

## University of Groningen

### Overgangen en aansluitingen in het onderwijs

Korpershoek, H.; Beijer, C.; Spithoff, Marinda; Naaijer, H.M.; Timmermans, A.C.; van Rooijen, M.; Vugteveen, J.; Opendakker, M.-C.

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2016

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opendakker, M-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. GION onderzoek/onderwijs.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Overgangen en aansluitingen in het onderwijs

Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang

H. Korpershoek | C. Beijer | M. Spithoff |

H.M. Naaijer | A.C. Timmermans

M. van Rooijen | J. Vugteveen | M.-C. Opdenakker

# **Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang**

H. Korpershoek, C. Beijer, M. Spithoff, H.M. Naaijer, A.C. Timmermans, M. van Rooijen, J. Vugteveen, M.-C. Opendakker

GION Onderwijs/Onderzoek  
Projectnummer: NRO-ProBO 405-14-402

Januari 2016

ISBN 978-90-367-7989-0

2016. GION Onderwijs/Onderzoek

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

---

**Overgangen en aansluitingen in het onderwijs.  
Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo  
en de vmbo-mbo overgang**



---

# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting .....	7
1 Inleiding .....	9
2 Reviewstudie: een conceptueel model .....	11
2.1 Inleiding .....	11
2.2 Een conceptueel model van relevante factoren rondom overgangen.....	11
2.3 Aansluitingsproblematiek .....	15
2.4 Methode .....	16
3 Reviewstudie: de po-vo overgang .....	19
3.1 Inleiding .....	19
3.2 Relevante factoren rondom de po-vo overgang .....	19
3.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling .....	54
4 Reviewstudie: de vmbo-mbo overgang.....	63
4.1 Inleiding .....	63
4.2 Relevante factoren rondom de vmbo-mbo overgang.....	64
4.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling .....	81
5 Beleidsruimte van scholen bij de po-vo overgang .....	89
5.1 Inleiding .....	89
5.2 Wet- en regelgeving en allocatie- en selectiemechanismen rondom de po-vo overgang	89
5.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling .....	103
5.4 Regionale initiatieven .....	106
6 Beleidsruimte van scholen/instellingen bij de vmbo-mbo overgang .....	109
6.1 Inleiding .....	109
6.2 Wet- en regelgeving en allocatie- en selectiemechanismen rondom de vmbo-mbo overgang.....	109
6.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling .....	123
6.4 Regionale initiatieven .....	127
7 Conclusies en aanbevelingen .....	131
7.1 Conclusies .....	131

7.2 Aanbevelingen.....	136
8 Verslag panelmeeting.....	143
8.1 Inleiding .....	143
8.2 Uitkomsten plenaire discussie .....	144
9 Literatuur .....	147
Bijlagen .....	158
Bijlage 1: Standaarden voor decanen (Oomen, 2002).....	158
Bijlage 2: Waarderingskader, onderdeel ‘Begeleiding’ uit het Toezichtskader bve 2012..	161



---

## Managementsamenvatting

Dit rapport betreft de reviewstudie van het onderzoeksproject "Overgangen en aansluitingen: de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo en vmbo-mbo overgangen en de rol van verschillende factoren bij de aansluiting tussen deze onderwijssectoren." Doel van deze reviewstudie is het samenbrengen van de huidige kennis op het gebied van overgangen en aansluitingen en het komen tot een integrerend model van factoren die een rol kunnen spelen bij de overgang van po naar vo en van vmbo naar mbo. De basis vormde een conceptueel model (zie Hoofdstuk 2) van potentieel belangrijke factoren bij de aansluiting en genoemde overgangen.

Het primair doel was om het conceptuele model met wetenschappelijke literatuur te onderbouwen. De meest relevante factoren (*onderzoeksvraag a*) die naar voren kwamen (voor de po-vo overgang, zie Hoofdstuk 3; voor de vmbo-mbo overgang, zie Hoofdstuk 4) vatten we samen in vijf thema's: (1) achtergrondkenmerken van leerlingen, (2) factoren in de sociale omgeving van leerlingen, (3) factoren wat betreft de cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen, (4) factoren wat betreft de niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen en (5) school- en omgevingsfactoren. Aan de hand van deze factoren is het conceptuele model verder aangescherpt tot een integrerend model van relevante factoren rondom de overgangen (zie Hoofdstuk 7). Het betreft in veel gevallen generieke effecten (relevant voor vrijwel alle leerlingen). Daarnaast zijn verschillende differentiële effecten gevonden (relevant voor specifieke groepen leerlingen, bv. uit lagere sociale milieus; *onderzoeksvraag b*). Verder bleek dat er nauwelijks effecten bekend zijn van het wijzigen van beleidsparameters op de aansluiting tussen de onderwijssectoren (*onderzoeksvraag c*).

In de tweede plaats is beoogd inzicht te krijgen in de beleidsruimte van scholen/instellingen om te variëren in allocatie- en selectiemechanismen rondom de overgangen, dus de mechanismen die zij (mogen) hanteren om leerlingen de best passende schoolloopbaan te bieden en/of voor de meest geschikte schoolloopbaan te selecteren (*onderzoeksvraag d*). Hiertoe is een analyse gemaakt van het Nederlandse onderwijsbeleid (voor de po-vo overgang, zie Hoofdstuk 5; voor de vmbo-mbo overgang, zie Hoofdstuk 6). De beleidsruimte rondom de po-vo overgang is door recente beleidswijzigingen veranderd. De beschikbare ruimte voor po-scholen heeft voornamelijk betrekking op het opstellen van schooladvies en vo-scholen hebben de ruimte om leerlingen op een hoger niveau te plaatsen dan het schooladvies. Rondom de vmbo-mbo overgang is meer eigen beleidsruimte; met uitzondering van toelating tot niveau 1 mogen mbo-instellingen – mits het toelatingsbeleid zorgvuldig (gecommuniceerd) is – zelf leerlingen toelaten tot bepaalde niveaus en/of leerlingen selecteren. Toegankelijk onderwijs blijft echter het uitgangspunt. De hoofdstukken sluiten af met kansen en belemmeringen voor leerlingen die volgen uit de beleidsruimte van

scholen. Tot slot worden aanbevelingen voor beleid, onderzoek en de onderwijspraktijk gegeven (voor uitgebreidere argumentatie zie Hoofdstuk 7). Kort samengevat zijn deze:

*Aanbevelingen voor beleid*

1. Scholen stimuleren in het overdragen van relevante leerlinggegevens door de communicatie tussen de verschillende aanbiedende en ontvangende onderwijssectoren te faciliteren (binnen de wettelijke kaders van privacywetgeving). Zo ontstaat ketenverantwoordelijkheid voor de schoolloopbanen van leerlingen. Terugkoppelen van schoolloopbanen in het vo naar de po-school wordt aangeraden, omdat hierdoor inzicht ontstaat over de juistheid van afgegeven schooladviezen.
2. Behoud van de zogenoemde reparatiemogelijkheden, zoals opstroom/doorstroom naar een hoger vo- of mbo-niveau en het stapelen van vo-diploma's.
3. Monitoren van mogelijke neveneffecten van de huidige wet- en regelgeving omtrent allocatie en selectie van leerlingen (zoals strategisch gedrag van scholen).
4. Po-scholen in principe verplichten het schooladvies, indien het niveau-advies op basis van de centrale eindtoets hoger is dan het schooladvies, naar boven bij te stellen, ofwel het schooladvies te laten voorzien van beargumentering waarom bijstellen niet wenselijk wordt geacht.
5. Behoud van de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen om leerlingen de best passende schoolloopbaan te kunnen bieden en een warme overdracht te kunnen garanderen (zoals de huidige beleidsruimte omtrent doorlopende leerlijnen vmbo-mbo en via het vernieuwde beleid rondom loopbaanoriëntatie en -begeleiding).

*Aanbevelingen voor onderzoek*

1. Onderzoek naar de effecten van onderbelicht gebleven factoren: (1) onderwijskwaliteit, (lokale) toelatingsbeleid van vo-scholen en mbo-instellingen, invloed van ondersteuning bij de overstap (schoolniveau), (2) provinciaal, gemeentelijk en lokaal beleid (o.m. afspraken tussen scholen onderling; omgevingsniveau) en (3) leerpotentieel, het hebben van een zorgindicatie en ouderbetrokkenheid (leerlingniveau).
2. Onderzoek naar de effecten van méér en structurelere informatieoverdracht over leerlingen rondom de po-vo overgang.
3. Longitudinaal onderzoek naar de vmbo-mbo overgang, met voor- en nametingen van de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

*Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk*

1. Het schooladvies baseren op voldoende informatie over de capaciteiten en het functioneren van de leerling om zo de best passende schoolloopbaan voor leerlingen te kunnen garanderen.
2. Overleg tussen de onderwijssectoren over het verder verbeteren van de aansluiting tussen de onderwijssectoren voor alle, maar met name voor kwetsbare, leerlingen, zodat waar nodig maatwerk geleverd kan worden.

---

# 1 Inleiding

Dit rapport is de eerste deelrapportage van het project "Overgangen en aansluitingen: de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo en vmbo-mbo overgangen en de rol van verschillende factoren bij de aansluiting tussen deze onderwijssectoren." Doel van deze reviewstudie is het samenbrengen van de huidige kennis op het gebied van overgangen en aansluitingen en het komen tot een integrerend model van factoren die een rol kunnen spelen bij de overgang van po naar vo en van vmbo naar mbo.

De aansluitingsproblematiek rondom de po-vo en vmbo-mbo overgangen heeft geleid tot een groot aantal onderzoeken op dit gebied binnen en buiten Nederland, maar de kennis over de factoren die een rol kunnen spelen bij de po-vo en vmbo-mbo overgangen is versnipperd. Het samenbrengen van deze kennis is belangrijk, omdat de aansluiting tussen deze onderwijssectoren niet voor alle leerlingen optimaal verloopt. Bovendien is niet van alle factoren duidelijk in hoeverre zij een rol spelen bij de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen, bijvoorbeeld doordat allocatie- en selectiemechanismen door scholen verschillend toegepast worden. Onder allocatiemechanismen verstaan we de methoden die scholen hanteren om leerlingen op het best passende niveau te krijgen rondom de overstap tussen onderwijssectoren. Rondom de po-vo overgang betreft dit bijvoorbeeld het schooladvies dat door de aanbiedende po-school wordt afgegeven. Onder selectiemechanismen verstaan we de methoden die scholen hanteren om leerlingen toe te laten of te weigeren rondom de overstap tussen onderwijssectoren. Rondom de vmbo-mbo overgang betreft dit bijvoorbeeld de intakeprocedures die de ontvangende mbo-instellingen hanteren.

De volgende onderzoeksvragen lagen ten grondslag aan deze reviewstudie:

- Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo en tussen vmbo-mbo? (*onderzoeksvraag a*)
- In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten? (*onderzoeksvraag b*)
- Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen de onderwijssectoren? (*onderzoeksvraag c*)
- Welke beleidsruimte hebben po- en vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen? (*onderzoeksvraag d*)

De reviewstudie bestaat uit twee delen. In de eerste plaats is de wetenschappelijke literatuur over relevante factoren bij de po-vo en vmbo-mbo overgangen bestudeerd. In de tweede plaats is de wet- en regelgeving en zijn relevante beleidsnotities op het gebied van de overgangen samengebracht en systematisch uiteengezet. De allocatie- en selectiemechanismen die voortkomen uit deze beleidsmaatregelen zijn op een rijtje gezet, zowel voor de po-vo als de vmbo-mbo overgangen. De kansen en belemmeringen die de allocatie- en selectiemechanismen vervolgens bieden aan de leerlingen worden eveneens benoemd.

In Hoofdstuk 2 presenteren we ons conceptuele model van relevante factoren rondom de po-vo en vmbo-mbo overgangen. Dit conceptuele model vormde het uitgangspunt voor het onderhavige onderzoek. Relevante kennis en inzichten uit verschillende onderzoeksvelden (o.a. onderwijseffectiviteitsonderzoek, ontwikkelingspsychologie) zijn gebruikt om te komen tot een conceptueel model waarin de potentieel belangrijkste factoren zijn opgenomen. Ook beschrijven we de methode die we gebruikt hebben om de relevante bronnen voor de reviewstudie te vinden.

In Hoofdstukken 3 en 4 zijn de resultaten van de reviewstudie wat betreft de wetenschappelijke literatuur uiteengezet. Hoofdstuk 3 geeft een overzicht van de relevante leerling-, school- en omgevingsfactoren die een rol spelen bij de po-vo overgang. Hoofdstuk 4 volgt hetzelfde stramien voor de vmbo-mbo overgang. De reviewstudie is uitgevoerd om na te gaan of de door ons veronderstelde factoren en relaties inderdaad een rol spelen bij de po-vo en vmbo-mbo overgangen, en om welke specifieke factoren het gaat. Hierbij worden zowel korte- als langetermijneffecten van deze factoren besproken.

In Hoofdstukken 5 en 6 is de beleidsruimte van po- en vo-scholen en mbo-instellingen uitgewerkt aan de hand van de wet- en regelgeving en relevante beleidsdocumenten. Hoofdstuk 5 gaat in op de beleidsruimte van po- en vo-scholen wat betreft de aansluiting tussen po en vo. Hoofdstuk 6 gaat in op de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen wat betreft de aansluiting tussen vmbo en mbo. De beleidsruimte is bepalend voor de kansen en belemmeringen die door de scholen aan leerlingen geboden kunnen worden rondom deze overgangen.

Op basis van de bevindingen uit de Hoofdstukken 3 en 4 (reviewstudie wetenschappelijke literatuur) en Hoofdstukken 5 en 6 (reviewstudie beleidsruimte po- en vo-scholen en mbo-instellingen) is het conceptueel model aangepast, om zo te komen tot een integrerend model van factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo en tussen vmbo-mbo. Het integrerend model is te vinden in Hoofdstuk 7 (conclusies en aanbevelingen).

---

## 2 Reviewstudie: een conceptueel model

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren wij ons conceptuele model van relevante factoren rondom de po-vo en vmbo-mbo overgangen. Het conceptuele model vormde het uitgangspunt voor de reviewstudie die in de volgende hoofdstukken staat beschreven. De volgende onderzoeksvragen vormden de basis voor het ontwikkelen van het conceptuele model:

*Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo en tussen vmbo-mbo? En in hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten?*

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is de wetenschappelijke literatuur over relevante factoren bij de po-vo en vmbo-mbo overgangen bestudeerd. In dit hoofdstuk presenteren wij eerst ons conceptuele model van potentieel relevante factoren rondom de overgangen tussen de verschillende onderwijssectoren. Potentieel relevante factoren zijn samengevoegd tot een conceptueel model (zie paragraaf 2.2). In de hierop volgende hoofdstukken wordt verslag gedaan van de uitgebreidere reviewstudie. Daarin zijn we nagegaan of de door ons veronderstelde factoren en relaties inderdaad een rol spelen bij de po-vo en vmbo-mbo overgangen en om welke specifieke factoren het gaat. Hierbij worden zowel korte- als langetermijneffecten van deze factoren besproken. In paragraaf 2.3 gaan we kort in op enkele aansluitingsproblemen tussen po en vo en tussen vmbo-mbo die we constateren op basis van het conceptuele model. Tot slot beschrijven we in paragraaf 2.4 de methode die we gebruikt hebben om de reviewstudie uit te voeren en de relevante bronnen te selecteren.

### 2.2 Een conceptueel model van relevante factoren rondom overgangen

In deze paragraaf presenteren wij ons conceptuele model van relevante factoren rondom overgangen. In dit model wordt de samenhang van de relevante beleidsparameters en mechanismen die spelen bij een overgang aan het licht gebracht. Hiermee beogen we de kennis op dit gebied te vergroten, met name wat betreft differentiële effecten, korte- en langetermijneffecten, en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen. Het conceptuele model is gebaseerd op verschillende inzichten uit de literatuur, waaronder onderwijseffectiviteitsonderzoek, ontwikkelingspsychologie, onderwijssociologie, en theorieën over keuzeprocessen. Deze literatuur heeft zijn oorsprong in onder meer de onderwijskunde, psychologie, sociologie en economie. Relevante kennis en inzichten uit deze onderzoeksvelden zijn gebruikt om te komen tot een conceptueel model waarin de potentieel belangrijkste factoren zijn opgenomen.

Verschillende factoren spelen een rol bij de aansluiting tussen de onderwijssectoren, zowel op het cognitieve als het niet-cognitieve vlak. De factoren waarvan we veronderstellen dat ze een rol spelen volgen uit de literatuur over overgangen en aansluitingen en uit

onderwijseffectiviteitsonderzoek (zie o.a. Creemers & Kyriakides, 2010; Guldmond & Bosker, 2009; De Boer, Bosker, & Van der Werf, 2009; Kyriakides & Creemers, 2011, 2012; Opdenakker & Van Damme, 2007; Opdenakker & Hermans, 2006; Scheerens, 2012; Serbin, Stack, & Kingdon, 2013; Timmermans, 2012; Timmermans, Bosker, De Wolf, & Doolaard, 2012; Timmermans, Doolaard, & De Wolf, 2011; Van den Broeck, Opdenakker, & Van Damme, 2006; Van der Werf, Opdenakker, & Kuyper, 2008). Zij bepalen de 'ruimte' die er bestaat voor optimale ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen. De potentieel belangrijkste factoren zijn weergegeven in Figuur 1. Het weergegeven conceptuele model is opgebouwd uit verschillende onderdelen.

- Er is onderscheid gemaakt tussen factoren op leerlingniveau (bv. achtergrondkenmerken en het schooladvies), factoren op schoolniveau (bv. toelatingseisen en doorstroommogelijkheden) en factoren op omgevingsniveau (bv. de beleidsruimte die scholen krijgen).
- Zowel de po-vo overgang als de verdere overgangen in en na het voortgezet onderwijs (o.a. de overgang naar mbo) zijn opgenomen in het model. Ons verwachting is dat in grote lijnen dezelfde factoren een rol spelen bij de aansluiting po-vo en vmbo-mbo, maar dat de accenten tussen de factoren anders kunnen liggen. Een voorbeeld hiervan is het verschil in beleidsruimte ten aanzien van het toelatingsbeleid van vo-scholen en mbo-instellingen.
- Zowel de cognitieve als niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen is in het model geïntegreerd. In voorgaand onderzoek naar de aansluitingsproblematiek heeft de nadruk vooral gelegen op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, terwijl de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen eveneens van invloed is op het functioneren van leerlingen in (en na) het onderwijs.
- Het model geeft ruimte om aandacht te besteden aan zowel generieke effecten (voor alle leerlingen) als voor differentiële effecten (voor bepaalde groepen leerlingen), doordat achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals sekse, sociaal milieu, etnische herkomst en leerpotentieel) onderdeel uitmaken van het model. Van veel factoren is onbekend of zij voor bepaalde groepen leerlingen een belangrijkere rol spelen dan voor andere groepen leerlingen. Een overgang kan zowel kansen als belemmeringen bieden en dus voor verschillende groepen leerlingen verschillend uitwerken. Voor leerlingen uit lagere sociale milieus zou een bepaalde maatregel (bv. plaatsing in een zo hoog mogelijk niveau) mogelijk anders uit kunnen pakken dan voor leerlingen uit hogere sociale milieus.

De verschillende factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden hieronder kort toegelicht.

### *Factoren op leerlingniveau*

Belangrijke factoren op leerlingniveau zijn de achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals sekse, sociaal milieu, etnische herkomst en leerpotentieel; zie onder meer De Boer, Hendriks, Kuyper & Van der Werf, 2010; Kuyper & Van der Werf, 2012; Opdenakker & Hermans, 2006; Opdenakker & Van Damme, 2007; Serbin et al., 2013; Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2013), de sociale omgeving van de leerlingen (zoals adviezen en ondersteuning van de ouders/verzorgers; De Boer, Bosker, & Van der Werf, 2010; Korpershoek, Kuyper, Bosker, & Van der Werf, 2012; Serbin

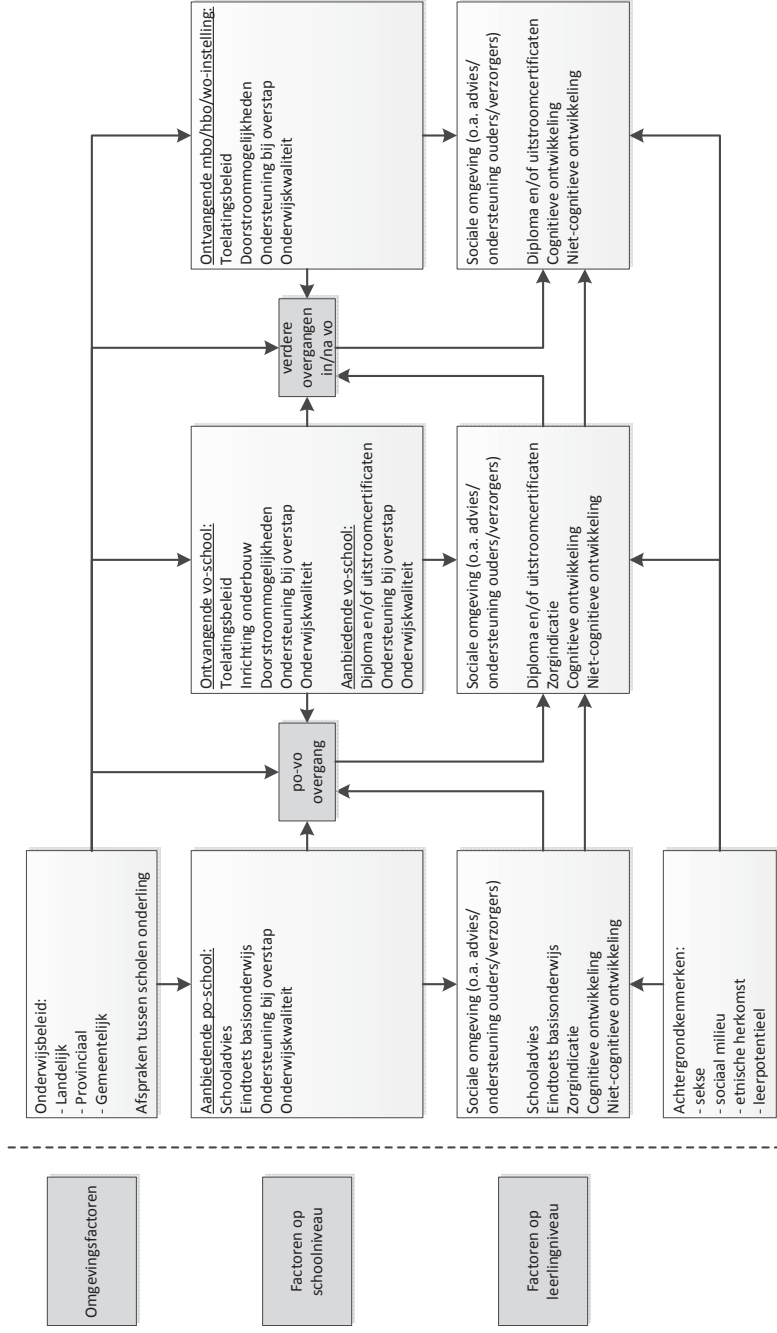
et al., 2013) en bijvoorbeeld het schooladvies (ondersteund met toetsgegevens) dat de leerling heeft gekregen. De cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen behoort ook tot deze groep factoren.

### *Factoren op schoolniveau*

De factoren op schoolniveau (zie ook Vlaamse Onderwijsraad, 2008) kunnen we uitsplitsen naar aanbiedende en de ontvangende schoolfactoren. Is de po-school de aanbiedende school, dan zijn belangrijke factoren de schooladviezen en eindtoetsresultaten van de leerlingen op de po-school en de verdere ondersteuning die leerlingen krijgen bij het maken van de overstap naar vo. Tevens is de algehele onderwijskwaliteit van de po-school van belang. De vo-school is (volgens de focus van het onderhavige onderzoeksproject) zowel de ontvangende als de aanbiedende school. Factoren die mede bepalend zijn voor de aansluitingen tussen po en vo en tussen vmbo en mbo zijn onder meer het toelatingsbeleid van de ontvangende scholen (zie ook Fettelaar et al., 2013), de inrichting van de onderbouw vo (bv. dakpanklassen of niet), de doorstroommogelijkheden (o.m. schoolbeleid ten aanzien van op- en afstroom en doublures), ondersteuning bij de overgang en de algehele onderwijskwaliteit van aanbiedende en ontvangende scholen. Is de vo-school de aanbiedende school dan speelt ook de afgifte van diploma's en certificaten een rol. De mbo-instelling is (volgens de focus van het onderhavige onderzoeksproject) de ontvangende instelling. In lijn met het voorgaande zijn belangrijke factoren het toelatingsbeleid, doorstroommogelijkheden, ondersteuning bij de overstap en de algehele kwaliteit van de opleiding in het mbo (o.a. de zorgstructuur, De Vries, 2008).

### *Omgevingsfactoren*

Belangrijke omgevingsfactoren spelen zich af op verschillende niveaus, van breed naar smal zijn dit het nationale onderwijsbeleid (m.a.w. de beleidsruimte waarbinnen scholen kunnen opereren), provinciale/gemeentelijke afspraken over overgangen en aansluitingen, en afspraken tussen scholen onderling over bijvoorbeeld het toelatingsbeleid. De beschikbaarheid van bepaalde schooltypen in de omgeving (bv. een categorale vwo-school) valt hier eveneens onder (schooladviezen worden hier immers mogelijk op afgestemd).



Figuur 1. Conceptueel model van de factoren die rol spelen bij de po-vo overgang en verdere overgangen in en na vo.



### 2.3 Aansluitingsproblematiek

Op basis van ons conceptuele model constateren we enkele problemen wat betreft de aansluiting tussen po en vo en tussen vmbo en mbo, die we hier kort willen benoemen alvorens de uitgebreide resultaten van de reviewstudie te bespreken.

De combinatie van allocatie en selectie kan in theorie zowel positieve als negatieve effecten hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Wordt een leerling in een te laag niveau geplaatst, dan worden mogelijk niet alle capaciteiten van een leerling benut. Wordt een leerling in een te hoog niveau geplaatst, dan loopt de leerling het risico om af te stromen of te doubleren, maar het kan ook zijn dat een leerling juist beter gaat presteren en toch op het hogere niveau een diploma haalt. Dientengevolge fungeren overgangen als richtinggevende scharnierpunten in de schoolloopbaan van leerlingen (Benner, 2011). De genoemde allocatie- en selectiemechanismen zouden voor een zo goed mogelijke overgang tussen po en vo moeten zorgen, maar in de praktijk blijkt dit niet altijd het geval. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld het volgende. Zowel de Cito Eindtoets als het schooladvies kunnen de schoolloopbaan van leerlingen in sterke mate voorspellen (De Boer, Bosker, et al., 2010; Timmermans et al., 2013). Echter, na drie jaar vo bevindt ongeveer 60% van de leerlingen zich in een bij het advies passend onderwijstype; 10% is blijven zitten, en op- en afstroom ten opzichte van het advies komen elk bij ongeveer 15% van de leerlingen voor (Timmermans et al., 2013; zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2014). Uit deze gegevens blijkt de noodzaak om naar zowel korte- als langetermijneffecten van de overgangen te kijken, aangezien de schoolloopbaan niet enkel bepaald wordt door het instroomniveau.

Voor reguliere leerlingen zou de po-vo overgang in principe zonder grote problemen moeten kunnen verlopen. In werkelijkheid blijkt dit niet altijd het geval, bijvoorbeeld doordat een zogenaemde ‘warme overdracht’ naar de nieuwe vo-school of mbo-instelling ontbreekt (Amsing, Bosch, & Rouweler, 2010; Van Esch & Neuvel, 2007; Van Schoonhoven & Bouwmans, 2013) of doordat de taal- en rekenvaardigheden onvoldoende aansluiten op het gevraagde niveau van de ontvangende vo-school of mbo-instelling (Hofman & Spijkerboer, 2009). Met andere woorden, hoe succesvol de overgangen verlopen, hangt sterk samen met de aansluiting die de leerling ervaart tussen de ‘aanbiedende’ en ‘ontvangende’ school. De cognitieve ontwikkeling (zoals leervorderingen) en de niet-cognitieve ontwikkeling (zoals de ontwikkeling van motivatie en schoolbetrokkenheid) van de leerling zou niet in gevaar mogen komen door de overgang, en waar mogelijk zelfs bevorderd moeten worden. Ook bij de overgang van vmbo naar mbo (en van havo/vwo naar hbo/wo, zie ook Rekers-Mombarg, Korpershoek, Kuiper, & Van der Werf, 2010) zijn verschillende allocatie- en selectiemechanismen actief (zie bv. Rekers-Mombarg, Timmermans, & Bosker, 2014).

De aansluitingsproblematiek kan niet alleen op de korte maar ook op de lange termijn effect hebben op de schoolloopbaan van leerlingen, in negatieve zin resulterend in een negatieve spiraal van onderpresteren, afnemende motivatie, schoolbetrokkenheid en interesse, doublures, afstroom of zelfs voortijdige schooluitval (bv. Alexander, Entwisle, & Kabbani,

2001; Amsing, Van Lieverloo, & Wentink, 2010; Creemers & Kyriakides, 2010; De Vries & Van Rijsbergen, 2010; Elffers, 2011; Harms, 2011; Korpershoek, Kuyper, & Van der Werf, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2007; Opendakker, Maulana, & Den Brok, 2012; Opendakker & Minnaert, 2011; Spijkerboer, Maslowski, Keuning, Van der Werf, & Béguin, 2012; Van Esch & Neuvel, 2007) en in positieve zin resulterend in bijvoorbeeld het behalen van een diploma op een hoger niveau dan waar de leerling oorspronkelijk gestart was.

De verschillende factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau die van invloed zijn op de aansluiting tussen po en vo en tussen vmbo en mbo staan daarom in deze reviewstudie centraal.

## 2.4 Methode

### 2.4.1 Zoekcriteria wetenschappelijke literatuur

In de database EBSCOHOST is gezocht naar Engelstalige peer-reviewed wetenschappelijke artikelen vanaf 2000. In de zoekopdracht zijn verschillende combinaties van zoektermen gebruikt. De belangrijkste zoektermen waren *school* en/of *education* en/of *student* in combinatie met: *allocation*, *selection*, *differentiation*, *transition*, *transfer*, *connection*, *admission*, *"educational career"*, *tracking*, *streaming*, *retention*, *"educational position"*, *"ability grouping"*, *stratification*, *homogeneous*, *heterogeneous*, *"teacher judgment"*, *"teacher recommendation"*, *"track recommendation"*, *"teacher expectation"*, *"student placement"*, *distance to school*, *basic qualification*, *profile choice*, *sector choice*, *counseling*, *guidance*, *support*, *policy*, *law*. Deze zoektermen zijn gecombineerd met een brede selectie aan cognitieve en niet-cognitieve leerlingkenmerken: *intelligence*, *"learning potential"*, *performance*, *achievement*, *"cognitive development"*, *"cognitive outcomes"*, *attainment*, *examination*, *diploma*, *certificate*, *motivation*, *engagement*, *well-being*, *burnout*, *dropout*, *interest*, *"non-cognitive development"*, *"non-cognitive outcomes"*.

In de databases EBSCOHOST en Picarta is tevens gezocht naar Nederlandstalige publicaties. De belangrijkste zoektermen waren *school* en/of *onderwijs* in combinatie met: *overgang*, *aansluiting*, *allocatie*, *selectie*, *schooldadvies*, *leerkrachtverwachtingen*, *schoolloopbaan*, *inrichting* *onderbouw*, *doorstroom*, *opstroom*, *afstroom*, *zorgstructuur*, *zorgindicatie*, *stratificatie*, *samenwerkingsverband* en *startkwalificatie*. Daarnaast zijn de uitgaven vanaf 2000 van het tijdschrift Pedagogische Studiën doorzocht op relevante titels.

Bovenstaande zoekopdrachten leverden meer dan 20.000 titels op. Na een grove voorselectie op basis van de titels werden bijna 900 papers aangemerkt als potentieel relevant. Op basis van de samenvattingen van de studies is verdere selectie toegepast en is aan de hand van onderstaande selectiecriteria een definitieve selectie gemaakt:

- 1) De studie gaat over de po-vo overgang en/of de vmbo-mbo overgang (bij internationale studies is vanwege de verschillen in onderwijssystemen en terminologie

de overgang van vo naar een vervolgopleiding meegenomen wanneer dit niet een universitaire opleiding of *4-year colleges* betrof, maar bv. de overgang naar *community college* of *2-year colleges*, met andere woorden, tot en met ISCED-5 [short-cycle tertiary education]; UNESCO Institute for Statistics, 2012).

- 2) De studie is gepubliceerd in een peer-reviewed wetenschappelijk tijdschrift in het jaar 2000 of later.
- 3) De studie is uitgevoerd in een Westers land (o.m. Europa, Noord-Amerika, Australië), zodat de bevindingen voldoende relevant zijn voor de Nederlandse onderwijscontext. Daarnaast zijn studies waarin allocatie- en selectiemechanismen en schoolsystemen beschreven worden die nauwelijks overeenkomsten vertonen met de Nederlandse onderwijscontext buiten beschouwing gelaten. Wij doelen hier met name op studies uit de VS waar selectie bij *private schools* bestudeerd is of studies over schooldistricten waar leerlingen worden toegelaten tot bepaalde scholen door middel van loting of zogenaamde *voucher systems*. In enkele gevallen zullen deze studies ter illustratie worden opgenomen in de review. Voor een systematische vergelijking van de effectiviteit (d.w.z. de leerprestaties van leerlingen, gecorrigeerd voor achtergrondfactoren) van *public*, *charter*, en *private schools* in de VS verwijzen we naar Lubienski en Lubienski (2006).

Uiteindelijk zijn 121 studies relevant bevonden (83 voor de po-vo overgang en 38 voor de vmbo-mbo overgang). Deze wetenschappelijke bronnen zijn vervolgens in de Hoofdstukken 3 en 4 verwerkt, aangevuld met in totaal 42 aanvullende bronnen (38 voor de po-vo overgang en 4 voor de vmbo-mbo overgang) die in strikte zin niet voldeden aan criterium 1, maar die we wel relevant achtten voor de onderwerpen die we in de review aan bod wilden laten komen.

#### 2.4.2 Zoekcriteria wet- en regelgeving en beleidsdocumenten

In de eerste plaats zijn de diverse onderwijswetten bestudeerd: de Wet op het primair onderwijs (WPO), de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB), de Wet op de expertisecentra (WEC), de Wet eindtoetsing PO (inclusief het Toetsbesluit PO) en de Experimentenwet Onderwijs. Ook de toezichtskaders van de Inspectie van het Onderwijs, onderzoeksrapporten van het ECBO en relevante publicaties van de verschillende onderwijsraden (de PO-raad, VO-raad, MBO-raad en de Onderwijsraad) zijn meegenomen in het onderzoek. Het enige criterium dat voor deze bronnen gehanteerd is, is dat expliciet aandacht voor de po-vo overgang en/of de vmbo-mbo overgang moest zijn in (ten minste) een deel van het document.

In de tweede plaats is op de website van de rijksoverheid ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)) onder 'documenten en publicaties' binnen het Ministerie van OCW gezocht naar relevante beleidsdocumenten. Als zoekopdracht is *onderwijs* gecombineerd met *overgang* en/of

*aansluiting*. Vanaf 2000<sup>1</sup> zijn alle gevonden besluiten, brieven, convenanten, jaarverslagen, kamerstukken (v/a 2012), nota's, rapporten, regelingen, vergaderstukken en wetsvoorstellen beoordeeld op relevantie. De beleidsdocumenten zijn, indien relevant gebleken, in de Hoofdstukken 5 en 6 verwerkt.

---

<sup>1</sup> Tot 4 december 2015.

---

## 3 Reviewstudie: de po-vo overgang

### 3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk doet verslag van de reviewstudie van de wetenschappelijke literatuur naar de po-vo overgang. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

- 1a) Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo?*
- 1b) In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten?*
- 1c) Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen po en vo?*

De review is uitgevoerd om na te gaan of de door ons veronderstelde factoren en relaties (zoals opgenomen in het conceptuele model, zie paragraaf 2.2) inderdaad een rol spelen bij deze overgang, en om te specificeren om welke factoren het gaat. Hiertoe geven we in paragraaf 3.2 een overzicht van relevante studies waarin deze factoren onderzocht zijn. Het literatuuroverzicht is niet uitputtend, maar geeft de belangrijkste onderzoeksbevindingen op het gebied van overgangen van de afgelopen 15 jaar weer. De factoren op leerlingniveau worden apart besproken; de factoren op school- en omgevingsniveau worden samen besproken. We besteden in de rapportages zowel aandacht aan generieke effecten (voor alle leerlingen) als differentiële effecten (voor bepaalde groepen leerlingen). Daarnaast beschrijven we enkele (quasi-)experimentele studies waarin effecten van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters bestudeerd zijn (bv. een aanpassing in het toelatingsbeleid van scholen). Tot slot geven we in paragraaf 3.3 antwoord op de onderzoeksvragen, en vatten we samen welke kansen en belemmeringen rondom de aansluiting tussen po en vo uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen. Er zal onderscheid gemaakt worden tussen de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen.

### 3.2 Relevante factoren rondom de po-vo overgang

#### 3.2.1 Inleiding

Het Nederlandse onderwijsstelsel kent een aantal belangrijke overgangen die bepalend zijn voor de schoolloopbaan (en hiermee samenhangend de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren) van leerlingen. Een eerste belangrijk scharnierpunt is de overgang van het po naar het vo. In Nederland gaat deze overgang naar een andere school gepaard met een (voorlopige) niveaubepaling (d.w.z. differentiatie) op basis van de capaciteiten en

verwachte ontwikkeling van de leerling. Po-scholen geven een schooladvies af om leerlingen op het juiste niveau te krijgen (allocatie). Vo-scholen beslissen zelf of zij een leerling toelaten of niet op basis van het schooladvies van de basisschool en de score op een eindtoets basisonderwijs en soms vindt een toelatingsgesprek of toelatingstoets plaats. In regio's waar het aanbod van leerlingen groot is, kunnen vo-scholen een strikter toelatingsbeleid voeren dan in andere regio's. Zo is op sommige vo-scholen sprake van loting wanneer te veel leerlingen zich aanmelden, terwijl in landelijke gebieden alle leerlingen kunnen worden geplaatst. Staatssecretaris Dekker heeft echter op 5 maart 2015 besloten dat het schooladvies vanaf schooljaar 2014/2015 leidend moet zijn bij de toelating, waarbij de centrale eindtoets fungeert als 'second opinion'. Deze beleidswijziging voorkomt dat vo-scholen leerlingen op basis van hun Cito-score kunnen weigeren, zoals in het verleden op een deel van de vo-scholen gebeurde (Van der Lubbe, Verhelst, Heuvelmans, & Staphorsius, 2005).

Een ander punt ter introductie op de review betreft de relevantie van internationale studies naar de po-vo overgang. Internationaal gezien zijn er duidelijke verschillen tussen de onderwijsstelsels, waardoor verschillende typen po-vo overgangen zijn ontstaan. Een eerste verschil is dat in Nederland de overstap naar het vo plaatsvindt na groep 8 (in de internationale literatuur wordt dit *grade 6* genoemd), terwijl in bijvoorbeeld de Verenigde Staten de overstap veelal na *grade 5* plaatsvindt. Daarbij komt dat in Nederland het vo (van *grade 7* tot maximaal *grade 12*) doorgaans op één school wordt aangeboden, terwijl in de Verenigde Staten het vo is opgedeeld in twee periodes (*middle school* en *high school*). Ook binnen Europa zien we deze verschillen, waarbij in sommige landen de basisschoolperiode en de onderbouw van het vo samen worden aangeboden (vaak onder de noemer *comprehensive school*). Een tweede belangrijk verschil is dat in Nederland leerlingen, zodra zij het vo instromen, ingedeeld worden in verschillende onderwijsniveaus (vmbo/havo/vwo), terwijl in diverse andere landen leerlingen van verschillende niveaus ook in de onderbouw van het vo nog bij elkaar in de klas zitten. Hierbij merken we op dat ook in Nederland op veel scholen leerlingen in de eerste twee leerjaren in zogenaamde brede brugklassen zijn ondergebracht.

De genoemde verschillen in onderwijsstelsels bepalen in grote mate de schoolloopbaanmogelijkheden van leerlingen rondom de po-vo overgang. Bovendien kunnen bepaalde kenmerken van de onderwijsstelsels (bv. vroege niveaudifferentiatie) van invloed zijn op de aansluiting die leerlingen ervaren. De belangrijkste overeenkomst tussen de verschillende onderwijsstelsels is dat er in meer of mindere mate sprake is van een overgang tussen onderwijssectoren, waar allerlei factoren (op leerling-, school- en omgevingsniveau) op van invloed kunnen zijn.

### 3.2.2 Factoren op leerlingniveau

In de eerste plaats bespreken we een drietal studies uit een speciale uitgave van het tijdschrift *International Journal of Educational Research* dat in 2000 een speciale editie heeft gewijd

aan het thema overgangen in het onderwijs. Deze studies zijn gewijd aan het idee dat overgangen in het onderwijs problemen op kunnen leveren. Deze studies hebben niet empirisch onderzocht welke factoren een rol spelen bij de overgang, maar gebruiken we hier als algemene inleiding op de empirische studies.

In de tweede plaats bespreken we achtereenvolgens de studies waarin (met name) de schoolloopbaan van leerlingen, de cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen en de niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen empirisch is onderzocht. Tot slot bespreken we studies waarin invloed van de sociale omgeving (o.m. docenten, ouders, klasgenoten) van leerlingen bij de po-vo overgang onder de loep is genomen, voor zover deze onderwerpen nog niet in de voorgenoemde paragrafen besproken zijn.

*Speciale uitgave International Journal of Educational Research*

Het artikel van Anderson, Jacobs, Schramm en Splittgerber (2000) betreft een overzichtsstudie naar de potentiële redenen waarom voor sommige leerlingen de overgang moeizaam verloopt, waarbij met name aandacht is voor leerlingen die langdurig negatieve effecten ondervinden van de overstap naar bijvoorbeeld vo. De auteurs beschrijven overgangen in het onderwijs als zogenaamde institutionele onderbrekingen, waarbij onderscheid gemaakt wordt in organisatorische onderbrekingen (bv. door tracking, schoolgrootte, de manier waarop cijfers gegeven worden, veranderende verwachtingen van leerkrachten) en sociale onderbrekingen (bv. door veranderende relaties met leerkrachten). Als risicogroepen worden meisjes, kinderen uit lagere sociale milieus en leerlingen met gedrags- en/of leerproblemen genoemd. De auteurs noemen enkele aanbevelingen om overgangen in het onderwijs soepeler te laten verlopen: (1) de ondersteuning rondom de overgang zou planmatig, veelomvattend (d.w.z. bestaande uit verschillende componenten) en langdurig moeten zijn, (2) ouders zouden bij de overgang betrokken moeten worden, en (3) de ontvangende scholen moeten ervoor zorgen dat leerlingen een gevoel van *community* en binding met de school ervaren. Deze aanbevelingen volgen uit de mogelijke oorzaken van aansluitingsproblematiek die de auteurs in hun overzichtsstudie hebben gevonden, namelijk dat leerlingen nauwelijks worden voorbereid op de overstap en dat daarnaast de ondersteuning voor, tijdens en na de overstap vaak mist. Met voorbereiding op de overstap wordt bedoeld dat leerlingen over voldoende cognitieve bagage moeten beschikken, dat zij zelfstandig moeten kunnen werken (want dat wordt op vo-scholen ook verwacht), dat zij voldoende volgzzaam zijn (dus zich kunnen confirmeren aan de wensen van volwassenen) en dat zij kunnen omgaan met problemen en moeilijkheden ('coping' vaardigheden). Met ondersteuning doelen de auteurs op informatieve ondersteuning (bv. uitleg van verschillen tussen de po- en vo-school), concrete ondersteuning (bv. hulp geven bij het vinden van informatie), emotionele ondersteuning (bv. gesprekken voeren als leerlingen twijfelen of ze het niveau wel aan kunnen) en sociale ondersteuning (bv. wanneer leerlingen van dezelfde po-school naar eenzelfde vo-school overstappen). Deze ondersteuning kan gegeven worden door zowel ouders, klasgenoten als leerkrachten. Hierbij geldt: hoe minder goed leerlingen

voorbereid zijn, hoe groter de behoefte aan ondersteuning. Ondersteuning is met name nodig als de verschillen tussen de aanbiedende en ontvangende school groot zijn.

Het artikel van Galton, Morrison en Pell (2000) is een overzichtartikel waarin gekeken is naar de effecten van de po-vo overgang in Engeland en Wales op de leerprestaties van leerlingen. De auteurs komen tot de conclusie dat ongeveer 40% van de leerlingen een hiaat in zijn of haar ontwikkeling ervaart (bv. tijdelijk onderpresteren) rondom de overgang, vooral vanwege het feit dat het curriculum van het vo niet goed aansluit bij het curriculum van het po. Daarnaast geven zij aan dat verschillende onderzoeken erop wijzen dat naast het curriculum ook de verschillen in onderwijsaanpak van leerkrachten tussen po en vo kunnen zorgen voor (tijdelijk) onderpresteren. Eenzelfde beeld komt naar voren in het artikel van Demetriou, Goalen, en Rudduck (2000). Zij geven aan dat leerlingen moeten wennen aan de nieuwe manier van werken.

#### *De schoolloopbaan van leerlingen: generieke en differentiële effecten*

Deze paragraaf gaat in op factoren op leerlingniveau die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen. Indicatoren van schoolloopbanen (schoolloopbaan kenmerken) zijn onder meer: schooladviezen van po-scholen, allocatie in verschillende onderwijsniveaus in het vo, het volgen en/of toegang krijgen tot zogenaamde *advanced courses* in het vo, doorstroom naar academische versus beroepsgerichte tracks, dubbures, verwijzingen naar het speciaal onderwijs, op- en afstroom tussen onderwijsniveaus in het vo en voortijdig schoolverlaten.

De gevonden studies zijn ingedeeld in een aantal onderwerpen. De onderwerpen die wat betreft generieke effecten aan bod komen zijn: *doubleren in po*, *schooladviezen*, *advanced courses*, *sekseverschillen*, *sociaal milieu*, *gezinsamenstelling* en *vroege versus late leerlingen*. De onderwerpen die wat betreft differentiële effecten aan bod komen zijn: *groei in leerprestaties*, *sekseverschillen* en *sociaal milieu en etniciteit*. Voor elk onderwerp zijn één of enkele studies gevonden die de effecten van deze factoren op de schoolloopbaan van leerlingen onderzocht hebben. Voor het onderwerp *sociaal milieu* is een flink aantal studies gevonden dat de effecten van deze factor op de schoolloopbaan van leerlingen heeft onderzocht.

#### *Generieke effecten: doubleren in po*

Goos, Van Damme, Onghena, Petry en De Bilde (2013) hebben onderzocht wat de effecten op de schoolloopbaan zijn als leerlingen al de eerste klas van het (Vlaamse) kleuteronderwijs doubleren (bij aanvang van klas 1 waren de leerlingen gemiddeld 6 jaar oud). Voor deze studie werd een cohort van ruim 3.700 leerlingen van 126 po-scholen gevolgd tot aan de start van het vo. Zittenblijvers in klas 1 (leerlingen die klas 1 in zijn geheel overdoen) lopen veel minder kans om nog eens te blijven zitten in het po dan andere leerlingen, maar het percentage van beide groepen dat uiteindelijk in het speciaal basisonderwijs terechtkomt ligt beduidend



hoger (12% meer) bij de vroege zittenblijvers. De lees- en wiskundeprestaties van vroege zittenblijvers bleek langzamer te groeien dan die van de leerlingen die niet gedoubleerd hebben. De achterstand neemt in de loop der jaren toe. Door complexe statistische procedures laten de onderzoekers zien dat als deze leerlingen in klas 1 niet waren blijven zitten, de leerprestaties in de latere po-jaren veel beter waren geweest. Daarnaast bleken leerlingen die in klas 1 zijn blijven zitten meer kans te hebben om terecht te komen in de beroepsgerichte track dan de academische track bij de overgang naar het vo. De auteurs concluderen dat sprake is van een sneeuwbaaleffect; zittenblijven in klas 1 is in steeds sterkere mate nadelig voor de latere schoolloopbaan van leerlingen.

#### *Generieke effecten: schooladviezen*

Lenhard en Schröppel (2014) bestudeerden de allocatie van leerlingen bij de po-vo overgang in Duitsland, waarin leerlingen op 10-jarige leeftijd (aan het eind van *grade 4*<sup>2</sup>) doorstromen naar één van de drie niveaus voor vo. Deze keuze wordt in samenspraak met de ouders en leerlingen genomen, al hoewel voor het hoogste niveau (*academic track*) in verschillende regio's van Duitsland minimale prestatiecriteria worden gehanteerd. In andere regio's hebben ouders de mogelijkheid om het advies van leerkrachten volledig naast zich neer te leggen. Uit eerder onderzoek blijkt dat veel ouders de capaciteiten van hun kinderen overschatten, daarom onderzochten de auteurs de voorspellende waarde van toetsresultaten in *grade 4* en de schooladviezen van de leerkrachten in dat jaar op de niveauplaatsing van de leerlingen in *grade 5*. Eerdere leerprestaties (o.a. op spelling, begrijpend lezen en rekenen) bleken een goede voorspeller voor het al dan niet doorstromen naar het hoogste niveau in *grade 5*. Het advies van de leerkrachten was een preciezere voorspeller voor het onderscheid tussen het middelste en onderste niveau (*non-academic tracks*). Hieruit wordt geconcludeerd dat het schooladvies – in aanvulling op de wensen van ouders en hun kinderen – een belangrijke bron van informatie is om tot betere allocatie te komen, dat wil zeggen, beter passend bij de capaciteiten van de leerlingen. Tot slot melden Lenhard en Schröppel (2014) dat niet alle ouders tevreden waren met de plaatsingsprocedures. Zo vond een kwart van de ouders selectie op 10-jarige leeftijd te vroeg.

#### *Generieke effecten: advanced courses*

Domina (2014) heeft onderzocht welke factoren van invloed zijn op het al dan niet volgen van zogenaamde *advanced mathematics courses* (bv. geometrie) of *algebra courses* in *middle school* (in *grade 8*) in de VS. Deze vakken verbreden de doorstroommogelijkheden van leerlingen naar *high school* (bovenbouw vo) en het daarop aansluitende vervolgonderwijs.

<sup>2</sup> De po-vo overgang vindt niet in elk land op hetzelfde moment plaats. In het hele rapport verwijzen we daarom naar de Amerikaanse *grades*, om zo inzichtelijk te maken om welke leeftijdsgroepen het gaat. De Nederlandse groep 8 staat gelijk aan *grade 6*. Informatie over het moment waarop de po-vo overgang plaatsvindt is, indien relevant, bij de beschrijving van de studies opgenomen.

Van de *grade 8* leerlingen uit het onderzoek is informatie bekend vanaf dat zij ingestroomd zijn in *Kindergarten*, zoals prestatiegegevens op het gebied van rekenen/wiskunde uit *grade 1*, 3 en 5. Daarnaast is achtergrondinformatie over de leerlingen verzameld (o.m. sekse, etnische herkomst, instroomleeftijd, sociaal milieu) en is informatie bekend van de leerkrachten in *grade 1* en *grade 5* over de leerhouding van de leerlingen (*approaches to learning*; bv. oplettendheid, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid, flexibiliteit en organisatievermogen). Uit het longitudinale onderzoek blijkt dat leerprestaties in rekenen/wiskunde aan het eind van het po grotendeels bepalen of een leerling in aanmerking komt voor *advanced mathematics courses* en *algebra courses* in *middle school*. Ook bleken leerprestaties op het gebied van begrijpend lezen van invloed, evenals de percepties van leerkrachten over de leerhouding van de leerlingen in het po. Het beeld dat ontstaat is dat het functioneren van een leerling in het po niet alleen samenhangt met het functioneren in het vo (wat vanzelfsprekend is), maar dat door selectiemechanismen (m.a.w. het al dan niet in aanmerking komen voor *advanced course placement* in *grade 8*) de kansen van laagpresterende leerlingen verder worden verkleind. Zo laat het onderzoek zien dat leerlingen die wel toegang krijgen tot deze vakken beter gaan presteren op school dan leerlingen die geen toegang krijgen. Een opvallende bevinding is overigens dat leerlingen met relatief lage wiskundescores (die dus niet werden toegelaten tot de *advanced courses*) nauwelijks profijt hadden van de extra vakken; de algemene leerprestaties van deze leerlingen gingen nauwelijks omhoog. Domina (2014) beargumenteert daarmee dat het toegankelijk maken van deze vakken voor alle leerlingen (ongeacht eerdere leerprestaties) daarom geen oplossing is voor de ongelijke onderwijskansen.

#### *Generieke effecten: sekseverschillen*

Driessen en Van Langen (2011) publiceerden een Nederlandse studie waarin sekseverschillen in cognitief functioneren (leerprestaties) en niet-cognitief functioneren (attitudes en gedrag) onderzocht werden, maar ook sekseverschillen in schoolloopbaankenmerken. Het laatstgenoemde onderwerp is voor de onderhavige review het meest relevant. Aan de hand van landelijke cohortgegevens, peilingsonderzoeken, populatiebestanden en reviewstudies kwamen zij tot de conclusie dat jongens gemiddeld genomen een minder gunstige positie innemen dan meisjes. Jongens doubleren vaker, worden vaker verwezen naar het speciaal onderwijs, nemen vaker deel aan lagere onderwijsniveaus (in het vo), stromen vaker af naar een lager vo-niveau en stromen vaker uit (voortijdig schoolverlaten). Deze sekseverschillen gelden voor vrijwel alle sociaal-etnische groepen en zijn in de laatste 5 à 10 jaar nauwelijks veranderd.

#### *Generieke effecten: sociaal milieu*

Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar de relatie tussen sociaal milieu en het cognitief functioneren van leerlingen (zie o.a. Battle & Lewis, 2002; De Boer, Hendriks, et al., 2010; Kuyper & Van der Werf, 2012; Winkle-Wagner, 2010; Lam, 2014). Over het algemeen blijkt

dat kinderen met hoogopgeleide ouders het onderwijs betreden met een van huis uit meegekregen bagage die hen op school meer op hun gemak doet voelen en bijgevolg beter doet functioneren dan kinderen wier ouders lager opgeleid zijn. De waarden die hoogopgeleide ouders aan hun kinderen overdragen, de sociale verbanden waarbinnen ze verkeren, alsmede de meer complexe taal die ze thuis met hun kinderen spreken, geven hen in vergelijking met leeftijdsgenoten uit minder geschoolde milieus een nauwelijks te overbruggen voorsprong. Bovendien ervaren zij een grotere overeenstemming tussen thuis en school, terwijl de verschillen tussen thuis en school voor kinderen uit lagere sociale milieus vaak grote verschillen ervaren. Ook ligt het aspiratieniveau ten aanzien van de onderwijsloopbaan van lager opgeleide ouders doorgaans wat lager, waardoor cognitieve stimulatie (bv. om huiswerk te maken) soms ontbreekt. Dit algemene beeld wordt door verschillende empirische studies ondersteund. De meest relevante studies worden hieronder besproken.

De voorspellende waarde van sociaal milieu voor (latere) leerprestaties op school wordt veelal gemeten aan de hand van indicatoren als cultureel kapitaal en/of de opleiding en beroepsniveau van de ouders (daardoor wordt ook vaak de term sociaaleconomische status gebruikt), en minder in termen van het huidige gezinsinkomen. Volgens Bradley en Corwyn (2002) en Ram en Hou (2003) heeft sociaal milieu de grootste invloed in de vroege en middenperiode van de adolescentie – de periodes waarin in de VS twee transities plaatsvinden, die van *elementary* naar *middle school*, en van *middle school* naar *high school* – en zou het effect daarna afnemen. In Nederland vindt in die periode de po-vo overgang plaats, maar voor het overgrote deel van de leerlingen ook de vmbo-mbo overgang. Er is een behoorlijk aantal internationale studies voorhanden die concluderen dat leerlingen uit de lage sociale milieus meer aansluitingsproblemen ervaren rondom de po-vo overgang en vaker geconfronteerd worden met de aan de overstap gerelateerde problematiek als zittenblijven en schooluitval (zie bv. Brunello & Checchi, 2007; Hermans, Opdenakker, & Van Damme, 2004; Opdenakker & Hermans, 2006; Serbin et al., 2013; Traag & Van der Velden, 2008). Kinderen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status, hebben ongeveer 50 procent meer kans om voortijdig het onderwijs te verlaten dan kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status (Traag & Van der Velden, 2008). Wanneer sprake is van armoede in het gezin dan ziet de schoolloopbaan van leerlingen er doorgaans nog minder rooskleurig uit. Battin-Pearson et al. (2000) en Alexander et al. (2001) onderzochten het effect van armoede op schooluitval. Beide studies stellen dat armoede in het gezin de kans op voortijdig schoolverlaten vergroot, zelfs wanneer de betreffende jongere relatief goed presteert op school. Ook op de lange termijn speelt het opleidingsniveau van de ouders (als indicatie van sociaal milieu) een rol bij de schoolloopbaan van leerlingen. Schneider en Tieben (2011) vonden langetermijneffecten van het opleidingsniveau van de ouders op de niveauplaatsing van leerlingen in het vo in Duitsland. Het opleidingsniveau van de ouders had invloed op de niveauplaatsing in het vo, maar ook op de verdere schoolloopbaan zoals de overgang van de

onderbouw naar de bovenbouw in het vo. Gemiddeld genomen werden leerlingen met lager opgeleide ouders in lagere onderwijstypen geplaatst bij de overgangen tussen onderwijssectoren.

*Generieke effecten: gezinssamenstelling*

Er is een verband tussen de gezinsstructuur en de schoolloopbanen van leerlingen. Individuen uit een traditioneel gezin (twee biologische ouders) voltooien gemiddeld meer schooljaren en hebben een grotere kans om te slagen voor atheneum of gymnasium en door te stromen naar (en afstuderen aan) het hoger onderwijs in vergelijking met leeftijdgenoten die opgroeien in gemengde of eenoudergezinnen (Ginther & Polak, 2004). Dit komt gedeeltelijk doordat leerlingen uit intacte gezinnen gemiddeld genomen ook wat beter presteren dan leerlingen uit gezinnen met alleen een moeder (Hampden-Thompson, 2009; Jeynes, 2000). Als mogelijke verklaringen voor het feit dat kinderen uit eenoudergezinnen vaker voortijdig het onderwijs verlaten noemt Herweijer (2008) de spanningen die aan een echtscheiding voorafgaan en financiële problemen in het gezin. Jongeren die een echtscheiding van hun ouders meemaken, behalen gemiddeld lagere cijfers op prestatietoetsen dan andere jongeren. Ook is de kans groter dan ze een jaar doubleren in het vo (Lillard & Gerner, 1999). De gezinssamenstelling blijkt eveneens van invloed. Kinderen uit eenoudergezinnen en kinderen uit gezinnen met vier of meer kinderen lopen meer risico op zittenblijven in het vo en voortijdig schoolverlaten (Alexander et al., 2001; Corman, 2002; Traag & Van der Velden, 2008). Zo vond Corman (2002) dat leerlingen in grotere gezinnen (in de leeftijd tot 15 jaar) vaker blijven zitten in de specifieke jaren rondom de po-vo overgang. Ook kinderen zonder broers of zussen lopen volgens Traag en Van der Velden (2008) meer risico op schooluitval zonder diploma. Dit verschil verdwijnt wanneer wordt gekeken naar de groep die wel een vmbo-diploma behaalt en dan stopt, maar dus formeel wel schoolverlater is.

*Generieke effecten: vroege versus late leerlingen*

De Onderwijsraad (2014) heeft vastgesteld dat in Nederland bij de overgang naar het vo laatbloeiers<sup>3</sup> nadelen van het vroege selectiemoment ondervinden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leeftijd waarop leerlingen voor het eerst naar school gaan afhankelijk is van hun geboortemaand. Vroege leerlingen (d.w.z. leerlingen die vlak vóór 1 oktober<sup>4</sup> zijn geboren; ook wel zomerleerlingen genoemd) zijn bijna een jaar jonger wanneer zij voor het eerst naar school gaan dan late leerlingen (d.w.z. leerlingen die vlak ná 1 oktober zijn geboren; leerlingen geboren tussen 1 oktober en 31 december worden ook wel herfstleerlingen

---

<sup>3</sup> De term laatbloeiers wordt vaak gebruikt voor leerlingen waarbij de cognitieve ontwikkeling wat vertraagd verloopt in vergelijking met leeftijdgenoten, maar die – vaak via het stapelen van diploma's – alsnog een hoger niveau bereiken dan verwacht.

<sup>4</sup> De 1 oktober grens is geen strikte scheiding en wordt door veel scholen niet gehanteerd om te bepalen wanneer leerlingen voor het eerst naar school gaan. De gangbare procedure is dat naar de individuele leerling wordt gekeken.

genoemd). Een aantal wetenschappelijke studies onderzocht de effecten van vroege versus late leerlingen op de schoolloopbaan van leerlingen.

Mühlenweg en Puhani (2010) deden onderzoek in Duitsland en vonden dat de niveauplaatsing deels afhankelijk is van het feit of een leerling een vroege of late leerling is, en dus wanneer de leerling voor het eerst naar school is gegaan. Vroege leerlingen hebben een 2/3 kleinere kans om in het hoogste niveau (*academic track*) geplaatst te worden dan late leerlingen. Ook op scholen waar de selectie verschoven is naar 12-jarige in plaats van 10-jarige leeftijd (dus selectie na *grade 6* in plaats van na *grade 4*) blijft dit verschil bestaan.

Door data van 9-, 13-, en 15-jarigen (resp. PIRLS-2006, TIMSS-2007 en PISA-2009<sup>5</sup>) te gebruiken onderzochten Ponzio en Scoppa (2014) wat het effect is van de beginleeftijd op school op de schoolloopbaan van leerlingen in Italië. Er werd hierbij gekeken naar de maand waarin de leerlingen zijn geboren; in het Italiaanse schoolsysteem kan het, net als in Nederland, zo zijn dat het jongste kind in de klas bijna een jaar jonger is dan het oudste kind. De onderzoekers lieten zien dat leerlingen die relatief jong zijn vaker terechtkomen op een lager vo-niveau (in *grade 8* en *grade 10*) dan hun oudere klasgenoten.

Naast studies naar generieke effecten is ook een aantal studies gevonden waarin naar differentiële effecten op schoolloopbanen is gekeken. Voor leerlingen uit lagere sociale milieus zou een bepaalde maatregel (bv. plaatsing in een zo hoog mogelijk niveau) mogelijk anders uit kunnen pakken dan voor leerlingen uit hogere sociale milieus. De studies waarin (ten dele) naar differentiële effecten is gekeken worden hieronder besproken.

#### *Differentiële effecten: groei in leerprestaties*

De schooladviezen zijn in Duitsland gebaseerd op leerprestaties van leerlingen, maar vaak niet op prestatiegegevens van de gehele basisschoolperiode. Caro, Lenkeit, Lehmann en Schwippert (2009) vonden in hun onderzoek dat de academische groei in rekenprestaties gedurende het po een belangrijke voorspeller is voor het schooladvies in aanvulling op het directe effect van deze prestaties op het schooladvies. Leerlingen die een snellere groei lieten zien kwamen dan ook vaker in de academische tracks terecht dan die met een gestage groei, ongeacht het prestatieniveau in het laatste jaar van het po. Het effect van groei bleek sterker bij leerlingen die vanaf een laag startniveau (snel) groeiden dan bij leerlingen die vanaf het begin af aan hoog presteerden. Meisjes, immigranten en leerlingen uit hoge sociale milieus met snelle groeicurves kregen bovendien vaker de academische track geadviseerd dan jongens, autochtonen en leerlingen uit lage sociale milieus.

---

<sup>5</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

*Differentiële effecten: sekseverschillen*

De eerder beschreven studie van Driessen en Van Langen (2011) naar sekseverschillen in cognitief functioneren (leerprestaties) en niet-cognitief functioneren (attitudes en gedrag) beschrijft ook een aantal differentiële effecten. Doordat jongens in het po qua niet-cognitief functioneren (o.m. werkhouding) al minder gunstig worden beoordeeld door leerkrachten dan meisjes, komen jongens vaker dan meisjes door het schooladvies op gemiddeld lagere onderwijsniveaus in het vo terecht dan op basis van toetsresultaten verwacht mag worden. Hieruit kunnen we concluderen dat de po-vo overgang voor jongens wat minder gunstig lijkt te verlopen dan voor meisjes wanneer we naar de schoolloopbaan kenmerken kijken.

Pekkarinen (2008) bestudeerde eveneens sekseverschillen in het onderwijs, maar dan in Finland. In Finland is enkele decennia geleden een onderwijshervorming ingevoerd waardoor leerlingen tot 15 à 16-jarige leeftijd in een ongedifferentieerd onderwijsstelsel zitten (*comprehensive school*). Dit systeem is in de plaats gekomen van een systeem waarin leerlingen al op 10 à 11-jarige leeftijd moesten kiezen voor de academische of beroepsgerichte vo-stroom. De resultaten lieten zien dat meisjes inderdaad wat vaker voor de academische stroom kiezen dan vóór de onderwijshervorming, onafhankelijk van het opleidingsniveau van hun ouders. Jongens kiezen juist wat minder vaak voor de academische stroom, met name wanneer de vader destijds ook niet voor de academische stroom had gekozen. De sekseverschillen zijn door het uitstellen van de keuze wat groter geworden dan voorheen, en werken door in de doorstroom naar het hoger onderwijs en het latere inkomen. Een langdurig ongedifferentieerd onderwijsstelsel (d.w.z. academisch vs. beroepsgericht) lijkt dus wat gunstiger te zijn voor meisjes dan voor jongens.

*Differentiële effecten: sociaal milieu en etniciteit*

In Nederland ondervinden leerlingen uit lagere sociale milieus vaker nadelen van het vroege selectiemoment bij de overgang naar het vo dan leerlingen uit hogere sociale milieus (Onderwijsraad, 2014). Volgens Tolsma en Wolbers (2010) is in Nederland sprake van een toegenomen zogenaamde pad-afhankelijkheid, waarmee bedoeld wordt dat in toenemende mate het bereikte eindniveau (incl. hoger onderwijs) wordt bepaald door het aanvangsniveau in het vo (zie ook De Boer, Bosker, et al., 2012). Dit zou extra nadelig kunnen uitpakken voor leerlingen uit kansarme gezinnen. Vanwege het feit dat in meerdere onderzoeken naar zowel sociaal milieu als etniciteit is gekeken (en deze variabelen enige samenhang vertonen) bespreken we hier de effecten van beide variabelen gezamenlijk.

Luyten en Bosker (2004) vonden dat bij de bepaling van de schooladviezen voor het vo leerprestaties een aanzienlijk belangrijkere rol spelen dan sociaal-etnische achtergrondkenmerken van leerlingen in Nederland (zie ook Driessen, 2006). Bij leerlingen uit lagere sociale milieus en/of leerlingen uit etnische minderheidsgroepen is het verschil in de hoogte van de schooladviezen tussen sterke en zwakke presteerders wat groter dan bij andere leerlingen. Hoewel het onderzoek ruim 10 jaar geleden is uitgevoerd, is het interessant te zien

dat op scholen waar geen Cito-eindtoets werd afgenomen, de effecten van achtergrondkenmerken op de schooladviezen aanzienlijk sterker waren. In aanvulling hierop concludeerde Luyten (2004) in een ander onderzoek dat de effecten van achtergrondkenmerken (o.a. op schooladviezen) slechts in beperkte mate doorwerken in het vo. Dat wil zeggen, achtergrondkenmerken verklaren slechts in beperkte mate het verloop van de schoolloopbaan in het vo, zeker wanneer gecorrigeerd wordt voor leerprestaties. De eventuele ongunstige effecten van achtergrondkenmerken lijken dus vooral indirect van invloed op schoolsucces, namelijk via de leerprestaties. In dit kader spreekt Kloosterman (2010) over primaire en secundaire effecten van sociaal milieu. Kinderen van hoogopgeleide ouders presteren in Nederland beter van kinderen van laag opgeleide ouders (primaire effect) en daardoor komen zij in hogere onderwijsniveaus terecht (secundair effect). Met andere woorden, sociaal milieu hangt in enige mate samen met leerprestaties, waardoor de po-vo overgang en de verdere schoolloopbaan minder gunstig verloopt voor leerlingen uit een lager sociaal milieu dan uit een hoger sociaal milieu.

Het onderzoek van Tieben en Wolbers (2010) laat echter zien dat sociaal milieu een bescheiden rol blijft spelen in de schoolloopbaan van leerlingen. Deze auteurs onderzochten de effecten van vroege niveaudifferentiatie en op- en afstroommogelijkheden binnen het vo op het eindniveau dat leerlingen in het vo behalen onder Nederlandse leerlingen. Hoewel het instroomniveau doorgaans een goede voorspeller is van latere leerprestaties, komt het voor dat leerlingen op een te hoog of te laag niveau instromen. Tieben en Wolbers (2010) vonden voor verschillende leerlingcohorten (die tussen 1927 en 1998 naar het vo zijn doorgestroomd) dat leerlingen uit lagere sociale milieus vaker instromen op lagere onderwijsniveaus dan leerlingen uit hogere sociale milieus. Hoewel binnen het vo de mogelijkheid bestaat om van niveau te wisselen (opstroom of afstroom), blijkt die mogelijkheid voor leerlingen uit hogere sociale milieus gunstiger uit te pakken dan voor leerlingen uit lagere sociale milieus (zie ook Kloosterman, 2010). Wanneer gecorrigeerd wordt voor instroomniveau en op- en afstroom binnen het vo (en het effect van sociaal milieu hierop), blijft het effect van het opleidingsniveau van de ouders van enige invloed op het uiteindelijk behaalde vo eindniveau.

Lüdemann en Schwerdt (2013) analyseerden de verschillen tussen tweede generatie migranten en autochtonen in leerprestaties en leerkrachtadvies bij de po-vo overgang in Duitsland. Hiervoor gebruikten zij gegevens uit PIRLS-2001<sup>6</sup> van lezen en wiskunde. Uit de analyse blijkt dat mannelijke tweede generatie immigranten significant meer kans hebben om een advies voor het laagste vo-niveau te krijgen dan autochtone leerlingen. Ook hebben ze significant minder kans om een advies voor het hoogste vo-niveau te krijgen. In deze analyse is gecontroleerd voor leerprestaties op lezen en wiskunde. Voor vrouwelijke tweede generatie immigranten geldt ook dat ze significant meer kans hebben op een laag advies voor het vo, ook na controle voor leerprestaties op lezen en wiskunde (maar dit effect was niet meer

---

<sup>6</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

significant wanneer algemeen cognitief vermogen werd toegevoegd aan het model). Echter, wanneer sociaal milieu toegevoegd werd als voorspeller, bleek dat een groot gedeelte van de benadeling van tweede generatie migranten (van beide seksen) te wijten is aan sociaaleconomische kenmerken in plaats van etnische herkomst.

In veel landen waarin leerlingen ingedeeld worden in verschillende onderwijsniveaus (tracking) worden allochtone leerlingen vaker geplaatst in (of geadviseerd naar) de lagere onderwijsniveaus (tracks) bij de overgang naar vo dan autochtone leerlingen. Dat heeft enerzijds met achterstanden in taal- en rekenvaardigheid te maken, maar is deels te wijten aan vooroordelen die docenten kunnen hebben over allochtone leerlingen. Zo tonen Glock et al. (2013) op basis van twee kleinschalige experimentele studies aan dat docenten leerlingen met een immigranten achtergrond vaker indelen in de lagere onderwijsniveaus dan de autochtone (in dit geval Luxemburgse) leerlingen. Docenten moesten in de ene studie profielschetsen beoordelen en in de andere afgaan op (dezelfde) gegevens in een gesimuleerd computersysteem. Leerlingen met een immigranten achtergrond werden significant vaker in de lagere onderwijsniveaus ingedeeld dan autochtone leerlingen.

Uit bovenstaande studies kunnen we concluderen dat de po-vo overgang (en dan met name de allocatie in verschillende vo-niveaus door de schooladviezen) voor jongens, leerlingen uit lagere sociale milieus en voor allochtone leerlingen vaak minder gunstig verloopt dan voor meisjes, leerlingen uit hogere sociale milieus en voor autochtone leerlingen (hier is dus sprake van differentiële effecten van advisering op de schoolloopbanen van leerlingen). Daarnaast zien we een aanvullend differentieel effect voor sekse. Een langdurig ongedifferentieerd onderwijsstelsel (bv. een ongedifferentieerde vo-onderbouw) lijkt wat gunstiger uit te pakken voor meisjes dan voor jongens; zij kiezen dan wat vaker voor de academische tracks (hoger niveau) dan voor de beroepsgerichte tracks (lager niveau). Ook zagen we een differentieel effect voor groei in leerprestaties. Po-leerlingen die een snellere groei in leerprestaties laten zien komen vaker terecht in de academische tracks (vs. de beroepsgerichte tracks) dan leerlingen die een tragere groei in leerprestaties laten zien, ondanks gelijke leerprestaties aan het eind van het po.

#### *De cognitieve ontwikkeling/het cognitief functioneren van leerlingen: generieke en differentiële effecten*

Deze paragraaf gaat in op factoren die van invloed zijn op de cognitieve ontwikkeling/het cognitief functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang. Dit is in vrijwel alle gevonden studies gemeten aan de hand van (ontwikkeling/groei in) leerprestaties zoals schoolcijfers en/of toetsgegevens.

De gevonden studies zijn ingedeeld in een aantal onderwerpen. De onderwerpen die wat betreft generieke effecten aan bod komen zijn: *doubleren in po, tracking/streaming, motivationele factoren, sociaal milieu en etniciteit* en *vroege versus late leerlingen*. Wat



differentiële effecten betreft komen enkel de onderwerpen *sekseverschillen* en *ouderlijke aspiraties* aan bod (voor overige onderwerpen is geen relevante literatuur gevonden). Voor elk onderwerp zijn één of enkele relevante studies gevonden.

*Generieke effecten: doubleren in po*

De eerdergenoemde studie van Goos et al. (2013) onderzocht de effecten van doubleren in de eerste klas van het (Vlaamse) kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van leerlingen, maar ook op de leerprestaties van leerlingen. Van ruim 3.700 leerlingen van 126 po-scholen zijn de leerprestaties in het po tot aan de start van het vo in kaart gebracht. Na vijf jaar bleken de lees- en wiskundevaardigheden van zittenblijvers langzamer te groeien dan die van de leerlingen die niet gedoubleerd hebben. De achterstand neemt in de loop daar jaren toe. Door complexe statistische procedures lieten de onderzoekers zien dat als deze leerlingen in klas 1 niet waren blijven zitten, de leerprestaties in de latere po-jaren veel beter waren geweest.

Im, Hughes, Kwok, Puckett en Cerda (2013) lieten zien dat zittenblijven in het po in de VS (*grades 1-5*) geen negatieve gevolgen had voor de latere leerprestaties op het gebied van begrijpend lezen en wiskunde (in het laatste jaar van het po en de eerste twee jaar van het vo). Deze resultaten waren voor jongens en meisjes gelijk.

*Generieke effecten: tracking/streaming*

Lee (2010) onderzocht de cognitieve ontwikkeling in begrijpend lezen en wiskunde van leerlingen in de VS. Aan de hand van verschillende databases is de groei in leerprestaties onderzocht. Leerlingen in het po lieten sterk stijgende groeicurves zien. Echter, de groeicurves bij *middle school* leerlingen stegen minder sterk, en de groeicurves van *high school* leerlingen nog minder sterk. De cognitieve ontwikkeling van leerlingen vlakt dus steeds verder af, wat verklaard wordt doordat leerlingen op jonge leeftijd zich veel sneller kunnen ontwikkelen dan oudere leerlingen. De auteur spreekt het vermoeden uit dat de overgangen tussen de onderwijssectoren daar deels een verklaring voor vormen (d.w.z. institutionele onderbrekingen), maar in het onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen die op *K-8 schools* zaten en leerlingen die na het po naar een *middle school* zijn doorgestroomd, waardoor niet te bepalen is of bij de laatstgenoemde groep de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang positief dan wel negatief beïnvloed is.

Stevens en Vermeersch (2010) onderzochten het effect van *streaming*<sup>7</sup> op de leerprestaties van leerlingen in Vlaanderen. Op 12-jarige leeftijd worden leerlingen op basis van hun interesse en leerpotentieel gegroepeerd in drie vo-tracks (v/a *grade 7*), de academische, de technische en de beroepsgerichte track. Vo-scholen bieden doorgaans alleen de academische track aan of een combinatie van zowel de technische als beroepsgerichte track. Uit het onderzoek bleek dat de allocatie van leerlingen in de verschillende tracks van invloed is op de

<sup>7</sup> *Streaming* in het onderwijs betekent doorgaans het plaatsen van leerlingen in relatief homogene groepen op basis van niveau.

leerprestaties, waarbij de leerlingen in de beroepsgerichte track lager scoorden op de algemene toetsen aan het eind van het eerste leerjaar dan leerlingen uit de technische track (op 1 school) en dat de leerprestaties in de academische track lager waren bij leerlingen die vakken volgden met een lage status (Menswetenschappen, Economie, Talen) dan bij leerlingen die vakken volgden met een hoge status (Latijn, Wetenschappen). Uit interviews met docenten bleek dat deze verschillen samengaan met verschillende verwachtingspatronen van de leerlingen. Docenten gaven aan lagere verwachtingen te hebben van leerlingen in de beroepsgerichte track dan van leerlingen in de technische track.

Danhier en Martin (2014) vergeleken het onderwijssysteem van Vlaanderen (waarin leerlingen direct vanaf het eerste jaar in het vo in verschillende tracks zitten<sup>8</sup>) met het onderwijssysteem van Wallonië (waarin leerlingen in het vo het eerste jaar allen hetzelfde curriculum volgen en pas daarna naar verschillende tracks doorstromen). In beide onderwijssystemen wordt zittenblijven systematisch ingezet om leerlingen op het juiste onderwijsniveau te krijgen. Uit het onderzoek blijkt dat bij beide systemen de prestatieverschillen in begrijpend lezen tussen leerlingen in het vo groter worden. Hiertoe hebben de auteurs de PISA<sup>9</sup> toetsresultaten voor begrijpend lezen van leerlingen in het derde vo-jaar uit Vlaanderen en Wallonië met elkaar vergeleken.

Retelsdorf, Becker, Köller, en Möller (2012) vergeleken de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van lezen tussen vo-scholen met academische tracks en beroepsgerichte tracks. Het betrof een longitudinaal onderzoek, uitgevoerd in Duitsland. Ruim 1.500 *grade 5* leerlingen van 60 verschillende scholen deden aan het onderzoek mee. Ze werden gevolgd in hun schoolloopbaan (aan het eind van *grade 6* en aan het begin van *grade 8*). Bij aanvang van het onderzoek waren de leerlingen dus net ingedeeld in de verschillende tracks. Leerlingen in de verschillende tracks lieten een vergelijkbaar groei zien op het gebied van lezen, waarbij leerlingen in de academische tracks alleen meer groei lieten zien voor de decodeersnelheid. Leerlingen in academische tracks hadden bij de eerste meting een hoger beginniveau, maar wanneer hiervoor gecorrigeerd werd lieten ze geen snellere groei zien in prestaties bij de latere metingen. Aan de hand van deze resultaten concluderen de auteurs dat tracking (het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus) niet het gewenste effect heeft laten zien.

Jackson (2010) bestudeerde de leerprestaties van leerlingen in het vo in Trinidad en Tobago. Leerlingen mogen in het laatste jaar van het vo (*grade 5*) zelf aangeven wat de vo-school van hun voorkeur is, maar de toelating verloopt op basis van eerdere leerprestaties. Leerlingen met hoge leerprestaties worden toegelaten tot de vo-school van hun eerste keus, terwijl leerlingen met lagere leerprestaties genoegen moeten nemen met een minder populaire

---

<sup>8</sup> Hoewel de leerlingen in Vlaanderen in verschillende tracks zitten volgen zij een groot deel van het curriculum in het eerste jaar gemeenschappelijk.

<sup>9</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

vo-school. Door deze procedure zijn grote verschillen tussen de vo-scholen ontstaan wat betreft hun leerlingpopulaties, terwijl het curriculum op alle scholen min of meer gelijk is. Uit het onderzoek blijkt dat het voor leerlingen iets gunstiger is om goed presterende klasgenoten te hebben, maar de verschillen zijn marginaal. De leerprestaties aan het eind van het vo (*grade 10*) zijn voor deze leerlingen iets hoger dan de leerprestaties van (vergelijkbare) leerlingen die minder goed presterende klasgenoten hebben.

Het beeld dat uit bovenstaande studies naar voren komt is niet eenduidig, maar het lijkt erop dat het voor de leerprestaties van leerlingen vaak wat gunstiger is om goed presterende klasgenoten te hebben, onder meer door hogere leerkrachtverwachtingen in hogere onderwijsniveaus.

#### *Generieke effecten: motivationele factoren*

Paulick, Watermann en Nückles (2013) deden onderzoek in Duitsland en onderzochten de relaties tussen doeloriëntaties (*achievement goals*) en leerprestaties van leerlingen rondom de po-vo overgang. Simpel gezegd gaat het hier om de motivatie van leerlingen om te leren. Leerlingen werden gevolgd van *grade 4* (waarna de overstap na het vo plaatsvindt) tot en met *grade 6*. De doeloriëntaties bleken zwak samen te hangen met leerprestaties wanneer gecontroleerd werd voor sekse en eerdere leerprestaties. In zowel het po als het vo behaalden leerlingen met een op competentie (*mastery*) gerichte doeloriëntatie gemiddeld iets hogere leerprestaties dan andere leerlingen. Een prestatiegerichte doeloriëntatie bleek zwak negatief samen te hangen met leerprestaties in het po. In het vo werd deze relatie alleen gevonden bij leerlingen in het hoogste onderwijsniveau (*academic track*) en alleen in het eerste jaar van het vo.

#### *Generieke effecten: sociaal milieu en etniciteit*

Vanwege het feit dat in meerdere onderzoeken naar zowel sociaal milieu als etniciteit is gekeken (en deze variabelen enige samenhang vertonen) bespreken we hier de effecten van beide variabelen gezamenlijk.

Een lage sociale status wordt verhoudingsgewijs vaker in verband gebracht met maatschappelijke problemen als alcoholmisbruik, criminaliteit, echtscheidingen en problematische ouder-kind relaties binnen het gezin. Zo deden Larsen, Jensen en Jensen (2014) onderzoek naar het effect van dergelijke problemen op de leerprestaties van Deense leerlingen op de lange termijn. Zij vonden een sterk significant negatief effect: de indicatoren van maatschappelijke problemen verklaarden 30 tot 40 procent van de verschillen in leerprestaties over een periode van meerdere jaren in het vo.

In veel Westerse landen hebben leerlingen in etnische minderheidsgroepen, voorafgaand aan de po-vo overgang, relatief vaker een achterstand op het gebied van taal en rekenen. Vaak behoren deze groepen tot de lagere sociale milieus. Hustinx en Meijnen (2001) keken naar de schoolloopbanen van (Nederlands-) Marokkaanse, Turkse, Antilliaanse, Surinaamse en

Molukse leerlingen in Nederland. De focus lag op enkele gezinsfactoren, namelijk het beroepsniveau van de hoofdkostwinner en het opleidingsniveau van de ouders; het aantal kinderen in het gezin; en de mate waarin er in het gezin Nederlands wordt gesproken. Ze concludeerden dat lage beroeps- en onderwijsniveaus en meer kinderen in het gezin een negatieve invloed op de leerprestaties hebben en dat het thuis beperkt Nederlands spreken ook nadelig is voor de schoolloopbaan van de leerlingen. Echter, allochtone leerlingen uit lagere sociale milieus presteerden beter op school dan autochtone leeftijdsgenoten uit lagere sociale milieus.

Ook vergelijkend onderzoek van Van der Veen (2003) naar de leerprestaties van Marokkaanse en Turkse leerlingen en autochtone leerlingen van ouders met een lage sociaaleconomische status onderstreept deze vertekening. Een deel van de prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen wordt dus verklaard door verschillen in sociaal milieu, niet zozeer door de etnische achtergrond van de leerlingen. Uit het onderzoek blijkt tevens dat succesvolle allochtone leerlingen na de overgang naar het vo moeite ondervinden met het handhaven van het succesvolle niveau (door de auteur gedefinieerd als het volgen van havo/vwo 5 jaar na po). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat laagopgeleide ouders niet altijd in staat zijn hun kinderen goed te ondersteunen met schoolwerk. Daarnaast zijn ouders van allochtone leerlingen niet altijd bekend met het Nederlandse onderwijsstelsel. Ook Opendakker en Hermans (2006) concluderen dat de onbekendheid van allochtone ouders met het onderwijsstelsel en hun betrokkenheid bij de schoolloopbaan relevant zijn voor de leerprestaties en de schoolloopbaan van hun kind.

De schooladviezen van leerlingen uit lagere sociale milieus liggen gemiddeld genomen wat lager dan die van leerlingen uit hogere sociale milieus. De Boer, Bosker, et al. (2010) deden onderzoek naar de relatie tussen deze vertekeningen en de leerprestaties van leerlingen in het vo bij ruim 10.000 leerlingen in Nederland. Zij vergeleken de schooladviezen met berekeningen van best passende niveauplaatsing op basis van eerdere leerprestaties, een intelligentiemeting en prestatiemotivatie, en kwamen tot de conclusie dat inderdaad sprake is van vertekening op basis van achtergrondfactoren, en dat dit langdurige effecten heeft op de op de latere leerprestaties van leerlingen.

#### *Generieke effecten: vroege versus late leerlingen*

Een aantal wetenschappelijke studies onderzocht de effecten van vroege versus late leerlingen op de leerprestaties van leerlingen. Vroege leerlingen (d.w.z. leerlingen die vlak vóór 1 oktober zijn geboren) zijn bijna een jaar jonger wanneer zij voor het eerst naar school gaan dan late leerlingen (d.w.z. leerlingen die vlak ná 1 oktober zijn geboren).

Door data van 9-, 13-, en 15-jarigen (resp. PIRLS-2006, TIMSS-2007 en PISA-2009<sup>10</sup>) te gebruiken onderzochten Ponzo en Scoppa (2014) wat het effect is van de beginleeftijd op school op de leerprestaties van leerlingen in *grades 4, 8 en 10* in Italië. Er werd hierbij gekeken naar de maand waarin de leerlingen zijn geboren. De leerprestaties van de leerlingen in lezen, wiskunde en natuurwetenschappen (*science*) werden vergeleken. De effecten van de beginleeftijd bleken groot te zijn. De jonge kinderen (vroege leerlingen) scoren substantieel lager dan hun oudere klasgenoten (late leerlingen) op de metingen in *grade 4, grade 8* en zelfs nog in *grade 10*.

In de studie van Sakic, Burusic en Babarovic (2013) in Kroatië werden geen prestatieverschillen in *grade 8* gevonden voor vroege versus late leerlingen. In *grade 4* waren de leerprestaties (curriculumafhankelijke toetsresultaten en schoolcijfers) van late leerlingen nog iets hoger dan die van vroege leerlingen, maar de verschillen verdwenen uiteindelijk. Er werden geen verschillen gevonden voor jongens en meisjes of voor leerlingen met hoger of lager opgeleide ouders. Een kanttekening bij het onderzoek van Sakic et al. (2013) is dat leerlingen die zijn blijven zitten niet in het onderzoek waren meegenomen. Mogelijk omvat die groep meer vroege leerlingen dan late leerlingen, maar dat is niet bekend. Een mogelijke verklaring voor de verschillen tussen de twee studies is dat in Kroatië *grade 8* nog tot het po wordt gerekend, terwijl in Italië leerlingen twee jaar eerder al de overstap naar het vo hebben gemaakt. De po-vo overgang is in beide landen daardoor niet goed vergelijkbaar.

Naast studies naar generieke effecten zijn twee studies gevonden waarin naar differentiële effecten op het cognitief functioneren is gekeken. Deze worden hieronder besproken.

#### *Differentiële effecten: sekseverschillen*

Jackson (2010) bestudeerde de leerprestaties van jongens en meisjes in het vo in Trinidad en Tobago. Zoals eerder genoemd mogen leerlingen in het laatste jaar van het po (*grade 5*) zelf aangeven wat de vo-school van hun voorkeur is. Leerlingen met hoge leerprestaties worden toegelaten tot de vo-school van hun eerste keus, daarna worden de leerlingen met lagere leerprestaties geplaatst. Voor wiskunde prestaties blijkt het voor meisjes gunstiger te zijn om goed presterende klasgenoten te hebben (voor jongens werd dit effect niet gevonden), terwijl voor Engelse taalvaardigheid zowel jongens als meisjes een gunstig effect gevonden werd voor het hebben van goed presterende klasgenoten.

#### *Differentiële effecten: ouderlijke aspiraties*

In Nederland worden schooladviezen afgegeven door de po-school en zijn deze naast toetsresultaten gebaseerd op leerkrachtverwachtingen over het toekomstig functioneren van de

<sup>10</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

leerling. Deze verwachtingen zijn, zo blijkt uit onderzoek, enigszins gekleurd door de achtergrondkenmerken van leerlingen. De Boer, Bosker, et al. (2010) deden onderzoek naar de relatie tussen deze vertekeningen en de leerprestaties van leerlingen in het vo bij ruim 10.000 leerlingen in Nederland. Zij vonden onder andere een modererend effect van ouderlijke aspiraties, wat aangeeft dat het effect van leerkrachtverwachtingen op de relatie tussen achtergrondkenmerken van leerlingen en de latere leerprestaties voor leerlingen waarvan de ouders hogere aspiraties hebben anders verloopt dan voor leerlingen waarvan de ouders lagere aspiraties hebben. Zo lijken lage ouderlijke aspiraties en lage leerkrachtverwachtingen elkaar te versterken (negatief effect op leerprestaties), terwijl lage ouderlijke aspiraties in combinatie met hoge leerkrachtverwachtingen slechts een klein positief effect op leerprestaties laten zien.

*De niet-cognitieve ontwikkeling/het niet-cognitief functioneren van leerlingen: generieke en differentiële effecten*

Deze paragraaf gaat in op factoren die van invloed zijn op de niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang. Indicatoren zijn onder meer: sociaal-emotionele en motivationele factoren zoals het zelfvertrouwen, zelfconcept, self-efficacy, motivatie, leerlingbetrokkenheid en de psychosociale ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast gebruiken we de perceptie van de leeromgeving als indicator (o.a. de perceptie van het motivationele klimaat in de klas) en de ervaringen van leerlingen rondom de po-vo overgang.

De gevonden studies zijn ingedeeld in een aantal onderwerpen. De onderwerpen die wat betreft generieke effecten aan bod komen zijn: *sociaal-emotionele en motivationele factoren, doubleren in po* en *perceptie van de leeromgeving/de ervaren aansluiting tussen po en vo*. Wat differentiële effecten betreft hebben we geen enkele relevante studie gevonden. Voor het eerste en laatstgenoemde onderwerp zijn meerdere studies gevonden, voor het onderwerp *doubleren in po* zijn twee relevante studies gevonden.

*Generieke effecten: sociaal-emotionele en motivationele factoren*

Krampen (2013) onderzocht de overgang van po naar vo in onder meer Duitsland op scholen waar deze transitie plaatsvindt na *grade 6* (op veel scholen in Duitsland vindt deze overgang al na *grade 4* plaats). Krampen rapporteert een afname in zelfvertrouwen in het laatste jaar van het po, maar zodra de leerlingen de overstap naar vo hebben gemaakt is het zelfvertrouwen bijna weer terug op het oorspronkelijke niveau van de basisschoolperiode. Eveneens in het laatste jaar van het po worden de meeste depressieve gevoelens gemeld (*dysthymic mood*) in vergelijking met eerdere jaren in het po. In het vo neemt het aantal depressieve gevoelens weer wat af, maar blijft gemiddeld wat hoger dan in het po.

Zanobini en Carmen (2002) bestudeerden de po-vo overgang in Italië. Leerlingen stappen na *grade 5* over naar het vo. De leerlingen lieten gemiddeld genomen een afname zien in

zelfconcept en intrinsieke motivatie. Ook rapporteren de auteurs dat leerlingen na de overstap minder het gevoel hadden dat ze controle hadden over succes en falen op school.

Paulick et al. (2013) deden onderzoek in Duitsland en onderzochten de veranderingen in doeloriëntatie (*achievement goals*) van leerlingen rondom de po-vo overgang. In simpeler termen worden met doeloriëntatie motivationele aspecten bedoeld. Leerlingen werden gevolgd van *grade 4* (waarna de overstap na het vo plaatsvindt) tot en met *grade 6*. De belangrijkste bevindingen waren dat de scores van leerlingen op alle drie de doeloriëntaties (*mastery-approach, performance-approach, performance-avoidance*) gemiddeld genomen iets afnamen na de overstap naar het vo, maar dat deze afname vooral te zien was voor de prestatiegerichte doeloriëntaties. De afname in scores was te zien bij leerlingen in alle vo-niveaus (*academic* en *non-academic tracks*).

Friedel, Cortina, Turner en Midgley (2010) onderzochten in de VS de effecten van de doeloriëntatie van docenten (gericht op competentie [*mastery*] of gericht op prestaties) op het vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy beliefs*) van leerlingen op het gebied van wiskunde vlak voor (*grade 6*) en vlak na (*grade 7*) de overstap naar het vo. Gemiddeld genomen bleef het vertrouwen in eigen kunnen voor wiskunde gelijk. Het vertrouwen in eigen kunnen nam af wanneer er volgens de leerlingen in het vo minder nadruk werd gelegd op competentie (*mastery*) dan in het po. Het vertrouwen in eigen kunnen nam toe wanneer er volgens de leerlingen in het vo juist meer nadruk werd gelegd op competentie (*mastery*) dan in het po. De doeloriëntatie van de ouders had hier geen invloed op. Deze relaties waren voor beide seksen en voor verschillende etnische groepen (*white 65%; black 27%; Hispanic 4%*) gelijk.

Uit het onderzoek van Barber en Olsen (2004) naar verschillende niet-cognitieve uitkomstmaten (o.m. zelfvertrouwen, eenzaamheid) uitgevoerd in de VS bleek dat leerlingen in *grade 6* (het eerste vo-jaar) meer ondersteuning ervoeren van docenten, meer zelfvertrouwen hadden, minder depressieve gevoelens hadden en minder eenzaam waren (gemeten aan de hand van zelfrapportages) dan toen zij in *grade 5* zaten (het laatste po-jaar). Wel bleek de kwaliteit van de relatie met hun vader in hun ogen wat verslechterd (dit werd niet gerapporteerd voor moeders) en vonden zij dat er op de vo-school meer noodzaak tot gedragsregels was (bv. voor ongewenst gedrag). Ook zagen zij hun cijfers wat lager worden dan in het po.

Over het algemeen zien we dus een kleine afname in sociaal-emotioneel functioneren (d.w.z. lagere scores op zelfvertrouwen, zelfconcept) en afgenomen motivatie direct na de po-vo overgang.

#### *Generieke effecten: doubleren in po*

De eerdergenoemde studie van Goos et al. (2013) onderzocht de effecten van doubleren in de eerste klas van het (Vlaamse) kleuteronderwijs op de psychosociale ontwikkeling van leerlingen. Een cohort van ruim 3.700 leerlingen van 126 po-scholen werd gevolgd tot aan de start van het vo. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de psychosociale ontwikkeling van

leerlingen die waren blijven zitten in de eerste klas in grote lijnen vergelijkbaar was met de psychosociale ontwikkeling van leerlingen die niet in de eerste klas waren blijven zitten.

Im et al. (2013) lieten zien dat zittenblijven in het po in de VS (*grades 1-5*) geen negatieve gevolgen had voor leerlingbetrokkenheid in de klas (bv. inzet en concentratie; ingevuld door de docent) en op de algemene schoolbetrokkenheid van leerlingen (ingevuld door de leerlingen zelf). Hiertoe hebben de auteurs metingen verricht in het laatste jaar van het po en de eerste twee jaar van het vo. Deze resultaten waren voor jongens en meisjes gelijk.

*Generieke effecten: perceptie van de leeromgeving/de ervaren aansluiting tussen po en vo*  
Pointon (2000) rapporteert de uitkomsten van een onderzoek waarin leerlingen in het eerste jaar van het vo (*grade 6*) in Engeland geïnterviewd zijn over hun voorkeuren voor de leeromgeving op school en de verschillen die zij ervaren tussen po en vo. Een belangrijk verschil wat genoemd werd was het frequent wisselen van klaslokaal en het rondlopen in het vo, terwijl in het po juist meer rondgelopen mocht worden binnen het klaslokaal (maar niet door de school). Overigens werd het wisselen doorgaans niet als belemmerend ervaren, omdat leerlingen dan verschillende sociale contacten opdoen, niet steeds stil hoeven te zitten, en een duidelijk onderscheid tussen de verschillende vakken kunnen maken (zij vinden immers in verschillende lokalen en dus in verschillende leeromgevingen plaats). Als nadeel werd wel genoemd dat leerlingen geen ‘eigen plek’ meer hebben, wat door sommigen als onprettig werd ervaren. Het klaslokaal is, in het vo, meer het domein van de leerkracht dan van zowel de leerkracht als de leerlingen (bv. het ophangen of neerzetten van afgeronde werkstukken is in het vo minder gebruikelijk). Het ontbreken van een ‘eigen’ klas hangt mogelijk samen met de houding van leerlingen ten aanzien van school en de betrokkenheid van leerlingen, maar daar geeft het onderzoek geen uitsluitsel over.

Pietarinen (2000) gaat in op de ervaringen van leerlingen in de po-vo overgang in Finland. Leerlingen is gevraagd hun ervaringen te beschrijven in *grade 6* (het laatste jaar van het po), *grade 7* (het eerste jaar van het vo) en *grade 9*. In het Finse onderwijsstelsel wordt gesproken over *comprehensive schools* van *grade 1* tot en met *grade 9*, maar in de praktijk bestaat vaak nog een duidelijk onderscheid tussen po en vo en vinden deze typen onderwijs doorgaans plaats op aparte scholen. De studie van Pietarinen (2000) is onder andere opgezet om de ervaringen van leerlingen rondom deze overgang te expliciteren, aangezien met de invoering van *comprehensive schools* wel de intentie is uitgesproken de aansluiting tussen po en vo te versoepelen en te verbeteren. De leerlingen hebben in *grades 6, 7 en 9* een essay geschreven over hun ervaringen rondom de po-vo overgang. Uit de resultaten komt onder meer naar voren dat er volgens de leerlingen grote verschillen bestaan tussen po en vo wat betreft de fysieke aspecten (bv. omvang), sociale aspecten (bv. omgang met docenten) en pedagogische aspecten (bv. veel verschillende docenten in het vo met elk hun eigen pedagogische aanpak) van de school en dat met name daarin aansluitingsproblemen worden ervaren (zie ook Vlaamse Onderwijsraad, 2008 voor vergelijkbare bevindingen in



Vlaanderen). De leerlingen gaven aan behoefte te hebben aan ondersteuning hierin om geleidelijk te wennen aan de nieuwe school en ook bijvoorbeeld aan de veranderde leeromgeving en pedagogische aanpak van de leerkrachten. Er is dus ook bij de leerlingen behoefte aan een soepeler overgang van po naar vo, waarbij de integratie in hun ogen dan ook verder zou moeten strekken dan puur administratieve samenwerking.

Kumar (2006) onderzocht gevoelens van dissonantie tussen thuis en school rondom de overgang van po (t/m *grade 5*) naar vo (vanaf *grade 6*) in de VS. Gemiddeld genomen veranderden de gevoelens van dissonantie tussen thuis en school nauwelijks bij de overgang, echter, het hing enigszins af van de ontvangende vo-school of de gevoelens van dissonantie tussen thuis en school toenamen of juist afnamen. Een toename van zulke gevoelens was minder sterk wanneer in het vo meer nadruk lag op competentiedoelen (*mastery*) dan op prestatiedoelen (*performance*; beter presteren dan anderen), bovendien werd een deel van deze relaties gemedieerd door gevoelens van school binding (*school belonging*). Met andere woorden, voor sommige leerlingen worden de ervaren verschillen tussen de thuiscultuur en schoolcultuur groter wanneer zij naar het vo overstappen, waarbij een hogere mate van school binding deze ervaren dissonantie enigszins kan reduceren. In een leeromgeving waarin de nadruk ligt op competentie (*mastery*) is de mate van school binding hoger dan in een leeromgeving waarin de nadruk ligt op prestaties.

In de VS is daarnaast onderzoek gedaan naar de invloed van veranderingen in de gepercipieerde leeromgeving in de klas (*classroom goal structure*) tussen het laatste po-jaar (*grade 5*) en de eerste twee jaar van het vo (*grades 6 en 7*) op motivationele, affectieve en academische uitkomsten in het vo. Urdan en Midgley (2003) hanteren daarbij het onderscheid tussen nadruk op competentiedoelen (*mastery goals*) en nadruk op prestatiedoelen (*performance goals*; beter presteren dan anderen). De leerlingen die de indruk hadden dat het vo minder gericht was op competentiedoelen dan het po lieten zelf ook een afname in competentiedoelen zien, vertoonden meer negatieve gevoelens ten aanzien van school dan andere leerlingen, rapporteerden minder vertrouwen in het eigen kunnen (*self-efficacy*) en presteerden ook wat minder goed. Deze negatieve effecten werden niet gevonden bij leerlingen die juist de indruk hadden dat er in het vo meer aandacht was voor competentiedoelen dan in het po. Bij de overgang van *grade 6* naar *grade 7* (dus binnen *middle school*) werden vergelijkbare effecten gevonden. De oorzaak van deze negatieve effecten lag, volgens Urdan en Midgley (2003) dan ook niet in het feit dat van school gewisseld wordt, maar in het veranderen van de (gepercipieerde) leeromgeving tussen po en vo.

Al met al kunnen we hieruit concluderen dat leerlingen duidelijke verschillen ervaren (bv. in de leeromgeving) tussen po en vo en in meer of mindere mate hinder kunnen ondervinden van de overstap, bijvoorbeeld een afname in *self-efficacy* en leerprestaties.

### *Invloed van de sociale omgeving op de po-vo overgang*

Achtereenvolgens bespreken we de *relaties tussen docenten en leerlingen, de invloed van ouders (aspiraties, opvoeding en ouderbetrokkenheid), de invloed van peers en de invloed van sociaalgeografische omgevingsfactoren* (o.a. de invloed van de bredere sociale omgeving zoals de buurt of wijk waar leerlingen in opgroeien). In veel gevallen gaat het hier om effecten van deze factoren op de cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen en effecten op de niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen. Daarom is besloten deze onderwerpen apart te bespreken in plaats van als onderdeel van bovenstaande paragrafen. In vrijwel alle gevallen gaat het om generieke effecten. Daar waar differentiële effecten onderzocht zijn is dit apart benoemd. Voor alle onderwerpen zijn meerdere relevante studies gevonden, met als uitzondering het onderwerp ouderbetrokkenheid waarvoor nauwelijks relevante studies uit de review naar voren zijn gekomen.

### *Relaties tussen docenten en leerlingen*

Tobbell en O'Donnell (2013) voerden een kwalitatief onderzoek uit in het Verenigd Koninkrijk naar de interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen. In het laatste jaar van het po en het eerste jaar van het vo werden leerlingen geïnterviewd, observaties uitgevoerd en gesprekken gevoerd met onder meer de docenten (ethnografisch onderzoek) om inzicht te krijgen in de interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen. De focus van het onderzoek lag op het ontwikkelen van nieuwe banden met nieuwe docenten na de po-vo overgang. Uit het onderzoek kwam naar voren dat voor het opbouwen van interpersoonlijke relaties een belangrijk middel is om leerlingen te ondersteunen bij het wennen aan andere omgangsvormen, gedragsregels en pedagogische aanpak bij de overstap naar het vo. Een goede interpersoonlijke band met docenten lijkt, aldus de auteurs, een voorwaarde te zijn voor een *learning relationship* tussen docenten en leerlingen, wat we vrij vertaald kunnen interpreteren als de bereidheid van leerlingen om een lerende houding aan te nemen.

Duchesne, Ratelle en Roy (2012) benoemen in een Canadese studie dat een deel van de basisschoolleerlingen optimistisch is over de overstap naar het vo, maar dat sommige leerlingen zich in het jaar voorafgaand aan de overstap (*grade 6*) zich (ernstige) zorgen maken, bijvoorbeeld of ze het niveau wel aankunnen en hoe het contact met docenten en klasgenoten zal zijn. Zij onderzochten de langetermijneffecten hiervan op de mate waarin leerlingen in het vo (*grade 8*) zich goed hebben aangepast (o.a. het schoolwerk aankunnen, sociaal contact met klasgenoten en docenten, emotioneel stabiel). Leerlingen die zich (ernstige) zorgen maken voorafgaand aan de overstap laten een minder positief beeld zien dan leerlingen die optimistisch waren over de overstap naar het vo. Docenten kunnen echter wel invloed uitoefenen op deze relatie. Meer nadruk op competentie (*mastery*) en minder nadruk op prestaties (*performance*; beter presteren dan anderen) in de klas (in *grade 7*) hangt positief samen met de mate van aanpassing van leerlingen (in *grade 8*).

*Invloed van ouders: aspiraties*

De rol van de ouders op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling voorafgaande en tijdens de po-vo overgang is groot (zie bv. het handboek van Woolfolk & Perry, 2012), zoals ook besproken in de voorgaande paragrafen. Ouders hebben een grote invloed op het bepalen van de vervolgschool van hun kind. Het keuzeproces wordt ouders enerzijds ingegeven door de verwachtingen en het schooladvies van de basisschool. Ook lokaal aanbod en locatie (afstand), denominatie, schoolkwaliteit (bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs, en meningen van andere ouders en professionals), schoolgrootte, en de aanwezigheid van een bekend sociaal netwerk (vrienden en vriendinnen naar de zelfde school) zijn voor ouders (en hun kinderen) belangrijke aspecten bij de bepaling van de nieuwe school. Ouders hebben verder vaak een specifieke opvatting over de mogelijkheden en de gewenste (vervolg)opleiding van hun kind, bijvoorbeeld een bepaald minimaal niveau of einddiploma dat zij in gedachten hebben, en stemmen de keuze voor de vo-school daarop af. Deze aspiraties hoeven niet noodzakelijkerwijs synchroon te lopen met de (cognitieve) capaciteiten van het kind noch met zijn of haar eigen aspiraties.

Verscheidene studies hebben de ouderlijke aspiraties van leerlingen rondom de po-vo overgang bestudeerd. Buchman en Dalton (2002) toonden met behulp van de TIMSS-data<sup>11</sup> aan dat de aspiraties van de ouders (samen met SES en het opleidingsniveau van de ouders) en de aspiraties van peers (klasgenoten) van invloed zijn op de aspiraties van leerlingen en hun wiskundeprestaties. Dit was vooral het geval in landen met gedifferentieerde onderwijsstelsels zoals Duitsland en Zwitserland en in minder mate in landen met ongedifferentieerde onderwijsstelsels zoals Engeland.

Aanvullend blijkt uit het onderzoek van Van der Veen (2003) dat allochtone ouders over het algemeen graag willen dat hun kinderen een hoog opleidings- en beroepsniveau bereiken. Reden hiervoor is dat de ouders hun kinderen kansen willen geven die ze zelf nooit hebben gehad en dat hun kinderen het dus beter op school moeten doen dan zij. Meer dan de autochtone ouders, verwachten de ouders van de succesvolle allochtone leerlingen in het basisonderwijs dat hun kinderen iets zullen bereiken op de vervolgschool en werk (Van der Veen, 2003).

De keuze van de school door ouders lijkt (gedeeltelijk) ingegeven door publiek toegankelijke gegevens over de achtergrondkenmerken en de prestaties van een bepaald aantal scholen waarvoor de leerling in aanmerking komt (o.b.v. afstand, klastype, etc.). Zij wegen in veel gevallen het (eerdere) rendement van scholen uit de buurt af. Over de invloed van openbaar beschikbare gegevens in Nederland op de schoolkeuze van ouders is nauwelijks informatie voorhanden, daarom benoemen we hier enkele resultaten uit buitenlandse studies. Karsten, Visscher en De Jong (2001) deden onderzoek naar het effect van het gebruik van openbare data over scholen in Engeland en Frankrijk, bij de keuze van ouders voor de po- en

<sup>11</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

vo-school. Ze concluderen dat ouders met een gemiddelde en hoge sociaaleconomische status die data inderdaad raadplegen (in tegenstelling tot ouders met een lage sociaaleconomische status, hier is dus sprake van differentiële effecten), maar dat in zijn totaliteit de invloed van de publiek beschikbare gegevens meevalt, omdat: a) een groot deel van de ouders niet van het bestaan van die data afweet of er geen toegang toe heeft, b) de informatie die aangereikt wordt te abstract is (een bepaalde mate van interpretatie is nodig) of niet toe te passen is op de eigen situatie, c) de keuzemogelijkheden binnen de op te vragen informatie te beperkt zijn (bv. geografische beperkingen).

In Engeland hebben ouders het recht om te kiezen naar welke (vervolg)school het kind gaat, maar zijn er tegelijkertijd (lokale) plaatsingsregelingen waar ouders aan gebonden zijn. In sommige geografische gebieden is het voor ouders daardoor moeilijker om hun kind op de gewenste school te krijgen dan in andere geografische gebieden. Millington, Butler en Hamnett (2014) hebben een abstract statistisch model ontwikkeld dat een breed scala aan factoren in kaart brengt die deze tweedeling verklaard. Het blijkt dat de aspiraties van ouders, veel meer dan bijvoorbeeld locatie en beperkingen om te verhuizen, de belangrijkste factor is: ouders met té hoge aspiraties lukt het vaker niet hun kind op de gewenste (vervolg)school te krijgen.

#### *Invloed van ouders: opvoeding*

In de literatuur over opvoeding en onderwijssucces is opvoedstijl een centraal concept. Een veelgebruikte definitie van dit concept is die van Darling en Steinberg (1993). Zij zien opvoedstijl als een globaal emotioneel thuisclimaat waarbinnen de ouder-kind relatie vorm krijgt en dat de toon van de ouderlijke interactie met het kind bepaalt. Er worden vier opvoedstijlen onderscheiden, elk gekenmerkt door een bepaalde mate van *responsiveness* (warmte/ondersteuning) en een mate van *demandingness* (controle, discipline). Met name de autoritatieve opvoedstijl – hoge mate van zowel warmte/ondersteuning als controle/discipline – wordt als gunstig beschouwd, bijvoorbeeld voor een succesvolle schoolcarrière (zie bv. Nyarko, 2011; Paulson, 1994). In een recente review van Masud, Thurasamy en Ahmad (2014) worden 39 studies besproken die de relaties tussen opvoedstijl en leerprestaties en opvoedstijl en schoolloopbanen aantonen. Het blijkt dat de autoritatieve opvoedstijl in bijna alle studies een positieve invloed heeft op de leerprestaties van kinderen. Er zijn echter ook studies bekend waaruit blijkt dat een autoritaire opvoeding van positieve invloed is. Pearce (2006) vond bijvoorbeeld in de VS dat leerlingen van Chinees-Amerikaanse afkomst – waar de gezinscultuur veelal gekenmerkt wordt door hoge verwachtingen van ouders, indirecte ouderbetrokkenheid en autoritaire opvoeding – hogere prestaties laten zien dan andere leerlingen, en dat zij hogere verwachtingen hebben omtrent hun schoolloopbaan op het moment dat zij van po naar vo overstappen.

Wat betreft de po-vo overgang zijn er vooralsnog weinig studies voorhanden die specifieke effecten van autoritatieve opvoeding op de ontwikkeling van kinderen hebben

aangetoond. De Bruyn, Deković en Meijnen (2003) onderzochten de invloed van opvoeding op leerprestaties van kinderen in Nederland, waarbij naar het gemiddelde eindcijfer aan het einde van het eerste jaar na de po-vo overgang werd gekeken. Het onderzoek werd uitgevoerd onder leerlingen van één gymnasium van voornamelijk autochtone ouders uit een hoog sociaal milieu. Het bleek dat de richting van de controle van het kind (negatief, positief) evenredig samenhang met de leerprestaties. Positief opvoedingsgedrag van moeders bleek directe effecten op leerprestaties te hebben, met sterkere effecten bij jongens. Serbin et al. (2013) onderzochten de po-vo overgang onder 127 Canadese leerlingen uit lagere sociale milieus die waren getypeerd als risicoleerlingen. Regressieanalyses lieten zien dat vooral positieve ondersteunende opvoeding, sociale vaardigheden en specifieke academische vaardigheden zoals spelling, voorafgaand aan de overgang naar de vo-school, van belang waren voor de gemiddelde leerprestaties aan het einde van het schooljaar na de overgang.

#### *Invloed van ouders: ouderbetrokkenheid*

Ouderbetrokkenheid is de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun kind, zowel thuis als op school. Hierbij hoort ook de ouderparticipatie in en voor de school, de actieve deelname van ouders aan schoolactiviteiten en schoolbestuur. Het versterken van de betrokkenheid van ouders bij het schoolwerk en het leren van hun kind, en een goede samenwerking tussen ouders en school, bevordert de leerprestaties van de leerlingen. Dit beeld is wijdverbreid (zie bijvoorbeeld Sheldon, 2007 en de reviewsstudies van Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013; Desforges & Abouchaar, 2003), en de overtuiging daarvan heeft er mede toe geleid dat er in het onderwijsbeleid op wordt aangedrongen dat scholen en leraren investeren in de relatie met de ouders. Een goede relatie helpt ouders aan informatie om hun kinderen te ondersteunen, versterkt het belang dat ouders aan onderwijs hechten en biedt een fundament voor verdere betrokkenheid bij het (vervolg)onderwijs (Bouffard & Stephen, 2007). Het onderwerp staat in Nederland al een aantal jaar hoog op de politieke onderwijsagenda, zeker in relatie tot de po-vo overgang (Kamerbrief 'Kamerbrief over ouderbetrokkenheid', 15 juli 2013). We hebben moeten constateren dat er geen wetenschappelijke studies voorhanden zijn wanneer er specifiek wordt gekeken naar de effecten van ouderbetrokkenheid op de po-vo overgang.

#### *Invloed van peers*

In het onderwijs worden leeftijdsgenoten (*peers*) steeds belangrijker voor leerlingen (Schaffer, 1996). De effecten van leeftijdsgenoten op adolescenten worden rondom de po-vo overgang – ten opzichte van eerdere en latere levensjaren – als zeer belangrijk verondersteld, omdat die voor de meesten wordt gekenmerkt door een verhoogd zelfbewustzijn en een minder stabiele identiteit (Erikson, 1968). Bovendien worden bestaande vriendschappen vaak verstoord doordat men naar verschillende scholen doorstroomt en/of in klassen van verschillende onderwijsniveaus worden geplaatst. Adolescenten zijn daarom kwetsbaar voor (negatieve)

invloed van (nieuwe) leeftijds- en klasgenoten na de overstap naar het vo. In Nederland is weinig onderzoek gedaan naar de invloeden van peers op de ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang. We bespreken daarom enkele buitenlandse studies ter illustratie.

Ashton (2008) onderzocht de ervaringen van leerlingen aan het eind van het po (*grade 5*) in het Verenigd Koninkrijk omtrent de overstap naar het vo. Uit de vragenlijsten, discussies, teken- en schrijfopdrachten kwam duidelijk naar voren dat met name de sociale aspecten van de overstap de leerlingen zorgden baarden (over het sluiten van nieuwe vriendschappen, gepest worden, verdwalen, discriminatie, de enige zijn van de eigen po-school, de nieuwe leraren, etc.) en dat aan leren gerelateerde onderwerpen nauwelijks genoemd werden. De leerlingen gaven aan zo veel mogelijk informatie over de nieuwe school te willen vergaren vóór de overstap.

Kvalsund (2000) onderzocht de sociale verbanden tussen leerlingen die ontstaan rondom de po-vo overgang in Noorwegen door vanuit drie theoretische perspectieven te kijken naar onderwijstransities (*network theory*, *structural theory* en *frame factor theory*). Kortgezegd ging de aandacht in het onderzoek uit naar het belang van de sociale context waarin leerlingen de overstap van po naar vo ervaren. Door middel van interviews is leerlingen onder andere gevraagd hoe sociale relaties (met klasgenoten) ontstaan rondom de overgang. Daarnaast is uitgezocht hoe de sociale netwerken in po en vo eruit zien. Op basis van deze gegevens concludeert de auteur dat socialisatie (o.m. door transitie van schoolcultuur) in sterke mate bepalend is voor de sociale relaties die leerlingen aangaan en sociale verbanden die ontstaan rondom de po-vo overgang.

Tot slot bespreken we hier vier studies over de invloed van peers uitgevoerd in de VS. De overgang naar het vo in Nederland betekent meestal dat leerlingen in klassen worden geplaatst met nieuwe leerlingen die van andere basisscholen komen. Een overgang waarbij het overgrote deel van een klas gezamenlijk in een nieuwe school of klas terecht komt – bijvoorbeeld op het platteland in de VS – is bovendien door de sterke differentiatie in onderwijsniveaus in Nederland zeer onwaarschijnlijk. Langenkamp (2010) onderzocht vriendschapsrelaties tussen leerlingen in de VS rondom de overgang van *middle school* naar *high school*. Langenkamp toonde aan dat de sociale relaties van leerlingen na de overstap drastischer veranderen als deze school meerdere aanvoerscholen heeft (ten opzichte van één-op-één aanvoerroutes). Er zijn dan voor leerlingen meer kansen voor nieuwe sociale relaties. De nieuwe sociale configuratie heeft volgens Langenkamp een positieve invloed op leerprestaties.

Azmitia en Cooper (2001) hebben een studie uitgevoerd naar de effecten van peers op leerprestaties en toekomstplannen van adolescenten in de VS. De percepties van emotionele ondersteuning door peers, ondersteuning bij school door peers (bv. bij het maken van het huiswerk), ondersteuning bij het maken van plannen voor de toekomst door peers, en van vriendschappen werden gevolgd van het laatste jaar in het po (*grade 6*) tot het eerste jaar van het vo (*grade 7*). Bijna alle leerlingen (99-100%) ervoeren een sterke kameraadschap met een

medeleerling. Daarnaast vonden bijvoorbeeld de auteurs enkele verschillen tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden. Europees-Amerikaanse leerlingen rapporteerden vaker positieve ondersteuning (zowel emotioneel, bij school als bij toekomstplannen) dan Latijns-Amerikaanse leerlingen. Deze verbanden bleken wat sterker in het jaar na de overgang (vo) dan in het jaar ervoor (po) en tevens van invloed op leerprestaties.

Murdock, Anderman, en Hodge (2000) vonden dat de aspiraties van peers sterk van invloed waren op het zelfbeeld (*self-concept*) en de inzet voor school, de leerprestaties (deze relatie is wat sterker bij lage presteerders dan bij de hoge presteerders) en de onderwijsaspiraties van leerlingen in de VS. De peer aspiraties hadden een grotere invloed op leerlingen die aangaven niet te willen gaan studeren dan op leerlingen met deze ambities. Met andere woorden, leerlingen die omgeven zijn met leerlingen zonder ambitie om door te studeren zijn zelf ook minder vaak geneigd door te willen studeren.

Goza en Ryabov (2009) deden onderzoek naar het sociale kapitaal van peers in de schoolcontext in de VS, en in hoeverre peer netwerken van invloed zijn op leerprestaties en op het al dan niet afronden van *high school*. De resultaten lieten zien dat er naast de gebruikelijke factoren (bijvoorbeeld schoolcompositie) ook twee netwerkmaten – gemiddelde sociaaleconomische status van de peergroep en de etnische heterogeniteit van de peergroep – significant effecten hadden op leerprestaties en het al dan niet afronden van *high school*. Voor etnische minderheden was de relatie tussen een homogene samenstelling van de peergroep (zowel qua sociaaleconomische als etnische samenstelling) negatief geassocieerd met het afronden van *high school*. Van sterk heterogene peergroepen leken vooral de Afro-Amerikaanse leerlingen te profiteren. Hier is dus sprake van differentiële effecten van de samenstelling van de peergroep op het al dan niet afronden van *high school* voor verschillende etnische groepen.

We zien dus dat peers zowel positieve als negatieve invloed kunnen hebben op het functioneren van leerlingen (bv. t.a.v. leerprestaties en ambities), onder meer door de gemiddelde onderwijsaspiraties in een peergroep.

#### *Invloed van sociaalgeografische omgevingsfactoren*

De Boer (2009) bestudeerde het schoolsucces van Friese leerlingen in het vo. Een van de conclusies uit haar onderzoek was dat schoolsucces, uitgedrukt in de bereikte onderwijspositie in het vo, van leerlingen in Friesland in de meeste jaren lager is dan die van leerlingen in de rest van Nederland. De verschillen deden zich voor bij het schooladvies en tegen het eind van het vo (leerjaar 5), ook wanneer gecorrigeerd werd voor achtergrondkenmerken. De po-vo overgang verloopt daardoor voor leerlingen in Friesland wat minder gunstig dan voor leerlingen in de rest van Nederland. Ten dele wordt dit verschil verklaard door een verschil in ouderlijke aspiraties.

Afstand van huis naar school lijkt in de vier grote steden in Nederland geen invloed op de schoolkeuze. De leerlingpopulatie (wat betreft sociaal milieu en etnische herkomst) blijkt een

belangrijker kenmerk bij de schoolkeuze in de grote steden. Van Welie, Hartog en Cornelisz (2013) deden in Nederland onderzoek naar de vrije schoolkeuze in combinatie met de afstand tot de school van de voorkeurskeuze. Zij keken naar afstand tot school als een proxy voor de keuzeselectiviteit en gebruikten de schoolkenmerken van de gekozen school als verklaring wanneer de keuze niet op de kortste afstand was gekozen. Bijna 89% van de Nederlandse leerlingen (ouders) in de vier grote steden kiest niet voor de dichtstbijzijnde vo-school, maar kiest voor een school met lagere percentages niet-westerse leerlingen, een hoger gemiddeld sociaal milieu van de leerlingpopulatie en hogere gemiddelde examenscores. Allochtonen daarentegen kiezen juist vaker voor een school met een hoger percentage niet-westerse leerlingen.

Ook Butler, Hamnett, Ramsden en Webber (2006) deden onderzoek naar de relatie tussen de schoolkeuze op basis van afstand en de gemiddelde leerprestaties. Het blijkt dat vo-scholen in Oost-Londen met hoge gemiddelde examencijfers leerlingen werven uit een veel groter gebied dan de scholen met gemiddeld lagere examencijfers, en uit de betere postcodegebieden (d.w.z. hogere percentages inwoners uit de hogere sociale milieus). De leerlingen van deze laatstgenoemde scholen komen veelal uit de directe nabijheid van de geografische locatie van de school. Het lijkt er op dat de keuze voor een beter presterende school vooral voorkomt bij ouders uit hogere sociale milieus en met hogere aspiraties voor hun kinderen; voor hen is de afstand (nabijheid) blijkbaar minder belangrijk.

Vaughn en Witko (2012) keken naar de hoeveelheid scholen waaruit leerlingen met hun ouders kunnen kiezen bij de overgang naar het vo in de VS. Gebaseerd op gegevens uit een landelijke database van leerlingen in *grade 8* concluderen de onderzoekers dat de betrokkenheid van leerlingen bij school hoger is wanneer er een grotere keuze in openbare scholen in de regio bij de overgang van po naar vo (van *elementary school* naar *middle school*). Vermoed werd dat wanneer leerlingen/ouders de keuze hebben uit meer (verschillende) scholen dat de uiteindelijk gekozen school beter past bij de individuele inhoudelijke wensen voor onderwijs en de persoonlijke voorkeuren van de leerlingen en hun ouders.

Tot slot behandelde het proefschrift van Sykes (2011) de vraag hoe bepalend de buurt is voor de onderwijskansen van de (kinderen uit) gezinnen die er wonen. In het onderzoek is nagegaan in welke mate het beeld dat bewoners hierover hebben van invloed is op de schoolkeuze en het eventueel hiermee samenhangend verhuisgedrag. Ook de feitelijke schoolkeuzes en het verhuisgedrag zijn bestudeerd. Het blijkt dat, alhoewel de idee dat buurteffecten een rol spelen voor de hand lijkt te liggen, de werkelijkheid gecompliceerder is. Het effect van de buurt waar kinderen in opgroeien op hun onderwijskansen blijkt hooguit indirect en verloopt via het algemene functioneren van gezinnen en het gedrag van ouders (Sykes, 2011).



### 3.2.3 Factoren op school- en omgevingsniveau

Enkele studies hebben verschillende schoolsystemen wat betreft de po-vo overgang met elkaar vergeleken binnen één land. Deze verschillende systemen bestaan dus naast elkaar binnen één land.

Withey en Turner (2015) vergeleken de leerprestaties van leerlingen op twee typen po-scholen in Engeland, namelijk po-scholen waar leerlingen van ongeveer 4 tot 11 jaar naar dezelfde school gaan (*primary schools*) en po-scholen waar leerlingen van 7 tot 11 jaar naar een andere school gaan dan in de onderbouw (overgang van *infant schools* naar *junior schools*). Relevant voor dit onderzoek is dat ook gekeken is naar scholen die zowel po- als vo-onderwijs verzorgen. Withey en Turner (2015) lieten zien dat de leerprestaties (voor Engels en wiskunde) op deze combinatiescholen gemiddeld net wat lager lagen dan de prestaties van leerlingen die op aparte po- en vo-scholen hebben gezeten. De auteurs verklaren aan de hand van het feit dat de externe druk op *primary schools* om goede prestaties te behalen (hoge gemiddelde toetsscores) in de onderbouw (leerlingen zijn dan ongeveer 7 jaar) lager is dan op *infant schools*. Met andere woorden, de scholen worden niet op dezelfde wijze beoordeeld, waardoor op *primary schools* mogelijk wat minder aandacht besteden aan het voorbereiden van de eindtoetsen.

Byrnes en Ruby (2007) vergeleken de leerprestaties van ruim 40.000 leerlingen (*grade 8*) op twee typen vo-scholen in de VS. Maar liefst 5 cohorten leerlingen zijn vergeleken. Een deel van de leerlingen zat op zogenaamde *middle schools* (onderbouw vo; doorgaans betreft het *grades 6 - 8*) en een deel van de leerlingen zat op zogenaamde *K-8 schools* (zowel po als onderbouw vo; *Kindergarten - grade 8*). Aan de hand van multilevel modellen zijn de leerprestaties op begrijpend lezen en wiskunde vergeleken, waarbij gecontroleerd is voor cohortkenmerken, schoolkenmerken (bv. schoolcompositie) en leerlingkenmerken (bv. achtergrondkenmerken). In eerste instantie kwamen opmerkelijke verschillen naar voren tussen de schooltypen, waarbij de leerprestaties van leerlingen op al langer bestaande *K-8 schools* gemiddeld beter waren dan de leerprestaties van leerlingen op *middle schools* en nieuwere *K-8 schools*. Echter, wanneer gecontroleerd werd voor (met name) populatiekenmerken werden nauwelijks significante verschillen meer gevonden. Op veel *middle schools* en nieuwere *K-8 schools* zitten meer etnische minderheden en/of leerlingen uit lagere sociale milieus dan op al langer bestaande *K-8 schools*, wat de grootste verschillen in leerprestaties verklaarde.

Andere studies uit de VS die deze twee typen vo-scholen vergeleken kwamen tot andere conclusies. Poncelet en Metis Associates (2004) lieten zien dat leerlingen op *K-8 schools* betere leerprestaties op begrijpend lezen en wiskunde behaalden dan leerlingen op *middle schools*, ook wanneer gecontroleerd werd voor eerdere leerprestaties (in *grade 5*). Als verklaring gaven Poncelet en Metis Associates (2004) dat de po-vo overgang in de VS samenvalt met psychosociale instabiliteit die hoort bij de vroege adolescentiefase (10-14 jaar).

In Nederland vindt deze overstap overigens een jaar later plaats (na *grade 6* in plaats van na *grade 5*), maar valt de overstap dan alsnog binnen de vroege adolescentiefase (zie ook Vlaamse Onderwijsraad, 2008 voor een overzicht van studies waarin de po-vo overgang bekeken is vanuit [onder meer] de psychologische ontwikkeling van adolescenten). Kieffer (2013) vond significant betere leerprestaties op begrijpend lezen bij leerlingen op *K-8 schools* (een effect ter grootte van 6-8 maanden extra scholing), maar vond geen effect voor wiskunde. Ook het onderzoek van West en Schwerdt (2012) laat zien dat leerlingen die naar aparte *middle schools* zijn gegaan, minder goede leerprestaties behaalden na de overstap dan leerlingen die op *K-8 schools* zaten en dus niet van school zijn gewisseld. Bovendien bleven de prestatieverschillen bestaan, waardoor *middle school* leerlingen minder vaak doorstroonden naar *high schools* (m.a.w. meer schooluitval onder *middle school* leerlingen dan onder *K-8 school* leerlingen).

Verskillende studies hebben diverse onderwijssystemen met elkaar vergeleken tussen landen, aan de hand van internationale PISA-, TIMSS- of PIRLS-data<sup>12</sup> (zie onder andere de studies van Alegre & Ferrer, 2010; Chmielewski, Dumont, & Trautwein, 2013; Contini & Scagni, 2011; Dupriez, Duma, & Vause, 2008; Hanushek & Wößmann, 2006; Horn, 2009, 2013; Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2008; Le Donne, 2014; Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Marks, 2006; Marks, Cresswell, & Ainly, 2007; Mostafa, 2011; Raitano & Vona, 2013; Schlicht, Stadelmann-Steffen, & Freitag, 2010; Schütz, Ursprung, & Wößmann, 2008; Van de Werfhorst & Mijs, 2010; Zelmanova, Korsnakova, Tramonte, & Willms, 2006). Een belangrijke focus van deze studies is het vergelijken van leerprestaties van leerlingen in het vo en de invloed van leerling- en schoolkenmerken op de leerprestaties. In vrijwel al deze studies komt naar voren dat vroege niveaudifferentiatie voor leerlingen uit de lagere sociale milieus ongunstig is, resulterend in doorstroom naar gemiddeld lagere vo-niveaus en lagere leerprestaties. Daarnaast liggen de leerprestaties van leerlingen in gedifferentieerde onderwijssystemen in het vo verder uit elkaar dan in onderwijssystemen waarin leerlingen langer ongedifferentieerd verblijven. Aangezien in deze studies doorgaans niet expliciet naar effecten van de po-vo overgang gekeken is hebben we ervoor gekozen niet al deze studies hier uiteen te zetten, maar enkele studies hieronder ter illustratie te bespreken.

Het eerste onderzoek dat we bespreken betreft de studie van Marks et al. (2007). In het onderzoek naar sociaaleconomische ongelijkheid in leerprestaties beschrijven Marks et al. (2007) de effecten van de sociaaleconomische achtergrond op de prestaties van 15-jarige leerlingen op lezen, wiskunde en natuurwetenschappen (*science*), gecontroleerd voor schoolkenmerken en materiële, sociale en culturele middelen van leerlingen. De onderzoekers gebruikten hiervoor de gegevens uit PISA-2000 van 30 landen. Sociale factoren (ouder-kind relaties, welbevinden met klasgenoten) leken vooral van invloed op gedragsmatige uitkomsten

---

<sup>12</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

(bv. schooluitval) en veel minder op leerprestaties. Daarnaast bleek dat culturele factoren (cultureel kapitaal, zoals het aantal boeken en bv. kunstobjecten thuis) een groot deel van de effecten van sociaaleconomische achtergrond op leerprestaties verklaarden. Over het algemeen werd gevonden dat culturele factoren een belangrijker rol speelden bij sociaaleconomische ongelijkheid in leerprestaties dan materiële middelen bij de leerling thuis (bv. computers, internet, rustige studieplek). Een overkoepelende conclusie uit dit onderzoek is dat in sterk gedifferentieerde onderwijssystemen de relatie tussen sociaaleconomische achtergrond en leerprestaties sterker is dan bij minder gedifferentieerde onderwijssystemen. De auteurs stellen dat dit vooral het geval is wanneer sociaaleconomische factoren meespelen bij de allocatie van leerlingen (bv. rondom de po-vo overgang), en de allocatie niet geschiedt op basis van alleen de capaciteiten van leerlingen.

Contini en Scagni (2011) vergeleken de effecten van sociaal milieu (gemeten als het opleidingsniveau van de ouders) op niveauplaatsing bij de po-vo overgang in Nederland, Duitsland en Italië aan de hand van PISA-data. Het onderwijssysteem in Duitsland is hierboven al kort toegelicht. Het onderwijssysteem in Italië vertoont enkele overeenkomsten. In Italië gaan leerlingen na 5 jaar basisschool naar het vo, waar zij eerst 3 jaar een gezamenlijk curriculum volgen en daarna (op 14-jarige leeftijd) kiezen voor een van de verschillende tracks (academisch, technisch, beroepsgericht). Alle tracks (3-5 jaar) geven toegang tot de universiteit, maar in de praktijk stromen alleen leerlingen uit de academische track door naar dit type vervolgonderwijs. Uit het vergelijkende onderzoek komt naar voren dat het effect van sociaal milieu op niveauplaatsing bij de po-vo overgang het sterkst is in Duitsland, gevolgd door Italië en Nederland. Ter indicatie: in Nederland stromen leerlingen later door naar het vo dan in Duitsland en Italië. Daar staat tegenover dat in Nederland leerlingen in het vo direct in verschillende onderwijsniveaus worden geplaatst (net als in Duitsland), terwijl in Italië leerlingen in het vo eerst een gezamenlijk curriculum volgen. Het effect van sociaal milieu in Duitsland was minder groot op vo-scholen waar toelatingstoetsen (m.a.w. prestatieingen) werden gehanteerd bij de toelating van leerlingen.

Hanushek en Wößmann (2006) onderzochten de effecten van vroege selectie door te kijken naar verschillen in leerprestaties van leerlingen in po en vo in zogenaamde onderwijssystemen waarbij leerlingen in het vo al dan niet in verschillende onderwijsniveaus worden ingedeeld. De gegevens waarop zij hun analyses baseren zijn afkomstig uit PISA (15-jarigen), PIRLS (*grade 4*) en TIMSS (*grade 4* en *8*) data tussen 1995 en 2003 in 18 tot 26 landen (afhankelijk van het jaar, het niveau en het vak). Tezamen laten de resultaten van de verschillende analyses zien dat vroege selectie de prestatieverschillen tussen leerlingen vergroot. In landen waar geen sprake is van vroege selectie zijn de prestatieverschillen in het vo gedaald ten opzichte van het po, terwijl in landen die wel vroeg selecteren de prestatieverschillen toenemen. Ook Alegre en Ferrer (2010) lieten op basis van gegevens van 32 verschillende onderwijssystemen zien dat in de meer gestratificeerde onderwijssystemen grotere prestatieverschillen bestonden tussen leerlingen en ook tussen scholen (o.m. door de

toename in verschillen tussen scholen wat betreft sociaaleconomische samenstelling van de leerlingpopulatie). Hoe eerder de niveaudifferentiatie plaatsvindt, hoe groter de prestatieverschillen en hoe groter de sociale segregatie.

Om na te gaan in hoeverre stratificatie leidt tot verschillen in leerprestaties en hoe ongelijkheden gekanaliseerd worden door leerlingkenmerken, schoolkenmerken en *peereffecten*, analyseerde Mostafa (2011) de schoolsystemen van vijf landen (Finland, Japan, Duitsland, Italië en het Verenigd Koninkrijk). Hiervoor werden de PISA-2003 data gebruikt. Schoolsystemen waarin po en de onderbouw van het vo gecombineerd zijn (*comprehensive school*, bv. in Finland) laten kleinere effecten zien van schoolcompositie (o.m. SES-compositie) dan schoolsystemen waarin vroege niveaudifferentiatie plaatsvindt (bv. in Duitsland en in mindere mate in het VK). Een later selectiemoment (zoals in Finland) lijkt samen te hangen met beperktere (en verlate) stratificatie en dus beperktere verschillen in leerprestaties dan een vroeg selectiemoment (zoals in Duitsland).

Horn (2013) deed onderzoek in Hongarije naar de effecten van vroege selectie op de onderwijskansen van leerlingen. In Hongarije wordt de beste leerlingen op 10-jarige leeftijd geselecteerd om door te stromen naar academische tracks in het vo. Een tweede instapmoment is op 12-jarige leeftijd, het derde en laatste instapmoment is op 14-jarige leeftijd. In het vo kunnen leerlingen kiezen tussen de academische track en twee beroepsgerichte tracks. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus vaker op 10-jarige leeftijd doorstromen naar de academische track dan leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus, ook wanneer gecontroleerd wordt voor eerdere leerprestaties. De onderwijskansen zijn voor de leerlingen dus niet gelijk. Bovendien worden de prestatieverschillen (in wiskunde en begrijpend lezen) tussen de drie groepen leerlingen in de loop der jaren alleen maar groter. De auteurs speculeren dat dat onder meer komt doordat in de selectieve, academische track kwalitatief betere leerkrachten lesgeven, en doordat het gemiddelde prestatieniveau van klasgenoten de prestaties van leerlingen beïnvloedt. Aangezien de beter presterende leerlingen al op vroege leeftijd in homogene klassen terecht komen, zitten automatisch ook de minder goed presterende leerlingen in homogene(re) klassen, zowel in het po als het vo. Een ander opvallend resultaat is dat de leerprestaties van leerlingen die op 12- of 14-jarige leeftijd alsnog doorstroomden naar de academische track achterbleven bij de groep leerlingen die al op 10-jarige leeftijd was doorgestroomd naar de academische track.

Zelmanova et al. (2006) deden eveneens onderzoek naar de effecten van vroege selectie bij leerlingen, maar dan in Slowakije. Selectie voor de gymnasiumstroom vindt in Slowakije plaats van *grade 4* naar *grade 5* (po naar onderbouw vo) maar ook nog van *grade 9* naar *grade 10* (naar bovenbouw vo). Leerlingen kunnen dus op twee momenten in hun schoolloopbaan geselecteerd worden voor het gymnasium. Deze studie is gedaan op basis van PISA-2003 van 15-jarigen op het gebied van wiskunde. Er is gekeken naar sociaaleconomische status (SES) en naar geslacht en er is onderscheid gemaakt tussen gymnasiumleerlingen en niet-gymnasiumleerlingen. Ten eerste vonden de onderzoekers dat meisjes en leerlingen met een

hoge SES meer kans hebben om geselecteerd te worden voor het gymnasium dan jongens en leerlingen met een lage SES. Dit geldt voor beide overgangen. Ten tweede werd gevonden dat gymnasiumleerlingen gemiddeld beter presteerden op wiskunde dan niet-gymnasiumleerlingen. Een vijfde van dit verschil kon worden verklaard door sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en de helft van het verschil kon worden verklaard door sociaaleconomische achtergrond in combinatie met de SES-compositie van de school. Het al dan niet doorstromen naar het gymnasium hangt dus, ondanks dat bij de selectie alleen naar leervermogen gekeken wordt, sterk samen met het sociale milieu waaruit de leerlingen komen.

Bol, Witschge, Van de Werfhorst en Dronkers (2014) onderzochten hoe centrale examens de relatie tussen het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus (tracking) en ongelijkheid beïnvloeden. In de studie werd gebruik gemaakt van PISA-data uit 2006; de data bestaat uit gegevens over 15-jarige leerlingen uit 36 landen. In het onderzoek wordt benoemd dat er grotere prestatieverschillen zijn tussen leerlingen in onderwijssystemen waarbij zij al vroeg in verschillende richtingen verdeeld worden. Uit dit onderzoek blijkt daarnaast dat in landen waar gebruik wordt gemaakt van centrale examens de relatie tussen het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus en ongelijkheid minder sterk is. De auteurs verklaren dit doordat in landen waar een centraal examen is, scholen verantwoordelijk worden gehouden voor de leerprestaties van hun leerlingen. Zij stellen dat daarom de lagere vo-niveaus minder gezien worden als ‘afvalputje voor de minder getalenteerde leerlingen’. Minder sterke leerlingen hebben waarschijnlijk meer profijt van een onderwijssysteem met centraal examen dan zonder centraal examen.

Dupriez, Duma en Vause (2008) onderzochten 26 onderwijssystemen aan de hand van PISA-2003 gegevens en vergeleken de schoolloopbanen van zwakke en sterke leerlingen. Qua prestaties werden er grotere verschillen tussen zwakke en sterke leerlingen gevonden in schoolsystemen die leerlingen vroeg differentiëren. Heterogene groepen zorgen voor kleinere prestatieverschillen tussen leerlingen. Uit het onderzoek bleek daarnaast dat in sterk gedifferentieerde onderwijssystemen zwakke leerlingen vaker doorstromen naar het beroepsonderwijs (*vocational education*) en minder vaak naar academische tracks. Daarnaast bleek dat in systemen waar na het po geen niveaudifferentiatie plaatsvindt zwakke leerlingen vaker blijven zitten op het vo dan in systemen waar vroege niveaudifferentiatie plaatsvindt.

Tot slot bespreken we hier de studie van Chmielewski, Dumont en Trautwein (2013), vanwege het feit dat in deze studie in plaats van naar het cognitief functioneren, naar het niet-cognitieve functioneren van leerlingen is gekeken. Zij onderzochten hoe de wijze van het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus (tracking) het zelfbeeld van leerlingen wat betreft hun wiskundevaardigheden beïnvloedt. Hierbij werd onderscheid gemaakt in tracking naar verschillende vo-scholen (ook wel *streaming* genoemd), tracking binnen scholen en tracking per vak (dit wordt ook wel *setting* genoemd). Het onderzoek richtte zich op 15-jarige leerlingen uit 41 landen en is uitgevoerd aan de hand van gegevens

uit PISA-2003. Het zelfbeeld van leerlingen bleek afhankelijk van de wijze van tracking, waarschijnlijk veroorzaakt door de verschillen in de referentiegroep waarmee leerlingen zich vergelijken. In onderwijssystemen waar leerlingen per vak in verschillende niveaus zijn ingedeeld, hebben leerlingen in de hogere onderwijsniveaus (na controle voor prestatieverschillen) een beter zelfbeeld voor wiskunde en leerlingen in de lagere onderwijsniveaus een lager zelfbeeld. In onderwijssystemen waar leerlingen in aparte niveaus zijn ingedeeld (zoals in Nederland) was het zelfbeeld van leerlingen wat betreft wiskunde in de lagere onderwijsniveaus juist wat gunstiger dan het zelfbeeld van leerlingen in de hoge onderwijsniveaus.

### *3.2.4 Effecten van het wijzigingen van een of meerdere beleidsparameters*

#### *Experimentele studies ter bevordering van betere aansluiting tussen po en vo*

McCormack, Finlayson en McCloughlin (2014) onderzochten het effect van de interventie 'CASE', gericht op betere aansluiting binnen het natuurwetenschappen curriculum (biologie, scheikunde en natuurkunde) tussen po en vo, omdat uit eerder onderzoek bleek dat in het vo leerlingen in het eerste jaar nauwelijks nieuwe kennis opdoen op dat vlak. In het vo wordt uitgegaan van weinig voorkennis bij de leerlingen, waardoor in het eerste jaar met name basiskennis wordt herhaald. De gebruikte interventie was met name gericht op hogere orde vaardigheden, zoals kritisch redeneren en probleemoplossend werken. De interventie vond plaats in het laatste jaar van het po (*grade 6*) en het eerste jaar van het vo (*grade 7*) in Ierland. Uit deze experimentele studie kwam naar voren dat de tweejarige interventie een positief effect had op de prestaties van leerlingen in het eerste jaar van het vo. Dus door de invoering van de interventie leek er daardoor sprake te zijn van een meer doorlopende cognitieve ontwikkeling wat betreft leerprestaties bij de leerlingen dan op scholen waar het reguliere, gescheiden po- en vo-curriculum werd gevolgd.

Rosenblatt en Elias (2008) onderzochten het effect van de interventie 'Talking with TJ', gericht op sociaal-emotioneel leren, wat onder meer bestaat uit het aanleren van interpersoonlijke vaardigheden, effectief samenwerken, probleemoplossingsstrategieën en emotieregulatie. Het doel van de interventie was het voorkomen van onderpresteren als gevolg van de overstap naar het vo. Het onderzoek is uitgevoerd in de VS, waar leerlingen vanaf *grade 6* in het vo zitten. In klassen waarin (bijna) alle lessen uit het interventieprogramma geïmplementeerd waren lieten leerlingen een minder grote teruggang in leerprestaties (*grade point average*) zien dan in klassen waar (veel) minder lessen uit het programma geïmplementeerd waren. Aandacht voor sociaal-emotioneel leren had dus een langdurig (d.w.z. tot na de overgang naar vo) positief effect op de leerprestaties van de leerlingen. De resultaten waren vergelijkbaar voor jongens en meisjes, voor verschillende etnische groepen (*African-American* vs. *Hispanic*) en voor leerlingen uit hogere en lagere sociale milieus. Een kritische kanttekening bij deze studie is dat er geen controlegroep gebruikt is.

*Effecten van selectiebeleid op de po-vo overgang*

De allocatie- en selectiemechanismen die scholen (mogen) hanteren rondom de po-vo overgang zijn deels afhankelijk van het onderwijsstelsel dat in een land wordt gehanteerd. Voor een overzicht van de verschillende mechanismen verwijzen we naar Hamnett en Butler (2013). Onder andere wordt in die overzichtsstudie aandacht besteed aan allocatie door random selectie van leerlingen (bv. loting) binnen een bepaalde regio, *banding* (waarbij vo-scholen minimale percentages leerlingen uit verschillende prestatieniveaus moeten plaatsen) en *bussing* (waarbij scholen bepaalde percentages etnische minderheden moeten plaatsen). Studies die we in onze reviewstudie tegenkwamen waarin effecten van loting, *banding* en *bussing* worden besproken laten we hier buiten beschouwing, omdat deze allocatie- en selectiemechanismen in Nederland doorgaans niet worden gehanteerd. Hoewel het waarschijnlijk is dat verschillende scholen in Nederland geëxperimenteerd hebben met het wijzigen van hun toelatingsbeleid zijn daar geen wetenschappelijke studies over verschenen. Enkele relevante documenten (en tot op zekere hoogte gerapporteerde effecten van het wijzigen van beleidsparameters) hieromtrent zijn in Hoofdstuk 5 verder omschreven. Ter illustratie beschrijven we hieronder één voorbeeld van een Amerikaanse effectstudie waarin de effecten van een nieuw selectiesysteem (een variant op *bussing*) staan beschreven.

Godwin, Leland, Baxter en Southworth (2006) beschrijven de effecten van een beleidswijziging in een school district in de VS (*North Carolina*), waarbij de toelating tot reguliere vo-scholen gewijzigd werd. Alle *grade 5* leerlingen (en ouders) dienden een top-3 in voor de beoogde vo-school, op basis waarvan leerlingen vervolgens werden toegewezen aan een school. Aanleiding voor deze beleidswijziging was dat etnische minderheden (m.n. *African-American students*) vaker op kwalitatief minder goede scholen terecht kwamen dan meerderheidsgroepen (*Anglo students*) en daardoor ongelijke onderwijskansen hadden. Er waren al verschillende afspraken gemaakt met vo-scholen om etnische segregatie tegen te gaan (bv. een minimaal percentage etnische minderheden per school), maar die maatregelen hadden nog onvoldoende effect. Men beoogde met de beleidswijziging dat iedere leerling, ongeacht zijn/haar achtergrond, toegang kon krijgen tot een school in zijn/haar eigen buurt, dat de leerprestaties van alle leerlingen omhoog zouden gaan en dat de prestatieverschillen tussen de etnische groepen ingeperkt werden. De auteurs onderzochten of door het nieuwe toelatingsbeleid de leerprestaties voor begrijpend lezen en wiskunde beïnvloed werden en of de toewijzing van leerlingen zorgde voor minder etnische segregatie bij de instroom in vo-scholen. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de beoogde effecten uitbleven. Etnische minderheden profiteerden niet van de beleidswijziging. Doordat alle leerlingen aan hun eerste keus werden toegewezen wanneer dit de dichtstbijzijnde school betrof, werden maar weinig etnische minderheden toegewezen aan de populaire 'witte' scholen, omdat in de 'witte' buurten waarin deze scholen staan de meerderheidsgroepen (*Anglo students*) deze scholen ook als eerste keus hadden genoemd. De leerprestaties van *African-American students* die wel op

de populaire scholen toegelaten werden bleken ook niet beïnvloed te worden door de beleidswijziging (d.w.z. ze hadden er geen extra voordeel van in vergelijking met toelating tot deze scholen vóór de beleidswijziging) Uit de bevindingen bleek daarnaast dat hoge concentraties etnische minderheden op een school (veelal afkomstig uit lagere sociale milieus) een negatief effect hebben op de leerprestaties van leerlingen.

### 3.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling

In deze paragraaf geven we antwoord op de onderzoeksvragen, waarbij we specifiek aandacht geven aan aansluitingsproblematiek wat betreft de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De kansen en belemmeringen rondom de aansluiting tussen po en vo die uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen vormen hierbij ons uitgangspunt.

#### *3.3.1 Onderzoeksvragen 1a en 1b: Relevante factoren rondom de po-vo overgang*

Dat de po-vo overgang niet voor alle (groepen) leerlingen succesvol verloopt is evident. In de literatuur worden verschillende risicofactoren genoemd, dat wil zeggen, factoren waardoor de cognitieve en/of niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang belemmerd wordt (in plaats van bevorderd). Deze onderzoeksvragen stonden centraal:

*Onderzoeksvraag 1a: Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo?*

*Onderzoeksvraag 1b: In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten?*

Factoren die van invloed zijn op (en dus een kans dan wel belemmering kunnen vormen voor) de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang zijn: (1) achtergrondkenmerken van leerlingen, (2) factoren in de sociale omgeving, (3) factoren wat betreft de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, (4) factoren wat betreft de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen, (5) school- en omgevingsfactoren. Gezamenlijk vormen deze groepen factoren het antwoord op onderzoeksvraag 1a. In veel gevallen betreft het generieke effecten van deze factoren (onderzoeksvraag 1b) en in enkele gevallen zijn differentiële effecten gevonden.

#### *Achtergrondkenmerken van leerlingen*

Naast generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) komen enkele differentiële effecten in de wetenschappelijke studies naar voren (belangrijk voor bepaalde groepen



leerlingen). Indien van een factor differentiële effecten gevonden zijn wordt dat bij het bespreken van de factor kort benoemd.

- *Sociaal milieu*<sup>13</sup> (sociaaleconomische status; het sociale milieu waar leerlingen in opgroeien): Sociaal milieu hangt samen met leerprestaties, waardoor de po-vo overgang en de verdere schoolloopbaan minder gunstig verloopt (o.m. meer afstroom, doubleren en schooluitval; het betreft hier dus deels differentiële effecten) voor leerlingen uit een lager sociaal milieu dan uit een hoger sociaal milieu (secundaire effecten). Verschillende studies benoemen tevens directe effecten van sociaal milieu op het uiteindelijk behaalde vo eindniveau (primaire effecten). Ouders van leerlingen uit lagere sociale milieus maken bijvoorbeeld bij de schoolkeuze niet altijd gebruik van de beschikbare gegevens over de (verschillen in) kwaliteit van scholen en hebben gemiddeld genomen wat minder hoge onderwijsaspiraties.
- *Sekse*: Het sekse-effect werkt twee kanten op. Aan de ene kant worden meisjes genoemd als risicogroep (zij het in een beperkt aantal studies), omdat blijkt dat zij meer moeite hebben met wennen aan de nieuwe school dan jongens. Aan de andere kant worden jongens genoemd als risicogroep (in meerdere studies aangetoond), omdat de schoolloopbaan van jongens doorgaans wat minder gunstig verloopt dan voor meisjes. Door een lagere werkhouding en meer doublures in het po krijgen jongens gemiddeld lagere schooladviezen, waardoor zij doorstromen naar gemiddeld lagere vo-niveaus. Daardoor biedt de po-vo overgang voor hen minder kansen dan voor meisjes wanneer we naar schoolloopbanen kijken (differentiële effecten).
- *Etnische herkomst*: Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen krijgen gemiddeld genomen wat lagere schooladviezen. Een deel van dit effect wordt verklaard door het gemiddeld lagere sociale milieu waarin deze leerlingen opgroeien. Net als bij de factor sociaal milieu gaat het veelal om indirecte effecten. Etnische herkomst hangt in enige mate samen met leerprestaties, waardoor de po-vo overgang en de verdere schoolloopbaan minder gunstig verloopt voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen (differentiële effecten).
- *Leerpotentieel*: De effecten van leerpotentieel op de po-vo overgang zijn nauwelijks onderzocht. Doorgaans worden de leerprestaties in het po als voorspeller van latere leerprestaties en de schoolloopbaan meegenomen (wat gezien kan worden als het 'resultaat' van het leerpotentieel). Uit een enkele studie kunnen we afleiden dat leerlingen met leer- of gedragsproblemen meer moeite hebben met het aanpassen aan een nieuwe leeromgeving dan leerlingen zonder leer- of gedragsproblemen, maar van effecten van leerpotentieel op de aansluiting tussen po en vo is weinig tot niets bekend.
- *Geboortedatum (vroeg versus late leerling)*: Uit sommige studies blijkt dat vroege leerlingen (leerlingen die op jonge leeftijd beginnen met school) gemiddeld genomen

---

<sup>13</sup> In feite is dit eveneens een sociale omgevingsfactor (zie volgende subparagraaf).

lagere leerprestaties (in zowel po als vo) behalen dan late leerlingen en dat zij (daardoor) doorstromen naar lagere vo-niveaus, maar er zijn ook studies die enkel verschillen vinden binnen het po.

### *Sociale omgeving*

Het belang van deze factoren hangt in enige mate samen met de achtergrondkenmerken van leerlingen, met name met sociaal milieu. Naast generieke effecten komen enkele differentiële effecten in de wetenschappelijke studies naar voren.

- *Invloed ouders (aspiraties)*: ouderlijke aspiraties zijn van invloed op leerprestaties en op de keuze van een vo-school. Ouders van leerlingen uit hogere sociale milieus en etnische minderheidsgroepen hebben vaak wat hogere aspiraties. Ouders van kinderen uit de hogere sociale milieus kiezen daarnaast vaker voor kwalitatief betere scholen (en minder voor de dichtstbijzijnde vo-school), waardoor die kinderen betere onderwijskansen hebben. Uit enkele onderzoeken blijkt dat deze ouders ook vaker pleiten voor een hoger schooladvies op de po-school dan ouders uit lagere sociaal milieus.
- *Invloed ouders (opvoedingspraktijk/opvoedstijl en ouderbetrokkenheid)*: De effecten van opvoedingspraktijk/opvoedstijl en ouderbetrokkenheid bij schoolwerk of schoolactiviteiten op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang is nauwelijks onderzocht. Er zijn enige aanwijzingen dat een autoritatieve opvoeding (positieve, ondersteunende opvoeding) gunstig is voor de leerprestaties van leerlingen rondom de po-vo overgang. Positieve ouder-kind relaties lijken van invloed op gedragsmatige uitkomsten zoals het voorkomen van schooluitval. Ouderbetrokkenheid is van invloed op de leerprestaties van leerlingen, maar er is niet bekend of specifiek rondom de po-vo overgang ouderbetrokkenheid bij schoolwerk en schoolactiviteiten een rol speelt bij de overgang zelf.
- *Invloed ouders (ondersteuning)*: Voor, tijdens en na de po-vo overgang is ondersteuning door ouders bij het wennen en aanpassen aan de veranderde leeromgeving en pedagogische aanpak op de vo-school een belangrijk middel om aansluitingsproblemen te voorkomen.
- *Gezinssamenstelling*: Gezinsstructuur zoals gezinssamenstelling blijkt van invloed zijn op het schoolse functioneren van leerlingen. Kinderen uit gebroken of samengestelde gezinnen laten minder gunstige leerprestaties en schoolloopbanen (doublures, schooluitval) zien, evenals kinderen uit grote gezinnen (4 of meer kinderen). Rondom de po-vo overgang vormen zij dus in enige mate een risicogroep, alhoewel weinig onderzoeken specifiek gekeken hebben naar de overgang zelf.
- *Invloed po-leerkrachten (schooladvies)*: Het schooladvies wordt opgesteld door de po-leerkrachten en bepaalt in sterke mate de schoolloopbaan van leerlingen. Hoewel er

op- en afstroommogelijkheden in het vo zijn, rapporteren verschillende studies dat het instroomniveau in het vo van invloed is op het uiteindelijk behaalde vo eindniveau. Daarnaast rapporteren verschillende studies dat wanneer bij de allocatie van leerlingen (zoals bij het afgeven van schooladviezen) niet alleen naar capaciteiten wordt gekeken maar ook naar andere aspecten, de leerlingen uit de lagere sociale milieus er minder gunstig vanaf komen dan leerlingen uit de hogere sociale milieus en dus lagere adviezen krijgen (differentiële effecten).

- *Invloed po-leerkrachten (ondersteuning)*: Het opbouwen van interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen is een belangrijk middel om leerlingen te ondersteunen bij het wennen aan andere omgangsvormen, gedragsregels en pedagogische aanpak bij de overstap naar het vo. Dit wordt als voorwaarde gezien voor een *learning relationship* tussen docenten en leerlingen, wat we vrij vertaald kunnen interpreteren als de bereidheid van leerlingen om een lerende houding aan te nemen.
- *Invloed vo-docenten*: Docenten hebben soms lagere verwachtingen van leerlingen in de lagere vo-niveaus, waardoor leerlingen minder uitgedaagd worden. Dit geldt in sterkere mate voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.
- *Invloed peers (aspiraties)*: In Nederland is weinig onderzoek gedaan naar de invloeden van peers op de ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang. Wel blijkt dat de aspiraties en schoolgerichtheid van peers van invloed zijn op leerprestaties en ambities van leerlingen. Er zijn aanwijzingen dat dit een risico kan vormen voor leerlingen, met name voor zwakke presteerders en leerlingen met lage aspiraties.
- *Invloed peers (ondersteuning)*: Ook hier is weinig onderzoek naar gedaan. Uit enkele bronnen blijkt dat welbevinden met klasgenoten samenhangt met verminderde neiging tot schooluitval. Ondersteuning door peers lijkt enigszins samen te hangen met leerprestaties in het vo, vooral wanneer de overstap naar het vo gepaard gaat met nieuwe mogelijkheden om sociale relaties aan te gaan (met name in plattelandsgebieden).

#### *Cognitieve ontwikkeling*

Uit de literatuur komen met name generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) van deze factoren naar voren en vonden we één aanwijzing voor differentiële effecten.

- *Eerdere leerprestaties*: Eerdere leerprestaties in rekenvaardigheid in het po hangen sterk samen met wiskunde-prestaties in het vo. Eenzelfde relatie geldt voor begrijpend lezen, maar begrijpend lezen is daarnaast een voorspeller van de wiskunde-prestaties in het vo. Eerdere leerprestaties hangen ook samen met het vo-niveau dat leerlingen volgen en het behaalde vo eindniveau. Ook zagen we een differentiële effect voor groei in leerprestaties. Po-leerlingen die een snellere groei in leerprestaties laten zien komen vaker terecht in de academische tracks (vs. de beroepsgerichte tracks) dan

leerlingen die een tragere groei in leerprestaties laten zien, ondanks gelijke leerprestaties aan het eind van het po.

- *Doubleren*: Verschillende studies rapporteren langdurig negatieve effecten van zittenblijven in het po op leerprestaties in het vo en op de schoolloopbaan (o.m. behaalde vo eindniveau).

### *Niet-cognitieve ontwikkeling*

Uit de literatuur komen met name generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) van deze factoren naar voren.

- *Sociaal-emotionele factoren*: Verschillende sociaal-emotionele factoren spelen een rol bij de aansluiting tussen po en vo, zoals het zelfvertrouwen en zelfconcept (hoe goed je ergens in bent) van leerlingen. Het jaar voorafgaand aan de overstap naar vo gaat gepaard met een afname in zelfvertrouwen en zelfconcept en een toename in het aantal depressieve gevoelens. Daarnaast zijn veel leerlingen in het laatste po-jaar bezorgd over de sociale gevolgen van de overstap; ze zijn bijvoorbeeld bang geen nieuwe vrienden te vinden, gepest te worden, of weten niet wat ze van de nieuwe docenten kunnen verwachten. Zorgen over veranderingen in de leeromgeving baren de leerlingen minder zorgen, wel of zij het niveau aankunnen. Leerlingen hebben daarnaast in het vo minder het idee dat zij zelf controle hebben over hun succes en falen op school (attributie). Naast het feit dat het voor leerlingen onprettig is om bijvoorbeeld weinig zelfvertrouwen te hebben is dit ook ongunstig voor hun leerprestaties en verdere schoolloopbaan.
- *Perceptie van de leeromgeving*: Een leeromgeving die meer gericht is op competentie (d.w.z. *mastery* doelen) dan op prestatie(doelen) zorgt voor een verminderde afname in vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*) na de overstap naar vo en voor een hogere mate van binding aan school bij de leerlingen. Uit enkele onderzoeken bleek dat de leerlingen die de indruk hadden dat het vo minder gericht was op competentiedoelen dan het po zelf ook een afname in competentiedoelen lieten zien. Ook vertoonden zij meer negatieve gevoelens ten aanzien van school dan andere leerlingen, rapporteerden minder vertrouwen in het eigen kunnen en presteerden ook wat minder goed.
- *Motivationale factoren*: Na de overstap na het vo neemt gemiddeld genomen de motivatie van leerlingen wat af (o.m. de intrinsieke motivatie en *performance approach* en *performance avoidance* doelorïentaties).
- *School binding (school belonging)*: Voor sommige leerlingen worden de ervaren verschillen tussen de thuiscultuur en schoolcultuur groter wanneer zij naar het vo overstappen, waarbij een hogere mate van school binding deze ervaren dissonantie enigszins kan reduceren.

*School- en omgevingsniveau*

Het belang van deze factoren hangt in enige mate samen met de achtergrondkenmerken van leerlingen, met name met sociaal milieu. Naast generieke effecten zijn ook differentiële effecten gevonden; indien bekend worden zij bij de betreffende factor benoemd.

- *Verschillen tussen po- en vo-school (inhoudelijke aansluiting)*: Wanneer de verschillen in curriculum tussen de po-school en vo-school groot zijn kan dit de cognitieve ontwikkeling in termen van leerprestaties van leerlingen belemmeren.
- *Verschillen tussen po- en vo-school (nieuwe, andere leeromgeving)*: Sommige onderzoeken suggereren dat de leeromgeving en de daar bijbehorende pedagogische en didactische aanpak tussen po- en vo-scholen aanzienlijk kan verschillen. Vanuit de onderwijspraktijk en lerarenopleidingen is dat ook sterk zichtbaar, bijvoorbeeld verschil in de mate van zelfstandigheid die gevraagd wordt. Het directe effecten van deze verschillen op de aansluiting tussen po en vo zijn we niet in wetenschappelijke studies tegengekomen, echter, eerder benoemden we al dat leerlingen deze verschillen in leeromgeving zelf in ieder geval percipiëren en bovendien moeten wennen aan deze verschillen.
- *Vroege niveaudifferentiatie*: Vroege niveaudifferentiatie (in Nederland bij aanvang van het vo) is wat de cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen betreft: (1) minder gunstig voor leerlingen uit lagere sociale milieus, (2) minder gunstig voor laatbloeiers, (3) minder gunstig voor late leerlingen, (4) minder gunstig voor zwakkere leerlingen. Uit vrijwel alle gevonden studies omtrent dit onderwerp komt naar voren dat vroege niveaudifferentiatie met name voor leerlingen uit de lagere sociale milieus ongunstig is, resulterend in doorstroom naar gemiddeld lagere vo-niveaus en lagere leerprestaties (het betreft hier dus deels differentiële effecten). Daarnaast liggen de leerprestaties van leerlingen in gedifferentieerde onderwijssystemen in het vo verder uit elkaar dan in onderwijssystemen waarin leerlingen langer ongedifferentieerd verblijven. Een voor- en nadeel van vroege niveaudifferentiatie (al hoewel slechts mondjesmaat onderzocht) zien we voor het niet-cognitief functioneren van leerlingen. Het zelfbeeld van leerlingen wat betreft leerprestaties is in de lagere onderwijsniveaus wat gunstiger dan van leerlingen in de hoge onderwijsniveaus. Een langdurig ongedifferentieerd onderwijsstelsel (bv. een ongedifferentieerde vo-onderbouw) en goed presterende klasgenoten lijkt wat gunstiger uit te pakken voor meisjes dan voor jongens (differentiële effecten).
- *Omgevingsfactoren (onderwijsbeleid en afspraken tussen scholen onderling)*: Ook van deze factoren is niet of nauwelijks onderzocht of zij van invloed zijn op de aansluiting tussen po en vo. In enkele studies zijn de effecten van beleidswijzigingen onderzocht; deze worden hier beschreven bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 1c. Daarnaast wordt in Hoofdstuk 5 dieper ingegaan op de gevolgen van bepaalde

beleidsmaatregelen op de kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang.

### *3.3.2 Onderzoeksvraag 1c: Effecten van het wijzigen van beleidsparameters*

In aanvulling op de opsomming van relevante factoren in de vorige paragraaf is gekeken naar effecten van het wijzigen van beleidsparameters op de aansluiting tussen po en vo. De volgende onderzoeksvraag vormde ons uitgangspunt:

*Onderzoeksvraag 1c: Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen po en vo?*

We hebben slechts enkele studies gevonden die effecten van het wijzigen van (onderwijs)beleidsparameters hebben onderzocht, geen van allen uitgevoerd in Nederland. Het antwoord op de onderzoeksvraag luidt dan ook dat er nauwelijks effecten van het wijzigen van beleidsparameters bekend zijn, zeker wat betreft het wijzigen van beleidsparameters op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau. Voor effecten van wijzigingen in onderwijsbeleid op lokaal niveau (zoals afspraken tussen scholen onderling) hebben we enkele enigszins relevante internationale studies gevonden. De belangrijkste onderwerpen die aan bod kwamen waren het verbeteren van de aansluiting tussen po en vo door betere curriculaire aansluiting en het versoepelen van de overgang door sociaal-emotioneel leren van po-leerlingen te bevorderen. Beide studies lieten enkele positieve effecten zien.

### *3.3.3 Conclusies: Kansen voor een betere aansluiting tussen po en vo*

In aanvulling op de relevante factoren rondom de po-vo overgang willen we hier tot slot een drietal kansen benoemen die mogelijk de (ervaren) aansluiting tussen po en vo voor leerlingen kan verbeteren. Veelbelovende kansen liggen ons inzien op het gebied van een zogenoemde ‘warme overdracht’ van po naar vo. Deze kansen volgen, direct dan wel indirect, uit de factoren benoemd in de vorige paragraaf.

In de eerste plaats zien wij kansen in de ondersteuning die leerlingen wordt geboden rondom de po-vo overgang. Een goede voorbereiding op de overstap van po naar vo (o.m. voldoende cognitieve en niet-cognitieve bagage) lijkt een voorwaarde te zijn voor een soepele overgang. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat ondersteuning rondom (dus voor, tijdens en na) de overstap door sociale omgeving (zowel ouders, leerkrachten, klasgenoten) een rol speelt bij het wennen en aanpassen aan de veranderde schoolomgeving. Met name wanneer leerlingen onvoldoende cognitieve en niet-cognitieve bagage hebben lijkt deze ondersteuning essentieel voor een succesvolle schoolloopbaan.

In de tweede plaats zien wij kansen in een intensievere samenwerking tussen po- en vo-scholen. Hoewel de resultaten wisselend zijn wijst het overgrote deel van de (internationale)

studies erop dat *comprehensive schools* waarin de aansluiting tussen po en (de onderbouw van) vo door intensieve samenwerking is verbeterd de po-vo overgang soepeler verloopt, met name voor risicoleerlingen (bv. leerlingen uit lagere sociale milieus). De fysieke, sociale en pedagogische verschillen tussen de po-school en vo-school zijn door de samenwerking vaak wat kleiner geworden, waardoor de leerlingen de overstap waarschijnlijk ook als ‘minder groot’ ervaren. In het licht van ontwikkeling van adolescenten is dit belangrijk, omdat de po-vo overgang voor leerlingen samenvalt met de vroege adolescentiefase die gepaard gaat met psychosociale instabiliteit (zoals bv. onzeker zijn).

In de derde plaats lijkt de oorzaak van afname in motivationele en sociaal-emotionele aspecten rondom de po-vo overgang ten dele verklaard te kunnen worden uit veranderingen in de (gepercipieerde) leeromgeving tussen po en vo, en niet zozeer in het wisselen van school zelf. Hoewel complex lijkt het zinvol te experimenteren met meer op competentiedoelen (*mastery* doelen) gerichte leeromgevingen in het vo om de po-vo overgang te versoepelen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leerlingen zelf ook meer gericht zijn op competentiedoelen wanneer de leeromgeving als zodanig wordt ervaren. Nadruk op competentiedoelen hangt op haar beurt weer positief samen met de leerprestaties van leerlingen. We willen hier echter benadrukken dat dit geen beleidsaanbeveling betreft, maar een onderwerp voor onderwijsonderzoek om nader te bestuderen.





---

## 4 Reviewstudie: de vmbo-mbo overgang

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de resultaten beschreven van de reviewstudie naar de vmbo-mbo overgang. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

- 2a) *Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen vmbo-mbo?*
- 2b) *In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten?*
- 2c) *Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen vmbo en mbo?*

Deze review is uitgevoerd om na te gaan of de door ons veronderstelde factoren en relaties (zoals opgenomen in het conceptuele model) inderdaad een rol spelen bij de vmbo-mbo overgang en om na te gaan of er bepaalde factoren aan het conceptuele model moeten worden toegevoegd. In paragraaf 4.2 geven we een overzicht van relevante factoren rondom de vmbo-mbo overgang die we in de review van de wetenschappelijke literatuur zijn tegenkomen. De factoren op leerlingniveau (bv. de leerprestaties) worden apart besproken; de factoren op schoolniveau (bv. tracking; het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus) en omgevingsniveau (landelijk of regionaal beleid, afspraken tussen scholen/instellingen onderling) worden gezamenlijk besproken. We besteden zowel aandacht aan generieke effecten (voor alle leerlingen/deelnemers<sup>14</sup>) als differentiële effecten (voor bepaalde groepen leerlingen/deelnemers) van de vmbo-mbo overgang op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen/deelnemers. Daarnaast beschrijven we in een aparte paragraaf enkele (quasi-)experimentele studies waarin effecten van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters onderzocht zijn (bv. studies waarin de effecten van een interventie om de overgang te versoepelen zijn onderzocht). Tot slot geven we in paragraaf 4.3 antwoord op de onderzoeksvragen en beschrijven we welke kansen en belemmeringen rondom de aansluiting tussen vmbo en mbo uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen.

---

<sup>14</sup> Om de leesbaarheid te bevorderen is ervoor gekozen om de term *leerlingen* te gebruiken wanneer vmbo-leerlingen zijn onderzocht en/of gevolgd zijn in hun schoolloopbaan tot in het mbo (of een vergelijkbare buitenlandse vervolgopleiding). Wanneer enkel mbo-deelnemers zijn onderzocht wordt de term *deelnemers* gebruikt.

## 4.2 Relevante factoren rondom de vmbo-mbo overgang

### 4.2.1 Inleiding

Ruim 50%<sup>15</sup> van de leerlingen in het vo zit op het vmbo en het overgrote deel hiervan stroomt door naar het mbo. De overgang van vmbo naar mbo is, volgend op de po-vo overgang, daarmee een tweede belangrijk scharnierpunt in het onderwijs. Net als bij de po-vo overgang gaat deze overgang gepaard met een overstap naar een andere school (hierop zijn enkele uitzonderingen, zie Hoofdstuk 6). Daarnaast vindt opnieuw een niveaubepaling plaats op basis van de gevolgde leerwegen en eindexamenresultaten van de leerlingen, die deels bepalend zijn voor de doorstroommogelijkheden naar de verschillende niveaus in het mbo. Het afgeven van diploma's is voor vo-scholen een belangrijke manier om leerlingen naar het best passende mbo-niveau te leiden (allocatie). Mbo-instellingen laten vervolgens leerlingen al dan niet toe tot bepaalde mbo-niveaus en mbo-sectoren (selectie). Een uitgebreid overzicht van deze en andere allocatie- en selectiemechanismen rondom de vmbo-mbo overgang is onderdeel van Hoofdstuk 6 waarin een analyse van relevante beleidsstukken is gepresenteerd.

Internationaal gezien zijn er duidelijke verschillen tussen de onderwijsstelsels, waardoor verschillende typen overgangen van het vo naar vervolgonderwijs zijn ontstaan. De vmbo-mbo overgang zoals wij die in Nederland kennen zien we nauwelijks terug in andere landen. Het aanbieden van voorbereidend beroepsonderwijs en het strikte onderscheid tussen mbo en hbo in Nederland is vrijwel uniek. Vanwege de verschillen in onderwijssystemen en terminologie tussen landen is bij de selectie van internationale studies daarom een aanvullend criterium gehanteerd. Deze studies zijn meegenomen wanneer: de vervolgopleiding niet een universitaire opleiding of *4-year colleges* betrof, maar bijvoorbeeld de overgang naar *community college* of *2-year colleges* (m.a.w. tot en met ISCED-5 [*short-cycle tertiary education*]; UNESCO Institute for Statistics, 2012). Deze overgangen vertonen de meeste overeenkomsten met de Nederlandse situatie, dat wil zeggen, leerlingen stappen over van het vo naar een vervolgopleiding, de overstap vindt plaats wanneer leerlingen in ieder geval vier jaar vo gevolgd hebben en de vervolgopleiding heeft veelal een beroepsgericht karakter (en in mindere mate een academisch karakter). Onderstaand literatuuroverzicht over de vmbo-mbo overgang (of enigszins vergelijkbare overgangen in het buitenland) is niet uitputtend, maar geeft de belangrijkste onderzoeksbevindingen op het gebied van overgangen van de afgelopen 15 jaar weer.

### 4.2.2 Factoren op leerlingniveau

Studies waarin zowel vlak voor als vlak na de overstap naar het mbo (of vergelijkbaar vervolgonderwijs in het buitenland) leerlingegegevens zijn verzameld blijken schaars. In de

---

<sup>15</sup> Gebaseerd op voorlopige gegevens voor 2014/2015 via Statline (CBS) o.b.v. het aantal leerlingen in vmbo leerjaren 3 en 4 (218.163 leerlingen) van het totaal aantal leerlingen in leerjaren 3 en 4 (427.320 leerlingen).

reviewstudie zijn we nauwelijks studies tegengekomen waar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen op meerdere momenten (dus in het vo en in het vervolgonderwijs) gemeten is. De resultaten van één relevante studie wordt hieronder besproken. De overige gevonden studies gaan over schoolloopbanen en studiekeuzes, zoals over de keuze voor (bepaalde typen van) vervolgonderwijs en de invloed van achtergrondkenmerken van leerlingen op deze keuze.

#### *De cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen*

Elffers (2011) bestudeerde in haar proefschrift de vmbo-mbo overgang in Nederland door eerstejaars mbo-leerlingen vanaf de aanvang van de mbo-opleiding te volgen gedurende het eerst jaar en retrospectief over de aansluiting tussen het vmbo en mbo te bevragen. Hoewel geen metingen in het vmbo hebben plaatsgevonden levert het onderzoek enkele interessante inzichten op. Elffers (2011) heeft bij ruim 600 eerstejaars mbo-deelnemers (alle niveaus) in Nederland vragenlijsten afgenomen waarin de schoolse betrokkenheid en leerprestaties in kaart zijn gebracht. De eerste meting aan het begin van het eerste jaar werd gebruikt als indicator voor de schoolse betrokkenheid in het vmbo, de daarop volgende metingen (halverwege jaar één en aan het eind van jaar één) als indicatoren voor de schoolse betrokkenheid in het mbo. Hierbij merken we op dat de eerste meting mogelijk gekleurd is doordat deze pas enkele maanden na het verlaten van het vmbo is uitgevoerd. Gedragmatige betrokkenheid (de mate van inzet voor school) bij meting één vertoonde samenhang met de gedragmatige betrokkenheid bij metingen twee en drie, die op hun beurt weer samenhang vertoonden met prestaties halverwege jaar één en aan het eind van jaar één. Voor emotionele betrokkenheid (een gevoel van binding met de school) gold dit niet; de gemeten emotionele betrokkenheid bij meting één hing niet samen met de daarop volgende metingen van dezelfde variabele. Omdat emotionele betrokkenheid tussen de metingen twee en drie (dus ‘binnen’ het mbo) wel gecorreleerd waren en dus stabiel bleven onderstreept de auteur dat de overstap naar een nieuwe schoolomgeving deelnemers die emotioneel weinig betrokken waren in het vmbo de kans biedt om een nieuwe start te maken.

#### *De schoolloopbaan van leerlingen: generieke en differentiële effecten*

Deze paragraaf gaat in op factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen. Indicatoren van schoolloopbanen rondom de vmbo-mbo overgang waar we naar gekeken hebben zijn onder meer: niveauplaatsing zoals allocatie in verschillende onderwijsniveaus in het vo, het volgen en/of toegang krijgen tot zogenaamde *advanced courses* in het vo en doorstromen naar academische versus beroepsgerichte vervolgoopleidingen, en daarnaast schoolloopbaankenmerken zoals voortijdig schoolverlaten en/of het al dan niet doorstromen naar vervolgonderwijs.

De gevonden studies zijn ingedeeld in een aantal onderwerpen. De onderwerpen die wat betreft generieke effecten aan bod komen zijn: *sociaal milieu en etniciteit*,

*achtergrondkenmerken en advanced courses, match tussen opleiding en deelnemers en sociaal-emotionele factoren en push- en pull-factoren.* Het onderwerp dat wat betreft differentiële effecten aan bod komt is: *etniciteit en aspiraties*. Voor elk onderwerp zijn meerdere studies gevonden die de effecten van deze factoren op de schoolloopbaan van leerlingen hebben onderzocht, vooral een groot aantal over de effecten van *sociaal milieu en etniciteit*.

*Generieke effecten: sociaal milieu en etniciteit*

Vanwege het feit dat in meerdere onderzoeken naar zowel sociaal milieu als etniciteit is gekeken (en deze variabelen enige samenhang vertonen) bespreken we hier de effecten van beide variabelen gezamenlijk. De algemene conclusie uit deze studies is dat de schoolloopbaan van leerlingen uit de lagere sociale milieus en/of afkomstig uit etnische minderheidsgroep over het algemeen wat minder gunstig verloopt dan voor de andere leerlingen.

Benito en Alegre (2012) onderzochten de langetermijneffecten van achtergrondkenmerken van Catalaanse leerlingen (Spanje) zoals geslacht, sociaal milieu (opleidingsniveau van de ouders) etnische herkomst (al dan niet immigrant) en eerdere leerprestaties (gemiddelde schoolcijfer) op de schoolloopbaan van leerlingen rondom de overgang van het vo (leerplichtonderwijs) naar vervolgonderwijs. Bijna 5.000 leerlingen van 56 verschillende scholen en instellingen namen deel aan het onderzoek. De steekproef bestond uit groepen leerlingen in het laatste onderbouw jaar van het vo (gem. 16 jaar), in het laatste bovenbouw jaar van het vo (gem. 18 jaar), *middle vocational education* (17/18 jaar) en *higher vocational education* (20+). Uit het onderzoek kwamen generieke effecten op de schoolloopbaan naar voren, bijvoorbeeld een positieve relatie tussen leerprestaties (*grade point average*) en doorstromen naar de hogere vormen van vervolgonderwijs. Daarnaast bleken het opleidingsniveau van de ouders en etnische herkomst (al dan niet immigrant) significante voorspellers van de schoolloopbaan van leerlingen; leerlingen uit lagere sociale milieus en immigranten stroomden verhoudingsgewijs vaker door naar het beroepsonderwijs (*middle vocational education*) dan naar de bovenbouw van het vo (academisch vervolgonderwijs). Ook schoolcompositie variabelen zoals het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders op een school (onderbouw vo) bleken hierop van invloed; leerlingen van scholen waarop veel leerlingen met veel laagopgeleide ouders zaten stroomden vaker door naar het beroepsonderwijs dan naar de bovenbouw van het vo dan leerlingen scholen waarop weinig leerlingen met laagopgeleide ouders zaten.

In Engeland loopt de leerplicht tot 16 jaar. Momenteel is het zo dat de meeste kinderen wel verdere scholing volgen, maar zeker in de jaren 70 en 80 stopten relatief veel leerlingen na hun 16<sup>e</sup> met school. Thomas en Webber (2009) deden onderzoek naar de (afzonderlijke) effecten die de school (gemiddelde leerprestaties van de leerlingen), ouders en peer-relaties hadden op die keuze op 16-jarige leeftijd op basis van grootschalige Engelse data uit 1977. Zij

concludeerden dat vooral bij jongens de intentie om door te leren op die leeftijd werd beïnvloed door hun peers (klasgenoten). De beslissing om (toch) verder te leren was bij zowel jongens als meisjes vooral gerelateerd aan de achtergrond van het gezin (opleiding en economische status ouders). Met profielanalyse lieten Thomas en Webber zien dat de sociale klasse van de vaders van peers een sterk effect heeft op de intentie van leerlingen om door te stromen naar vervolgonderwijs. In klassen of peer-netwerken met relatief veel leerlingen met vaders uit een lage sociale klasse was de intentie om te stoppen met onderwijs (na het schooljaar waarin de leerling 16 wordt) groter.

Uit Zweeds onderzoek (Breen & Jonsson, 2000) bleek dat de route die leerlingen door het vo volgen van invloed is op latere onderwijstransities, met als gevolg dat ongelijke onderwijskansen kunnen ontstaan voor leerlingen uit lagere sociale milieus. Dit bleek met name het geval wanneer ongebruikelijke routes gevolgd werden. Echter de data die voor dit onderzoek gebruikt werden zijn erg gedateerd (leerlingen waren minimaal 25 jaar oud toen in 1992 de laatste follow-up meting is uitgevoerd). Hierop hebben we besloten deze studie niet verder te bespreken.

De overige studies die we hier bespreken zijn uitgevoerd in Amerika. Merolla (2013) maakte gebruik van de NELS-data<sup>16</sup>, een nationale survey uit de VS (6.000 leerlingen, 12% Afro-Amerikaans). Uit het onderzoek bleek dat, wanneer gecontroleerd wordt voor het opleidingsniveau en sociaaleconomische status van ouders, de schoolloopbaan van Afro-Amerikaanse leerlingen vergelijkbaar verloopt met die van de Europees-Amerikaanse leerlingen. Het onderzoek laat echter ook zien dat verwachtingen van de Afro-Amerikaanse leerlingen zelf en de aspiraties van hun ouders van invloed zijn op het succesvol afronden van het vo (*high school*) en of deze leerlingen al dan niet doorstromen naar een postsecundaire vervolgonderwijs. Hoe hoger de aspiraties, hoe groter de kans op een *high school* diploma en hoe groter de kans om door te stromen naar postsecundair vervolgonderwijs.

Het onderzoek van Kim en Schneider (2005) richtte zich meer specifiek op de ouderkenmerken en het effect daarvan op de overgang naar postsecundair onderwijs (geen vervolgonderwijs, *2-year college*, of *4-year college*). Het onderzoek is uitgevoerd bij leerlingen die vanaf *grade 8* (gem. 14 jaar) gevolgd zijn in hun verdere schoolloopbaan en maakt eveneens van NELS-data (1988-1994). Speciale aandacht ging uit naar leerlingen uit de lagere sociale milieus. Uit het onderzoek blijkt dat de invloed van het opleidingsniveau van de ouders afhangt van hun ambitie en betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kinderen. De auteurs verklaren dit als volgt. Ouders die meer betrokken zijn bij de opleiding van hun kinderen zijn vaak beter op de hoogte van de (doorstroom)mogelijkheden. Door kennis over deze mogelijkheden kunnen hun kinderen hier beter gebruik van maken. De overgang naar vervolgonderwijs hangt dus ten dele af van de mogelijkheden die ouders kunnen aanwenden (bijvoorbeeld via hun sociale netwerk) om aan deze kennis te komen. Hierdoor krijgen

---

<sup>16</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

leerlingen uit lagere sociale milieus mogelijk minder kansen dan leerlingen uit hogere sociale milieus. Uit een ander onderzoek waarin dezelfde data zijn gebruikt (Kim, 2012) bleek daarnaast dat leerlingen die op school beter zijn voorgelicht over de mogelijkheden door bijvoorbeeld vertegenwoordigers van *colleges* eerder geneigd zijn voor dat type vervolgonderwijs te kiezen. Dit is bijvoorbeeld voorlichting over de mogelijkheden om in plaats van een *2-year college* een *4-year college* en dus een hogere (en selectievere) vervolgopleiding te kiezen.

Deil-Amen en LaShawn Tevis (2010) onderzochten het effect van gestandaardiseerde toelatingsexamens (de zogenaamde SAT-tests) voor *colleges* op de aspiraties van leerlingen uit de lagere sociale milieus om voor deze vorm van postsecundair onderwijs te kiezen, vanwege het feit dat uit doorstroomgegevens naar voren komt dat leerlingen uit lagere sociale milieus minder vaak doorstromen naar *colleges* dan leerlingen hogere sociale milieus. Hiertoe interviewden zij ruim 100 leerlingen vlak voor en vlak na de overgang van vo naar postsecundair onderwijs. Uit het onderzoek bleek dat de toelatingsexamens voor deze leerlingen zorgden voor verminderde motivatie en meer ongerustheid over de examens. De aspiraties van deze leerlingen om naar *college* door te stromen veranderden echter niet. Uit het onderzoek kwam verder naar voren dat een goede voorbereiding op het examen door een *student counselor* door leerlingen als een positief, mediërende factor werd gezien. Via een *student counselor* kunnen zij informatie over de opleidingen te krijgen en de keuzemogelijkheden bespreken. De auteurs wijzen er daarnaast op dat het voorbereiden van leerlingen op de overgang en het bespreken van de schoolloopbaanmogelijkheden een integraal onderdeel zou moeten zijn in het vo.

Marks (2013) onderzocht de overgangen van tussen *grade 10* en *grade 12* en de overgang naar vervolgonderwijs in Australië. In tegenstelling tot het onderzoek in de VS (Lucas, 2001) vond Marks (2013) geen bewijzen voor ongelijke kansen voor leerlingen uit hoge en lage sociale milieus in het onderwijs. Hij maakte gebruik van gegevens van een longitudinale survey uitgezet in Australië (1995-2005), die startte met ruim 10.000 leerlingen in *grade 9* (14-15 jaar oud). Naast sociaal milieu van de leerlingen werden hun academische bekwaamheid en hun beroepsinteresses gemeten. De auteur vond geen sterke verbanden tussen sociaal milieu en de overgangen binnen het vo. De academische bekwaamheid van leerlingen was een veel sterkere voorspeller van het vo-niveau en het vakkenpakket waarin leerlingen onderwijs volgden dan achtergrondfactoren. Ook vond Marks geen sterke verbanden tussen sociaal milieu en de overgang naar verschillende typen (niveaus) vervolgonderwijs (o.m. beroepsonderwijs, universiteit, geen vervolgopleiding). Academische bekwaamheid en de beroepsinteresses waren de belangrijkste voorspellers van de keuze voor een vervolgopleiding. De beroepsinteresses van de leerlingen hingen nauwelijks samen met sociaal milieu.

Zoals gezegd is het algemene beeld dat de schoolloopbaan van leerlingen uit de lagere sociale milieus en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen over het algemeen wat minder

gunstig verloopt dan voor de andere leerlingen. Zij kiezen vaker voor beroepsgerichte vormen van vervolgonderwijs (vs. academische vormen die doorgaans van hoger niveau zijn) en zijn vaker voortijdig schoolverlater.

*Generieke effecten: achtergrondkenmerken en advanced courses*

Een aantal studies heeft expliciet gekeken naar het al dan niet volgen van zogenaamde *advanced courses* ter voorbereiding op vervolgonderwijs onder groepen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken.

Crosnoe en Muller (2014) deden met behulp van gegevens uit een nationale database in de VS (*ADD Health*) onderzoek naar wat vo-leerlingen op school aan kansen benutten ter voorbereiding op de verdere schoolloopbaan. Leerlingen kunnen op basis van hun capaciteiten kiezen voor verschillende niveaus in zogenaamd '*college preparatory course work*', waarbij hogere niveaus (bv. het volgen van *advanced mathematics*) de kans op doorstromen naar bepaalde typen vervolgonderwijs vergroot. Deze keuzes worden bij aanvang van *high school* (doorgaans *grade 10*) gemaakt, maar ook in de hogere leerjaren kan nog voor *advanced courses* gekozen worden. Leerlingen uit hogere sociale milieus kiezen vaker voor deze *advanced courses* dan leerlingen uit lagere sociale milieus (bij gelijke prestaties), zeker wanneer de peer-groep eveneens afkomstig is uit een hoger sociaal milieu. Etnografische, kwalitatieve data van één school liet een belangrijk mechanisme zien dat hieraan ten grondslag lijkt te liggen, namelijk verschillen in de mate waarin ouders kennis hebben van en toegang hebben tot informatie over toelatingseisen van vervolgonopleidingen. Ouders uit de lagere sociale milieus weten vaak minder goed welke *advanced courses* in het vo nodig zijn voor hun kinderen om tot bepaalde vervolgonopleidingen toegelaten te worden.

Nettles, Millett en Ready (2003) vonden een vergelijkbaar mechanisme wanneer Afro-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse leerlingen werden vergeleken (o.b.v. 800.000 leerlingen in de VS); Afro-Amerikaanse leerlingen volgden aanzienlijk minder vaak *advanced courses* in het vo, met als gevolg dat zij gemiddeld lagere prestaties behalen op de toelatingsexamens van vervolgonopleidingen (de zogenaamde SAT-tests op het gebied van wiskunde en taalvaardigheid) en dus een kleinere kans hadden om toegelaten te worden tot het *college* van hun eerste keuze. De auteurs geven aan dat het hier ook met name een verschil in sociaal milieu betreft; Afro-Amerikaanse leerlingen komen veelvuldig uit lagere sociale milieus dan Europees-Amerikaanse leerlingen.

Lucas (2001) onderzocht eveneens de relatie tussen sociaal milieu en overgangen in het onderwijs in de VS. Hiervoor werden schoolloopbaangegevens van leerlingen in *grade 11* en *grade 12* van *high schools* gebruikt (gem. leeftijd 16-18 jaar). Uit het onderzoek bleek dat sociaal milieu een belangrijke voorspeller was van de schoolloopbaan, bijvoorbeeld of leerlingen al dan niet in de bovenbouw van het vo voorbereidende vakken voor *college* (bijvoorbeeld wiskunde) volgen, of leerlingen al dan niet uitvallen in het vo, en of leerlingen al dan niet doorstromen naar verschillende vormen van vervolgonderwijs. De auteurs leggen

deze bevindingen uit aan de hand van het volgende perspectief: leerlingen uit de hogere sociale milieus, aldus de auteurs, lijken beter in staat zijn nieuwe onderwijsontwikkelingen in hun voordeel te gebruiken en hebben toegang tot kwalitatief beter onderwijs.

Vorbereiding op de zogenaamde SAT-tests waarmee toegang wordt verschaft tot de verschillende typen vervolgonderwijs in de VS doormiddel van extra boeken, bijles en een persoonlijke tutor ('schaduwonderwijs') is erg prijzig. Buchmann, Condrón en Roscigno (2010) onderzochten of leerlingen van ouders met een hoger inkomen en afkomstig uit een hoger sociaal milieu meer gebruik maken van deze vormen van voorbereiding dan leerlingen uit lagere sociale milieus en wat hier de effecten van zijn op de toelating op en overgang naar vervolgonderwijs. De gegevens zijn afkomstig van leerlingen in het vo (en verschillende follow-up metingen) uit de NELS-data met metingen in 1988, 1990, 1992, 1994 en 2000. In de analyses is informatie meegenomen over SAT-scores, gezinsinkomen, *college* inschrijving, het opleidingsniveau van de ouders, etnische herkomst, geslacht en eerdere behaalde leerprestaties. Gezinsinkomen en opleidingsniveau van ouders bleken van invloed op het al dan niet inschrijven voor *2-year college* of *4-year college* (geen vervolgonderwijs was de vergelijkingsgroep). Deze invloed werd groter naarmate de selectiviteit van toelating van een onderwijsinstelling groter werd (wat de norm is bij veel *4-year colleges*). Extra voorbereiding op de SAT-tests had geen invloed op het al dan niet inschrijven voor een *2-year college*, maar liet wel een positief effect zien op de inschrijving voor onderwijsinstellingen met selectieve toelating. Ook bleek de impact van eerder behaalde leerprestaties groter wanneer onderwijsinstellingen een selectief toelatingsbeleid hanteerden.

Milesi (2010) deed onderzoek naar de gevolgen van niet-traditionele (alternatieve) routes in het onderwijs in de VS op de ongelijkheid in leerprestaties. Een steeds groter wordende groep leerlingen rond het vo af via certificaten (in plaats van via examens in het reguliere vo), gaat eerst een aantal jaar werken voor zij doorstromen naar een vervolgopleiding, stopt tussentijds één of enkele keren met de gekozen vervolgopleiding, of kiest een vervolgopleiding waar geen selectie (o.b.v. vooropleiding) plaatsvindt. Zij maakte hiervoor gebruik van gegevens van de NLSY-data<sup>17</sup> (1979-2002). De eerste bevindingen hebben betrekking op de aanmelding voor *2-year colleges* en *4-year colleges* na het vo. Leerlingen die een niet-traditionele route hebben gevolgd (in het vo, of door eerst te gaan werken) hebben onder andere meer kans om naar een *2-year college* te gaan in plaats van naar een *4-year college* als ze ouder zijn (en dus later doorstromen naar *college* dan leerlingen die traditionele routes in het onderwijs hebben gevolgd), hun ouders een lager opleidingsniveau hebben en hun cognitieve ontwikkeling relatief laag is. Ook blijkt dat leerlingen minder vaak doorstromen naar een vervolgopleiding als ze dit niet direct na het vo doen. Afwijken van de traditionele onderwijstrajecten vond meer plaats onder leerlingen die zijn begonnen aan *2-year college* dan bij andere leerlingen (bv. die begonnen zijn aan een *4-year college*). De *2-year*

---

<sup>17</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlinggegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.



*colleges* worden sowieso vaker bezocht door leerlingen uit lagere sociale milieus dan de *4-year colleges*. De resultaten lieten tevens zien dat het volgen van een niet-traditionele route de kans op toelating tot een *2-year college* of *4-year college* verkleint, net als de kans op het behalen van een diploma aan het eind van de gekozen vervolgopleiding.

Ook uit deze studies komt het beeld naar voren dat sociaal milieu en etniciteit ook indirect effect hebben op de schoolloopbaan van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang, namelijk door het al dan niet volgen van *advanced courses* in het vo en/of andere strategieën om op een zo hoog mogelijk onderwijsniveau (vervolgopleiding) terecht te komen.

*Generieke effecten: match tussen opleiding en deelnemers en sociaal-emotionele factoren*

Uit kwalitatief onderzoek van Fuller en Macfadyen (2012) in Engeland blijkt dat de wijze waarop deelnemers in het beroepsonderwijs (bv. opleidingen in haarverzorging, dienstverlening en digitale media) zichzelf identificeren in termen van academisch succes of falen van belang is in relatie tot de onderwijskeuzes die ze maken. De deelnemers in dit onderzoek, die kozen voor beroepsonderwijs na het vo (de zogenaamde *post-16 choice*, verwijzend naar de leeftijd waarop de overstap plaatsvindt), zagen zichzelf academisch tekortschieten. Zij hadden het gevoel dat er geen andere optie voor hen was. Uit het onderzoek kwam ook naar voren dat een gebrek aan ondersteuning en sturing van bijvoorbeeld docenten en ouders maakte dat de deelnemers zich niet hebben georiënteerd op andere opties. Tot slot bleek dat de deelnemers uiteindelijk wel tevreden waren met hun keuze voor beroepsonderwijs; ze hadden meer positieve relaties met leeftijdsgenoten en docenten dan op het vo en ze hadden het gevoel dat ze op het juiste niveau zaten. De onderzoekers geven aan dat er een grote rol is weggelegd voor scholen en docenten in het verbeteren van de status van het beroepsonderwijs en het aantrekkelijker maken van het volgen van een beroepsopleiding. Ook zouden voldoende middelen aanwezig moeten zijn om deelnemers individueel te ondersteunen bij het vinden van de best passende vervolgopleiding.

Neuenschwander en Garrett (2008) onderzochten de overgang van het vo naar vervolgonderwijs in Zwitserland. Zwitserland heeft net als Nederland een sterk gedifferentieerd schoolsysteem, maar lijkt qua onderwijsovergangen meer op het onderwijssysteem van andere Europese landen. Leerlingen volgen *compulsory education* tot en met *grade 9* en stromen op doorgaans 15-jarige leeftijd door naar *uppersecondary education* (bovenbouw vo) of naar een vorm van beroepsonderwijs (*vocational education and training*). Er werd voor het onderzoek onder meer gebruik gemaakt van gegevens van enkele honderden leerlingen vlak voor (*grade 9*) en vlak na de overstap. De mate waarin leerlingen vertrouwen hadden in hun eigen kunnen (*self-efficacy*) en hun persoonlijke waarden (bv. of ze school belangrijk vinden voor hun toekomst) hingen samen met de keuze voor vervolgonderwijs. Uit de resultaten bleek dat leerlingen met weinig vertrouwen in eigen kunnen en leerlingen die weinig waarde hechtten aan school eerder geneigd waren een onverwachte keuze in de schoolloopbaan te maken, dat wil zeggen, kozen voor een lager

niveau van tertiair onderwijs dan op basis van eerdere leerprestaties van ze verwacht mocht worden. Deze leerlingen bleken bovendien een minder goede match te ervaren tussen hun interesses en capaciteiten en het gekozen vervolgonderwijs en hadden bovendien een grotere kans om uit te vallen voordat ze een diploma behaalden. Mogelijk sloot de gekozen leeromgeving (van een lager niveau) minder goed aan dan verwacht.

Elffers (2011) liet zien dat negatieve schoolervaringen in het vmbo gerelateerd zijn aan een verhoogd risico tot uitval in het mbo. Daarnaast stelt deze auteur eveneens dat inzicht in de eigen capaciteiten en interesses die noodzakelijk zijn om de best passende mbo-opleiding te kiezen, als ook inzicht in de doorstroommogelijkheden in het onderwijs en in de arbeidsmarkt, vaak ontbreken op het moment dat de keuze voor vervolgonderwijs gemaakt moet worden. Uit het onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een match tussen de interesses en capaciteiten van deelnemers en de gekozen mbo-opleiding het risico op uitval in het eerste mbo-jaar verkleint voor autochtone deelnemers. Overigens werd deze reductie van de kans op uitval voor deelnemers uit etnische minderheidsgroepen niet gevonden.

#### *Generieke effecten: push- en pull-factoren*

Strom en Strom (2013) vatten de resultaten van enkele studies samen waarin redenen onderzocht zijn waarom veel Amerikaanse jongeren na het vo (*high school*) niet doorstromen naar vervolgonderwijs (*college*) of wel doorstromen maar uiteindelijk geen diploma behalen. Doorgaans vindt de overstap naar vervolgonderwijs op 18-jarige leeftijd (en dus na afronding van *high school*) plaats. In sommige deelstaten geldt een leerplicht tot 16-jarige in plaats van 18-jarige leeftijd; een deel van de Amerikaanse jongeren verlaat daardoor de vo-school zonder diploma. In de literatuur wordt doorgaans gesproken over zogenaamde *push-* en *pull-*factoren. De lonkende arbeidsmarkt (*pull-*factoren) maakt dat sommige leerlingen voordat zij een volledige beroepsopleiding (of andere vervolgopleiding) hebben afgerond de arbeidsmarkt op gaan, om financiële redenen, het niet kunnen combineren van studie en werk, of om persoonlijke redenen (liever willen werken). Van *push-*factoren is sprake wanneer leerlingen bijvoorbeeld negatieve ervaringen hebben met het vo (bv. onderpresteren, school niet leuk vinden). Strom en Strom (2013) beschrijven onder meer de studie van Johnson, Rochkind, Ott en DuPont (2011) waarin interviews zijn gehouden met drop-outs. Van de leerlingen die wel aan *college* begonnen waren werkte het overgrote deel naast het volgen van de opleiding. Voor 54% van de uitvallers was het niet kunnen combineren van studie met werk dan ook de oorzaak van het uitvallen. Een ook veel genoemde reden om de vervolgopleiding niet af te maken (34%) was dat de opleiding te moeilijk bleek. Ondanks dat ze een vo-diploma hadden voelden zij zich niet voldoende voorbereid op de vervolgopleiding, bijvoorbeeld op het maken van een keuze voor een geschikte vervolgopleiding. Bij de uitvallers gaf 62% aan dat de loopbaanbegeleiding op de vo-school niet goed was. Zij gaven aan dat zij in het vo maar ook tijdens de vervolgopleiding niet beseft hadden wat de waarde van het diploma van een

vervolgopleiding is; tweederde van de uitgevallen jongeren gaf aan daarom te overwegen terug te keren naar *college*.

Bozick en DeLuca (2011) deden eveneens onderzoek naar de redenen die Amerikaanse jongeren aandragen om niet naar een *college* door te stromen na het vo. In dit onderzoek is een representatieve groep van ruim 2.600 jongeren die niet naar een *college* waren doorgestroomd bevroegd. Dit gebeurde enkele jaren na het verlaten van het vo. De twee meest genoemde redenen waren liever willen werken en geen geld hebben om verder te studeren. De meeste jongeren die ervoor kozen om niet verder te studeren omdat ze wilden werken was mannelijk (73%). Van de jongeren niet verder wilden studeren om financiële redenen was 54% mannelijk. De buurt/regio en het gezin waar leerlingen in opgroeien bleek van invloed op de keuze om al dan niet door te stromen naar een vervolgopleiding. Vooral in gebieden in de VS waar veel jongeren niet naar *college* gingen werd door de jongeren aangegeven dat zij zelf ook niet naar een vervolgopleiding doorstroomden. Jongeren die in gebieden wonen waar verder studeren wel de norm was en die er toch voor kozen niet verder te studeren presteerden vaak al minder goed in het vo en kwamen veelal uit gezinnen met een laag inkomen. Andere redenen om niet verder te studeren die genoemd werden waren: het niet leuk vinden van school, gezondheidsproblemen of traumatische ervaringen, het hebben van een eigen gezin, het niet belangrijk vinden van school en het niet toegelaten zijn tot de gewenste vervolgopleiding. Uit het onderzoek bleek dat jongeren veelal meerdere redenen aandroegen om niet verder te studeren.

#### *Differentiële effecten: etniciteit en aspiraties*

In het onderzoek van Jackson, Jonsson en Rudolphi (2012) uitgevoerd in Zweden en Engeland ging het om de vraag of leerlingen uit etnische minderheidsgroepen kunnen profiteren van een onderwijssysteem waar selectie op basis van academische prestaties heeft plaatsgemaakt boven een onderwijssysteem dat uitgaat van de keuzevoorkeuren van leerlingen. De gegevens uit Engeland zijn afkomstig uit de *Youth Cohort Studies of England and Wales* (YCS, 1998, 2000, 2002) en die van Zweden komen uit de STAR database (1998-2003). Beide datasets bevatten data van 16-jarige leerlingen, klaar om de overstap te maken naar vervolgonderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat de onderwijssystemen van Engeland en Zweden, waarin men uitgaat van de keuzevoorkeuren van leerlingen rondom de overstap, voordelig is voor leerlingen uit verschillende etnische minderheidsgroepen (i.t.t. onderwijssystemen waar op basis van prestaties en bijvoorbeeld toelatingsexamens geselecteerd wordt). De auteurs benadrukken echter dat de resultaten voor verschillende etnische minderheidsgroepen (dus de differentiële effecten) nogal uiteenlopen. Vooral immigranten van buiten Europa (bv. Azië) lijken te profiteren van onderwijssystemen waar veel keuzevrijheid is. De auteurs signaleren in dit kader dat de aspiraties van leerlingen (en hun ouders) hier een rol in spelen. De aspiraties van Aziatische leerlingen (en hun ouders) liggen doorgaans vrij hoog, waardoor

deze in onderwijssystemen waarin de keuzevoorkeuren doorslaggevend zijn bij de overgang vaker door zullen stromen naar hogere vormen van vervolgonderwijs.

### *Invloed van de sociale omgeving op de vmbo-mbo overgang*

Tot slot bespreken we hier een aantal studies dat expliciet ingaat op de invloed van ouders, klasgenoten en docenten op de overstap van vo naar vervolgonderwijs. Vaak is de invloed van meerdere actoren in de sociale omgeving van leerlingen binnen één studie onderzocht, daarom hebben we besloten deze studies niet verder uit te splitsen. In veel gevallen gaat het hier om invloed van de sociale omgeving van leerlingen op allerlei verschillende uitkomstmaten, zoals de keuze voor vervolgonderwijs, de mate van beroepsoriëntatie van leerlingen en voortijdig schoolverlaten. In vrijwel alle studies betreft het onderzoek een bestudering van generieke effecten op deze uitkomstmaten.

Elffers (2011) bestudeerde de factoren die van invloed zijn op schooluitval in het eerste jaar van het mbo in Nederland (NB de totale uitval in het eerste jaar van het mbo is ongeveer 10%; Kamerbrief 'Reactie op vragen inzake de leerplichtbrief 2015', 24 april 2014). Uit één van haar studies blijkt dat uitval in het eerste mbo-jaar vaker voor kwam bij deelnemers die minder ouderlijke ondersteuning ervoeren bij hun schoolloopbaan. Minder ouderlijke ondersteuning kwam vervolgens weer vaker voor bij deelnemers uit etnische minderheidsgroepen en/of uit lagere sociale milieus. Ouders, vrienden en andere leden van de sociale gemeenschap buiten school vormen, aldus Elffers, een sociaal netwerk dat deelnemers voorziet van hulpbronnen die hen helpen in hun schoolloopbaan.

Noack et al. (2010) onderzochten, met data uit een Duitse deelstaat (Thuringen), de longitudinale effecten van ouders en school op de beroepsoriëntatie van leerlingen. Beroepsoriëntatie werd gemeten met een vragenlijst die de interne en externe aard en frequentie van het spreken/nadenken over toekomstig beroep in kaart bracht. De steekproef bestond uit 860 leerlingen uit *grade 6* (gem. 12,3 jaar), *grade 8* (gem. 13,5 jaar) en *grade 10* (gem. 15,5 jaar) in zowel lage als hoge onderwijsniveaus van het (Duitse) vo. De resultaten lieten zien dat leerlingen in de lagere onderwijsniveaus vaker bezig zijn met de beroepsoriëntatie dan leerlingen in de hogere onderwijsniveaus en dat meisjes er meer mee bezig zijn dan jongens. Bovendien zijn de leerlingen uit *grade 10* er, conform verwachting, meer mee bezig dan leerlingen uit de lagere jaren. Uit de multilevel analyses bleek aanvullend dat een 'positieve opvoeding' van belang was voor de mate van beroepsoriëntatie en dat een open school- en klasklimaat een positief effect had op de mate van beroepsoriëntatie. Een open school- en klasklimaat omvat bijvoorbeeld dat eigen meningsvorming in de klas wordt aangemoedigd, dat regels en procedures transparant zijn, dat schoolwerk eerlijk beoordeeld wordt en dat op school makkelijk vrienden gemaakt kunnen worden. Tot slot bleek dat bij leerlingen uit de lagere onderwijsniveaus hun activiteiten met betrekking tot beroepsoriëntatie in de loop der jaren toeneemt, wat werd versterkt naarmate ze het schoolklimaat als open ervoeren. Uit deze resultaten lijkt dus naar voren te komen dat leerlingen uit de lagere

onderwijsniveaus meer met hun latere beroeps carrière bezig zijn (nadenken over) dan leerlingen in de hogere academische onderwijsniveaus.

Kniveton (2004) onderzocht de redenen die leerlingen in de UK aandragen en hun motivatie om voor een bepaalde vervolgopleiding te kiezen. Het gaat hier om leerlingen in de bovenbouw van het vo van 14 tot 18 jaar oud. Middels interviews en vragenlijsten werden verschillende achtergrondkenmerken van de leerlingen in kaart gebracht, waaronder verschillende gezinskenmerken, hun toekomstplannen en wie hen het meest heeft beïnvloed in de keuze voor de toekomstplannen. Ouders bleken een veel grotere invloed te hebben op de keuzes van leerlingen dan leerkrachten, met name invloed van ouders van hetzelfde geslacht als het kind zelf. Ook bleek dat jongere kinderen (met een oudere broer of zus) meer beïnvloed worden door deze broer of zus dan door hun ouders. De auteur merkt verder nog op dat ondanks dat veertig procent van de leerlingen uit de steekproef ouders had die geen postsecundair onderwijs gevolgd hebben (alleen een vo-diploma) de meeste leerlingen zelf aangeven verder te willen studeren. Uit de interviews kwam naar voren dat dit niet komt doordat ze de intrinsieke waarde van het volgen van onderwijs zien, maar door druk vanuit leeftijdsgenoten, school en door gebrek aan interesse om te gaan werken.

De rol van ouders bij de beroepsoriëntatie en de invulling van de schoolloopbaan van jongeren is ook onderzocht door Bardick, Bernes, Magnusson en Witko (2005). Zij voerden een vragenlijstonderzoek uit bij ouders van vo-leerlingen in de VS. De onderzoekers stellen dat ouders hun kind beter zien worden in het plannen van de schoolloopbaan en toekomstige (beroeps)carrière. Zelf zien de ouders hun rol vooral als ondersteunend, informatief en educatief. Wel vinden zij dat informatie beter en meer beschikbaar zou moeten zijn en dat een betere relatie met docenten hun ondersteuning aan de carrièreplanning van hun kinderen ten gunste zou komen. De ouders geven aan dat al in de onderbouw van het vo (*junior high*) aandacht zou moeten zijn voor beroepsvoorbereiding, omdat daar nu (in hun ogen) vaak te laat mee wordt gestart. In de bovenbouw van het vo (*high school*) zijn ouders vooral op zoek naar specifieke informatie over instellingen voor vervolgopleidingen en (persoonlijke) financieringsmogelijkheden voor het kunnen financieren van vervolgonderwijs.

Bij de keuze voor postsecundair onderwijs spelen de ouders een belangrijke rol. Bers (2005) onderzocht deze rol bij de keuze van een *community college* na afronding van *high school* in de VS. Naast een kwantitatief beeld over hoe deze relatie werkt is het onderzoek vooral opgezet om de *colleges* meer inzicht te geven in hoe ouders aan informatie komen, wat zij verwachten van de gekozen instelling en welke aspecten ouders meenemen in de keuze voor een bepaalde instelling. Het onderzoek is gehouden onder ruim 2.200 ouders van eerstejaars deelnemers (van rond de 18 jaar) van vijf grote *community colleges*. Het blijkt dat ouders vooral kiezen op basis van de resultaten die hun kind kan behalen, omdat die voor de verdere schoolloopbaan en arbeidsmarktperspectieven van belang zijn. Ook een beoogde verbetering van het zelfvertrouwen en het verkrijgen van een richtingsgevoel (beroepsoriëntatie) bij hun kind zijn volgens de ouders redenen om een bepaalde instelling te

kiezen. Daarbij is het zo dat ouders de cognitieve capaciteiten van hun kind vaak overschatten in vergelijking met gestandaardiseerde toetsen die in het eerste jaar van de *colleges* worden afgenomen (25% overschat de taalvaardigheid; 40% de wiskundevaardigheden).

Venezia en Kirst (2005) deden onderzoek naar de aard en hoeveelheid van informatie over vervolgopleidingen die beschikbaar is voor vo-leerlingen in de VS en de mate waarin hiervan door verschillende groepen leerlingen (en hun ouders) gebruik van wordt gemaakt. Het blijkt dat de toegankelijkheid van de informatie voor leerlingen (en ouders) uit risicogroepen (d.w.z. uit een laag sociaal milieu en/of uit etnische minderheidsgroepen) beperkt is. Zij hebben beperkt toegang tot de juiste informatie om na het vo een goede gefundeerde keuze voor een vervolgopleiding te maken, onder meer omdat op scholen waar de leerlingpopulatie vooral uit leerlingen uit de lagere sociale milieus bestaat vaak geen adequate middelen (financiën, bv. budget voor counseling) hiervoor hebben. De auteurs melden echter ook dat dergelijke leerlingen en hun ouders verhoudingsgewijs zelf ook minder moeite doen om zich (vanaf *grade 9*) voor te bereiden op de overgang. In het onderzoek (gericht op het *Stanford Bridge Project*) is daarnaast gekeken naar het exit-beleid van *high schools* en het toelatingsbeleid van verschillende postsecundaire vervolgopleidingen, en dan met name naar de kennis hierover bij leerlingen (*grade 9* en *grade 11*), hun ouders en hun docenten. De meeste leerlingen (88%) gaven aan dat ze naar het vervolgonderwijs willen, maar dat er een zekere apathie heerst om zich goed voor te bereiden en in te lezen in de overgang, omdat deze 'nog te ver in de toekomst ligt'. Ook blijkt dat slechts een kwart van de leerlingen aan voorbereidende activiteiten (bijvoorbeeld campusbezoek) mee had gedaan en/of zich voorbereidde op de toelatingstesten (die voor veel *colleges*, zowel *community college* als de meeste *4-year colleges* bestaan). Sterker nog: het overgrote deel van de leerlingen was zich niet bewust van de curriculaire toelatingseisen van hun beoogde vervolgopleiding. Leerlingen uit de hogere sociale milieus, hoge presteerders (en van betere scholen) en oudere leerlingen (*grade 11* i.v.m. *grade 9*) participeerden verhoudingsgewijs meer in de voorbereidende activiteiten.

#### 4.2.3 Factoren op school- en omgevingsniveau

Brunelle en Checchi (2007) onderzochten de langetermijneffecten van het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus (tracking) in het vo op de sociale ongelijkheid (o.m. doorstroom naar beroeps- dan wel academische vervolgopleidingen) in verschillende Westerse landen. Er werd gebruik gemaakt van vier grootschalige internationale datasets (o.m. OECD-data<sup>18</sup>). De invloed van achtergrondkenmerken op de schoolloopbaan en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen tot en met het vo in verschillende landen is reeds besproken in Hoofdstuk 3. In aanvulling op die onderzoeken hebben Brunelle en Checchi (2007) gekeken naar langetermijneffecten. Uit het vergelijkende onderzoek bleek

---

<sup>18</sup> Voor een beschrijving van de inhoud en opzet van deze internationale database van (onder meer) leerlingegegevens in het vo verwijzen we naar de auteurs.

dat de invloed van achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals sociaal milieu) op de lange termijn steeds groter wordt in landen met sterk gedifferentieerde schoolsystemen. Zo bleek dat leerlingen uit lagere sociale milieus in die landen minder kans hebben om door te stromen naar hogere vormen van tertiair onderwijs. Een andere interessante uitkomst is dat de invloed van sociaal milieu op schoolse uitkomstmaten (zoals prestaties) afneemt wanneer leerlingen zich eenmaal in het beroepsonderwijs bevinden. De auteurs wijten dit aan het specialisatie effect; leerlingen specialiseren zich in een beroep, waardoor hun competenties hierin belangrijker worden dan hun afkomst.

Een andere relevante factor op schoolniveau die uit de reviewstudie naar voren is gekomen is de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) op vo-scholen en mbo-instellingen. Zo ging het onderzoek van Kuijpers en Meijers (2009) in op de vraag welke aspecten van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) samenhangen met de aanwezigheid van loopbaancompetenties bij leerlingen in het vmbo en het mbo. Er is gekeken naar de LOB-activiteiten (zoals het gebruiken van een aparte LOB-methode of een gesprek met de decaan) en LOB-instrumenten (zoals een portfolio of POP) die worden gehanteerd en de mate waarin het onderwijs loopbaangericht is vormgegeven. Van bijna 3.500 leerlingen in leerjaar 3 of 4 van hun vmbo- of mbo-opleiding en afkomstig van 34 scholen zijn de loopbaancompetenties in kaart gebracht. Het gaat dan om loopbaanreflectie (reflectief gedrag), loopbaanvorming (pro-actief gedrag) en netwerken (interactief gedrag). Daarnaast zijn enkele persoonskenmerken (sekse, leeftijd, etniciteit, interne *locus of control* en leerprestaties) en schoolkenmerken (schooltype vmbo, mbo-bol of mbo-bbl en studierichting) meegenomen. Leerlingen zijn niet gevolgd van vmbo naar mbo; er hebben twee afzonderlijke steekproeven plaatsgevonden. Ook is een vragenlijst voorgelegd aan 166 docenten om de LOB-activiteiten van de school/instelling in kaart te brengen. De resultaten lieten zien dat vooral een loopbaangerichte begeleiding op school en in de praktijk (bv. tijdens stages) bijdraagt aan de loopbaancompetenties van de jongeren. Wanneer in dialoog met leerlingen wordt gesproken over concrete ervaringen en het gesprek gericht is op de toekomst zijn de loopbaancompetenties beter ontwikkeld in alle schooltypen (vmbo en mbo) dan wanneer niet of nauwelijks dialogen met de leerlingen plaatsvinden. Deze effecten bleken sterker dan de effecten van de persoonskenmerken. De auteurs benadrukken dat de inzet van LOB-activiteiten en LOB-instrumenten nauwelijks bijdraagt aan de aanwezigheid van loopbaancompetenties zonder deze dialogen en dat nauwelijks sprake is van loopbaangerichte leeromgevingen op de onderzochte scholen. Dit laatste bleek met name uit het feit dat de inzet van LOB-activiteiten en LOB-instrumenten over het algemeen beperkt was. Tot slot is naar verschillen in studierichting gekeken, dus of de loopbaancompetenties van leerlingen die verschillende studierichtingen volgden van elkaar verschilden. Studierichting (techniek, economie, landbouw, vmbo-tl versus de rest) liet geen significante samenhang met de loopbaancompetenties van leerlingen zien.

Een tweetal Amerikaanse onderzoeken richtte zich eveneens op factoren op schoolniveau die van invloed zijn op de aansluiting tussen vo en vervolgonderwijs. An (2013) deed onderzoek naar de invloed van zogenaamde *dual enrollment* op de leerprestaties van studenten in het eerste jaar van het postsecundair onderwijs in de VS. Hij gebruikte hiervoor data van de *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study* (2004/2009) en van de 2009 *Postsecondary Education Transcript Study*. *Dual enrollment* houdt in dat vo-leerlingen al cursussen kunnen volgen in het vervolgonderwijs en zo alvast punten (*college credits*) kunnen verdienen voorafgaand aan de overstap naar het vervolgonderwijs. De achterliggende gedachte is dat deze vorm van samenwerking tussen vo en vervolgonderwijs de overgang versoepeld en dat vooral leerlingen uit lagere sociale milieus hiervan kunnen profiteren. In het onderzoek werden eerstejaarsstudenten vergeleken die al dan niet door *dual enrollment* op het vervolgonderwijs werden voorbereid. Er werd een positieve relatie gevonden tussen deelname aan *dual enrollment* en het gemiddelde cijfer in het eerste jaar. Ook bleek de kans op noodzakelijke remediëring (extra cursussen voor Engels, Wiskunde, etc.) kleiner bij deelname. Sociaal milieu bleek geen rol te spelen; studenten uit lagere en hogere sociale milieus bleken in gelijke mate te profiteren van *dual enrollment*.

Een andere methode die beoogt de overgang naar vervolgonderwijs te versoepelen is de zogenaamde *Early College High School* in de VS. Dit zijn aparte *high schools* waarin leerlingen extra ondersteund en voorbereid worden op het doorstromen naar postsecundair onderwijs (m.n. richting *2-year colleges*). Deze scholen worden bezocht door kleine groepen leerlingen die, in de reguliere *high schools*, ondervertegenwoordigd zijn bij de *college* voorbereidende cursussen (bv. *pre-college mathematics*), grote kans lopen om voortijdig uit te vallen, en nauwelijks doorstromen naar vervolgonderwijs. De leerlingen zelf zijn erg tevreden over de *Early College High Schools* (Hall, 2013). Het onderzoek rapporteert echter geen doorstroomgegevens, waardoor geen duidelijkheid bestaat over de effecten van deze onderwijsvorm op de doorstroom naar vervolgonderwijs.

Steeds meer scholen en schooldistricten in de VS hanteren registratiesystemen voor vroeg signalering om negatieve schooluitkomsten (uitval) te voorkomen. In deze EWS (*early warning systems*) wordt informatie bijeengebracht over de voortgang van leerlingen (toetsgegevens uit meerdere jaren, leerprestaties, of vaak onvoldoendes zijn gehaald, of *advanced courses* zoals geometrie gevolgd zijn, gegevens over absentie en het aantal keer dat een leerling na moest blijven) en over de achtergrondkenmerken van leerlingen (ses, etniciteit, sekse en of de leerling extra ondersteuning krijgt [*special education status*]). Dergelijke systemen kunnen soms mogelijke problemen bij risicogroepen voorspellen, en op die manier kunnen adequate en vroegtijdige ondersteunende maatregelen worden genomen. Soland (2013) deed onderzoek naar deze EWS en keek specifiek naar de extra informatie die dergelijke systemen blootleggen in aanvulling op de informatie die docenten vaak al zelf verzamelen (bv. toetsgegevens van het lopende schooljaar en of de leerling regelmatig zijn/haar huiswerk maakt) en de algemene perceptie van docenten over het schoolse



functioneren van de leerling (bv. de mate van inzet voor school). Soland vraagt zich af welke bron een betere voorspelling geeft voor de inschrijving voor vervolgoopleidingen (in dit geval *college*). Het bleek dat de EWS voorspellingen accurater waren dan de docentverwachtingen. Met name bij die gevallen waar docenten twijfelden of waar docenten het niet met elkaar eens waren over het vervolgdadvies bleek het EWS systeem een accurate voorspelling te geven. Soland concludeert dan ook dat EWS vooral moet worden geraadpleegd bij risicoleerlingen en dat moet worden gezocht naar overlappende informatie tussen docent informatie en -verwachtingen en het EWS bij het inzetten van ondersteunende maatregelen, om zo op adequate wijze negatieve schooluitkomsten te voorkomen.

Tot slot benoemen we hier dat verschillende Amerikaanse onderzoeken problemen beschrijven die leerlingen kunnen ondervinden rondom de overgang van vo naar vervolgonderwijs en de rol die counseling en mentoring (in het vo en/of in het eerste jaar van de vervolgoopleiding) daarbij kan vervullen. Hoewel counseling en mentoring over het algemeen gezien worden als belangrijke methoden om de overgang te versoepelen (zie bv. Cooper, 2002; Gysbers, 2013; Taylor, 2006; Truong, 2011; Wahl & Blackhurst, 2000) zijn bij ons weten geen onderzoeken voorhanden waarin effecten hiervan door middel van (quasi-) experimentele studies op de schoolloopbaan, de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen rondom de overgang naar vervolgonderwijs onderzocht zijn. Vaak wordt beargumenteerd dat met name leerlingen uit lagere sociale milieus baat kunnen hebben bij counseling en/of mentoring (zie bv. Wahl & Blackhurst, 2000), bijvoorbeeld door hen (en hun ouders) te ondersteunen bij het kiezen van een passende vervolgoopleiding (o.m. om een mismatch tussen de ambities en haalbare vervolgoopleidingen te voorkomen), maar empirische onderbouwing hiervan ontbreekt.

#### 4.2.4 Effecten van het wijzigingen van een of meerdere beleidsparameters

We hebben enkele (quasi-)experimentele studies gevonden waarin interventies worden beschreven ter bevordering van betere aansluiting tussen vmbo en mbo (of vergelijkbare overgangen).

Vuori, Koivisto, Mutanen, Jokisaari en Salmela-Aro (2008) onderzochten de effecten van de 'Towards Working Life' methode op de mentale gezondheid van leerlingen rondom de overgang van het vo naar het beroepsonderwijs in Finland. De methode bevat verschillende componenten (training van carrièremanagement vaardigheden, het gebruiken van actieve vormen van onderwijs en activerende lesmethodes, het bieden van een ondersteunende leeromgeving, het leren omgaan met tegenslagen en de inzet van vaardige trainers) die in een ondersteunende en activerende omgeving worden aangeboden, en moet leerlingen voorbereiden op de overgang zelf, op de keuzes die ze hierin moeten maken en leert hen strategieën te ontwikkelen om hun toekomstplannen uit te voeren. Het onderzoek werd uitgevoerd bij ruim 1.000 leerlingen in *grade 9* (het laatste jaar van de *comprehensive schools*;

in dat jaar startte het experiment) en een follow-up op het moment dat zij naar het eerste jaar van het beroepsonderwijs waren doorgestroomd (*secondary level vocational institutes*) of naar de bovenbouw van het vo (*general upper secondary schools*). De resultaten laten zien dat de interventie leerlingen helpt om beter om te gaan met de overgang naar het vervolgonderwijs. Door de interventie ontwikkelden de leerlingen een groter sociaal netwerk (het aantal sociale relaties, waaronder met volwassenen zoals leerkrachten) dat hen kon helpen zich beter voor te bereiden op wat hen te wachten staat. Wat betreft de mentale gezondheid lijken vooral risicogroepen (leerlingen met leerproblemen en/of psychische problemen) te profiteren van de 'Towards Working Life' methode. Bij hen nam het aantal symptomen van depressie en symptomen van zogenaamd 'school burnout' af.

Zogenaamde 'Tech-Prep' programma's zetten in op samenwerking tussen *high schools* en *community colleges* om de overgang tussen deze onderwijssectoren soepeler te maken voor leerlingen. Cellini (2006) onderzocht het effect van het Tech-Prep programma en maakte hierbij gebruik van gegevens uit longitudinale survey data uit 1997 in de VS. Op de vo-scholen werden speciale begeleidende counselors aangesteld en aanvullende technologische vakken gegeven om leerlingen specifiek voor te bereiden op technische vervolgopleidingen op *2-year colleges*. Zo wilden zij voorkomen dat relatief laag presterende leerlingen uitvallen in het vo en bevorderen dat zij kiezen voor een technische beroepsopleiding (met grote kans op een goedbetaalde baan in de technische sector). De analyses werden verricht op de data van leerlingen van 18 jaar en ouder (tot 23) en vergeleken met gegevens van broers en/of zussen die geen Tech-Prep programma hebben gevolgd. Uit de studie kwam naar voren dat deelnemers aan Tech-Prep vaker *high school* afmaakten en doorstroomden naar een *2-year college* dan hun niet-deelnemende broers en/of zussen. De auteur benoemt echter ook door het programma de doorstroom naar *4-year colleges* juist wat is afgenomen.

Schneider, Broda, Judy en Burkander (2013) onderzochten het programma 'The College Ambition Program (CAP)'. Deze interventie is erop gericht om de overstap van *high school* naar *college* mogelijk te maken voor alle leerlingen (ook voor lager presterende leerlingen en leerlingen uit de lagere sociale milieus) in de VS. CAP werkt vanuit een holistische benadering toe naar de overgang naar *college* en focust zich daarom op leerlingen in alle jaren van het vo. Het programma is ontworpen om een cultuur te laten ontstaan waarbinnen het vanzelfsprekender is om verder te studeren na het vo. Zo probeert men via CAP het begrip van leerlingen te vergroten wat betreft de benodigde kennis en vaardigheden voor een bepaald beroep, bijvoorbeeld in de bètasector. Het programma bestaat uit begeleiding (zo worden de school counselors getraind in het begeleiden van leerlingen bij de keuze van een geschikte vervolgopleiding), advies aan leerlingen, hulp op het financiële vlak (voor leerlingen uit arme gezinnen) en begeleiding bij het bezoeken van vervolgopleidingen. Hoewel geen zuiver experimentele studie leverde deze kwalitatieve studie wel enkele relevante bevindingen op. Zo bleek het regelmatig contact zoeken met en het ondersteunen van leerlingen bij de overstap in de zomerperiode als positief ervaren te worden door de leerlingen. Het stimuleerde de

leerlingen om na te (blijven) denken over het beroep dat zij wilden uitoefenen later en om daadwerkelijk de overstap naar een vervolgopleiding te maken.

Met hun onderzoek in de VS naar de combinatie van werk en leren hadden Gemici en Rojewski (2010) het doel de invloed van werk-leren programma's (*cooperative education*) op de toekomstplannen van risicoleerlingen tegen het einde van het vo in kaart te brengen. Onder risicoleerlingen werden leerlingen geschaard die vaak absent waren, vaak na moesten blijven, en/of een proeftijd (*probation of disciplinary transfer*) hadden gekregen. Gedurende drie jaar (*grade 10* tot en met *grade 12*) werden deze leerlingen 's ochtends op school voorbereid op een soort werkstage die 's middags plaatsvond, waarin ze het geleerde in de praktijk konden brengen en alvast enige werkervaring op konden doen. Aan de hand van NELS-data uit 2002 schetsten Gemici en Rojewski (2010) een beeld van de invloed die werk-leren programma's hebben op risicoleerlingen en vergeleken zij deze groep met risicoleerlingen die het programma niet volgden. Zij maakten gebruik van *propensity score matching* om vergelijkbare groepen wat betreft achtergrondkenmerken en eerdere leerprestaties te maken. Zij concludeerden uit hun onderzoek dat risicoleerlingen die deelnamen aan het programma in het vo ambitieuzere toekomstplannen hadden dan risicoleerlingen die hieraan niet deelnamen, bijvoorbeeld de ambitie om door te stromen naar een *4-year college* in plaats van een *2-year college*. Tevens, zo concludeerden de onderzoekers, leek deelname aan het programma te zorgen voor een groter besef van het belang van het volgen van een opleiding na het vo.

De *Council of Australian Governments* (COAG) heeft zich tot doel gesteld dat 90 procent van de leerlingen in 2015 *grade 12* succesvol afsluit. Onderzocht is of het aanbieden van beroepsgerichte training en beroepsgerichte vakken in *grade 11* van invloed is op het succesvol afsluiten van het laatste vo-jaar in Australië (Gemici & Curtis, 2011). De leerlingen die meegenomen werden in het onderzoek zijn gemiddeld 16 of 17 jaar oud (*grade 11*). Voor het onderzoek is gebruikgemaakt van data uit een landelijke survey, waarin een representatieve groep jongeren van 15-25 jaar gevolgd wordt in de overgang van school naar studie of werk. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen die in *grade 11* meer beroepsgericht werken (dus beroepsgerichte training ontvingen en beroepsgerichte vakken volgden) vaker *grade 12* succesvol afsloten dan leerlingen die dergelijke trainingen of vakken niet volgden. Hoewel in dit onderzoek niet expliciet naar de overgang van school naar studie is gekeken suggereren de resultaten dat aandacht voor beroepsvaardigheden in het vo positieve effecten van hebben op de verdere schoolloopbaan van leerlingen.

### 4.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling

In deze paragraaf geven we antwoord op de onderzoeksvragen, waarbij we specifiek aandacht geven aan aansluitingsproblematiek wat betreft de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De kansen en belemmeringen rondom de aansluiting tussen vmbo en mbo (of

vergelijkbare internationale overgangen) die uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen vormen hierbij ons uitgangspunt.

#### *4.3.1 Onderzoeksvragen 2a en 2b: Relevante factoren rondom de vmbo-mbo overgang*

In de literatuur worden verschillende risicofactoren genoemd, dat wil zeggen, factoren waardoor de schoolloopbaan en de cognitieve en/of niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang belemmerd wordt (in plaats van bevorderd). Deze factoren vatten we in deze paragraaf samen. De volgende onderzoeksvragen vormden de basis voor de reviewstudie:

Onderzoeksvraag 2a: *Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen vmbo-mbo?*

Onderzoeksvraag 2b: *In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten?*

Factoren die van invloed zijn op (en dus een kans dan wel belemmering kunnen vormen voor) de schoolloopbaan, de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling/functioneren van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang zijn: (1) achtergrondkenmerken van leerlingen, (2) factoren in de sociale omgeving, (3) factoren wat betreft de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, (4) factoren wat betreft de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen, (5) school- en omgevingsfactoren. Met deze vijf categorieën volgen we voor de consistentie van deze samenvattende paragraaf de indeling zoals die gehanteerd is in Hoofdstuk 3. Gezamenlijk vormen deze groepen factoren het antwoord op onderzoeksvraag 2a. In veel gevallen betreft het generieke effecten van deze factoren (onderzoeksvraag 2b) en in enkele gevallen zijn differentiële effecten gevonden.

#### *Achtergrondkenmerken van leerlingen*

Voor het belang van onderstaande factoren zijn naast generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) enkele differentiële effecten (belangrijk voor bepaalde groepen leerlingen) gerapporteerd. Waar dit het geval is wordt dit bij de factor kort benoemd. Uit de literatuur komen echter met name generieke effecten van deze factor naar voren.

- *Sociaal milieu*<sup>19</sup> (sociaaleconomische status; het sociale milieu waar leerlingen in opgroeien): De schoolloopbaan rondom de vmbo-mbo overgang verloopt voor leerlingen uit de lagere sociale milieus over het algemeen wat minder gunstig dan die van leerlingen uit de hogere sociale milieus. Zo stromen deze leerlingen bij gelijke leerprestaties vaker door naar lagere vormen van vervolgonderwijs (veelal beroepsgerichte opleidingen versus academische vervolgonderwijs). Uit sommige

---

<sup>19</sup> In feite is dit eveneens een sociale omgevingsfactor (zie volgende subparagraaf).

onderzoeken komt naar voren dat de invloed van sociaal milieu afhangt van de ouderlijke aspiraties en betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kinderen (differentiële effecten, zie verderop).

- *Sekse*: Meisjes in de lagere onderwijsniveaus lijken wat meer bezig te zijn met beroepsoriëntatie dan jongens.
- *Etnische herkomst*: Onderwijssystemen waarin de individuele aspiraties en voorkeuren van leerlingen (en hun ouders) bepalend zijn voor de doorstrommogelijkheden wat betreft vervolgonderwijs zijn wat gunstiger voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, zij komen dan vaker terecht op de door hen gewenste vervolgopleiding dan wanneer alleen naar leerprestaties wordt gekeken, al verschillen deze resultaten per etnische minderheidsgroep (differentiële effecten).

### *Sociale omgeving*

Uit de literatuur komen met name generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) van deze factor naar voren.

- *Invloed ouders (aspiraties)*: Aspiraties van ouders zijn van invloed op de keuzes die leerlingen maken in het onderwijs, bijvoorbeeld ten aanzien van het niveau van de gewenste vervolgopleiding na het vo. Ouders hebben invloed op de toekomstplannen van hun kinderen, vaak een grotere invloed dan bijvoorbeeld docenten. Ook oudere broers/zussen hebben invloed op de keuzes die jongeren maken voor de toekomst.
- *Invloed ouders (opvoedingspraktijk/opvoedstijl en ouderbetrokkenheid)*: Een zogenaamde ‘positieve opvoeding’ hangt samen met de mate van beroepsoriëntatie (bv. door gesprekken tussen ouder en kind over de eigen capaciteiten en interesses en de gewenste schoolloopbaan). Betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kinderen is van invloed op de keuzes die leerlingen maken voor vervolgonderwijs.
- *Invloed ouders (ondersteuning)*: Uitval in het eerste mbo-jaar komt vaker voor bij jongeren die minder ouderlijke ondersteuning ervaren bij hun schoolloopbaan. Leerlingen uit lagere sociale milieus ervaren soms minder ouderlijke ondersteuning bij hun schoolloopbaan dan andere leerlingen. Sommige onderzoeken suggereren dat dat gedeeltelijk komt doordat ouders uit lagere sociale milieus minder hulpbronnen in hun sociale netwerk hebben, bijvoorbeeld om aan adequate informatie over vervolgopleidingen te komen. Ook leerlingen uit etnische minderheidsgroepen ervaren soms minder ouderlijke ondersteuning bij hun schoolloopbaan dan andere leerlingen.
- *Invloed vo-docenten (advies voor vervolgonderwijs)*: Met name bij leerlingen waarvan de ouders zelf geen postsecundair onderwijs gevolgd hebben is enige invloed vanuit docenten/andere betrokkenen binnen de vo-school te zien bij leerlingen om zelf wel door te willen leren.
- *Invloed vo-docenten/andere betrokkenen binnen de vo-school (ondersteuning)*: Ondersteuning bij de keuze voor een passende vervolgopleiding wordt door leerlingen

belangrijk gevonden. Deelnemers aan het mbo geven aan dat zij zich wellicht breder georiënteerd hadden op verschillende doorstroommogelijkheden (bv. academische vervolgopleiding versus beroepsgerichte vervolgopleiding) wanneer zij hier meer bij ondersteund waren.

- *Invloed peers*: Deze factor lijkt twee kanten uit te werken. Met name bij leerlingen waarvan de ouders zelf geen postsecundair onderwijs gevolgd hebben is enige invloed vanuit leeftijdsgenoten te zien om toch door te willen leren. Aan de andere kant zijn er ook onderzoeken waaruit blijkt dat leerlingen minder geneigd zijn om door te leren wanneer hun peer-groep daar ook niet toe geneigd is.

### *Cognitieve ontwikkeling*

Uit de literatuur komen met name generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) van deze factor naar voren.

- *Eerdere leerprestaties*: Hoe beter de leerprestaties, hoe groter de kans om een vo-diploma van een hoger niveau te behalen en hoe groter de kans om door te stromen naar hogere vormen van vervolgonderwijs (doorgaans academisch versus beroepsgericht vervolgonderwijs), zeker wanneer onderwijsinstellingen een selectief toelatingsbeleid hanteren. Daarnaast zijn leerprestaties van invloed op de keuzes die leerlingen binnen het vo maken, bijvoorbeeld om een vakkenpakket te kiezen waarmee bepaalde typen vervolgopleidingen mogelijk worden (hoe hoger de leerprestaties, hoe beter het vakkenpakket is afgestemd op hogere vormen van vervolgonderwijs). De toepasbaarheid van deze resultaten op de specifiekere vmbo-mbo overgang in Nederland is echter nog onduidelijk.

### *Niet-cognitieve ontwikkeling*

Uit de literatuur komen met name generieke effecten (belangrijk voor vrijwel alle leerlingen) van deze factoren naar voren.

- *Sociaal-emotionele factoren*: De wijze waarop leerlingen zichzelf identificeren in termen van academisch succes of falen (vrij vertaald als academisch zelfbeeld of *self-efficacy*) hangt enigszins samen met de keuze voor academisch of beroepsgericht vervolgonderwijs, ook wanneer de leerlingen qua leerprestaties een hoger niveau van vervolgonderwijs aan hadden gekund. Hoe lager het vertrouwen in eigen kunnen, hoe vaker gekozen wordt voor beroepsgericht vervolgonderwijs versus academisch vervolgonderwijs. Ook de mate waarin leerlingen school belangrijk vinden (voor hun toekomst) hangt samen met deze keuze. Bij tegenvallende academische prestaties wordt een beroepsopleiding door leerlingen soms als enige optie gezien.
- *Betrokkenheid bij school*: Gedragmatige betrokkenheid (in het vmbo, maar gemeten bij aanvang van het mbo), dus onder meer de mate van inzet voor school, hangt positief samen met gedragmatige betrokkenheid in leerjaar 1 van het mbo.

- *Negatieve schoolervaringen vmbo*: Negatieve schoolervaringen (dus de gevoelsmatige ervaringen, bijvoorbeeld als gevolg van onderpresteren) in het vmbo hangen samen met een verhoogd risico tot uitval in het mbo.
- *Aspiraties*: Aspiraties zijn van invloed op de keuzes die leerlingen maken in het onderwijs, bijvoorbeeld ten aanzien van het niveau van de gewenste vervolgopleiding na het vo.
- *Zelfinzicht en beroepsinteresses*: Jongeren benoemen zelf dat inzicht in de eigen capaciteiten en interesses vaak nog ontbreekt op het moment dat zij een vervolgopleiding moeten kiezen, en met niet altijd geneigd is zich (vroegtijdig) te verdiepen hierin. Beroepsinteresses zijn echter een belangrijke voorspeller van de keuze voor een vervolgopleiding.
- *Kennis van doorstroommogelijkheden en de arbeidsmarkt*: Jongeren benoemen zelf dat inzicht in de doorstroommogelijkheden naar mbo (en andere vervolgopleidingen) ontbreekt en dat zij weinig kennis hebben van de arbeidsmarkt waar de verschillende opleidingen voor opleiden.

#### *School- en omgevingsniveau*

Het belang van deze factoren hangt in enige mate samen met de achtergrondkenmerken van leerlingen, met name met sociaal milieu. Naast generieke effecten zijn ook differentiële effecten gevonden; indien bekend worden zij bij de betreffende factor benoemd.

- *Vroege niveaudifferentiatie*: De invloed van achtergrondkenmerken van leerlingen op de schoolloopbaan wordt steeds groter in landen met sterk gedifferentieerde schoolsystemen (differentiële effecten). Zo hebben leerlingen uit lagere sociale milieus in die landen minder kans om door te stromen naar hogere vormen van tertiair onderwijs. Hoe meer leerlingen uit de lagere sociale milieus op een vo-school zitten, hoe groter de kans dat leerlingen doorstromen naar het beroepsonderwijs dan naar academisch vervolgonderwijs.
- *Open school- en klasklimaat*: Deze variabelen hangen positief samen met de mate van beroepsoriëntatie van leerlingen in het vo. De mate waarin leerlingen het school- en klasklimaat als open ervaren (bv. dat eigen meningsvorming in de klas wordt aangemoedigd) dragen bij aan de mate van beroepsoriëntatie van leerlingen, wat verklaard kan worden doordat in deze klassen mogelijk meer open gesproken wordt over de beroepsinteresses van leerlingen.
- *Ondersteuning door de school (LOB)*: Loopbaanoriëntatie en -begeleiding wordt door leerlingen belangrijk gevonden bij het maken van een keuze voor een geschikte vervolgopleiding, zoals voorlichting over de (doorstroom)mogelijkheden en ondersteuning door *student counselors*. Een loopbaangerichte begeleiding op school en in de praktijk (bv. tijdens stages) in zowel het vmbo als het mbo draagt bij aan de loopbaancompetenties van leerlingen.

- *Early warning systems*: Leerlingvolgsystemen in het vo waarin persoonsgegevens, prestatiegegevens en schoolloopbaangegevens worden bijgehouden kunnen voor risicoleerlingen mogelijk voorkomen dat zij vroegtijdig uitvallen en/of niet doorstromen naar postsecundair vervolgonderwijs.
- *Toelatingsexamens voor vervolgopleidingen*: De aanwezigheid van toelatingsexamens voor vervolgopleidingen kan zorgen voor verminderde motivatie en meer ongerustheid en een kleine kans op toelating bij leerlingen uit lagere sociale milieus in vergelijking met leerlingen uit hogere sociale milieus. Er zijn enkele aanwijzingen dat de invloed van sociaal milieu op de keuze voor vervolgonderwijs groter wordt naarmate onderwijsinstellingen een selectiever toelatingsbeleid hanteren (bv. d.m.v. toelatingsexamens; het betreft hier dus deels differentiële effecten).
- *Niet-traditionele routes door het onderwijssysteem*: Mogelijk verkleint het volgen van niet-traditionele routes door het onderwijssysteem (bv. niet direct doorstromen van regulier vmbo naar mbo) de kans om door te stromen naar hogere vormen van vervolgonderwijs.
- *Afspraken tussen scholen onderling*: Wanneer leerlingen in de bovenbouw van het vo al vakken kunnen volgen van de vervolgopleiding (zogenaamde *dual enrollment*) kan dit de leerprestaties in het eerste jaar van de vervolgopleiding verhogen. Er lijkt dan sprake te zijn van een soepeler overgang.
- *Push- en pull-factoren*: Redenen van jongeren om de arbeidsmarkt op te gaan voordat zij een volledige beroepsopleiding (of andere vervolgopleiding) hebben afgerond zijn onder meer financiële redenen, het niet kunnen combineren van studie en werk, of persoonlijke redenen (liever willen werken). Het niet leuk of belangrijk vinden van school of een mismatch tussen capaciteiten en het gevraagde niveau zijn eveneens van invloed op de keuze om al dan niet verder te leren en/of de vervolgopleiding af te ronden.

#### 4.3.2 Onderzoeksvraag 2c: Effecten van het wijzigen van beleidsparameters

In aanvulling op de opsomming van relevante factoren in de vorige paragraaf is gekeken naar effecten van het wijzigen van beleidsparameters op de aansluiting tussen vmbo en mbo. De volgende onderzoeksvraag vormde ons uitgangspunt:

Onderzoeksvraag 2c: *Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen vmbo en mbo?*

We hebben slechts enkele wetenschappelijke studies gevonden die effecten van het wijzigen van (onderwijs)beleidsparameters hebben onderzocht, geen van allen uitgevoerd in Nederland. Evenals in Hoofdstuk 3 beschreven stond voor de po-vo overgang zijn ook voor de vmbo-mbo



overgang nauwelijks effecten bekend van het wijzigen van beleidsparameters. Er zijn nagenoeg geen studies voorhanden die effecten van het wijzigen van beleidsparameters op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau. Voor effecten van wijzigingen in onderwijsbeleid op lokaal niveau (zoals afspraken tussen scholen onderling) hebben we enkele enigszins relevante internationale studies gevonden, allen gericht op het versoepelen van de overgang van vo naar vervolgonderwijs en het bewust maken van leerlingen van het belang van beroepsoriëntatie gedurende het vo. De interventies waren met name gericht op het voorbereiden van leerlingen op de overstap, bijvoorbeeld door het aantal hulpbronnen te vergroten (bv. om informatie over en ondersteuning bij de te maken keuzes te krijgen), vormen van *counseling* aan te bieden (ook nog in de zomervakantie) of meer beroepsgericht te werken (bv. door stages aan te bieden). Over het algemeen werden positieve effecten gevonden van de interventies.

#### *4.3.3 Conclusies: Kansen voor een betere aansluiting tussen vmbo en mbo*

In aanvulling op de relevante factoren rondom de vmbo-mbo overgang willen we hier tot slot een drietal kansen benoemen die mogelijk de (ervaren) aansluiting tussen vmbo en mbo voor leerlingen kan verbeteren. Veelbelovende kansen liggen ons inzien (en net als bij de po-vo overgang) op het gebied van een zogenoemde ‘warme overdracht’ van vmbo naar mbo. Deze kansen volgen, direct dan wel indirect, uit de factoren benoemd in de vorige paragraaf.

In de eerste plaats zien we kansen in de voorbereiding van leerlingen op de vmbo-mbo overgang, zowel wat betreft het beschikbaar stellen van informatie over doorstroommogelijkheden en de verschillende beroepsopleidingen als het ondersteunen van leerlingen bij het maken van een keuze voor vervolgonderwijs passend bij de eigen capaciteiten en interesses. Een intensivering van loopbaanoriëntatie en -begeleiding gedurende het vmbo lijkt hiervoor de geëigende methode, waarbij aandacht zou moeten zijn voor het inzicht krijgen in de eigen capaciteiten en beroepsinteresses. Een continuering van deze begeleiding in het mbo zou mogelijke uitval in het mbo kunnen voorkomen wanneer zich een mismatch tussen de deelnemer en de gekozen opleiding voordoet.

In de tweede plaats zien we dat ouders maar ook peers en docenten, invloed hebben op de keuzes die leerlingen maken voor vervolgonderwijs. Het sociale netwerk van leerlingen voorziet hen van informatie (bv. over bepaalde beroepsopleidingen) en ondersteunt hen bij het maken van keuzes in de schoolloopbaan. De kans die we hier zien is dat een breed sociaal netwerk (van ouders, peers, vo-docenten, mbo-docenten) mogelijk kan zorgen voor een sterkere mate van beroepsoriëntatie bij leerlingen, niet alleen doordat de informatievoorziening uitgebreid wordt, maar vooral doordat leerlingen ervan doordrongen worden dat inzicht in eigen capaciteiten en beroepsinteresses van belang is voor hun eigen toekomst. De invloed van ouders is relatief groot, daarom is het betrekken van ouders bij de

schoolloopbaan van leerlingen in onze ogen erg belangrijk om leerlingen de best passende keuzes te laten maken.

Een derde kans ligt in een intensievere samenwerking tussen vmbo-scholen en mbo-instellingen om de overstap voor leerlingen te versoepelen. De experimenten hieromtrent zijn veelbelovend, zoals uit blijkt uit enkele internationale studies (zie paragraaf 4.2.2) en uit Nederlandse initiatieven (zie Hoofdstuk 6).

---

## 5 Beleidsruimte van scholen bij de po-vo overgang

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk is de beleidsruimte van po-scholen en vo-scholen, wat betreft de aansluiting tussen deze onderwijssectoren, uitgewerkt aan de hand van de wet- en regelgeving en relevante beleidsdocumenten. De centrale onderzoeksvraag is als volgt.

*Onderzoeksvraag 1d: Welke beleidsruimte hebben po-scholen en vo-scholen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen?*

In de eerste plaats is de wet- en regelgeving en zijn relevante beleidsnotities op het gebied van de po-vo overgang samengebracht en systematisch uiteengezet. Verschillende allocatie- en selectiemechanismen die voortkomen uit deze beleidsmaatregelen worden besproken (paragraaf 5.2). De beleidsruimte van po- en vo-scholen is bepalend voor de kansen en belemmeringen die aan leerlingen geboden worden rondom de po-vo overgang. Een uiteenzetting van de kansen en belemmeringen die de huidige wet- en regelgeving op het gebied van allocatie en selectie van leerlingen biedt volgt in paragraaf 5.3. We richten ons hierbij op de kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Tot slot bespreken we enkele (regionale) initiatieven gericht op het verbeteren van de aansluiting tussen po en vo (paragraaf 5.4).

### 5.2 Wet- en regelgeving en allocatie- en selectiemechanismen rondom de po-vo overgang

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de wet- en regelgeving en relevante beleidsnotities op het gebied van de po-vo overgang. Allereerst wordt een omschrijving gegeven van de onderwijscontext, de relevante wetten en de belangrijkste beleidsstukken waar dit hoofdstuk op gebaseerd is (5.2.1). Vervolgens komen de volgende inhoudelijke onderwerpen aan bod: het schooladvies van de basisschool (5.2.2), een handreiking van de PO-Raad ter ondersteuning van po-scholen bij het geven van schooladviezen (5.2.3) en de functie en de eisen van de centrale eindtoets die leerlingen aan het eind van de basisschoolperiode maken (5.2.4). Aansluitend wordt de beleidsruimte van vo-scholen besproken, waarbij wij ons richten op de selectie en toelating van leerlingen (5.2.5). In de volgende paragraaf (5.2.6) wordt ingegaan op het onderwijstoezicht door de Inspectie van het Onderwijs op de schooladviezen van po-scholen en toelating van leerlingen door vo-scholen, gevolgd door een paragraaf (5.2.7) over de overdracht van leerlingen en leerlinggegevens van

po naar vo. Tot slot (5.2.8) wordt de beleidsruimte van po- en vo-scholen samengevat en wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

### *5.2.1 De onderwijscontext en relevante wet- en regelgeving*

#### *De onderwijscontext*

Kinderen gaan in Nederland vanaf de leeftijd van omstreeks vier jaar naar de basisschool. Tussen de leeftijd van drie jaar en tien maanden en vier jaar kunnen kinderen voor maximaal vijf dagen op school worden toegelaten, maar pas vanaf vierjarige leeftijd worden zij officieel toegelaten. Vanaf vijfjarige leeftijd is het kind leerplichtig; vanaf de eerste dag van de maand waarop het kind vijf wordt dient het ingeschreven te staan op een po-school (Leerplichtwet, 1969). Leerlingen die vervolgens naar oordeel van de directeur van de po-school voldoende grondslag voor aansluiting op het voortgezet onderwijs hebben gelegd verlaten de school aan het eind van het schooljaar. Voor de meeste leerlingen is dit rond twaalfjarige leeftijd. De leerling dient de po-school uiterlijk aan het eind van het schooljaar dat het de veertienjarige leeftijd heeft bereikt te verlaten (WPO, 1986).

Na het verlaten van de po-school stromen de leerlingen bij een reguliere onderwijsloopbaan in op een vo-school. Dit kan in Nederland op verschillende niveaus: het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en vier verschillende leerwegen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Instromen kan ook in een gemengde brugklas waarin meerdere niveaus worden aangeboden (WVO, 1969). Daarnaast kunnen leerlingen hun schoolloopbaan vervolgen in het praktijkonderwijs (regulier vo) of het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

In het havo en vwo worden de eerste drie leerjaren gerekend tot de onderbouw. Leerlingen volgen hierin een breed aanbod aan algemene vakken. Aan het eind van de onderbouw (doorgaans halverwege leerjaar 3) wordt een keuze gemaakt uit één (of meerdere) van de vier profielen: Natuur & Techniek, Natuur & Gezondheid, Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij. Sommige vo-scholen bieden in de bovenbouw enkele of meerdere jaren gecombineerde profielen aan (bv. een combinatie van Natuur & Techniek en Natuur & Gezondheid). De bovenbouw van het havo beslaat twee jaar, de bovenbouw van het vwo drie jaar.

Het vmbo kent vier leerwegen. Dit zijn: de basisberoepsgerichte leerweg (bb), de kaderberoepsgerichte leerweg (kb), de gemengde leerweg (gl) en de theoretische leerweg (tl). Vmbo-gl en vmbo-tl zijn van gelijkwaardig niveau. Op elke leerweg van het vmbo kunnen leerlingen leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) krijgen. Of een leerling lwoo krijgt toegewezen, wordt onder andere bepaald door de leerachterstand, de intelligentie en het gedrag van de leerling (zie paragraaf 5.2.2). Uiterlijk aan het einde van het tweede leerjaar in het vmbo kiezen leerlingen voor een sector die hen verder voorbereidt op een vervolgopleiding in het middelbaar beroepsonderwijs (NB er zijn scholen die het keuzemoment doorgeschoven hebben naar het derde leerjaar). De verschillende sectoren zijn:

Economie, Landbouw, Techniek en Zorg & Welzijn. De sectoren zijn weer onderverdeeld in afdelingen die zich specifiek op één of enkele beroepsrichtingen richten. Sommige vo-scholen bieden intrasectorale programma's aan voor leerlingen die zich breder willen oriënteren binnen één sector. Daarnaast bestaat sinds 2007 de mogelijkheid om intersectorale (sector-overstijgende) programma's aan te bieden, waardoor leerlingen ervaring kunnen opdoen in meerdere sectoren. Het vmbo bestaat in totaal vier leerjaren.

Recentelijk is een wetsvoorstel ingediend om de structuur van het vmbo inclusief afdelingsvakken, intra- en intersectorale programma's drastisch te wijzigen. Meer informatie over deze vernieuwing is te vinden in paragraaf 6.3.3.

Er bestaan verschillende instroom-, opstroom-, en afstroommogelijkheden tussen de verschillende niveaus in het vo. In de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) is geregeld dat het onderwijsprogramma in de eerste twee leerjaren zo moet zijn dat opstroom en afstroom tussen de sectoren van het vmbo, de havo en het vwo mogelijk moet zijn.

De overgang van po naar vo wordt gekarakteriseerd door een sector-overstap (van po naar vo), waarbij leerlingen ingedeeld worden in verschillende niveaus (niveaudifferentiatie). Enkele jaren later vindt de sectorkeuze in het vmbo of de profielkeuze in havo/vwo plaats en is dus tevens sprake van differentiatie wat betreft de inhoudelijke richting (o.b.v. capaciteiten en interesses) en een verdere inperking van de mogelijkheden voor vervolgstudie.

### *Relevante wet- en regelgeving*

De belangrijkste documenten omtrent wet- en regelgeving waar wij ons in dit hoofdstuk op baseren zijn: de Wet op het primair onderwijs (WPO) en de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) en het Toetsbesluit PO, evenals de bijbehorende beleidsdocumenten. De beleidsruimte van po- en vo-scholen geeft de grenzen binnen de wettelijke toegestane allocatie- en selectiemechanismen weer waarbinnen po- en vo-scholen kunnen variëren, om zo de best passende onderwijsloopbanen voor leerlingen te creëren.

### *5.2.2 Het schooladvies van de basisschool*

Nederland heeft een sterk gesegmenteerd schoolsysteem, waardoor de onderwijsloopbaan van leerlingen in sterke mate bepaald wordt door het vo-niveau waarop zij instromen. Bij de overstap van het po naar het vo wordt besloten op welk schoolniveau de leerling mag instromen. Hiervoor geeft de basisschool een (in principe bindend) schooladvies af. In de volgende alinea's bespreken we hoe deze schooladviezen tot stand komen en aan welke wettelijke eisen het schooladvies moet voldoen.

De schooladviezen die door basisscholen worden afgegeven moeten gebaseerd zijn op voldoende informatie over de leerlingen. Welke informatie dit precies betreft kan door de po-school zelf worden ingevuld. De Wet op het primair onderwijs (WPO, 1981) vermeldt dat scholen zich moeten richten op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling van het kind, creativiteit, het verwerven van noodzakelijke kennis en sociale, culturele en lichamelijke

vaardigheden. Scholen hebben veel vrijheid om, binnen de vereisten van de wet, het curriculum zelf in te richten, dit is ook opgenomen in de Wet op expertisecentra (WEC, 1982). Om de vorderingen van leerlingen op deze gebieden bij te houden zijn scholen verplicht een administratiesysteem (bv. een leerlingvolgsysteem) bij te houden. Dit administratiesysteem moet onder andere toetsresultaten van leerlingen bevatten, waarbij de toetsen door de Expertgroep Toetsen PO moeten zijn gekeurd op validiteit, deugdelijkheid en normering. Scholen kunnen zelf bepalen welke gekeurde toetsen ze hiervoor gebruiken. Het administratiesysteem mag daarnaast worden aangevuld met aspecten die de school zelf van belang acht (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011, 2012). De informatie uit het administratiesysteem kan gebruikt worden bij het opstellen van het schooladvies. Aan het eind van de basisschool stelt de directeur met het lesgevend personeel een rapport op waarin het schooladvies is opgenomen (Toetsbesluit PO, 2014; WPO, 1991). Dit moet gebeuren voor 30 maart van het betreffende schooljaar. Het advies kan bestaan uit een concreet niveau, bijvoorbeeld vmbo-tl, of een gecombineerd advies, bijvoorbeeld havo-vwo (PO-Raad, 2014). Wanneer de basisschool niet verwacht dat een leerling één van de leerwegen (normaliter vmbo) met een diploma of getuigschrift kan afsluiten, kan het advies praktijkonderwijs (pro) gegeven worden. Echter, het uiteindelijke besluit voor toelating tot pro ligt bij de regionale verwijzingscommissies (rvc's) en per 1 januari 2016 bij de samenwerkingsverbanden. Verwacht de basisschool dat de leerling met meer begeleiding wel een leerweg goed kan afsluiten, dan kan ofwel een leerweg in het voortgezet speciaal onderwijs geadviseerd worden, of een leerweg in het reguliere vo met leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) (Inspectie van het Onderwijs, 2014; WVO, 1963). Ook voor lwoo geldt dat de beslissing over het toekennen van lwoo en de invulling hiervan ligt bij de rvc's en per 1 januari 2016 bij de samenwerkingsverbanden (Rijksoverheid, 2015). Uiteraard spelen ouders ook een rol bij het (laten) indiceren van hun kinderen; deze keuze is niet enkel aan de po- of vo-school.

In 2010 is de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen in werking getreden. Door deze wet zijn basisscholen verplicht aan te merken waar de leerling staat in vergelijking met de landelijke referentieniveaus voor taal en rekenen. Deze informatie maakt sindsdien ook onderdeel uit van het rapport waarin het schooladvies is opgenomen (Wet Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen, 2010).

Een andere recente wetwijziging betreft het verschuiven van de datum waarop leerlingen deelnemen aan de centrale eindtoets in groep 8 (Toetsbesluit PO, 2014). De data voor de afname van de centrale eindtoets zijn dichterbij de zomervakantie toegeschoven, zodat de resultaten op de eindtoets niet langer gebruikt kunnen worden bij het opstellen van het schooladvies. De aanleiding voor deze wetwijziging is de tendens dat de aandacht voor verdere ontwikkeling van reken- en taalvaardigheid van leerlingen in het laatste leerjaar lijkt te verslappen. De onderwijstijd kan beter benut worden als de eindtoets later in het jaar plaatsvindt (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011). Het staat po-scholen echter vrij naast de eindtoets eerder in het jaar een andere toets af te nemen en om de resultaten van deze andere

toets te gebruiken bij het opstellen van het schooladvies. Doordat de verplichte centrale eindtoets geen kosten meer met zich meebrengt voor po-scholen is er financieel gezien ruimte om een extra toets af te nemen. Er zijn scholen die van deze mogelijkheid gebruik maken (Dekker, 2014), maar er zijn nog geen gegevens bekend over eventuele gevolgen hiervan voor de afgegeven schooladviezen.

### *5.2.3 Handreiking van de PO-Raad over het geven van schooladviezen*

Om scholen te ondersteunen bij het afgeven van schooladviezen heeft de PO-Raad een handreiking opgesteld (PO-Raad, 2014). Hierin staat dat po-scholen de adviezen moeten geven vanuit hoge verwachtingen van de leerlingen, om te lage advisering tegen te gaan. De vaardigheidsscores begrijpend lezen en rekenen/wiskunde vormen volgens de PO-Raad een goede leidraad. Daarnaast wordt aangeraden meerjarige observaties van de sociaal-emotionele ontwikkeling, werkhouding en motivatie van leerlingen uit te voeren en mee te nemen in het schooladvies. Wanneer een leerling speciale onderwijsbehoeften heeft kan dit eveneens meewegen in het schooladvies. De PO-Raad adviseert scholen tevens een stappenplan voor de totstandkoming van het schooladvies bij te houden met een tijdspad, welke personen betrokken zijn bij het afgeven van schooladviezen, waar de leerlinggegevens zijn opgeslagen en wie toegang heeft tot deze gegevens. Hierin kan dan ook worden vastgelegd hoe er gehandeld moet worden indien de ouders/verzorgers het niet eens zijn met het schooladvies of als de resultaten van de centrale eindtoets niet overeenkomen met het schooladvies.

De PO-Raad adviseert om goede contacten met de ontvangende vo-scholen (m.n. in de directe omgeving) te onderhouden, waarbij de volgende aspecten van de overgang van belang zijn: Welke toelatingscriteria hanteren deze scholen? Verwachten zij enkelvoudige of meervoudige adviezen? Mogelijk kunnen concrete afspraken over de overdracht en plaatsing van leerlingen met specifieke (leer)behoeften gemaakt worden. Naast goed contact met de ontvangende vo-scholen geeft de PO-Raad aan dat de communicatie naar ouders/verzorgers een punt van aandacht is. Wanneer ouders niet akkoord gaan met het schooladvies raadt de PO-Raad aan dit met de ouders te overleggen. Het is mogelijk het advies van de ouders mee te nemen in het schooladvies, maar het is, aldus de PO-Raad, aan de po-school om dit te overwegen. Tenslotte bevat de handreiking van de PO-Raad enkele adviezen over het evalueren van de gevolgde procedures bij het afgeven van schooladviezen en de gevolgen hiervan voor de leerlingen. Met de ontvangende vo-scholen kan afgesproken worden dat zij informatie over het functioneren van de leerlingen, in ieder geval tot het derde leerjaar, terugkoppelen naar de aanbiedende po-scholen. De PO-Raad benadrukt dat duidelijk moet worden vastgelegd welke partij hiervoor verantwoordelijk is om tot een goede evaluatie te kunnen komen (PO-Raad, 2014). Uit gegevens van de Inspectie blijkt echter dat het moeilijk is om de po-vo overgang goed af te stemmen met alle partijen. Meer dan de helft van de vo-scholen krijgt leerlingen van meer dan dertig verschillende po-scholen, waardoor het een kostbare en tijdrovende zaak is om over alle aangemelde leerlingen met de aanbiedende po-scholen in gesprek te gaan. Al deze po-scholen hebben een eigen identiteit en autonomie en

voeren een eigen beleid, onder andere in de keuzes welke informatie zij gebruiken om het schooladvies op te baseren (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

#### *5.2.4 De functie en de eisen van de centrale eindtoets*

De centrale eindtoets van het basisonderwijs vervult vanaf schooljaar 2014/2015 een nieuwe rol, doordat de toets pas na het afgeven van de schooladviezen aan de leerlingen wordt voorgelegd. Daardoor fungeert de eindtoets niet meer als eindoordeel over het functioneren van de leerlingen, maar heeft het een controlerende functie.

Gebruik maken van een centrale eindtoets past bij de normerende rol van de overheid, met andere woorden, bij het toezien op ‘wat’ de leerling moet kennen aan het eind van het po. Daarnaast neemt de eindtoets een belangrijke plaats in binnen de doorlopende leerlijn van po naar vo, dat wil zeggen, de eindtoets moet zo worden ingericht dat het een goed inzicht biedt in het niveau van de leerling (in ieder geval voor taal en rekenen) zodat een goede aansluiting met het onderwijs op de vo-school wordt bewerkstelligd (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011).

Tot het schooljaar 2014/2015 vormden de leerlingresultaten op de gebruikte eindtoets onderdeel van het administratiesysteem en daarmee konden zij meegewogen worden in het schooladvies. Vanaf schooljaar 2014/2015 is de eindtoets verplicht voor alle leerlingen van het regulier basisonderwijs en mogen de resultaten niet meer worden meegenomen in het schooladvies (Toetsbesluit PO, 2014)<sup>20</sup>. De centrale eindtoets wordt afgenomen tussen 15 april en 15 mei, dus nadat de basisschool het schooladvies gegeven heeft. Wanneer de score op de eindtoets (veel) hoger of lager is dan het schooladvies dan zou dit aanleiding kunnen zijn voor de po- en vo-school om in gesprek te gaan over de uiteindelijke niveauplaatsing van de leerling. Uit de recentelijk gepubliceerde Kamerbrief ‘Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO’ (4 december 2015) blijkt echter dat scholen ‘niet lichtvaardig hun schooladvies bijstellen’. We komen hier verderop nog op terug.

Po-scholen zijn vanaf schooljaar 2014/2015 verplicht om bij alle leerlingen een onafhankelijke, objectieve eindtoets af te nemen in het laatste schooljaar. Dit is vastgelegd in de Wet op het primair onderwijs. Scholen kunnen kiezen voor de centrale eindtoets van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) of voor een andere eindtoets die door de minister van OCW is toegelaten ([www.expertgroepoetsenpo.nl](http://www.expertgroepoetsenpo.nl)). De toetsen moeten voldoen aan de volgende criteria:

- De uitslag van de toets moet leiden tot een eenduidig advies aan de leerling voor het voortgezet onderwijs;

---

<sup>20</sup> Het schooljaar 2014/2015 was een overgangsjaar. Scholen konden er nog eenmalig voor kiezen om geen eindtoets af te nemen, maar in plaats daarvan zich te verantwoorden over de leerresultaten op basis van een andere toets die is opgenomen in de Regeling Leerresultaten PO 2014 (Kamerbrief ‘Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO’, 4 december 2015). Ook konden zij ervoor kiezen om wel een eindtoets af te nemen, maar zich te verantwoorden over de leerresultaten met een andere toets.



- De toets moet inhoudelijk valide en betrouwbaar zijn en moet een deugdelijke normering hebben;
- De toets moet jaarlijks nieuwe opgaven voor taal en rekenen bevatten;
- De toets moet ook gemaakt kunnen worden door leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte;
- De toets moet inzicht bieden in het niveau van leerlingen met betrekking tot de referentieniveaus taal en rekenen;
- Schoolvorderingen moeten in kaart kunnen worden gebracht. Een enkelvoudige toets (d.w.z. een toets met slechts één meetmoment) is niet geschikt als eindtoets omdat dit een momentopname is (Dekker, 2013; Toetsbesluit PO, 2014; Van Bijsterveldt-Vliegthart, 2012; WPO, 1991).

In aanvulling op de centrale eindtoets biedt de overheid de eindtoets Niveau voor leerlingen waarvan de leerkracht/het schoolteam verwacht dat de standaardtoets te moeilijk zal zijn. Deze toets kan gebruikt worden voor leerlingen van wie de leerkracht inschat dat de leerling hooguit zal doorstromen naar de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo (Dekker, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2014; Van Bijsterveldt-Vliegthart, 2012). Over enkele jaren bestaat deze mogelijkheid echter niet meer. In de Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO' wordt ingegaan op het besluit om per 2018 gebruik te maken van een adaptieve centrale eindtoets (ACET). De adaptieve centrale eindtoets geeft leerlingen de mogelijkheid om te laten zien wat hij of zij kan, zonder dat de leerkracht vooraf heeft bepaald op welke van de twee beschikbare moeilijkheidsniveaus de leerling de toets zal maken (dus onafhankelijk van het oordeel van de leerkracht). De mogelijkheid om op basis van het oordeel van de leerkracht de eindtoets Niveau (of een vergelijkbare toets van andere aanbieders van eindtoetsen) te maken zal daarmee komen te vervallen.

### *5.2.5 Selectie en toelating van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

Wanneer de leerling een schooladvies van de basisschool gekregen heeft kan de leerling bij een vo-school worden aangemeld. De vo-school beslist vervolgens of de leerling toegelaten wordt. De aanmelding dient minstens tien weken voor de datum dat de leerling op de school moet beginnen te geschieden. De ontvangende vo-school beslist of de kandidaat-leerling extra ondersteuning nodig heeft. In dat geval kan de vo-school extra informatie hierover opvragen bij de po-school. Wanneer de vo-school de in hun ogen benodigde extra ondersteuning niet kan bieden kan de school de leerling afwijzen, maar niet voordat er een andere school is gevonden waar de leerling geplaatst kan worden. De school moet binnen zes weken na aanmelding een beslissing nemen over het wel of niet toelaten van de leerling. Is het niet mogelijk binnen de gestelde termijn een beslissing te nemen dan moet aan de ouders/verzorgers worden doorgegeven wanneer dit wel het geval zal zijn. De uiteindelijke beslissing zal dan alsnog binnen vier weken genomen moeten worden. Na de totale termijn

van tien weken moet de school de leerling toelaten (tot er eventueel een andere school gevonden is) (WPO, 1986; WVO, 1963).

Op 3 juni 2014 is de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) gewijzigd. Artikel 3, tweede lid, komt te luiden: *“Het bevoegd gezag baseert zijn beslissing over de toelating op grond van het eerste lid op het schooladvies, bedoeld in artikel 42, tweede lid, eerste volzin, van de Wet op het primair onderwijs, of artikel 43, tweede lid, eerste volzin, van de Wet op de expertisecentra, dat voor 1 maart wordt vastgesteld. Indien het schooladvies naar aanleiding van het resultaat van de centrale eindtoets of een andere eindtoets wordt gewijzigd, dan baseert het bevoegd gezag zijn beslissing op dat gewijzigde schooladvies”* (Toetsbesluit PO, 2014). Scholen mogen leerlingen dus niet meer weigeren op andere gronden dan het schooladvies. De Rijksoverheid (2015) vermeldt op haar website dat dit impliceert dat een leerling die een havo advies heeft gekregen ook daadwerkelijk op het havo (of een hoger niveau) toegelaten moet worden, tenzij de ouders anders verzoeken.

In artikel 4, eerste lid, van de WVO staat dat een vo-school alleen onderzoek mag doen naar het niveau van een leerling als er geen schooladvies gegeven is of als er geen eindtoets is afgenomen. Dit onderzoek zal dan, naast het gegeven wat wel bekend is, dienen als tweede gegeven. Een vo-school mag niet vragen naar andere toets- of testgegevens van de po-school voordat de beslissing tot toelating genomen is.

Volgend uit artikel 27 van de WVO mogen vo-scholen zelf voorwaarden voor toelating opstellen. In hetzelfde artikel, in lid 1c, staat dat toelating dient te geschieden op basis van het schooladvies dat de basisschool de leerling heeft gegeven (m.a.w. het schooladvies is bindend voor toelating van een leerling in het vo). Dat lid 1c sinds schooljaar 2014/2015 van kracht is wordt ook vermeld in het antwoord van staatssecretaris Dekker (2014) op de Kamervragen van Kamerlid Ypma over het gebruik van andere toetsen dan de centrale eindtoets om te beslissen of een leerling toegelaten wordt. De voorwaarden voor toelating die in Artikel 27 genoemd worden betreffen scholen met een bijzondere inrichting. Het gaat hier bijvoorbeeld om scholen voor tweetalig onderwijs of Topsport Talentenscholen. Deze scholen mogen testen of kandidaat-leerlingen over de benodigde vaardigheden en competenties beschikken om toegelaten te worden. Hierbij mag niet gekeken worden of de leerling geschikt is voor een bepaalde leerweg (vmbo/havo/vwo); de niveaubepaling dient aan de eerdergenoemde plaatsingsvoorwaarden te voldoen. Voor het definitief toelaten van leerlingen is de school wel verplicht een tweede gegeven te gebruiken (PO-Raad, AVS, & VO-raad, 2011b), zoals gegevens over de centrale eindtoets. Door de eindtoets als tweede gegeven te gebruiken mag de leerling alleen op een hoger niveau toegelaten worden. De leerling op een lager vo-niveau plaatsen omdat de score op de centrale eindtoets lager was dan het afgegeven schooladvies is niet toegestaan. Ook is het vo-scholen niet toegestaan om te eisen dat alleen enkelvoudige adviezen worden afgegeven door de basisscholen. Po-scholen hebben altijd het recht om meervoudige adviezen te geven (Kamerbrief ‘Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO’, 4

december 2015). Voor toelating tot het praktijkonderwijs is naast het schooladvies praktijkonderwijs geen tweede gegeven nodig (Toetsbesluit PO, 2014).

Wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft en de schoolleiding hierdoor meent de leerling niet te kunnen plaatsen, dan moet de school ervoor zorgdragen dat een andere school de leerling wel toelaat, anders mag de school de leerling niet weigeren. Uitzonderingen hierop zijn wanneer de school geen plaatsingsruimte meer heeft, wanneer de ouders van de leerling de grondslag van de school niet erkennen of wanneer de leerling niet voldoet aan de voorwaarden die de school, met een bijzondere inrichting, aan toelating gesteld heeft (WVO, 1963).

Zoals genoemd in paragraaf 5.2.4 is de centrale eindtoets een middel om te zorgen dat leerlingen een minimaal niveau behalen voordat ze aan het vo beginnen. Met hetzelfde doel is de Wet Referentieniveaus Nederlandse taal en Rekenen in het leven geroepen. De referentieniveaus taal en rekenen zijn tevens een hulpmiddel om de doorlopende leerlijn te realiseren (Staatssecretaris van OCW & PO-raad, 2014). Er zijn doorlopende leerlijnen en referentieniveaus ontwikkeld voor de hele onderwijsketen (po-vo-mbo). Dit moet er bij de overgang tussen het po en vo voor zorgen dat de instroom in het vo naadloos aansluit op de uitstroom van het po (Rijksoverheid, 2007). Onderdeel van deze wet is dat op verschillende momenten in de schoolloopbaan het niveau van de leerling ten opzichte van de referentieniveaus getoetst wordt. Vanaf schooljaar 2015/2016 geeft de centrale eindtoets inzicht in waar de leerling staat met betrekking tot de referentieniveaus. Het referentieniveau Taal gaat over de domeinen mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, het hanteren van begrippen en taalverzorging. Het referentieniveau Rekenen gaat over getallen, verhoudingen, meten en meetkunde en verbanden. Voor het basisonderwijs zijn er twee beheersingsniveaus. 1F is het fundamentele niveau, 1S is het hogere strevingsniveau (PO-Raad, AVS, & VO-Raad, 2011b). Het beheersen van het minimale niveau 1F of 1S is echter geen wettelijke voorwaarde om toegelaten te worden tot het vo (PO-Raad, AVS, & VO-raad, 2011b). Referentieniveaus mogen dan ook niet dienen als criterium om leerlingen toe te laten of te weigeren. Zij dienen slechts om het landelijke niveau van leerlingen op het gebied van de Nederlandse taal en rekenen te verbeteren. De Onderwijsraad heeft na invoering van de referentieniveaus aangegeven dat zij vreesde dat vo-scholen deze gegevens toch zouden gaan gebruiken: “.. de raad sluit zeker niet uit dat scholen, op grond van de inrichtingsvrijheid, deze gegevens wel zullen gaan gebruiken als toelatings- of weigeringsgrond, net zoals zij op dit moment bijvoorbeeld al Cito-scores hanteren in het toelatingsbeleid of gewogen loting toepassen” (PO-Raad, AVS, & VO-Raad, 2011a, pp. 22). Dit is echter sinds het huidige schooljaar 2014/2015 niet meer mogelijk omdat wettelijk is vastgesteld dat alleen het schooladvies nog gebruikt mag worden bij de beslissing tot toelating.

### *5.2.6 Onderwijstoezicht op schooladviezen en toelating van leerlingen*

Hoewel scholen aan regels gebonden zijn wat betreft de allocatie en selectie van leerlingen is er ook ruimte voor scholen om, binnen de wettelijke kaders, eigen beleid te voeren. De Inspectie van het Onderwijs houdt er toezicht op of scholen binnen de wettelijke kaders opereren. In deze paragraaf wordt besproken op welke aspecten de Inspectie toezicht houdt.

De Inspectie controleert of po-scholen een administratiesysteem bijhouden. Omdat het bijhouden van een administratiesysteem verplicht is, dient dit zorgvuldig te gebeuren. De Inspectie houdt al jaren bij hoeveel po-scholen van een eindtoets gebruik maken. Vanaf het schooljaar 2014/2015 moet iedere school gebruik maken van een eindtoets, waardoor bij het toezicht meer nadruk komt te liggen op welke eindtoetsen door de scholen gebruikt worden (binnen de wettelijk toegestane selectie van toetsen). Daarnaast wordt bijgehouden hoeveel leerlingen op een school de eindtoets Niveau doen in plaats van de centrale eindtoets. Momenteel maakt een kwart van de scholen helemaal geen gebruik van de eindtoets Niveau, terwijl ongeveer 1 op de 6 scholen meer dan dertig procent van de leerlingen deze toets laat maken. Uit eerder gepubliceerde gegevens van de Inspectie blijkt dat op scholen die gebruik maken van de toets Niveau, de leerlingen gemiddeld wat lagere scores op de eindtoets behaalden. Dit zou kunnen komen doordat de eindtoets Niveau het niveau van zwakkere leerlingen beter meet dan de centrale eindtoets, maar of dat zo is, is nog niet duidelijk (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De Inspectie houdt ook toezicht op de schooladviezen die basisscholen afgeven en of deze adviezen overeenkomen met de door leerlingen behaalde scores op de eindtoets. Over het algemeen laten po-scholen de afgelopen jaren een vrij stabiel patroon zien wat betreft de afgegeven schooladviezen en dus de allocatie van leerlingen. Ook in de Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO' (4 december 2015) wordt benoemd dat de hoogte van de schooladviezen ten opzichte van eerdere jaren ongeveer gelijk is gebleven. Een ingezette trend is dat er de laatste jaren beduidend minder meervoudige adviezen gegeven worden, ongeveer 16 procent in 2015, 20 procent in 2014, 25 procent in 2013 tegenover 29 procent in 2012. Ook constateert de Inspectie (zie de quickscan van de Inspectie in de Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO') dat in sommige regio's enkelvoudige schooladviezen worden aangevuld met meervoudige plaatsingsadviezen (bijvoorbeeld schooladvies vmbo-bb met plaatsingsadvies vmbo-bb/kb). Staatssecretaris Dekker stelt dat dit voor onduidelijkheid zorgt en benadrukt dat het een ongewenste ontwikkeling is dat het werken met meervoudige adviezen categorisch wordt uitgesloten.

Op basis van gegevens van de Inspectie in 2014 bleek dat bij de meeste leerlingen het schooladvies overeenkwam met de score op de eindtoets (63%; d.w.z. hooguit een verschil van een half schoolsoort, bijvoorbeeld vmbo-tl advies en een eindtoetsadvies vmbo-tl/havo). In ongeveer 11 procent van de gevallen was het schooladvies lager en in ongeveer 26 procent van de gevallen hoger. De meest recente gegevens laten echter een ander patroon zien

(Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO', 4 december 2015). De groep waarvan het schooladvies overeenkwam met het advies dat op basis van de eindtoets kan worden afgeleid was ongeveer even groot, namelijk 62 procent. Echter, 21 procent van de leerlingen scoorde ten minste een hele schoolsoort lager op de eindtoets dan werd verwacht op basis van het schooladvies (dat was 11%) en 17 procent van de leerlingen scoorde ten minste een hele schoolsoort hoger (dat was 26%). Voor de laatstgenoemde groep, plus 6% van de leerlingen die een halve schoolsoort hoger gescoord had op de eindtoets, zijn po-scholen verplicht om het schooladvies te heroverwegen. Uit de Kamerbrief blijkt echter dat scholen zagezegd 'niet lichtvaardig hun schooladvies bijstellen'. Het schooladvies is bij slechts ongeveer 1 op de 6 leerlingen herzien.

De gevolgde procedures bij het afgeven van schooladviezen worden door de Inspectie eveneens onder de loep genomen. Er dient een format op de po-school aanwezig te zijn dat aangeeft hoe de school het advies vormgeeft. Deze dient te bestaan uit een vastgelegde procedure (bv. waarop het schooladvies gebaseerd wordt). Het team dat het opstelt dient over voldoende kennis en ervaring te beschikken (PO-Raad, 2014). Uit Inspectiegegevens blijkt dat veel scholen dit redelijk goed voor elkaar hebben, de meeste scholen hebben hier een format voor ontwikkeld. Wel wijst de Inspectie erop dat de inhoudelijke richtlijnen beter vastgelegd dienen te worden en dat scholen de kwaliteit van hun advies meer moeten evalueren (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Om een goed advies te geven is het belangrijk dat basisschoolleerkrachten goed op de hoogte zijn van wat de verschillende vo-niveaus waarover adviezen worden gegeven inhouden. Bij eerdere inspecties bleek namelijk dat veel leerkrachten niet goed op de hoogte waren wat bijvoorbeeld de verschillende vmbo-leerwegen precies inhouden (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

Waar de Inspectie ook op toeziet is dat alle leerlingen binnen het onderwijs gelijke kansen moeten krijgen. In de praktijk blijkt dit op het gebied van schooladviezen niet altijd het geval te zijn. Uit onderzoek blijkt dat jongens, leerlingen die een keer zijn blijven zitten en leerlingen van laagopgeleide ouders vaker een lager schooladvies krijgen dan de eindtoets aangeeft. Leerlingen van allochtone afkomst krijgen juist vaker een hoger schooladvies dan de eindtoets aangeeft (Inspectie van het Onderwijs, 2014). De handreiking van de PO-Raad geeft handvatten om op een gestructureerde manier tot een schooladvies te komen om gelijke kansen te kunnen bieden aan alle leerlingen (PO-Raad, 2014).

### *5.2.7 De overdracht van po naar vo*

De overdracht van leerlingen van po naar vo is belangrijk om de overgang goed te laten verlopen. Belangrijke aspecten zijn de gegevensoverdracht tussen po- en vo-scholen, de nadruk op doorlopende leerlijnen en de voorbereiding van de leerlingen op de overstap naar het vo.

De gegevensoverdracht van po- naar vo-scholen dient verschillende doelen: adequate selectie en plaatsing, adequate toewijzing van benodigde zorg en begeleiding en het stimuleren van doorgaande leerlijnen. In het rapport van een po-leerling kan naast het schooladvies worden beschreven of de leerling leer- en gedragsproblemen heeft en welke zorg of begeleiding hierin geboden is. Het overdragen van deze informatie is, indien deze indicatie terecht is, een goede basis om de zorg en begeleiding te continueren. Ook specifieke vermoedens van zorgbehoefte kunnen hierbij benoemd worden, bijvoorbeeld bij faalangst. Wat betreft het stimuleren van doorgaande leerlijnen is de gegevensoverdracht niet altijd adequaat. Het volgen van doorlopende leerlijnen wordt door veel vo-scholen als moeilijk ervaren, omdat de informatie die basisscholen aanleveren niet één op één te vertalen is naar de situatie op het vo. Dit komt onder meer doordat de gegevens van de administratiesystemen niet op elkaar aansluiten (PO-Raad, AVS, & VO-raad, 2011). Om de doorlopende ontwikkeling van leerlingen te bevorderen is bij de overgang van po naar vo een zogenoemde ‘warme overdracht’ nodig. Dit kan onder meer tot stand komen door goede afspraken tussen po- en vo-scholen. De informatie die de po-school overdraagt aan de vo-school moet helder zijn en eenduidig te interpreteren. Ook moet er informatie van de vo-scholen naar de po-scholen gaan, zoals informatie over toelating en doorstroom. Door hier duidelijkheid over te scheppen kunnen po-scholen de advisering optimaliseren (Dekker & PO-Raad, 2014). Veelal vindt deze informatieoverdracht tussen scholen schriftelijk plaats. Wanneer het leerlingen betreft met achterstanden van meer dan een half jaar, leer- en/of gedragsproblemen of leerlingen die extra zorg behoeven raadt de Inspectie aan hierover wel persoonlijk contact te hebben om de warme overdracht te bevorderen en de doorlopende ontwikkeling van leerlingen te waarborgen.

In aanvulling op het bovenstaande willen we hier wijzen op de motie-Klaver (21 april 2015), waarin de regering werd verzocht de regelgeving aan te passen opdat het onderwijskundig rapport pas ná toelating van de leerling op de vo-school met de vo-school wordt gedeeld (met uitzondering van leerlingen die in het kader van passend onderwijs extra ondersteuningsbehoefte hebben, lwoo of pro gaan volgen). Staatssecretaris Dekker stelt in de Kamerbrief ‘Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO’ dat hij het doel van de motie deelt, maar ook inziet dat dit nadelige effecten kan hebben. Het is mogelijk dat een po-school niet goed inschat of een leerling behoefte heeft aan extra zorg of ondersteuning in het vo, aangezien de po-school niet altijd zicht heeft op de ondersteuningsmogelijkheden van de vo-school. Dekker benadrukt dat het sterk de voorkeur heeft dat bij kwetsbare leerlingen de po-school niet de enige is die de initiële afweging maakt of de leerlingen in het vo extra ondersteuning nodig heeft. Eind 2016 wordt opnieuw gekeken naar de feitelijke werking van deze regelgeving.

Een warme overdracht van leerlingen wordt door po-scholen als zeer belangrijk gezien. Dit is terug te zien in de cijfers, 99 procent van de scholen geeft aan dat er aan warme overdracht gedaan wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Van de po-scholen geeft 42 procent aan met alle ontvangende vo-scholen in gesprek te gaan, 46 procent zegt dit met de meerderheid te doen en ongeveer tien procent gaat naar eigen zeggen met een minderheid van

de ontvangende vo-scholen in gesprek. Slechts minder dan één procent geeft aan geen contacten te onderhouden en (dus) niet aan warme overdracht te doen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Onlangs is geconstateerd dat de po-vo overgang door het bindende karakter van het schooladvies van de po-school in sommige gevallen wat mechanischer is geworden, doordat er minder contact is geweest tussen de po- en vo-school over de best passende schoolsoort voor bepaalde leerlingen. Er zijn echter ook signalen dat juist intensiever contact is geweest tussen verschillende po-scholen en vo-scholen (Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO', 4 december 2015).

Een moeilijkheid in de afstemming van schooladviezen en toelating tot een bepaald onderwijsniveau tussen het po en vo zijn de tegenstrijdige belangen. Voor een po-school kan het voor het oordeel van de Inspectie, het imago van de school en ook voor ouders belangrijk gevonden worden dat leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau uitstromen. Vo-scholen kunnen er daarentegen juist belang bij hebben dat leerlingen op een zo laag mogelijk niveau instromen. Dit zorgt voor minder afstroom, minder doubleren en leidt mogelijk tot goede gemiddelde resultaten van leerlingen binnen een bepaalde niveaugroep. Scholen in het vo scoren door een relatief lage instroom beter op prestatie-indicatoren waarbij de rendementen en prestaties van leerlingen tussen vo-scholen worden vergeleken (De Wolf, 2014).

Naast gegevensoverdracht tussen po- en vo-scholen behelst een warme overdracht en een goede aansluiting tussen po en vo meer dan alleen schriftelijke gegevensoverdracht. De Inspectie heeft in 2007 een aantal aspecten benoemd die de po-vo overgang voor leerlingen zou kunnen versoepelen: (1) aansluiting van onderwijsinhoud en pedagogisch-didactische aanpak in po en vo, (2) loopbaanoriëntatie en informatieoverdracht over het vo, (3) keuzebegeleiding van leerling en ouders, en (4) overdracht van leerlinggegevens aan de vervolgopleiding. De Inspectie (2007) stelt overigens dat bijna alle leerkrachten in groep 8 extra aandacht besteden aan studievvaardigheden zoals zelfstandig leren en plannen, en dat door de meeste basisscholen aan keuzebegeleiding wordt gedaan. Echter, op veel scholen bestaat deze keuzebegeleiding uit schriftelijke informatie voor de ouders, alhoewel er op sommige scholen tevens informatiebijeenkomsten worden georganiseerd. De warme overdracht van leerlingen tussen po en vo lijkt, op basis van deze bevindingen, zich dus vaak te beperken tot schriftelijke informatieoverdracht.

### *5.2.8 Allocatie en selectiemechanismen rondom de po-vo overgang*

In de bovenstaande paragrafen is ingegaan op de wet- en regelgeving en de daaruit voortvloeiende beleidsruimte van po- en vo-scholen rondom de po-vo overgang. In deze paragraaf vatten we de gevonden informatie samen, om zo te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag: *Welke beleidsruimte hebben po-scholen en vo-scholen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen?*

De wet- en regelgeving rondom de po-vo overgang bestaat uit een aantal wettelijke kaders waarbij het schooladvies een centrale rol speelt. Scholen hebben veel ruimte om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten en vorm te geven, maar de regels omtrent de allocatie- en

selectie van leerlingen waar scholen zich aan moeten houden worden steeds verder aangescherpt. Een voorbeeld hiervan is dat het schooladvies afgegeven dient te worden voordat de centrale eindtoets plaatsvindt. Hoewel het schooladvies in de eerste plaats bedoeld lijkt als allocatiemechanisme (m.a.w. voor elke leerling toegang tot de best passende schoolloopbaanmogelijkheden) is het advies, door het bindende karakter, ook een selectiemechanisme wat door vo-scholen gebruikt kan worden om leerlingen toegang tot bepaalde onderwijsroutes te ontzeggen. Door aangescherpte regels omtrent de eindtoets en het schooladvies (o.m. de toets mag geen onderdeel meer mag uitmaken van het schooladvies, er is beperkte keuzevrijheid welke toets gebruikt mag worden, de eindtoets is verplicht, vo-scholen moeten het schooladvies van de po-school opvolgen) is de beleidsruimte van po- en vo-scholen om hier zelf keuzes in te maken veranderd.

Enige beleidsruimte op het gebied van allocatie blijft echter overeind voor po-scholen. Het schooladvies dient gebaseerd te zijn op gegevens uit het administratiesysteem over de ontwikkeling van leerlingen, maar scholen kunnen zelf bepalen welke ontwikkelingsaspecten zij (aanvullend) mee laten wegen. Er bestaat dus enige beleidsruimte om leerlingen het (in hun ogen) best passende schooladvies mee te geven (m.a.w. juiste allocatie). Is het nog onzeker hoe de leerling zich in het vo zal ontwikkelen dan mag een gecombineerd advies afgegeven worden om de definitieve allocatie van de leerling uit te stellen.

Vo-scholen kregen tot voor kort veel beleidsruimte om zelf te beslissen welke leerlingen zij toelieten. De in schooljaar 2014/2015 ingevoerde bepaling dat alleen het schooladvies nog als toelatings- of afwijzingsgrond mag gelden heeft hierin verandering gebracht. Voor de meeste scholen zal er in de praktijk niet veel veranderen, omdat zij toch al het schooladvies als leidend beschouwden. Scholen die andere gegevens gebruikten bij de toelatingsbeslissing zullen als gevolg van deze wetswijziging hun toelatingsbeleid moeten aanpassen. De beleidsruimte van vo-scholen met een bijzonder karakter om leerlingen te selecteren blijft echter bestaan. Zij kunnen leerlingen weigeren die niet aan de aanvullende eisen die een school stelt voldoen. Ook scholen zonder plaatsingsruimte, of scholen die niet aan een bepaalde ondersteuningsvraag tegemoet kunnen komen, mogen leerlingen weigeren, mits zij ervoor zorgen dat de leerling op een andere school terecht kan.

In aanvulling op het bovenstaande merken we hier op dat ouders beleidsmatig gezien weinig invloed kunnen uitoefenen op de allocatie- en selectiemechanismen die scholen hanteren. Wanneer ouders het niet met het schooladvies eens zijn kunnen ze dit aangeven bij de po-school, maar de uiteindelijke beslissing over het schooladvies ligt volledig bij de po-school. Ouders kunnen de vo-school verzoeken hun kind op een lager niveau dan geadviseerd te plaatsen, maar ouders kunnen niet afdwingen dat hun kind naar een hoger niveau dan geadviseerd gaat.

Samengevat hebben po- en vo-scholen binnen de wettelijke kaders enige beleidsruimte om te variëren in de manier waarop zij leerlingen plaatsen (allocatie) en selecteren, maar die ruimte is door recente wetswijzigingen wel veranderd.



### 5.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling

In deze paragraaf wordt ingegaan op de kansen en belemmeringen die de huidige wet- en regelgeving op het gebied van allocatie en selectie van leerlingen biedt voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rond de po-vo overgang.

#### 5.3.1 Kansen

Op basis van de vorige paragrafen over de beleidsruimte van po- en vo-scholen met betrekking tot de allocatie en selectie van leerlingen komen we tot een drietal kansen dat het huidige onderwijsbeleid biedt aan leerlingen rond de po-vo overgang, namelijk de kans om over te stappen naar een onderwijsniveau op maat en de kans een goed passend schooladvies te krijgen.

Ten eerste is de huidige wet- en regelgeving er in principe op gericht dat leerlingen bij de po-vo overgang overstappen naar onderwijs op het niveau dat bij de leerling past. Bovendien wordt door de recentelijk uitgebreide wet- en regelgeving omtrent de schooladviezen ingezet op verdere verbetering van de allocatie van leerlingen naar het best passende vo-niveau. Is de niveauplaatsing adequaat, dan biedt de overstap de leerling de kans om zich op cognitief en niet-cognitief gebied optimaal te ontplooiën doordat het niveau aansluit bij de capaciteiten en ontwikkeling van de leerling. Recente beleidswijzigingen wat betreft het schooladvies en de verplichting van de eindtoets kan leerlingen de kans bieden een beter passend schooladvies te verkrijgen (NB zie ook mogelijke belemmeringen in paragraaf 5.3.2), bijvoorbeeld wanneer zij op de eindtoets lager scoren dan op basis van hun capaciteiten verwacht mag worden. De zeggingskracht van het schooladvies is toegenomen, doordat vo-scholen verplicht zijn de toelating van leerlingen te baseren op het schooladvies. De eindtoets is minder belangrijk geworden voor de po-vo overgang, en dus biedt de nieuwe wet- en regelgeving vooral kansen aan leerlingen die (door welke omstandigheden dan ook) lager scoren op de eindtoets dan op basis van hun capaciteiten verwacht mag worden.

Daarnaast biedt de huidige beleidsruimte kansen voor leerlingen waarvan bekend is dat ze door de gehanteerde allocatie- en selectiemechanismen in het verleden niet altijd gelijke kansen kregen. Jongens, leerlingen die een keer zijn blijven zitten en kinderen van laagopgeleide ouders krijgen vaker een te laag advies van de basisschool in verhouding tot hun capaciteiten en/of wat op basis van de eindtoets verwacht mag worden. Doordat het schooladvies enkel verhoogd (en niet verlaagd) mag worden wanneer de eindtoets een hoger niveau aangeeft dan het advies dan kunnen deze leerlinggroepen binnen de wettelijk toegestane kaders toegelaten worden tot een schoolniveau passend bij de daadwerkelijke capaciteiten van de leerling (NB zie ook mogelijke belemmeringen in paragraaf 5.3.2).

Ten derde ontstaat vanaf schooljaar 2015/2016 een extra stimulans voor vo-scholen om leerlingen met dubbele schooladviezen te plaatsen in het hoogste onderwijsniveau van het dubbele advies. De Inspectie van het Onderwijs zal vo-scholen geen negatieve score meer geven voor het onderbouwendement wanneer leerlingen in het hogere onderwijsniveau van het dubbele advies geplaatst waren maar in het derde leerjaar in het lagere onderwijsniveau van het dubbele advies terecht zijn gekomen (Kamerbrief 'Nieuw model leerresultaten voortgezet onderwijs', 25 juni 2015).

### 5.3.2 Belemmeringen

De beleidsontwikkelingen van de afgelopen jaren hebben ervoor gezorgd dat de beleidsruimte van scholen om zelf invulling te geven aan de po-vo overgang is afgenomen. In de voorgaande paragraaf is een aantal (ontwikkelings-)kansen voor leerlingen die de overstap naar het vo maken besproken. In deze paragraaf benoemen we enkele mogelijke belemmeringen.

De eerste belemmering in de ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang is dat leerlingen in Nederland op relatief jonge leeftijd (doorgaans op 12-jarige leeftijd) in verschillende onderwijsniveaus worden geplaatst. Omdat leerlingen zich niet allemaal op dezelfde wijze en in hetzelfde tempo ontwikkelen (op zowel cognitief als niet-cognitief vlak) kan het vroege differentiatiemoment belemmeringen in de ontwikkeling opleveren, met name voor leerlingen die meer tijd nodig hebben (de zogenaamde laatbloeiers). Van instromende leerlingen wordt op zowel cognitief vlak (bv. leerprestaties) als niet-cognitief vlak (bv. motivatie, zelfstandig kunnen werken) een bepaald ontwikkelingsniveau verwacht, en wanneer op één of beide fronten de ontwikkeling vertraagd is, loopt de leerling het risico om op een, op basis van capaciteiten, te laag niveau geplaatst te worden (Onderwijsraad, 2010). Aangezien het instroomniveau voor een deel de schoolloopbaan van de leerlingen bepaalt, kan voor laatbloeiers de vroege plaatsing in verschillende niveaus ongunstig uitpakken.

De tweede belemmering betreft een neveneffect van de huidige wet- en regelgeving. Het kan voor po-scholen gunstig zijn strategisch te adviseren door leerlingen (te) hoge schooladviezen te geven. Scholen kunnen zelf invulling geven aan de totstandkoming van het schooladvies. Hierdoor kunnen leerlingen op een te hoog niveau instromen in het vo in vergelijking met hun daadwerkelijke capaciteiten (met dien verstande dat altijd enige onzekerheid omtrent de daadwerkelijke capaciteiten van leerlingen zal blijven bestaan). Een leerling die boven zijn niveau moet presteren heeft vaak een grotere kans op afstroom of doubleren dan wanneer hij/zij in een beter passend niveau zou zijn ingestroomd (al hoewel sommige leerlingen zich in het [initieel] te hoge niveau juist goed weten te handhaven). Dit kan negatieve gevolgen hebben voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van de leerling en ook nadelig uitpakken voor de verdere schoolloopbaanmogelijkheden van de leerling. Vaak gaat afstromen en/of doubleren gepaard met een afname in motivatie en

zelfvertrouwen of wordt de leerling ‘gedwongen’ van vriendengroep te veranderen doordat hij/zij in een andere klas terecht komt. Hierbij merken we op dat de Inspectie van het Onderwijs aangeeft dat het verschil tussen het schooladvies of de eindtoets en het niveau waarop de leerling na een aantal jaar zit waarschijnlijk niet te wijten is aan gebrekkige allocatie. Zij zien de onvoldoende aansluiting en verschil in pedagogisch-didactische aanpak tussen het po en vo als oorzaak (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Ook voor de vo-school is afstroom en doubleren ongunstig. Wanneer een leerling blijft zitten zal een jaar extra onderwijs aan de leerling geboden moeten worden, en afstroom kan eveneens zorgen voor extra tijd (bv. omtrent organisatie) en zorg voor deze leerlingen. Daarnaast kan een hoog afstroom-, doubleer- of zakpercentage voor vo-scholen voor een negatief imago zorgen, doordat ze daardoor relatief laag scoren op rendementsindicatoren zoals het onderbouwrendement, welke opgenomen is in het inspectiekader vo<sup>21</sup>. In de Kamerbrief ‘Overgang van primair naar voortgezet onderwijs, naleving wet- en regelgeving’ (11 februari 2015) wordt overigens aangegeven dat de Inspectie beredeneerd kan afwijken van haar initiële oordeel over het onderbouwrendement van de vo-school. Dit kan bijvoorbeeld indien een vo-school kan onderbouwen dat zij te maken krijgt met basisscholen die aantoonbaar structureel te hoog adviseren.

Een derde belemmering die de huidige wet- en regelgeving kan opwerpen is dat poscholen (doch binnen de wettelijke kaders) eigen beleid kunnen voeren ten aanzien van het opstellen van het schooladvies. De meeste scholen hebben een goed uitgewerkte procedure om het schooladvies te geven, maar de evaluatie hiervan blijft volgens de Inspectie van het Onderwijs vaak achterwege. Hoewel uit onderzoek bekend is dat het schooladvies doorgaans een goede voorspeller is van de schoolloopbaan van leerlingen, zijn er uitzonderingen denkbaar. Doordat het schooladvies volgens de wet door vo-scholen opgevolgd moet worden hangt er voor de leerling veel af van de kwaliteit van dit advies. Een te laag of te hoog advies kan ervoor zorgen dat de leerling van niveau moet veranderen (afstromen naar een lager niveau, maar ook opstromen naar een hoger niveau), of zelfs van school zal moeten wisselen. Opstroom, afstroom en doubleren hebben in veel gevallen grote gevolgen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Hoewel de centrale eindtoets kan dienen als niveaucontrole, kan het schooladvies niet naar beneden bijgesteld worden en het is niet verplicht het advies naar boven bij te stellen als de eindtoets toch een hoger niveau dan het schooladvies indiceert. Zoals eerder genoemd lopen kinderen uit lagere sociale milieus meer kans een te laag advies te krijgen dan kinderen uit hogere sociale milieus, en is bekend dat ouders uit lagere sociale milieus niet altijd bezwaar maken tegen een (in hun ogen) te laag

---

<sup>21</sup> Vanaf juni 2016 wordt het onderbouwrendement beoordeeld aan de hand van twee indicatoren: (1) de onderwijspositie in leerjaar 3 ten opzichte van het schooladvies en (2) zittenblijven in de eerste twee leerjaren. Tot die wijziging wordt het onderbouwrendement bepaald aan de hand van één indicator, waarin op- en afstroom en doubleren in combinatie wordt beoordeeld (Kamerbrief ‘Nieuw model leerresultaten voortgezet onderwijs’, 25 juni 2015).

advies in vergelijking met ouders uit hogere sociale milieus. De po-school moet het schooladvies heroverwegen, maar uiteindelijk beslist de po-school om het schooladvies al dan niet naar boven toe aan te passen. Uit de Kamerbrief 'Overgang van primair naar voortgezet onderwijs' (2 juli 2015) blijkt dat heroverwegingen van schooladviezen in sommige gevallen voor spanningen hebben gezorgd tussen ouders, po-scholen en vo-scholen. Ook uit de recent verschenen Kamerbrief 'Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO' (4 december 2015) komt duidelijk naar voren dat schooladviezen lang niet altijd worden bijgesteld. Slechts bij 1 op de 6 leerlingen is het schooladvies herzien, dat wil zeggen van leerlingen met een eindtoetscore van ten minste een halve schoolsoort hoger dan werd verwacht op basis van het schooladvies.

## 5.4 Regionale initiatieven

Binnen de wettelijke kaders bestaat enige beleidsruimte om eigen invulling te geven aan de aansluiting tussen po en vo. Op verschillende plaatsen in Nederland zijn regionale initiatieven gestart om de po-vo aansluiting te verbeteren. Mogelijk kunnen deze initiatieven de in paragraaf 5.3.2 genoemde belemmeringen rondom de overgang voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen wegnemen of verminderen. We bespreken hieronder een aantal regionale initiatieven die gericht zijn op verbeterde aansluiting tussen po en vo. Dit overzicht is niet uitputtend. Het dient ter illustratie van regionale initiatieven die expliciet gericht zijn op het verbeteren van de po-vo overgang.

### 5.4.2 Friese Plaatsingswijzer

In Friesland wordt al jaren gebruik gemaakt van de Friese Plaatsingswijzer. Dit is een hulpmiddel dat gebruikt wordt voor het geven van een goed onderbouwd en doordacht schooladvies aan po-leerlingen. Het initiatief voor de Friese Plaatsingswijzer lag in handen van vo-scholen (Van der Linden, 2013), maar het belang ervan werd onderschreven door po-scholen. Bijna alle scholen in Friesland gebruiken de plaatsingswijzer om tot een schooladvies te komen. In de plaatsingswijzer staan gegevens uit het administratiesysteem van de po-school centraal. Er wordt gekeken naar de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in begrijpend lezen, technisch lezen, spelling, en rekenen/wiskunde. Daarnaast wordt ook rekening gehouden met de niet-cognitieve ontwikkeling, bijvoorbeeld door te kijken naar gegevens over werkhouding, motivatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Het schooladvies wordt gegeven door middel van verschillende profielen, deze profielen geven aan of er over de leerling extra informatie geleverd moet worden aan de vo-school. Een leerling die het basisprofiel geadviseerd krijgt heeft het vereiste niveau voor een bepaald schoolniveau in het vo. Krijgt een leerling het plusprofiel geadviseerd dan denkt de basisschool dat de leerling in de toekomst wellicht kan opstromen naar een hoger niveau. Een leerling die een advies krijgt binnen het bespreekprofiel voldoet niet aan de eisen voor een bepaald schoolniveau, de basisschool kan hiervoor echter onderbouwen dat dit veroorzaakt is door iets wat de prestaties tijdelijk negatief heeft beïnvloed, bijvoorbeeld een scheiding van de

ouders. Tenslotte is er het disharmonische profiel, dit betreft ook leerlingen die niet aan de eisen voor een bepaald schoolniveau voldoen, maar waarvan de basisschool kan onderbouwen dat dit veroorzaakt wordt door een gediagnosticeerde (leer)stoornis. Daarnaast is voor de beslissing of een leerling volgens de po-school in aanmerking komt voor lwoo een procedure opgesteld (www.plaatsingswijzer.nl, 2014). Naar de effectiviteit van de Friese Plaatsingswijzer is geen onderzoek gedaan, dat wil zeggen, het is niet bekend of het invoeren van de plaatsingswijzer geleid heeft tot een betere aansluiting tussen po en vo en bijvoorbeeld verminderde afstroom, doublures en schooluitval. Ondanks dat wordt dit initiatief op steeds meer plaatsen in Nederland overgenomen of geïntegreerd in de al bestaande afspraken tussen po- en vo-scholen wat betreft advisering en toelating.

#### 5.4.3 Werkgroep ‘samen over’

Werkgroep ‘samen over’ van samenwerkingsverband Passend Onderwijs Groningen houdt zich bezig met problemen rond de po-vo overgang in Groningen. Deze werkgroep zet zich in voor een gezamenlijk beleid wat betreft de overgang po-vo van po-scholen, vo-scholen en de gemeente. Ook houden ze zich bezig met de professionalisering van het schooladvies. Daarnaast beoogt de werkgroep het proces van de overgang te monitoren, individuele leerlingen te kunnen volgen en de overdracht van gegevens te automatiseren. Om dit te bereiken worden er diverse afspraken gemaakt tussen po- en vo-scholen, onder meer over het schooladvies, het toelatingsbeleid en het gebruik van het digitale systeem ‘Intergrid’. Om het schooladvies te professionaliseren is een plaatsingswijzer ingevoerd, deze is overgenomen uit het Friese project (zie paragraaf 5.4.2). De plaatsingswijzer moet zorgen voor eenduidige plaatsing met minder discussie en een beter rendement in het voortgezet onderwijs. Tot slot is een begin gemaakt met de implementatie van het digitale systeem ‘Intergrid’. In dit systeem kan de voortgang van de po-vo overgang bijgehouden worden, het bevat gegevens over waar de leerling zich aanmeldt en waar hij toegelaten/afgewezen wordt. Dit vervangt de in- en uitschrijfbewijzen die scholen moeten uitwisselen. Daarnaast kan het systeem een terugkoppeling bevatten van de voortgang van een leerling op de vo-school. Dit systeem vereenvoudigt daardoor ook de evaluatie van de overgang, en deze informatie kan dan weer gebruikt worden om de plaatsingsprocedures te verbeteren (Werkgroep ‘Samen Over’ & Breed Besturen Overleg Stad Groningen, 2013). Over het effect van dit beleid is vooralsnog niets bekend.

#### 5.4.4 Samenwerkingsverband ‘Sterk VO’

Sterk VO is een samenwerkingsverband tussen scholen, kernpartners en de gemeenten Utrecht en Stichtse Vecht dat werkt aan het verbeteren van het onderwijs in de omgeving Utrecht. Om een goede overgang tussen het po en vo te creëren zijn er binnen dit verband afspraken gemaakt over het proces van aanmelding en inschrijving van leerlingen bij een vo-school. Onderdeel van deze afspraken is dat in november een overzicht met tijdelijke, enkelvoudige

adviezen gegeven wordt aan Sterk VO. Aan de hand hiervan wordt het aantal beschikbare plaatsen per niveau geïnventariseerd, zodat scholen zich hierop kunnen instellen.

Daarnaast is er een systeem ontwikkeld om indicaties voor aansluitingsproblematiek voor leerlingen rondom de po-vo overgang vroegtijdig te signaleren. Dit is gedaan vanuit de visie van passend onderwijs; uitgangspunt is dat waar mogelijk leerlingen doorstromen naar de reguliere stromingen in het vo. Net als in Friesland worden er verschillende groepen leerlingen, vergelijkbaar met de profielen uit de Friese Plaatsingswijzer, onderscheiden. Er zijn leerlingen waarvoor het aanbod van de vo-school goed aansluit op het geadviseerde niveau, leerlingen waarvan het advies niet overeenkomt met het leerlingvolgsysteem (dit zijn leerlingen met een bespreekprofiel; zie paragraaf 5.4.2), en er zijn leerlingen die een grotere ondersteuningsbehoefte hebben dan de vo-school standaard biedt. In dit geval kan overwogen worden een indicatie lwoo mee te geven, of speciaal (voortgezet) onderwijs te adviseren (SterkVO, 2015). Ook over dit beleid zijn nog geen gegevens over de effecten bekend.

#### *5.4.5 De verlengde schooldag*

De voorgaande drie initiatieven zijn vooral gericht op samenwerking tussen verschillende onderwijssectoren en draaien in de eerste plaats om het geven van het best passende schooladvies. Een ander type initiatief om de aansluiting tussen po en vo te verbeteren is de ‘verlengde schooldag’.

In verschillende gemeenten in Nederland wordt geëxperimenteerd met een verlengde schooldag om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de po-vo overgang, er zijn nog geen evaluaties gedaan naar aanleiding van deze experimenten. Een verlengde schooldag vindt in veel gevallen plaats op de vo-school waar de leerlingen naartoe zullen gaan. Vo-docenten geven na schooltijd of in de zomervakantie bijvoorbeeld extra lessen Nederlands en wiskunde aan po-leerlingen die daar naar verwachting van de basisschoolleerkracht moeilijkheden mee kunnen ondervinden. Daarnaast wordt er specifiek gewerkt aan vaardigheden die de leerlingen op het vo nodig zullen hebben, zoals plannen, het gebruiken van een agenda of het lezen van teksten uit schoolboeken. Het samen organiseren van zulke dagen of dagdelen kan daarnaast de samenwerking tussen po-leerkrachten en vo-docenten verder bevorderen. Initiatieven voor deze verlengde schooldagen zijn onder andere te vinden in Almere, Groningen, Roermond, Schiedam en Tilburg ([www.onderwijstijdverlenging.nl](http://www.onderwijstijdverlenging.nl), 2015).

---

## 6 Beleidsruimte van scholen/instellingen bij de vmbo-mbo overgang

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk is de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen uitgewerkt aan de hand van de wet- en regelgeving en relevante beleidsdocumenten. De beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen geeft de grenzen weer waarbinnen vo-scholen en mbo-instellingen kunnen variëren in de wettelijk toegestane allocatie- en selectiemechanismen, om zo de best passende onderwijsloopbanen voor leerlingen te creëren. De centrale onderzoeksvraag is als volgt.

Onderzoeksvraag 2d: *Welke beleidsruimte hebben vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen?*

Allereerst worden de wet- en regelgeving en relevante beleidsnotities op het gebied van de overgangen samengebracht en systematisch uiteengezet. Vervolgens worden verschillende allocatie- en selectiemechanismen die voortkomen uit deze beleidsmaatregelen besproken (paragraaf 6.2). De beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen is bepalend voor de kansen en belemmeringen die aan leerlingen geboden worden met betrekking tot de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang (paragraaf 6.3). Ook komen enkele op handen zijnde vernieuwingen in het vmbo aan bod die mogelijk veranderingen te weeg zullen brengen in de vmbo-mbo overgang. Tot slot (paragraaf 6.4) bespreken we enkele regionale initiatieven gericht op het verbeteren van de aansluiting tussen vmbo en mbo.

### 6.2 Wet- en regelgeving en allocatie- en selectiemechanismen rondom de vmbo-mbo overgang

In deze paragraaf wordt allereerst een omschrijving gegeven van de onderwijscontext en de relevante wetten en andere beleidsstukken omtrent de vmbo-mbo overgang (6.2.1). Achtereenvolgens komen daarna de volgende onderwerpen aan bod: de schoolloopbaan, diplomering en de slaag- en zakregeling van het vmbo in combinatie met de rekentoets (6.2.2), de toelating tot een mbo-instelling op niveau en sector (6.2.3), de mogelijkheden voor het voeren van eigen beleid binnen het mbo (6.2.4), loopbaanoriëntatie en -begeleiding (6.2.5), en experimenten met betrekking tot doorlopende leerlijnen vmbo-mbo (6.2.6). Aan het slot van

deze paragraaf (6.2.7) wordt de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen samengevat, en wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

### *6.2.1 De onderwijscontext en relevante wet- en regelgeving*

#### *De onderwijscontext*

Het vmbo kent vier leerwegen: de basisberoepsgerichte leerweg (bb), de kaderberoepsgerichte leerweg (kb), de gemengde leerweg (gl) en de theoretische leerweg (tl). Vmbo-gl en vmbo-tl zijn van gelijkwaardig niveau. Voor leerlingen van vmbo-bb is het mogelijk om een leerwerktraject te volgen. Dit is een leerroute waarin de leerlingen in het derde en vierde jaar hun onderwijstijd gedeeltelijk buitenschools in de praktijk doorbrengen. Tot slot is het mogelijk om in plaats van bb een entreeopleiding te volgen (aangeboden door het vo) voor leerlingen die het risico lopen zonder vmbo-diploma de school te verlaten.

In elke leerweg kunnen leerlingen leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) krijgen. Of een leerling leerwegondersteuning krijgt hangt onder andere af van de leerachterstand, de intelligentie en de verdere ondersteuningsbehoefte van de leerling. Aan het einde van het tweede leerjaar kiezen leerlingen een sector die doorgaans past bij de door hen gewenste beroepsrichting (NB er zijn scholen die het keuzemoment doorgeschoven hebben naar het derde leerjaar). De te kiezen sectoren zijn: Economie, Landbouw, Techniek en Zorg & Welzijn. De sectoren zijn weer onderverdeeld in afdelingen die zich specifiek op één of enkele beroepsrichtingen richten. Sommige vo-scholen bieden intrasectorale programma's aan voor leerlingen die zich breder willen oriënteren binnen één sector. Daarnaast biedt een groeiend aantal<sup>22</sup> vo-scholen breder georiënteerde intersectorale (sector-overstijgende) programma's aan, waardoor leerlingen ervaring kunnen opdoen in meerdere sectoren. Deze laatstgenoemde mogelijkheid bestaat sinds 2007.

Recentelijk is een wetsvoorstel aangenomen door de Tweede Kamer om de structuur van het beroepsgerichte vmbo inclusief afdelingsvakken, intra- en intersectorale programma's drastisch te wijzigen. De vernieuwde opzet, waarin leerlingen kunnen kiezen uit tien profielen, beoogt onder andere te zorgen voor een betere aansluiting op het mbo en voor een betere voorbereiding op de arbeidsmarkt. Meer informatie over deze vernieuwing is te vinden in paragraaf 6.3.3.

Het mbo kent een soortgelijke verdeling van niveaus als het vmbo. Mbo-opleidingen op niveau 1 worden entreeopleidingen genoemd, mbo-opleidingen op niveau 2 zijn de basisberoepsopleidingen, mbo-opleidingen op niveau 3 zijn de vakopleidingen en tenslotte worden mbo-opleidingen op niveau 4 ook wel middenkaderopleidingen genoemd. Het mbo kent een breed scala aan opleidingen, deels binnen dezelfde sectoren als binnen het vmbo (Economie, Landbouw, Techniek en Zorg & Welzijn), deels in combinaties van sectoren.

---

<sup>22</sup> In 2014 waren er 312 scholen die sector-overstijgende programma's aanboden (Mulder & Van Slochteren, 2014).



Mbo-opleidingen worden verzorgd door regionale opleidingscentra (ROC's), agrarische opleidingscentra (AOC's, deze leiden op voor beroepen in de sector Landbouw) en vakinstellingen (aan vakinstellingen worden beroepsopleidingen verzorgd die naar hun aard en onderlinge samenhang aantoonbaar gericht zijn op en van belang zijn voor een specifieke bedrijfstak of groep van bedrijfstakken; WEB). Mbo-opleidingen kunnen in de beroepsopleidende variant (bol) en in de beroepsbegeleidende variant (bbl) worden gevolgd. Veel opleidingen worden in beide varianten aangeboden, maar dit kan per mbo-instelling verschillen. Bij mbo-bbl werken deelnemers drie of vier dagen in de week bij een bedrijf en gaan zij één of twee dagen naar de mbo-instelling, bij mbo-bol volgen zij gedurende de opleiding één of meerdere stages bij een bedrijf en brengen de deelnemers meer tijd op de mbo-instelling door. Doubleren komt in principe niet voor, hoewel mbo-deelnemers wel vertraging kunnen oplopen.

De overgang van vmbo naar mbo wordt gekarakteriseerd door een niveau-overstap (van een vmbo leerweg naar een mbo niveau) en door een sector-overstap (van vmbo-sector naar mbo-sector), waarvoor verschillende doorstroommogelijkheden bestaan. In de volgende paragrafen worden deze mogelijkheden verder toegelicht.

#### *Relevante wet- en regelgeving*

De informatie in de volgende subparagrafen is gebaseerd op een aantal wetten en beleidsstukken waarin de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen beschreven staat. De belangrijkste documenten omtrent wet- en regelgeving waar wij ons op gebaseerd hebben zijn: de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB), het Eindexamenbesluit VO en de Doorstroomregeling vmbo-beroepsonderwijs.

#### *6.2.2 Schoolloopbanen en diplomering in het vmbo*

In paragraaf 6.2.1 zijn de verschillende leerwegen en sectoren binnen het vmbo beschreven. Naast de reguliere trajecten (waarin leerlingen hun diploma behalen binnen de hiervoor gestelde periode, op het niveau waarop ze het vmbo gestart zijn en zonder vertraging, versnelling of wisseling) die leerlingen kunnen volgen, zijn er wettelijk ook mogelijkheden om af te wijken van deze reguliere leerroutes. Een aantal veel voorkomende mogelijkheden wordt hieronder omschreven. Zij geven een indicatie van de beleidsruimte van vo-scholen om te variëren in de schoolloopbaanmogelijkheden die zij hun leerlingen kunnen bieden.

#### *Schoolloopbaanmogelijkheden in het vmbo*

In de eerste plaats mag het reguliere vmbo geheel of gedeeltelijk vervangen worden door andere typen onderwijs. Zoals gezegd kunnen leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg binnen het vmbo volgen, geheel of gedeeltelijk, in plaats van de bb een entreeopleiding (mbo) volgen (aangeboden door het vo). Deze mogelijkheid is vooral geschikt voor leerlingen die het

risico lopen zonder vmbo-diploma de school te verlaten. Het volgen van een entreeopleiding tijdens het vmbo zorgt er voor dat leerlingen een mbo-1 diploma kunnen halen. Deze optie geldt ook voor leerlingen die op een school voor voortgezet speciaal onderwijs zitten. Een andere optie is het leerwerktraject. Leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo kunnen een leerwerktraject volgen wanneer blijkt dat dit beter bij hun leerstijl past. Het leerwerktraject is bedoeld voor leerlingen die door het traject meer kans hebben op het behalen van een startkwalificatie. Het traject richt zich dan ook op het behalen van een startkwalificatie (mbo-2). Nadat ze het vmbo-bb examen succesvol afleggen krijgen de leerlingen een diploma dat toegang geeft tot een mbo-2 opleiding in dezelfde sector.

Andere alternatieve trajecten zijn het volgen van onderwijs aan een andere school of instelling die educatie en beroepsopleiding verzorgt (in het kader van het onderwijs waarvoor zij staan ingeschreven) en deelnemen aan een opleiding voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo) en de deze opleiding afsluiten met een examen (NB vavo is alleen toegankelijk voor vmbo-gl en -tl leerlingen).

Daarnaast mogen vo-scholen hun vmbo-leerlingen één of meerdere vakken laten volgen op een hoger niveau dan de leerweg die de leerlingen volgen, maar wel binnen het voortgezet onderwijs (Besluit wijziging Eindexamenbesluit, 2008). Op het diploma komt het vak van het laagst behaalde niveau te staan, de cijferlijst vermeldt het resultaat van het hogere niveau. Naast het volgen van vakken op een hoger niveau is het ook mogelijk dat leerlingen wisselen van leerweg en van sector. Echter, een voorwaarde hiervoor is dat de school kan voldoen aan de eisen die geformuleerd staan in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Hierin staat onder meer beschreven welke toetsen en opdrachten de leerlingen jaarlijks moeten maken in het kader van het schoolexamen. Voor het wisselen van leerweg en van sector betekent dit dat de school moet kunnen aantonen en verantwoorden dat de betreffende leerling na de overstap nog voldoet aan de beschreven eisen uit het PTA.

Hoewel de standaard cursusduur voor een vmbo opleiding 4 jaar is, mogen scholen zelf bepalen hoe lang leerlingen op het vmbo blijven ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)). Hierdoor kunnen scholen leerlingen de mogelijkheid bieden om vmbo-diploma's te stapelen en daardoor de doorstroom naar (hogere niveaus van) het mbo te vergemakkelijken. Daarnaast bepalen scholen zelf het beleid aangaande doubleren. Leerlingen mogen afstromen naar een lager niveau wanneer blijkt dat ze dreigen te blijven zitten. Zo stromen ze wel door naar het volgende leerjaar, alleen op een lager niveau. Wanneer leerlingen een ander traject nodig lijken te hebben, mogen scholen flexibele trajecten aanbieden zodat leerlingen op hun eigen tempo het programma kunnen doorlopen. Voorbeelden zijn het meer spreiden van vakken over het jaar heen, of langer doen over een vak.

Vo-scholen hebben dus veel beleidsruimte om zelf de best passende schoolloopbaan voor leerlingen te bepalen. Leerlingen die het eindexamen vmbo met goed gevolg hebben afgelegd, ontvangen een diploma waarop staat aangegeven in welke leerweg. De cijferlijst maakt duidelijk welke vakken de leerling heeft gevolgd, waaronder de sector en de afdelingsvakken

waarin ze examens hebben gedaan. Leerlingen van een basisberoepsgerichte leerweg, die voor een gedeelte van het examenprogramma een succesvol examen hebben afgelegd, ontvangen in plaats van een volledig vmbo-diploma een getuigschrift vmbo. Leerlingen die een leerwerktraject met goed gevolg afsluiten, ontvangen een diploma basisberoepsgerichte leerweg/leerwerktraject (WVO).

#### *Slaag- en zakregeling vmbo en de rekentoets*

Om te slagen voor het vmbo-diploma moet worden voldaan aan een aantal voorwaarden uit de slaag- en zakregeling. Het centraal schriftelijk examen wordt aan het eind van het vmbo afgelegd, en gedurende de bovenbouwjaren worden schoolexamens afgelegd. De toetsen en opdrachten die meewegen in het schoolexamencijfer staan beschreven in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) welke door vo-scholen zelf wordt ingevuld. Het diplomacijfer wordt bepaald door het cijfer op het centraal examen en het gemiddelde schoolexamencijfer. Leerlingen van vmbo-tl en -gl doen eindexamens in zes vakken, voor leerlingen van vmbo-bb en -kb bestaat het eindexamen uit vijf vakken. Dit is het minimum aantal vakken waar leerlingen eindexamens in moeten doen, naast deze vakken is het ook mogelijk om examens te doen in één of meer extra vakken. Kunstvakken, maatschappijleer en lichamelijke opvoeding worden alleen met een schoolexamen afgesloten.

Het gemiddelde van de bij het centraal examen behaalde cijfers moet ten minste een 5,5 zijn om te kunnen slagen. De slaagregeling houdt in dat het eindcijfer voor Nederlands ten minste een 5 moet zijn en dat de rekentoets (al dan niet succesvol) is afgelegd. Verder geldt dat alle eindcijfers een 6 of hoger moeten zijn, of één eindcijfer een 5 mag zijn en de overige een 6 of hoger moeten zijn, of één eindcijfer een 4 mag zijn, waarbij de overige een 6 of hoger moeten zijn met ten minste één 7 erbij, of twee eindcijfers een 5 mogen zijn, en de overige eindcijfers een 6 of hoger moeten zijn met ten minste één 7 erbij. Tot slot moet voor het vak lichamelijke opvoeding, het kunstvak, de maatschappelijke stage en het eventuele sectorwerkstuk een 'voldoende' gehaald zijn (Eindexamenbesluit VO, 2012).

Om de taal- en rekenvaardigheden te verbeteren, is per 1 augustus 2010 het referentiekader voor Nederlandse taal en rekenen ingevoerd, waarin duidelijk is vastgelegd wat leerlingen in po, vo en mbo moeten kennen en kunnen aan het eind van hun opleiding. Voor rekenen is daarbij ook een verplichte rekentoets ingevoerd (Kamerbrief 'implementatie referentiekaders', 7 juni 2011). Er komt een aparte toets voor leerlingen in het vmbo-bb die het rekenniveau 2F niet kunnen halen. 2F is oorspronkelijk bedoeld als het niveau dat leerlingen in het vmbo moeten beheersen. De commissie Steur en de commissie Bosker hebben aanbevelingen gedaan over de invoering van de rekentoets (Commissie verantwoorde invoering rekentoets, 2014; Commissie uitwerking referentieniveau 2F en 3F, 2014). Zo wordt geadviseerd om een transitieperiode in te stellen, zodat scholen voldoende tijd krijgen om het rekenniveau op orde te krijgen en de leerlingen niet de dupe worden van onderwijs dat nog niet op orde is. Door de commissies is voorgesteld om het aantal kansen in het voortgezet

onderwijs te verhogen. De aanbevelingen van de commissies zijn overgenomen en worden doorgevoerd in het beleid rondom de invoering van de rekentoets (Kamerbrief 'invoering referentieniveaus', 17 december 2014). Scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de inrichting van hun taal- en rekenonderwijs. Het Steunpunt Taal en Rekenen vo (www.steunpuntvo.nl) biedt handreikingen aan schoolleiders en docenten waarmee zij hun taal- en rekenonderwijs kunnen vormgeven.

Vanaf het schooljaar 2015/2016 zou de rekentoets gaan meewegen in de slaag- en zakregeling van het voortgezet onderwijs (en voor vmbo-bb vanaf schooljaar 2016/2017). In oktober 2015 is echter besloten dit voor vmbo en havo uit te stellen. Uiteindelijk zal voor Nederlands en de rekentoets gaan gelden dat niet meer dan één 5 mag worden gehaald, waarbij het andere cijfer een 6 of hoger moet zijn.

### *6.2.3 Toelating tot een mbo-instelling*

De meeste vmbo-leerlingen stromen door naar een opleiding in het mbo (87%). Een klein deel stroomt door naar het havo (8%; Doorstroomatlas vmbo, 2012). Welk diploma toegang geeft tot welke opleiding is grotendeels wettelijk vastgelegd. Binnen deze wettelijke kaders heeft een mbo-instelling de ruimte om eigen beleid te voeren wat betreft de selectie en toelating van leerlingen.

#### *Toelating tot een bepaald niveau van het mbo*

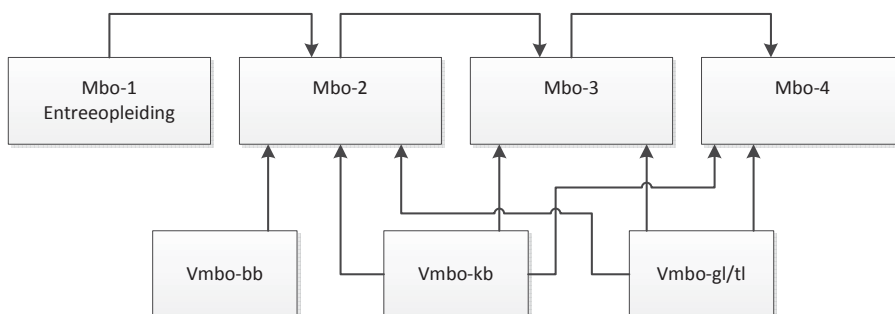
De toelatingseisen om toegang te krijgen tot een mbo-opleiding verschillen per opleidingsniveau en sector. De toelatingseisen voor de entreeopleidingen (mbo-1) wijken het meest af van de andere mbo-niveaus en worden daarom apart besproken. Voor de entreeopleidingen geldt namelijk een drempelloze toelating; enkel leerlingen die niet voldoen aan de vooropleidingseisen voor een opleiding op niveau 2 of hoger (de 'drempel') worden toegelaten.<sup>23</sup> Vier maanden nadat een deelnemer gestart is in een entreeopleiding geeft de mbo-instelling een positief of negatief bindend studieadvies. In het geval van een negatief bindend studieadvies betekent dit dat de deelnemer diezelfde opleiding aan diezelfde instelling niet meer mag volgen. Wel mag de deelnemer zich weer inschrijven voor een andere entreeopleiding bij dezelfde of een andere mbo-instelling. Het onderwijs aan een entreeopleiding duurt maximaal twee jaar. Na het succesvol afronden van de entreeopleiding ontvangt de deelnemer een diploma entreeopleiding. Dit diploma betekent nog geen startkwalificatie; om dit startkwalificatie-niveau te behalen moet de deelnemer (als hij/zij nog

---

<sup>23</sup> Tot 2014 bestond er ook een drempelloze toegang voor mbo-2, wanneer er geen entreeopleiding was voor datzelfde beroep. Deze regeling is per 2014/2015 afgeschaft. Wel kunnen leerlingen die niet aan de vooropleidingseisen voldoen alsnog worden toegelaten als de instelling op basis van onderzoek verwacht dat ze het beoogde niveau aankunnen.

geen 18 jaar is) een mbo-2 opleiding afronden.<sup>24</sup> Als de deelnemer 18 jaar of ouder is mag hij/zij ervoor kiezen om te stoppen en geen startkwalificatie te behalen. Een mbo-instelling mag geen leerlingen weigeren voor een entreeopleiding, tenzij de betreffende leerling de voorgaande twee jaar al ingeschreven stond voor een entreeopleiding (WEB, artikel 8.1.1b).

Voor de overige mbo-niveaus (mbo-2, mbo-3 en mbo-4) gelden andere toelatingseisen, een overzicht van toelatingseisen is weergegeven in Figuur 2. Een vmbo-diploma (alle leerwegen) of een diploma entreeopleiding is nodig om te kunnen starten met een mbo-2 opleiding. Voor een mbo-3 of mbo-4 opleiding moeten leerlingen in principe in het bezit zijn van een vmbo-kb, -gl, of -tl diploma. Zoals Figuur 2 laat zien geeft een mbo-2 diploma toegang tot een mbo-3 opleiding. Een mbo-3 diploma is de vooropleidingseis voor een mbo-4 opleiding. Voor alle mbo-opleidingsniveaus (met uitzondering van de entreeopleiding) geldt dat toelating ook kan geschieden op basis van een bewijs dat de betreffende leerling de eerste drie leerjaren havo of vwo goed heeft doorlopen, of door een ander bij ministeriële regeling aangewezen diploma of bewijsstuk (WEB, artikel 8.2.1).



Figuur 2. Wettelijke doorstroommogelijkheden van vmbo naar mbo.

Het bevoegd gezag van een mbo-instelling mag een leerling vrijstellen van de vooropleidingseis. Dit kan bijvoorbeeld wanneer een leerling bij een onderzoek blijkt heeft gegeven van geschiktheid voor het desbetreffende onderwijs (WEB, artikel 8.2.1). Blijkt de leerling bij een onderzoek ongeschikt dan moet weigering van een leerling schriftelijk gemotiveerd worden. Echter, de mbo-instelling mag een leerling niet weigeren wanneer er geen mogelijkheid is tot het volgen van de opleiding bij een andere instelling. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer er geen andere opleiding in de buurt is waar de leerling naartoe kan (WEB, artikel 8.1.1). Mbo-instellingen moeten de toegankelijkheid van het onderwijs waarborgen (toegankelijkheid van het onderwijs, in het bijzonder voor kansarme groepen, is een van de taken van mbo-instellingen; WEB, artikel 1.3.5) en zijn verplicht een

<sup>24</sup> Een startkwalificatie is een diploma havo, vwo, mbo-2 of hoger. Met een startkwalificatie is de kans op een baan groter, daarom vallen leerlingen van 16 tot 18 jaar onder de kwalificatieplicht. De kwalificatieplicht verlengt hiermee de leerplicht ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)).

zorgvuldig toelatingsbeleid te hanteren. In toenemende mate blijken mbo-instellingen bijvoorbeeld van intakeprocedures gebruik te maken (Hermanussen, Groot, & Schipperheyn, 2014). Dergelijke intakeprocedures worden ook gebruikt in het kader van passend onderwijs. Zo kan vooraf aan de opleiding bepaald worden of en welke ondersteuning een mbo-deelnemer nodig heeft om de mbo-opleiding te kunnen volgen. Er ligt momenteel een wetsvoorstel om de Wet educatie en beroepsonderwijs te wijzigen. In het wetsvoorstel wordt onder meer voorgesteld dat leerlingen recht krijgen op deelname aan intakeactiviteiten en een studiekeuzeadvies. Bovendien wordt voorgesteld het toelatingsrecht tot het beroepsonderwijs in te voeren (Wetsvoorstel W10557.K-1).

Behalve van het vmbo (en vso) stromen ook leerlingen vanuit het praktijkonderwijs door naar mbo-1 of mbo-2 niveau, hoewel dit niet het primaire doel is van het praktijkonderwijs. In het schooljaar 2010/2011 behaalde ongeveer 29 procent van de leerlingen die als vooropleiding praktijkonderwijs hadden een startkwalificatie. Dit was in het schooljaar 2011/2012 gestegen naar 38 procent en in 2012/2013 opgelopen tot 44 procent (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Echter, noemt de Onderwijsinspectie in het onderwijsverslag 2012/2013, door het afschaffen van de drempelloze toelating tot mbo-2 en de invoering van de referentieniveaus taal en rekenen wordt verwacht dat de doorstroom van praktijkonderwijs (en vso) naar mbo mogelijk zal afnemen (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

#### *Toelating tot een bepaalde sector van het mbo*

Naast dat er wettelijke kaders zijn om de doorstroom qua onderwijsniveau zo optimaal mogelijk te laten verlopen zijn er ook wettelijke regels en richtlijnen op het gebied van de doorstroom binnen en tussen sectoren.

Een groot deel van de leerlingen stroomt van het vmbo door naar het mbo binnen dezelfde sector. Dit wordt de verwante doorstroom genoemd. Gegevens uit het cohort 2010 ([ww.doorstroomatlas-vmbo.nl](http://ww.doorstroomatlas-vmbo.nl)) laten zien dat 49 procent van de leerlingen verwant doorstroomde. Er is geen sprake van een gelijke verdeling naar sector: 68% van de vmbo-leerlingen uit de sector Techniek koos een mbo-opleiding in dezelfde sector. Voor Zorg & Welzijn was dat 66% en voor Economie 64%. Voor Landbouw lag het percentage op slechts 30%. Doorstroom naar een andere sector wordt niet-verwante doorstroom genoemd. Beide mogelijkheden zijn wettelijk vastgelegd in de Doorstroomregeling vmbo-beroepsonderwijs (2003). Bij verwante doorstroom, dus binnen dezelfde sector, geeft deze regeling leerlingen met een vmbo-diploma toegang tot een mbo-opleiding in de betreffende sector. Hieraan zijn verder geen aanvullende eisen verbonden. Voor niet-verwante doorstroom gelden andere eisen. De specifieke toelatingseisen bij niet-verwante doorstroom staan uitgebreid beschreven in artikel 4 en 5 van de Doorstroomregeling vmbo-beroepsonderwijs (2003). Echter, deze toelatingseisen zullen door de nieuwe structuur van het vmbo gewijzigd worden en worden hier daarom niet verder behandeld.

De voorgaande paragrafen gaven de wettelijke kaders weer wat betreft het behalen van het vmbo-diploma, de toelating tot het mbo en de doorstroom tussen en binnen sectoren. Binnen deze kaders krijgen vo-scholen en mbo-instellingen de ruimte om eigen beleid te ontwikkelen, bijvoorbeeld wat betreft het wisselen tussen niveaus en sectoren, loopbaanoriëntatie en -begeleiding, en wat betreft het experimenteren met doorlopende leerlijnen.

#### *6.2.4 Mogelijkheden in het mbo voor het voeren van eigen beleid*

Doordat mbo-instellingen voor een groot gedeelte hun eigen instroom- en doorstroombeleid mogen voeren binnen de wettelijke kaders (zie de voorgaande paragrafen), zijn er voor mbo-instellingen verschillende mogelijkheden om te variëren in de gewenste allocatie- en selectiemechanismen op de eigen mbo-instelling.

Zo staat het mbo-instellingen vrij om, binnen de wettelijke kaders, met vo-scholen in gesprek te gaan over de doorstroom van leerlingen van het vmbo (of havo/vwo) naar het mbo. Daarnaast mogen mbo-instellingen leerlingen op een hoger niveau in laten stromen dan waar deze leerlingen (wat hun diploma betreft) recht op hebben (WEB, artikel 8.2.1).

Ook wat betreft doorstroom, opstroom en afstroom binnen het mbo is veel ruimte voor mbo-instellingen om een eigen beleid te voeren. Uit onderzoek naar doorstroom en stapelen (doorstromen naar een hoger niveau en hierdoor opleidingen ‘stapelen’) binnen het onderwijs komt naar voren dat het relatief makkelijk is om door te stromen naar een hoger niveau of af te stromen naar een lager niveau binnen dezelfde sector, of om te wisselen tussen twee verschillende sectoren (Dekker, Van Esch, Van Leenen, & Krooneman, 2008; Neuvel & Westerhuis, 2013; Van Esch & Neuvel, 2012). Recente gegevens laten zien dat het leerlingen die diploma’s stapelen in het vo (jaarlijks ongeveer 5% van de leerlingen) in veel gevallen ook lukt om het examen op het hogere niveau succesvol af te ronden. Zo behaalt bijvoorbeeld 70% van de vmbo-tl leerlingen die stapelen (d.w.z. leerlingen die na het behalen van een vmbo-tl diploma doorstromen naar havo) een havo-diploma ([www.onderwijsincijfers.nl](http://www.onderwijsincijfers.nl)).

Tot slot noemen we hier dat ook ten aanzien van het wisselen van deelnemers tussen verschillende opleidingen mbo-instellingen een eigen beleid mogen voeren.

#### *6.2.5 Loopbaanoriëntatie en -begeleiding*

##### *Loopbaanoriëntatie en -begeleiding op vo-scholen en mbo-instellingen*

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (verder afgekort met LOB) staat al jarenlang hoog op de agenda van zowel het ministerie van OCW als van het onderwijsveld. Dit blijkt uit de vele kamerstukken die zijn verschenen waar LOB in voorkomt<sup>25</sup> en uit verschillende onderzoeken en rapporten over LOB. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding omvat een scala aan activiteiten die leerlingen helpen zich een beeld te vormen van de onderwijs- en arbeidswereld en

<sup>25</sup> Zie: [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)

zodoende helpen om bewustere keuzes te maken. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat LOB een belangrijke rol speelt in de overgang van vo naar het vervolgonderwijs (Amsing, Van Lieverloo, & Wentink, 2010; Schuit, Hövels, & Kennis, 2009; Van Esch & Neuvel, 2007). We schetsen hier een aantal ontwikkelingen van de afgelopen decennia. In overleg met het ministerie zijn in het verleden standaarden ontwikkeld voor decanen (in het vo) wat betreft LOB (Oomen, 2002). Deze standaarden (zie bijlage 1) zijn te zien als richtlijnen; de insteek was dat de standaarden geen verplicht karakter hadden. Enige jaren later, in 2009, heeft de minister van OCW het startsein gegeven voor het project Stimulering LOB ([www.lob-vo.nl](http://www.lob-vo.nl)). Dit project ondersteunt scholen in het vormgeven van hun LOB. Regionale samenwerking wordt gestimuleerd, er wordt ingezet op vergroting van deskundigheid van scholen op dit gebied en het project moedigt scholen aan om een helder beleid te voeren over LOB. Het project is opgezet door de VO-raad en liep officieel eind 2014 ten einde. Een voorbeeld van regionale samenwerking (tussen vo-scholen en mbo-instellingen) is dat in 2012 door de VO-raad, de AOC-raad en Oberon een aantal zogenaamde LOB-doorstroompilots is gestart, met als doelen: (1) het in beeld brengen van doorstroomgegevens voor een school(bestuur) (m.a.w. in kaart brengen van de schoolloopbaan van oud-leerlingen) en (2) het schoolbestuur/scholen helpen om de doorstroomgegevens te interpreteren en te kijken hoe deze benut kunnen worden voor een kwaliteitsslag in hun LOB-beleid. Eén van de conclusies van het rapport (Oomen, Dubbelman, & Klein, 2012) was dat de pilots geleid hebben tot gericht LOB-beleid. Uit de pilots werd duidelijk dat het met elkaar in gesprek gaan over doorstroom zorgde voor meer inzicht in de mogelijke knelpunten in de doorstroom naar vervolgonderwijs.

Mbo-instellingen zijn verplicht mogelijkheden te bieden voor LOB (dat is een van de wettelijk vastgelegde taken van het mbo; WEB, artikel 1.3.5). In een kamerbrief uit 2014 over extra kansen voor jongeren in kwetsbare posities (Bussemaker, 2014a) worden maatregelen beschreven om uitval onder kwetsbare jongeren terug te dringen, met name voortijdig schooluitval in het mbo. Onder deze maatregelen valt ten eerste het verbeteren van de LOB. Dit is tevens één van de aanbevelingen die de Onderwijsraad (2014) heeft gedaan in een rapport over overgangen in het onderwijs. Ook het verbeteren van de kwaliteit van de intakeprocedure door mbo-instellingen is één van de aanbevolen maatregelen, dit zou er tevens voor moeten zorgen dat jongeren vaker in een voor hun passende opleiding terechtkomen. Dit wordt ook wel matching genoemd. Inmiddels ligt er een wetsvoorstel (W10557.K-1) wat voorziet in het recht van aankomend mbo-deelnemers op een studiekeuzeadvies. Daarnaast wordt gepleit voor het instellen van een vervroegd landelijk aanmeldmoment (1 april) van aankomend mbo-deelnemers bij mbo-instellingen. Naar verwachting leiden deze maatregelen tot een betere aansluiting tussen vmbo en mbo en een vermindering van het aantal voortijdig schoolverlaters.

Recentelijk zijn er belangrijke veranderingen doorgevoerd wat betreft het landelijke beleid omtrent LOB in zowel het vmbo als het mbo. In de nieuwe beroepsgerichte



examenprogramma's van het vmbo heeft LOB een centralere plaats gekregen in het programma. Vmbo-scholen behouden hierbij ruimte om zelf invulling te geven aan LOB. LOB maakt expliciet onderdeel uit van de kern van alle beroepsgerichte examenprogramma's en is daarmee meer expliciet verplicht voor alle leerlingen in vmbo-bb, vmbo-kb en vmbo-gl. Alle leerlingen zijn verplicht om een LOB-dossier op te bouwen. Met de wetsbehandeling nieuwe profielen is een amendement aangenomen dat het LOB-dossier eveneens verplicht is voor de leerlingen in de theoretische leerweg. In het loopbaandossier maken leerlingen hun eigen loopbaanontwikkeling zichtbaar voor zichzelf en voor anderen. Scholen mogen echter zelf bepalen hoe het dossier eruit komt te zien en hoe geëvalueerd wordt of leerlingen afdoende gewerkt hebben aan hun loopbaanontwikkeling. LOB moet door de school verantwoord worden in het Plan van Toetsing en Afsluiting (PTA). Om scholen hiermee op weg te helpen is in de zomer van 2015 een "Handreiking LOB in de nieuwe examenprogramma's" voor vo-scholen verschenen. Zo worden scholen aangemoedigd een eigen LOB-beleid uit te werken. Ook in het mbo neemt LOB een steeds centralere plaats in. Beoogd wordt mbo-instellingen meer houvast te geven bij de vormgeving van LOB in het onderwijs. In dit kader is het stimuleringsplan LOB in het mbo gestart (zie [www.lob4mbo.nl](http://www.lob4mbo.nl)) (Bussemaker, 2015).

#### *De rol van de Inspectie van het Onderwijs bij LOB*

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding wordt gezien als een belangrijk hulpmiddel om de vmbo-mbo overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen. Ook de Inspectie van het Onderwijs houdt zich bezig met de kwaliteit van de LOB-activiteiten die onderwijsinstellingen aanbieden. De Inspectie beoordeelt vo-scholen en mbo-instellingen op een groot aantal punten, waaronder LOB, aan de hand van een waarderingskader.

Binnen het vo hanteert de Inspectie drie kaders, namelijk het kernkader, het aanvullend kader en het verdiepend kader. Indicatoren uit het kernkader zijn een noodzakelijk minimum voor de kwaliteit van een school en de inspectie beoordeelt vo-afdelingen bij elk bezoek op deze indicatoren. Indicatoren uit het aanvullend kader worden beoordeeld wanneer daar redenen voor zijn, bijvoorbeeld wanneer de inspectie risico's signaleert. De inspectie kan vervolgens gericht kwaliteitsonderzoek uitvoeren en beter aansluiten bij de school-specifieke situatie. Het verdiepend kader bevat aspecten van de vo-school die onderzocht kunnen worden wanneer er sprake is van onvoldoende kwaliteit en hier verklaringen voor worden gezocht. LOB valt binnen het aanvullend kader van het waarderingskader vo (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

De Inspectie werkt in het mbo aan de hand van één waarderingskader (waarderingskader beroepsonderwijs en volwasseneneducatie) dat zeven kwaliteitsgebieden omvat, waaronder het onderwijsproces. Dit kwaliteitsgebied telt drie kernaspecten, namelijk het didactisch handelen, beroepspraktijkvorming en studieloopbaanbegeleiding (waaronder LOB). Indien aan één of meerdere van deze drie aspecten niet wordt voldaan krijgt de opleiding op dat

kwaliteitsgebied een onvoldoende beoordeling (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Volgens het waarderingskader dient studieloopbaanbegeleiding juiste en tijdige informatie te bieden over opleidingen, dient het planmatig en proactief te verlopen en dient rekening gehouden te worden met verschillende begeleidingsbehoeften (Inspectie van het Onderwijs, 2011). In bijlage 2 is het deel van het waarderingskader waar LOB onder valt weergegeven.

#### *6.2.6 Doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo*

In 2001 zijn leerwerktrajecten gestart binnen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo voor leerlingen die gebaat zijn bij een combinatie van leren in de praktijk en leren op school. De leerlingen in leerwerktrajecten kunnen na succesvolle afronding van het leerwerktraject (vmbo-bb) doorstromen naar een opleiding op mbo-2 niveau. Deze leerroute bleek na meerdere evaluaties succesvol (EB Management, 2005) en was het begin van een reeks experimenten met maatwerktrajecten in opdracht van het Ministerie van OCW.

Het eerste experiment in dit kader is het Experiment vm2 (Van Schoonhoven & Bouwmans, 2013). In de vm2-experimenten kregen combinaties van vmbo-scholen en mbo-instellingen de kans en de ruimte om een onderwijsprogramma aan te bieden aan leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg, gericht op het behalen van een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt (mbo-2 niveau). Het idee van deze leerroute was dat leerlingen vier jaar lang (vanaf leerjaar 3 van het vmbo) onderwijs kregen van zoveel mogelijk dezelfde docenten en op dezelfde locatie. Dit draagt bij aan een stabielere leeromgeving, welke zou moeten leiden tot betere leerprestaties en hoger welbevinden op school (Van Schoonhoven & Bouwmans, 2013). Het doel was dat leerlingen met een gerede kans op uitval via deze route een startkwalificatie konden behalen. Vanaf de bovenbouw van het vmbo kon in drie jaar tijd een mbo-diploma op niveau 2 worden gehaald. Het experiment is gestart in 2008. Het laatste cohort zou in 2017 klaar moeten zijn. Een voorzichtige conclusie is dat meer leerlingen een startkwalificatie hebben behaald en het aantal voortijdig schoolverlaters op de scholen waar een goede samenwerking tot stand is gekomen, flink is gedaald (Van Schoonhoven & Bouwmans, 2013). Echter, een aantal scholen/instellingen heeft zich voortijdig uit het experiment teruggetrokken wegens wisselende redenen variërend van te weinig deelnemende leerlingen tot en met de moeizame samenwerking tussen de betrokken vo-school en de mbo-instelling.

Inmiddels is besloten tot het doorzetten van experimenten met de doorlopende leerlijnen in een uitgebreidere vorm. Dit staat beschreven in het Besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo 2014-2022 (2012) en het Besluit tot wijziging van het besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo 2014-2022 (2015). Het doel van deze experimenten is het vergroten van de aantrekkelijkheid en doelmatigheid van de beroepskolom voor potentiële uitvallers en voor ambitieuze/talentvolle leerlingen die meer uitgedaagd willen worden. Meer concreet is het doel van deze experimenten te onderzoeken

of afwijken van de WVO, dat wil zeggen afwijken van de wettelijke kaders omtrent de vmbo-mbo overgang, van invloed is op 1) de doorstroom van het vmbo naar het mbo, 2) of leerlingen vmbo-gl en vmbo-tl vaker kiezen voor een leerroute vmbo-mbo, 3) de verbetering van de programmatische aansluiting van de leerwegen op het mbo, 4) de doelmatigheid van de organisatie van het onderwijsproces, 5) de opleidingsduur, 6) het verder terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters, en 7) het tekort aan technisch geschoolde mensen op de arbeidsmarkt (technologieroute).

Door het Besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo 2014-2022 kunnen nu naast vmbo-bb en vmbo-kb leerlingen, ook leerlingen van vmbo-gl en vmbo-tl deelnemen aan het experiment, in combinatie met het volgen van een vakopleiding (mbo-3 niveau) of een middenkaderopleiding (mbo-4 niveau). Het besluit houdt in grote lijnen in dat vanaf 1 augustus 2014 instellingen een vakmanschaproute en een technologieroute/beroepsroute kunnen aanbieden. De vakmanschaproute houdt in dat het derde en het vierde leerjaar van vmbo-bb en vmbo-kb en een basisberoepsopleiding (mbo-2) of mbo-3 als één programmatisch geheel aangeboden wordt. Dit gebeurt op de locatie van de vo-school of van de mbo-instelling. Voor de vakmanschaproute die opleidt naar mbo-2 niveau geldt dat leerlingen op het vmbo examen doen in de gemeenschappelijke vakken Nederlands, Engels, maatschappijleer, lichamelijke opvoeding, een kunstvak en de rekentoets, en de beroepsgerichte vakken gecombineerd kunnen worden met het mbo-onderwijs (en de vmbo-examens hiervoor dus niet af hoeven te leggen). Deelnemers die het mbo-examen aan het eind van de vakmanschaproute met goed gevolg afsluiten krijgen een regulier mbo-diploma. Met de wijziging van het Besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo 2014-2022 per 1 januari 2016 wordt de vakmanschaproute ook aangeboden voor vmbo-kb in combinatie met een vakopleiding (mbo-3). De vakmanschaproute is mogelijk in de leerwegen mbo-bbl en mbo-bol.

De technologieroute houdt in dat het derde en het vierde leerjaar van vmbo-gl en vmbo-tl en een middenkaderopleiding (mbo-4) als één programmatisch geheel aangeboden wordt. Dit gebeurt op de locatie van de vo-school of op de mbo-instelling. Deze route omvat voor zover het vmbo-gl betreft de sectoren Techniek of Landbouw. Het eindexamen vmbo moet uiterlijk in het vierde leerjaar van de technologieroute worden afgerond. Leerlingen die de technologieroute volgen moeten een volledig vmbo-examen afleggen, en krijgen hier een regulier vmbo-diploma voor. Als de deelnemers het mbo-examen aan het eind van de technologieroute met goed gevolg afsluiten, krijgen zij een diploma middenkaderopleiding. Deze route is mogelijk in de leerwegen mbo-bbl en mbo-bol. Per 1 januari 2016 veranderde de technologieroute in de beroepsroute. Deze naamswijziging was nodig omdat de leerroute na de wijziging ook mogelijk werd in de sectoren Economie en Zorg & Welzijn. Daarnaast kunnen nu ook leerlingen uit vmbo-kb deze leerroute volgen in combinatie met een middenkaderopleiding (mbo-4).

Samengevat geeft de wijziging van het Besluit in 2015 instellingen de mogelijkheid om vanaf schooljaar 2016/2017 ook een doorlopende leerlijn van vmbo naar mbo-3 niveau te mogen aanbieden (in aanvulling op de vakmanschaproute naar mbo-2 niveau). Een vakmanschaproute naar mbo-2 niveau duurt drie tot vier jaar. Daarnaast mogen instellingen vanaf schooljaar 2016/2017 een doorlopende leerlijn aanbieden van vmbo-kb, vmbo-gl of vmbo-tl naar mbo-4 niveau (een verbreding van de technologieroute). Deze beroepsroute (inclusief technologieroute) duurt vier tot zes jaar. Voor een uitgebreidere beschrijving van de herziene wettelijke kaders van deze experimenten verwijzen we naar het Ontwerpbesluit tot wijziging van het besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo 2014-2022 (2015).

De effecten van deze nieuwe experimenten op de (succesvolle) doorstroom van vmbo naar mbo zijn nog niet bekend. Het Ministerie van OCW heeft SEO Economisch Onderzoek met het ECHO en het Kohnstamm Instituut de opdracht gegeven de experimenten doorlopende leerlingen vmbo-mbo te monitoren gedurende de gehele looptijd van het experiment (2014-2022).

#### *6.2.7 Allocatie- en selectiemechanismen rondom de vmbo-mbo overgang*

In de voorafgaande paragrafen is ingegaan op de wet- en regelgeving en beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen rondom de vmbo-mbo overgang. In deze paragraaf vatten we de gevonden informatie samen, om zo te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag:

*Welke beleidsruimte hebben vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen?*

De wet- en regelgeving rondom de vmbo-mbo overgang bestaat uit een aantal vrij strikte kaders wat betreft de selectie van leerlingen, zoals de slaag- en zakregeling. Daarnaast kent het beleid ook een aantal aspecten dat meer ruimte voor eigen invulling biedt. De beleidsruimte ligt vooral op het gebied van allocatie van leerlingen, bijvoorbeeld de mogelijkheid tot wisselen van sector en/of niveau en loopbaanoriëntatie en -begeleiding.

Op het gebied van allocatie krijgen zowel vo-scholen als mbo-instellingen veel ruimte om eigen beleid te voeren. Binnen de wettelijke kaders mogen onderwijsinstellingen hun eigen beleid voeren wat betreft opstroom, afstroom, en doubleren van leerlingen. Ook mogen zowel vo-scholen als mbo-instellingen hun eigen beleid voeren wat betreft het wisselen tussen sectoren en het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau. Daarnaast is het voor leerlingen van vmbo-bb mogelijk om een entreeopleiding te volgen op het vmbo in plaats van vmbo-bb. Een ander maatwerktraject is het leerwerktraject. De experimenten met doorlopende leerlijnen vmbo-mbo geven nog meer ruimte om maatwerk te leveren aan de leerlingen. Vo-scholen en mbo-instellingen hebben op deze manier verschillende mogelijkheden om hun

leerlingen op een zo goed en passend mogelijk niveau te krijgen en de best passende schoolloopbaan aan te bieden.

Op het gebied van selectie van leerlingen ligt bij de vmbo-mbo overgang de verantwoordelijkheid bij de ontvangende mbo-instellingen. De wettelijke toelatingseisen en de vastgelegde doorstroomregeling geven duidelijke kaders aan met betrekking tot de vereiste vooropleiding van leerlingen. Ondanks de wettelijke toelatingseisen blijft er ruimte over voor eigen beleid. Leerlingen die niet voldoen aan de eisen wat betreft niveau of sector kunnen in voorkomende gevallen toch worden toegelaten tot de gewenste mbo-opleiding. Ook mogen mbo-instellingen, binnen de wettelijke kaders (zie paragraaf 6.2.3) leerlingen die wel voldoen aan de eisen, mits schriftelijk gemotiveerd, weigeren. Daarnaast mogen mbo-instellingen binnen de wettelijke kaders zelf hun intakeprocedures vormgeven, waardoor de selectie van leerlingen aanzienlijk kan verschillen tussen mbo-instellingen en zelfs tussen verschillende opleidingen binnen één mbo-instelling.

### 6.3 Kansen en belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling

In deze paragraaf zal wordt ingegaan op de kansen en belemmeringen die de huidige wet- en regelgeving op het gebied van allocatie en selectie van leerlingen biedt voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen/deelnemers rondom de vmbo-mbo overgang.

#### 6.3.1 Kansen

Op basis van de in voorgaande paragrafen beschreven informatie over de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen omtrent allocatie en selectie van leerlingen zijn we gekomen tot een viertal kansen die het huidige onderwijsbeleid biedt aan leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang. De ‘gebruikelijke’ kansen die het onderwijs biedt, zoals reguliere doorstroom van vmbo naar mbo, laten we hierbij buiten beschouwing, omdat we de nadruk willen leggen op aanvullende mogelijkheden van vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in allocatie en selectie van leerlingen wanneer reguliere doorstroom niet mogelijk of niet gepast is.

Ten eerste biedt de beleidsruimte leerlingen de kans om toegelaten te worden tot een mbo-opleiding zonder aan de vooropleidingseisen te voldoen. Leerlingen die om uiteenlopende redenen geen vmbo-diploma behalen krijgen hiermee de kans toch te mogen starten met een mbo-opleiding en zodoende toch een startkwalificatie (minimaal mbo-2 niveau) te kunnen behalen. Leerlingen die in het vmbo onderpresteren kunnen eventueel op een hogere en meer passende mbo-opleiding toegelaten worden dan waar zij op basis van hun behaalde diploma formeel terecht kunnen.

Ten tweede maakt de beleidsruimte rondom sectorwisselingen het mogelijk dat leerlingen bij de overgang naar het mbo van beroepsrichting te wisselen. Leerlingen die tot inzicht

komen dat zij liever een andere sector volgen dan gekozen op het vmbo, hebben de kans om bij de overgang naar het mbo alsnog voor een andere richting te kiezen. Wisselen van sector (en van leerweg) is ook mogelijk tijdens het vmbo en tijdens het mbo, mits de school kan voldoen aan de eisen die worden gesteld in het PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting).

De derde mogelijkheid die leerlingen zowel voor als na de overgang van het vmbo naar het mbo hebben, dient zich aan in de vorm van Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Middels LOB worden leerlingen (zowel tijdens het vmbo als het mbo) begeleid bij het maken van keuzes omtrent vakken, sectoren, vervolgopleidingen en/of toekomstige arbeidsmarktposities. LOB biedt leerlingen de kans hun inzicht in eigen talenten en interesses verder te ontwikkelen. Dit vergroot de kans op een succesvol ervaren overgang wat betreft zowel cognitieve aspecten (passend bij de talenten van de leerling) als niet-cognitieve aspecten (passend bij de interesses van de leerling), maar het biedt leerlingen ook informatie over keuzemogelijkheden die na de overgang bestaan.

Afsluitend wijzen wij op de kansen die de doorlopende leerlijnen vmbo-mbo bieden aan (kwetsbare) leerlingen. Het huidige beleid geeft ruimte om een doorlopende leerlijn met een zogenoemde ‘warme’ overdracht tussen vmbo en mbo aan te bieden. Mogelijk dragen de ontwikkelingen op dit gebied tevens bij aan het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Leerlingen die risico lopen om uit te vallen worden gestimuleerd om binnen afzienbare tijd toch een startkwalificatie te behalen en daarmee hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten.

### *6.3.2 Belemmeringen*

Het huidige beleid en de bijbehorende beleidsruimte die vo-scholen en mbo-instellingen hebben, lijkt - wanneer we de wettelijke kaders als uitgangspunten nemen - vooral veel kansen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen te bieden maar ook enkele belemmeringen op te leveren. De belangrijkste belemmeringen worden hier uiteengezet.

Leerlingen die zich hebben aangemeld voor de in hun ogen best passende opleiding, kunnen op zowel cognitieve als niet-cognitieve gronden door mbo-instellingen geweigerd worden. Het huidige beleid biedt bijvoorbeeld de ruimte leerlingen te weigeren op basis van hun resultaten op de rekentoets (VO-raad, 2015). De leerling wordt daarmee de kans ontnomen zich tijdens de vervolgopleiding op het gebied van rekenen verder te ontwikkelen. Leerlingen die vanuit het praktijkonderwijs naar het mbo doorstromen vormen mogelijk de meest kwetsbare groep. Hoewel het praktijkonderwijs in principe niet opleidt voor doorstroom naar het mbo blijkt ongeveer een derde van de leerlingen vanuit het praktijkonderwijs naar het mbo door te stromen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Een groot aantal van hen zal door invoering van referentieniveaus op gebied van taal en rekenen deze overstap niet meer kunnen maken.

Een ander risico dat leerlingen ten gevolge van het huidige beleid lopen is dat hun cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling door vroege keuzemomenten gestimuleerd, maar

ook juist kan worden belemmerd. Hoewel er mogelijkheden bestaan om tijdens of na afloop van het vmbo (of later tijdens het mbo) van sector te wisselen, kan een vroege verkeerde keuze tot vertraging of doubleren leiden. Bovendien zijn niet alle sectorwisselingen tijdens de overgang van vmbo naar mbo even gemakkelijk. Onderzoek naar causale verbanden tussen sectorwisselingen tussen vmbo en mbo en schooluitval in het mbo ontbreekt echter.

De aangeboden LOB biedt niet alleen kansen maar mogelijk ook gemiste kansen. Vo-scholen en mbo-instellingen hebben een zekere mate van vrijheid wat betreft de invulling van LOB. De ruimte die vo-scholen krijgen om hun LOB vorm te geven, leidt mogelijk tot gemiste kansen in de ontwikkeling van leerlingen (ongelijke kansen), aangezien het LOB aanbod per school kan verschillen.

### *6.3.3 Vernieuwingen in het vmbo*

Al lange tijd is er aandacht voor inhoudelijke en organisatorische vernieuwingen in het vmbo. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is dat het vmbo leerlingen beter moet toerusten op het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. Dit komt bijvoorbeeld terug in het advies van de Stichting Platforms VMBO “*VMBO herkend*, structuur van het vmbo in de toekomst” (2009) en het onderzoek van de VO-raad (2010) naar de overgang van vmbo-tl naar havo of mbo.

In een kamerbrief over fundamenteel vmbo bespreekt de staatssecretaris van het ministerie van OCW (2014) zijn plannen wat betreft de vernieuwingen binnen het vmbo. Hij gaat in op de drie belangrijkste pijlers, namelijk de vernieuwing van het beroepsgerichte curriculum, de versterking van LOB in het vmbo, en het stimuleren van doorlopende leerroutes vmbo-mbo. Hiermee verwacht hij het vmbo te versterken en tevens uitval rondom de vmbo-mbo overgang in te perken. Het wetsvoorstel profielen vmbo (pijler 1 en voor beroepsgerichte leerlingen ook pijler 2) moet in schooljaar 2016/2017 in werking treden.

#### *Vernieuwing van het beroepsgerichte curriculum in het vmbo*

De ongeveer 35 verschillende beroepsgerichte programma's binnen het vmbo bieden, aldus de staatssecretaris, te weinig flexibiliteit en maatwerk, zeker met het teruglopende leerlingaantal in met name de beroepsgerichte leerweg van het vmbo. Ook vragen ontwikkelingen en herzieningen in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt om wijzigingen in het vmbo. In het voorjaar van 2015 is een wetsvoorstel (W10336.K-2) naar de Tweede Kamer gegaan voor een nieuwe opzet van het beroepsgerichte curriculum van het vmbo in de bovenbouw. In het wetsvoorstel staat dat vmbo-bb, -kb, en -gl leerlingen voortaan kunnen kiezen uit tien profielen, bestaande uit onder andere een beroepsgericht profielvak en beroepsgerichte keuzevakken ter verbreding, verdieping of als profieloverstijgende oriëntering. De profielen zijn: (a) bouwen, wonen en interieur, (b) produceren, installeren en energie, (c) mobiliteit en transport, (d) media, vormgeving en ICT, (e) maritiem en techniek, (f) zorg en welzijn, (g) economie en ondernemen, (h) horeca, bakkerij en recreatie, (i) groen en (j) dienstverlening en

producten. Deze vernieuwde opzet dient onder andere zorgen voor een beter aansluiting op het mbo en voor een betere voorbereiding op de arbeidsmarkt. Leerlingen krijgen een bredere basis en meer ruimte om hun eigen talenten te ontplooiën. Scholen zullen vrij zijn in het aanbieden van oriënterende, verdiepende of verbredende keuzevakken, waardoor ze hun onderwijsaanbod beter kunnen afstemmen op zowel de individuele leerling als de regionale arbeidsmarkt. Vmbo-scholen, mbo-instellingen en arbeidsmarktpartijen kunnen samen het beroepsgerichte onderwijs invullen waardoor leerlingen beter voorbereid worden op het maken van een studiekeuze en op de arbeidsmarkt. Het nieuwe curriculum zal met ingang van 1 augustus 2016 worden ingevoerd voor leerlingen in het derde leerjaar. De huidige structuur van het vmbo inclusief de afdelingsvakken, intra- en intersectorale programma's wordt omgezet in de nieuwe vmbo-profielen. Voor de details omtrent de nieuwe regelgeving en overgangsregelingen verwijzen we naar het betreffende wetsvoorstel.

#### *Versterking van loopbaanoriëntatie en begeleiding*

Ondanks dat LOB al jaren op de agenda van vo-scholen staat, wordt het nog onvoldoende ingezet om leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat er nog steeds veel leerlingen zijn die niet weten welke vervolgopleiding ze moeten kiezen en hierdoor meer kans lopen op vertraging, uitval of zelfs niet beginnen aan een vervolgopleiding (Neuvel & Van Esch, 2010b). Ook constateren Neuvel en Van Esch (2010a) dat een aanzienlijk deel van de leerlingen ontevreden is over de aandacht die besteed wordt aan LOB in het vo. Het is van belang dat LOB op het juiste moment wordt aangeboden, zeker in een gesegmenteerd onderwijssysteem zoals Nederland dat kent. Ook zou het LOB aanbod van vo-scholen goed aan moeten sluiten op het aanbod van mbo-instellingen. Daardoor ligt verdere samenwerking tussen de verschillende onderwijssectoren voor de hand (zie ook Project Stimulering LOB & VO-raad, 2014). De eerder besproken recente wetswijzigingen en stimuleringsprojecten omtrent LOB bieden perspectief op verdere verbetering van LOB in het vmbo.

#### *Stimuleren van doorlopende leerroutes vmbo-mbo*

Sinds 2006 is beleidsmatig gewerkt aan het terugdringen van voortijdig schoolverlaters, onder andere met het programma 'Aanval op Schooluitval'. Daarnaast zijn er verschillende alternatieve trajecten ingevoerd die mogelijk voortijdig schoolverlaten kunnen voorkomen, waaronder leerwerktrajecten en de entreeopleiding in het vmbo. Om doorlopende leerlijnen te stimuleren is het experiment met een leergang vm2 ingevoerd, en vanaf schooljaar 2014/2015 kunnen leerlingen de vakmanschaproute en de technologieroute/beroepsroute volgen van vmbo naar mbo. In eerste instantie waren de doorlopende leerlijnen gericht op kwetsbare jongeren, en het is voor deze leerlingen succesvol gebleken. In het eerdergenoemde wetsvoorstel (W10336.K-2) wordt voorgesteld om het onderwijs meer doorlopend in te richten, zodat het voor alle leerlingen geschikt en uitdagend is.



In een kamerbrief over startkwalificaties, een passende plek voor iedereen (Bussemaker, 2014b), wordt aandacht besteed aan kwetsbare jongeren in het onderwijs, waaronder tijdens de overstap van het vmbo naar het mbo. Om uitval bij deze overstap te voorkomen, stellen de VO-raad en de MBO Raad een aantal maatregelen voor. Ten eerste zou er een landelijk vervroegd aanmeldmoment voor het mbo moeten zijn. Deze verplichte vervroegde aanmelding zal gelden voor vmbo-leerlingen, maar ook voor leerlingen die van het praktijkonderwijs komen, voor leerlingen van het voortgezet speciaal onderwijs, en voor voortijdig schoolverlaters. Ten tweede zouden leerlingen pas uitgeschreven moeten worden uit het vmbo wanneer ze staan ingeschreven in het mbo. Ook wordt voorgesteld om zomerscholen of schakelvoorzieningen in te richten om de lange zomerperiode te overbruggen. Tot slot pleiten ze ervoor kwetsbare jongeren eventueel langer binnen het vmbo te houden om ze beter voor te bereiden op de overstap naar het mbo. In de kamerbrief geven de minister en de staatssecretaris van OCW aan positief te zijn over deze voorstellen, tevens omdat ze aansluiten bij verschillende adviezen van de Onderwijsraad.

## 6.4 Regionale initiatieven

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van een aantal regionale initiatieven. Deze initiatieven bieden mogelijk een oplossing voor de belemmeringen (zie paragraaf 6.3.2) die de huidige wet- en regelgeving en de bijbehorende beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen kunnen opleveren. Hiermee worden belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang bedoeld. Dit overzicht is niet uitputtend, het dient ertoe een beeld te schetsen van mogelijk effectieve maatregelen die vo-scholen en mbo-instellingen kunnen nemen om de aansluiting tussen vmbo en mbo te verbeteren.

### 6.4.1 *Experimentenwet onderwijs*

Voor de ontwikkeling van het onderwijs is het soms nodig om buiten de kaders van de verschillende onderwijswetten te kunnen treden. De Experimentenwet onderwijs (1970) is hiertoe in het leven geroepen. Deze wet bepaalt dat scholen de ruimte hebben om experimenten uit te voeren, mits ze hier toestemming voor hebben gekregen van de minister van OCW. Om toestemming te kunnen krijgen moet de betreffende school een experimenteerplan en een begroting indienen, en op basis hiervan doet de minister uitspraak over het al dan niet toestaan van het experiment. Ook bepaalt de minister of en in hoeverre het experiment bekostigd zal worden door de overheid. Toestemming wordt gegeven voor één of meerdere tijdvakken, met een maximale tijdsduur van tien jaar. Daarna kan de toestemming eenmalig met vijf jaar verlengd worden.

#### *6.4.2 Praktijkvoorbeelden regionale initiatieven*

##### *Samenwerkingsverbanden*

Op landelijk niveau zijn er de afgelopen jaren verschillende experimenten en beleidsaanpassingen in- en uitgevoerd, bijvoorbeeld het vm2-experiment en het experiment met doorlopende leerlijnen (zie paragraaf 6.2.6). Dit zijn beide experimenten die door de overheid zijn opgezet, en door de deelnemende onderwijsinstellingen tot op zekere hoogte zelf mogen worden ingevuld. Naast samenwerkingsverbanden tussen vmbo en mbo is er een landelijk opgezet initiatief dat verder strekt dan samenwerking tussen de twee sectoren vmbo en mbo, namelijk het Nationaal Techniepact, dat hieronder kort besproken wordt.

In mei 2013 is het Nationaal Techniepact gesloten, met het doel om meer leerlingen en studenten onderwijs in de techniekrichting te laten volgen, om zodoende het aankomende gebrek aan technische arbeidskrachten tegen te gaan. Het Nationaal Techniepact heeft geleid tot verschillende regionale programma's waaronder Toptechniek in Bedrijf. Dit programma draait in 17 regio's, verspreid door heel Nederland. Toptechniek in bedrijf heeft als doel het vormen van samenwerkingsverbanden tussen vmbo-scholen en mbo-instellingen om daarmee de instroom, doorstroom en uitstroom van leerlingen in technische sectoren te bevorderen ([www.toptechniekinbedrijf.nl](http://www.toptechniekinbedrijf.nl)). Er wordt ingezet op samenwerking tussen verschillende instellingen en op de inzet van LOB. Een tweede doel is het opzetten van doorlopende leerlijnen, waar onder andere de didactische en pedagogische aanpak centraal staat om de doorstroom zo optimaal mogelijk te laten verlopen. Hierin zijn de vakmanschaproute en de technologieroute uit het experiment met doorlopende leerlijnen geïntegreerd (zie ook paragraaf 6.2.6). Het besluit tot de experimenten met doorlopende leerlijnen geeft landelijk vastgelegde wettelijke kaders weer. Voor de daadwerkelijke invulling en vormgeving van de onderwijsprogramma's zijn de regionale samenwerkingsverbanden zelf verantwoordelijk. Uit de recent verschenen evaluatie van Toptechniek in Bedrijf blijkt dat het programma succesvol is geweest om regionale samenwerking te stimuleren, maar dat concrete opbrengsten vooral in de komende periode worden verwacht (ResearchNed & Dialogic, 2015).

Een ander voorbeeld is het onderwijsconcept Bèta Challenge, een initiatief van vier vo-scholen uit Breda, Rotterdam, Terneuzen en Bergen op Zoom. Deze scholen werken samen met mbo-instellingen en het bedrijfsleven om een onderwijsprogramma vorm te geven gericht op de krappe arbeidsmarkt op het gebied van techniek en technologie. Het programma moet aansluiten op technische en technologische vervolgopleidingen in het mbo. In het onderwijsconcept Bèta Challenge worden onderwijs en arbeidsmarkt met elkaar in verbinding gebracht, werken leerlingen aan praktijkgerichte bedrijfsopdrachten, bezoeken leerlingen bedrijven en houden ze gesprekken met beroepsbeoefenaars, werken ze aan algemene beroepscompetenties en zijn theorie en praktijk sterk met elkaar verbonden ([www.betachallenge.nl](http://www.betachallenge.nl)).

Door intensieve samenwerking tussen vo-scholen en mbo-instellingen kunnen kansen worden gecreëerd voor leerlingen en kan meer maatwerk worden geleverd (zie ook de portretten van succesvolle samenwerking tussen vmbo en mbo van Stichting Platforms VMBO, 2014).

#### *Praktijkvoorbeeld De Overstap*

Ter bevordering van de doorstroom van vmbo naar mbo en ter voorkoming van schooluitval tijdens deze overstap, werkt de gemeente Den Haag met het zelf opgezette preventieproject 'De Overstap'. Het project is gericht op risicoleerlingen, leerlingen die zonder extra hulp zeer waarschijnlijk niet zullen doorstromen naar het mbo. Risicoleerlingen zijn die leerlingen die geen vervolgopleiding (bv. mbo) kunnen of willen kiezen.

In maart ontvangen decanen van vo-scholen in de gemeente Den Haag het projectplan van De Overstap. In april krijgen leerlingen en hun ouders bericht over het belang van het op tijd kiezen voor een vervolgopleiding. In mei brengt De Overstap in beeld welke leerlingen zich nog niet hebben aangemeld voor een vervolgopleiding, en deze leerlingen worden na het eindexamen opgeroepen voor een advies- en begeleidingsgesprek. De leerlingen die niet naar het gesprek komen worden thuis bezocht. Scholen kunnen hun leerlingen het hele jaar door aanmelden bij De Overstap. Leerlingen krijgen een casemanager toegewezen die de begeleiding bij het afronden van het vmbo gaat verzorgen vanaf het eindexamen, door de zomer heen, tot en met de start bij de nieuwe opleiding. De begeleiding bestaat onder andere uit het opstellen van een plan, het bezoeken van open dagen, het motiveren en ondersteunen bij de afronding van het vmbo, het motiveren en ondersteunen bij het vinden van een vakantiebaan, intensieve begeleiding tijdens de start van het nieuwe schooljaar, studiebegeleiding tijdens de eerste maanden, en het zo nodig overdragen van de begeleiding aan de mbo-instelling.

Verschillende gemeenten rondom gemeente Den Haag werken met een soortgelijk begeleidingsprogramma. Meer informatie over het preventieproject 'De Overstap' is te vinden op de website van de gemeente Den Haag ([www.denhaag.nl](http://www.denhaag.nl)) en op de website van het landelijke beleidsprogramma 'Aanval op schooluitval' ([www.aanvalopschooluitval.nl](http://www.aanvalopschooluitval.nl)). Informatie over de effecten van het project op het terugdringen van schooluitval zijn te vinden in overzicht van de Dienst Onderwijs, Cultuur en Welzijn van de gemeente Den Haag (2015). Het overgrote deel van de risicoleerlingen stroomde met hulp van het preventieproject de afgelopen jaren alsnog door naar het mbo.

#### *Praktijkvoorbeeld Brugfunctionaris*

De provincie Groningen werkt al vanaf 2007 met het project De Brug, dat later is overgegaan in de 'Brugfunctionaris'. De Brugfunctionaris is een begeleider die onafhankelijk is van de school en die coachende begeleiding geeft aan risicoleerlingen tijdens de overgang van vmbo naar mbo. De begeleiding start zo vroeg mogelijk, idealiter in januari van het eindexamenjaar

vmbo, en loopt door tot het einde van datzelfde kalenderjaar (tijdens de eerste maanden van het mbo). De kracht van de Brugfunctionaris is (aldus de bedenkers van het project) de helicopterview die hij kan bieden, welke de zorgstructuur van de school overstijgt. De Brugfunctionaris biedt scholen ontlasting bij de intensieve begeleiding die sommige leerlingen nodig hebben.

De Brugfunctionaris kan onder andere zorgen voor een warme overdracht, meegaan naar open dagen of meeloopdagen, intakegesprekken op mbo-instellingen bijwonen en eventueel hulpverleningstrajecten in gang zetten. De Brugfunctionaris kijkt namelijk niet alleen naar de schoolsituatie, maar brengt ook de rest van de omgeving van de leerling in kaart. Zodoende kan tijdig worden ingegrepen door school of door andere (hulpverlenende) instanties wanneer blijkt dat er andere problematieken spelen.

Belangrijke punten van de begeleiding van de Brugjongere zijn dat de begeleiding preventief en ondersteunend is gedurende het kalenderjaar, het zich richt op het maken van weloverwogen keuzes om stagnatie in de schoolloopbaan te voorkomen, en dat het tijdig start. Zo kan voorkomen worden dat de jongere een achterstand oploopt ten aanzien van de keuze van een vervolgopleiding.

De projecten De Brug en de Brugfunctionaris lijken succesvol te zijn. In 2007 (28 leerlingen) en in 2008 (29 leerlingen) was het positieve resultaat bijna honderd procent. Om te komen tot deze resultaten is gekeken welke leerlingen die deelnamen aan het project één, twee en drie jaar na deelname nog stonden ingeschreven bij een mbo-instelling en hoeveel leerlingen voortijdig schoolverlater zijn. Van 2009 tot en met 2011 zijn 290 leerlingen begeleid. Slechts 1,37 procent van de leerlingen stond daarna geregistreerd als voortijdig schoolverlater. Deze positieve resultaten maken dat de provincie Groningen in 2012 doorging met het project de Brugfunctionaris, onder de noemer de 'Doorstroomfunctionaris'. Meer informatie over de Brugfunctionaris en de Doorstroomfunctionaris is te vinden op de website van het Groningse beleid aangaande voortijdig schoolverlaten ([www.vsvgroningen.nl](http://www.vsvgroningen.nl)).

---

## 7 Conclusies en aanbevelingen

### 7.1 Conclusies

#### 7.1.1 Review van de wetenschappelijke literatuur

Deze reviewstudie naar overgangen en aansluitingen in het onderwijs startte met het presenteren van een conceptueel model in Hoofdstuk 2. In dit model waren factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau opgenomen die mogelijk van invloed zijn op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang en rondom de vmbo-mbo overgang. De reviewstudie diende ertoe het conceptuele model te onderbouwen met wetenschappelijke literatuur, als ook inzicht te krijgen in de beleidsruimte van po- en vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in allocatie- en selectiemechanismen rondom de overgangen.

De belangrijkste bevindingen uit wetenschappelijke literatuur rondom de po-vo overgang en de vmbo-mbo overgang staan beschreven in de Hoofdstukken 3 en 4. De volgende onderzoeksvragen lagen ten grondslag aan deze hoofdstukken (NB voor een uitgebreide beantwoording van de onderzoeksvragen verwijzen we naar de desbetreffende hoofdstukken):

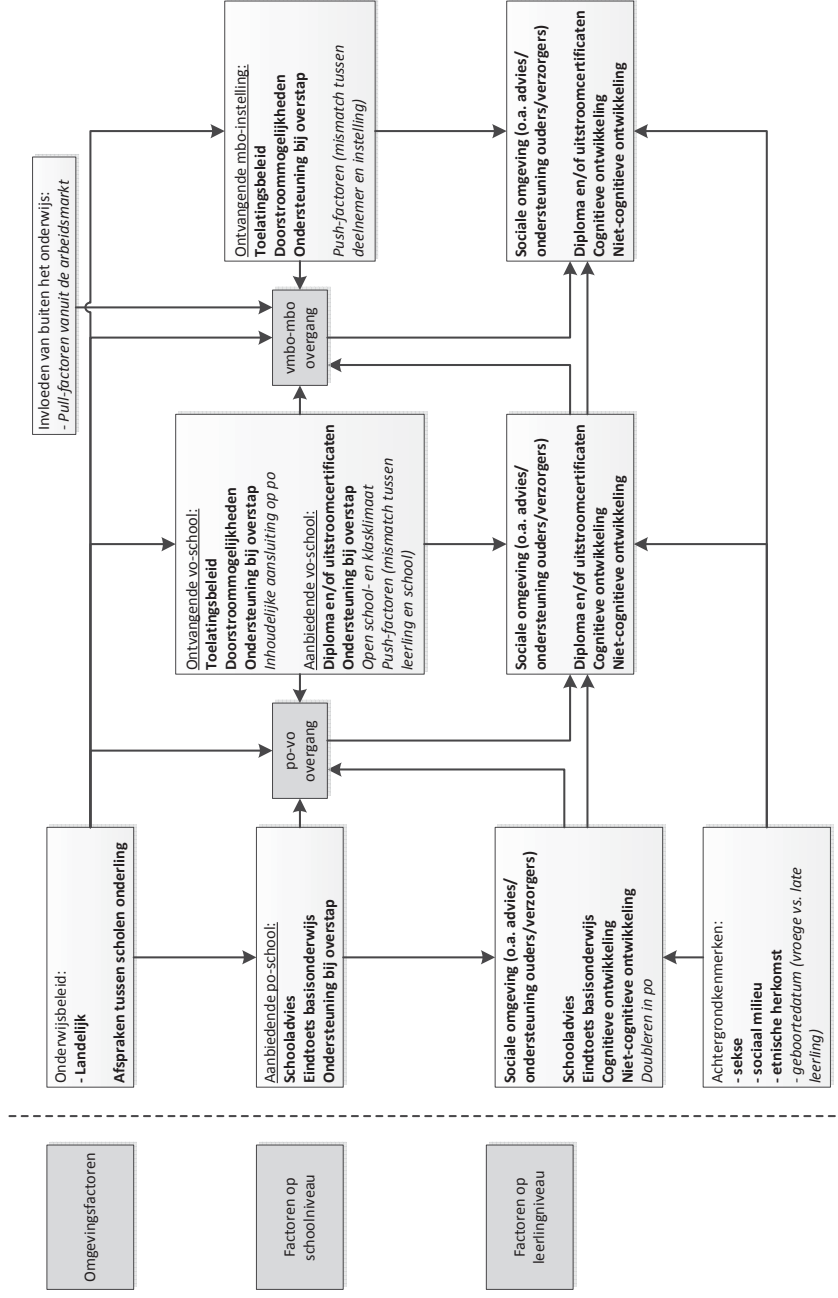
- Welke factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau worden in de literatuur aangedragen als factoren die een rol spelen bij de aansluiting tussen po-vo en tussen vmbo-mbo? (*onderzoeksvraag a*)
- In hoeverre is sprake van generieke dan wel differentiële effecten? (*onderzoeksvraag b*)
- Zijn er effecten bekend van het wijzigen van een of meerdere beleidsparameters op de aansluiting tussen de onderwijssectoren? (*onderzoeksvraag c*)

De meest relevante factoren die uit de literatuur naar voren kwamen (*onderzoeksvraag a*) hebben we samengevat onder vijf thema's: (1) achtergrondkenmerken van leerlingen, (2) factoren in de sociale omgeving, (3) factoren wat betreft de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, (4) factoren wat betreft de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen en (5) school- en omgevingsfactoren. Aan de hand van deze factoren is het conceptuele model zoals gepresenteerd in Hoofdstuk 2 verder aangescherpt en zijn we gekomen tot een integrerend model van relevante factoren rondom de overgangen. Het betreft in veel gevallen generieke effecten (relevant voor vrijwel alle leerlingen). Daarnaast zijn verschillende differentiële effecten gevonden (relevant voor specifieke groepen leerlingen, bv. uit lagere sociale milieus; *onderzoeksvraag b*). Uit de review bleek verder dat er nauwelijks effecten bekend zijn van het

wijzigen van één of meer beleidsparameters op de aansluiting tussen de onderwijssectoren (*onderzoeksvraag c*).

### *7.1.2 Het integrerend model*

In Figuur 3 wordt het integrerend model gepresenteerd. De dikgedrukte factoren stonden in het conceptuele model en zijn tevens uit de literatuur naar voren gekomen. De cursieve factoren stonden nog niet in het conceptuele model, maar kwamen wel uit de literatuur naar voren. Factoren waar we te weinig informatie over konden vinden om vast te stellen of zij van invloed zijn op de overgangen zijn uit het model weggelaten (zie de aanbevelingen voor onderzoek hierover verderop in dit hoofdstuk). Voor de precieze omschrijving van de relevante factoren verwijzen we naar paragraaf 3.3 voor de po-vo overgang en paragraaf 4.3 voor de vmbo-mbo overgang.



Figuur 3. Integrerend model voor de factoren die een rol spelen bij de po-vo overgang en de vmo-mbo overgang.

### 7.1.3 Review van de wet- en regelgeving en beleidsdocumenten

In de Hoofdstukken 5 en 6 is in aanvulling op de review van de wetenschappelijke literatuur de beleidsruimte van scholen/instellingen rondom de po-vo overgang en vmbo-mbo overgang onderzocht. Deze hoofdstukken omvatten een analyse van het Nederlandse onderwijsbeleid ten aanzien van deze overgangen. De volgende onderzoeksvraag wordt met deze hoofdstukken beantwoord:

- Welke beleidsruimte hebben po- en vo-scholen en mbo-instellingen om te variëren in de toegepaste allocatie- en selectiemechanismen? (*onderzoeksvraag d*)

De belangrijkste bevindingen en conclusies wat betreft deze onderzoeksvraag worden hieronder besproken.

#### *De po-vo overgang (Hoofdstuk 5)*

De po-vo overgang wordt gekarakteriseerd door een sectoroverstap, waarbij leerlingen worden ingedeeld in verschillende vo-niveaus (niveaudifferentiatie). Po- en vo-scholen kunnen binnen de wettelijke grenzen variëren in allocatie en selectiemechanismen, om zo de best passende schoolloopbanen voor leerlingen te creëren. De belangrijkste karakteristieken van het beleid worden hieronder kort samengevat.

Bij de overstap van po naar vo wordt besloten op welk niveau de leerling mag instromen. De basisschool geeft hier een schooladvies voor af. Het schooladvies moet gebaseerd zijn op voldoende informatie over de leerling. Voor de totstandkoming van het schooladvies dient de po-school een format te hebben, maar scholen hebben veel ruimte om tot het advies te komen. Om scholen te ondersteunen bij het afgeven van het schooladvies heeft de PO-Raad een handreiking opgesteld. De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de totstandkoming van de schooladviezen. In aanvulling op het schooladvies wordt een centrale eindtoets afgenomen. De centrale eindtoets vervult vanaf schooljaar 2014/2015 een nieuwe rol, doordat de toets pas na het afgeven van de schooladviezen aan de leerling wordt voorgelegd. Daardoor functioneert de eindtoets niet meer als eindoordeel over het functioneren van de leerling, maar heeft het een controlerende functie (d.w.z. het schooladvies kan alleen nog naar boven worden bijgesteld). Naast de eindtoets is er een eindtoets Niveau voor leerlingen waarvan de basisschoolleerkracht verwacht dat de eindtoets te moeilijk zal zijn.

De beslissing tot toelating van de leerling op de vo-school ligt bij het bevoegd gezag van de vo-school. Deze beslissing dient per schooljaar 2014/2015 gebaseerd te zijn op het door de po-school gegeven schooladvies. De leerling zal ten minste op het niveau van het schooladvies moeten worden toegelaten. De eindtoets geldt hierbij als tweede gegeven. Door deze controlerende functie kan de leerling wel op een hoger niveau worden toegelaten dan het



oorspronkelijke advies was, maar nooit lager (tenzij ouders anders verzoeken). Scholen mogen een leerling die specifieke zorg nodig heeft weigeren als zij de benodigde zorg zelf niet kunnen bieden. De school is dan verplicht ervoor zorg te dragen dat de leerling op een andere school wordt toegelaten.

Binnen de wettelijke kaders staat het scholen vrij om activiteiten te ondernemen om de po-vo overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen. Een goede gegevensoverdracht zou in principe moeten zorgen voor adequate selectie en plaatsing, adequate toewijzing van zorg en begeleiding en het stimuleren van doorgaande leerlijnen. Zowel po- als vo-scholen geven aan dat een ‘warme overdracht’ van leerlingen belangrijk is. De meeste po-scholen gaan dan ook met de ontvangende scholen in gesprek om leerlinggegevens over te dragen en zo een goede overgang te bewerkstelligen.

Het hoofdstuk sloot af met een beschrijving van enkele regionale initiatieven. Deze initiatieven dienen ertoe een beeld te schetsen van mogelijk effectieve maatregelen om de po-vo overgang voor alle leerlingen zo optimaal mogelijk te maken.

#### *De vmbo-mbo overgang (Hoofdstuk 6)*

In Hoofdstuk 6 is de beleidsruimte om te variëren in de toepassing van allocatie- en selectiemechanismen rondom de vmbo-mbo overgang uiteengezet in een aantal thema's. Ten eerste is een overzicht gegeven van de schoolloopbaanmogelijkheden van leerlingen in het vmbo en de regels en richtlijnen die er zijn voor diplomering. Hieruit blijkt dat vo-scholen veel beleidsruimte krijgen om ervoor te zorgen dat hun leerlingen het best passende onderwijstraject kunnen volgen. Specifiek voor het vmbo zien we dit terug in de mogelijkheden tot het volgen van een leerwerktraject en het volgen van een entreeopleiding (mbo-1) tijdens het vmbo. Meer in het algemeen zien we dit op het gehele vo terug in de mogelijkheden tot het volgen van vakken op een hoger niveau of het volgen van extra vakken. Daarnaast hebben vo-scholen de ruimte om eigen beleid te voeren aangaande opstroom, afstroom en doubleren. De richtlijnen met betrekking tot diplomering, de slaag- en zakregeling geven daarentegen strikte kaders weer waar vo-scholen zich aan dienen te houden.

Het tweede thema betrof de selectie en toelating van deelnemers voor het mbo. Op het gebied van selectie en toelating van deelnemers zijn de kaders wettelijk vastgelegd in de Wet educatie- en beroepsonderwijs. Hierin staat beschreven welk diploma toegang geeft tot welk niveau in het mbo. Mbo-instellingen krijgen de ruimte om eigen beleid te voeren in de vorm van een selectieprocedure en ze hebben de mogelijkheid om deelnemers aan te nemen die op basis van hun diploma wettelijk gezien geen toegang hebben tot een bepaald niveau of bepaalde opleiding. Naast de ruimte die mbo-instellingen hebben in de selectie van deelnemers, mogen zij ook eigen beleid voeren ten aanzien van allocatie van hun deelnemers. Dit betekent dat ze zelf invulling geven aan het beleid omtrent wisseling van sector, opleiding en/of niveau. Hierbij merken we op dat er diverse wijzigingen van de wettelijke kaders omtrent selectie en toelating ophanden zijn (zie Hoofdstuk 6).

Een derde thema betrof de loopbaanoriëntatie- en begeleiding (LOB) die door vo-scholen en mbo-instellingen wordt aangeboden. Hoewel LOB door recente veranderingen een verplicht karakter heeft gekregen, hebben vo-scholen en mbo-instellingen ruimte om (binnen de wettelijke kaders) eigen LOB-beleid te voeren. Het belang van goede LOB en samenwerking tussen vmbo en mbo is uitgebreid besproken.

Het laatste thema betrof de invoering van doorlopende leerlijnen tussen de onderwijssectoren. Door leerlingen vanaf het derde leerjaar vmbo een combinatieprogramma van vmbo en mbo te laten volgen wordt de eigenlijke overstap van vmbo naar mbo vermoedelijk kleiner dan voordat met deze experimenten werd gestart. Hierdoor zou de kans op het behalen van een startkwalificatie vergroot en de kans op voortijdig schooluitval verkleind kunnen worden. Ook hier geldt dat een aantal kaders wettelijk is vastgelegd, maar dat vo-scholen en mbo-instellingen samen verantwoordelijk zijn voor de invulling van de onderwijsprogramma's.

Het hoofdstuk sloot eveneens af met een beschrijving van enkele regionale initiatieven van mogelijk effectieve interventies om de overgang van vmbo naar mbo voor alle leerlingen zo optimaal mogelijk te maken.

## 7.2 Aanbevelingen

Op grond van de conclusies en bevindingen is een aantal aanbevelingen geformuleerd. Daarbij maken we onderscheid tussen aanbevelingen voor beleid (7.2.1), aanbevelingen voor onderzoek (7.2.2) en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk (7.2.3). De aanbevelingen volgen uit de kansen en belemmeringen voor (bepaalde groepen) leerlingen rondom de overgangen zoals gepresenteerd in de Hoofdstukken 3 tot en met 6. Dat wil zeggen, uit de reviewstudie van de wetenschappelijke literatuur en de review van de wet- en regelgeving en beleidsdocumenten kwam een aantal kansen en belemmeringen voor (bepaalde groepen) leerlingen rondom de overgangen naar voren.

### 7.2.1 *Aanbevelingen voor beleid*

1. Scholen stimuleren in het overdragen van relevante leerlinggegevens door de communicatie tussen de verschillende aanbiedende en ontvangende onderwijssectoren te faciliteren (binnen de wettelijke kaders van privacywetgeving). Zo ontstaat ketenverantwoordelijkheid voor de schoolloopbanen van leerlingen. Dit is zeker van belang voor leerlingen met een zorgindicatie en/of leerlingen die (om wat voor reden dan ook) risico lopen om zonder startkwalificatie het onderwijs te verlaten. Hiertoe kan aansluiting gezocht worden bij al bestaande initiatieven, zoals de Overstapservice Onderwijs (OSO, een initiatief van de PO-raad en VO-raad, uitgevoerd door Kennisnet) en de doorstroommonitor (Samenwerkingsplatform Informatie Onderwijs; Sion). De communicatie tussen de onderwijssectoren lijkt nu meer incidenteel dan

structureel te gebeuren, terwijl uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat veel leerlingen onzeker zijn over de overstap en daar ook negatieve effecten van ondervinden (we zien bv. een afname in sociaal-emotionele factoren als motivatie en zelfconcept vlak na de po-vo overgang). Wat betreft de po-vo overgang zouden schoolloopbaangegevens van leerlingen naar de po-school teruggekoppeld moeten worden (op schoolniveau), opdat po-scholen inzicht krijgen in de juistheid van de afgegeven schooladviezen.

2. Behoud van de bestaande reparatiemogelijkheden in het vo en mbo, zoals opstroom naar een hoger vo-niveau, het volgen van vakken op een hoger vo-niveau, het stapelen van vo-diploma's en het doorstromen in het mbo naar een hoger mbo-niveau. Neuvel en Westerhuis (2013) laten zien dat er grote beweeglijkheid zit in leerlingstromen binnen en tussen de schooltypen, waaruit we kunnen concluderen dat de behoefte aan reparatiemogelijkheden groot is. De eerder genoemde ketenverantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan van leerlingen zou het succes van reparatiepogingen kunnen vergroten, onder meer door voldoende programmatische aansluiting en adequate voorlichting over de reparatiemogelijkheden. In vergelijking met andere landen vindt de niveaudifferentiatie die de po-vo overgang in Nederland kenmerkt op relatief jonge leeftijd plaats. Omdat leerlingen zich niet allemaal op dezelfde wijze en vooral niet op eenzelfde tempo ontwikkelen kan het vroege differentiatiemoment belemmeringen in de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling opleveren, met name voor laatbloeiers. Aangezien het instroomniveau voor een deel de schoolloopbaan van de leerlingen bepaalt, kan voor deze leerlingen de vroege plaatsing in verschillende niveaus ongunstig uitpakken als er nauwelijks reparatiemogelijkheden bestaan. De vroege niveaudifferentiatie kan overigens ook gunstig uitpakken voor bepaalde groepen leerlingen, bijvoorbeeld voor zeer zwakke en zeer sterke leerlingen, maar ook voor die leerlingen kunnen reparatiemogelijkheden nodig zijn om de best passende schoolloopbaan te creëren.
3. Het strekt tot de aanbeveling om mogelijke neveneffecten van de huidige wet- en regelgeving omtrent allocatie en selectie van leerlingen te monitoren en zo tijdig problemen te signaleren. Het kan voor po-scholen namelijk gunstig zijn strategisch te adviseren door leerlingen (te) hoge schooladviezen te geven, omdat daardoor het gemiddelde uitstroomniveau van de po-school verhoogd wordt. Hierdoor kunnen leerlingen op een te hoog niveau instromen in het vo in vergelijking met hun daadwerkelijke capaciteiten. Een leerling die boven zijn niveau moet presteren loopt een grotere kans op afstroom of doubleren dan wanneer hij/zij in een beter passend niveau zou zijn ingestroomd. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor de schoolloopbaan, maar ook voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van de leerling. Doordat de centrale eindtoets enkel kan zorgen voor een verhoging van het schooladvies en niet voor een verlaging van het schooladvies, is het bovendien

mogelijk dat bepaalde groepen leerlingen een hoger advies ontvangen dan op basis van hun capaciteiten verwacht mag worden. Uit de wetenschappelijke literatuur is bekend dat bijvoorbeeld leerlingen uit etnische minderheidsgroepen soms een hoger advies krijgen dan op basis van toetscores verwacht mag worden.

4. Po-scholen kunnen (binnen de wettelijke kaders) een eigen beleid voeren om de schooladviezen op te stellen. Het schooladvies is doorgaans een goede voorspeller van de schoolloopbaan van leerlingen, maar er zijn uitzonderingen denkbaar. Doordat het schooladvies volgens de wet door vo-scholen opgevolgd moet worden, hangt er voor de leerling veel af van de kwaliteit van dit advies. Hoewel de centrale eindtoets kan dienen als niveaucontrole, kan het schooladvies niet naar beneden bijgesteld worden. Daarnaast is het niet verplicht het advies naar boven bij te stellen als de eindtoets toch een hoger niveau dan het schooladvies indiceert, al hoewel scholen wel verplicht zijn het schooladvies te heroverwegen. Deze schooladviezen zijn in schooljaar 2014/2015 echter slechts bij 1 op de 6 leerlingen daadwerkelijk herzien. Kinderen uit lagere sociale milieus lopen meer kans een te laag advies (in verhouding tot hun capaciteiten) te krijgen dan kinderen uit hogere sociale milieus, en het is bekend dat ouders uit lagere sociale milieus niet altijd bezwaar maken tegen een (in hun ogen) te laag advies in vergelijking met ouders uit hogere sociale milieus. De aanbeveling is po-scholen in principe te verplichten het schooladvies, indien het niveau-advies op basis van de centrale eindtoets hoger is dan het schooladvies, naar boven bij te stellen, ofwel het schooladvies te voorzien van beargumentering waarom bijstellen van het advies niet wenselijk wordt geacht. Deze argumentatie zou dan aan de ouders/kinderen en ook de vo-school beschikbaar moeten worden gesteld in combinatie met het afgegeven schooladvies.
5. Behoud van de beleidsruimte van vo-scholen en mbo-instellingen om leerlingen de best passende schoolloopbaan te kunnen bieden en een warme overdracht te kunnen garanderen. Uit de wetenschappelijke literatuur komt eenduidig het belang naar voren van een zogenoemde warme overdracht (en dus een soepele aansluiting tussen onderwijssectoren). De huidige beleidsruimte biedt leerlingen de kans om toegelaten te worden tot een mbo-opleiding zonder aan de vooropleidingseisen te voldoen. Leerlingen die om uiteenlopende redenen geen vmbo-diploma behalen, krijgen hiermee de kans toch te mogen starten met een mbo-opleiding en zodoende toch een startkwalificatie (minimaal mbo-2 niveau) te kunnen behalen. Daarnaast mogen leerlingen/deelnemers wisselen van sector, niveau en/of opleiding, wat kansen biedt voor leerlingen/deelnemers die bij nader inzien liever een andere sector, opleiding of ander niveau hadden gekozen. Aanvullend zou het nieuwe wetsvoorstel waarin een vervroegd landelijk aanmeldmoment voor het mbo is afgesproken (in combinatie met het recht van aankomend mbo-deelnemers op een studiekeuzeadvies) ervoor kunnen

zorgen dat leerlingen zich tijdig gaan oriënteren op de gewenste en best passende vervolgopleiding (in het mbo).

### 7.2.2 Aanbevelingen voor onderzoek

1. a) Over een aantal factoren op schoolniveau uit het conceptuele model (zoals gepresenteerd in Hoofdstuk 2) hebben we onvoldoende wetenschappelijke literatuur gevonden om met zekerheid te kunnen zeggen of deze factor van invloed is op de schoolloopbaan, de cognitieve ontwikkeling en/of de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen. De in onze ogen belangrijkste factor waar we onvoldoende over hebben kunnen vinden betreft de rol van de algemene onderwijskwaliteit op de ontwikkeling van leerlingen. In diverse studies zijn wel schoolkenmerken van de aanbiedende en/of ontvangende school/instellingen opgenomen, maar dan betreft het veelal het gemiddelde prestatieniveau van de leerlingen of het gemiddelde sociale milieu van de leerlingpopulatie op de desbetreffende school. Indicatoren van de onderwijskwaliteit (bv. informatie over de toegevoegde waarde van scholen of het opleidingsniveau van de leerkrachten/docenten) worden doorgaans niet meegenomen in de onderzoeken. Een eerste aanbeveling voor onderzoek is dan ook het meenemen van deze indicatoren in modellen waarin de schoolloopbaan en de cognitieve en/of niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen wordt gemeten. Waarschijnlijk zit een deel van de effecten van onderwijskwaliteit ‘verborgen’ in onder meer de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling en de schoolloopbaan van leerlingen, maar een schatting van de directe effecten van deze schoolkenmerken zouden een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan inzicht in relevante factoren op schoolniveau. Andere effecten op schoolniveau waarover nauwelijks wetenschappelijke literatuur is gevonden betreft de effecten van het (lokale) toelatingsbeleid van vo-scholen (en bv. de inrichting van de onderbouw op vo-scholen), het (lokale) toelatingsbeleid van mbo-instellingen en de invloed van ondersteuning bij de overstap op de ontwikkeling van leerlingen. Ter aanvulling is daarom een aantal veelbelovende regionale initiatieven besproken in de Hoofdstukken 5 en 6. In veel gevallen betrof dit initiatieven om de aansluiting tussen de onderwijssectoren te verbeteren. Het strekt tot de aanbeveling de effecten van verschillende regionale initiatieven in kaart te (laten) brengen, om zo tot een aantal succes- en faalfactoren voor een betere aansluiting tussen po en vo en tussen vmbo en mbo te komen.
- b) De effecten van enkele factoren op omgevingsniveau, zoals het landelijke onderwijsbeleid, zijn door de wettelijke inkadering van de beleidsruimte van scholen/instellingen van invloed op de schoolloopbaan en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen. In de

wetenschappelijke literatuur is echter weinig aandacht voor de invloed van deze beleidsmaatregelen (enkele buitenlandse studies hier buiten beschouwing gelaten). Een aanbeveling voor onderzoek is het meenemen van (met name) provinciaal en gemeentelijk beleid wanneer de overgangen in bepaalde regio's worden onderzocht, vanwege de mogelijke invloed hiervan op de leerlingen (bv. het aanbod van bepaalde schooltypen in de woonomgeving van een leerling). Ook de invloed van lokaal beleid, bijvoorbeeld als gevolg van afspraken tussen (aanbiedende en ontvangende) scholen/instellingen onderling, behoeft meer aandacht in wetenschappelijk onderzoek, om zo meer inzicht te krijgen in de omgevingsfactoren die een rol kunnen spelen bij de aansluiting tussen de verschillende onderwijssectoren.

c) Tot slot is een aantal factoren op leerlingniveau slechts beperkt onderzocht, zoals de invloed van het leerpotentieel van de leerlingen en het hebben van een zorgindicatie op de schoolloopbaan en de cognitieve dan wel niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgangen. Hoewel in veel onderzoeken onderscheid wordt gemaakt tussen groepen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken is de aandacht voor het leerpotentieel van leerlingen en de specifieke aandacht voor leerlingen met een zorgindicatie beperkt. Het valt echter te verwachten dat voor deze laatstgenoemde groep leerlingen bepaalde stelselkenmerken gunstiger of ongunstiger uit kunnen pakken dan voor leerlingen zonder zorgindicatie, maar daarvoor kunnen op basis van onze bevindingen geen conclusies worden getrokken. Een andere factor op leerlingniveau waarvoor nauwelijks literatuur beschikbaar was betrof de invloed van ouderbetrokkenheid, met name in literatuur over de po-vo overgang. Hoewel veel studies ingaan op de rol van ouderbetrokkenheid op het schoolse functioneren van leerlingen is het effect hiervan op de schoolloopbaan van leerlingen rondom de po-vo overgang niet expliciet onderzocht. Wij geven dan ook de suggestie om in toekomstig onderzoek ook deze factor mee te nemen, vanwege het belang van ouderbetrokkenheid op het algemene schoolse functioneren van leerlingen.

2. Onderzoek naar de effecten van méér en structurelere informatieoverdracht over leerlingen rondom de po-vo overgang op de schoolloopbaan en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen strekt tot de aanbeveling. Hierbij zou naar verschillende groepen leerlingen gekeken moeten worden, bijvoorbeeld leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken, maar bijvoorbeeld ook naar zorgleerlingen en leerlingen die een lwoo-indicatie hebben gekregen. De effecten van het doorgeven van (extra) informatie aan de vo-school kan voor continuïteit in ondersteuning zorgen, maar kan tegelijkertijd ook de kans wegnemen dat leerlingen een nieuwe start kunnen maken.
3. In verschillende studies en onderzoeksrapportages zijn factoren onderzocht die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang. Echter, veelal betrof dit buitenlandse studies, en de onderzoeksrapportages (uit

Nederland) zijn in veel gevallen geen *peer-reviewed* wetenschappelijke publicaties. De wetenschappelijke literatuur waar wij ons op konden baseren om een adequate omschrijving te geven van factoren op leerling-, school- en omgevingsniveau die van invloed zijn op de vmbo-mbo overgang bleek dan ook beperkt. Bovendien is de hoeveelheid wetenschappelijke literatuur waarin zowel in het vo (vmbo) als in het vervolgonderwijs (mbo) metingen zijn verricht bij leerlingen zeer beperkt. Een aanbeveling voor verder onderzoek is dan ook het uitvoeren van een longitudinale studie rondom deze overgang, waarin voor- en nametingen van de cognitieve ontwikkeling (bv. leervorderingen) en niet-cognitieve ontwikkeling (bv. de ontwikkeling van zelfvertrouwen) van leerlingen nader wordt bestudeerd. In lijn hiermee lijkt het ons zinvol de regionale initiatieven om de overgangen tussen onderwijssectoren te verbeteren met wetenschappelijk onderzoek te ondersteunen, zodat ook de daadwerkelijke effecten van de initiatieven op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen in kaart kan worden gebracht. Hieruit zou een overzicht kunnen volgen van effectief bevonden interventies en maatregelen.

### 7.2.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

1. Recente beleidswijzigingen wat betreft het schooladvies en de verplichting van de eindtoets kan leerlingen de kans bieden op een hoger vo-niveau in te stromen dan op basis van het schooladvies van de po-school voorzien was wanneer zij op de eindtoets hoger scoren dan het afgegeven schooladvies. Door op een hoger vo-niveau in te stromen (en dus door bij beter presterende klasgenoten in de klas te komen) zal de leerling zich mogelijk sneller ontwikkelen dan wanneer hij/zij op een lager vo-niveau was ingestroomd. Echter, het risico op afstroom naar een lager vo-niveau en doubleren neemt toe. De neveneffecten die hiermee gepaard kunnen gaan (bv. een gevoel van falen, afnemende motivatie, onderpresteren) wegen mogelijk niet op tegen het voordeel dat sommige leerlingen ondervinden door, bij aanvang van het vo, op een hoger niveau te starten. Een aanbeveling is dan ook dat het schooladvies op voldoende informatie over de capaciteiten en het functioneren van de leerling wordt gebaseerd. Het is aan de aanbiedende po-school (en in zekere zin ook aan de ontvangende vo-school) om ervoor te zorgen dat de leerling de best passende schoolloopbaan kan volgen.
2. De tweede aanbeveling is dat aanbiedende po- en vo-scholen en ontvangende vo-scholen en mbo-instellingen met elkaar in overleg gaan over het verder verbeteren van de aansluiting tussen verschillende onderwijssectoren voor alle, maar met name voor kwetsbare, leerlingen. Verbetering zou kunnen door het (structureel) overdragen van relevante leerlinggegevens, bijvoorbeeld om continuïteit in ondersteuning te bewerkstelligen (binnen de wettelijke kaders van privacywetgeving), met andere

woorden: maatwerk leveren. Dit is zeker van belang wanneer het leerlingen met een zorgindicatie betreft en/of leerlingen die (om wat voor reden dan ook) risico lopen om in het vo voortijdig uit te vallen of onder te presteren. Wat betreft de po-vo overgang zou daarnaast een terugkoppeling van de schoolloopbaan van leerlingen naar de po-school inzicht kunnen geven in de juistheid van de afgegeven schooladviezen, zodat po-scholen de procedures omtrent het afgeven van schooladviezen waar nodig kunnen verbeteren.



---

## 8 Verslag panelmeeting

### 8.1 Inleiding

Op woensdag 17 juni is een panelbijeenkomst georganiseerd waarin de onderzoekers met experts op het gebied van overgangen en transities in het onderwijs van gedachten hebben gewisseld over een aantal specifieke onderwerpen rondom de resultaten en aanbevelingen uit het rapport. Deelnemers waren zes experts (van drie verschillende organisaties: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Maastricht, Inspectie van het Onderwijs) op het gebied van overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Van het ECBO is schriftelijk reactie ontvangen.

De discussie werd ingeleid door een korte presentatie over de resultaten van het onderzoek door de onderzoeksgroep en ging vervolgens over in een algemene discussie over de geformuleerde aanbevelingen voor beleid, onderzoek en praktijk. Een samenvatting van het onderzoeksrapport en de aanbevelingen zijn van tevoren verstuurd naar de panelleden, evenals een kort lijstje met mogelijke onderwerpen en vragen die in de panelbijeenkomst aan bod zouden kunnen komen:

- Ten aanzien van de aanbevelingen voor beleid: Zijn de beleidsadviezen haalbaar? Zijn er eventuele neveneffecten van beleidsadviezen en beleidsaanpassingen te bedenken? Zijn de adviezen concreet genoeg uitgewerkt?
- Ten aanzien van de aanbevelingen voor onderzoek: Zijn er bepaalde aspecten onderbelicht gebleven in de reviewstudie?
- Ten aanzien van de aanbevelingen voor praktijk: Op welke problemen stuiten scholen wanneer zij de aanbevelingen willen opvolgen? Zijn de adviezen concreet genoeg uitgewerkt?

De panelleden functioneerden op deze wijze als klankbord voor de onderzoekers, met als doel het bespreken van en discussiëren over de geformuleerde aanbevelingen. Onderstaand verslag van de bijeenkomst is ter goedkeuring aan de panelleden voorgelegd. De inbreng van de panelleden is op verschillende plaatsen in het rapport verwerkt. Aan de hand van de suggesties van de panelleden zijn de aanbevelingen verder geprioriteerd, aangescherpt en verduidelijkt<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Hoewel geadviseerd is de aanbevelingen voor de po-vo overgang en de vmbo-mbo overgang apart te bespreken is hier uiteindelijk niet voor gekozen, dit omdat veel aanbevelingen op beide overgangen van toepassing zijn.

## 8.2 Uitkomsten plenaire discussie

We vatten de uitkomsten van de plenaire discussie samen aan de hand van een aantal thema's: (1) algemene opmerkingen, (2) schooladviezen po-scholen, (3) informatieoverdracht tussen scholen, (4) reparatiemogelijkheden in het vo, (5) ketenverantwoordelijkheid en (6) uitstel sectorkeuze (v)mbo.

### *(1) Algemene opmerkingen*

In de eerste plaats is een aantal algemene opmerkingen geplaatst over de specificiteit van de aanbevelingen. Hoewel concrete adviezen richting kunnen geven aan beleid, wordt geadviseerd meer overkoepelende adviezen te geven in plaats van zeer specifieke adviezen. Deze overkoepelende adviezen zouden zich meer kunnen richten op het *wat* (wat zou er moeten veranderen om de overgangen voor alle leerlingen soepeler te laten verlopen o.b.v. de onderzoeksuitkomsten) en niet zozeer op het *hoe* (welke aanpak of beleidsverandering is nodig om dit te veranderen). Op basis van het onderzoeksrapport van de review studie wordt enige terughoudendheid geadviseerd in het aanbevelen van stelselwijzigingen, hoewel wel een aantal verbeteringsuggesties kunnen worden aangedragen. Het is vervolgens aan de beleidsmakers om te besluiten welke aanbevelingen ter harte worden genomen. In de tweede plaats is geadviseerd de aanbevelingen voor de po-vo overgang en de vmbo-mbo overgang apart te bespreken, dit vanwege de grote verschillen tussen deze overgangen. Het is een ander type overgang (waarbij po-vo vooral een niveau-plaatsing inhoudt en de vmbo-mbo overgang daarnaast ook een richtingkeuze) en de leerlingen op een ander moment in hun schoolloopbaan zitten.

### *(2) Schooladviezen po-scholen*

Er bestaat enige onduidelijkheid over de hoeveelheid informatie over de leerlingen in het po waarop de schooladviezen gebaseerd worden. Door de recente beleidswijzigingen waardoor de centrale eindtoets pas na het schooladvies wordt gemaakt is onduidelijk of vo-scholen druk zullen uitoefenen op po-scholen op de wijze waarop de schooladviezen tot stand komen. Hoewel in de wet staat dat vanuit de po-school een onderbouwd schooladvies afgegeven moet worden (en gedocumenteerd moet zijn welke procedure de school hiervoor gebruikt), en ook de algemene indruk is dat po-scholen hier zeer zorgvuldig mee om gaan, is onduidelijk of sommige po-scholen het advies enkel baseren op bijvoorbeeld gegevens uit groep 8. Het advies van de panelleden is dat het schooladvies in ieder geval gebaseerd zou moeten zijn op meerdere meetmomenten, en dus een langere aanlooptijd heeft (bv. o.b.v. gegevens uit het leerlingvolgsysteem) en gemonitord wordt hoe de onderwijspraktijk (zowel aan de kant van de aanbiedende po-school als de ontvangende vo-school) zich op dit punt ontwikkeld door de recente beleidswijzigingen.

### *(3) Informatieoverdracht tussen scholen*

Uit de discussie kwam naar voren dat het de panelleden over het algemeen een goed idee leek om po-scholen informatie te geven over het functioneren van hun leerlingen in het vo, dus dat er een formele terugkoppeling plaatsvindt. Op dit moment is dat wettelijk niet verplicht, terwijl het voor po-scholen een leermoment zou kunnen zijn om te kijken bij welke leerlingen ze een verkeerde inschatting hebben gemaakt en te kijken hoe dit veroorzaakt zou kunnen zijn. Bijvoorbeeld de onderwijspositie van leerlingen in het vo (niveau en of de leerling is blijven zitten na een aantal jaar) geeft een aardige indruk van de match tussen het afgegeven schooladvies en de vorderingen van de leerling in het vo. De vraag is hoe dit in de praktijk georganiseerd kan worden (en of het altijd gewenst is). Vooral voor po-scholen waarvan de leerlingen naar een groot aantal verschillende vo-scholen uitstromen is dit niet eenvoudig te realiseren. De suggestie wordt gegeven de informatie digitaal uit te wisselen. Ook heerst de indruk dat sommige scholen op eigen initiatief deze terugkoppeling al in enige vorm uitvoeren. Om de aansluiting tussen vmbo en mbo te kunnen verbeteren (o.a. informatieoverdracht over (zorg)leerlingen in het kader van passend onderwijs) is meer samenwerking tussen vo-scholen en mbo-instellingen nodig, maar in de praktijk blijkt dat nog niet zo eenvoudig. Zo is aparte wet- en regelgeving voor vo en mbo, zijn verschillende bepalingen over onderwijstijd in beide sectoren en zijn de toezichts- en waarderingskaders verschillend.

### *(4) Reparatiemogelijkheden in het vo*

Alle panelleden zijn het erover eens dat het belang van zogenaamde reparatiemogelijkheden in het vo en het mbo mogelijk moeten blijven. Overgangen zijn noodzakelijk in het onderwijs, echter niet alle leerlingen zijn daar op dat moment klaar voor. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat zeker bij de po-vo overgang veel leerlingen een dip in hun motivatie laten zien, wat mogelijk negatieve gevolgen heeft voor hun schoolloopbaan. Het zou mooi zijn als ze later in hun schoolloopbaan de mogelijkheid krijgen om hun positie verbeteren als ze zich daarvoor willen inzetten. Bij dit thema wordt ook opgemerkt dat gesignaleerd wordt dat scholen steeds homogener worden (minder brede dakpanconstructies), waardoor het lastiger is voor leerlingen om naar een hoger niveau door te stromen. Vooral de overstap van vmbo naar havo lijkt problematisch. Naast het formeel toestaan van opstroom van leerlingen naar een hoger niveau is het dus ook belangrijk dat deze overgang in de praktijk ook haalbaar is en enigszins soepel en succesvol kan verlopen.

### *(5) Ketenverantwoordelijkheid*

Op verschillende momenten tijdens het gesprek werd geconstateerd dat een deel van de problematiek rondom de overgangen een gevolg is van het feit dat de verantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan van leerlingen opgedeeld is conform de 'losse' onderwijssectoren. Het onderwijs zelf, het beleid, de adviesraden en het toezicht rondom (verbetering van) het

onderwijs is per onderwijssector georganiseerd, waardoor de verantwoordelijkheid voor een soepele overgang in feite een gedeelde verantwoordelijkheid is. Als er een soort ‘ketenverantwoordelijkheid’ vastgelegd zou worden, zou dat problemen als te hoge adviezen van po-scholen (strategisch gedrag) en het weigeren van vo-scholen om leerlingen op een hoger niveau (dan geadviseerd) te plaatsen voorkomen kunnen worden. Ook rondom de vmbo-mbo overgang is dit relevant, bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid voor loopbaanoriëntatie en –begeleiding in zowel vmbo als mbo. Er is weinig bekend over de oorspronkelijke (sector)keuzes die mbo deelnemers gemaakt hadden en waar (welke sector en op welk mbo-niveau) ze uiteindelijk terecht kwamen. Welke opleiding/richting hadden zij oorspronkelijk voor ogen? Waren er moeilijkheden om toegelaten te worden, dan wel om te wisselen van sector? In hoeverre klopt het (en gebeurt het in de praktijk) dat mbo-instellingen leerlingen weigeren? Geweigerd worden kan een daling in hun motivatie betekenen. En mocht het zo zijn dat leerlingen afgewezen worden om ‘secundaire’ redenen (bv. er zijn niet voldoende stageplaatsen), zou het goed zijn als dit in kaart wordt gebracht en gemonitord wordt.

#### *(6) Uitstel sectorkeuze (v)mbo*

Het vroege keuzemoment voor een sector in het vmbo (en dientengevolge ook de sectorkeuze in het mbo) is aanleiding voor de vraag of het voor mbo-instellingen mogelijk zou zijn om mbo-opleidingen aan te bieden die breder starten (bv. sector-overstijgend). Voor sommige leerlingen zou dat gunstig uit kunnen pakken, omdat uit de reviewstudie blijkt dat de vroege keuze niet voor alle leerlingen positief uitpakt. Tijdens de discussie wordt geconstateerd dat het verschil met hbo/wo groot is. Bij hbo-opleidingen, maar vooral wo-opleidingen zie je steeds meer studies die een brede opzet in jaar 1 en 2 hebben, waardoor studenten de definitieve richtingkeuze desgewenst nog kunnen uitstellen. Leerlingen die naar het mbo gaan, zijn in vergelijking jonger, maar we verwachten dat ze al beter weten wat ze willen en welk beroep ze specifiek willen gaan uitvoeren.

---

## 9 Literatuur

- Alegre, M. A. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36, 433-461. doi:10.1080/01411920902989193
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822. doi:10.1111/0161-4681.00134
- Amsing, M., Bosch, M., & Rouweler, M. (2010). *Tim gaat naar de brugklas. Hoe begeleidt u hem?* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Amsing, M., Van Lieverloo, L., & Wentink, H. (2010). *Een optimale overgang naar het mbo voor leerlingen van vmbo, vso en PRO. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- An, B. P. (2013). The influence of dual enrollment on academic performance and college readiness: Differences by socioeconomic status. *Research in Higher Education*, 54, 407-432. doi:10.1007/s11162-012-9278-z
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *Educational Research*, 33, 325-339. doi:10.1016/s0883-0355(00)00020-3
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23, 176-182. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x
- Azmitia, M. & Cooper, C. R. (2001). Good or bad? Peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 45-71. doi:10.1207/S15327671ESPR0601-2\_4
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3-30. doi:10.1177/0743558403258113
- Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Witko, K. D. (2005). Parents' perceptions of their role in children's career planning. *Guidance & Counseling*, 20, 152-157.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., Hawkins, J. D. (2002). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582. doi:10.1037//0022-0663.92.3.568
- Battle, J. & Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35. doi:10.1300/j134v06n02\_02
- Benito, R. & Alegre, M. A. (2012). The changing patterns of individual and school effects on educational transitions. Evidence from Catalan data (Spain). *Educational Research*, 54, 65-87. doi:10.1080/00131881.2012.658200
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: current knowledge, future directions. *Educational Psychological Review*, 23, 299-328. doi:10.1007/s10648-011-9152-0
- Bers, T. (2005). Parents of traditionally aged community college students: Communications and choice. *Research in Higher Education*, 46, 413-436. doi:10.1007/s11162-005-2968-z
- Bol, T., Witsche, J., Van de Werfhorst, H., & Dronkers, J. (2014). Curricula tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92, 1545-1572. doi:10.1093/sf/sou003
- Bosker, R. & Van de Vorle, R. (2014). *Advies over de uitwerking van de referentieniveaus 2F en 3F voor rekenen in toetsen en examens*. Enschede: SLO.
- Bouffard, S. & Stephen, N. (2007). Promoting family involvement. *Principal's Research Review*, 2, 1-8.
- Bozick, R. & DeLuca, S. (2011). Not making the transition to college: School, work, and opportunities in the lives of American youth. *Social Science Research*, 40, 1249-1262. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.02.003
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002) Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Breen, R. & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American School Transitions*, 65, 754-772. doi:10.2307/2657545
- Brunelle, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22, 781-861. doi:10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x

- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122. doi:10.2307/3090287
- Buchmann, C., Condron, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89, 435-461. doi:10.1353/sof.2010.0105
- Bussemaker, J. (2014a). *Extra kansen voor jongeren in een kwetsbare positie*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 december 2014.
- Bussemaker, J. (2014b). *Startkwalificatie met perspectief, voor iedereen een passende plek*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 5 maart 2014.
- Bussemaker, J. (2015). *Gekwalificeerd voor de toekomst*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 maart 2015.
- Butler, T., Hammett, C., Ramsden, M., & Webber, R. (2007). The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London. *Journal of Education Policy*, 22, 7-29. doi:10.1080/02680930601065718
- Byrnes, V. & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between K-8 and Middle Schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114, 101-135. doi:10.1086/520693
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009) The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192. doi:10.1016/j.stueduc.2009.12.002
- Cellini, S. R. (2006). Smoothing the transition to college? The effect of Tech-Prep programs on educational attainment. *Economics of Education Review*, 25, 394-411. doi:10.1016/j.econedurev.2005.07.006
- Chmielewski, A. K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50, 925-957. doi:10.3102/0002831213489843
- Commissie verantwoorde invoering rekenoets. (2014). *Doordacht doorzetten naar een hoger rekniveau*. Enschede: SLO.
- Contini, D. & Scagni, A. (2011). Inequality of opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and the Netherlands. *Quality and Quantity*, 45, 441-464. doi:10.1007/s11135-009-9307-y
- Cooper, C. R. (2002). Five bridges along students' pathways to college: A developmental blueprint of families, teachers, counselors, mentors, and peers in the Puente project. *Educational Policy*, 16, 607-622. doi:10.1177/0895904802016004008
- Corman, H. (2003). The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. *Economics of Education Review*, 22, 409-420. doi:10.1016/s0272-7757(02)00070-5
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 263-294. doi:10.1080/00313831003764529
- Crosnoe, R. & Muller, C. (2014). Family socioeconomic status, peers, and the path to college. *Social Problems*, 61, 602-624. doi:10.1525/sp.2014.12255
- Danhier, J. & Martin, E. (2014). Comparing compositional effects into two educational systems: The case of the Belgian communities. *British Journal of Educational Studies*, 62, 171-189. doi:10.1080/00071005.2014.930091
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi:10.1037//0033-2909.113.3.487
- De Boer, H. (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2009). De schoolloopbanen van vmbo-leerlingen in Friesland: Verschillen in rendement en examencijfers tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland. *Pedagogische Studiën*, 86, 4-20.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168-179. doi:10.1037/a0017289
- De Boer, H., Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., & Van der Werf (2010). *VOCL'99: De middellange termijn. Schoolloopbanen van leerlingen tot en met het eindexamen*. Groningen: GION.
- De Bruyn, E. H., Deković, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *The Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 393-412. doi:10.1016/s0193-3973(03)00074-1

- De Vries, A. M. & Van Rijsbergen, G. D. (2010). *De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna. Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten van de schakelklas op de leerlingen*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene MBO scholen. Omvang en aard van de problemen, knelpunten voor docenten, leerlingzorg, relatie met competentiegericht onderwijs*. Groningen: GION.
- Deil-Amen, R. & Tevis, T. L. (2010). Circumscribed agency: The relevance of standardized college entrance exams for low SES high school students. *The review of Higher Education*, 33, 141-175. doi:10.1353/rhe.0.0125
- Dekker, B., Van Esch, W., Van Leenen, H., & Krooneman, P. (2008). *Doorstroom en stapelen in het onderwijs*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek/CINOP.
- Dekker, S. (2013). *Kamerbrief over ouderbetrokkenheid*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 15 juli 2013.
- Dekker, S. (2014). *Antwoorden op schriftelijke vragen 2014Z20652*, 15 december 2014.
- Dekker, S. (2014). *Fundamenteel vmbo*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 15 december 2014.
- Dekker, S. (2014). *Reactie op vragen inzake de leerplichtbrief 2015*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 24 april 2014.
- Dekker, S. (2015). *Overgang van primair naar voortgezet onderwijs, naleving wet- en regelgeving*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 11 februari 2015.
- Dekker, S. (2015). *Nieuw model leerresultaten voortgezet onderwijs*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 25 juni 2015.
- Dekker, S. (2015). *Overgang van primair naar voortgezet onderwijs*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2 juli 2015.
- Dekker, S. (2015). *Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 december 2015.
- Demetriou, H., Goalen, P., & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441. doi:10.1016/s0883-0355(00)00026-4
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Dienst Onderwijs, Cultuur en Welzijn Gemeente Den Haag. (2015). *Preventieproject De Overstap 2015*. Den Haag: auteur.
- Domina, T. (2014). The link between Middle School mathematics course placement and achievement. *Child Development*, 85, 1948-1964. doi:10.1111/cdev.12255
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2011). Staan jongens in het primair en voortgezet onderwijs op achterstand? *Pedagogische Studiën*, 88, 323-338.
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence*, 32, 681-710. doi:10.1177/0272431611419506
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52, 245-273. doi:10.1086/528764
- EB Management. (2005). Notitie verbreding leerwerktrajecten: meer ruimte voor maatwerk?! Bijlage bij kamerstuk 'Leren en werken in het VMBO. Voldoen aan toezegging evaluatie van de leerwerktrajecten en relateren van leren aan de praktijk'. Woudenberg: Auteur.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences, and attainment*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Fettelaar, D., Leest, B., Van Eck, E., Verbeek, F., Van der Vegt, A. L., & Jongeneel, M. (2013). *Selectiemechanismen in het onderwijs*. Nijmegen: ITS; Amsterdam: Kohnstamm Instituut; Utrecht: Oberon.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102, 102-114. doi:10.1037/a0017590
- Friese Plaatsingswijzer. (2013). *De plaatsingswijzer*. Verkregen op 10 maart 2015, via <http://plaatsingswijzer.nl>.

- Fuller, C. & Macfadyen, T. (2012). 'What with your grades?' Students' motivation for and experiences of vocational courses in further education. *Journal of Vocational Education & Training*, *64*, 87-101. doi:10.1080/13636820.2011.622447
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, *33*, 341-363. doi:10.1016/s0883-0355(00)00021-5
- Gemici, S. & Curtis, D. D. (2011). Senior secondary workplace learning and transition success in Australia. *Education and Training*, *54*, 36-49. doi:10.1108/00400911211198887
- Gemici, S. & Rojewski, J. W. (2010). Contributions of cooperative education in preparing at-risk students for post-high school transition. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *15*, 241-258. doi:10.1080/10824669.2010.495689
- Ginther, D. & Pollak, R. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, *41*, 671-696. doi:10.1353/dem.2004.0031
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, *16*, 555-573. doi:10.1007/s11218-013-9227-5
- Godwin, R. K., Leland, S. M., Baxter, A. D., & Southworth, S. (2006). Sinking Swann: Public school choice and the resegregation of Charlotte's public schools. *Review of Policy Research*, *23*, 983-997. doi:10.1111/j.1541-1338.2006.00246.x
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013) First grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, *51*, 323-347. doi:10.1016/j.jsp.2013.03.002
- Goza, F. & Ryabov, I. (2009). Adolescents' educational outcomes: Racial and ethnic variations in peer network importance. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 1264-1279. doi:10.1007/s10964-009-9418-8
- Guldemond, H. & Bosker, R. J. (2009). School effects on students' progress – A dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, *20*, 255-268. doi:10.1080/09243450902883938
- Gysbers, N. C. (2013). Career-ready students: A goal of comprehensive school counseling programs. *The Career Development Quarterly*, *61*, 283-288. doi:10.1002/J.2161-0045.2013.00057.x
- Hall, A. L. (2013). Program implementation and student outcomes af four Western North Carolina Early College High Schools: A study synopsis. *Community College Journal of Research and Practice*, *37*, 677-690. doi:10.1080/10668926.2013.774893
- Hamnett, C. & Butler, T. (2013). Distance, education and inequality. *Comparative Education*, *49*, 317-330. doi:10.1080/03050068.2013.807165
- Hampden-Thompson, G. (2009). Are two better than one?: a comparative study of achievement gaps and family structure. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *39*, 517-537. doi:10.1080/03057920802366372
- Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, *116*, C63-C76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Harms, G. J. (2011). *Competentiegericht leren op de werkvloer. Onderwijsvarianten en ervaringen van deelnemers in acht opleidingen van het Noorderpoort*. Groningen: GION.
- Hermans, D. J., Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs* (LOA-rapport nr. 28). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.
- Hermanussen, J., Groot, A., & Schipperheyn, R. (2014). *Verkennd onderzoek toegankelijkheid mbo 2-opleidingen*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hofman, R. H. & Spijkerboer, A. W. (2009). *Ervaren deficiënties door havo- en mbo-opleidingen in de basisbagage van vmbo'ers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, *15*, 343-366. doi:10.1080/13803610903087011
- Horn, D. (2013). Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, *32*, 25-43. doi:10.1016/j.rssm.2013.01.002



- Hustinx, P. & Meijnen, W. (2001). Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd. In: W. Meijnen, J. C. C. Rupp, & T. Veld (Eds.). *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven: Garant.
- Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O., Puckett, S., & Cerda, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology, 51*, 349-365. doi:10.1016/j.jsp.2013.01.004
- Inspectie van het Onderwijs. (2007). *Aansluiting voortgezet onderwijs op het basisonderwijs*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *Toezichtkader bve 2012*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Toezichtkader vo 2013*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De kwaliteit van het basisschooladvies*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Auteur.
- Jackson, C. K. (2010). Do students benefit from attending better schools? Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *The Economic Journal, 120*, 1399-1429. doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02371.x
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education, 85*, 158-178. doi:10.1177/0038040711427311
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education, 34*(1), 21-37. doi:10.1080/03054980701542039.
- Jeynes, W. H. (2000). The effects of several of the most common family structures on the academic achievement of eighth graders. *Marriage and Family Review, 30*, 73-97. doi:10.1300/j002v30n01\_06
- Johnson, J., Rochkind, J., Ott, A., & DuPont, S. (2011). *With their whole lives ahead of them*. New York, NY: Public Agenda.
- Karsten, S., Visscher, A., & De Jong, T. (2001). Another side to the coin: The unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education, 37*, 231-242. doi:10.1080/03050060120043439
- Kieffer, M. J. (2013). Development of reading and mathematics skills in early adolescence: Do K-8 public schools make a difference? *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*, 361-379. doi:10.1080/19345747.2013.822954
- Kim, D. H. (2012). The role of high school connections to colleges in adolescents' transitions to higher education. *Sociological Spectrum, 32*, 510-531. doi:10.1080/02732173.2012.700834.
- Kim, D. H. & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces, 84*, 1181-1206. doi:10.1353/sof.2006.0012
- Kloosterman, R. (2010). *Social background and children's educational careers*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Review in Education, 72*, 47-59. doi:10.7227/rie.72.4
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. (2005). *Directierapport VOCL'99-5: feiten en meningen over het VMBO en de tweede fase*. Groningen: GION.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2012). Students leaving the STEM pipeline; An investigation of their attitudes and the influence of significant others on their study choice. *Research Papers in Education, 28*, 483-505. doi:10.1080/02671522.2012.698299
- Krampen, G. (2013). Subjective well-being of children in the context of educational transitions. Cross-sequential results from two European countries with different school systems. *Europe's Journal of Psychology, 9*, 744-763. doi:10.5964/ejop.v9i4.668
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën, 86*, 93-109.
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 253-279. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.08.002
- Kuyper, H. & Van der Werf, M. P. C. (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. Groningen: GION.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research, 33*, 401-423. doi:10.1016/s0883-0355(00)00025-2

- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 237-254. doi:10.1080/10824669.2011.610269
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation*, 18, 403-424. doi:10.1080/13803611.2012.689716
- Lam, G. (2014). A theoretical framework of the relation between socioeconomic status and academic achievement of students. *Education*, 134, 326-331.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83, 1-19. doi:10.1177/0038040709356563
- Larsen, B. Ø., Jensen, L., & Jensen, T. P. (2014). Transitions in secondary education: Exploring effects of social problems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 38, 32-42. doi:10.1016/j.rssm.2014.05.001
- Le Donne, N. (2014). European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: The role of educational policies. *European Sociological Review*, 30, 329-343. doi:10.1093/esr/jcu040
- Lee, J. (2010). Tripartite growth trajectories of reading and math achievement: Tracking national academic progress at primary, middle, and high school levels. *American Educational Research Journal*, 47, 800-832. doi:10.3102/0002831210365009
- Lenhard, W. & Schröppel, D. (2014). Prediction of academic performance prior to intersections within a multi-tiered school system. *Educational Research and Evaluation*, 20, 454-468. doi:10.1080/13803611.2014.975136
- Lillard, D. & Gerner, J. (1999). Getting to the Ivy League: How family composition affects college choice. *Journal of Higher Education*, 70, 706-730. doi:10.2307/2649172
- Lubienski, S. T. & Lubienski, C. (2006). School sector and academic achievement: A multilevel analysis of NAEP mathematics data. *American Educational Research Journal*, 43, 651-698. doi:10.3102/00028312043004651
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690. doi:10.1086/321300
- Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? *Journal of Population Economics*, 26, 455-481. doi:10.1007/s00148-012-0414-z
- Luyten, H. & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89-103.
- Luyten, H. (2004). Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond? *Pedagogische Studiën*, 81, 151-166.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2, 99-106. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x
- Malamud, O. & Pop-Eleches, C. (2010). General education versus vocational training: Evidence from an economy in transition. *The Review of Economics and Statistics*, 92, 43-60. doi:10.1162/rest.2009.11339
- Marks, G. N. (2013). Evaluating effectively maintained inequality: School and post-school transitions, socioeconomic background, academic ability and curricular placement. *Social Science Research*, 42, 1635-1649. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.07.004
- Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2007). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12, 105-128. doi:10.1080/13803610600587040.
- Marks, G.N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socioeconomic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48, 21-40. doi:10.1080/00131880500498396
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2014). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*. doi:10.1007/s11135-014-0120-x
- MBO Raad. (2011). *Scherpe blik op perspectief. Praktijkvoorbeelden loopbaan, oriëntatie en begeleiding*. Woerden: Auteur.
- McCormack, L., Finlayson, O. E., & McCoughlin, T. J. J. (2014). The CASE programme implemented across the primary and secondary school transition in Ireland. *International Journal of Science Education*, 36, 2892-2917. doi:10.1080/09500693.2014.938711
- Merolla, D. M. (2013). The net Black advantage in educational transitions: An education careers approach. *American Educational Research Journal*, 50, 895-924. doi:10.3102/0002831213486511

- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 23-44. doi:10.1016/j.rssm.2009.12.002
- Millington, J., Butler, T., & Hamnett, C. (2014). Aspiration, attainment and success: An agent-based model of distance-based school allocation. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 17, 1-20.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Doorstroomatlas vmbo. De onderwijsloopbanen van vmbo'ers in kaart gebracht*. Den Haag: Auteur.
- Mostafa, T. (2011). Decomposing inequalities in performance scores: the role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education*, 56, 567-589. doi:10.1007/s11159-010-9184-6
- Mühlenweg, A. M. & Puhani, P. A. (2010). The evolution of the school-entry age effect in a school tracking system. *The Journal of Human Resources*, 45, 407-438. doi:10.1353/jhr.2010.0020
- Mulder, F. & Van Slochteren, G. (2014). Het vmbo als archeologisch veld. *De Nieuwe Meso, maart 2014*, 24-31.
- Murdock, T. B., Anderman, L. H., & Hodge, S. A. (2000). Middle-grade predictors of students' motivation and behavior in high school. *Journal of Adolescent Research*, 15, 327-351. doi:10.1177/0743558400153002
- Nettles, M. T., Millett, C. M., Ready, D. D., Ludwig, J., Forman, J., & Millett, C. M. (2003). Attacking the African American: White achievement gap on college admission tests. *Brookings Papers on Education Policy*, 6, 215-252. doi:10.1353/pep.2003.0015
- Neuenschwander, M. P. & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64, 41-57. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00547.x
- Neuvel, J. & Van Esch, W. (2010a). *Van vmbo naar mbo: doorstroom en loopbaankeuzes. Monitor doorstroom vmbo-mbo, cohort 4 en cohort 5*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO.
- Neuvel, J. & Van Esch, W. (2010b). *Opleidingsniveau en beroepsrichting in de doorstroom van vmbo naar mbo: keuzes en gevolgen voor de schoolloopbaan*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO.
- Neuvel, J. & Westerhuis, A. (2013). *Stromen en onderstromen in vo, mbo en hbo*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 50-57. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting on adolescent achievement. *American Journal of Social and Management Sciences*, 2, 278-282.
- Onderwijsraad. (2010). *Ouders als partners*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad. (2014). *Overgangen in het onderwijs*. Beleidsbrief Onderwijsraad dd. 3 maart 2014.
- Onderwijsraad. (2014). *Advies Overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijstijdverlenging. (2015). *Overgang po-vo*. Verkregen op 10 maart 2015, via <http://www.onderwijstijdverlenging.nl>.
- Oomen, A. (2002). *Standaarden voor decanen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS.
- Oomen, C., Dubbelman, E., & Klein, T. (2012). *LOB-doorstroompilots. Eindrapport pilots met zeven scholen en besturen*. Utrecht: Oberon.
- Opdenakker, M. C. J. L. & Hermans, D. (2006). Alloctonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Opdenakker, M. C. J. L. & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109, 259-284. doi:10.2466/09.10.11.pr0.109.4.259-284
- Opdenakker, M. C. J. L. & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *Educational Research Journal*, 33, 179-206. doi:10.1080/01411920701208233
- Opdenakker, M. C. J. L., Maulana, R., & Den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 95-119. doi:10.1080/09243453.2011.619198
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 75-86. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.003
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-167. doi:10.1177/027243169401400208
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of White and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43, 75-101. doi:10.3102/00028312043001075

- Pekkarinen, T. (2008). Gender differences in educational attainment: Evidence on the role of tracking from a Finnish quasi-experiment. *Scandinavian Journal of Economics*, 110, 807-825. doi:10.1111/j.1467-9442.2008.00562.x
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33, 383-400. doi:10.1016/s0883-0355(00)00024-0
- Pointon, P. (2000). Students' views of environments for learning from the primary to the secondary school. *International Journal of Educational Research*, 33, 375-382. doi:10.1016/s0883-0355(00)00023-9
- Poncelet, P. & Metis Associates. (2004). Restructuring schools in Cleveland for the social, emotional, and intellectual development of early adolescents. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 81-96. doi:10.1207/s15327671espr0902\_1
- Ponzo, M. & Scoppa, V. (2014). The long-lasting effects of school entry age: Evidence from Italian students. *Journal of Policy Modeling*, 36, 578-599. doi:10.1016/j.jpolmod.2014.04.001
- PO-Raad, AVS & VO-Raad. (2011a). *Effectief Schakelen: verbeteren van de informatieoverdracht tussen PO en VO*. Utrecht: Auteur.
- PO-Raad, AVS & VO-Raad. (2011b). *Verbetering informatieoverdracht PO/VO. Onderzoeksrapport*. Utrecht: Auteur.
- PO-Raad. (2014). *Handreiking schooladvies*. Utrecht: Auteur.
- Project Stimulering LOB & VO-raad.(2014). *Toekomstroom LOB. Een stroompunt loopbaangericht onderwijs*. Utrecht: Project Stimulering LOB, VO-raad.
- Raitano, M. & Vona, F. (2013). Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: evidence from PISA 2006. *Applied Economics*, 45, 4516-4532. doi:10.1080/00036846.2013.791020
- Ram, B. & Hou, F. (2003) Changes in family structure and child outcomes: Roles of economic and familial resources. *Policy Studies Journal*, 31, 309-330. doi:10.1111/1541-0072.00024
- ResearchNed & Dialogic. (2015). *Evaluatie Toptechniek in Bedrijf*. Nijmegen: ResearchNed Nijmegen.
- Rekers-Mombarg, L. T. M., Korpershoek, H., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. (2010). *Van studiehuis naar studentenhuus. De studeer-, werk- en persoonlijke situatie van havo- en vwo-eindexamen leerlingen*. Groningen: GION.
- Rekers-Mombarg, L. T. M., Timmermans, A. C., & Bosker, R. J. (2014). *Nader onderzoek naar opbrengstindicatoren en toegevoegde waarde in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Retelsdorf, J., Becker, M., Köller, O., & Möller, J. (2012). Reading development in a tracked school system: A longitudinal study over 3 years using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 647-671. doi:10.1111/j.2004
- Rijksoverheid. (1963). *Wet op het voortgezet onderwijs*. Verkregen op 21 januari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (1970). *Experimentenwet onderwijs*. Verkregen op 18 februari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (1981). *Wet op het primair onderwijs*. Verkregen op 10 februari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (1982). *Wet op expertisecentra*. Verkregen op 10 februari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (1995). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Verkregen op 21 januari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2003). *Doorstroomregeling vmbo-beroepsonderwijs*. Verkregen op 21 januari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2010). *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Verkregen op 10 februari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2012). *Besluit experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo 2014-2022*. Verkregen op 26 november, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2012). *Eindexamenbesluit VO*. Verkregen op 27 januari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2014). *Toetsbesluit PO*. Verkregen op 10 februari 2015, via <http://wetten.overheid.nl>.
- Rijksoverheid. (2015). *LWOO en PRO onderdeel van passend onderwijs*. Verkregen op 15 april 2015, via <https://abonneren.rijksoverheid.nl/nieuwsbrieven/archief/artikel/40/39814f99-f0e4-432e-a5f9-82a7554c3bb2/7b2f6b94-38db-47a4-9520-88c35e2997d0>
- Rijksoverheid. (2015). *Toelating voortgezet onderwijs gebaseerd op schooladvies*. Verkregen op 19 februari 2014, via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toelating-middelbare-school/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-schooladvies>

- Rijksoverheid. (2015). *Wijziging experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo*. Verkregen op 8 april 2015, via [https://www.internetconsultatie.nl/experimentenvmbo\\_mbo](https://www.internetconsultatie.nl/experimentenvmbo_mbo).
- Rijksoverheid. (z.d.). *Hoe lang mogen leerlingen doen over het voortgezet onderwijs?* [vraag en antwoord]. Geraadpleegd op 4 februari 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl>.
- Roelvelde, J., Mulder, L., & Paas, T. (2011). *De gevolgen van een later afname van de Cito Eindtoets Basisonderwijs*. Amsterdam: Radboud Universiteit Nijmegen/Kohnstamm Instituut.
- Rosenblatt, J. L. & Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with Middle school transition. *The Journal of Primary Prevention*, 29, 535-555. doi:10.1007/s10935-008-0153-9
- Sakic, M., Burusic, J., & Babarovic, T. (2013). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 651-663. doi:10.1111/bjep.12000
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford, UK: Blackwell.
- Scheerens, J. (2012). *Evidentie voor excellentie: Indicatoren om de excellentie van scholen te bepalen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., Freitag, M. (2010). Educational inequality in de EU. The Effectiveness of the national education policy. *European Union Politics*, 11(1), 29-59. doi:10.1177/1465116509346387
- Schneider, B., Broda, M., Judy, J., & Burkander, K. (2013). Pathways to college and STEM careers: Enhancing the high school experience. *New Directions for Youth Development*, 140, 9-29. doi:10.1002/yd.20076
- Schneider, S. L. & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37, 139-166. doi:10.1080/03054985.2011.559349
- Schuit, H., Hövels, B., & Kennis, R. (2009). *Kiezen en delen. Beleidsopties voor een toekomstbestendig mbo*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *KYKLOS*, 61, 279-308. doi:10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x
- Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1331-1347. doi:10.1007/s10964-013-9987-4
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, 100, 267-275. doi:10.3200/joer.100.5.267-275
- Soland, J. (2013). Predicting high school graduation and college enrollment comparing early warning indicator data and teacher intuition. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18, 233-262. doi:10.1080/10824669.2013.833047
- Spijkerboer, A. W., Maslowski, R., Keuning, J., Van der Werf, M. P. C., & Béguin, A. A. (2012). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs. Eindrapport*. Groningen: GION.
- SterkVO. (2015). *Elke leerling de juiste school*. Verkregen op 10 maart 2015, via <http://www.sterkvo.nl>.
- Stevens, P. A. J. & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36, 267-284. doi:10.1080/03054981003629862
- Stichting Platforms VMBO. (2009). *VMBO Herkend. Structuur van het vmbo in de toekomst*. Bunnik: Auteur.
- Stichting Platforms VMBO. (2014). *De schouders onder de samenwerking. Portretten van succesvolle samenwerking tussen vmbo en mbo*. Ootmarsum: Auteur.
- Strom, P. S. & Strom, R. D. (2013). Collaboration and support for student success. *Community College Journal of Research and Practice*, 37, 585-595. doi:10.1080/10668926.2012.753851
- Sykes, B. (2011). *Spatial order and social position: Neighbourhoods, schools and educational inequality*. Amsterdam, Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR).
- Taylor, A. (2006). 'Bright lights' and 'twinkies': career pathways in an education market. *Journal of Education Policy*, 21, 35-57. doi:10.1080/02680930500391520
- Thomas, W. & Webber, D. J. (2009). Choice at 16: school, parental and peer group effects. *Research in Post-Compulsory Education*, 14, 119-141. doi:10.1080/13596740902921372
- Tieben, N. & Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927-1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 277-290. doi:10.1080/01425691003700516
- Timmermans, A. C. (2012). *Value added in educational accountability: possible fair and useful?* Groningen: GION.

- Timmermans, A. C., Bosker, R. J., De Wolf, I. F., & Doolaard, S. (2012). Value added in Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64, 417-432. doi:10.1080/13636820.2012.727849
- Timmermans, A. C., Doolaard, S., & De Wolf, I. (2011). Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 393-413. doi:10.1080/09243453.2011.590704
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: GION.
- Tobbell, J. & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23. doi:10.1016/j.ijer.2013.02.003
- Tolsma, J. & Wolbers, M. H. J. (2010). Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland. *Tijdschrift voor Sociologie*, 31, 239-259.
- Traag, T. & Van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Truong, H. Q. T. (2011). High school career education: Policy and practice. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 123, 1-28.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal, QC, Canada: Auteur.
- Urdu, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551. doi:10.1016/s0361-476x(02)00060-7
- Van Bijsterveldt-Vliegthart, M. (2008). *Besluit van houdende wijziging van het Eindexamenbesluit. Wetswijziging*, 31 januari 2008.
- Van Bijsterveldt-Vliegthart, M. (2011). *Voortgangsrapportage implementatie referentiekader taal en rekenen. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, 7 juni 2011.
- Van Bijsterveldt-Vliegthart, M. (2011). *Toetsing in het primair onderwijs. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, 1 maart 2011.
- Van Bijsterveldt-Vliegthart, M. (2012). *Nota naar aanleiding van het verslag rond centrale eindtoets en leerling en onderwijsvolgsysteem*. Den Haag: Auteur.
- Van De Werfhorst, H. G. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102538
- Van den Broeck, A., Opdenakker, M. C. J. L., & Van Damme, J. (2006). The effects of student, class, and school characteristics on TIMSS 1999 mathematics achievement in Flanders. In S. J. Howie & Tj. Plomp (Eds.), *Contexts of learning mathematics and science: lessons learned from TIMSS* (pp. 83-96). London: Routledge.
- Van der Linden, H. (2013). Interview met Wiebe Wieling: 'Afstroom is oneerlijk tegenover leerlingen'. *VO-magazine* (7). Utrecht: VO-raad.
- Van der Lubbe, M., Verhelst, N., Heuvelmans, T., & Staphorsius, G. (2005). *Verslag van een onderzoek naar de toelating van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Van der Veen, I. (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, 6, 233-250.
- Van der Werf, M. P. C., Opdenakker, M. C. J. L., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 447-462. doi:10.1080/09243450802535216
- Van Esch, W. & Neuvel, J. (2007). *De overgang van vmbo naar mbo: van breukvlak naar draagvlak. Overzichtsstudie van Nederlands onderzoek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Van Esch, W. & Neuvel, J. (2012). *Steile en slingerende wegen omhoog*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO.
- Van Schoonhoven, R. & Bouwmans, M. (2013). *Vijf jaar VM2. Samenvatting van de uitkomsten van de VM2-monitor 2008-2012*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO.
- Van Welie, L., Hartog, J. & Cornelisz, I. (2013). Free school choice and the educational achievement gap. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7, 260-291. doi:10.1080/15582159.2013.808566

- Vaughn, M. G. & Witko, C. (2013). Does the amount of school choice matter for student engagement? *The Social Science Journal*, 50, 23-33. doi:10.1016/j.soscij.2012.07.004
- Venezia, A. & Kirst, M. W. (2005). Inequitable opportunities: How current education systems and policies undermine the chances for student persistence and success in college. *Educational Policy*, 19, 283-307. doi:10.1177/0895904804274054
- VO-raad. (2010). *T(L) splitsing: van vmbo-tl naar havo of mbo. Onderzoek naar de knelpunten in de aansluiting van vmbo-tl met mbo en havo en mogelijke oplossingen daarvoor*. Utrecht: Auteur.
- VO-raad. (2015). *Taal en rekenen*. Geraadpleegd op 17 februari 2015, via <http://www.vo-raad.nl/themas/taal-en-rekenen>.
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 67-80. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.003
- Wahl, K. H. & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counselling*, 3, 367-374.
- Werkgroep 'Samen Over' & Breed Besturen Overleg Stad. (2013). *'Integrale aanpak overstap PO-VO' - Evaluatie 2012-2013 en aanpak 2013-2014*. Groningen: Auteur.
- West, M. R. & Schwerdt, G. (2012). The middle school plunge. *Education Next*, 12 (2), 62-68.
- Withey, P. & Turner, S. (2013). The analysis of SATS results as a measure of pupil progress across educational transitions. *Educational Review*, 67, 23-34. doi:10.1080/00131911.2013.826180
- Woolfolk, A. & Perry, N. E. (2012). *Child and adolescent development*. New Jersey: Pearson.
- Zanobini, M. & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22, 203-217. doi:10.1080/01443410120115265
- Zelmanova, O., Korsnakova, P., Tramonte, L. & Willms, J. D. (2006). Education inequality in Slovakia: The effects of early selection. *Prospects*, 36, 529-538. doi:10.1007/s11125-006-9010-x

# Bijlagen

## Bijlage 1: Standaarden voor decanen (Oomen, 2002).

### Sleutelgebied 1. LOB op strategisch niveau

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
1.1. Het ontwikkelen van LOB-beleid binnen de bestaande missie en het beleid van de school in samenspraak met de schoolleiding.	1.1.1. Het formuleren van de hoofdlijnen van LOB, o.a. in de schoolgids, mede op basis van geïdentificeerde behoeften van leerlingen en personeel in de school, de missie en het schoolbeleid, de wet en regelgeving.
	1.1.2. Het vaststellen van de hoofdlijnen van, prioriteiten in en randvoorwaarden voor de realisering van (budget, formatie, administratieve ondersteuning en professionalisering) LOB-beleid in gesprek met de schoolleiding.
	1.1.3. Het identificeren van nieuwe ontwikkelingen in LOB en het onderwijs, binnen en buiten de eigen school, en het inpassen resp. aanpassen van bestaand LOB-beleid in samenspraak met de schoolleiding.
	1.1.4. Het evalueren van de effecten van het LOB-beleid.
1.2. Het creëren van draagvlak voor LOB-beleid in samenwerking met schoolleiding en middenmanagement	1.2.1. Het informeren en motiveren van het team wat betreft de hoofdlijnen van het LOB-beleid in de school.
	1.2.2. Het verwerven van commitment van docenten en mentoren over hun rol binnen LOB.
1.3. Het bevorderen van de samenhang tussen LOB en het overig curriculum.	1.3.1. Het relateren van de aanpak in LOB aan een effectieve ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren van de leerling.
	1.3.2. Het bevorderen van OSB in het vakonderwijs en de procesmatige samenhang met het LOB-curriculum.

### Sleutelgebied 2. LOB op structurerend niveau

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
2.1. Het ontwikkelen, actualiseren, bewaken en evalueren van een samenhangend LOB-curriculum in de school op basis van strategische keuzen.	2.1.1. Het ontwerpen en plannen van een effectief LOB-curriculum, schoollang en schoolbreed, met toewijzing van de beschikbaar gestelde middelen.
	2.1.2. Het beschikbaar stellen van materialen om het curriculum uit te voeren, die verzekeren dat LOB uitvoerders helder zijn over de doelen en de sequentie van LOB activiteiten en die communiceren met leerlingen.
	2.1.3. Het evalueren bij leerlingen, uitvoerders en schoolleiding (hoe goed het LOB-curriculum tegemoet komt aan hun behoeften resp. hun belangen; uitval voorkomt en succesvolle doorstroming van leerlingen bevordert).
	2.1.4. Het verzekeren van indiv. Begeleiding van leerlingen en doorverwijzing naar 2 <sup>e</sup> -lijnsfunctionars in geval de vraag de competentie en/of tijd van een LOB-begeleider te boven gaat.
2.2. Het inschakelen van 'derden' bij de uitvoer van het LOB-curriculum.	2.2.1. Het betrekken van ouders bij het loopbaandenken van hun kind.
	2.2.2. Het ontwikkelen van effectieve verbanden met het bedrijfsleven en vervolgoedingen voor het uitvoeren van activiteiten als: excursies, arbeidservaringleren, PSO, open dagen, modules 2 <sup>e</sup> fase.
2.3. Het houden van overzicht op de	2.3.1. Het zorgdragen voor de opzet van een systeem om het



leerlingstromen.	loopbaanproces en de doorstroom van de leerlingen in de eigen instelling te kunnen volgen als onderdeel van een leerlingvolgsysteem zoals de school dat hanteert, en een schoolverlatersvolgsysteem (doorstroom).
	2.3.2. Het verzekeren dat de informatie over de vorderingen van de leerling in vorige en volgende klassen en scholen effectief gebruikt wordt om de goede voortgang in LOB te bewerkstelligen (in- en uitstroom).

### Sleutelgebied 3. LOB op operationeel niveau: begeleiding van collega's

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
3.1. Het ter beschikking stellen, aansturen en motiveren van een LOB-aanbod (educatie), begeleiding en informatie.	3.1.1. Het leiden van werkbijeenkomsten met docenten en mentoren voor instructie (wat moeten ze doen, hoe, waarmee, wanneer en met welk resultaat) en evaluatie doeleinden.
	3.1.2. Het coachen en ondersteunen van mentoren, docenten (nieuwe collega-decanen), op maat, individueel of groepsgewijs, voor het realiseren van hun taak.
	3.1.3. Het aanspreken van docenten en mentoren bij hiaten in verwachte uitvoering.
3.2. Het verzekeren van de professionele ontwikkeling van docenten en mentoren als LOB-uitvoerders door modelgedrag, ondersteuning en het coördineren van na- en bijscholing, coaching.	3.2.1. Het inventariseren van nascholingsbehoeften van docenten en mentoren als LOB-uitvoerders.
	3.2.2. Het (laten) uitvoeren van na- en bijscholing.
3.3. Het er op toezien dat bij leerlingbesprekingen, in vak- en mentorlessen, het keuzeperspectief* aan de orde wordt gesteld. *= meer mogelijkheden versus geen mogelijkheden; positieve keuze versus negatieve keuze.	3.3.1. Het (doen) organiseren van effectieve advisering door docenten en mentoren in het licht van het keuzeperspectief.
	3.3.2. Het voorbespreken van keuzes van leerlingen met mentoren, zo nodig nabespreken en afwerken.

### Sleutelgebied 4. LOB op operationeel niveau: begeleiding van leerlingen en ouders

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
4.1. Leerlingen laten nadenken door het bieden van hulp, schetsen en aanreiken van mogelijkheden, spiegelen en confronteren.	4.1.1. Het (doen) verstrekken van passende informatie en adviezen.
	4.1.2. Het (doen) begeleiden van leerlingen bij het oplossen van specifieke problemen die te maken hebben met: de studie en het samenstellen van sector, profiel en keuze vervolgmogelijkheid; verandering van leerroute in eigen instelling; heroriëntering op en overstap naar ander (vervolg)onderwijs c.q. de arbeidsmarkt; deficienties; financiën.
4.2. Het volgen van leerlingstromen.	4.2.1. Het adviseren over de instroom (intake) en doorstroming binnen de eigen instelling en het bemiddelen bij problemen.
	4.2.2. Zich op de hoogte houden van de studievoortgang van schoolverlaters en het eventueel verlenen van hulp (nazorg) bij individuele problemen, in samenspraak met de vervolgopleiding.
4.3. Het informeren van c.q. bevorderen van de betrokkenheid van c.q. samenwerken met ouders/verzorgers.	4.3.1. Het (doen) informeren van ouders als groep over de loopbaanmogelijkheden van hun kind en het verstrekken van advies bij ouderavonden, tafeltjesavonden.
	4.3.2. Indien nodig, het (doen) opnemen van contact met de ouders/verzorgers over de voortgang van het keuzeprocess van hun kind.

**Sleutelgebied 5. LOB op operationeel niveau: informatiemakelaar**

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
5.1. Het verzamelen, rubriceren en actualiseren van informatie over: vervolgopleidingen, beroepen, arbeidsmarkt, studiefinanciering en andere (financiële) voorzieningen.	5.1.1. Het opstellen van criteria voor de selectie van informatie: wat voor wie?
	5.1.2. Het (laten) verzamelen, rubriceren en actualiseren van informatie in een mediatheek, documentatiecentrum voor gebruik door anderen.
	5.1.3. Het inventariseren van de behoeften aan informatie bij leerlingen, en derden: ouders, docenten, mentoren en schoolleiding.
5.2. Het openen van informatie voor leerlingen en derden: ouders, docenten, mentoren en schoolleiding.	5.2.1. Het vergroten van de toegankelijkheid van informatie in school (mediatheek, documentatiecentrum, internet) en buiten school.
	5.2.2. Het bewerken van informatie naar doelgroepen in de school.

**Sleutelgebied 6. LOB op operationeel niveau: externe contacten initiëren en onderhouden**

Deelgebieden in dit sleutelgebied	Taken in deze deelgebieden
6.1. Het identificeren en coördineren van de bijdragen van externe partners in LOB.	6.1.1. Het inventariseren welke externe partners waarvoor van belang en dienst kunnen zijn bij het realiseren van LOB: voor het doorverwijzen van leerlingen; informatiebronnen voor leerlingen en derden; bedrijven (bijvoorbeeld PSO). AOB (waar je de competentie of deskundigheid niet voor in huis hebt, of te tijdsintensief) en ouders (zoals beroepenmarkt).
	6.1.2. Het opbouwen en onderhouden van een netwerk met externe partners via aanspreekpersonen.
	6.1.3. Het regelen van de toegankelijkheid van de informatie en het opstellen van een systeem voor doorverwijzing van binnen naar buiten en omgekeerd.

Bijlage 2: Waarderingskader, onderdeel 'Begeleiding' uit het Toezichtskader bve 2012.

<b>Begeleiding</b>	
<i>Aspect 1.6: Intake &amp; plaatsing De voorlichting vooraf over de opleiding is specifiek en realistisch en de intake is zorgvuldig en leidt tot een passende plaatsing.</i>	
1.6.1 Voorlichting	De informatie vooraf over de opleiding is in overeenstemming met het kwalificatiedossier (of eindtermendocument) en het beroepsprofiel en vermeldt actueel en realistisch de toelatingsseisen, programmaonderdelen waaronder de beroepspraktijkvorming, examinering, uitstroombifferentiaties, doorstroommogelijkheden, arbeidsmarktperspectief en de kosten en eventuele vrijwillige bijdragen.
1.6.2 Intake en plaatsing	De startsituatie van de student is, voor zover relevant voor de opleiding, systematisch, betrouwbaar, compleet en overdraagbaar in beeld gebracht. Dit betekent dat tenminste is nagegaan welke zorg de student in het toeleverend onderwijs heeft genoten en in het mbo nodig heeft. Plaatsing in een opleiding verloopt volgens afgesproken procedures. Er is zorgvuldig nagegaan of de gekozen opleiding passend is voor de wensen en mogelijkheden van de student en als dat niet het geval is wordt verwezen naar alternatieven al dan niet binnen de instelling.
<i>Aspect 1.7: Studieloopbaanbegeleiding* De studieloopbaanbegeleiding biedt juiste en tijdige informatie over de uitvoering van de opleidingen, verloopt planmatig en proactief en houdt rekening met verschillen tussen studenten in begeleidingsbehoeften.</i>	
1.7.1 Informatievoorziening	De opleiding stelt volledige en adequate informatie die de student nodig heeft tijdig en toegankelijk beschikbaar. Het gaat hier onder meer om (examen)roosters, opleidingsprogramma en examenvereisten en eventuele wijzigingen daarin, de inrichting van de beroepspraktijkvorming, beoordeling van leerresultaten, studentenstatuut, schoolreglement, klachtenregeling, mogelijkheden tot medezeggenschap, begeleidingsvoorzieningen, etc. De opleiding bespreekt de informatie actief op relevante momenten met de studenten.
1.7.2 Studieloopbaanbegeleiding	Studieloopbaanbegeleiding De studieloopbaanbegeleiding is gericht op het volgen van ontwikkelingen in de studie van de studenten en ondersteuning bij het maken van keuzes tijdens en na afloop van de studie. De studieloopbaan verloopt zo optimaal mogelijk van intake tot diplomering en draagt proactief bij aan het voorkomen voor voortijdig schoolverlaten. De studieloopbaanbegeleiding sluit aan bij de informatie over de student uit de intake, het plaatsingstraject, de ontwikkeling van de student, de studieprestaties en beoogd einddoel. De aard en intensiteit van de studieloopbaanbegeleiding is afgestemd op de ontwikkeling van de student en de voortgang van de studie. Afspraken uit studieloopbaanbegeleiding worden overdraagbaar vastgelegd en nakomen hiervan is geborgd.
<i>Aspect 1.8: Zorg Voor studenten met specifieke zorgbehoeften is er voldoende eerste- en tweedelijnszorg beschikbaar en er is een structurele samenwerking met derdelijnszorg buiten de instelling.</i>	
1.8.1 Eerste- en Tweedelijnszorg	De eerste- en tweedelijns zorg richt zich op zowel sociaal-emotionele aspecten als de cognitieve ontwikkeling. De geboden zorg sluit aan op de bij de intake geconstateerde zorgvraag en eventueel tijdens het opleidingstraject vastgestelde zorgbehoeften, zoals bij taal- en rekenachterstanden, faalangst, dyslexie. Het effect van de geboden zorg wordt regelmatig geëvalueerd en zo nodig bijgesteld.
1.8.2 Derdelijnszorg	Er is een structurele samenwerking met derdelijns zorginstellingen voor het uitvoeren van interventies op studentniveau die de eerste en tweedelijnszorg overschrijden. Ten behoeve van zowel de interne als externe samenwerking verzamelt de instelling relevante overdraagbare informatie over voortgang en

	effecten van de zorg en informeert gevraagd en ongevraagd de betreffende student en overige relevante belanghebbenden hierover. Voorts wordt de zorg conform vooraf afgesproken verantwoordelijkheden en rolverdeling uitgevoerd.
--	---



ISBN 978-90-367-7989-0

NRO-ProBo project 405-14-402

© 2016 GION Onderwijs/Onderzoek