

Hoe het vwo voorbereidt op het wetenschappelijk onderwijs

Annemarie Oomen en Dick Nierop

december 2011
APS, Utrecht

*APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap.
Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevendenden aan duurzame vernieuwing.
Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag.
We werken met 120 trainers/adviseurs.*

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om in het kader van educatieve doelstellingen (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm zodanig dat de intentie en de aard van het werk niet worden aangetast. Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:
Bron: auteur(s), jaar van uitgave, titel (en ondertitel) publicatie, plaats en naam instituut, (gevolgd door) in opdracht van het Ministerie van OCW.

Colofon

Titel	Hoe het vwo voorbereidt op het wetenschappelijk onderwijs
Auteurs	Annemarie Oomen en Dick Nierop
Vormgeving	APS
Foto omslag	Shutterstock

Deel 1

Op zoek naar een optimale voorbereiding
op het wetenschappelijk onderwijs

Literatuurstudie

Annemarie Oomen en Dick Nierop

december 2010

Inhoudsopgave

Inleiding	7
Korte typering, positionering en doelstelling	7
Beleidscontext - Wat is het beleid?	7
Praktijkcontext - Wat is het handelingsprobleem?	8
Vraagstelling	9
Eerder onderzoek - Wat is er al bekend?	9
1. Verklaringsmodellen voor het voorspellen van studiesucces in het ho	11
1.1 Het model van Tinto	11
1.2 Het model van Prins	11
1.3 Relevantie van verklaringsmodellen	13
2. Onderzoek naar pre-entry kenmerken: de voorafgaande schoolopleiding en loopbaansucces in het ho	15
2.1 Schoolprestaties	15
2.2 School als loopbaansucces	16
2.3 Het versterken van de onderwijspraktijk	17
2.4 De overgang in en tussen onderwijstypen	18
3. Onderzoek naar pre-entry kenmerken: de invloed van ouders op loopbaansucces	19
4. Het loopbaanontwikkelingsproces als voorspeller voor studieresultaat in het hoger onderwijs	21
4.1 Het loopbaanontwikkelingsproces als voorspeller	21
4.2 Ontwikkeling van loopbaankeuzecompetenties in het vo	21
4.3 Onderzoek en observaties naar loopbaanontwikkeling in het eerste studiejaar ho	24
5. De tevredenheid van studenten in het ho met hun voorbereiding op loopbaansucces	25
6. Het rendement van ho en uitval	27
6.1 Het rendement vooraf, tijdens en erna in de arbeidswereld	27
6.2 Studie-uitval in het ho	29

Inleiding

Korte typering, positionering en doelstelling

Het APS R&D-project 'Maatwerk in aansluiting vwo-wo' valt binnen de programmalijn 1 Doorlopende leerlijnen in de Hoofdlijnenbrief 2010. Het project heeft betrekking op de twee *strategische kernen*: het bevorderen van onbelemmerde doorstroom en soepele overgangen in leerloopbanen van leerlingen in po, vo en vervolgonderwijs; het bevorderen en vormgeven van doelgerichte onderwijsaanpakken vanuit het gewenste eindresultaat. Het project heeft tevens betrekking op de kennisthema's in de Hoofdlijnenbrief 2010: Hoe kan een school zo georganiseerd worden dat die bijdraagt aan effectief en efficiënt ingerichte leerroutes? (kernen 2 en 3); Welke leerroutes nodigen in het bijzonder uit tot het ontwikkelen van talent en tot een adequate loopbaanoriëntatie? (kern 2)

Beleidscontext - Wat is het beleid?

Het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten, schooluitval en het switchen van (beroeps)opleiding plus talentontwikkeling zijn belangrijke kwesties in het overheidsbeleid in navolging van afspraken met de Europese Unie. Om die reden stimuleert de overheid in het voortgezet onderwijs LOB, oftewel loopbaanoriëntatie en -begeleiding: LOB is speerpunt van de Kwaliteitsagenda VO 2008 en dit leidt tot het Stimuleringsplan LOB voor de periode 2009-2012 bij de VO-raad (2009). De HBO-raad en de VNSU (2009) hebben in 2007 met de minister afspraken gemaakt om het studierendement in de bachelorfase te verhogen met specifieke maatregelen in het eerste leerjaar, zoals het Bindend Studieadvies (BSA) en experimenten met individuele studiekeuzegesprekken. Ook intensieve samenwerking met voortgezet onderwijs (vo) in aansluitingsprogramma's maakt daar deel van uit (zie: <http://www.vsnunl/Beleidsterreinen/Lopende-dossiers/Dossier-Aansluiting-vwo-wo/Aansluitingsprogrammas-.htm>).

Het kabinet Rutte zegt in zijn Regeerakkoord van 30 september 2010 (p.31 en 32):

- De aansluiting tussen de verschillende vormen van onderwijs wordt verbeterd.
- De keuze voor pakket, loopbaan of studie wordt vereenvoudigd, onder meer door doorlopende leerlijnen, het volgen van lessen en colleges in vervolgonderwijs en studiekeuzegesprekken.
- Het rapport van de commissie Toekomstbestendigheid hoger onderwijs (commissie-Veerman) wordt uitgevoerd, met inbegrip van ruimte voor selectie, op kwaliteit gerichte bekostiging met minder perverse financiële prikkels en het stimuleren van excellentie.
- De basisbeurs en aanvullende beurs blijven bestaan in de bachelorfase. Voor de masterfase wordt een sociaal leenstelsel ingevoerd. Om het studierendement te verhogen zal van langstudeerders een hoger collegegeld worden gevraagd.
- De numerus fixus zal binnen vijf jaar worden afgeschaft.

Op 1 februari 2011 stuurt staatssecretaris Zijlstra naar de Kamer de 'Wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en enige andere wetten in verband met de invoering van een verhoogd collegegeld voor langstudeerders (Wet verhoging collegegeld langstudeerders)' (Ministerie van OCW, 2011). Hierin is het merendeel van de kabinetsvoornemens opgenomen, met uitzondering van de boete voor universiteiten voor langstudeerders. De daarvoor ingeboekte bezuiniging van 190 miljoen euro per jaar gaat gewoon door; die wordt ingehouden op de rijksbijdrage voor

de onderwijsinstellingen.

In het budgettaire overzicht bij het Gedoogakkoord VVD-PVV-CDA wordt in Bijlage II, p.15 gesproken over ombuigingen in onderwijs: "VO verminderen aantal profielen HAVO/VWO" in 2014 en 2015, met als toelichting: "In HAVO en VWO worden het aantal profielen teruggebracht. De efficiencywinst blijft deels bij scholen; € 50 mln. wordt ingeboekt."

Praktijkcontext - Wat is het handelingsprobleem?

Terwijl het hoger onderwijs (ho) fors investeert om het succes in het eerste jaar en de bachelorfase te verhogen (VNSU, 2009), lijkt de Tweede Fase zich weinig bewust van de urgentie daarvan.

In het vo is LOB een wettelijke verplichting voor scholen via de lumpsum (WVO artikel 86, lid 1e resp. WEB, artikel 1.3.5., lid 2c). LOB is een verplichting in de laatste twee resp. drie studiejaar van havo en vwo: de Tweede Fase, maar het ho vraagt niet naar bijvoorbeeld een advies van de vo-school. De focus van LOB in de Tweede Fase (TF) ligt op de studiekeuze, niet op loopbaancompetentieontwikkeling (OECD, 2002, Oomen & Goris, 2004; De Nationale DenkTank, 2007; Meijers, Kuijpers en Winters, 2010) met marginale aandacht voor aansluitingsprogramma's. Havo en vwo zijn een zwakke omgeving voor loopbaanleren en de examens van de nieuwe TF bieden minder houvast om LOB te verwezenlijken in het curriculum dan voorheen (Oomen, 2007). LOB beperkt zich tot inzet van de decaan. Er is nauwelijks erkenning bij decanen en schoolleiding van vo-scholen wat betreft het LOB-perspectief zoals bijvoorbeeld ISO (2009) stelt: "Aansluitprogramma's in het vo moeten zich richten op generieke doorstroomcompetenties en basale vaardigheden die de student nodig zal hebben in het ho."

Het ho is en blijft voortdurend in beweging. Vanaf de jaren zeventig is er in het wo een explosieve groei van nieuwe disciplines (Voogt, z.j.). En het blijft groeien: de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie, 2008) kreeg in 2007 en 2008 verzoeken voor 154 resp. zes nieuwe bachelor-wo en 214 resp. 26 nieuwe master-wo-opleidingen. Het aantal studiemogelijkheden in het wo overstijgt inmiddels de 1000 (Luken, 2009).

De Europese afspraken in Bologna in 2000 leiden met de BAMA (bachelor-master) tot een verdere flexibilisering in de opleidingen en ze bevorderen de internationalisering van en de mobiliteit in het ho. Door deze nationale en Europese ontwikkelingen ontstaat meer marketing van ho en het leidt tot een blijvende en groeiende onoverzichtelijkheid en complexiteit van de informatiebasis die nodig is voor potentiële studenten om geïnformeerde keuzes van studieprogramma's te maken (Sweet & Watts, 2006).

Er zijn in de recente decennia belangrijke generatieveranderingen in de toegang tot het ho in bijna alle OECD-landen (Sweet & Watts, 2006 [p.25-26]). In Nederland is bijna een derde meer afgestudeerden onder 25-34-jarigen als onder de huidige 55-64-jarigen. Die groei gaat door, ook in landen die van oudsher een grote deelname aan het ho kennen. Dit betekent dat vwo en wo te maken blijven krijgen met leerlingen voor wie thuis het ho een onbekend gebied is. Wellicht is dit deel van de leerlingenpopulatie op bepaalde scholen oververtegenwoordigd. Als er substantiële aantallen leerlingen 'eerstegeneratiestudeerders' aan het ho zullen zijn, dient de vo-school een belangrijke rol te spelen in het compenseren van het gebrek aan relevante, stilzwijgende kennis en cultureel kapitaal thuis.

In 2009 kende het ho in Nederland een grote toeloop van nieuwe studenten. Er werd aangenomen dat deze groei van 10% samenhang met de recessie. Opinieonderzoek van Berger & Broek (2010) wijst

op verschillende factoren. Naast de alom geconstateerde stijging van deelnemers aan het ho lijkt het hier voornamelijk om 'indirecte instroom' te gaan: mensen die alsnog gaan studeren. Er zijn geen aanwijzingen gevonden voor een verband tussen crisis en studiegedrag.

Op 6 december 2010 stelt het Centraal Bureau voor de Statistiek, op basis van het derde kwartaal van 2010, vast dat steeds meer jongeren tussen de 15 en 25 jaar een studie verkiezen boven werk. De auteurs spreken over 'strategisch gedrag' van jongeren die bang zijn door de recessie geen baan te vinden (Hoksbergen & Lautenbach, 2010).

Vraagstelling

1. We gaan ervan uit dat het ertoe doet op welke vo- (vwo)-school een leerling zit voor succes in het eerste jaar ho. Is dat zo? En als dat zo is, waarin onderscheiden die vo-scholen (vwo) zich van elkaar?
2. Gezien de ontwikkelingen in het ho en de arbeidswereld vol onzekerheden en veranderingen: welke programmatische aanpassing is nodig in de Tweede Fase (ISO: generieke doorstroomcompetenties en basale vaardigheden die nodig zijn in ho naast 'voorlichtende/explorerende' aansluitingsactiviteiten)?

Toelichting: de term 'succes in het eerste jaar' kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. Aan de ene kant worden voor studiesucces numerieke beschrijvingen gegeven met studielengte, ratio afgestudeerden versus ingeschrevenen, drop-outpercentages, waarschijnlijkheid dat een graad wordt behaald, aantal behaalde punten, et cetera. Aan de andere kant bestaan er studentgerelateerde prestatiebeschrijvingen: bijvoorbeeld GPA (Grade Point Average), punten, testcores, punten in bepaalde domeinen, voortzetting, propedeuse en bachelordiploma. In onderzoek wordt veelal GPA gebruikt.

De term 'succes in het eerste jaar' refereert zowel aan een typisch Nederlands aspect, het behalen van het kritisch aantal studiepunten, samenhangend met de bekostiging (xx punten in de eerste zes maanden van een totaal van xx in een studiejaar), als het – meer internationaal – vervolgen van een studie binnen het eerste jaar: dezelfde studie, switchen naar een andere studie of opleidingsinstelling of drop-out zonder continuering van enige studie.

De inspanning van het Nederlands hoger onderwijs op 'succes in het eerste jaar' is gericht op het terugdringen van switchen en drop-out. Wij hanteren in dit onderzoek de term 'standvastige' student in eenzelfde betekenis: dit zijn studenten die liefst starten zonder BSA, de benodigde punten halen in het eerste jaar, beperkt switchen en niet uitvallen.

In deel II volgt voor de uitvoering van het onderzoek een verdere operationalisering.

Eerder onderzoek - Wat is er al bekend?

Het antwoord op de vraag naar eerder onderzoek bestaat de hierna volgende zes hoofdstukken.

1. Verklaringsmodellen voor het voorspellen van studiesucces in het ho

Onderzoek naar succes in het eerste jaar ho kent internationaal de afkorting FYE (First Year Experience). De Europese uitwisseling vindt plaats in het netwerk EFSY met als homepage <http://www.efye.eu/>. De term 'FYE' geeft bijna 60.000 hits op Google en de omschrijving 'research FYE' ruim 18.000.

Onderzoek naar het voorspellen van al dan niet slagen in het wo behandelt uiteenlopende variabelen. Traditioneel vormen cognitieve kenmerken, prestaties in het voortgezet onderwijs en vaardigheden de voorspellers. Deze zijn vrij snel aangevuld met psychologische, sociale, gedragsmatige en contextuele variabelen. Vooral de confrontatie tussen het individu en de nieuwe – zowel formele als informele – leeromgeving staan daarbij centraal. Dat leidt tot een verklaringsmodel voor studiesucces in het wo.

We sluiten dit hoofdstuk nu al af met een relativering: de meeste studiestakers vinden werk en ambiëren het studeren later weer op te pakken.

1.1 Het model van Tinto

Het Amerikaanse onderzoek van Tinto is belangrijk in het onderzoek naar de overgang van vo naar wo en de factoren die studie-uitval of -voortgang beïnvloeden. Zijn model vormt veelal de wetenschappelijke basis in de internationale literatuur.

In Tinto's (aangepaste) model naar studiestaking (1987, 1993, 2004) zijn de sociale en de academische integratie cruciale factoren. Onder sociale integratie wordt de interactie met medestudenten en andere betrokkenen verstaan. Van academische integratie is sprake als studenten zich identificeren met hun studie en hun instelling, zich op hun gemak voelen in colleges en werkgroepen en met docenten en studenten in contact kunnen treden.

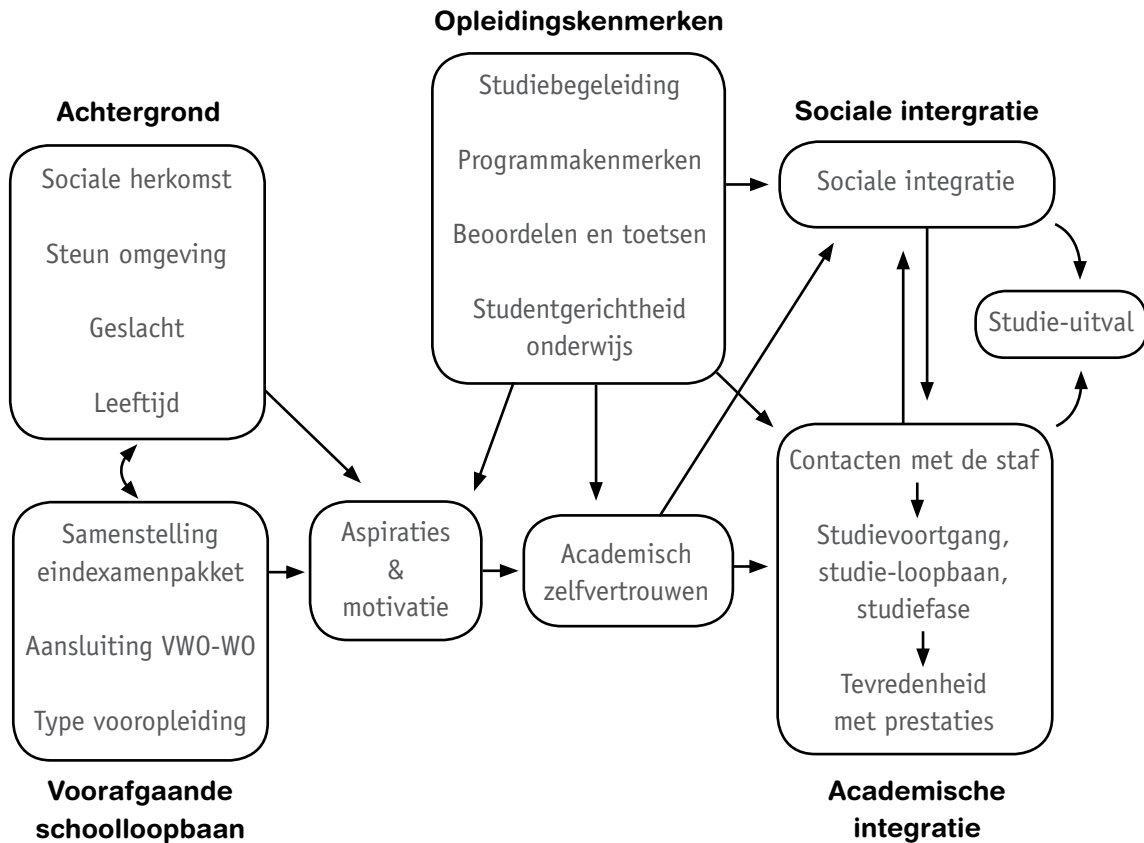
Het onderscheid tussen beide integratievormen staat ter discussie. Volgens recente inzichten is academische integratie ingebed in het sociale systeem: colleges volgen is naast een academische activiteit ook een sociale activiteit.

De invloed van sociale en academische integratie is bij studiestaking vooral indirect van aard. Tinto stelt dat naarmate de student beter academisch is geïntegreerd, zijn doelgerichtheid om de studie te halen groter is: dit zorgt voor een betere studievoortgang en minder studie-uitval. Sociale integratie zorgt voor een grotere verbondenheid met de onderwijsinstelling en opleiding. Dat heeft een positieve invloed op de studievoortgang en zorgt voor een kleinere kans op studie-uitval.

1.2 Het model van Prins

Vertaling van het model van Tinto naar het Nederlandstalig gebied leidt tot aanpassingen op basis van de lokale situatie. Prins (1997) doet dat voor de Nederlandse onderwijssituatie, De Metsenaere, Lacante, Lens & Van Esbroeck (2002) doen dat voor de Vlaamse.

Prins' vertaling van Tinto's model leidt tot aanpassingen als gevolg van de verschillen tussen de Nederlandse en Amerikaanse onderwijscontext. Waar Tinto met 'studieomgeving' doelt op de onderwijsinstelling zelf, verwijst die term voor Nederlandse studenten naar de opleiding als onderdeel van een faculteit of instelling. Amerikaanse studenten identificeren zich met de onderwijsinstelling waar ze studeren, terwijl Nederlandse studenten zich eerder identificeren met de studie die ze volgen. Daarop zet Prins een nieuw model neer met enkele nieuwe relevante factoren die hij nader onderzoekt.



Bron: Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen: Nijmegen University Press

Volgens Prins leidt integratie tot betrokkenheid bij de opleiding en zo tot grotere studievoortgang en minder studie-uitval. Hij relateert voor Nederland het belang van sociale integratie. Sociaal geïntegreerde studenten studeren niet sneller af dan andere studenten, wel vallen zij minder uit. Voor een uitvalsbeslissing is de academische integratie belangrijker dan de sociale integratie. Studenten die veel contacten hebben met de staf van een opleiding vallen minder uit. Verder is de conclusie van Prins dat de relatie tussen sociale en academische integratie niet wederzijds van aard is. Sociale integratie gaat volgens hem vooraf aan academische integratie. Naarmate een student meer sociaal geïntegreerd is neemt de academische integratie toe.

Net als Tinto onderscheidt Prins 'pre-entry' kenmerken in de achtergrond. Dit zijn twee grote groepen van achtergrondkenmerken waarmee de student aankomt in het ho, namelijk familiere achtergrond en eerdere vooropleiding.

Het model van Prins onderscheidt factoren op studentniveau en op opleidingsniveau.

De factoren op studentniveau zijn: voorafgaande schoolloopbaan (type vooropleiding, samenstelling vakkenpakket, aansluiting vwo-wo); achtergrond (steun omgeving, herkomst, geslacht, leeftijd); aspiratie, motivatie en zelfvertrouwen; sociale integratie (deelname aan en betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten op de universiteit); academische integratie (contacten met de staf, studievoortgang, tevredenheid met academische ontwikkeling en prestaties); uitvallen of blijven.

Op opleidingsniveau zijn te onderscheiden: studiebegeleiding; programmakenmerken (aantal contacturen, aantal parallelle vakken, gemiddeld aantal uren per vak); beoordelen en toetsen; studentgerichtheid.

De causale verbanden zijn in de afbeelding hierboven weergegeven. De relaties op studentniveau worden beïnvloed door opleidingskenmerken.

Uit het onderzoek van Prins blijkt dat motivatie, aspiratie en zelfvertrouwen een centrale plaats innemen in de verklaring van studie-uitval of -voortgang van studenten. Sterk gemotiveerde studenten zullen minder snel uitvallen.

De opvatting dat studie-uitval vooral veroorzaakt wordt door een gebrek aan voldoende capaciteiten of onvoldoende vooropleiding wordt niet door de onderzoeksresultaten van Prins bevestigd.

Studentkenmerken en opleidingskenmerken kunnen volgens Prins niet los van elkaar gezien worden. In het ho leiden studiebegeleiding, meer contacttijden, minder parallelle vakken, studentgerichtheid van het onderwijs en een goed tentamenbeleid alle tot minder uitval of tot een vervroeging van het uitvalmoment.

Uit onderzoek blijkt duidelijk dat motivatie in termen van zelfvertrouwen, verwachtingen en aspiraties een relatie heeft met de studievoortgang, maar in welke mate de relatie causaal is, is niet zonder meer duidelijk. Crombag e.a. (1975) toonden een zwak verband aan tussen prestatiemotivatie en studievoortgang. Net als Prins vindt Bruinsma (2003) dat studenten met zelfvertrouwen een hoge motivatie hebben, in termen van verwachtingen ten aanzien van de persoonlijk studiesucces (zowel cijfers als studievoortgang). Studenten die aangeven vertrouwen in zichzelf te hebben behalen meer studiepunten aan het einde van het eerste en tweede jaar. Ook de studenten die aangaven geïnteresseerd te zijn in de studie behaalden meer studiepunten. Beekhoven et al. (2002), bevestigen de relatie tussen studiesucces en zelfvertrouwen: eerstejaarsstudenten baseren hun vertrouwen (slaagkans) vooral op hun eerder behaalde studieresultaten.

1.3 Relevantie van verklarings - modellen

Vooralsnog lijkt de voorspellende waarde van onderwijsrendementmodellen beperkt, aldus de website <http://www.studiesuccesho.nl>. "Het model van Prins verklaart zo'n 30% van de variantie in studie-uitval of studievoortgang. Onderzoek van Bruinsma en Jansen (2005) waarin zij Walberg's onderwijs-productiviteitsmodel voor po en vo toepasten op het ho leidde tot een verklarende variantie van 31%. Binnen deze variantie vormt het gemiddeld eindexamencijfer de belangrijkste verklaring."

2. Onderzoek naar pre-entry kenmerken: de voorafgaande schoolopleiding en loopbaansucces in het ho

In dit hoofdstuk kijken we vanuit het toelatingsperspectief naar de voorgaande schoolopleiding: doet de school ertoe? Welke invloeden spelen een belangrijke rol op prestaties, zoals de overgang in en tussen onderwijstypen?

Onderzoek naar de voorbereiding op overgangen tussen onderwijstypen, loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), komt specifiek aan de orde in een later hoofdstuk.

2.1 Schoolprestaties

Goede prestaties, afgemeten in hoge cijfers, helpen bij de toelating tot de opleiding naar keuze. Sommige studies verlangen ze voor een specifiek vak of als gemiddelde bij toelating.

De sociale wetenschappen kennen een omvangrijk verleden in het onderzoek naar schoolprestaties. Welke belangrijke onderzoeksresultaten over de invloed op prestatie zijn bekend? Wat betekenen daarbij de school, het ouderlijk gezin en de leerling zelf?

Leerlingkenmerken

Van alle onderzochte condities blijken met name de kenmerken van de individuele leerling de prestaties op school goed te verklaren. Intelligentie, motivatie en inzet zijn belangrijke determinanten (Veenstra, 1999). Ook de wijze van vrijetijdsbesteding hangt samen met het succes op school. Scholieren die veel lezen en deelnemen aan culturele activiteiten doen het over het algemeen beter (De Graaf, 1987; Niehof, 1997), terwijl scholieren die rondhangen op straat en uitgaan, het slechter doen (Bö, 1994; Veenstra, 1999). Meisjes behalen veelal betere schoolsuccessen dan jongens, behalve in de exacte vakken en opleidingen (Dronkers, 1997).

Gezinskenmerken

Het ouderlijk gezin verklaart de schoolprestaties meer dan de school (Veenstra, 1999). Deels lijken de kansen op school naast ouderlijke intellectuele hulpbronnen, toegeschreven te kunnen worden aan ouderlijke materiële en culturele hulpbronnen (Ganzeboom, 1984; De Graaf, 1987; Van der Velden, 1991; Niehof, 1997). Verder lijkt een opvoeding gericht op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid te zorgen voor meer succes op school (Dronkers, 1997; Veenstra, 1999). Echtscheidingen hebben veelal een negatief effect (Coleman, 1988; Van der Velden, 1991; Bosman, 1993; Downey, 1994; McLanahan & Sandefur, 1994; Dronkers, 1997; Teachman, Paasch & Carver, 1997; Veenstra, 1999; Parcel & Dufur, 2001).

Voor een grotere betrokkenheid van ouders bij hun kinderen, zijn geen duidelijke invloeden gevonden (Coleman, 1988; Van Veen et al., 1998; Veenstra, 1999; Smit, 2007). Buitenlandse afkomst en lage sociaaleconomische status hebben een negatief effect op schoolprestaties (De Graaf & Ganzeboom, 1993; Driessen, 1995; Dronkers, 1997; Veenstra, 1999). De invloed van de sociaaleconomische positie is vooral tijdens de basisschoolperiode sterk en wordt gedurende het voortgezet onderwijs zwakker (Dronkers & De Graaf, 1995; Dronkers, 1997; Veenstra, 1999).

Schoolkenmerken

Uit empirisch onderzoek blijkt de school van minder groot belang in de verklaring van schoolprestaties dan het ouderlijk gezin en de scholier zelf (Veenstra, 1999). Maar school doet er wel toe.

Een schoolklimaat, waarin zich sociale problemen voordoen zoals spijbelgedrag en criminaliteit, blijkt een negatieve invloed te hebben (Parcel & Dufur, 2001). Ook blijkt van belang welke verwachtingen de docenten van hun leerlingen hebben: hoge verwachtingen leiden tot betere prestaties (Jungbluth, 1985; Jungbluth, Peetsma & Roeleveld, 1996). Sociaal kapitaal rondom de school, gemeten in de mate waarin ouders van scholieren elkaar kennen, is gunstig voor de schoolkansen (Teachman, Paasch & Carver, 1997; Carbonaro, 1998).

2.2 School als loopbaansucces

Dronkers (1997, 2007) beschouwt onderwijs als een loopbaan die leerlingen meer of minder succesvol afleggen. Een onderwijsloopbaan bestaat uit overgangen tussen verschillende onderwijstypen. Hierbij vindt, al dan niet openlijk en formeel, altijd selectie plaats. Ongelijke onderwijskansen zijn in feite opgebouwd uit ongelijke selectie en ongelijke keuzen bij deze overgangen. Naast bewezen bekwaamheid door goede schoolprestaties spelen ook het ouderlijk milieu en de school een rol bij elk van deze overgangen, en wel in deze rangorde:

1. eigenschappen van de leerlingen: bekwaamheid 'ability'; vooral erfelijke factoren;
2. eigenschappen van het ouderlijk educatief milieu;
3. eigenschappen van de school: de kwaliteit van de schoolpopulatie, segregatie; de onderwijspraktijk van de school.

Eigenschappen van de leerlingen

Intelligente leerlingen hebben, ongeacht hun ouderlijk milieu, een grotere kans op een hoger onderwijsniveau dan minder intelligente leerlingen uit een vergelijkbaar milieu. Verschillen in bekwaamheid (ruwweg: verschillen in intelligentie en persoonlijkheid) ontstaan gedurende de eerste levensjaren. Zij komen voort uit de voortdurende wisselwerking tussen de biologisch gefundeerde maar nog niet definitief vastgelegde mogelijkheden van individuen en de stimuli vanuit de omgeving: in eerste instantie de biologische ouders, maar ook andere relevante personen. Ouders met meer opleiding en hoger gewaardeerde beroepen hebben gemiddeld hogere bekwaamheden en kunnen dus meer potenties via hun genen doorgeven aan hun kinderen.

Eigenschappen van het ouderlijk educatief milieu

De twee belangrijkste dimensies bij deze factor zijn: het beroepsniveau van (meestal) de vader en het opleidingsniveau van beide ouders. Dit vormt het ouderlijk financiële en culturele kapitaal, beschikbare hulpbronnen voor de lange termijn. Ouders met meer opleiding en hoger gewaardeerde beroepen zijn beter in staat een stimulerende omgeving voor hun kinderen te vormen, waardoor die, ook bij minder potenties, zich toch meer ontwikkelen.

Eigenschappen van de school

De kwaliteit van de schoolpopulatie kan leiden tot segregatie. Segregatie is de mate waarin de samenstelling van een bepaalde school of buurt afwijkt van de gemiddelde scholen of buurten in die gemeente. Schoolsegregatie heeft via vijf processen invloed op ongelijke onderwijskansen:

- *Het niveau waarop leerkrachten een bepaalde leerlingenpopulatie les kunnen geven.* In scholen met een leerlingenpopulatie waarvan docenten denken dat de meesten veel kunnen leren, zullen de

onderwijsdoelen hoger liggen dan op scholen waar docenten lager gestelde verwachtingen hebben van hun leerlingen.

- *Het niveau waarmee een leerling de eigen prestaties beoordeelt.* Leerlingen beoordelen hun eigen leerprestatie mede aan de hand van medeleerlingen. Als de prestaties van medeleerlingen door de samenstelling van de populatie laag zijn, kan de leerling een relatief betere beoordeling behalen, zo zijn eigen prestaties overschatten en dus minder uitgedaagd worden die te verbeteren.
- *De hoeveelheid reële onderwijstijd voor leerkrachten en reële leertijd voor leerlingen.* Deze wordt verminderd door de tijd die men moet besteden aan andere zaken dan lesgeven of aan herhaling van niet begrepen stof als gevolg van de cognitieve, culturele, etnische of religieuze samenstelling van de leerlingenpopulatie. Zo kunnen leerlingen in klassen met veel goede medeleerlingen betere onderwijsprestaties behalen dan leerlingen met dezelfde talenten in de eerste situatie. In feite is de leer- en onderwijstijd in deze beide situaties niet gelijk, ondanks het gelijke urenrooster.
- *De totale hoeveelheid financiële, culturele en sociale hulpbronnen* die ouders bijeen kunnen brengen verschilt, afhankelijk van de leerlingenpopulaties.
- *De uiteenlopende gemiddelde kwaliteit van de leerkrachten op de scholen.* De effectieve onderwijstijd is langer bij leerkrachten met een hogere kwaliteit: opleidingsniveau, kennis van het vak, ervaring et cetera.) Die zijn ongelijk verdeeld over scholen met verschillende leerlingenpopulaties, zelfs binnen eenzelfde onderwijstype. Voor scholen met veel moeilijke leerlingen is het veel lastiger om goede leerkrachten aan te trekken en vast te houden.

2.3 Het versterken van de onderwijspraktijk

We signaleren aansluitend op het onderzoek in 2.1. en 2.2. een aantal zaken die voor de scope van ons project – de aansluiting vwo-wo en significante kenmerken van de vwo-school – belangrijk zijn:

Naarmate een school een grotere schoolpopulatie heeft die lager scoort wat betreft bekwaamheden en ouderlijk milieu zal, om toch een hoog niveau te halen, diens *onderwijspraktijk sterker* moeten zijn. Volgens Waslander (2008) zijn vier condities – alle vier, at random – van belang:

- leerlingen ervaren dat ze gezien worden;
- leerlingen ervaren dat er eisen aan hen gesteld worden, dat docenten hoge verwachtingen van hen hebben;
- leerlingen ervaren dat eigen inspanningen helpen;
- leerlingen ervaren dat docenten hun best voor hen doen.

Deze condities vertonen overlap met onderzoek van Fredericks, Blumenfeld & Paris (2004). Zij zien betrokkenheid als een bepalende factor in het proces van schooluitval en schoolsucces en maken onderscheid naar:

- Emotionele betrokkenheid. Dit omvat positieve en negatieve reacties van leerlingen naar docenten, klasgenoten, de school die de band met de onderwijsinstelling en de wil om te werken beïnvloeden.
- Cognitieve betrokkenheid gaat over investeren van de leerling/student door bedachtzaamheid en de bereidheid om complexe ideeën en moeilijke vaardigheden te begrijpen of onder de knie te krijgen.
- Gedragmatige betrokkenheid gaat over participatie in het leren, sociale en buitenschoolse activiteiten en wordt als cruciaal gezien om betere schoolprestaties te bereiken en drop-out te voorkomen.

De realisering van Waslanders condities vraagt vakbekwaamheid van de docent. Kern van de vakbekwaamheid wordt gevormd door 'opbrengstgericht werken'. Ros & Timmermans (2009, 2010) komen tot de volgende cyclus als voorwaarde voor opbrengstgericht werken:

- Het formuleren van concrete doelen, afgeleid uit leerlijnen. Er worden bijbehorende succescriteria geformuleerd ('wanneer ben ik tevreden'), zo nodig gedifferentieerd naar leerlingen op verschillende niveaus. De leerdoelen worden gecommuniceerd met leerlingen.
- Het ontwerpen van leeractiviteiten die passen bij de leerdoelen, rekening houdend met verschillen tussen leerlingen.
- Uitvoering van de leeractiviteiten met veel aandacht voor gerichte feedback.
- Formatieve evaluatie: 'zijn de doelen gehaald?' als basis voor leren.

2.4 De overgang in en tussen onderwijstypen

Vier aspecten waarop aansluitingsfricties in de overgang van vo naar ho kunnen ontstaan zijn (Van Asselt, 2007; ISO, 2008):

1. inhoud van programma's: aansluitingsaspecten die te maken hebben met het niveau van kennis en vaardigheden van de instromende student;
2. pedagogisch-didactische benadering en nieuwe leeromgeving: hoe gaat de student om met de nieuwe pedagogisch-didactische benadering en de vorm waarin het onderwijs gegeven wordt, bijvoorbeeld van kleinschalig naar grootschalig;
3. nieuwe leefomgeving: veranderingen op sociaal vlak voor de student, bijvoorbeeld zelfstandig wonen
4. verwachtingen omtrent de overstap: de student moet een goed beeld krijgen om eigen kenmerken en die van de opleiding te matchen en ook welke deficiënties er mogelijk zijn.

Constructieve fricties in de aansluiting kunnen een leermoment vormen dat onmisbaar is in de psychologische ontwikkeling van een student. Wisselingen als gevolg van andere inzichten zijn volgens Van Asselt dan ook niet verkeerd.

3. Onderzoek naar pre-entry kenmerken: de invloed van ouders op loopbaansucces

Oomen (2010) stelt op basis van uitvoerig internationaal literatuuronderzoek, dat na de leerling zelf, ouders en de gezins-/thuissituatie de belangrijkste invloed hebben op het loopbaansucces van de leerling: de deelname aan onderwijs en arbeidsmarkt.

Ouderlijke invloed is van toepassing op drie niveaus: erfelijkheid; socialisatie; directe invloed op scholing door belangstelling voor zaken rond school en de werkelijke contacten met school. De invloed van ouders is subtiel, complex, vaak impliciet en dus moeilijk vast te stellen.

Ouderschapsstijl en gezinsdynamiek hebben meer invloed dan de gezinsstructuur of het opleidings- en beroepsniveau van ouders. De ouderschapsstijl (hoe breng je je kind groot: met hoeveel warmte/hoeveel controle?) heeft directe gevolgen voor de mate waarin jongeren loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen. Proactieve ouders met een gezaghebbende ouderschapsstijl die reageren op hun omgeving, helpen hun kinderen zelfstandig en succesvol hun eigen leven vorm te geven.

Gezinsdynamiek biedt het kind feedback, context en de ervaring van ouderlijke steun. Daarbij hebben dagelijkse ouderlijke acties meer impact dan ouderlijke woorden.

De begeleiding van ouders van hun kind bij loopbaanaspecten is meer complex en conflictueus dan oppervlakkig, blijkt. Interactie tussen kinderen en hun ouders over aspecten van hun loopbaan vinden over een lange periode plaats. Deze loopbaangesprekken kunnen heel verschillende vormen aannemen: onderhandelen, samen mogelijkheden verkennen, ruziemaken, enzovoorts. Achter deze activiteiten gaan andere, diepgaande agenda's schuil. Zowel de ouder als het kind wendt de loopbaanaspecten aan om een verstoorde relatie te herstellen en een hernieuwde relatie tot de ander te bepalen (ontluikende onafhankelijkheid en beginnende afstand tot ouders) of om ondersteuning te vragen en/of te geven. Zo blijkt dit continuüm van gesprekken de relaties in het gezin en de gezinsdynamiek te weerspiegelen.

De duur van de onderwijsachtergrond van met name de vader, vergroot de kans dat jongeren goed presteren op school en zich verder oriënteren in het onderwijssysteem. Jongeren uit gezinnen met een zwakkere onderwijsachtergrond en een andere etnische achtergrond ervaren niet alleen minder interesse van hun ouders voor hun loopbaankeuze in opleiding en werk, maar ook dat hun ouders minder mogelijkheden hebben om hen te helpen en nalaten hen aan te moedigen zich te oriënteren.

Alle ouders zijn geïnteresseerd in de loopbaan van hun kind, maar missen aanzienlijk actuele kennis over de mogelijkheden in het onderwijs, de beroepen en de arbeidsmarkt. Dat gemis compenseren ze met drie mantra's naar hun kind: 1. volg je interesse; 2. volg algemeen vormend onderwijs; 3. begin aan iets.

Elk mantra gaat echter gepaard met, in mindere of meerdere mate, tobben aan de kant van ouders. Hierdoor kan een patstelling ontstaan. Ouders ondersteunen de wensen en plannen van hun kind, zolang die nagenoeg binnen hun eigen waarden en normen vallen.

De invloed van ouders gaat veel langer door dan zij verwachten: ook in het ho zijn zij de eersten op wie studenten terugvallen bij hun loopbaanafwegingen (Taylor, Harris & Taylor, 2004).

4. Het loopbaanontwikkelingsproces als voorspeller voor studieresultaat in het hoger onderwijs

De Metsenaere, Lacante, Lens & Van Esbroeck (2002) benadrukken dat door de modellen van Tinto en Prins (zie 1.1 en 1.2) diverse aspecten uit het loopbaanontwikkelingsproces naar voren komen: intenties en doelgerichtheid, studie- of instellingscommitment, resp. de centrale plaats voor 'motivatie, aspiratie, zelfvertrouwen'. Juist deze gegevens omtrent het loopbaanontwikkelingsproces worden in de meeste onderzoeken naar studiesucces verwaarloosd.

4.1 Het loopbaanontwikkelingsproces als voorspeller

Uit het onderzoek van Lewis, Savickas & Jones (1996) bij medische studenten in de VS, blijkt echter dat gegevens over de loopbaanontwikkeling goede voorspellers zijn voor het studieresultaat in het academisch onderwijs en dat deze variabelen als onafhankelijke voorspellers beschouwd dienen te worden.

In het kader van een onderzoek over drop-out bij 4315 eerstejaars in het Vlaamse hoger onderwijs werd alles uit het Tinto/Prins-model onderzocht. Daarbij is ook nagegaan wat de specifieke inbreng is van het loopbaanontwikkelingsproces bij het voorspellen van het studieresultaat. De drie clusters van variabelen die De Metsenaere, Lacante, Lens & Van Esbroeck gebruikten:

1. cognitieve variabelen met gegevens over de vroegere schoolprestaties van de leerling in het vo: totaalscore, score wiskunde, studieloopbaan, studievertraging;
2. sociale variabelen: opleiding ouders, al dan niet beurs, deelname cultuur, eenoudergezin, graad urbanisatie en
3. verloop van het loopbaanontwikkelingsproces (moment keuze, bespreken met referentiefiguren, deelname aan LOB-activiteiten, reflectie op kansen succes, keuze ondanks twijfel anderen, zekerheid juistheid keuze).

De resultaten bevestigen het belang en de specifieke rol van het loopbaanontwikkelingsproces bij het voorspellen van het studieresultaat: ze liggen op hetzelfde niveau als cognitieve en sociale variabelen. De keuzevariabelen die de Vlaamse onderzoekers gebruiken geven een unieke verklaring van de variantie (Van Esbroeck et al., 2004) die kan worden ingeschat op ongeveer 7% (Lacante et al., 2008). Uiteindelijk betekent het dat het loopbaanontwikkelingsproces het studiesucces wel mee kan bepalen, maar dat het toch maar een zeer klein deel van de variantie vertegenwoordigt (Van Esbroeck, Lacante, Lens & De Metsenaere, 2004).

4.2 Ontwikkeling van loopbaankeuzecompetenties in het vo

In 2008 verscheen de eindrapportage van een uniek onderzoek: een longitudinale studie over vijf jaar naar de ontwikkeling van het keuzeontwikkelingsprofiel en de impact van LOB op het studiesucces in het Vlaamse ho (Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008). Uniek vanwege de looptijd (vijf jaar) en vanwege het onderwerp (de relatie LOB en ontwikkelen van loopbaankeuzecompetenties). Een

belangrijke aanleiding voor dit Vlaamse onderzoek was het verschuiven rond 2000 van de verantwoordelijkheid voor de studie- en beroepskeuzebegeleiding van de externe Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) naar de scholen.

Het keuzeontwikkelingsprofiel maakt deel uit van een dynamisch keuzebegeleidingsmodel (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). Vrij vertaald gaat het om een profiel van de vorderingen op het terrein van loopbaankeuzecompetenties.

Binnen het keuzeontwikkelingsprofiel worden at random zes verschillende acties onderscheiden:

SE Sensibiliseren gaat om het zich bewust worden van welke acties er nodig zijn, wat de normale moeilijkheden zijn en wat de consequenties zijn van keuzen.

Exploreren omvat het actief verzamelen van gegevens in de breedte.

EI Bij Exploratie Ik betreft dat interne factoren.

EO Exploratie Omgeving betreft een brede maatschappelijke verkenning van de haalbare en toegankelijke opleidingen en beroepen.

ER Exploratie Relatie Ik-Omgeving betreft interactionele factoren: het onderzoek naar mogelijke invloeden op de keuzen.

KR Kristalliseren omvat het beperken van de mogelijke alternatieven door het uitdiepen van gegevens verkregen uit de exploratie: EI, EO en ER. De kristallisatie gaat gepaard met het ontwikkelen van een groter vertrouwen in eigen conclusies en meer zekerheid ten aanzien van de realisatiemogelijkheden van bepaalde alternatieven.

BE Beslissen betreft het maken van een effectieve keuze, door een integratie van het weten en het doen.

Bron: Lacante, Van Esbroeck & De Vos (2008), p.26-28

Uit de omvangrijke rapportage halen we een aantal zaken aan die voor de scope van ons project – de aansluiting vwo-wo en significante kenmerken van de vwo-school – belangrijk zijn:

Voor leerlingen in het vo geeft de aanwezigheid van een keuzeprobleem (vergelijk bijvoorbeeld keuze van profiel, vakkenpakket, vervolgstudie) aanleiding tot aanpassingen in het keuzeontwikkelingsprofiel. Is er geen keuzeprobleem dan is er weinig ontwikkeling, in zekere mate zelfs een daling of stagnatie van het keuzeontwikkelingsprofiel. Wordt een leerling zich bewust van een komende keuze, dan is er een toename te zien van acties in het hele keuzeontwikkelingsprofiel (Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008, p.108).

Leerlingen die aan het eind van het vo een hoge score hebben op de verschillende schalen van het keuzeontwikkelingsprofiel zijn bij aanvang van het eerste jaar ho meer tevreden over hun keuze. Hogere keuzeontwikkelingsprofiel scores aan het eind van het vo gaan samen met blijvende keuzezekerheid, hogere studie-inzet met gunstige houding naar de instelling en de staf/docenten (ibid, p.113).

Alle keuzeacties hangen samen met steun vanuit de omgeving: school en ouders.

Een hoger keuzeontwikkelingsprofiel aan het eind van het vo hangt samen met het studieresultaat aan het eind van het eerste jaar ho. Studenten die slagen aan het eind van het eerste jaar ho hebben reeds aan het eind van het vo een hoger keuzeontwikkelingsniveau (ibid, p.117).

Hoe langer leerlingen deelnemen aan LOB in het vo, hoe hoger de score op de verschillende schalen

van het keuzeontwikkelingsprofiel (ibid, p.151). Dit leidt tot de aanbeveling om zo vroeg mogelijk te starten in het vo. Waarbij wel eerder is opgemerkt (ibid, p.109) dat een passende didactiek belangrijk is om leerlingen te enthousiasmeren.

Voorals meisjes hebben profijt van een snelle start met LOB in het vo. In de tweede klas vo lopen ze wat achter. Jongens zouden dan wat moeten worden afgeremd en hen zou realiteitszin moeten worden bijgebracht. De snelle ontwikkeling van EO, KR en BE heeft bij jongens het mogelijke gevaar dat als er écht gewerkt moet worden aan de keuze na het vo, ze ervan durven uitgaan dat ze het allemaal wel weten en exploratie en kristallisatie niet meer nodig zijn (ibid, p.109).

Deze bevinding komt overeen met eerder onderzoek. Patton en Creed (2002): meisjes starten later, scoren hoger op kennis en zijn onzeker over hun keuze aan het eind van het vo, maar goede beslis-sers. Jongens starten eerder, zijn zeker over hun keuze aan het eind van vo, maar zijn slechte beslis-sers.

Een positieve instelling ten opzichte van LOB in een school van directie, middenkader, decaan tot docenten resulteert in hogere niveaus van keuzeontwikkelingsprofielen (Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008; p.110).

Er is dus direct een relatie tussen de houding van directie, middenkader, decaan tot docenten ten opzichte van LOB en de keuzeontwikkelingsprofielen van de leerlingen (ibid, p.151).

Scholen die evolueren naar een positieve houding zijn scholen waar overleg is tussen co-actoren: ouders, vakdocenten, mentoren, decanen, externe begeleiders (ibid, p.153).

Ongeveer 33% van de Vlaamse docenten levert een bijdrage aan LOB. Laag, maar docenten schatten het belang van LOB wel hoger in dan voorheen en ze gaan meer overleg plegen. Echter: ze zetten zich niet meer maar eerder beperkt in (ibid, p.153).

De Vlaamse onderzoekers vragen zich af of dit samenhangt met de rol van LOB-coördinatoren in de school. Hebben of nemen die meer een eerste- dan een tweedelijnsstaak?

Opvallend is dat docenten, zelfs al lopen ze vier jaar mee, zich nog onvoldoende voorbereid voelen om een LOB-taak te vervullen (ibid, p.94). Van de 29 LOB-coördinatoren in het onderzoek voelen zich dertien niet goed voorbereid voor hun taak. Hoe serieus nemen de LOB-coördinatoren hun taak: beschouwen ze het als een volwaardige opdracht of bijvoorbeeld als een taak om de uren aan te vul-len? (Dit was ook te zien in de Canadese provincie Quebec in het project L'école orientante – aldus Mw. Pierette Dupont (verdere bron ontbreekt).)

Vooruitlopend op de volgende paragraaf presenteren we hier Australische bevindingen van McCowan die voor de scope van ons project – de aansluiting vwo-wo en significante kenmerken van de vwo-school – belangrijk zijn:

- Begrijp en respecteer de mogelijke complexiteit van loopbaanontwikkeling/competenties.
- Zelfcontrole en vertrouwen opbouwen van leerlingen is mogelijk.
- Leer leerlingen om rekening te houden met de belangrijkste factoren en subfactoren (à la Tinto en Prins) en de voorname blokkades in het proces te herkennen.
- Kijk met leerlingen terug: leer waar en waarom eerdere beslissingen gelimiteerd of goed waren.
- In LOB gedifferentieerd focussen op specifieke aandachtsgebieden.

4.3 Onderzoek en observaties naar loopbaanontwikkeling in het eerste studiejaar ho

In hun onderzoek van 2007 (Lacante et al.) vonden de Vlaamse onderzoekers dat nieuwe studenten al in de eerste weken een voorspelling doen of ze het wel of niet redden in hun studie. Die blijkt zeer realistisch. Echter in België ondernemen de twijfelaars geen actie omdat én het overstappen moeilijk is én studenten de dissonantie moeilijk vinden te aanvaarden. Dus blijven ze zitten, in tegenstelling tot Nederlandse en Australische studenten.

In de LOB-wereld zijn de medewerkers van de University of Queensland in Australië een belangrijke bron. McCowan heeft als voormalig Dean, directeur van het Careers & Employment centrum (tevens Fellow van NICEC in Cambridge, UK) een 30-jarige ervaring bij deze universiteit. Hij onderzocht de circa 30% 'drifters, churners, parkers' die zijn universiteit al 30 jaar kent in de eerste vier weken op een groot aantal variabelen: beginscores/cijfers, studiekeuze, soort toeleverende school, locatie, leeftijd (NB: in Australië bestaat een aanzienlijk deel van de studenten uit volwassenen); keuzestijlen, voorbereiding, informatie, ondersteuning, gebruikte bronnen.

McCowan (2010) heeft geen patronen gevonden: wel de eerder genoemde sekseverschillen. Meisjes voelen zich onzeker, maar zijn goede beslissers. Jongens zijn het tegendeel: zij voelen zich zeker, maar zijn slechte beslissers (Patton & Creed, 2002).

McCowan constateert dat de huidige Australische jongere geen ervaring heeft in het maken van 'keuzes met langdurige consequenties'. Sinds drie jaar vindt hij nu het patroon dat in de eerste vier weken studenten hun keuze achtereenvolgens: checken, uitdagen en bevestigen, gevolgd door een kritische periode. Studenten blijken vervolgens tijdens hun studie elke zes maanden hun keuze op die wijze te wegen. Een halfjaarlijkse APK in het ho is te overwegen met de vraag: waar denk je nu aan?

Kritische momenten/fasen in de overgang TF-ho leiden in deze universiteit tot vijf programma's die bestaan uit vijf kernmodules waaronder een als voorbereiding tijdens de TF en waarvan vier verplicht: <http://www.careers.qut.edu.au/student/career/develop>.

5. De tevredenheid van studenten in het ho met hun voorbereiding op loopbaansucces

Uit de Monitoring Tweede Fase blijkt dat scholen weliswaar veel geïnvesteerd hebben in LOB maar dat de waardering van leerlingen eerder af- dan toeneemt (Oomen, 2007).

De Nationale Studentenenquête (NSE) wordt jaarlijks uitgevoerd door Studiekeuze123. De NSE vraagt studenten een beoordeling van het onderwijs. De gegevens van de NSE worden onder meer gebruikt in de vergelijkingen en benchmarking van de *Keuzegids Hoger Onderwijs*.

De Keuzegids kent een editie voor mbo, hbo-voltime en hbo-deeltijd, universiteiten en masters. Aan komende studenten kunnen zo opleidingen en studierichtingen met elkaar vergelijken. Een van de studentenoordelen gaat over de issue 'voorbereiding loopbaan' (inclusief kennismaken met onderzoek en aansluiting op de beroepspraktijk) en een nieuw, maar in 2010 nog niet in de publicaties opgenomen issue: 'begeleiding'.

De Startmonitor (in opdracht van onder andere SURF-Studiekeuze123, Platform Bèta en SBO) volgt een jaar lang, met drie onderzoeksmomenten, eerstejaars studenten in het ho. Er wordt onder meer gevraagd hoe goed studenten zich begeleid voelden door hun oude school bij het kiezen van een vervolgopleiding en of ze mondeling en schriftelijk hun opleiding- en instellingskeuze hebben moeten motiveren.

Uit de rapportage over schooljaar 2008-2009 (Researchned, 2009) blijkt een kwart van de eerstejaars studenten aan te geven intensief begeleid te zijn: bijna de helft van de studenten heeft de opleidingskeuze mondeling moeten toelichten, 37% ook op papier. De instellingskeuze heeft 25% van de studenten mondeling moeten toelichten; 17% moest dat ook op papier. Er bestaat weinig variantie tussen studenten.

Een tweede grootschalig jaarlijks onderzoek wordt uitgevoerd door ROA (Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt). Het schoolverlatersonderzoek bestaat uit: de VO-Monitor, BVE-Monitor, HBO-Monitor en WO-Monitor. De HBO- en WO-Monitor vonden plaats onder auspiciën van de HBO-raad en de VSNU. Vanaf 2008 heeft de VSNU besloten tweejaarlijks te gaan onderzoeken en de uitvoering bij IVA Beleidsonderzoek en Advies onder te brengen.

Het schoolverlatersonderzoek vraagt gediplomeerde schoolverlaters onder meer wat zij vinden van de voorlichting over studie- en beroepsmogelijkheden van hun opleiding. In de rapportage van de VO-Monitor (ROA, 2010) is ruim 39% van de gediplomeerde havo- en 33% van de vwo-leerlingen (zeer) ontevreden over 'de voorlichting over studie- en beroepsmogelijkheden'; 21% (havo) en 26% (vwo) staat er neutraal tegenover, bijna 40% van de oud-havoleerlingen en ruim 40% van de vwo-leerlingen is (zeer) tevreden.

Naast informatiebron voor beleidsmakers, dient het schoolverlatersonderzoek ook als instrument voor kwaliteitszorg voor onderwijsinstellingen. Deelnemende onderwijsinstellingen ontvangen zowel data van hun eigen schoolverlaters als een vergelijking van die data met het landelijk beeld.

Terugkoppeling van vervolgonderwijs naar toeleverende scholen – hoe doen uw oud-leerlingen het? Wat zijn de resultaten op de toetsen Nederlands, Engels, wiskunde die wo afneemt? – vindt plaats,

maar kent een grote diversiteit in de aard van de gegevens, de vergelijkingsbasis en de rapportage.

De KeuzeMonitor ondervraagt middelbare scholieren via DeDecaan.net, een site via Kennisnet.nl op initiatief en in beheer van schooldecanen in het voortgezet onderwijs. In 2009 is ruwweg de helft van de 10.000 ondervraagde middelbare scholieren op DeDecaan.net niet tevreden met de geboden loopbaanbegeleiding, omdat ze “te weinig persoonlijke begeleiding krijgen en te veel zelf moeten uitzoeken”, aldus de KeuzeMonitor 2009. Met name vwo-scholieren blijken ontevreden met de begeleiding binnen hun school (59%).

De indruk bestaat dat de gegevens en conclusies van de grootschalige tevredenheidsonderzoeken en de terugkoppeling van het vervolgonderwijs, die specifiek betrekking heeft op de eigen onderwijsinstelling, niet of nauwelijks doordringt in de toeleverende scholen. Het merendeel van de onderwijsgevenden neemt kennis van de resultaten via de pers.

6. Het rendement van ho en uitval

6.1 Het rendement vooraf, tijdens en erna in de arbeidswereld

De materiële kosten van een wo-student bedragen in 2008 naar studentjaar: OCW-uitgaven per student wo € 5.900,-. Collegegelden per student: € 1.600,-. Bijdrage aan instellingen per student: € 7.500,-. Onderwijsmiddelen per student volgens jaarrekeningen: € 8.200,- (Ministerie OCW, 2009 [p.123]).

Van de hbo-studenten valt 25% na gemiddeld 2,3 jaar uit. In 2005 waren dit 22.400 studenten. OCW-uitgaven per student hbo: € 5.300,-. Ergo: de uitval van hbo-studenten kost 273 miljoen euro. De uitval van studenten in het wo komt uit op 100 miljoen euro. www.studiekeuze123.nl citeert als bron voor deze cijfers de *Beleidsreactie* van het Ministerie van OCW op het advies van de Onderwijsraad *De helft van Nederland hoogopgeleid*. Het betreft hier de kosten van uitval van het cohort van studenten die startten in collegejaar 2005-2006.

Volgens de website van VSNU telt het wetenschappelijk onderwijs 431 bacheloropleidingen en 891 masteropleidingen. Volgens *Kennis in kaart 2008* (Ministerie van OCW, 2009 [p.120]) kent de verdeling van uitval voor het hbo geen uitschieters voor de verschillende sectoren. Dat is voor het wo wel het geval. Daar is de uitval relatief laag in de sector of het HOOP-gebied Gezondheidszorg en (in mindere mate) Techniek, en relatief hoog in Taal & Cultuur en (in mindere mate) Recht.

Wat zijn in de bachelorfase de getallen qua switchen/uitval resp. studiesucces per HOOP-gebied? Voor de instroom in het eerste jaar zijn, op advies van VNSU, in schema 1 op pag. 28 de totaal getallen genomen uit 2006. Dit betreft een 'standaardselectie': vwo'ers met maximaal één jaar tussen diplomering en aanvang wo. Niet meegenomen zijn hierin studenten die vanuit hbo komen, of een grote periode hebben genomen tussen vwo-diplomering en aanvang wo-studie, studenten die buitenland zijn of die bij twee opleidingen zijn ingeschreven.

Er is een groot verschil tussen de verdeling van de instroom in de bachelor over de verschillende HOOP-gebieden bij mannen en bij vrouwen. Ongeveer de helft van de vrouwen kiest voor een bacheloropleiding binnen de HOOP-gebieden Gedrag & Maatschappij of Taal & Cultuur, tegen ongeveer een kwart van de mannelijke studenten. Bij de mannen kiest 27% voor een opleiding binnen het HOOP-gebied Economie en 20% voor een opleiding binnen het HOOP-gebied Techniek. Bij de vrouwelijke studenten liggen deze percentages op 12% en 4%.

Bachelor-gediplomeerden en rendement (Ministerie van OCW, 2009): Vanaf 2005, drie jaar na de start van de bachelor-masterstructuur, is een duidelijk groei van het aantal bachelor-gediplomeerden te zien. De sector Gedrag & Maatschappij laat ruimschoots het grootste aantal afgestudeerden zien. Dit komt overeen met de relatief hoge instroom de afgelopen jaren in deze sector. Berekeningen op basis van het onderwijsnummer wijzen uit dat het gemiddeld rendement na drie jaar onder de 20% blijft. De opleidingen binnen de sector Gezondheid hebben het hoogste rendement, ongeveer 30%. Ook de rendementen na vier jaar zijn nog laag. Alleen de sectoren Gezondheid en Gedrag & Maatschappij komen dan boven de 50%. Komende jaren zal blijken of deze (eerste) berekeningen van rendementen indicatief zijn voor de toekomst.

Schema 1: Data uitvallers en switchers in het eerste jaar en de bachelorfase (VNSU, 2010)

	2005		2006					2007					2008						
	Totaal aantal ingeschreven studenten bachelor	Waarvan instroom eerstejaars	Status na één jaar: waar staan ze ingeschreven?*					Status na twee jaar: waar staan ze ingeschreven?*					Status na drie jaar: waar staan ze ingeschreven?*						
			1	2	3	4	5	tot	1	2	3	4	5	tot	1	2	3	4	5
Landbouw	2.268	414	352	15	16	24	7	414	2	2	7	4	15	2	2	5	10	6	23
Natuur	8.894	1.987	1.505	183	139	106	54	1.987	58	19	25	28	130	64	27	35	33	159	
Techniek	17.899	2.963	2.392	83	245	189	74	2.963	54	49	95	40	238	67	67	137	56	327	
Gezondheid	7.052	2.159	1.807	141	108	68	35	2.159	56	28	30	19	133	56	37	54	23	170	
Economie	20.940	3.470	2.446	389	236	302	97	3.470	88	27	64	42	221	107	35	96	45	283	
Recht	18.146	2.695	1.794	315	258	228	100	2.695	77	48	63	26	214	94	56	76	29	255	
Gedrag & Maatschappij	28.944	4.508	3.569	228	206	337	168	4.508	80	50	70	52	252	91	60	100	63	314	
Taal & Cultuur	20.636	3.034	2.281	211	158	228	156	3.034	50	27	48	73	198	72	34	70	60	236	
Totaal	124.779	21.250	16.146	1.565	1.366	1.482	691	21.250	465	250	402	284	1.401	553	321	578	315	1.767	

* 1: ingeschreven bij dezelfde opleiding, dezelfde universiteit

2: ingeschreven bij andere opleiding, dezelfde universiteit

3: ingeschreven bij andere universiteit, al dan niet dezelfde opleiding

4: ingeschreven bij het hbo

5: niet ingeschreven in het ho

Verblijfsduur en rendement doctoraal en master (Ministerie van OCW, 2009): De afgelopen jaren is de gemiddelde verblijfsduur van afgestudeerden geleidelijk teruggelopen naar ongeveer vijf en een half jaar. De meerderheid van de opleidingen is vierjarig, techniek en natuurkunde vijf jaar. Het berekende slagingspercentage als maat voor het eindrendement ligt op ongeveer 70%. Dit gemiddelde totaalrendement wordt na acht jaar bereikt. Dit percentage is verder terugkijkend in de tijd een stabiel gegeven gebleken. Na acht jaar komen er vooral nog procenten bij uit studierichtingen met een langere studieduur, in het bijzonder Techniek.

De rendementen per HOOP-gebied laten aanzienlijke verschillen zien. Deze worden deels veroorzaakt door verschillen in nominale studieduur. Opvallend is het hoge slagingspercentage bij Gezondheid: ligt in deze sector nabij de 80%. Bij Natuur en vooral Taal & Cultuur zijn de rendementen het laagst. Binnen de sector Techniek behalen relatief veel studenten uiteindelijk geen wo- maar een hbo-diploma.

In de aanloop naar de arbeidsmarkt is sprake van onderbenutting van de capaciteiten op alle onderwijsniveaus. Onderbenutting komt door uitval tussen het vmbo en mbo, uitval op het mbo en ho, 'verkeerde' studiekeuzes en inadequate studiekeuzeprogramma's. De Nationale DenkTank (2007) beraamt de maatschappelijke kosten van deze onderbenutting in totaal op circa 7 miljard euro per jaar. De uitstroom uit het onderwijs sluit niet goed aan op de vraag vanuit de arbeidsmarkt. Deze mismatch tussen onderwijs en arbeidsmarkt kost jaarlijks 1,5 miljard euro volgens De Nationale DenkTank (2007). Op de arbeidsmarkt hebben 20 tot 40 procent van de werkenden in Nederland na hun diplomering vroeg of laat spijt van hun studiekeuze. Borghans en Golsteyn (2006, 2008) becijferen de spijtoptantkosten in Nederland op 5,3% van het bruto binnenlands product (bbp: in 2008 595 miljard euro).

Voor veel burgers kost hun loopbaanontwikkeling in sociaal en emotioneel opzicht veel. Minder optimale loopbanen impliceren veel verspilde energie, talenten, tijd van leven en levensgeluk (Elsen, 1998; Feltzer & Rickli, 2009; Luken, 2009). Grosso modo lijkt een krappe meerderheid van de leerlingen, studenten en werkenden wel met plezier en succes aan het leren en werken te zijn. Bij een grote minderheid, misschien twee op de vijf, schat Luken (2009), spelen echter allerlei problemen, waarbinnen gebrekkige loopbaanontwikkeling gezien kan worden als centraal thema.

6.2 Studie-uitval in het ho

De achtergrond en oorzaken van studie-uitval in het ho zijn onderzocht onder de uitvallers in het studiejaar 2004-2005 door Wartenberg & Van der Broek (2008). Op <http://www.studiesucces.nl> wordt dit onderzoek samengevat.

Achtergrondkenmerken van studiestakers

"Uitval in het hbo is niet alleen in aantal, maar ook in aandeel groter dan in het wo: 64% van de studerende studeert in het hbo, onder de uitvallers is 84% afkomstig uit het hbo. Er is ook verschil naar geslacht; uitval onder mannen is relatief groter dan onder vrouwen. In het wo is de verdeling van de uitval over de sectoren onevenwichtiger dan in het hbo. In het hbo is de uitval in vergelijking met het aantal studerende proportioneel nagenoeg gelijk verdeeld over de sectoren. In het wo is de uitval (relatief) klein bij Gezondheidszorg en Techniek en (relatief) groot bij Taal & Cultuur en Recht. Het percentage uitval onder deeltijders is kleiner dan onder voltijders. De leeftijd van studiestakers in het hbo is lager dan gemiddeld; in het wo hoger dan gemiddeld. Dit

heeft ook te maken met het moment van uitstroom. Studiestakers in het hbo stoppen vooral in of direct na het eerste jaar; in het wo vallen studenten veel later in de opleiding uit (ook te zien in schema 1). Verschil naar sociaaleconomische status is niet te zien in de totale uitvalgroep, maar wel binnen het hbo en wo. In het wo vallen verhoudingsgewijs veel studenten uit de lagere milieus uit; in het hbo is de groep studenten uit hogere milieus relatief groot. Wel vallen studenten waarvan de ouders geen opleiding hebben genoten in het hoger onderwijs (de zogenaamde 'eerste generatie hoger onderwijs') iets vaker uit. Het percentage gehandicapten is onder uitvallers hoger dan onder studerende(n). Uitvallers wonen vaker zelfstandig, zijn vaker gehuwd en/of hebben kinderen.

Profiel van studiestakers

Als al deze factoren in samenhang worden bestudeerd, kunnen we concluderen dat de kans op uitval groter is voor de volgende groepen (vanwege de bovenproportionele hoge uitval in het hbo is het profiel van deze groep hierin duidelijk dominant): studenten met kinderen; gehuwde/samenwonende studenten; zelfstandig wonende studenten; niet-westers allochtoon; studenten waarvan de ouders geen opleiding in het hoger onderwijs hebben genoten; studenten met een handicap of beperking; studenten uit hogere sociale milieus; jonge studenten; mannen; studenten in het hbo.

Redenen en voorkomen van studie-uitval

De top drie van doorslaggevende uitvalredenen voor de uitvallers uit het hbo wordt gevormd door persoonlijke omstandigheden (22%), gebrek aan motivatie (16%) en op een gedeelte derde plaats een verkeerde studiekeuze en onvrede met de manier van onderwijs geven (15%). Gebrek aan motivatie (25%), persoonlijke omstandigheden (23%), een verkeerde studiekeuze (10%) en het vinden van een baan (10%) speelden vooral in het wo een beslissende rol.

Binnen deze bepalende redenen waren de volgende verdiepende aspecten van betekenis:

- persoonlijke problemen;
- geen aansluiting bij interesse;
- geen tijd/gelegenheid om te studeren;
- past niet bij toekomstbeeld;
- verwachtingen onduidelijk;
- zorgtaken thuis;
- verkeerd beeld van de opleiding;
- beroepsperspectieven spreken niet aan;
- studenten worden aan hun lot overgelaten;
- slechte kwaliteit studie;
- slechte inhoud;
- slechte organisatie;
- zich niet thuis voelen binnen de opleiding.

Het zijn vooral de studiestakers zelf en hun ouders die een poging hebben gedaan om de uitval te voorkomen. Opvallend minder vaak worden de studiebegeleiders (hbo 16%; wo 11%), studentdecanen (hbo 14%; wo 6%) en docenten (hbo 11%; wo 5%) genoemd. Van de uitvallers geeft 63% (hbo) en 66% (wo) aan dat er vanuit de instelling geen enkele inspanning is verricht om de uitval te voorkomen.

Huidige activiteiten van studiestakers

Van studiestakers uit het hbo heeft 80% inmiddels een betaalde baan; in het wo is dit 75%. Meer dan de helft van hen heeft een vaste aanstelling. In ruim de helft van de gevallen (58%) past de

baan helemaal of in elk geval een beetje bij de gestaakte studie. Doorgaans is zowel de arbeidsmarktparticipatie alsook de aansluiting tussen werk en studie het best voor hbo-uitvallers met een mbo-vooropleiding; voor havisten het slechtst. De meeste studiestakers uit het hbo hebben een baan op mbo-niveau (dit geldt met name voor degenen met een mbo-vooropleiding); het grootste deel van de uitvallers uit het wo heeft een baan op hbo-niveau. Voor studiestakers uit het wo geldt dat het baanniveau beter is naarmate zij langere tijd hebben doorgebracht op de universiteit. Voor de meeste uitvallers biedt het werk mogelijkheden zich verder te scholen: via het werk zelf (18%), via cursussen (36%) of via een externe opleiding (24%).

Toekomstbeeld van de studiestakers

Ruim een kwart van de studiestakers gaat een opleiding volgen buiten het hoger onderwijs. Van de hbo'ers vertrekt bijna de helft van deze groep naar het mbo; van de wo'ers onder hen gaat een derde naar het particuliere onderwijs. Van alle uitvallers verwacht bijna 60% in de toekomst weer een studie in het hoger onderwijs te gaan volgen; ruim 40% stopt definitief met studeren in het hoger onderwijs. Eén op de vijf studiestakers denkt de oude opleiding in de toekomst weer te vervolgen; 37% switcht van studie. Is men gestopt vanwege het vinden van een baan, vanwege de zwaarte van de opleiding of omdat men een opleiding buiten het hoger onderwijs volgt, dan is de kans gering dat er een herintrede plaatsvindt in het hoger onderwijs. Stopte men vanwege het verlopen van het recht op studiefinanciering of vanwege persoonlijke omstandigheden, dan is de kans groot dat het studiestaken tijdelijk is. Dit geldt ook voor studenten die hun studie staakten vanwege een handicap of beperking. Is men gestopt vanwege een verkeerde studiekeuze, dan kiest 60% voor een andere opleiding in het wo".

Deel 2

Standvastige studenten maken

Annemarie Oomen, Dick Nierop en Jesse Bruins

september 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	37
1. Introductie	41
2. Achtergronden van het onderzoek	43
2.1 Het inhoudelijk kader	43
2.2 De onderzoeksvragen	45
2.3 De onderzoeksopzet	45
3. Resultaten onderzoeksvraag 1: Verschillen scholen die standvastige studenten afleveren (hoog rendement in een wo-instelling) van scholen die minder standvastige studenten afleveren (laag rendement in een wo-instelling); zo ja, waarin verschillen ze dan?	49
4. Resultaten onderzoeksvraag 2: Wat is de aard en mate waarin vwo-scholen in de Tweede Fase leerlingen voorbereiden op standvastigheid?	53
4.1 Het kiezen van de vervolgstudie, instelling en de zekerheid daarover	53
4.2 Sociale, economische en culturele achtergrond	58
4.3 Versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie	59
4.4 Specifieke voorbereiding op het wo	62
4.5 Loopbaanoriëntatie en -begeleiding LOB	68
5. Discussie	81
5.1 Opzet en uitvoering van het onderzoek	81
5.2 Opvallende uitkomsten van het onderzoek	82
Suggesties voor verder onderzoek	85
Geraadpleegde literatuur en rapporten	87
Bijlage 1	95
A. Verantwoording van de items	95
B. De vragenlijsten voor de schoolleiding (B1), de leerlingen (B2) en de docenten (B3)	98
Bijlage 2	
Voorbeeld van een casestudy/rapport	119
Bijlage 3	
De gedetailleerde uitkomsten van de vragenlijsten	123
Bijlage 4	
Grafische weergave van de uitkomsten per school	133

Samenvatting

Het rendement van het wetenschappelijk onderwijs (wo) blijkt een onderwerp van aanhoudende zorg. Steeds wordt daarbij ook de vraag gesteld of het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) zijn naam eer aan doet. APS heeft er een verkennend onderzoek naar uitgevoerd en doet daarvan hierbij verslag.

Er worden antwoorden gezocht voor drie onderzoeksvragen:

1. Verschillen scholen die standvastige studenten afleveren (hoog rendement in een wo-instelling) van scholen die minder standvastige studenten afleveren (laag rendement in een wo-instelling); zo ja, waarin verschillen ze dan?
2. Wat is de aard en mate waarin vwo-scholen in de Tweede Fase leerlingen voorbereiden op standvastigheid?
3. Lopen per school de meningen van respondenten (schoolleiding, docent, leerling) over de standvastigheidsbevorderende aspecten in de Tweede Fase uiteen?

De opzet van het onderzoek bestaat uit het vergelijken van vijf scholen met 'standvastige studenten' met vijf scholen die leerlingen met een lager rendement in het wo leveren. De gegevens zijn verzameld door deskresearch en gestandaardiseerde interviews met schoolleiding, docenten en leerlingen.

De resultaten op onderzoeksvraag 1 naar de verschillen tussen de scholen luiden als volgt:

1. Scholen verschillen in de mate waarin ze standvastige studenten afleveren.
2. Die verschillen hangen niet samen met:
 - denominatie;
 - (relatieve) grootte van de vwo-afdeling;
 - expliciete profilering van de school (bèta, cultuur);
 - de verdeling over de profielen;
 - het aantal academici in het docententeam.
3. Die verschillen hangen positief samen met de mate waarin leerlingen één maand voor het examen hun precieze keuze van studie en wo-instelling gemaakt hebben. Dus: scholen met veel leerlingen die hun precieze keuze qua studie en instelling gemaakt hebben blijken standvastiger studenten te leveren dan scholen met leerlingen die deze keuzes nog niet precies gemaakt hebben.
4. Er is een tendens tot een negatief verband tussen de mate waarin scholen standvastige studenten leveren en de beoordeling van die scholen door de inspectie. Dus: scholen met hun vwo-afdeling 'in een rood blok' leveren relatief meer standvastige studenten dan scholen met hun vwo in het groen. In ander onderzoek, recent uitgevoerd door de Radboud Universiteit, wordt overigens een positief verband gevonden tussen hoog rendementsscholen en beoordeling van die scholen door de inspectie.
5. Er is een tendens tot een negatief verband tussen de mate waarin scholen standvastige studenten leveren en de inschatting van de 'kwaliteit' van de leerlingenpopulatie door schoolleiding en docenten. Dus: scholen met een volgens de schoolleiding en docenten gemiddelde of benedengemiddelde populatie leveren relatief meer standvastige studenten dan scholen met een volgens de schoolleiding en docenten bovengemiddelde populatie.

De twee categorieën van scholen – hoog en laag rendement – verschillen dus maar op enkele punten. Bij de weergave van de resultaten op onderzoeksvraag 2 naar hoe scholen Tweede Fase-leerlingen voor-

bereiden op standvastigheid worden de hoog- en laagrendementscholen dan ook vaak samengevoegd. De voornaamste bevindingen zijn hieronder weergegeven.

Bij het kiezen van de vervolgopleiding:

- Leerlingen van scholen met hoog rendement hebben vaker een studie- en/of instellingskeuze gemaakt in vergelijking met de scholen met laag rendement.
- Er zijn nauwelijks aanwijzingen dat leerlingen bij de keuze van studierichting accenten, specifieke faculteitskenmerken of de kwaliteit van de instelling meewegen.
- Het overgrote deel van de 6 vwo'ers kiest voor wo. Op scholen met hoog rendement gaan de leerlingen vaker naar het hbo dan op scholen met laag rendement.
- De 6 vwo'ers in dit onderzoek voelen zich over het algemeen zeker van hun zaak, zeggen zeker te zijn van de juistheid van hun keuzes. Die zekerheid heeft geen relatie met rendement: ook de leerlingen van de laagrendementsscholen zijn zeker van hun keuzes.

Bij de sociale, economische en culturele achtergrond:

- Alle scholen die meedoen in dit onderzoek plaatsen zichzelf een stabiele omgeving. Alle scholen vinden dat ze de functie van streekschool vervullen.
- Op scholen met hoog rendement schatten schoolleiding en docenten hun leerlingen lager in dan op scholen met laag rendement; schoolleidingen schatten hun leerlingen gewoonlijk hoger in dan de docenten.
- Er is sprake van een zekere mate van schoolsegregatie, zonder dat dit op de scholen met een 'benedengemiddelde schoolpopulatie' leidt tot expliciete versterking van de onderwijspraktijk.
- 6 vwo'ers hebben nagenoeg allemaal hun huidige studiekeuze in de eerste plaats besproken met hun ouders. De ouders spreken zich nagenoeg allemaal positief uit over die keuze.
- Scholen betrekken ouders mondjesmaat bij loopbaanafwegingen.

Bij de specifieke voorbereiding op het wo:

- De meeste docenten vinden dat zij hun leerlingen voorbereiden op het wo. De nadruk ligt daarbij op inhoudelijke onderwerpen: 'weten wat' en 'weten hoe'. Buiten beeld blijven aspecten die te maken hebben met oriëntatie, doorzettingsvermogen, omgaan met onzekerheid enzovoort.
- De vooronderstelling dat de directe contacten met het wo helpen om via deze docenten leerlingen te helpen bij het kiezen van studierichting en instelling, zich daar zeker over te voelen en ervoor te zorgen dat ze weten wat er speelt op de universiteit kan, op grond van de bevindingen in dit onderzoek, niet bevestigd worden.
- Op de suggestie van de noodzaak van hard en nauwgezet werken reageren zowel docenten als leerlingen met "zou eigenlijk moeten maar...".
- Leerlingen van laagrendementsscholen vinden hun profielwerkstuk moeilijker en dat ze er harder aan moesten werken dan de leerlingen van de hoogrendementsscholen.
- Op bijna alle scholen wordt afstemming tussen docenten op het profielwerkstuk gewenst en zegt de schoolleiding daar wat aan te gaan doen.

Bij de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB):

- Ongeveer de helft van de docenten onderneemt activiteiten om de leerlingen in direct contact te brengen met het wo. Soms komt de universiteit op school. Het gaat dan vooral om leren van 'wat' en 'hoe'. De oriënterende functie komt nauwelijks aan bod.
- De vwo-scholen in dit onderzoek attenderen hun leerlingen nauwelijks op belangrijke kenmerken van een wo-studie: dat geldt vooral voor 'kenmerken van het academisch studieprogramma, waaron-

der contacttijd, wijze van beoordelen en toetsen, studentgerichtheid en studiebegeleiding’.

- Leerlingen blijken vooral te ervaren dat zij zélf het initiatief (moeten) nemen in het oriënteren op de studierichting, de instelling en de afwegingen of die keuze bij hen past qua belangstelling, capaciteiten en toekomstperspectief.
- De school lijkt daarbij een marginale rol te spelen, alhoewel de gesprekken met decaan, mentor of vakdocent vaak worden benoemd als belangrijke bijdrage.
- Opvallend is verder dat in de bijdrage die de school biedt, voor leerlingen het persoonlijk contact voorop staat: of het nu een gesprek is, stimuleren, een opleidingsmarkt. Schriftelijk materiaal wordt wel genoemd; websites of andere digitale middelen geen enkele keer.
- De gegevens weerspiegelen onderzoeksresultaten dat de leerlingen in ouders en gezin de belangrijkste gesprekspartners en beïnvloeders vinden.
- Als gesprekspartner over loopbaanafwegingen komen vrienden op de tweede plaats. De gesprekken met iemand op school komen voor leerlingen op de derde plaats.
- De universiteit is momenteel geen ‘natuurlijke’ gesprekspartner.
- De leerlingen zeggen dat enkele belangrijke competenties achterwege blijven: het terugkijken en leren van eerdere keuzes en het effectief zoeken naar informatie.
- De aandacht voor LOB in de Tweede Fase fluctueert in de onderzochte scholen.
- De positie van LOB verschilt aanzienlijk per school in dit onderzoek. Dat betreft zowel de plek in de school als de houding die leiding, staf en leerlingen hebben ten aanzien van LOB. De schoolleiding is daar optimistischer over dan de docenten en de leerlingen.
- Er is geen wezenlijk verschil in het aanbod en de benadering van LOB tussen hoog- en laagrendementsscholen.
- De meeste docenten vinden dat ze een taak in LOB hebben, maar vooral als mentor. Sommigen voelen zich daar op goed voorbereid, anderen niet.
- Docenten lijken terughoudend in het expliciet uitspreken van hun beeld bij de studiekeuzes die hun leerlingen maken.
- Volgens de schoolleiding van scholen met hoog rendement heeft LOB een stevigere positie in de school dan op scholen met laag rendement.

De derde onderzoeksvraag gaat over of de antwoorden van schoolleidingen, docenten en leerlingen op de onderzoeksscholen uiteenliepen. Bij sommige onderwerpen is dat inderdaad het geval het geval. Die punten zijn meegenomen in de beantwoording van de onderzoeksvragen 1 en 2.

Samenvattend komen de onderzoekers tot de conclusie dat, hoewel opzet en uitvoering van het onderzoek en aantal beperkingen kent, de tien casestudies inzicht geven in de aard en mate waarin tien vo-scholen op dit moment succesvolle kenmerken voor standvastigheid van leerlingen realiseren. De omvang van het verkennende onderzoek sluit onbetwistbare bevindingen uit. Wel toont het trends in het Nederlandse vwo-veld, die relevant genoeg zijn voor verder onderzoek.

Dit onderzoek zou zich dan kunnen richten op:

- verificatie van de uitkomsten van dit onderzoek, en dan gebaseerd op het volgen van de leerloopbaan van afzonderlijke leerlingen in de Tweede Fase vwo en eerste jaren universiteit;
- de relaties tussen inspectieoordeel, kwaliteit van de leerlingenpopulatie en rendement in het wo;
- de relaties tussen de (voorbeeldwerking van) academisch opgeleide docenten, de voorbereiding op academisch werken en het rendement in het wo;
- differentiatie tussen leerlingen met uitgesproken ambities en capaciteiten voor wo resp. hbo.

1. Introductie

Het rendement van universitaire opleidingen is een onderwerp van aanhoudende zorg. Steeds is een vraag daarbij of het vwo zijn naam eer aan doet. APS heeft er een verkennend onderzoek naar uitgevoerd en doet daarvan hierbij verslag.

De onderzoekers starten dit verslag met een samenvatting, voorafgaand aan dit introducerend hoofdstuk 1. In hoofdstuk 2 beschrijven we het theoretisch kader gebaseerd op het literatuuronderzoek in Deel I en praktijkbevindingen bij de aansluiting vwo-wo. Vervolgens formuleren we de onderzoeksvragen naar:

- wat doen scholen aan voorbereiding op wo;
- waarin verschillen scholen in voorbereiding op wo;
- hoe beoordelen de diverse geledingen (leerlingen, docenten, schoolleiding) de voorbereiding op het wo?

Hoofdstuk 2 sluit af met een beschrijving van de onderzoeksopzet. Deze omvat in essentie deskresearch en gestructureerde kwalitatieve interviews.

In de hoofdstukken 3 en 4 presenteren we de uitkomsten van het onderzoek voor de respectievelijke onderzoeksvragen.

De discussie in hoofdstuk 5 plaatst de uitkomsten in perspectief.

De afronding van het verslag bestaat uit een literatuurlijst en vier bijlagen: de vragenlijsten en verantwoording, een voorbeeld van een onderzoeksverslag van een van de scholen, de gedetailleerde uitkomsten van de gestandaardiseerde interviews en een grafische weergave van de uitkomsten per school.

Veel dank zijn we verschuldigd aan de leerlingen, docenten en leidinggevenden van de onderzoeksscholen. Hun bereidheid om aan het onderzoek mee te werken, ondanks drukke werkzaamheden in de maand voor het centraal examen, stellen wij buitengewoon op prijs.

Dank ook aan de deskundigen in de resonansgroep van het onderzoek, voor hun inhoudelijke bijdragen en voor hun bijsturing.

Buitengewone dank geldt de universiteit Z die ons in het genoten, groot vertrouwen hun benchmark geeft. Deze vertrouwensbasis maakt ons onderzoek en dit rapport mogelijk.

Ten slotte: zonder Jesse Bruins, stagiaire op APS, die én de statistische bewerkingen voor zijn rekening neemt én meeschrijft aan de rapportages naar de onderzoeksscholen en dit deelrapport, zou wat er nu voorligt niet hebben gelegen.

Annemarie Oomen

Dick Nierop

September 2011

2. Achtergronden van het onderzoek

In dit hoofdstuk lichten we het onderzoek op drie punten toe: het inhoudelijk kader, gevormd door theorie en praktijk, de onderzoeksvragen en het design van het onderzoek.

2.1 Het inhoudelijk kader

Achtergrond

Terwijl het hoger onderwijs (ho) fors investeert om het succes van studenten in het eerste jaar en de bachelorfase te verhogen (VNSU, 2009) lijkt het vwo zich weinig bewust van de urgentie daarvan. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) is weliswaar een wettelijke verplichting, maar in de Tweede Fase van het vwo ligt de focus op de studiekeuze, amper op de aansluiting en ook niet op de ontwikkeling van loopbaanmanagement, de vaardigheden die noodzakelijk zijn om te kunnen navigeren vóór, tijdens en na een studie (OECD, 2002, Oomen & Goris, 2004; De Nationale DenkTank, 2007).

De uitbreiding van het aantal studiemogelijkheden in het ho (Voogt, z.j.; NVAO, 2008; Luken, 2009) plus de verdere flexibilisering in opleidingen door onder andere Europese afspraken, leidt tot een blijvende, groeiende onoverzichtelijkheid en complexiteit van de informatiebasis die nodig is voor potentiële studenten om geïnformeerde keuzes van studieprogramma's te maken (Sweet & Watts, 2006).

Bijna een derde van de aanstaande studenten is eerstegeneratiestudeerder waarbij de vwo-school een belangrijke rol kan spelen in het compenseren van het gebrek aan relevante, stilzwijgende kennis en cultureel kapitaal thuis (ibid, p.25-26).

In 2009 en 2010 kent Nederland een toename van studenten in het ho: 10% meer dan voorheen (Berger & Broek, 2010; Hoksbergen & Lautenbach, 2010).

De actualiteit van het thema stijgt tijdens de looptijd van dit onderzoek aanzienlijk. Minister van Bijsterveldt kondigt aan binnen afzienbare tijd vo-scholen te confronteren met de rendementcijfers (switchen, uitval in vervolgonderwijs) van hun leerlingen (Ministerie OCW, 2011a en b). Door de toename van studenten in het ho moet volgens staatssecretaris Zijlstra "extra op het geld gelet worden binnen de opgave om de overheidsfinanciën weer op orde te brengen" (NRC, 2 februari 2011). De aangekondigde bezuinigingen in het wo (Rutte, 2010) bestaat uit een inhouding op de rijksbijdrage voor de onderwijsinstellingen. Dat zal volgens een enkele universiteit leiden tot minder studiebegeleiding, contacttijden, studentgerichtheid van het onderwijs.

Het kabinet neemt in zijn strategische agenda veel van de aanbevelingen over van de commissie Toekomstbestendigheid hoger onderwijs (commissie-Veerman, 2010). Universiteiten en hogescholen mogen gaan selecteren, waarbij de cijferlijst een rol gaat spelen. Aankomende studenten en instellingen krijgen het wettelijk recht een adviserend intakegesprek aan te vragen, waarin onder meer de motivatie wordt getoetst. Daarnaast wil het kabinet dat er meer vwo'ers naar het hbo gaan en daar een verkorte master kunnen volgen.

Langstudeerders worden beboet en de basisbeurs in de masterfase afgeschaft.

Diploma's geven niet meer automatisch toegang. Zo zal een vwo-diploma in de toekomst nog minder dan nu automatisch toegang bieden tot iedere universitaire opleiding, hetzelfde geldt voor mbo-diploma op het hoogste niveau wat betreft een hbo-opleiding en voor studenten die met een hbo-propedeuse naar de universiteit willen. Kortom: een stevige voorbereiding in de Tweede Fase voor studiesucces wordt actueel en urgent.

In 2010 voeren we literatuuronderzoek uit: zie Deel I. Dit verschaft informatie over:

1. verklaringsmodellen voor het voorspellen van studiesucces in het wo;
2. de voorafgaande schoolopleiding en loopbaansucces in het wo;
3. de invloed van ouders op loopbaansucces;
4. het loopbaanontwikkelingsproces als voorspeller voor studieresultaat in het ho;
5. de tevredenheid van studenten in het ho met hun voorbereiding op loopbaansucces;
6. het rendement van ho vooraf, tijdens en erna in de arbeidswereld.

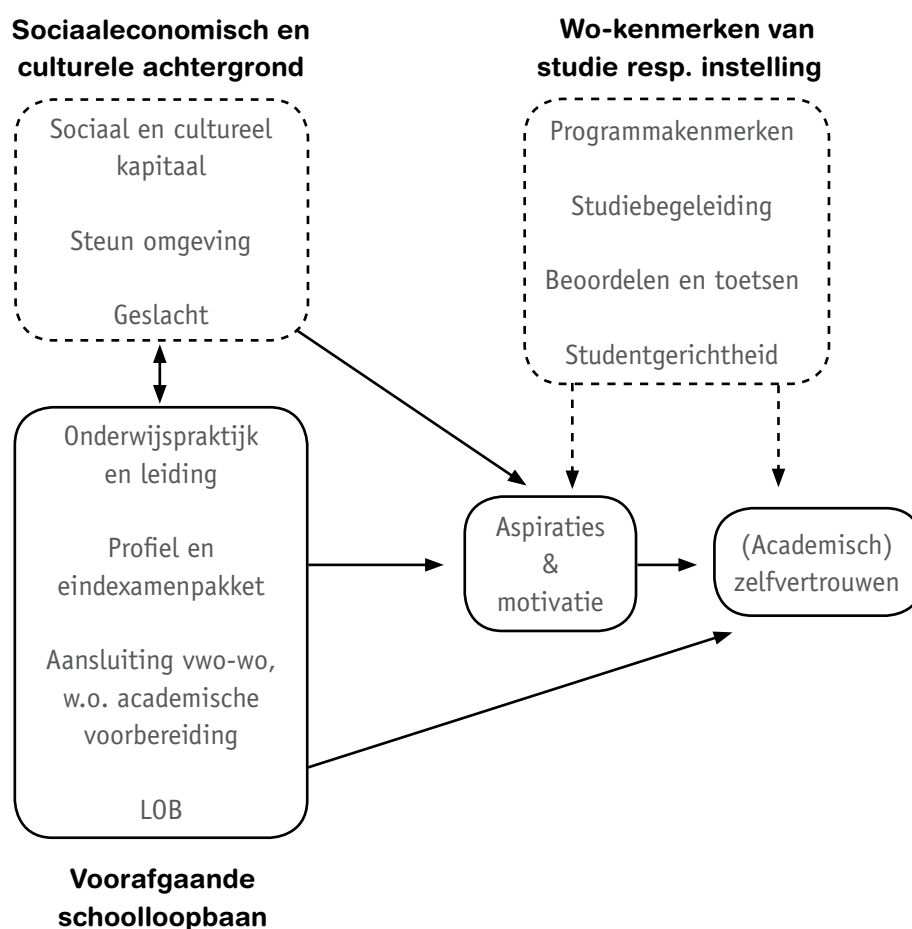
Daarnaast is de resonansgroep een belangrijke informatie- en toetsingsbron om factoren die ertoe doen op het spoor te komen: zowel in theorie als in de praktijk.

Onderzoeksmodel

In de verklaring voor studie-uitval van voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs (Tinto, 1987, 1993, 2004; Prins, 1997; De Metsenaere et al., 2002; Lacante et al., 2008) zijn kenmerken van de wo-studie en familiale achtergronden, naast voorgaande schoolloopbaan van invloed op de aspiratie en motivatie en op het daaruit volgend academisch zelfvertrouwen van de student.

De scope van het onderzoek is de aard en de mate van anticipatie in scholen met Tweede Fase-vwo op aspiratie, motivatie en academisch zelfvertrouwen van 6 vwo-leerlingen, in de verwachting dat dit

Schema 2.1 Onderzoeksmodel



van invloed is op het resultaat van 'hun' studenten in het eerste bachelorjaar. Het aangepaste model is te vinden in schema 2.1:

We zijn benieuwd of de scholen die hoog scoren op factoren die er volgens literatuuronderzoek en praktijkervaring toe doen, meer studenten opleveren die na het eerste bachelorjaar in het wo doorgaan, dan scholen die daar laag op scoren.

Factoren die ertoe doen hebben betrekking op:

- de academische voorbereiding in de vwo-Tweede Fase-opleiding;
- het mobiliseren van de ouderlijke steun in de vwo-Tweede Fase;
- de voorlichting, voorbereiding en oriëntatie op de opleidingskenmerken en de wo-instelling in de vwo-Tweede Fase.

Deze factoren zijn rechtstreeks van invloed op de aspiraties en motivatie van de leerlingen 6 vwo en zodoende op (academisch) zelfvertrouwen.

2.2 De onderzoeksvragen

In dit onderzoek zoeken wij naar antwoorden op de volgende vragen:

1. Verschillen scholen die standvastige studenten afleveren (hoog rendement in een wo-instelling) van scholen die minder standvastige studenten afleveren (laag rendement in een wo-instelling); zo ja, waarin verschillen ze dan?
2. Wat is de aard en mate waarin vwo-scholen in de Tweede Fase leerlingen voorbereiden op standvastigheid?
3. Lopen per school de meningen van respondenten (schoolleiding, docent, leerling) over de standvastigheidsbevorderende aspecten in de Tweede Fase uiteen?

Wij hanteren de term 'standvastige' student in eenzelfde betekenis als die bij de inspanning in het Nederlandse onderwijs geldt voor vermindering van studie-uitval: dit zijn studenten die liefst starten zonder BSA, de benodigde punten halen in het eerste jaar, beperkt switchen en niet uitvallen. Wij operationaliseren 'standvastigheid' met een definitie in dat verlengde: het percentage van eerstejaars studenten dat zich in het daaropvolgende academisch jaar opnieuw inschrijft bij dezelfde studie.

2.3 De onderzoeksopzet

Selectie van de onderzoeksscholen en van de respondenten

Er is een vooronderzoek gedaan met universiteit Q om na te gaan of er bij die universiteit sprake was van scholen die door de jaren heen standvastige studenten leveren en scholen die minder standvastige studenten leveren.

Volgens universiteit Q is dit inderdaad het geval: men heeft er zelfs een benchmark van gemaakt. Universiteit Q wil echter deze benchmark voor het onderzoek niet ter beschikking stellen. Wel geeft men aan dat de categoriale gymnasia ter plekke de meeste standvastige studenten leverden. Categoriale gymnasia hebben de onderzoekers daarom buiten het onderzoek gehouden: hun situatie is te atypisch voor het vwo.

Een dergelijke benchmark is overigens geen gemeengoed bij Nederlandse universiteiten. Bij rondvraag blijkt dat universiteit A dergelijke gegevens over scholen niet verzamelt en universiteit B slaagt er niet in de verlangde gegevens uit haar databestand te destilleren.

In vertrouwen levert universiteit Z echter wel haar benchmark met de gegevens over de jaren 2005-2009. De onderzoekers selecteren daarin als volgt de te onderzoeken scholen:

- de instroom van de vwo-school in deze universiteit: meer dan 100 leerlingen in de periode 2005-2009;
- het percentage herinschrijvers. Gezien het gemiddelde wo-rendement van 75% krijgen scholen met een percentage herinschrijvers boven de 80% de aanduiding 'scholen met hoog rendement' en scholen met een percentage herinschrijvers lager dan 70% als 'scholen met laag rendement'. Alle dertien scholen worden benaderd voor het onderzoek: elf scholen zeggen hun medewerking toe, echter één school trekt zich terug. Tien scholen nemen dus deel aan het onderzoek, waarbij vijf scholen voldoen aan de criterium 'hoog rendement' en vijf scholen aan het criterium 'laag rendement'.

Op elke school zijn individuele gestructureerde kwalitatieve interviews aangevraagd met één schoolleider (gewoonlijk de afdelingsleider Tweede Fase vwo), zes vwo-6-leerlingen waarvan drie jongens en drie meisjes verdeeld over de profielen, en zes docenten die lesgeven in de Tweede Fase, eveneens evenredig verdeeld over de profielen en het algemeen deel.

Het daadwerkelijk aantal respondenten bedraagt:

- tien schoolleiders;
- 59 leerlingen waarvan 29 jongens, 30 meisjes. 30 leerlingen volgen een M-profiel en 29 een N-profiel;
- 57 docenten waarvan 21 in het M-profiel doceren in vakken met CE, 16 in het N-profiel en 20 in het gemeenschappelijk deel. Drie van deze docenten zijn tevens decaan.

We zijn ons bewust van het gevaar van het selecte karakter van deze steekproef:

- we concluderen iets over een school, maar we verrichten het onderzoek niet onder de studenten

Tabel 2.2 Bronnen van deskresearch

Onderwerp	Bron
Rendement van de oud-leerlingen van deze school over 2005-2009 bij een wo-instelling	Universiteit Z
Soort school/denominatie	Trouw 17/12/2010 www.vanalphendronkers.com
Absoluut aantal leerlingen in Tweede Fase vwo en als percentage op de gehele schoolbevolking	www.onderwijsinspectie.nl
Inspectie opbrengstenoordeel vwo 2007-2009	www.onderwijsinspectie.nl
Verdeling percentage vwo-leerling over profielen in Tweede Fase: CM; EM; NG; NT	www.onderwijsinspectie.nl
Specifiek profiel van het vwo zoals Technasium, Excellent Béta, TTO, Universum...	Website en schoolleider
Percentage universitair opgeleide docenten dat lesgeeft in de Tweede Fase	Schoolleider

die het rendement veroorzaken;

- de scholen met hoog rendement kunnen een bovengemiddelde leerlingpopulatie hebben in een stabiele omgeving en voor scholen met laag rendement kan het gaan om een instabiele omgeving met een benedengemiddelde leerlingpopulatie;
- het beleid en de werkwijze in de school kunnen tussen 2005-2009 afwijken van de huidige werkwijze en het huidige beleid zoals: een ervaren decaan vervangen of maatregelen ten gevolge van verzaamd toezicht van de Onderwijsinspectie.

De laatste twee punten krijgen expliciet aandacht in de vragenlijsten.

Deskresearch

Een deel van de gegevens is door deskresearch verzameld in het schema op pagina 46.

De gestructureerde kwalitatieve interviews met behulp van vragenlijsten

In aanvulling op de deskresearch vindt in retrospectief verzameling plaats van kwantitatieve en kwalitatieve data over de aard en mate van werken aan factoren die blijkens eerder onderzoek van invloed kunnen zijn op de aspiraties en de motivatie van de leerlingen van 6 vwo en zodoende op (academisch) zelfvertrouwen.

In een eerste fase van het explorerend onderzoek (2010) zijn vijf respondenten bevestigd die extreem zijn waar het de problematiek betreft. Deze respondenten zijn als volgt getraceerd:

- i. Door navragen bij aansluitingscoördinator wo van universiteit X "zijn er scholen die jaren achtereen standvastige leerlingen leveren?" Dat levert de naam van één school op.
- ii. Navragen in een vwo-scholennetwerk op welke plek ze zich bevinden op de benchmark van universiteit Q en met name boven in de benchmark. Dat leverde de namen van vier scholen op.

Deze vijf respondenten zijn bevestigd met een eerste schriftelijke enquête tot zich geen nieuwe feiten meer aandienden.

De schriftelijke enquête als voorloper van de vragenlijsten is grotendeels gebaseerd op centrale elementen van het model, zoals weergegeven in schema 2.1. Die elementen zijn:

- ambitie, motivatie en zelfvertrouwen;
- de sociale, economische en culturele achtergrond;
- de versterking van de onderwijspraktijk bij eventuele segregatie;
- specifieke voorbereiding op het wo;
- loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB).

Een proefversie van de vragenlijsten is onafhankelijk van elkaar ingevuld door twee groepen van leerlingen, docenten en schoolleiders (elk ongeveer vijftien personen) en op grond daarvan bijgesteld. Daarnaast zijn er theoretisch/inhoudelijke en praktische suggesties van de resonansgroep bij dit onderzoeksproject in de vragenlijsten verwerkt.

In de bijlage 1 zijn in deel B de vragenlijsten schoolleiding (bijlage 1, B1), leerlingen (bijlage 1, B2) en docenten (bijlage 1, B3). Daaraan vooraf gaat in deel A de verantwoording van de items.

De gestructureerde kwalitatieve interviews vinden plaats aan de hand van aparte vragenlijsten voor schoolleiding, docenten en leerlingen. Een aantal items loopt parallel zodat er op bepaalde punten een vergelijking van de antwoorden mogelijk is.

Bij zowel schoolleiding, leraren als leerlingen is sprake van een individueel interview van een half lesuur, circa 25-30 minuten. De onderzoekers starten met de open vragen in de vragenlijst en verzoecken de respondenten vervolgens de vragenlijst in te vullen en daarbij hun antwoorden van toelichting

te voorzien. Deze toelichting tekenen de onderzoekers aan.

Elke school ontvangt binnen maximaal drie weken na afloop van de interviews een samenvattend verslag van de uitkomsten van de eigen school. Bijlage 2 geeft daarvan een voorbeeld.

In dit onderzoek is voor het berekenen van een verband gebruikgemaakt van Pearson's R. De gegeven correlatiecoëfficiënten zijn enkel van toepassing op de door ons onderzochte populatie.

3. Resultaten onderzoeksvraag 1:

Verschillen scholen die standvastige studenten afleveren (hoog rendement in een wo-instelling) van scholen die minder standvastige studenten afleveren (laag rendement in een wo-instelling); zo ja, waarin verschillen ze dan?

Uit het vooronderzoek bij universiteit Q blijkt al dat er een benchmark gemaakt kan worden van de mate waarin scholen standvastige studenten leveren. Ons onderzoek is gebaseerd op de benchmark van een andere instelling: universiteit Z. Zo kan het eerste deel van onderzoeksvraag 1 bevestigend beantwoord worden. Ja, scholen verschillen in de mate waarin ze standvastige studenten afleveren. De volgende vraag is dus: waarin verschillen scholen dan?

Het onderstaande overzicht bevat een aantal variabelen van scholen van externe, openbare bronnen en die vermoedelijk samen kunnen hangen met de standvastigheid van studenten. Naast het percentage herinschrijvers aan universiteit Z (= rendement wo) staan de denominatie, de grootte van de vwo-afdeling percentueel en absoluut, het oordeel van de Onderwijsinspectie, de verdeling van de leerlingen over de Tweede Fase-profielen, een specifiek profiel van de school en het percentage academisch geschoolde docenten die lesgeven in de Tweede Fase. De scholen zijn geanonimiseerd en gecodeerd.

Tabel 3.1 Overzicht scholen met gegevens uit deskresearch

Naam school	Rendement	Denominatie	Aantal 3-6 vwo-leerlingen in de school	Oordeel Onderwijsinspectie 2007-2009	Percentage CM	Percentage EM	Percentage NG	Percentage NT	Specifiek profiel van de school	Percentage academisch geschoolde docenten in TF
A	81	RK	15% = 222	onvoldoende	12	38	34	16	Technasium	75%
B	81	PC	12% = 136	onvoldoende	21	48	21	9	Vwo+	99%
C	80	PC	27% = 257	onvoldoende	11	51	23	14	TTO, Beta Plus	onbekend
D	80	0	33% = 576	voldoende	26	28	32	14	Eigen Weg, TTO, Universum project, Excellent Bèta	60%
E	80	0	29% = 388	voldoende	16	27	41	17		45%
F	70	AB	29% = 479	voldoende	19	23	48	9	Cultuurprofiel-school, Wiskunde D, Informatica	95%
G	70	AB	34% = 308	voldoende	5	60	22	13		45%
H	69	PC	32% = 392	voldoende	7	37	44	11		onbekend
I	67	0	33% = 466	voldoende	17	25	49	9	Universum project, Nieuwe Gymnasium	39%
J	63	RK	24% = 490	voldoende	17	32	33	17		70%

Er zijn geen sterke verbanden gevonden tussen het percentage herinschrijvers en:

- denominatie;
- de grootte van de vwo-afdeling;
- Tweede Fase-profiel van de leerlingen;
- een specifiek profiel van de school;
- het aantal universitair geschoolde docenten.

Wel merken de onderzoekers hierbij op dat weinig scholen de gegevens over het onderscheid naar opleiding van docenten in CE-vakken in de Tweede Fase paraat hebben.

In een recent onderzoek van de Radboud Universiteit (2011) onder 'eigen' scholen blijkt er wel een relatie te bestaan tussen het tweede fase profiel van de leerlingen en het percentage her-inschrijvers. Daar presteren eerstejaars met vwo-profiel NG of combinatie van NG/NT beter dan eerstejaars met een ander profiel. Verder blijkt uit dat onderzoek dat kijkend naar individuele kenmerken het gemiddelde eindexamencijfer de belangrijkste verklarende factor is voor studiesucces in het eerste leerjaar, en daarbinnen vooral de cijfers voor wiskunde en Nederlands.

Er zijn wel relaties tussen rendement en

- de inspectiebeoordeling;
- de beoordeling van kwaliteit van de leerlingenpopulatie;
- het uiterlijk een maand voor het CE gemaakt hebben van studie- en instellingskeuze door 6 vwo'ers.

De relatie van scholen met hoog rendement en de inspectiebeoordeling

In tabel 3.1 is te zien dat de scholen met een onvoldoende van de Onderwijsinspectie alle in de categorie hoog rendement vallen. Om deze opvallende uitkomst te verifiëren breiden we die in de tabel 3.2 uit tot alle scholen welke meer dan honderd leerlingen hebben geleverd aan universiteit Z: dat blijken er 37 te zijn. Hierbij zijn dus ook scholen opgenomen met een percentage herinschrijvers tussen 71% en 79%.

Tabel 3.2 Rangorde 37 vo-scholen op basis van rendement aan universiteit Z

Rangorde																																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Percentage herinschrijvers																																				
82	81	81	81	81	80	80	80	80	80	79	78	78	78	78	78	78	77	77	76	76	76	75	74	73	72	72	72	71	70	70	70	69	68	68	67	63
Oordeel Onderwijsinspectie																																				
Volgende	Volgende	Volgende	Onvoldoende	Volgende	Volgende	Onvoldoende	Onvoldoende	Onvoldoende	Volgende	Onvoldoende	Volgende	Volgende	Onvoldoende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Onvoldoende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende	Volgende

Bij het analyseren van de lijst met 37 scholen komt naar voren dat alle zeven scholen met een onvoldoende van de Onderwijsinspectie bij de derde van scholen horen met de meest standvastige studenten: een rendement herinschrijvers van boven de 76%. In het reeds eerder vermelde onderzoek van de Radboud Universiteit blijkt overigens wèl een positief verband te bestaan tussen oordeel van de inspectie en de mate waarin de school standvastige studenten levert.

De relatie van scholen met hoog rendement en de kwaliteit van de leerlingenpopulatie

Vermoedelijk – zo zegt de theorie en het gezond verstand – vormt de kwaliteit van de leerlingenpopulatie, in termen van sociaal, economisch en cultureel kapitaal, een verklaring voor standvastigheid.

De onderzoekers gebruiken hierbij verschillende maten. Allereerst het oordeel van de schoolleiding en de docenten om een inschatting van de kwaliteit van de leerlingenpopulatie te krijgen. De onderstaande tabel 3.3 geeft de resultaten weer.

Tabel 3.3

Rendement en a. de ingeschatte kwaliteit van de leerlingenpopulatie

Scholen	Rendement	Beoordeling schoolleiding	Beoordeling docenten
A	81	Gemiddeld	Benedengemiddeld
B	81	Gemiddeld	Benedengemiddeld
C	80	Bovengemiddeld	Benedengemiddeld
D	80	Bovengemiddeld	Gemiddeld
E	80	Bovengemiddeld	Bovengemiddeld
F	70	Bovengemiddeld	Bovengemiddeld
G	70	Bovengemiddeld	Bovengemiddeld
H	69	Bovengemiddeld	Bovengemiddeld
I	67	Bovengemiddeld	Bovengemiddeld
J	63	Bovengemiddeld	Gemiddeld

Opvallend is dat:

- De correlatie tussen de scores van de schoolleiding en de docenten sterk is: 0,88. Wanneer de meningen uiteenlopen geldt dit vooral voor scholen met een hoog rendement en dan schat de schoolleiding de leerlingenpopulatie hoger in dan de docenten.
- Er lijkt zich eenzelfde soort omgekeerde relatie voor te doen als bij inspectieoordeel en standvastigheid in wo: een leerlingenpopulatie die door de leraren als benedengemiddeld wordt beoordeeld doet het goed in het wo en een bovengemiddelde leerlingenpopulatie scoort laag op het aantal herinschrijvers.

Een tweede indicatie vormt de vooropleiding van de ouders van de 6 vwo'ers in dit onderzoek: zie voor een overzicht tabel 3.4. Acht van de 52 6 vwo'ers waar we de gegevens van hebben in dit onder-

zoek hebben ouders die beiden een wo-opleiding bezitten. In totaal zijn 24 vaders en 12 moeders van de leerlingen in dit onderzoek academisch geschoold. Bijna de helft, 23 van de 52 leerlingen in dit onderzoek, zijn eerstegeneratie-vwo'ers. Het hoge percentage eerstegeneratie-vwo'ers in dit onderzoek (23 van de 52 leerlingen = 44%) komt niet overeen met de 30% die voor Nederland genoemd worden door Sweet & Watts (2006). Dit kan veroorzaakt worden door de selectie van de scholen: de scholen uit de top vijf qua rendement schatten zich in op een benedengemiddelde of gemiddelde populatie. Aan de andere kant: dat zou gecompenseerd moeten worden door de onderste vijf qua rendement die zich juist een bovengemiddelde populatie toerekenen.

Tabel 3.4 Rendement en b. vooropleiding ouders van 6 vwo'ers in dit onderzoek

School	Rendement	Aantal geïnterviewde leerlingen	Vader wo	Moeder wo	Ouders beiden wo	Beide ouders geen wo
A	81	6	2			4
B	81	6	1			5
C	80	6	2			3
D	80	6	4	3	3	2
E	80	5	1	3	1	1
F	70	6	3	1	1	3
G	70	5	3	2	1	1
H	69	6	onbekend	onbekend	onbekend	onbekend
I	67	6	4	1	1	2
J	63	7	4	2	1	2

Een derde indicatie vormt de omgeving van de school. Alle tien scholen in dit onderzoek geven aan in een stabiele omgeving met weinig mobiliteit gevestigd te zijn.

De relatie van scholen met hoog rendement en de gemaakte studie- en instellingskeuze

Uit de gestructureerde interviews (zie paragraaf 4.1) blijkt dat de verschillen tussen de twee categorieën scholen positief samenhangen met de mate waarin leerlingen één maand voor het examen hun precieze keuze van studie en wo-instelling gemaakt hebben. Scholen met veel leerlingen die hun precieze keuze zowel qua studie als instelling gemaakt hebben, blijken meer standvastig studenten te leveren dan scholen met leerlingen die nog niet tot het bepalen van deze keuzes zijn gekomen.

Verder komt uit de gestructureerde interviews (zie paragraaf 4.1) naar voren dat het overgrote deel van de 6 vwo'ers voor wo kiest. Op scholen met hoog rendement gaan de leerlingen vaker naar het hbo dan op scholen met laag rendement. Uit de gestructureerde interviews (zie paragraaf 4.4) blijkt verder dat volgens de schoolleiding van scholen met hoog rendement de LOB een stevigere positie heeft in de school dan op scholen met laag rendement.

4. Resultaten onderzoeksvraag 2: Wat is de aard en mate waarin vwo-scholen in de Tweede Fase leerlingen voorbereiden op standvastigheid?

Deze vraag is onderzocht met de gestructureerde interviews (bijlage 1) op een aantal deelonderwerpen:

1. het kiezen van de vervolgopleiding, instelling en de zekerheid daarover
2. sociale, economische en culturele achtergrond
3. versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie
4. een specifieke voorbereiding op het wo
5. de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

Er zit in de antwoorden van schoolleidingen, docenten en leerlingen op de vragen in de gestructureerde interviews meestal weinig verschil tussen de scholen met hoog en laag rendement. Vandaar dat bij de beantwoording van deze tweede onderzoeksvraag de gegevens van de twee categorieën veelal worden samengevoegd.

Elk deelhoofdstuk hierna start met een beknopte weergave van de uitkomsten op dit deelonderwerp. In de beschrijving vermelden we alleen die statistische informatie die opmerkelijk is. De volledige rapportage van de statistische bewerkingen is opgenomen in bijlage 3.

4.1 Het kiezen van de vervolgstudie, instelling en de zekerheid daarover

De voornaamste bevindingen:

- De meeste leerlingen hebben een maand voor het eindexamen hun keuze voor studierichting en instelling gemaakt.
- Het overgrote deel van de leerlingen bepaalt de definitieve studiekeuze in leerjaar 6.
- Leerlingen van scholen met hoog rendement hebben vaker een precieze studie- én instellingskeuze gemaakt dan leerlingen van de scholen met laag rendement.
- De 6 vwo'ers in dit onderzoek voelen zich over het algemeen zeker van hun zaak, zeggen zeker te zijn van de juistheid van hun keuzes. Die zekerheid heeft geen relatie met rendement: ook de leerlingen van de laagrendementsscholen zijn zeker van hun keuzes.
- Meisjes zijn gemiddeld gewoonlijk minder zeker van hun studiekeuze dan jongens.
- Er zijn nauwelijks aanwijzingen dat leerlingen bij de keuze van studie of instelling de specifieke faculteitskenmerken of de kwaliteit van de instelling meewegen.
- Het overgrote deel van de 6 vwo'ers kiest voor wo. Op scholen met hoog rendement kiezen de leerlingen vaker voor hbo dan op de scholen met laag rendement.

Ambitie, motivatie en zelfvertrouwen

Vanuit het inhoudelijk kader staan de ambitie, motivatie en het zelfvertrouwen van de 6 vwo'ers centraal bij het bevorderen van standvastigheid. Hoe is het daarmee in de praktijk gesteld?

De onderzoekers onderscheiden hierbij:

- de mate van zekerheid over de studie- en instellingskeuze én de 'match' met eigen capaciteiten, interesse en beroepsperspectief;

- het daadwerkelijk gemaakt hebben van de studie- en/of instellingskeuze.

Bij de rangorde, gebaseerd op de zekerheidsscores op de Likertschaal, blijkt dat er wat leerlingen betreft enig verschil is tussen de scholen met hoog en laag rendement in termen van mate van zekerheid. De verschillen tussen de scholen zijn over het algemeen minimaal, en in een enkel geval is er een omgekeerde relatie. Vrijwel alle 6 vwo'ers in dit onderzoek zijn over het algemeen vrij optimistisch: ze zeggen zeker te zijn van de juistheid van hun keuzes. In school D (hoog rendement) en I (laag rendement) zijn de geïnterviewde leerlingen het minst zeker.

Tabel 4.1 Scholen op rangorde van rendement en mate van zekerheid

Rangorde op basis van:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- rendement	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
- mate zekerheid leerlingen	E	A	B	C	G	J	F	H	D	I

Als we echter voor ambitie, motivatie en zelfvertrouwen naar het daadwerkelijk gemaakt hebben van de studie- en/of instellingskeuze kijken, blijkt er een sterker verband met rendement van scholen.

Tabel 4.2 Scholen met mate van zekerheid en studie en/of instellingskeuze gemaakt

School	Score van mate zekerheid	Aantal geïnterviewde leerlingen	Studiekeuze absoluut	Instellingskeuze absoluut	Beide keuzes absoluut
A	3,63	6	5	5	5
B	3,6	6	6	6	6
C	3,6	5	5	5	5
D	2,97	6	2	3	2
E	3,66	5	5	5	5
F	3,43	6	6	5	5
G	3,58	5	5	5	5
H	3,43	6	4	4	3
I	2,95	6	5	2	2
J	3,51	7	4	4	3

Leerlingen van scholen met hoog rendement en met een hoge gemiddelde zekerheidsscore hebben vaker een specifieke studie- en/of instellingskeuze gemaakt, terwijl op scholen met laag rendement de kans kleiner is dat een leerling met een hoge zekerheidsscore een studie- of instellingskeuze heeft gemaakt.

Zowel in school D als I hebben, naast de hiervoor geconstateerde lage zekerheidsscore, slechts twee van zes geïnterviewde leerlingen hun studie- én instellingskeuze bepaald. De verklaring zou kunnen zijn dat bij weinig zekerheid het moeilijk is dergelijke keuzes te maken. Maar we hebben geen gegevens in ons onderzoek om te verklaren waarom dit beeld juist op deze twee scholen ontstaat.

De correlatie tussen rendement van de school en de mate van zekerheid is zwak en tussen rendement en het daadwerkelijk gemaakt hebben van studie- en/of instellingskeuze matig.

We vinden een zeer sterk verband (0,84) tussen het percentage leerlingen dat beide keuzes (studie- én instelling) heeft gemaakt en het 'mate van zekerheid'-gemiddelde per school. Dus op scholen waar de leerlingen gemiddeld een hogere mate van zekerheid scoren, hebben meer leerlingen beide keuzes gemaakt.

Matrix 4.3

Verbanden rendement, mate van zekerheid en studie- en instellingskeuze gemaakt hebben

Pearson R berekend per school	Rendement	Mate van zekerheid	Studie- en instellingskeuze gemaakt
Rendement	-	0,25	0,47
Mate van zekerheid	0,25	-	0,84
Studie- en instellingskeuze gemaakt	0,47	0,84	-

Opvallend is dat wat het maken van de studie- en/of instellingskeuze betreft er weinig verschil zit tussen leerlingen met hoge of gemiddelde score voor 'mate van zekerheid'. Er is pas een duidelijk verschil te zien bij de leerlingen die gemiddeld laag scoren op mate van zekerheid: meer dan de helft van die leerlingen heeft één van de keuzes – studie of instelling – een maand voor het centraal examen nog niet gemaakt.

Tabel 4.4 Studie en/of instellingskeuze gemaakt en mate van zekerheid

	Hoogste kwartiel N=18 Tot. J M	Tweede en derde kwartiel N=25 Tot. J M	Laagste kwartiel N=16 Tot. J M	Totaal N=59 Tot. J M
Studiekeuze wel gemaakt	16 8 8	23 13 10	8 2 6*	47 23 24
Instellingskeuze wel gemaakt	16 9 7	22 12 10	6 0 6	44 21 23
Beide keuzes gemaakt	15 8 7	21 11 10	5 0 5	41 19 22
Minimaal één keuze wel gemaakt	17 9 8	24 14 10	9 2 7	50 25 25

* Een leerling uit het laagste kwartiel heeft niet aangegeven of de studiekeuze gemaakt is.

Bij bestudering van die data valt de onderzoekers het gender-aspect op. Meisjes in dit onderzoek zijn gemiddeld minder zeker over hun studiekeuze ten opzichte van jongens. Dit beeld weerspiegelt de internationale onderzoeksbevindingen (Patton & Creed, 2002; Lacante et al., 2008) dat vrouwen onzekerder zijn over hun studiekeuze ten opzichte van mannen (maar uiteindelijk betere beslissers blijken).

Tabel 4.5 Studie- en/of instellingkeuze, mate van zekerheid en geslacht

N=59	Geslacht		Mate van zekerheid over keuze 1 = onzeker 4 = helemaal zeker		Totaal
	J	M	J	M	
Studiekeuze wel gemaakt	23	24	3,6	2,66	3,41
Studiekeuze niet gemaakt	6	6	3,64	2	3,36

Instellingskeuze wel gemaakt	21	23	3,86	3,7	3,77
Instellingskeuze niet gemaakt	8	7	2,25	1,57	1,93

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing
- 2 = deels van toepassing
- 3 = grotendeels van toepassing
- 4 = helemaal van toepassing

In de interviews blijken leerlingen vaak eerst de studiekeuze te hebben bepaald en daarna de stad waar gestudeerd gaat worden. Die gaat namelijk vóór op de instelling of faculteit. In een enkel geval wordt dit patroon omgekeerd: eerst de stad, dan de studie en vervolgens de instelling. Redenen daarvoor zijn bijvoorbeeld: “in die stad heb ik vroeger gewoond”, “mijn vriend studeert daar” of “dan kan ik op en neer reizen en hoef ik niet op kamers”. Hoe dan ook: de instelling wordt als laatste bepaald. Er zijn in de interviews geen aanwijzing dat leerlingen bij de keuze van studierichting specifieke programma- of faculteitskenmerken of de kwaliteit van de instelling meewegen.

Moment van start oriëntatie op en bepaling van studiekeuze

Het merendeel van de 6 vwo'ers in dit onderzoek start met de oriëntatie op de vervolgstudie in leerjaar 3 of 4. Er lijkt hier geen verschil qua startmoment voor de leerlingen met een hoge, gemiddelde of lage mate van zekerheid.

Tabel 4.6 Leerjaar waarin de leerling is begonnen met het oriënteren op de vervolgstudie

N=56	Hoge mate van zekerheid absoluut		Gemiddelde mate van zekerheid absoluut		Lage mate van zekerheid absoluut		Totaal absoluut		
	J	M	J	M	J	M	J	M	
3	3	3	7	6	1	4	24	11	13
4	4	4	5	2	1	3	19	10	9
5	3	1	1	1	2	3	11	6	5
6			1	1			2	1	1

Een klein aantal leerlingen bepaalt de huidige studiekeuze gelijktijdig met de profielkeuze in leerjaar 3. Het overgrote deel bepaalt de definitieve studiekeuze in leerjaar 6. Leerlingen lichten toe dat ze in de voorgaande leerjaren wel al deze studiekeuze op het oog hadden, maar dat er in de eerste maanden van leerjaar 6 een moment is dat je écht kiest: dit ga ik doen.

Tabel 4.7 Leerjaar waarin de leerlingen de huidige studiekeuze hebben bepaald

N=56	Hoge mate van zekerheid absoluut		Gemiddelde mate van zekerheid absoluut		Lage mate van zekerheid absoluut		Totaal absoluut
	J	M	J	M	J	M	
Leerjaar							
3	1	1		1			3
4							0
5	2		4	2			8
6	7	7	10	7	4	10	45

Het overgrote deel van de 6 vwo'ers in dit onderzoek kiest voor wo. Een enkeling twijfelt tussen hbo en wo. Niet alle leerlingen gaan direct naar het vervolgonderwijs. Drie leerlingen in dit onderzoek nemen een 'gap-year', onder andere om hun Engels te verbeteren.

Tabel 4.8 Wo- en hbo-keuze

School	Aantal geïnterviewde 6vwo'ers	Wo-keuze absoluut	Hbo-keuze absoluut	Twijfel over hbo of wo
A	6	3	2	1: iets met management, organisatie of economie
B	6	5	1	
C	5	2	3	1: wo psychologie of fysiotherapie
D	6	4	1	1: iets internationaals en economisch
E	5	5		
F	6	4	2	
G	5	5		
H	6	6		
I	6	5		1: iets met wo media of een hbo-studie
J	7	5	1	1: gaat Spaans studeren op een Spaans taleninstituut met onbekend niveau

Wat nu opvalt is het aantal toekomstige hbo'ers dat op scholen met hoog rendement zit. Op scholen met hoog rendement gaan de leerlingen (om welke reden dan ook) vaker naar het hbo. De vanzelfsprekendheid van naar het wo gaan is daar blijkbaar minder sterk aanwezig.

4.2 Sociale, economische en culturele achtergrond

Voornaamste bevindingen:

- Alle scholen die meedoen in dit onderzoek plaatsen zichzelf in een stabiele omgeving. Alle scholen vinden dat ze de functie van streekschool te vervullen.
- Op scholen met hoog rendement schatten schoolleiding en docenten hun leerlingen lager in dan op scholen met laag rendement; schoolleidingen schatten hun leerlingen gewoonlijk hoger in dan de docenten.
- 6 vwo'ers bespreken hun huidige studiekeuze vooral met hun ouders.
- De ouders spreken zich nagenoeg allemaal positief uit over die keuze.
- Scholen betrekken ouders maar mondjesmaat bij loopbaanafwegingen.

Sociaal en cultureel kapitaal

Alle scholen die meedoen in dit onderzoek plaatsen zichzelf in een stabiele omgeving met weinig of geen criminaliteit, weinig mobiliteit in de regio en ouders die elkaar kennen. Alle scholen blijken de functie van streekschool te vervullen: hetzij wegens de ligging, hetzij wegens het specifieke profiel.

In tabel 3.3 blijkt de inschatting van de schoolleiding en docenten wat betreft hun leerlingenpopulatie qua bekwaamheid en ouderlijk milieu. De correlatie tussen de scores van de schoolleiding en de docenten is zeer sterk: 0,88. Hoe hoger de schoolleiding en de docenten de leerlingen- en ouderpopulatie inschatten, hoe lager de score van de leerlingen op mate van zekerheid (correlatie -0,40) en hoe lager het rendement (correlatie -0,68). In de interviews onderscheiden met name de docenten de leerlingenpopulatie en de ouderpopulatie. Een docent op een school met laag rendement en een bovengemiddelde score voor leerlingenpopulatie licht toe dat leerlingen boven hun macht lijken te werken vanwege de verwachting van de ouders/verzorgers. Een andere docent geeft aan dat "je wel merkt dat dit een blanke school is uit het contact met de ouders". Op een school met hoog rendement en een benedengemiddelde schoolpopulatie geeft een docent aan dat de ouders/verzorgers middelmatig opgeleid zijn.

Steun omgeving

De indirecte ouderlijke steun kan naar voren komen indien de 6 vwo'er een vader en/of moeder heeft die zelf aan de universiteit gestudeerd heeft. In tabel 3.4 is te zien dat van de geïnterviewde leerlingen 24 vaders (bijna 50%) tegen 12 moeders (ruim 20%) een wo-opleiding hebben gevolgd. Van acht leerlingen hebben beide ouders universitair gestudeerd.

Onder de leerlingen in dit onderzoek met een hoge score voor 'mate van zekerheid' blijkt een derde eerstegeneratie-vwo'er, onder de leerlingen met gemiddelde of lage score voor 'mate van zekerheid', blijkt dat de helft te zijn.

Daarnaast vinden we een correlatie tussen 'vader heeft wo gevolgd' en 'mate van zekerheid' (0,58). Ofwel hoe meer vaders van de 6 vwo'ers op een school zelf academisch geschoold zijn, hoe hoger de mate van zekerheid bij de leerling. Gezien het geringe aantal leggen we geen verbanden met andere variabelen voor moeder met een wo-opleiding of beide ouders met een wo-opleiding.

Verderop zal blijken dat 6 vwo'ers in dit onderzoek vrijwel allemaal hun huidige studiekeuze allereerst bespreken met hun ouders en hen ook meenemen naar voorlichtingsdagen op de studie en instelling van hun keuze. Ouders op scholen met hoog en laag rendement spreken zich volgens de 6vwo-ers nagenoeg allemaal positief uit over hun studiekeuze.

Het betrekken van de ouders bij de loopbaanafwegingen is op alle scholen deels van toepassing, zowel volgens de 6 vwo'ers als volgens de schoolleiding. We vinden een zwak negatief verband (-0,42) van het betrekken van ouders met het gemaakt hebben van beide keuzes. Dat wil zeggen dat op scholen waar de ouders meer betrokken zijn er niet vaker beide keuzes gemaakt zijn dan op

scholen waar ouders minder betrokken zijn.

Volgens de leerlingen in dit onderzoek beperkt het contact met de ouders over dit onderwerp zich tot de studievoortgang op de ouderavonden. Het is de leerlingen niet duidelijk of het daarbij ook over de studie- of instellingskeuze gaat. De indruk ontstaat dat de school de ouders niet betreft bij de loopbaanafwegingen in de Tweede Fase: de gesprekken op school met ouders vinden voornamelijk plaats in afwezigheid van de leerlingen. Een school meldt voor het eerst een specifieke ouderavond te beleggen waarop een externe studie- en beroepskeuzeadviseur ouders informeert over keuzeprocessen, maar die avond ervaart de schoolleiding als matig. Op een school met laag rendement vertelt de schoolleider weinig prioriteit te geven aan LOB aangezien de ouders van de leerlingen vrijwel allemaal universitair geschoold zijn en zo hun kinderen op dit vlak goed kunnen ondersteunen.

4.3 Versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie

De voornaamste bevindingen:

- Schoolsegregatie is in zekere mate aangetroffen.
- De in dat geval gewenste versterking van de onderwijspraktijk is aangetroffen, maar niet op alle scholen waar de leerlingenpopulatie als ‘benedengemiddeld’ wordt ingeschat.
- De leerlingen in de scholen voor vwo weten zich gezien en de docenten voelen zich bij hen betrokken.

Indiceren schoolsegregatie

Uit tabel 3.3 leiden de onderzoekers af dat in de scholen A, B en C mogelijk schoolsegregatie aan de orde is: de docenten schatten hun leerlingenpopulatie in als benedengemiddeld qua bekwaamheid en ouderlijk milieu. Voor deze drie scholen vindt een check plaats met een derde factor, namelijk “ervaren dat de school moeite heeft om goede leerkrachten aan te trekken” en met een vierde factor “de docent besteedt veel onderwijstijd aan het herhalen van niet begrepen stof”.

Voor de helderheid: deze drie scholen hebben een hoog rendement: ze leveren standvastige studenten en hebben een negatieve beoordeling door de inspectie.

Tabel 4.9 Gemiddelde score ‘boeien en binden docenten’ en ‘herhalen niet begrepen stof in onderwijstijd’

	Moeite aantrekken en binden van goede leerkrachten volgens leerlingen	Moeite aantrekken en binden van goede leerkrachten volgens docenten	Veel onderwijstijd besteden aan het herhalen van niet begrepen stof volgens leerlingen	Veel onderwijstijd besteden aan het herhalen van niet begrepen stof volgens docenten
Scholen hoog rendement	2,58	2,29	2,86	2,81
Scholen laag rendement	2,67	2,93	2,57	2,51
School A	2	1,6	3	2,8
School B	3	2,8	2,5	3,2
School C	2,6	2,5	2,5	3,17

uitleg codering:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1 = niet van toepassing | 3 = grotendeels van toepassing |
| 2 = deels van toepassing | 4 = helemaal van toepassing |

Binden en boeien docenten

In het algemeen komen de meningen van docenten en leerlingen voor alle tien scholen op deze items niet structureel overeen.

Uit onze interviews met de tien scholen blijkt dat voor de leerlingen de eenmalige ervaring met één 'slechte' docent dit beeld volledig kan inkleuren. In zo'n geval doen docenten een 'slechte' docent af als een misser die gelukkig snel wordt of is afgevoerd.

Zes docenten geven een waaier aan verklaringen voor het moeizame aantrekken en binden van docenten: drie verklaren het vanuit het ontoereikend schoolbeleid, twee door een gebrek aan goede of voldoende sollicitanten en een doordat veel jonge docenten weg gaan omdat ze hun ambitie niet kwijt kunnen in het onderwijs.

Opmerkelijk is ook dat een leerling aangeeft dat de schoolleiding met name moeite heeft om docenten die al een lange onderwijscarrière op de school achter de rug hebben 'weer op het goede spoor te krijgen'.

Het belang van een sterk docentencorps lijken schoolleiders te onderschrijven. Op een school stelt de rector bijvoorbeeld zelf alle docenten aan, desnoods door ze weg te kopen bij een concurrent.

De onderzoekers constateren dat de vraag naar het binden en boeien van docenten zo verschillend geïnterpreteerd is, dat op de antwoorden geen peil te trekken valt. Daarom worden op dit punt geen conclusies getrokken. Ook niet voor de drie scholen die we nader aan het bekijken zijn qua schoolsegregatie.

Herhalen lesstof

Ook hier komen de antwoorden van de docenten en de leerlingen in alle tien scholen niet structureel overeen.

Op scholen met hoog rendement wordt in de onderwijstijd vaker niet begrepen stof herhaald, volgens de leerlingen. Het herhalen van niet begrepen stof bestaat in de scholen met hoog rendement uit het nabespreken van de toetsen, zowel in M- als N-profiel, en vooral op individuele basis.

In scholen met laag rendement melden docenten daar eigenlijk te weinig tijd voor te hebben en leerlingen melden dat dit vooral gebeurt op eigen verzoek na de les.

Voor de drie scholen A,B en C, die we nader bekijken op mogelijke schoolsegregatie, valt de score van de docenten wat betreft het herhalen van lesstof in onderwijstijd op: die ligt boven het gemiddelde.

Onderwijspraktijk versterken

Naarmate een school meer kenmerken vertoont van schoolsegregatie zal, om toch een hoger niveau te halen, de onderwijspraktijk sterker moeten zijn. Waslander noemt hiervoor vier condities, namelijk dat leerlingen ervaren dat ze gezien worden, dat eigen inspanningen helpen, dat docenten hun best voor hen doen resp. hoge eisen stellen.

Fredericks et al. (2004) benoemen betrokkenheid als bepalende factoren in het proces van schooluitval en schoolsucces. En Parcel & Dufur (2001) wijzen op het belang van het optreden van de schoolleiding bij sociale problemen, zoals spijbelen en criminaliteit.

Tabel 4.10 Gemiddelde score versterkte onderwijspraktijk

	Leerlingen ervaren dat ze gezien worden	Leerlingen ervaren dat eigen inspanningen helpen	Leerlingen ervaren dat docenten hun best voor hen doen	Docenten hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen	Cognitieve betrokkenheid volgens docenten	Emotionele betrokkenheid volgens docenten	Gedragmatige betrokkenheid volgens docenten	Optreden schoolleiding bij sociale problemen volgens docenten	Optreden schoolleiding bij sociale problemen volgens leerlingen
Scholen met hoog rendement	3,66	3,52	3,1	3	3,07	3,64	2,64	2,26	2,62
Scholen met laag rendement	3,67	3,53	3,33	3,1	2,69	3,55	2,52	2,46	2,42

School A	3,83	3,67	3,5	3,2	3,4	3,8	2,8	2,5	2
School B	3,83	3,67	2,67	2,8	2,4	3,6	2,2	2,4	3,33
School C	3,67	3,5	3,17	2,5	3	3,83	3,83	2,33	2,4

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Is er versterkte onderwijspraktijk in de scholen A, B en C?

Voor school A lijkt in de ogen van de docenten en leerlingen een versterkte schoolpraktijk te vertegenwoordigen, met uitzondering volgens de leerlingen voor het optreden van de schoolleiding bij sociale problemen. Voor school B en C blijft op verschillende punten de score nog gemiddeld.

In het algemeen heeft het item 'gezien worden' een sterk verband (0,82) tot het gemaakt hebben van beide keuzes.

De 'hoge verwachtingen' van de docent correleert matig (-0,56) met mate van zekerheid. Ofwel hoe hoger de verwachting van de docent, hoe lager de mate van zekerheid.

De cognitieve betrokkenheid van de docent met de leerlingen heeft een matige correlatie met 'rendement' (0,41). Hoe meer docenten aangeven cognitief betrokken te zijn, hoe hoger het rendement van de school. De emotionele betrokkenheid en gedragsmatige betrokkenheid hebben vrijwel geen correlatie met rendement (0,16 en 0,12).

Sociale problemen in de vorm van criminaliteit doen zich niet of nauwelijks voor, zo blijkt uit de mondelinge toelichting van zowel schoolleiding, docenten als leerlingen. Bij deze vraag moet het optreden van de schoolleiding bij sociale problemen vooral geïnterpreteerd worden als de wijze waarop er met spijbelen wordt omgegaan.

Op alle tien scholen is het spijbelbeleid en vooral de uitvoering ervan een fikse kwestie. Een discussie die met dit onderwerp gepaard gaat is: hoe leerlingen te laten wennen aan de vrijheid en eigen verantwoordelijkheid op de universiteit? In ten minste twee scholen wordt om die reden soepel omgegaan met spijbelen. De ergernis van docenten is vaak het ontbreken van de handhaving, het niet houden aan de afspraken door de uitvoerders en de ouders die de leerlingen dekken met briefjes. Leerlingen brengen vooral de ervaren willekeur naar voren en wisselen onderling de kneepjes uit hoe je minder kans op 'gesnapt worden' maakt.

De docenten en leerlingen van school D zijn opvallend eensgezind over het optreden van de schoolleiding bij spijbelen. Ze benoemen die aanpak als 'pedagogisch, met een oog voor de context' resp. 'een aanpak die duidelijk en redelijk is.' De aanpak – passend bij deze school, leerlingpopulatie en personeel – bestaat uit het direct bellen van de ouders en consequent elk gemist uur dubbel inhalen. Sommige leerlingen kiezen er bewust voor om bijvoorbeeld deze week dat uur te missen en volgende week dubbel terug te komen.

Er is een zwakke relatie (0,33) tussen rendement en 'optreden van schoolleiding bij sociale problemen' volgens de leerlingen. Dus hoe 'harder' de schoolleiding optreedt volgens de leerlingen, hoe hoger het rendement. Voor docenten is er echter een zwakke relatie (-0,4): hoe minder docenten ervaren dat de schoolleiding hard optreedt, hoe hoger het rendement. Door de zwakke relaties kunnen op dit punt dus geen conclusies getrokken worden.

4.4 Specifieke voorbereiding op het wo

Voornaamste bevindingen:

- Docenten hebben uitgesproken meningen over welke factoren tot succes in het wo leiden.
- De meeste docenten vinden dat zij hun leerlingen voorbereiden op het wo. De nadruk ligt daarbij op inhoudelijke onderwerpen: 'weten wat' en 'weten hoe'. Buiten beeld blijven aspecten die te maken hebben met oriëntatie, doorzettingsvermogen, omgaan met onzekerheid et cetera; zelfs als leerlingen wekelijks naar de universiteit gaan, schenken docenten weinig aandacht aan dit aspect.
- Op elke school zijn er docenten die directe contacten hebben met de universiteit.
- De vooronderstelling dat de directe contacten met het wo helpen om via deze mensen leerlingen te helpen bij het kiezen van studierichting en instelling, zich daar zeker over te voelen en ervoor te zorgen dat ze weten wat er speelt op de universiteit kan op grond van de bevindingen in dit onderzoek niet bevestigd worden.
- In de scholen met hoog rendement scoren de leerlingen stelselmatig hoger dan de schoolleiding en docenten bij de vraag naar oefening op zowel academische denkvaardigheden: onderzoeken, informatie zoeken en selecteren en synthetiseren, als ook sociale vaardigheden: schrijven, mondeling presenteren en discussiëren. Misschien komt dit omdat de schoolleiding en docenten van scholen met hoog rendement (te) bescheiden zijn; ze schatten de kwaliteit van hun leerlingpopulatie ook al als '(beneden)gemiddeld' in. Bij scholen met laag rendement is het beeld overheersend omgekeerd.

- Op de vraag of leerlingen in de Tweede Fase op hun school hard en nauwgezet moeten werken reageren zowel docenten als leerlingen met "hard, nou ja..."
- Leerlingen van laagrendementsscholen vinden hun profielwerkstuk moeilijker dan de leerlingen van de hoogrendementsscholen.
- Op vrijwel alle scholen wordt afstemming tussen docenten op het profielwerkstuk gewenst en zegt de schoolleiding daar wat aan te gaan doen.
- Alhoewel docenten een uitgesproken en genuanceerde mening hebben over wat nodig is voor wo-succes, zeggen niet alle docenten (zo'n 12%) dat te realiseren in hun dagelijkse praktijk in de Tweede Fase. De realisering van de examenprogramma's heeft absolute prioriteit.
- Op scholen met hoog rendement menen schoolleiding en docenten niet tegemoet te komen aan de academische denkvaardigheden van een wo-studie. Leerlingen beweren het tegendeel.
- Waarschijnlijk is op meer scholen de norm onder leerlingen werken uit te stellen tot de laatste twee weken. En zijn scholen waar docenten en schoolleiding ondervinden daarbij in de tang van de ouders te zitten. Bij aanzetten tot hard werken en sancties krijgt de schoolleiding te maken met tegenspuiterende ouders. Maar een vrijblijvende houding wordt door de ouders evenmin op prijs gesteld.

Succesfactoren in het wo

Docenten beantwoorden uitvoerig de vraag naar hun perspectief op de succesfactoren in het wo. Ze hebben daar uitgesproken meningen over.

De onderzoekers hebben de antwoorden van de docenten ingedeeld in drie categorieën.

Een categorie heeft betrekking op antwoorden die refereren aan 'weten wat', zoals inhoudelijke kennis, kennis onderzoekspraktijk, degelijke kennisbasis voor de vakken/discipline die de leerling kiest, toepassen van stof in andere contexten, soms vakspecifiek ingevuld.

Een tweede categorie refereert aan 'weten hoe', zoals kunnen plannen, zelfstandig werken, reflecteren, nadenken over vaardigheden.

Een derde categorie zijn antwoorden die wijzen op oriënteren, gemotiveerd zijn, zoals goed voor- gelicht over studie, laten zien hoe wetenschap werkt, leerling weet wat er van hem gevraagd gaat worden; omgaan met onzekerheid; leergierigheid; doorzettingsvermogen.

Niet alle docenten zeggen hun leerlingen voor te bereiden op het wo: zeven van de 57 docenten antwoorden ontkennend, in een enkel geval verwijzend naar de druk van het examenprogramma. Bij docenten die aangeven hun leerlingen wel voor te bereiden op een academische studie ligt de nadruk op het leren van 'wat' en 'hoe': de wetenschappelijke aanpak, extra stof, complexe vraagstukken en jaarplanning, leerling zelf verantwoordelijk maken voor het leerproces, argumenteren, reflecteren. Zelfs als docenten met hun leerlingen wekelijks naar de universiteit gaan komt de derde categorie niet voor in de antwoorden. Ook bij die activiteit ligt de nadruk op het aanleren van 'wat' en 'hoe' en niet (tevens) op oriënteren.

Tabel 4.11 Het voorbereiden van de leerlingen op het wo

School	Belangrijk voor succes in het wo volgens docenten (absoluut)			Aantal docenten dat aangeeft hun leerlingen op het wo voor te bereiden:	Op welke wijze bereid je leerlingen voor op wo? (absoluut)		
	Weten 'wat'	Weten 'hoe'	Willen, oriënteren		Aanleren 'wat'	Aanleren 'hoe'	Stimuleren oriënteren
A	2	1	2	5 van de 5	2	2	0
B	4	4	0	5 van de 5	2	3	0
C	2	2	4	5 van de 6	2	3	0
D	2	5	1	5 van de 6	0	5	0
E	1	3	4	4 van de 6	2	4	0
F	1	3	2	6 van de 6	2	5	0
G	1	1	2	4 van de 4	3	3	0
H	2	5	1	4 van de 6	1	3	0
I	3	4	1	6 van de 6	2	5	0
J	2	2	3	6 van de 7	0	5	0

Scholen met docenten die voor succes in het wo 'weten wat' en 'weten hoe' bevorderen, scoren gemiddeld lager op 'mate van zekerheid', terwijl scholen waar docenten aangeven dat voor succes in het wo aandacht aan 'willen, oriënteren' belangrijk is, hoger scoren op 'mate van zekerheid'. De onderzoekers interpreteren dit als: waar docenten vooral 'willen en oriënteren' benadrukken als belangrijk voor succes in het wo, is de mate van zekerheid hoger. Dat is volgens de gegevens het geval in school C, E en G. Er is geen verband tot rendement van wat docenten belangrijk vinden voor succes in wo. Het antwoord op de vraag naar de wijze waarop de docent voorbereidt op het wo met het aanleren van 'wat' heeft een positievere relatie tot 'mate van zekerheid' en rendement dan aanleren 'hoe'.

Direct contact met het wo

Verondersteld wordt dat direct contact van schoolleiding, decaan en docenten met het wo bijdraagt aan inzicht in de actuele academische wereld en wat de leerlingen te wachten staat op het wo. Volgens zeven van de tien schoolleiders in dit onderzoek zijn er directe contacten. Zestien docenten op scholen met hoog rendement hebben direct contact met wo, twaalf docenten niet. 21 docenten op scholen met laag rendement hebben direct contact met het wo, acht docenten niet.

Zes van de 57 docenten in dit onderzoek melden een persoonlijke, familiale relatie met het wo. Het gaat dan om een partner die werkzaam is in het wo of om eigen kinderen als wo-student. Hier komt ervaringsinformatie over de organisatie naar voren, zoals het belang van contacturen, de abstractie-mate en accenten van studierichtingen aan universiteiten.

Docenten die contact hebben met functionarissen van het wo krijgen voornamelijk feitelijke informatie over de organisatie: data van voorlichting; hoe de oud-leerlingen het doen; belangrijke wijzigingen in het studieprogramma. Deze informatie overlapt enigszins met de vakinhoudelijke informatie

die andere docenten ontvangen: ook daar kunnen deze zaken aan de orde komen die specifiek zijn voor een studierichting. In de meeste gevallen gaat het hier echter over vakinhoudelijke onderwerpen om eigen vakkennis en -didactiek fris te houden.

Tabel 4.12 Direct contact met het wo en het type informatie dat dit oplevert

School	Schoolleiding: Er is direct contact van schoolleiding, decaan en docenten met wo	Docenten: "Ik heb zelf direct contact met het wo."	Aard van hun directe contact van docenten met wo (aantal docenten):			Aard van informatie door directe contacten van docenten met wo (aantal docenten):	
			volgt zelf wo-studie	functio-narissen van het wo	persoonlijke en famili-aire relatie	organisa-torisch	vak-inhou-delijk
A	Helemaal van toepassing	5 van de 5	1	3		2	3
B	Niet van toepassing	3 van de 5		1	2	2	1
C	Grotendeels van toepassing	2 van de 6		1		1	
D	Helemaal van toepassing	5 van de 6		4	1	3	2
E	Grotendeels van toepassing	1 van de 6		1		1	1
F	Deels van toepassing	5 van de 6	3	2	1	2	3
G	Grotendeels van toepassing	3 van de 4	1	3		3	
H	Grotendeels van toepassing	4 van de 6	1	3		3	
I	Deels van toepassing	4 van de 6	2	2			3
J	Helemaal van toepassing	5 van de 7		3	2	3	2

Zeven van de acht docenten die zelf een opleiding volgen aan de universiteit om hun studie af te ronden (3x) of voor de eerstegraads bevoegdheid (5x), geven les aan scholen met laag rendement.

Indien we de docenten in opleiding buiten beschouwing laten, hebben de scholen C, E, F en I gezamenlijk de minst directe contacten op het wo, waarbij het opvallend is dat twee van deze scholen in de directe omgeving van een universiteit staan.

Negentien docenten geven aan dat ze via deze directe contacten vooral organisatorische informatie krijgen en vijftien docenten voornamelijk vakinhoudelijke informatie. Denk bij organisatorische informatie aan mogelijkheden tot verschillende aansluitingsactiviteiten, data, mogelijkheden voor leerlingen met een deficiënt pakket en brochures. Denk bij vakinhoudelijke informatie aan inzichten in nieuw technieken, het fris houden van de vakkennis en vakdidactiek.

Onder deze directe contacten vallen ook de langdurige kennismaking met de realiteit van een universiteit voor leerlingen die NLT (natuur, leven en technologie) en wiskunde D volgen.

De antwoorden hebben een zwak verband met 'mate van zekerheid' (0,39 organisatorisch en -0,46 vakinhoudelijk) en een zwak (-0,29) of geen verband met rendement. Ook is er geen verband tussen het gemaakt hebben van beide keuzes en het krijgen van organisatorische informatie en een zeer zwak verband (-0,21) tot het verkrijgen van vakinhoudelijke informatie.

Met andere woorden: de vooronderstelling dat de directe contacten van verschillende niveaus in het vo met het wo helpen om via deze mensen leerlingen te helpen bij het maken van beide keuzes, zich daar zeker over te voelen en ervoor te zorgen dat ze weten wat er speelt op de universiteit, kunnen we op grond van de bevindingen in dit onderzoek niet bevestigen.

Academische vaardigheden

In welke mate bereiden de scholen in het onderzoek de 6 vwo'ers voor op de vaardigheden die de universiteit in haar academisch onderwijs verlangt? De weergave van de scoring op die vraag door de schoolleiding en door leerlingen staat in tabel 4.13.

Tabel 4.13 Oordeel academische vaardigheden

School	Schoolleiding: we leren academische denkvaardigheden aan	Leerlingen: we leren academische denkvaardigheden aan	Schoolleiding: we leren sociale vaardigheden aan voor een academische opleiding	Leerlingen: we leren sociale vaardigheden aan voor een academische opleiding	Schoolleiding: We ontwikkelen persoonlijke kwaliteiten om de universiteit te doorlopen	Leerlingen: We ontwikkelen persoonlijke kwaliteiten om de universiteit te doorlopen
A	2	3,5	3	3,83	3	2,83
B	2	2,83	3	3,5	3	3
C	2	2,67	3	3,67	3	2,83
D	3	3,17	3	3,5	2	3
E	3	3,4	3	3,4	2	3
F	3	3,4	3	3,4	2	3
G	3	3,4	4	3,6	3	3,2
H	4	2,83	4	3,67	4	2,83
I	2	3,5	4	2,67	3	3,5
J	3	2,71	4	3,43	3	2,86

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Wat betreft de interpretatie van de scores en de correlaties moeten we voorzichtig zijn, omdat de vragenlijst per school door één schoolleider is ingevuld.

Opvallend is dat in de scholen met hoog rendement de leerlingen stelselmatig hoger scoren dan de schoolleiding op zowel academische denkvaardigheden: onderzoeken, informatie zoeken en selecteren en synthetiseren, als ook sociale vaardigheden: schrijven, mondeling presenteren en discussiëren. Misschien komt dit omdat de schoolleidingen van scholen met hoog rendement (te) bescheiden blijven bij hun oordeel 'deels van toepassing'. Bij scholen met laag rendement is het beeld overheersend omgekeerd.

Op scholen met hoog rendement wordt volgens de schoolleiding relatief minder aandacht aan sociale vaardigheden besteed dan op scholen met laag rendement: hier wordt relatief veel aandacht aan sociale vaardigheden besteed volgens de schoolleiding.

Een uniek voorbeeld hoe school F onder andere inhoud geeft aan academische denkvaardigheden: de docenten die een cursus onderzoeksvaardigheden hebben gevolgd – en dat zijn niet de PWS-begeleiders – houden drie dagen met alle leerlingen. De eerste dag gaat over het komen tot een onderzoeksvraag. De tweede dag staat de voortgang van het onderzoek centraal en de derde dag de verslaggeving.

Op een andere school pleit een leerling voor een aanpak in de Tweede Fase zoals op de universiteit: eerst inlezen, dan college, dan werkgroepen. ‘Inlezen’ komt op deze school en ook op de andere scholen in dit onderzoek niet voor. Op verschillende scholen geven leerlingen aan dat er door de docenten veel wordt aangereikt – studiewijzer met planning bijvoorbeeld –, maar dat desondanks de docent de stof blijft doseren, of dat de docenten niet controleren of gedaan wordt wat ze aanreiken. Een leerling geeft aan dit laatste nodig te vinden, omdat “ik dat nodig heb op de universiteit”.

Voor het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten, zoals reflectie en zelfsturing en samenwerken, ligt het oordeel van de schoolleiding en leerlingen dicht tegen elkaar. De onderlinge correlaties tussen de antwoorden van de leerlingen en de schoolleiding zijn zeer zwak tot nihil voor de denkvaardigheden en persoonlijke kwaliteiten. Er is een zwakke negatieve relatie (-0,46) bij sociale vaardigheden, ofwel waar de schoolleiding een lagere mate van toepassing inschat scoren de studenten hoger en omgekeerd.

Hard en conciëntieus werken, PWS

Twee laatste aspecten van de voorbereiding op een academische studie zijn gebaseerd op de praktijk-waarnemingen in de resonansgroep: hard en nauwgezet werken en hoge eisen aan het profielwerkstuk (PWS). De vraag naar ‘hard en nauwgezet werken’, waarbij tempo en diepgang wordt gemaakt vanaf het begin van het schooljaar, levert bij zowel leerlingen als docenten vaak de aanmerking op “Hard... nou ja. Het zou moeten, maar het gebeurt niet echt.” Menig docent verwijst naar de verplichtingen die leerlingen buiten schooltijd hebben zoals een bijbaantje of sporttrainingen, die sancties verhinderen. Bovendien, zo verklaart een docent op een laagrendementsschool, “ook de ouders kunnen hier in verweer komen: de school moet wel leuk blijven.” Leerlingen op zowel één hoog- (D) als één laagrendementsschool (J) geven aan dat het min of meer de norm is onder leerlingen om werken lang uit te stellen: zo tot de laatste twee weken. Dat is stoer, cool. Een schoolleider van een hoogrendements-school (B) vertelt de afgelopen jaren juist veel energie gestoken te hebben: dat presteren weer mag.

Tabel 4.14 Oordeel hard en nauwgezet werken en hoge eisen aan PWS

	Hard en nauwgezet werken volgens schoolleiding	Hard en nauwgezet werken volgens leerlingen	Hard en nauwgezet werken volgens docenten	Hoge eisen aan PWS volgens schoolleiding	Hoge eisen aan PWS volgens leerlingen	Hoge eisen aan PWS volgens docenten
Hoog rendement	2,4	2,69	2,5	3,2	2,86	2,84
Laag rendement	2,8	2,77	3,04	3,2	3,43	2,9

uitleg codering:

1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing

2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Schoolleiding, leerlingen en docenten scoren allen hoger op de vragen over de eisen aan het PWS dan het 'algemene' hard en consciëntieus werken.

Opmerkelijk is dat in scholen die minder standvastige leerlingen leveren zowel docenten als leerlingen het PWS als moeilijker beoordelen, terwijl we die beoordeling, vooral bij leerlingen, minder zien op scholen die standvastige leerlingen leveren.

In de interviews op de scholen blijken de eisen die scholen stellen aan PWS sterk uiteen te lopen. Niet alleen wat betreft het M-profiel ten opzichte van het N-profiel: het PWS in het N-profiel wordt als zwaarder ervaren. De ene school werkt wel sterk samen met de universiteiten, de andere weer niet. Er zijn scholen waar docenten hun leerlingen nomineren voor KNAG- en universiteitswedstrijden of een prijs van het eigen schoolbestuur. Terwijl de ene school de nadruk legt op het academische gehalte, let de andere school juist op de originele verwerking. Er is een school waar een leerling opmerkt dat een onvoldoende voor PWS niet erg is. Een school staat toe dat maximaal twee leerlingen werken aan een PWS, terwijl school D met 21 leerlingen naar het buitenland gaat als basis voor een PWS-theaterstuk. Docenten relativeren veelal 'de hoogte' van de eisen en willen meer tijd voor begeleiding. Leerlingen verwijzen naar de grote verschillen tussen de beoordelaars. De schoolleidingen melden naar meer afstemming te streven.

Desondanks ontstaat bij de onderzoekers het beeld dat in de meeste scholen het PWS de 'meesterproef voor het wo' is.

De antwoorden van docenten en leerlingen over de hoge eisen die aan het PWS gesteld worden, komen niet structureel overeen (0,14). De relatie tussen hoge eisen aan het PWS en rendement is zwak (-0,35) voor de docenten en zeer sterk (-0,86) voor de leerlingen, in relatie tot de keuzes is het verband voor leerlingen zeer zwak (-0,28) en voor docenten sterk (-0,71). Dus: op scholen die minder standvastige leerlingen leveren beoordelen zowel docenten als leerlingen het PWS als moeilijker, terwijl we die beoordeling, vooral bij leerlingen, minder zien op scholen die standvastige leerlingen leveren.

4.5 Loopbaanoriëntatie en -begeleiding LOB

Voornaamste bevindingen:

- Ongeveer de helft van de docenten onderneemt activiteiten om de leerlingen in direct contact te brengen met het wo. Soms komt de universiteit op school. Het gaat dan vooral om leren van 'wat' en 'hoe'. De oriënterende functie komt nauwelijks aan bod.
- De vwo-scholen in dit onderzoek attenderen hun leerlingen nauwelijks op belangrijke kenmerken van een wo-studie: dat geldt vooral voor 'kenmerken van het academisch studieprogramma', waaronder contacttijd, wijze van beoordelen en toetsen, studentgerichtheid en studiebegeleiding.
- Leerlingen blijken vooral te ervaren dat zij zélf het initiatief (moeten) nemen in het oriënteren op de studierichting, de instelling en de afwegingen of die keuze bij hen past qua belangstelling, capaciteiten en toekomstperspectief.
- De school lijkt daarbij een marginale rol te spelen, alhoewel de gesprekken met decaan, mentor of vakdocent vaak worden benoemd als belangrijke bijdrage.
- Opvallend is verder dat in de bijdrage die de school biedt, voor leerlingen het persoonlijk contact voorop staat: of het nu een gesprek is, stimuleren of een opleidingsmarkt. Schriftelijk materiaal wordt wel genoemd; websites of andere digitale middelen geen enkele keer.
- De gegevens weerspiegelen onderzoeksresultaten dat de leerlingen in ouders en gezin de belangrijkste gesprekspartners en beïnvloeders vinden.
- Als gesprekspartner over loopbaanafwegingen komen vrienden op de tweede plaats. De gesprekken

met iemand op school komen voor leerlingen op de derde plaats.

- De universiteit is momenteel geen 'natuurlijke' gesprekspartner.
- De leerlingen zeggen dat enkele belangrijke competenties achterwege blijven: het terugkijken en leren van eerdere keuzes en het effectief zoeken naar informatie.
- De aandacht voor LOB in de Tweede Fase fluctueert in de onderzochte scholen.
- De positie van LOB verschilt aanzienlijk per school in dit onderzoek. Dat betreft zowel de plek in de school als de houding die leiding, staf en leerlingen hebben ten aanzien van LOB. De schoolleiding is daar optimistischer over dan de docenten en de leerlingen.
- Er is geen wezenlijk verschil in het aanbod en de benadering van LOB tussen hoog- en laagrendementsscholen.
- De meeste docenten vinden dat ze een taak in LOB hebben, maar vooral als mentor. Sommigen voelen ze zich daar op goed voorbereid, anderen niet.
- Docenten lijken terughoudend in het expliciet uitspreken van hun beeld bij de studiekeuzes die hun leerlingen maken.
- Volgens de schoolleiding van scholen met hoog rendement heeft LOB een stevigere positie in de school dan op scholen met laag rendement.

Aansluitingsactiviteiten

Naast de specifieke activiteiten onder leiding van de decaan, kunnen docenten eigen activiteiten ondernemen om leerlingen in direct contact te brengen met het wo. De veronderstelling van de onderzoekers is dat die activiteiten naast leren over 'wat' en 'hoe' tevens een oriënterende functie hebben. De antwoorden in tabel 4.11 hierboven laten zien dat dit nauwelijks het geval is.

Niet alle docenten in de Tweede Fase vwo onderhouden directe contacten met het wo: 28 van de 57 docenten in dit onderzoek doen dit wel; oftewel bijna de helft. Veelal gaan de leerlingen naar de universiteit, bijvoorbeeld voor wiskunde D of het werken aan een profielwerkstuk, het volgen van practica, masterclasses, maar ook voor voorlichtingsactiviteiten. De universiteit in school halen gebeurt minder: bijvoorbeeld in de vorm van gastlessen of voorlichting door oud-leerlingen.

Het gaat hier over te kleine aantallen om verbanden te leggen met andere variabelen.

Tabel 4.15 Docenten brengen leerlingen direct in contact met het wo

School	Aantal docenten dat leerlingen direct in contact brengt met het wo	De universiteit wordt naar school gehaald (absoluut)	De leerlingen gaan naar een universiteit (absoluut)
A	3 van de 5	1	2
B	3 van de 5	3	0
C	2 van de 6	1	1
D	5 van de 6	3	3
E	2 van de 6	onbekend	onbekend
F	2 van de 6	0	2
G	2 van de 4	onbekend	1
H	4 van de 6	2	2
I	1 van de 6	1	0
J	4 van de 7	0	4

De leerlingen is ook gevraagd of hun scholen hen in direct contact brengen met wo en of zij zélf het initiatief nemen om aansluitingsactiviteiten te volgen.

Tabel 4.16 Docenten brengen leerlingen direct in contact met het wo

	School organiseert direct contact met wo volgens leerlingen	Zelf initiatief nemen voor aansluitingsactiviteiten volgens leerlingen	De docent zegt leerlingen direct in contact te brengen met het wo (aantal docenten)	
			ja	nee
Hoog rendement	2,97	3,11	15	13
Laag rendement	2,83	3,47	13	16

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

De gegevens van de scholen blijken hier minimaal uiteen te lopen. De antwoorden van de leerlingen en docenten komen grotendeels overeen (0,65). De scores van de leerlingen volgen de mate waarin docenten hen direct in contact brengen met wo. Een leerling geeft aan dat er alleen op het wo wordt gekeken en niet op het hbo. Zelf initiatief nemen om deel te nemen aan aansluitingsactiviteiten is voor de leerlingen grotendeels van toepassing. Een patroon daarbij lijkt dat leerlingen eerst met vrienden naar open dagen gaan en als het iets lijkt bij de volgende gelegenheid hun ouder(s) meeneemen. Ouders kunnen hier ook nog een andere rol spelen. Een leerling meldt dat zijn vader alles over open dagen voor hem heeft uitgezocht. Een leerling die nog niet tot een studiekeuze is gekomen vertelt "mijn ouders hebben me opgegeven voor een meeloopdag".

Academische integratie

De vraag is nu of scholen leerlingen attenderen te letten op belangrijke kenmerken in een wo-studie, zowel bij de door de school georganiseerde activiteiten als de door de leerling geïnitieerde deelname aan aansluitingsactiviteiten.

Tabel 4.17 In hoeverre vinden leerlingen dat de school hen attendeert op belangrijke kenmerken in een wo-studie?

	Kenmerken academisch studieprogramma	Deficiënties	Wijze van beoordelen en toetsen	Studentgerichtheid	Studiebegeleiding
Hoog rendement	2	2,28	1,57	2,04	1,64
Laag rendement	1,63	2,42	1,64	1,58	1,59

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Gemiddeld wordt er onder de deels van toepassing (2) gescoord. Alleen op de items 'kenmerken van academisch studieprogramma', 'studentgerichtheid' en 'studiebegeleiding' scoren scholen met hoog rendement hoger dan scholen met laag rendement. We kunnen dus eigenlijk zeggen dat deze onderwerpen mondjesmaat onder de aandacht worden gebracht van de leerlingen. Dit geldt voor beide categorieën scholen.

In vier van de tien scholen in dit onderzoek zijn er echter collega's die uit de eerste hand aangeven hoe belangrijk deze facetten zijn. De docenten met persoonlijke en familiale relaties (tabel 4.12) benadrukken juist in hun antwoord hoe belangrijk het is te weten wat contacturen zijn en kunnen betekenen, de mores van uitstellen, 'deadline is deadline', wel of niet studentgericht onderwijs, het abstractiegehalte van een wo-studie in vergelijking met hbo.

Gewezen worden op de bovengenoemde facetten heeft een (zeer) zwak verband met de andere centrale variabelen. De verklaring voor deze zwakke verbanden is dat op beide soorten scholen vrijwel niet op deze aspecten gewezen wordt, dus is er geen verschil in verband.

Sociale integratie

De vraag is in hoeverre leerlingen ervaren dat hun school sociale integratie als aankomend student bevordert, in dit geval geoperationaliseerd als direct contact met studenten organiseren en het bij elkaar brengen van 6 vwo'ers die naar dezelfde studierichting en/of instelling gaan.

Tabel 4.18 De mate waarin de leerlingen ervaren dat de school sociale integratie stimuleert

	De school brengt leerlingen direct in contact met studenten	De school brengt leerlingen bij elkaar met eenzelfde studiekeuze of die aan eenzelfde universiteit gaan studeren
Hoog rendement	2,18	1,04
Laag rendement	2,17	1,17

uitleg codering:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1 = niet van toepassing | 3 = grotendeels van toepassing |
| 2 = deels van toepassing | 4 = helemaal van toepassing |

De gemiddeldes tussen scholen met hoog en laag rendement verschillen vrijwel niet: directe contacten met studenten is deels van toepassing. Het blijkt dat leerlingen hierbij vooral denken aan de contacten die de school organiseert met oud-leerlingen.

Leerlingen bij elkaar brengen die naar eenzelfde studierichting of universiteit gaan komt helemaal niet voor op de scholen.

Ook hier geldt als verklaring voor de zwakke verbanden van deze items met de centrale variabelen dat op beide soorten scholen vrijwel niet op deze aspecten gewezen wordt, dus is er geen verschil in verband.

Tabel 4.19 Bijdrage school aan studiekeuzeoriëntatie

Bijdrage (absoluut)						
School	Niets of weinig	Gesprekken met decaan, mentor, vakdocent	Schriftelijke informatie	Stimuleren eigen initiatief	Georganiseerde activiteit door school	Anders
A	3	2	1	0	0	0
B	5	1	0	0	0	1
C	4	2	2	3	0	0
D	1	0	0	2	3	3
E	3	2	1	0	0	1
F	3	0	1	0	0	2
G	4	0	0	1	0	1
H	4	1	0	2	0	0
I	3	1	0	1	0	1
J	4	1	0	1	0	3

Bijdrage school aan studie- en instellingskeuze en match

Hoe percipiëren leerlingen de bijdrage van de school aan de oriëntatie op de studiekeuze?

34 van het totaal van 74 antwoorden op deze vraag zijn 'niets/weinig', gevolgd door 'anders' (12x), zoals studiekeuzetest. School D gaat met de leerlingen naar de StudieBeurs. De leerlingen op school J noemen 'workshadowing'. Naast gesprekken met de decaan, mentor of vakdocent (10x), noemen leerlingen het stimuleren van eigen initiatief door de mentor (10x) en het ontvangen van schriftelijk informatiemateriaal (5x).

Wederom zwakke verbanden, want de vragen hebben te weinig antwoorden om een enigszins betrouwbare correlatie te berekenen.

Verder is de leerling gevraagd naar de bijdrage van de school aan de match van de studiekeuze met de eigen interesse, capaciteiten en beroepsperspectief. Leerlingen noemen hier wezenlijke vragen als: "hoe moeilijk is een studie?" en ook "kan ik die studie wel volgen in het Engels?"

Tabel 4.20 Bijdrage school aan het ‘matchen’ van de studiekeuze aan interesse, capaciteiten en beroepsperspectief

Bijdrage (absoluut):							
School	Niets of weinig	Gesprekken met decaan, mentor, vakdocent	Schriftelijke informatie	Stimuleren eigen initiatief	Georganiseerde activiteit door school	Anders	Keuze sluit aan bij een schoolvak
A	4	0	0	0	0	0	2
B	3	1	0	0	0	1	1
C	5	0	0	0	0	0	1
D	2	1	0	0	0	3	0
E	1	2	0	0	0	2	1
F	3	1	0	1	0	1	0
G	2	1	0	0	0	1	1
H	2	1	0	0	1	1	0
I	2	1	0	1	0	1	1
J	3	0	0	1	0	4	0

27 van de 60 antwoorden op deze vraag zijn ‘niets/weinig’, gevolgd door ‘anders’ (14), dat veelal bestaat uit een (studiekeuze)test, voorlichting, of onderzoeken van sterke en zwakke punten. Het matchen gebeurt ook in individuele gesprekken met decaan of mentor (8x) en het stimuleren van eigen initiatief door de mentor (3x). Een specifiek schoolvak (7x) is vaak een toetssteen om de geschiktheid qua interesse en capaciteiten te toetsen. Maar het is niet altijd duidelijk waar een vak bruikbaar voor is. “Ja later..., maar hoe?”

Ook hier zijn er relatief te weinig antwoorden om een enigszins betrouwbare correlatie te berekenen.

Vinden de leerlingen dat de school heeft bijgedragen aan hun instellingskeuze en hoe?

Tabel 4.21 Bijdrage school aan de instellingskeuze

Bijdrage (absoluut):						
School	Niets of weinig	Gesprekken met decaan, mentor, vakdocent	Schriftelijke informatie	Stimuleren eigen initiatief	Georganiseerde activiteit door school	Anders
A	4	2	0	0	0	0
B	5	0	0	1	0	0
C	4	1	1	0	0	0
D	5	0	0	1	0	0
E	3	0	0	1	0	0
F	4	0	0	0	0	2
G	4	1	0	0	0	0
H	1	0	0	3	0	0
I	1	1	0	3	1	1
J	3	1	1	0	2	0

34 van de 57 antwoorden op deze vraag zijn 'niets/weinig', gevolgd door 'eigen initiatief' (9x), 'gesprekken decaan, mentor of vakdocent' (6x), 'een door de school georganiseerd bezoek aan een instelling' (3x) of 'schriftelijke informatie' (2x). Denk bij 'anders' (3x) aan: een werkweek of een gesprek met een voorlichter op de universiteit.

De scores zijn wederom te laag om een verband uit te rekenen.

Welke bijdrage van de school ervaren de leerlingen bij de huidige studiekeuze?

Tabel 4.22 Bijdrage school aan het maken van de huidige studiekeuze

Bijdrage (absoluut):						
School	Niets of weinig	Gesprekken met decaan, mentor, vakdocent	Schriftelijke informatie	Stimuleren eigen initiatief	Georganiseerde activiteit door school	Anders
A	2	3	0	1	0	0
B	4	1	0	1	0	0
C	2	1	0	2	0	1
D	0	3	0	0	0	2
E	4	1	0	0	0	0
F	3	0	1	0	0	2
G	3	2	0	0	0	1
H	1	0	0	2	0	1
I	2	2	1	0	2	0
J	4	0	1	1	0	1

25 van de 58 gesommeerde antwoorden zijn 'niets/weinig', gevolgd door 'gesprekken met de decaan, mentor of vakdocent' (13x) en 'stimuleren eigen initiatief' (7x). Bij 'anders' (8x) noemen de leerlingen de eerdere genoemde activiteiten als (studiekeuze)test, bezoek aan StudieBeurs of opleidingsmarkt. Ook schriftelijk informatiemateriaal wordt genoemd (3x).

Het kunnen bespreken van de studiekeuze is om velerlei redenen betekenisvol voor leerlingen. Het antwoord op de open vraag 'met wie de huidige studiekeuze besproken is' levert het beeld in onderstaande tabel 4.23 op.

Tabel 4.23 Gesprekspartners voor het bespreken van de studiekeuze

Studiekeuze besproken met: (absoluut)				
School	Familie	Decaan, mentor of vakdocent	Vrienden of kennissen	Medewerker of student van een universiteit
A	6	5	3	0
B	5	4	2	1
C	6	2	4	0
D	6	4	5	1
E	5	4	5	0
F	6	5	4	0
G	5	4	3	1
H	5	2	4	1
I	6	4	4	1
J	7	3	5	1

Van de 139 relaties waarmee in totaal is gesproken hebben 57 van de 59 leerlingen met familie gesproken: dat zijn vrijwel altijd de ouders, vader of moeder, gevolgd door broers, zussen, ooms en tantes. Vrienden en kennissen volgen op de tweede plaats: 39x. De gesprekken met de decaan, mentor of vakdocent: 37x.

Weinig leerlingen (zes) hebben met iemand van de universiteit gesproken.

Bijdrage school aan loopbaancompetenties

In welke mate ervaren leerlingen dat de school bij LOB hen, voor deze fase adequate, competenties biedt die helpen om tot loopbaankeuzes en -afwegingen te komen?

Tabel 4.24 Leren van eerdere beslissingen en informatiezoekstrategieën aanleren

	Terugkijken op en leren van eerdere beslissingen	Informatiezoekstrategieën aanleren
Hoog rendement	1,63	2
Laag rendement	1,47	2,17

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Terugkijken op en leren van eerdere beslissingen scoort op alle scholen tussen de 1,2 en 2. Eigenlijk kun je zeggen: dat gebeurt niet. En ook het aanleren van informatiezoekstrategieën komt amper uit de verf. Wederom zijn er geen verbanden gezien tussen het beperkte aantal antwoorden en de geringe verschillen tussen de twee categorieën scholen.

Wat bieden de scholen de leerlingen dan wel op het terrein van LOB?

De menukaart in de Tweede Fase van een school met hoog rendement die de meeste waardering oogst bij leerlingen en docenten ziet er zo uit:

- vier dagdelen vrij voor open dagen en proefstuderen zoals het ho die organiseert;
- één keer verplicht Studiebeurs bezoeken;
- één keer verplicht universiteitsvoorlichting met keuze uit drie studies;
- één keer verplicht bezoek aan de plaatselijk georganiseerde beroepenmarkt;
- één keer verplicht meelopen met oud-student en/of beroepsbeoefenaar/workshadowing
- één keer verplicht deelnemen aan een informatiesessie door oud-leerlingen over het keuzeproces en de ervaringen op het wo.

Deze decaan mag geen gebruikmaken van de mentoruren in de Tweede Fase, maar voorziet de mentoren van gedegen LOB-opdrachten waar de leerlingen mee aan de slag gaan en de mentoren de vinger aan de pols houden.

De decaan bestookt de leerlingen intensief via e-mail met de aankondiging van open dagen en het aanbod aan aansluitingsprogramma's. De mentoren hanteren in deze school een mantra: "Je moet het zelf doen: die studie- en instellingskeuze maken. Wij kunnen je slechts stimuleren."

Twee inspirerende voorbeelden. Op drie van de tien scholen wordt aan workshadowing gedaan, op één school diezelfde dag gevolgd door een ontmoeting met oud-leerlingen van verschillende studierichtingen. Een andere school maakt gebruik van een chatsessie of videoconferentie met oud-studenten in de aula.

De meeste scholen in dit onderzoek bedienen leerlingen in LOB met een computer- of digitaalprogramma, testen van onder meer Studiekeuze123 en eventueel een instrument als een portfolio. Zowel leerlingen als docenten laten zich niet positief uit over dit aanbod. Vier docenten melden dat er veel meer en ook intensievere mogelijkheden zijn om leerlingen gefundeerd te laten kiezen. De leerlingen zijn in drie scholen expliciet negatief over de voorgelegde testen. In één school wensen leerlingen meer praat- dan computersessies. Op een andere school zegt een leerling: "Je moet hier wel LOB doen, maar er wordt niet naar gekeken... echt nooit." En op een laatste school meldt een leerling dat ze van bezoek aan open dagen verslagen moeten maken, maar zelfs na dringende verzoeken geen handreiking krijgen. "Nou ja... dan laten we het zitten."

Dat brengt ons naar het volgende onderwerp: hoe staat het met de positie van LOB in de school?

De positie van LOB in de school

Het onderzoeken van de positie van LOB in de school is zowel aan docenten als leerlingen voorgelegd met de vraag: "Ik ervaar aanhoudende aandacht voor loopbaanontwikkeling van leerlingen." Daar is een inhoudelijk argument voor. Aanhoudende aandacht is noodzakelijk om te voorkomen dat de opgebouwde loopbaancompetenties op peil blijven, liefst groeien. In geval van discontinuïteit bestaat het gevaar van terugval.

Tabel 4.25 De positie van LOB in de school: aanhoudende aandacht voor loopbaanontwikkeling

School	Aanhoudend aandacht voor LOB in de TF volgens de leerlingen	Aanhoudende aandacht voor LOB in de TF volgens de docenten
A	3,16	2,6
B	2,16	2
C	2	2,3
D	2,3	3,3
E	2,4	2,6
F	2,6	2
G	2	2,6
H	2,6	2,6
I	3	2,5
J	3	2,28
Hoog rendement gemiddeld	1,63	2
Laag rendement gemiddeld	1,47	2,17

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

De antwoorden van docenten en leerlingen komen hier niet structureel overeen. De docenten antwoorden tussen deels en grotendeels van toepassing. Behalve op school D waar 3,33 wordt gescoord. Bij de leerlingen wordt er ook boven de deels van toepassing gescoord en er zijn drie scholen waarbij het gemiddelde 3 of hoger is. De score van de leerlingen van school D is hier 2,33 en precies 1 punt lager dan de docenten score. Op andere scholen is het verschil maximaal 0,5 punt. Vier leerlingen lichten hun antwoord toe: LOB gebeurt vooral in het derde en esde leerjaar (2x) of enkel in de onderbouw (1x) en dat er wel aandacht voor is maar hier niet diep op in wordt gegaan (1x).

De positie van LOB in de school hebben we anderzijds rechtstreeks gevraagd aan de docenten en de schoolleiding, plus hoe positief het personeel en de leerlingen staan ten aanzien van LOB.

Tabel 4.26 De positie van LOB in de school: positie en houding van personeel en leerlingen

School	LOB heeft een stevige positie in de school	Er is een positieve houding van leiding, staf en docenten ten aanzien van LOB	Leerlingen hebben een positieve houding ten aanzien van LOB
A	4	2,75	2,25
B	1	2,25	1,75
C	3	2,5	2,6
D	4	3,33	2,83
E	3	3	2,4
F	2	2,8	1,8
G	3	1,66	1,33
H	3	2,83	2,16
I	2	2,66	2,6
J	4	3	2,6
Schoolleiding gemiddeld	3	3	3
Docenten gemiddeld	2,8	2,71	2,54

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
 2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

In twee scholen stelt de schoolleider LOB gelijk aan 'de decaan'. In drie van de tien scholen heeft LOB volgens de schoolleiding geen stevige positie. In een andere school merkt de schoolleider op: "De decaan wil te veel alles alleen oplossen met uitsluiting van mentoren en ouders."

De antwoorden van schoolleiding en docenten hebben een zwak positief verband (0,43) en komen dus min of meer overeen. De schoolleiding scoort systematisch iets hoger.

Opvallend zijn de scores van school G waar de docenten een halve punt lager scoren dan de op één na laagste school en de scores van school D waar een half punt hoger wordt gescoord dan de op één na hoogste school.

De docenten in vier verschillende scholen melden bij hun antwoord dat LOB een marginale positie heeft in hun school.

De scores wat betreft de positieve houding van leerlingen ten aanzien van LOB lopen uiteen van 1,33 (school G) tot 2,83 (school D).

Ook hier kunnen we verder geen verbanden trekken met de centrale variabelen.

De docenttaak in LOB

Tabel 4.27 De docenttaak in LOB

	Bekend met de keuze van studie en instelling van hun leerlingen	Geeft reactie op ambitie en studieplan	Ziet een docenttaak in LOB	Voelt zich voorbereid op de docenttaak in LOB
Hoog rendement	2,79	3,11	2,85	2,38
Laag rendement	2,9	3,11	2,66	2,35

uitleg codering:

- 1 = niet van toepassing 3 = grotendeels van toepassing
2 = deels van toepassing 4 = helemaal van toepassing

Opvallend bij de beantwoording van deze vraag is dat docenten hier hun taak eerder associëren met mentorschap dan met vakdocentschap. Twee docenten lichten toe dat een vakdocenttaak in LOB niet hoeft of niet gemist wordt in hun school. Een enkele docent geeft aan meer voorbereiding te willen, vooral wat betreft een actueel beeld van opleidingen, het huidige studiestelsel en verschillen tussen universiteiten.

Bekendheid met de keuzes van hun leerlingen is er voor de leerlingen in de eigen mentorgroep, maar gezien de score is dat niet voor iedere mentor van toepassing, laat staan voor de 6 vwo'ers waar hij of zij de vakles aan geeft. Een docent licht toe dat hij niet uitsluitend de studiekeuze weet, maar wel waar de belangstelling van de leerlingen ligt. De instellingskeuze van de 6 vwo'ers is voor de meeste docenten niet bekend. Een docent spreekt zijn verwondering uit over het feit dat bij navraag in een les, ook de leerlingen van elkaar de keuzes niet kennen. Voornamelijk in de rol van mentor reageren docenten op de ambities en plannen van de leerling. Uit hun toelichting in de interviews blijkt dat ze in hun rol als vakdocent minder vaak ongevraagd daartoe overgaan. Een docent merkt op dat havoleerlingen veel aanhankelijker zijn en eerder om feedback vragen.

Alle vier vragen hebben hooguit een matig verband met de centrale variabelen. Het lijkt erop dat hoe meer docenten in LOB ook een docenttaak zien en hoe beter zij zich voorbereid voelen, hoe minder vaak de definitieve keuzes door leerlingen zijn gemaakt.

5. Discussie

Dit hoofdstuk gaat over:

- de opzet en uitvoering van het onderzoek;
- opvallende uitkomsten;
- suggesties voor verder onderzoek.

5.1 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Kanttekeningen bij de opzet van het onderzoek

Het onderzoek is gebaseerd op de rendementcijfers van universiteit Z over studenten afkomstig van de school in de jaren 2005-2009 en gegevens over de huidige 6 vwo-leerlingen van die school. De ideale benadering is uiteraard wanneer de leerloopbaan van afzonderlijke leerlingen Tweede Fase vwo en eerste jaren universiteit gevolgd kan worden. Die gegevens staan de onderzoekers niet ter beschikking. Ze moeten het doen met cohorten en bovendien de vergelijking baseren op een cohort dat nog niet student is.

Om de vergelijkbaarheid te maximaliseren zijn de interviews ongeveer een maand voor het centraal eindexamen afgenomen. Als extra controle op de vergelijkbaarheid van oud-leerlingen en huidige 6 vwo'ers is aan de schoolleiding gevraagd of het beleid in de Tweede Fase in de afgelopen vijf jaar veranderd is. Vier scholen geven aan geen grote veranderingen doorgevoerd te hebben, twee scholen geven aan kleine aanpassingen gemaakt te hebben als gevolg van wetswijzigingen, drie scholen geven aan de regels aangescherpt te hebben en drie scholen geven aan programmatische vernieuwingen ingevoerd te hebben. De programmatische veranderingen bestaan uit het veranderen van het vakkenaanbod en het verder profileren van de vwo-afdeling ten opzichte van de havo. Deze antwoorden zijn niet zodanig dat ze de vergelijkbaarheid van de twee groepen uitsluiten.

Toch blijft het vergelijken op basis van cohorten een kwestie van 'second best'. Temeer omdat, hoewel er geen reden is om aan de betrouwbaarheid van die bepaalde benchmarking te twifelen, benchmarking als zodanig geen onwrikbaar houvast lijkt te bieden. Zo vernamen de onderzoekers informeel dat één van de scholen die in de benchmark van universiteit Z aan de onderkant zit, in de benchmark van universiteit X in de bovenste helft staat.

Een verdere beperking van het onderzoek ligt in het relatief geringe aantal respondenten. Dit komt omdat de onderzoekers van slechts één universiteit de benchmark ter beschikking staat. De aange troffen verbanden zijn daarom enkel van toepassing op de populatie van dit onderzoek.

Kanttekeningen bij de uitvoering van het onderzoek

De interviews zijn aan de hand van een gestandaardiseerde vragenlijst afgenomen en een groot deel van de antwoorden was geprecodeerd. Er is geen reden om aan te nemen dat er tussen de twee onderzoekers grote discrepanties in uitvoering en rapportage van de interviews bestaat. Bovendien hebben de twee onderzoekers de taak zodanig verdeeld dat elk van hen een nagenoeg gelijk aantal scholen met hoog en scholen met laag rendement interviewen.

Wat betreft de items: ondanks zorgvuldige deskstudy en twee try-outs is er een enkel item dat tot verwarring bij geïnterviewden leidt. Zo is de correlatie tussen de leerling en docentitems voor de

moeite om goede docenten aan te trekken en te binden zwak (0,39). De meningen van docenten en leerlingen komen op deze items dus niet structureel overeen. Een verklaring daarvoor blijkt uit de toelichting op het antwoord: leerlingen antwoorden alsof hen een oordeel gevraagd wordt over de kwaliteit van de docenten die ze hebben.

Samenvattend komen de onderzoekers tot de conclusie dat, hoewel opzet en uitvoering van het onderzoek en aantal beperkingen kent, de tien casestudies inzicht geven in de aard en mate waarin tien vo-scholen op dit moment succesvolle kenmerken voor standvastigheid realiseren. De omvang van het verkennende onderzoek sluit onbetwistbare bevindingen uit. Wel toont het trends in het Nederlandse vo-veld, die relevant genoeg zijn voor verder onderzoek.

5.2 Opvallende uitkomsten van het onderzoek

Rendement, inspectieoordeel en kwaliteit van de leerlingenpopulatie

Op basis van de gegevens van universiteit Z is het dus aannemelijk dat het oordeel van de onderwijsinspectie over de scholen in dit onderzoek omgekeerd gerelateerd is aan standvastigheid aan de universiteit. Verder komt naar voren dat er een omgekeerd verband is tussen ingeschatte kwaliteit van de leerlingenpopulatie en standvastigheid. Vervolgonderzoek moet uitwijzen of deze patronen landelijk zijn. Intussen vragen deze opmerkelijke uitkomsten wel om eventuele verklaringen.

Men zou kunnen veronderstellen dat bij een bovengemiddelde populatie het min of meer vanzelfsprekend is dat de vwo-gediplomeerde naar de universiteit gaat, ook als het geen hoogvlieger is. Enkele docenten van zo'n school formuleerden dat als volgt: dat de ouders de competenties hebben wil nog niet zeggen dat hun kinderen ook daarover beschikken.

In dit beeld past ook de constatering dat leerlingen op scholen met hoger rendement vaker een specifieke opleiding en instelling gekozen hebben dan leerlingen op scholen met lager rendement. Voor de laatsten gaat het vaker om studeren aan de universiteit als zodanig, als iets dat hoort bij 'ons soort mensen'.

Er past nog meer in dit patroon. Hoewel de scholen niet beschikken over gegevens over de verdeling van hun geslaagden over hbo en wo, hebben de onderzoekers aan de geïnterviewde leerlingen steeds gevraagd naar welke vervolgopleiding zij gaan en of hun ouders gestudeerd hadden. Uit de antwoorden komt naar voren dat scholen met een (onder)gemiddelde populatie relatief meer eerstegeneratie-ho-studeerders kent. Relatief velen daarvan gaan naar het hbo en vooral de meest bekwamen schrijven zich in voor wo.

Als dit alles hout zouden snijden, en men het rendement van het wo wil verhogen, krijgt het motto 'ho voor velen' een andere invulling. De eisen die in het vwo aan de leerlingen gesteld worden, zouden zodanig moeten zijn dat er een betrouwbaar en valide onderscheid gemaakt kan worden tussen leerlingen met capaciteiten voor het wo en leerlingen die beter op hun plek zijn in het hbo. Motivatiegesprekken aan de poort van de universiteit horen daar niet bij: de 'ons soort mensen' worden dan al te gemakkelijk beoordeeld.

Zo dient er ook binnen het wo een oriëntatie te komen op het interessante palet hoger onderwijs, dat deels al bestaat: van associate degree, vierjarige hbo-trajecten, driejarige verkorte hbo-trajecten voor vwo'ers, een meer praktische wo-studie, brede en smalle bachelors tot de wo-studies gericht op excellente leerlingen.

Veronderstelde maar niet gevonden relaties

Het lijkt erop dat enkele stereotypen mythen zouden kunnen zijn.

Gedacht wordt dat op een relatief grote vwo-afdeling de kwaliteit beter te handhaven is en daarmee het rendement op de universiteit wordt bevorderd. Dat verband is niet gebleken.

Gedacht wordt dat leerlingen uit de Natuurprofielen standvastiger zouden zijn, vanwege het 'natuurlijk' academisch gehalte. Dat verband is niet gebleken.

Gedacht wordt dat specifieke profilering van de school meer standvastige studenten oplevert. Misschien levert het de school wel meer leerlingen op (en een betere inspectiebeoordeling?), maar niet meer standvastige studenten.

Gedacht wordt dat – door hun voorbeeldwerking – met meer academisch gevormde docenten het aantal standvastige studenten groeit. Dat verband is niet gebleken.

Eigenlijk is het onduidelijk hoe die vork in de steel steekt. Het verband tussen het aanleren van academische, (sociale, denk- en persoonlijke) kwaliteiten en standvastigheid ontbreekt – zij het dat de schoolleidingen van scholen met hoog rendement menen dat hun leerlingen in mindere mate academische (sociale, denk- en persoonlijke) kwaliteiten aanleren dan scholen met laag rendement. Tegelijkertijd geven docenten van alle onderzoeksscholen aan dat ze wel degelijk aandacht besteden aan de voorbereiding op wo, maar die wijkt af van datgene wat ze nodig achten voor succes van leerlingen op het wo en bovendien ontbreekt ook bij hen het overzicht over waar hun collegae aan werken. Voor meer stelligheid op dit punt is verder onderzoek nodig.

Verder: de vooronderstelling dat de directe contacten van verschillende niveaus in de scholen in het vo met het wo helpt om via deze mensen leerlingen te steunen bij het maken van de keuze van studierichting, zich daar zeker over te voelen en ervoor te zorgen dat ze weten wat er speelt op de universiteit, kunnen we op grond van de bevindingen in dit onderzoek niet bevestigen.

Ten slotte een veronderstelde relatie die wél bevestigd wordt: de schoolleidingen van scholen met hoog rendement geven aan dat loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) een stevigere positie heeft in de school dan op scholen met laag rendement. Gezien de hierboven gedane suggestie voor een nadere differentiatie in het vwo in de voorbereiding op hbo resp. wo is er veel voor te zeggen de LOB ook op dit punt verder te ontwikkelen.

De zesjescultuur

De vwo-scholen in dit onderzoek worstelen alle min of meer met de zesjescultuur. Hieronder scharen we – al dan niet terecht – indrukken zoals: leerlingen die werk voor school uitstellen, die met zo min mogelijk inspanning de vwo-opleiding willen afronden, die geen tijd hebben buiten het rooster voor extra hulp, uitleg of sancties, die deadlines negeren. Docenten en een deel van schoolleiding in de geïnterviewde scholen beschrijven de vicieuze cirkel: het aanspreken van de leerling kan tot gevolg hebben dat de ouders in het gareel komen en zowel de professionaliteit van de docent: “zal ik u eens wat vertellen wat ik van mijn kind en zijn vrienden hoor over u...” als ook de positie: “hoezo, geen uitstel voor het in te leveren werkstuk?” en het pedagogisch klimaat: “alles goed en wel, maar het moet wel leuk blijven” in twijfel trekken.

De schoolleiding hoedt enerzijds over de docenten en anderzijds over de relatie met de ouders en zo over de naam en reputatie van de school. In een tijd van concurrentie betekent dit vaak dat de docent moet inschikken. Om het karakter en het vereiste leerlinggedrag van het vwo te benadrukken kan een schoolbestuur ook besluiten tot een aparte vwo-locatie, of specifieke vwo-projecten zoals een Rome-reis en onderzoeksvaardigheden.

Alle voorbeelden van leerlinggedrag in de zesjescultuur, kunnen maken dat eerstejaars studenten

onderuit gaan in hun vervolgstudie. Waarschijnlijk weten schoolleiding en docenten dit ook, maar de ouders verbinden er geen consequenties aan.

De zekerheid van juist gekozen te hebben

Enkele bevindingen:

- Leerlingen van scholen met hoog rendement hebben vaker een precieze studie- en instellingskeuze gemaakt in vergelijking met de scholen met laag rendement.
- De 6 vwo'ers in dit onderzoek voelen zich over het algemeen zeker van hun zaak, zeggen zeker te zijn van de juistheid van hun keuzes. Die zekerheid heeft geen relatie met rendement: ook de leerlingen van de laagrendementsscholen zijn zeker van hun keuzes.
- Meedoen aan oriëntatie op vervolgonderwijs heeft vaak geen relatie met zekerheid; in een aantal gevallen een negatieve relatie.
- Meisjes zijn gemiddeld gewoonlijk minder zeker van hun studiekeuze dan jongens (en kiezen uiteindelijk beter).

Voor het begrijpen van deze uitkomsten is het wellicht zinvol onderscheid te maken tussen leerlingen die een precieze keuze hebben gemaakt over de studierichting en de instelling, en leerlingen die weliswaar zeker weten dat ze gaan studeren, maar die keuze nog niet verder hebben ingevuld. De eerste categorie leerlingen zit vooral op de scholen met (beneden)gemiddelde leerlingenpopulatie, de laatste op de scholen met bovengemiddelde leerlingenpopulatie.

De verklaring zou kunnen liggen in het gegeven dat scholen met een laag rendement zich een bovengemiddelde leerlingenpopulatie toerekenen. Die leerlingen krijgen van huis uit vaker de vanzelfsprekendheid van studeren mee; de precieze keuze komt er minder op aan en switchen hoort er nu eenmaal bij.

Een verklaring is ook dat gaan studeren voor de eerste categorie leerlingen grosso modo een ingrijpender stap is dan voor de leerlingen in de tweede categorie. Zij oriënteren zich beter (LOB heeft een behoorlijke positie in die scholen), worden daar wellicht een tijdlang onzekerder van en maken daarna een precieze keuze – die ze, eenmaal op de universiteit, ook echt proberen waar te maken. Bovendien: op die scholen wordt ook vaker voor hbo gekozen.

De tweede categorie leerlingen lijkt te volstaan met een globale keuze, waarbij het eerste studiejaar (ook) gebruikt wordt of de studie inderdaad bij hem/haar past. Heeft LOB op deze scholen daarom een bescheidenere positie? Welke rol speelt hierbij de redering van de veronderstelde stilzwijgende kennis en het cultureel kapitaal thuis?

Dit mechanisme is naar de mening van de onderzoekers alleen maar te doorbreken wanneer ook in de scholen met de bovengemiddelde populatie de vanzelfsprekendheid van naar de universiteit gaan doorbroken wordt.

LOB

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding is in geen van de tien scholen in dit onderzoek in de Tweede Fase ingeroosterd, zoals vaak wel het geval is in de eerste drie leerjaren. Een van de tien scholen kiest bewust voor een eerstelijns decanaat, een tweede school staat op het punt dat te gaan doen en een derde school overweegt of ze de mentoren dan wel de decaan een grotere rol gaat geven. Jawel: allemaal scholen met laag rendement. In de andere scholen zijn de mentoren de eerst aangewezenen voor LOB. Slechts in één school speelt de decaan een stevige rol via de mentoren naar de leerlingen. In de meeste scholen heeft de decaan de mentor voorzien van materialen (methode, testen, digitale programma's, portfolio) die zowel door de docenten als leerlingen gekwalificeerd worden als weinig diepgaand of doeltreffend. Elke school initieert in min of meerdere mate activiteiten om leerlingen

direct in contact te brengen met het hoger onderwijs en de studiemogelijkheden. En elke school brengt leerlingen via verschillende kanalen op de hoogte van open dagen en aansluitingsactiviteiten waar leerlingen zelf het initiatief toe moeten nemen. Het beeld ontstaat dat scholen vooral uit zijn op voorlichten en informeren, waarbij het ontbreekt aan een didactiek om de ervaringen die leerlingen verplicht of vrijwillig opdoen écht te verwerken. In een enkele school krijgen leerlingen op hun vraag naar een vorm van verwerking zelfs geen antwoord.

Bovendien schiet de voorlichting en begeleiding in alle tien scholen ernstig tekort omdat de zaken die er voor studiesucces écht toe doen niet onder de aandacht worden gebracht. Ook worden redeneringen van leerlingen die kunnen duiden op potentiële uitval niet herkend. En benodigde competenties niet aangebracht of onderhouden.

We ondersteunen het oordeel van zowel docenten als leerlingen op LOB in dit onderzoek: er valt nog een behoorlijke kwaliteitsslag te maken, zowel in materiaal en accenten als begeleiding.

De rol van de ouders

De leerlingen bespreken hun studie- en instellingskeuze in de eerste plaats met hun ouders. Het betrekken van de ouders bij de loopbaanafwegingen op alle scholen is deels van toepassing, zowel volgens de 6 vwo'er als volgens de schoolleiding.

Laten we het anders zeggen: de leerling voert het – langlopende – gesprek over de studie- en instellingskeuze thuis, niet op school.

En op school praten de mentoren met ouders voornamelijk over de korte termijn: de studievoortgang. Niets wijst erop dat de vwo-school in de Tweede Fase een dialoog voert waarbij elke leerling samen met de mentor/decaan en de ouders ingaat op de studie- en instellingskeuze van de leerling.

Gegeven het feit dat leerlingen hun ouders beschouwen als de primaire bron van feedback, zouden scholen kunnen overwegen ouders meer te betrekken bij loopbaanafwegingen en anderzijds beleid ontwikkelen op het toerusten van ouders voor het voeren van loopbaangesprekken thuis.

Een eerste stap om op een passieve manier die weg te gaan vormen LOB-opdrachten waar ouders op reageren, bijvoorbeeld omdat ze mee zijn gegaan naar een open dag, of een ouderavond waar loopbaanafwegingen en de rol van de ouders worden belicht.

Suggesties voor verder onderzoek

De uitkomsten van het kleinschalige onderzoek en de interpretaties daarvan overwegende, komen in aanmerking voor verder onderzoek:

- verificatie van de uitkomsten van dit onderzoek, en dan gebaseerd op het volgen van de leerloopbaan van afzonderlijke leerlingen in de Tweede Fase vwo en eerste jaren universiteit;
- de relaties tussen inspectieoordeel, kwaliteit van de leerlingenpopulatie en rendement in het wo;
- de relaties tussen de (voorbeeldwerking van) academisch opgeleide docenten, de voorbereiding op academisch werken en het rendement in het wo;
- differentiatie tussen leerlingen met uitgesproken ambities en capaciteiten voor wo resp. hbo.

Aanbevelingen

Mede op basis van de afsluitende conferentie naar aanleiding van dit onderzoek en de rapportage, zijn de volgende aanbevelingen te geven voor de voorbereiding van het vwo op het wo. Het credo daarbij is: het gaat niet om voorlichting, het gaat om voorbereiding.

Te noemen vallen:

- Gebruik het profielwerkstuk als voorbereiding op de aanpak in het wo.
- Versterk LOB kwantitatief: met een doorlopend leertraject, van brugklas tot in het wo.
- Versterk LOB kwalitatief: met een didactiek om ervaringen te verwerken en onderhouden en uitbreiden van loopbaancompetenties. Voor de Tweede Fase gaat het dan om leren van eerdere keuzes en het aanleren van informatie zoekstrategieën
- De selectie aan de poort in het wo vervroegt het moment waarop leerlingen hun studie- en onderwijsinstellingsvoorkeur moeten vaststellen.
- Breng in het vwo het hele palet aan ho trajecten, zowel wo als hbo, ter sprake. Kijk naar de jongere: welk type ho-traject zou passen?
- De scherpere prestatiecultuur op het wo onderstreept de vorige aanbeveling.
- Onderscheid eerstegeneratie-ho-studeerders in de leerlingpopulatie in de Tweede Fase en pas voor zowel leerlingen als ouders de voorlichting daar op aan: op welke wo kenmerken moet gelet worden?
- Op termijn worden scholen geconfronteerd met hun rendementscijfers: de mate van succes van leerlingen in het ho zal vermeld worden op de kwaliteitskaart.
- Universiteiten kunnen aan het begin van de opleiding een behoorlijke LOB-poot inbouwen (brede bachelor).

Geraadpleegde literatuur en rapporten

- Asselt, R. van (2007). *Doorstroom in onderwijs en de betekenis van een goede aansluiting. Een praktijktheoretische benadering*. Enschede: Saxion Hogescholen
- Beekhoven, S., Jong, U. de & Van Hout, H. (2002). Invloeden op studievoortgang: een kwalitatieve analyse. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 20 (3), 180-201
- Berger, J. & Broek, S. (2010). *Aanmeldingsgolf door crisis? Analyse van studentenaantallen en studiemotieven 2009-10. Een onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW*. Zoetermeer: Research voor Beleid
- Beun, R.J. (2006). *Academische vaardigheden in de bacheloropleiding Informatiekunde*. Onderwijs-innovatief project CEUT-leergang 2005/2006. Utrecht: UU
- Bijleveld, R.J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking. Een theoretische analyse van factoren die samenhangen met rendement en studiestaking in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht: Lemma. Academisch Proefschrift
- Bö, I. (1994). 'The Sociocultural Environment as a Source of Support'. In: F. Nestmann & K. Hurrelman (red.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, Berlin/New York: De Gruyter
- Borghans, L. en Golsteyn, B.H.H. (2006). *Skill transferability, regret and mobility*. Bonn: IZA (IZA discussion paper, No. 2021)
- Borghans, L. en Golsteyn, B. (2008). Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. In: Cedefop; Descy, P., Tchibozo, T. en Tessaring, M. (ed.). *Modernising vocational education and training – a fourth Cedefop report on VET research: background report. Vol. 1* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Reference series 69-I, 297-318. Te downloaden van/geraadpleegd op 10 mei 2009 via http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/529/3050_en.pdf
- Bosman, R. (1993). *Opvoeden in je eentje: Een onderzoek naar de betekenis van het moedergezin voor de onderwijskansen van kinderen*. Lisse: Swets en Zeitlinger
- Bragt van, C. (2010). *Students' educational careers in Higher Education: a search into key factors regarding study outcome*. Eindhoven: School of Education, Technische Universiteit Eindhoven & Fontys Hogescholen
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M. et al. (2003). *Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses*. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428

- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: factors that determine outcomes of university education*. Groningen: GION. Te downloaden van/geraadpleegd op 15 november 2010 via: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/256199612>
- Bruinsma, M. & Jansen, E.P.W.A. (2005). Het onderwijsproductiviteitsmodel van Walberg: Enkele factoren in het hoger onderwijs nader onderzocht. *Pedagogische Studiën*, 82:46-58
- Buelens M. & Lacante, M. (1998). *Drop out in het hoger onderwijs van één cyclus. Een onderzoek naar de redenen van studiestaken bij eerstejaarsstudenten van de Katholieke Hogeschool Leuven*. Ongepubliceerde master thesis, Katholieke Universiteit Leuven
- Carbonaro, W.J. (1998). 'A little Help From my Friend's Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes, *Sociology of Education* 71-4, 295-313
- Coleman, J.S. (1988). 'Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94 supplement, S95-S120, 95-120
- Crombag, H.F.M., Gatt, J.G. & Chang, T.M. (1975). Studybehaviour and academic performance. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1,1, p.3-14
- De Metsenaere, M., Lacante, M., Lens, W. & Van Esbroeck, R. (2002). *Drop-out in hoger onderwijs*. Eindrapport OBPWO 98.11. Leuven/Brussel: Katholieke Universiteit Leuven/Vrije Universiteit Brussel. Te downloaden van/geraadpleegd op 15 november 2010 via: www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1998/9811/default.htm
- De Nationale DenkTank (2007). *Succes op school! 12 frisse ideeën voor onderwijs als intermediair tussen leerlingen, arbeidsmarkt en maatschappij*. Eindrapport Kennis maken zonder kaders. Amsterdam: Stichting De Nationale DenkTank
- Driessen, G. (1995). 'Het relatieve belang van sociaal milieu en etnische herkomst voor de verklaring van onderwijsachterstanden'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20-4, 341-362
- Dronkers, J. (1997). 'Loopbanen door het voortgezet onderwijs in de jaren negentig'. *Beleid&Maatschappij* 22-1, 85-95
- Dronkers, J. & Graaf, P.M. de (1995). 'Ouders en het onderwijs van hun kinderen'. In: J. Dronkers & W.C. Ultee (red.). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum
- Downey, D.B. (1994). 'The School Performance of Children from Single-mother and Single-father Families: Economic or Interpersonal Deprivation?' *Journal of Family Issues* 15-1, 129-147
- Elsen, M. (1998). *Studieuitval in de propedeuse; een pluriform verschijnsel*. Leiden: ICLON
- Feltzer, M.J.A. en Rickli, S.G. (2009). *De invloed van persoonlijkheidskenmerken en andere factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs*. Tilburg: Universiteit van Tilburg

- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109
- Ganzeboom, H.B.G. (1984). *Cultuur en informatieverwerking: Een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Utrecht: RUU
- Graaf, P.M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: ITS
- Graaf, P.M. de & H.B.G. Ganzeboom (1993). 'FamilyBackground and Educational Attainment in the Netherlands for the 1891-1960 Birth Cohorts'. In: Y. Shavit & H.P. Blossfeld (red.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press
- Gedoogakkoord VVD-PVV-CDA (2010)
- Hoksbergen, M., Lautenbach, H. (2010). *Meer jongeren kiezen studie boven werk*. Te downloaden van/geraadpleegd op 6 december 2010 via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2010/2010-3274-wm.htm>
- ISO (2009) *Vijf ISO-normen voor betere aansluiting*. Utrecht: ISO
- Jungbluth, P. (1985). *Verborgene differentiatie*, Nijmegen: ITS
- Jungbluth, P., Peetsma, T. & Roeleveld, J. (1996). *Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs*. Ubbergen: Tandem Felix
- KeuzeMonitor 2009 – Labyrinth Onderzoek
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische begeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Eindrapport OBPWO projecten 04.01 & 02.02 en Ministerieel Initiatief. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven. Te downloaden van/geraadpleegd op 15 november 2010 via: www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0401/default.htm
- Lewis, D.M, Savickas, M.L, & Jones, B.J (1996). Career development predicts medical school succes. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 86-98
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model voor (studie)loopbaanbegeleiding. Oratie 23 januari 2009*. Eindhoven: Fontys Hogescholen. Te downloaden van/geraadpleegd op 30 augustus 2010 via: <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=4171>

- McCowan, C. (2010). *Career choice-making skills in a modern world: Making difficult simple and making simple difficult*. Presentation IAEVG-conference, October 9 2010
- McLanahan, S. & Sandefur, G.D. (1994). *Growing up With a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Harvard: Harvard University Press
- Meijers, F., Kuijpers, M. en Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO. Te downloaden van/geraadpleegd op 30 augustus via: <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/publicaties/A00574.pdf>
- Ministerie van OCW (2009). *Kerncijfers 2004-2008 Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Ministerie van OCW (2011). *Wetsvoorstel wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en Wet verhoging collegegeld langstudeerders*. Den Haag: Ministerie van OCW. Te downloaden van/geraadpleegd op 3 februari 2011 via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/01/wetsvoorstel-wijziging-van-de-wet-op-het-hoger-onderwijs-en-wetenschappelijk-onderzoek.html>
- Ministerie OCW (2011a). *Aanbieding Actieplannen Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en leraren*. (ref. 303172). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. P. 4.
- Ministerie OCW (2011b). *Beleidsbrief op weg naar een toekomstbestendig vmbo*. (ref. 297461). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. P. 6
- NVAO Jaarverslag 2008: *Stuwmeren en stroomversnellingen*. Te downloaden van/geraadpleegd op 1 mei 2010 via <http://www.nvao.net/nieuws/2009/302>
- Niehof, J. (1997). *Resources and Social Reproduction: The Effects of Cultural and Material Resources on Educational and Occupational Careers in Industrial Nations at the End of the Twentieth Century*, Amsterdam: Thesis
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). *OECD Review of Career guidance Policies : Netherlands Country Note*. Paris: OECD
- Oomen, A. en Goris, M. (2004). *Lob in het vo*. Utrecht: APS
- Oomen, A. (2007). *Onderwijsuitval en talentontwikkeling met LOB in de havo en vwo. Rapportage APS-dk 4655.720 tegenaan schooluitval: terugdringen Voortijdig Schoolverlaten*. Utrecht: APS
- Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind. Onderzoeksrapportage*. Utrecht: APS
- Parcel, T.L. & Dufur, M.J. (2001). 'Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement', *Social Forces* 79-3, 881-912
- Patton, W. & Creed, P. A. (2001). Development issues in career maturity and career decision status. *Career Development Quarterly*, 49, 336-351

- Patton, W.A. & Creed, P. (2002). The Relationship Between Career Maturity and Work Commitment in a Sample of Australian High School Students. *Journal of Career Development*, 29(2), pp. 69-85
- Prins, J.B.A. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: University Press
- Radboud Universiteit (2011). *Presentatie Onderzoeksresultaten Conferentie Platform 03.11.2011*. Niet gepubliceerd.
- Regeerakkoord VVD-CDA (2010). *Vrijheid en Verantwoordelijkheid*. Te downloaden van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/09/30/regeerakkoord-vvd-cda.html> [Benaderd 4 november 2010]
- Researchned (2009). *Studiekeuze en studiesucces. Een selectie van gegevens uit de Startmonitor over studiekeuze, studieuitval en studiesucces in het hoger onderwijs*. Nijmegen: Researchned
- ROA/Researchcentrum voor Onderwijs en arbeidsmarkt (2010). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2009*. Maastricht: ROA/Maastricht University. Te downloaden van/geraadpleegd op 30 augustus 2010 via http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2010/ROA_R_2010_7.pdf
- Ros, A., Timmermans, R., Van der Hoeven, J. & Vermeulen, M. (2009). Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten. *Meso Focus*, 75
- Ros, A. & Timmermans, R. (2010). *Schieten op het doel*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Smit, F. et al. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen
- Sweet, R. & A.G. Watts (2006) Current trends in higher education policies and career guidance provision. In: Vuorinen, R., S. Saukkonen (eds) (2006) *Guidance services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press
- Taylor, J., Harris, M.B. & Taylor, S. (2004). Parents Have Their Say... About Their College-Age Children's Career Decisions. *NACE Journal Winter 2004*. Te downloaden van: <http://www.jobweb.org/parents.aspx?id=1949> [Benaderd 4 november 2010]
- Teachman, J.D., K. Paasch & Carver, K. (1997). 'Social Capital and the Generation of Human Capital', *Social Forces* 75-4, 1343-1359
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press
- Tinto, V. (2004). Linking Learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. In: J.M. Braxton (2004). *Reworking in the student departure puzzle*. 81-94. Nashville: Vanderbilt University Press

- Van Esbroeck, R., Lacante, M., Lens, W. & De Metsenaere, M. (2004) *Studiekeuzeprocess als predictor voor studieresultaat hoger onderwijs*. Presentatie Onderwijs research Dagen (ORD), 11 juni 2004, Utrecht
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18
- Veen, K. van et al. (1998). 'Gezin en schoolloopbaan: Een onderzoek naar de invloed van cultureel en sociaal kapitaal in het gezin op de schoolloopbaan van kinderen'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 23-1, 3-16
- Veenstra, R.R. (1999). *Leerlingen - klassen - scholen: Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis
- Velden, R.K.W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces: Het effect van culturele en sociale hulpbronnen op leerlingen*. Groningen: RION
- VO-raad (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VO-raad. Te downloaden van/geraadpleegd op 29 februari 2009 via <http://www.vo-raad.nl/actueel/nieuws/vo-raad-lanceert-stimuleringsplan-lob>
- Wartenbergh, F. en Broek, A. van der (2008). *Studieuitval in het hoger onderwijs: Achtergrond en oorzaken*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed
Samenvatting te downloaden van/ geraadpleegd op 10 februari 2011 via <http://www.studiesuccesho.nl/?p=4922>
- Waslander, S. (2008). Minder overheid voor meer dynamiek in het onderwijs. *Socialisme & Democratie* 65 (10) 44-52
- Weenink, D. (2005). *Upper Middle-class Resources of Power in the Education Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalization*. Amsterdam: University of Amsterdam (doctoral thesis)
- Voogt, J.C. (z.j.). *Handorakel & de kunst van onderzoek*. Utrecht: APS
- VSNU, (2009). *Denken durven doen. Jaarverslag universiteiten 2008*. VNSU: Den Haag.
Geraadpleegd op 23 maart 2010 via <http://www.vsnu.nl/Media-item/Branchejaarverslag-Nederlandse-universiteiten-2008-1.htm>

Bijlagen



Bijlage 1

A. Verantwoording van de items

In de vragenlijsten operationaliseren we de centrale elementen van het model in schema 2.1.

Die elementen zijn:

- ambitie, motivatie en zelfvertrouwen (AMZ)
- sociale, economische en culturele achtergrond
- versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie
- specifieke voorbereiding op het wo
- loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

Ambitie, motivatie en zelfvertrouwen (AMZ)

AMZ omvat zeven items, uitsluitend voor de leerlingen. Twee items zijn bedacht door De Metsenaere et al. (2002) en Lacante et al. (2008): het gemaakt hebben van de studiekeuze (26) en de zekerheid over die studiekeuze (27). Twee analoge items naar de instellingskeuze (33,34) zijn ontleend aan Tinto (1993). Drie vragen zijn door ons gecreëerd, geïnspireerd op het onderzoek van Wartenberg & Van der Broek (2008): "mijn studiekeuze sluit aan op mijn belangstelling (29) resp. mijn capaciteiten (30) resp. mijn beroepsperspectief (31)."

Daarnaast bevat de leerlingenvragenlijst een item (36) dat ontleend is aan Schodts & Lacante (1994): "in welke klas heb je je huidige studiekeuze bepaald" en aan Lacante et al. (2008): "in welke klas ben je gestart met je vervolgstudieoriëntatie." (25)

Sociale, economische en culturele achtergrond

In totaal worden hier acht items gehanteerd, verdeeld over de drie respondentgroepen.

Sociaal en cultureel kapitaal

De vragenlijst voor de schoolleiding (3) en de docenten (1) bevat een item naar de inschatting van het sociaal en cultureel kapitaal: "de leerlingenpopulatie qua bekwaamheid en ouderlijk milieu, hoger dan het landelijk gemiddelde." Deze items zijn geïnspireerd door Dronkers (1997, 2007) en Waslander (2008).

Steun omgeving

De direct mogelijk te mobiliseren ouderlijke steun wordt opgespoord met een item in zowel de vragenlijst voor de schoolleiding (4) als de leerlingen (24). Deze twee items zijn gecreëerd op basis van literatuuronderzoek (Oomen, 2010): "het betrekken van ouders bij de loopbaanafwegingen". Hierop sluiten in de leerlingenvragenlijst de open vraag (38) aan "met wie is de huidige studiekeus besproken?" en het item (41) "mijn ouders spreken zich positief uit over mijn vervolgkeuze." Beide items zijn overgenomen van Buelens (1998). Bovendien is er het item (11) in de vragenlijst van de schoolleiding "de leerling kent de expliciete verwachting van ouders en school op keuze vervolgopleiding."

Met twee items in de leerlingenvragenlijst (39 en 40) "heeft je vader resp. je moeder aan de universiteit gestudeerd" geïnspireerd door Sweet & Watts (2006), wordt de indirecte ouderlijke steun achterhaald evenals de eerste generatie wo'ers.

Versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie

Indiceren segregatie

Om segregatie te indiceren is in de vragenlijst voor de schoolleiding het item (2) opgenomen: "De school ligt in een stabiele omgeving; ouders kennen elkaar, weinig mobiliteit in de regio, streek-school, weinig criminaliteit, het lukt goede leerkrachten aan te trekken en vast te houden."

De items die in geval van segregatie nader de kenmerken van de school onderzoeken (Dronkers, 1997, 2007) zijn opgenomen in de vragenlijst van de schoolleiding (12). Analoge items zijn opgenomen in de vragenlijst van docenten en leerlingen: "ervaren dat de school moeite heeft om goede leerkrachten aan te trekken" (8 resp. 11). Ook zijn in de docenten- (6) resp. leerlingenvragenlijst (5) het item naar ervaren van "bestedt veel onderwijstijd aan het herhalen van niet begrepen stof" gepaard. Dit item is gecreëerd op basis van Dronkers (1997, 2007).

Onderwijspraktijk versterken

De items die in geval van segregatie de onderwijspraktijk versterken zijn geïnspireerd op Waslander (2008) en opgenomen in de leerlingenvragenlijst: "docenten zien me" (7); "eigen inspanningen helpen" (8); "docenten doen hun best voor mij" (9). Het leerlingenvragenlijstitem (2) "ervaren dat er eisen aan hen gesteld worden" is gepaard aan het item van de docentenvragenlijst: "hoge verwachtingen hebben van leerlingen" (2). De items die in geval van segregatie (2.2.2.1) de onderwijspraktijk versterken om studie-uitval te voorkomen zijn opgenomen in de vragenlijst van de schoolleiding (12). Geïnspireerd op Fredericks, Blumfeld & Paris (2004) zijn drie items door ons gecreëerd in de docentenvragenlijst met het item (3) "ik steek extra tijd en energie om leerlingen complexe ideeën en moeilijke vaardigheden te laten begrijpen" met item (4) "ik ben emotioneel betrokken bij de leerling" en item (6) "ik besteed tijd en energie aan sociale en buitenschoolse activiteiten met leerlingen naast het lesgeven." Bovendien is, geïnspireerd door Parcel & Dufur (2001), het item opgenomen "de schoolleiding treedt op tegen sociale problemen als criminaliteit en spijbelen" (docentenvragenlijst 7, resp. leerlingenvragenlijst 10).

Specifieke voorbereiding op het wo

Succesfactoren in het wo

Op basis van praktijkervaringen van de aan het onderzoek verbonden resonansgroep zijn er drie items toegevoegd aan de docentenvragenlijst om inzicht te krijgen in de concepten en activiteiten van docenten op dit terrein; "wat is belangrijk voor leerlingensucces in wo?" (18), "bereidt u de leerling voor op wo?" (19) en "waarop en wat/hoe dan?" (20).

Direct contact met het wo

"Direct contact van de leiding, decaan en docent met het wo" is als item (10) opgenomen in de schoolleidersvragenlijst en in de docentenvragenlijst (23).

Bij docenten zijn twee open vervolgitens opgenomen: "de functie van degene waarmee direct wo contact is" (24) en "het type informatie dat dit contact oplevert" (25).

Academische vaardigheden

Een publicatie van de Universiteit Utrecht (2006) onderscheidt drie 'academische vaardigheden', die door ons als drie gepaarde items geformuleerd zijn in de schoolleiding- en leerlingenvragenlijsten: het item denkvaardigheden (7 resp. 3); sociaal (8 resp. 4); persoonlijke kwaliteiten (9 resp. 5).

Hard en consciëntieus werken, PWS

De praktijkervaringen in de resonansgroep vormen de basis voor het creëren van de analoge items in de vragenlijst voor schoolleiders, leerlingen en docenten: "hard en consciëntieus werken" (6 resp. 1, resp. 9); "hoge eisen aan het profielwerkstuk" (5 resp. 2, resp. 10).

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding LOB

Aansluitingsactiviteiten

Op praktijkervaringen van de resonansgroep gebaseerde items over aansluitingsactiviteiten die op initiatief van de wo-instellingen en in samenwerking met het vervolgonderwijs plaatsvinden, zijn in de docentenvragenlijst gecreëerd als item: “eigen leerlingen direct in contact brengen met het wo” (21) en een vervolgitem (22) om, indien ja, te achterhalen hoe dat gebeurt. In de leerlingenvragenlijst is een item (20) gecreëerd: “de school organiseert aansluitingsactiviteiten die me in direct contact brengen met het wo.” Daarnaast kan de school de leerling “stimuleren om zelf deel te nemen aan aansluitingsactiviteiten”: item (21) van de leerlingenvragenlijst.

Academische integratie

Naast de voorbereiding in het vak/de discipline kan de (studie)loopbaan staan. De items in de leerlingenvragenlijst over “erop gewezen zijn bij de oriëntatie te letten op studieprogrammamenmerken” (15) zijn gebaseerd op Prins (1997) en De Metsenaere et al. (2002). De vergelijkbaar gestelde items 17, 18 en 19 wat betreft: “wijze van toetsen en beoordelen”, “studentgerichtheid” en “begeleiding” zijn geïnspireerd door Lacante et al. (2008), Wartenberg & Van der Broek (2008) en VNSU (2009).

Sociale integratie

In de leerlingenvragenlijst zijn twee items gecreëerd: “directe contacten met wo-studenten” (22) en “het samenbrengen van leerlingen met dezelfde studie of instellingskeuze”(23) op basis van Prins (1997), De Metsenaere et al. (2002), Lacante et al. (2008) en praktijkervaringen in de resonansgroep van het onderzoek.

Bijdrage school aan studie- en instellingskeuze en match

Met items in de leerlingenvragenlijst traceren we de door leerlingen gepercipieerde bijdrage van de school aan de oriëntatie op de studiekeuze (28), de match van de studiekeuze met de eigen interesse, capaciteiten en beroepsperspectief (32), de instellingskeuze (35) en de huidige studiekeuze (37). “Met wie is de huidige studiekeuze besproken” is afkomstig van Buelens (1998).

Bijdrage school aan loopbaancompetenties

‘Open deur’-items over het LOB-aanbod in de Tweede Fase zijn achterwege gelaten. Het item (13) in de leerlingenvragenlijst “terugkijken op en leren van eerdere beslissingen” is geïnspireerd door McCowan (2010) en het item “aanleren van informatiezoekstrategieën” is opgenomen basis van Brown et al. (2003).

De positie van LOB in de school

Het belang van de positie van LOB in de school (Lacante et al., 2008) leidt tot de items voor de “aanhoudende aandacht voor loopbaanontwikkeling in de Tweede Fase” in de leerlingen- (12) en docentenvragenlijst (13); een “positieve houding ten aanzien van LOB door docenten en leiding” in de schoolleiders- (10) en docentenvragenlijst(14). Tevens tot het item “positieve houding ten aanzien van LOB door de leerlingen” (15) in de docentenvragenlijst.

De docenttaak in LOB

Op dezelfde inspiratiebron zijn de items gebaseerd in de docentenvragenlijst “de docent heeft een taak in LOB” (16) en “voelt zich voorbereid op de docenttaak in LOB” (17) en “ik weet wat en waar mijn leerlingen willen gaan studeren”(1) en “ik reageer naar de leerling op hun ambities en studieplan”(12).

Geslacht en profiel

Op de suggestie van de resonansgroep van het onderzoek is bij de leerlingen geslacht en profiel genoteerd.

B1 Vragenlijst schoolleiding

1. Komt het huidige beleid en de aanpak in de Tweede Fase vwo overeen met dat van de afgelopen vijf jaar? Denk bijvoorbeeld aan decanaat, LOB, docentencorps Tweede Fase, onderwijskundige aanpak...

Wilt u hierna aangeven in hoeverre elk 'statement' betrekking heeft op de situatie in de Tweede Fase vwo op uw school? Op een schaal van 1 tot en met 4 met een betekenis:

- 1 = helemaal niet
- 2 = deels van toepassing
- 3 = grotendeels van toepassing
- 4 = helemaal van toepassing
- 0 = weet niet

Elk statement wordt in de vorm van indicatoren toegelicht.

Bijvoorbeeld:

1. **Ouders spelen een grote rol in de begeleiding van de overgang naar het vervolgonderwijs**

De ouders zijn op de hoogte dat zij na de leerling de belangrijkste succesfactor zijn.

De ouders participeren in de loopbaanadviesgesprekken.

De ouders proberen actief een bijdrage te leveren aan of stimuleren de leerling in de academische ontwikkeling.

1 2 3 4 0

Met het omcirkelen van 2 geeft u aan dat het 'statement' "Ouders spelen een grote rol in de begeleiding van de overgang naar het vervolgonderwijs", deels van toepassing is.

Deel I: Contextfactoren (indirect beïnvloedbaar)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. De school ligt in een stabiele omgeving | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Ouders van leerlingen kennen elkaar.
Weinig bevolkingsmobiliteit in de regio.
Streekschool.
Weinig criminaliteit/vandalisme in de omgeving.
Het lukt om goede leerkrachten aan te trekken en vast te houden. | | | | | |
| 3. De kwaliteit van de schoolpopulatie is hoger dan het landelijk gemiddelde | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Het opleidingsniveau van ouders van leerlingen in de TF vwo is bovengemiddeld.
De ouders beschikken over vele intellectuele, culturele en sociale hulpbronnen.
Bovengemiddeld niveau van de gemiddelde leerling in vergelijking met het landelijk, wijk-, gemeentelijk en regionaal gemiddelde.
Het percentage eerstegeneratiestudeerders in de leerlingenpopulatie is laag.
Percentage leerlingen met postcode in Vogelaar-(kracht- of aandacht-)wijk is laag. | | | | | |
| 4. Ouders spelen een grote rol in de begeleiding van de overgang naar het vervolgonderwijs | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| De ouders zijn op de hoogte dat zij na de leerling de belangrijkste succesfactor zijn.
De ouders participeren in de loopbaanadviesgesprekken.
De ouders proberen actief een bijdrage te leveren aan of stimuleren de leerling in de academische ontwikkeling. | | | | | |

Deel II: Factoren die de school kan beïnvloeden

Wederom: Wilt u hierna aangeven in hoeverre elk 'statement' betrekking heeft op de situatie in de Tweede Fase vwo op uw school? Op een schaal van 1 tot en met 4 met een betekenis:

1 = helemaal niet

2 = deels van toepassing

3 = grotendeels van toepassing

4 = helemaal van toepassing

0 = weet niet

Elk statement wordt in de vorm van indicatoren toegelicht.

5. Er worden hoge eisen gesteld aan het profielwerkstuk	1	2	3	4	0
Gespecificeerde eisen met betrekking tot inhoud, presentatie en proces.					
Veel tijd voor begeleiding.					
Stevig beoordelen; spreiding van cijfers.					
Universiteit bij betrokken.					
6. De leerlingen ervaren wat hard en consciëntieus werken is.	1	2	3	4	0
Aan het werk in de les.					
Er wordt meteen tempo en diepgang gemaakt vanaf begin van schooljaar.					
De leerling moet gewetensvol werken.					
Docenten hebben hoge verwachtingen van en stellen hoge eisen aan de leerling.					
Er wordt weinig onderwijstijd besteed aan het herhalen van niet begrepen stof.					
7. Er wordt lesgegeven met een academische uitdaging, <i>denkvaardigheden</i>.	1	2	3	4	0
Denk aan:					
Onderzoeken					
Informatie zoeken en selecteren					
Synthetiseren					
Kritisch analyseren					
Argumenteren					
Beoordelen en evalueren					
8. Er wordt lesgegeven met een academische uitdaging, <i>sociale vaardigheden</i>.	1	2	3	4	0
Denk aan:					
Schrijven					
Mondeling presenteren					
Discussiëren					
Samenwerken					

9. Er wordt lesgegeven met een academische uitdaging, persoonlijke kwaliteiten. 1 2 3 4 0

Denk aan:

Reflectie en zelfsturing

Samenwerken

10. LOB (Loopbaanoriëntatie en -begeleiding) heeft een stevige positie in de school. 1 2 3 4 0

Positieve houding van schoolmanagement, docenten en leerlingen ten opzichte van LOB.

Leerlingen worden gestimuleerd om jaarlijks in de TF verschillende aansluitingsactiviteiten te doen.

Er zijn op verschillende niveaus – leiding, decaan, docenten – directe contacten met de universiteit.

11. De leerling kent de expliciete verwachting van ouders en school op keuze vervolgstudie. 1 2 3 4 0

De leerling bespreekt het loopbaanontwikkelingsproces met referentiefiguren in en buiten de school.

De docenten geven feedback op keuze vervolgstudie.

De ouders geven feedback op keuze vervolgstudie van hun kind.

Indien van toepassing (op grond van deel I van de vragenlijst):

12. De school versterkt de onderwijspraktijk bij een instabiele omgeving, een schoolpopulatie met relatief geringe bekwaamheid en passief ouderlijk milieu. 1 2 3 4 0

Docenten zetten bewust in op emotionele betrokkenheid door het ontlocken van positieve en negatieve reacties van leerlingen naar docenten, klasgenoten, de school, die de band met de onderwijsinstelling en de wil om te werken beïnvloeden. Leerlingen ervaren dat ze gezien worden; leerlingen ervaren dat docenten hun best voor ze doen.

Docenten zetten bewust in op cognitieve betrokkenheid. Door het stimuleren van het investeren van de leerling/student door bedachtzaamheid en bereidheid om complexe ideeën en moeilijke vaardigheden te begrijpen of onder de knie te krijgen. Leerlingen ervaren dat er eisen aan hen gesteld worden, dat docenten hoge verwachtingen van hen hebben.

Docenten zetten bewust in op gedragsmatige betrokkenheid. D.i. stimuleren van participatie in het leren, sociale en buitenschoolse activiteiten. Leerlingen ervaren dat eigen inspanningen helpen. Leerlingen ervaren dat docenten hun

best voor hen doen.

Docenten zetten in op cyclus opbrengstgericht werken. D.i. het formuleren van concrete leerdoelen met daaruit leerlijnen en succescriteria; leeractiviteiten die rekening houden met verschillen tussen leerlingen en veel aandacht voor gerichte feedback; formatieve evaluatie als basis voor leren.

De schoolleiding treedt hard op tegen sociale problemen als spijbelgedrag en criminaliteit.

De schoolleiding zet sterk in op het binden en boeien van goede docenten.

B2 Vragenlijst 6 vwo-leerlingen

Omcirkel s.v.p. je antwoord

Ik ben een jongen/meisje: jongen meisje

Ik volg in de Tweede Fase het profiel: EM/CM NG/NT

Wil je hierna aangeven hoezeer elke 'stelling' hierna volgens jou opgaat hier op school in de Tweede Fase? Op een schaal van 1 tot en met 4 met een betekenis:

- 1 = helemaal niet
- 2 = deels van toepassing
- 3 = grotendeels van toepassing
- 4 = helemaal van toepassing
- 0 = weet niet

Soms vind je een korte toelichting.

Je score toelichten kan in het vak "Wat ik er nog over wil zeggen...", maar dat hoeft niet.

Bijvoorbeeld:

Hier op school in de Tweede Fase... moet ik hard en nauwgezet werken.

Er wordt tempo en diepgang gemaakt,
plus ik moet serieus werken.

En dat vanaf het begin van het schooljaar.

1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Dat verschilt per vak: Bij Nederlands en wiskunde moeten we hard en serieus werken.

Met het omcirkelen van 2 geef je aan dat de 'stelling' "Hier op school in de Tweede Fase moet ik hard en nauwgezet werken" deels van toepassing is.

In de toelichting geef je aan dat je score opgaat voor de meeste vakken, maar niet voor Nederlands en wiskunde.

Vragenlijst A

Hier op school in de Tweede Fase...

1. **...moet ik hard en nauwgezet werken.** 1 2 3 4 0
Er wordt tempo en diepgang gemaakt,
plus ik moet serieus werken.
En dat vanaf het begin van het schooljaar.

Wat ik er nog over wil zeggen...

2. **...worden hoge eisen gesteld aan het profielwerkstuk.** 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

3. **...leer ik academische denkvaardigheden.** 1 2 3 4 0
Zoals: onderzoeken,
informatie zoeken en selecteren,
synthetiseren,
kritisch analyseren,
argumenteren,
beoordelen en evalueren.

Wat ik er nog over wil zeggen...

4. **...leer ik sociale vaardigheden voor een academische opleiding.** 1 2 3 4 0
Denk aan: schrijven,
mondeling presenteren,
discussiëren.

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase ...

5. **...ontwikkel ik persoonlijke kwaliteiten om de universiteit te doorlopen.** 1 2 3 4 0

Denk aan:
reflectie en zelfsturing,
samenwerken.

Wat ik er nog over wil zeggen...

6. **...ervaar ik dat docenten veel onderwijstijd besteden aan het herhalen van niet-begrepen stof.** 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

7. **...ervaar ik dat docenten me zien.** 1 2 3 4 0
Ik ben geen nummer hier op school.

Wat ik er nog over wil zeggen...

8. **...ervaar ik dat mijn eigen inspanningen helpen.** 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

9. **...ervaar ik dat docenten hun best voor mij doen.** 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase ...

10. ...ervaar ik dat de schoolleiding hard optreedt tegen sociale problemen als spijbelen en criminaliteit. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

11. ...ervaar ik dat de school moeite heeft om goede leerkrachten aan te trekken en vast te houden. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

12. ...ervaar ik in alle leerjaren aanhoudend aandacht voor mijn loopbaanontwikkeling. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

13. ...heb ik bij LOB (loopbaanbegeleiding en -oriëntatie) teruggekeken naar mijn eerdere loopbaanbeslissingen en daarvan geleerd. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

14. ...heb ik (bij LOB) geleerd hoe adequaat te zoeken naar informatie over studies en instellingen. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase...

15. ...ben ik erop gewezen bij mijn vervolgstudieoriëntatie te letten op kenmerken van het academisch studieprogramma. 1 2 3 4 0
Zoals: moeilijkheidsgraad,
spreiding van studie-uren,
smalle/brede bachelor.

Wat ik er nog over wil zeggen...

16. ...ben ik erop gewezen bij mijn vervolgstudieoriëntatie te letten op mogelijke deficiënties in mijn eindexamenpakket. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

17. ...ben ik erop gewezen bij mijn vervolgstudieoriëntatie te letten op de wijze van beoordelen en toetsen. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

18. ...ben ik erop gewezen bij mijn vervolgstudieoriëntatie te letten op de studentgerichtheid van het onderwijs. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

19. ...ben ik erop gewezen bij mijn vervolgstudieoriëntatie te letten op de studiebegeleiding. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase...

20. ...organiseert de school aansluitingsactiviteiten die me in direct contact brengen met het wetenschappelijk onderwijs. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

21. ...ben ik gestimuleerd om zelf, dus los van de school, naar aansluitingsactiviteiten van universiteiten te gaan. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

22. ...organiseert de school directe contacten met studenten aan de universiteit. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

23. ...brengt de school leerlingen die naar dezelfde universitaire studierichting of instellingen gaan bij elkaar. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

24. ...betrekt de school mijn ouders bij de keuze van mijn vervolgstudie en universiteit. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Vragenlijst B

25. In welke klas is de school begonnen met je te oriënteren op je vervolgstudie?

26. Weet je al welke studie je kiest volgend jaar?

ja nee

27. Hoe zeker op een schaal van 1 (zeer onzeker) tot en met 4 (zeer zeker) ben je over jouw studiekeuze?

1 2 3 4 0

28. Wat heeft de school daaraan bijgedragen?

Past deze studie bij jou, qua...

29. ...belangstelling/interesse

1 2 3 4 0

30. ...capaciteiten

1 2 3 4 0

31. ...beroepsperspectief

1 2 3 4 0

32. Wat heeft de school daaraan bijgedragen?

33. Weet je al op welke universiteit en in welke stad je gaat studeren?

ja nee

34. Hoe zeker op een schaal van 1 (zeer onzeker) tot en met 4 (zeer zeker) ben je hierover?

1 2 3 4 0

35. Wat heeft de school daaraan bijgedragen?

36. In welke klas heb je je huidige studiekeuze bepaald?

37. Wat heeft de school daaraan bijgedragen?

38. Met welke mensen heb je je huidige studiekeuze besproken?

39. Heeft je vader aan de universiteit gestudeerd?

ja nee

40. Heeft je moeder aan de universiteit gestudeerd?

ja nee

41. Mijn ouders spreken zich positief uit over mijn vervolgstudiekeuze.

1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

B3 Vragenlijst docenten TF

Omcirkel s.v.p. uw antwoord.

Ik ben een man/vrouw: man vrouw

Profiel waar ik lesgeef M N

Hoezeer gaan de onderstaande statements voor u op? Omcirkel s.v.p. uw score op een schaal van 1 tot en met 4:

- 1 = helemaal niet
- 2 = deels van toepassing
- 3 = grotendeels van toepassing
- 4 = helemaal van toepassing
- 0 = weet niet

Uw score toelichten kan in het vak "Wat ik er nog over wil zeggen...", maar dat hoeft niet.

Bijvoorbeeld:

**Hier op school in de Tweede Fase...
...heb ik hoge verwachtingen van de leerlingen.**

1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Wel van toepassing voor de

Met het omcirkelen van 2 geeft u aan dat de 'stelling' "Hier op school in de Tweede Fase heb ik hoge verwachtingen van de leerlingen" deels van toepassing is.

In de toelichting geeft u aan dat we uw score moeten begrijpen als twijfels voor de havo-instromers.

Vragenlijst A

Hier op school in de Tweede Fase ...

1. ...schat ik de leerlingenpopulatie qua bekwaamheid en ouderlijk milieu in als hoger dan het landelijk gemiddelde. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

2. ...heb ik hoge verwachtingen van de leerlingen. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

3. ...steek ik er extra tijd en energie in om leerlingen complexe ideeën en moeilijke vaardigheden te laten begrijpen en onder de knie te krijgen. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

4. ...ben ik emotioneel betrokken bij de leerlingen. 1 2 3 4 0
Zoals: oprecht begaan met, meeleven met de leerling bij succes en tegenslag.

Wat ik er nog over wil zeggen...

5. ...besteed ik veel onderwijstijd aan het herhalen van niet-begrepen stof. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase...

6. ...bested ik tijd en energie aan sociale en buitenschoolse activiteiten met leerlingen naast het lesgeven. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

7. ...ervaar ik dat de schoolleiding hard optreedt tegen sociale problemen als spijbelen en criminaliteit. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

8. ...ervaar ik dat de school moeite heeft om goede leerkrachten aan te trekken en vast te houden. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

9. ...moet de leerling hard en nauwgezet werken. 1 2 3 4 0
Dat wil zeggen, er wordt tempo plus diepgang gemaakt en zorgvuldigheid gevraagd vanaf het begin van het schooljaar.

Wat ik er nog over wil zeggen...

10. ...worden hoge eisen gesteld aan het profielwerkstuk. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase...

11. ...weet ik wat mijn leerlingen willen gaan studeren en aan welke instelling. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

12. ...reageer ik naar de leerling op hun ambitie en studieplan. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

13. ...ervaar ik aanhoudende aandacht voor de loopbaanontwikkeling van leerlingen. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

14. ...ervaar ik een positieve houding van schoolleiding, middenkader en docenten ten aanzien van LOB (loopbaanoriëntatie en -begeleiding). 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

15. ...ervaar ik een positieve houding van leerlingen ten aanzien van LOB. 1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Hier op school in de Tweede Fase...

16. ...heb ik als docent een taak in LOB.

1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

17. ...voel ik me voorbereid op mijn docenttaak in LOB.

1 2 3 4 0

Wat ik er nog over wil zeggen...

Vragenlijst B

18. Wat is volgens u belangrijk voor leerlingsucces in het wetenschappelijk onderwijs?

19. Bereidt u in de TF de leerlingen voor op wetenschappelijk onderwijs?

ja nee

20. Zo ja, waarop en wat doet u?

21. Brengt u uw leerlingen direct in contact met het wetenschappelijk onderwijs?

ja nee

22. Zo ja, hoe doet u dat?

23. Heeft u zelf direct contact met het wetenschappelijk onderwijs?

ja nee

24. Zo ja, met wie (functie)?

25. Zo ja, welk type informatie levert dit contact u op?

ja nee

Bijlage 2

Voorbeeld van een casestudy/rapport

Dataverzameling d.d. Respondenten: één sectordirecteur Tweede Fase, zes docenten (één algemeen, twee N-profiel, drie M-profiel) en zes leerlingen 6 vwo (drie N-profiel, drie M-profiel).

Context

De sectordirecteur Tweede Fase geeft aan dat de school een grotendeels stabiele omgeving kent. De helft van de leerlingpopulatie komt uit de stad. De school trekt ook leerlingen uit de verre omgeving. De sectordirecteur Tweede Fase beoordeelt de kwaliteit van de leerlingpopulatie als bovengemiddeld ten opzichte van de landelijke leerlingpopulatie vwo. Dat beeld wordt gedeeld door twee van de zes docenten waarmee gesproken is. Twee docenten beoordelen de leerlingpopulatie als gemiddeld en twee docenten als benedengemiddeld in vergelijking met twee nabijgelegen vwo-scholen. Drie (één jongen en twee meisjes) van de zes leerlingen waarmee gesproken is, zijn eerstegeneratie-vwo'ers, twee leerlingen hebben een vader met een academische achtergrond. De ouders van één leerling (jongen) hebben beiden een academische opleiding gevolgd.

Studiekeuze en universiteitskeuze

Alle zes leerlingen hebben hun studiekeuze gemaakt: 2x hbo (één meisje, één jongen), 4x wo. Vijf van de zes leerlingen zijn helemaal zeker van hun keuze. Eén leerling (jongen) is bijna zeker: twijfelt tussen drie uiteenlopende studies.

Drie leerlingen (twee jongens, één meisje) zijn in de derde klas begonnen met de oriëntatie op hun studiekeuze, waaronder de leerling die nog niet zeker is. De overige drie leerlingen zijn met de oriëntatie op hun studiekeuze begonnen in de vierde klas. Vier leerlingen benoemen de bijdrage van de school aan de huidige studiekeuze als 'weinig' of 'niets'. Eén leerling noemt als bijdrage het maken van een studiekeuzetest.

De huidige studiekeuze is door vier leerlingen bepaald in de zesde klas, door een leerling in de vijfde klas en door een leerling in de derde klas in samenhang met de vooropleiding conservatorium. Vijf van de zes leerlingen geven aan dat zij met een mentor, docent of de decaan hebben gepraat over hun studiekeuze. Twee leerlingen noemen als eerste de mentor en één leerling noemt de decaan en in de tweede plaats hun ouders. De overige drie leerlingen noemen op de eerste plaats hun ouders als gesprekspartner. Volgens drie van de zes leerlingen betreft de school de ouders bij de keuze van vervolgstudie en universiteit.

Vijf leerlingen zijn er helemaal zeker van dat de studiekeuze bij hen past qua belangstelling, de zesde leerling is er bijna helemaal zeker van. In iets mindere mate zijn de leerlingen er zeker van dat de studie bij hun capaciteiten past. De mate waarin de studie bij hen past qua beroepsperspectief loopt sterk uiteen: van deels (2x), grotendeels (2x) tot helemaal (2x).

Drie van de zes leerlingen benoemen als bijdrage van de school aan het 'matchen' van hun studiekeuze met de eigen interesse, eigen capaciteiten en eigen beroepsperspectief: een gesprek met de decaan, een studiekeuzetest, het opstellen van een motivatiebrief en/of het aanraden van een open dag aan een universiteit. Voor de drie andere leerlingen is er niet of nauwelijks een bijdrage van de school op dit punt.

Vijf van de zes leerlingen hebben op dit moment hun universiteitskeuze bepaald. Over de universiteits-/instellingskeuze zijn twee leerlingen helemaal zeker, twee grotendeels en twee deels zeker over hun keuze. Twee leerlingen voelen zich over zowel studie- als universiteitskeuze helemaal zeker. “De school heeft geen bijdrage geleverd aan de universiteitskeuze”, geven vier leerlingen aan; drie leerlingen noemen als bijdrage: “het vrijgeven voor open dagen”.

Een leerling noemt de mogelijkheid tot het volgen van een vooropleiding conservatorium als behulpzaam bij de instellingskeuze, een tweede geeft aan hulp van school gekregen te hebben, maar beiden zijn nog niet helemaal zeker over de instellingskeuze vanwege de auditie of loting die nog moet plaatsvinden.

Versterking onderwijspraktijk

Volgens onderzoek is bij een instabiele omgeving met een benedengemiddelde leerlingpopulatie, versterking van de onderwijspraktijk noodzakelijk. Dat is voor de school nauwelijks van toepassing. Desondanks zet de sectordirecteur Tweede Fase er grotendeels op in.

Een docent (M-profiel) besteedt aandacht aan het herhalen van niet-begrepen stof in de onderwijstijd, de overige vijf docenten geven aan dat niet of nauwelijks te doen. Een leerling van het M-profiel en alle drie de leerlingen van het N-profiel ervaren dat er in de onderwijstijd niet begrepen stof wordt herhaald.

Het hard optreden van de schoolleiding bij sociale problemen als spijbelen en criminaliteit ervaren zowel de leerlingen als de docenten als deels van toepassing: voor twee leerlingen en één docent is dit grotendeels van toepassing. Er is niet sprake van ‘hard’ optreden. De leerlingen lichten toe dat er twee verzuimcoördinatoren zijn en steeds meer regels zijn, maar het is sommige leerlingen onhelder waarom wel of niet een sanctie volgt.

Wat betreft het aantrekken en vasthouden van goede docenten door de schoolleiding zijn de leerlingen positiever dan de docenten: vier leerlingen en drie docenten ervaren dat de school hier geen of nauwelijks moeite mee heeft, terwijl drie docenten dit in sterke mate ervaren. Ter toelichting: enerzijds beoordelen de docenten de aandacht voor het binden van docenten vanuit de schoolleiding als te gering, anderzijds: het is moeilijk om aan de ambities van jonge universitair opgeleide docenten tegemoet te komen.

Betrokkenheid

De zes docenten geven aan dat het bevorderen van cognitieve betrokkenheid in de Tweede Fase (groten)deels van toepassing is. Vijf van de zes docenten geven aan in emotioneel opzicht sterk tot zeer sterk betrokken te zijn: oprecht begaan met het wel en wee van de leerlingen. De gedragsmatige betrokkenheid – tijd en energie besteed aan sociale activiteiten buiten het lesgeven – is voor vier van de zes docenten deels van toepassing.

Alle leerlingen ervaren dat ze ‘gezien’ worden door docenten, dat docenten hun best voor ze doen en dat eigen inspanningen lonen.

Academische voorbereiding resp. uitdaging

De sectordirecteur Tweede Fase geeft aan dat de academische uitdaging in de onderwijspraktijk volledig van toepassing is in de Tweede Fase voor denk- en sociale vaardigheden en iets minder voor het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten: reflectie en zelfregulering. De leerlingen zijn iets minder positief dan de sectordirecteur op alle drie de items, maar volgen de trend dat het ontwikkelen van denk- en sociale vaardigheden in het Tweede Fase-onderwijs meer van toepassing is dan persoonlijke kwaliteiten. Eén leerling vult aan in de Tweede Fase meer een aanpak te wensen zoals op de universiteit: eerst inlezen, dan college en vervolgens werkgroepen. Inlezen wordt nu niet gedaan. Een

leerling meldt dat veel wordt aangereikt, zoals planning, maar niet wordt gecontroleerd en “dat heb ik wel nodig op de universiteit”.

Alle zes docenten geven aan hun leerlingen op het wetenschappelijk onderwijs voor te bereiden: voornamelijk door het aanleren van vaardigheden zoals vragen stellen, analytisch vermogen en reflectie, omgaan met grote hoeveelheden stof, plannen en toenemende zelfstandigheid.

Twee docenten (N-profiel) brengen de leerlingen direct en langdurig in contact met de realiteit van de universiteit, bijvoorbeeld in het kader van NLT en wiskunde D. Vijf docenten hebben zelf directe contacten met het wetenschappelijk onderwijs: dat levert hen voornamelijk vakinhoudelijke informatie op. Eén docent meldt ook informatie te krijgen over het beeld dat de universiteit heeft van het vwo en omgekeerd.

De leerlingen ervaren volgens de sectordirecteur in het onderwijs Tweede Fase vwo grotendeels wat hard en consciëntieus werken is. De ervaring van vijf van de zes leerlingen komt daarmee overeen. Daar staat tegenover dat vijf docenten aangeven dat hard en consciëntieus (slechts) deels van toepassing is.

Er worden volgens de sectordirecteur hoge eisen aan het profielwerkstuk gesteld. De profielwerkstukken worden genomineerd voor KNAG en universiteitswedstrijden; de school legt nadruk op originele verwerking. Drie leerlingen vinden dat de hoge eisen aan het profielwerkstuk helemaal van toepassing is. Drie leerlingen en vijf docenten vinden dat hoge eisen grotendeels van toepassing is. Eén docent vindt dat hoge eisen aan het profielwerkstuk slechts deels van toepassing is. De universiteit is niet betrokken bij de beoordeling; er is ‘te weinig’ begeleidingstijd.

Onderwijsstaf als referentiepersoon bij loopbaanafwegingen

Alle zes docenten zijn zeker als mentor grotendeels bekend met de ambitie, vervolgstudie- en universiteitskeuze van de leerlingen en reageren daar ook op.

Vijf docenten zien voor zichzelf ook een docenttaak in een loopbaanoriëntatie. De twee docenten die deze docentrol in LOB helemaal van toepassing vinden, voelen zich daar ook grotendeels op voorbereid, terwijl de overige vier docenten zich daar deels of niet op voelen voorbereid.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding

De sectordirecteur Tweede Fase geeft aan dat loopbaanoriëntatie en -begeleiding een matige positie in de school heeft. Onder de docenten lopen de meningen over een positieve houding van de leiding ten opzichte van LOB uiteen van deels tot volledige aandacht. De aandacht voor loopbaanontwikkeling van leerlingen in de Tweede Fase fluctueert: er kan veel meer en intensiever: daardoor kiezen leerlingen minder gefundeerd, zeggen de docenten. Docenten ervaren de houding van leerlingen tegenover loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het algemeen niet of nauwelijks als positief. Huidige instrumenten zoals test, computerprogramma, portfolio, spreken de leerlingen niet aan. Meerdere leerlingen bevestigen dit beeld: LOB is oppervlakkig en voorspelbaar. “Minder computer, meer praten.”

De leerlingen ervaren niet in alle leerjaren evenveel aandacht voor hun loopbaanontwikkeling. Terugkijken op eerdere loopbaanbeslissingen en daarvan leren is volgens vier leerlingen niet, voor één leerling deels en voor één leerling grotendeels van toepassing. Het aanleren van adequate zoekstrategieën naar informatie en opleiding in loopbaanoriëntatie en -begeleiding is deels van toepassing volgens de zes leerlingen. Volgens drie leerlingen wijst de school de leerlingen erop in de vervolgoriëntatie te letten op deficiënties: drie leerlingen herkennen dit niet. Alle zes leerlingen geven aan door de school niet of nauwelijks geattendeerd te zijn te letten op kenmerken van de universitaire

studie of instelling zoals de aard van het studieprogramma. Alle zes leerlingen geven aan via aansluitingsactiviteiten van de school direct in contact te komen met wetenschappelijk onderwijs. Een leerling (N-profiel) geeft aan via de school direct in contact te komen met studenten aan de universiteit.

Bijlage 3

De gedetailleerde uitkomsten van de vragenlijsten

Onderzoeksvraag 2:

Wat is de aard en mate waarin vwo-scholen in de Tweede Fase leerlingen voorbereiden op standvastigheid?

Deze vraag is onderzocht met de gestructureerde interviews (zie bijlage 1).

Er zit in de antwoorden van schoolleidingen, docenten en leerlingen op de vragen in de gestructureerde interviews vaak weinig verschil tussen de scholen met hoog en laag rendement. Vandaar dat bij de beantwoording van deze tweede onderzoeksvraag de gegevens van de twee categorieën veelal worden samengevoegd.

De volgende deelonderwerpen komen aan bod:

1. het kiezen van de vervolgopleiding, instelling en de zekerheid daarover
2. sociale, economische en culturele achtergrond
3. versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie
4. een specifieke voorbereiding op het wo
5. de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

De codering van de scores op de voorgelegde uitspraken luidt:

- 1 = helemaal niet
- 2 = deels van toepassing
- 3 = grotendeels van toepassing
- 4 = helemaal van toepassing
- 0 = weet niet

1. Het kiezen van de vervolgopleiding, instelling en de zekerheid daarover

Vanuit het inhoudelijk kader staat de ambitie, motivatie en het zelfvertrouwen van de 6 vwo'ers centraal bij het bevorderen van standvastigheid. De onderzoekers onderscheiden hierbij zowel de mate van zekerheid over de studie-, instellingskeuze en de 'match' met eigen capaciteiten, interesse en beroepsperspectief, als het daadwerkelijk gemaakt hebben van de studie- en/of instellingskeuze.

Zie in hoofdstuk 4.1: *Tabel 4.1 Scholen op rangorde van rendement en mate van zekerheid*

Uit de rangorde, gebaseerd op de 'mate van zekerheid'-scores op de Likertschaal, blijkt dat er nauwelijks verschil is tussen scholen met hoog en laag rendement wat betreft leerlingen in termen van mate van zekerheid. De scores op 'mate van zekerheid' zijn op scholen met hoog rendement over het algemeen hoger maar verschillen minimaal: het verschil tussen de scholen E tot en met H is 0,23. De scholen D en I vallen op vanwege het verschil van 0,46 met school H.

Als we echter voor ambitie, motivatie en zelfvertrouwen het daadwerkelijk gemaakt hebben van de studie- en/of instellingskeuze meewegen, blijkt er een veel sterker verband met rendement van scholen. Leerlingen van scholen met hoog rendement en met een hogere zekerheidsscore hebben vaker

een specifieke studie- en/of instellingskeuze gemaakt in vergelijking met de leerlingen van scholen met laag rendement.

Zie in hoofdstuk 4.1: *Tabel 4.2 Scholen met mate van zekerheid en studie en/of instellingskeuze gemaakt*

Bovendien vinden we een zeer sterk verband (0,84) tussen het percentage leerlingen dat beide keuzes (studie- én instelling) heeft gemaakt en het zekerheids-gemiddelde per school. Dus op scholen waar de leerlingen gemiddeld een hogere mate van zekerheid scoren hebben meer leerlingen beide keuzes gemaakt.

Zie in hoofdstuk 4.1: *Matrix 4.3 Verbanden rendement, mate van zekerheid en studie- en instellingskeuze gemaakt hebben.*

Bij nadere bestudering valt op dat er wat het maken van de studie- en/of instellingskeuze betreft weinig verschil zit tussen leerlingen met hoge mate van zekerheid (hoogste kwartiel) en de middenmoot (tweede en derde kwartiel). Er is pas een duidelijk verschil te zien bij het laagste kwartiel: leerlingen die gemiddeld laag scoren op mate van zekerheid. Meer dan de helft van die leerlingen heeft één van de keuzes: studie of universiteit, een maand voor het CE nog niet gemaakt.

Zie in hoofdstuk 4.1: *Tabel 4.4 Studie- en/of instellingskeuze gemaakt en mate van zekerheid*

Voor uitsplitsing naar geslacht. Zie hoofdstuk 4.1 *Tabel 4.5 Studie- en/of instellingskeuze, mate van zekerheid en geslacht*

In hoofdstuk 4.1 zijn verder opgenomen:

Tabel 4.6 Leerjaar waarin de leerling is begonnen met het oriënteren op de vervolgstudie

Tabel 4.7 Leerjaar waarin de leerlingen de huidige studiekeuze hebben bepaald

Tabel 4.8 Wo- en hbo-keuze.

2. Sociale, economische en culturele achtergrond

Sociaal en cultureel kapitaal

Alle scholen die meedoen aan dit onderzoek plaatsen zichzelf in een stabiele omgeving. De schoolleiding van scholen met hoog rendement scoren hiervoor gemiddeld 3,2 op een Likertschaal en scholen met laag rendement 3,8.

Alle scholen blijken de functie van streekschool te vervullen.

Er is een zeer zwak verband (-0,22) tussen de stabiele omgeving en beide keuzes (studie, instelling) hebben bepaald.

In tabel 3.3 in hoofdstuk 3 blijkt de inschatting van de schoolleiding en docenten wat betreft hun leerlingenpopulatie qua bekwaamheid en ouderlijk milieu. Al loopt de inschatting uiteen: de correlatie tussen de scores van de schoolleiding en de docenten is zeer sterk: 0,88.

Hoe hoger de schoolleiding en de docenten de leerling- en ouderpopulatie inschatten, hoe lager de score van de leerlingen op mate van zekerheid (correlatie -0,40) en hoe lager het rendement (correlatie -0,68).

Er is een zwak verband tussen de inschatting van de leerling- en ouderpopulatie door de schoolleiding (-0,41), docenten (-0,48) en beide keuzes (studie en instelling) hebben gemaakt.

Steun omgeving

Onder de leerlingen in dit onderzoek in het hoogste kwartiel van mate van zekerheid blijkt eenderde eerste generatie vwo; onder de leerlingen met tweede, derde en laagste kwartiel blijkt dat de helft te zijn.

Daarnaast vinden we een correlatie tussen “vader heeft wo gevolgd” en “mate van zekerheid”. (0,58) resp. rendement (0,6). Ofwel hoe meer vaders van de 6 vwo’ers op een school zelf academisch geschoold zijn, hoe hoger de mate van zekerheid bij de leerlingen en het rendement van leerlingen van die school. Aan de andere kant: er is een matig verband (0,64) tussen “vader heeft wo gevolgd” en het gemaakt hebben van beide keuzes, voor de moeders is dit een zwak verband (0,34).

De moeders van de 6 vwo’ers in dit onderzoek gelden voor een correlatie van 0,21 met mate van zekerheid en 0,11 met rendement. Dit valt te verklaren doordat de moeders van de leerlingen in dit onderzoek veel minder vaak een wo-opleiding hebben genoten: 24 vaders (bijna 50%) tegen 12 moeders (ruim 20%).

Van 8 van de 59 6 vwo’ers in dit onderzoek hebben beide ouders aan het wo gestudeerd. Gezien het geringe aantal zijn we uiterst voorzichtig met de informatie dat er een matig verband (-0,66) is tot de mate van zekerheid, een zwak verband (0,46) met beide keuzes gemaakt hebben en geen verband met rendement.

Ouders op scholen met hoog en laag rendement spreken zich volgens de 6 vwo’ers nagenoeg allemaal positief uit over hun studiekeuze (hoog rendement gemiddeld 3,96 en laag rendement 3,87). Er is een zeer zwak verband van die positieve uitspraak van ouders over de studiekeuze van hun kind met de mate van zekerheid (-0,28), het gemaakt hebben van beide keuzes en geen verband met rendement.

Het betrekken van de ouders bij de loopbaanafwegingen is op alle scholen deels van toepassing, zowel volgens de 6 vwo’ers als volgens de schoolleiding.

We vinden een zwak negatief verband (-0,42) van het betrekken van ouders met het gemaakt hebben van beide keuzes. Dat wil zeggen dat op scholen waar de ouders meer betrokken zijn er niet vaker beide keuzes gemaakt zijn dan op scholen waar ouders minder betrokken zijn.

3. Versterking van de onderwijspraktijk bij segregatie

Indiceren schoolsegregatie

Uit Tabel 3.3. in hoofdstuk 3 van deel 2 leiden de onderzoekers af dat in de scholen A, B en C mogelijk schoolsegregatie aan de orde is omdat docenten hun leerlingenpopulatie benedengemiddeld inschatten qua bekwaamheid en ouderlijk milieu. Voor deze drie scholen wordt dit gecheckt met een derde factor, namelijk “ervaren dat de school moeite heeft om goede leerkrachten aan te trekken” en een vierde factor “de docent besteedt veel onderwijstijd aan het herhalen van niet-begrepen stof”.

Zie hoofdstuk 4.3: Tabel 4.9 *Gemiddelde score ‘boeien en binden docenten’ en ‘herhalen niet-begrepen stof in onderwijstijd’*

De correlatie tussen de leerling- en docentitems voor de moeite om goede docenten aan te trekken en te binden is zwak (0,39). Ofwel de meningen van docenten en leerlingen komen op deze items niet structureel overeen.

Wat betreft het herhalen van niet-begrepen stof is er een correlatie van -0,28 tussen de antwoorden van de docenten en de leerlingen: de antwoorden per school komen dus niet overeen. De relatie tot rendement is matig (0,57) voor leerlingen en zwak (0,39) voor docenten. Op scholen met hoog

rendement dus, wordt in de onderwijstijd vaker niet-begrepen stof herhaald, volgens de leerlingen.

Onderwijspraktijk versterken

Naarmate een school meer kenmerken vertoont van schoolsegregatie zal, om toch een hoger niveau te halen, de onderwijspraktijk sterker moeten zijn. Zie hoofdstuk 4.3, tabel 4.10 gemiddelde score versterkte onderwijspraktijk.

Er is een sterke correlatie (0,71) tussen 'mate van zekerheid' en 'gezien worden' en een zwakke correlatie (0,45) tussen 'mate van zekerheid' en 'eigen inspanningen'. In beide gevallen is er geen correlatie met rendement. Wel is er bij 'gezien worden' een sterk verband (0,82) tot het gemaakt hebben van beide keuzes, de 'eigen inspanning' heeft een zeer zwak (0,23) verband met het gemaakt hebben van beide keuzes. Er is geen correlatie tussen 'mate van zekerheid' en een zeer zwak verband tussen 'ervaren dat docenten hun best voor je doen', een zeer zwak verband tot en het gemaakt hebben van de beide keuzes (-0,19) een zwakke correlatie (-0,37) met rendement.

De 'hoge verwachtingen' van de docent correleert matig (-0,56) met mate van zekerheid. Ofwel hoe hoger de verwachting van de docent, hoe lager de mate van zekerheid. De relatie met rendement is zwak (-0,21) en met het gemaakt hebben van beide keuzes zeer zwak (-0,28).

De cognitieve betrokkenheid van de docent met de leerlingen heeft een zwakke correlatie (-0,38) met 'mate van zekerheid' en met 'rendement' (0,41). Hoe meer docenten aangeven cognitief betrokken te zijn, hoe lager de leerlingen scoren op 'mate van zekerheid' en hoe hoger het rendement van de school. De emotionele betrokkenheid en gedragsmatige betrokkenheid hebben een zwakke (-0,47) en resp. matige correlatie (-0,6) met 'mate van zekerheid' en vrijwel geen correlatie met rendement (0,16 en 0,12). Hoe meer docenten dus aangeven betrokken te zijn, hoe lager de leerlingen scoren op 'mate van zekerheid'. De relatie tot het gemaakt hebben van de beide keuzes is in alle gevallen zwak negatief (cognitief -0,38, emotioneel -0,39, gedragsmatig -0,48).

Er is een zwakke relatie (0,33) tussen rendement en 'optreden van schoolleiding tegen sociale problemen' volgens de leerling. Dus hoe 'harder' de schoolleiding optreedt volgens de leerlingen, hoe hoger het rendement. Voor docenten is dit -0,4, dus een zwakke relatie: hoe minder docenten ervaren dat de schoolleiding hard optreedt, hoe hoger het rendement. Door de zwakke relaties kunnen op dit punt geen conclusies getrokken worden.

4. Specifieke voorbereiding op het wo

Succesfactoren in het wo

De onderzoekers hebben de antwoorden van de docenten op de vraag naar veronderstelde succesfactoren ingedeeld in drie categorieën.

Een categorie heeft betrekking op antwoorden die refereren aan 'weten wat' zoals inhoudelijke kennis; kennis onderzoekspraktijk, degelijke kennisbasis voor de vakken/discipline die de leerling kiest, toepassen van stof in andere contexten, soms vakspecifiek ingevuld. Een tweede categorie refereert aan 'weten hoe', zoals kunnen plannen, zelfstandig werken, reflecteren, nadenken over vaardigheden. Een derde categorie zijn antwoorden die wijzen op oriënteren, gemotiveerd zijn, zoals goed voorlicht over studie, laten zien hoe wetenschap werkt, leerling weet wat er van hem gevraagd gaat worden; omgaan met onzekerheid; leergierigheid; doorzettingsvermogen.

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.11 Het voorbereiden van de leerlingen op het wo*

Op het item "wat is belangrijk voor succes op het wo?" is er een zeer zwak (-0,23) verband tussen

'mate van zekerheid' en het antwoord 'weten wat'; ook is er een matig negatief verband (-0,62) met 'mate van zekerheid' en 'weten hoe'. Er is een zwak positief verband (0,47) tussen mate van 'zekerheid' en 'willen oriënteren'. De relatie tot het gemaakt hebben van de beide keuzes is voor het antwoord 'wat' nihil, voor 'hoe' matig negatief (-0,51) en voor 'willen' zeer zwak positief (0,23). Ofwel scholen met docenten die voor succes in het wo 'weten wat' en 'weten hoe' bevorderen scoren gemiddelde lager op 'mate van zekerheid', terwijl scholen waar docenten aangeven dat voor succes in het wo aandacht aan 'willen, oriënteren' belangrijk is, hoger scoren op 'mate van zekerheid'. Er is bij alle antwoorden geen verband tot rendement van wat docenten belangrijk vinden voor succes in wo.

Er is een zwak negatief verband (-0,4) tussen 'mate van zekerheid' (-0,4) resp. tussen rendement (-0,28) en het aantal docenten dat hun leerlingen op het wo voorbereidt. Er is een zeer zwak negatief verband (-0,28) tussen aantal docenten dat hun leerlingen op het wo voorbereidt en het gemaakt hebben van de beide keuzes.

Er is een zwak verband (0,41) tussen 'mate van zekerheid' en het antwoord op de vraag naar de wijze waarop de docent voorbereidt op het wo tussen het aanleren van 'wat', dit verband is zeer zwak (0,19) in relatie tot en het rendement en een matige relatie tot het gemaakt hebben van de beide keuzes (0,67). Er is een negatieve matige (-0,65) relatie tussen 'mate van zekerheid' en het antwoord aanleren 'hoe', een zwakke negatieve (-0,48) relatie tot rendement en een matige negatieve relatie tot het gemaakt hebben van beide keuzes (-0,59). Ofwel het antwoord op de vraag naar de wijze waarop de docent voorbereidt op het wo met het aanleren van 'wat' heeft een positievere relatie tot 'mate van zekerheid' en rendement dan aanleren 'hoe'.

Direct contact met het wo

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.12 Direct contact met het wo en het type informatie dat dit oplevert.*

Het directe contact van docenten met het wo heeft een zwak negatief verband met 'mate van zekerheid' (-0,45), rendement (-0,39) en het gemaakt hebben van beide keuzes (-0,47).

Zeven van de acht docenten die zelf een opleiding volgen aan de universiteit om hun studie af te ronden (3x) of voor de eerstegraads bevoegdheid (5x), geven les aan scholen met laag rendement. Dit betekent een zeer zwak negatief (-0,27) verband met 'mate van zekerheid' en een zwak negatief (-0,47) verband met rendement. Dus hoe meer docenten in opleiding hoe lager de 'mate van zekerheid' en het rendement.

Contact met functionarissen op de universiteit heeft een zeer zwak negatief (-0,28) verband met 'mate van zekerheid' en een matig negatief verband (-0,46) met rendement. Persoonlijke en familiale relaties houden geen verband met zowel 'mate van zekerheid' als rendement.

De antwoorden 'volgt zelf een opleiding' en 'persoonlijke en familiere relatie' tonen geen verband met het gemaakt hebben van beide keuzes; 'contact met functionarissen van de universiteit' geeft een matig negatief verband (-0,52).

De antwoorden naar de aard van de informatie hebben een zwak verband met 'mate van zekerheid' (0,39 organisatorisch en -0,46 vakinhoudelijk) en een zwak (-0,29) of geen verband met rendement. Ook is er geen verband tussen het gemaakt hebben van beide keuzes en het krijgen van organisatorische informatie en een zeer zwak verband (-0,21) tot het verkrijgen van vakinhoudelijke informatie.

Academische vaardigheden

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.13 Oordeel academische vaardigheden*

Wat betreft de interpretatie van de scores en de correlaties moeten we voorzichtig zijn, omdat de vragenlijst door één schoolleider per school is ingevuld.

Voor het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten zoals reflectie en zelfsturing, samenwerken, ligt het oordeel van de schoolleiding en leerlingen dicht tegen elkaar. De onderlinge correlaties tussen de antwoorden van de leerlingen en de schoolleiding zijn zeer zwak tot nihil voor de denkvaardigheden en persoonlijke kwaliteiten. Er is een zwakke negatieve relatie (-0,46) bij sociale vaardigheden, ofwel waar de schoolleiding een lagere mate van toepassing inschat scores de studenten hoger en omgekeerd. De denkvaardigheden scores in relatie tot 'mate van zekerheid' zeer zwak (-0,23) voor leerlingen en nihil (-0,01) voor schoolleiding, in relatie tot rendement is dit nihil (0,05) en resp. zwak (-0,44), in relatie tot de beide keuzes is het verband voor leerlingen nihil en voor schoolleiding zeer zwak (-0,17).

De sociale vaardigheden hebben bij de leerlingen een matig (0,63) verband en bij de schoolleiding een zeer zwak verband (-0,22) met 'mate van zekerheid'. Het verband van de sociale vaardigheden is zwak (0,46) voor de leerlingen en buitensporig negatief (-0,96) voor de schoolleiding tot rendement. Het verband tot het gemaakt hebben van beide keuzes is voor de leerlingen zwak positief (0,43) en voor de schoolleiding zwak negatief (-0,36). De persoonlijke kwaliteiten tonen een zwak negatief (-0,45) voor de leerlingen en een zeer zwak positief (0,18) voor de schoolleiding tot 'mate van zekerheid', een zeer zwak (-0,12) voor de leerlingen, een zwak negatief (-0,48) verband voor de schoolleiding tot rendement en in verband tot het gemaakt hebben van beide keuzes is er met de leerlingen een zwak negatief (-0,37) verband en voor de schoolleiding geen verband.

Hard en consciëntieus werken, PWS

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.14 Oordeel hard en nauwgezet werken en hoge eisen aan PWS*

Er is een zeer zwak (-0,28) verband tussen de antwoorden van leerlingen en docenten op de vraag over hard en nauwgezet werken en een zeer zwak/nihil verband (0,14) wat betreft de hoge eisen die aan het PWS gesteld worden. De antwoorden van docenten en leerlingen komen dus niet structureel overeen.

Er is een zeer zwak verband (-0,18) voor de leerlingen en een zwak verband (-0,33) voor de docenten tussen hard en nauwgezet werken en 'mate van zekerheid', zeer zwak tussen hard en nauwgezet werken in relatie tot rendement voor zowel leerlingen (-0,17) als docenten (-0,26). In relatie tot het gemaakt hebben van beide keuzes is het verband nihil voor de leerlingen en zwak (-0,48) voor docenten.

Er is een zeer zwak (-0,17) verband voor de leerlingen en een matig verband (0,5) voor de docenten tussen hoge eisen aan het PWS en 'mate van zekerheid'. De relatie tussen hoge eisen aan het PWS en rendement is zwak (-0,35) voor de docenten en zeer sterk (-0,86) voor de leerlingen, in relatie tot de keuzes is het verband voor leerlingen zeer zwak (-0,28) en voor docenten sterk (-0,71).

5. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding LOB

Aansluitingsactiviteiten

28 van de 57 docenten in dit onderzoek brengen leerlingen direct in contact met het wo, oftewel zo'n 49%.

Zie hoofdstuk 4.5: *Tabel 4.15 Docenten brengen leerlingen direct in contact met het wo*

De vraag aan docenten naar direct contact met het wo heeft een matig negatief verband (-0,64) met 'mate van zekerheid', een nihil (0) verband met rendement en een matig negatief verband (-0,55)

met het gemaakt hebben van beide keuzes. De score loopt per school uiteen van één docent tot vijf docenten die dit doen. Uiterste voorzichtigheid is nodig bij de interpretatie, omdat het om geringe aantallen docenten per school gaat.

Het antwoord 'universiteit op school' heeft een zwak negatief verband (-0,38) met 'mate van zekerheid', een matig verband (0,54) met rendement en een zeer zwak verband (-0,13) met het gemaakt hebben van beide keuzes: acht van de tien docenten die dit organiseren werken op scholen met hoog rendement, waarvan tweemaal drie docenten werken op scholen B en D.

Het antwoord 'leerling naar de universiteit' heeft een zeer zwak negatief (2x -0,18) verband met zowel 'mate van zekerheid' als rendement en een zwak negatief verband (-0,35) met het gemaakt hebben van beide keuzes: van de dertien docenten die dit organiseren werken er zes op scholen met hoog rendement.

Zie hoofdstuk 4.5: *Tabel 4.16 Docenten brengen leerlingen direct in contact met het wo.*

De gegevens van de scholen blijken hier minimaal uiteen te lopen. De scores van de leerlingen volgen de mate waarin docenten hen in direct contact brengen met wo. Zelf initiatief nemen om deel te nemen aan aansluitingsactiviteiten is voor de leerlingen grotendeels van toepassing.

De antwoorden van de leerlingen hebben een matig verband (0,65) met die van de docenten en komen dus grotendeels overeen. 'Direct contact' toont een zwak negatief verband (-0,19) met 'mate van zekerheid', een nihil (0,02) verband met rendement en een zeer zwak verband met het gemaakt hebben van beide keuzes (-0,11).

'Zelf initiatief nemen voor aansluitingsactiviteiten volgen' een zwak negatief (-0,44) verband met 'mate van zekerheid', heeft een matig negatief verband (-0,55) met rendement en een zwak negatief verband (-0,49) met het gemaakt hebben van beide keuzes.

Academische integratie

Zie hoofdstuk 4.5: *Tabel 4.17 In hoeverre vinden leerlingen dat de school hen attendeert op belangrijke kenmerken in een wo-studie?*

Gemiddeld wordt er onder de deels (2) van toepassing gescoord. Alleen op 'de items kenmerken van academisch studieprogramma, studentgerichtheid en studiegerichtheid' scoren scholen met hoog rendement hoger (0,4 = ±13%) dan scholen met laag rendement. We kunnen dus eigenlijk zeggen dat deze onderwerpen mondjesmaat onder de aandacht worden gebracht van de leerlingen. Dit geldt voor beide typen scholen.

Gewezen worden op de kenmerken van het academisch studieprogramma heeft een matig negatief verband (-0,66) ten opzichte van 'mate van zekerheid', een zeer zwak verband (0,25) met rendement en een zwak negatief verband (-0,49) tot het maken van de beide keuzes. Gewezen worden op de wijze van beoordelen en toetsen en gewezen worden op de studiebegeleiding scoren zeer zwakke verbanden (0,01 en 0,04) met 'mate van zekerheid', met rendement (-0,14 en 0,1) en de beide keuzes (-0,22 en -0,2). Gewezen worden op de studentgerichtheid heeft een zwak verband (0,34) met 'mate van zekerheid', een matig verband (0,64) met rendement en een zwak verband (0,37) met het gemaakt hebben van beide keuzes. De verklaring voor deze zwakke verbanden is dat op beide soorten scholen vrijwel niet op deze aspecten gewezen wordt, dus geen verschil in verband.

Sociale integratie

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.18 De mate waarin de leerlingen ervaren dat de school sociale integratie stimuleert*

De gemiddeldes tussen scholen met hoog en laag rendement verschillen vrijwel niet: directe contacten met studenten is deels van toepassing, leerlingen bijelkaar brengen komt eigenlijk helemaal niet voor op de scholen.

De vraag naar de directe contacten met de studenten heeft een zwak negatief verband (-0,46) met 'mate van zekerheid', een zeer zwak negatief verband (-0,14) met rendement en een matig negatief verband met het gemaakt hebben van de studiekeuze. De vraag naar leerlingen bijelkaar brengen heeft een matig negatief verband met 'mate van zekerheid' (-0,6), rendement (-0,52) en het gemaakt hebben van beide keuzes (-0,53). Ook hier geldt als verklaring voor deze zwakke verbanden dat op beide soorten scholen vrijwel niet op deze aspecten gewezen wordt, dus geen verschil in verband.

Bijdrage school aan studie- en instellingskeuze en match

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.19 Bijdrage school aan studiekeuzeoriëntatie*

34 van het totaal van 74 antwoorden op deze vraag zijn 'niets/weinig', gevolgd door 'anders' (12x).

Er is een matig verband (0,64) en 'mate van zekerheid', een zeer zwak negatief verband (-0,18) tussen het antwoord 'niets/weinig' met rendement en een matig verband (0,54) met het gemaakt hebben van beide keuzes. De overige vragen hebben te weinig antwoorden om een enigszins betrouwbare correlatie te berekenen.

Zie hoofdstuk 4.4 *Tabel 4.20 Bijdrage school aan het matchen van de studiekeuze aan interesse, capaciteiten en beroepsperspectief*

27 van de 60 antwoorden op deze vraag is 'niets/weinig', gevolgd door 'anders' (14x). Het matchen gebeurt ook in individuele gesprekken met decaan of mentor (8x) en het stimuleren van eigen initiatief door de mentor (3x) en bij een specifiek schoolvak (7x).

Er is een zeer zwak verband tussen 'niets/weinig' en 'mate van zekerheid' (0,32), een zeer zwak verband (0,24) met rendement en een zwak verband (0,35) met het gemaakt hebben van beide keuzes. De overige antwoorden hebben relatief te weinig antwoorden om een enigszins betrouwbare correlatie te berekenen.

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.21 Bijdrage school aan de instellingskeuze*

34 van de 57 antwoorden 'niets/weinig', gevolgd door 'eigen initiatief' (9x), gesprekken decaan, mentor of vakdocent (6x). Een door de school georganiseerd bezoek aan een instelling (3x), of schriftelijke informatie (2x) of (3x) anders.

'Niets/weinig' heeft een zeer zwak verband (0,26) met 'mate van zekerheid', een matig verband met rendement (0,61) en een matig verband (0,51) met het gemaakt hebben van beide keuzes. De overige scores zijn wederom te laag om een verband uit te rekenen.

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.22 Bijdrage school aan het maken van de huidige studiekeuze*

Op vraag 37 zijn 25 van de 58 antwoorden 'niets/weinig', gevolgd door gesprekken met de decaan, mentor of vakdocent (13x) en het stimuleren van eigen initiatief (7x) en 'anders' (8x) en schriftelijk informatiemateriaal (3x).

Verband weet niet/weinig: met 'mate van zekerheid' is matig (0,62), zeer zwak (-0,14) in verband

met rendement en een matig verband tot het gemaakt hebben van de studiekeuze (0,59).
Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.23 Gesprekspartners voor het bespreken van de studiekeuze*

Van de 139 relaties waarmee in totaal is gesproken hebben 57 van de 59 leerlingen met familie gesproken. Vrienden en kennissen volgen op de tweede plaats: 39x. De gesprekken met de decaan, mentor of vakdocent: 37x. Weinig leerlingen (zes) hebben met iemand van de universiteit gesproken.

Bijdrage school aan loopbaancompetenties

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.24 Leren van eerdere beslissingen en informatiezoekstrategieën aanleren*

Terugkijken op en leren van eerdere beslissingen scoort op alle scholen tussen de 1,2 en 2 (niet tot deels van toepassing). Het aanleren van adequate zoekstrategieën scoort tussen de 1,6 en 2,67: tussen niet en (groten)deels van toepassing.

Terugkijken op en leren van eerder beslissingen heeft een zeer zwak verband (-0,16) met 'mate van zekerheid' en een zeer zwak verband met rendement (0,24).

Het verband informatiezoekstrategieën tot 'mate van zekerheid' is matig negatief (-0,65), het verband tot rendement is zeer zwak (-0,29) en het verband tot het gemaakt hebben van beide keuzes is zwak negatief (-0,34).

De positie van LOB in de school

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.25 De positie van LOB in de school: aanhoudende aandacht voor loopbaanontwikkeling*

De items onderling hebben een nihil verband (-0,06) ofwel de antwoorden van docenten en leerlingen komen niet structureel overeen. De docenten antwoorden tussen de deels en grotendeels van toepassing behalve op school D waar 3,33 wordt gescoord, een verschil van een half punt met de op een na positiefste school.

Bij de leerlingen wordt er ook boven de deels van toepassing gescoord en er zijn drie scholen waarbij het gemiddelde 3 of hoger is. De score van school D is hier 2,33 (deels van toepassing en precies 1 punt lager dan de docentenscore). Op andere scholen is het verschil maximaal 0,5 punt. Vier leerlingen lichten hun antwoord toe: LOB gebeurt vooral in het derde en het zesde leerjaar. (2x) of enkel in de onderbouw (1x) en dat er wel aandacht voor is maar hier niet diep op in wordt gegaan (1x).

Het verband tussen de docentvraag met 'mate van zekerheid' is zwak negatief (-0,47), is zeer zwak t.o.v. rendement (0,21) en matig negatief (-0,56) ten opzichte van het gemaakt hebben van beide keuzes. De leerlingenvraag toont een zeer zwak verband tot 'mate van zekerheid' (-0,23), een zwak verband tot rendement (-0,41) en een zwak verband (-0,42) met het gemaakt hebben van beide keuzes.

Zie hoofdstuk 4.4: *Tabel 4.26 De positie van LOB in de school: positie en houding van personeel en leerlingen*

De antwoorden hebben een zwak positief verband (0,43). De antwoorden van schoolleiding en docenten en de schoolleiding komen dus min of meer overeen. De schoolleiding scoort systematisch iets hoger. Opvallend zijn de scores van school G waar de docenten een halve punt lager scoren dan de op een na laagste school en de scores van school D waar een half punt hoger wordt gescoord dan de

op een na hoogste school.

Er is een zwak negatief tot geen verband tussen de docentenvraag en mate van zekerheid (-0,4), geen verband met en rendement (0,05) en een matig verband tot het gemaakt hebben van de beide keuzes (-0,54). De schoolleidingvraag heeft geen verband met zowel 'mate van zekerheid', rendement en een zwak verband met het gemaakt hebben van de beide keuzes (-0,38).

Er is een zwak positief verband (0,48) tussen de antwoorden van de schoolleiding per school over de drie vragen in tabel 4.26.

De scores wat betreft de positieve houding van leerlingen ten aanzien van LOB lopen uiteen van 1,33 (school G) tot 2,83 (School D). Er is een zwak negatief verband (-0,47) tot 'mate van zekerheid', geen verband tot rendement en een matig verband (-0,65) tot het gemaakt hebben van de beide keuzes.

De verbanden voor de docentvraag over de houding van leiding, staf en docenten ten aanzien van LOB, de docentvraag naar de positieve houding zijn 0,05 en 0,06, het verband met de schoolleider-vraag naar de stevige positie van LOB is -0,01.

De docenttaak in LOB

Zie hoofdstuk 4.4 *Tabel 4.27 De docenttaak in LOB*

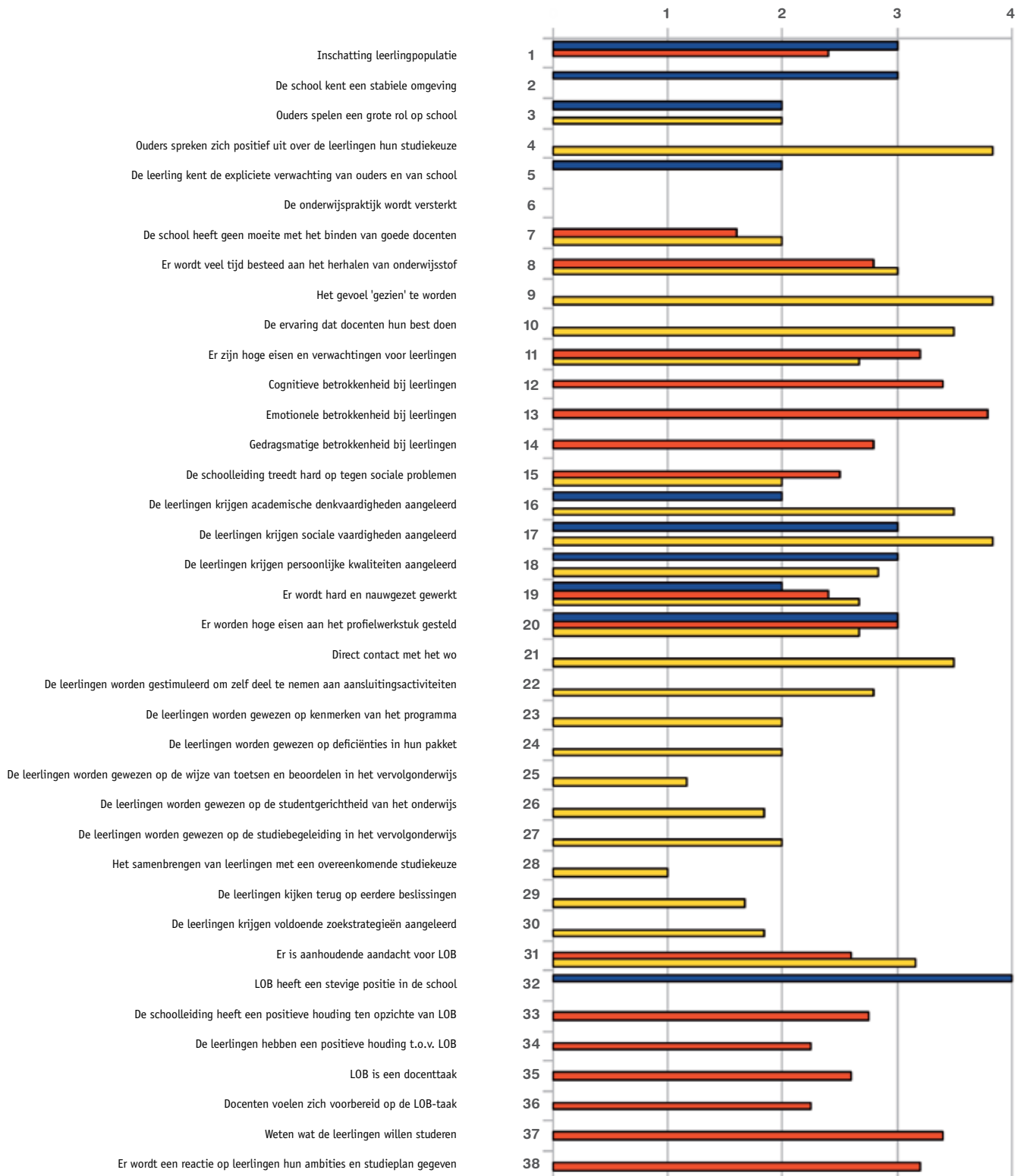
Bekendheid met de keuzes van de leerlingen heeft een zwak verband (0,45) tot 'mate van zekerheid', een zeer zwak verband tot rendement (-0,18) en een zeer zwak verband (0,17) tot het gemaakt hebben van de beide keuzes. Reactie geven op ambitie en studieplan heeft een matig negatief verband (-0,65) tot 'mate van zekerheid', een nihil verband tot rendement en een zwak verband (-0,48) tot het gemaakt hebben van beide keuzes. Dus daar waar de mate van zekerheid hoog is hebben docenten wel een idee van de studiekeuze van de leerlingen, maar daar waar er meer op wordt gereageerd is 'de mate van zekerheid' lager.

De vraag naar of de docent een docenttaak in LOB kent een matig negatief verband (-0,65) tot 'mate van zekerheid', geen relatie tot rendement en een zwak verband (-0,49) tot het gemaakt hebben van de beide keuzes. De vraag naar de voorbereiding heeft een zeer sterk negatief verband tot 'mate van zekerheid' (-0,86), geen verband tot rendement en een sterk negatief (-0,76) verband tot het gemaakt hebben van beide keuzes. Dus: hoe meer docenten in LOB ook een docenttaak zien en hoe beter zij zich voorbereid voelen, hoe minder vaak de definitieve keuzes zijn gemaakt.

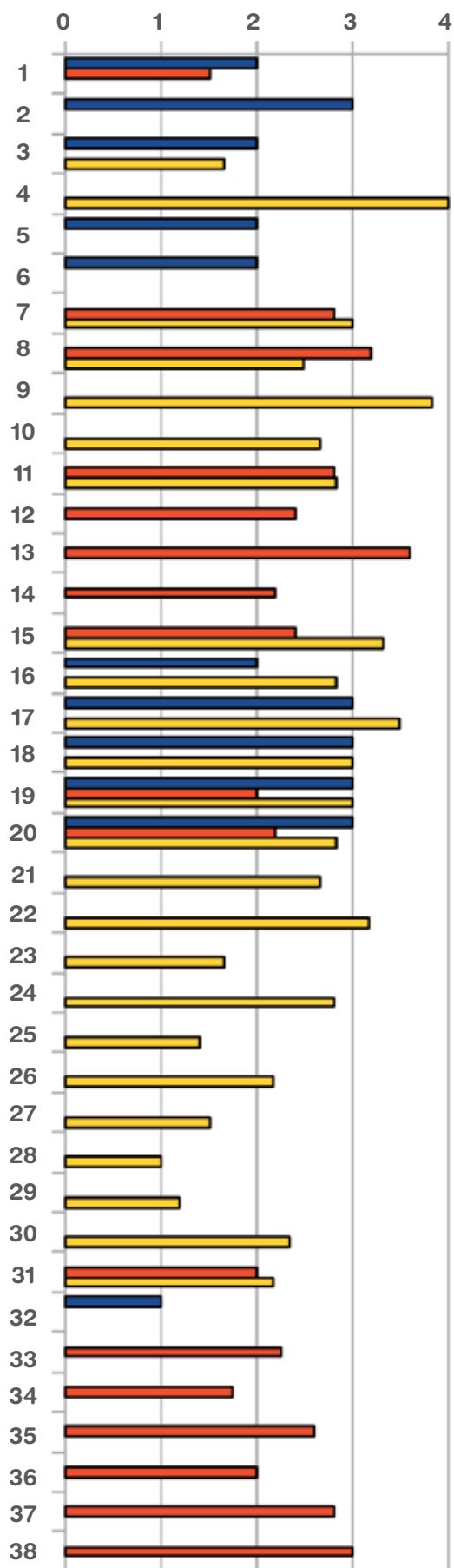
Bijlage 4 Grafische weergave van de uitkomsten per school

■ Schoolleiders ■ Docenten ■ Leerlingen

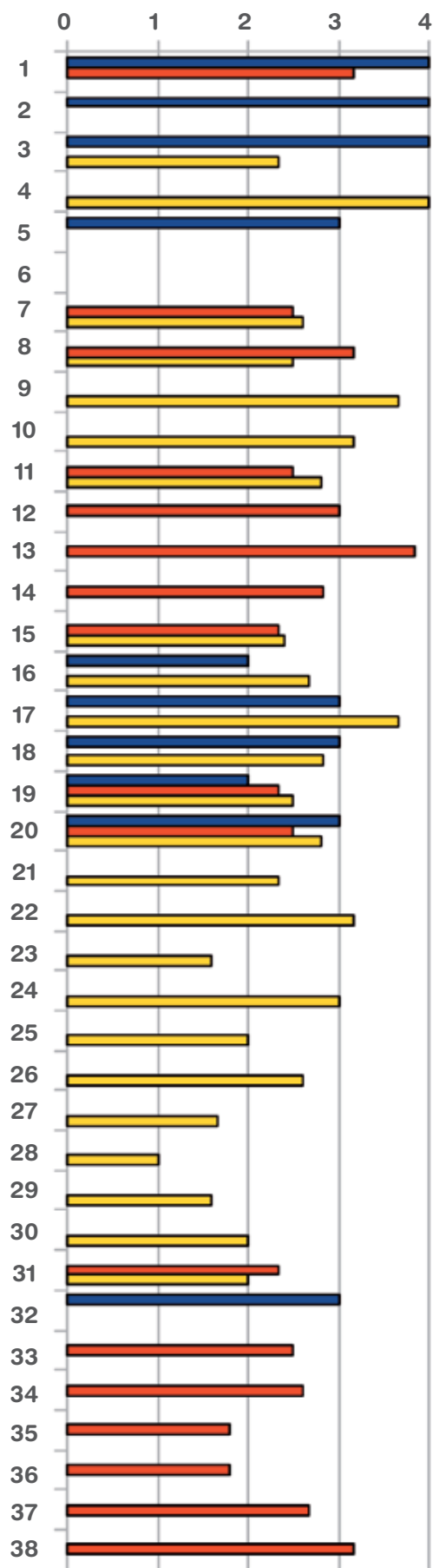
School A

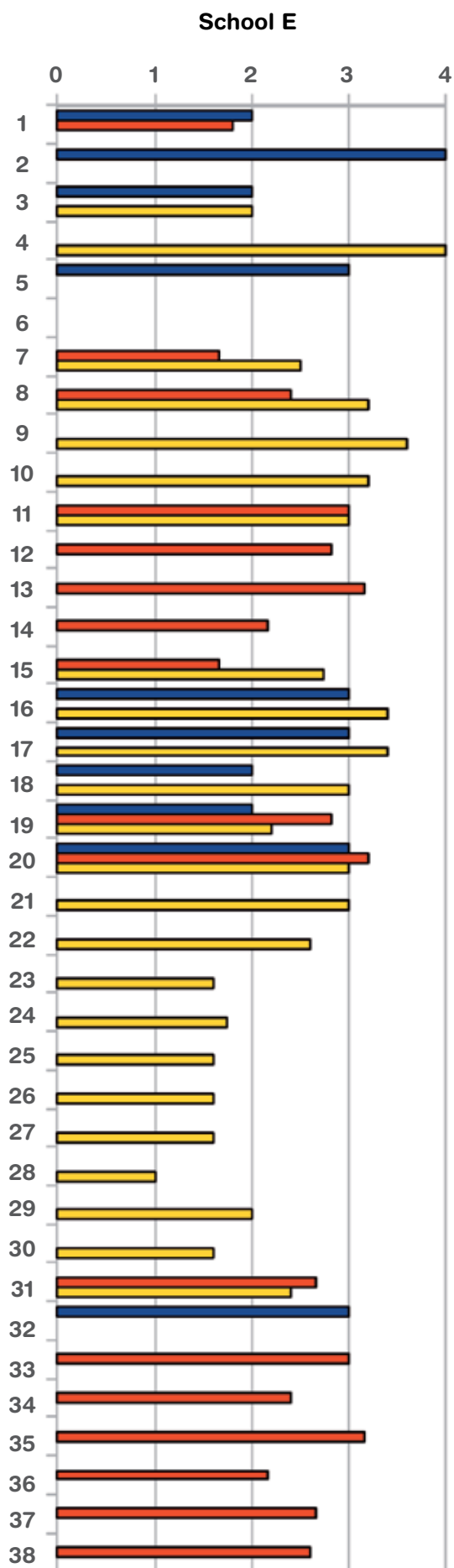
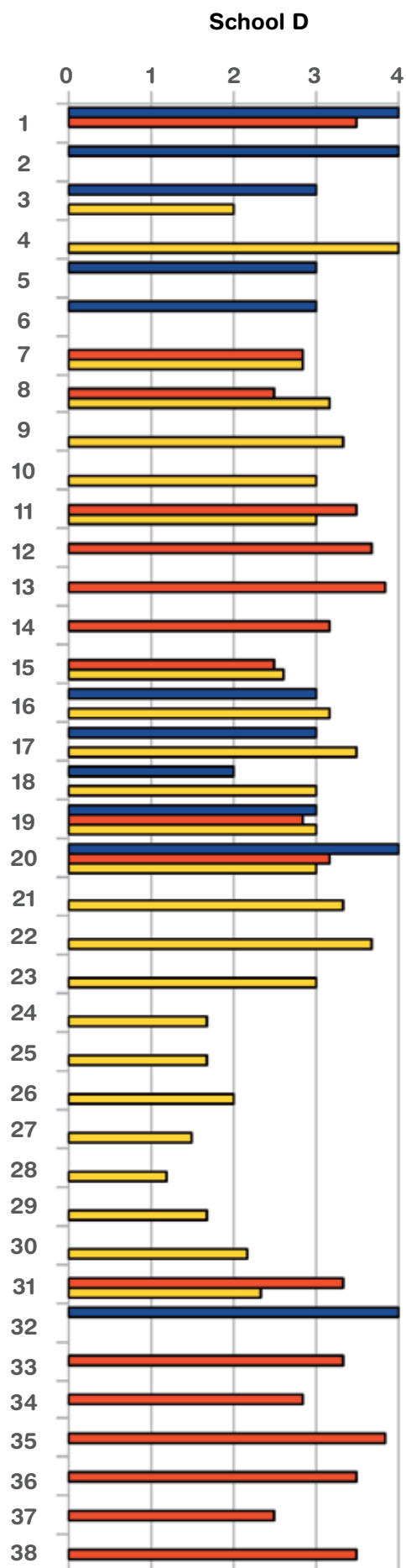


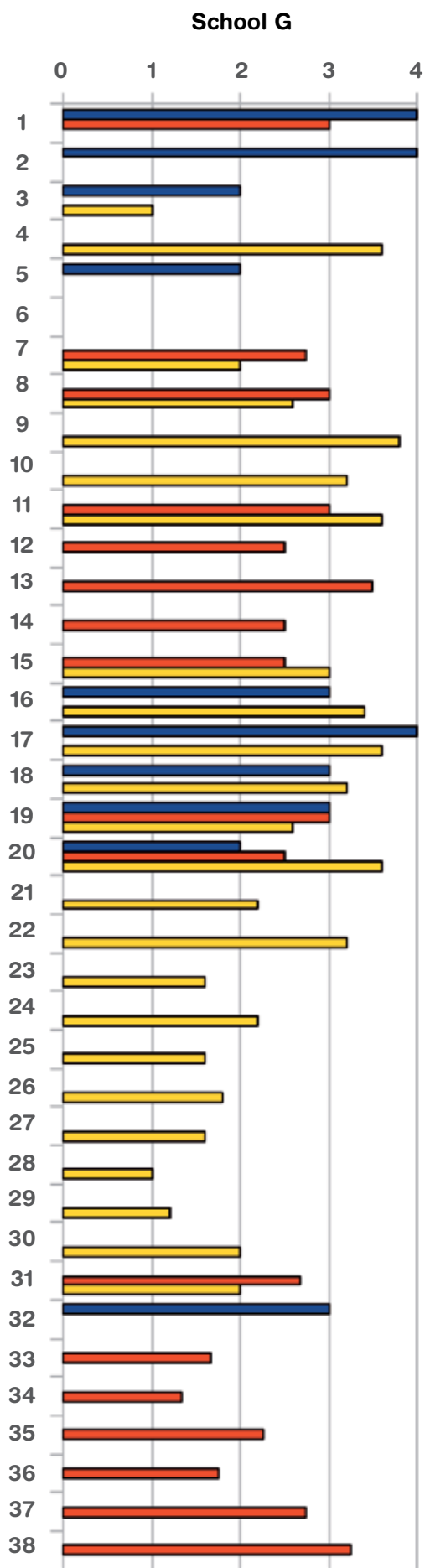
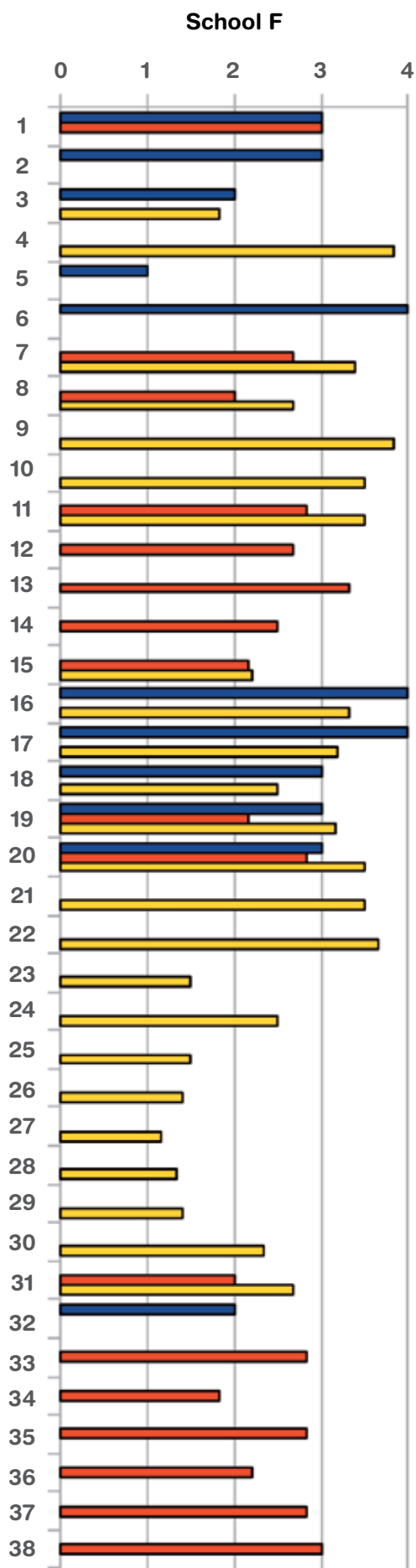
School B

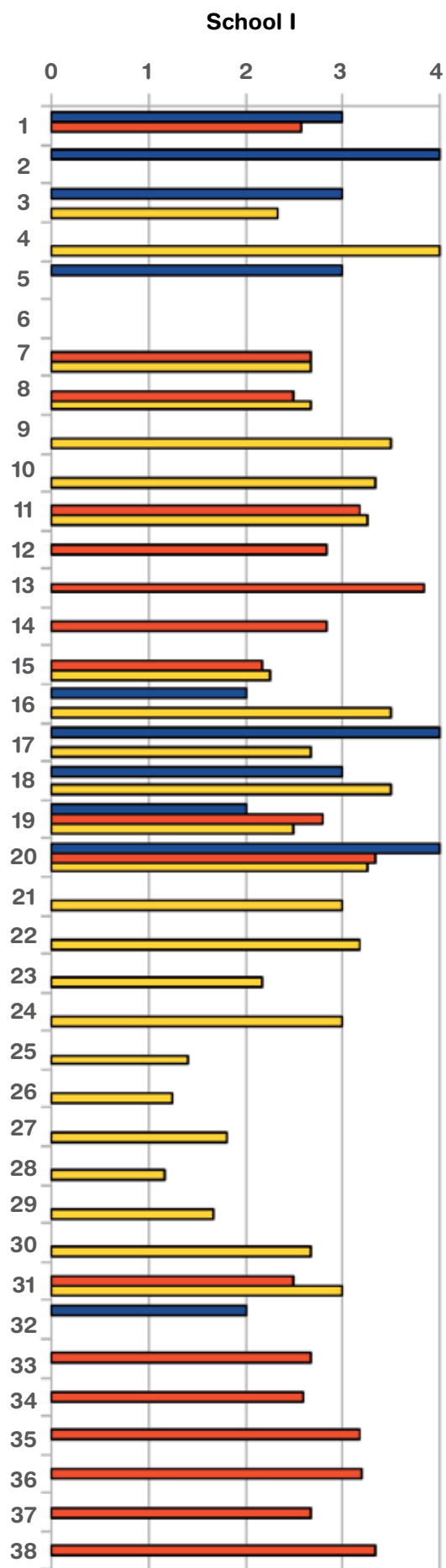
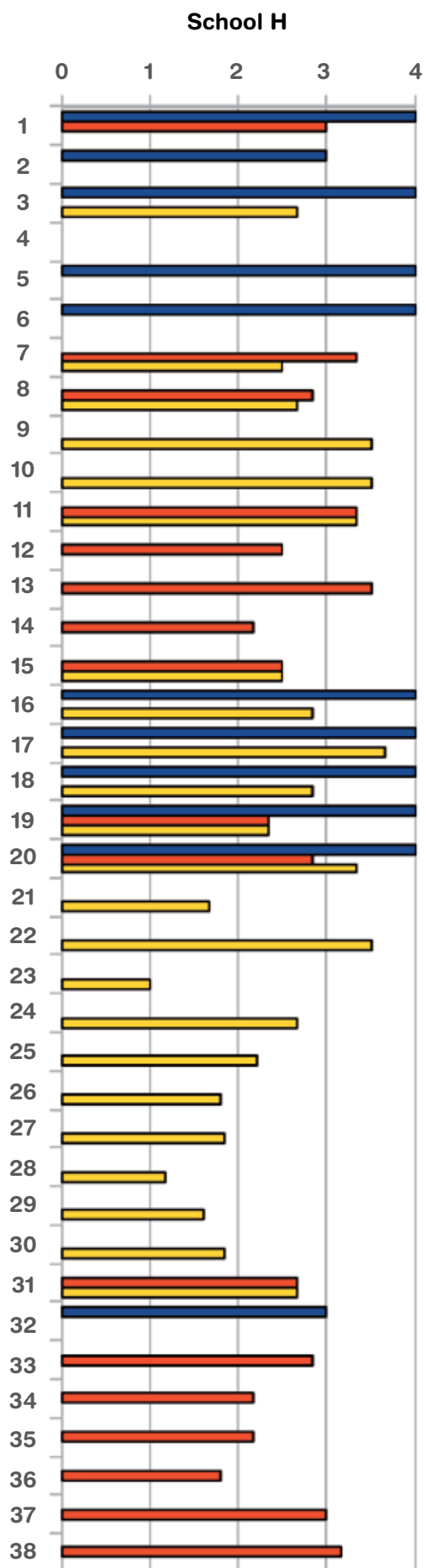


School C









School J

