

Versnellen in de beroepskolom

Onderzoek naar de versnelde doorlopende leerroutes Talentontwikkeling Techniek en het Groene Lyceum



ARJAN VAN DER MEIJDEN, HARM BIEMANS, HANS MARIËN, ELLEN KLATTER, JAN HARBERS, CARLA OPREL, FRANK KREUTZ, LINDA MAGEREIJ, ERIK VAN SCHOOTEN, MARIANNE BOOGAARD & WOUTER VAN DIGGELEN.

KOHNSTAMM
INSTITUUT



WAGENINGEN
UNIVERSITY & RESEARCH

 **IVA** onderwijs

TERRA
HET GROENE LYCEUM



CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Arjan van der Meijden, Harm Biemans, Hans Mariën, Ellen Klatter, Jan Harbers, Carla Oprel, Frank Kreutz, Linda Magereij, Erik van Schooten, Marianne Boogaard & Wouter van Diggelen.

Versnellen in de beroepskolom.

Onderzoek naar de versnelde doorlopende leerroutes Talentontwikkeling Techniek en het Groene Lyceum.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1056, projectnummer 20749)

ISBN 978-94-6321-120-8

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Dit project is gefinancierd door NRO. Dossiernummer 405-17-626. Subsidieronde 'Praktijkgericht onderwijsonderzoek – Beroepsonderwijs 2017' thema 'Verbinding in de beroepskolom'. Het project is uitgevoerd door drie onderzoeksinstituten (Kohnstamm Instituut (projectleider), Wageningen University and Research, IVA onderwijs) en drie onderwijsinstellingen (Terra College, het DaVinci college en de Hogeschool Rotterdam)



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstammstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2020

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
<i>Uitkomsten</i>	6
Inleiding	7
<i>Achtergrond</i>	7
<i>TOT en hGL, bestaande praktijken</i>	8
<i>Vraagstukken voortkomend uit de praktijk</i>	11
<i>Theoretisch kader</i>	12
1 Onderzoekdesign en aanpak	15
1.1 <i>Design</i>	15
2 Vraagstuk Keuzeprocés en selectie	17
2.1 <i>Inleiding</i>	17
2.2 <i>Criteria voor de selectie en het keuzeprocés</i>	18
2.3 <i>Attitudekenmerken</i>	26
2.4 <i>Overwegingen en motivatie</i>	34
2.5 <i>Samenvattend</i>	35
3 Vraagstuk Inhoudelijk programma en curriculumontwerp	38
3.1 <i>Inleiding</i>	38
3.2 <i>Methode</i>	38
3.3 <i>Resultaten vergelijking curriculum TOT vs. hGL</i>	40
3.4 <i>Conclusie</i>	43
4 Vraagstuk Benodigde docentcompetenties	45
4.1 <i>Inleiding</i>	45
4.2 <i>Methode</i>	45
4.3 <i>Resultaten</i>	48
4.4 <i>Discussie en conclusie(s)</i>	58
5 Vraagstuk Resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT	63
5.1 <i>Inleiding</i>	63
5.2 <i>Methodologie</i>	64
5.3 <i>Resultaten</i>	64

5.4	<i>hGL en TOT vergeleken: conclusies</i>	66
6	Conclusies en resumé	67
	Bibliografie	73
	Bijlagen	75
	<i>Bijlage 1 Instrumenten</i>	<i>75</i>
	<i>Bijlage 2 Analyses met betrekking tot attitude</i>	<i>86</i>
	<i>Bijlage 3 Documenten en instrumenten bij benodigde docentcompetenties</i>	<i>95</i>

Samenvatting

Van 1 juni 2017 tot 31 mei 2020 heeft een consortium van praktijk- en onderzoekspartners intensief samengewerkt aan een praktijkgericht onderzoek naar twee doorlopende leerroutes binnen de beroepskolom.

Elke leerling kan na de basisschool kiezen voor verschillende routes die leiden naar het hbo. Wie praktisch is ingesteld kan starten in het vmbo, dat via het tussenstation van de havo (in 6 jaar), of via het meer op de beroepspraktijk gerichte – mbo (in 7 of 8 jaar), voorbereidt op het hbo. Er worden ook diverse aangepaste leerroutes aangeboden voor leerlingen die een snelle doorstroom naar het hbo met de beroepsroute willen combineren. Veelal gaat het om samenwerkingsverbanden van vmbo-, mbo- en (soms) hbo-instellingen die programma's aanbieden voor leerlingen/studenten met een sterk praktijkgerichte oriëntatie.

Dit driejarige onderzoeksproject brengt twee van deze routes in beeld: Talentontwikkeling Techniek (TOT) en het Groene Lyceum (hGL). Deze praktijkgerichte routes vormen met name een interessant alternatief voor de theoretisch ingestelde havoroute richting het hbo, omdat studenten in de praktijkgerichte routes versneld het vmbo-mbo-traject doorlopen. Zowel TOT als hGL bestaan al meerdere jaren. De routes zijn los van elkaar ontwikkeld, elk binnen hun eigen context: hGL in de landelijke groene sector (waarbij dit onderzoek zich richt op Noord-Nederland), TOT in het technische domein in de regio Drechtsteden-Gorinchem. De scholen in beide initiatieven hebben dezelfde doelstelling voor ogen: het realiseren van een goed aansluitende (vmbo-mbo), versnellende en verdiepende (mbo-hbo) beroepsopleiding die jongeren motiveert en equipeert voor het beroepenveld. De scholen willen leerlingen op deze manier optimale kansen bieden om hun talenten te ontwikkelen.

Beide praktijken kijken met dit onderzoek 'in elkaars keuken' om inzicht te verkrijgen in de werkzame elementen van beide programma's. Daarbij zijn de routes in dit praktijkgericht onderzoekonderling –en waar mogelijk met een controlegroep- vergeleken op verschillende thema's.

Centraal staat een aantal vraagstukken die scholen tijdens het voortraject van dit onderzoek hebben aangedragen. Deze gaan specifiek over het keuzeprocess en selectieproces van de leerlingen (waaronder kenmerken van de populatie zoals tevredenheid en attitude), over het inhoudelijk programma en de aansluiting binnen de beroepskolom, en over de benodigde docentcompetenties.

Het theoretische kader wordt gevormd door het retentiemodel van Tinto (1975; 1993; 1997; 1998) dat stelt dat een succesvolle transitie tussen schoolsoorten staat of valt met het vinden van aansluiting met de nieuwe onderwijsomgeving. Beide routes hebben de verbetering van die aansluiting in het vizier, en de verwachting is dat het vorm geven aan een verbeterde aansluiting binnen de routes een positief effect heeft op het studiesucces van leerlingen.

Voor de beschrijving van visie, uitgangspunten en vormgeving van het curriculumontwerp is het curriculaire model van Thijs en Van den Akker (2009) gehanteerd. Om 'gedrag' tijdens de overgang meer in detail te begrijpen, is het 'Model of Planned Behavior' (MPB) van Fishbein and Ajzen (Ajzen, 1988, 1991; 2002; 2005; 2011; Fishbein & Ajzen, 1975) gehanteerd. Daarin wordt gedrag verder genuanceerd en als resultaat gezien van onder meer normen, belemmeringen, attitude en overtuigingen.

Binnen deze studie worden resultaten en studiesucces (hoofdstuk 5) enerzijds gezien als mogelijke consequenties van de beoogde vormgeving voor 'versoepeling van transities', maar worden die resultaten ook beïnvloed door processen, voorwaarden en belemmeringen die leerlingen in het algemeen ervaren.

In gezamenlijkheid (onderzoekers en onderwijsinstellingen) zijn de overkoepelende onderzoeksvraag en de deelvragen per vraagstuk, geformuleerd:

In hoeverre equiperen en motiveren de versnelde doorlopende vmbo-mbo-leerroutes TOT en hGL leerlingen om succesvol en versneld door te stromen naar het hbo, en wat zijn daarin belangrijke succesfactoren en verbeterpunten?

Vraagstuk: Keuzeprocessen en selectie

1. Welke criteria worden gehanteerd voor de selectie van leerlingen voor de TOT- en hGL-trajecten, hoe verloopt het keuzeprocessen?
2. Wat zijn de motivatie- en attitudekenmerken van leerlingen in de versnelde routes?

Vraagstuk: Inhoudelijk programma en curriculumontwerp

3. Hoe worden de curricula inhoudelijk en onderwijskundig vormgegeven?

Vraagstuk: Benodigde docentcompetenties

4. Welke docentcompetenties zijn nodig om leerlingen in de TOT- en hGL-trajecten goed te begeleiden?

Vraagstuk: Resultaten van de doorlopende leerroutes TOT en hGL

5. Hoe verhouden de trajecten zich tot elkaar voor wat betreft studiesucces van de leerlingen?

Per onderzoeksvraag een passende onderzoeksmethode gehanteerd. Er is gebruik gemaakt van documentenonderzoek, locatiebezoeken en observaties, interviews en focusgroepen. Daarnaast is een enquête uitgezet (met onder meer motivatie- en attitude-toetsen) onder studenten in de beide routes en in bijbehorende controlegroepen. Ook is een vragenlijst onder docenten afgenomen. Tenslotte is gebruik gemaakt van registerdata van scholen en DUO-data.

Het onderzoeksdesign bestaat uit:

- a) het uitvoeren van gedetailleerde casestudies, waarin beide routes feitelijk ontleed worden waar het gaat om de selectiepraktijk, de leertrajecten, de curricula en docentcompetenties.
- b) het uitvoeren van vergelijkend onderzoek tussen enerzijds leerlingen/studenten uit de beide routes en anderzijds vergelijkbare controlegroepen, waarbij attitude, motivatie en keuzegedrag van studenten meermaals werd gepeild met een vragenlijst. Deze

resultaten werdernaangevuld met doorstroom en uitvalgegevens vanuit de scholen en een analyses van registerdatavan DUO.

Uitkomsten

Zowel TOT als hGL bestaan al meerdere jaren. De routes zijn los van elkaar ontwikkeld, elk binnen hun eigen context. Het onderzoek laat zien dat TOT en hGL bij de start een vergelijkbare algemene doelstelling nastreefden maar dat deze routes zich door de jaren heen hebben aangepast aan de context. We zien verschuivingen in beoogde populatie, verschillen in organisatie en verschuivingen in doelen.

Opvallend is dat leerlingen in reguliere opleidingen 'hoger' scoorden op attitude, tevredenheid en motivatie dan leerlingen in de versnelde routes.

De curricula zijn in beide routes afgestemd op de uitgangpunten en door de jaren aangepast aan wijzigingen daarin. Hierin valt op dat hGL grotere aanpassingen en vernieuwingen heeft doorgevoerd ten opzichte van de reeds bestaande vmbo- en mbo-opleidingen, hGL is daadwerkelijk 'naast' reguliere opleidingen gepositioneerd. TOT is meer gebleven bij de oorspronkelijke vmbo- en mbo-leerstof maar heeft beide opleidingen 'in elkaar geschoven' om tijd te winnen. Daarbij heeft de TOT-route zich in grotere mate vermengd met de reguliere opleidingen.

Voor beide routes geldt dat docenten geacht worden extra competenties aan de dag te leggen. Dit heeft te maken met het werken met de specifieke geworven studentenpopulaties, maar ook met het kunnen bouwen aan curricula, en met versnelling en differentiatie.

De initiële onderzoeksvraag 'in hoeverre equiperen en motiveren de versnelde doorlopende vmbo-mbo-leerroutes TOT en hGL leerlingen om succesvol en versneld door te stromen naar het hbo', kunnen we helder beantwoorden.

De resultaten laten zien dat de motivatie van leerlingen om te kiezen voor TOT vooral is ingegeven door hun vakinhoudelijke (technische) interesse; de motivatie van leerlingen voor hGL is vooral gebaseerd op de mogelijkheden tot een versnelde doorstroom naar het hbo. Daarnaast concluderen we op basis van de slagingspercentages dat de versnelde (vmbo-)routes leerlingen evengoed equiperen in de doorstroom naar het mbo als de reguliere vmbo-routes, en op basis van de mbo-slagingspercentages kunnen we concluderen dat de versnelde routes evengoed equiperen als de reguliere routes naar het hbo. Tevens zien we de initiële motivatie van hGL-kiezers terugkomen in de hogere doorstroompercentages naar het hbo; vanuit hGL stromen bijna twee keer zoveel studenten door naar het hbo, als vanuit haar reguliere equivalent.

De onderzochte versnelde routes blijken niet in beton gegoten; om tegemoet te komen aan de gestelde doelen blijkt de uitvoering zeer afhankelijk van de veranderende context en (rand)voorwaarden en selectieproces. In algemene zin wordt uit dit onderzoek duidelijk dat het doel en de visie van een versnelde route bij de start en tijdens de uitvoering, voor zowel de docenten als leerlingen/studenten helder moeten zijn. Verwachtingen lijken niet altijd uit te komen, onder invloed van de veranderende context. Verwachtingen en doelen zullen voor een eenduidige ontwikkeling van de route(s) gedeeld moeten blijven worden en bij iedereen helder op het vizier staan. Zodoende kunnen we leerlingen tegemoet blijven komen in hun verwachting- en ontwikkelingsmogelijkheden.

Inleiding

Achtergrond

Het Nederlandse onderwijsstelsel kenmerkt zich door een relatief vroege schifting van basisschoolverlaters – gebaseerd op schooladvies en score op de eindtoets – naar een beroepsroute (vmbo-mbo en mogelijk hbo), dan wel generiekere route (havo/vwo-hoger onderwijs).

Leerlingen die praktisch zijn ingesteld kunnen na de basisschool kiezen voor verschillende routes die leiden naar het hbo. Voor wie start in het vmbo kan dat via het tussenstation van de havo (in 6 jaar), of via het – meer op de beroepspraktijkgerichte – mbo (in 7 of 8 jaar). Bij de keuze voor een beroepsroute dan wel generiekere route gelden naast schooladvies ook praktische aspecten, zoals de totale duur van een schoolloopbaan en voorkeuren van de leerling. Deze worden tegen elkaar afgewogen: kan je de generiekere route ‘aan’, maar heb je als leerling toch een voorkeur voor een praktische opleiding in de beroepsroute? Dan kan de keuze omwille van de verwachte opleidingsduur toch vallen op de generieke route teneinde in minder tijd naar het hbo te kunnen doorstromen. Een resultaat van zo’n keuze zou kunnen zijn dat de leerling iets kiest wat hij/zij liever niet doet.

Om tegemoet te komen aan deze ‘spagaat’ worden binnen de beroepskolom diverse versnelde doorlopende leerroutes aangeboden, voor leerlingen die geen tijd willen ‘verliezen’ en toch de beroepsroute willen volgen, maar ook voor die leerlingen die weliswaar door schooladvies en score op de eindtoets naar de beroepsroute worden verwezen maar die een versnelde route zeker aankunnen. Veelal gaat het om samenwerkingsverbanden van vmbo-, mbo- en soms ook hbo-instellingen die programma’s aanbieden voor talentvolle leerlingen/studenten met een sterk praktijkgerichte oriëntatie.

Het ontwikkelen van zo’n route heeft veel voeten in de aarde. De overgangen tussen schoolsoorten (vmbo-mbo-hbo) dienen zo min mogelijk obstakels op te werpen, de docenten dienen voorbereid te zijn op een wellicht iets andere doelgroep, procedures en (momenten van) toetsing en examinering dienen te worden aangepast, afspraken tussen en binnen onderwijsinstellingen dienen te worden gemaakt, en leerlingen en ouders moeten worden geïnformeerd en ‘geworven’.

Dit rapport is een resultaat van een driejarig praktijkgericht onderzoek en beschrijft twee op het oog vergelijkbare, intensieve en versnelde doorlopende beroepsgerichte leerroutes naar

het hbo, en onderzoekt de uitvoering, inhoud en opbrengsten van beide routes. Het doel is meer inzicht te krijgen in de mechanismen die zich voordoen binnen dergelijke routes en om te onderzoeken of ze inderdaad werken zoals de bedoeling is.

Binnen de sector Techniek is de versnelde route “Talentontwikkeling Techniek (TOT)” onderzocht en binnen de sector Groen de versnelde route “Het Groene Lyceum (hGL)”¹. De keuze voor deze twee routes is ingegeven door het feit dat ze ogenschijnlijk ‘op elkaar lijken’ door in essentie te richten op een vergelijkbare doelgroep met een vergelijkbaar doel.

TOT en hGL, bestaande praktijken

Zowel TOT als hGL bestaan al meerdere jaren. De routes zijn los van elkaar ontwikkeld, elk binnen hun eigen context: hGL in de landelijke groene sector (waarbij wij ons in dit verslag richten op hGL bij Terra, groen vmbo en mbo in Noord-Nederland), TOT in het technische domein in de regio Drechtsteden-Gorinchem. Beide routes hebben als doel het realiseren van een goed aansluitende (vmbo-mbo) en verdiepende (mbo-hbo) beroepsopleiding die jongeren motiveert en equipeert voor het beroepenveld. Hierin krijgen leerlingen volgens de beide routes optimale kansen om hun talenten te ontwikkelen. Beide leerroutes zijn in beginsel afgestemd op een bepaald type leerling, namelijk leerlingen met een relatief hoog cognitief niveau en een praktische instelling die via een intensief opleidingsprogramma willen doorstromen naar het hbo. Selectie van deze leerlingen vindt plaats op het vmbo. Binnen de leerroutes creëren de scholen ruimte in het programma voor verdieping en verrijking.

Talent Ontwikkeling Techniek, de TOT-route

De TOT-route is in 2012 gestart als een *experiment doorlopende leerlijn* (de zogenaamde *technologieroute*). Doel was om voor talentvolle vmbo-leerlingen met een affiniteit voor techniek een versnelde route aan te bieden, waarbij gericht werd op een gedeelte vooropleiding van 6 jaar (3 jaar vmbo, 3 jaar mbo) naar het hbo, in plaats van 8 (4 jaar vmbo, 4 jaar mbo²). De TOT-route werd niet als een alternatief gezien voor leerlingen die direct na de basisschool naar het havo gingen (en vandaar naar het hbo), maar voor getalenteerde vmbo-tl leerlingen die via het havo naar het hbo wilden doorstromen. Immers, dat zou ook 6 jaren kosten (4 jaar vmbo-tl + 2 jaar aanvullend havo). Maar deze laatste route zou voor een groep leerlingen te theoretisch zijn als gekeken werd naar hun motivatie en attitude. De TOT-route werd gepromoot als een praktijkgerichte route naar het hbo, waar leerlingen al op het vmbo vroeg in aanraking komen met technische vraagstukken waar zij een oplossing voor moeten bedenken.

In de oorspronkelijke opzet van de TOT-route selecteren de vmbo-scholen leerlingen op grond van hun *resultaten* en *motivatie*. Vanwege de versnelling maken de vmbo-studenten eerder een keuze voor een vervolgstudie op het mbo. Binnen de TOT-route werd daarom extra aandacht besteed aan studieloopbaankeuzes. In het derde leerjaar van het vmbo volgen de TOT-leerlingen 1 dag in de week een oriëntatieprogramma op het mbo. Hoewel

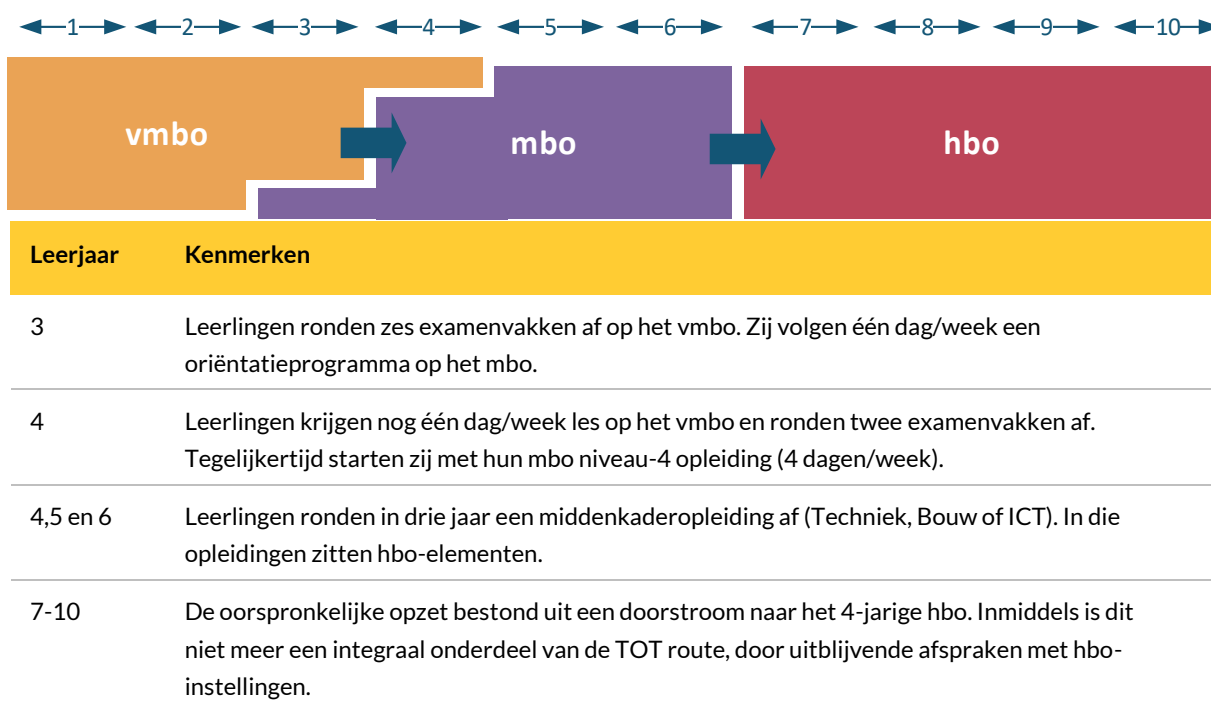
1 Het Groene Lyceum bestaat op meerdere plaatsen in Nederland, dit onderzoek richt zich op hGL verzorgd door Terra. TOT vindt alleen plaats binnen de regio Drechtsteden, met als kern het ROC Da Vinci College.

2 Het gaat bij TOT om een 4-jarige mbo-opleiding

versnelling als een belangrijk doel werd gezien, werd de grootste winst verwacht in een programma dat de leerlingen uitdaagt en hen aanspreekt op hun capaciteiten en interesse voor techniek.

De TOT-route werkt met het idee van ‘Omarming’, dat tot doel heeft om de overgang van vmbo-mbo én mbo-hbo zo soepel mogelijk te laten verlopen. De vmbo-studenten volgen bijvoorbeeld in het 3^{de} en 4^{de} leerjaar een paralleltraject vmbo-mbo. Op het mbo werken TOT-leerlingen samen met hbo-studenten aan projecten.

In figuur 0.1 is de TOT-route schematisch weergegeven:



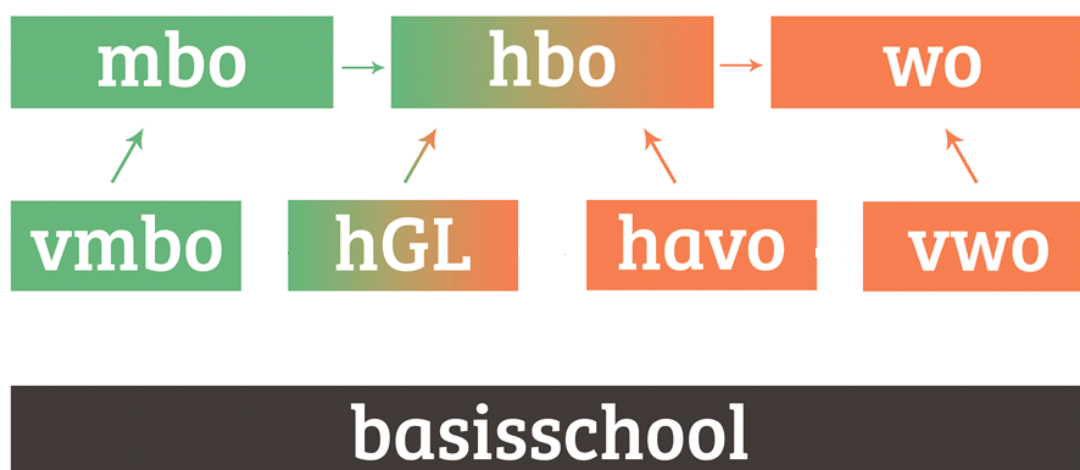
Figuur 0.1 Opbouw van de TOT-route

Tijdens de voorbereidingen van de TOT route werd de hoop geuit (Da Vinci, 2014) dat 80% van de leerlingen uiteindelijk met een mbo-diploma zal doorstromen naar het hbo. Daarnaast zal een klein percentage met een mbo-diploma uitstromen naar de arbeidsmarkt. De TOT-route kent in de praktijk twee ‘aanleverende’ vmbo-scholen: het Insula College en De Uilenhof.

Het Groene Lyceum (hGL)

Het Groene Lyceum is in 2007 gestart bij Terra. In de jaren daarna volgden andere agrarische opleidingscentra (AOC's) waar jongeren de Groene Lyceum-leerroute konden volgen. De AOC's gingen in eerste instantie onafhankelijk van elkaar van start. Sinds 2012 is er structureel bestuurlijk- en managementoverleg en zijn er bijvoorbeeld

docentbijeenkomsten om ervaringen te delen en elkaar verder te helpen. Inmiddels werken de vijf AOC's die hGL aanbieden volgens een gemeenschappelijk onderwijskundig model. Het Groene Lyceum is een versnelde doorlopende leerlijn vmbo-mbo met een nominale duur van 6 jaar (met de mogelijkheid tot verdere versnelling naar 5 jaar) die specifiek bedoeld is voor leerlingen met een relatief hoog cognitief niveau (indicatie van het studieadvies afgegeven in het primair onderwijs: advies vmbo tl/havo of hoger) en de capaciteiten om door te stromen naar het hbo. Het gaat om leerlingen die niet alleen gericht zijn op het verwerven van relevante cognitieve kennis en het analyseren van specifieke professionele contexten maar ook heel nadrukkelijk op het toepassen van hun competenties in praktische, beroepsgerichte situaties. Voor deze leerlingen is het theoretisch niveau van de reguliere vmbo-mbo-route wellicht niet uitdagend genoeg en daarbij duurt het afronden van een reguliere vmbo/mbo-opleiding langer dan via het hGL of havo. De havo-route kan door de sterke theoretische nadruk wel voor voldoende uitdaging zorgen maar door het gebrek aan praktische, werkgerelateerde opdrachten voor deze leerlingen toch niet motiverend genoeg zijn en hierdoor voor hen ook niet de ideale route naar het hbo vormen. Om deze groep leerlingen optimaal te bedienen, beoogt de doorlopende leerroute hGL het theoretische niveau van de havo te combineren met het beroepsgerichte karakter van het mbo (zie figuur 0.2).



Figuur 0.2 Positie van de hGL-route binnen het onderwijssysteem

Het Groene Lyceum is een leerroute binnen de 'groene sector'. De leerling behaalt zowel een vmbo- als een mbo-4-diploma. De route richt zich op een brede uitstroom, dus naar hbo- vervolgonderwijs zowel binnen als buiten 'groen'.

Leerlingen krijgen al vroeg te maken met mbo-lesstof. Voor de praktijkvakken is de invulling van het vmbo en mbo geïntegreerd. De kernvakken (avo en exact) worden aangeboden op havoniveau. Daarnaast is er sprake van versnelling: waar een vmbo- en vervolgens een mbo4-opleiding in totaal zeven tot acht jaar in beslag nemen, duurt het traject van hGL zes jaar met een mogelijkheid tot versnellen. Dat betekent dat leerlingen meer lesstof in kortere tijd verwerken.

Binnen Terra wordt hGL aangeboden op de vo-vestigingen Assen, Eelde, Emmen, Meppel, Winsum en Wolvega en afgerond op de mbo-vestigingen Emmen, Groningen en Meppel. Deelnemende leerlingen volgen op het vmbo de gemengde leerweg (GL) en worden op het mbo ingeschreven in de opleiding 'Manager Retail' (crebonummer 25502). In deze studie onderzoeken we de hGL-route op de vo- en mbo-vestigingen in Emmen en Meppel.

De onderwijstrajecten TOT en hGL zijn vergelijkbaar in hun uitgangspunten, maar verschillen in de inrichting en vormgeving van de leerlijnen. TOT en hGL worden daarom in dit onderzoek met elkaar (en met controlegroepen) vergeleken op drie aspecten 1: keuzeprocessen en selectie, 2: programma, en 3: docentcompetenties. Vervolgens zoomen we in op mogelijke relaties tussen deze drie aspecten en de resultaten van de beide doorlopende leertrajecten gelet op de doorstroom naar het hbo en het studiesucces van leerlingen.

Vraagstukken voortkomend uit de praktijk

Centraal in dit onderzoek staat een aantal vraagstukken die de deelnemende scholen naar voren hebben gebracht. Beantwoording ervan is voor hen van essentieel belang om beter vorm te kunnen geven aan hun onderwijspraktijken:

- Vraagstuk Keuzeprocessen en selectie: De (vmbo-)scholen hebben elk hun eigen manier van selecteren, ofwel meteen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, ofwel aan het einde van het eerste leerjaar. Daarbij wordt gekeken naar de prestaties, capaciteiten, motivatie en werkhouding van de leerlingen. De praktijkvraag is of dit inderdaad de meest relevante selectiecriteria zijn, ook ten opzichte van de leerlingen die niet worden geselecteerd. Leerlingen kiezen na de basisschool al vroeg voor een specifieke route. Welke leerlingen betreft het en wat zijn hun verwachtingen? Wat zijn de verwachtingen van hun ouders bij deze keuze? Maar ook, welke leerlingen komen wel of niet in aanmerking voor deze routes en welke selectiecriteria zijn het meest relevant en voorspellend?
- Vraagstuk Inhoudelijk programma en curriculumontwerp: Een tweede praktijkvraag is gericht op de inhoud en onderwijskundige vormgeving van het vakkenpakket en de aansluiting daarvan op het toekomstgericht opleiden binnen de beroepskolom. Wanneer leerlingen na de keuze en selectie starten met TOT of hGL, welk inhoudelijk programma zullen ze dan ontmoeten? Wat is precies de inhoud en de vormgeving van het vakkenpakket? Welke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten, welke competenties worden ontwikkeld en waarom juist deze? Welke elementen in het programma motiveert de leerlingen en zet hen aan tot het leveren van hogere prestaties?
- Vraagstuk Benodigde docentcompetenties: In beide trajecten speelt 'leren in de praktijk' binnen de context van de schoolomgeving een belangrijke rol. Van docenten wordt verwacht dat zij dit leren in de praktijk adequaat vormgeven en leerlingen stimuleren om hun praktische talenten en bekwaamheden optimaal te ontwikkelen. Daarmee stelt het werken in TOT en hGL eisen aan docenten. De routes hebben een eigen karakter en een andere doelgroep die van docenten specifieke vaardigheden en kennis vraagt.

- Vraagstuk Resultaten van de leerroutes: Scholen hebben, vanuit het oogpunt van een verwachte leerlingengroei, de behoefte om hun aanpak wetenschappelijk te valideren. Het gaat dan om de verdiepende vraag welke factoren specifiek bijdragen aan het studiesucces van de leerlingen in de doorlopende leerlijnen in beide beroepskolommen.

Theoretisch kader

Wij bekijken in deze studie versnelde doorlopende leerroutes in de beroepskolom die uiteindelijk leiden tot een bepaald gedrag, zoals betere retentie (minder uitval, want leerlingen 'zitten beter op hun plaats'), en 'betere' doorstroom naar het hbo. Het theoretische kader waarmee we deze routes bekijken, wordt gevormd uit een model van retentie na schooltransitie en een model van processen die leiden tot gedrag.

De socioloog Tinto stelt dat een succesvolle transitie tussen schoolsoorten staat of valt met het vinden van aansluiting met de nieuwe onderwijsomgeving (Tinto, 1975; 1993; 1997; 1998). Het integratiemodel van Tinto beschrijft de overgang van secundair naar hoger onderwijs, maar wij hanteren deze ook voor de overgang vmbo-mbo. Samengevat is volgens Tinto (leer)gedrag na transitie (retentie, uitval) het gevolg van een complex samenspel van doelstellingen en engagementen, maar vooral ook van een proces van aanpassing aan de nieuwe onderwijsomgeving. Tinto maakt daarin onderscheid tussen 'academische integratie' en 'sociale integratie'. Het theoretisch uitgangspunt bij onze studie is dat de overgangen tussen onderwijsomgevingen door de doorlopende versnelde leerlijnen worden versoepeld.

Het 'gedrag na transitie' in Tinto's retentiemodel is een gevolg van een langlopend proces. Maar gedrag is uiteraard ook onderhevig aan processen, voorwaarden en belemmeringen die vanuit het gezichtspunt van de leerling op kortere termijn plaatsvinden, en dus mede afhankelijk van de attitude en overtuigingen van leerlingen. Om dit te ondervangen, werken we 'gedrag' verder uit met het 'Model of Planned Behavior' (MPB) van Fishbein and Ajzen (Ajzen, 1988, 1991; 2002; 2005; 2011; Fishbein & Ajzen, 1975). Hierin wordt gedrag verder genuanceerd en als resultaat gezien van onder meer normen, belemmeringen, attitude en overtuigingen. Zie voor een verdere uitwerking 2.4.

Kortom, binnen deze studie worden resultaten en studiesucces (hoofdstuk 5) enerzijds gezien als mogelijk resultaat van de beoogde 'versoepeling van transities', maar worden die resultaten ook beïnvloed door de processen, voorwaarden en belemmeringen die leerlingen in het algemeen ervaren (zie ook onderstaand model).

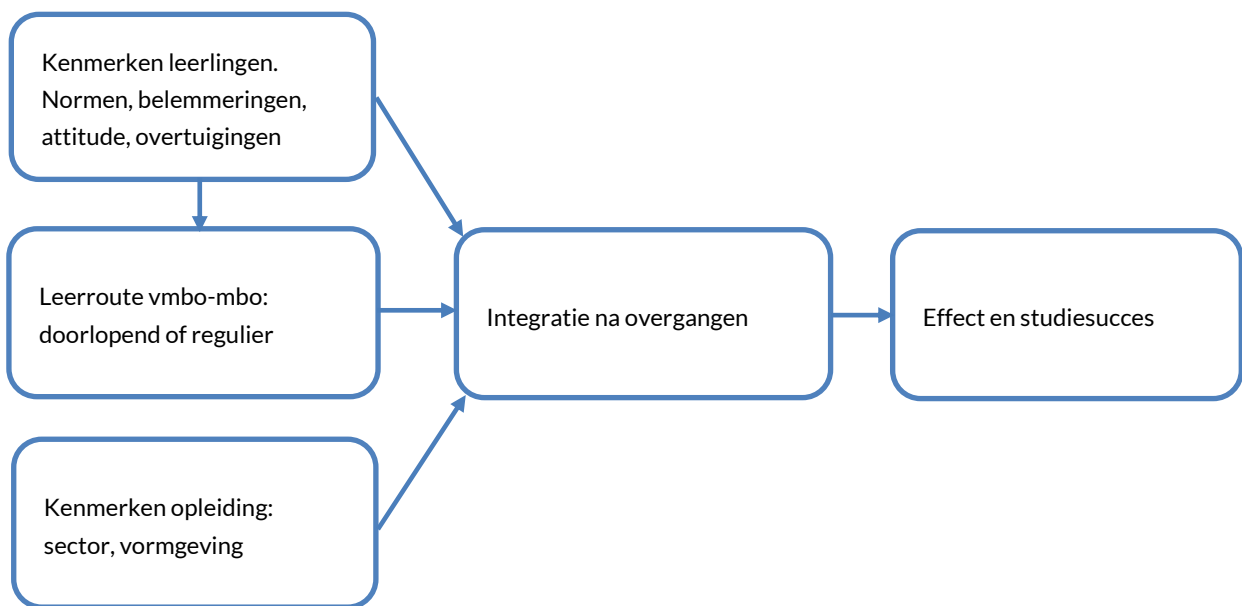
Onderzoeksvragen

Op basis van de praktijkvraagstukken en theorie komen de partijen binnen het consortium uit op de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag

In hoeverre equiperen en motiveren de versnelde doorlopende vmbo-mbo-leerroutes TOT en hGL leerlingen om succesvol en versneld door te stromen naar het hbo, en wat zijn daarin belangrijke succesfactoren en verbeterpunten?

Figuur 0.3 'Model of Planned Behavior' (MPB). Bron: Fishbein and Ajzen (1975)



Subvragen

Vraagstuk: Keuzeproces en selectie

6. Welke criteria worden gehanteerd voor de selectie van leerlingen voor de TOT- en hGL-trajecten, hoe verloopt het keuzeproces?
7. Wat zijn de motivatie- en attitudekenmerken van leerlingen in de versnelde routes?

Vraagstuk: Inhoudelijk programma en curriculumontwerp

8. Hoe worden de curricula inhoudelijk en onderwijskundig vormgegeven?

Vraagstuk: Benodigde docentcompetenties

9. Welke docentcompetenties zijn nodig om leerlingen in de TOT- en hGL-trajecten goed te begeleiden?

Vraagstuk: Resultaten en overdraagbaarheid van het opleidingsmodel

10. Hoe verhouden de trajecten zich tot elkaar voor wat betreft studiesucces van de leerlingen?

Leeswijzer

Het verslag is als volgt opgebouwd:

We starten met een beschrijving van het onderzoeksdesign (*hoofdstuk 1*). In de daaropvolgende hoofdstukken nemen we achtereenvolgens de vraagstukken **keuzeproces en selectie** (*hoofdstuk 2*), **inhoudelijk programma en curriculumontwerp** (*hoofdstuk 3*), **benodigde docentcompetenties** (*hoofdstuk 4*) en **resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT** (*hoofdstuk 5*) door. In een concluderend hoofdstuk beschrijven we de **hoofdpijnen van de bevindingen** (*hoofdstuk 6*) en de betekenis daarvan voor de onderzochte praktijken en de bredere onderwijspraktijk.

Per vraagstuk is een deelonderzoek uitgevoerd. Om het hoofdverslag leesbaar te houden is per deelonderzoek kort beschreven hoe dit is aangepakt. Gedetailleerde verantwoording van de verschillende aanpakken, instrumenten en uitkomsten wordt beschreven in de drie bijlages.

Hoewel binnen een doorlopende leerroute sprake is van zowel *leerlingen* (vmbo) als *studenten* (mbo en hbo), hanteren wij in dit verslag in voorkomende gevallen de term *leerlingen*.

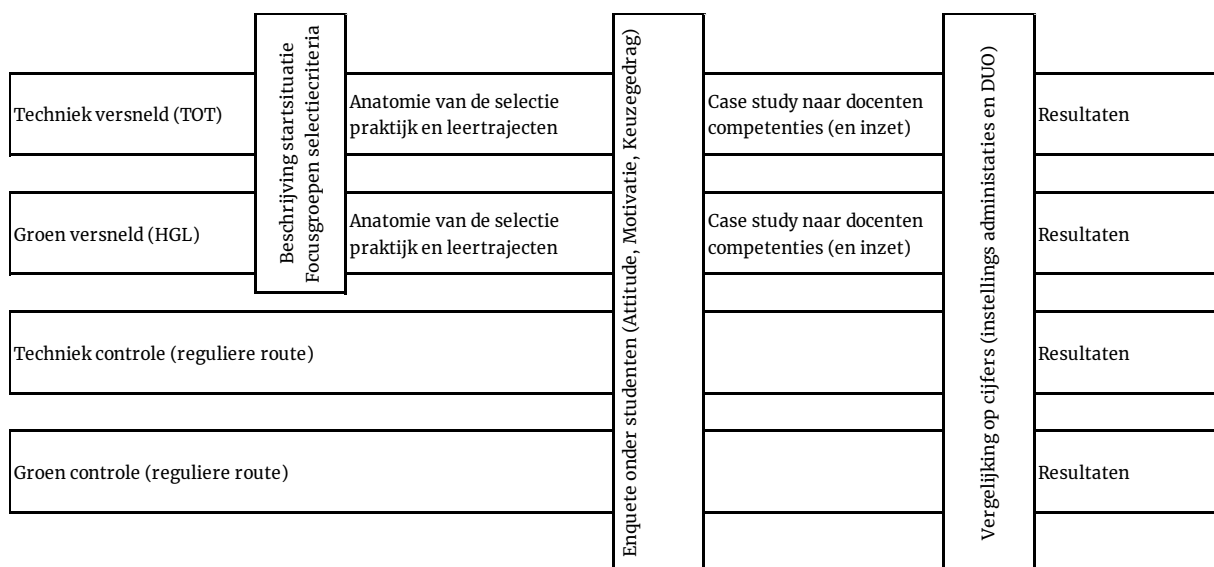
1 Onderzoekdesign en aanpak

1.1 Design

Om antwoorden te vinden op de hoofdvraag en de subvragen bestaat dit onderzoek uit een gedetailleerde beschrijving van de twee versnelde doorlopende leerroutes TOT en hGL. Om inzicht te krijgen in de effecten van de doorlopende leertrajecten worden deze op een aantal punten vergeleken met twee ‘controlepraktijken’ binnen dezelfde scholen, bestaande uit reguliere opleidingen in vmbo en mbo. We onderzoeken zo de uitvoering en effecten van vier praktijken, twee in de sector techniek, twee in de sector groen:

Techniek		Groen	
Versnelde route vmbo-mbo-hbo (TOT)	Controle route (reguliere opleidingen)	Versnelde route vmbo-mbo-hbo (hGL)	Controle route (reguliere opleidingen)

De versnelde routes worden gedetailleerd bestudeerd, waarbij specifiek gekeken wordt naar de selectiepraktijk, de curricula van beide leertrajecten en de docentcompetenties. De versnelde routes én de controleroutes worden bestudeerd op het gebied van leerlingattitude, motivatie en effecten waarbij vergelijkingen gemaakt worden tussen controle- en versnelde routes (figuur 1.1).



Figuur 1.1 Onderzoekdesign

Een belangrijk doel van de doorgaande leerlijnen is een positief effect op ‘studiesucces’ te realiseren. De verwachting is dan ook dat de TOT- en hGL-leerlingen minder zullen uitvallen of switchen en vaker (en sneller) doorstromen dan reguliere leerlingen.

De volgende instrumenten zijn gebruikt:

Vraagstuk	Instrumenten
Keuzeproces en selectie	Documentenonderzoek Digitale enquête onder leerlingen Locatiebezoeken/ observaties ouderavonden Interviews
Inhoudelijk programma en curriculumontwerp	Documentenonderzoek Kijkvenster Interviews Focusgroepen
Benodigde docentcompetenties	Documentenonderzoek Docentenvragenlijst Focusgroepen Interviews
Resultaten van de leerroutes	Digitale enquête onder leerlingen Registerdata van scholen DUO data (hGL)

Details van deze instrumenten en aanpak zijn te vinden in de bijlages in dit rapport.

2 Vraagstuk Keuzeprocés en selectie

2.1 Inleiding

Beide versnelde routes vertrekken vanuit het idee dat sommige leerlingen niet optimaal bediend worden door de reguliere beroepskolom naar het hbo (vmbo-mbo-hbo) dan wel via het algemeen vormend onderwijs, de generieke kolom (havo-hbo). Deze reguliere routes sluiten niet optimaal aan qua motivatie, attitude en capaciteiten. De versnelde routes voorzien in deze behoefte. Beide versnelde routes werven en selecteren op enig moment leerlingen.

De onderzoeksvraag die hieraan gekoppeld is, luidt:

“Welke criteria worden gehanteerd voor de selectie van leerlingen voor de TOT- en hGL-trajecten, en hoe verloopt het keuzeprocés?”

Voor het inzichtelijk maken van de criteria voor selectie en het verloop van het keuzeprocés binnen beide praktijken is gebruik gemaakt van een kwalitatieve opzet bestaande uit focusgroepgesprekken, interviews en observaties. Daarnaast is een aantal vragen over het keuzeprocés opgenomen in het digitale vragenlijstonderzoek (zie de bijlages voor een gedetailleerde beschrijving van de instrumenten).

Verder wordt in deze deelstudie gekeken naar de motivatie (overwegingen) en de werkhouding (attitude) van leerlingen. Immers, de aan dit onderzoek deelnemende scholen geven aan dat een positieve houding of attitude van leerlingen ten aanzien van hun opleiding een belangrijk aspect is voor het goed doorlopen van de versnelde route. Motivatie en werkhouding lijken met andere woorden domeinen waarop leerlingen in de versnelde routes mogelijk verschillen van leerlingen in reguliere routes. Dit zou consequenties kunnen hebben voor de wijze waarop (in de toekomst) het keuzeprocés en selectie worden vormgegeven.

De onderzoeksvraag die hierbij hoort is:

“Wat zijn de motivatie en attitudekenmerken van leerlingen in versnelde routes?”

In deze studie wordt specifiek gekeken naar verschillen tussen routes op de bovengenoemde onderzoeksvragen. Deze aspecten zijn onderzocht door middel van het digitale vragenlijstonderzoek.

We starten met de rapportage van het onderzoek naar selectie en keuzeproces (2.2), en vervolgen met de rapportage van het onderzoek naar motivatie en attitudekenmerken (2.3).

2.2 Criteria voor de selectie en het keuzeproces

In principe richten de beide versnelde routes (TOT en hGL) zich op een vergelijkbare groep leerlingen: zij die willen en kunnen doorstromen naar het hbo, die een relatief hoog (havo/vmbo-plus) leerniveau hebben, en die gebaat zijn bij een combinatie van praktijkgericht en theoretisch leren. In het kort ook wel getypeerd als 'de denkende doeners'. Beide leerroutes letten dan ook op die combinatie van kenmerken bij leerlingen tijdens hun werving en selectie.

Desalniettemin verschillen de TOT- en de hGL-route op meerdere punten van elkaar. Zo starten de hGL-leerlingen meteen vanaf hun overstap naar het voortgezet onderwijs in deze leerroute, terwijl de TOT-leerlingen die keuze pas maken na hun eerste jaar in het vmbo. De (vmbo-)scholen hebben elk hun eigen manier van selecteren; ofwel meteen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, ofwel aan het einde van het eerste leerjaar. Daarbij wordt volgens de oorspronkelijke opzet van de beide routes gekeken naar de prestaties, capaciteiten, motivatie en werkhouding van de leerlingen. De praktijkvraag is of dit inderdaad de meest relevante selectiecriteria zijn, ook ten opzichte van de leerlingen die niet worden geselecteerd.

De TOT-route

Het onderwijs van de TOT-route wordt zoals eerder beschreven, vormgegeven door verschillende scholen die met elkaar samenwerken. Het gaat dan om het Da Vinci College, dat een coördinerende functie heeft, en twee 'aanleverende' vmbo-scholen waar de selectie en keuze feitelijk plaatsvinden: De Uilenhof en het Insula College.

De Uilenhof³ (onderdeel van CS De Hoven⁴) heeft ongeveer 500 leerlingen en biedt onderwijs op vmbo-niveau. Leerlingen die op De Uilenhof zitten, volgen allemaal het profiel Dienstverlening en Producten (D&P). Dit is een breed profiel waarin kennis gemaakt wordt met allerlei beroepen vanuit de sectoren Techniek, Economie en Zorg & Welzijn.

Het Insula College⁵, onderdeel van stichting H3O⁶, is een christelijke scholengemeenschap met ruim 2300 leerlingen. Verdeeld over drie locaties wordt onderwijs verzorgd op vmbo-, havo-, atheneum- en gymnasiumniveau. Op één locatie⁷ wordt aandacht aan techniek

3 <https://uilenhof.cvo-av.nl/>

4 <https://www.cvo-av.nl/>

5 <https://www.insulacollege.nl/algemeen/home/>

6 <https://www.h3o.nl/stichtingh3o/home/>

7 <https://mavo.insulacollege.nl/mavo/home/>

(leidend naar TOT) geschonken, op die locatie wordt alleen mavo en havo aangeboden. In het schooljaar 2019-2020 gaat het om 16 leerlingen die in de TOT-route zitten.

Bij beide aanleverende vmbo-scholen is door middel van documentenraadpleging, focusgroepsgesprekken (docenten en ouders) en observaties (ouderavonden) in kaart gebracht hoe de school de TOT-route onder de aandacht brengt van potentiële leerlingen en hun ouders, hoe het keuzeproces plaatsvindt, en hoe de school leerlingen al dan niet toelaat/ toeleidt tot de TOT-route.

Werving TOT

De 'aanleverende' scholen verschillen in de wijze waarop de TOT-route als optie wordt aangeboden. **Insula College** werft niet actief buiten de eigen leerlingen: er wordt op de website bijvoorbeeld geen melding van de TOT-route gemaakt; slechts een verwijzing naar de mogelijkheid om meer aandacht aan techniek te besteden. In de tweede klas mavo kan gekozen worden voor 3 'accentklassen': kunst, sport en techniek. Binnen techniek kan na de tweede klas uiteindelijk ook gekozen worden voor een 'versnelde route' (waarmee de TOT-route wordt bedoeld).

De Uilenhof werft actief op hun website en ook tijdens bijeenkomsten zoals ouderavonden. Daarnaast informeren zij ook aanleverende basisscholen groep 7 en 8. Hoewel ouders De Uilenhof soms kiezen voor de TOT-optie, en er dan al vanaf de eerste klas wordt uitgegaan dat de leerling in een TOT-route zit, vindt de uiteindelijke keuze daarvoor pas aan het eind van het eerste leerjaar plaats. De aangeboden opleidingen voor het tweede schooljaar worden geprofileerd als 'Nieuwe Mavo' (vmbo-tl), 'Havo Junior' (mavo/havo-brugklas waarna voorbereiding op havo die daarna voortgezet wordt op een andere school binnen CS De Hoven) en 'Talent Ontwikkeling Techniek (TOT)'. De TOT-route wordt geprofileerd als een bewezen succesvolle route. Op de voorlichtingsavonden - verzorgd door Da Vinci College - wordt de route zo aantrekkelijk mogelijk voorgesteld, zo worden de buitenlandse projecten breed uitgemeten. De actieve werving levert veel belangstelling op bij ouders en leerlingen. Ouderavonden worden goed bezocht.

Opvallend is dat bij beide vmbo-scholen de TOT-route gepresenteerd wordt als een versnelde route om het mbo te doorlopen. Er wordt dan ook geworven met een beroepsbeeld op mbo-niveau. Ouders geven dan ook aan dat het voor hun kinderen een mogelijkheid is om snel, 'op een goed niveau' aan het werk te kunnen. TOT wordt door de vmbo-scholen niet gezien als een versnelde route naar het hbo, dit terwijl de route wel als zodanig is gestart (vmbo-mbo-hbo-route). Ouders van leerlingen die al eerder met TOT waren gestart, geven aan dat 'vroeger' de nadruk meer op die doorstroom naar het hbo lag.

Verloop keuzeproces TOT

Bij **Insula College** start het proces in de eerste klas mavo. Er wordt als eerste een open dag/scholenmarkt georganiseerd. De potentiële groep wordt zo breed mogelijk gemaakt (door een brief naar alle leerlingen in mavo 1 te sturen). Vervolgens komen ouders in beeld op een informatieavond. Wanneer leerlingen interesse tonen volgt een bezoek aan de duurzaamheidsfabriek⁸ waar men TOT in de praktijk kan zien. Dat houdt in, waar de mavo 1-leerlingen, leerlingen die de keuze al hebben gemaakt, kunnen zien werken en leren.

Ook bij **De Uilenhof** worden vmbo-leerlingen (leerjaar 1) en hun ouders voorgelicht over de mogelijkheden voor doorstroom naar het 2^{de} jaar⁹. Het gaat in principe om 3 varianten, waarbij de algemene doorstroom die naar "de nieuwe mavo" is. Daarop kan worden afgeweken met een keuze

⁸ <https://www.duurzaamheidsfabriek.nl/>

⁹ In het begin van TOT werd een leerling al in de eerste klas als TOT-leerling geadmistreerd, met als enige verschil dat er Duits en Frans werd aangeboden. Dat is sinds enkele jaren niet meer het geval, en er wordt pas aan het eind van de eerste klas een keuze gemaakt.

naar een “versnelde mavo” (met drie varianten: TOT, Sociocare en Youngbusiness), of naar de “havo junior”. In het derde leerjaar worden leerlingen en ouders geïnformeerd over keuzemogelijkheden voor het vierde leerjaar. Leerlingen hebben dan zelf al een carousel doorlopen waarin ze hebben geproefd aan wat ze te wachten staat op het mbo. Het vierde jaar wordt verder vormgegeven op het mbo. Verdere keuze voor TOT betekent in ieder geval een keuze voor een mbo-opleiding op niveau 4 BOL, binnen de opleidingen Bouw, Middenkader Engineering of ICT Applicatiebeheer.

Een aantal ouders gaf tijdens het focusgroepgesprek aan dat ze al voor deze route door de basisschool werden geadviseerd. Deze ouders gaven allen aan dat hun kind hoge Cito-scores en als schooladvies havo/vwo had maar niet te schools opgeleid wilde worden (men zou kunnen zeggen, de oorspronkelijke doelgroep). Een aantal kinderen vertoonde volgens hun ouders gedragsproblemen (in het ‘autisme spectrum’) en vond op De Uilenhof naast extra aandacht, ook de mogelijkheid om versneld te kunnen leren en daarmee mogelijk tegemoet te kunnen komen aan hun hogere capaciteiten. De ouders voelden zich door De Uilenhof goed geïnformeerd en waren zeer tevreden over de begeleiding. Maar vanuit Da Vinci College hebben ze juist weinig tot geen ondersteuning ondervonden, en ze zijn nu vooral erg nieuwsgierig naar hoe het zal uitpakken in het mbo. Sommige ouders vonden het wel erg (te) vroeg voor hun kind om te kiezen voor een bepaald beroep, andere ouders vonden juist dat je zo kwalitatief betere beroepsbeoefenaars krijgt.

Intake en selectie TOT

Bij **Insula College** vormen cijfers belangrijke criteria, er werden door de docenten evenwel geen harde grenzen gesteld. Het oordeel van de techniekdocent weegt zwaar mee: hij/zij kijkt vooral naar interesse en motivatie. Docenten bij het Insula College geven aan dat er gewaakt wordt voor ‘topklassen’. TOT moet bereikbaar zijn voor een brede groep. Volgens de docenten lijkt de groep TOT-leerlingen te bestaan uit de sociaal ‘wat zwakkeren’. Leerlingen met cognitieve capaciteiten, maar die op sociaal gebied wat meer aandacht nodig lijken te hebben. Ook werd aangegeven dat de intake en selectie onderhevig zijn aan ontwikkeling: vier jaar geleden ging het vooral om techniek, en werden cijfers (‘havopotentie’) en werkhouding gebruikt voor selectie. Nu gaat het vooral om het oordeel van de docenten, en niet zozeer om cijfers. Het oordeel wordt gegeven door:

- Accentklasmentoren
- Docenten kernvakken
- Themaleider
- Techniekdocenten

Daarna volgt een voorbespreking tijdens de rapportvergadering. “Havo potentieel” is niet meer een criterium. Dit heeft te maken met het feit dat TOT niet meer per se als een route naar hbo wordt gezien, en – pragmatisch – met de kleine aantallen. Er moeten wel klassen gevormd kunnen worden. Men wil echter ‘topgroepjes’ voorkomen.

Bij **De Uilenhof** wordt gericht op ‘de middenmoot’. Leerlingen die het wat beter doen kunnen naar de TOT-route (leerlingen moeten voor ne/wi/en samen gemiddeld minstens een 6,8 halen, en ook een 6,8 voor alle andere afzonderlijke vakken), maar leerlingen die nog hoger scoren (overal gemiddeld 7,5) stromen door naar de “havo junior”. De intake vindt ook hier plaats aan het einde van leerjaar 1 van het vmbo.

De coördinator bij Da Vinci College (TOT) geeft aan dat er in de loop van de tijd het een en ander is veranderd. Zo zijn er programmatische wijzigingen geweest, maar dat gaat altijd in overeenstemming met het aanleverende vmbo. Een voorbeeld is dat eerder gekeken werd naar het vak Duits (werd gezien als belangrijk voor technische vakken), maar dat is vervangen door onderzoeksvaardigheden. Ook de populatie verandert door de jaren. De eerste TOT-groep bestond uit 18 leerlingen. 12 daarvan zijn doorgestroomd naar het hbo,

ook naar andere studierichtingen. Hoewel TOT gericht is op versnelling, wordt nu getwijfeld of iedereen die versnellingsroute wel aankan. Leerlingen lijken TOT te kiezen alléén voor versnelling, terwijl er toch ook een interesse voor techniek moet zijn.

Selectie staat onder druk door de kleine groepen die voor TOT kiezen. Er is wel enige massa nodig om vorm te kunnen geven aan een specifieke TOT-route. Nu versnipperen TOT-leerlingen te veel over groepen binnen het grote Da Vinci College, dat ook nog eens veel vestigingen heeft. Da Vinci College zoekt het niet in grotere groepen van de twee aanleverende vmbo-scholen, maar in meer vmbo-scholen.

De diverse locaties, en het feit dat Da Vinci College een regionale functie heeft en aanleverende vmbo-scholen soms op grotere afstand van het mbo liggen, heeft als gevolg dat - volgens Da Vinci College - een keuze voor TOT soms ook te maken heeft met de bereikbaarheid van de locatie, waarbij een punt van aandacht is dat vmbo-studenten geen OV-jaarkaart hebben. Vmbo-studenten die 'omarmd worden' door Da Vinci College middels TOT volgen dan gedeeltelijk wel les op het mbo, maar zijn nog steeds ingeschreven als vmbo-student.

Eigenaarschap is onhelder: vmbo-scholen wijzen naar Da Vinci College.

hGL-route

Werving hGL

Jaarlijks zijn er op de verschillende locaties van Terra open dagen waar leerlingen uit groep 7 en 8 en hun ouders kunnen kennismaken met de school. Daarbij wordt een aparte plek ingericht voor het Groene Lyceum. Daarnaast bieden de verschillende locaties (i.c. vo Emmen en Meppel) doe-dagen aan voor leerlingen met specifieke belangstelling voor hGL.

Verder organiseert Terra Emmen jaarlijks een voorlichtingsdag voor leerkrachten uit het po. De adjunct-directeur licht toe: "Juist de basisschoolleerkrachten moeten het Groene Lyceum kennen. Zij moeten denken: Hé, we hebben leerlingen die goed kunnen leren, maar die best wel praktisch ingesteld zijn. Die kunnen baat hebben bij het Groene Lyceum!"

Voor de regio Meppel is het zo geregeld dat de basisscholen zelf vo-informatieavonden organiseren, waar alle vo-scholen welkom zijn om zich aan de ouders en leerlingen voor te stellen. De informatie over hGL is opgenomen in de presentatie van Terra als geheel, zodat alle ouders geïnformeerd worden over de mogelijkheid. Als er ouders zijn met specifieke belangstelling, dan wordt in de presentatie ingegaan op hun vragen. Het verzoek aan de school is of ook altijd een van de po-leerkrachten aanwezig wil zijn bij de presentaties, zodat zij ook goed op de hoogte zijn van hGL.

Verder kunnen leerkrachten, ouders en leerlingen zich informeren over het aanbod via de website¹⁰ van de school.

Aandachtspunten in de voorlichting

Belangrijke aandachtspunten in de voorlichting zijn het niveau, de praktische inslag, interesse in de groep en competenties. Daarnaast is ook de kleinschaligheid een kenmerk van hGL: voor sommige leerlingen is dat juist prettig, anderen houden er meer van om te kunnen opgaan in de massa. Aan ouders wordt meegegeven dat persoonlijke eigenschappen als zelfstandigheid en een sociale instelling belangrijke voorwaarden zijn: leerlingen zitten vijf of zes jaar met elkaar in dezelfde

¹⁰ <https://emmen.voterra.nl/onderwijsaanbod/het-groene-lyceum>

groep. Er is geen andere klas waar ze naar kunnen overstappen. In de voorlichting aan de basisscholen en ouders komt ook expliciet het belang dat de school hecht aan competenties zoals ondernemendheid en onderzoekende houding, daarnaast komt motivatie aan de orde. Ouders zouden die competenties wel bij hun kind moeten herkennen, en als dat niet zo is, is dat zeker iets dat zij moeten laten meewegen bij de keuze. De adjunct-directeur verwoordt het zo: "Ik geef daarbij altijd aan 'je hoeft als je hier binnenkomt niet meteen al ondernemer te zijn', maar het moet wel in je zitten, bijvoorbeeld om een project of een onderzoek te doen. Als voorbeeld geef ik dan: je moet geen angst hebben om de telefoon te pakken en de McDonalds te bellen, en te vragen 'dat broodje hamburger daar wil ik onderzoek naar doen, bij wie zou ik terecht kunnen voor wat antwoorden?' Dan zie je ouders wel denken, dat zou mijn kind wel kunnen doen, of oeh, dat doet ie nooit." Van-zelfsprekend wordt in de opleiding gewerkt aan verdere ontwikkeling van juist deze competenties.

Verloop keuzeprocés hGL

In de eerste jaren van hGL waren er toelatingsgesprekken voor alle leerlingen. Doel was in de eerste plaats om ouders en leerlingen goed in te lichten over wat de opleiding inhield, om een niet-passende opleidingskeuze te voorkomen, zowel qua niveau als qua type leerling. Die intakegesprekken kostten veel tijd en op den duur ging de meerwaarde ervan verloren omdat hGL inmiddels in de regio al wel een naam heeft en omdat er voldoende andere voorlichtingsmomenten zijn. Nu is er alleen voor zorgleerlingen en bij twijfel over het niveau contact met de basisschool en eventueel met de ouders.

Voor alle leerlingen is er wel een warme overdracht: docenten van Terra bezoeken alle basisscholen van waaruit leerlingen zijn aangemeld en hebben daar een gesprek met de groep 8-leerkrachten. Voor hGL Emmen is het de mentor zelf, die de warme overdracht doet. "Dat heeft als nadeel dat de basisschool meerdere collega's van ons over de vloer krijgt. Dat hebben we twee jaar geleden zo gekozen. Het is dan wel warm, en meteen op de plek waar die hoort en dat bevalt heel goed."

Twijfel is er wanneer een leerling bijvoorbeeld lage scores heeft op begrijpend lezen en/of rekenen. In zulke situaties is er een gesprek met de basisschool. Het is belangrijk dat de leerkrachten daar, die de leerling kennen, dan zeggen 'Dit is echt een hGL-leerling'. Als het gaat om een leerling van wie ook de LVS-gegevens zwak zijn, is het belangrijk te weten wat de school aan begeleiding heeft gedaan voor de leerling: als de Cito-scores lager zijn dan volgens de leerkracht juist is, zou het kunnen dat de leerling faalangstig is. Dat is belangrijke informatie voor de mentoren en dan komt ook het zorgteam in beeld. Verder geeft de school bij de ouders aan dat als de leerling het (havo-) niveau toch niet aankan, uitstroom naar het reguliere vmbo(-gl) nodig kan zijn. De ervaring van de afgelopen 8 jaar leert dat ook de basisschoolleerkracht niet altijd kan voorspellen of het zal lukken: er zijn tl-plussers die fluitend door de opleiding gaan, en er zijn ook havo/vwo-leerlingen die afhaken. Uit een screeningsonderzoekje enkele jaren geleden bleek wel dat de uitval onder leerlingen met scores aan de onderkant hoger ligt, terwijl de leerlingen met een Cito-score op havo/vwo-niveau het bijna allemaal goed doen. "Maar er zijn ook leerlingen met een score van 536 die het gewoon goed doen. Af en toe, als er een mindere lichte is, laait de discussie op 'we moeten de norm weer omhoog bijstellen. Alleen dat heeft dus weinig zin: de Cito-score zegt wel iets, maar niet alles."

Een andere categorie twijfelgevallen zijn de leerlingen die 'iets hebben' en die bijvoorbeeld grote klassen of scholen niet goed zouden aankunnen. Dat gaat af en toe ook om leerlingen met vwo-advies. Het Groene Lyceum is aantrekkelijk voor deze groep, vanwege de kleinere klassen en de aanwezigheid van meer begeleiding. Zoals bij veel 'groen-scholen' is de zorgstructuur goed op orde.

Als het gaat om zorgvraagstukken dan loopt dat via de toelatingscommissie en/of de coördinator passend onderwijs. Voor die leerlingen wordt contact gezocht met in elk geval de basisschool, en als het nodig is met de ouders om af te stemmen, en om na te gaan of de school de benodigde zorg kan verlenen. De zorgleerlingen worden ook los van de reguliere voorlichting, nog een keer een middag

op school uitgenodigd om te bespreken waar de 'parkeerplaats' is als hij/zij het een keer niet aankan, wie de begeleider wordt en dat soort zaken. Dat gebeurt overigens over de hele linie van het vmbo, niet alleen voor hGL-leerlingen.

Als het een leerling uiteindelijk niet lukt op hGL, kan de leerling alsnog overstappen naar een reguliere vmbo-klas. Volgens de Inspectieregels is er in die situatie geen sprake van afstroom, omdat ook hGL geldt als een vmbo-opleiding. Dat maakt dat de school wat gemakkelijker ervoor kan kiezen om leerlingen op een hoger niveau toch een kans te geven.

Intake en selectie hGL

Leerlingen stromen direct vanuit groep 8 van het basisonderwijs door naar het Groene Lyceum. De doelgroep is 'de havo-doeners': leerlingen met een havoniveau, maar met een praktische instelling. Oorspronkelijk gold als toelatingscriterium: havo-advies en een Cito-score van 538 of hoger. Bovendien wordt gelet op een aantal persoonlijke kenmerken: praktijkgericht, probleemoplossend, ondernemend, onderzoekend, zelfstandig en sociaal vaardig (vanzelfsprekend op het niveau dat kan worden verwacht van 12-jarigen).

Sinds 2017 is voor de toelating het schooladvies van de leerkracht van de basisschool doorslaggevend. Dat advies moet het vo overnemen. Dat betekent dat een leerling met vmbo-tl-advies formeel toelaatbaar is. Overigens ondertekenen de ouders van leerlingen met een havo- of havo/vwo-advies een formele verklaring waarin zij akkoord gaan met een lager instroomniveau dan het schooladvies.

Wettelijk zijn leerlingen met een vmbo-tl-advies van de basisschool sinds 2017 toelaatbaar. Sinds een aantal jaren is daarom de eis van een Cito-score van minimaal 538 losgelaten en zijn ook tl-plussers welkom. De doelgroep momenteel is: leerlingen met een schooladvies: vmbo tl/havo, havo of havo/vwo. Er wordt wel belang gehecht aan de beoordeling en argumentatie van de basisscholen over de vraag of een leerling het havo-niveau aan zal kunnen, met name de LVS-gegevens voor begrijpend lezen en rekenen worden daarin meegenomen.

De adjunct-directeur van Terra, met hGL in portefeuille, licht de doelgroep als volgt toe: "De slogan 'We leiden op voor het hbo' staat voorop in de voorlichtingsbijeenkomsten en -gesprekken. Onze doelgroep zijn de leerlingen die dat voor ogen hebben. (...) Voor alle leerlingen is hbo steeds het doel, al kan het natuurlijk voorkomen dat het niveau toch te hoog is, dat ze gaandeweg ontdekken dat ze toch een andere kant op willen dan 'groen' of dat zij zich geen 'student' voelen. Een tweede, veelgebruikte slogan is, 'hGL: de andere route naar het hbo.'"

Volgens hGL is het voor scholen die een vergelijkbare route (vmbo-mbo-hbo) zouden willen inrichten, belangrijk erbij stil te staan dat als de werving uitgaat van leerlingen op havo-niveau, het onderwijs dat wel moet waarmaken. Dat is ook een uitdaging voor de docenten. Bij hGL is er vanaf het begin voor gekozen om de vmbo- en mbo-docenten die de route uitvoeren deze ook samen te laten ontwerpen, en inmiddels via curriculumgroepen verder te laten ontwikkelen. Op die manier zorg je bovendien voor een vloeiende overgang tussen de twee werelden: vo en mbo. De mbo-docenten geven deze leerlingen dan ook al les in de 3e en 4e klas. Omdat Terra beide niveaus aanbiedt (vo en mbo), is dat organisatorisch goed uitvoerbaar.

Beide routes zijn als volgt samen te vatten:

	TOT	hGL
Werving	Onafhankelijke aanleverende vmbo-scholen, verschillen in wervingswijze en prominentie. TOT-route wordt als versneld mbo gepresenteerd. Werving soms al in basisscholen, maar tot en met vmbo1 wanneer de definitieve selectie wordt gemaakt. Via websites, adviezen, ouderavonden. Voorlichting op basis van versnelling en arbeidsmarkt. Niet gericht op hbo.	Jaarlijks open dagen voor leerlingen uit groep 7 en 8 met aparte plek voor hGL. Jaarlijkse voorlichting voor leerkrachten po. hGL in presentatiemateriaal Terra. Via website. Voorlichting op basis van niveau, kleine groepen, doorstroom naar hbo.
Verloop keuzeprocess	Keuzeprocess begint officieel in de eerste klas van het vmbo. Inmiddels kiezen sommige ouders het vmbo op basis van de TOT-mogelijkheid als advies van de basisschool. Dilemma werd gevoeld: te vroeg een keuze voor een beroep, of juist de mogelijkheid tot een intensievere route naar vakmanschap?	Advies van de basisschool is belangrijk: is het een hGL leerling? hGL heeft in de regio een naam opgebouwd. Alleen voor zorgleerlingen en bij twijfel over niveau contact met po en ouders. Warme overdracht (po-vo) voor allen. Kleine klassen trekken ook zorgleerlingen. Overstappen naar reguliere opleiding kan altijd.
Intake en selectie	Vmbo-scholen verschillen. Intake werd bij één vmbo mede gestuurd door de lage aantallen (groepen moeten vol), en door het oordeel van docenten. Deze vmbo richt zich volgens de geïnterviewden in de praktijk op de 'betere' 1 ^{de} klasser, de andere vmbo juist op de middenmoter. De laatste hanteert selectie op cijfers, heeft voldoende aanwas. TOT heeft (i.t.t. hGL) te maken met een geografische spreiding tussen vmbo en mbo, waarbij vmbo'ers soms aanzienlijk moeten reizen om les op het mbo te krijgen.	Direct van po naar hGL. 'Havo-doeners'. Havisten en tl-plussers worden toegelaten. Cito-scores, schooladvies, meningen van leerkrachten, zijn allemaal belangrijk. Gericht op leerlingen die het hGL kiezen als route naar het hbo.
Algemeen	In de loop van de jaren is er veel veranderd en ontwikkeld. Eigenaarschap is onhelder; vmbo's hebben een ander beeld doel en nut van TOT dan het mbo.	Er is het een en ander veranderd. Minder streng aan de poort. Mbo- en vmbo-docenten werken samen. Organisatorisch goed uitvoerbaar binnen Terra.

Reflectie van leerlingen op hun keuzeprocess

In de vragenlijst die is uitgezet bij leerlingen (zie technische rapportage) is een set vragen opgenomen waarmee de *waardering voor de gevolgde opleiding* wordt bevraagd. Ook wordt

gevraagd of de leerlingen eigenlijk wel de juiste keuze hebben gemaakt. De vragenlijst is bij de (reguliere) controlegroepen afgenomen onder laatstejaars vmbo leerlingen en (met name) 1e en (in iets mindere mate) laatste jaars mbo-leerlingen, bij TOT onder leerlingen in het laatste jaar van het vmbo (leerjaar 3) en in 1e en laatste jaar vh mbo deel (leerjaar 4 en 6), en bij hGL onder lln in het laatste jaar van het vmbo (leerjaar 4) en in 1e en laatste jaar vh mbo deel (leerjaar 5). Voor de exacte responsverdeling verwijzen we naar bijlage 1.

Tabel 2.1 Gemiddelde scores op waardering voor de opleiding

	Techniek			Groen		
	TOT N=101	Regulier N=129	p	hGL N=128	Regulier N=218	P
Deze opleiding is een goede voorbereiding op een vervolgopleiding.	3,5	3,8	0.01	2,9	3,1	0.05
Ik ben tevreden over de begeleiding op deze opleiding bij de keuze voor een vervolgopleiding.	3,2	3,4		2,8	3,0	
Ik leer op deze opleiding voldoende studievaardigheden om een vervolgopleiding zelfstandig te kunnen doorlopen.	3,3	3,6	0.03	3,4	3,1	0.02
Het inhoudelijke niveau op deze opleiding is hoog genoeg	3,6	3,5		3,3	3,3	
Deze opleiding is voldoende theoretisch	3,7	3,7		3,9	3,7	
Deze opleiding is voldoende praktijkgericht	3,2	3,4		2,8	3,1	0.00
De docenten van deze opleiding hebben een goede kennis van de beroepspraktijk	3,4	3,5		3,4	3,4	
De docenten van deze opleiding hebben veel ervaring met de beroepspraktijk	3,3	3,5		3,2	3,4	0.01
De docenten van deze opleiding hebben een goede inhoudelijke deskundigheid	3,3	3,4		3,3	3,4	
De docenten van deze opleiding hebben goede didactische vaardigheden	3,2	3,5	0.04	3,2	3,2	
Ik zou met de kennis van nu weer voor deze opleiding kiezen	3,1	3,5	0.00	2,4	3,0	0.00

Bij significante verschillen is de hoogste score **vetgedrukt**.

Leerlingen uit reguliere opleidingen geven op een aantal aspecten significant vaker aan dat ze de juiste keuze hebben gemaakt. Context doet ertoe: leerlingen in de groene opleidingen lijken over het geheel minder tevreden te zijn met hun keuze dan leerlingen in de technische opleidingen. Ook opvallend is dat binnen de groene context op het aspect van studievaardigheden voor een vervolgopleiding de leerlingen uit de versnelde route hGL significant positiever zijn.

De reguliere leerroute vinden de leerlingen in grote mate voldoende praktijkgericht en docenten worden positiever beoordeeld op hun ervaring met de beroepspraktijk. Ook in het groene domein zouden leerlingen in de reguliere leerroute in grotere mate opnieuw voor dezelfde opleiding kiezen vergeleken met de leerlingen in de versnelde route.

Beschouwing

De beide routes (hGL en TOT) verschillen van elkaar in de wijze van werving, het keuzeproces en de intake, maar vertonen ook overeenkomsten. Leerlingen uit de reguliere routes, in zowel de technische als de groene context, zijn achteraf meer tevreden met hun opleidingskeuze dan de leerlingen in de versnelde routes. Dit zou verklaard kunnen worden door verschillen in de populatie (door selectie en keuze), de verwachtingen die gewekt worden, en de uiteindelijke uitvoering. Dit lijkt contextafhankelijk. Zo hebben we gevonden dat het keuzeproces en selectie binnen TOT anders verlopen dan binnen hGL. Er worden andere verwachtingen gewekt bij een andere doelgroep.

De TOT-route lijkt zich qua communicatie minder te richten op doorstroom en vervolgonderwijs en meer op versnelde specialisatie in de technische sector. De route hGL lijkt in de werving hogere verwachtingen te wekken door specifiek te richten op doorstroom naar het hbo, met mogelijk meer kans op teleurstelling over de wijze waarop als gevolg. Zo zou de relatieve ontevredenheid te verklaren kunnen zijn uit het feit dat leerlingen in de groene context weliswaar voor de opleiding hGL kiezen, maar dat deze ingeschreven staat onder het crebo van Manager Retail, met voorwaarden die daarbij horen. Om de doorstroom naar het hbo te bereiken voelen de leerlingen wellicht dat de inhoud van de mbo-opleiding eerder een verplichting is dan een keuze uit interesse.

Dat zou dan ook het feit verklaren dat juist binnen de groene context de leerlingen uit de versnelde route minder tevreden zijn met de opleiding als zodanig, maar meer tevreden zijn met de voorbereiding op een vervolgonderwijs in termen van studievoordigheden dan leerlingen uit de reguliere route.

Zo bezien werft en selecteert hGL de hoogst scorende leerlingen voor een praktische route naar het hbo, maar zou mogelijk door crebo-restricties (nl. dat hGL maar in één 'smaak' te verkrijgen is, Manager Retail) niet voldoende keuze kunnen bieden om de leerlingen gedurende de 6 jaren die ze spenderen op vmbo en mbo tevreden te houden.

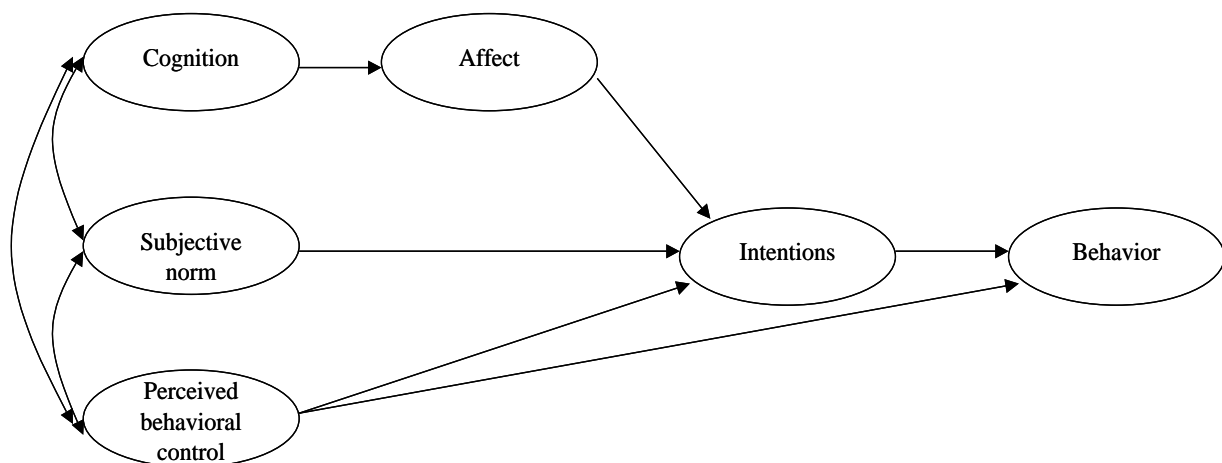
Ook binnen TOT zou er sprake kunnen zijn van een hogere verwachting dan de opleiding kan waarmaken. De doelgroep is wat diffuser en minder helder afgebakend dan bij hGL. Dit is mede een resultaat van de relatief lage aantallen. Men kan verwachten dat binnen de TOT-route deze lage aantallen 'geselecteerde' leerlingen organisatorisch en praktisch meer opgaan in de massaliteit van het grotere mbo. Hogere maar niet voldoende waargemaakte verwachtingen zouden kunnen verklaren dat leerlingen in de versnelde routes op een aantal punten minder tevredenheid tonen. Dit is evenwel met de beschikbare data niet hard te maken, maar een beredeneerde aanname. De vraag kan gesteld worden of tevredenheid bepaald wordt door het onderwijsaanbod of door de populatieopbouw (de 'geselecteerde' leerlingen). Het antwoord ligt waarschijnlijk in het midden. In de volgende paragraaf bekijken we de leerlingen wat nader, en richten ons op eventuele verschillen in attitude en motivatie.

2.3 Attitudekenmerken

Werkhouding of attitude verwijst in deze studie naar de mate waarin een leerling of student genegen is zich in te zetten voor zijn of haar studie.

Het begrip attitude is echter minder eenduidig dan het veelvuldig gebruik daarvan doet vermoeden. De beslissing om iets wel of niet te doen, om ergens wel of niet 'voor te gaan', heeft niet alleen met 'houding' te maken, maar ook met overtuigingen, ervaren belemmeringen, gevoel en de verwachte gevolgen van het gedrag. Het gaat er in deze studie niet om een maat voor attitude te vinden en opleidingen daarop te vergelijken, maar om verklaringen te vinden voor eventuele verschillen in houding en wat deze betekenen voor daadwerkelijk gedrag.

Een vaak gebruikt model om het begrip 'attitude' te operationaliseren aan de hand van deze factoren is het 'Model of Planned Behavior' (MPB) van Fishbein and Ajzen (Ajzen, 1988, 1991; 2002; 2005; 2011; Fishbein & Ajzen, 1975). Op basis van de factoren **gevoel** (affect) ten opzichte van het gedrag, de **subjectieve norm** ten aanzien van het gedrag en de **waargenomen eigen controle** over de mogelijkheden om het gedrag te vertonen (perceived behavioral control of PBC) wordt getracht het gedrag te begrijpen en te voorspellen. Het MPB veronderstelt dat de attitude wordt veroorzaakt door de verwachte gevolgen van het gedrag en de mate waarin deze gevolgen als positief of negatief worden gezien (**cognities**).



Figuur 2.2 Het Model of Planned Behavior en de veronderstelde causale paden (Van Schooten, 2005)

Zoals te zien in figuur 2.2 wordt affect gezien als gevolg van cognitie, intenties worden gezien als veroorzaakt door affect, de subjectieve norm en PBC en gedrag wordt volgens het model veroorzaakt door zowel de gedragsintenties als PBC. De directe relatie tussen PBC en gedrag wordt beargumenteerd met het argument dat ondanks dat iemand zich kan voornemen om iets te doen, PBC kan maken dat het gedrag toch niet wordt vertoond, denk bijvoorbeeld aan stoppen met roken.

Voor elk van bovenstaande constructen is een aantal items in de vorm van stellingen opgesteld en aan de leerlingen voorgelegd door middel van een webenquête. Om na te gaan of de meting van de verschillende constructen van het MPB valide is, en om de sterkte van de verbanden tussen de verschillende constructen te schatten, werd een toetsende factoranalyse uitgevoerd met het programma Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2004). Het meetmodel en het structureel model zijn gelijktijdig getoetst.

Tabel 2.2 Voorbeelden van MPB-items

Construct	Items
Cognitie	Het is zinloos om hoge cijfers te willen halen, een voldoende is goed genoeg om een bekwaam vakman of bekwame vakvrouw te worden.
Affect	Ik vind het leuk om hoge cijfers te halen.
Subjectieve norm	Ik voel me schuldig als ik een keer niet zo hard gewerkt heb voor een vak.
PBC	Ik heb vaak moeite om me te concentreren bij het volgen van de lessen.
Intentie	Ik wil volgend jaar bij de besten van mijn groep/klas horen.
Gedrag	Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je studie als dat niet hoeft

Voor een beschrijving van de evaluatie van de modelfit verwijzen wij naar bijlage 2.

Na analyse bleek dat het model het beste ‘fit’ wanneer de zes MPB-constructen worden onderverdeeld in inhoudelijk betekenisvol te onderscheiden subconstructen.

Construct	Deelconstructen
Cognitie	“Excelleren”; “Privéleven”; “Je best doen”
Affect	“Hoge cijfers halen”; “Hard werken”
Subjectieve norm	“Onderpresteren”; “Imago”
PBC	“Concentratie”; “Tijd en ruimte”; “Taalvaardigheid Engels & Nederlands”
Intentie	“Intentie”
Gedrag/gedrag	“Inzet”; “Tijd”

Het model gaat uit van (door leerlingen zelf gerapporteerd) gedrag; dit valt na factoranalyse (zie bijlage 2) uiteen in *gedrag inzet*, en *gedrag tijd*. Het gaat dan om de mate waarin leerlingen zelf aangeven zich in te zetten voor de opleiding, en de mate waar de leerlingen aangeven daadwerkelijk tijd te besteden aan de opleiding buiten de verplichtingen van school om. We kijken in het model naar de (deel)constructen die leiden tot een bepaald gedrag. Door het uitvoeren van variantieanalyses gaan we na in hoeverre leerlingen in de reguliere routes Techniek en Groen verschillen van de leerlingen die een versneld traject volgen (waarbij de versnelde route Techniek ‘TOT’ betreft, en de versnelde route Groen ‘hGL’) op de constructen in het MPB.

Tabel 2.3 Resultaten variantieanalyses; twee dichotome factoren, route en tempo (N=steekproefgrootte; df=degrees of freedom; p=overschrijdingskans; R²=door model verklaarde proportie variantie)

Afhankelijke variabele	N	Levene's F _{(df1; df2); p}	F _{(df1; df2); p model}	F _{(df1; df2); p route}	F _{(df1; df2); p tempo}	F _{(df1; df2); p route*tempo}	R ² model
Cog. Excelleren	536	0.296 _{(3; 532); .828}	18.829 _{(3; 532); .000}	51.305 _{(1; 532); .000}	5.382 _{(1; 532); .021}	5.630 _{(1; 532); .018}	.096
Cog. Privéleven	541	0.755 _{(3; 537); .520}	0.575 _{(3; 537); .632}	0.014 _{(1; 537); .905}	0.279 _{(1; 537); .598}	1.183 _{(1; 537); .277}	.003
Cog. je best doen	540	0.228 _{(3; 536); .877}	3.375 _{(3; 536); .018}	2.620 _{(1; 536); .106}	7.647 _{(1; 536); .006}	0.182 _{(1; 536); .670}	.019
Affect hoge cijfers halen	539	1.042 _{(3; 535); .373}	1.413 _{(3; 535); .238}	3.704 _{(1; 535); .055}	0.665 _{(1; 535); .415}	0.012 _{(1; 535); .913}	.008
Affect hard werken	540	0.845 _{(3; 536); .470}	6.723 _{(3; 536); .000}	7.052 _{(1; 536); .008}	11.351 _{(1; 536); .001}	2.578 _{(1; 536); .109}	.036
Norm onderpresteren	540	3.070 _{(3; 536); .027}	7.216 _{(3; 536); .000}	20.112 _{(1; 536); .000}	0.475 _{(1; 536); .491}	4.009 _{(1; 536); .046}	.039
Norm imago	540	0.724 _{(3; 536); .538}	0.856 _{(3; 536); .464}	0.226 _{(1; 536); .635}	0.601 _{(1; 536); .439}	2.239 _{(1; 536); .135}	.005
PBC concentratie	540	0.235 _{(3; 536); .872}	4.293 _{(3; 536); .005}	8.914 _{(1; 536); .003}	3.891 _{(1; 536); .049}	.234 _{(3; 536); .629}	.023
PBC tijd en ruimte	537	1.505 _{(3; 533); .212}	10.340 _{(3; 533); .000}	28.189 _{(1; 533); .000}	3.813 _{(1; 533); .051}	0.519 _{(1; 533); .472}	.055
PBC taalv. Eng. & Ned.	541	0.693 _{(3; 537); .557}	1.527 _{(3; 537); .206}	1.165 _{(1; 537); .281}	0.423 _{(1; 537); .516}	3.276 _{(1; 537); .071}	.008
Intentie	540	0.054 _{(3; 536); .983}	15.851 _{(3; 536); .000}	19.525 _{(1; 536); .000}	26.609 _{(1; 536); .000}	4.001 _{(1; 536); .046}	.081
Gedrag inzet	540	2.041 _{(3; 536); .107}	3.044 _{(3; 536); .028}	1.229 _{(1; 536); .268}	7.252 _{(1; 536); .007}	0.032 _{(1; 536); .857}	.017
Gedrag tijd	442	3.679 _{(3; 438); .012}	7.425 _{(3; 438); .000}	1.512 _{(1; 438); .219}	11.446 _{(1; 438); .001}	4.774 _{(1; 438); .029}	.048

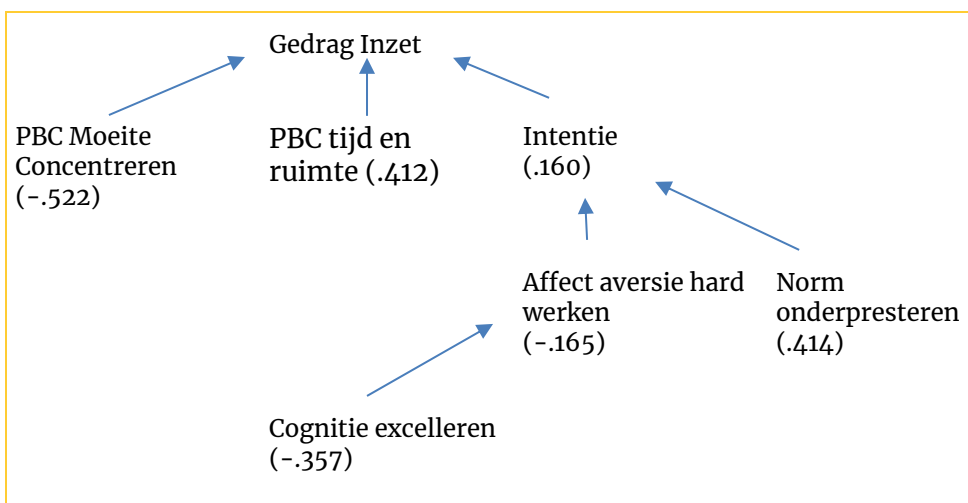
De (deel) constructen zijn weergegeven als de 13 afhankelijke variabelen in tabel 2.3. We zien daar dat de constructen *Norm onderpresteren* en *Gedrag tijd* niet voldoen aan Levene's test bij een 5% toetsing (bij een 1% toetsing wel overigens). Dit betreft de gelijkheid in varianties, dus bij de twee geïdentificeerde constructen zijn ze ongelijk. Daar houden we rekening mee bij het verder interpreteren. De constructen *Cognitie priveleven*, *Affect hoge cijfers halen*, *Norm imago* en *PBC Taalverwerving Eng&Ned* voldoen niet aan de significantietoets voor het model. We laten deze vier constructen derhalve verder achterwege in de vergelijking tussen route en tempo. Wanneer we de theorie van Fishbein and Ajzen volgen, kunnen we het belang inschatten van de 9 overgebleven constructen die tussen routes (versneld en regulier) en binnen de contexten (techniek en groen) verschillen. We hanteren onze bevindingen van het model om de verschillen op de constructen te interpreteren.

Wat doet ertoe?

Als gevolg van het model kennen we twee vormen van daadwerkelijk gedrag, aangeduid als 'gedrag': *Inzet* en *Tijd*. We behandelen beide, en starten met gedrag *Inzet*.

Inzet wordt gemeten aan de hand van items over hoe goed de leerling naar eigen zeggen oplet tijdens de lessen, en hoe goed de leerling zegt zijn/haar best te doen tijdens werkgroepen, stages, in de praktijk, etc.

Schematisch wordt in de onderzochte groep leerlingen het gedrag *Inzet* door de volgende gemeten constructen voorspeld:

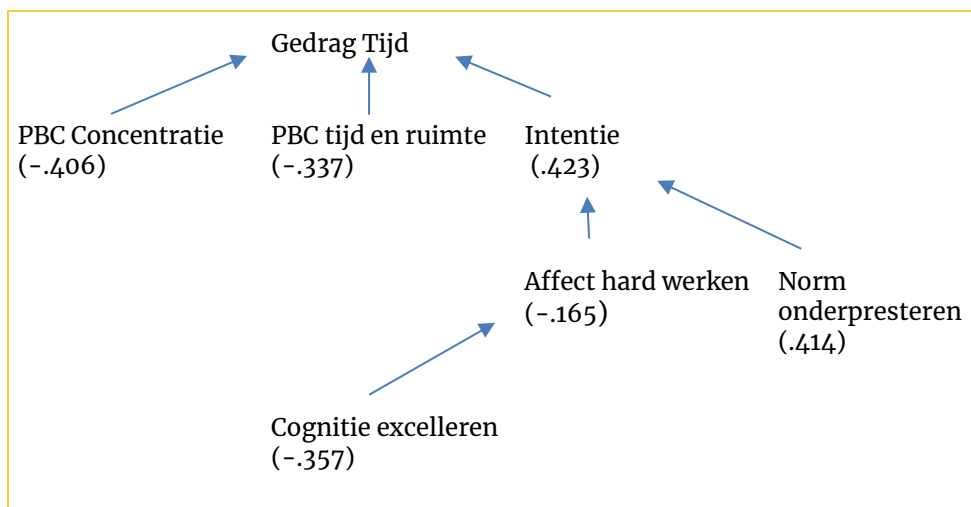


Het gemelde gedrag *Inzet* wordt voorspeld door PBC Moeite Concentreren (een minteken betekent een omgekeerde relatie, dus hoe minder moeite met concentreren hoe hoger de score op Inzet), door PBC Tijd en Ruimte en door Intentie. De laatste wordt weer voorspeld door de gemelde aversie voor hard werken (hoe meer aversie, hoe lager de intentie om inzet te tonen) en de schaamte die men voelt voor onderpresteren (norm onderpresteren). De aversie voor hardwerken wordt weer voorspeld door het besef van het belang om de opleiding goed te doorlopen (Cognitie *Excelleren*, waarbij hoe hoger dat besef, hoe lager de aversie voor hard werken). Leerlingen in de reguliere routes melden een significant hogere inzet dan leerlingen in de versnelde routes, dit geldt in beide contexten (techniek en groen).

Volgens het model wordt gedrag *Inzet* het best voorspeld door de mate waarin de leerling moeite heeft met zich *Concentreren* (PBC), en door *Intentie*. Dus, hoe minder moeite met concentreren, en

hoe hoger de intentie, hoe hoger de inzet. We zien bij *PBC Concentreren* dat verschillen tussen regulier en versneld significant zijn. Verschillen in context (groen of techniek) zijn er ook, maar de context heeft geen relatie tot het verschil tussen routes in de gescoorde moeite met concentreren. Tussen vmbo en mbo zijn geen verschillen. Met andere woorden: ongeacht de context zeggen leerlingen in reguliere routes minder moeite te hebben met concentreren dan leerlingen in versnelde routes.

Naast het gedrag *Inzet* onderscheiden we ook gedrag *Tijd*. Het gaat hier om tijd besteed aan de opleiding boven op de vaste lessen en stages¹¹. Reguliere leerlingen scoren zichzelf significant hoger op dit gedrag dan leerlingen in versnelde opleidingen. De context doet er hier wel toe (zie bijlage 2 voor details): in de groene sector blijkt het verschil tussen de reguliere en versnelde opleidingen significant groter dan het verschil tussen beide routes in de technische sector.



Voor bovenstaand schema geldt dat Intentie ook wordt voorspeld door PBC Concentratie (.194) en PBC Tijd en ruimte (.279).

Voor *gedrag Tijd* lijkt *PBC Tijd & ruimte* er toe te doen, zij het omgekeerd¹². Bij *PBC Tijd en Ruimte* (*gepercipieerde toegang tot Tijd en ruimte*) zien we evenwel alleen een significant verschil tussen contexten, maar niet tussen routes. Leerlingen in versnelde routes verschillen hierop dus niet van leerlingen in reguliere routes, ongeacht de context.

Het gedrag *Inzet* wordt naast *PBC-Concentratie* en *PBC-Tijd en Ruimte* ook door *Intentie* (voornemen om hard te werken, om hoge cijfers te halen, goed te worden in het vak, en om extra lessen te volgen) verklaard, zo komt uit het model naar voren. *Intentie* verschilt significant tussen tempo, route en de interactie tussen beide. We zien dat leerlingen in techniek een hogere intentie aangeven dan leerlingen in het groen, en dat leerlingen in reguliere opleidingen een hogere intentie tonen dan leerlingen in versnelde routes. Daarnaast zien we dat het verschil tussen versneld en regulier in de groene sector aanzienlijk groter is dan in de sector techniek.

¹¹ Het gaat hier om tijd besteed aan het lezen over de studie als dat niet per se hoeft, en tijd besteed aan lezen over het vak, ook als dat niet hoeft

¹² Dit construct blijkt echter ambigu; de relatie met gedrag tijd lijkt omgekeerd: hoe minder tijd beschikbaar, hoe meer tijd besteed. De formuleringen van de items kunnen dit deels verklaren: bijvoorbeeld het item "ik heb genoeg tijd om mijn schoolwerk te doen", kan negatief beantwoord zijn wanneer de leerling graag meer tijd had gehad, om nog meer aan schoolwerk te doen.

Intentie (belangrijk voor gedrag *Inzet*) wordt op zijn beurt weer het best voorspeld door de subjectieve norm *schaamte voor onderpresteren* (.414), affect hard werken (-.165), *PBC-concentratie* (.194) en door *PBC-Tijd en ruimte* (.279).

Het verschil tussen snel en regulier is op zichzelf niet significant, maar het verschil tussen techniek en groen wel, en ook de interactie tussen beide (met andere woorden: gemiddeld is het verschil tussen snel en regulier niet significant, maar het verschil is wel significant groter binnen groen dan binnen techniek).

Binnen techniek vertonen leerlingen in de versnelde route meer schaamte voor onderpresteren dan leerlingen in de reguliere route (dit kan verklaren waarom we bij *intentie* binnen techniek een significant kleiner verschil zien tussen snel en regulier dan binnen groen). Binnen groen zien we juist het omgekeerde, met een significant groter verschil, tussen versneld en regulier waarbij de versnelde leerlingen zich minder schamen voor onderpresteren.

Intentie, belangrijke voorspeller van gedrag *Inzet* wordt in het model ook, maar met een minder sterke relatie, voorspeld door *affect hard werken* (-.165). De relatie is negatief: dit construct is dan ook gemeten door negatieve items, zoals 'ik heb een hekel aan hard werken voor mijn studie/opleiding' en 'ik baal als ik weet dat ik een paar weken hard zal moeten werken voor school'. We mogen de causale relatie opperen dat hoe meer aversie van hard werken hoe minder intentie om gedrag te vertonen.

De aversie van hard werken is significant hoger bij leerlingen in de versnelde opleidingen. Ook komt het significant vaker voor in de groene sector. Het verschil tussen de opleidingen is niet significant groter in de groene sector. We vinden dat mbo-leerlingen significant minder aversie voor hard werken tonen dan vmbo-studenten.

Ten slotte zien we dat het construct *cognitie excelleren* een (negatieve) relatie heeft met *affect hard werken*. *Cognitie excelleren* is met items gemeten zoals 'als je op je opleiding bij de beste leerlingen hoort, heb je meer kans op een baan na je studie'. Het gaat hier om weet hebben van het belang om je studie goed te doorlopen.

Het verschil tussen leerlingen in de versnelde opleidingen en leerlingen uit de reguliere opleidingen is significant, maar komt volledig op het conto van de leerlingen in de groene sector: in techniek verschillen versnelde en reguliere leerlingen niet. Leerlingen in de techniek zijn zich significant sterker bewust van het belang van het goed doorlopen van de studie. Binnen de groene sector vertonen leerlingen uit de versnelde opleiding significant minder bewustheid van het belang.

Beschouwing

Belangrijk is deze gegevens niet als resultaten van de routes te beschouwen, maar een beschrijving van de karakteristieken van populaties binnen TOT en hGL en binnen de reguliere opleidingen in relatie tot de context. Tussen die populaties zien we verschillen in getoond gedrag ('*inzet*' en '*tijd*'). Het attitudemodel helpt een genuanceerd beeld te krijgen van hoe die verschillen zijn opgebouwd. Verschillen in gedrag vinden hierin een oorsprong in verschillen in meningen, overtuigingen, en normen. Die mechanismen kunnen met het MBP-model worden begrepen.

Verschillen in gedrag kunnen al ontstaan aan de start van het MPB model: in hoeverre zijn leerlingen zich bewust van het belang van de studie? Dat blijkt minder het geval te zijn voor leerlingen in de versnelde opleidingen. De context doet er in dit geval toe, binnen de groene sector

is het verschil tussen beide routes significant terwijl binnen de techniek het verschil tussen beide routes nihil is.

Gaan we een stapje verder dan zien we dat het lagere bewustzijn van het belang van de opleiding de aversie van hard werken voor de opleiding in de hand werkt. Met andere woorden, hoe minder nut je ziet van de opleiding, hoe minder hard je ervoor wil werken. Deze aversie, in combinatie met schaamte voor onderpresteren zijn in het model medebepalend voor de intentie om –voor de opleiding- positief gedrag te vertonen. Leerlingen in versnelde opleidingen geven zelf op alle punten, en vrijwel altijd binnen beide contexten, aan een lager bewustzijn van het belang van de opleiding te hebben en daaruit volgend een hogere aversie van hard werken; daarnaast zeggen leerlingen in versnelde opleidingen ook minder schaamte te hebben voor onderpresteren. Dit alles leidt ertoe dat leerlingen uit versnelde opleidingen een lagere intentie rapporteren. Met name die lagere score op intentie, samen met moeite met concentreren (PBC) leiden –wanneer we het model volgen- uiteindelijk tot een lagere score van leerlingen uit versnelde opleidingen op uiteindelijk gedrag *Inzet*. Opvallend is dat in de groene context de leerlingen in beide routes meer daadwerkelijk gedrag ‘inzet’ zeggen te vertonen dan leerlingen in de technische context. Dat terwijl op de factoren die volgens het model leiden tot het gedrag ‘inzet’ leerlingen binnen de groene context vaker wat lager scoren.

Hoe kunnen we deze bevindingen interpreteren? Duidelijk is dat leerlingen in versnelde routes (zichzelf) consequent lager scoren op attitude-gerelateerde constructen dan leerlingen in reguliere opleidingen. Dit zou kunnen duiden op verschillen in populatie, verschil in uitdrukingsvaardigheid, verschillen in opleidingsprogramma of uitvoering, of een combinatie.

Zoals we zagen bij het selectie- en keuzeprocess is qua opzet zeker sprake van verschillen in populatie– immers er werd aanvankelijk geworven uit de leerlingen die relatief hoger scoorden qua capaciteiten. Deze verschillen lijken in de groene context groter dan in de technische context: bij hGL wordt sterker en vroeger geselecteerd op de ‘hoger scorenden’. Binnen de technische context ligt dat anders; de leerlingen worden voor TOT later en minder ‘streng’ geselecteerd, men richt zich daar vaker op de ‘middenmoot’ en laat ook de praktische component ‘groeps grootte’ meewegen, en vooral de wens om een toekomst in de techniek – op mbo niveau – op te bouwen. Binnen TOT hebben leerlingen inhoudelijk ook meer keuzes (drie crebo’s), en wordt het doel inmiddels wat gewijzigd: doorstroom naar hbo is niet het hoofddoel. Binnen hGL is dat laatste duidelijk wel het geval, waarbij gericht wordt op hbo in het algemeen, dus ook buiten de groene context (in dit verband bestaat er een spanning met de eerder genoemde specifieke crebo van hGL). De beperkte opleidingskeuze in het mbo suggereert dan ook dat deze vmbo-mbo-route ten dienste staat van de snelle doorstroom naar het hbo, en minder van de groene inhoud. Men mag verwachten dat een zekere mate van teleurstelling een groter risico vormt voor versnellers binnen de groene context, dan binnen de technische context. Neemt niet weg dat ook binnen de TOT-route dit risico bestaat, maar daar lijkt het wat te verwateren. Deze wisselwerking tussen de geselecteerde populatie, (al dan niet gewekte) verwachtingen en de uitvoering van het programma vinden we terug in afzonderlijke elementen van het model.

De bevindingen met het MPB-model wijzen erop dat om (studie)gedrag van leerlingen te beïnvloeden men al ‘vroeger’ in het MPB-model aanpassingen zou kunnen maken. Zo zou het versterken van het bewustzijn over het *belang* van de studie, en de consequenties van onderpresteren (bv via meer voorlichting en verwachtingenmanagement) een positieve impuls kunnen geven aan de andere aspecten die ‘attitude’ opmaken, uiteindelijk leidend tot gewenst gedrag.

2.4 Overwegingen en motivatie

De motivatie van leerlingen werd bevraagd via een aantal constructen gebaseerd op de Self Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci (2000). Items over de constructen waren opgenomen in de eerdergenoemde vragenlijst (zie bijlage).

De Self Determination Theory gaat ervan uit dat leerlingen behoefte hebben zelf hun gedrag te sturen en daarmee behoefte hebben aan autonomie. Docenten die autonomie ondersteunen, houden rekening met gevoelens en opvattingen van leerlingen, geven informatie en keuzes, terwijl ze weinig controle en druk uitoefenen. Kernaspecten van autonomie-ondersteuning zijn: het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens). Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie en leerdoelen. Eveneens draagt het ervaren van meer autonomie-ondersteuning bij aan meer inzet en betere prestaties van leerlingen.

Deze theorie stelt dat de intrinsieke motivatie wordt verhoogd door in te spelen op drie basisbehoeften namelijk autonomie, waargenomen competentie en sociale verbondenheid.

Via principale componentenanalyse (PCA) en confirmatieve factoranalyse (CFA) werden (sub)constructen eerst onderscheiden en daarna getoetst in een betrouwbaarheidsanalyse, het gaat hier om:

- SDT Intrinsieke motivatie
- SDT Waargenomen competentie
- SDT Waargenomen keuzemogelijkheden (autonomie)
- SDT Sociale verbondenheid
- SDT Metacognitie
- SDT Reguleren van inzet
- SDT Timemanagement

Uit tabel 2.4 blijkt dat binnen het domein techniek nauwelijks verschillen optreden tussen de versnelde (TOT) en de reguliere leerroute met betrekking tot de verschillende constructen rond motivatie. Enkel bij het construct 'waargenomen competentie' scoren leerlingen (significant) hoger in de reguliere route. Zij voelen zich dus wat zekerder dan leerlingen in de versnelde route, die wellicht wat realistischer zijn in hun zelfbeoordeling.

In het groene domein scoren leerlingen in de reguliere leerroute op meerdere constructen hoger vergeleken met leerlingen in de versnelde route (hGL). Zij voelen zich meer intrinsiek gemotiveerd, vinden lessen op school plezieriger, leuker en interessanter en zeggen hun aandacht er beter bij te kunnen houden tijdens de lessen. Zij vinden zichzelf vaardiger, denken in grotere mate dat ze op school goed zullen presteren en vertrouwen er in grotere mate op dat "alles op school gaat lukken" (hogere waargenomen competentie). Daarbij scoren leerlingen in de reguliere route in het groene domein hoger op de constructen metacognitie en timemanagement. Leerlingen in de reguliere leerroute vinden dat ze in hogere mate doelen stellen en bijbehorende leerstrategieën bedenken. Ze beoordelen zichzelf ook positiever op het efficiënt omgaan met tijd tijdens het maken van opdrachten. Ze nemen genoeg tijd voor schoolopdrachten en zijn minder met andere dingen bezig.

Tabel 2.4 Gemiddelde scores op constructen motivationale aspecten

	Techniek			Groen		
	TOT	Regulier	p	hGL	Regulier	p
Intrinsieke motivatie (α .851)	3,0	3,1		2,6	2,8	0,00
Waargenomen competentie (α .891)	3,5	3,6	0,04	3,2	3,4	0,00
Waargenomen keuzemogelijkheden (autonomie) (α .736)	3,2	3,3		3,1	3,1	
Sociale verbondenheid (α 0.733)	3,4	3,4		3,4	3,5	
Metacognitie (α .823)	3,1	3,2		2,7	3,0	0,00
Reguleren van inzet (α .716)	3,1	3,2		2,9	3,0	
Time management (α .840)	3,3	3,4		2,8	3,2	0,00

Bij significante verschillen is de hoogste score **vetgedrukt**.

Beschouwing

Binnen techniek zien we weinig verschillen tussen leerlingen in reguliere en leerlingen in de versnelde opleiding (TOT), binnen de groene context zien we vaker verschillen.

Een mogelijke verklaring van de verschillen kan zijn dat qua beleving binnen de technische sector het verschil tussen TOT en reguliere opleidingen niet groot is: doordat de TOT groepen relatief klein zijn, en de leerlingen gemengd les volgen met reguliere leerlingen is het onderscheid zeer klein. Opvallend is ook dat tijdens het onderzoek naar werving, keuzeprocessen en selectie betrokkenen op de scholen in de TOT-route aangaven ervoor te waken een topgroep te creëren, een groep die zichzelf beter zou vinden dan anderen. Dat lijkt gelukt: juist de TOT-leerlingen scoren significant lager qua waargenomen competentie. Mogelijk is dit een gevolg van het eerder besproken verwachtingspatroon: als TOT-leerling hoor je dat het een snellere opleiding betreft, maar in de praktijk zie je geen verschil met reguliere leerlingen.

Binnen de groene context scoren de hGL-leerlingen consequent (wat) lager dan de reguliere leerlingen. Dat de verschillen merkbaarder zijn dan in de techniek, zou te maken kunnen hebben met het feit dat hGL binnen de groene sector een werkelijk aparte opleiding betreft. hGL-leerlingen worden niet zoals bij TOT gemengd met reguliere leerlingen. Dat hGL-leerlingen lager scoren zou te maken kunnen hebben met het eerder besproken doel dat de opleiding blijkt te hebben: niet zozeer inhoudelijk, maar als een mogelijkheid om te versnellen. Daarbij ligt het niveau ook daadwerkelijk wat hoger, zo worden theoretische vakken op havo-niveau aangeboden. Door de beperkte keuze voor een opleiding (het eerder genoemde crebo-issuë) is het evenwel denkbaar dat de interesse en motivatie bij hGL leerlingen op punten onder spanning komen te staan.

2.5 Samenvattend

De beide versnelde doorlopende leerroutes (hGL en TOT) verschillen van elkaar maar tonen ook overeenkomsten.

De context en de wijze waarop de routes vorm krijgen verschillen aanzienlijk. De TOT-route heeft bijvoorbeeld te maken met eigenstandige vmbo-scholen; bij de hGL-route is dat minder een probleem. Een ander groot verschil is dat de TOT-route een versnelde vmbo-mbo-route voor ogen heeft waarmee leerlingen zich op een snellere en intensievere wijze kunnen specialiseren in het vak waar de leerling interesse in heeft; hGL lijkt juist meer te voorzien in een snelle route naar het hbo in brede zin voor 'praktische havisten', zonder direct een inhoudelijke of specialistische keuze te

maken voor en door de leerlingen¹³. Echter het feit dat hGL de opleiding desalniettemin aanbiedt binnen één vaststaand crebo, kan in dit verband tot spanning en demotivatie bij leerlingen leiden als deze inhoud niet aansluit bij hun eigen interesses en gewenste vervolgopleiding. Beide routes hanteren met andere woorden een eigen visie en doel.

Ook opvallend is het verschil in doelgroep: waar hGL zich richt op havisten (later ook de 'betere' tlers), lijkt TOT zich meer op de middenmoot te richten: de hoogst scorende vmbo'ers worden bij een aanleverende vmbo juist naar het havo verwezen.

De overeenkomsten zijn dat ze beiden een specifieke doelgroep voor ogen hebben en dat ze beiden actief zijn om het keuzeproces en de intake te optimaliseren.

Leerlingen uit de reguliere routes, zijn achteraf meer tevreden met hun opleidingskeuze dan de leerlingen in de versnelde routes in zowel de technische als de groene context (waar de verschillen groter zijn). Dit zou verklaard kunnen worden door verschillen in de populatie door selectie en keuze, de verwachtingen die gewekt worden, en de uiteindelijke uitvoering. Hogere maar niet voldoende waargemaakte verwachtingen zouden kunnen verklaren dat leerlingen in de versnelde routes op een aantal punten minder tevredenheid tonen. Dit is evenwel met de beschikbare data niet hard te maken, maar een beredeneerde aanname.

Verschillen in gedrag en attitude vinden binnen het MBP-model een oorsprong in verschillen in meningen, overtuigingen, en normen. Verschillen in attitude lijken al te ontstaan aan de start van het model: in hoeverre zijn leerlingen zich bewust van het belang van de studie? Dat blijkt minder het geval te zijn voor leerlingen in de versnelde opleidingen. De context doet er in dit geval toe, binnen de groene sector is het verschil tussen beide routes significant terwijl binnen de techniek het verschil tussen beide routes nihil is.

Duidelijk is dat leerlingen in versnelde routes (zichzelf) consequent lager scoren op attitude-gerelateerde constructen dan leerlingen in reguliere opleidingen. Dit zou kunnen duiden op verschillen in populatie, verschillen in opleidingsprogramma of uitvoering, of een combinatie. Zoals we zagen bij het selectie- en keuzeproces is er qua opzet zeker sprake van verschillen in populatie tussen contexten. Deze verschillen lijken in de groene context groter dan in de technische context.

De bevindingen van het MPB-model wijzen erop dat om (studie)gedrag van leerlingen tijdens de route te beïnvloeden, men al vroeger in het proces (leidend tot daadwerkelijk gedrag) aanpassingen zou kunnen maken. Zo zou het versterken van het bewustzijn van het belang (lees: doel) van de studie, en de consequenties van onderpresteren (bv via meer voorlichting en verwachtingenmanagement) een positieve impuls kunnen geven aan de andere aspecten die 'attitude' opmaken, uiteindelijk leidend tot gewenst gedrag.

Het MBP-model richt zich op aspecten van attitudes, normen, belemmeringen en daadwerkelijk gedrag. Om motivatie in beeld te krijgen is ook gekeken naar de Self Determination Theory (SDT). Deze theorie stelt dat de intrinsieke motivatie wordt verhoogd door in te spelen op drie basisbehoeften namelijk autonomie, waargenomen competentie en sociale verbondenheid.

Binnen techniek zien we qua beleving weinig verschillen tussen leerlingen in reguliere en leerlingen in de versnelde opleiding (TOT), binnen de groene context zien we vaker verschillen.

¹³ hGL-leerlingen kunnen zich in de loop van hun opleiding gaan oriënteren op een bepaald domein, ook buiten groen

Context lijkt dus meer van invloed op de motivatie van de leerlingen in techniek of groen, dan verschillen tussen de routes versneld en regulier. Een mogelijke verklaring kan zijn dat qua beleving binnen de technische sector het verschil tussen TOT en reguliere opleidingen niet groot is: doordat de TOT-groepen relatief klein zijn, en de leerlingen gemengd les volgen met reguliere leerlingen. De hGL-leerlingen binnen de groene context scoren consequent (wat) lager dan de reguliere leerlingen. Dat de verschillen merkbaarder zijn, zou te maken kunnen hebben met het feit dat hGL binnen de groene sector een werkelijk aparte opleiding betreft. hGL-leerlingen worden niet zoals bij TOT gemengd met reguliere leerlingen. Dat hGL-leerlingen lager scoren zou te maken kunnen hebben met de inhoudelijke uitwerking van de route (zie hoofdstuk 3): de context is 'groen' met een verdere versmalling naar één crebo (Manager Retail) binnen het mbo. Het is denkbaar dat door deze inperking, terwijl een voorbereiding op brede uitstroom naar het hbo in het vooruitzicht is gesteld, bij bepaalde leerlingen interesse en motivatie onder spanning te komen te staan.

3 Vraagstuk *Inhoudelijk programma en curriculumontwerp*

3.1 Inleiding

In dit deelonderzoek is een antwoord gezocht op de volgende subvraag van het project:

“Hoe worden de curricula (van het hGL- en het TOT-traject) inhoudelijk en onderwijskundig vormgegeven?”

Teneinde deze vraag te beantwoorden, is een analyse gemaakt van de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen beide curricula.

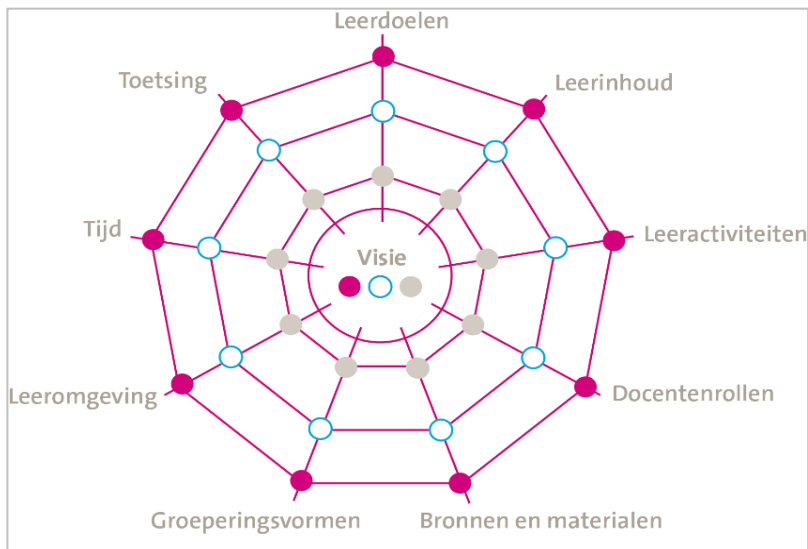
3.2 Methode

Om de bovengenoemde vraag te kunnen beantwoorden, is allereerst aan de contactpersonen van de betrokken scholen bij hGL en TOT gevraagd om het zgn. Kijkvenster in te vullen voor hun eigen school. Het Kijkvenster is een vast format dat ontworpen is voor het beschrijven van de onderwijskundige en didactische vormgeving van de verschillende onderwijsprogramma's (zie ook Biemans, Jager & Schalkwijk, 2020). Het Kijkvenster bestaat uit een beschrijving van 10 essentiële componenten van het curriculum (figuur 3.1) en is gebaseerd op het curriculaire spinnenwebmodel van SLO.¹⁴¹⁵¹⁶

14 Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Red.), Curriculum development re-invented. Enschede: SLO.

15 Thijs, A. & Akker, J. van den (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO.

16 <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>



Figuur 3.1 De tien componenten van het Kijkvenster (bron: SLO)

Bij het Kijkvenster hanteren we een aantal *vragen* waarmee het feitelijk uitgevoerde curriculum op basis van daarover beschikbare informatie systematisch beschouwd en beschreven kan worden. Hierbij kan gedacht worden aan diverse informatiebronnen zoals documenten, logboeken, observaties, zelfrapportages, lesplannen, informatie van leerlingen, etc.

De tien componenten van het curriculum die worden onderscheiden, zijn in het Kijkvenster aangevuld met richtinggevende vragen en kengetallen die ingevuld dienen te worden (zie paragraaf 3.3). Voor de analyse zijn zowel kwalitatieve aspecten als kwantitatieve kengetallen (bijvoorbeeld beoogde en werkelijke groepsgrootte, docent/leerling-ratio, uren/weken, aandeel binnen/buitenschools, etc.) van belang. Het gaat er om zo concreet mogelijke informatie over het feitelijke curriculum van elke leerroute te krijgen. De vragen over de tien componenten in het Kijkvenster zijn richtinggevend, maar kunnen desgewenst door de betrokkenen met andere relevante informatie worden aangevuld.

Zowel voor TOT als voor hGL is een systematische analyse van het *feitelijk uitgevoerde* curriculum gemaakt. Het gaat hier om een *vergelijkende* analyse van de inhoudelijke programma's van beide leerroutes ten opzichte van elkaar en van de onderwijskundige ontwerpprincipes waarop de twee programma's zijn gestoeld. Een dergelijke analyse van de beschrijvingen van elke route maakt het mogelijk om TOT en hGL inhoudelijk en onderwijskundig te vergelijken, waarna overeenkomsten en verschillen tussen beide leerroutes gerelateerd kunnen worden aan studiesucces en doorstroom van leerlingen in de beide programma's.

Het Kijkvenster is door de contactpersonen van TOT en hGL samen met de betrokken teamleiders ingevuld in maart 2019. Indien nodig hebben zij hierbij ondersteuning ontvangen van de betrokken onderzoekers.

De ingevulde Kijkvensters zijn vervolgens voor de beide routes uitgediept in focusgroepgesprekken onder leiding van de betrokken onderzoekers in april 2019. Tijdens deze twee focusgroepgesprekken met (4 – 6) vertegenwoordigers van resp. TOT en hGL is verder doorgevraagd over de inhoudelijke en onderwijskundige inrichting van het betreffende programma.

Vervolgens zijn de ingevulde Kijkvensters voor TOT en hGL door de betrokken onderzoekers geanalyseerd in termen van belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de beide

programma's. De geïdentificeerde overeenkomsten en verschillen zijn hierbij gespiegeld aan de inhoud van de beide focusgroepgesprekken.

3.3 Resultaten vergelijking curriculum TOT vs. hGL

De curricula van de onderwijsprogramma's TOT en hGL zijn vergeleken op de tien aspecten van het Kijkvenster (zie ook Biemans, Jager & Schalkwijk, 2020): visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en plaats en toetsing. Voor elk van deze aspecten is nagegaan wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de curricula van TOT en hGL zijn. Bij deze vergelijking is gebruik gemaakt van de door de betrokken scholen ingevulde Kijkvensters en de opbrengsten van de beide focusgroepgesprekken die met verantwoordelijke professionals van beide opleidingen zijn gehouden (zie voor nadere details de Methodesectie van dit hoofdstuk). Hieronder worden per onderdeel van het Kijkvenster de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de curricula van TOT en hGL gepresenteerd.

A. Visie

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Beide routes zetten in op het tegemoet komen aan de eigenschappen van hun leerlingen als 'denkende doeners' (praktisch ingestelde leerlingen met relatief hogere leercapaciteiten, al geldt dit laatste meer voor hGL dan voor TOT);
2. Beide routes kenmerken zich door een versnelling van de reguliere vmbo-mbo route;
3. Beide routes zetten in op doorstroom van leerlingen naar het hbo (maar hebben dit verschillend ingericht, zie hieronder).

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. hGL is vooral opgezet voor betere doorstroom naar het hbo in brede zin, binnen TOT ligt vooral nadruk op toename van het aantal leerlingen in het techniekonderwijs;
2. Binnen hGL is het curriculum opgebouwd uit algemeen vormende vakken volgens de leerlijn van de havo en beroepsgerichte onderdelen die het beste aansluiten op het brede hbo waarbij vmbo en mbo daadwerkelijk geïntegreerd zijn; de TOT-route is te omschrijven als een versnelde reguliere vmbo-mbo-route binnen de techniek waarbij een dakpanconstructie wordt gehanteerd tussen vmbo en mbo om de overgang te vergemakkelijken;
3. Bij hGL ligt nadruk op brede competentieontwikkeling (gericht op doorstroom naar het hbo); binnen TOT ligt de focus sterk op afstemming van vakinhoudelijke opdrachten tussen verschillende onderwijsniveaus.

B. Leerdoelen

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Na 6 jaar (dus versneld vergeleken bij regulier vmbo-mbo) zijn de leerlingen startbekwaam (mbo-gediplomeerd);
2. LOB is een belangrijk aspect:
 - oriëntatie op beroepssectoren (bij hGL ook ter voorbereiding op hbo);
 - praktijkgerichte opdrachten en projecten zijn belangrijke onderwijsingrediënten;
 - versoepelen van bewuste doorstroom naar een mbo- en/of hbo-richting.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. Binnen hGL zijn leerdoelen ontwikkeld op basis van de volgende uitgangspunten:
 - centrale visie gericht op doorstroom naar het hbo;

- koppeling leerstof met de belangstelling en motivatie van de leerling;
 - theoretische doelen worden gekoppeld aan praktijk;
 - er wordt systematisch gewerkt aan ontwikkelen van studievaardigheden;
 - centraal staat het faciliteren van uitstroom naar hbo in brede zin.
2. Binnen TOT ligt de focus van leerdoelen voornamelijk op:
- aansluiting en kennismaking tussen vmbo-mbo-hbo;
 - werken aan een dakpanstructuur om de versnelling in het curriculum te realiseren;
 - centraal staat de mogelijke uitstroom naar technische hbo-opleidingen, in de richting waar leerlingen in het mbo-deel voor hebben gekozen; doorstroom naar hbo is echter een minder prominent doel geworden.

C. Leerinhoud

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Beide programma's worden afgerond met een vmbo- en een mbo4-diploma;
2. Er is sprake van versnelling en verdieping van de oorspronkelijke vmbo- en mbo-programma's;
3. Beide routes besteden expliciet aandacht aan 21^e-eeuwse/studievaardigheden (o.a. samenwerken, overleggen, presenteren, onderzoeken, plannen en organiseren).

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. hGL leidt op tot 1 uitstroomprofiel (Manager Retail), bij TOT is er keuze uit 3 (MBE, BW, ICT);
2. Binnen hGL worden de theoretische kernvakken (avo-vakken) op het vmbo op havo-niveau aangeboden; bij de TOT-route worden deze op vmbo-niveau aangeboden;
3. Bij hGL ligt een sterke nadruk op algemene studievaardigheden (benodigd voor het hbo); binnen de TOT-route ligt de focus vooral op praktische, meer beroepsgerichte vaardigheden.
4. hGL geeft vorm aan geïntegreerde leerinhouden; TOT biedt extra vakinhoudelijk aanbod.

D. Leeractiviteiten

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. De rol van de docent is eerder begeleidend dan gericht op instructie, leerlingen werken relatief zelfstandig aan de voortgang van hun studie;
2. Binnen hGL is het werken op leerpleinen belangrijk, waarbij gestreefd wordt naar intensivering en een optimale mix van instructielessen en actief leren, afgewisseld met directe instructie en interactie. Binnen TOT kent men de combinatie van vak- en flexlessen;
3. In beide routes wordt gewerkt met vakoverstijgende projecten.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. Binnen hGL wordt verder aangegeven dat:
 - men inzet op de ontwikkeling van vakgestuurde naar leerlinggestuurde invulling van het leerplein: dit maakt naast differentiatie in leerstof differentiatie in tempo mogelijk.
2. Binnen TOT wordt verder aangegeven dat:
 - projecten sterk gericht zijn op samenwerking van techniek en bedrijfsleven;
 - projecten individueel en in groepen met wedstrijdelement worden uitgevoerd en/of in samenwerking met bedrijven en hbo-studenten;
 - klassikale lessen (instructie, presentaties, groepsopdrachten) ondersteunen de leerlingen in hun project om zowel doeners als denkers aan bod te laten komen;
 - bij SLB wordt aandacht besteed aan professionele en persoonlijke ontwikkeling.

E. Docentrollen

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. In beide routes hebben docenten verschillende rollen, maar de rol van ‘instructeur’ ontbreekt;
2. In beide routes is de mentor de individuele begeleider van de leerling;
3. De contacttijd tussen leerlingen en de vakdocent is in beide routes gemiddeld 2,5 uur p/w;
4. AV-docenten verzorgen in beide routes 1, 2 of 3 uur per week les. Dit is afhankelijk van het vak.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. De contacttijd tussen leerling en de BPV-begeleider ligt binnen hGL hoger (5-6 uur p/w) dan in TOT (MKE ongeveer 3 uur p/w);
2. Binnen hGL is de mentor ook de SLB-er, op het mbo de BPV-begeleider; POP-gesprekken worden steeds belangrijker, daarmee verandert de rol van vakdocent naar leercoach en/of begeleider. Bij TOT zijn de docenten nog met name vakdocent.

F. Bronnen en materialen

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Binnen beide opleidingen worden zowel traditionele (papieren) als digitale bronnen en materialen gebruikt.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. Binnen hGL worden voor de avo-vakken bestaande havo-methodes gebruikt; bij TOT zijn dit bestaande vmbo-lesmethodes;
2. Binnen hGL wordt voor de beroepsgerichte vakken een mix van bestaande en eigen methodes gebruikt; bij TOT worden hiervoor met name bestaande vmbo/mbo-methodes gebruikt;
3. Binnen hGL zijn voor LOB bestaande vmbo/mbo-materialen speciaal bewerkt voor hGL; bij TOT wordt er geen melding gemaakt van eigen ontwikkelde LOB-materialen.

G. Groeperingsvormen

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. In beide routes wordt het onderwijs uitgevoerd in groepsverband, klassikaal, of individueel;
2. Projecten worden in beide routes groepsgewijs uitgevoerd.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. De groepsgrootte verschilt; hGL kent groepen van 8 – 27 leerlingen, TOT van 18 – 25 leerlingen;
2. Groepen leerlingen in de TOT-route zijn qua samenstelling relatief homogeen (met name jongens), voor hGL geldt dit niet.

H. Leeromgeving

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Beide programma's kennen verschillende leeromgevingen (klaslokalen, praktijkruimtes, digitale leeromgeving, leerplein, individuele begeleiding);
2. BPV vindt buitenschools plaats.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. Binnen hGL vindt verhoudingsgewijs meer buitenschools leren op het vmbo plaats dan bij TOT; bij het mbo is de verhouding binnen-/buitenschools leren afhankelijk van de opleiding;
2. De hGL-leerlingen lijken net wat meer tijd aan huiswerk te besteden dan de TOT-leerlingen.

I. Tijd en plaats

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. De duur van het programma is officieel 6 jaar;
2. De lessen worden zowel binnenschools als buitenschools gegeven.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. hGL kent de mogelijkheid tot verdere versnelling tot 5 jaar, TOT kent deze mogelijkheid niet;
2. Het aantal lessen bij hGL lijkt gemiddeld wat lager dan bij TOT;
3. Op het mbo is het aandeel stage/BPV lager bij hGL dan bij TOT.

J. Toetsing

Belangrijkste overeenkomsten hGL – TOT:

1. Er is bij beide programma's sprake van formatieve, maar met name van summatieve toetsing;
2. Er dient bij beide programma's aan de standaard verplichtingen voor het vmbo- en mbo4-diploma voldaan te worden (wel is er sprake van een verschil in toetscultuur tussen vmbo en mbo bij beide programma's);
3. Bij beide routes zijn er in het vmbo en mbo evaluatiemomenten ingebouwd om te kijken of leerlingen nog op hun plek zitten;
4. Projecten worden veelal afgerond met een presentatie.

Belangrijkste verschillen hGL – TOT:

1. Binnen hGL worden de leerlingen in de avo-leerlijn methode-gebonden getoetst op havo-niveau;
2. Indien docenten binnen hGL op beide onderwijsniveaus lesgeven, zijn verschillen in toetscultuur tussen vmbo en mbo minder aan de orde;
3. Binnen hGL worden de leerlingen individueel beoordeeld op competentieontwikkeling en LOB-vorderingen, bij TOT wordt dit niet gemeld.

3.4 Conclusie

Alhoewel hGL en TOT zich richten op een vergelijkbare doelgroep - praktisch ingestelde leerlingen met relatief hogere leercapaciteiten - en beide programma's een versnelling kennen van de oorspronkelijke vmbo-mbo route, zijn andere uitgangspunten wezenlijk verschillend.

Concluderend kunnen we stellen dat, daar waar hGL de leerlingen primair wil voorbereiden op het hbo in brede zin, TOT vooral streeft naar een toename van het aantal leerlingen dat voor de techniek kiest (in mbo en in mindere mate ook hbo). Deze verschillende uitgangspunten vertalen zich door naar het curriculum van beide opleidingsprogramma's. Voor de hGL-route is door samenwerking van vmbo- en mbo-docenten een nieuw geïntegreerd curriculum gebouwd, terwijl voor de TOT-route de bestaande vmbo- en mbo-programma's de basis vormen. Tevens kent hGL naast brede beroepsgerichte onderdelen, algemeen vormende vakken volgens de havo-leerlijn en richt hGL zich daarnaast op de ontwikkeling van competenties en vaardigheden die leerlingen nodig hebben op het hbo. TOT daarentegen houdt grotendeels vast aan de oorspronkelijke vmbo- en mbo-leerstof met meer nadruk op opdrachten in de techniek en technologie.

We concluderen dat het verschil in visie en doelstellingen waarmee beide routes zijn geïnitieerd, heeft geleid tot verschillende uitvoeringsvormen. Zo kent hGL een doorlopende leerlijn waarbinnen vmbo en mbo daadwerkelijk geïntegreerd zijn, terwijl bij TOT sprake is van een dakpanconstructie waarbinnen vmbo en mbo over elkaar heen worden geschoven om de overgang tussen beide

onderwijsniveaus te vergemakkelijken, en de studieduur te verkorten. Ook lijkt bij hGL het onderwijs meer afgestemd op de kenmerken van de leerlingen (minder vakdocent, meer begeleiding), terwijl bij TOT de invulling van de docentrollen en andere aspecten van het onderwijs niet wezenlijk veranderd zijn t.o.v. regulier vmbo en mbo. Dit is terug te zien in de organisatie van het onderwijs, dat TOT-leerlingen samen met reguliere leerlingen in een klas zitten, terwijl ze bij hGL aparte klassen vormen.

We stellen vast dat de visie op onderwijs en leren in combinatie met de inhoudelijke doelstelling van het betreffende vernieuwingstraject, mede richting hebben gegeven aan de verschillende vormgeving en uitvoering van de versnelde routes.

4 Vraagstuk *Benodigde docentcompetenties*

4.1 Inleiding

Van docenten binnen de praktijkgerichte TOT- en hGL-trajecten wordt verwacht dat zij leerlingen adequaat kunnen begeleiden en stimuleren tot het optimaal ontwikkelen van hun praktische en cognitieve talenten. Juist de combinatie van hoge cognitieve capaciteiten én praktijkgerichtheid onderscheidt leerlingen in deze routes van leerlingen die de meer reguliere routes volgen (havo of vmbo + mbo). Het is daarbij zinvol na te gaan welke competenties (extra) worden verlangd van docenten in de begeleiding van deze leerlingen die versneld kunnen doorstromen naar het hbo. De onderzoeksvraag voor dit onderdeel van het project luidde derhalve:

“Welke docentcompetenties zijn nodig om leerlingen in TOT- en hGL-trajecten goed te begeleiden?”

Bij het beantwoorden van deze vraag hebben we ons gericht op die competenties die volgens docenten extra nodig zijn voor het lesgeven in de versnelde routes. Dat betekent dat basiscompetenties die bij elke docent in het v/mbo verwacht mogen worden, niet specifiek benoemd worden in dit onderzoek.

4.2 Methode

Gedurende schooljaar 2018-2019 zijn verschillende activiteiten uitgevoerd om zicht te krijgen op docentcompetenties die van belang worden verondersteld bij de uitvoering van onderwijs binnen de versnellingstrajecten TOT en hGL. De methode was opgebouwd uit drie fasen: a) een documentenanalyse, b) een focusgroepgesprek, en c) afname vragenlijst docentcompetenties.

Analyses brachten onderwerpen naar voren die betrekking hadden op leerling kenmerken. Vanuit het perspectief dat de routes zijn opgezet voor een specifieke leerling-populatie is dit een logisch gevolg. Dit aspect is daarom systematisch betrokken bij de categorisering rondom docentcompetenties.

De uitkomsten van de documentenanalyse en de focusgroepgesprekken dienden als basis voor een schriftelijke vragenlijst over docentcompetenties. Om verschillen / overeenkomsten van benodigde competenties in de versnelde routes en hun reguliere equivalenten te detecteren, is de vragenlijst onder een grotere groep docenten uitgezet, werkzaam in de versnelde routes als in reguliere v/mbo routes. We geven achtereenvolgens een beschrijving van elke fase.

4.2.1 Documentenanalyse TOT en hGL

Om uitgangspunten te detecteren voor docentencompetenties zijn bij TOT en hGL projectleiders documenten opgevraagd en gescreend op hun informatie.

Tabel 4.1 geeft een overzicht van het aantal en type bestudeerde documenten (zie bijlage 3 voor bijbehorende titels).

Tabel 4.1 Overzicht van de aard en het aantal bestudeerde documenten

Type document	TOT-route	hGL-route
A Beschrijving docentencompetenties / Scholingsplannen	-	5
B Projectplan / Projectaanvraag	4	-
C Visie- / Beleidsdocument	3	3
D Interne notitie / Samenwerkingsovereenkomst	3	-

Achttien documenten zijn gescreend op docentcompetenties en informatie gericht op de rol van de docent binnen TOT en hGL. De verzamelde informatie was onder te verdelen in vier aandachtsgebieden:

- Leerling-/studentenpopulatie;
- Didactische aanpak;
- Pedagogische aanpak;
- Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie.

Deze aandachtsgebieden zijn als indeling voor de docentenvragenlijst aangehouden.

4.2.2 Focusgroepgesprekken en participanten

Een semigestructureerd focusgroepgesprek is apart gevoerd met een kleine groep participanten van beide routes. De gehanteerde gespreksleidraad (zie bijlage 3) kwam voort uit de documentenanalyse. De onderwerpen, werden diepgaand besproken om tot de kern te komen van wat nodig is voor passend onderwijs aan leerlingen in de TOT- c.q. hGL-route. Alle deelnemende docenten gaven les in de versnelde TOT- of hGL-route, op het vmbo en/of mbo.

TOT-route. Focusgroepgesprek Da Vinci College (8 maart 2018)

Twee onderzoekers gingen in gesprek met vier personen van TOT: een directeur vmbo, een teamleider vmbo, een TOT-coördinator vmbo, en een TOT-docent mbo (met coördinerende functie voor TOT binnen het mbo). Ook de projectleider van TOT was aanwezig. Uit het gespreksverslag zijn de naar voren gebrachte docentcompetenties in beeld gebracht.

hGL-route. Focusgroepgesprek Terra Meppel (19 januari 2018)

Twee onderzoekers spraken met drie docenten; twee uit het vmbo (met lessen aan regulier en hGL), een docent uit het mbo (met lessen aan regulier en hGL). De docent uit het mbo had tevens een coördinerende functie voor hGL binnen het mbo. De projectleider van hGL was eveneens aanwezig.

De gesprekken hadden een spontaan verloop waarbij bewaakt werd dat alle onderwerpen uit de gespreksleidraad aan bod kwamen. De verslaglegging is samengevat tot drie hoofdonderdelen: 1) selectieprocedure, 2) schoolkenmerken en 3) docentencompetenties. De verslagen zijn voor een membercheck voorgelegd aan de docenten. Wijzigingen van hun kant zijn doorgevoerd en geaccordeerd.

Docentencompetenties zijn gecategoriseerd onder vier aandachtsgebieden die uit de documentanalyse naar voren kwamen (zie 4.2.1).

4.2.3 Vragenlijst docentcompetenties

Vragenlijstconstructie

De opbrengsten uit de documentanalyse en de focusgroepgesprekken vormden input voor de itemconstructie voor de docentenvragenlijst. Deze lijst is getest bij enkele representatieve docenten buiten de doelgroep. Op basis van deze ervaringen en de feedback van de pilot-groep is de lijst aangepast en definitief vormgegeven in vier delen (zie bijlage 3).

Deel 1: zes vragen over de respondent (in welke route geeft de docent les: vmbo-regulier/vmbo versneld¹⁷, mbo-regulier/mbo versneld; aantal lessen; aantal jaren onderwijservaring; leeftijd).

Deel 2: 18 items over de mate waarin respondenten te maken hebben met bepaalde kenmerken van de leerling-/studentenpopulatie (bijv. werktempo, niveau leerstof aankunnen, interesses, zelfvertrouwen, verlegenheid, sociale vaardigheden, ambities, etc.), de mate waarin zij zowel verschillen ervaren tussen leerlingen van de vier routes (vmbo, vmbo-versneld, mbo, mbo-versneld) als binnen de groep leerlingen/leerlingen waarin ze lesgeven (7 items). Respondenten gaven hun mening weer op een 5-punts likert schaal (1: heel weinig /geen ⇔ 5: heel veel). Om het mogelijk te maken dat respondenten de vragen konden beantwoorden naar de route(s) waarin ze lesgeven, kent de vragenlijst vier antwoordkolommen: vmbo, vmbo-versneld, mbo, mbo-versneld. Deel 2 is opgenomen omdat de kenmerken van de doelgroep zoals ervaren door de docent, medebepalend kan zijn voor de competenties die de docent aangeeft nodig te hebben bij het lesgeven aan deze populatie.

Deel 3: Benodigde docent-competenties. Ook hier geeft de respondent op een 5-punts likert schaal aan in welke mate hij bepaalde competenties per route, inzet. Competenties zijn in drie categorieën onderverdeeld: a) didactische aanpak (21 items), b) pedagogische aanpak (8 items), en c) aspecten waar de respondent zich binnen de schoolorganisatie op richt (14 items).

Deel 4: Drie open vragen waarin extra informatie kon worden gegeven: 1) Zijn er andere dan in de vragenlijst genoemde zaken die volgens u belangrijk zijn voor het lesgeven aan uw leerlingen? Zo ja, welke? 2) Welke competenties zou u (a) bij uzelf en (b) binnen uw team verder willen ontwikkelen om (nog) beter te kunnen functioneren? 3) Heeft u nog aanvullende opmerkingen?

Procedure en respondenten

De vragenlijst Docentcompetenties is uitgezet in de laatste maanden van schooljaar 2018-2019. In totaal zijn 125 vragenlijsten verspreid: 12 bij elke school van TOT (Da Vinci College (mbo), Uilenhof en Insula (vmbo)); 45 bij elke hGL-locatie (Terra-Meppel en - Emmen). De lijsten zijn door de projectleiders via de postvakken van betrokken docenten op de scholen verspreid. Het invullen van de vragenlijst gebeurde op vrijwillige basis en duurde ongeveer 10-15 minuten. Er zijn 42 vragenlijsten ingevuld geretourneerd (respons van 33%).

Analyse

De data van de vragenlijst is per deel verschillende geanalyseerd. Deel 1: via frequentieanalyses is inzichtelijk gemaakt hoe persoonsgegevens zich verhouden tot de verschillende routes. Deel 2: gemiddelde item-scores zijn berekend, per route. Deel 3: gemiddelde item-scores zijn berekend, en om de gemiddelde scores per route te vergelijken is via een gepaarde T-toets nagegaan in hoeverre items van de reguliere en versnelde routes significant verschillen. Dit bleek voor slechts drie items het geval te zijn. Er is derhalve voor gekozen om per route de gemiddelde scores van de items te rang-orderen naar hoogte. Daartoe zijn per route (vmbo/ vmbo versneld, mbo/ mbo versneld) de

¹⁷ Daar waar gesproken wordt over versnelde routes, worden de TOT- en hGL-routes bedoeld.

hoogste scores groen gearceerd en naar links verschoven en de laagste scores blauw gearceerd en naar rechts verschoven. Tevens is de plek in de rangorde achter de betreffende hoogste scores in groen en voor de laagste scores in blauw vermeld. Vergelijking van de scores tussen de routes is per onderdeel in detail uitgewerkt en opgenomen in bijlage 3. Opbrengsten uit de open vragen zijn gerubriceerd en gecategoriseerd. De meest frequent genoemde punten geven richting voor inhoudelijke verbetering van de versnellingstrajecten (zie bijlage 3).

4.3 Resultaten

4.3.1 Documentenanalyse

De gevonden uitgangspunten zijn in Tabel 4.2 ondergebracht in vier gebieden: Leerling-/studentenpopulatie, Didactische aanpak, Pedagogische aanpak, en Rol binnen de leerroute/schoolorganisatie.

Tabel 4.2 Docentcompetenties op basis van documentanalyse

Documentanalyse docentcompetenties	
TOT-route	hGL-route
Leerling-/studentenpopulatie	
TOT-ers hebben een grote belangstelling voor techniek en een praktische instelling	Leerlingen zijn gericht op doorstroom naar het hbo
Leerlingen met havo-capaciteit, die verwachten op de havo niet gelukkig te worden vanwege het theoretische gehalte	Leerlingen hebben tl/havo capaciteiten, maar verwachten op de havo niet een omgeving die inspeelt op hun belangstelling
Voor werving/selectie wordt gekeken naar de motivatie voor het versnelde opleidingstraject van talentvolle leerlingen; zowel cognitieve capaciteiten, als de praktische en sociale competenties	Er worden leerlingen geworven met als kenmerken: praktijkgericht, probleemoplossend, ondernemend, onderzoekend, zelfstandig en sociaal vaardig
Doordat ze in leerjaar 4 grotendeels mbo-onderwijs volgen, zijn ze in dat jaar (veel) volwassener dan de reguliere vierdejaars tl-ers	Er worden leerlingen geworven die zich thuis voelen een veilige omgeving waarbinnen ze intensief begeleid worden en in contact komen met de praktijk en het beroepenveld
Omdat leerlingen in leerjaar 4, vier dagen per week op het mbo zitten, voelen ze zich mbo-studenten	
Het zijn jonge kinderen vergeleken met de reguliere mbo-studenten (consequentie: vertalen 2D tekeningen naar 3D objecten is voor 14- en 15-jarigen soms lastig)	
Didactische aanpak	
Er wordt in toenemende mate vakoverstijgend gewerkt. Naast praktische en sociale vaardigheden wordt ingezet op het oplossen van complexe problemen, systeemdenken en projectmatig werken	Beheersen van vakgebied op niveau, vakoverstijgend denken en verbinding tussen theorie en praktijk aanbrengen
Aanbieden van echte praktijkopdrachten waarmee leerlingen hun beroepsvaardigheden verder ontwikkelen.	Gebruik van afwisselende, uitdagende en activerende werkvormen
Aanbieden van praktijkopdrachten waarin mbo leerlingen samenwerken met hbo-studenten	Effectief inspelen op eisen uit het hbo
	Omggaan met de verschillen tussen leerlingen
	Differentiëren in aanbod afgestemd op verschillen tussen leerlingen in belangstelling, werkwijze en tempo
	Onderwijs verzorgen op een leerplein en de mogelijkheden daarvan benutten
Pedagogische aanpak	
Zorg voor warme overdracht door een vloeiende overgang en een natuurlijke binding van de leerling met het mbo-college	Leerlingen stimuleren eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces te nemen
Gebruik van portfolio bij de overgang van onderwijsinstelling tbv de identiteitsontwikkeling	Opbouw van een portfolio begeleiden
	Leerlingen stimuleren op eigen functioneren te reflecteren
	Vervullen van een coachende rol
Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie	
De vmbo-docenten zijn gericht op leerlingen voor te bereiden op het vmbo-examen	Gericht zijn op de leerling (en ouders/verzorgers), samenwerking, verandering en resultaat
In het mbo hebben docenten een rol in het eigen programma	Een bijdrage leveren aan (ontwikkelen van) een onderwijsvisie en pedagogisch didactisch klimaat en deze vertalen naar concreet onderwijsaanbod
	Verantwoordelijkheid nemen voor de opleiding als geheel (opleidingsverantwoordelijkheid i.p.v. enkel vak-verantwoordelijkheid)
Er worden veel excursies naar bedrijven gemaakt	Relaties opbouwen met personen, instellingen en bedrijven in de regio
	Waar mogelijk personen, instellingen en bedrijven in de regio betrekken bij het onderwijs
	Eigen scholing ter hand nemen waar nodig/ wenselijk

De verschillende doelstellingen van de TOT- en hGL-route heeft geleid tot verschillende inrichtingsvormen van de routes, en heeft gevolgen voor veronderstelde docentencompetenties. Bij TOT ligt de focus vooral op de versnelling van een bestaand programma waarbij de diplomering van jongeren in het (technisch) domein centraal staat. Het hbo was daarbij aanvankelijk nadrukkelijk in beeld. Bij hGL is ingezet op een nieuw curriculum om getalenteerde en praktijkgerichte jongeren goed voor te bereiden op doorstroom naar een –nog nader te kiezen– hbo-opleiding. De nieuwe inrichting ging gepaard met een visie op leren en de benodigde docentcompetenties om dat leren van de geselecteerde doelgroep optimaal te kunnen faciliteren. Hierna worden per aandachtsgebied de overeenkomsten en verschillen tussen TOT en hGL beschreven.

A. Leerling-/studentenpopulatie

Overeenkomsten TOT – hGL:

1. In beide routes gaat het om leerlingen met een praktische instelling en capaciteiten die versneld doorlopen van de vmbo-mbo-route mogelijk maken. Gevolg is dat de leerlingen eerder dan in de reguliere route bepaalde stof krijgen aangeboden.
2. In beide routes krijgen met name docenten van het mbo te maken met een jongere leerlingenpopulatie dan in het reguliere mbo.

Verschillen TOT – hGL:

1. Bij TOT kiezen de leerlingen voor een (vervolg-)opleiding in de techniek, terwijl leerlingen van hGL zich voorbereiden op doorstroom naar de hele breedte van het hbo.

B. Didactische aanpak

Overeenkomsten TOT hGL:

1. Bij beide routes is sprake van het werken aan vakoverstijgende inhouden.
2. Bij beide routes wordt gewerkt met praktische opdrachten.

Verschillen hGL – TOT:

1. In de geanalyseerde documenten van TOT werd voor de didactische aanpak niet expliciet ingegaan op andere benodigde docentcompetenties. Uit de documenten van hGL komt expliciet naar voren dat docenten moet kunnen differentiëren, zowel naar inhoud als tempo, afgestemd op de leerling/ leerling.
2. Bij hGL wordt inspelen op eisen van het hbo expliciet benoemd.

C. Pedagogische aanpak

Overeenkomsten TOT – hGL:

1. Uit de documenten van beide routes komt naar voren dat het bijhouden van een portfolio door de leerling/leerling deel uitmaakt van de werkwijze.
2. De docent moet de leerling/ leerling daarin kunnen stimuleren en begeleiden.
3. Dat geldt ook voor het reflecteren op eigen gedrag/ identiteitsontwikkeling.

Verschillen TOT – hGL:

1. Bij hGL is expliciet sprake van een coachende rol van de docenten.
2. Bij de TOT-route wordt het bevorderen van een warme overdracht (met gebruik van het portfolio) tussen vmbo en mbo met aandacht voor binding met de leerling expliciet benoemd.

D. Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie

Overeenkomsten TOT – hGL:

1. Bij beide routes wordt leerlinggericht werken als docentcompetentie benoemd.
2. Bij TOT moeten docenten hun eigen onderwijsprogramma kunnen samenstellen. Dit geldt tot op zekere hoogte ook voor hGL, waarbij ook de eigen scholing wordt genoemd.

Verschillen TOT – hGL:

1. In de documenten van hGL worden ook competenties als ontwikkelings-gerichtheid en het bouwen en onderhouden van relevante contacten (in- en extern) benoemd.
2. Binnen hGL staat de verantwoordelijkheid voor de opleiding als geheel centraal i.p.v. enkel de vak-verantwoordelijkheid.

4.3.2 Focusgroep gesprekken

De focusgroepgesprekken met medewerkers van respectievelijk de TOT- en hGL-route zijn verbatim uitgetypt. Informatie die docentencompetenties betref zijn voor beide routes apart gedocumenteerd. Deze informatie is uitgesplitst naar aandachtsgebied en weergegeven in tabel 4.3.

Tabel 4.3 Docentcompetenties uit focusgroepgesprekken

Focusgroepgesprekken Docentcompetenties	
TOT-route	hGL-route
Leerling- /studentenpopulatie	
TOT-klassen zijn anders, buiten het feit dat het jongens zijn	Leerlingen komen binnen met havo-advies en de voorkeur om praktisch bezig te zijn
Er zijn veel TOT-ers met ADHD	hGL trekt zorgleerlingen aan vanwege de zorgmogelijkheden. Dit kan averechts werken bij bijvoorbeeld samenwerken
Leerlingen zijn wat rumoeriger zijn wanneer ze werken	Samenwerking tussen leerlingen in groepjes is vooral lastig bij leerlingen met autisme.
TOT-ers zijn gemotiveerder, ze hebben een duidelijk einddoel, ze hebben vroeg kennisgemaakt met de techniek, ze hebben een stip op de horizon	Leerlingen zijn erg zelfverzekerd, staan positief in het leven
	Leerlingen snappen dingen sneller, merendeel van een klas steekt boven reguliere populatie uit
	Leerlingen op het hGL hebben (niet allemaal) affiniteit met groen
Didactische aanpak	
Het betreft goede docenten die om kunnen gaan met zo'n versnellingsstraject	De docent kan meer variëren in didactiek en werkvormen (onder meer omdat er gewerkt wordt met lessen van 120 minuten)
De docent is creatief in het aanbieden van de lesstof en de opdrachten, afwisselen	De docent beheerst de lesstof en staat er boven (boven de methode), bereidt met een havo-methode de leerling voor op het vmbo-examen
De docent blijft zich aanpassen, het onderwijs opnieuw ontwerpen (kan niet terugvallen op standaardtrucjes van de methode)	De docent werkt met projecten zowel binnen het vak als vakoverstijgend
De docent kan de lesstof indikken en keuzes maken, selecteren wat belangrijk is	De docent werkt aan competentieontwikkeling en houdt dit bij als aanvulling op de rapportcijfers
De docent heeft zicht op het examen, kan vandaaruit keuzes maken	
De docent volgt de snelheid van de leerlingen	

Vervolg tabel 4.3

Pedagogische aanpak	
Naast mentor is de docent een soort van super-decaan voor wat betreft de keuzes die leerlingen maken. De docent weet wie waar moeite mee heeft	De docent kan loslaten, vervult een meer coachende en minder lesgevende rol
De docent heeft geduld (veel TOT-ers met ADHD)	De docent laat leerlingen dingen ontdekken, waarbij hij wel sturend optreedt
De docent gaat uitdagingen aan om leerlingen in drie jaar naar het examen toe te leiden	
De mbo-docent accepteert dat ze wat rumoeriger zijn	
De docent is leerlinggericht, hoe ga je met de jongens om	
De docent onderhoudt goed contact met de ouders	
Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie	
De docent kan op hoger conceptueel niveau denken, kan zelf zijn programma maken. Daardoor is een docent niet zomaar in te wisselen	De docent is opleidings-verantwoordelijk in plaats van vak-verantwoordelijk. Dit is in de praktijk op het vmbo wel het geval, maar bij het mbo minder omdat daar de docenten (met name die van algemene vakken) vaak maar een paar uurtjes les geven aan hGL
De docent moet open staan voor nieuwe dingen, flexibel zijn (het reguliere systeem wordt omgegooid)	De docent zou volgens sommigen eerstegraads bevoegd moeten zijn, maar niet iedereen is het hier mee eens
De docent is gemotiveerd voor onderwijsvernieuwing	Niet elke docent uit het reguliere (v)mbo beschikt over de vereiste competenties en ook niet elke docent past in het hGL-team
De docenten werken allemaal, al-dan-niet toevallig, full-time	
Docenten voelen zich vereerd door les te geven aan de TOT-ers	
De mbo-docent onderhoudt contact met ouders, en de aanleverende scholen.	

Bij de vier aandachtsgebieden komen de volgende verschillen en overeenkomsten naar voren.

A. *Leerling-/studentenpopulatie*

Overeenkomsten hGL – TOT:

1. Bij beide routes komt in het focusgroepgesprek naar voren dat de leerlingen meer leercapaciteiten hebben dan in het reguliere (v)mbo.
2. Bij beide routes zijn er relatief veel leerlingen met eigenschappen die extra zorg en aandacht vragen.

Verschillen hGL – TOT:

1. Bij de TOT wordt naast capaciteiten ook doelgerichtheid benoemd.
2. Met betrekking tot zorgleerlingen worden bij TOT kenmerken van ADHD en rumoerigheid genoemd; bij hGL vertonen leerlingen kenmerken uit het autisme spectrum.
3. Bij TOT gaat het vooral om jongens, dit is bij hGL niet het geval.

B. *Didactische aanpak*

Overeenkomsten hGL – TOT:

1. Bij beide routes wordt benoemd dat het lesgeven aan de versnelde route extra eisen aan de docent stelt.

2. De docent moet zelf keuzes (kunnen) maken betreffende de lesstof omdat de bestaande methodes niet afgestemd zijn op de versnelde route.
3. Zowel bij TOT als hGL is er sprake van een hoger tempo dan bij het reguliere onderwijs.
4. De docent moet kunnen afwisseling in werkvorm.

Verschillen hGL – TOT:

1. Bij hGL ligt het niveau hoger dan bij het reguliere aanbod. Dit is niet het geval bij TOT.
2. Bij variëren in aanpak wordt bij TOT het aanpassen van het tempo aan de leerling benoemd.
3. Bij variëren in aanpak wordt bij hGL het werken met projecten en werken aan en registreren van competentieontwikkeling benoemd.

C. Pedagogische aanpak

Overeenkomsten hGL – TOT:

1. Bij beide routes wordt in het gesprek het belang van de begeleidende rol van de docent naar de leerling nadrukkelijk benoemd.

Verschillen hGL – TOT:

1. Bij de TOT-route dient de docent een intensieve begeleidende rol naar de leerlingen te vervullen. Hij kan inspelen op de populatie en onderhoudt contact met de ouders.
2. Bij hGL ligt de nadruk in het gesprek meer op het gebied van een coachende rol. De docent vervult minder een lesgevende rol, hij weet leerlingen te begeleiden (sturend) in hun leerproces.

D. Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie

Overeenkomsten hGL – TOT:

1. Bij beide routes wordt aangegeven dat niet alle docenten uit het reguliere (v)mbo over de nodige competenties beschikken om les te geven aan de versnelde route.

Verschillen hGL – TOT:

1. Uit het gesprek bij de TOT-route blijkt dat docenten die lesgeven aan de route flexibel en vernieuwingsgezind moeten zijn. Ze kunnen conceptueel denken en onderwijs ontwerpen en zoeken contact met toeleverende scholen.
2. hGL-docenten benoemen dat zij naast het eigen vak verantwoordelijkheid dragen voor de hele leerroute.
3. Bij hGL bestaat er discussie over het feit of een eerstegraads bevoegdheid al dan niet wenselijk is en dat de verantwoordelijkheid voor 'de route als geheel' ontbreekt bij (mbo)docenten die maar een paar uur lesgeven aan de hGL-route.
4. In het gesprek bij TOT komt naar voren dat het om full-time mensen gaat en dat ze zich vereerd voelen met het lesgeven aan de versnelde route.

4.3.3 Vragenlijst docentcompetenties

Deel 1 – Respondenten

In totaal hebben 42 docenten de vragenlijst ingevuld. Deze docenten werkten binnen a) een versnelde route, b) binnen een regulier equivalent, of c) bij zowel regulier als de versnelde route, al dan niet op het vmbo, het mbo of een mix van beide. In tabel 4.4 is de verdeling van respondenten over de verschillende routes weergegeven.

Tabel 4.4 Respons docentenvragenlijst uitgesplitst naar route en schooltype (opleidingsniveau)

		route			Totaal
		onbekend	hGL	TOT	
schooltype	mix	0	5	1	6
	alleen vmbo regulier	1	8	0	9
	alleen vmbo versneld	0	1	2	3
	alleen mbo regulier	0	9	0	9
	alleen mbo versneld	0	1	1	2
	vmbo snel en regulier	0	4	2	6
	mbo snel en regulier	0	1	6	7
Totaal		1	29	12	42

Van de totale groep (N=42) was 55% van de respondenten betrokken bij een versnelde route (TOT of hGL) en 45% alleen bij een reguliere opleidingen. Docenten die betrokken waren bij de versnelde routes zijn gemiddeld vijf jaar jonger dan docenten die lesgeven in de reguliere onderwijs opleidingen. Tevens hadden docenten die lesgeven in de TOT/hGL-routes ongeveer 5 jaar minder onderrichtservaring. Dit laatste geldt echter alleen voor docenten werkzaam in het vmbo; docenten in het versnelde mbo hebben juist meer ervaringsjaren. Door de kleine aantallen zijn geen significante relaties/effekten te constateren.

Deel 2 - Leerlingen- / studentenpopulatie

In deel 2 van de vragenlijst gaven docenten op een 5-punts likert schaal aan in hoeverre zij bepaalde kenmerken ervaren bij leerlingen in de verschillende routes. Dit onderdeel biedt derhalve inzicht in de perceptie van docenten over kenmerken van hun doelgroep. De gemiddelde scores zijn berekend voor elk item (kenmerk) per kolom (school/onderwijsroute). Vervolgens zijn binnen elke kolom de hoogste en laagste 'mean scores' gearceerd. Op deze wijze zijn de - volgens docenten - meest of minst voorkomende kenmerken makkelijk te traceren. Het resultaat is opgenomen in bijlage 3. Vervolgens zijn de docentscores over de leerlingkenmerken in de verschillende routes met elkaar vergeleken en uitgeschreven (bijlage 3). Hieronder worden de belangrijkste opbrengsten voor met name de leerlingen in de versnelde routes gepresenteerd.

- In de versnelde routes scoren docenten de leerling- leerlingpopulatie hoger op eigenschappen als tempo dat ze aankunnen, motivatie, capaciteiten, ambities en sociale vaardigheden dan in het reguliere onderwijs.
- Leerlingen binnen versneld vmbo en mbo worden door docenten over het geheel positiever gescoord op kenmerken als interesse tonen, leergierig zijn, algemene kennis hebben, of een hoog tempo aankunnen dan de deelnemers aan het reguliere onderwijs. Leerlingen in de reguliere routes laten volgens docenten minder gemotiveerd gedrag zien en minder brede algemene kennis.
- Waar leerlingen in de versnelde routes in de perceptie van vmbo-docenten een laag zelfvertrouwen/ grote onzekerheid tonen, delen de mbo-docenten in de versnelde routes dit beeld niet. Dit kan er op wijzen dat leerlingen in de versnelde routes een gunstige ontwikkeling vertonen ten aanzien van hun persoonlijke groei.
- Kijken we naar de scores van docenten over verschillen binnen de specifieke groepen, dan zien we dat zowel docenten binnen het reguliere als het versnelde vmbo/mbo grote verschillen ervaren binnen hun groepen op alle bevroegde kenmerken (alle scores > 3.3).

Deel 3 - Docentencompetenties

In deel 3 van de vragenlijst gaven docenten op een 5-punts likert-schaal aan in hoeverre zij bepaalde competenties gebruiken binnen de leerroutes waaraan ze les geven. Het deel bevat 21

items betreffende didactische aanpak, 11 items op het gebied van pedagogische aanpak en 14 items betreffende het participeren binnen de schoolorganisatie en een open vraag. Zoals aangegeven zijn binnen elk aandachtsgebied per kolom de hoogste en laagste 'mean scores' gearceerd, en zijn de scores in de verschillende routes met elkaar vergeleken en beschreven (zie bijlage 3). Op basis daarvan worden hieronder de belangrijkste opbrengsten gepresenteerd.

Didactische aanpak

- De gemiddelde scores op de 21 items laten zien dat docenten uit alle routes sterk inzetten op het verbinden van theorie en praktijk (3), en het zelfstandig werken bevorderen (13).
- Tevens geldt voor docenten in alle routes dat zij aangeven relatief weinig inzetten op differentiëren in inhoud, afgestemd op vervolgstudies (10).
- Docenten die lesgeven in vmbo versneld geven aan veel aandacht te besteden aan het selecteren van lesstof uit de bestaande methode (5). Dit past bij een hoge score op maatwerk bieden (8) en voorbereiding op het eindexamen (17).
- Alle docenten vmbo geven aan relatief weinig aandacht te besteden aan projectmatig werken en voorbereiding op de beroepspraktijk van mbo of hbo.
- Bij het vmbo zien we dat docenten die lesgeven aan de versnelde route 18 van de 21 stellingen gemiddeld een hogere score toekennen dan binnen het reguliere onderwijs. Een dergelijk verschil zien we niet terug bij de docenten in het mbo.
- Docenten mbo versneld richten zich voornamelijk op overdracht van vakkennis, toepassing in bredere context, en benutten van ICT.

Pedagogische aanpak

- Alle vmbo/mbo docenten van de reguliere en versnelde routes geven aan het vaakst competenties in te zetten gericht op het begeleiden van leerlingen naar eigen verantwoordelijkheid nemen en begeleiden naar zelfstandig leren.
- Docenten in de versnelde routes vmbo en mbo scoren hoger op competenties om leerlingen te leren reflecteren op hun eigen capaciteiten en interesses of het stimuleren van m/hbo-ambitie van leerlingen dan docenten in het reguliere onderwijs.
- Bij het stimuleren van de hbo-ambitie en het bewust inzetten en bevragen van studievaardigheden ligt de gemiddelde score in de versnelde route bij de mbo-docenten duidelijk hoger dan bij de vmbo-docenten.

Binnen de schoolorganisatie

- Binnen alle routes maken het ontwikkelen van sociaalpedagogisch klimaat / veilige leeromgeving en meedenken over onderwijsvernieuwing, en professionalisering op het eigen vakgebied deel uit de top-3 van items met de hoogste gemiddelde scores.
- Ook bij de overige items zijn de overeenkomsten tussen regulier en versneld groot.
- Bij vergelijking van vmbo- en mbo-versneld zien we ook grote overeenkomsten met uitzondering van contacten met de beroepspraktijk. Dat item scoort laag in het vmbo en hoog in het mbo.
- Bij het vmbo krijgen de meeste bevroegde thema's meer aandacht van docenten in de versnelde route dan in het reguliere vmbo. Docenten versneld-vmbo zetten zich binnen de schoolorganisatie meer in op onderwijsvisie en de vertaling ervan naar curriculumontwikkeling, ontwikkeling en uitvoering vakoverstijgende projecten, meedenken voor onderwijsvernieuwing en eigen professionalisering dan de docenten binnen de reguliere route.
- Bij het mbo ligt dat juist omgekeerd. Docenten in het versnelde mbo geven gemiddeld een lagere score aan hun inzet vanuit die route dan de docenten vanuit de reguliere route.

In deze categorie valt op dat de items met betrekking tot onderwijsvernieuwing (6) en de eigen professionalisering op eigen vakgebied (12) over de hele linie hoog scoren, waarbij wederom het onderwijsniveau synchroon oploopt met de gemiddelde scores. Opvallend, dat dit een omgekeerd patroon vormt van professionalisering op gebied van soc-emot. ontwikkeling (14) en LOB (11).

Deel 4 - Open vragen

De opbrengsten uit de open vragen (deel 4) zijn verzameld, gerubriceerd en gecategoriseerd. Het resultaat is opgenomen in bijlage 3. Hierna benoemen we de meest frequent genoemde punten vanuit de versnelde routes.

Uit de verzamelde resultaten van de inbreng bij de open vragen komt per vraag voor de versnelde routes het volgende naar voren:

Vraag 1 Andere zaken die belangrijk zijn voor het lesgeven aan leerlingen

De meeste vaardigheden die docenten aangeven betreffen het aangaan van relatie en binding met en persoonlijke begeleiding van leerlingen.

Opvallend is dat hGL-docenten het selectieproces relatief vaak punt van aandacht vinden evenals specifieke kenmerken van leerlingen zoals autisme en leeftijd.

Vraag 2 Verder te ontwikkelen competenties vanuit docenten

Het vaakst wordt aandacht gevraagd voor didactische competenties zoals werken met vakoverstijgende projecten, werken op leerpleinen en differentiëren. Ook de teamcultuur, of teampedagogiek wordt geregeld genoemd. Met name het vervullen van een coachende rol en werken met differentiatie worden relatief vaak benoemd.

Curriculumontwerp wordt aangedragen als belangrijk punt binnen het team met onderwerpen als contextrijke leeromgeving, prioriteren, vakoverstijgend werken en inrichten van leerpleinen.

Vraag 3 Opmerkingen algemeen

Op deze vraag kwamen weinig reacties. Twee onderwerpen werden vaker (beide twee keer) benoemd: het belang van selectie en het ervaren van stress- werkdruk.

4.3.4 Totaalresultaat van de drie onderdelen

Op basis van de in voorgaande paragrafen beschreven opbrengsten zijn in tabel 4.5 alle benoemde docentencompetenties verzameld, die zijn gerelateerd aan de versnelde routes. Per competentie is aangegeven bij welk onderdeel betreffende competentie als zijnde relevant naar voren kwam. Als ijkpunt zijn de competenties opgenomen die uit de documentenanalyse en de focusgroepgesprekken naar voren kwamen. Deze zijn aangevuld met die items uit de docentenvragenlijst, waarop docenten van de versnelde routes bovengemiddeld scoorden (> 3.00). In tabel 4.5 zijn deze competenties samengevoegd¹⁸. In dit overzicht zijn ook de bevindingen met betrekking tot de leerlingpopulatie meegenomen.

18 Door de combinatie van gegevens uit de gesprekken en de vragenlijst, zijn de stellingen in tabel 4.5 niet synchroon aan de items uit de docentenvragenlijst.

Tabel 4.5 Aandacht voor docentencompetenties volgens documentatie, focusgroep en vragenlijst

Docentencompetentie	Document-analyse		Focusgroep-gesprekken		Vragenlijst	
	TOT	hGL	TOT	hGL	versneld	
					vmbo	mbo
Leerling-/studentenpopulatie						
gericht op doorstroom naar het hbo						
grote belangstelling voor techniek						
niet alleen affiniteit met groen						
brede belangstelling/ algemene kennis						
havo capaciteiten én praktisch ingesteld						
sneller van begrip/ hoger tempo (dan regulier)						
selectie op cognitieve capaciteiten en vaardigheden						
sociaal vaardig						
volwassener dan reguliere vmbo-ers						
praktijkgericht						
op mbo relatief jonge leerlingen						
anders/ veel jongens/ rumoeriger						
veel leerlingen met een 'rugzakje'						
onzeker						
zelfverzekerd						
meer gemotiveerd en doelgericht						
hoge ambities						
grote verschillen in tempo, niveau, interesse, algemene kennis, zelfvertrouwen, motivatie, ambities						
Didactische aanpak						
variëren in (activerende) werkvormen						
boven de lesmethode staan						
werken met (vakoverstijgende) projecten						
verbinden van theorie en praktijk						
afwijkende voorbereiding op examens/ hoger tempo						
stof behandelen op hoge niveau						
inzetten van sociale vaardigheden						
werken aan/ registreren van competentieontwikkeling						
inspelen op de capaciteiten van de leerlingen						
bevorderen zelfstandig werken						
benutten ICT						
projectmatig werken						
inspelen op / samenwerken met hbo						
werken met leerplein						
Pedagogische aanpak						
mentor voor de leerling/leerling						
warme overdracht vmbo-mbo						
werken aan en inzetten van portfolio						
inspelen op behoefte van de leerling						
studieloopbaanbegeleider voor de leerling/ leerling						
coachende rol (minder lesgevend)						
werken met ontdekkend leren						
omgaan met zorgleerlingen						
omgaan met drukkere/ jongere leerlingen/leerlingen						
contact met ouders onderhouden						
verantwoordelijkheid leerlingen/leerlingen stimuleren						
zelfstandig werken/ leren stimuleren						
stimuleren hbo-ambitie						

Vervolg tabel 4.5

Rol binnen de leerroute/ schoolorganisatie						
leerling gericht werken						
leerlingen voorbereiden op vmbo-examen						
verzorgen van excursies						
gericht op leerling/leerling (ouders/verzorgers)						
gericht op verandering en resultaat						
ontwikkelen onderwijsvisie, ped.did. klimaat						
visie en ped.did. klimaat en vertalen naar onderwijsaanbod						
opleidingsverantwoordelijk (i.p.v. vakverantwoordelijk)						
professionalisering op vakgebied						
relaties met personen, instellingen, bedrijven in regio						
derden betrekken bij het onderwijs						
eigen scholing ter hand nemen						

4.4 Discussie en conclusie(s)

In dit hoofdstuk staat de onderzoeksvraag centraal:

Welke docentcompetenties zijn nodig om leerlingen in TOT- en hGL-trajecten goed te begeleiden?

Om deze vraag te beantwoorden is het onderzoeksdesign opgebouwd uit drie onderdelen, elk met een eigen functie. Een documentanalyse is uitgevoerd om docentcompetenties te inventariseren voortkomend uit de onderliggende onderwijskundige visie en uitgangspunten van elke route; deelnemers in de focusgroepgesprekken gaven inzicht in de uitvoering van de versnelde routes en via een vragenlijst zijn docentcompetenties -nodig voor de versnelde trajecten- onder een grotere groep docenten geïnventariseerd. De verzamelde resultaten (zie paragraaf 4.3.4) laten zien dat deze triangulatie van methoden aanvullend en complementair effectief werkte. Waar competenties bij één van de routes bij een bepaald onderdeel niet worden genoemd komen ze bij een ander onderdeel bij dezelfde route juist naar voren. Op deze wijze is een zo breed en volledig mogelijk beeld van de docentcompetenties voor de versnelde routes geëxpliciteerd.

In deze slotparagraaf bespreken we de verzamelde opbrengst in relatie tot de onderzoeksvraag.

Leerling-/ studentenpopulatie

Docenten geven aan dat bij zowel TOT als hGL leerlingen een hoog tempo aankunnen, over goede leercapaciteiten beschikken, een praktische oriëntatie hebben en doelgericht en gemotiveerd zijn. Tevens ervaren docenten in de versnelde routes een brede interesse en leergierigheid bij hun leerlingen. We zien tegelijkertijd dat zowel docenten TOT als hGL de verschillen binnen de groep op diverse aspecten als zeer groot ervaren. Bij aanvang van de route (in het vmbo) wordt de populatie als onzeker ervaren terwijl aan het eind van de route de leerlingen juist als zelfverzekerd worden geduid. De verschuiving in de waargenomen mate van zelfverzekerdheid heeft mogelijk te maken met de grote(re) aandacht die docenten melden te besteden aan het begeleiden van de leerlingen op het gebied van LOB, portfolio en zelfstandig werken. Dit kan er op wijzen dat leerlingen door de intensieve aandacht in de versnelde routes een gunstige ontwikkeling vertonen ten aanzien van hun persoonlijke groei.

De ervaren verschillen binnen de groep vraagt van docenten om (intensiever?) met hun leerlingen leerlingen te communiceren. Deze intensievere communicatie kan leiden tot een optimale match en 'onderwijs op maat'. Daarbij gaat het behalve om het tempo en aandacht voor (studie)vaardigheden ook over het interessegebied van de leerling.

In dit verband zien we een duidelijk verschil tussen TOT en hGL met betrekking tot het geslacht van de doelgroep. Bij TOT gaat het vooral om jongens met interesse voor techniek, bij hGL is de populatie gemengd en heeft een uiteenlopende belangstelling. Hoewel buiten de scope van dit

onderzoek, is de vraag te stellen of de eenzijdige samenstelling van de instroom binnen TOT wenselijk is, en of de procedure van werving en selectie bijdraagt, dan wel de samenstelling van de leerling-populatie kan beïnvloeden. Dergelijke vragen zijn aanleiding voor vervolgonderzoek.

Didactische aanpak

Zowel bij TOT als hGL tonen de reguliere en de versnelde route duidelijke overeenkomsten in didactische competenties die veel ingezet worden. In overeenstemming met wat verwacht kon worden, komen verbinden van theorie en praktijk en werken in een hoger tempo bij beide routes duidelijk naar voren. Dat geldt ook voor bevorderen van zelfstandig werken, variëren in werkvorm en werken met (vakoverstijgende) projecten.

Bij beide routes scoren vmbo docenten laag als het gaat om het werken aan voorbereiding op het hbo. Docenten v/mbo regulier en versneld scoren ook relatief laag voor differentiëren op inhoud, afgestemd op verschillende vervolgstudies. Mogelijk is dit een onderontwikkelde competentie binnen het gehele onderwijs.

In totaal kennen vmbo docenten die lesgeven in de versnelde route 18 van de 21 stellingen gemiddeld een hogere score toe dan binnen het reguliere onderwijs. Een dergelijk verschil zien we niet terug bij de docenten in het mbo. Wellicht percipiëren docenten in de versnellingsroutes dat er een sterker appel gedaan wordt op hun ondersteuningscompetenties, dan docenten in het regulier vmbo. Dit refereert mogelijk naar de mindset van docenten, en het meer of minder geschikt zijn worden voor het werken in een TOT of hGL-route.

De gevonden overeenkomsten ten aanzien van competenties die docenten aangeven veelvuldig in te zetten in de versnelde routes sluiten aan bij de doelen van die routes. Uitgaande van die doelen in combinatie met de (grote) waargenomen verschillen in leerlingenpopulatie zou meer aandacht voor differentiatie naar tempo en inhoud en voorbereiding op het hbo verwacht mogen worden. Dit komt echter amper naar voren. Wel wordt gevarieerd in werkvorm, wordt er van de methode afgeweken, met (vakoverstijgende) projecten gewerkt, maar is niet duidelijk in hoeverre hierbij werkelijk sprake is van maatwerk voor de leerlingen.

Verschillen tussen TOT en hGL beperken zich tot het aanbieden van de stof op een hoger niveau en het (meer willen) werken met leerpleinen die beiden enkel bij hGL beneemd worden. De vraag rijst in hoeverre het beperkt inzetten van differentiatie die passend lijkt bij populatie en doel van de routes, samenhangt met het (te kort schieten van) de hiervoor vereiste docentencompetenties. De geplaatste opmerkingen bij de open vraag in de vragenlijst wijzen ook in die richting.

Pedagogische aanpak

Zowel bij TOT als hGL komen het vervullen van de rol als mentor en het stimuleren van het nemen van eigen verantwoordelijkheid en stimuleren van zelfstandig werken als veel ingezette competenties naar voren. Daarbij worden aspecten als werken met een portfolio en leerlingen laten reflecteren op hun gedrag bij meerdere onderdelen van het onderzoek benoemd. Ook contacten met ouders en beroepspraktijk worden bij beide routes benoemd.

In het algemeen vertonen de scores mbt de inzet van pedagogische competenties het beeld dat naarmate docenten op een opeenvolgend onderwijsniveau lesgeven, zij aangeven vaker competenties in te zetten die leerlingen bewust maakt van hun eigen studievaardigheden (6). Uit recent onderzoek naar studievaardigheden is bekend dat dit een zeer belangrijke voorwaarde is voor succesvol studeren en studiesucces (De Bruijn-Smolders, 2019, 2020).

Dit rechtvaardigt de vraag of het onderwijs (lees: docenten werkzaam in de verschillende sectoren) niet meewerkt aan een selffulfilling prophecy (kip-ei) van onder-prestatie en/of stagnatie; als docenten gering(er) inzetten op het tonen van zelfregulatie of het uitdagen van ambitie naar vervolg onderwijs, worden leerlingen in het reguliere vmbo minder uitgedaagd tot het tonen van dergelijke studievaardigheden. Consequentie; leerlingen ervaren minder hoge eisen dan ze wellicht aan zouden kunnen, en hoeven derhalve ook minder capaciteiten te laten zien. Resultaat: Lage

verwachtingen leiden tot (ver)mindere(de) resultaten (No one raises by low expectations, Tinto, 2018)

Een verschil tussen TOT en hGL is dat bij TOT het bedrijfsleven en bij hGL de rol als coach meer expliciet naar voren komt. Dit is mogelijk te verklaren door de oorspronkelijke aanleiding voor het ontwerpen van de versnelde routes, waarbij TOT met name tegemoet wil komen aan vraag uit de regionale techniek-sector/arbeidsmarkt; en hGL leerlingen wil voorbereiden op doorstroom naar hbo. Ook hier rijst de vraag in hoeverre de ingezette competenties bepaald worden door datgene waar de docent vanuit zijn functioneren in het reguliere (v)mbo vertrouwd mee is en dat het beperkt inzetten van competenties die passend lijken bij het doel van de routes (zoals b.v. aandacht voor het hbo-perspectief) samenhangt met (het te kort schieten van) de hiervoor vereiste docenten-competenties.

Binnen de schoolorganisatie

Zowel bij TOT als hGL vervullen docenten een actieve rol binnen de schoolorganisatie op aspecten als meedenken over onderwijsvernieuwing, resultaat gericht zijn en het ontwikkelen van een sociaal pedagogisch klimaat en veilige leeromgeving. Daarentegen representeren de lage scores van alle groepen docenten op contacten met vervolgopleidingen en de beroepspraktijk een zeer geringe externe oriëntatie. De respondenten houden zich ogenschijnlijk in geringe mate bezig met de inhoud van het vervolgonderwijs, met de beroepspraktijk waarvoor wordt opgeleid, de eigen professionalisering op het gebied van LOB, of een bijdrage aan onderzoek. De onderliggende vraag is in hoeverre docenten hiertoe worden aangespoord en/of in hoeverre een appel wordt gedaan op deze competenties.

Aspecten als het organiseren van excursies en examenvoorbereiding worden alleen bij de TOT-route expliciet benoemd. Anderzijds wordt alleen bij hGL het verantwoordelijk zijn voor de hele opleiding benoemd. Dit hoeft echter niet te betekenen dat deze aspecten in de andere route niet aan de orde zijn.

Opvallend is dat mbo-docenten weinig verschil vertonen in de inzet binnen versneld en regulier onderwijs terwijl binnen het vmbo de docenten vanuit de versnelde route duidelijk meer inzet op hier genoemde items vertonen dan vanuit het reguliere onderwijs. Dit hangt mogelijk samen met het aantal uren dat (v)mbo docenten lesgeven aan de versnelde route in vergelijking met het aantal uren dat ze lesgeven in het reguliere onderwijs.

Samenvattend

- Zowel bij TOT als hGL komt duidelijk naar voren dat het lesgeven aan de versnelde route extra competenties van de docent vereist en dat men niet elke docent geschikt acht om aan deze route les te geven.
- De als belangrijk naar voren gebrachte, en veel ingezette competenties liggen in lijn met hetgeen op basis van het doel van de routes, de curriculumrichting, en de specifieke doelgroep verwacht mag worden; hoog tempo, bij hGL hoger niveau, bij TOT techniek-gericht, verbinding leggen met de praktijk, leerlingen intensief begeleiden en stimuleren in het nemen van eigen verantwoordelijkheid.
- Om doorstroom binnen de beroepskolom vmbo-mbo en naar het hbo te bevorderen, is (meer) aandacht gewenst voor de voorbereiding op deze doorstroom. De beperkte mate waarin de respondenten aangeven dat dit aspect naar voren komt doet de vraag rijzen in hoeverre dit te maken heeft met de (beperkte) competenties van de docenten die lesgeven aan de versnelde routes.
- Op basis van de gevonden verschillen tussen de leerlingpopulaties (TOT en hGL) en de brede uitstroom naar het hbo (alleen hGL) lijkt differentiatie naar werkwijze, tempo en inhoud wenselijk. Behalve differentiatie naar werkvormen, lijkt differentiatie in tijd en inhoud weinig

voor te komen. Ook hier rijst de vraag in hoeverre dit te maken heeft met de (beperkte) competenties van de docenten die lesgeven aan de versnelde routes.

- Naar aanleiding van de geringe oriëntatie van de respondentgroep op de inhoud van het vervolgonderwijs, de beroepspraktijk of onderwijskundig onderzoek komt ook de rol van leidinggevend en management van de routes in beeld. In hoeverre hebben zij zicht op, en nemen zij verantwoordelijkheid voor de scholing en competentieontwikkeling van docenten werkzaam in de versnelde routes. Welke visie ligt hieronder, en hoe wordt de samenhang daarin geborgd? Onderwijskundig leiderschap is voor de kwaliteit van het docententeam (docentcompetenties) een belangrijke voorwaarde.
- Thema's als brede belangstelling/ algemene kennis, meer gemotiveerd en doelgericht, hoge ambities zijn zaken waar alle docenten bij alle leerlingen aandacht aan zouden moeten schenken. Zo beschouwd vormen de routes TOT/hGL een extra 'selectiemoment' om een specifieke groep leerlingen (TOT/hGL) een meer uitnodigend en uitdagend onderwijsaanbod te bieden. Maar o.i. verdienen alle leerlingen dat elke docent v/mbo (regulier) deze competenties bezit en breed kan inzetten!

5 Vraagstuk Resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT

5.1 Inleiding

Als onderdeel van dit project is onderzoek gedaan naar de resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT. Resultaat is hierbij vertaald naar studiesucces van de leerlingen(/studenten) in de genoemde trajecten. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

“Hoe verhouden de trajecten hGL en TOT zich tot elkaar en tot reguliere vmbo-/mbo-trajecten wat betreft studiesucces van de leerlingen?”

Het studiesucces van de leerlingen is in kaart gebracht door te kijken naar een aantal variabelen:

- Studieverloop van de leerlingen: hoe doorlopen zij het betreffende leertraject?
- Uitval van de leerlingen: in hoeverre verlaten de leerlingen voortijdig het betreffende leertraject (en waar gaan zij dan naartoe)?
- Behaalde vmbo- en mbo-diploma's: in hoeverre sluiten leerlingen het betreffende leertraject af met een vmbo- c.q. mbo-diploma?
- Doorstroom naar het hbo: in hoeverre stromen de leerlingen na het afronden van het betreffende leertraject door naar het hbo (of kiezen zij voor de arbeidsmarkt of een ander alternatief)?

In dit verband dient vermeld te worden dat de trajecten hGL en TOT van elkaar verschilden in de mate waarin gegevens met betrekking tot deze variabelen beschikbaar waren en of er een vergelijking gemaakt kon worden met een controlegroep van reguliere vmbo-/mbo-leerlingen.

Hierdoor kon geen vergelijking in statistische zin gemaakt worden tussen hGL en TOT waar het de resultaten van beide trajecten betreft. Een vergelijking met reguliere vmbo-/mbo-trajecten bleek alleen voor hGL haalbaar.

In de paragraaf Methodologie zal nader ingegaan worden op de gegevens die voor de verschillende trajecten gebruikt konden worden.

Naast de verschillen in beschikbare gegevens geldt ook dat de beide trajecten TOT en hGL verschillende uitgangspunten en doelstellingen en dientengevolge een andere onderwijskundige vormgeving kennen (zie ook hoofdstuk 3) waardoor een directe, statistische vergelijking minder voor de hand liggend is (dit zou appels met peren vergelijken betekenen). Vanwege deze redenen

wordt in dit hoofdstuk geopteerd voor een meer beschouwende vergelijking van beide routes in termen van resultaten.

5.2 Methodologie

De data die analyse van het studiesucces van leerlingen mogelijk maakt zijn verzameld via verschillende bronnen:

1. Data uit het Basisregister Onderwijs (BRON) van Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).
2. Registerdata van de betrokken onderwijsinstellingen.

Onderstaande matrix laat zien welke data voor welke routes beschikbaar waren.

Studiesucces	hGL	Controlegroep hGL: regulier vmbo-mbo	TOT	Controlegroep TOT: regulier vmbo-mbo
Studieverloop	DUO (BRON) en registerdata scholen	DUO (BRON) en Registerdata scholen	Registerdata scholen	Geen data beschikbaar
Uitval	DUO (BRON) en registerdata scholen	DUO (BRON) en Registerdata scholen	Registerdata scholen	Geen data beschikbaar
Diploma's (v)mbo	DUO (BRON) en registerdata scholen	DUO (BRON) en Registerdata scholen	Registerdata scholen	Geen data beschikbaar
Doorstroom hbo	DUO (BRON)	DUO (BRON)	Geen data beschikbaar	Geen data beschikbaar

Via een analyse van data uit BRON zijn alle variabelen van het studiesucces in beeld gebracht voor leerlingen in hGL en voor leerlingen in het reguliere vmbo-/mbo-traject van Terra (Controlegroep hGL). De doorstroom door hGL is onderzocht voor twee cohorten leerlingen van de Terra vestigingen Emmen en Meppel. Het betreft de instroom van leerlingen in hGL in de schooljaren 2012/2013 en 2013/2014. Aangezien de reguliere (v)mbo-route, afhankelijk van de gekozen mbo-opleiding, twee of drie jaar langer duurt dan hGL is voor de reguliere (v)mbo-route een analyse gemaakt van leerlingen die in de schooljaren 2009/2010, 2010/2011 en 2011/2012 instroomden in het reguliere vmbo van beide Terra vestigingen. Daardoor kon voor beide routes een vergelijkbare analyse van studiesucces worden gemaakt. Registerdata vanuit Terra werd gebruikt bij controle van de door DUO aangeleverde tabellen.

Leerlingen in de TOT-route hebben in BRON geen apart label en worden enkel bij de onderwijsinstellingen zelf als zodanig geregistreerd. Daardoor kon data uit BRON niet worden gebruikt bij de analyse van studiesucces van TOT-leerlingen. Vanuit de onderwijsinstellingen Uilenhof (vmbo) en Da Vinci College (mbo) werd data geleverd over de doorstroom van leerlingen in de TOT-route.

5.3 Resultaten

In tabel 5.1 wordt een beeld geschetst van de doorstroom van de hGL-leerlingen (hierbij zijn de locaties Emmen en Meppel samengenomen). Ten behoeve van de vergelijking met de controlegroep hGL (regulier vmbo-mbo) en met TOT worden hierbij hGL-leerlingen vanaf leerjaar 3 meegenomen. Verder is bij de behaalde diploma's vmbo en mbo en bij de doorstroom naar mbo en hbo uitgegaan van de nominale studieduur gecombineerd met de nominale studieduur plus 1 jaar (om leerlingen die enige uitloop kennen ook nog mee te kunnen nemen).

Tabel 5.1 Doorstroom binnen hGL

	hGL Emmen en Meppel	
	N	%
leerjaar 3 vmbo	166	100%
leerjaar 4 vmbo	157	95%
vmbo diploma	157	95%
	157	100%
waarvan doorstroom mbo	88	56%
waarvan mbo diploma hGL	83	53%
	83	100%
waarvan doorstroom hbo	71	86%

Uit tabel 5.1 blijkt dat van de hGL-leerlingen in leerjaar 3 95% het vmbo-diploma heeft behaald. Van de hGL-leerlingen die het vmbo-diploma behaald hebben, stroomt iets meer dan de helft van de leerlingen (56%) door naar het mbo binnen hGL. Deze leerlingen behalen ook bijna allemaal hun mbo-diploma binnen hGL. Van de hGL-leerlingen die het mbo-diploma behaald hebben, stroomt 86% vervolgens door naar het hbo. Resumerend: van alle hGL-leerlingen uit leerjaar 3 stroomt uiteindelijk 43% door naar het hbo.

In tabel 5.2 wordt gerapporteerd over de doorstroom van de leerlingen in de controlegroep hGL (m.a.w. regulier (v)mbo van Terra) waarbij de locaties Emmen en Meppel wederom zijn samengenomen.

Tabel 5.2 Doorstroom binnen regulier (v)mbo van Terra (controlegroep hGL)

Controlegroep hGL regulier vmbo-mbo	(v)mbo Emmen en Meppel	
	N	%
leerjaar 3 vmbo	152	100%
leerjaar 4 vmbo	145	95%
vmbo diploma	140	92%
	140	100%
waarvan doorstroom	110	79%
waarvan mbo niveau 4 diploma	86	61%
	86	100%
waarvan doorstroom hbo	35	41%

Uit tabel 5.2 blijkt dat van de leerlingen in leerjaar 3 92% het vmbo-diploma heeft behaald. Van de leerlingen die het vmbo-diploma behaald hebben, stroomt 79% door naar het mbo. Van deze 110 leerlingen behalen er 86 hun mbo-diploma (78%). Van de leerlingen die het mbo-diploma behaald hebben, stroomt 41% vervolgens door naar het hbo. Resumerend: van alle leerlingen uit leerjaar 3 stroomt uiteindelijk 23% door naar het hbo. In tabel 5.3 staan de doorstroomgegevens van de hGL-leerlingen en de leerlingen uit controlegroep regulier (v)mbo van Terra naast elkaar. In deze tabel zijn steeds de percentages vermeld ten opzichte van het aantal leerlingen uit leerjaar 3.

Tabel 5.3 Doorstroom van de hGL-leerlingen en de leerlingen uit controlegroep hGL (regulier (v)mbo van Terra)

	Controlegroep hGL: regulier			
	hGL		(v)mbo	
	N	%	N	%
leerjaar 3 vmbo	166	100%	152	100%
leerjaar 4 vmbo	157	95%	145	95%
vmbo diploma	157	95%	140	92%
doorstroom mbo binnen hGL	88	53%	110	72%
mbo diploma hGL	83	50%	86	57%
doorstroom hbo	71	43%	35	23%

Uit een vergelijking van beide groepen hGL en regulier (v)mbo komt naar voren dat een vergelijkbaar percentage leerlingen het vmbo-diploma behaalt (95% vs. 92%). In de loop van het vierde leerjaar of na het behalen van het vmbo-diploma verlaat bijna de helft van de hGL-leerlingen deze doorlopende leerroute (de meeste leerlingen hiervan gaan naar regulier (v)mbo of naar de havo). Van de leerlingen uit de controlegroep gaat bijna driekwart door naar het reguliere mbo. hGL-leerlingen halen wel weer vaker hun mbo-diploma dan leerlingen uit de controlegroep. Wanneer vervolgens gekeken wordt naar de uiteindelijke doorstroom naar het hbo dan is dat voor hGL aanzienlijk hoger (43% van de leerlingen uit leerjaar 3 van hGL) dan voor regulier mbo (23% van de leerlingen uit leerjaar 3 van het vmbo).

In tabel 5.4 staan gegevens van de doorstroom van de TOT-leerlingen.

Tabel 5.4 Doorstroom van de TOT-leerlingen

TOT-route	TOT Uilenhof en Da Vinci	
	(obv 3 cohorten)	
	N	%
leerjaar 3 vmbo	59	100%
leerjaar 4 vmbo	56	95%
vmbo diploma	53	89%
doorstroom mbo	53	89%
mbo diploma	32	54%

Data van Uilenhof (vmbo) laat bij latere cohorten een vergelijkbare instroom in de TOT-route zien en een vergelijkbaar uitvalpatroon.

5.4 hGL en TOT vergeleken: conclusies

Bij een vergelijking van de gegevens van hGL en TOT zijn verschillende conclusies te trekken:

- Het percentage leerlingen dat een vmbo-diploma behaalt is vergelijkbaar
- Het percentage leerlingen dat binnen TOT doorstroomt naar het mbo is hoger dan binnen hGL; van de hGL-leerlingen maakt een groter deel de overstap naar regulier mbo (of naar de havo)
- Het percentage leerlingen dat binnen hGL vervolgens een mbo-diploma haalt, is dan wel weer hoger dan bij TOT
- Van de voormalige hGL-leerlingen stroomt een groter deel door naar het hbo dan van de voormalige TOT-leerlingen (deze laatste conclusie wordt getrokken op basis van gesprekken met betrokkenen bij de beide programma's)

6 Conclusies en resumé

Centraal staat de vraag “*In hoeverre equiperen en motiveren de doorlopende vmbo-mbo-onderwijstrajecten TOT en hGL leerlingen om succesvol en versneld door te stromen naar het hbo, en wat zijn daarin belangrijke succesfactoren en verbeterpunten?*” We trekken conclusies binnen het kader van de vier door de praktijk gedefinieerde thema’s: keuzeproces en selectie; inhoudelijk programma en curriculumontwerp; benodigde docentcompetenties; en resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT, en eindigen met een discussie waarin bevindingen worden geduid.

Conclusies Keuzeproces en selectie

- Beide routes lijken qua oorspronkelijk algemeen doel en doelpopulatie op hoofdlijnen overeen te komen. In grote lijnen ging het beide routes om het aanbieden van een doorlopende, versnelde opleiding van vmbo, via mbo naar hbo voor leerlingen die praktisch zijn ingesteld en een hoger niveau aankunnen.
- Beide routes kennen een ontwikkeling over de jaren die zich aan lijkt te passen aan de context. Zo richt TOT zich inmiddels op de ‘middenmoot’ (hoger scorende leerlingen worden naar havo verwezen), en als route nu met name op het mbo-diploma en het vakmanschap en de beroepen die daarbij horen. Doorstroom naar het hbo lijkt geen prominent doel meer te zijn. hGL daarentegen blijft zich richten op de doorstroom naar het hbo, zij het niet specifiek groen. Selectie op instroom is door de jaren heen versoepeld en men richt zich nu niet alleen op ‘havisten’ maar ook op ‘vmbo-tl’ niveau. Voor beide routes geldt dat bij de toelating niet alleen de kenmerken van de leerlingen bepalend zijn, maar ook praktische overwegingen zoals groepsgrootte die nodig is om een groep rendabel te maken.
- Een fundamenteel verschil tussen beide routes is dat de TOT-route een versnelde vmbo-mbo-route voorstaat waarin leerlingen zich op een snellere en intensievere wijze kunnen specialiseren de richting van techniek waar de leerling interesse in heeft. Daarmee is, zo blijkt uit dit onderzoek, van het originele doel, een versnelde en intensieve route vmbo-mbo-hbo, afgeweken. Het Groene Lyceum lijkt juist meer te voorzien in een snelle route naar het hbo in brede zin, zonder direct een inhoudelijke of specialistische keuze te maken. In andere woorden, het doel van TOT lijkt versnelde verdieping in de techniek op mbo-niveau, het doel van hGL lijkt een versnelde route via mbo naar breed hbo.
- De werving van TOT-leerlingen vindt voornamelijk plaats op de vmbo’s, die in beperkte mate al vroeg – groep 8 basisschool – ouders informeren over de mogelijkheden, maar vooral in de eerste vmbo-schooljaren werven. HGL kent een veel nauwere samenwerking tussen (groen) vmbo en (groen) mbo, en er wordt gericht geworven op basisscholen. Het keuze- en selectieproces begint daar al eerder.
- De organisatie van beide routes varieert en heeft bepaalde consequenties. Zo bestaat TOT uit samenwerking van een mbo-instelling met onafhankelijke vmbo-instellingen op andere

locaties, en hGL uit samenwerking van vmbo en mbo binnen één organisatie, vaak met locaties vlak naast elkaar. Dit heeft zeker voor het keuzegedrag van ouders consequenties. Wanneer leerlingen van een vmbo in Gorinchem deel willen nemen aan TOT en al op relatief jonge leeftijd lessen gaan volgen op de mbo-locatie in Dordrecht, kan de afstand een belemmering zijn. Ook staan ze dan nog ingeschreven als vmbo'er, ergo geen ov-jaarkaart met extra kosten als gevolg. Dit soort praktische overwegingen speelt ook bij het keuze- en selectieproces.

- De keuze voor hGL is vaak gemotiveerd door de praktische oriëntatie t.o.v. de theoretische havo in de route naar het hbo, en de keuze voor TOT lijkt vaker gemotiveerd door vakinhoudelijke (technische) interesse, zo blijkt uit de interviews en focusgroepen.
- Betrokkenen in beide routes noemen ook dat leerlingen die extra aandacht (qua gedrag, in gesprekken 'leerlingen met een rugzakje genoemd') nodig hebben, gebaat kunnen zijn bij de intensievere begeleiding en zorg bij TOT en hGL en vaker lijken te kiezen voor deze versnelde routes.
- Wanneer we de motivatie- en attitudekenmerken van de leerlingen in de versnelde routes bekijken zien we een opvallende trend: de leerlingen in de reguliere routes scoren op vrijwel alle schalen positiever dan de leerlingen in de versnelde routes. De laatste blijken achteraf minder tevreden met hun opleidingskeuze, minder tevreden over de opleiding zelf en ook qua attitudekenmerken (volgens het MPB) lijken ze minder hoog te scoren dan leerlingen in de reguliere routes. Dit onderzoek heeft niet de intentie kunnen volgen om een causaal verband vast te kunnen stellen (het is dus niet te zeggen of versnelde routes naar minder tevredenheid/attitude leiden), maar het is wel een duidelijk verschil in populatiebeschrijving tussen versneld en regulier.
- De bevindingen van het MPB-model wijzen erop dat om (studie)gedrag van studenten tijdens de route te beïnvloeden, men al vroeger in het proces (leidend tot daadwerkelijk gedrag) aanpassingen zou kunnen maken. Zo zou het versterken van het bewustzijn van het *belang* (lees: doel) van de studie, en de consequenties van onderpresteren (bv via meer voorlichting en verwachtingenmanagement) een positieve impuls kunnen geven aan de andere aspecten die 'attitude' opmaken, uiteindelijk leidend tot gewenst gedrag.

Conclusies Inhoudelijk programma en curriculumontwerp

- Waar hGL de leerlingen primair wil voorbereiden op het hbo in brede zin, streeft TOT vooral naar een toename van het aantal leerlingen dat voor de techniek kiest (in mbo en in mindere mate ook hbo). Deze verschillende uitgangspunten vertalen zich door naar het curriculum van beide opleidingsprogramma's.
- Voor de hGL-route is door intensieve samenwerking van vmbo- en mbo-docenten een nieuw geïntegreerd curriculum gebouwd, terwijl voor de TOT-route reeds bestaande vmbo- en mbo-programma's de basis vormen. Tevens kent hGL, naast brede beroepsgerichte onderdelen, algemeen vormende vakken volgens de havo-leerlijn en richt hGL zich daarnaast op de ontwikkeling van competenties en vaardigheden die leerlingen nodig hebben op het hbo. TOT daarentegen houdt grotendeels vast aan de oorspronkelijke vmbo- en mbo-leerstof met meer nadruk op opdrachten in de techniek en technologie.
- Het verschil in visie en concrete doelstellingen waarmee beide routes zijn geïnitieerd, heeft geleid tot een verschillende vormgeving en uitvoering van de beide versnelde routes. Zo kent hGL een doorlopende leerlijn waarbinnen vmbo en mbo daadwerkelijk geïntegreerd zijn, terwijl bij TOT sprake is van een dakpanconstructie waarbinnen vmbo en mbo over elkaar heen worden geschoven om de overgang tussen beide onderwijsniveaus te comprimeren, en de studieduur te verkorten.
- Bij hGL lijkt het onderwijs meer afgestemd op de kenmerken van de leerlingen (minder vakdocent, meer begeleiding), terwijl bij TOT de invulling van de docentrollen en andere

aspecten van het onderwijs niet wezenlijk veranderd zijn t.o.v. regulier vmbo en mbo. Dit is terug te zien in de organisatie van het onderwijs, dat TOT-leerlingen samen met reguliere leerlingen in een klas zitten, terwijl ze bij hGL aparte klassen vormen.

Conclusies Benodigde docentcompetenties

- Zowel bij TOT als hGL komt duidelijk naar voren dat het lesgeven aan de versnelde route extra competenties van de docent vereist en dat men niet elke docent geschikt acht om aan deze route les te geven.
- De als belangrijk naar voren gebrachte, en veel ingezette competenties liggen in lijn met hetgeen op basis van het doel van de routes, de curriculumrichting, en de specifieke doelgroep verwacht mag worden: hoog tempo, bij hGL hoger niveau, bij TOT techniek-gericht, verbinding leggen met de praktijk, leerlingen intensief begeleiden en stimuleren in het nemen van eigen verantwoordelijkheid.
- Om doorstroom binnen de beroepskolom vmbo-mbo en naar het hbo te bevorderen, is (meer) aandacht gewenst voor de voorbereiding op deze doorstroom. De beperkte mate waarin de respondenten aangeven dat dit aspect naar voren komt, doet de vraag rijzen in hoeverre dit te maken heeft met de (beperkte) competenties in dit verband van de docenten die lesgeven aan de versnelde routes.
- Op basis van de gevonden verschillen tussen de leerlingenpopulaties (TOT en hGL) en de brede uitstroom naar het hbo (alleen hGL) lijkt differentiatie naar werkwijze, tempo en inhoud wenselijk. Behalve differentiatie naar werkvormen, lijkt differentiatie in tijd en inhoud weinig voor te komen. Ook hier rijst de vraag in hoeverre dit te maken heeft met de gerelateerde (beperkte) competenties van de docenten die lesgeven aan de versnelde routes.
- Naar aanleiding van de geringe oriëntatie van de respondentgroep op de inhoud van het vervolgonderwijs, de beroepspraktijk of onderwijskundig onderzoek komt ook de rol van leidinggevend en management van de routes in beeld. In hoeverre hebben zij zicht op, en nemen zij verantwoordelijkheid voor de scholing en competentieontwikkeling van docenten werkzaam in de versnelde routes. Welke visie ligt hieronder, en hoe wordt de samenhang daarin geborgd? Onderwijskundig leiderschap is voor de kwaliteit van het docententeam (docentcompetenties) een belangrijke voorwaarde.
- Thema's als brede belangstelling/algemene kennis, meer gemotiveerd en doelgericht werken, en hoge ambities zijn zaken waar alle docenten bij alle leerlingen aandacht aan zouden moeten schenken, aldus de betrokkenen. Zo beschouwd vormen de routes TOT/hGL een extra 'selectiemoment' om een specifieke groep (TOT/hGL) een meer uitnodigend en uitdagend onderwijsaanbod te bieden.

Conclusies Resultaten van de versnelde doorlopende leerroutes hGL en TOT

- Het percentage leerlingen dat een vmbo-diploma behaalt, is vergelijkbaar.
- Het percentage leerlingen dat binnen de TOT-route doorstroomt naar het mbo is hoger dan binnen de hGL-route; van de hGL-leerlingen maakt een groter deel de overstap naar regulier mbo (of naar de havo).
- Het percentage leerlingen dat binnen de hGL-route vervolgens een mbo-diploma haalt, is hoger dan bij TOT.
- Van de voormalige hGL-leerlingen stroomt een groter deel door naar het hbo dan van de voormalige TOT-leerlingen.

Resumé

TOT en hGL kunnen gezien worden als twee versnelde doorlopende routes met een bij de start vergelijkbare algemene doelstelling die zich door de jaren (wat) aanpast aan de context. We zien

verschuivingen in beoogde populatie, verschillen in organisatie, en verschuivingen in doelen. Opvallend zijn de verschillen in attitude, tevredenheid en motivatie van studenten in de versnelde routes vergeleken met studenten in reguliere opleidingen. De curricula zijn in beide routes afgestemd op de uitgangspunten en door de jaren aangepast aan wijzigingen daarin. Hierin valt op dat hGL grotere aanpassingen en vernieuwingen heeft doorgevoerd t.o.v. de reeds bestaande vmbo- en mbo-opleidingen, en hGL daadwerkelijk 'naast' reguliere opleidingen heeft gepositioneerd; TOT is meer gebleven bij de oorspronkelijke vmbo- en mbo-leerstof maar heeft beide opleidingen 'in elkaar geschoven' om tijd te winnen, waarbij de TOT-route zich meer vermengd heeft met de reguliere opleidingen. Voor beide routes geldt dat docenten geacht worden extra competenties aan de dag te leggen. Dit heeft te maken met het werken met de specifieke geworven studentenpopulaties, maar ook met het kunnen werken aan curricula, en met versnelling en differentiatie. Voor beide routes geldt dat docenten veelal de versnelde route náást hun werk in een reguliere opleiding onder hun hoede hebben.

De lagere tevredenheid en attitudekenmerken van studenten in de versnelde routes kunnen een aanwijzing zijn dat de versnelde routes bij een aantal leerlingen hogere verwachtingen wekken bij de instroom dan waargemaakt kan worden. Bijvoorbeeld het feit dat hGL de opleiding aanbiedt binnen één vaststaand crebo, kan tot spanning en demotivatie bij leerlingen leiden als deze inhoud niet aansluit bij hun eigen interesses en gewenste vervolgopleiding. Als het doel van de opleiding dan vervaagt zoals beschreven in hoofdstuk 2 ('waar doe ik dit als student eigenlijk voor') dan duurt een opleiding van een aantal jaren in een crebo dat niet interessant gevonden wordt, met als enig doel het hbo te bereiken, wellicht te lang om gemotiveerd te blijven. Deze gedachtegang wordt versterkt door het feit dat bij TOT de leerlingen uit meerdere crebo's kunnen kiezen en gemengd worden met 'reguliere' studenten. Daar zijn de verschillen qua motivatie en attitude tussen reguliere en versnelde studenten dan ook kleiner, wat erop kan wijzen dat het voor die studenten duidelijker is wat het doel is van hun studie, en de opleiding beter voldoet aan de verwachtingen. We zien deze gedachtegang ook bevestigd in de resultaten van de leerroutes waarbij met name binnen hGL een grotere overstap is naar regulier onderwijs dan binnen TOT. Daar staat tegenover dat binnen het scherper geaccentueerde hGL de doorstroom naar hbo (en diplomering mbo) relatief vaker voorkomt dan bij de minder helder afgebakende TOT-route en bij regulier mbo. Een aanwijzing dat voor studenten die het einddoel helder voor ogen hebben een versnelde route goed kan werken.

Tenslotte

De resultaten van het onderzoek over de TOT-route zijn op 21 september 2020 besproken met vertegenwoordigers van de drie betrokken scholen (Uilenhof, Insula en DVC). Zij bevestigen dat TOT-leerlingen bij hun keuze niet bezig zijn met de doorstroom naar het hbo. Versnelling is de belangrijkste motivatie. [Soms worden leerlingen door school in deze route geplaatst om hen te motiveren om te leren.] Doorstroom in de techniek blijkt overigens geen vanzelfsprekendheid. De brede doorstroom heeft geleid tot een extra versnellingsroute, Social Care. Beide programma's zijn identiek maar verschillen in het beroepsgerichte gedeelte. Het curriculum van de TOT route blijft wel in ontwikkeling; naast de verplichte examenstof is LOB centraler is gepositioneerd om meer maatwerk te leveren en beter aan te sluiten bij de leerling. De curricula worden nog steeds door de scholen apart ontwikkeld en uitgevoerd. De samenwerking tussen de scholen is daarbij ook niet altijd optimaal. Maar, doordat studenten aangeven wat al behandeld is, wordt overlap voorkomen. Ook het keuzedeel Voorbereiding hbo (KO125) wordt enkel door het DVC ontwikkeld en verplicht gevolgd door TOT-ters. [De Ad-route wordt wel door samenwerking met hbo ontwikkeld.] In tegenstelling tot hGL worden er geen specifieke eisen gesteld aan de competenties van docenten in de TOT-route. Docenten verkiezen zelf om in deze route te gaan werken. Mogelijk zou er wel meer gedifferentieerd kunnen worden, maar daar wordt niet op geselecteerd.

De TOT-route blijkt **effectief**; het aantal gediplomeerde studenten uit de TOT-route verschilt niet tov de reguliere studenten, en zij stromen even vaak door. Over de doorstroom naar het hbo zijn vooralsnog geen gegevens bekend. De conclusies worden heel bruikbaar geacht voor doorontwikkeling van de versnellingsroute. Met name de vergelijking met hGL vormt een goed referentiepunt voor TOT.

Op 2 september 2020 zijn de resultaten van het onderzoek door de onderzoekers besproken met leidinggevenden van hGL Terra Emmen en Meppel. In dit gesprek is stilgestaan bij ontwikkelingen binnen hGL die de effecten van deze doorlopende leerlijn (mede) zouden kunnen verklaren of in de toekomst zouden kunnen gaan beïnvloeden. In het eerste (vmbo-)deel van hGL wordt middels leerpleinleren de laatste jaren ingezet op het vergroten van maatwerk waardoor een leerling kan leren in een brede context. Voor het tweede (mbo-)deel is de wettelijk verplichte overgang van een vijfjarig naar een zesjarig curriculum, ingezet in voorjaar 2019, van groot belang: het curriculum is voortaan 6 jaar met daarbij de mogelijkheid tot versnellen. Deze overgangspunten hebben op de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek mogelijk een negatieve impact gehad. In de praktijk lijkt het erop dat het programma nu met name uitgesmeerd wordt, met daarop aanvullende onderdelen zoals een internationale stage en het verdiepen/verbreden van het programma. Ook worden de mogelijkheden onderzocht om over te stappen naar een crebo dat bredere mogelijkheden biedt dan Manager Retail, aangezien dit crebo voor een grote uitstroom zorgt. Volgens de directieleden ziet de toekomst van hGL als doorlopende leerroute naar het hbo er rooskleurig uit en liggen er veel kansen aangezien de beoogde doelgroep groter is dan het huidige bereik en veel van deze leerlingen op de havo niet goed tot hun recht komen. Voorwaarde is dan wel dat hGL de achterliggende visie en het daaruit voortgekomen curriculum goed uitdraagt naar buiten zodat leerlingen (en ouders) passende verwachtingen.

Bibliografie

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, p. 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. doi: 10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- CEDEFOP (2015). *European Centre for the Development of Vocational Training: Skill supply and demand up to 2025, The Netherlands*. Retrieved July 3, 2016 from <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/data-visualisations>
- Crawley, E.F, Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D.R. & Edström, K. (2014). *Rethinking Engineering Education: The CDIO approach*. New York: Springer
- Da Vinci College, Dienst Onderwijs (2014). *Aanvraag Experimenteerruimte Doorlopende Leerlijn*. Dordrecht: Da Vinci College.
- Da Vinci College, Sector Techniek & Media (2016). *Nieuwe Energie: Sectorplan Techniek & Media*. Dordrecht: Da Vinci College.
- Ericsson, K.A., Nandagopal, K. & Roring, R. (2005). Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (3/4), pp. 287-311.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gagné, F. (2000). Undersanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg en R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Godin G, Valois P, Lepage L, & Desharnais R. (1992). Predictors of smoking behaviour: an application of Ajzen's theory of planned behaviour. *British Journal Of Addiction*, 87(9), 1335-43.
- Gold, G. J. (2011). Review of Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach. *Journal Of Social Psychology*, 151(3).

- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1986). Identification, development and analysis of talented and gifted children in West Germany. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted*. Toronto, Canada: Hans Huber Publishers.
- Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented learners. *Psychology Science*, 46(3), 302–323.
- Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted learners. In : R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds) *Conceptions of giftedness* (Cambridge, Cambridge University Press), 147–170.
- HPBO (2016). Slotmagazine Het Platform Beroepsonderwijs: Twaalf jaar vernieuwen in het beroepsonderwijs. Retrieved September 2, 2016 from <http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/media/dirs/26/data/hpbo-slotmagazine.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: 1996*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*. 1/2, 130-149.
- Mulder, J.D.W.E. (2016). *Samenwerking mbo-hbo binnen vijftien mbo- en hbo instellingen: Hoe zoet dat eruit?* Den Bosch: ECBO.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2004). *Mplus user's guide* (4th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Norwich B., & Rovoli I. (1993). Affective factors and learning behaviour in secondary school mathematics and English lessons for average and low attainers. *The British Journal Of Educational Psychology*, 63, 308–21.
- Norwich, B., & Duncan, J. (1990). Attitudes, subjective norm, perceived preventive factors, intentions and learning science: Testing a modified theory of reasoned action. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 312– 321.
- Schooten, E.J. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Thesis.
- Simonson, M., & Maushak, N. (1996). Instructional technology and attitude change. In D. H. Subotnik, R.F., Olszewski, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science for the Public Interest*, 12, pp. 3-54.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of learner attrition* (2nd ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of learner persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on learner persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Van den Putte, B., & Hoogstraten, J. (1997). Applying structural equation modeling in the context of the theory of reasoned action: Some problems and solutions. *Structural Equation Modeling*, 4, 320–337. [Two-year impact factor 2015: 3.225; Five-year impact factor 2015: 6.933]
- Van der Pligt, J., & de Vries, N. K. (1998). Expectancy-value models of health behavior: The role of salience and anticipated affect. *Psychology and Health*, 13, 289–305.
- Youngworks, Motivaction & Platform Betatechniek (2011). *Het Excellentiemodel: Jongeren over uitblinken*. Retrieved November 1, 2016 from http://www.excellentiemodel.nl/docs/Documentatie/publicatie_excellentiemodel.pdf

Bijlagen

Bijlage 1 Instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn ingezet om meerdere onderzoeksvragen binnen de verschillende thema's te beantwoorden. Zo zijn in de digitale vragenlijst vragen gesteld over attitude en motivatie, maar ook over het keuzegedrag en verwachtingen van leerlingen. Focusgroepen zijn gebruikt voor het bespreken van het keuzeproces van leerlingen, de benodigde docentcompetenties en het inhoudelijk programma. Voor de analyse van het inhoudelijk programma is ook gebruik gemaakt van de documentenanalyse en interviews. Op deze wijze is het mogelijk gebleken om dezelfde thema's en vraagstellingen via een zekere vorm van triangulatie van verschillende zijden te belichten. De volgende instrumenten zijn gebruikt:

1. Digitale vragenlijst onder leerlingen

1. Wat is je naam?
2. Wat is je geboortedatum?
3. Op welke school zit je?
4. Ben je een jongen of een meisje?
5. In welke klas of groep zit je?
6. Welke opleiding volg je

1. hGL
2. TOT
3. vmbo GL / TL
4. mbo

Als 6 = 3 → 7

Als 6 = 1, 2, 4 → 8

7. Na deze vmbo opleiding ben ik van plan om door te stromen naar:
 1. havo
 2. mbo
 3. anders namelijk

Als vraag 6 = 1 → 8. Wat ga je doen na het afronden van het Groene Lyceum?

Als vraag 6 = 2 → 8. Wat ga je doen na het afronden van de TOT-opleiding?

Als vraag 6 = 3 & vraag 7 is 1 → 8. Weet je al wat je wil doen na het afronden van de havo?

Als vraag 6 = 3 & vraag 7 is 2 → 8. Weet je al wat je wil doen na het behalen van je mbo-diploma?
Als vraag 6 = 4 → 8. Wat ga je doen na het behalen van je mbo-diploma?

1. HBO opleiding (ongeveer) in het zelfde vakgebied
2. HBO opleiding in een compleet ander vakgebied
3. Ik ga werken / werk zoeken
4. Ik ga reizen zonder einddatum
5. Anders, namelijk
6. Weet ik nog niet

In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen?

MPB Cognitie

1. Zo goed mogelijk je best doen op je mbo-opleiding is belangrijk om later een goede baan te krijgen.
2. Zo goed mogelijk je best doen op je mbo-opleiding is belangrijk om goed te worden in je werk.
3. Als je op je mbo-opleiding bij de beste studenten hoort, heb je meer kans op een baan na je studie.
4. Als je een zes voldoende vindt als cijfer voor een toets, loop je het risico later je vak niet goed uit te kunnen oefenen.
5. Je moet in je studie altijd je best doen om bij de beste studenten te horen als je wilt slagen in het leven.
6. Als je probeert om erg goed te presteren tijdens je studie, wordt het leren leuker.
7. Als je je uitslooft tijdens je studie, maak je minder vrienden.
8. Het is zinloos om hoge cijfers te willen halen, een voldoende is goed genoeg om een bekwaam vakman of bekwame vakvrouw te worden.
9. Ook zonder studie kan je een goede vakman / vakvrouw worden
10. Heel erg hard studeren gaat ten koste van je hobby's (sport, muziek maken, etc.).
11. Als je heel veel tijd aan je studie besteedt, loop je het risico minder gelukkig te worden.
12. Mensen die heel erg hard studeren, zijn vaak een beetje irritant om mee om te gaan.
13. Als je bij de beste studenten hoort op je mbo-opleiding heb je meer kans om later veel geld te verdienen.
14. Bij praktijkopdrachten moet je erg goed opletten, anders leer je niet hoe je je vak goed moet uitoefenen.

MPB Affect

1. Ik vind het leuk om hoge cijfers te halen.
2. Ik vind het fijn als ik voor een bepaald vak bij de beste studenten hoor.
3. Ik houd er van om hard te werken voor mijn studie.
4. Ik houd er van om hard te werken tijdens praktijkopdrachten.
5. Ik voel me fijn als ik door hard studeren ergens goed in ben geworden.
6. Ik ben trots op mezelf als ik goed presteer bij praktijkopdrachten.
7. Ik heb een hekel aan hard werken voor mijn studie.
8. Ik baal als ik weet dat ik een paar weken hard zal moeten werken voor school.
9. Ik heb een hekel aan hard werken voor mijn mbo-opleiding.

MPB Subjectieve norm

1. Je bent nooit klaar met studeren voor een bepaald vak, het kan altijd beter.
2. Een student moet altijd zijn best doen om bij de beste studenten te horen.
3. Ik schaam me als ik minder goede beoordelingen krijg voor mijn schoolwerk.
4. Ik voel me schuldig als ik een keer niet zo hard gewerkt heb voor een vak.
5. Iedere student hoort het uiterste uit zichzelf te halen tijdens zijn opleiding.
6. Wie niet hard werkt voor zijn of haar opleiding moet zich schamen.
7. Iemand die een 6 goed genoeg vindt, hoort niet op de opleiding thuis.
8. In mijn vriendenkring ben je een beetje een sukkel als je heel erg hard werkt voor school.
9. Een voldoende is genoeg, hoger hoeft niet.
10. Ik zou me schamen als andere studenten mij een uitsloover vinden in de opleiding.
11. Iemand die trots vertelt dat hij of zij goede resultaten haalt, vind ik irritant.

MPB Perceived behavioral control

1. Ik heb genoeg tijd om mijn schoolwerk te doen.
2. Ik heb thuis een rustige plek waar ik goed kan studeren.
3. Ik ben slim genoeg om mijn mbo-opleiding te doen.
4. Ik werk soms wat minder hard voor school omdat ik veel andere taken heb (werk, kinderen, etc.).
5. Ik mis soms voorkennis die nodig is om mijn studieteksten te begrijpen.
6. Mijn studie zou beter gaan als mijn Nederlandse taalvaardigheid beter was.
7. Mijn studie zou beter gaan als mijn Engelse taalvaardigheid beter was.
8. Mijn studie zou beter gaan als ik beter was in rekenen of wiskunde.
9. Ik heb vaak moeite om me te concentreren bij het volgen van de lessen.
10. Ik heb vaak moeite om me te concentreren tijdens mijn stage / praktijklessen.
11. Ik heb voldoende discipline om langer dan een uur geconcentreerd een studietekst te bestuderen. (R)
12. Ik kan mijn aandacht uren lang vast houden als ik iets voor school moet lezen. (R)
13. Ik heb moeite om lang stil te zitten in de les.
14. Ik kan me niet langdurig concentreren.
15. Ik snap studieboeken vaak niet.
16. Ik heb moeite om alle kosten te betalen die ik moet maken om te studeren (boeken, OV, etc.)

MPB Intentie

1. Ik ga de komende tijd erg hard werken voor mijn opleiding.
2. Ik ga de komende tijd proberen om harder te werken voor mijn opleiding dan ik tot nu toe deed.
3. Ik wil volgend jaar bij de besten van mijn groep/klas horen.
4. Ik ga proberen om heel erg hoge cijfers te halen.
5. Ik ga proberen heel erg goed in mijn vak te worden.
6. Als ik het komende jaar de kans krijg om extra, niet verplichte lessen of cursussen te volgen om beter te worden in mijn vak, dan ga ik dat doen.

MPB Gedrag

1. Hoeveel uur per week besteed je gemiddeld het afgelopen jaar naast je vaste lessen en praktijkstages aan je studie? (Huiswerk, studeren, oefenen)
2. Hoe goed let je op tijdens de lessen?
3. Hoe goed doe je je best tijdens werkgroepen, stages, in de praktijk?
4. hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je studie als dat niet hoeft, geen opdracht.
5. hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je vak, ook als dat niet hoeft (bv in je vrije tijd lezen van vakbladen, bezoeken van beurzen, etc.).
6. hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het oefenen van vaardigheden die passen bij je studie als dat niet hoeft, geen opdracht.

Opleiding (uit eerder hGL onderzoek)

1. Deze opleiding is een goede voorbereiding op een vervolgopleiding.
2. Ik ben tevreden over de begeleiding op deze opleiding bij de keuze voor een vervolgopleiding.
3. Ik leer op deze opleiding voldoende studievaardigheden om een vervolgopleiding zelfstandig te kunnen doorlopen.
4. Het inhoudelijke niveau op deze opleiding is hoog genoeg.
5. Deze opleiding is voldoende theoretisch.
6. Deze opleiding is voldoende praktijkgericht.
7. De docenten van deze opleiding hebben een goede kennis van de beroepspraktijk.
8. De docenten van deze opleiding hebben veel ervaring met de beroepspraktijk.
9. De docenten van deze opleiding hebben een goede inhoudelijke deskundigheid.
10. De docenten van deze opleiding hebben goede didactische vaardigheden.
11. Ik zou met de kennis van nu weer voor deze opleiding kiezen.

SDT Intrinsieke motivatie

1. Ik vind de lessen op school plezierig.
2. De lessen op school zijn leuk om te doen.
3. Ik vind de lessen op school saai. (R)
4. Ik kan mijn aandacht er niet bijhouden tijdens de lessen op school (R)
5. Ik zou de lessen op school omschrijven als erg interessant.
6. Ik vind de lessen op school vervelend. (R)
7. Tijdens het volgen van de lessen op school bedenk ik me hoe leuk ik ze vind

SDT Waargenomen competentie

1. Ik heb er vertrouwen in dat alles op school gaat lukken.
2. Ik ga de uitdaging aan en denk dat ik op school goed ga presteren.
3. Het zal mij lukken om mijn doelen op school te halen.
4. Het lukt mij om geen onvoldoendes op mijn rapport te halen.
5. Ik denk dat ik behoorlijk goed ben op school.
6. Ik denk dat ik vergeleken met andere studenten op school erg goed ben.
7. Ik vind dat ik het goed doe op school.
8. Ik ben tevreden met mijn prestaties op school.
9. Ik ben behoorlijk vaardig op school.
10. Op school ben ik in de meeste vakken niet zo goed. (R)

SDT Waargenomen keuzemogelijkheden (autonomie)

1. Op school kan ik zelf beslissen hoe ik opdrachten aanpak.
2. Tijdens het maken van opdrachten voor school kan ik zelf bepalen hoe ik het doe.
3. Ik heb genoeg controle over hoe ik opdrachten voor school aanpak.
4. Ik vind dat ik zelf kan beslissen hoe ik opdrachten voor school uitvoer.
5. Op school heb ik vaak het gevoel dat ik geen keus heb hoe ik een opdracht kan maken. (R)
6. Ik ben vaak met school bezig omdat ik dat zelf wil.
7. Ik ben alleen met school bezig omdat het moet. (R)

SDT Sociale verbondenheid

1. Ik voel mij afstandelijk tegenover andere studenten. (R)
2. Ik twijfel er echt aan of ik veel vrienden zal maken op school. (R)
3. Ik vertrouw mijn medestudenten erg.
4. Ik zou graag meer willen omgaan met mijn medestudenten.
5. In de toekomst wil ik niet zo graag meer met sommige medestudenten omgaan. (R)
6. Ik vertrouw de meeste van mijn medestudenten niet zo erg. (R)
7. Ik zou met veel meer medestudenten vriend(inn)en kunnen worden als ik vaker met ze zou omgaan.
8. Ik heb enkele echt goede vriend(inn)en onder mijn medestudenten.

SDT Metacognitie

1. In plaats van meteen te beginnen, denk ik eerst na over opdrachten op school en bedenk wat ik er van zou moeten leren.
2. Als ik opdrachten op school onduidelijk vind, zoek ik het na de les meteen uit.
3. Voordat ik aan opdrachten op school begin, bedenk ik eerst een strategie.
4. Ik pas mijn manier van werken aan aan de eisen voor opdrachten op school.
5. Om opdrachten op school te plannen, stel ik eerst doelen vast.
6. Bij het maken van opdrachten op school bedenk ik vragen om mijn aandacht erbij te houden.
7. Tijdens het maken van opdrachten op school zoek ik uit wat ik nog niet goed begrijp.

SDT Reguleren van inzet

1. Als ik me verveel tijdens het maken van opdrachten op school, houd ik eerder op dan ik van plan was. (R)
2. Als er dingen zijn die ik eigenlijk liever doe, zorg ik dat ik toch met school bezig blijf.
3. Ook als opdrachten op school saai zijn, maak ik mijn werk zo goed mogelijk af.
4. Als opdrachten op school me niet interesseren, houd ik er mee op, of doe ik alleen mijn best tijdens de gemakkelijke onderdelen. (R)
5. Ik heb hard gewerkt op school, ook al interesseert het me niet echt wat er behandeld wordt.

SDT Time management

1. Bij het maken van opdrachten op school zit ik het liefst op een plek waar ik me kan concentreren.
2. Tijdens het maken van opdrachten op school denk ik dat ik efficiënt met mijn tijd omga.
3. Bij opdrachten op school zorg ik er voor dat ik op tijd alles gelezen en gemaakt heb.
4. Ik besteed genoeg tijd aan opdrachten op school en ben niet met andere dingen bezig.
5. Bij het maken van opdrachten op school ben ik er op gericht zoveel mogelijk op te steken.
6. Bij het maken van opdrachten op school vind ik het moeilijk om me aan een planning te houden.
7. Ik neem genoeg tijd om alle informatie voor een opdracht op school door te nemen.

Dit is het einde van de vragenlijst. Bedankt voor je medewerking. Als je wilt kun je hier nog een opmerking maken.

De digitale vragenlijst (of webenquête) is gebruikt om leerlingen te bevragen over hun attitude jegens de opleiding, hun motivatie (diverse aspecten), hun keuzegedrag en verwachtingen en hun tevredenheid over de opleiding.

In het voorjaar van 2018 én 2019 vulden vmbo en mbo-studenten in de vier onderwijspraktijken onder toezicht van een docent klassikaal de vragenlijst in. In tabel B1.1 is een responsoverzicht opgenomen.

Tabel B1.1 Respons vragenlijstonderzoek

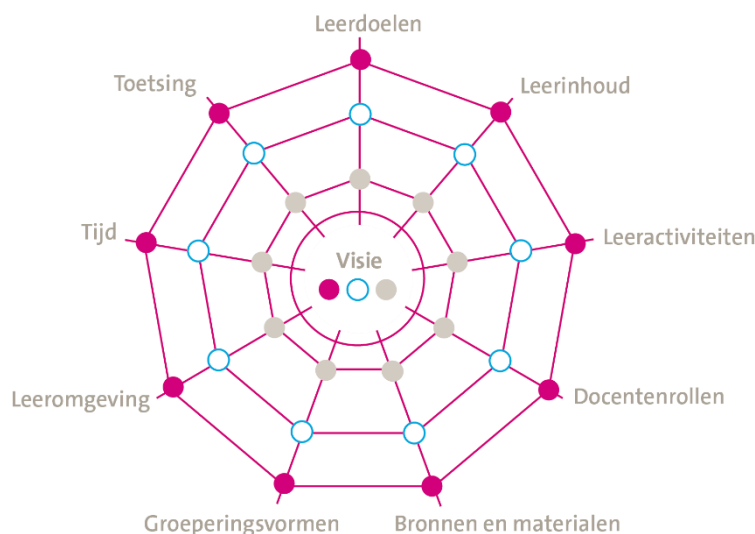
Meting	Onderwijspraktijk				Totaal
	Techniek		Groen		
	Snel (TOT)	Regulier	hGL	Regulier	
2018	61	47	71	121	300
2019	40	82	57	97	276
Totaal	101	129	128	218	576

Van de 276 leerlingen die in 2018 een vragenlijst invulden zijn er 35 die de vragenlijst ook invulden in 2019. In de analyses in het rapport zijn van deze 35 leerlingen enkel de resultaten opgenomen van de meting in 2018 omdat beide metingen als aparte steekproeven van leerlingen die één keer een vragenlijst invulden werden gezien.

2. Kijkvenster

Het kijkvenster is een vast format dat ontworpen is voor het beschrijven van de onderwijskundige en didactische vormgeving van de verschillende onderwijsprogramma's (zie ook Biemans, Jager &

Schalkwijk, 2020). Het kijkvenster bestaat uit een beschrijving van 10 essentiële componenten van het curriculum (figuur B1.1) en is verwant aan het curriculaire spinnenwebmodel van SLO.^{19,20,21}



Figuur B1.1 De tien componenten van het Kijkvenster

Bij het kijkvenster hanteren we een aantal *vragen* waarmee het feitelijk uitgevoerde curriculum op basis van daarover beschikbare informatie systematisch beschouwd en beschreven kan worden. Hierbij kan gedacht worden aan diverse informatiebronnen zoals documenten, logboeken, observaties, zelfrapportages, lesplannen, informatie van leerlingen etc.

De 10 componenten van het curriculum die worden onderscheiden zijn in het kijkvenster aangevuld met richtinggevende vragen en kengetallen die ingevuld dienen te worden (figuur B1.1). Voor de analyse zijn dus zowel kwalitatieve aspecten als kengetallen (bijvoorbeeld beoogde en werkelijke groeps grootte, docent/leerling-ratio, uren/weken, aandeel binnen/buitenschools, et cetera) van belang. Het gaat er om zo concreet mogelijke informatie over het feitelijke curriculum van beide leer routes te krijgen. De vragen en kengetallen zijn richtinggevend, maar kunnen desgewenst door de betrokkenen met andere relevante informatie worden aangevuld.

Het kijkvenster is door belanghebbenden in de verschillende onderwijspraktijken ingevuld, met kritische assistentie van onderzoekers.

3. Docentenvragenlijst

De docentenvragenlijst is ontwikkeld op basis van resultaten van de documentanalyse en focusgroepgesprekken. Deze opbrengst vormde input voor de itemconstructie van de vragenlijst. De vragenlijst kent vier onderdelen:

1. achtergrondgegevens, 2. kenmerken leerlingpopulatie, 3. benodigde docentcompetenties, en 4. verbeteringsuggesties en aanvullingen.

19 Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Red.), Curriculum development re-invented. Enschede: SLO.

20 Thijs, A. & Akker, J. van den (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO.

21 <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>

Deel 1: Enkele achtergrondgegevens

1. Naam school:
2. Ik ben docent in het (meerdere antwoorden mogelijk):
Aantal lessen, gemiddeld over het huidige schooljaar)

	1-5 uur	6-10 uur	11-15 uur	15-20 uur	meer dan 20	
vakken						
<input type="checkbox"/> vmbo-regulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leerjaar: 1 – 2 – 3 – 4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
.....						
.....						
<input type="checkbox"/> vmbo-versneld(TOT resp. hGL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
.....						
.....						
<input type="checkbox"/> mbo-regulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
.....						
.....						
<input type="checkbox"/> mbo-versneld (TOT resp. hGL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
.....						
.....						

3a. Ik vervul op school nog andere taken of functies: ja / nee

3b. De twee belangrijkste andere taken die ik vervul zijn
.....
.....

4. Totaal aantal jaren ervaring als docent (inclusief dit schooljaar) = ±
..... jaar
5. Aantal jaren als docent op deze school = ± jaar
6. Mijn leeftijd is = jaar

Voor alle docenten: Vult u deze vragenlijst in voor alle groepen leerlingen/leerlingen aan wie u lesgeeft.

Voor de docenten van de Uilenhof en Insula: Vult u de vragenlijst in voor de klassen die u lesgeeft vanaf leerjaar 3, zodat u goed onderscheid kunt maken tussen vmbo-regulier en vmbo-TOT.

Deel 2: Beschrijving leerlingen-/studentenpopulatie

Deze eerste vraag gaat over een typering van de leerlingen-/studentenpopulatie aan wie u lesgeeft. Kruis het juiste antwoord aan:

1 = heel weinig of geen, 2 = weinig, 3 = niet veel, niet weinig, 4 = veel, 5 = heel veel

Geef aan in welke mate u vindt dat de genoemde kenmerken voorkomen bij de groep leerlingen/studenten in de verschillende leerroutes	vmbo	vmbo-versneld	Mbo	mbo-versneld
<i>Als docent heb ik in deze leerroute te maken met leerlingen/leerlingen die</i>				
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
1. een hoog tempo aankunnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. langzaam werken	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. het niveau van de leerstof makkelijk aankunnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. moeite hebben met het niveau van de leerstof	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. een brede interesse hebben en leergierig zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. weinig interesse tonen en weinig leergierig zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. een brede algemene kennis hebben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. weinig algemene kennis hebben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. zelfverzekerd zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. weinig zelfvertrouwen hebben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. gemotiveerd zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. weinig gemotiveerd zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. hoge ambities / toekomstverwachtingen hebben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. lage ambities / toekomstverwachtingen hebben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. storend gedrag vertonen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. in zichzelf gekeerd of verlegen zijn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. moeite hebben met samenwerken met anderen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. beschikken over goede sociale vaardigheden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Als docent in deze leerroute merk ik <u>onderlinge verschillen binnen de groep leerlingen/studenten</u>, als het gaat om:</i>				
1. leertempo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. niveau	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. interesse en leergierigheid	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. algemene kennis	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. zelfverzekerdheid en zelfvertrouwen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. motivatie	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. toekomstambities/-verwachtingen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Deel 3: Benodigde docentcompetenties

In welke mate gebruikt u als docent onderstaande competenties?

Beantwoord de vragen steeds voor elk van de leerroutes waarin u onderwijs verzorgt.

1 = (vrijwel) niet 2 = soms 3 = regelmatig 4 = vaak 5 = (vrijwel) altijd

Kruis het juiste antwoord aan:

	vmbo	vmbo-versneld	mbo	mbo-versneld
	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
<i>Als docent in deze leerroute richt ik mijn didactische aanpak op:</i>				
1. overdracht van vakkennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. aandacht voor de bredere context bij de leerstof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. verbinden van theorie en praktijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. volgen van de methode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. eigen selectie uit de leerstof die de methode biedt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. werken met vakoverstijgende thema's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. coaching van leerlingen bij het ontwikkelen van hun competenties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. maatwerk bieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. aanbod voor versnellen, verdiepen en/of verrijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. differentiëren in inhoud, afgestemd op verschillende vervolgstudies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. projectmatig werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. bevorderen van samenwerkend leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. bevorderen van zelfstandig werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. benutten van ICT-mogelijkheden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. toetsing van grotere delen van de leerstof in één keer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. hoge eisen stellen aan verslagen en werkstukken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. voorbereiding op het eindexamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. voorbereiding op beroepspraktijk mbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. voorbereiding op beroepspraktijk hbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. voorbereiding op vervolgonderwijs mbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. voorbereiding op vervolgonderwijs hbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 = (vrijwel) niet 2 = soms 3 = regelmatig 4 = vaak 5 = (vrijwel) altijd

Kruis het juiste antwoord aan:

	vmbo	vmbo-versneld	mbo	mbo-versneld
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
<i>In mijn pedagogische aanpak richt ik me op:</i>				
1. leerlingen stimuleren om te reflecteren op hun eigen capaciteiten en interesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. begeleiden van leerlingen naar het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. begeleiden van leerlingen naar zelfstandig en zelfgestuurd leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. (a) Werken uw leerlingen/studenten met een portfolio?	ja / nee	ja / nee	ja / nee	ja / nee
(b) Zo ja: in hoeverre richt u zich op het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van een portfolio (Zo nee, ga door naar vraag 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. uitdagen van leerlingen tot een hbo-denkniveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. het bewust inzetten en bevragen van studievaardigheden				
7. de ontwikkeling van samenwerking tussen leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. stimuleren van hbo-ambitie van leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. leerlingen stimuleren om hoog te (durven) presteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. het uitdagen van leerlingen om kritisch te denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. het bepalen van de eigen waarden en normen van leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Binnen de schoolorganisatie richt ik me op:</i>				
1. (bijdragen aan) het ontwikkelen van de onderwijsvisie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. (bijdragen aan) het ontwikkelen van het sociaal-pedagogisch klimaat/veilige leeromgeving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. vertalen van de onderwijsvisie naar curriculumontwikkeling en onderwijs(eenheden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. (bijdragen aan) het ontwikkelen van vakoverstijgende projecten of leeractiviteiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. (bijdragen aan) de uitvoering van vakoverstijgende projecten of leeractiviteiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. meedenken over mogelijkheden voor onderwijsvernieuwing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. contacten met vervolgopleidingen mbo over inhoud van het onderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. contacten met vervolgopleidingen hbo over inhoud van het onderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. contacten met beroepspraktijk over inhoud van het onderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. contacten over/bijdrage aan onderzoek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. eigen professionalisering op het gebied van LOB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. professionalisering op mijn vakgebied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. professionalisering op het gebied van onderwijsontwikkeling/-vernieuwing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. professionalisering op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. anders, namelijk:				

1. Zijn er andere dan in de vragenlijst genoemde zaken die volgens u belangrijk zijn voor het lesgeven aan uw leerlingen/studenten? Zo ja, welke?

Voor reguliere leerlingen:

Voor leerlingen in de versnelde route (resp. TOT of hGL):

2. Welke competenties zou u bij uzelf of binnen uw team, verder willen ontwikkelen om (nog) beter te kunnen functioneren?

Regulier (v)mbo: individueel:

teamniveau:

Versnelde route: individueel:

teamniveau:

3. Heeft u nog aanvullende opmerkingen? Zo ja, dan kunt u ze hieronder aangeven.
-

4. Focusgroepen

Er wordt in dit project gebruik gemaakt van focusgroepgesprekken met afzonderlijk mbo-docenten, met vmbo-docenten, en met ouders. Een focusgroep bestaat uit meer dan 4 deelnemers en duurt ongeveer 2 uur. Het doel van de focusgroepen is systematisch de criteria voor de selectie van leerlingen voor beide versnelde trajecten, en het verloop van het keuzeprocés bespreken. Een focusgroepgesprek bestaat uit (anders dan bij bv een groepsinterview) het thematisch doorlopen van aandachtspunten, en het stimuleren van een onderling gesprek om informatie te vergaren die in individuele gesprekken niet boven tafel komt. Voor elke route is met een aantal vertegenwoordigers, een focusgroepgesprek uitgevoerd. In totaal zijn twee focusgroepgesprekken gevoerd.

5. Interviews

Voor gedetailleerde informatie is een aantal interviews afgenomen bij betrokkenen/belanghebbenden. Het gaat hier bijvoorbeeld om het inzicht krijgen in de (historische en feitelijke) processen rond het opbouwen van een doorlopende leerroute.

6. Locatiebezoeken/ observaties ouderavonden

Om zicht te krijgen op de wijze waarop ouders en leerlingen aan het begin van de schoolloopbaan worden geïnformeerd over de keuze in routes is een aantal observaties uitgevoerd bij ouder- en informatieavonden bij betrokken vo scholen.

7. Documentenonderzoek

Voor beide routes is documentatie geraadpleegd die gebruikt werd bij de ontwikkeling van de routes, en die gebruikt wordt bij het keuzeprocés van leerlingen en informeren van ouders en docenten.

Bijlage 2 Analyses met betrekking tot attitude

Om grip te kunnen krijgen op het keuzeproces is in deze studie gekeken naar de motivatie van leerlingen en de werkhouding, of attitude, van leerlingen. Immers, de aan dit onderzoek deelnemende scholen geven aan dat een positieve houding of attitude van leerlingen/leerlingen ten aanzien van hun opleiding een belangrijk aspect is voor het goed doorlopen van de versnelde route. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen attitude, en overwegingen (hier uitgelegd als motivatie). In paragraaf 2.3 is met betrekking tot de attitude van leerlingen een analyse gemaakt via het 'Model of Planned Behavior' (MPB) van Fishbein and Ajzen. In deze bijlage is een aanvullende (technische) beschrijving opgenomen van de modelfit.

De modelfit is geëvalueerd aan de hand van verschillende fit indices. Ten eerste Chi-kwadraat (χ^2) om exacte fit te toetsen. Omdat exacte fit een erg streng criterium is voor sociaalwetenschappelijk onderzoek en omdat de Chi-kwadraat een erg grote power heeft bij grote steekproeven, wordt ook gekeken naar de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), de Comparative Fit Index (CFI) en de Tucker-Lewis Index (TLI). RMSEA is een absolute fit-index die aangeeft hoe goed een model past bij de data. CFI en TLI zijn 'incremental fit-indices' die laten zien hoeveel een model beter fit dan een genest basismodel met ongecorrleerde variabelen. Er zijn verschillende criteria voor het interpreteren van fit indices. CFI en TLI worden groter als de fit beter wordt en zijn 1.00 in een perfect passend model. Waarden groter dan .90 (Bentler, 1992) of .95 (Hu & Bentler, 1999) wijzen op goede tot zeer goede fit. RMSEA wordt kleiner naarmate de fit beter is. Hu en Bentler (1999) laten met behulp van simulaties zien dat waarden van RMSEA kleiner dan .05 als wijzen op 'close' fit, waarden tussen .05 en .08 wijzen op 'fair' fit, waarden tussen .08 and .10 komen overeen met middelmatige fit en waarden boven .10 wijzen op slechte fit (Hu & Bentler, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996).

Omdat bij de instrumentconstructie al duidelijk was dat er onderscheidingen zijn aan te brengen in stellingen voor het meten van de verschillende MPB-constructen en een eerste toetsende factoranalyse een slechte fit liet zien, is na deze eerste toetsende factoranalyse een exploratieve factoranalyse verricht (Principale componentenanalyse of PCA) per MPB-construct met als variabelen de MPB-items behorend bij het construct. Voorafgaand aan de PCA is nagegaan of de steekproef voldoende groot is voor het uitvoeren van een PCA. Hiertoe is de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) berekend, evenals de 'measures of sampling adequacy' (MSA) per gebruikte variabele (de diagonaal van de anti-image correlatiematrijs). Al deze coëfficiënten moeten groter zijn dan 0.5. Ook is nagegaan of de variabelen voldoende samenhangen met behulp van Bartlett's test of sphericity (moet significant zijn). Bij de rotatie wordt, gezien dat we zoeken naar componenten binnen constructen, zoals bijvoorbeeld de componenten die te onderkennen zijn binnen het construct cognitie, uitgegaan van gecorrleerde componenten (Oblimin rotatie). Componenten met een eigenwaarde groter dan 1 worden onderscheiden. Er zijn voor elk construct van het MPB aparte PCA's verricht, omdat de PCA's bedoeld zijn om na te gaan of er nadere onderverdelingen gemaakt moeten worden binnen MPB-constructen (dus b.v. meer dan 1 cognitie construct). De uiteindelijke fit van het MPB, waarbij op basis van de PCA's onderscheidingen binnen constructen in sub-constructen worden gemaakt, wordt getoetst via CFA. Gevonden componenten worden geïnterpreteerd op basis van de patronen in de pattern en de structure matrijs.

Nadat op basis van de PCA's en de CFA's bepaald is welke constructen we moeten onderscheiden en welke constructen valide gemeten zijn, wordt met behulp van variantieanalyse nagegaan of leerlingen die qua tempo een regulier dan wel een versneld traject volgen verschillend scoren op de onderscheiden componenten van het model. Hierbij is naast de factor die aangeeft of men regulier

dan wel versneld gaat, ook de onderscheiding techniek en groen opgenomen. Zodoende kunnen we nagaan of voornoemde populaties verschillend scoren op de componenten van het model en of er interactie-effecten optreden tussen beide between factoren (techniek/groen vs regulier/snel). De aanname van homogene varianties wordt hierbij getoetst met behulp van Levene's test.

CFA's en PCA's

Een eerste modelfit paste slecht ($\chi^2=7358.478$; $df=1814$; $p=.000$; $RMSEA=.073$; $CFI=.644$; $TLI=.629$). Vervolgens zijn de PCA's verricht per MPB-construct. Voor cognitie betrof dit 14 stellingen (zie vragenlijst). De KMO bedraagt .760 en ook alle MSA's zijn groter dan .5. Bartlett's test is significant ($\chi^2=1720.418$; $df=91$; $p=.000$). Er blijken drie componenten te zijn met een eigenwaarde groter dan 1. Na rotatie verklaren alle drie de componenten een ongeveer even grote hoeveelheid variantie. Na inspectie van de pattern en de structure matrixen blijkt een heldere verdeling van de stellingen over de drie componenten te maken. In tabel B2.1 staat een overzicht van welke stellingen bij welke component horen met de range, het gemiddelde en de standaarddeviatie evenals de homogeniteit (Cronbach's alpha) van de somscore.

De eerste component betreft de cognitie ten aanzien van het excelleren ofwel het bij de beste leerlingen willen horen (b.v. Je moet in je studie altijd je best doen om bij de beste leerlingen te horen als je wilt slagen in het leven), de tweede component betreft de cognitie ten aanzien van het je best doen (b.v. Zo goed mogelijk je best doen op je opleiding is belangrijk om goed te worden in je werk) en de derde betreft de cognitie ten aanzien van gevolgen voor je privéleven (b.v. Als je heel veel tijd aan je studie besteedt, loop je het risico minder gelukkig te worden). De correlaties tussen de componenten bedragen -.025 (voor 1 en 2), .303 (voor 1 en 3) en -.165 (voor 2 en 3). Voor affect zijn 9 stellingen opgenomen in de vragenlijst (bijlage 1). KMO bedraagt .813 en ook alle MSA's zijn groter dan .5. Bartlett's test is significant ($\chi^2=1575.355$; $df=36$; $p=.000$). Na rotatie blijken de twee componenten met een eigenwaarde groter dan 1 elk ongeveer evenveel variantie te binden. De eerste component heeft hoge ladingen van 4 stellingen die positief geformuleerd zijn (b.v. Ik vind het leuk om hoge cijfers te halen). De tweede component wordt gekarakteriseerd door drie negatief geformuleerde stellingen (b.v. Ik heb een hekel aan hard werken voor mijn studie.). De correlatie tussen beide componenten bedraagt -.325.

Voor het meten van de subjectieve norm zijn 11 stellingen gebruikt. KMO bedraagt .819 en ook alle MSA's zijn groter dan .5. Bartlett's test is significant ($\chi^2=1537.503$; $df=55$; $p=.000$). Na rotatie blijken er twee componenten te zijn met een eigenwaarde groter dan 1. De eerste component bindt ruim anderhalf keer zoveel variantie als de tweede. De eerste component wordt gekarakteriseerd door stellingen die betrekking hebben op schaamte voor onderpresteren (b.v. Ik schaam me als ik minder goede beoordelingen krijg voor mijn schoolwerk), de tweede component betreft het imago van een harde werker bij medeleerlingen. De correlatie tussen beide componenten is .065.

Voor het meten van de PBC zijn 16 stellingen gebruikt. KMO bedraagt .770 en ook alle MSA's zijn groter dan .5. Bartlett's test is significant ($\chi^2=1791.765$; $df=120$; $p=.000$). Na rotatie blijken er 5 componenten te zijn met een eigenwaarde groter dan 1. Slechts drie componenten zijn duidelijk inhoudelijk te duiden op basis van de ladingen van stellingen. Elk van deze componenten wordt door slechts 2 stellingen bepaald (tabel B2.1). De eerste component wordt gekarakteriseerd door twee stellingen die betrekking hebben op de concentratie van de leerling (b.v. Ik heb vaak moeite om me te concentreren bij het volgen van de lessen). De tweede component betreft het hebben van tijd en een rustige studieplek (b.v. Ik heb genoeg tijd om mijn schoolwerk te doen). De derde component betreft het hebben van voldoende taalvaardigheid Nederlands en Engels (b.v. Mijn studie zou beter gaan als mijn Nederlandse taalvaardigheid beter was).

Intentie is gemeten met zes stellingen (tabel B2.1). KMO is .770, alle MSA's zijn groter dan .5 en Bartlett's is significant ($\chi^2=943.732$; $df=15$; $p=.000$). De Intentie stellingen blijken 1 construct te meten, er is 1 component met een eigenwaarde groter dan 1.

Gedrag is gemeten met twee stellingen en vier vragen naar bestede tijd (tabel B2.1). De vragen naar bestede tijd (aantallen uren) zijn getransformeerd naar een schaal met de waarde 5 als maximum, om de varianties op de variabelen opgenomen in de PCA enigszins gelijk te maken, daar grote verschillen in variantie de uitkomsten van de PCA kunnen verstoren (tabel B2.1). KMO is .687, alle MSA's zijn groter dan .5 en Bartlett's is significant ($\chi^2=333.752$; $df=15$; $p=.000$). De gedragsitems blijken twee constructen te meten, er zijn twee componenten met een eigenwaarde groter dan 1. Een component heeft betrekking op de inzet (b.v. Hoe goed let je op tijdens de lessen?), en de andere component betreft bestede uren aan het bestudeerde vak buiten de verplichte schooltaken om (b.v. Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je studie als dat niet hoeft, geen opdracht?).

Tabel B2.1 Overzicht items per sub-construct

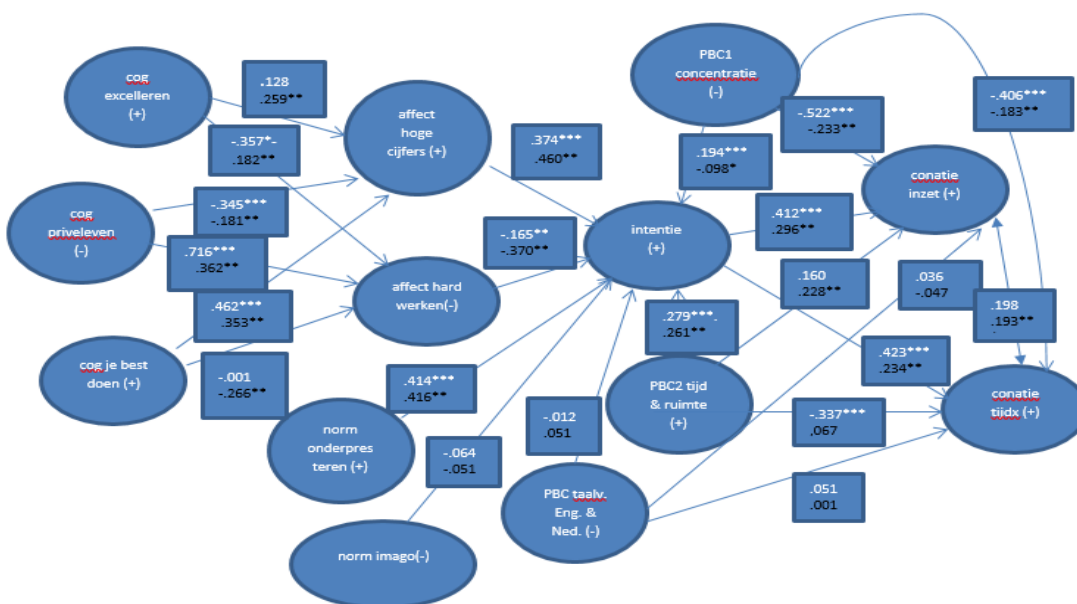
(N=steekproefomvang; Min=minimum; Max=maximum; Gem=gemiddelde; SD=standaard deviatie; α =Cronbach's alpha)

	N	Min	Max	Gem	SD	α
COGNITIE excelleren						.702
MPB_1_03 Als je op je opleiding bij de beste leerlingen hoort, heb je meer kans op een baan na je studie.	540	1	5	2,95	1,030	
MPB_1_04 Als je een zes voldoende vindt als cijfer voor een toets, loop je het risico later je vak niet goed uit te kunnen oefenen.	539	1	5	2,53	,993	
MPB_1_05 Je moet in je studie altijd je best doen om bij de beste leerlingen te horen als je wilt slagen in het leven.	539	1	5	2,51	1,095	
COGNITIE je best doen						.688
MPB_1_01 Zo goed mogelijk je best doen op je opleiding is belangrijk om later een goede baan te krijgen.	540	1	5	4,03	,795	
MPB_1_02 Zo goed mogelijk je best doen op je opleiding is belangrijk om goed te worden in je werk.	541	1	5	3,88	,894	
COGNITIE privéleven						.602
MPB_1_11 Als je heel veel tijd aan je studie besteedt, loop je het risico minder gelukkig te worden.	541	1	5	3,08	1,041	
MPB_1_12 Mensen die heel erg hard studeren, zijn vaak een beetje irritant om mee om te gaan.	541	1	5	2,75	1,056	
AFFECT hoge cijfers						.708
MPB_2_01 Ik vind het leuk om hoge cijfers te halen.	541	1	5	4,01	,754	
MPB_2_04 Ik houd er van om hard te werken tijdens praktijkopdrachten.	540	1	5	3,66	,834	
MPB_2_05 Ik voel me fijn als ik door hard studeren ergens goed in ben geworden.	541	1	5	3,74	,804	
MPB_2_06 Ik ben trots op mezelf als ik goed presteer bij praktijkopdrachten.	540	1	5	3,98	,716	
AFFECT hard werken						.793
MPB_2_07 Ik heb een hekel aan hard werken voor mijn studie.	540	1	5	2,91	,969	
MPB_2_08 Ik baal als ik weet dat ik een paar weken hard zal moeten werken voor school.	541	1	5	3,29	,946	
MPB_2_09 Ik heb een hekel aan hard werken voor mijn opleiding.	541	1	5	2,68	,897	
SUBJECTIEVE NORM schaamte onderpresteren						.786
MPB_3_03 Ik schaam me als ik minder goede beoordelingen krijg voor mijn schoolwerk.	541	1	5	2,50	,982	
MPB_3_04 Ik voel me schuldig als ik een keer niet zo hard gewerkt heb voor een vak.	541	1	5	2,61	1,020	
MPB_3_06 Wie niet hard werkt voor zijn of haar opleiding moet zich schamen.	540	1	5	2,41	1,017	
MPB_3_07 Iemand die een 6 goed genoeg vindt, hoort niet op de opleiding thuis.	541	1	5	2,01	,861	
SUBJECTIEVE NORM imago						.571
MPB_3_08 In mijn vriendenkring ben je een beetje een sukkel als je heel erg hard werkt voor school.	540	1	5	2,10	,904	
MPB_3_10 Ik zou me schamen als andere leerlingen mij een uitslover vinden in de opleiding.	541	1	5	2,45	,998	
MPB_3_11 Iemand die trots vertelt dat hij of zij goede resultaten haalt, vind ik irritant.	541	1	5	2,57	1,014	
PBC concentratie						.583
MPB_4_09 Ik heb vaak moeite om me te concentreren bij het volgen van de lessen.	541	1	5	3,21	,991	
MPB_4_13 Ik heb moeite om lang stil te zitten in de les.	540	1	5	3,11	1,110	
PBC tijd en ruimte						.513
MPB_4_01 Ik heb genoeg tijd om mijn schoolwerk te doen.	537	1	5	3,34	1,006	
MPB_4_02 Ik heb thuis een rustige plek waar ik goed kan studeren.	537	1	5	3,77	,840	
PBC taalvaardigheid Engels en Nederlands						.533
MPB_4_06 Mijn studie zou beter gaan als mijn Nederlandse taalvaardigheid beter was.	541	1	5	2,44	1,043	
MPB_4_07 Mijn studie zou beter gaan als mijn Engelse taalvaardigheid beter was.	541	1	5	2,56	1,123	
INTENTIE						.720
MPB_5_01 Ik ga de komende tijd erg hard werken voor mijn opleiding.	541	1	5	3,63	,875	
MPB_5_04 Ik ga proberen om heel erg hoge cijfers te halen.	541	1	5	3,49	,858	
MPB_5_05 Ik ga proberen heel erg goed in mijn vak te worden.	540	1	5	3,91	,731	
MPB_5_06 Als ik het komende jaar de kans krijg om extra, niet verplichte lessen of cursussen te volgen om beter te worden in mijn vak, dan ga ik dat doen.	541	1	5	3,14	,970	
GEDRAG inzet						.368
MPB_6_02 Hoe goed let je op tijdens de lessen?	541	1	5	3,65	,755	
MPB_6_03 Hoe goed doe je je best tijdens werkgroepen, stages, in de praktijk?	540	1	5	4,27	,650	
GEDRAG tijd						.643
MPB_6_01 Hoeveel uur per week besteed je gemiddeld het afgelopen jaar naast je vaste lessen en praktijkstages aan je studie?	469	,0	40,0	5,683	5,7709	
MPB_6_04 Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je studie als dat niet hoeft, geen opdracht.	519	0	20	1,15	2,413	
MPB_6_05 Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het lezen over je vak, ook als dat niet hoeft?	519	0	30	1,51	3,370	
MPB_6_06 Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het oefenen van vaardigheden die passen bij je studie als dat niet hoeft, geen opdracht.	532	,0	35,0	2,653	4,5005	

Tabel B2.2 Steekproefgroottes (N) en gemiddelden (mean) per analyse per subgroep.

Afhankelijke variabele	N Techniek-snel	N Techniek-regulier	N groen-snel	N groen-regulier	mean Techniek-snel	mean Techniek-regulier	mean groen-snel	mean groen-regulier
Cog. excelleren	93	120	110	213	2.94	2.94	2.26	2.60
Cog. privéleven	93	122	111	215	3.93	2.89	2.83	2.96
Cog. je best doen	93	121	111	215	3.92	4.07	3.78	4.00
Affect hoge cijfers halen	93	122	110	214	3.88	3.92	3.78	3.82
Affect hard werken	93	122	110	215	2.95	2.82	3.25	2.90
Norm onderpresteren	93	122	110	215	2.60	2.51	2.16	2.34
Norm imago	92	122	111	215	2.46	2.32	2.34	2.38
PBC concentratie	93	122	110	215	3.13	2.93	3.33	3.21
PBC tijd en ruimte	92	121	111	213	3.71	3.79	3.30	3.48
PBC taalv. Eng. & Ned.	93	122	111	215	2.59	2.49	2.35	2.55
Intentie	93	122	110	215	3.56	3.73	3.20	3.60
Gedrag inzet	92	122	111	215	3.84	3.98	3.90	4.03
Gedrag tijd	82	101	99	160	8.95	10.18	7.98	13.66

Uit de bovenstaande resultaten van de PCA's blijkt dat de zes constructen die in het MPB worden verondersteld zoals gemeten in ons onderzoek gezien moeten worden als dertien constructen: drie vormen van cognitie (excelleren, privéleven & je best doen), twee vormen van affect (t.a.v hard werken & t.a.v. hoge cijfers halen), twee vormen van subjectieve norm (onderpresteren & imago), drie vormen van PBC (concentratie, tijd en ruimte & taalvaardigheid Engels en Nederlands), een construct intentie en twee vormen van gedrag (inzet & bestede tijd). Als we het model voor het verrichten van de CFA aanpassen aan deze nieuwe inzichten die volgen uit de PCA's, zien we een goed passend model (N=541, n-items=37; $\chi^2=1308.400$, df= 579, p=.000; RMSEA=0.048, 90% CI-RMSEA=0.045 - 0.052; CFI=0.914; TLI=.901). Alle item-factorloadingen zijn significant op p<.001. Alle factorloadingen zijn positief. We kunnen dus concluderen dat de CFA de validiteit van de metingen van de constructen ondersteunt. Het model van de CFA is weergegeven in figuur B2.3 en tabel B2.4.



Figuur B2.3 Structureel model CFA

Tabel B2.4 Correlaties tussen exogene constructen van het structureel model, zoals berekend in de CFA

	Cognitie Excelleren	Cognitie Privé- leven	Cognitie Je best doen	Norm Onder- presteren	Norm Imago	PBC Concen- tratie	PBC Tijd en ruimte
Cognitie privéleven	.072						
Cognitie je best doen	.555***	-.236**					
Norm onderpresteren	.727***	.009	.380***				
Norm imago	.234***	.599***	-.166**	.428***			
PBC concentratie	-.311***	.373***	-.083	-.161**	.133*		
PBC tijd en ruimte	.351***	-.427***	.605***	.061	-.316***	-.325***	
PBC taalv. Eng. en Ned.	.177**	.130*	-.006	.176***	.394***	.231***	-.183*

In het structureel model staan coëfficiënten die, net als in gewone multiple regressieanalyse, beïnvloedt worden door multicollineariteit (=onderlinge samenhang) en dus zelfs suppressoreffecten kunnen weergeven (als een positieve correlatie in het model een negatieve regressie coëfficiënt geeft of vice versa). Met andere woorden, de correlaties tussen predictoren maken dat gestandaardiseerde factorladingen (=regressie coëfficiënten) kunnen afwijken van de zero-order correlaties (correlaties tussen maar 2 variabelen). Bij het interpreteren van het structureel model kijken we ook naar de zero-order correlaties, in zwart in het model toegevoegd. Het structureel model laat zien welke paden van constructen het best gedrag voorspellen binnen deze groep respondenten. We kijken naar twee vormen van gedrag: *gedrag inzet*, en *gedrag tijd*. Dus de mate waarin leerlingen zelf aangeven zich in te zetten voor de opleiding, en de mate waar de leerlingen aangeven daadwerkelijk tijd te besteden aan het vak buiten de verplichtingen van school om.

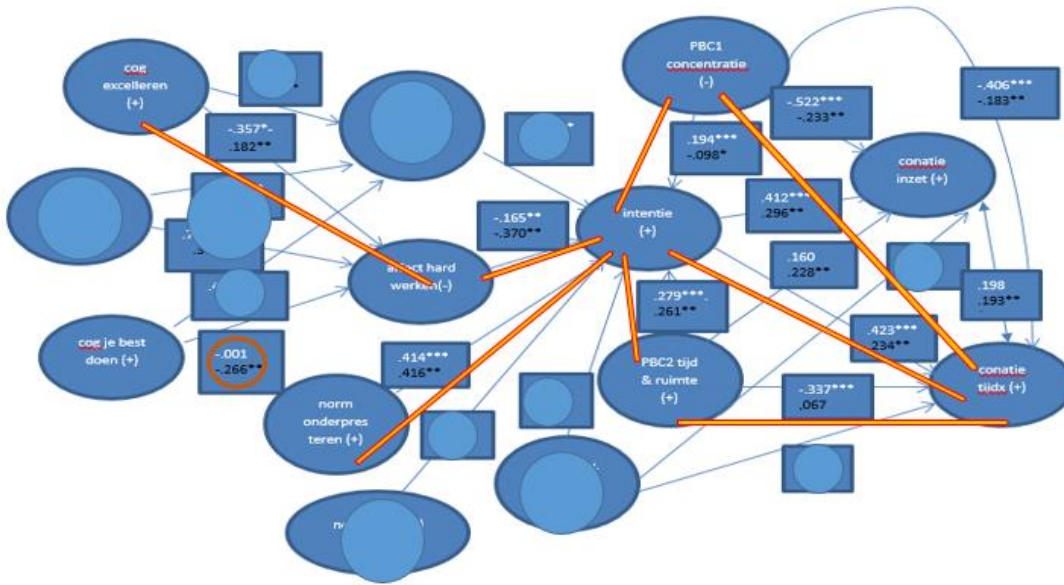
Het model laat ons zien dat attitude, en de vraag welke relatie attitude heeft met al dan niet versnelde routes, een genuanceerd antwoord behoeft. We hebben voor het begrip ‘attitude’ gebruik gemaakt van het Model of Planned Behavior. Hiermee werd duidelijk dat binnen de groep respondenten de constructen in een aantal gevallen gesplitst bleken: cognitie viel uiteen in drie relatief aparte onderdelen, affect in twee, etc.

Deze constructen zijn weergegeven als de 13 afhankelijke variabelen in tabel B2.1. We zien daar dat de constructen *Norm onderpresteren* en *Gedrag tijd* niet voldoen aan Levene’s test bij een 5% toetsing (bij een 1% toetsing wel overigens). Dit betreft de gelijkheid in varianties, dus bij de twee geïdentificeerde constructen zijn ze ongelijk. Daar houden we rekening mee bij het verder interpreteren.

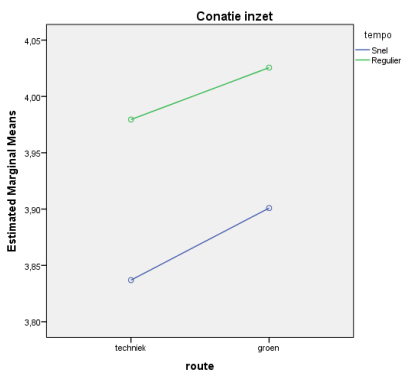
De constructen *Cognitie priveleven*, *Affect hoge cijfers halen*, *Norm imago* en *PBC Taalverwerving Eng&Ned* voldoen niet aan de significantie toets voor het model. We laten deze vier constructen derhalve verder achterwege in de vergelijking tussen route en tempo.

Wanneer we de theorie van Fishbein and Ajzen volgen, kunnen we het belang inschatten van verschillen tussen routes (versneld en regulier) binnen de contexten (techniek en groen) op de 9 overgebleven constructen.

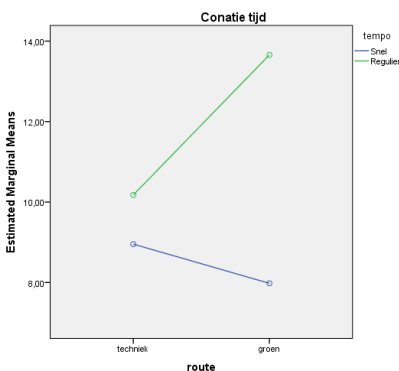
We hanteren onze bevindingen van het model om de verschillen op de constructen te interpreteren. Als gevolg van het model kennen we twee vormen van ‘gedrag’, of gedrag: *inzet* en *besteding van tijd*. We behandelen beide, starten met *inzet*. *Inzet* wordt voorspeld door drie constructen: *PBC concentratie* (-.522), *PBC tijd en ruimte* (.160) en *Intentie* (.412).



Figuur B2.4 Interpretatie model CFA



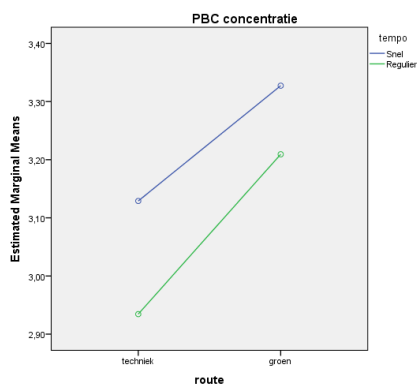
Verschillen in route zijn voor Gedrag *inzet* niet significant, en ook de interactie tussen route en tempo niet. Wel significant zijn de verschillen in tempo: leerlingen in de reguliere route (ongeacht de route) vertonen een hogere inzet. Inzet wordt gemeten aan hand van items over hoe goed de leerling oplet tijdens de lessen, en hoe goed de leerling zegt zijn/haar best te doen tijdens werkgroepen, stages, in de praktijk.



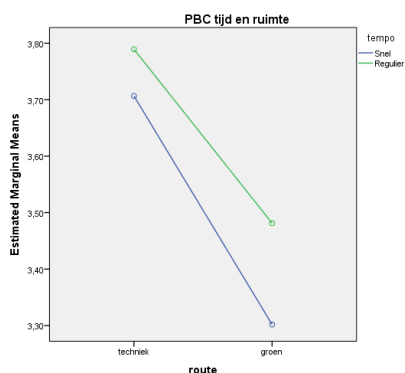
Naast het gedrag *inzet* onderscheiden we ook gedrag *tijd*. Het gaat hier om tijd besteed aan de opleiding boven op de vaste lessen en stages, tijd aan het lezen over de studie als dat niet per se hoeft, en tijd besteed aan lezen over het vak, ook als dat niet hoeft. Het verschil dat in de grafiek te zien is, is geen significant verschil tussen techniek en groen. Het verschil is volledig te herleiden tot het verschil tussen leerlingen in snelle en reguliere opleidingen, en de interactie tussen route en tempo. Met andere woorden, reguliere leerlingen geven significant vaker aan dat ze meer dan minimale tijd besteden aan de opleiding, en het verschil tussen reguliere en versnelde leerlingen is binnen de groene sector significant groter.

De vraag is nu hoe deze verschillen in *gedrag inzet* en *gedrag tijd* te verklaren zijn. Volgens het model lijkt het hebben van *tijd en ruimte* (PBC) er voor de *Gedrag Inzet* niet toe te doen maar wordt

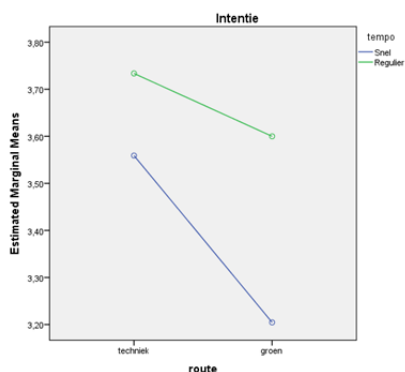
deze het best voorspeld door de mate waarin de leerling moeite heeft met zich *concentreren*, *PBC*, (.522) en door *Intentie* (.412). Voor *gedrag tijd* lijkt *PBC tijd & ruimte* er wel toe te doen, zij het omgekeerd²² (-.337). Dus, hoe minder moeite met concentreren, hoe hoger de inzet²³.



We zien bij *PBC (Concentratie)* dat verschillen tussen routes, en verschillen tussen tempo significant zijn. De interactie tussen beide is niet significant. We zien dat leerlingen binnen de groene sector vaker aangeven moeite te hebben met concentreren dan leerlingen in de sector techniek, en dat in beide contexten leerlingen in de versnelde routes meer moeite hebben met concentreren dan leerlingen in de reguliere routes.



Bij *PBC (Tijd en ruimte)* zien we alleen een significant verschil tussen groen en techniek: leerlingen in het groen geven aan minder tijd en ruimte beschikbaar te hebben om schoolwerk en huiswerk te doen. Leerlingen in versnelde routes verschillen hierop niet van leerlingen in reguliere routes.

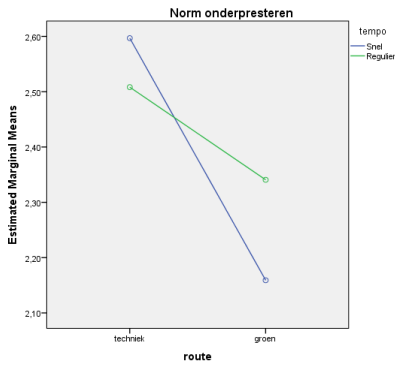


Het gedrag *Inzet* wordt naast *PBC Concentratie* en *PBC Tijd en Ruimte* ook door *Intentie* (voornemen om hard te werken, om hoge cijfers te halen, goed te worden in het vak, en om extra lessen te volgen) verklaard, zo komt uit het model naar voren. *Intentie* verschilt significant tussen tempo, route en de interactie tussen beide. We zien dat leerlingen in techniek een hogere intentie aangeven dan leerlingen in het groen, en dat leerlingen in reguliere opleidingen een hogere intentie tonen dan leerlingen in versnelde routes. Daarnaast zien we dat het verschil tussen versneld en regulier in de groene sector aanzienlijk groter is dan in de sector techniek.

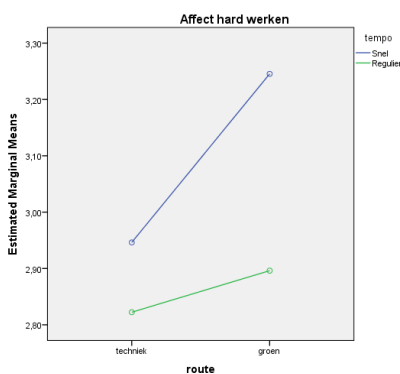
Intentie (belangrijk voor gedrag *Inzet*) wordt op zijn beurt weer het best voorspeld door de subjectieve norm *schaamte voor onderpresteren* (.414), affect hard werken (-.165), *PBC concentratie* (.194) en door *PBC tijd en ruimte* (.279).

22 Dit construct blijkt echter ambigu; de relatie met gedrag tijd lijkt omgekeerd: hoe minder tijd beschikbaar, hoe meer tijd besteed. De formulering van de items kunnen dit deels verklaren: bijvoorbeeld het item "ik heb genoeg tijd om mijn schoolwerk te doen", kan negatief beantwoord zijn wanneer de leerling graag meer tijd had gehad, om nog meer aan schoolwerk te doen.

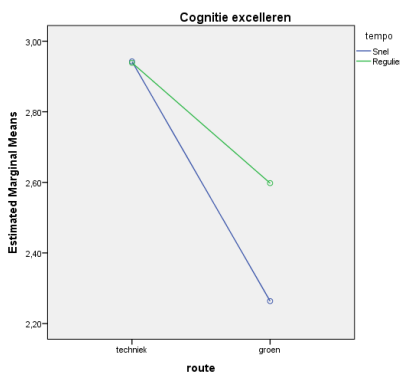
23 We suggereren hier een causaal verband op inhoudelijke gronden, of de causaliteit werkelijk bestaat is met deze data niet zeker, maar op basis van het model aannemelijk.



verschil, tussen versneld en regulier waarbij de versnelde leerlingen zich minder schamen voor onderpresteren.



verschil tussen de opleidingen is niet significant groter in de groene sector.



van het goed doorlopen van de studie.

Het verschil tussen snel en regulier is an sich niet significant, maar het verschil tussen techniek en groen wel, en ook de interactie tussen beide (met andere woorden: gemiddeld is het verschil tussen snel en regulier niet significant, maar het verschil is wel significant groter binnen groen dan binnen techniek). Binnen techniek zijn vertonen leerlingen in de versnelde route meer schaamte voor onderpresteren dan leerlingen in de reguliere route (dit kan verklaren waarom we bij *intentie* binnen techniek een significant kleiner verschil zien tussen snel en regulier dan binnen groen). Binnen groen zien we juist het omgekeerde, met een significant groter

Intentie, belangrijke voorspeller van gedrag *Inzet* wordt in het model ook, maar met een minder sterke relatie, voorspeld door *affect hard werken* (-.165). De relatie is negatief: dit construct is dan ook gemeten door negatieve items, zoals 'ik heb een hekel aan hard werken voor mijn studie/ opleiding' en 'ik baal als ik weet dat ik een paar weken hard zal moeten werken voor school'. We mogen de causale relatie opperen dat hoe meer aversie van hard werken hoe minder intentie om gedrag te vertonen. De aversie van hard werken is significant hoger bij leerlingen in de versnelde opleidingen. Ook komt het significant vaker voor in de groene sector. Het

Ten slotte zien we dat het construct *cognitie excelleren* een (negatieve) relatie heeft met *affect hard werken*. *Cognitie excelleren* is met items gemeten zoals 'als je op je opleiding bij de beste leerlingen hoort, heb je meer kans op een baan na je studie'. Het betreft het weet hebben van het belang om je studie goed te doorlopen. Het verschil tussen leerlingen in de versnelde opleidingen en leerlingen uit de reguliere opleidingen is significant, en komt volledig op het conto van de leerlingen in de groene sector: in techniek verschillen versnelde en reguliere leerlingen niet. Leerlingen in de techniek zijn zich significant sterker bewust van het belang

Bijlage 3 Documenten en instrumenten bij benodigde docentcompetenties

Overzicht geraadpleegde documenten

Documenten TOT

- **Eindrapportage HPBO Project Talent Ontwikkeling Techniek** (juni 2010 – juni 2014)
Voorheen bekend als MEI-mavo en VMHBO Techniek.
- **Projectplan Experiment doorlopende leerlijnen vmbo-mbo** Insula - Da Vinci College (2014 – 2022)
Uitgeschreven projectplan Experiment DLL ter attentie van subsidieverstrekker min OCW.
- **Samenwerkingsovereenkomst Insula – DVC** (2014)
Format Samenwerkingsovereenkomst tbv het Experiment doorlopende leerlijnen vmbo – mbo.
- **Doorlopende LeerLijn (DLL) TOT_DVC-Uilenhof_Borging** (2014)
Borgingsdocument, beschrijving van overlapmodel als uitgangspunt voor inrichting onderwijs en de examinering. Partners: De Uilenhof en Da Vinci College
- **NRO Aanvraagformulier Praktijkgericht onderzoek** (april 2015)
Excellentie in het middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Talentontwikkeling Techniek (TOT): Een versnelde beroepsgerichte leerroute naar het hbo.
- **Aanvraag Experimenteerruimte Doorlopende leerlijn vmbo-mbo** (2015)
Toelichting op de aanvraag Experimenteerruimte Insula - Da Vinci College
- **Beleidsnotitie - Versneld traject** (2015)
Beleidsnotitie Insula college op het versneltraject Talent Ontwikkeling Techniek, met argumentatie voor continuering na vier jaar.
- **Samenwerkingsovereenkomst technologieroute MEI getekende versie** (maart 2015)
Samenwerkingsovereenkomst tussen de partners CS de Hoven, Uilenhof en Da Vinci College.
- **Plan van Aanpak TOT** (2015)
Doorlopende leerlijn vmbo-mbo | Talentontwikkeling Techniek (TOT) Plan van Aanpak vervolg TOT.
- **TOT_Routes naar het hbo** (2017)
Schematische afbeelding van de theoretische-, versus doorlopende beroepsgerichte praktijk-route.
- **TOT Beschrijving** (maart 2019)
In dit document wordt de TOT-route beschrijven als voorlichting naar derden.
- **Voorlichting TOT Insula en Uilenhof** (2019)
Powerpoint ten behoeve van voorlichting Insula en Uilenhof over TOT op het Da Vinci College Sector Techniek & Media.
- **Wetsvoorstel Sterk beroepsonderwijs** (maart 2019)
Consequenties van het wetsvoorstel Sterk beroepsonderwijs op de doorlopende leerroutes binnen het Da Vinci College - de verkorting van de opleidingsduur op maximaal 1 jaar gesteld.

Documenten hGL

- **Cultuurdocument team hGL Emmen 2008 (2008)**
Dit document beschrijft afspraken over gewenst gedrag binnen het team hGL.
- **Competentieprofiel docent Onderwijsgroep Noord (2010)**
Beschrijving docentcompetenties voor docenten binnen Onderwijsgroep Noord. Hier valt Terra en dus ook hGL onder.
- **Terra Schoolplan 2015-2019 (2015)**
Het schoolplan beschrijft het beleid van Terra m.b.t. het vo van Terra. In het plan worden consequenties voor docentcompetenties benoemd.
- **Kwaliteitsplan Terra 1.5 (2016)**
Het kwaliteitsplan beschrijft het beleid van Terra m.b.t. het mbo van Terra. In het plan wordt aandacht geschonken aan de professionalisering van de docenten.
- **Competentieprofiel hGL docent (2015)**
Op basis van het *Competentieprofiel docent Onderwijsgroep Noord* is vanuit hGL gekeken welke aanvullende eisen er voor een hGL docent vereist zijn. Het resultaat is in dit document vastgelegd.
- **Scholingsplan docenten hGL (2017)**
Scholingsplan voor de hGL-teams binnen Terra, gebaseerd op de vastgestelde aanvullende eisen voor een hGL docent.
- **Profiel leraar Terra - in ontwikkeling (2017)**
De onderwijskundige beleidsontwikkeling binnen Terra stellen nieuw eisen aan docenten. Daarom wordt gewerkt aan een nieuwe profielbeschrijving van docenten binnen Terra. Het document *Profiel leraar Terra - in ontwikkeling 2017* geeft eerste aanzetten tot de beschrijving van genoemd profiel.
- **Het Groene Lyceum Opleidingsplan 2018-2019 (2018)**
Het opleidingsplan beschrijft uitvoerig hoe de hGL-route binnen Terra vorm wordt gegeven.

Leidraad focusgroepgesprek

Hoe is het onderwijs ingericht?

Te bespreken langs drie hoofdkenmerken:

1. Selectieprocedure
 - Beschrijf de selectieprocedure eens.
 - Hoe merk je of leerlingen het aan kunnen? Zijn TOT/hGL lln anders dan regulier?
 - Hoe zit het met leerlingen die worden afgewezen? Heeft leerling zelf inspraak?
 - Wat is de rol van de ouders in het selectieprocedure?

2. Schoolkenmerken
 - a. Content
 - Waarin verschilt het onderwijs van het reguliere traject
 - Hoe dek je de eindtermen?
 - Volgen jullie een lesmethode?
 - Zijn er afspraken over de didactiek?

 - b. Context
 - Waaruit blijkt de verbinding met het beroeps en praktisch bezig zijn

- Zijn de bedrijven connected?
- Hoe organiseer je verbinding onderwijs en praktijk? (ivm geringe beroepsbeeld)
- Hoe garandeer je een logische doorstroom?

3. Docentcompetenties

- Wat kenmerkt de docenten die lesgeven aan de TOT/hGL?
- Hoe wordt de docent geselecteerd voor de versnellingsklas?
- Welke competenties (kennis, houding en vaardigheden) gelden voor docenten?
- Wat is de rol van de mentor in het keuzeproces?

Docentcompetenties – Deel 2: Leerling-kenmerken

Kruis het antwoord aan voor elke leerlingengroep aan wie u lesgeeft:

1 = heel weinig of geen, 2 = weinig, 3 = niet veel, niet weinig, 4 = veel, 5 = heel veel

Geef aan in welke mate u vindt dat de genoemde kenmerken voorkomen bij de groep leerlingen/studenten in de verschillende leerroutes	vmbo	vmbo-versneld	mbo	mbo-versneld
Als docent heb ik in deze leerroute te maken met leerlingen/leerlingen die				
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
1. een hoog tempo aankunnen	16/15...2,70	3,57 1/2	3,21 3	3,82 1
2. langzaam werken	3,30 3/4	15 2,79	2,84	2,82
3. het niveau van de leerstof makkelijk aankunnen	3,10	3,00	3,32 2	3,45 3
4. moeite hebben met het niveau van de leerstof	3,05	3,29	3,00	2,73
5. een brede interesse hebben en leergierig zijn	2,65	3,43	16/15/14 2,83	3,27 4
6. weinig interesse tonen en weinig leergierig zijn	3,30 3/4	18 2,50	3,00	15/14 2,64
7. een brede algemene kennis hebben	18 2,40	3,21	18 2,68	3,18
8. weinig algemene kennis hebben	3,37 1/2	16 2,71	2,95	3,00
9. zelfverzekerd zijn	2,90	2,86	3,06	3,36
10. weinig zelfvertrouwen hebben	3,15	3,36 3	2,89	15/14 2,64
11. gemotiveerd zijn	16/15 2,70	3,57 1/2	3,26 1	3,18
12. weinig gemotiveerd zijn	3,37 1/2	2,86	2,68	2,91
13. hoge ambities / toekomstverwachtingen hebben	17 2,65	3,29 4	2,89	3,18
14. lage ambities / toekomstverwachtingen hebben	3,05	2,86	2,95	3,18
15. storend gedrag vertonen	3,00	17 2,57	17 2,72	18 2,36
16. in zichzelf gekeerd of verlegen zijn	2,75	3,14	16/15/15 2,83	17/16 2,55
17. moeite hebben met samenwerken met anderen	2,90	2,86	16/15/14 2,83	17/16... 2,55
18. beschikken over goede sociale vaardigheden	3,00	3,14	3,17 4	3,45 2
Als docent in deze leerroute merk ik onderlinge verschillen binnen de groep leerlingen/studenten, als het gaat om:				
1. leertempo	3,65 2	3,71	3,74 2	3,67
2. niveau	3,53	3,93 1/2	3,63	3,92 1
3. interesse en leergierigheid	3,68 1	3,50	3,68	3,83 2
4. algemene kennis	7 3,33	3,64	6 3,58	6 3,58
5. zelfverzekerdheid en zelfvertrouwen	3,45	3,93 1/2	7 3,47	3,67
6. motivatie	3,50	6 3,43	3,79 1	7 3,42
7. toekomstambities/-verwachtingen	6 3,40	7 3,29	3,68	3,67

Docentcompetenties – Deel 3: Competentie-inzet

In welke mate gebruikt u als docent onderstaande competenties?

Beantwoord de vragen steeds voor elk van de leerroutes waarin u onderwijs verzorgt.

1 = (vrijwel) niet 2 = soms 3 = regelmatig 4 = vaak 5 = (vrijwel) altijd

Kruis het juiste antwoord aan:

	vmbo	vmbo-versneld	mbo	mbo-versneld
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Als docent in deze leerroute richt ik mijn didactische aanpak op:				
1. overdracht van vakkennis	4,10 1	3,64	3,84	3,92 5
2. aandacht voor de bredere context bij de leerstof	3,42	3,57	3,89 4/5	4,08 3
3. verbinden van theorie en praktijk	3,60 b 2	3,71 4/5	4,26 1	4,17 2
4. volgen van de methode	3,53 5/6	3,08	17 2,95	18/19 3,25
5. eigen selectie uit de leerstof die de methode biedt	3,55 3/4	4,07 1	3,68	3,67
6. werken met vakoverstijgende thema's	17 2,45	2,93	3,47	18/19 3,25
7. coaching van leerlingen bij het ontwikkelen van hun competenties	3,10	3,64	3,79	3,50
8. maatwerk bieden	3,40	3,79 3	3,68	3,33
9. aanbod voor versnellen, verdiepen en/of verrijken	2,60	3,29	3,32	3,33
10. differentiëren in inhoud, afgestemd op verschillende vervolgstudies	18 2,25	18 2,64	18 2,74	20 2,67
11. projectmatig werken	19 2,20	17 2,71	3,89 4/5	3,67
12. bevorderen van samenwerkend leren	2,95	3,64	3,68	3,75
13. bevorderen van zelfstandig werken	3,55 3/4	3,86 2	4,16 2	4,25 1
14. benutten van ICT-mogelijkheden	2,95	3,14	4,05 3	4,00 4
15. toetsing van grotere delen van de leerstof in één keer	2,70	3,07	20 2,68	3,08
16. hoge eisen stellen aan verslagen en werkstukken	2,75	3,14	3,32	3,75
17. voorbereiding op het eindexamen	3,53 5/6	3,71 4/5	3,44	3,50
18. voorbereiding op beroepspraktijk mbo	2,50	19 2,57	3,74	3,58
19. voorbereiding op beroepspraktijk hbo	21 1,40	21 2,21	19 2,71	3,42
20. voorbereiding op vervolgonderwijs mbo	3,10	2,50	21 2,67	21 2,58
21. voorbereiding op vervolgonderwijs hbo	20 1,53	20 2,43	3,00	3,33

1 = (vrijwel) niet 2 = soms 3 = regelmatig 4 = vaak 5 = (vrijwel) altijd
Kruis het juiste antwoord aan:

	vmbo	vmbo-versneld	mbo	mbo-versneld
	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
In mijn pedagogische aanpak richt ik me op:				
1. leerlingen stimuleren om te reflecteren op hun eigen capaciteiten en interesses	3,47 3/4	3,85 3	3,56	10 3,73
2. begeleiden van leerlingen naar het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces	3,74 1	4,08 1	3,94 1/2	4,13 1
3. begeleiden van leerlingen naar zelfstandig en zelfgestuurd leren	3,11	3,92 2	3,94 1/2	4,10 2
4. (a) Werken uw leerlingen/studenten met een portfolio? (b) Zo ja: in hoeverre richt u zich op het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van een portfolio (Zo nee, ga door naar vraag 5)	N = 7 9 1,86	N = 6 10 2,83	N = 10 10 3,20	N = 4 4,00
5. uitdagen van leerlingen tot een hbo-denkniveau	10 1,58	3,08	11 3,05	4,00
6. het bewust inzetten en bevragen van studievaardigheden	2,00	11 2,75	3,50	4,00
7. de ontwikkeling van samenwerking tussen leerlingen	3,06	3,50	3,53	9 3,83
8. stimuleren van hbo-ambitie van leerlingen	11 1,56	9 3,07	3,44	4,08 3/4
9. leerlingen stimuleren om hoog te (durven) presteren	3,56 2	3,71	9 3,26	3,92
10. het uitdagen van leerlingen om kritisch te denken	3,47 3/4	3,79	3,61	4,08 3/4
11. het bepalen van de eigen waarden en normen van leerlingen	3,21	3,36	3,67 3	11 3,67
Binnen de schoolorganisatie richt ik me op:				
1. (bijdragen aan) het ontwikkelen van de onderwijsvisie	3,06 4/5	3,38	3,37	3,27
2. (bijdragen aan) het ontwikkelen van het sociaal-pedagogisch klimaat/veilige leeromgeving	3,71 1	3,77 1	3,89 2	3,64 2
3. vertalen van de onderwijsvisie naar curriculumontwikkeling en onderwijs(eenheden)	3,00	3,31	3,11	3,27
4. (bijdragen aan) het ontwikkelen van vakoverstijgende projecten of leeractiviteiten	12 2,61	3,07	3,63	3,18
5. (bijdragen aan) de uitvoering van vakoverstijgende projecten of leeractiviteiten	2,71	3,07	3,53	3,18
6. meedenken over mogelijkheden voor onderwijsvernieuwing	3,28 3	3,69 2	3,74 3	3,60 3
7. contacten met vervolgopleidingen mbo over inhoud van het onderwijs	1,83	1,64	14 2,11	14 2,09
8. contacten met vervolgopleidingen hbo over inhoud van het onderwijs	14 1,18	14 1,36	12 2,65	11/12 2,64
9. contacten met beroepspraktijk over inhoud van het onderwijs	11 1,67	13 1,43	3,58 4	3,18
10. contacten over/bijdrage aan onderzoek	13 1,59	1,71	13 2,61	13 2,18
11. eigen professionalisering op het gebied van LOB	3,00	12 2,62	3,11	3,18
12. professionalisering op mijn vakgebied	3,39 2	3,64 3	3,95 1	4,00 1
13. professionalisering op het gebied van onderwijsontwikkeling/-vernieuwing	3,06 4/5	3,43 4	3,47	3,34 4
14. professionalisering op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	2,83	2,71	2,74	11/12 2,64

Docentcompetenties – Deel 4: Aanvullingen (open vragen)

1 Zijn er andere dan in de vragenlijst genoemde zaken die volgens u <u>belangrijk zijn voor het lesgeven</u> aan uw leerlingen/studenten? Zo ja, welke?		
Voor reguliere leerlingen Voor leerlingen versnelde route (TOT of hGL)		
Relatie 28%	<ul style="list-style-type: none"> aangaan van echte contacten met de leerlingen betrokkenheid, enthousiasme, betrokkenheid, enthousiasme echt contact maken met leerlingen sfeer, prettig voelen in de klas, orde in de klas relatie! relatie! 	31% 15%
Persoonlijke begeleiding 18%	<ul style="list-style-type: none"> dat ik ze meer begeleidt op hun weg tot volwassenheid dan dat ik ze als ll zie. Leren kunnen ze ook uit een boekje. interesse + algemene ontwikkeling soft-skills keuzes maken voor de toekomst en begeleiding hierop niet alleen mbv lob of portfolio sociaal welbevinden 	25% 10%
Onderwijskundig 14%	<ul style="list-style-type: none"> duidelijke doelen duidelijke doelen omgaan met sociale media, Vakgerichte leerlingen in vmbo zijn beter als tot-leerlingen, meer kennis. ict basisvaardigheden (Excel, Word, enz) 	20% 15%
Organisatorisch 7%	<ul style="list-style-type: none"> goede organisatie, weinig lesuitval enzo huisvesting/materieel/onderwijsassistenten/kleine klassen 	12%
Selectieproces 11%	<ul style="list-style-type: none"> afhankelijk van het profiel kiezen welke vakken versnellen* het begin niveau van de leerling. Geen havo maar vmbo tl/g leerlingen nemen. Er bevinden zich leerlingen in de tot route die eigenlijk geen versnelde route aankunnen. Voor deze leerlingen had reguliere traject beter geweest. 	25%
Onderwijsbeleid 7%	<ul style="list-style-type: none"> Het zou fijn en belangrijk zijn wanneer er weer meer geld uitgegeven zou worden om het speciaal onderwijs weer de plek te geven die het verdient. Dat zou het reguliere onderwijs ook zeker ten goede komen. Er is beperkte keuze in vakrichting dus er zit vaak verkeerde keuzes in vak/opleiding. 	6% 10%
Fysieke ontwikkeling 14%	<ul style="list-style-type: none"> de motorische ontwikkeling de motorische ontwikkeling Veel leerlingen in verhouding met autisme/adhd/pdd-nos. versnellers zijn vaak wat jonger als ze binnenkomen en wat speelser, daar moet je mee om kunnen gaan 	6% 25%
28 = 100%	opmerkingen regulier 16 = 100% = 12 opmerkingen TOT-hGL	

*Voorbeeld: techniek leerlingen zijn vaak minder goed in taal, waarom taal versnellen?

2 Welke competenties zou u bij uzelf verder willen ontwikkelen om (nog) beter te kunnen functioneren?

Op individueel niveau (regulier) Op individueel niveau (TOT-hGL)		
Teampedagogiek 16%	<ul style="list-style-type: none"> aanspreken van collega's die een negatieve invloed hebben 	
	<ul style="list-style-type: none"> mensen aanspreken op verantwoordelijkheid niet te veel hooi op vork nemen. Nee zeggen 	
	<ul style="list-style-type: none"> meer onderwijstijd in echte lessen, minder flexuren max 2 p/week meer onderwijstijd in echte lessen, minder flexuren max 2 p/week 	
	<ul style="list-style-type: none"> mentor zou flexuren moeten bepalen/vrijgeven in overleg met leerling en ouders mentor zou flexuren moeten bepalen in overleg met ouders en leerlingen. 	17% 14%
Toetsing 3%	<ul style="list-style-type: none"> beoordelen van competitiegerichte opdrachten 	4%
Begeleiding 11%	<ul style="list-style-type: none"> omgaan met hen, ieder jaar volledig anders leerlingen coach/lob meer coachende rol / leerlingen coach/lob hoe om te gaan met autisme! 	8% 14,%
Vrije doelstelling 14%	<ul style="list-style-type: none"> curriculum doelen behalen zonder vast te zitten aan de methode meer kerndoel-gestuurd lesgeven/projectmatig curriculum doeleinden halen zonder vast te zitten aan de methode minder methode gericht minder methode gericht 	13% 14%
Didactisch 48%	<ul style="list-style-type: none"> hoe kan ik leerlingen motiveren ict vaardigheden individualiseren meer ervaring meer op gebied van ADSL en differentiatie meer vakoverstijgende projecten meer vakoverstijgende projecten motivatie motiveren en inspireren van leerlingen professionalisering differentiëren differentiëren vakoverstijgend werken meer adaptief onderwijs meer adaptief onderwijs hulp kunnen bieden bij het halen van doelen op leerplein leren Het leren kiezen wat prioriteit heeft, kaders stellen onderzoekendvermogen/vaardigheden uitdagen van excellente leerlingen 	43% 57%
Prof. Identiteit	<ul style="list-style-type: none"> ik ben altijd opzoek naar nieuwe les ideeën 	
Mindset 5%	<ul style="list-style-type: none"> volg opleiding ahw en ontwikkel nog veel van diverse competenties, vnl onbewust ->bewust 	8%
3%	<ul style="list-style-type: none"> geen mening 	4%
37 = 100%	opmerkingen individueel 23 = 100% = 14 opmerkingen teamniveau	

3 Welke competenties zou u binnen uw team verder willen ontwikkelen om (nog) beter te kunnen functioneren?

Op team niveau (regulier) Op team niveau (TOT-hGL)		
Teamsamenstelling 8%	<ul style="list-style-type: none"> constant team, niet ieder jaar andere mensen weer samen de neuzen een kant op En wat is verwachting. 	10% 6%
Vaardigheden 14%	<ul style="list-style-type: none"> beoordelen van competitiegerichte opdrachten hulp bieden op pedagogisch vlak meer ervaring excel cursus coaching, meer coachende rol 	20% 6%
Didactiek 19%	<ul style="list-style-type: none"> curriculum doeleinden halen zonder vast te zitten aan methode curriculum doeleinde te halen zonder vast te zitten aan methode mentor zou flexuren moeten bepalen/ vrijgeven in overleg met leerling en ouders mentor zou flexuren moeten bepalen in overleg met ouders en leerlingen meer adaptief onderwijs meer adaptief onderwijs differentiëren! 	15% 24%
Curr.inrichting 46%	<ul style="list-style-type: none"> het zwaartepunt verschuiven naar het begin van de opleiding leerplein ontwikkelingen, leerplein ontwikkelingen, leerpleinen meer tijd om vakoverstijgende lessen te maken meer onderwijstijd in echte lessen, minder flexuren max 2 p/wk meer onderwijstijd in echte lessen, minder flex-uren max 2 p/wk meer kerndoel-gestuurd lesgeven meer vakoverstijgende projecten meer vakoverstijgende project'n vakoverstijgende projecten vakoverstijgende projecten projectmatig vmbo breed creëren van contextrijke leeromgeving Het leren kiezen wat prioriteit heeft, kaders stellen. hGL samenwerken t.g.v. vakoverstijgende lessen hulp kunnen bieden bij het halen van doelen op leerplein leren. 	40% 47%
Mindset 8%	<ul style="list-style-type: none"> denken in oplossingen en kansen voor de school reflecteren op anderen op een juiste manier, waardoor mensen zelf ideeën gaan bedenken ipv mijn adviezen opvolgen denken in oplossingen en kansen voor de school 	10% 6%
Regio 3%	<ul style="list-style-type: none"> samenwerking met de regio 	6%
Nvt 3%	<ul style="list-style-type: none"> geen mening geen mening 	5% 6%
37 = 100%	opmerkingen individueel 20 = 100% = 17 opmerkingen teamniveau	

4 Nog algemene opmerkingen?		
Selectie	<ul style="list-style-type: none"> aan de voorkant bij vmbo moet er beter worden geselecteerd. Normering moet omhoog! 	
	<ul style="list-style-type: none"> In de onderbouw Vmbo bij hGL meer van de leerlingen vragen/uitdagen zodat ze niet in de eindfase van de opleiding lui zijn of ongeïnteresseerd. 	
Stress (docenten)	<ul style="list-style-type: none"> stressreductie en werkdruk vermindering en onderen beleid Werkdruk levert stress op. Collega's worden hierdoor negatief en vergeten hierdoor in oplossingen te denken waardoor er minder succesbeleving is voor zowel docent als leerling. Counseling is er voor de leerling, misschien moet die er ook voor de docent die daar behoefte aan hebben. 	
Verantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> ddm. Hebben een portfolio. Ik ben niet betrokken bij het vullen van deze. Dit ligt bij de mentor en LOB. 	
Enquête (moeilijk)	<ul style="list-style-type: none"> Zeer lastige enquête, heb het idee hem niet goed ingevuld te hebben, te algemeen graag duidelijke omschrijving doel: "de werkzame elementen in een gestroomlijnde beroepskolom" vraagstelling enquête niet altijd duidelijk 	
Succes!	<ul style="list-style-type: none"> nee, n.v.t. heel veel succes met het uitwerken hiervan. 	

Samenvatting:

Vraag 1: meeste aandachtspunten die docenten aangeven betreffen de relatie, binding en persoonlijke begeleiding van leerlingen.

Vraag 1: opvallend is dat hGL-docenten het selectieproces relatief vaak punt van aandacht vinden, in relatie tot de fysieke ontwikkeling van de leerlingen. (Voorbeeld noemen)

Vraag 2.1: het vaakst wordt aandacht gevraagd door didactische competenties. Ook de teamcultuur, of teampedagogiek wordt geregeld genoemd. (Voorbeeld noemen)

Vraag 2.2: curriculumontwerp is vaak een aandachtspunt voor teamontwikkeling volgens docs van zowel regulier als het versnellingstraject. Vaak wordt de wens geuit voor de inrichting van leerpleinen en vakoverstijgende projecten.

Vraag 3: diverse opmerkingen raken de Mindset van docenten. Dit is een fundamenteel issue als het gaat over onderwijsvernieuwing en een gedragen vormgeving van de visie. Dit kan tevens samenhangen met stress-ervaringen die ook naar voren komen in de algemene opmerkingen.