hypothese luidt dus, dat de validiteit van een assessment hoger wordt, naarmate het meer assessoren beoordelen.

Op basis van de boven genoemde literatuur worden verschillende hypothesen opgesteld. Deze werden per onderdeel van het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen in het kort samengevat.

Hypothesen met betrekking tot variabelen, die door middel van de portfolio-map worden verzameld:

- Vrouwelijke studenten zullen meer succes in de opleiding opleiding hebben dan mannelijke studenten.
- Jongere studenten bereiken hogere klinische prestaties.
- Aspirant-studenten met een academisch hogere vooropleiding en een betere eindexamencijfer hebben meer succes in hun studie.

Hypothesen met betrekking tot variabelen, die in de persoonlijkheidstest worden gemeten:

- Aspirant-studenten, die op het onderdeel conscientie hoog scoren en op het onderdeel gezelligheid en zin naar belevenis laag, laten goede prestaties in hun studie zien.

Hypothesen met betrekking tot variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht worden gemeten:

- Aspirant-studenten, die op de onderdelen schriftelijke motivatie en groepsopdracht hoog scoren, en bij die blijkt dat ze tijdens de groepsopdracht problemen kunnen zowel analyseren als ook oplossen hebben meer succes in hun studie.
- Aspirant-studenten, die in het intake-assessment op het item communicatieve vaardigheden (zowel mondelinge als ook schriftelijke communicatie) en in het interview hoog scoren, laten betere prestaties tijdens de studie zien.
- Als er meerdere assessoren zijn, die de studenten beoordelen, is de validiteit van de resultaten van het intake-assessment hoger.

3.7. Klinische relevantie

Zo als boven beschreven moet een assessment aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen, om een van een goede kwaliteit te zijn. De voorbeelden laten zien, dat deze aspecten ook in het intake-assessment voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen aanwezig zijn. Toch is er een belangrijk aspect – de predictieve validiteit en daarmee de sensitiviteit en specificiteit – nog niet onderzocht. Dit is echter een essentieel aspect van het assessment, die voorkomt uit zijn doel de geschiktheid van aspirant-studenten te meten. Als het intake-assessment een aspirant-student als geschikt voor de opleiding logopedie beoordeeld, moet men daarvan uit kunnen gaan, dat deze student zijn opleiding kan afsluiten. Daarom is het noodzakelijk te onderzoeken, of het intake-assessment van de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen predictief valide is. Dit onderzoek toetst daarom aan de hand van 315 studenten of het intake-assessment aspirant-studenten met recht kan toelaten of afwijzen en of het in der daad het studiesucces kan voorspellen. Hierbij wordt er gekeken of er een correlatie bestaat tussen de resultaten van het intake-assessment en de prestaties tijdens de studie.

4. Methode

In dit hoofdstuk worden in het kort het design van het onderzoek en de gekozen steekproef beschreven. Vervolgens worden afloop en inhoud van het verzamelingsinstrument uitgebreid uitgelegd. Afsluitend wordt de analyse van data beschreven. Het doel ervan is te constateren of er een correlatie bestaat tussen de tijdens het intake-assessment verzamelde gegevens op de ene kant en het studiesucces op de andere kant. Dit longitudinaal onderzoek naar de predictieve validiteit van het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen is een kwantitatief historische cohort studie.

4.1. Steekproef

De steekproef omvat in het totaal 315 proefpersonen, die alle met hun opleiding in de logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen zijn begonnen. Het werd gebruik gemaakt van de bij het intake-assessment verzamelde studenten-gegevens. De proefpersonen zijn in drie cohorten ingedeeld. De eerste cohort is de opleiding in het studiejaar 2005/2006 begonnen en is op de datum van de dataverzameling, voor zover de opleiding niet werd afgebroken, in het vierde studiejaar. De studenten die op de datum van de dataverzameling in het derde studiejaar zijn, zijn in het jaar 2006/2007 hun opleiding begonnen en komen dus met de tweede cohort overeen. Cohort drie is in het jaar 2007/2008 de logopedie opleiding aan de Hogeschool Zuyd begonnen. Zij zijn op de datum van de dataverzameling in het tweede jaar van hun studie. De steekproef omvat 88 studenten met Nederlands als moedertaal en 199 studenten met Nederlands als tweede taal. De leeftijd van de proefpersonen bij afname van het assessment bevat gemiddeld 20,51 jaren met een standaarddeviatie van vier jaren. De spreiding strekt zich van 16 tot 41 jaren. De groep bestaat uit 279 vrouwelijke en 11 mannelijke studenten (zie tabel 1).

Methode

Cohort	Aantal n totaal	Gemiddelde leeftijd (SD)	Spreiding van de leeftijd	Geslacht (vrouw (%) / man (%))	Land (D (%) / NL(%))	Studie- succes (OK (%) / Zorg (%) / Stop (%))
1 (2005/2006)	100	21,61 (4,67)	17 - 41	86 (94,5%) / 5 (5,5%)	61 (67%)/ 30 (33%)	52 (61,9%)/ 16 (19%) / 16 (19%)
2 (2006/2007)	126	19,78 (2,75)	16 - 33	112 (97,4%) / 3 (2,6%)	79 (70,5%)/ 33 (29,5%)	35 (35,4%) / 49 (49,5%) / 15 (15,2 %)
3 (2007/2008)	89	20,19 (4,36)	16 - 39	81 (96,4%) / 3 (3,6%)	59 (70,2%)/ 25 (29,8%)	36 (52,9%) / 29 (42,6%) / 3 (4,4 %)
Totaal	315	20,51 (4,0)	16 - 41	279 (88,6%) / 11 (3,5%)	199(63,2%)/ 88(27,9%)	123 (49%) / 94 (37,5%) / 34 (13,5%)

Tabel 1. Beschrijving steekproef opgedeeld in cohorten. (n totaal = aantal studenten in het cohort; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; v / m = vrouwelijk / mannelijk; (SD) = standaarddeviatie; D / NL = Duits / Nederlands)

Het inclusie-criterium stelt, dat de proefpersonen aankomende logopediestudenten aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen zijn en aan het intake-assessment hebben deelgenomen. Bovendien moeten de proefpersonen met hun opleiding in de jaren 2005, 2006 of 2007 aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen ook daadwerkelijk zijn begonnen. Een ander inclusie-criterium is, dat er gegevens over hen eindbeoordeling (van de studievoortgangsvergaderingen) bestaan.

4.2. Dataverzamelingsinstrument

Voor het verzamelen van de benodigde data werd zowel gebruik gemaakt van het intake-assessment van de Hogeschool Zuyd te Heerlen als ook van de resultaten van de jaarlijks plaatsvindende studievoortgangsvergadering. Alle twee instrumenten worden hieronder beschreven.

4.2.1. Intake-assessment van de Hogeschool Zuyd te Heerlen

Degene, die zich aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen voor de opleiding logopedie willen aanmelden, moeten het eerst aan een toelaatbaarheidsonderzoek deelnemen. Hierbij wordt gekeken, of de aspirant-student voldoende taal- en spraakvaardigheid bezit, om het beroep van een logopedist uit te oefenen. Als deze toets met goed succes is afgerond, dan ontvangt de aspirant-student een uitnodiging voor het intake-assessment en een portfolio-map, die hij zelf

moet uitwerken. Alle formulieren moeten binnen een vastgelegde tijd aan de Hogeschool Zuyd worden ingeleverd. Vervolgens moet de aspirant-student persoonlijk voor het intake-assessment in de Hogeschool Zuyd verschijnen. Het intake-assessment vindt plaats in groepen van vier kandidaten onder de leiding van één respectievelijk twee assessoren. Het aantal van de assessoren is afhankelijk van de cohort. De eerste en tweede cohort werden door twee assessoren getoetst, de derde cohort alleen nog van één. De assessoren zijn tien docenten van de opleiding logopedie. Voordat zij het intake-assessment mochten doorvoeren en beoordelen, moesten zij aan een speciaal geconcipeerde trainingsmiddag deelnemen. Tijdens deze training lag het accent op de uniforme wijze van testafname. Binnen deze trainingsmiddag werden de assessoren erover geïnstrueerd, de aspirant-studenten volgens het WAKKER-model te beoordelen (zie bijlage 1). Het model bestaat uit de stappen waarnemen, aantekeningen maken, classificeren, kwantificeren, evalueren en rapporteren. De trainingsdag vond plaats in het gebouw van de Hogeschool Zuyd te Heerlen. Het intake-assessment bestaat voor het ene gedeelte uit een portfolio-map, die op een eerder tijdstip door de student is samengesteld. Het intake-assessment wordt gecompleteerd door de persoonlijkheidstest, een interview, een groepsopdracht en een zelfpresentatie. De portfolio-map houdt de onderdelen curriculum vitae, motivatie, verantwoording van de beroepskeuze, competenties en verder documenten zoals certificaten in. Verder bestaat er een extra onderdeel voor kandidaten die al een vergelijkbare beroepsopleiding hebben afgerond. In het onderdeel curriculum vitae wordt de aanstaande student gevraagd een curriculum vitae van maximaal twee A4 pagina's te schrijven. Inhoudelijk zullen hier de onderwerpen persoonlijke gegevens, tot dusver afgeronde opleidingen en stages/beroepservaring, eerder projecten op school, certificaten en schriftelijke bewijsstukken van cursussen aan die de aanstaande student heeft deelgenomen, bijzondere kwalificaties, onbetaald werk en hobby's, vrijetijdsbesteding, terug zijn te vinden. Door het bekijken van het curriculum vitae kunnen de variabelen naam, geslacht, leeftijd, niveau van de vooropleiding en de afstand van de plaats van herkomst tot de Hogeschool Zuyd worden bepaald. De variabelen naam en geslacht worden op het nominale niveau gemeten en de variabelen leeftijd en niveau van de vooropleiding op metrisch niveau. Hiervoor werd het niveau van de vooropleiding in drie categorieën verdeeld. De eerste categorie bevat die studenten met een vooropleiding op MBO niveau. De tweede categorie omvat de studenten met een HAVO diploma of het Duitse "Fachabitur" en de derde categorie de studenten met een abitur of het diploma atheneum. In de opdracht motivatie en

verantwoording van de beroepskeuze moet de aspirant-student beredeneren waarom hij een opleiding tot logopedist wil volgen. Hierbij geven de volgende vragen een richtlijn:

- Waarom hebt u voor deze opleiding gekozen?
- Wat vindt u goed en wat vindt u minder goed aan het beroep van een logopedist?
- Waarom denkt u dat u bent geschikt voor het beroep van een logopedist?
- Welke eisen stelt u aan zichzelf, zodat u de beroepsopleiding succesvol kunt afronden?

Het schrijven van de motivatie maakt het mogelijk de volgende variabelen te beoordelen: portfolio – schriftelijke communicatie en portfolio – motivatie. Deze variabelen worden elk op een scala van één tot en met vijf gemeten, waarbij de score vijf de best cijfer is. Verder ligt in de portfolio-map een lijst bij van beroepsoverstijgende competenties, die de aanstaande student moet invullen en eventueel schriftelijke bewijsstukken moet bijvoegen. Deze competenties kunnen bijvoorbeeld door hobby's, activiteiten en door projecten op school worden verworven. De beroepsoverstijgende competenties van de lijst zijn samenwerken, inlevingsvermogen, mondelinge communicatie, schriftelijke communicatie, leiding geven, verwerken van informatie, non-verbaal gedrag, analyseren, plannen en organisatie, creativiteit, flexibiliteit, initiatief laten zien, beslistheid, zelfstandigheid, commercieel lotgevallen, emotionele stabiliteit, extraversie, open zijn voor nieuwe ervaringen, altruïsme, stiptheid, vermogen te rekenen, technische bekwaamheid en het vermogen te leren. Hoewel deze competenties niet met een cijfer worden beoordeeld, komen ze niet in de data-analyse terug. Hoewel deze competenties niet met een cijfer worden beoordeeld, kunnen ze wel kwalitatief worden beoordeeld. De assessoren kunnen aan hand van de bijhorende schriftelijke bewijsstukken beoordelen of de aspirant-student over de beroepsoverstijgende competenties beschikt of niet. In het onderdeel documenten en bewijzen van de portfolio-map kunnen alle schriftelijke bewijsstukken met betrekking tot het curriculum vitae en de zelf aangegeven competenties worden bijgevoegd. Hier wordt de variabele eindexamencijfer van de laatste bezochte school bepaald. Deze variabelen worden bij Nederlandse studenten op een scala van een tot en met tien - waarbij tien het beste cijfer is - en bij Duitse studenten op een scala van een tot en met zes – waarbij een één het beste cijfer is - aangegeven. Om de cijfers op een en dezelfde wijze te kunnen analyseren, worden ze op een uniforme score gebracht. Hierbij worden zowel de Duitse als ook de Nederlandse cijfers op een driepunt schaal gereduceerd. De Duitse cijfers 5 en 6 en de Nederlandse cijfers 1 – 4 werden buiten beschouwing gelaten, omdat men met deze cijfers het eindexamen niet kan halen. De Duitse

cijfers 1 – 1,9 en de Nederlandse cijfers 9 – 10 worden samengevat onder het punt “zeer goed”, de Duitse cijfers 2 – 2,9 en de Nederlandse cijfers 7 – 8 onder het punt “goed” en de Duitse cijfers 3 – 3,9 en de Nederlandse cijfers 5 - 6 onder het punt “voldoende”. Het extra onderdeel voor kandidaten met een vergelijkbare beroepsopleiding is voor hen, die voor deze opleiding een met de opleiding logopedie vergelijkbare opleiding hebben afgerond. De aanstaande student wordt hier gevraagd, om de eerder verworven beroepsspecifieke competenties aan te geven en door middel van schriftelijke bewijsstukken te bewijzen. De competenties, die in dit onderdeel van belang zijn, zijn aanbieden van preventie, aanbieden van hulp, traineren en adviseren, coördineren van activiteiten rondom de patiënt, ondernemen, beheren van een praktijk, een bedrijf, een afdeling of een dienst, coachen en begeleiden van collega's en stagiaires, ontwikkelen van beroepscompetenties, initiëren van programma's en ontwikkelen van methodieken, technieken en richtlijnen. Evenals de beroepsoverstijgende competenties wordt dit onderdeel niet met een cijfer beoordeeld en komt daarom niet in de data-analyse terug. Die deel van het intake-assessment, voor die de aspirant-studenten persoonlijk in de Hogeschool Zuyd te Heerlen aanwezig moeten zijn, begint met een zelfpresentatie. De student krijgt hierbij de taak, zich aan de assessoren en aan de anderen kandidaten mondeling voor te stellen. Deze korte presentatie kan de aspirant-student thuis voorbereiden, omdat er een schriftelijke instructie van de taak in de portfolio-map zit. Tijdens de zelfpresentatie worden de variabelen mondelinge communicatievaardigheid en extraversie door de assessoren beoordeeld. De variabele mondelinge communicatievaardigheid, die alleen in de eerste twee cohorten werd verzameld, bestaat uit de items rustig spreken, de stem adequaat moduleren, gestructureerd en begrijpelijk spreken, gebruik van non-verbaal communicatie en gebruik van adequaat formuleringen. Zelfzekerheid en openheid, actief en gemotiveerd gedrag, spontaniteit en beheersing, nervositeit evenals aandacht voor beide assessoren vormen de items van de variabele extraversie. Gedurende de groepsopdracht, een ander deel van het intake-assessment, moeten de aspirant-studenten gezamenlijk 15 kaarten met begrippen in een logische volgorde leggen. Bij deze taak bestaat er geen juiste of foute oplossing. Door de assessoren worden alleen de items initiatief nemen, rekening houden met inbreng van anderen, andere groepsleden waarderen, openstaan voor kritiek en geven van opbouwende kritiek beoordeeld evenals navragen bij onduidelijkheden en verklaren van ideeën beoordeeld. De groepsopdracht wordt met het invullen van een zelfreflectie door de kandidaat afgesloten. Hierbij moet de kandidaat dezelfde items beoordelen als de assessoren

ook. Daarna vindt een interview tussen de aspirant-student en de assessor plaats. De assessor kan in dit interview op aspecten en vragen ingaan, die bij hem zijn opgekomen tijdens het assessment (incl. portfolio-map). Bij het beantwoorden van de vragen worden de variabelen mondelinge communicatievaardigheid, extraversie en emotionele stabiliteit beoordeeld. De variabele mondelinge communicatievaardigheid bestaat uit de items concreet beantwoorden van vragen, de interviewer laten uitspreken, oogcontact houden, navragen bij onduidelijkheden, begrijpelijk spreken, zich duidelijk uitdrukken en gebruik van non-verbaal communicatie. De variabele extraversie wordt in dit onderdeel aan hand van dezelfde items als bij het onderdeel zelfpresentatie beoordeeld. De assessor beoordeelt de variabele emotionele stabiliteit met behulp van de items rustig overkomen, bewust zijn van sterkten en zwakten, omgaan met kritiek, zelfbewust overkomen, open houding, realistisch inschatting van de eigen vaardigheden en achterlaten van een positieve indruk. De resultaten van het intake-assessment worden op verschillende schalen beoordeeld. De resultaten van de items worden door de assessoren op een drie-punt-schaal (niet aanwezig – twijfel – aanwezig / goed) beoordeeld (zie bijlage 2). De assessoren hebben geen vastgelegde schriftelijke richtlijnen om te beoordelen welke aspirant-student in welke van de drie categorieën (niet aanwezig – twijfel – aanwezig / goed) terecht moet komen. Zij kunnen dit subjectief aan hand van hun eigen ervaring en de trainingsdag voor de assessoren bepalen. De eindresultaten van de variabelen zelf worden op een vijf-punt-schaal beoordeeld, waarbij vijf punten het beste resultaat zijn. Hoewel de assessoren de instructie kregen de aspirant-studenten volgens het WAKKER-model (zie bijlage 1) te beoordelen, werd er geen specifiek richtlijn vastgelegd over de toekenning van punten. Tevens worden de kandidaten gevraagd, een vragenlijst van de persoonlijkheidstest NEO-PI-R zelfstandig in te vullen. Het NEO-PI-R is op een vertaling van het „Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)“ van Costa en McCrae (1992) gebaseerd (Schweizerischer Verband für Berufsberatung, 2005). De vragenlijsten van het NEO-PI-R zijn bestemd om te worden gebruikt met het doel uitspraken over de individuele persoonlijkheid te kunnen doen. Dit gebeurt in termen van de “Big Five” – Persoonlijkheidsdimensies en de onderliggende eigenschappen (zie tabel 2). Het NEO-PI-R wordt meestal gebruikt met het oogmerk de informatie over persoonlijkheidsaspecten mee te laten wegen bij beslissingen aangaande de persoon (Hoekstra, Ormel, & De Fruyt, 2003).

Methode

Schaal	Items					
neuroticisme	angst	ergernis	depressie	schaamte	impulsiviteit	kwetsbaarheid
extraversie	hartelijkheid	sociabiliteit	dominantie	energie	avonturisme	vrolijkheid
openheid	fantasie	esthetiek	gevoelens	veranderingen	ideeën	waarden
altruïsme	vertrouwen	Oprechtheid	zorgzaamheid	inschikkelijkheid	bescheidenheid	medeleven
consciëntieusheid	doelmatigheid	ordelijkheid	Betrouwbaarheid	ambitie	zelfdiscipline	Bedachtzaamheid

Tabel 2. Hoofdschalen en Items van het „Neo-Persönlichkeitsinventar“.

De door de aspirant-student ingevulde vragenlijst wordt aansluitend door een psycholoog geanalyseerd. Na afloop van het intake-assessment wordt voor ieder deelnemer een dossier aangelegd, waar zowel de resultaten van het toelaatbaarheidsonderzoek als ook die van het intake-assessment inclusief de portfolio-map worden bewaard.

4.2.2.Studievoortgangsvergadering

Naast de dossiers van de studenten zijn voor de analyse van de gegevens ook de resultaten van de meermaals in het jaar plaatsvindende “studievoortgangsvergadering” met betrekking tot het studiesucces nodig, om een eventuele correlatie met de resultaten van het intake-assessment te kunnen constateren. In de studievoortgangsvergadering worden alle studenten besproken. Van de eerstejaars-studenten, die zich in het selectiejaar bevinden, worden de studieresultaten en de attitude (studiegedrag, houding in de groep, aanwezigheid en inzet) uitvoerig besproken. Studenten, bij die twijfels over het studieverloop en –succes bestaan, ontvangen een niet bindend afwijzend studieadvies. Het studieadvies wordt bindend als ze niet aan de eisen met betrekking tot studiepunten voldoen. Dit wordt hun schriftelijk medegedeeld en naar aanleiding van deze brief volgt dan een mentorgesprek, waarin de feedback van de studievoortgangsvergadering met de student wordt besproken. Ook de tweedejaar-studenten worden uitgebreid besproken, maar voornamelijk die studenten, die nog studiepunten uit het eerste jaar moeten inhalen of die studenten, die wegens negatief gedrag opvallen. De derde- en vierdejaar-studenten worden alleen besproken indien zij studievertraging dreigen op te lopen of als zij opvallen wegens negatief gedrag. Omdat de beschreven informatie heel persoonlijk is, worden de studentgegevens alleen in vorm van een drie-punt-schaal (ok – zorg/dreigend bindend afwijzend studieadvies – stop/bindend afwijzend studieadvies) met behulp van een onafhankelijke persoon geblindeld en voor dit onderzoek doorgegeven en in de data-analyse verwerkt. Müsßen wir hier noch hinschreiben das wir das nicht gemacht haben, sonde reiner aus aachen? Voor dit onderzoek werd per

student een samenvattend eindbeoordeling bepaald. Deze ontstond uit alle vier studievoortgangsvergaderingen na het tweede studiejaar op een drie puntschaal (ok – zorg/dreigend bindend afwijzend studieadvies – stop/bindend afwijzend studieadvies). Voor deze eindbeoordeling is niet het aantal van de desbetreffende beoordelingen belangrijk, maar de volgorde van de beoordelingen. Een student, die bijvoorbeeld in het eerste jaar twee keer met “ok” wordt beoordeeld, maar in het tweede jaar twee keer met “zorg” wordt als eindbeoordeling in de “zorg”-groep geplaatst, omdat de resultaten uit het tweede jaar zwaarder wegen dan die uit het eerste studiejaar.

4.3. Data – analyse

De gegevens werden met behulp van het dataverwerkings-programma SPSS geordend. Nadat alle gegevens uit het intake-assessment in de SPSS Matrix waren verzameld, werd dit bestand door een niet betrokkene persoon uit het universiteitsklinik Aken geblindeerd en er werd de eindbeoordeling van de studie voortgangsvergadering aan het bestand toe gevoegd. De groepen werden door middel van het eindresultaat van de studievoortgangsvergadering aan het einde van het tweede jaar onderverdeeld in een groep studenten, bij die geen twijfel over de studievoortgang bestaat, een groep, bij die wel twijfel over het studieverloop bestaat en in een groep van studenten, die met hun opleiding zijn gestopt. De groepen worden in het volgende “ok”-groep, “zorg”- groep en “stop”- groep genoemd. Om de resultaten van het onderzoek overzichtelijk te houden, werden de door middel van het intake-assessment verzamelde variabelen in drie onderdelen opgedeeld, namelijk “variabelen, die met behulp van de portfolio-map werden verzameld”, “variabelen, die met behulp van de persoonlijkheidstest werden verzameld” en “variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten”. Om verschillen tussen de drie studentengroepen met betrekking tot de variabelen, die door middel van de portfolio-map werden verzameld, te bepalen, werden twee verschillende statistische testen gebruikt. De nominale variabelen geslacht en nationaliteit werden met behulp van een χ^2 -test geanalyseerd. In tegenstelling werd het verschil tussen de drie studentengroepen met betrekking tot de metrische variabelen, met namen leeftijd, afstand tot de woonplaats, eindexamencijfer, vooropleiding, portfolio motivatie en portfolio schriftelijke communicatie met behulp van een ANOVA geanalyseerd. Deze test werd ook gebruikt, om de verschillen in

kaart te brengen tussen de drie groepen studenten met betrekking tot de metrische variabelen, die door middel van de persoonlijkheidstest en de variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten. Bij beide testen werd de eindbeoordeling van de studie- voortgangvergadering als onafhankelijke variabele beschouwd en de variabelen die door middel van het intake-assessment werden verzameld, als afhankelijke variabelen. Het werd een verschil gemaakt tussen een significantie en een tendens tot significantie. Als significant worden alle waardes beschouwd die kleiner dan 0,05 zijn. Waardes kleiner dan 0,1 tonen een tendens tot significantie. Als er binnen de dataverzameling en bij de analyse binnen dit onderzoek missende waardes optreden, worden de betreffende onderdelen niet uit de analyse verwijderd, maar in de interpretatie van de resultaten wordt ermee rekening gehouden.

5. Resultaten

In het volgend hoofdstuk worden de resultaten van het voorliggend onderzoek gedetailleerd beschouwd. Eerst worden die resultaten beschreven, die in het portfolio werden verzameld, zoals leeftijd, nationaliteit enzovoort. Daarna worden de resultaten met betrekking tot de persoonlijkheidstest beschreven en aansluitend worden de resultaten met betrekking tot de variabelen bekeken, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht worden gemeten. In het geheel werden 315 studenten dossiers bij het onderzoek betrokken. Hiervan konden, na aanzien van de inclusiecriteria, alleen 229 dossiers in het onderzoek worden betrokken (zie tabel 3). De steekproef met die uiteindelijk werd gewerkt, bestond dus uit de gegevens van 229 studenten uit drie cohorten. De studenten uit de eerste cohort zijn in het studiejaar 2005/2006 hun opleiding begonnen, de studenten uit de tweede cohort in het studiejaar 2006/2007 en de studenten uit de derde cohort in het studiejaar 2007/2008. De steekproef omvat 69 studenten met Nederlands als moedertaal en 160 studenten met Nederlands als tweede taal. De leeftijd van de proefpersonen bij afname van het intake-assessment bevat gemiddeld 19,4 jaren met een standaarddeviatie van 2,2 jaren. De spreiding strekt zich van 16 tot 41 jaren. De groep bestaat uit 220 vrouwelijke en 9 mannelijke studenten. In de eerste cohort werden 61,9 % van de studenten als “ok” beoordeeld, 19% als “zorg”- studenten en 19% zijn met de studie gestopt. In de tweede cohort werden alleen 35,4% van de studenten als “ok” beoordeeld. Het werden 49,5 % als “zorg”-studenten beoordeeld en 15,2% zijn met de opleiding gestopt. In de derde cohort werden dan 52,9 % van de studenten met “ok” beoordeeld, 42% met “zorg” en 4,4 % zijn met de opleiding gestopt (zie tabel 3). Dit laat zien, dat er in de tweede en derde cohort significant meer studenten met “zorg” en significant minder met “ok” ($\chi^2 p_{(2)} = 0,000$) werden beoordeeld dan in de eerste cohort (zie tabel 3).

Resultaten

Cohort	Dossiers n (n totaal)	Gemiddelde leeftijd (SD)	Spreiding van de leeftijd	Geslacht (vrouw (%) / man (%))	Land (D (%) / NL(%))	Studiesucces (ok (%) / zorg (%) / stop (%))
1 (2005/2006)	77 (100)	21,61 (4,67)	17 - 41	72 (93,5%) / 5 (6,5%)	54 (70,1%)/ 23 (29,9%)	52 (61,9%)/ 16 (19%) / 16 (19%)
2 (2006/2007)	89 (126)	19,78 (2,75)	16 - 33	88 (98,9%) / 1 (1,1%)	63 (70,8%)/ 26 (29,2%)	35 (35,4%) / 49 (49,5%) / 15 (15,2 %)
3 (2007/2008)	63 (89)	20,19 (4,36)	16 - 39	60 (95,2%) / 3 (4,8%)	43 (68,3%)/ 20 (31,7%)	36 (52,9%) / 29 (42,6%) / 3 (4,4 %)
Totaal	229 (315)	20,51 (4,0)	16 - 41	220 (96,1%) / 9 (3,9%)	160 (69,9%)/ 69 (30,1%)	123 (49%) / 94 (37,5%) / 34 (13,5%)

Tabel 3. Beschrijving steekproef opgedeeld in cohorten. (Dossiers n = aantal bruikbare studenten dossiers; n totaal = aantal studenten in het cohort; “ok”= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten met twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; v / m = vrouwelijk / mannelijk; (SD) = standaarddeviatie; D / NL = Duits / Nederlands)

Bij de dataverzameling bleek helaas, dat niet alle gegevens ter beschikking waren, die benodigd werden. Naast dossiers, die helemaal onvindbaar waren, ontbraak ook een talrijkheid van gegevens binnen de dossiers. Dit had betrekking op verschillende gegevens. Soms waren de scoreformulieren niet aanwezig en soms was er weliswaar een eindcijfer per onderdeel gegeven, maar de enkele subitems waren door de assessoren niet beoordeeld. Bovendien heeft niet ieder aspirant-student een schoolrapport aan zijn portfolio-map bijgevoegd, waardoor heel vaak geen eindexamencijfer van de laatst bezochte school kon worden toegekend. De grootte van de beschikbare gegevens varieert dus tussen 27 (groepsopdracht proxy) en 227 (persoonlijkheidstest) van 229 dossiers, die gebruikt konden worden. Uit deze reden moet bij de analyse van de gegevens en de interpretatie steeds met de verschillende grootten van het steekproef rekening worden gehouden.

5.1. Variabelen, die door middel van de portfolio-map werden verzameld

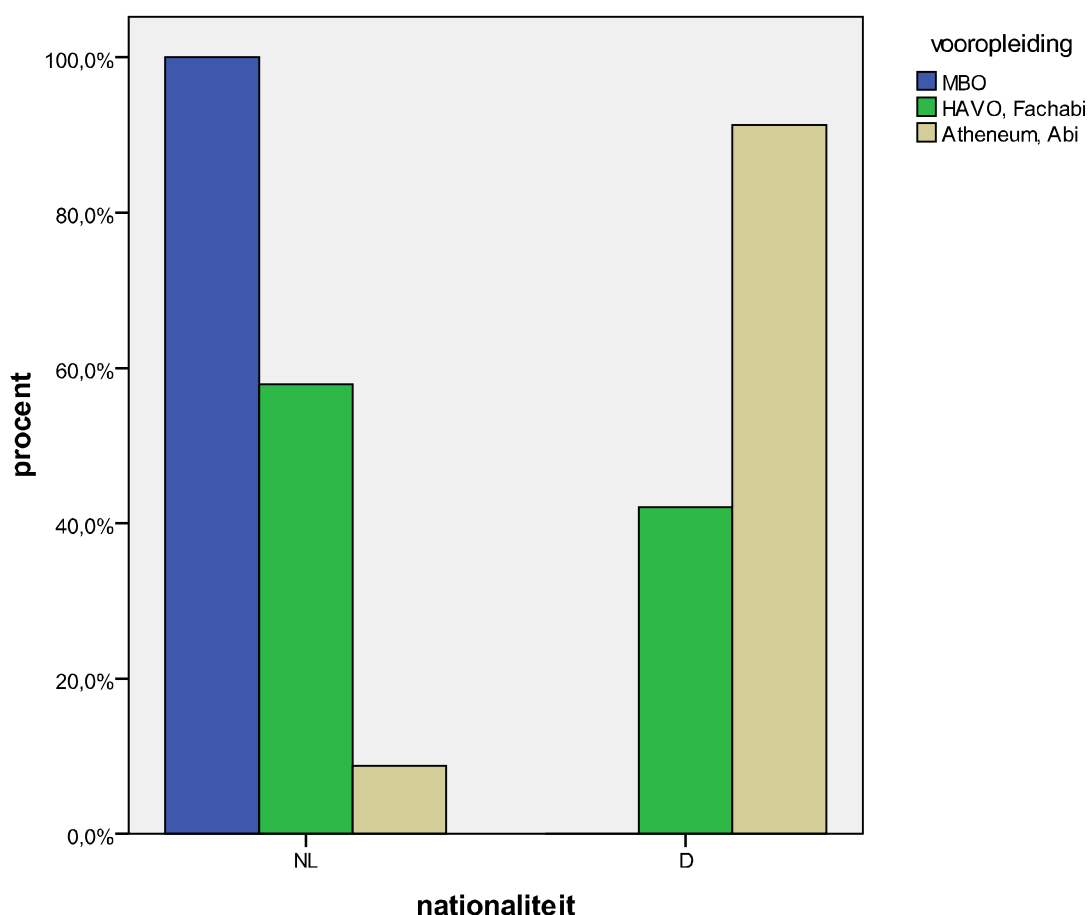
Met betrekking tot de resultaten, die door middel van de portfolio-map werden verzameld, moet met de verschillen in de steekproefgrootte rekening worden gehouden. Voor de analyse van de variabelen leeftijd, geslacht en nationaliteit konden alle 229 dossiers worden gebruikt. Het eindexamencijfer was alleen in 39 studenten-dossiers aangegeven. Ook voor de analyse van de variabelen afstand tussen de plaats van herkomst en de Hogeschool Zuyd te Heerlen (114 dossiers), vooropleiding (218 dossiers), portfolio-motivatatie (164 dossiers) en portfolio-

schriftelijke communicatie (164 dossiers) konden niet alle dossiers voor de analyse worden gebruikt. De analyse van de correlatie tussen het geslacht ($\text{Chi}^2_{(2)} = 1,228$; $p = 0,541$), de leeftijd ($F_{(2/226)} = 0,407$; $p = 0,666$), het eindexamencijfer ($F_{(2/36)} = 4,996$; $p = 0,109$), de afstand tussen de plaats van herkomst en de Hogeschool Zuyd ($F_{(2/111)} = 1,216$; $p = 0,3$), de portfolio-schriftelijke communicatie ($F_{(2/161)} = 0,695$; $p = 0,501$) en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering levert geen significant resultaten op (zie tabel 4). Dit betekent dat er geen significant verschil tussen de drie studenten groepen met betrekking tot de bovengenoemde variabelen bestaat. Het resultaat van het onderdeel portfolio motivatie ($F_{(2/161)} = 2,654$; $p = 0,073$) laat wel een tendens zien, dat er minder studenten de opleiding afbreken, die een hoge (score 4 of 5) beoordeling in het onderdeel portfolio-motivatie hebben gehaald. Het onderdeel vooropleiding ($F_{(2/215)} = 4,008$; $p = 0,020$) toont verder, dat meer studenten de studie afbreken, die een lagere vooropleiding hebben. De resultaten van het onderdeel nationaliteit laat zien, dat er meer Duitse dan Nederlandse studenten hun studie afbreken ($\text{Chi}^2_{(2)} = 11,357$; $p = 0,003$) (zie tabel 4). Omdat het opvallend was, dat de vooropleiding een rol in het voorspellen van studiesucces speelt en de studenten uit Nederland al met een lagere opleiding (op MBO-niveau of lager) dan de studenten uit Duitsland (tenminste “Fachabitur”) mogen beginnen, werd een partiële correlatieanalyse doorgevoerd tussen de nationaliteit en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering, waarbij voor de vooropleiding gecorrigeerd werd. Het werd hierbij duidelijk, dat de correlatie tussen de nationaliteit en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering daarbij niet meer significant was en dus geen verschil tussen de drie groepen bestaat als er voor de vooropleiding wordt gecorrigeerd ($R^2_{(215)} = -0,027$; $p = 0,688$) (zie afbeelding 1).

Resultaten

	Dossiers n (n totaal)	OK	Zorg	Stop	p	Post-Hoc (p)	Interactie Assessoren * Eindbeoordeling
Geslacht V (%) / m (%)	229 (229)	111(48,5)/ 3 (1,3)	83 (36,2)/ 5 (2,2)	26 (11,4) / 1 (0,4)	0,541 ^a	---	---
Leeftijd m(sd)	229 (229)	20,75 (4,25)	20,25 (3,72)	20,33 (3,9)	0,666 ^b	---	---
Nationaliteit D (%) / NL (%)	229 (229)	79 (34,5) / 35 (15,3)	69 (30,1)/ 19 (8,3)	12 (5,2) / 15 (6,6)	0,003 ^a	ok (D) > stop (NL)	---
Eindexamencijfer m(sd)	39 (229)	2,1 (0,57)	2,38 (0,62)	2,75 (0,5)	0,109 ^b	---	---
Afstand tot woonplaats m(sd)	114 (229)	83,44 (116,7)	58,56 (56,87)	49,65 (62,46)	0,3 ^b	---	---
Vooropleiding m(sd)	218 (229)	2,66 (0,57)	2,67 (0,56)	2,32 (0,69)	0,020 ^b	ok > stop (0,025); zorg > stop (0,023)	---
Portfolio Schriftelijke communicatie m(sd)	164 (229)	4,36 (0,69)	4,22 (0,74)	4,24 (0,97)	0,501 ^b	---	0,483
Portfolio Motivatie m(sd)	164 (229)	4,22 (0,72)	3,93 (0,79)	4,0 (0,87)	0,073 ^b	ok > zorg (0,080)	0,137

Tabel 4. Correlatie tussen de portfoliovariabelen en de drie studentengroepen. (Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; v (%) / m (%) = vrouwelijk (procent van totaal) / mannelijk (procent van totaal); m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); D (%) / NL (%) = Duits (procent van totaal) / Nederlands (procent van totaal); ^a = analyse met behulp van de chi²-test; ^b = analyse met behulp van een ANOVA; Interactie Assessoren * Eindbeoordeling p= Correlatie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering; --- = deze onderdelen worden niet door de assessoren beoordeeld)



Afbeelding 1. Vooropleiding van de studenten, gesorteerd na nationaliteit, NL = Nederlandse studenten, D = Duitse studenten)

5.2. Variabelen, die in de persoonlijkheidstest werden gemeten

Voor de analyse naar de samenhang tussen de Neo-Pi-R persoonlijkheidstest en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering - dus een differentie tussen de drie groepen “ok”, “zorg” en “stop”- konden 227 van de 229 ter beschikking staande studentendossiers gebruikt worden. De analyse van de hoofdschalen van het NEO-PI-R levert verschillende resultaten op. Met betrekking tot de hoofdschaal neuroticisme kon geen significant verschil tussen de drie groepen “ok”, “zorg” en “stop” worden gevonden ($F_{(2/224)} = 1,992$; $p = 0,139$). Dit geldt ook voor de subschalen van de hoofdschaal neuroticisme ($F_{(6/224)} < 2,518$; $p > 0,14$) (zie bijlage, tabel 6). De hoofdschaal altruïsme wijst een tendentieel verschil tussen de resultaten van de groepen “ok” en “stop” en de groepen “zorg” en “stop” op ($F_{(2/224)} = 2,655$, $p = 0,073$), waarbij de groepen “ok” en “zorg” een duidelijk lagere waarde

dan de “stop”-groep hebben. Voor de hoofdschalen extraversie ($F_{(2/224)} = 4,313$; $p = 0,015$), openheid ($F_{(2/224)} = 3,051$; $p = 0,049$) en consciëntieusheid ($F_{(2/224)} = 3,269$; $p = 0,040$) geldt, dat er bij de vergelijking van de drie groepen “ok”, “zorg” en “stop” een significant verschil bestaat tussen de “zorg”-studenten en de studenten, die met hun opleiding zijn gestopt. In deze drie onderdelen hebben de “zorg”-studenten een duidelijk lagere waarde dan de “stop”-groep (zie tabel 5). Dit betekent, dat de “stop”-studenten meer sociaal en nieuwsgieriger zijn dan de “zorg”-studenten, wat zowel hun innerlijke wereld als de buitenwereld betreft. Verder blijken zij een sterkere wil te hebben dan de “zorg”-studenten.

Schaal	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)
Neuroticisme	227 (229)	96,04 (28)	91,14 (27,94)	103,15 (24,65)	0,139	---
Extraversie	227 (229)	139,35 (25,07)	135,47 (23,53)	151,67 (29,32)	0,015	zorg < stop (0,011)
Openheid	227 (229)	139,97 (23,64)	135,24 (22,21)	147,56 (25,22)	0,049	zorg < stop (0,052)
Altruïsme	227 (229)	145,98 (26,51)	142,21 (24,08)	155,19 (27,02)	0,073	zorg < stop (0,068)
Conscientieusheid	227 (229)	142,77 (27,10)	137,64 (23,85)	152,3 (31,46)	0,040	zorg < stop (0,038)

Tabel 5. Correlatie tussen de hoofdschalen van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

De analyse van de correlatie tussen de subschalen van het onderdeel extraversie en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering laat zien, dat in de onderdelen hartelijkheid ($F_{(2/224)} = 3,468$; $p = 0,033$), energie ($F_{(2/224)} = 4,517$; $p = 0,012$), avonturisme ($F_{(2/224)} = 3,756$; $p = 0,025$) en vrolijkheid ($F_{(2/224)} = 4,719$; $p = 0,010$) significante verschillen tussen de drie groepen bestaan. Het wordt duidelijk dat de „ok“ – studenten en de “zorg” – studenten in alle vooraf genoemde onderdelen een lagere waarde hebben dan de studenten, die met hun opleiding zijn gestopt. Volgens de vermeldingen uit de NEO-PI-R handleiding betekent dit, dat de “ok”- en de „zorg“-studenten meer gereserveerd, op een afstand en formeel in hun manier van doen zijn. De “stop” –studenten zijn blijkbaar vriendelijker en tonen meer aandacht voor anderen. De “stop”-studenten blijken echter volgens de gegevens uit de NEO-PI-R ook dominant, krachtig en overheersend te zijn. De “ok”- en “zorg”-studenten zijn op de andere kant liever op de achtergrond en laten anderen het woord doen. Hoogscissors op de schaal avonturisme (de “stop”-studenten) hebben een hang naar

opwinding, stimulering en actie. Laagscoorders (de “ok”- en de “zorg”-studenten) hebben weinig behoefte aan sensaties en houden van een rustig en vredig leven. Met betrekking tot de laatste significante subschaal, dus vrolijkheid, kan worden gezegd, dat mensen, die hoog scoren, dus de “stop” - studenten, vaak plezier hebben en zich vaak blij en gelukkig voelen. Laagscoorders (de “ok”- en “zorg”-studenten) zijn hier niet noodzakelijkerwijs ongelukkig, maar echter minder vrolijk en uitbundig in hun gedrag en ervaringen. Voor de onderdelen sociabiliteit en dominantie kon geen significant verschil tussen de drie groepen worden gevonden ($F_{(2/224)} < 2,109$; $p > 0,124$) (zie tabel 7).

Extraversie	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	PosT-Hoc (p)
Hartelijkheid	227 (229)	27,96 (3,96)	26,75 (4,31)	28,85 (4,47)	0,033	zorg < stop (0,067)
Sociabiliteit	227 (229)	25,77 (5,30)	25,46 (5,12)	27,48 (5,98)	0,221	---
Dominantie	227 (229)	19,12 (5,55)	18,9 (4,77)	21,2 (5,65)	0,124	---
Energie	227 (229)	19,89 (4,74)	19,41 (4,40)	22,44 (4,75)	0,012	ok < stop (0,032) zorg < stop (0,010)
Avonturisme	227 (229)	19,54 (5,51)	19,14 (5,96)	22,59 (6,69)	0,025	ok < stop (0,046) zorg < stop (0,023)
Vrolijkheid	227 (229)	27,23 (4,72)	25,93 (4,70)	29,07 (5,72)	0,010	zorg < stop (0,011)

Tabel 7. Correlatie tussen de subschalen van het item extraversie van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Ook bij de analyse van de bij de subschaal openheid horende eigenschappen konden verschillen tussen de drie studentengroepen worden gevonden. Zo blijkt, dat studenten die met hun studie stoppen een significant hoger resultaat bij de subschalen veranderingen ($F_{(2/224)} = 3,347$; $p = 0,037$), ideeën ($F_{(2/224)} = 4,395$; $p = 0,013$) en waarden ($F_{(2/224)} = 3,413$; $p = 0,035$) van het onderdeel openheid hebben dan de studenten uit de “ok-“ en de “zorg-“groep. Volgens de NEO-PI-R kan met betrekking tot de subschaal veranderingen worden samengevat, dat de “stop”-studenten nieuwsgierig zijn naar alles wat nieuw en anders is, ze hebben een hang naar variatie en afwisseling. Studenten uit de “ok”- en de “zorg”-groep geven de voorkeur aan het bekende en vertrouwde, aan routine in plaats van variatie en verandering. Voor de subschaal ideeën geldt, dat die studenten, die hun studie hebben afgebroken, een actieve interesse in intellectuele bezigheden hebben en openstaan voor nieuwe, onconventionele ideeën en bereid zijn deze te overwegen. De studenten uit de andere twee groepen hebben een beperkt interesse, zij concentreren op een smal en afgeperkt gebied. Bij de subschaal waarden kenmerken zich de “stop”-studenten eerder door twijfel en een

kritische, zoekende houding dan door zekerheden en vaste overtuigingen. Studenten uit de “ok”- en de “zorg”-groep neigen ertoe autoriteit te accepteren; zij houden vaste waarden en tradities in ere en zijn in die zin conservatief. In tegenstelling leveren de subschalen fantasie, esthetiek en gevoelens geen significant resultaat op ($F_{(2/224)} < 1,823$; $p > 0,164$). Dat betekent, dat er geen significant verschil tussen de drie groepen kon worden aangetoond (zie tabel 8).

Openheid	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)
Fantasie	227 (229)	22,2 (5,20)	21,28 (5,21)	22,56 (5,72)	0,367	---
Esthetiek	227 (229)	24,59 (4,91)	24,29 (4,11)	25,04 (5,71)	0,756	---
Gevoelens	227 (229)	26,42 (4,19)	25,51 (3,96)	26,89 (3,39)	0,164	---
Veranderingen	227 (229)	20,82 (4,43)	20,05 (4,03)	22,52 (5,16)	0,037	zorg < stop (0,033)
Ideeën	227 (229)	22,45 (5,66)	21,48 (4,98)	24,96 (5,11)	0,013	ok < stop (0,088) zorg < stop (0,010)
Waarden	227 (229)	23,47 (5,37)	22,48 (5,29)	25,59 (6,27)	0,035	zorg < stop (0,031)

Tabel 8. Correlatie tussen de subschalen van het item openheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Met betrekking tot het onderdeel altruïsme laten de resultaten van de analyse van de subschalen bescheidenheid ($F_{(2/224)} = 3,740$; $p = 0,025$) en medeleven ($F_{(2/224)} = 3,039$; $p = 0,05$) significante verschillen tussen de drie studenten groepen zien. De studenten, die met de studie zijn gestopt, laten in deze onderdelen een significant hogere waarde zien dan de studenten uit de “ok”- en de “zorg”-groep. Dit betekent dat de “stop”-studenten volgens de definitie uit de NEO-PI-R bescheiden zijn en graag op de achtergrond blijven; dat zegt echter niets over hun zelfvertrouwen en zelfwaardering. Bovendien worden zij bewogen door het leed en de behoeften van anderen, zij zijn mild in hun oordeel over anderen en geneigd de menselijke kant te benadrukken in allerlei maatschappelijke vraagstukken. De studenten uit de anderen twee groepen vinden zichzelf beter dan anderen en worden door anderen al gauw arrogant gevonden. Zij nemen een nuchter-zakelijke houding in tegenover menselijke problemen en zijn minder snel geroerd door een beroep op hun medeleven. De analyse van het onderdeel oprechtheid ($F_{(2/224)} = 2,838$; $p = 0,061$) toont een tendentieel verschil tussen de “zorg” – studenten en de studenten, die met hun opleiding zijn gestopt, waarbij de gestopte studenten hier een hogere waarde hebben gehaald (zie tabel 9).

Resultaten

Altruïsme	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc(p)
Vertrouwen	227 (229)	24,03 (5,59)	23,3 (5,23)	25,04 (5,24)	0,316	---
Oprechtheid	227 (229)	24,86 (5,70)	23,86 (5,01)	26,67 (5,68)	0,061	zorg < stop (0,061)
Zorgzaamheid	227 (229)	27,77 (4,02)	27,39 (3,73)	29,15 (4,26)	0,137	---
Inschikkelijkheid	227 (229)	21,72 (5,11)	20,76 (4,58)	22,3 (6,41)	0,267	---
Bescheidenheid	227 (229)	21,98 (5,67)	21,9 (5,12)	25,0 (5,57)	0,025	ok < stop (0,031) zorg < stop (0,031)
Medeleven	227 (229)	25,64 (4,37)	24,77 (4,30)	27,04 (3,92)	0,050	zorg < stop (0,052)

Tabel 9. Correlatie tussen de subschalen van het item verdraagzaamheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

De analyse van de subschaal zelfdiscipline van het onderdeel consciëntieusheid, verduidelijkt, dat er een significant verschil tussen de drie groepen met betrekking tot de score op deze eigenschap bestaat ($F_{(2/224)} = 4,408$; $p = 0,013$). Het blijkt dat de “zorg”- studenten een significant lagere waarde hebben dan de “stop” – studenten ($p = 0,010$). Volgens de aangaven uit de handleiding van de NEO-PI-R betekent dit, dat de “stop”-student een groter vermogen hebben zichzelf te motiveren en minder snel ontmoedigt zijn of iets opgeven dan de “zorg”-studenten. De “ok”-studenten hebben tendentieel evenzeer een lagere waarde dan de “stop”-studenten ($p = 0,079$). Ook de items doelmatigheid ($F_{(2/224)} = 2,644$; $p = 0,073$), betrouwbaarheid ($F_{(2/224)} = 2,547$; $p = 0,081$) en ambitie ($F_{(2/224)} = 2,893$; $p = 0,057$) laten een tendentieel verschil tussen de drie studentengroepen zien. Hierbij wordt duidelijk, dat de studenten uit de “zorg”- groep een lagere waarde met betrekking tot het item competentie laten zien, dan de studenten, die met hun opleiding zijn gestopt ($p = 0,073$). Ook met betrekking tot het item ambitie blijkt, dat de gestopte studenten een hogere waarde hebben dan de studenten uit de “zorg”- groep. De analyse naar het verschil tussen de drie studentengroepen met betrekking tot de onderdelen ordelijkheid en bedachtzaamheid en telkens de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering toont geen significant resultaat ($F_{(2/224)} < 1,771$; $p > 0,173$) (zie tabel 10).

Resultaten

Conscientieusheid	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)
Doelmatigheid	227 (229)	24,96 (4,29)	24,23 (4,06)	26,37 (4,93)	0,073	zorg < stop (0,073)
Ordelijkheid	227 (229)	21,94 (5,05)	21,41 (4,71)	23,3 (6,04)	0,240	---
Betrouwbaarheid	227 (229)	26,62 (4,67)	25,32 (4,23)	27,11 (5,31)	0,081	ok > zorg (0,152) zorg < stop (0,243)
Ambitie	227 (229)	23,68 (5,28)	23,03 (4,44)	25,74 (6,28)	0,057	zorg < stop (0,051)
Zelfdiscipline	227 (229)	24,28 (5,69)	23,34 (4,75)	26,85 (5,86)	0,013	zorg < stop (0,010) ok < stop (0,079)
Bedachtzaamheid	227 (229)	21,27(5,95)	20,67 (4,59)	22,93(5,86)	0,173	---

Tabel 10. Correlatie tussen de subschalen van het item stiptheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

5.3. Variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten

Net als al beschreven moet ook bij dit onderdeel met de verschillende steekproefgroten rekening worden gehouden. Zo konden voor het onderdeel zelfpresentatie mondelinge communicatie 108 dossiers en voor het onderdeel zelfcommunicatie extraversie 111 dossiers worden betrokken. Voor de twee onderdelen met betrekking tot de groepsopdracht waren alleen weinig dossiers bruikbaar (Groepsopdracht zelf = 67 dossiers; Groepsopdracht Proxy = 27 dossiers). Hetzelfde geldt ook voor de onderdelen van het interview. Hier konden met betrekking tot het onderdeel mondelinge communicatie 94 dossiers, met betrekking tot het onderdeel extraversie 119 dossiers en met betrekking tot het onderdeel emotionele stabiliteit 97 dossiers worden gebruikt. De analyse naar een significant verschil in de beoordeling van de drie groepen “ok”, “zorg” en “stop” met betrekking tot de groepsopdracht proxy toont zowel significante resultaten als ook tendenties. Het significante resultaat is in het onderdeel “geven van opbouwende kritiek” ($F_{(2/24)} = 5,450$; $p = 0,011$) te vinden. Het blijkt namelijk dat minder studenten hun studie afbreken, die op dit onderdeel met “goed” worden beoordeeld (zie tabel 14). Het blijkt ook, dat tendentieel meer studenten hun studie afbreken, die op de onderdelen openstaan voor kritiek ($F_{(2/24)} = 2,605$; $p = 0,095$) en uitleg geven ($F_{(2/24)} = 2,758$; $p = 0,084$) een lagere score halen. De onderdelen initiatief laten zien, inbreng van anderen

Resultaten

gebruiken, waardering voor anderen tonen, doorvragen en het eindresultaat van dit onderdeel tonen geen significante verschillen tussen drie studenten groepen ($F_{(2/24)} < 1,469$; $p > 0,327$).

Groepsopdracht proxy	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)	Interactie Asses-soren * Eindbeoordeling p
initiatief nemen	27 (229)	2,91 (0,30)	2,5 (0,79)	2,5 (0,58)	0,625	---	0,608
inbreng van anderen waarderen	27 (229)	2,64 (0,51)	2,58 (0,67)	2,5 (0,58)	0,923	---	0,766
anderen waarderen	27(229)	2,73 (0,47)	2,67 (0,49)	2,25 (0,96)	0,348	---	0,263
omgaan met kritiek	27(229)	2,73 (0,46)	2,5 (0,67)	konstant	0,095	ok > stop (0,096)	0,478
geven van kritiek	27(229)	2,82 (0,41)	2,5 (0,47)	1,75 (0,5)	0,011	ok > stop (0,009) zorg > stop (0,084)	0,781
doorvragen	27(229)	2,64 (0,51)	2,25 (0,75)	2,5 (0,58)	0,360	---	0,303
uitleg geven	27(229)	2,82 (0,41)	2,58 (0,67)	2,0 (0,82)	0,084	ok > stop (0,082)	0,937
eindcijfer	27(229)	4,09 (0,83)	3,83 (1,12)	3,25 (0,5)	0,327	---	0,046

Tabel 14. Correlatie tussen de subschalen van het item groepsopdracht proxy en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling p= Correlatie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering)

De analyse tussen de drie groepen van het onderdeel interview laat een significant resultaat zien met betrekking tot het item om opheldering vragen ($F_{(2/91)} = 3,178$; $p = 0,048$). De studenten, die in dit onderdeel hoog scoren, breken minder vaak hun studie af ($p = 0,055$) dan de studenten, die op dit onderdeel lager worden beoordeeld. De items bondig communiceren ($F_{(2/91)} = 3,072$; $p = 0,051$), gebruik maken van non-verbale communicatie ($F_{(2/91)} = 2,902$; $p = 0,060$) en de eindcijfer voor dit onderdeel ($F_{(2/91)} = 3,021$; $p = 0,054$) laten een tendentieel verschil tussen de drie studentengroepen zien. Voor alle drie items geldt, dat de studenten met een hoge score niet zo vaak hun studie afbreken dan studenten met een lage score (zie tabel 15). De items de interviewer laten uitspreken, oogcontact houden, verstaanbaar spreken en duidelijk spreken laten geen significante resultaten zien en tonen dus geen verschillen tussen de groepen ($F_{(2/91)} < 2,151$; $p > 0,122$).

Resultaten

Interview MC	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)	Interactie Asses- soren * Eindbeoordeling p
antwoord bondig	94(229)	2,87 (0,39)	2,86 (0,35)	2,5 (0,85)	0,051	ok > stop (0,051) zorg > stop (0,087)	0,342
laat interviewer uitspreken	94(229)	2,95 (0,23)	2,93 (0,26)	2,9 (0,32)	0,860	---	0,078
houdt oogcontact	94(229)	2,98 (0,14)	2,86 (0,44)	konstant	0,122	---	0,851
om opheldering vragen	94(229)	2,98 (0,14)	2,83 (0,47)	konstant	0,048	ok > zorg (0,055)	0,959
spreekt verstaanbaar	94(229)	2,69 (0,61)	2,4 (0,78)	2,5 (0,71)	0,189	---	0,985
spreekt duidelijk	94(229)	2,89 (0,37)	2,79 (0,41)	2,6 (0,7)	0,125	---	0,676
nonverbale communicatie gebruiken	94(229)	2,87 (0,39)	2,66 (0,48)	2,9 (0,32)	0,060	ok > zorg (0,073)	0,500
eindcijfer	94(229)	4,62 (0,53)	4,41 (0,63)	4,1 (1,2)	0,054	ok > stop (0,07)	0,546

Tabel 15. Correlatie tussen de subschalen van het item interview mondelinge communicatie en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievooruitgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievooruitgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling p= Correlatie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

De subschalen actief en gemotiveerd zijn ($F_{(2/116)} = 2,44$; $p = 0,092$) en niet zenuwachtig zijn ($F_{(2/116)} = 2,507$; $p = 0,086$) van het onderdeel interview extraversie laten alleen een tendentieel verschil tussen de groepen “ok”, “zorg” en “stop” zien. Het blijkt hierbij, dat tendentieel meer studenten, bij die twijfel over hun studievoortgang bestaat, met een lagere score werden beoordeeld ($p = 0,11$). Analooq geldt voor het item niet zenuwachtig zijn, dat studenten, die hier lager scoren tendentieel “zorg” – studenten zijn. De anderen items van het onderdeel interview extraversie tonen geen significante verschillen tussen de drie studenten groepen ($F_{(2/116)} < 2,028$; $p > 0,136$) (zie tabel 16).

Resultaten

Interview Extraversie	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	p	Post-Hoc (p)	Interactie Assessoren * Eindbeoordeling p
zelfzeker en open	119(229)	2,69 (0,53)	2,64 (0,54)	2,69 (0,63)	0,908	---	0,284
actief en gemotiveerd	119(229)	2,91 (0,34)	2,74 (0,44)	2,92 (0,49)	0,092	ok > zorg (0,11)	0,961
spontaan en beherst	119(229)	2,72 (0,57)	2,69 (0,57)	2,77 (0,6)	0,899	---	0,744
is rustig	119(229)	2,67 (0,53)	2,46 (0,68)	2,85 (0,69)	0,086	zorg < stop (0,14)	0,542
richten tot beide beoordelaars	119(229)	2,93 (0,27)	2,79 (0,52)	3,0 (0,41)	0,136	---	0,099
eindcijfer	119(229)	4,45 (0,72)	4,15 (0,88)	4,31 (0,75)	0,176	---	0,741

Tabel 16. Correlatie tussen de subschalen van het item interview extraversie en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assessoren * Eindbeoordeling p = Correlatie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

De anderen opdrachten van het intake-assessment, namelijk zelfpresentatie mondelinge communicatie ($F_{(2/105)} < 1,463$; $p > 0,236$), zelfpresentatie extraversie ($F_{(2/108)} < 1,888$; $p > 0,156$), groepsopdracht zelfbeoordeling ($F_{(2/64)} < 1,669$; $p > 0,196$) en interview emotionele stabiliteit ($F_{(2/90)} < 1,790$; $p > 0,173$) wijzen geen significante verschillen tussen de drie groepen van studenten op (zie bijlage - tabel 11, 12, 13, 16). Het werd bovendien erna gekeken, of er een correlatie tussen het aantal assessoren bestaat, die de aspirant-studenten hebben beoordeeld en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering. Deze correlatie kon alleen voor vier onderdelen van het intake-assessment worden bevestigd. Er bestaat een significant interactie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering met betrekking tot de eindcijfer van de groepsopdracht-proxy ($F_{(5/184)} = 3,126$; $p = 0,046$). Hierbij werd duidelijk dat een assessor de studenten beter kan beoordelen dan twee assessoren. De onderdelen interview-mondelinge communicatie – de interviewer laten uitspreken ($F_{(4/126)} = 3,158$; $p = 0,078$), interview-extraversie – richt zich tot beide beoordelaars ($F_{(4/122)} = 2,765$; $p = 0,099$) en het onderdeel zelfpresentatie extraversie – richt zich tot beide beoordelaars ($F_{(4/124)} = 3,775$; $p = 0,054$) laten een tendentieel significante interactie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling in de studievoortgangvergadering zien (zie tabel 12, 14, 15 en 16) Bij alle drie onderdelen konden de assessoren koppels de studenten beter beoordelen dan een assessor alleen. Voor alle anderen onderdelen van het intake-assessment kon er geen significant correlatie met

betrekking tot de interactie van het aantal assessoren en de studievoortgangsvergadering worden verondersteld (zie bijlage 4).

5.4. Samenvatting van de resultaten

Het kan worden geconstateerd, dat er een aantal onderwerpen uit de portfolio-map, uit de persoonlijkheidstest en uit de opdrachten groepsopdracht, zelfpresentatie en interview significante verschillen tussen de studentengroepen laten zien. Zo heeft de variabele vooropleiding ($F_{(2/215)} = 4,008$; $p = 0,020$) een duidelijke waarde voor het voorspellen van het studiesucces. Bovendien wordt er een tendentie zichtbaar, dat studenten, die bij de “ok”-groep horen, beter in het onderdeel portfolio-motivatie worden beoordeeld dan de studenten uit de “zorg”-groep. De hoofdschalen extraversie ($F_{(2/224)} = 4,313$; $p = 0,015$), openheid ($F_{(2/224)} = 3,051$; $p = 0,049$) en stiptheid ($F_{(2/224)} = 3,269$; $p = 0,040$) uit de persoonlijkheidstest laten ook een duidelijk verschil tussen de “zorg”-studenten en die studenten, die hun studie afbreken zien. Het wordt duidelijk, dat de “stop”-studenten in deze onderdelen hogere waardes bereiken. Met betrekking tot de verschillende subschalen van de persoonlijkheidstest kan dus worden geconstateerd, dat de stop studenten hartelijker, actiever, vrolijker en belevenis hongeriger zijn. Ze voeren meer handelingen uit, hebben meer ideeën en meer waardes. Ze zijn bescheidener en goedhartiger en hebben meer zelfdiscipline. Studenten, die met hun opleiding stoppen, zijn tendentieel ook vrijmoediger, competentere, plichtsgetrouwer en streven meer na prestatie. Met betrekking tot die variabelen, die met behulp van interview, groepsopdracht en zelfpresentatie in kaart worden gebracht, wordt geconcludeerd, dat studenten, die hun studie afbreken, in de groepsopdracht (proxy) duidelijk minder opbouwende kritiek geven ($F_{(2/24)} = 5,450$; $p = 0,011$), tendentieel minder voor kritiek open staan en minder uitleg geven. In het interview valt op, dat studenten, die hun studie niet afbreken, met betrekking tot de mondelinge communicatie duidelijk meer om opheldering vragen ($F_{(2/91)} = 3,178$; $p = 0,048$). Deze studenten worden ook op de onderdelen “bondig communiceren” en de eindbeoordeling van het interview mondelinge communicatie tendentieel hoger beoordeeld. Er bestaat ook een tendentieel verschil tussen de studenten uit de “zorg” – groep en de studenten uit de “ok”- groep. De studenten uit de “ok”-groep worden op het onderdeel “non-verbale communicatie gebruiken” hoger beoordeeld dan de “zorg” – studenten. Studenten uit de “ok” – groep scoren ook op het onderdeel “actief zijn” tendentieel

Resultaten

hoger dan de “zorg” – studenten. Ook bij het onderdeel “zenuwachtig zijn” valt een tendentieel verschil tussen de “zorg” – groep” en de studenten op, die hun studie afbreken. De “zorg” – studenten worden op dit onderdeel hoger beoordeeld dan de “stop” – studenten.

6. Discussie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het voorliggend onderzoek samengevat en besproken. Als eerste wordt ingegaan op de samenhang tussen resultaten en onderzoeksvraag. Daarna worden zowel de kritische opmerkingen als ook de suggesties voor de toekomst en vervolg onderzoeken beschreven. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de conclusies uit de gegevens getrokken.

6.1. Evaluatie en interpretatie

Aan de hand van de onderzoeksresultaten kan worden geconcludeerd, dat er alleen enkele onderdelen van het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen predictief valide zijn. Dit betreft de onderdelen vooropleiding van de studenten, als ook de onderdelen extraversie, openheid en consciëntieusheid van de persoonlijkheidstest. Ook de items geven van opbouwende kritiek van het onderdeel groepsopdracht en om opheldering vragen van het onderdeel interview mondelinge communicatie kunnen het studiesucces van een aspirant-student voorspellen. De meeste variabelen blijken echter geen voorspellende waarde te hebben. Met betrekking tot de variabelen, die met behulp van de portfolio-map werden verzameld, kan worden geconcludeerd, dat het geslacht, de leeftijd, het eindexamencijfer, de afstand tussen de plaats van herkomst en de Hogeschool Zuyd en het item portfolio-schriftelijke communicatie in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces zijn. Dit spreekt gedeeltelijk tegen de vooraf gestelde hypothesen. Het werd namelijk, na aanzien van het onderzoek van Buddeberg-Fischer (2003) verwacht, dat vrouwelijke studenten meer succes in hun opleiding zouden hebben dan mannelijke studenten. De resultaten laten zien, dat deze veronderstelling niet kan worden bevestigd. Dit betekent, dat vrouwelijke en mannelijke studenten even succesvol in een therapeutische opleiding kunnen zijn. Het moet opgemerkt worden dat er duidelijk minder mannen met de logopedie opleiding zijn begonnen dan vrouwen. Dit moet worden meegenomen in de interpretatie van de resultaten. De hypothese, dat jongere studenten vanwege een betere aanpassing aan nieuwe situaties betere klinische prestaties bereiken (Kanna, 2009), wordt door het doorgevoerd onderzoek ook ontkracht. Het kon geen significant verschil worden vastgesteld tussen de beoordeling van de drie studentengroepen met betrekking tot de leeftijd. De conclusie uit dit resultaat is, dat het

succesvol afsluiten van de opleiding logopedie onafhankelijk is van de leeftijd. Hierbij moet wel ermee rekening worden gehouden, dat uit de literatuur niet duidelijk welke met welke leeftijd een aanstaande student jong of oud is. Bovendien beginnen alleen enkele studenten boven de dertig een studie aan de Hogeschool Zuyd, waardoor er alleen een klein aantal mogelijkheden ter vergelijking tussen jong en oud bestaan. Na het aanzien van de literatuur (Lievens en Coetsier, 2002) bleek het eindexamencijfer van de laatst bezochte school ook een goede predictor te zijn voor het studiesucces. Dit kon met behulp van dit onderzoek niet worden bevestigd. Ook in dit geval kon geen significant verschil tussen de drie studentengroepen worden gevonden. Het moet echter opgemerkt worden, dat er niet van alle aspirant-studenten een eindexamencijfer gegeven was, zodat het steekproef hier zeer klein was. Uit deze reden moeten de resultaten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Goede schriftelijke communicatie-vaardigheden zijn, ook in tegenstelling met de vooraf gestelde verwachting, in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces. Dit was erg verrassend omdat Maharjan en Dixit (2003), Gaengler et al. (2002) en Salgado et al. (2003) in hun studies hebben bewezen, dat communicatieve vaardigheden goede predictoren voor het studiesucces zijn. Bovendien veronderstelt het beroepsprofiel, dat toekomstige logopedisten zowel mondeling als schriftelijk goed moeten kunnen communiceren. De afstand tussen de Hogeschool Zuyd te Heerlen en de plaats van herkomst leverde ook geen significante resultaten op en kan dus in dit onderzoek niet als predictor voor het studiesucces worden gezien. Met betrekking tot dit item werd geen literatuur gevonden en het kan dus niet aan de resultaten van andere onderzoeken gerelateerd worden. Wel leverden de onderwerpen vooropleiding en portfolio-motivatie significante waardes, cq. een tendens op. Het werd verwacht dat aspirant-studenten met een academisch hogere loopbaan meer succes in hun studie hebben (Green, Peters en Webster, 1991; Minnaert, 1996; Mitchell, Haynes en Koenig, 1994 en Powis, 1994). Deze veronderstelling kon door dit onderzoek worden bekrachtigd. De vooropleiding kan dus in dit onderzoek als goede predictor voor het studiesucces worden gezien. Het is bewezen, dat aspirant-studenten, die een hogere opleiding (bijvoorbeeld "Abitur" of diploma atheneum) hebben afgerond, de studie minder vaak afbreken, dan studenten met een MBO-examen of een vergelijkbare opleiding. Na aanzien van dit resultaat en het feit, dat er geen literatuur over het verschil tussen Nederlandse en Duitse studenten met betrekking tot het studiesucces bestaat, werd aanvullend een correlatie-analyse tussen de nationaliteit en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering gedaan en voor de

vooropleiding gecorrigeerd. Hieruit bleek, dat de Nederlandse studenten een duidelijk lagere vooropleiding hebben, dan de Duitse studenten. De reden hiervoor is, dat Nederlandse studenten met een MBO examen met de logopedie opleiding mogen beginnen, maar Duitse studenten ten minste het “Fachabitur” moeten hebben om met de opleiding te mogen beginnen. De conclusie uit dit onderzoek is, dat niet de nationaliteit een goed predictor is, maar wel de vooropleiding. Met betrekking tot de NEO-PI-R persoonlijkheidstest, die ook onderdeel van het intake-assessment is, kan worden geconcludeerd, dat dit onderdeel het meest valide onderdeel van het hele assessment is. Als er naar de hoofddimensies van het NEO-PI-R wordt gekeken, kan er worden geconcludeerd dat de dimensies extraversie, openheid, altruïsme en consciëntieusheid in dit onderzoek goede predictoren voor het studiesucces zijn. Studenten, die op deze dimensies hoog scoren, breken hun studie duidelijk vaker af. Deze resultaten komen met het onderzoek van Lievens et al. (2002) gedeeltelijk overeen. Na het bestuderen van het onderzoek van Lievens et al. (2002) werd ook verwacht, dat aspirant-studenten, die op het onderdeel consciëntieusheid hoog scoren, goede prestaties in hun studie laten zien. Het resultaat van de dit onderzoek staat in tegenspraak met de resultaten van Lievens et al. (2002). In tegenstelling tot de verwachting, dat aspirant-studenten, die op dit onderdeel hoog scoren, hun studie minder afbreken, bleek uit het onderzoek, dat net die studenten die hoog scoren duidelijk vaker met de opleiding stoppen. De dimensie neuroticisme is in dit onderzoek geen goed predictor voor het studiesucces, omdat hier geen significant verschillen tussen de drie studentengroepen kon worden vastgesteld. Ook met betrekking tot de subdimensies van de persoonlijkheidstest kunnen verschillende conclusies worden getrokken. De eigenschappen, die bij de hoofdschaal neuroticisme horen, laten geen significant verschil tussen de groepen zien en zijn dus in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces. Bij de eigenschappen, die tot de hoofdschaal extraversie horen, kan worden geconcludeerd, dat de items hartelijkheid, energie, avonturisme en vrolijkheid in dit onderzoek wel goede predictoren voor het studiesucces zijn. Aspirant-studenten, die op deze onderdelen laag scoren, breken hun studie duidelijk minder af. De eigenschappen sociabiliteit en dominantie zijn in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces. Deze resultaten zijn in tegenspraak met de bestudeerde literatuur van Lievens et al. (2002). De verwachting was, dat aspirant-studenten, die op de onderdelen sociabiliteit en avonturisme laag scoren hun studie minder vaak afbreken en dus meer succes in hun studie hebben. Deze hypothese kon alleen gedeeltelijk worden bekrachtigd. Het item avonturisme is

dus in dit onderzoek wel een goed predictor voor het studiesucces, maar met betrekking tot het onderdeel sociabiliteit kon het onderzoek in tegenstelling met de vooraf geformuleerde verwachtingen geen significante verschillen tussen de drie studentengroepen constateren. De eigenschap sociabiliteit kan dus in dit onderzoek niet als predictor voor het studiesucces worden beschouwd. Ook die bij de hoofdschaal openheid horende eigenschappen tonen verschillende resultaten. Zo kan er na het bekijken van de resultaten worden geconstateerd, dat de eigenschappen veranderingen, ideeën en waarden predictoren voor het studiesucces zijn. Aspirant-studenten, die op deze onderdelen laag scoren, breken hun studie dus minder vaak af. De anderen eigenschappen uit deze schaal (fantasie, esthetiek en gevoelens) zijn in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces. Soortgelijke conclusies kunnen met betrekking tot de schaal altruïsme worden getrokken. De onderdelen oprechtheid, bescheidenheden en medeleven blijken, tegen de vooraf gestelde verwachtingen, in dit onderzoek goede predictoren voor het studiesucces te zijn. De eigenschappen vertrouwen, zorgzaamheid en inschikkelijkheid hebben in dit onderzoek ook geen voorspellende waarde. Met betrekking tot de eigenschap vertrouwen is dit een onverwacht resultaat. Na het bestuderen van het onderzoek van Ackermann en Hilsenroth (2001), die belangrijke eigenschappen van een therapeut heeft in kaart gebracht, werd verwacht dat studenten die geschikt zijn voor het beroep als logopedist op dit onderdeel hoog zouden scoren. Zo als al beschreven is de schaal consciëntieusheid een goed predictor voor het studiesucces (Lievens et al., 2002 en Poole, Catano en Cunningham, 2007). Dit geldt niet alleen voor de hoofdschaal, maar ook voor enkele bijhorende eigenschappen. Met behulp van dit onderzoek kon worden vastgesteld, dat die studenten, die op de eigenschappen doelmatigheid, betrouwbaarheid, ambitie en zelfdiscipline laag scoren meer succes in hun studie hebben. De items ordelijkheid en bedachtzaamheid tonen geen significante resultaten en blijken dus in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces te zijn. In de literatuur werd alleen de predictieve validiteit van de hoofdschaal consciëntieusheid beschreven en niet op de subschalen ingegaan. Daarom kan er geen vergelijking met andere onderzoeken gebeuren. Om de resultaten van de persoonlijkheidstoets te interpreteren, moet met bepaalde aspecten rekening worden houden. Ten eerste met “faking” (Mueller et al., 2003). Hiermee wordt bedoeld, dat testresultaten door de deelnemers worden gefalsificeerd door geen waarheidsgetrouwe antwoorden te geven. “Faking” is vaak terug te vinden in assessments voor zelfpresentatie, waar de persoonlijkheid van iemand in kaart wordt gebracht. Het

fenomeen “faking” kan ertoe leiden dat op basis van de testresultaten te hoge verwachtingen aan de deelnemers worden gesteld, waaraan deze niet kunnen voldoen. Concluderend kan worden geformuleerd, dat “faking” ertoe kan leiden, dat de testresultaten niet betrouwbaar zijn (Mueller et al., 2003). Het mogelijke argument, dat de persoonlijkheidstest door deze reden niet als valide kan worden aangezien, kan echter met behulp van de literatuur worden weerlegd (de Fruyt, Hoekstra en Ormel, 2003). Het NEO-PI-R verdisconteert dit effect al in de beoordeling van de scores, zo dat erop bij de interpretatie van de NEO-PI-R gegevens niet moet worden gelet. Ten tweede lijkt het verrassend, dat de “stop”- studenten in alle significante onderdelen hogere scores dan de “ok” of “zorg”-studenten hebben gehaald. Hogere scores worden in alle schalen, buiten neuroticisme, in feite als positief beoordeeld (de Fruyt, Hoekstra en Ormel, 2003). Men gaat dus eigenlijk ervan uit, dat de studenten uit de “ok” en “zorg”-groep hogere waardes moeten hebben. Dit effect kan zo worden verklaard, dat de “stop” -studenten een overmaat van de eigenschappen bezitten. Zij zijn dus te ambitieus of te medelevend, zo dat ze zichzelf met betrekking tot de eisen van de opleiding in de weg staan. Men kan dus concluderen, dat de persoonlijkheidstest het meest valide onderdeel van het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen is. De onderdelen interview, groepsopdracht en zelfpresentatie vormen het laatste deel van het intake-assessment. Hieromtrent tonen de onderdelen zelfpresentatie mondelinge communicatie, zelfpresentatie extraversie, groepsopdracht zelfbeoordeling en het interview emotionele stabiliteit met de bijhorende items geen significante verschillen tussen de beoordeling van de drie studentengroepen en kunnen in dit onderzoek niet als valide predictoren worden gezien. De resultaten ten opzichte van de onderdelen zelfpresentatie mondelinge communicatie en extraversie tonen een tegenspraak met de bestudeerde literatuur. Maharjan en Dixit (2003), Gaengler et al. (2002) en Lievens et al. (2002) bewezen in hun onderzoeken, dat deze onderdelen wel predictoren voor het studiesucces zijn, maar dit kon door dit onderzoek niet worden bekrachtigd. Enkele variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten, tonen wel significante verschillen tussen de drie studentengroepen. Zo kunnen de items geven van kritiek, openstaan voor kritiek en uitleg geven, van het onderdeel groepsopdracht en de items bondig spreken, om opheldering vragen, non-verbale communicatie gebruiken en het eindcijfer voor het onderdeel interview mondelinge communicatie, evenals ook de items actief zijn en niet zenuwachtig zijn van het onderdeel interview extraversie in dit onderzoek als goede predictoren voor het studiesucces

gelden. Deze resultaten zijn gedeeltelijk in overeenstemming met de - na de literatuurstudie-opgestelde hypothesen. Het werd verwacht, dat aspirant-studenten, die op alle onderdelen met betrekking tot mondelinge communicatie, de groepsopdracht (Chamberlain en Searle, 2005) en het interview hoog scoren (de Wolff en van de Bosch 1998), en bij die blijkt, dat ze tijdens de groepsopdracht problemen kunnen zowel analyseren als ook oplossen (Hülshager, Maier en Strumpp 2007), meer succes in hun studie hebben. Er kan dus worden geconcludeerd, dat de vooraf gestelde hypothese slechts gedeeltelijk bevestigd kan worden. Tevens moet worden meegenomen, dat het bij de groepsopdracht uit het onderzoek van Hülshager, Maier en Strumpp (2007) gaat om analyse en probleemoplossing, maar deze vaardigheden niet door de assessoren worden beoordeeld. De gestelde verwachtingen, dat deze twee onderdelen een predictor voor het studiesucces zijn kon dus door dit onderzoek niet worden bewezen. De focus binnen de groepsopdracht ligt namelijk op andere vaardigheden, zo als het omgaan met kritiek of uitleg geven en kan dus niet met de literatuur worden vergeleken. Omdat er in de eerste twee cohorten twee assessoren en in de derde cohort alleen een assessor het intake-assessment heeft beoordeeld, werd ook erna gekeken, of er een significant interactie tussen het aantal studenten en de eindbeoordeling van de studenten bestaat. Hier kon alleen bij het eindcijfer van de groepsopdracht proxy een significant interactie tussen het aantal assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering worden gevonden. Hierbij werd duidelijk dat een assessor beter in staat was de aspirant-studenten te beoordelen dan een assessoren koppel. Bij de onderdelen interview extraversie – richt zich tot beide beoordelaars, interview mondelinge communicatie – laat de interviewer uitspreken en zelfpresentatie extraversie – laat de interviewer uitspreken konden alleen tendentiele interacties worden gevonden. In deze drie onderdelen hebben de assessoren koppels de aspirant-studenten duidelijk beter beoordeeld dan een assessor alleen. Hoewel na de literatuurstudie werd verwacht dat de beoordeling van twee assessoren meer valide is, dan die van een assessor (de Wolff en van de Bosch, 1998) kon deze hypothese door dit onderzoek niet worden bewezen. Er bestaat dus geen interactie tussen het aantal beoordelaars en de eindbeoordeling van de studievoortgangsvergadering. De conclusie na bestudering van dit onderzoek is, dat er slechts 12 van 87 onderdelen (14%) van het intake-assessment een voorspellende waarde voor het studiesucces hebben. Van deze onderdelen horen negen bij het persoonlijkheidstest NEO-PI-R en drie worden door de opdrachten van het intake-assessment of het portfolio verzameld. Bovendien tonen vier van de vijf hoofddimensies van de persoonlijkheidstoets significante

verschillen tussen de drie groepen. Dit betekent dat puur de persoonlijkheidstest gebruikt kan worden, om het studiesucces van aspirant-studenten te voorspellen. Hieruit volgt dat om het studiesucces van aspirant-studenten te voorspellen, voldoende zou zijn de persoonlijkheidstest af te nemen en de anderen onderdelen van het assessment buiten beschouwing te laten. Dit is weliswaar geen optie, omdat de persoonlijkheidstest niet alle aspecten, die volgens de literatuur als predictoren voor het studiesucces worden gezien, omvat. Dit probleem kan ook niet worden voorkomen, als het intake-assessment zo als het nu bestaat in de toekomst verder wordt doorgevoerd en alleen de onderdelen die significante verschillen tonen worden beschouwd. Hiervoor bestaan verschillende redenen. Ten eerste is de vooropleiding, die tot de voorspellende variabelen hoort (Green, Peters en Webster, 1991; Minnaert, 1996; Mitchell, Haynes en Koenig, 1994; Powis, 1994), wel belangrijk voor het voorspellen van het studiesucces maar het is niet in staat een onderscheid te maken tussen een opleiding in het sector gezondheidszorg en opleidingen in andere sectoren. De anderen twee variabelen (om opheldering vragen en geven van opbouwende kritiek) die significante resultaten laten zien, zijn in tegenstelling helemaal niet in de literatuur terug te vinden. Een oorzaak hiervoor kan zijn, dat er nog geen wetenschappelijk onderzoek over de voorspellende waarde van deze twee aspecten is gedaan. Zelfs als deze onderdelen als predictoren worden beschouwd, hebben zij niet genoeg zeggingskracht om het intake-assessment in het geheel predictief valide te noemen. Dit kan met behulp van de actuele literatuur beredeneerd worden. In de literatuur worden zowel kenmerken als predictoren besproken die in het assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen helemaal niet zijn opgenomen als ook kenmerken, die wel getest worden maar niet significant zijn. Tot de eigenschappen die volgens de literatuur wel belangrijk zijn, maar in het intake-assessment niet worden gemeten horen de persoonlijkheidskenmerken van een therapeut, te weten betrouwbaarheid, ervaringen, vertrouwen en precieze interpretaties. Deze eigenschappen zijn belangrijk omdat zij een positieve invloed op de ontwikkeling en het instant houden van de cliënt – therapeut relatie hebben. Een cliënt – therapeut relatie wordt bovendien bevorderd door enthousiasme, interesse, onderzoek, participatie en activiteit. Ook het empathisch vermogen van een therapeut is in deze samenhang veel betekend. Factoren die empathie nader beschrijven zijn helpen, vriendelijkheid en besef (Ackermann & Hilsenroth, 2001). Samenvattend kan worden vastgelegd, dat al deze eigenschappen van een therapeut elementair zijn voor succesvol werken in het zorgverlenend beroep en het creëren van een functionerende therapeut-client

relatie. Daarom zal het belangrijk zijn deze in het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd op te nemen. Een ander aspect, dat in het intake-assessment van de Hogeschool Zuyd te Heerlen niet terug komt, maar wel toekomstig aan te raden is, is een meetinstrument die emotionele intelligentie in kaart kan brengen (Romanelli, Cain, & Smith, 2005). Zou er een valide en reliabel meetinstrument voor de emotionele intelligentie ontwikkeld zijn, dan kan men ervan uitgaan dat studenten die op dit onderdeel hoog scoren succesvol in hun studie en hun beroep functioneren. Bovendien worden in de literatuur met betrekking tot de samenwerking in een groep andere aspecten genoemd, dan die bij de groepsopdracht van het intake-assessment gemeten aspecten. Dit zijn volgens Chamberlain en Searle (2005) voornamelijk flexibiliteit, gulheid met eigen kennis en resources, communicatieve en interpersoonlijke vaardigheden, rijpheid en de bewustheid voor een bepaalde situatie. De aspecten empathie, levenslang leren, intelligentie en integriteit, die volgens Maharjan en Dixit (2003) belangrijke variabelen voor toekomstige logopedisten en logopediestudenten zijn, worden in het intake-assessment niet gemeten. Naast de al genoemde aspecten geven Gaengler et al. (2002) ook de variabelen eerlijkheid, leiderschap, problemen analyseren en oplossen, discipline, zelfmanagement, adequaat sociaal gedrag en verantwoordelijkheid als belangrijk aan. Een mogelijk antwoord op de vraag waarom deze aspecten uit de literatuur niet in het intake-assessment zijn opgenomen, kan zijn, dat er voor het opstellen van het intake-assessment niet genoeg in de literatuur werd verdiept, of op dit moment nog geen onderzoeken na deze aspecten waren gedaan. Een ander reden kan zijn, dat deze aspecten te moeilijk te meten zijn geweest en daarom niet in opdrachten geplaatst konden worden. Het moet ook beacht worden, dat de bestudeerde literatuur niet specifiek op belangrijke kenmerken voor toekomstige logopedisten ingaat, maar meestal op kenmerken voor zorgverlenende beroepen of medicijn-studenten. Het zou dus kunnen dat bij het opstellen van het assessment ervoor werd gekozen deze kenmerken uit de boven genoemde reden niet te beachten. De vraag waarom de kenmerken, die wel in het assessment zijn opgenomen geen significante resultaten tonen wordt door het hieronder beschreven onderdeel “kritische opmerkingen en suggesties voor de toekomst” beantwoordt.

6.2. Kritische opmerkingen en suggesties voor de toekomst

De resultaten, die dit onderzoek openbaar heeft gemaakt, moeten door diverse feiten en omstandigheden gerelativeerd of net nog versterkt worden. Deze aspecten hebben zowel betrekking op de beoordeling van de studenten in de studievoortgangsvergaderingen als ook op de gekozen methode en het intake-assessment zelf. Bij de verwerking van de studentgegevens was opvallend dat er in de tweede cohort duidelijk meer studenten in de “zorg” groep werden geplaatst. Hiervoor zijn twee verschillende redenen mogelijk. Het zal mogelijk zijn dat de studenten uit deze cohort slechtere prestaties hebben geleverd, dan de studenten uit de eerste cohort. Een andere mogelijkheid is, dat de docenten de studenten eerder in een slechtere groep hebben geplaatst dan in het eerste jaar van het assessment. Met betrekking tot de gekozen methode bestaat er een aspect, dat een invloed op de resultaten zou kunnen hebben. Het moet ook beacht worden dat de voor dit onderzoek bestudeerde literatuur het niet specifiek over logopedie had, maar over aan de logopedie verwante disciplines, zoals geneeskunde in het algemeen of medicijnen. De reden hiervoor is dat er geen onderzoeken over predictoren voor het studiesucces in logopedie opleidingen bestaan. Het werd daarom daarvoor gekozen de onderzoeken over aan logopedie verwante disciplines te bestuderen, omdat de kenmerken die voor deze disciplines belangrijk zijn met belangrijke kenmerken van een toekomstig logopedist overeen komen. Bij de beoordeling van twee assessoren werd altijd voor het beste beoordelingscijfer gekozen als de beoordelingen van de assessoren niet overeen kwamen. Het zou mogelijk zijn, dat de resultaten anders zouden hebben uitgezien, als er voor het laagste cijfer werd gekozen. Tevens moet ook met bepaalde kritische formele en inhoudelijke aspecten van het intake-assessment rekening worden gehouden. Hier moet ten eerste het kleine aantal van de beschikbare dossiers worden genoemd. Er waren onvoldoende gegevens beschikbaar, omdat de dossiers onvindbaar waren of belangrijke gegevens ontbraken. Het kwam ook vaak voor, dat de assessoren alleen enkele onderdelen van het assessment hebben beoordeeld. Vaak zijn de verschillende subitems niet met cijfers worden beoordeeld, ofschoon er wel een eindcijfer voor het onderdeel was aangegeven. Hierdoor kon dus niet worden nagegaan, hoe dit cijfer ontstond. Bovendien varieerde door de onvolledig ingevulde beoordelingsformulieren ook de steekproefgrote per onderdeel opmerkelijk. Dit beperkt de zeggingskracht aanzienlijk. Voor de toekomst is het daarom van groot belang, dat de beoordelingsformulieren tijdens het assessment volledig door de assessoren worden ingevuld. Ook een ander procedure met betrekking tot de missende waardes zou een ander

resultaat kunnen hebben opgeleverd. Het zou ook een mogelijkheid zijn geweest, die variabelen, voor die alleen een klein aantal data voorlag, uit de analyse uit te halen, omdat de kleine steekproefgrootte de zeggingskracht van het resultaat in ieder geval vermindert. Naast de al genoemde feiten is het ontbreken van een objectieve beoordelingsschaal ook een belangrijk punt. De assessoren konden na hun subjectief gevoel een cijfer van 1 t/m 3 respectievelijk 1 t/m 5 voor de items en subitems aangeven, zonder dat er geen officiële richtlijn bestaat, wanneer welke cijfer wordt toegekend. Ook het feit, dat de twee schalen niet uniform zijn en dus de omrekening niet steeds op dezelfde manier kon gebeuren, verkleint de zeggingskracht. Daarom moet een objectieve en voor alle testonderdelen conforme beoordelingsschaal aan het assessment worden toegekend. Door middel van de vastgelegde beoordelingsschaal wordt het voor de assessoren duidelijk, bij welk gedrag ze welke cijfer moeten toekennen. Op deze manier kan een subjectieve beoordeling van de aspirant-student worden voorkomen. Het is mogelijk, dat als deze verbeteringen in de toekomst consequent worden doorgevoerd, de predictieve validiteit van het intake-assessment al hoger is. Dit blijft een advies voor de toekomst. Bovendien kon bij de dataverzameling niet tussen studenten worden onderscheiden, die vrijwillig met hun opleiding zijn gestopt en studenten die met hun opleiding moesten stoppen. Dit verschil is voor de analyse en interpretatie van de gegevens belangrijk, waardoor hiermee rekening moet worden gehouden. Zo als boven beschreven zijn er vele aspecten, die in de literatuur als belangrijk worden beschouwd, niet in het intake-assessment zijn opgenomen. Als nieuw onderdeel wordt aanbevolen, de emotionele intelligentie van de aspirant-studenten in kaart te brengen (Romanelli, Cain en Smith, 2005). Een ander onderdeel dat aan het assessment zoude worden toegevoegd, is het meten van personele eigenschappen van een therapeut, die de cliënttherapeut-relatie bevorderen (Ackermann en Hilsenroth, 2001). Dit kan bijvoorbeeld door rolspelen gebeuren in die de aspirant-studenten met een gesimuleerde client in interactie moeten gaan. Verder is er bij een aantal opleidingen gekeken naar de samenhang tussen studiesucces en het cijfer van een specifiek VWO-vak, dat inhoudelijk in samenhang staat met de opleiding. In dit geval kan met betrekking tot het voorspellen van studiesucces de waarde voor het cijfer van het VWO-vak, dat relevant voor de opleiding geacht wordt, hoger zijn dan de waarde van een gemiddeld eindexamencijfer. Voor de opleiding logopedie kunnen dit dus talige vakken of biologie zijn. Het kan dus handig zijn, in de toekomst niet alleen naar het eindexamencijfer te kijken, maar ook een oog op de beoordeling van enkele vakken te hebben, die voor de opleiding logopedie

van belang zijn. Na de literatuurstudie moet ook het groepsopdracht worden aangepast. Hierbij moet de focus in toekomst op de aspecten flexibiliteit, gulheid met eigen kennis en resources, communicatieve en inter-persoonlijke vaardigheden, rijpheid en de bewustheid voor een bepaalde situatie worden gelegd (Chamberlain en Searle, 2005). Als ervoor wordt gekozen, het intake-assessment op deze wijze aan te passen, is het belangrijk, een vervolgonderzoek over de predictieve validiteit van de nieuwe onderdelen op te zetten.

6.3. Conclusie

Het doel van deze studie bestond in het onderzoeken van de predictieve validiteit van het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen. De resultaten tonen, dat alleen enkele onderdelen van het intake-assessment een voorspellende waarde hebben. De meeste variabelen blijken echter in dit onderzoek geen predictoren voor het studiesucces te zijn. Hieruit volgt dat het intake-assessment aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen niet predictief valide is en qua vorm en inhoud moet worden aangepast. Door deze studie kon een meerwaarde voor de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen en logopedie opleidingen in het algemeen worden geleverd. De resultaten van het onderzoek brengen kritische punten aan het licht, die de predictieve validiteit van het intake-assessment beïnvloeden. Bovendien werden in het theoretisch kader na bestuderen van actuele literatuur persoonlijkheidskenmerken gevonden, die voor aspirant-studenten logopedie belangrijk zijn. Aan hand daarvan kan niet alleen de opleiding logopedie aan de Hogeschool Zuyd te Heerlen het intake-assessment aanpassen, maar ook andere logopedie opleidingen kunnen met behulp van dit onderzoek een intake-assessment opstellen of een bestaand assessment aanpassen.

Literatuurlijst

Ackermann, S., & Hilsenroth, M. (2. Mai 2002). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review* , S. 1 en 3-4.

Beurskens, S., & van Peppen, R. (2008). *Meten in de praktijk: Stappenplan voor gebruik van meetinstrumenten voor professionals in de gezondheidszorg*. Bohn Stafleu van Lohum.

Boot, C. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Bruijns, V. (2002). Assessmentcenters als onderdeel van een competentiegericht leeromgeving. In F. Dochy, L. Heylen, & H. van de Mosselaer, *Assessment in onderwijs* (S. 162-163). Utrecht: Lemma.

Buddeberg-Fischer, B., Klagehofer, R., & Abel, T. B. (2003). The influence of gender and personality traits on the career planning of Swiss medical students. *Swiss Medical Weekly* , S. 535 - 540.

Chamberlain, S., & Searle, J. (2005). Assessing suitability for a problem-based learning curriculum: evaluating a new student selection instrument. *Medical Education* 39 , S. 250-257.

De Gruiter, D., Yildiz, M., & 't Hart, J. (Maart 2006). VWO-examenresultaten en succes in de propedeuses Geschiedenis en Psychologie - Deelonderzoek van experimenten met selectie: selectie op basis van vooropleiding.

de Vet, R., C.B., T., & Knol, D. B. (2006). When to use agreement versus reliability measures. *J. Clin. Epid* , S. 1033 - 1039.

de Wolff, C., & van den Bosch, G. (1998). *The selection process*.

Dochy, F., & Struyven, K. (2002). Assessment: Betekenis en Assessmentvormen. In F. Dochy, L. Heylen, & H. van de Mosselaer, *Assessment in onderwijs* (S. 33). Utrecht: Lemma.

Eisenführ, F. (2000). *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre* (3 Ausg.). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel Verlag.

Gaengler, P., de Vries, J., Akota, I., Balciuniene, I., Gajewska, M., Johnson, D., et al. (2002). Studentselection and the influence of their clinical and academic environment on learning. *European Journal of Dental Education* , S. 8 - 26.

Harris, S., & Owen, C. (2007). Discerning quality: using the multiple mini-interview in student selection for the Australian National University Medical Scholl. *Medical Education* (41), S. 234 - 241.

Hendriks, P., & Schoonman, W. (2006). Achtergrond. In P. Hendriks, & W. Schoonman, *Handboek Assessment 1: Gedragsproeven, Kenniskring en Lectoraat Assessment - Ontwikkeling, Implementatie en Evaluatie* (S. 65). Koninklijke van Gorcum b.v.

Hendriks, P., & Schoonman, W. (2006). Ervaringen binnen HRM. In P. Hendriks, & W. Schoonman, *Handboek Assessment 1: Gedragsproeven, Kenniskring en Lectoraat Assessment - Ontwikkeling, Implementatie en Evaluatie* (S. 66-67). Koninklijke van Gorcum b.v.

Hoekstra, H., Ormel, J., & De Fruyt, F. (2003). *NEO-PI-R/NEO-FFI Big Five Persoonlijkheidsvragenlijst Handleiding*. Lisse: Harcourt Assessment B.V.

Hülsheger, U. R., Maier, G. W., & Strumpp, T. (März 2007). Validity of General Mental Ability for the Prediction of Job Performance and Training Success in Germany: A meta-analysis. *International Journal of Selection and Assessment* (15 Nummer 1), S. 3-18.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology* (92 Nummer 1), S. 107 - 127.

Leggat, S. G. (7. Februar 2007). Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research* , S. 7 - 17.

Lievens, F., & Coetsier, P. (Dezember 2002). Situational Tests in Student Selection: An Examination of Predictive Validity, Adverse Impact, and Construct Validity. *International Journal of Selection and Assessment* , S. 245 - 257 .

Lievens, F., Coetsier, P., de Fruyr, F., & de Maeseneer, J. (November 2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: a five factor model perspective. *Medical Education* , S. 1050.

Maharjan, S., & Dixit, H. (2003). MBBS student selection: search for proper criteria. *Kathmandu University Medical Journal* , S. 252 - 259.

McManus, I., Smithers, E., Partridge, P., Keeling, A., & Fleming, P. R. (10. Januari 2009). A levels and intelligence as predictors of medical careers in UK doctors: 20 year prospective study.

Mueller Hanson, R., Heggstad, E. D., & George, C. (2003). Faking and Selection: Considering the Use of Personality From Select-In and Select-out Perspectives. *Journal of Applied Psychology* , S. 348 en 354.

Niemann, A., & Westen, S. (Juni 2004). Van Toelaatbaarheidsonderzoek naar Intake-Assessment.

Obermann, C. (2006). *Assessmentcenter: Entwicklung, Durchführung, Trends*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicherverlag Dr. Th. Gabler.

Poole, A., & Catano, V. (2007). Predicting performance in Canadian Dental Schools: The new CDA structured interview, a new personality assessment and the DAT. *Journal of dental education* , S. 664 - 676.

- Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K. (6. Oktober 2005). Emotional intelligence as a Predictor of Academic an/or Professional Success. Kentucky.
- Saldago, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., & de Fruyt, F. R. (2003). A Meta-Analytic Study of General Mental Ability Validity for Different Occupations in the European Cimmunity. *Journal of Applied Psychology* (88 Nummer 6), S. 1068 - 1081.
- Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., & De Fruyt, F. (2003). International validity generalization of GMA and cognitive abilities: a european communitiy meta-analysis. *Prsonnel Psychology* (53), S. 573 - 605.
- Schmidt, F., & Hunter, J. (2004). General Mental ability in the world of work: Occupational Attainment and Job Performance. *Journal of personality and social psychology* .
- Schmidt, F., & Hunter, J. (1998). The Validity and Utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years research findings. *Psychological Bulletin* .
- Sinke, G. (2006). Verdieping: Aandachtspunten bij het beoordelen van specifieke gegevens. In G. Sinke, *Aan de slag met assessment: Toetsen en beoordelen in een competentiegerichte leeromgeving* (S. 77-78). Noenen: Onderwijsadvies Bureau drs. M.A.F. Dekkers b.v.
- SRO-Logopedie. (Maart 2005). COMPASS een synthese van competentie passie assessment en kompas.
- Strauß, B. (2006). *Auswahl der Medizinstudenten durch die medizinische Fakultät - Probleme und Vorteile für die Universitäten*. Jena: Springer Medizin Verlag.
- Thomas, E., van Broekhoven, S., & Frietman, J. (Juli 2000). Handreiking voor de implementatie van EVC in Hogescholen en Universiteiten.

van Berkel, A., Hofman, K. K., & Lintelo, t. (2003). Definities. In *Competentie-Assessment: De ontwikkeling en toepassing van zelf-, peer- en expert-assessments in het HBO: een praktijk voorbeeld* (S. 15). Utrecht: Lemma.

van de Watering, G., & Dierick, S. (2002). Kwaliteit van Assessment: De bruikbaarheid van klassieke toetsen binnen studentgericht- en competentiegericht onderwijs. In F. Dochy, L. Heylen, & H. van de Mosselaers, *Assessment in onderwijs* (S. 64). Utrecht: Lemma.

Bijlage 1

INTAKE- ASSESSMENT LOGOPEDIE

TOELICHTING

VOORLOPIGE VERSIE

1. INLEIDING

2. PROCEDURE VAN HET INTAKE-ASSESSMENT

Assessment – procedure per stap

De Doelgroep van het Intake – assessment

3. SOORTEN COMPETENTIES

Beroepsspecifieke competenties

Beroepsoverstijgende competenties

4. DE OPDRACHT- CRITERIAMATRIX

5. DE ORGANISATIE VAN HET INTAKE-ASSESSMENT

Het rooster van het intake-assessment

De beoordelaar

De coördinator

6. DE BEOORDELINGSPROCEDURE

De opbouw van de opdrachten

Taken en rolverdeling

Beoordelingsinstructie

Observatie- en beoordelingsfouten

Eindverslag

LITERATUUR

Met het oog op de leesbaarheid is deze tekst in de mannelijke vorm geschreven. Overal waar 'hij' staat kan ook 'zij' worden gelezen.

1 INLEIDING

Deze toelichting geeft aan welke activiteiten tijdens het intake- assessment van de beoordelaars van de Hogeschool Zuyd, opleiding logopedie mogen worden verwacht. Bij het uitvoeren van het assessment komen een aantal intensieve activiteiten op de opleiding af. Deze toelichting geeft houvast bij de hele procedure.

Het intake- assessment is erop gericht de geschiktheid van een kandidaat voor de opleiding logopedie te bepalen. De kandidaten worden ten eerste in een toelaatbaarheidsonderzoek getoetst op de algemene toelatingseisen stem, spraak en gehoor. Hier wordt een uitspraak gedaan of de kandidaat is (a) **onvoorwaardelijk toegelaten** (b) **voorwaardelijk toegelaten** (c) **voorlopig afgewezen** (d) **definitief afgewezen**.

Vervolgens worden de eerder verworven competenties (EVC) met behulp van een portfolio beoordeeld. Deze sluiten aan bij de beroepsspecifieke competenties van een logopedist. Daarnaast worden een aantal beroepsoverstijgende competenties door middel van diverse opdrachten beoordeeld; deze zijn nodig voor het succesvol kunnen afronden van een HBO-opleiding. Dit gedeelte van het intake- assessment sluit af met een **advies** waarin de beoordelaars een uitspraak doen over de geschiktheid van de kandidaat voor de opleiding.

In tegenstelling tot het traditionele toelaatbaarheidsonderzoek als evaluatief instrument heeft het adviserende gedeelte een diagnostische functie. Dit heeft dus geen selecterende functie maar stelt een diagnose over de geschiktheid van de kandidaat.

De procedure voor het intake- assessment logopedie bestaat uit een aantal fasen en opdrachten en is opgebouwd zoals in hoofdstuk 2 te zien. Bovendien wordt in dit hoofdstuk de doelgroep nader omschreven.

Hoofdstuk 3 gaat in op de verschillende soorten competenties, die in het kader van het voorliggende intake- assessment van belang zijn.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 met behulp van de opdracht- criteriamatrix een overzicht gegeven over welke competenties door welke opdrachten beoordeeld worden.

Hoofdstuk 5 beschrijft de organisatie omtrent het intake- assessment, waarna in hoofdstuk 6 op de beoordelingsprocedure ingegaan wordt. Hierin wordt vooral kort de opbouw van de verschillende opdrachten beschreven en de taak- en rolverdeling toegelicht. Daarna wordt een beoordelingsinstructie gegeven en belangrijke observatie- en beoordelingsfouten besproken. Het hoofdstuk wordt afgerond door op het eindverslag in te gaan.

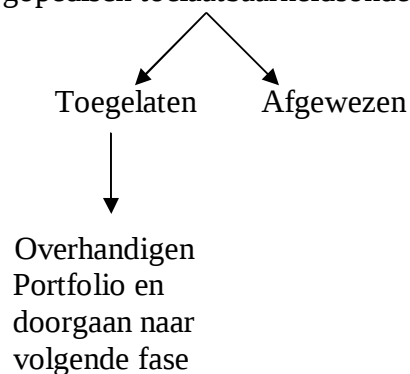
2 PROCEDURE VAN HET INTAKE - ASSESSMENT

Fase 1 bestaat uit de aanmelding en het logopedisch toelaatbaarheidsonderzoek. Wanneer de kandidaat dit succesvol heeft afgerond wordt de portfoliomap overhandigd. Vervolgens wordt de door de kandidaat ingevulde portfoliomap naar de opleiding gestuurd. Dan volgt **fase 2**. Deze bestaat uit de opdrachten ‘zelfpresentatie’ en ‘interview’. Daarna schrijft de beoordelaar een eindverslag met een opleidingsadvies en wordt deze naar de kandidaat teruggestuurd.

2.1 Assessment- procedure per stap

Fase 1

- Aanmelding door kandidaat
- Logopedisch toelaatbaarheidsonderzoek



Fase 2

Portfolio

- Bewijzen voor eerder verworven competenties (EVC)
- Inzicht in de beroepsoverstijgende competenties ‘motivatie’ en ‘schriftelijke communicatievaardigheid’

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Beoordelingsschaal schriftelijke communicatievaardigheid - Beoordelingsschaal motivatie - Beoordelingsschaal EVC	- Portfolio - Overzicht beroepsspecifieke competenties

Persoonlijkheidstest

- Objectief indruk van de kandidaat
- Inzicht in de beroepsoverstijgende competenties ‘emotionele stabiliteit’ en ‘extraversie’

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Toetsleutel - Handleiding van de test	- Vragenlijst van de NEO-PI-R

Zelfpresentatie

- Persoonlijke indruk van de kandidaat ontwikkelen
- Inzicht in de beroepsoverstijgende competenties ‘mondelinge communicatievaardigheid in presentatie’ en ‘extraversie’

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Beoordelingsschaal mondelinge communicatievaardigheid (presentatie) - Beoordelingsschaal extraversie	- Instructie zelfpresentatie

Groepsopdracht

- Persoonlijke indruk van de kandidaat ontwikkelen
- Inzicht in de beroepsoverstijgende competentie 'samenwerken'

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Beoordelingsschaal samenwerken - Beoordelingsschaal reflecteren	- Beoordelingsschaal samenwerken - Reflectieformulier

Interview

- Gesprek met de kandidaat
- Gerichtte vragen m.b.t. het portfolio, de opdracht zelfpresentatie en emotionele stabiliteit
- Inzicht in de beroepsoverstijgende competenties 'mondelinge communicatievaardigheid in interactie', 'extraversie' en 'emotionele stabiliteit'

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Vragenlijst emotionele stabiliteit - Beoordelingsschaal mondelinge communicatievaardigheid (interactie) - Beoordelingsschaal extraversie - Beoordelingsschaal emotionele stabiliteit	- Geen benodigdheden

Eindbeoordeling (eindverslag met advies)

- Advies over geschiktheid voor de opleiding

Benodigde instrumenten	
Beoordelaars	Kandidaten
- Instructie voor beoordelaar - Overzichtslijst over behaalde punten van alle getoetste competenties	- Geen benodigdheden

Na de poort!

Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP)
Eindbeoordeling van het intake-
assessment vormt basis voor POP

2.2 De doelgroep van het intake- assessment

De beoogde doelgroep voor het intake- assessment bestaat uit aspirant-studenten logopedie. Deze beschikken over een diploma VWO, HAVO, MBO op niveau 4 of een hieraan gelijkwaardig diploma. Het intake- assessment wordt gebruikt om een advies uit te spreken over de geschiktheid van de kandidaat en om na de poort te bepalen of hij in aanmerking komt voor vrijstelling van diverse onderwijseenheden.

3 SOORTEN COMPETENTIES

Een *competentie* kan worden omschreven als een combinatie van kennis, vaardigheden, attituden en persoonsgebonden eigenschappen, kenmerken c.q. verworvenheden waarvan waarneembaar gedrag van de persoon kan worden afgeleid en die in positieve zin bijdragen aan de geschiktheid van de persoon voor het uitvoeren van taken c.q. het vervullen van functies in een bepaalde arbeids- en opleidingscontext.

Naast de beroepsspecifieke competenties bestaan algemene beroepsoverstijgende competenties; ook deze worden als belangrijk beschouwd om als logopedist tijdens dagelijks werk fatsoenlijk te kunnen functioneren.

Het voorliggende intake- assessment beoordeelt zowel de beroepsspecifieke als ook de beroepsoverstijgende competenties. De beroepsspecifieke competenties zijn gebaseerd op het ‘Competentieprofiel Compass’ (Gezamenlijke Opleidingen Logopedie Nederland, 2004)¹. De beroepsoverstijgende competenties worden afgeleid van de algemene HBO- competenties, waarbij diegene, die in het intake- assessment zijn opgenomen, als cruciaal voor toekomstige logopedisten beschouwd worden.

3.1 Beroepsspecifieke competenties

De taken van de logopedist worden ingedeeld in drie competentiegebieden, waarbij voor ieder gebied drie beroepsspecifieke competenties worden beschreven:

Preventie, zorg, training en advies: werken met en voor cliënten

- 1 Aanbieden van preventieactiviteiten
- 2 (a) Verlenen van zorg
(b) Verlenen van training en advies
- 3 Coördineren van activiteiten rondom de cliënt(en)

Organisatie: werken met en voor cliënten

- 1 Ondernemen
- 2 Beheren van de praktijk, onderneming, afdeling of dienst
- 3 Coachen en begeleiden van collega's en stagiaires

Beroep: werken aan professionalisering

- 1 Ontwikkelen van beroepscompetenties
- 2 Initiëren van programma's
- 3 Ontwikkelen van methoden, technieken en richtlijnen

3.2 Beroepsoverstijgende competenties

Hieronder volgt een lijst van beroepsoverstijgende competenties, die naast beroepsspecifieke competenties in het intake- assessment zijn opgenomen:

- Mondeling communiceren:

¹ Zie bijlage 1

De vaardigheid om mondeling op een adequate manier aan een of meerdere personen informatie, nieuws en kennis over te brengen

- Schriftelijk communiceren:

De vaardigheid om schriftelijk op een adequate manier aan een of meerdere personen informatie, nieuws en kennis over te brengen

- Samenwerken:

De vaardigheid een actieve bijdrage te leveren aan een gezamenlijk resultaat of probleemoplossing

- Reflecteren:

De vaardigheid over zijn eigen gedrag in een bepaalde situatie of over dat van anderen na te denken

- Emotionele stabiliteit:

Het vermogen om niet of niet te gauw uit zijn emotioneel evenwicht te geraken

- Extraversie:

De vaardigheid niet in zichzelf gekeerd te zijn, maar een open houding naar de anderen toe te hebben

Resumerend

Het gepresenteerde intake- assessment onderscheid twee soorten competenties:

- 1 beroepsspecifieke competenties
- 2 beroepsoverstijgende competenties

De beroepsspecifieke competenties vormen de basis voor de beoordeling van eerder verworven competenties (EVC) van de kandidaat. Ze zijn terug te vinden in bijlage 1.

De beroepsoverstijgende competenties van de kandidaat worden in het intake- assessment door middel van diverse opdrachten beoordeeld.

4 DE OPDRACHT - CRITERIAMATRIX

In het onderstaand model is weergegeven welke competenties door welke opdrachten uit het intake- assessment worden beoordeeld.

Beoordelingsonderdelen		Opdrachten				
		Portfolio	Persoonlijkheidstest	Zelf-Presentatie	Groeps-opdracht	Interview
	Beroepsspecifieke competenties	+				
	Schriftel. communicatievaardigheid	+				
	Mondel. communicatievaardigheid			+		+
	Extraversie		+	+		+
	Emotionele stabiliteit		+			+
	Motivatie	+				
	Samenwerken				+	
	Reflecteren				+	

De tabel maakt duidelijk, dat niet alle onderdelen door alle opdrachten worden gemeten. De opdrachten dienen ter beoordeling van de beroepsoverstijgende competenties. De beroepsspecifieke competenties worden aan de hand van de ingeleverde bewijzen in het portfolio beoordeeld, dus niet direct in het intake- assessment, omdat ze daarvoor te breed zijn.

5 DE ORGANISATIE VAN HET INTAKE - ASSESSMENT

5.1 Het rooster van het intake- assessment

Wanneer het intake- assessment is vastgesteld lijkt het verstandig om een rooster voor de assessmentdag(en) te maken. Hierin staat nauwkeurig omschreven wie wat waar wanneer doet. Men kan zowel voor de beoordelaars als voor de kandidaten een rooster construeren.

Aanbevelingen voor het samenstellen van een rooster:

- Plan in een zoveel mogelijk doorlopend programma alleen functionele pauzes in
- Plan voorbereidingstijd in
- Scoor direct na afsluiting van de opdracht

Hierna volgt een overzicht van de opdrachten die deel uitmaken van het intake- assessment. Deze opdrachten worden in verband met de voorbereidingstijd (kandidaat), de uitvoeringstijd (beoordelaar en kandidaat) en de beoordelingstijd (beoordelaar) in een tabel duidelijk gemaakt.

	Vorbereidingstijd (kandidaat)	Uitvoeringstijd (beoordelaar en kandidaat)	Beoordelingstijd (beoordelaar)
Portfolio	2-3 uren (thuis)	---	20-30 min.
Persoonlijkheidstest	---	45-60 min	15 min.
Zelfpresentatie	(thuis)	4 min.	6 min.
Groepsopdracht	---	10 min. (taak) 5 min (formulier samenwerking) 15 min (reflectie)	5 min (formulier samenwerking) 10 min (reflectieformulier)
Interview	---	15 min.	5 min.
Eindverslag	---	---	60 min.

5.2 De beoordelaar

De beoordelaar heeft in het kader van het intake- assessment (de verantwoordelijkheid voor) de volgende organisatorische taken:

- Overhandigen van het portfolio aan de kandidaat (na het succesvol afronden van het toelaatbaarheidsonderzoek)
- Uitvoering van het assessment (opdrachten, materialen, lokalen, andere middelen)
- Overleg met de andere beoordelaar om tot een gezamenlijk eindoordeel te komen
- Opsturen van het eindverslag naar de kandidaat

5.3 De coördinator

Naast beoordelaars wordt ook een coördinator aangewezen, die de taak van de procedurebewaker overneemt. De coördinator is diegene, die ervoor zorgt dat op de assessmentdag alles na wens verloopt. Het is niet de bedoeling dat de coördinator gelijktijdig ook als beoordelaar optreedt. De coördinator heeft de volgende taken:

- Ruimtes reserveren
- Indien nodig ruimtes (laten) inrichten
- Zorgen voor 'niet storen' bordjes
- Maken en distribueren van de noodzakelijke kopieën
- De kandidaten ontvangen en welkom heten
- Memoreren wat het doel van de dag is en de kandidaten uitleggen wat hen te verwachten staat
- Bewaken procedure en tijd (dit is van groot belang aangezien het tijdschema vaak krap is en zich bij uitloop moeilijk laat aanpassen. Dit betekent ook dat de coördinator ervoor moet zorgen dat de kandidaten niet te vroeg nieuwe instructies krijgen of aan hun nieuwe opdracht beginnen.)
- De instructies als nodig uitdelen
- Innemen en verzamelen van opdrachten van de kandidaten

6 DE BEOORDELINGSPROCEDURE

6.1 De opbouw van de opdrachten

Het assessmentprogramma bestaat uit verschillende opdrachten. In de instrumentenmap zijn alle opdrachten in hun geheel te vinden. Ieder opdracht wordt daar volgens hetzelfde stramien beschreven:

- Beschrijving van de opdracht (benodigde materialen, benodigde beoordelaars, voorzieningen/ ruimtes, afnametijd)
- Opzet van de opdracht
- Instructie voor de beoordelaar
- Beoordelingsschalen
- Toelichting beoordelingsschalen

De beoordelaar gebruikt deze instrumentenmap bij de planning, voorbereiding en uitvoering van de opdrachten. Door de instrumentenmap door te nemen en de instructies op te volgen wordt voor de beoordelaar duidelijk hoe de opdrachten dienen afgenomen te worden.

6.2 Taken en rolverdeling

De **beoordelaar** heeft de taak, de kandidaten betreffende de getoonde competenties in de opdrachten te beoordelen. De meest belangrijke taken van de beoordelaar laten zich afleiden van de volgende aspecten:

- 1 Tijdens de opdrachten moet de beoordelaar zowel de verbale, als de non-verbale communicatievaardigheid (mimiek, gebaren, gebruik van andere media etc.) van de kandidaten uitgebreid protocolleren. Alles moet schriftelijk vastgehouden worden; de notities zijn behulpzaam bij het beoordelen en vormen de basis van het eindverslag. Ze blijven in de hand van de beoordelaar.
- 2 De beoordelaar beoordeelt de getoonde competenties van de kandidaat aan de hand van het WAKKER- model (Waarnemen, Aantekeningen maken, Klassificeren, Kwantificeren, Evalueren en Rapporteren).
- 3 Na afloop van iedere opdracht houden de beoordelaars samen overleg en bespreken hun bevindingen.
- 4 Na afloop van alle opdrachten worden in een eindverslag de sterke en zwakke kanten van de kandidaat samengevat. Bovendien wordt hierin een advies over de geschiktheid van de kandidaat voor de opleiding uitgesproken. Het eindverslag wordt naar de kandidaat opgestuurd (zie ook hoofdstuk 6.5).

De beoordeling van hun getoonde competenties in het intake- assessment heeft voor de kandidaten een bedoeling die niet te onderschatten is; daarom moet deze met zorgvuldigheid en verantwoording gemaakt worden. Aan de beoordelaars worden dus evenzo hoge eisen gesteld als aan de kandidaten.

Tijdens het intake- assessment zal een gelijkblijvend vriendelijk, maar neutraal contact naar de kandidaten toe bijgehouden worden. Het is belangrijk om tijdens het assessment niet over

reeds gemaakte observaties of beoordelingen te praten. Deze worden alleen in het eindverslag opgenomen.

Een van de beoordelaars overneemt bovendien de rol van de **interviewer**. Deze heeft de taak om tijdens het interview met de kandidaat een gesprek te voeren. Nuttig is hierbij om van tevoren het portfolio van de kandidaat door te nemen om aansluitend vragen te kunnen stellen die betrekking nemen op het portfolio. Ook de bevindingen van de andere beoordelaar worden tijdens het interview door hem ter sprake gebracht. De vragen, die in het interview gesteld worden baseren niet alleen op het portfolio, maar ook op de zelfpresentatie. De interviewer moet de leidraad van het interview beheersen en in staat zijn het gesprek met behulp van concrete vragen in de juiste richting te sturen.

6.3 Beoordelingsinstructie

Deze instructie heeft tot doel de beoordelaars zo objectief en betrouwbaar mogelijk te laten beoordelen. Met objectief wordt hier bedoeld: met uitsluiting van vooroordelen en persoonlijke voorkeuren. Met betrouwbaar wordt hier bedoeld: met uitsluiting van toevalsinvloeden.

De beoordelingsprocedure wordt onderverdeeld in zes stappen: Waarnemen, Aantekeningen maken, Klassificeren, Kwantificeren, Evalueren en Rapporteren: **WAKKER**

De successieve uitvoering van de stappen biedt een waarborg tegen verschillende gangbare beoordelingsfouten (zie ook 6.4). In eerste instantie is het behulpzaam zich te concentreren op feitelijk gedrag, omdat het insluipen van vooroordelen dreigt als men meteen begint te interpreteren.

Verder is de volgorde van de WAKKER- stappen van groot belang. De beoordelaars moeten voor een correct beoordelingsproces eerst individueel kwalificeren voordat zij samen kwantificeren. Tot slot is het aan te bevelen om de feedback voor het eindverslag te bewaren.

Waarnemen

Het gaat hierbij vooral om het kijken en luisteren naar de te beoordelen persoon. Er wordt gericht gelet op feitelijk, waarneembaar gedrag dat iets zegt over de te beoordelen beroepsoverstijgende competenties.

Aantekeningen maken

Tijdens het observeren maakt de beoordelaar aantekeningen in de kolom 'opmerkingen' op de beoordelingsschaal. Idealiter is het mogelijk om met behulp van aantekeningen het gebeurde tot in de details te reconstrueren.

Als de beoordelaar te veel aantekeningen maakt bestaat het risico dat delen van het gedrag niet waargenomen worden. Maakt de beoordelaar te weinig aantekeningen dan is het risico dat te veel vergeten wordt te groot. Doorgaans werkt het gebruik van steekwoorden het best. Ook kan het nuttig zijn als de beoordelaar vaste, persoonlijke gewoontes ontwikkelt (gebruik van afkortingen, etc.).

In deze methode is het belangrijk om in eerste instantie zoveel mogelijk concreet gedrag te beschrijven en zo weinig mogelijk te interpreteren. De kwaliteit van de interpretaties is hoger als de beoordelaars overeenstemming hebben bereikt over de feiten.

Kwalificeren

Deze stap vindt plaats of tijdens of direct na doorvoering van iedere opdracht. Kwalificeren houdt in dat het waargenomen gedrag door iedere beoordelaar *individueel* beoordeeld wordt door op de beoordelingsschaal aan te geven in welke mate het gedrag aanwezig is:

- (-) niet aanwezig
- (±) gedeeltelijk aanwezig
- (+) volledig aanwezig

Kwantificeren

Deze stap vindt plaats *na* de opdracht. Op grond van de individuele kwalificering geven de beoordelaars *gezamenlijk* per beoordelingsschaal een kwantitatief eindoordeel zoals volgt:

- (1) Zeer onvoldoende
- (2) Onvoldoende
- (3) Twijfelachtig
- (4) Ruim voldoende
- (5) Goed

Evalueren

Het evalueren bestaat uit een kort resumé van de belangrijkste waarnemingen welke zijn ontstaan uit een dynamisch proces in verband met de kwalitatieve en de kwantitatieve beoordeling.

Rapporteren

Op basis van de evaluatie schrijft één beoordelaar voor de kandidaat een eindverslag, waarin de kwantitatieve beoordeling en per beroepsoverstijgende competentie de belangrijkste waarnemingen worden beschreven. Dit eindverslag wordt na de kandidaat opgestuurd.

6.4 Observatie- en beoordelingsfouten

Observaties en oordelen ontstaan niet helemaal objectief; mensen kunnen op veelvoudige manieren worden beïnvloedt. Dit leidt vaak tot vervormingen en vervalsingen. Men kan deze verminderen of vermijden door zijn eigen observaties en oordelen steeds opnieuw kritisch naar achtergronden te hervragen. Onderzoeken hebben aangetoond dat deze fouten door de ervaring van een beoordelaar niet automatisch worden verminderd. Observatie- en beoordelingsfouten kunnen alleen worden vermeden als men kennis heeft van mogelijke fouten; daarom is een training voor alle beoordelaars absoluut noodzakelijk.

Om daarop beter bedacht te zijn, volgt hier een overzicht van gangbare beoordelingsfouten:

Halo- effect

Eén bevinding “straalt af” op de gehele persoonlijkheid. Op grond van een goed geschreven en vormgegeven sollicitatiebrief gelooft de beoordelaar dat de kandidaat intelligent, zorgvuldig en “krachtig” is. De term ‘Halo- effect’ wordt vaak uitsluitend in positieve zin gebruikt, maar door sommigen ook in negatieve zin (iemand stottert en men gelooft dat hij langzaam en onhandig is). In het laatste geval spreekt men ook van “horn- effect”.

Eerste- indruk- effect

Een belangrijke beoordelingsfout. Men heeft wel eens vastgesteld, dat in de eerste seconden van een sollicitatiegesprek de beslissing feitelijk al genomen wordt en dat de rest van het gesprek slechts dient om aan argumenten te komen. Een handdruk kan bepalend zijn.

Beoordelingsfouten door sympathie, gelijkenis of associatie

Bij gelijkenis of sympathie wordt positiever beoordeeld dan bij ongelijkenis of antipathie. Een beoordelaar die bijvoorbeeld verneemt dat de kandidaat uit dezelfde streek afkomstig is en ook nog supporter is van dezelfde voetbalclub geeft deze kandidaat op een zekere manier meer kans. Verdermeer kan de beoordelaar geconfronteerd worden met een diametraal tegengestelde persoonlijkheid en oordeelt daardoor negatief. Deze beoordelingsfout kan worden versterkt door communicatie-effecten. (Extreem voorbeeld: Over voetbal praten in plaats van zich focussen op selectiecriteria die binnen de beoordeling zijn vastgelegd.) Beoordelingsfouten kunnen ook optreden wanneer de kandidaat in enig opzicht lijkt op iemand die de beoordelaar kent. Aldus kunnen gemakkelijk eigenschappen “erbij geassocieerd” worden. “Zij doet me denken aan...”

Contrast- of sequentie- effecten

Iemand wordt beoordeeld in vergelijking met een bepaalde andere persoon (bijvoorbeeld de vorige kandidaat), waardoor de afstand tussen deze personen groter wordt dan deze in feite is.

Projectie

Een bepaalde eigenschap van de beoordelaar wordt “geprojecteerd” in de kandidaat. De beoordelaar is bijvoorbeeld faalangstig en “ziet” bij elke kandidaat tekenen van faalangst.

Stereotypering en vooroordelen

Op grond van een stereotiep beeld van een bepaalde groep (bijvoorbeeld buitenlanders, ouderen, vrouwen) veronderstelt de beoordelaar dat een individuele kandidaat bepaalde eigenschappen heeft.

Impliciete persoonlijkheidstheorieën

Men gelooft dat bepaalde eigenschappen vaak/ altijd samengaan en beoordeelt navenant. Iemand wordt bijvoorbeeld ingeschat als een goede verkoper omdat hij extravert is. Of iemand wordt beoordeeld als zorgvuldig, omdat hij langzaam is.

Attributiefout

Het gedrag van de kandidaat wordt toegeschreven (geattribueerd) aan veronderstelde eigenschappen, terwijl de invloed van situationele factoren wordt veronachtzaamd.

Contaminatie- effect

De beoordelaar heeft, al dan niet bewust, een verborgen agenda, omdat hij belang heeft bij bepaalde uitkomsten.

Strengheid (“severity”)

Men beoordeelt te streng. Men beoordeelt gemiddeld laag; veel negatieve, weinig positieve beoordelingen.

Mildheid of toegeeflijkheid (“leniency”)

Men beoordeelt te soepel. Gemiddeld hoog; veel positieve, weinig negatieve beoordelingen.

Verhoudingsfouten

Men hanteert bijvoorbeeld bij verschillende groepen kandidaten een vaste verhouding tussen positief en negatief. Zoals bij de “wet van Posthumus”: in bepaalde scholen krijgt in elke klas elk jaar 1/4 of 1/3 van de leerlingen een onvoldoende.

Centrale tendentie

De beoordelaar geeft veel gemiddelde beoordelingen en weinig of geen extreme.

6.5 Eindverslag

Een belangrijk onderdeel van het intake- assessment is het eindverslag. Alle kandidaten dienen de beoordeling van hun competenties schriftelijk in vorm van een (kopie van een) eindverslag te krijgen.

De meest belangrijke functie van het eindverslag is om de kandidaat gerichte informatie te geven over zijn competenties en het daarop gebaseerde opleidingsadvies. Daarbij gaat het om de onderbouwing van het opleidingsadvies door het geconstateerde competentieprofiel van de kandidaat.

Volgende onderwerpen worden in het eindverslag genoemd:

- Doelstelling van het intake- assessment
- (Test)resultaten assessment
- Opleidingsadvies
- Beoordelingsschalen, die de beoordelaars hebben ingevuld
- Eventuele andere observaties die gemaakt zijn tijdens de oefeningen

Het eindverslag wordt naar de kandidaten opgestuurd. In het eindverslag wordt op een advies uitgesproken of de kandidaat wel of niet geschikt geacht wordt voor de opleiding.

LITERATUUR

- Choinowski, N., & van der Linden, F. (1998). *Assessments op de pabo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Frietman, J., Hövels, B., van Broekhoven, S., Verhoef, M., Klaijssen, A. (2002). *Intake-assessment HBO- V: visiedocument*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Gezamenlijke opleidingen logopedie Nederland (2004). *Competentieprofiel Compass Logopedistudent*. Conceptversie 12 februari 2004.
- Gransbergen, P., Hover, C. (2001). *Handreiking Pilots: Intake- assessment in het HBO*. Den Haag: HBO- Raad.
- Hendriks, P.J.M. (2000a). *Assessment- instrument: Competentiegerichte Propedeuse*. Enschede: Saxion Hogeschool Enschede.
- Hendriks, P.J.M. (2000b). *Axis Projecten: EVC Procedure*. Enschede: Saxion Hogeschool Enschede.
- Klarus, R., Schuler, Y., Eising, M. (2000). *Bewezen geschikt: Een assessmentprocedure voor aspirant leerkrachten in het PO*. Wageningen: Stoas.
- MLP (2003). *Assessment Center Training*. Unveröffentlichte Ausgabe.
- Van Dale (1996). *Basiswoordenboek Nederlands*. Utrecht: Van Dale Lexicografie bv.
- Van Dale (2002). *Hedendaags Nederlands: groot woordenboek*. Utrecht: Van Dale Lexicografie bv.
- Vries, H. de, (2002). *Intake- assessment HBO- V: handleiding*. Amsterdam: Stichting NOA.

Bijlage 2

Resultaten van het intake-assessment:

Naam van de kandidaat: _____
Namen van de assessoren: _____
Datum van het intake - assessment: _____

I. Portfolio:

Beroepsoverstijgende competenties	Cijfer van 1 t/m 5	Opmerkingen
Schriftelijke communicatievaardigheid		
Motivatie		
Overige competenties die duidelijk naar voren zijn gekomen (zie formulier 3)		
Beroepsspecifieke competenties *	aanwezig	Opmerkingen
Aanbieden van preventietaken		
Verlenen van zorg		
Trainen en adviseren		
Coördineren van activiteiten rondom de cliënt		
Ondernemen		
Beheren		
Coachen en begeleiden van collega's, teamleden en stagiaires		
Ontwikkelen van beroepscompetenties		
Initiëren van programma's		
Ontwikkelen van methoden, technieken en richtlijnen		

* alleen voor kandidaten met een aan logopedie verwante opleiding

II. Zelfpresentatie:

Beroepsoverstijgende competentie	Cijfer van 1 t/m 5	Opmerkingen
Mondeling communiceren		
Extraversie		

III. Groepsopdracht:

Beroepsoverstijgende competentie	Cijfer van 1 t/m 5	Opmerkingen
Samenwerken		

IV. Interview:

Beroepsoverstijgende competentie	Cijfer van 1 t/m 5	Opmerkingen
Mondelinge communicatie		
Extraversie		
Emotionele stabiliteit		

Verdere algemene opmerkingen:

Eindadvies:

[illegible]

☐ afgewezen ☐ voorlopig afgewezen ☐ voorlopig aangenomen ☐ aangenomen

Handtekening van kandidaat (gezien) _____

Bijlage 2

Portfolio:

Naam kandidaat:

Datum:

Naam assessor:

1) Schriftelijke communicatievaardigheid

Schriftelijke communicatie	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
	Schrijft grammaticaal foutloos				
	Schrijft logisch geconstrueerde zinnen				
	Drukt zich helder uit				
	Hanteert schrijftaal, geen spreektaal				
	Bouwt verslag logisch op				
	Hanteert een goede lay-out				

	Maakt consequent gebruik van juiste spelling				
	Schrijft zonder slordigheidfouten				

Beoordeling schriftelijke communicatie: 1 2 3 4 5

2) Motivatie

	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
Motivatie	De student heeft een reëel beeld van het beroep logopedist en kan aangeven hoe hij hiertoe is gekomen (gesprek met logopedist, heeft brochures gelezen, etc.).				
	De motivatie wordt door steekhoudende argumenten onderbouwd.				
	Er is sprake van een positieve motivatie.				
	De student acht zich geschikt voor het beroep logopedist en kan een reële inschatting maken van zijn kwaliteiten.				
	De student stelt reële eisen aan zichzelf.				

Beoordeling motivatie: 1 2 3 4 5

3) Beroepsoverstijgende competenties

beroepsoverstijgende competentie	aanwezig	In welk onderdeel zijn deze competenties het best naar voren gekomen of wat is nog niet duidelijk?
<i>Samenwerken</i>		
<i>Inlevingsvermogen</i>		
<i>mondeling communiceren</i>		
<i>schriftelijk communiceren</i>		
<i>leiding geven</i>		
<i>informatie verwerken</i>		
<i>non-verbaal gedrag</i>		
<i>Analyseren</i>		
<i>plannen & organiseren</i>		
<i>Creativiteit</i>		
<i>Flexibiliteit</i>		

<i>Initiatief</i>		
<i>Besluitvaardigheid</i>		
<i>Zelfstandigheid</i>		
<i>Commercialiteit</i>		
<i>emotionele stabiliteit</i>		
<i>Extraversie</i>		
<i>openheid voor ervaringen</i>		
<i>Altruïsme</i>		
<i>Consciëntieusheid</i>		
<i>Gecijferdheid</i>		
<i>Techniciteit</i>		
<i>Leervermogen</i>		

4) Beoordelingsformulier EVC (alleen voor kandidaten met een aan logopedie verwante opleiding)

Eerder verworven competenties	Beroepsspecifieke competenties	Niet aanwezig	Aanwezig	Geef aan in welk onderdeel van het portfolio deze competenties het best naar voren zijn gekomen of wat er niet duidelijk is geworden
	Aanbieden van preventieactiviteiten			
	De kandidaat spoort gezondheidsproblemen en risicofactoren vroegtijdig op door middel van screening van risicogroepen en analyseert deze			
	De kandidaat stelt vroegtijdig en pro-actief een preventieplan op en voert dit uit			
	De kandidaat geeft methodisch preventieve voorlichting, dat wil zeggen bewust, doelmatig, verantwoord en systematisch			
	Verlenen van zorg			
	De kandidaat voert een logopedische anamnese en onderzoek uit en stelt een diagnose conform het methodisch logopedisch handelen (MLH)			
	De kandidaat stelt een logopedisch behandelplan op, voert het behandelplan uit en evalueert conform het methodisch logopedisch handelen (MLH)			
	De kandidaat handelt evidence based			
	Trainen en adviseren			
	De kandidaat inventariseert een scholings- en/of adviesvraag t.a.v. (aspecten van de) communicatie of voorwaarden daartoe en stelt een plan voor training of advies op			
	De kandidaat voert een (groeps)training/-scholing gericht op (aspecten van de) communicatie of voorwaarden daartoe uit			

De kandidaat adviseert een (groep) cliënt(en) t.a.v. (aspecten van de) communicatie of voorwaarden daartoe en ondersteunt bij de uitvoering van deze adviezen			
Coördineren van activiteiten rondom de cliënt(en)			
De kandidaat coördineert activiteiten t.b.v. cliënt(en) en doelgroepen			
Ondernemen			
De kandidaat stelt een ondernemingsplan en/of beleidsplan op, voert dit uit (of delen ervan) en stelt dit bij			
Beheren van de praktijk, onderneming, afdeling of dienst			
De kandidaat maakt een (jaar)plan voor de personele bezetting en inrichting van een logopedische praktijk, onderneming, dienst of afdeling			
De kandidaat voert een praktijk- en cliëntenadministratie			
De kandidaat voert kwaliteitszorg uit op praktijkniveau			
Coachen en begeleiden van collega's, teamleden en stagiaires			
De kandidaat coacht en begeleidt collega's en teamleden			
De kandidaat voert een (groeps)training/ -scholing gericht op (aspecten van de) communicatie of voorwaarden daartoe uit			
Ontwikkelen van beroepscompetenties			
De kandidaat evalueert en maakt het eigen beroepsmatig handelen bespreekbaar doormiddel van toetsing en reflectie			

	De kandidaat profileert het beroep en behartigt de belangen van het beroep bij externe instanties			
	Initiëren van programma's			
	De kandidaat initieert programma's voor preventie, zorg, training en advies			
	Ontwikkelen van methoden, technieken en richtlijnen			
	De kandidaat levert een actieve bijdrage aan de ontwikkeling en evaluatie van nieuwe methoden, technieken en richtlijnen voor preventie, zorg, training en advies			

Naam kandidaat:
Datum:
Naam assessor:

5) Zelfpresentatie: mondelinge communicatie

mondelinge communicatie	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
	Spreekt rustig				
	Moduleert de stem tijdens spreken				
	Spreekt gestructureerd en begrijpelijk				
	Gebruikt geschikte formuleringen en bezit een adequate woordenschat				
	Laat ook non-verbale communicatie zien (gebaren, mimiek, toon)				

Beoordeling mondelinge communicatie: 1 2 3 4 5

Eventuele kanttekeningen m.b.t. stem en articulatie:

.....

6) Zelfpresentatie: extraversie

extra versi	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
	Komt zelfzeker over				

	Vraagt om opheldering als iets niet helder is				
	Spreekt rustig				
	Duidelijke en precieze manier waarop hij zich uitdrukt				
	Laat ook non- verbale communicatie zien (gebaren, mimiek, toon)				

Beoordeling mondelinge communicatie: 1 2 3 4 5
(interactie)

Eventuele kanttekeningen m.b.t. stem en artikulatie:

.....

9) Interview: extraversie

extraversie	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
	Komt zelfzeker over				
	Komt open over				
	Komt actief over				
	Komt gemotiveerd over				
	Gedraagt zich spontaan				
	Zijn bewegingen en woorden komen rustig en harmonisch over, niet zenuwachtig				
	Richt zich tot beide beoordelaars (vergelijken van de blik)				

Beoordeling extraversie: 1 2 3 4 5
(opdachten zelfpresentatie + interview)

10) Interview: emotionele stabiliteit

Emot	Kenmerken	-	±	+	Opmerkingen
-------------	-----------	---	---	---	-------------

	Komt rustig over				
	Laat zien dat hij zich bewust is van zijn sterke en zwakke punten				
	Kan op een adequate manier met kritiek omgaan				
	Treedt zelfbewust op (“ik ben okay- indruk”)				
	Heeft een open houding				
	Heeft een realistisch vertrouwen op eigen vaardigheden				
	Laat een positieve indruk bij de beoordelaar achter				

Beoordeling emotionele stabiliteit: 1 2 3 4 5

Bijlage 3

Vragen voor het interview Eventueel zijn er vragen m.b.t.:

- Curriculum vitae:

- Motivatie van de opleidingskeuze:

- Beroepsoverstijgende competenties:

- Beroepsspecifieke competenties:

- Bewijsmateriaal:

- Andere opdrachten tijdens het intake-assessment:

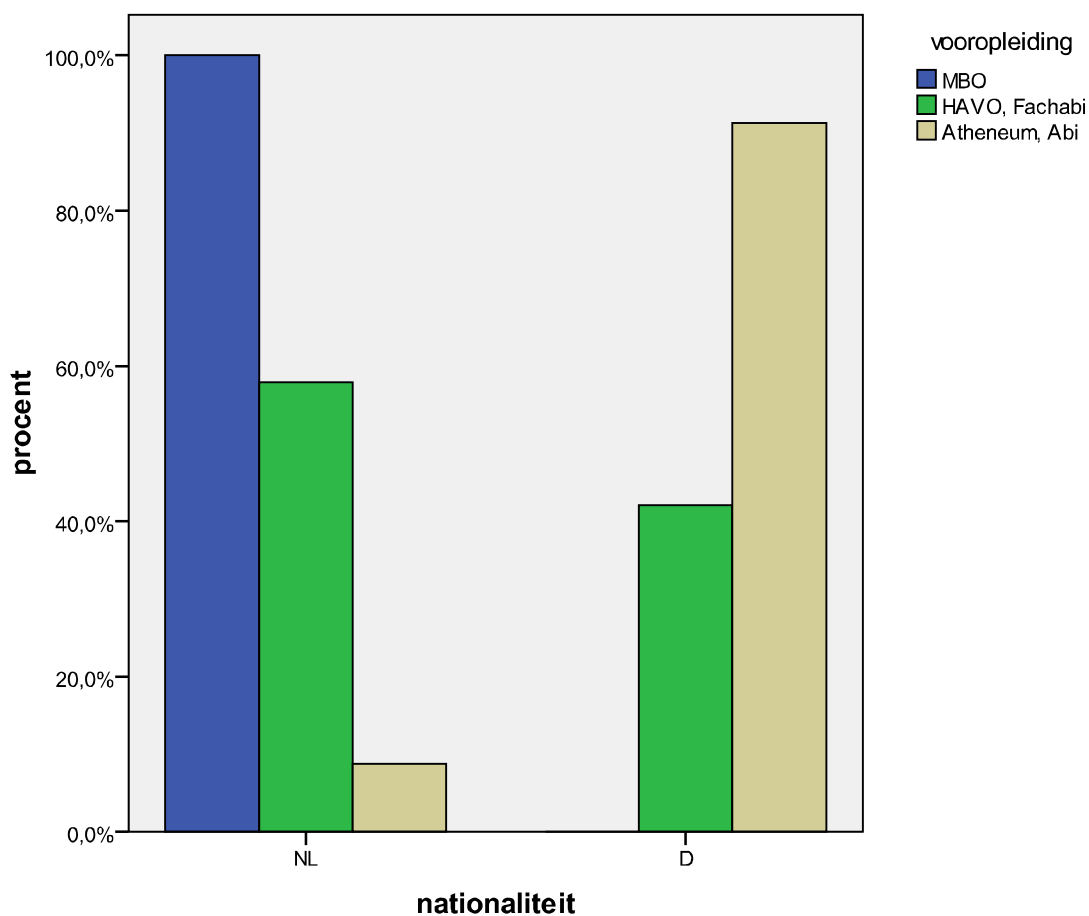
- Overige vragen:

Bijlage 4

Variabelen, die met behulp van het portfolio werden gemeten

	Dossiers n (n toaal)	OK	Zorg	Stop	p	Post-Hoc (p)	Interactie Asses- soren * Eindbe- oordeling F/p
Geslacht V (%) / m (%)	229 (229)	111(48,5)/ 3 (1,3)	83 (36,2)/ 5 (2,2)	26 (11,4) / 1 (0,4)	0,541 ^a	---	---
Leeftijd m(sd)	229 (229)	20,75 (4,25)	20,25 (3,72)	20,33 (3,9)	0,666 ^b	---	---
Nationaliteit D (%) / NL (%)	229 (229)	79 (34,5) / 35 (15,3)	69 (30,1)/ 19 (8,3)	12 (5,2) / 15 (6,6)	0,003 ^a	ok (D) > stop (NL)	---
Eindexamencijfer m(sd)	39 (229)	2,1 (0,57)	2,38 (0,62)	2,75 (0,5)	0,109 ^b	---	---
Afstand tot woonplaats m(sd)	114 (229)	83,44 (116,7)	58,56 (56,87)	49,65 (62,46)	0,3 ^b	---	---
Vooropleiding m(sd)	218 (229)	2,66 (0,57)	2,67 (0,56)	2,32 (0,69)	0,020 ^b	ok > stop (0,025); zorg > stop (0,023)	---
Portfolio Schriftelijke Communicatie m(sd)	164 (229)	4,36 (0,69)	4,22 (0,74)	4,24 (0,97)	0,501 ^b	---	0,732/ 0,483
Portfolio Motivatie m(sd)	164 (229)	4,22 (0,72)	3,93 (0,79)	4,0 (0,87)	0,073 ^b	ok > zorg (0,080)	2,016/ 0,137

Tabel 4. Correlatie tussen de portfoliovariabelen en de drie studentengroepen. (Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; v (%) / m (%) = vrouwelijk (procent van totaal) / mannelijk (procent van totaal); m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); D (%) / NL (%) = Duits (procent van totaal) / Nederlands (procent van totaal); ^a = analyse met behulp van de chi²-test; ^b = analyse met behulp van een ANOVA; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assesoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)



Afbeelding 1. De correlatie tussen de vooropleiding en de nationaliteit. (NL = Nederlands studenten; D = Duitse studenten)

Variabelen, die met behulp van de persoonlijkheidstest werden gemeten

	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc (p)
Neuroticisme	227 (229)	96,04 (28)	91,14 (27,94)	103,15 (24,65)	1,992/ 0,139	---
Extraversie	227 (229)	139,35 (25,07)	135,47 (23,53)	151,67 (29,32)	4,313/ 0,015	zorg < stop (0,011)
Openheid	227 (229)	139,97 (23,64)	135,24 (22,21)	147,56 (25,22)	3,051/ 0,049	zorg < stop (0,052)
Altruïsme	227 (229)	145,98 (26,51)	142,21 (24,08)	155,19 (27,02)	2,655/ 0,073	zorg < stop (0,068)
Conscientieusheid	227 (229)	142,77 (27,10)	137,64 (23,85)	152,3 (31,46)	3,269/ 0,040	zorg < stop (0,038)

Tabel 5. Correlatie tussen de hoofdschalen van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Aantal n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Neurotiscisme	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F / p	Post-Hoc (p)
Angst	227 (229)	18,51 (5,48)	17,21 (5,67)	19,67 (5,35)	2,518/ 0,083	---
Ergernis	227 (229)	13,76 (4,95)	13,01 (4,97)	15,11 (4,20)	1,985/ 0,140	---
Depressie	227 (229)	13,62 (6,15)	13,13 (6,85)	15,93 (6,00)	1,985/ 0,140	---
Schaamte	227 (229)	16,77 (5,13)	16,71 (4,81)	17,78 (4, 82)	0,516/ 0,597	---
Impulsiviteit	227 (229)	18,67 (5,80)	17,62 (5,20)	19,74 (4,75)	1,842/ 0,161	---
Kwetsbaarheid	227(229)	13,54 (4,97)	13,22 (5,62)	14,93 (5,42)	1,145/ 0,320	---

Tabel 6. Correlatie tussen de subschalen van het item neuroticisme van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Extraversie	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F / p	Post-Hoc(p)
Hartelijkheid	227 (229)	27,96 (3,96)	26,75 (4,31)	28,85 (4,47)	3,468/ 0,033	zorg < stop (0,067)
Sociabiliteit	227 (229)	25,77 (5,30)	25,46 (5,12)	27,48 (5,98)	1,518/ 0,221	---
Dominantie	227 (229)	19,12 (5,55)	18,9 (4,77)	21,2 (5,65)	2,109/ 0,124	---
Energie	227 (229)	19,89 (4,74)	19,41 (4,40)	22,44 (4,75)	4,517/ 0,012	OK < stop (0,032) zorg < stop (0,010)
Avonturisme	227 (229)	19,54 (5,51)	19,14 (5,96)	22,59 (6,69)	3,756/ 0,025	OK < stop (0,046) zorg < stop (0,023)
Vrolijkheid	227(229)	27,23 (4,72)	25,93 (4,70)	29,07 (5,72)	4,719/ 0,010	zorg < stop (0,011)

Tabel 7. Correlatie tussen de subschalen van het item extraversie van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Openheid	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F / p	Post-Hoc(p)
Fantasie	227 (229)	22,2 (5,20)	21,28 (5,21)	22,56 (5,72)	1,007/ 0,367	---
Esthetiek	227 (229)	24,59 (4,91)	24,29 (4,11)	25,04 (5,71)	0,280/ 0,756	---
Gevoelens	227 (229)	26,42 (4,19)	25,51 (3,96)	26,89 (3,39)	1,823/ 0,164	---
Veranderingen	227 (229)	20,82 (4,43)	20,05 (4,03)	22,52 (5,16)	3,347/ 0,037	zorg < stop (0,033)
Ideeën	227 (229)	22,45 (5,66)	21,48 (4,98)	24,96 (5,11)	4,395/ 0,013	OK < stop (0,088) zorg < stop (0,010)
Waarden	227(229)	23,47 (5,37)	22,48 (5,29)	25,59 (6,27)	3,413/ 0,035	zorg < stop (0,031)

Tabel 8. Correlatie tussen de subschalen van het item openheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Altruïsme	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F / p	Post-Hoc (p)
Vertrouwen	227 (229)	24,03 (5,59)	23,3 (5,23)	25,04 (5,24)	1,158/ 0,316	---
Oprechtheid	227 (229)	24,86 (5,70)	23,86 (5,01)	26,67 (5,68)	2,838/ 0,061	zorg < stop (0,061)
Zorgzaamheid	227 (229)	27,77 (4,02)	27,39 (3,73)	29,15 (4,26)	2,004/ 0,137	---
Inschikkelijkheid	227 (229)	21,72 (5,11)	20,76 (4,58)	22,3 (6,41)	1,327/ 0,267	---
Bescheidenheid	227 (229)	21,98 (5,67)	21,9 (5,12)	25,0 (5,57)	3,740/ 0,025	ok < stop (0,031) zorg < stop (0,031)
Medeleven	227(229)	25,64 (4,37)	24,77 (4,30)	27,04 (3,92)	3,039/ 0,050	zorg < stop (0,052)

Tabel 9. Correlatie tussen de subschalen van het item verdraagzaamheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiersl n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Conscientieusheid	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F / p	Post-Hoc (p)
Doelmatigheid	227 (229)	24,96 (4,29)	24,23 (4,06)	26,37 (4,93)	2,644/ 0,073	zorg < stop (0,073)
Ordelijkheid	227 (229)	21,94 (5,05)	21,41 (4,71)	23,3 (6,04)	1,438/ 0,240	---
Betrouwbaarheid	227 (229)	26,62 (4,67)	25,32 (4,23)	27,11 (5,31)	2,547/ 0,081	OK > zorg (0,152) zorg < stop (0,243)
Ambitie	227 (229)	23,68 (5,28)	23,03 (4,44)	25,74 (6,28)	2,893/ 0,057	zorg < stop (0,051)
Zelfdiscipline	227 (229)	24,28 (5,69)	23,34 (4,75)	26,85 (5,86)	4,408/ 0,013	zorg < stop (0,010) OK < stop (0,079)
Bedachtzaamheid	227(229)	21,27 (5,95)	20,67 (4,59)	22,93 (5,86)	1,771/ 0,173	---

Tabel 10. Correlatie tussen de subschalen van het item stiptheid van het persoonlijkheidstest en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; p = significantiewaarde; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie))

Variabelen, die met behulp van interview, zelfpresentatie en groepsopdracht werden gemeten

Zelfpresentatie MC	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc(p)	Interactie Assessor n * Eindbeoordeling F/p
rustig spreken	108(229)	2,39 (0,65)	2,55 (0,63)	2,69 (0,63)	1,463/ 0,236	---	---
monotoon spreken	108(229)	2,44 (0,68)	2,41 (0,56)	2,54 (0,52)	0,178/ 0,838	---	---
structureerd spreken	108(229)	2,8 (0,47)	2,79 (0,41)	2,92 (0,28)	0,457/ 0,634	---	---
nonverbale communicatie	108(229)	2,42 (0,66)	2,34 (0,67)	2,36 (0,65)	0,149/ 0,862	---	---
geschikte formuleren gebruiken	108(229)	2,8 (0,47)	2,72 (0,46)	2,85 (0,38)	0,426/ 0,656	---	---
eindcijfer	108(229)	4,2 (0,73)	4,1 (0,72)	4,23 (0,73)	0,209/ 0,812	---	---

Tabel 11. Correlatie tussen de subschalen van het item zelfpresentatie mondelinge communicatie de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assessor n * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assessor en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering; ---= in dit onderdeel werd bij alle personen met het zelfde aantal assessoren beoordeeld)

Zelfpresentatie extraversie	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc (p)	Interactie Assessoren * Eindbeoordeling F/p
zelfzeker en open	111(229)	2,56 (0,59)	2,53 (0,61)	2,58 (0,52)	0,048/ 0,953	---	0,001/ 0,978
komt gemotiveert over	111(229)	2,71 (0,49)	2,64 (0,49)	2,42 (0,52)	1,888/ 0,156	---	0,009/ 0,927
is spontaan	111(229)	2,65 (0,57)	2,53 (0,51)	2,5 (0,52)	0,781/ 0,460	---	1,334/ 0,250
is niet zenuwachtig	111(229)	2,46 (0,59)	2,42 (0,5)	2,33 (0,65)	0,271/ 0,763	---	0,666/ 0,416
is tot (beide) beoordelaars gericht	111(229)	2,76 (0,5)	2,67 (0,54)	2,92 (0,29)	1,213/ 0,301	---	3,775 / 0,054
eindcijfer	111(229)	4,1 (0,76)	3,97 (0,85)	4,17 (0,72)	0,401/ 0,670	---	0,095/ 0,909

Tabel 12. Correlatie tussen de subschalen van het item zelfpresentatie extraversie en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assessoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

Groepsopdracht zelfbeoordeling	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc (p)
neemt initiatief	67(229)	2,64 (0,49)	2,62 (0,51)	2,58 (0,52)	0,072/ 0,931	---
waardeert inbreng van anderen	67(229)	2,81 (0,46)	2,85 (0,38)	2,75 (0,45)	0,152/ 0,859	---
toont waardering voor anderen	67(229)	2,57 (0,59)	2,69 (0,63)	2,5 (0,67)	0,324/ 0,724	---
omgaan met kritiek	67(229)	2,45 (0,55)	2,62 (0,51)	2,75 (0,45)	1,669/ 0,196	---
geven van kritiek	67(229)	1,88 (0,63)	2,08 (0,76)	1,92 (0,52)	0,466/ 0,629	---
vraagt door	67(229)	2,14 (0,75)	2,23 (0,73)	1,83 (0,58)	1,113/ 0,335	---
geeft uitleg	67(229)	2,71 (0,51)	2,54 (0,66)	2,5 (0,52)	1,022/ 0,365	---

Tabel 13. Correlatie tussen de subschalen van het item groepsopdracht zelfbeoordeling en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde)

Groepsopdracht proxy	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc (p)	Interactie Asses-soren * Eindbeoordeling F/p
initiatief nemen	27 (229)	2,91 (0,30)	2,5 (0,79)	2,5 (0,58)	1,469 / 0,625	---	0,264/ 0,608
inbreng van anderen waarden	27 (229)	2,64 (0,51)	2,58 (0,67)	2,5 (0,58)	0,080 / 0,923	---	0,089/ 0,766
anderen waarden	27(229)	2,73 (0,47)	2,67 (0,49)	2,25 (0,96)	1,102 / 0,348	---	1,266/ 0,263
omgaan met kritiek	27(229)	2,73 (0,46)	2,5 (0,67)	Konstant	2,605 / 0,095	OK > stop (0,096)	0,515/ 0,478
geven van kritiek	27(229)	2,82 (0,41)	2,5 (0,47)	1,75 (0,5)	5,45 0 / 0,011	OK > stop (0,009) zorg > stop (0,084)	0,078/ 0,781
doorvragen	27(229)	2,64 (0,51)	2,25 (0,75)	2,5 (0,58)	1,067 / 0,360	---	1,070/ 0,303
uitleg geven	27(229)	2,82 (0,41)	2,58 (0,67)	2,0 (0,82)	2,758 / 0,084	OK > stop (0,082)	0,006/ 0,937
eindcijfer	27(229)	4,09 (0,83)	3,83 (1,12)	3,25 (0,5)	1,171 / 0,327	---	3,126 / 0,046

Tabel 14. Correlatie tussen de subschalen van het item groepsopdracht proxy en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK “= studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assesoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

Interview MC	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc(p)	Interactie Asses-soren * Eindbeoordeling F/p
spreekt bondig	94 (229)	2,87 (0,39)	2,86 (0,35)	2,5 (0,85)	3,072/ 0,051	ok > stop (0,051) zorg > stop (0,087)	0,911/ 0,342
laat interviewer uitspreken	94 (229)	2,95 (0,23)	2,93 (0,26)	2,9 (0,32)	0,151/ 0,860	---	3,158 / 0,078
houdt oogcontact	94 (229)	2,98 (0,14)	2,86 (0,44)	konstant	2,151/ 0,122	---	0,035/ 0,851
vraagt om opheldering	94 (229)	2,98 (0,14)	2,83 (0,47)	konstant	3,178/ 0,048	ok > zorg (0,055)	0,003/ 0,959
spreekt verstaanbaar	94 (229)	2,69 (0,61)	2,4 (0,78)	2,5 (0,71)	1,697/ 0,189	---	0,000/ 0,985
spreekt duidelijk	94 (229)	2,89 (0,37)	2,79 (0,41)	2,6 (0,7)	2,120/ 0,125	---	0,176/ 0,676
gebruik van nonverbale communicatie	94 (229)	2,87 (0,39)	2,66 (0,48)	2,9 (0,32)	2,902/ 0,060	ok > zorg (0,073)	0,457/ 0,500
eindcijfer	94 (229)	4,62 (0,53)	4,41 (0,63)	4,1 (1,2)	3,021/ 0,054	ok > stop (0,07)	0,606/ 0,546

Tabel 15. Correlatie tussen de subschalen van het item interview mondelinge communicatie en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assesoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

Interview Extraversie	Dossier s n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc(p)	Interactie Asses-soren * Eindbeoordeling F/p
zelfzeker en open	119 (229)	2,69 (0,53)	2,64 (0,54)	2,69 (0,63)	0,097/ 0,908	---	1,159/ 0,284
actief en gemotiveerd	119 (229)	2,91 (0,34)	2,74 (0,44)	2,92 (0,49)	2,440/ 0,092	OK > zorg (0,11)	0,002/ 0,961
spontaan en beheerst	119 (229)	2,72 (0,57)	2,69 (0,57)	2,77 (0,6)	0,106/ 0,899	---	0,107/ 0,744
niet zenuwachtig	119 (229)	2,67 (0,53)	2,46 (0,68)	2,85 (0,69)	2,507/ 0,086	zorg < stop (0,146)	0,373/ 0,542
richt zich tot (beide) beoordelaars	119 (229)	2,93 (0,27)	2,79 (0,52)	3,0 (0,41)	2,028/ 0,136	---	2,765 / 0,099
eindcijfer	119 (229)	4,45 (0,72)	4,15 (0,88)	4,31 (0,75)	1,764/ 0,176	---	0,300/ 0,741

Tabel 16. Correlatie tussen de subschalen van het item interview extraversie en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; Dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “OK” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assesoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assesoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)

Interview Emotionele stabiliteit	Dossiers n (n totaal)	OK m(sd)	Zorg m(sd)	Stop m(sd)	F/p	Post-Hoc (p)	Interactie Assessoren * Eindbeoordeling F/p
komt rustig over	97(229)	2,7 (0,54)	2,79 (0,42)	2,64 (0,67)	0,389/ 0,679	---	0,471/ 0,494
bewustzijn van sterke en zwakke punten	97(229)	2,38 (0,42)	2,75 (0,52)	2,55 (0,69)	1,636/ 0,201	---	2,192/ 0,141
omgaan met kritiek	97(229)	2,85 (0,41)	2,75 (0,52)	2,55 (0,82)	1,790/ 0,173	---	0,685/ 0,410
treedt zelfbewust op	97(229)	2,72 (0,53)	2,75 (0,52)	2,64 (0,51)	0,178/ 0,830	---	0,377/ 0,540
open houding	97(229)	2,83 (0,47)	2,79 (0,5)	2,28 (0,41)	0,095/ 0,910	---	0,069/ 0,793
is realistisch	97(229)	2,78 (0,5)	2,75 (0,52)	7,73 (0,65)	0,056/ 0,946	---	0,008/ 0,927
laat een positieve indruk achter	97(229)	2,87 (0,44)	2,82 (0,48)	2,82 (0,41)	0,142/ 0,868	---	0,022/ 0,883
eindcijfer	97(229)	4,54 (0,77)	4,32 (0,91)	4,18 (0,98)	1,159/ 0,319	---	0,017/ 0,983

Tabel 17. Correlatie tussen de subschalen van het item interview emotionele stabiliteit en de drie studentengroepen. (Analyse met behulp van een ANOVA; dossiers n = dossiers ter beschikking, n totaal = aantal alle dossiers; “ok” = studenten zonder problemen in de studievoortgang, “Zorg” = studenten bij die twijfel over de studievoortgang bestaat, “Stop” = studenten die met de studie zijn gestopt; m(sd) = het gemiddelde (standaarddeviatie); p = significantiewaarde; Interactie Assessoren * Eindbeoordeling F/p= Correlatie tussen het aantal Assessoren en de eindbeoordeling van de studievoortgangvergadering)