

Knelpunten in de aansluiting van VMBO-TL naar het MBO

Kwalitatief onderzoek onder MBO-leerlingen verpleegkunde

Juni 2010

Groep 19:

Maaïke Hamelink, 3334899

Femke van der Meer, 3356736

Taco Stulp, 3371182

Universiteit Utrecht, Onderwijskunde

Opdrachtgever:

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Begeleidend docent:

Chris Phielix

Inhoudsopgave

Samenvatting (abstract)	2
1. Introductie	3
1.1 Probleemstelling	3
1.2 Onderzoeksvragen.....	3
1.3 Aansluitingsproblematiek	4
1.4 Knelpunten in de aansluiting buiten Nederland	4
1.5 Knelpunten binnen Nederland.....	5
1.6 Motivatie	7
1.7 Competentiegerichtonderwijs (CGO).....	8
2 Methode van onderzoek	10
2.1 Literatuuronderzoek	10
2.2 Deelnemers aan het onderzoek	10
2.3 Pilot-studie: Interviews	11
2.4 Studie 1: Enquête	13
2.5 Studie 2: Diepte-interviews	18
3 Conclusie en discussie	23
3.1 Conclusie	23
3.2 Discussie	23
3.3 Aanbevelingen	24
Referenties.....	25

Samenvatting (abstract)

De overstap van de theoretische leerweg (TL) van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) naar het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) blijkt niet voor alle leerlingen probleemloos te verlopen. Gevolg: dalende motivatie, afhakers en switchers. Doel van dit onderzoek is te achterhalen welke knelpunten leerlingen ervaren in de aansluiting van VMBO-TL naar MBO en welke oplossingen ze hiervoor noemen. Om dit te achterhalen is gebruik gemaakt van pilot-interviews, vragenlijsten en diepte-interviews. Hiermee is het perspectief van de leerling onderzocht en worden de beschikbare onderzoeksresultaten van hoofdzakelijk kwantitatieve onderzoeken aangevuld met kwalitatieve data. De belangrijkste knelpunten binnen deze aansluiting blijken een te mager beroeps- en opleidingsbeeld van leerlingen op het VMBO-TL, wat het kiezen voor de juiste vervolgopleiding bemoeilijkt, en de overgang naar competentiegericht onderwijs in het MBO. Uit de interviews met leerlingen blijkt het missen van sturing het kernbegrip voor beide aspecten. De oplossingen die de leerlingen aandragen passen binnen de aanbevelingen die in de verschillende artikelen en nota's over dit onderwerp zijn geformuleerd. Door de vele publicaties over dit onderwerp is het mogelijk een completer beeld te geven van de knelpunten in de aansluiting van VMBO-TL op het MBO en is dit beeld ingebed in een wetenschappelijk theoretisch kader.

In de conclusie en discussie wordt richting gegeven aan het debat over vervolgonderzoek en implementatie van oplossingen die door betrokkenen worden aangedragen. Ook wordt teruggekeken op de manier van onderzoek doen. Het onderzoek heeft bijzondere data opgeleverd vanuit het perspectief van de leerling.

Dit onderzoek is uitgevoerd voor stichting leerplanontwikkeling (SLO), ook wel het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling genoemd.

Kernwoorden

Aansluiting _ VMBO-TL _ MBO _ Knelpunten _ Oplossingen _ Leerlingen

1. Introductie

1.1 Probleemstelling

De aansluiting van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) op het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) is in Nederland een actueel thema. Zowel in de media als op de scholen zelf is het een veelbesproken onderwerp.

17% van de leerlingen kiest na het basisonderwijs voor de theoretische leerweg van het vmbo (VMBO-TL). 75% van deze groep vervolgt de schoolloopbaan met het MBO (Monnink et al., 2010).

Uit het onderzoek van Monnink en collega's (2010) blijkt dat in de aansluiting tussen VMBO-TL en MBO verschillende knelpunten naar voren komen, waarvan een mager beroeps- en opleidingsbeeld als belangrijkste wordt genoemd.

Naar aanleiding van de kwaliteitsagenda voortgezet onderwijs: Onderwijs met ambitie, van de Stichting Platform VMBO (2008) en het advies van de Adviesgroep VMBO in het rapport Vensters op de toekomst van het VMBO (Boraat, 2008) is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) gestart met een project naar de schakelfunctie van de VMBO-TL naar het MBO en Hoger Algemeen Vormend Onderwijs (HAVO). Dit onderzoek is een deel van dit project.

Omdat er grote behoefte bestaat de knelpunten in de aansluiting nader te onderzoeken zijn er binnen Nederland meerdere onderzoeken uitgevoerd waarin de aansluitingsproblematiek van VMBO-TL naar het MBO aan de orde is gekomen (Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009; Onderwijsraad, 2009; Onderwijsraad, 2008). Dit onderzoek zal dan ook beginnen met een brede literatuurstudie waarin vooral aandacht is voor de situatie binnen Nederland, maar er zal ook gekeken worden naar onderzoeken in het buitenland.

De onderzoeken die binnen Nederland zijn uitgevoerd leveren vooral veel kwantitatieve gegevens. Ze geven vooral de mate aan waarin knelpunten voorkomen (Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009; Onderwijsraad, 2009; Onderwijsraad, 2008). Daarnaast gaan veel van de onderzoeken uit van de ervaringen van docenten en leidinggevendenden of van groepen leerlingen. (Groeneveld & Van Steensel, 2009; Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009; Onderwijsraad, 2009; Onderwijsraad, 2008). Om mogelijke oplossingen voor de knelpunten te kunnen formuleren is aandacht voor de ervaringen van individuele leerlingen van grote toegevoegde waarde. Daarom zijn in dit onderzoek vooral kwalitatieve data verzameld vanuit het perspectief van de leerling. De ervaringen van de leerling met de aansluiting VMBO-TL naar MBO staan centraal en de leerling is gevraagd mee te denken in mogelijke oplossingen. Deze zijn bedoeld als aanvulling en verdieping van het kwantitatieve onderzoek. In het artikel van Desimone & Le Floch (2004) wordt aangegeven dat kwalitatieve data een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van betrouwbaarheid en validiteit van landelijk uitgezette vragenlijsten.

1.2 Onderzoeksvragen

Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvragen.

1. Welke knelpunten ervaren leerlingen in de aansluiting van VMBO-TL op het MBO?
2. Welke mogelijke oplossingen worden door de leerlingen aangedragen om deze knelpunten aan te pakken?
3. Hoe verhouden de knelpunten en oplossingen in de literatuur zich met de knelpunten en oplossingen aangedragen door de leerlingen in de praktijk?

1.3 Aansluitingsproblematiek

Allereerst een nadere toelichting op het begrip aansluiting. Hieronder wordt verstaan een systeem- of faseovergang waarin opeenvolgende leerwegen zo worden ingericht dat bij die overstap

- de competentieontwikkeling van de leerling wordt voortgezet;
- de leerling het overzicht en de controle behoudt over de eigen loopbaanmogelijkheden en de stappen daarin;
- en het leerproces wordt gestimuleerd door de nieuwe leeromgeving (Van Asselt, 2006).

Het gaat bij aansluiting tussen onderwijssystemen om een overgang of transitie binnen het leren. Beach (2003) benoemt vier verschillende vormen van transitie binnen het leren, namelijk; 'lateral-, collateral-, encompassing- en mediational transition. Bij 'lateral transition' gaat het om twee activiteiten die elkaar opvolgen, bijvoorbeeld de overstap naar een andere opleiding, zoals van VMBO-TL naar MBO. Bij 'collateral transition' gaat het om aansluiting tussen twee gerelateerde activiteiten die gelijktijdig plaatsvinden. Er is sprake van een wisselwerking binnen de transitie. Stage is hier een voorbeeld van. De leerling leert zowel op school als tijdens de stage, waarbij deze beide activiteiten op elkaar aansluiten. Bij 'encompassing transition' gaat het om aansluiting binnen de grenzen van één activiteit. De leerling leert het beroep van verpleegkundige in stappen. Eerst basiszorg en dan steeds meer specialistische zorg. Hierdoor groeit zijn verantwoordelijkheid. De laatste vorm is 'mediational transition'. Dit is een overgang langs een continuüm, rekening houdend met de ontwikkeling van de leerling. De leerling kan de leerprogramma's volgen die aansluiten bij zijn ontwikkeling. Een voorbeeld waar dat niet zo goed lukt is de verwachte zelfstandigheid op het MBO. Er wordt meer verwacht dan de leerling aankan.

Beach (2003) geeft aan dat er overeenkomsten zijn tussen de bovenstaande transitieën. Elke vorm van aansluiting gaat ervan uit dat het geleerde van de ene situatie ingezet wordt in de aansluitende situatie.

1.4 Knelpunten in de aansluiting buiten Nederland

Knelpunten in de aansluiting tussen verschillende onderwijsvormen komen niet alleen in Nederland voor. Ook in het buitenland worden deze knelpunten ervaren door studenten en docenten. Internationale literatuur verschaft inzicht over hoe bepaalde knelpunten worden veroorzaakt en welke oplossingen worden gezocht. Omdat in elk land andere onderwijssystemen bestaan, is internationale literatuur gezocht waarin vormen van onderwijs en aansluitingsproblematiek worden beschreven die zoveel mogelijk overeenkomen met de Nederlandse situatie. In deze paragraaf belichten we kort de actuele situatie in Europa en de Verenigde Staten (VS).

1.4.1 Europa

In Europa is een trend waar te nemen in de verbeteringen van beroepseducatie. Het gaat om kennis vergroten in de beroepsgerichte programma's, innovatieve manieren van assessment introduceren en meer inzetten op generieke vaardigheden die minder zijn gebonden aan een bepaald beroep (Guile & Young, 2003). In Duitsland ervaart men daarnaast door de afnemende behoefte aan onervaren en niet opgeleid personeel een groeiend tekort aan leerwerkplekken en is een trend zichtbaar waarin het steeds minder relevant is vroeg te kiezen voor één bepaald beroep. Sociale, communicatieve en organisatorische vaardigheden worden steeds belangrijker gevonden (Busse, Berkhof & Meijer, 2009, Moser, 2004). Wat opvalt is dat de aandacht in de Duitstalige literatuur over aansluitingsproblematiek vooral uitgaat naar de overgang van onderwijs naar beroep en nauwelijks naar de aansluiting binnen het onderwijs. Een oorzaak hiervoor is de keuze voor een duaal onderwijssysteem, waardoor Duitse, Oostenrijkse en Zwitserse leerlingen tijdens het onderwijs al met één been in de praktijk staan (leerwerkplekken). Bij deze collateral transition (Beach, 2003) vindt de aansluiting tussen onderwijs en praktijk gelijktijdig plaats, waardoor het zwaartepunt minder bij het onderwijs ligt.

Een belangrijke variabele binnen de verschillende Europese onderwijssystemen is het moment waarop de leerling wordt geacht te kiezen voor het beroep. In Duitsland, Zwitserland en Oostenrijk moet de keuze voor de definitieve richting al worden gemaakt rond het 14^e levensjaar. Op dat moment is de identiteit van de leerlingen nog in ontwikkeling, wat het kiezen moeilijk maakt (Meisel, 2007). In Engeland, Frankrijk, Noorwegen en Zweden ligt het moment van keuze later omdat er in deze landen een minder strikte scheiding bestaat tussen beroeps- en algemeen vormend onderwijs (CEDEFOP, 2000).

1.4.2 De Verenigde Staten (VS)

In de VS kiezen studenten binnen het secundair onderwijs een vakkenpakket dat meer nadruk legt op academische vakken of op technische en beroepsgerichte vakken (Levesque, 2003). Het National Center for Education Statistics beschrijft naar aanleiding van onderzoek op Public High Schools dat in de VS de nadruk op het verbeteren van academische prestaties in het secundair beroepsonderwijs sinds 1990 is toegenomen. De Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act of 1998 heeft onderzoek gedaan bij studenten die de overstap hebben gemaakt van secundair onderwijs naar post-secundair onderwijs. Dit onderzoek wijst uit dat de aspiraties van de studenten binnen het beroepsonderwijs een knelpunt vormen. Studenten hebben vaak het aanleren van praktische vaardigheden en snel instromen op de arbeidsmarkt als doel in plaats van het behalen van een diploma van het vervolgonderwijs. De onderzoekers adviseren opleidingen om studenten binnen het beroepsonderwijs beter te ondersteunen om de overstap naar het post-secundair onderwijs te versoepelen. Ze stellen onder andere meer effectieve remediërende programma's voor om de academische vaardigheden van de studenten te verbeteren en intensieve begeleiding om de betrokkenheid van de studenten bij de opleiding te vergroten. Ook stellen ze voor de studenten beter te informeren over wat er wordt verwacht binnen het postsecundaire onderwijs (Bailey, Alfonso, Scott & Leinbach, 2004).

1.5 Knelpunten binnen Nederland

Het Nederlands onderwijsstelsel is opgedeeld in deelsystemen. De leerloopbaan van de leerlingen bevat daarom verschillende aansluitingen. De verschillende soorten onderwijs spelen in op de ontwikkelfase van de leerlingen. Het denken over aansluiting lijkt zich in Nederland genesteld te hebben in het werken aan onderwijskwaliteit (Van Asselt, 2006) en vanuit die gedachte wordt aandacht besteed aan de knelpunten die daarbij optreden. In deze paragraaf zal dieper worden ingegaan op de aansluitingsproblematiek in Nederland en op verschillen en overeenkomsten met de situatie buiten Nederland.

1.5.1 De vier aspecten van Van Asselt (2006)

In het rapport Aansluiting in onderwijsstelsels (Van Asselt, 2006) wordt een theoretisch kader beschreven waarin vier aansluitingsaspecten worden onderscheiden: 1) een overgang in de leerinhoud van de aansluitende programma's, 2) een hanteerbare breuk in pedagogisch-didactische benadering in leer- en onderwijsprogramma's, 3) continuïteit in leeromgevingen tussen opleidingen en 4) het aansluiten op verwachtingen en aspiraties bij deelnemers. Deze aspecten zullen nader worden toegelicht. Het onderscheid in deze vier aspecten biedt een heldere indeling voor de beschreven problematiek en is daarom gekozen als uitgangspunt voor dit onderzoek.

1. Overgang in de leerinhouden

Een goede overgang in leerinhouden zorgt ervoor dat leerlingen voldoende kennis, vaardigheden en attitudes bezitten om te kunnen deelnemen aan de programma's van de aansluitende opleidingen. Deze overgang is onder te verdelen in niveaustemming en inhoudelijke afstemming (Neuvel en Van Esch, 2009). Bij niveaustemming gaat het om de optimale aansluiting van het kennis- en vaardigheidsniveau van de leerling. Dit komt naar voren in de huidige discussie over het tekort aan kennis in de vakken Nederlands en wiskunde (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). Het is ook vergelijkbaar met de trend in de VS waar de nadruk op het verbeteren van academische prestaties in het secundair beroepsonderwijs sinds 1990 is toegenomen (Bailey, Alfonso, Scott & Leinbach, 2004). Voor andere vakken geldt dat er meer dan genoeg kennis is en er wellicht niet genoeg uitdaging is voor de VMBO-TL-leerling op het MBO (Monnik et al, 2010). Bij inhoudelijke afstemming gaat het om aansluiting in de leerstof van vakken op de aansluitende opleidingen. Monnik en collega's (2010) geven aan dat kernvakken, zoals Nederlands en wiskunde inhoudelijk niet goed op elkaar aansluiten bij de overgang van VMBO-TL naar MBO.

2. Een hanteerbare breuk in de pedagogisch-didactische benadering

Bij dit aspect gaat het volgens Van Asselt (2006) om de zoektocht van de leerlingen naar hun rol in de nieuwe pedagogisch-didactische aanpak. In een nieuwe leersituatie kunnen andere eisen gesteld worden aan leerlingen. Hierop moet de leerling worden voorbereid. Leerlingen ervaren de overgang van VMBO-TL naar het MBO, waar het onderwijs competentiegericht is, als een grote verandering en vaak als een niet hanteerbare breuk (Van Esch & Neuvel, 2007). Er wordt meer zelfstandigheid en studievaardigheid van de leerlingen gevraagd, ook wanneer leerlingen hier nog niet op toegerust zijn (Van Lier & Kleijne, 2010). Een toelichting op het begrip competentiegericht onderwijs volgt in paragraaf 1.7.

3. Continuïteit in leeromgeving

Onder leeromgeving wordt verstaan: de leer- en werksituatie, zoals het gebouw waar onderwijs plaatsvindt; de materialen die worden gebruikt; de instrumentele leeromgeving en de sociale leeromgeving.

In het rapport 'Wat heb je nu aan informatie zonder motivatie' (van Lier & Kleijne, 2010) wordt aangegeven dat een MBO vaak groter is dan een VMBO, wat betreft gebouw en leerlingenaantal. Hierdoor heeft de leerling op het MBO een minder sterke band met de docent en de rest van de groep, terwijl saamhorigheid binnen de leeromgeving op het VMBO een belangrijke stimulans vormt om door te leren.

4. Onvoldoende aansluiting op verwachtingen en aspiraties

Met dit aspect bedoelt Van Asselt (2006) dat leerlingen een bij hun ambitie en aanleg passende keuze maken. Van belang is dat de leerling zelf kan inzien of de persoonlijke kenmerken aansluiten bij de gewenste deelnemerskenmerken van het vervolgonderwijs.

Vooraf dit aspect wordt in de literatuur binnen Nederland vaak genoemd als knelpunt voor de aansluiting VMBO-TL naar MBO (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnik et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009). In het eerste leerjaar van het MBO blijkt vaak dat leerlingen andere verwachtingen hadden van de opleiding en het beroep en om deze reden de opleiding niet afmaken. Ook in de VS wijst onderzoek uit dat de aspiraties van studenten binnen het beroepsonderwijs een knelpunt vormen (Bailey, Alfonso, Scott, en Leinbach, 2004). Om een oplossing voor dit veel genoemde knelpunt te kunnen vinden is het van belang te onderzoeken welke onjuiste verwachtingen de leerlingen in Nederland hebben. Als oorzaak van het probleem wordt aangegeven dat er geringe beroepsinteresse is bij een groot deel van de VMBO-leerlingen waardoor ze onvoldoende investeren

in de zoektocht naar een passende richting in het MBO (Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009).

1.5.2 Aandachtspunten uit analyse

In verschillende onderzoeken worden knelpunten in de aansluiting van VMBO-TL op het MBO benoemd. Wat opvalt is dat in alle onderzoeken naar voren komt dat het beroeps- en opleidingsbeeld van VMBO-TL-leerlingen onvoldoende ontwikkeld is. Leerlingen worden op de VMBO-TL opgeleid in algemene vakken en deze zijn niet voorbereidend op een beroep of vervolgopleiding. (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009). Dit knelpunt wordt zowel door docenten, teamleiders als leerlingen op het MBO als belangrijke oorzaak van uitval en switchgedrag genoemd. Er worden echter verschillende adviezen gegeven wat betreft de oplossing van het probleem. Monnink en collega's. (2010) en Van Lier en Kleijne, (2010) noemen als belangrijkste oplossing een betere samenwerking tussen verschillende schooltypes. In het onderzoek van Bredewold en collega's (2008) wordt vooral een betere loopbaanbegeleiding (LOB) op het VMBO-TL voorgesteld. De ontoereikende loopbaanbegeleiding op de VMBO-TL kan worden veroorzaakt doordat het knelpunt vooral op het MBO wordt ervaren en minder aan het licht komt op de VMBO-TL. Dit pleit voor een betere samenwerking en meer overleg tussen de beide schooltypes. Hoewel Van Lier en Kleijne (2010) adviseren meer vraaggericht, vanuit de leerlingen, te begeleiden komt in de diverse onderzoeksrapporten niet duidelijk naar voren welke oplossingen de leerlingen zelf aandragen voor het knelpunt. Om het beroeps- en opleidingsbeeld van de leerlingen te verbreden en beter te laten aansluiten op de praktijk is het interessant te onderzoeken welke oplossingen door de leerlingen worden aangedragen.

Belangrijk punt is dat loopbaanbegeleiding voor leerlingen in de puberteit nooit optimaal kan zijn omdat de identiteit van deze leerlingen nog in ontwikkeling is (Meisel 2007). Daarnaast geeft Meisel aan dat deelname aan onderwijs voor een bepaald beroep bijdraagt aan de ontwikkeling van identiteit. In veel van bovengenoemde onderzoeken komt naar voren dat een verkeerde keuze leidt tot afname van motivatie en soms tot het switchen naar een andere opleiding.

Een ander knelpunt dat veel naar voren komt is het door Van Asselt (2006) als eerste genoemde knelpunt, namelijk de overgang van leerinhouden. De literatuur is ten aanzien van dit knelpunt niet eenduidig. In het onderzoek van de VO-raad is een kennistekort vastgesteld voor de vakken wiskunde, Nederlands en Engels bij leerlingen op het MBO afkomstig van VMBO-TL (Monnink et al., 2010). Ook in onderzoek van Van Grinsven (2006) komt naar voren dat 19% van de docenten problemen ervaart in de aansluiting van de vakken wiskunde en Nederlands. Leerlingen van het MBO geven in het onderzoek van SARV echter aan dat het niveau op het MBO soms lager is dan op de VMBO-TL (Van Lier & Kleijne, 2010). Het is daarom interessant dit knelpunt nader te onderzoeken. Bij het tweede knelpunt, verschil in pedagogisch-didactische benadering wordt in de recente Nederlandse literatuur (Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009; Onderwijsraad, 2009; Onderwijsraad, 2008) vaak de overstap naar competentiegericht onderwijs (CGO) genoemd. Welke aspecten in het CGO als knelpunt worden ervaren wordt in de literatuur niet nader toegelicht. In paragraaf 1.7 wordt het begrip CGO nader toegelicht.

1.6 Motivatie

Een terugkerend thema binnen onderzoek naar aansluitingsproblematiek is motivatie. Onderzoekers spreken over een lage motivatie bij leerlingen als onderdeel van het probleem binnen de aansluiting (Monnink et al., 2010). Het is daarom interessant eens te kijken wat motivatie precies is.

Een definitie van motivatie is: een interne staat in een mens die gedrag opwekt, stuurt en behoudt. Motivatie zet aan tot bepaald gedrag en stuurt dat gedrag. Motivatie wordt meestal onderverdeeld in extrinsieke en intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is de motivatie om een taak uit te oefenen om

het plezier dat een persoon er zelf aan heeft. Extrinsiciteit wordt opgewekt door externe factoren, zoals beloningen en straffen (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren, willen zelf leren; zij voelen een interne behoefte of drang om de leerstof tot zich te nemen.

Een motivatietheorie is de self-determination theory (SDT). Ryan and Deci (2000) beschrijven daarin drie psychologische basisbehoeften die elk mens heeft: de behoefte aan competentie (competence), autonomie (autonomy) en sociale verbondenheid (relatedness).

De intrinsieke motivatie voor een taak of activiteit komt tot stand wanneer de leersituatie tegemoet komt aan deze behoeften. Aan de behoefte aan competentie wordt tegemoet gekomen als de leerling het gevoel heeft de leerstof aan te kunnen. Autonomie duidt op de behoefte om zelf de sturing van het leerproces in de hand te hebben en sociale verbondenheid is een gevoel van vertrouwen in de personen om je heen, zoals bijvoorbeeld de docenten en medeleerlingen (Martens, 2007). Martens geeft aan dat leeromgevingen aan bepaalde kenmerken moeten voldoen om intrinsieke motivatie niet te verstoren. De basisbehoeften competentie en autonomie hebben een directe relatie met competentiegerichtonderwijs.

1.7 Competentiegerichtonderwijs (CGO)

Een grote overgang en een beschreven knelpunt in de aansluiting is de pedagogisch-didactische overgang van onderwijs in vakken op VMBO-TL naar een competentiegerichte opleidingsvorm op het MBO (Monnik et al. 2010). Wat betekent dit?

Competent gedrag wordt uitgelegd aan de hand van de volgende figuur.



SLO gaat uit van de volgende definitie: een competentie is het vermogen van iemand om in bepaalde situaties adequaat gedrag te vertonen. Iemand is competent als hij die handelingen inzet die het beste passen bij de gegeven situatie en als hij blijkt geeft dit in gelijkwaardige situaties ook te kunnen (SLO, 2010).

De kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven hebben samen met onderwijs en bedrijfsleven nieuwe kwalificatiedossiers opgesteld, met daarin beschreven aan welke eisen een beginnend beroepsbeoefenaar moet voldoen (Stuurgroep competentiegericht beroepsonderwijs, 2006). In het kwalificatiedossier staan drie begrippen centraal: de kerntaken, de daar onder liggende werkprocessen van het beroep en de competenties die noodzakelijk zijn bij de uitvoering hiervan. Een kerntaak is kenmerkend voor een beroep. Een werkproces is een afgebakend geheel van beroepsactiviteiten binnen een kerntaak.

De studenten van het MBO zullen op basis van de nieuwe kwalificatiedossiers vooral leren vanuit een beroepsgerichte setting. De verzamelnaam voor deze aanpak is competentiegericht beroepsonderwijs.

COLO, de vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (MBO2010, 2010) geeft aan dat uiterlijk in 2011 elke MBO deze nieuwe kwalificatiestructuur moet invoeren.

Bij het ontwerp van de kwalificatiedossiers wordt gebruik gemaakt van een competentiemodel met 25 competenties. Dit competentiemodel is een MBO standaardset, gebaseerd op het competentieraamwerk van SHL. SHL is een internationaal gebruikt competentieraamwerk.

2 Methode van onderzoek

In dit onderzoek is achtereenvolgens gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, pilot-interviews, een enquête en diepte-interviews. De uitgevoerde onderdelen van het onderzoek leverden input en aandachtspunten voor het volgende deel van het onderzoek. Alle ontwikkelde vragenlijsten zijn eerst voorgelegd aan de medewerkers van SLO. Zij hebben suggesties gedaan voor aanpassingen en aanvullingen. In de onderstaande tabel een overzicht dat verder wordt toegelicht in het vervolg van dit artikel.

Tabel 1
Overzicht Onderzoeksmethoden

Onderzoeksmethoden	Doel van dit deel van het onderzoek	Aantal bevroegde leerlingen	Selectiecriteria	Data bedoeld voor
Literatuur onderzoek	Verzamelen van knelpunten aansluitingsproblematiek.		Overgang algemeen vormend onderwijs naar beroepsonderwijs.	Opzetten alle vragenlijsten
Pilot-interviews	Bevragen knelpunten, benoemd door literatuur leerlingen vragen naar andere knelpunten.	Vier leerlingen, twee per ROC.	Voorgaande leerjaar VMBO-TL afgerond Biologie als examenvak.	Opzetten enquête en diepte-interview.
Enquête	Checken benoemde knelpunten Nieuwe knelpunten van leerlingen toevoegen. Wegen van knelpunten. Selectie deelnemers diepte-interview.	Alle leerlingen in leerjaar één van MBO-verpleegkunde op twee ROC's.	Eerste jaar verpleegkunde van deelnemende ROC's. Ook leerlingen die al zijn gestopt of gaan stoppen.	Verzamelen van data voor beantwoorden onderzoeksvraag en opzetten vragenlijst diepte-interview.
Diepte-interviews	Doorvragen naar ervaringen en knelpunten bij de aansluiting en mogelijke oplossingen.	Ten minste drie leerlingen van elk ROC en mogelijk leerlingen die gestopt zijn.	Leerlingen die in de enquête duidelijk hebben aangegeven knelpunten te hebben ervaren.	Beantwoorden onderzoeksvragen.

2.1 Literatuuronderzoek

Naast literatuur vanuit Nederlandse onderzoeken over aansluitingsproblematiek is gebruik gemaakt van internationale wetenschappelijke literatuur, gericht op de aansluiting tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs bij leerlingen in de leeftijdscategorie tussen 14 en 18 jaar. De resultaten van dit onderzoek zijn gebruikt voor het schetsen van een eerste beeld over de aansluitingsproblematiek en het opstellen van vragenlijsten. Bij het analyseren van onze data is voortdurend een verbinding gelegd met de literatuur. Relevante onderwerpen, zoals het begrip motivatie en het onderwerp competentiegericht onderwijs, zijn daarbij verder uitgediept.

2.2 Deelnemers aan het onderzoek

Voor het onderzoek zijn leerlingen van twee MBO's bevroegd, ROC Midden-Nederland te Utrecht en ROC Eindhoven te Eindhoven. De keuze om dit onderzoek op het MBO te richten is gemaakt omdat de knelpunten binnen de aansluiting tussen VMBO-TL en MBO pas na de overgang naar het MBO

ervaren worden. Er is voor twee MBO's gekozen om de resultaten beter te kunnen generaliseren. De opleiding die de leerlingen volgen is de opleiding verpleegkunde. Deze keuze is gemaakt vanwege het verplichte sectorvak, biologie, gevolgd op de VMBO-TL. Voor leerlingen in de MBO-opleiding verpleegkunde is het belangrijker het vak biologie gevolgd te hebben dan voor leerlingen van andere opleidingen binnen het domein zorg en welzijn van het MBO (Landelijke kwalificaties MBO-verpleegkunde, 2009). Dit is interessant voor de aansluiting en de ervaringen van leerlingen wat betreft vakinhoud. Daarnaast is het beroep van verpleegkundige, net als dat van automonteur of docent, een eenduidig beroep. Wij verwachten dat leerlingen die gekozen hebben voor de opleiding verpleegkunde een duidelijk beroepsbeeld hebben. Dit is interessant wanneer we het aspect aansluiting in aspiraties en verwachtingen onderzoeken. Er is gekozen voor eerstejaarsleerlingen omdat de overgang van de vooropleiding naar het MBO bij deze leerlingen kort geleden heeft plaatsgevonden en de ervaringen met de VMBO-TL nog vers in het geheugen liggen.

2.3 Pilot-studie: Interviews

2.3.1 Deelnemers

De interviews zijn afgenomen bij vier door de opleiding geselecteerde leerlingen. De aangegeven criteria voor selectie zijn: vorig jaar VMBO-TL afgerond en het vak biologie gevolgd. Twee leerlingen van beide ROC's, drie vrouwen en één man. De leerlingen hebben vorig jaar de opleiding VMBO-TL afgerond en zijn allen 17 jaar oud.

2.3.2 Instrumenten, ontwerp, procedure

Voor de pilot-interviews is een half open vragenlijst opgesteld. Er is gevraagd naar algemene gegevens van de leerling, zoals vakkenpakket, school van herkomst, leeftijd en geslacht. Daarna volgen er vragen over de vier aspecten van Van Asselt (2006), zie tabel hieronder.

Tabel 2

Overzicht indeling van de vragen voor pilot-interviews

Aspect van Van Asselt	Uitleg over de vragen	Voorbeeldvraag
Overgang in de leerinhouden	Verschillende vakinhoudelijke programma's van VMBO-TL en MBO en de aansluiting daarvan.	Wat is het belangrijkste verschil tussen VMBO-TL en MBO voor het vak biologie?
Een hanteerbare breuk in de pedagogisch-didactische benadering	Zelfstandigheid, werkplanning, vorm van begeleiding, toetsing en intellectuele uitdaging, veranderingen in het pedagogisch didactisch klimaat.	Hoe heb je de overgang van VMBO-TL naar MBO ervaren wat betreft zelfstandigheid?
Continuïteit in de leeromgeving	Gebouw, aantal leerlingen, lokalen, schaal.	Noem eens een groot verschil tussen het schoolgebouw van het VMBO-TL en het MBO?
Onvoldoende aansluiting op verwachtingen en aspiraties	De voorbereiding op de overstap van de ene naar de andere opleiding, zoals beroepsvoorlichting op VMBO-TL en MBO, het loopbaantraject en de verwachtingen en beroepsbeelden die aanwezig zijn.	Hoe zag het LOB-programma eruit op VMBO-TL?

Daarnaast is gevraagd naar de belangrijkste knelpunten en is gevraagd daar een prioritering in aan te geven.

2.3.3 Analyse

De pilot-interviews zijn opgenomen en naderhand door de onderzoekers teruggeluisterd. Wanneer de leerlingen antwoorden gaven die niet overeenstemden met dat wat in de literatuur naar voren kwam, zijn aantekeningen gemaakt. Deze aspecten zijn meegenomen bij het opstellen van de vragenlijst voor de enquête.

2.3.4 Resultaten

De interviews bevestigen grotendeels het beeld dat in de literatuur wordt geschetst.

1. Overgang in de leerinhouden

De leerlingen van het MBO geven aan dat er grote verschillen zijn in de manier waarop de opdrachten worden aangeboden, maar dat ze wat betreft het niveau van de leerstof niet overvraagd worden. Voor het vak biologie wordt aangegeven dat er op VMBO-TL veel geleerd is, bijvoorbeeld over planten, dat nu niet meer nodig is.

2. Een hanteerbare breuk in de pedagogisch-didactische benadering

Een opvallend element in de interviews bleek het verschil tussen de deelnemende scholen. Hoewel alle vier de bevroegde leerlingen aangaven dat ze op het VMBO onvoldoende waren voorbereid op het competentiegerichte onderwijs, bleek er een verschil in de door de leerlingen ervaren begeleiding bij de start van de MBO-opleiding. In de ene school gaven de leerlingen aan dat er weinig begeleiding was met betrekking tot het competentiegerichte leren. In de andere school gaven de leerlingen aan in het eerste jaar meer bij de hand genomen te worden.

3. Continuïteit in de leeromgeving

Daarnaast bleek de leeromgeving ook heel verschillend. Op de ene school werd de leeromgeving als niet uitdagend gekwalificeerd. De leerlingen lieten zich hierdoor negatief beïnvloeden. In de andere school gaven de leerlingen aan invloed op de inrichting van het gebouw te hebben gehad en een eigen plek in het gebouw te hebben. Dit ervaren de leerlingen als positief. Op beide ROC' s werd aangegeven dat de rol van de docenten heel belangrijk wordt gevonden. Op één van de ROC' s werd door beide leerlingen aangegeven dat ze te weinig ondersteuning van de docenten ervaren.

4. Onvoldoende aansluiting op verwachtingen en aspiraties

Leerlingen geven allen aan dat ze onvoldoende zijn voorbereid op wat ze kunnen verwachten op het MBO en wat precies het beroepsbeeld van verpleegkundige is.

2.3.5 Conclusie en discussie

De aspecten twee en vier van Van Asselt komen het sterkst naar voren als knelpunten bij de bevroegde leerlingen. Daarnaast gaven de leerlingen aan dat motivatie voor de opleiding van belang is en dat motivatie een directe relatie heeft met de aanwezige beroepsbeelden. Voor de enquête is de keuze gemaakt om alle vier de aspecten van Van Asselt terug te laten komen, en ook motivatie als aspect mee te nemen.

2.4 Studie 1: Enquête

2.4.1 Deelnemers

In totaal hebben 72 (N=72) eerstejaarsleerlingen MBO verpleegkunde aan dit deel van ons onderzoek deelgenomen. Het ROC Midden Nederland leverde 31 en het ROC Eindhoven 41 respondenten. De steekproef bestond uit 13 mannen en 59 vrouwen (82% vrouw). De leeftijd van de deelnemers liep uiteen van 16 tot 22 jaar ($M = 17,82$, $SD = 1,07$). 49 deelnemers (68%) hadden VMBO-TL als vooropleiding. De overige vooropleidingen waren VMBO-kaderberoepsgericht ($n = 8$), MBO ($n = 6$), HAVO ($n = 7$) en twee andere opleidingen ($n = 2$).

2.4.2 Instrumenten, ontwerp en procedure

De enquête bestaat uit een vragenlijst met open en gesloten vragen en stellingen. Ze heeft als doel te onderzoeken in welke mate de leerlingen de in de literatuur gevonden knelpunten als probleem ervaren. Daarnaast wordt de vragenlijst gebruikt voor het maken van een selectie van leerlingen om diepte-interviews af te nemen. Als laatste wordt geïventariseerd welke oplossingen door de leerlingen worden aangedragen voor de knelpunten die zij ervaren in de overgang van VMBO-TL naar MBO. De vragenlijst bestaat uit drie delen.

In het eerste deel wordt naar algemene gegevens van de leerling gevraagd (naam, leeftijd, geslacht, e.d.). Het tweede gedeelte bestaat uit 31 stellingen waarin aan de leerlingen wordt gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze het met de stellingen eens zijn. Daarnaast zijn er vragen waarin de leerlingen wordt gevraagd hoe belangrijk een bepaald vak op het VMBO blijkt te zijn voor de aansluiting op het MBO. De vragen van deel twee zijn opgesteld op basis van de aspecten (Van Asselt 2006) zoals in paragraaf 1.5.1 genoemd en het vijfde aspect, motivatie. Elk van de aspecten is onderverdeeld in een aantal categorieën. Voor elke categorie zijn twee tot vijf stellingen geformuleerd waarin wordt gevraagd naar kenmerken van knelpunten die vallen binnen die categorie. De hoeveelheid stellingen per categorie is afhankelijk van hoe zwaar die categorie volgens de gevonden literatuur weegt binnen het geheel aan knelpunten. In tabel 3 een overzicht hoe de vragen zijn ingedeeld met een voorbeeldvraag. In het derde deel van de vragenlijst wordt de leerlingen gevraagd een top drie te maken van knelpunten die ze ervaren en wordt gevraagd drie ideeën te geven om deze knelpunten op te lossen.

Tabel 3

Indeling vragen voor de enquête per aspect en categorie, met voorbeeld.

Aspecten van Van Asselt (2006) en eigen aspect	Categorie	Voorbeeld stelling bij elk kenmerk
Overgang in Leerinhouden	Moeilijkheid van de leerstof.	Op mijn vorige opleiding ging ik er vanuit dat het op het mbo moeilijker zou zijn.
	Aansluiting van de leerstof.	Heb je om je huidige opleiding te kunnen volgen genoeg, of te weinig kennis van onderstaande vakken? <i>(gevraagd naar gevolgde examenvakken)</i>
Overgang in pedagogisch/didactische benadering	Overgang naar competentie gericht leren.	Ik ben tijdens de vorige opleiding goed voorbereid op het competentiegericht onderwijs
	Ondersteuning van de leerkracht.	Wanneer ik een vraag heb, is er altijd wel een docent die even tijd voor mij vrij maakt.
	Zelfstandig werken waaronder plannen.	Ik was op mijn vorige opleiding al gewend aan samenwerken
Verandering in de leeromgeving	Verandering van gebouw.	Omdat het gebouw een stuk minder gezellig is ga ik met minder plezier naar school.
	Verandering van sfeer.	De sfeer op school vind ik prettig.
Inspelen op aspiraties en verwachtingen	Informatie en ervaringen met het beroepsbeeld.	Ik kom er tijdens deze opleiding achter dat het beeld dat ik had van het beroep van verpleegkundige niet klopt.
	Informatie over de opleiding en het hebben van een opleidingsbeeld.	Ik heb op mijn vorige opleiding een goed beeld gekregen van deze opleiding tot verpleegkundige.
	Tijdstip van keuze voor de vervolgopleiding.	Ik wist vorig jaar zeker dat ik deze opleiding wilde doen.
Motivatie		Ik ben van plan deze opleiding helemaal af te ronden.

2.4.3 Analyse

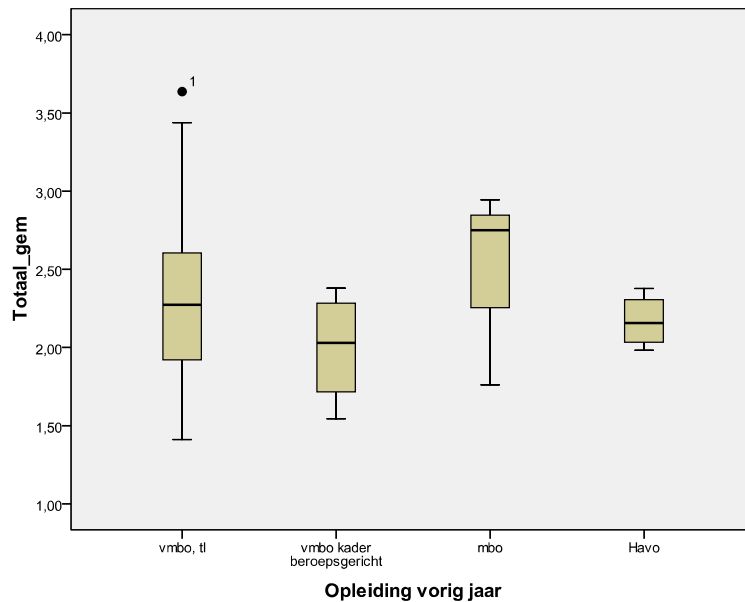
De enquête is geanalyseerd met behulp van SPSS. De stellingen zijn zo gecodeerd dat een hogere score aangeeft dat het knelpunt sterker wordt ervaren. In open vragen hebben de leerlingen benoemd welke knelpunten volgens hen het belangrijkste zijn en hebben zij mogelijke oplossingen kunnen noemen.

2.4.4 Resultaten

De leerlingen is gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze de in tabel 3 omschreven stellingen onderschrijven. Alle stellingen zijn waar nodig omgepoold zodat een hogere score betekent dat het knelpunt zwaarder wordt ervaren. Hierbij wil de score 1 zeggen dat het knelpunt niet wordt onderschreven (volledig oneens met de stelling) en de score 5 betekent dat het knelpunt volledig wordt onderschreven (volledig eens met de stelling). De gemiddelde score op alle

stellingen door alle leerlingen is 2,26 ($M = 2,26$ $SD = 0,53$). Dit betekent dat de leerlingen gemiddeld net iets meer oneens dan eens waren met de stellingen.

In figuur 2 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelden en spreiding van de scores op het totaal aan stellingen, afgezet tegen vooropleiding. Hierin is te zien dat de leerlingen afkomstig van het VMBO-TL niet alleen gemiddeld hoger scoren dan leerlingen die VMBO-kaderberoepsgericht en HAVO als vooropleiding hadden, maar ook dat de spreiding veel groter is.



Figuur 2: Gemiddelden en spreiding van de scores de knelpunten afgezet tegen vooropleiding.

Uit tabel 4 blijkt dat de betrouwbaarheid van de gebruikte schalen die staan voor de verschillende aspecten van Van Asselt (2006) erg laag is. Dit betekent dat de antwoorden op de vragen waarmee wij een aspect willen meten zo veel van elkaar verschillen dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de betrouwbaarheid van aspecten. Het aspect overgang in leerinhouden is niet door middel van stellingen bevestigd. Hier is per examenvak van de VMBO-TL gevraagd in hoeverre men vond dat vak aansluit bij de huidige vakken op het MBO. Dit aspect is niet meegenomen in de betrouwbaarheidsanalyse. Drie stellingen die zowel naar een aspect, als naar het gevolg hierop vragen zijn niet meegenomen in de afzonderlijke schalen.

Tabel 4:
Betrouwbaarheid van schalen per aspect

Schaal	Cronbach's alfa	(N) items
Alle factoren	0,84	31
Overgang in leerinhouden	n.v.t.	n.v.t.
Overgang in pedagogisch didactische benadering	0,46	10
Inspelen op aspiraties en verwachtingen	0,65	9
Continuïteit in leeromgeving	0,22	4
Motivatie	0,83	5

In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de resultaten van de opdracht: "Maak een top drie van knelpunten die jij als zwaarste ervaart in de overgang van naar het MBO". De knelpunten zijn gecategoriseerd naar de vijf aspecten. Motivatie, het laatste aspect dat is toegevoegd kwam daarin niet voor. Uit deze tabel blijkt dat het aspect onvoldoende aansluiting op verwachting en aspiraties en het aspect een hanteerbare breuk in pedagogisch-didactische benadering als de belangrijkste twee aspecten worden gezien.

Tabel 5
Aspecten naar geordend als ervaren knelpunt door leerlingen

Aspecten	Plaats	Totaal Top 3	1e plaats	2e plaats	3e plaats
Aansluiting op aspiraties en verwachtingen	1	55	33	9	13
Overgang in pedagogisch- didactische benadering.	2	32	10	10	9
Aansluiting in de leerinhouden	3	2	2	0	0
Aansluiting in de leeromgeving	4	3	1	1	1
Motivatie	-	-	-	-	-

Ook de aangedragen oplossingen van de leerlingen zijn geanalyseerd. Interessante voorstellen zijn meegenomen naar de diepte-interviews en daar bevestigd.

2.5 Studie 2: Diepte-interviews

2.5.1 Deelnemers

Op basis van de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven in de enquête zijn 8 leerlingen (N=8) geselecteerd bij wie een diepte-interview is afgenomen. Van elk ROC 1 jongen en 3 meisjes. Gekozen is voor leerlingen die hebben aangegeven de genoemde knelpunten sterk te ervaren. De leerlingen hebben allen VMBO-TL als vooropleiding.

2.5.2 Instrumenten, ontwerp en procedure

Doel van de diepte-interviews is dieper doorvragen naar de ervaringen van de leerlingen, mede naar aanleiding van antwoorden uit de enquête. Daarbij is tevens aan de leerlingen gevraagd zelf oplossingen aan te dragen voor de ervaren knelpunten.

De diepte-interviews zijn opgebouwd met behulp van een interviewschema waarin de aspecten van Van Asselt en motivatie de leidraad vormden. Het opstellen van het interviewschema is gebaseerd op de stappen van Emans (1990). Als eerste is vastgesteld welke informatie we precies wilden verzamelen. Bij het opstellen van het interviewschema is nagedacht over de volgorde van de vragen en de manier waarop de vragen geformuleerd moeten worden. Wat betreft de volgorde zijn de belangrijkste aspecten en categorieën extra benadrukt en wordt daarop doorgevraagd.

Bij de manier van vragen is er een belangrijk verschil tussen openingsvragen en verduidelijkingsvragen. Een openingsvraag komt inhoudelijk volledig vanuit de interviewer terwijl een verduidelijkingsvraag is bedoeld om helderheid te verkrijgen over een uitspraak van de geïnterviewde. Het is niet de bedoeling dat de interviewer iets van zichzelf toevoegt (Schamberger, 1997).

Omdat het belangrijk werd gevonden dat de interviewer voldoende doorvraagt is het interview semi-structureerd van opbouw. Bij de voorbereiding van de interviews is gebruik gemaakt van de adviezen en ervaringen van Boeije (2005), Emans (1990) en Schamberger (1997).

Tabel 6

Opzet van de interviewvragen voor de diepte-interviews

Aspect	Nadruk op categorie	Voorbeeldvraag
Volgorde uit de SPSS		
Onvoldoende aansluiting op verwachtingen en aspiraties	Informatie over de opleiding en het hebben van een opleidingsbeeld.	Op welke manier heb je informatie gekregen over je vervolgopleiding op de VMBO-TL?
Een hanteerbare breuk in de pedagogisch-didactische benadering	Overgang naar competentiegericht leren.	Wat is er uitgelegd over competentiegericht leren op VMBO-TL en op MBO?
Motivatie		Welke invloed heeft je motivatie op de aansluiting.
Overgang in de leerinhouden	Aansluiting van de leerstof.	Wat vind je van het verschil tussen VMBO-TL en MBO voor biologie?
Continuïteit in de leeromgeving	Verandering van sfeer	Wat is het verschil in sfeer tussen VMBO-TL en MBO? Heeft dat invloed op je prestaties?

De opgenomen interviews zijn omgezet in transcripten. Deze transcripten zijn uitgewerkt in MEPA en uitspraken zijn gelabeld op basis van de vier aspecten van Van Asselt (2006) en het vijfde aspect, motivatie.

2.5.3 Analyse

Het overzicht waarin de vragen van de enquête zijn onderverdeeld is gebruikt als uitgangspunt voor het codeboek van de diepte-interviews. De uitspraken zijn, wanneer mogelijk, gekoppeld aan de labels. Voor uitspraken waar nog geen label voor was zijn nieuwe labels gecreëerd. Dit was de fase van het open coderen (Boeije, 2005). Zo is per aspect onderscheid gemaakt tussen een knelpunt of een oplossing benoemd door de leerling. Ook is bij het kenmerk overgang naar competentiegerichtonderwijs de code 'sturing' toegevoegd, omdat de mate van sturing die de leerlingen ervoeren een terugkerend thema was in de antwoorden van de leerlingen. Onder sturing wordt meer begeleiding, meer duidelijkheid en meer verplichting vanuit de docenten verstaan. Daarna zijn de fragmenten met elkaar vergeleken, zijn de gebruikte begrippen omschreven en is gekeken naar de relevantie ervan. Dit was de fase van het axiaal coderen (Boeije, 2005). Tijdens deze fase is voor alle codes een voorbeelduitspraak gezocht. Na onderling overleg is een codeboek ontstaan waar alle uitspraken zijn ondergebracht en waar onderling overeenstemming over was. Een coderingssysteem wordt gaandeweg het proces ontwikkeld en is een analyse-instrument dat leidt tot een beter begrip (Weston et al., 2001). In de laatste fase, die van het selectief coderen (Boeije, 2005), is nog eens goed naar de categorieën gekeken en is geprobeerd verbanden te leggen. In deze fase is ook een kernbegrip naar voren gekomen dat verband houdt met alle categorieën. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is bepaald. Eén van de interviews is door alle beoordelaars gecodeerd en dit resulteerde in een Cohen's Kappa van .85.

Tabel 7

Deel van het codeboek, het aspect 'overgang in pedagogisch-didactisch klimaat.

Aspecten	Kenmerken van de aspecten		Code	Voorbeeld-uitspraak
Overgang in pedagogisch-didactisch klimaat (D)	Overgang naar competentie gerichtonderwijs (1)	Benoemt de leerling een knelpunt/probleem (P)	D1P	"Ik snap het niet. Ik vind het allemaal drie dubbel op, wat je allemaal moet doen"
		Benoemt de leerling een oplossing(O)	D1O	"Op de middelbare school al beginnen met een beetje voorbereiden of dat ze hier dat wat ze op de middelbare school doen afbouwen"
	Overgang naar competentie gerichtonderwijs (1).	Knelpunt (P) t.a.v. de mate van sturing (S)	D1PS	"Hier moet je gewoon alles zelf uitzoeken ze gaan er niet meer achteraan"

2.5.4 Resultaten

Van de vijf aspecten waarin de kenmerken zijn ingedeeld komen vooral de aspecten overgang in pedagogisch-didactische benadering en aansluiten op aspiraties en verwachtingen sterk naar voren in zowel de enquête als de diepte-interviews. In de enquête gaven veel leerlingen aan knelpunten te ervaren in de overgang naar CGO. Door Van Esch & Neuvel (2007) wordt al aangegeven dat leerlingen op het MBO dit als een grote overgang ervaren en meestal als een niet hanteerbare breuk. Wanneer er in de interviews dieper op ingegaan wordt, geven de leerlingen aan ten eerste niet goed te begrijpen wat CGO is en ten tweede een geleidelijke overgang van de manier van lesgeven op de VMBO-TL naar CGO op het MBO te missen.

Vooraf het tweede punt wordt door de leerlingen als een belangrijk knelpunt ervaren. Onderstaande uitspraak van een leerling illustreert dit:

"Nou ik heb me niet voorbereid. We gingen gewoon naar deze school en je werd gewoon in het diepe gegooid. Je moest alles zelf uitzoeken dus ja, op de vorige school ben ik er niet op voorbereid hoe het hier ging, eigenlijk helemaal niet."

Opvallend veel leerlingen gebruiken in dit verband de term 'in het diepe gegooid worden'. Wanneer er doorgevraagd wordt wat leerlingen daarmee bedoelen geven ze meestal aan dat de manier van lesgeven en leren heel anders is dan ze op het VMBO gewend waren en dat de voorbereiding daarop zowel in de laatste fase van de VMBO-TL als bij de start in het MBO tekortschiet. Ze geven aan dat de uitleg die ze gekregen hebben over competentiegerichtonderwijs summier is. Sommige leerlingen twijfelen er zelfs aan of de docenten het zelf goed begrijpen.

Als oplossing dragen de leerlingen vaak aan dat de voorbereiding op competentiegerichtonderwijs al in de laatste fase van de VMBO-TL kan starten of dat het meer geleidelijk en met meer ondersteuning kan worden opgebouwd op het MBO.

Bij doorvragen blijkt daarnaast dat de leerlingen grote problemen ervaren op het gebied van plannen. Dit is een ander kenmerk van het aspect overgang in pedagogisch-didactisch klimaat. Dit kenmerk blijkt verband te houden met competentiegericht onderwijs. Zes leerlingen geven aan op de VMBO-TL gewend te zijn aan korte huiswerkopdrachten met een inleverdatum op korte termijn en veel overhoringen verspreid over het jaar, ze hebben daarom nog niet geleerd werk voor langere termijn te plannen. Vier leerlingen geven aan dat ze op het MBO lange tijd weinig werken en dat het werk zich ophoopt wanneer de deadline nadert.

"Je bent nog gewend om alles op de valreep te doen, omdat je dan die einddatum hebt. Je denkt dan, o dan moet ik uiterst gaan leren, zeg maar, en dan haal je het. En dat heb je hier niet meer. Hier moet je alles zelf regelen, waardoor je alles gaat doorschuiven en je het echt niet meer kan halen."

Ook voor dit knelpunt dragen leerlingen oplossingen aan die pleiten voor een meer geleidelijke opbouw en meer ondersteuning vanuit de docenten.

"En veel meer zelfstandig laten werken op het VMBO, want dat kan ik gewoon niet en dat hoor je van heel veel mensen. Ja dat moeten ze gewoon echt verbeteren vind ik, want op de basisschool ben je keizelfstandig bezig en dan ga je naar de middelbare school en dan krijg je vet veel begeleiding. Alles wordt voor je geregeld en zo. En dan kom je hier en dan, hoe, dan moet je alles zelf doen. Dat is gewoon zo'n verandering."

"

Ook het aspect aansluiten op aspiraties en verwachtingen wordt door de leerlingen als een belangrijk knelpunt ervaren. Het gaat hierbij om het opleidingsbeeld en het beroepsbeeld dat de leerlingen hebben. De knelpunten die de leerlingen aangeven komen overeen met wat er in de literatuur over dit aspect geschreven wordt (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009). Wanneer doorgevraagd wordt naar oplossingen blijkt vooral dat leerlingen graag meer ondersteuning en sturing hadden gehad in het keuzeprocess.

Ze geven aan dat er in de laatste fase van de VMBO-TL wel mogelijkheden waren om zich te oriënteren op een vervolgopleiding, maar dat dit zeer vrijblijvend was. Dit had tot gevolg dat alle geïnterviewde leerlingen wel een open dag hebben bezocht van één of enkele opleidingen, maar zich niet breed hebben georiënteerd. Veel leerlingen geven aan achteraf het gevoel te hebben te weinig op de hoogte te zijn gebracht van de verschillende keuzemogelijkheden en de daarbij behorende schooltypes en beroepen. De leerlingen dragen verschillende oplossingen voor dit knelpunt aan. Door alle leerlingen wordt aangegeven dat het keuzeprocess intensiever begeleid kan worden en in een vroeger stadium kan aanvangen. Sommige leerlingen suggereren zelfs dat een verplicht karakter een oplossing kan zijn.

"Ja, misschien iets eerder beginnen om te kijken wat er allemaal is te doen. Dat ze niet in het laatste jaar, op het laatste moment dan snel moeten gaan kiezen voor de rest van hun leven."

"Wat ook leuk zou zijn is dat als er open dagen zijn, dat we daar met z'n allen, met school, heengaan."

Wat betreft het beroepsbeeld geven de leerlingen aan dit voor een belangrijk deel buiten de school te hebben ontwikkeld. Dit kan zijn doordat familie in het ziekenhuis werkt of doordat ze veel van het beroep op televisie gezien hebben. Het VMBO-TL heeft nauwelijks bijgedragen aan de ontwikkeling van het beroepsbeeld. Voor dit knelpunt dragen leerlingen verschillende oplossingen aan. Sommigen stellen voor dat mensen uit de praktijk of van het MBO gastlessen komen geven op de VMBO-TL, anderen denken dat meer korte stages zouden bijdragen aan een beter beroepsbeeld.

Het valt op dat de beroepsperspectieven zich richten op bepaalde aspecten van het beroep. De geïnterviewde jongens willen beiden op de ambulance gaan werken. Zij geven aan actie en avontuur belangrijk te vinden. De meeste meisjes willen in de kraamzorg of op de kinderafdeling werken. Zowel de jongens als de meisjes, op één na, geven aan liever niet met oudere mensen te willen werken. Naar aanleiding hiervan rijst de vraag of het beroepsbeeld van de leerlingen op dit moment, aan het einde van het eerste jaar, al voldoende ontwikkeld is.

Ook het aspect motivatie komt terug in de antwoorden van de leerlingen. De meeste leerlingen op het MBO geven aan dat vooral de praktijklessen en de stages motiverend zijn. Ook het contact met de groep en de docenten wordt over het algemeen positief ervaren en draagt bij aan de motivatie.

Blijkbaar komt het onderwijs voldoende tegemoet aan de behoefte aan sociale verbondenheid.

Minder positief zijn de leerlingen over de organisatie op de scholen. Dit wordt verschillend ervaren op de twee onderzochte scholen. Drie leerlingen geven aan dat de organisatie een chaos is en dat dit een negatieve invloed heeft op de motivatie. Ook wordt door meerdere leerlingen genoemd dat het niet motiverend is dat opdrachten alleen worden afgetekend als het voldoende is.

“Dat is ook irritant. Voldoende is voldoende. Dat is wel heel leuk en zo, maar ja, als ik iets echt goed heb gedaan en dan zie ik daar ook een 9 staan en dat is mooi. Dat vind ik gewoon leuk.”

Over het aspect overgang in leerinhouden zijn de leerlingen wisselend van mening. De Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) geeft aan dat er op het MBO een tekort is aan kennis in de vakken Nederlands en wiskunde. Dit vinden we niet terug in de resultaten van de enquête en de interviews. Een reden hiervoor kan zijn dat de leerlingen op het MBO in het eerste jaar nog niet veel in aanraking zijn gekomen met Nederlands en wiskunde. Leerlingen geven aan dat rekenen wel aan bod komt in het onderwijsprogramma, maar zij ervaren dit als moeilijk omdat op het VMBO een rekenmachine gebruikt mocht worden. Nederlands en Engels worden in het eerste leerjaar niet als vak aangeboden en de leerlingen ervaren dit dus zelf niet als knelpunt in de aansluiting.

Dat voor andere vakken geldt dat er meer dan voldoende kennis is en er wellicht niet genoeg uitdaging is voor de VMBO-TL-leerling (Monnik et al, 2010), komt ook niet duidelijk naar voren in de resultaten. Maar één van de geïnterviewde leerlingen geeft dit aan als knelpunt. Het lijkt sterk af te hangen van het aanbod op de verschillende VMBO-TL-scholen.

Over de hoeveelheid huiswerk lopen de meningen sterk uiteen. Enkele leerlingen geven aan op de VMBO-TL geen huiswerk te hebben gehad en ervaren de werkdruk op het MBO als hoog. Twee leerlingen geven aan dat ze op de VMBO-TL meer tijd aan huiswerk besteedden dan op het MBO. Het laatste aspect verandering van leeromgeving wordt door de leerlingen nauwelijks genoemd. De leerlingen kunnen wel veranderingen benoemen, zoals een groter gebouw en een groter aantal leerlingen binnen de school, maar ervaren dit niet als knelpunt. We kunnen met de resultaten van dit onderzoek de bevindingen van Van Lier & Kleijne (2010), dat de leerling op het MBO een minder sterke band met de docent en de rest van de groep heeft en daardoor minder gestimuleerd wordt, niet ondersteunen. De rode draad binnen alle antwoorden en mogelijke oplossingen die door studenten werden aangedragen, is dat studenten meer begeleiding, meer duidelijkheid en meer verplichting tot deelname wensen. Deze begrippen zijn samen te brengen onder de noemer sturing. Zowel de voor de voorbereiding op de overstap naar het MBO, als voor het onderwijs op het MBO blijkt het begrip sturing het kernbegrip.

3 Conclusie en discussie

In dit deel van het artikel wordt antwoord gegeven op de gestelde onderzoeksvragen.

1. Welke knelpunten ervaren leerlingen in de aansluiting van VMBO-TL op het MBO?
2. Welke mogelijke oplossingen worden door de leerlingen aangedragen om deze knelpunten aan te pakken?
3. Hoe verhouden de knelpunten en oplossingen in de literatuur zich met de knelpunten en oplossingen aangedragen door de leerlingen in de praktijk?

3.1 Conclusie

De knelpunten die door de leerlingen het sterkst worden ervaren vallen binnen de volgende twee aspecten van Van Asselt (2006): aansluiting op verwachtingen en aspiraties en een hanteerbare breuk in de pedagogisch-didactische benadering. De leerlingen noemen vooral een mager beroeps- en opleidingsbeeld en de overgang naar competentiegericht onderwijs als belangrijkste knelpunten. Dit komt overeen met wat in de literatuur, naar aanleiding van andere onderzoeken, beschreven wordt (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009). Het knelpunt beroeps- en opleidingsbeeld wordt veroorzaakt doordat loopbaanbegeleiding op de VMBO-TL door de leerlingen als ontoereikend wordt ervaren. Alle door ons geïnterviewde leerlingen gaven als oplossing aan de oriëntatie op vervolgopleiding en beroep een integraal, verplicht onderdeel van het VMBO-programma te maken. Over de exacte invulling van een dergelijke oriëntatie lopen de meningen uiteen van oriëntatie op beroep door middel van 'snuffelstages' tot hulp bij het kiezen van de juiste opleiding door collectief open dagen te bezoeken. De belangrijkste overeenkomst binnen de oplossingen die door de leerlingen worden aangedragen, is het verplichte karakter van de oriëntatie. Leerlingen geven aan dat de verantwoordelijkheid te groot is om dit zonder sturing van docent of school zelfstandig te doen. Vooral omdat ze 'nog helemaal niet bezig zijn' met keuzes die betrekking hebben op de toekomst.

Ook bij het tweede knelpunt, de overgang naar competentiegericht onderwijs, is sturing het belangrijkste begrip. Veel leerlingen voelen zich in het diepe gegooid. Ze realiseren zich te laat dat ze tijdig moeten beginnen met de opdrachten en missen de vaardigheden om zelfstandig te plannen en de zelfdiscipline om een planning uit te voeren.

De oplossingen die de leerlingen hiervoor aandragen hebben enerzijds betrekking op het tekort aan sturing op het MBO, en anderzijds op het teveel aan sturing op het VMBO-TL in vergelijking met het MBO. Toch waren de leerlingen niet unaniem over dit knelpunt. Enkele van de geïnterviewde leerlingen gaven aan op het VMBO nog zelfstandiger gewerkt te hebben dan nu op het MBO. Dit voorbeeld is tekenend voor het verschil dat er blijkt te zijn in de manieren waarop het VMBO-TL vorm geeft aan zijn lesprogramma's. Zoals blijkt uit de spreiding in de mate waarop leerlingen de knelpunten ervaren, leiden deze verschillen tot een pluriforme groep instromers met verschillende behoeften.

3.2 Discussie

In onderzoeken, die vooral onder leidinggevend en docenten zijn uitgevoerd, wordt ook gesproken over knelpunten in de aansluiting van leerinhouden en leeromgeving (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnink et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009). Deze knelpunten spelen in de ervaringen van de leerlingen binnen dit onderzoek nauwelijks een rol. We merken daarbij op dat bij dit onderzoek alleen eerstejaars MBO-leerlingen zijn betrokken en dat het mogelijk is dat leerlingen in een later stadium van het MBO alsnog problemen ervaren betreffende de leerinhouden. Een aantal vakken, waaronder Engels, wordt in het eerste jaar nog niet aangeboden.

Het is ook van belang rekening te houden met het feit dat dit onderzoek zich alleen gericht heeft op leerlingen van de opleiding verpleegkunde. Het is mogelijk dat de accenten die leerlingen op de ervaren knelpunten en aangedragen oplossingen leggen anders zijn voor leerlingen die een andere richting, met een minder duidelijk beroepsperspectief, hebben gekozen binnen het MBO.

Ook het feit dat het onderzoek, vanuit praktisch oogpunt, is uitgevoerd op maar twee verschillende scholen geeft een beperkt beeld. Het is daarom interessant wanneer dit onderzoek herhaald kan worden op andere MBO-opleidingen. Hoewel dit onderzoek kleinschalig is opgezet bleek het wel mogelijk een completer beeld van de problematiek in aansluiting van VMBO-TL naar MBO te schetsen. Dit is mede te danken aan de vele onderzoeken die aan dit onderzoek vooraf zijn gegaan (Bredewold et al. 2008; Van Lier & Kleijne, 2010; Monnick et al., 2010; Neuvel & Van Esch, 2009).

3.3 Aanbevelingen

Niet alleen de leerlingen in dit onderzoek, maar ook de bovenstaande onderzoekers beschrijven mogelijke oplossingen voor de genoemde knelpunten. Om te komen tot structurele verbeteringen is het raadzaam de verschillende aangedragen oplossingen op haalbaarheid te onderzoeken. Hierbij staat voorop dat schoolleiders van zowel VMBO-TL als MBO gezamenlijk betrokken zullen moeten worden. Omdat blijkt dat veel van de knelpunten die in het VMBO-TL ontstaan pas in het MBO worden ervaren, is het van belang dat zowel het VMBO-TL als het MBO zich verantwoordelijk voelt voor de problemen die zich voordoen op het gebied van aansluiting.

Het streven naar een doorlopende leerlijn voor competentiegericht onderwijs die ook vakinhoudelijk aansluit zou daarin voorop moeten staan. Wanneer van leerlingen wordt verwacht dat ze een nieuwe manier van werken aanleren zal dat stapsgewijs opgebouwd moeten worden en zal de ondersteuning stapsgewijs moeten worden afgebouwd (scaffolding), passend bij de ontwikkeling van de leerling, zoals beschreven bij 'mediational transition' (Beach, 2003). Er zou bij het vormgeven van een dergelijke leerlijn onderzocht moeten worden welke mogelijkheden er zijn om basiscriteria vast te stellen op het gebied van zelfstandig leren. Wanneer voor het MBO helder is in welke mate VMBO-TL leerlingen zelfredzaam zijn, kan men uitgaan van dit niveau en de leerlijn voortzetten.

Wat betreft het knelpunt oriëntatie op opleiding en beroep staat vast dat leerlingen vragen om een bredere en intensievere oriëntatie op opleiding en beroep. Het zou goed zijn te onderzoeken welke rol VMBO-TL en het MBO hierin zou kunnen en willen spelen. Een actievere, wervende rol van het MBO op het VMBO-TL is wellicht een oplossing. Ook kan er gedacht worden aan intakegesprekken waarin stilgestaan wordt bij verwachtingen van de leerling ten aanzien van beroep en opleiding. Aan de andere kant zou het goed zijn te onderzoeken welke rol het VMBO-TL kan spelen bij de heroriëntatie en bijscholing van leerlingen die zijn gestopt met hun opleiding op het MBO. Een andere oplossing wordt aangedragen door de MBO-raad (2009). Zij pleiten ervoor om leerlingen van met name de VMBO-TL breed te laten instromen in opleidingsdomeinen en in de loop van de opleiding de keuze te specificeren naar één beroep. Vanaf augustus 2010 kunnen deelnemers ingeschreven worden in een domein en kunnen ze hun keuze voor een opleiding binnen dat domein nog even uitstellen. Ook dit initiatief is, naast de andere door ons beschreven oplossingen, de moeite van het onderzoeken waard.

Referenties

- Asselt van, R. (2006). *Aansluitingen in het onderwijsstelsel, kaders voor een praktijktheorie en een praktische handreiking aan betrokkenen*. Lectoraat Instroommanagement en aansluiting Deventer: Saxion Hogescholen.
- Bailey, T., Alfonso, M., Scott, M., & Leinbach, T. (2004). *Educational outcomes of occupational postsecondary students*. gevonden op: <http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=252>. New York: U.S. Department of Education.
- Beach, K. (2003). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organisations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer an boundary-crossing* (pp. 39-61). Location: Pergamon An Imprint of Elsevier science.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek; denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Bredewold, W., Diephuis, R., Hut, T., Oostrom, H., van en Spoel, S., van der (2008). *Vensters op de toekomst van het VMBO*. Den Haag: Adviesgroep VMBO.
- Busse, G., Berkhof, S., & Meijer K. (2006). *Beroepsonderwijs in Duitsland*. (Rapport NUR 840). Van Kenniscentrum beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen. Website: <http://www.euregio.org/upload/files/Onderwijssysteem%20Duitsland.pdf>
- CEDEFOP – Europees Centrum voor de ontwikkeling van beroepsopleiding (2000). Bureau voor officiële publicaties der Europese gemeenschappen, Luxemburg.. *Beroepsonderwijs en scholing in Nederland*. Website: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/214/7008NL_0.pdf
- Desimone, L.M.& Le Floch, K. (2004) *Are We Asking the Right Questions? Using Cognitive Interviews to Improve Surveys in Education Research*. Educational Evaluation and Policy Analysis Spring 2004, Vol. 26, No. 1, pp. 1–22
- Emans, B. (1990). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Esch, W. van en Neuvel, J. (2007) *De overgang van VMBO naar MBO: van breukvlak naar draagvlak. Overzichtsstudie van Nederlands Onderzoek*, 's Hertogenbosch, CINOP. website: <http://cinop.brengVMBO-TLerentoVMBO-TLeven.nl/downloads/publicaties/A00399.pdf>
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met rekenen en taal*. Website: http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/rel_doc/
- Groeneveld, M. J. & Steensel, van, K., (2008). *Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van VMBO-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Groeneveld, M. J. & Steensel, van, K., (2009). *Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van MBO-leerlingen, VMBO-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational Education; Some Theoretical Considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer an boundary-crossing* (pp. 63-81). Location: Pergamon An Imprint of Elsevier science.

- Landelijke Kwalificaties MBO-Verpleegkundige. (2009). *Kwalificatiedossier MBO-verpleegkunde*. Unpublished manuscript, Sector Gezondheidszorg. Website: <http://prod.pub.kwalificatiesmbo.nl/Verzamellijst.aspx>
- Levesque, K. (2003). *Public High School Graduates Who Participated in Vocational/Technical Education: 1982- 1998* (NCES 2003-024). National Center for Education Statistics (ED). website: <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003024.pdf>
- Lier van, L., & Kleijne, M. (2010). *Wat heb je nou aan informatie zonder motivatie?*, Utrecht: VO-Raad. Website: <http://www.vo-raad.nl/assets/4291>
- Martens, R.L. (2007) *Positive learning met multimedia. Onderzoeken, toepassen & generaliseren* (Inauguratiereede, Open Universiteit Nederland). Website: [http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/rob%20martens/inauguratieRMAdefinitief \[2\].pdf](http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/rob%20martens/inauguratieRMAdefinitief [2].pdf)
- MBO 2010 (2010) Over CGO. van http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over_CGO/vid/7D49BA85-0B28-5FA1-209406CE34948F65, bekeken op 28 mei 2010
- MBO Raad presenteert mbo-opleidingsdomeinen (2009) Website: <http://www.mboraad.nl/?news/1353342/MBO+Raad+presenteert+mbo-opleidingsdomeinen+.aspx>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008). *Onderwijs met ambitie. Samen werken aan kwaliteit in het Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: Kon. De Swart.
- Meisel, R. (2007). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?* (bwp@ Spezial 3). Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wien. Website: http://www.bwpat.de/ATspezial/meisel_atspezial.pdf
- Monnink, K., van Oostrom, H., Bossers, G., Smit, H., van Ommeren, C., Rookmaker, H., & Visser, S. (2010). *T(L) splitsing, van VMBO-TL naar HAVO of MBO* (onderzoeksrapport 2010028). Utrecht: VO-raad. Website: <http://www.vo-raad.nl/zoekresultaten?term=T%28L%29+splitsing%2C+van+VMBO-TL+naar+HAVO+of+MBO>
- Moser, U., (2004) *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation des Übergangs von der obligatorischen Schulbildung in die berufliche Grundbildung bei Schweizer Grossunternehmen*. Unpublished manuscript, Nationales Forschungsprogramme Bildung und Beschäftigung, Bern.
- Neuvel, J. & Van Esch, J. (2009). *Van VMBO naar MBO: doorstroom en loopbaankeuzes. Monitor doorstroom VMBO-MBO, cohort 4 en cohort 5*. Uitgave expertisecentrum beroepsonderwijs, 's Hertogenbosch.
- Onderwijsraad, Den Haag. (2009) *Ervaren deficiënties door HAVO- en MBO-opleidingen in de basisbagage van VMBO'ers*, uitgebracht aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schamberger, M. (1997). Elements of quality in a qualitative research interview. *S. A. Archives Journal*; Vol. 39, p25-34
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2010) Over competentiegericht leren. van http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/competentiegericht_onderwijs/competentiegericht_vmbo/, bekeken op 16 juni 2010
- Stichting Platform VMBO. (2009). *VMBO Herkend. Concept advies structuur van het VMBO in de toekomst*. Website: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2009/01/01/VMBO+Herkend+Structuur+van+het+vmbo+in+de+toekomst/186596a.pdf>.
- Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs. (2006). *Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs, Kwalificaties ontwikkelen in een samenhangende structuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. COLO, vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven. Website: <http://www.loketmboict.nl/media/items6/29.pdf>
- Stokking, K.M. (1998). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: FSW.
- VO-raad. (2010). *Advies verbetering aansluiting VMBO-TL op HAVO en MBO* (onderzoeksrapport 100203) Utrecht. Website: <http://www.vo-raad.nl/zoekresultaten?term=Advies+verbetering+aansluiting+VMBO-TL+op+HAVO+en+MBO+&x=13&y=4>
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, C., (2001) Analyzing Interview Data: The Development and Evolution of a Coding System. *Qualitative Sociology*, Vol. 24, No. 3
- Woolfolk, A. , Hughes, M. , & Walkup, V. (2008). Motivation in learning and teaching. In Pearson Education (Eds.), *Psychology in Education* (pagina 437-480). . Harlow: Pearson Education Limited.

Verklaring van afkortingen

BBL	Beroepsbegeleidende leerweg in MBO
BOL	Beroepsopleidende leerweg in MBO
CGO	Competentiegerichtonderwijs
LOB	Loopbaanoriëntatie en -begeleiding
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
NAVE	National Assessment of Vocational Education
VMBO-TL	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs Theoretische Leerweg
VS	Verenigde Staten