

## Over het effect van introductiedagen

***Citation for published version (APA):***

Meuwese, W. A. T., & Dijkstra, L. (1968). *Over het effect van introductiedagen*. (TH Eindhoven. Onderafd. Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen. Onderwijsresearch : rapport; Vol. 14). Technische Hogeschool Eindhoven.

***Document status and date:***

Gepubliceerd: 01/01/1968

***Document Version:***

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

***Please check the document version of this publication:***

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

***General rights***

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

[www.tue.nl/taverne](http://www.tue.nl/taverne)

***Take down policy***

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[openaccess@tue.nl](mailto:openaccess@tue.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Over het effect van introductiedagen

W. Meuwese  
L. Dijkstra

Rapport nr. 14  
februari 1968

## Voorwoord

Dit rapport is een verkorte versie van het eveneens door de Groep Onderwijsresearch aan de Technische Hogeschool Eindhoven uitgegeven rapport nr. 13: L. Dijkstra en W. Meuwese; Het effect van een nieuwe methode van introductie van eerstejaarsstudenten.

Het hier gerapporteerde onderzoek werd uitgevoerd op verzoek van de Introductiecommissie van de Technische Hogeschool te Eindhoven, met L. Dijkstra als projectleider. Dank is verschuldigd aan de leden van de werkgroep uit deze commissie, bestaande uit prof.dr. W. Poremans en prof.dr. J. Wemelsfelder (voorzitters), dr. J. Smit (vicevoorzitter), mej. M. Schins (secretaresse), de heer B.E. den Bakker (secretaris), mej. drs. A.M.L. Rogier en mr. R.G.R.M. Romme (beide lid voor de T.H.E.), en de student-leden mej. S. van der Wal en de heren H. Duifhuis, F.J.V.M. Goemans, J.Th.P. van der Lans, ir. P.W.H. Lucassen en ir. H.H.M. Tromp. Verder aan dr.ir. P.C. van de Griend, van wie de grondgedachte over zelfwerkzaamheid en de eerste opzet van de procedure afkomstig zijn.

## Samenvatting

De introductie van eerstejaarsstudenten aan de Technische Hogeschool te Eindhoven heeft in 1965 en 1966 in experimentele vorm plaatsgevonden. Het voornaamste aspect van dit experiment was, dat de studenten zelf actief waren bij het verzamelen van noodzakelijk geachte informatie, die verkregen kon worden bij daartoe aangewezen informanten. Het experiment werd begeleid door een sociaal onderzoek, met de bedoeling het effect van deze nieuwe vorm van introductie te toetsen.

Getracht werd, vast te stellen of op de terreinen studie, studentenorganisaties en voorzieningen van de T.H.E. kennistoename plaatsvond als gevolg van zelfwerkzaamheid van de studenten, of het resultaat van de zelfwerkzaamheid in de vorm van groepsopstellen verband hield met de intensiteit van deze zelfwerkzaamheid, en of van het systeem een meer positieve houding ten aanzien van de studie en het studentenleven het gevolg was.

De kennistoename bleek zeer gering te zijn. Invloed op de houding was niet aantoonbaar. De mate waarin de studenten actief waren, uitgedrukt in het aantal vragen dat zij stelden, bleek niet samen te hangen met kennistoename.

## Over het effect van introductiedagen

W. Meuwese en L. Dijkstra

Een student die zich voor de eerste maal aan een universiteit of hogeschool laat inschrijven, komt in een geheel nieuwe, onbekende wereld. Hij wordt geacht van de ene dag op de andere zelfstandig te zijn geworden. Het bijwonen van lessen is voor hem niet meer verplicht, over huiswerk wordt niet meer gesproken, het afleggen van tentamens wordt aan hemzelf overgelaten. Hij weet weinig van de nieuwe situatie. Waar colleges en practica gegeven worden en waartoe ze dienen is voor hem dikwijls onduidelijk, hoe hij op de beste manier kan studeren is duister voor hem. Hij moet alles zelf uitzoeken, maar hij weet dikwijls niet wát hij moet uitzoeken.

Als de beginnende student tenslotte enig inzicht in zijn nieuwe situatie heeft gekregen, is het dikwijls te laat: de eerste tentamens zijn zó dichtbij gekomen, dat hij zich er niet meer goed op kan voorbereiden. Een gevoel van machteloosheid kan ontstaan, dat hem uit zijn studie doet vluchten.

Veel studenten zijn bovendien in hun eerste jaar voor het eerst zelfstandig ver van huis. Zij moeten nieuwe vrienden maken en in een of andere vorm aan het studentenleven deelnemen. Velen lukt dit niet; mogelijk gevolg: eenzaamheid, teleurstelling en vaak mislukking.

Dit sombere beeld gaat natuurlijk niet voor alle studenten op. Docenten die onderwijs aan eerstejaars geven hebben echter de ervaring, dat de groep studenten die min of meer aan dit beeld voldoet, groot genoeg is om te proberen iets te doen om de schade te beperken.

Zo ontstonden in 1960 aan de Technische Hogeschool Eindhoven de "Introductiedagen". Jaarlijks werden alle nieuwe eerstejaars uitgenodigd voor een twee dagen durende bijeenkomst, de eerste jaren in

een jeugherberg, latere jaren wegens de grote aantallen in het legerkamp Oirschot. In deze twee dagen konden zij kennis maken met elkaar, met ouderejaars, en met docenten en medewerkers. Zij kregen informatie over de studie en over het gezelligheidsleven in de vorm van voordrachten, discussies en forums. Een presentatie van het Studium Generale en een feestavond besloten het geheel.

Na enkele jaren ervaring met deze opzet kregen de organisatoren de indruk, dat deze informatieprocedure niet veel effect sorteerde. Het vermoeden bestond, dat wel veel informatie werd gegeven, maar dat de studenten daarvan weinig opnamen.

In 1965 en in 1966 is de introductieprocedure op een geheel andere manier opgezet. De centrale doelstelling was: aan de student die informatie overdragen over de studie, het studentenleven en de voorzieningen aan de hogeschool, die hij nodig heeft om een goede start te kunnen maken. Als secundair doel werd gesteld, dat het kennismaken met elkaar en met ouderejaars en docenten gemakkelijk zou kunnen plaatsvinden.

Aan de nieuwe procedure lag het principe van zelfwerkzaamheid ten grondslag. Studenten moesten groepsgewijs opdrachten vervullen over onderwerpen, waarvan aangenomen werd dat zij er te weinig informatie over zouden hebben. Door middel van het stellen van vragen moesten zij trachten, dit eventueel tekort aan informatie aan te vullen. Verondersteld werd, dat deze actieve vorm van informatieverzameling zou leiden tot een beter verwerken en langer vasthouden van de informatie. Bovendien werd verwacht, dat dit werk zou leiden tot een meer positieve houding ten opzichte van studie en studentenleven.

### Procedure

De groep van eerstejaarsstudenten werd gevraagd zichzelf te verdelen in groepen. Alle groepen hadden leden van dezelfde studierichting en waren in 1965 tien man, in 1966 zes man groot. Iedere groep koos uit haar midden een voorzitter en wees groepsleden aan die belast waren met het inwinnen van de benodigde informatie. Deze

informatie kon worden verkregen bij een groot aantal "informanten", die een antwoord konden geven op vragen over een bepaald gebied. Deze informanten waren hoogleraren, wetenschappelijke medewerkers, afgevaardigden van de studentenverenigingen, de decaan, de geestelijke verzorgers enzovoort.

Elke groep kreeg nu drie opdrachten te vervullen, een op het gebied van de studie, een over studentenorganisaties, een over voorzieningen aan de hogeschool. Elke opdracht bestond uit de opgave, een kort overzicht te schrijven van het betreffende gebied. De opdrachten waren in 1965 en in 1966 in grote trekken gelijksoortig, slechts werden in 1966 meer specifieke richtlijnen gegeven voor de vorm, die het overzicht moest hebben.

#### Opzet van het onderzoek

De centrale doelstelling was, dat de student kennis moest vergaren over studie, studentenleven en voorzieningen aan de T.H.E. Als deze doelstelling bereikt wordt betekent dat, dat de groep van studenten aan het eind van de introductiedagen meer kennis over deze gebieden moet bezitten dan daarvoor.

Om dit na te kunnen gaan werd een test ontworpen die een aantal vragen over de drie betreffende gebieden bevatte. Deze vragen waren van het "vierkeuze"-type, om op objectieve wijze een waardering aan de ingevulde test te kunnen geven. Een zodanige vraag bevat steeds vier antwoordmogelijkheden: één goede en drie foute. De student moet voor elke vraag het goede antwoord kiezen en aanstrepen. Een voorbeeld:

Wanneer je een tentamen onvoldoende hebt gemaakt, kun je het beste:

- a. de betrokken hoogleraar raadplegen
- b. op je eigen houtje opnieuw beginnen
- c. herhalingsinstructies gaan volgen
- d. de instructeur raadplegen over de oorzaken van het slechte resultaat

Alle vragen werden opgesteld in overleg met de "Introductiecommissie". De test werd tweemaal aan alle studenten afgenomen, eenmaal

aan het begin en eenmaal aan het eind van de introductiedagen, zowel in 1965 als in 1966. In 1965 bevatte deze test 31 vragen, in 1966 werden daaraan nog 35 vragen toegevoegd, zodat zij toen 66 vragen bevatte.

Wanneer op deze test een toename van kennis kan worden aangetoond, dan is hiermee nog niet beslist in hoeverre het nieuwe systeem daaraan heeft bijgedragen. Het is immers denkbaar, dat het oude systeem van voordrachten en discussies tot een even grote kennistoename zou hebben geleid als het nieuwe. Over het effect van het oude systeem bestaan echter geen objectieve gegevens. Op de volgende manier is daarom getracht na te gaan in hoeverre de zelfwerkzaamheid, die het hoofdthema van de nieuwe opzet was, tot een leereffect bijdroeg. Grote activiteit van de werkgroepen uit zich in het stellen van veel vragen. Als vragenstellen inderdaad een factor is die het leerproces beïnvloedt, moeten groepen die veel vragen stellen meer leren dan groepen die weinig vragen stellen. Als dit verband niet wordt gevonden, kan niet worden aangetoond dat dit systeem van introductie tot meer kennis leidt dan een willekeurig ander systeem.

Van elke werkgroep werd bijgehouden, hoeveel vragen zij naar aanleiding van elk van de opdrachten stelde. Het leereffect van de groep werd op twee manieren gedefinieerd:

- a) als het gemiddelde per werkgroep van het aantal vragen, dat elk lid van de groep goed beantwoordde op de kennistest aan het eind van de introductiedagen;
- b) als de kwaliteit van de groepsproducten, die naar aanleiding van de opdrachten waren ingeleverd. Deze kwaliteit werd vastgesteld door drie beoordelaars (in 1966 twee) onafhankelijk van elkaar alle groepsproducten te laten beoordelen op een aantal aspecten. De beoordelaars bleken in hoge mate met elkaar overeen te stemmen in hun oordeel.

Verwacht werd, dat de introductiedagen ook zouden leiden tot een meer positieve houding van de studenten tegenover de studie en het studentenleven. Of dit inderdaad het geval was werd nagegaan aan de hand van door de deelnemers aan de introductiedagen ingevulde vragenlijsten. Deze vragenlijsten bevatten 42 beweringen over de studie en 10 beweringen over het verenigingsleven, waarmee de studen-



ten het in meerdere of mindere mate eens konden zijn. Hun mate van instemming met elke bewering konden zij aangeven op een schaal met zeven punten\*.

Een voorbeeld van een vraag over de houding ten opzichte van de studie:

Studenten die niet regelmatig werken, tonen een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel.

zeer mee  
oneens :---1---:---2---:---3---:---4---:---5---:---6---:---7---: eens  
geen mening

en een voorbeeld van een vraag over het verenigingsleven:

Volop meedoen aan het studentenleven is belangrijk voor je persoonlijke vorming.

zeer mee  
oneens :---1---:---2---:---3---:---4---:---5---:---6---:---7---: eens  
geen mening

Uit deze vragenlijsten kunnen twee "scores" worden afgeleid door de omcirkelde cijfers bij elkaar op te tellen: een voor houding ten opzichte van de studie, en een voor houding ten opzichte van het verenigingsleven.

Deze vragenlijst werd in 1965 tweemaal aan de studenten voorgelegd, eenmaal aan het begin en eenmaal aan het eind van de introductiedagen. In 1966 werd de vragenlijst alleen aan het eind van de dagen afgenomen.

Tenslotte werd in beide jaren aan het eind van de introductiedagen nog een vragenlijst gegeven, waarop de studenten hun meningen over de introductie konden weergeven. Antwoorden werden opnieuw gegeven op schalen van zeven punten, die gedeeltelijk geformuleerd waren in termen van oordeelsaspecten, gedeeltelijk in termen van mogelijke kritiek op de introductiedagen.

---

\* Deze vragenlijst is in een ander onderzoek gebruikt en daar ook op zijn kwaliteit als meetinstrument onderzocht. Zie: H. Crombag, Studiemotivatie en studieattitude; diss. univ. van Amsterdam, Wolters 1968.

Voorbeelden van vragen van de eerste soort zijn:

nuttig	:---7---	:---6---	:---5---	:---4---	:---3---	:---2---	:---1---	: overbodig
leerzaam	:---7---	:---6---	:---5---	:---4---	:---3---	:---2---	:---1---	: niet leerz.
saai	:---1---	:---2---	:---3---	:---4---	:---5---	:---6---	:---7---	: interessant

Een voorbeeld van een "kritiek"-vraag is:

Meer gelegenheid voor eigen initiatief van de groep.

grote ver-		geen		grote ver-
betering	:---7---	:---6---	:---5---	:---4---
				:---3---
				:---2---
				:---1---
				: slechtering
				verschil

### Resultaten

#### Kennistoename

In tabel 1 zijn opgenomen: het gemiddeld aantal vragen dat goed werd beantwoord op de drie onderdelen van de kennistest, het verschil tussen de gemiddelde aantallen aan het begin en aan het eind van de introductiedagen, en het percentage van de "ruimte", die door dit laatste verschil wordt opgevuld. Is dit percentage bijvoorbeeld x, dan betekent dat, dat de gemiddelde toename x% is van de maximaal mogelijke toename.

De kennistoename die door de introductieprocedure wordt teweeggebracht is niet bijzonder groot. Het aantal vragen dat de studentengroep gemiddeld aan het eind van de introductieprocedure méér goed kan beantwoorden dan aan het begin, varieert van 0,7 tot 3. Op het belangrijkste gebied, de studie, kunnen de studenten in 1965 slechts 15,6% in 1966 slechts 20,2% van de vragen, waarop zij vóór de introductiedagen het antwoord niet wisten, na de introductie goed beantwoorden. Slechts het onderdeel studentenorganisaties leidt tot een redelijke, hoewel vooral in 1966 nog matige, kennistoename.

#### Bijdrage van de zelfwerkzaamheid

In tabel 2 is het verband aangegeven tussen het per groep en per onderdeel gestelde aantal vragen enerzijds, en de twee kwaliteits-

Tabel 1

Resultaten op de kennistest

	aantal gestelde vragen	Gemiddeld aantal goed		toename	percentage van de "ruimte"
		aan het begin	aan het eind		
<u>1965</u> (386 studenten)					
Studie	13	8,5	9,2	0,7	15,6%
Studentenorganisaties	9	4,8	6,9	2,1	50,0%
Voorzieningen	9	5,9	7,0	1,1	35,5%
<u>1966</u> (380 studenten)					
Studie	26	14,1	16,5	2,4	20,2%
Studentenorganisaties	19	10,2	13,2	3,0	34,1%
Voorzieningen	21	12,5	15,1	2,6	30,6%

indices - per groep gemiddeld aantal vragen goed beantwoord op de eindtest, en het oordeel over het groepsproduct - anderzijds.

Deze verbanden zijn uitgedrukt in de vorm van correlatiecoëfficiënten. Dit zijn indices voor het verband tussen twee reeksen getallen. Zij kunnen variëren van -1,00 tot 1,00. Een correlatiecoëfficiënt van -1,00 duidt een perfect negatief verband aan, een van + 1,00 een perfect positief verband. Een coëfficiënt gelijk aan nul duidt aan, dat tussen de betrokken reeksen geen systematisch verband bestaat. In ons geval zouden de coëfficiënten redelijk hoog positief moeten zijn.

Uit tabel 2 blijkt duidelijk dat het vragenstellen geen substantiële bijdrage heeft geleverd aan het leerproces binnen de groep. Alle correlatiecoëfficiënten zijn laag en statistisch zonder betekenis, enkele zijn zelfs negatief.

Houding ten opzichte van studie en studentenleven

In tabel 3 zijn genoteerd gemiddelde scores voor houding ten opzichte van de studie en het verenigingsleven. Deze gemiddelden

Tabel 2\*

Verband tussen vragenstellen en groepskwaliteit

	gemiddeld resultaat op kennistest		kwaliteit groepsproduct	
	1965	1966	1965	1966
Studie	0,10	0,17	0,07	0,06
Studentenorganisaties	0,19	0,12	0,08	0,18
Voorzieningen	-0,23	0,16	-0,03	0,18

\* Correlatiecoëfficiënten voor de kennistest gecorrigeerd voor verschillen in beginniveau van de kennis (zie rapport nr. 13).

zijn uitgedrukt op een schaal van 100 punten lopend van -50 tot +50. Op deze schaal duidt het minimum (-50) een extreem negatieve, het maximum (+50) een extreem positieve houding aan. Het midden van de schaal (=0) kan worden opgevat als het punt waar de houding neutraal, noch positief noch negatief is.

De houding van eerstejaarsstudenten ten opzichte van de studie blijkt gemiddeld matig positief te zijn, ten opzichte van het verenigingsleven is zij vrij sterk positief. Vergelijking van de eindcijfers van 1965 en 1966 met het door de begincijfers van 1965 aangegeven basisniveau toont aan, dat de introductieprocedure geen invloed heeft op de houding.

Tabel 3

Gemiddelde scores voor houding

<u>Houding t.o.v. de studie</u>	1965	begin	+11,2
		eind	+10,5
	1966	eind	+10,2
<u>Houding t.o.v. verenigingen</u>	1965	begin	+26,8
		eind	+28,4
	1966	eind	+26,3

## Oordelen over de introductie

Na afloop van de introductiedagen brachten de studenten oordelen uit op schalen van zeven punten. Per beoordelingsaspect werd het gemiddelde over alle deelnemende eerstejaars berekend, voor 1965 en 1966 afzonderlijk. De resultaten zijn in de vorm van profielen uitgezet in figuur 1 voor de oordeelsaspecten, en in figuur 2 voor de te nemen maatregelen (de score voor "kritiek"). In figuur 1 bevat de bovenste groep de aspecten waarop in 1966 statistisch significant minder gunstig geoordeeld werd dan in 1965, de middengroep de aspecten waarop geen verschil bestond tussen de beide jaren, en de onderste groep de aspecten waarop de studenten in 1966 een significant gunstiger oordeel uitbrachten dan in 1965.

Het oordeel is op de meeste aspecten positief. De introductiedagen worden beoordeeld als prettig en gezellig, stimulerend, nuttig en leerzaam. Men vindt ze echter ook vermoeiend, niet bijzonder meeslepend, wat oppervlakkig en omslachtig.

Oordelen over de gezelligheidsaspecten van de introductiedagen komen er in 1966 minder gunstig af dan in 1965. Daar staat tegenover dat de meer direct met de doelstelling samenhangende aspecten - nuttig, leerzaam, interessant e.d. - in 1966 een gunstiger oordeel opleverden dan in 1965. Deze verschillen zijn waarschijnlijk een gevolg van het feit, dat in 1966 nauwkeuriger richtlijnen voor het vervullen van de opdrachten aan de werkgroepen zijn gegeven, en de gehele procedure iets strakker werd georganiseerd.

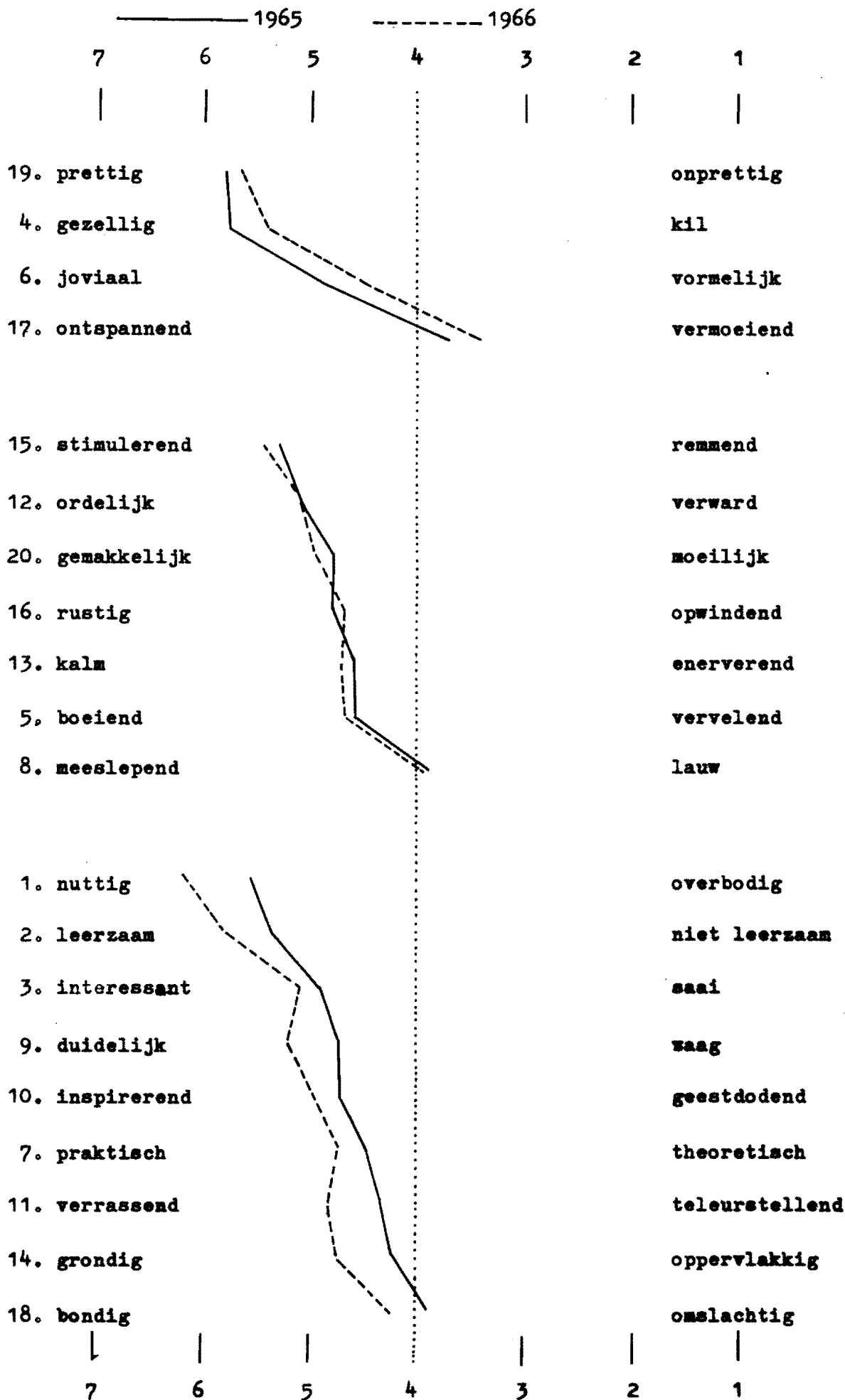
Uit figuur 2 blijkt, dat de studenten meer contact met hoogleraren en stafleden zouden wensen, meer gelegenheid zouden willen hebben tot vrije informatie-inwinning, meer informatie over het gezelligheidsleven zouden willen hebben en meer eigen initiatief zouden willen ontplooiën.

Veranderingen die het systeem essentieel zouden veranderen: geen opdrachten, minder informatoren, geen verplichte deelname aan het groepswork e.d., worden echter als een verslechtering ervaren.

Vergelijking van de oordelen in 1965 en 1966 leidt tot de conclusie, dat bij de strakkere organisatie in 1966 het forum, het nauwkeurige tijdschema en de opdrachten een meer functionele betekenis in het geheel hebben gekregen. Gesteld kan worden, dat naar

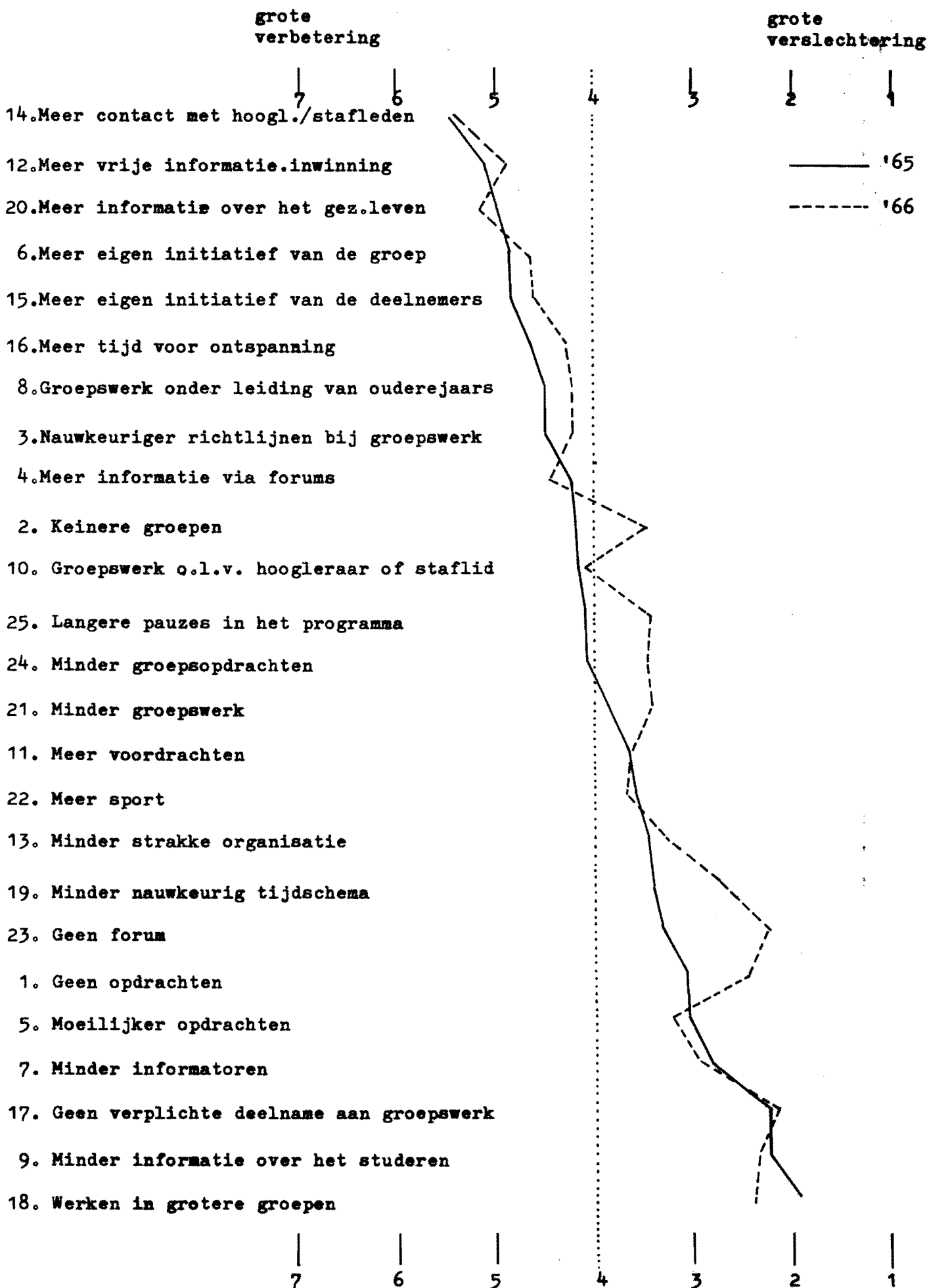
Figuur 1

Gemiddeld oordeel over de introductiedagen in 1965 en 1966



Figuur 2

Gemiddeld oordeel over te nemen maatregelen in 1965 en 1966



het oordeel van de deelnemers het systeem zoals het in 1966 functioneerde, voor weinig verbetering vatbaar is.

### Discussie

Het hier gerapporteerde onderzoek heeft aangetoond, dat de verwachtingen ten aanzien van het nieuwe introductiesysteem te hoog gespannen waren. Weliswaar hebben de deelnemers van de introductie in de nieuwe vorm wel iets geleerd, doch de omvang van deze kennis-toename is gering, terwijl een verband tussen de in het systeem gerealiseerde zelfwerkzaamheid en het leereffect ontbreekt.

De commissie die de introductiedagen organiseert, heeft dan ook besloten de introductie niet in deze vorm verder voort te zetten. In 1967 is aan alle aankomende studenten een introductieboekje gezonden, waarin de noodzakelijk geachte informatie - die bij het experimentele introductiesysteem in zeer geringe mate overkwam - werd gepresenteerd. Over het effect van dit introductieboekje zal later worden gerapporteerd

Men kan zich afvragen, welke de redenen zijn, dat het systeem niet het beoogde effect heeft. Daarbij kunnen twee aspecten worden onderscheiden.

1. Een eerste oorzaak kan gelegen zijn in de opzet, met name in de taakstelling en delen van de meetprocedure. Wellicht roepen de groepstaken bij de studenten niet de vragen op, waarvan het antwoord een bijdrage levert aan het goed vervullen van die groepsopdracht. Ook kan het zijn, dat door de eerstejaars wel de juiste vragen worden gesteld voor het goed vervullen van de groepsopdracht, maar dat deze vragen niet of in onvoldoende mate bijdragen aan de kennis, die door de kennistest wordt gemeten. Deze gedachte vindt ondersteuning in het ontbreken van verband tussen de kwaliteit voor de groepsproducten en de scores op de kennistest. De correlatiecoëfficiënten tussen kwaliteit van de groepsproducten en de verschillende onderdelen van de kennistests zijn alle zeer laag.

Bovendien dient te worden opgemerkt, dat de wijze van beantwoorden van de vragen door de informant niet zo geprogrammeerd kon worden dat altijd het goede antwoord overkwam, noch dat volledig kon worden bewerkstelligd, dat de juiste vragen werden gesteld.



2. Een andere oorzaak kan zijn dat het soort problemen dat aan de orde wordt gesteld, voor de aankomende studenten (nog) geen relevantie heeft; dat de studenten niet gemotiveerd zijn om iets te weten te komen, omdat het probleem zich nog niet in een concrete situatie aan hen heeft voorgedaan. In het algemeen zou dan gesteld moeten worden, dat het wellicht niet zinvol is, aan het begin van de studie informatie te geven waarvan de noodzaak op dat moment niet duidelijk is. Een alternatief zou zijn mogelijkheden te scheppen waarbij niet vóór maar tijdens het eerste stadium van de studie informatie verkregen kan worden. Een eerste stap op deze weg is het reeds genoemde introductieboekje. Een volgende stap zou bijvoorbeeld zijn een dagelijks geopend informatiecentrum in het eerste semester van de studie.

Wanneer het introductiesysteem geëvalueerd zou zijn alleen aan de hand van de oordeelsvragenlijsten, dan zou de conclusie zijn geweest, dat het systeem bijzonder goed heeft gewerkt. Deze conclusie wordt echter niet gesteund door de resultaten met de tests voor kennis en houding. Dit punt houdt een waarschuwing in: subjectieve oordelen van betrokkenen kunnen geheel verschillend zijn van de resultaten die met objectieve tests worden verkregen. Omdat de objectieve tests voor kennistoename en houding meer verband houden met de doelstelling van de introductiedagen, zijn onze conclusies vooral daarop gebaseerd.

Introductieprocedures zoals de hier besprokene leiden wel tot een zeker gevoel van bevrediging van en waardering door de deelnemers. Wellicht is dit het gevolg van de mogelijkheid, dat introductieprocedures een stuk onzekerheid wegnemen, sociaal contact mogelijk maken, en de deelnemer het gevoel geven erbij te horen. Als dit zo is, hebben de introductiedagen daarmee in elk geval wel succes gehad. Maar het is zeer de vraag, of zo'n doelstelling niet minstens zo goed op een veel eenvoudiger manier bereikt kan worden. Dit heeft de Eindhovense introductiecommissie thans in beraad.