

Zeven jaar Tweede Fase, een balans

Evaluatie Tweede fase

**Tweede Fase Adviespunt
September 2005**

Dit is een uitgave van het Tweede Fase Adviespunt
Lange Voorhout 14, 2514 ED Den Haag
Postbus 85518, 2508 CE Den Haag
Tel. 070 302 82 40
Fax 070 346 24 09
www.tweedefase-loket.nl
tweedefaseadvies@sopo.nl

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen	7
Lijst van figuren	7
Inleiding	9
Wet op de profielen	9
Doelen van de wet	9
Drie delen	9
Vroegtijdige evaluatie	10
Doel van deze evaluatie en haar beperkingen	10
Deel 1 Een modernisering van het onderwijsprogramma	11
Inleiding	11
1 Profielen	11
1.1 De structuur	11
1.2 Samenhang	11
1.3 Gecompliceerd	12
1.4 Herkenbare programma's	13
1.5 Kritische geluiden	13
2 Nieuwe vakken	15
2.1 Soepele introductie	15
2.2 De nieuwe vakken en "2007"	16
3 Vakinhouden	17
3.1 Nieuwe examenprogramma's	17
3.2 De nieuwe programma's: de studielast	17
3.3 De nieuwe programma's: inhoudelijk	18
3.4 Nieuwe toetsvormen	18
3.5 Strakke voorschriften	19
4 Heelvakken en deelvakken	20
5 Herbezinning	21
Deel 2 Meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen	23
Inleiding	23
1 Studielastbenadering	23
1.1 Een programma van 1600 uur	23
1.2 Formatietoedeling	24
1.3 Een inspanningsverplichting van 1000 uur	25
2 Het studiehuis	25
2.1 Definiëring en kenmerken	25
2.2 Implementatie	26
2.3 Veranderde praktijk	27
2.4 Didactiek	29
3 Op weg naar 2007	30
3.1 Eerder dan afgesproken	30
3.2 De voorstellen	31
Deel 3 Verbetering van de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs	33
Inleiding	33
Doelen van de wet	33
Cijfers, studenten en opleiders	33
1998-2004 als geëvalueerde periode	35
1 Het intern rendement van de tweede fase havo en vwo	36
1.1 Aantallen kandidaten en geslaagden	36
1.2 Verbeterde slaagpercentages	38
1.3 De Tweede Fase selectiever?	39
1.4 Opstroom	40
1.5 Conclusies	40

2	Het extern rendement: de directe doorstroom.....	42
2.1	De koninklijke weg 1998-2004.....	42
2.2	Absolute groei.....	43
2.3	Doorstroomverschillen tussen profielen.....	44
2.4	De profielkeuze 1998-2004.....	45
2.5	Tevredenheid over pakket- en profielkeuze.....	48
2.6	Van pakketkeuze naar profielkeuze.....	49
2.7	Conclusies.....	50
3	Extern rendement: de aansluiting tussen profielen en sectoren.....	51
3.1	Naar welke sectoren?.....	51
3.2	Jongens en meisjes.....	53
3.3	De keuze voor bèta.....	54
3.4	Waarom geen keuze voor techniek?.....	56
3.5	Profielkeuze en vervolgopleiding.....	56
3.6	Van havo naar hbo.....	57
3.7	Herkomst studenten.....	58
3.8	Van vwo naar wo.....	59
3.9	Instream en herkomst bèta.....	63
3.10	Conclusies.....	63
4	Studievoortgang.....	64
4.1	Inleiding.....	64
4.2	Prestatienorm.....	64
4.3	Studievervolg.....	65
4.4	Oorzaak van de uitval.....	66
4.5	Wordt de uitval als problematisch ervaren?.....	69
4.6	Spijt van de keuze?.....	70
4.7	Conclusies.....	71
5	Aansluiting: kennis, inzicht en vaardigheden.....	72
5.1	Inleiding.....	72
5.2	Studenten en hun (on-)tevredenheid over de aansluiting tussen vo en ho.....	72
5.3	Het oordeel over kennis, inzicht en vaardigheden van opleiders in het ho.....	75
5.4	Aansluiting op het gebied van kennis en vaardigheden volgens studenten.....	77
5.5	De vakinhoudelijke aansluiting.....	81
5.6	Het belang van algemene vaardigheden volgens opleiders en studenten.....	82
5.7	De beheersing van algemene vaardigheden volgens de studenten.....	86
5.8	De beheersing van algemene vaardigheden volgens de opleiders.....	87
5.9	Vergelijking met voorheen.....	90
5.10	Waar is de vaardigheid geleerd?.....	91
5.11	Vaardigheden waaraan meer aandacht had moeten worden besteed.....	93
5.12	Conclusies.....	95
6	De aansluiting: informatievoorziening en keuzebegeleiding.....	96
6.1	Inleiding.....	96
6.2	Activiteiten hoger onderwijs in het kader van de aansluiting.....	96
6.3	Vorbereiding in het hoger onderwijs op studenten met een diploma tweede fase.....	97
6.4	Informatiebronnen bij de keuze van de vervolgopleiding.....	98
6.5	Hulp bij de keuze van profiel en vervolgopleiding.....	99
6.6	Waardering studenten voor aansluitingsinformatie op onderdelen.....	100
6.7	Aansluitingsprojecten.....	100
6.8	Conclusies.....	102
	Samenvatting.....	104
	Literatuurlijst.....	106

Lijst van tabellen

Tabel 1	Kandidaten die hebben deelgenomen aan het examen 1998-2004.	36
Tabel 2	Percentage doubleurs 1997-2003.	38
Tabel 3	Slaagpercentages havo en vwo naar etniciteit, 1999-2002.	39
Tabel 4	Opstroom vanuit mavo naar havo.	40
Tabel 5	Directe doorstroompercentages havo en vwo naar etniciteit.	43
Tabel 6	Slaagpercentage havo/vwo naar profiel (Alleen nagenoeg volledige cohorten zijn weergegeven).	47
Tabel 7	In welke mate veroorzaken volgens opleiders de volgende factoren (mede) de uitval/studieoverstap?	67

Lijst van figuren

Figuur 1	Uitersten in omvang jaarlijks programma voor leerlingen na de verlichtingsmaatregelen.	15
Figuur 2	Verdeling ingeroosterde onderwijstijd havo-vwo in schooljaar 2000-2001.	27
Figuur 3	Aantal kandidaten vwo, met daarvan het aantal geslaagden, daarvan de doorstroom naar het hoger onderwijs, onderverdeeld naar wo en hbo.	37
Figuur 4	Aantal kandidaten havo, met daarvan het aantal geslaagden, daarvan de doorstroom naar het hoger onderwijs, onderverdeeld naar hbo, middelbare beroepsopleidingen en opstroom binnen vo of vavo.	37
Figuur 5	Ontwikkeling aantal examenkandidaten 1998-2004, havo en vwo, jongens en meisjes en totaal.	38
Figuur 6	Leerlingen in klas 3 en 4 in de schooljaren 1991/1992 tot en met 2002/2003, uitgedrukt in percentages van de gehele cohort.	40
Figuur 7	Intern rendement (geslaagden vo) en extern rendement (directe doorstroom), jongens en meisjes, uitgedrukt in percentages van het aantal kandidaten vo.	42
Figuur 8	Directe en uitgestelde doorstroom havo en vwo 2002. Tussen cohorten 1998 tot en met 2002 bedragen de verschillen 1% of minder.	43
Figuur 9	Directe doorstroom in absolute getallen, vwo-wo en havo-hbo, 1998-2004.	44
Figuur 10	Doorstroom vanuit de profielen (havo en vwo) naar vervolgoopleidingen, uitgedrukt in percentages van het aantal geslaagden vo.	45
Figuur 11	Profielkeuze examenkandidaten havo en vwo, in percentages. Tevens onderverdeeld in jongens en meisjes.	46
Figuur 12	Profielkeuze en veranderingen daarin voor cohort vwo 2001.	47
Figuur 13	Percentage havo/vwo schoolverlaters dat achteraf gezien het gevolgde vakkenpakket (oude stijl) of profiel (nieuwe stijl) opnieuw zou kiezen.	48
Figuur 14	Redenen van leerlingen die ontevreden zijn over het gevolgde profiel om niet opnieuw te kiezen voor het gevolgde profiel (meerdere antwoorden mogelijk).	49
Figuur 15	Directe doorstroom havo naar hbo, naar sectoren, 1998-2004.	51
Figuur 16	Percentages instroom in hbo bèta-totaal en in technische opleidingen (directe doorstroom vanuit havo) vergeleken met percentages havo-gediplomeerden met een natuurprofiel.	52
Figuur 17	Directe doorstroom vwo naar wo, naar sectoren, 1998-2004.	52
Figuur 18	Directe doorstroom vwo naar hbo, naar sectoren, 1998-2004.	53
Figuur 19	Percentages wo-instroom in bèta-totaal en in technische opleidingen (directe doorstroom vanuit vwo) vergeleken met percentages profielkeuzes vwo-gediplomeerden met een natuurprofiel.	53
Figuur 20	Doorstroom naar vervolgonderwijs vanuit vo jongens en meisjes.	54
Figuur 21	Instroom absoluut en procentueel wetenschappelijk onderwijs bèta en techniek.	55
Figuur 22	Instroom absoluut en procentueel hbo techniek en hbo bèta.	55
Figuur 23	Belangrijke redenen om niet voor een technische opleiding hbo of wo te kiezen, voor studenten met bètatoegang. In %.	56
Figuur 24	Bestemming havo-leerlingen vanuit profielen naar HBO, 2004.	58
Figuur 25	Herkomst studenten per sector HBO. De grafieken worden als volgt gelezen: [grafiek links] de sector gezondheid trekt 49% van zijn eerstejaars in 2000 (binnenring) uit het profiel NG. Dat percentage neemt iets af van jaar tot jaar (2004, buitenring, 46%).	59
Figuur 26	Bestemming vwo-leerlingen vanuit profielen naar WO, 2004.	60
Figuur 27	Verandering in keuze voor sectoren bij vwo-gediplomeerden met profiel EM.	61
Figuur 28	Herkomst wo eerstejaars, rechtstreeks vanuit vwo.	62

Figuur 29 Behalen prestatienorm in 1e jaar hoger onderwijs: totaal, naar geslacht, naar profiel. Ter toelichting: in het hbo is 2001 het eerste jaar met een nagenoeg volledige tweede fase-instroom, in het wo is dat 2002.	65
Figuur 30 Doorstroom in het hoger onderwijs: studievervolg na het eerste jaar (2003).....	66
Figuur 31 Doorstroom in het hoger onderwijs: studievervolg na het eerste jaar (1998-2003).....	66
Figuur 32 Factoren die volgens opleiders (mede) de uitval/overstap van studie veroorzaken. Maximum = 5.	68
Figuur 33 Redenen (in %) genoemd door uitvallers om vervolgopleiding voortijdig te verlaten (meerdere antwoorden mogelijk).....	68
Figuur 34 Percentage eerstejaars studenten met een tweede fase-diploma dat volgens opleiders in 2003-2004 is uitgevallen of veranderd van studierichting.	70
Figuur 35 Tevredenheid studenten oude en nieuwe stijl over de aansluiting.	73
Figuur 36 Oordeel over de aansluiting tussen voortgezet onderwijs (gevolgde opleiding) en vervolgopleiding, op een schaal met maximum 4.	74
Figuur 37 Oordeel opleiders over verworven kennis, inzicht en vaardigheden bij studenten tweede fase, uitgedrukt in percentages van opleiders.	76
Figuur 38 Percentage opleiders HBO dat van oordeel is dat vakinhoudelijke kennis en vakspecifieke vaardigheden wel/niet in voldoende mate worden beheerst.	76
Figuur 39 Percentage opleiders WO dat van oordeel is dat vakinhoudelijke kennis en vakspecifieke vaardigheden wel/niet in voldoende mate worden beheerst.	76
Figuur 40 Oordeel opleiders over verschil tussen studenten van voor en na invoering tweede fase in beheersing van kennis en vaardigheden. In % van opleiders.	76
Figuur 41 Oordelen eerstejaars studenten wo oude en nieuwe stijl over de beheersing van vakinhoud en algemene vaardigheden.	78
Figuur 42 Tevredenheid hbo-eerstejaars studenten over vakinhoudelijke aansluiting, naar profiel. Saldo positieve en negatieve beoordelingen.....	79
Figuur 43 Oordelen eerstejaars hbo en wo (2003) over de beheersing van vakinhoud en algemene vaardigheden.	80
Figuur 44 Tevredenheid studenten per sector wo over aansluiting op het terrein van vakinhoud (kennis en vaardigheden).	81
Figuur 45 Tevredenheid studenten per sector wo en hbo over aansluiting op het terrein van vakinhoud (kennis en vaardigheden), 2003.	82
Figuur 46 Belang algemene vaardigheden volgens studenten oude en nieuwe stijl en opleiders.	84
Figuur 47 Belang algemene vaardigheden volgens studenten naar profiel.	85
Figuur 48 Oordelen studenten over de beheersing van algemene vaardigheden.	86
Figuur 49 Oordelen opleiders over de beheersing van vaardigheden door eerstejaars studenten. Percentage opleiders dat de vaardigheden zeker wel en zeker niet aanwezig acht.	88
Figuur 50 Vergelijking oordelen over vaardigheden tussen studenten nieuwe stijl en opleiders.	89
Figuur 51 Waar zijn de vaardigheden geleerd? Relatief aandeel van de bijdrage van de school, de vervolgopleiding of elders volgens studenten.	92
Figuur 52 Percentage studenten dat aangeeft de betreffende vaardigheid op school (havo/vwo) geleerd te hebben.	92
Figuur 53 Percentage studenten dat aangeeft de betreffende vaardigheid op vervolgopleiding geleerd te hebben.	93
Figuur 54 Vaardigheden waaraan volgens 1e jaars studenten meer aandacht op school besteed had moeten worden.	94
Figuur 55 Percentage studenten wo 1e jaar (totaal en NT) dat vindt dat aan de vaardigheid meer aandacht had moeten worden besteed in de havo/vwo-opleiding.	94
Figuur 56 Voorbereiding van docenten in instellingen hoger onderwijs op de komst van tweede-fase-leerlingen.	97
Figuur 57 Percentage havo en vwo schoolverlaters dat gebruik heeft gemaakt van de betreffende informatiebron.	98
Figuur 58 Percentage havo-vwo-schoolverlaters dat (zeer) tevreden is over de hulp die zij op school hebben gehad bij de keuze van een vervolgopleiding of een beroep, naar profiel.	99
Figuur 59 Gemiddelde kwaliteitsscore betreffende negen informatiebronnen studie- en beroepskeuze.	100

Inleiding

Wet op de profielen

De Wet op de profielen dateert van 1997. Met ingang van 1 augustus 1998 is vervolgens een beperkt deel van de scholen voor havo/vwo gestart met de invoering van de Tweede Fase. De overige volgden een jaar later. Met de Tweede Kamer der Staten-Generaal heeft de toenmalige staatssecretaris Adelmund afgesproken dat in 2005 een evaluatie zou plaatsvinden met betrekking tot de doelen van de wet. Het gaat in feite om de vraag of en in welke mate de invoering van de Tweede Fase heeft opgeleverd wat werd beoogd. De voorliggende evaluatie bestaat uit drie delen. Elk deel behandelt een van de drie hoofddoelen van de wet. Elk deel kan gelezen worden als een op zichzelf staande tekst. Door deze keuze is er wel in een enkel geval sprake van enige herhaling.

Doelen van de wet

Wat waren de doelstellingen om tot veranderingen in de tweede fase te komen? In feite gaat het om slechts één hoofddoel: een kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. Maar de considerans bij de wet (2 juli 1997) is veel preciezer. Daarin staat over wat met de veranderingen beoogd werd, het volgende:

“(...) Alzo Wij in overweging genomen hebben, dat het noodzakelijk is, de aansluiting van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en het hoger algemeen voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs te verbeteren;

dat het in het bijzonder met het oog daarop gewenst is het onderwijsprogramma in de hogere leerjaren van deze onderwijssoorten te moderniseren en leerlingen in herkenbare en meer samenhangende programma's gericht voor te bereiden op bepaalde opleidingen in het hoger onderwijs;

dat het gelet op deze doelstellingen en gelet op de noodzaak van het vergroten van de autonomie van scholen gewenst is, scholen meer ruimte te geven in de keuze van werkvormen in het onderwijsprogramma voor de hogere leerjaren;

dat het in verband daarmee noodzakelijk is, wijzigingen aan te brengen in de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet educatie en beroepsonderwijs; (...).”

Blijkens deze considerans heeft de kwaliteitsverbetering in de eerste plaats ten doel een betere aansluiting van havo en vwo op het hoger onderwijs te realiseren; daarvoor is (tweede doelstelling) een modernisering van het onderwijsprogramma in de bovenbouw havo en vwo noodzakelijk. Daarnaast wordt een derde, afgeleide, doelstelling genoemd: namelijk het scheppen van meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen in het kader van het vergroten van de autonomie van scholen.

Drie delen

Allerlei veranderingen die met de vernieuwingsoperatie van de tweede fase op gang zijn gebracht, zijn bedoeld om de genoemde doelstellingen tot realiteit te maken. Genoemd kunnen worden: nieuwe (examen)programma's met een beter evenwicht tussen kennis, inzicht én vaardigheden, een voor alle leerlingen breder programma, onderwijsprogramma's in de vorm van profielen, meer aandacht voor zelfstandig leren, meer rekening houden met verschillen tussen leerlingen, een adequatere selectie en determinatie, studielastbenadering, meer aandacht voor loopbaanoriëntatie etc. Door al deze elementen zou een toename verwacht mogen worden van het rendement en de effectiviteit: een voor het leerrendement adequatere inrichting van de bovenbouw van havo en vwo en een verbeterde doorstroom naar en toerusting voor het hoger onderwijs.

Over wat goed en minder goed gaat is vanaf de start van de Tweede Fase veel informatie verzameld. Zo is door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs en later het Tweede Fase Adviespunt de

invoering gevolgd door middel van peilingen en schoolbezoeken.¹ Ook de inspectie heeft vanaf de start het invoeringsproces nauwlettend gevolgd.²

Er werd in korte tijd zoveel informatie vergaard en met zulk een duidelijke boodschap dat eerder dan in eerste instantie mocht worden verwacht een helder beeld ontstond van wat als belemmerend voor de realisatie van de beoogde doelen kan worden beschouwd.³ De signalen uit die onderzoeken hebben mede geleid tot de voorgenomen aanpassingen per 2007. In deel 1 en 2 wordt nader ingegaan op dat onderzoeksmateriaal om conclusies te kunnen trekken wat betreft de “modernisering van het onderwijsprogramma” en “ruimte voor scholen”.

In deel 3 komt de vraag aan de orde of de veranderingen in de Tweede Fase er toe hebben geleid dat het havo en het vwo beter voorbereiden op respectievelijk hbo en wo. Beantwoording van die vraag heeft tot op heden nog niet plaatsgevonden. Immers, op dat gebied was tot nu toe niet of nauwelijks onderzoek mogelijk, want het cursusjaar 2001-2002 is pas het eerste jaar dat er sprake is van veel leerlingen met een profiel diploma in het hbo. Voor het wo geldt dat eerst in het cursusjaar 2002-2003 veel vwo-gediplomeerden nieuwe stijl binnen zijn gekomen. Het antwoord in deel 3 is overigens nog niet volledig. Immers, op het uiteindelijke studiesucces - het afronden van de vervolgstudie door “tweede fase”-studenten - bestaat nog geen zicht.

Vroegtijdige evaluatie

Vrij snel na de invoering van de tweede fase klonken kritische geluiden, niet zo zeer gericht op de doelstellingen van het grootscheepse veranderingsproces, noch op de gekozen structuur, maar met name op de uitvoeringscomplicaties. Leerlingen klaagden over een overladen programma, docenten meldden een fors toegenomen werkdruk en in bepaalde gevallen een moeilijk uitvoerbaar programma, schoolleiders bekritiseerden de organisatielast. Een en ander heeft vrijwel onmiddellijk geleid tot aanpassingen via de zogenoemde verlichtingsmaatregelen. Ondanks deze maatregelen verstomde de kritiek op onderdelen niet, hetgeen uiteindelijk heeft geleid tot het “Voorstel van wet houdende wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs ter aanpassing van de profielen in de tweede fase van het vwo en het havo (aanpassing profielen tweede fase vwo en havo)”. Dit wetsvoorstel is medio juli 2005 aan de Tweede Kamer gezonden. Feitelijk heeft er dus al een (beperkte) evaluatie plaatsgevonden op grond waarvan door departement en wetgever initiatieven tot aanpassing zijn ontplooid. In het voorliggende document wordt deze evaluatie niet overgedaan. Het proces op weg naar de aanpassingen van de profielen is opgenomen in deel 2, hoofdstuk 3.

Doel van deze evaluatie en haar beperkingen

Tenslotte een waarschuwing voor de geïnteresseerde lezer. De voorliggende evaluatie heeft tot doel na te gaan in hoeverre door de invoering van de tweede fase de beoogde doelen van de Wet op de profielen (1997) worden gerealiseerd. Voor de verschillende actoren in en rond de tweede fase verschilt de term ‘Tweede Fase’ echter van lading of inhoud: voor de leerling zal het begrip veelal een andere betekenis hebben dan voor de docent, de ouder of de schoolleider. En instellingen als de vakinhoudelijke verenigingen, de landelijke ondersteunende instellingen, de uitgeverijen en het hoger onderwijs kennen elk hun eigen accenten in het denken over de tweede fase.

Deze evaluatie gaat in op de doelen van de wet en daarbij niet op de uitvoeringspraktijk op scholen. Die zal soms wel als noodzakelijke achtergrond dienen, maar hij is zeker niet het hoofdthema van de tekst. Mede daardoor zullen in deze rapportage zeker niet alle mogelijke vragen met betrekking tot de tweede fase beantwoord worden.

¹ De zogeheten ‘Monitor Tweede Fase’. De twaalf verslagen van dit project (1998/1999 tot en met 2001/2002) zijn nog beschikbaar via www.tweedefase-loket.nl. Ook de verslagen van de schoolbezoeken zijn daar te vinden.

² Met name in ‘Tweede Fase Vierde Jaar. Een overzicht van de stand van zaken vier jaar na de invoering van de tweede fase havo/vwo’ doet de inspectie daar verslag van (Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b).

³ In OCenW, De nieuwe tweede fase havo/vwo, stand van zaken rapportage 1 en 2, maart 2001 en maart 2002 wordt een overzicht van de uitkomsten van onderzoek uit de invoeringsjaren gegeven. Idem in Diephuis, oktober 2001. Onderzoek in de jaren 2002 en 2003 is verzameld in Veugelers e.a., maart 2004.

Deel 1 Een modernisering van het onderwijsprogramma

Inleiding

De considerans bij de Wet op de profielen van 1997 noemt drie doelen van de veranderingen in de bovenbouw van havo en vwo. Een daarvan is het moderniseren van het onderwijsprogramma en leerlingen in herkenbare en meer samenhangende programma's gericht voorbereiden op bepaalde opleidingen in het hoger onderwijs. In de Memorie van Toelichting bij de wetswijziging worden de vernieuwingen mede gekarakteriseerd door de inrichting van het onderwijs in profielen, die bedoeld zijn als samenhangende pakketten van (deel)vakken. Daarnaast werden tegelijkertijd nieuwe vakken geïntroduceerd en de inhoud van bestaande vakken werd herzien. Daarbinnen werden er voor een aantal vakken heelvak- en deelvakvarianten geformuleerd. In deel 1 van de evaluatie wordt ingegaan op deze vier thema's.

1 Profielen

1.1 De structuur

In de periode voorafgaand aan de tweede fase koos de leerling een pakket van 6 (havo) of 7 (vwo) examenvakken uit het aanbod van de school. Daarnaast volgde de leerling nog een aantal voorgeschreven vakken zonder examenverplichting. Met name het onderwijsprogramma in de vierde klas vwo stond nagenoeg los van het feitelijke examenprogramma. Vanaf de invoering van de tweede fase kiest de leerling een profiel, waarbij goeddeels het volledige onderwijsprogramma onderdeel uitmaakt van het examenprogramma.

Het gemeenschappelijk deel van het onderwijsprogramma is met name bedoeld om alle leerlingen van een breed kader te voorzien. Het bevat zowel vakken uit de alfa-, als de bèta- en gammahoek. Daarnaast kiest de leerling een profieldeel: Natuur en techniek, Natuur en gezondheid, Economie en maatschappij of Cultuur en maatschappij. Het profieldeel is met name bedoeld als voorbereiding op naar inhoud verwante opleidingen in het hoger onderwijs. Uit het aanbod van de school kiest de leerling vervolgens in het vrije deel een (deel)vak of (deel)vakken om zo (in kwantitatieve zin) te voldoen aan de wettelijk voorgeschreven exameneisen. In het vrije deel kan de leerling keuzes maken die aansluiten bij de eigen aanleg en/of interesses of zijn of haar doorstroomrechten naar het hoger onderwijs vergroten. Het geheel vrije deel tenslotte kán worden gebruikt voor onderwijs in de examenvakken, maar ook voor schooleigen programma's. Dit laatste maakt geen deel uit van het examen.

In eerdere voorstellen voor de inrichting van de tweede fase was het vrije deel ruimer van omvang en diende het ook om leerlingen de mogelijkheid te geven aan de eisen van een ander dan het al gekozen profiel te voldoen.⁴ In de uiteindelijke vormgeving van de tweede fase is dit eigenlijk alleen goed mogelijk voor de beide natuurprofielen, andere combinaties leveren een (forse) overschrijding van de wettelijk voorgeschreven hoeveelheid studielast op. Dit is overigens niet verboden, maar het komt – behalve op gymnasia - in de praktijk slechts sporadisch voor.⁵

1.2 Samenhang

Door het onderwijs in de tweede fase van havo en vwo in profielen te organiseren werd een structuur geschapen die meer (inhoudelijke) samenhang tussen de in een profiel opgenomen (deel)vakken zou kunnen bewerkstelligen. Daarvoor is dan wel nodig dat er samenhang tussen de eindtermen van de verschillende (deel)vakken bestaat en dat er vervolgens op schoolniveau afstemming plaatsvindt.

Vanaf het begin van de tweede fase is geconstateerd dat deze samenhang maar in zeer beperkte mate gerealiseerd wordt. De Inspectie wijt dit aan het feit dat bij de formulering van de verschillende

⁴ Zie Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, z.j. [1993]

⁵ Zie Figuur 11, pagina 46

examenprogramma's door vakontwikkelgroepen er geen expliciete richtlijnen aan deze commissies zijn gegeven om de programma's per profiel in samenhang te ontwikkelen. Bovendien is het leraren niet gelukt om tijd vrij te maken om naast de inhoudelijke en didactische wijzigingen ook nog eens een extra investering te doen om via afstemming meer samenhang te realiseren.⁶ Het wordt ook door het Tweede Fase Adviespunt in zijn eindverslag van de schoolbezoeken opgemerkt. Daarin wordt overigens ook geconstateerd dat de moderne vreemde talen relatief meer afstemmen.⁷ Mogelijk hebben impulsen voor geïntegreerd literatuuronderwijs daaraan bijgedragen of speelden moeilijkheden met het vormgeven van de deeltalen een rol. Maar deze afstemming behelst meestal ideeën voor lessen, didactische mogelijkheden en beoordelingscriteria en niet zo zeer wat in deze paragraaf bedoeld wordt met *inhoudelijke* samenhang.

Een uitzondering vormt – het werd hiervoor aangestipt – de samenwerking met betrekking tot literatuur. Een prikkel voor samenwerking en afstemming, is het voorschrift voor één apart op de cijferlijst te vermelden cijfer voor literatuur. Het CPS onderzocht of deze prikkel succesvol heeft gewerkt, en de conclusie uit dat onderzoek is dat dat inderdaad het geval is:

“De vernieuwing van de tweede fase heeft een sterke invloed gehad op de praktijk [van het talenonderwijs]. De verplichting tot een apart vak letterkunde die later teruggebracht is tot een apart cijfer heeft kennelijk iets te weeg gebracht. Meer dan de helft is bezig met een vorm van samenwerking; een kwart beperkt zich in eerste instantie tot één aspect, een vijfde werkt op meerdere literatuurfronten samen en een kleine groep kent al het vak letterkunde.”⁸

De omvang van die 'kleine groep' is overigens niet precies bekend.

In de voorstellen voor 2007 wordt de organisatie én becijfering aan de scholen zelf overgelaten: óf een geïntegreerd vak met een apart cijfer op de cijferlijst óf literatuur bij de talen, waarbij de beoordeling zijn beslag krijgt in het eindcijfer voor de verschillende talen.

In zijn algemeenheid mag geconcludeerd worden dat inhoudelijke samenhang slechts in beperkte mate wordt gerealiseerd. De Inspectie deed dan ook in 2003 de aanbeveling om bij de voorgenomen herziening van de examenprogramma's expliciete aandacht te besteden aan de programmatische samenhang tussen vakken binnen een profiel. Wellicht door dit op te dragen aan commissies die zij toen 'Profielprogrammagroepen' noemde.⁹

Deze gedachte is in het voorjaar van 2004 geconcretiseerd toen bij de bespreking met de Tweede Kamer der Staten-Generaal over de voorgenomen wijzigingen per augustus 2007 - mede op aandrang van de Kamer – werd besloten tot de vorming van 'Profielcommissies'. Deze commissies, één voor de natuurprofielen en één voor de maatschappijprofielen, hebben een korte en een lange termijnopdracht. In hun opdracht voor de lange termijn ligt het doen van aanbevelingen om meer samenhang binnen profielen te realiseren, besloten.

1.3 Gecompliceerd

De tweede fase kan 'gecompliceerd' genoemd worden. Gecompliceerd in het opzicht dat er meer dan onder de Mammoetwet wordt voorgeschreven wat de inhoud van vakken is en hoe de toetsing en weging van vakonderdelen moet plaatsvinden. En ook in het opzicht dat er heel- en deelvakken bestaan, dat de leerling moet voldoen aan de eisen in gemeenschappelijk deel, profieldeel en vrij deel om een diploma te bemachtigen, dat er een slaag/zakregeling is die laat meewegen op welke plek het vak in het profiel staat. Ook ingewikkeld doordat *onderweg de spelregels zijn veranderd*: bij de aanvang van de tweede fase was nog niet op alle gebieden regelgeving rond en de twee forse rondes verlichtingsmaatregelen en allerlei kleinere tussentijdse ingrepen maken het moeilijk overzicht te houden en vast te houden wat wel en niet mag en wat wel en niet moet.

Het Tweede Fase Adviespunt heeft - mede doordat het een voorlichtende en adviserende functie naar scholen heeft - vanaf het begin mogen constateren dat op de scholen de regelgeving inderdaad als bijzonder gecompliceerd wordt ervaren. Ook de Inspectie komt tot de conclusie dat de uitwerking van de profielstructuur heeft geleid tot ingewikkelde regelgeving. Scholen vergissen zich daardoor nogal eens: “Bij ons toezicht op de examens constateren we een toename van het aantal fouten dat scholen

⁶ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 21; Veugelers e.a., maart 2004, pagina 71

⁷ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001

⁸ Hoebers, Theo (1-6-2001); Samenwerking in het literatuuronderwijs, CPS Talencentrum

⁹ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 22

maken bij de bepaling van de uitslag voor het examen. Wij wijten deze fouten aan de grotere complexiteit van de regelgeving vergeleken met vroeger; het gaat hier niet om fraude.”¹⁰

De fouten ontstaan bij voorbeeld doordat scholen niet weten wat precies wel en niet in het gemeenschappelijk deel, in het profieldeel en het vrije deel is toegestaan, doordat ze de regelgeving m.b.t. handelingsdelen en het profielwerkstuk niet goed interpreteren, het overzicht over de regelingen als gevolg van de aanpassingen zijn kwijtgeraakt of doordat ze niet precies weten wat de voorschriften zijn als een leerling bij nader inzien toch liever het deelvak op zijn cijferlijst heeft dan het heelvak. Ook de verschillende maten van studielast, de verschillende vormen van beoordeling etc. maken de organisatie gecompliceerd.

Waarschijnlijk vormt echter de slaag/zakregeling de belangrijkste bron van fouten. Deze kenmerkt zich door het extra gewicht dat aan de profielvakken wordt toegekend, er mogen immers geen twee onvoldoendes voor vakken uit het profieldeel worden behaald.¹¹ Geregeld is door scholen gepleit voor een eenvoudiger regeling. Tevens voor een regeling waarin compensatie een rol speelt, zodat de hoogte van het cijfer ‘er toe doet’.¹² De inspectie constateert in haar publicatie *Tweede Fase vierde jaar* dat er met de voorstellen voor 2007 op dit gebied verbeteringen worden voorgesteld.¹³

Het Tweede Fase Adviespunt heeft in verband met de gecompliceerdheid van het geheel vanaf het begin interpretatie van regelgeving en andere voor de tweede fase belangrijke zaken samengebracht in een publicatie met als titel ‘Zakboek tweede fase’. De publicatie kent inmiddels een derde editie (met supplement).

1.4 Herkenbare programma’s

De inrichting van het bovenbouwonderwijs in de vorm van profielen heeft zonder twijfel geleid tot het gevoel dat de programma’s meer herkenbaar zijn, zeker voor de betrokkenen in het voortgezet onderwijs. Sommige scholen werken met profielteams, soms met profielcoördinatoren, andere met profielmiddagen – signalen van een besef dat het onderscheid in profielen er toe doet. Het keuzeproces voor leerlingen wordt op vrijwel alle scholen opgestart in de eerste helft van het derde leerjaar, waarbij het spreken over de vier profielen voor de leerlingen in deze leeftijdsgroep al gemeengoed wordt. De inrichting in de vorm van profielen heeft zodoende geleid tot een bewuster keuzeproces. Daar is met name sprake van, doordat de keuze voor een profiel de keuze voor een bepaalde richting in het hoger onderwijs en een beroepsperspectief inhoudt.¹⁴ Later in deze evaluatie blijkt dat leerlingen maar zelden veranderen van profiel, hetgeen er op zou kunnen duiden dat zij hun eigen aanleg, interesses of de studiemogelijkheden die een profiel opent, voor hen herkenbaar vormgegeven vinden in één van de vier profielen.¹⁵

Toch blijkt bij nadere beschouwing dat de herkenbaarheid van de profielen minder eenduidig is dan op het eerste gezicht lijkt. Dat geldt met name voor de opleiders in het hoger onderwijs, en dan wel vooral bij degenen die te maken hebben met instroom vanuit de natuurprofielen. De groep leerlingen met een natuurprofiel is, met name op het vwo, gedifferentieerder wat betreft het gevolgde programma dan velen verwachtten. Dit is het gevolg van het bestaan van deel- en heelvakken en de beperkte eisen die aan het vrije deel worden gesteld. Het variabele deel betreft 960 van de 2320 maximale studielasturen in de bètaprofielvakken, ongeveer 40% van de leerstof. Opleiders in het hoger onderwijs constateren zodoende behoorlijke verschillen tussen leerlingen wat betreft het doorgewerkte programma, ook al hebben deze leerlingen allen een natuurprofiel gevolgd.¹⁶

1.5 Kritische geluiden

De profielstructuur als zodanig heeft weinig kritische geluiden opgeroepen. De gedachte van meer samenhang in de pakketten, een duidelijker relatie tussen gekozen profiel en vervolgopleiding en het stimuleren van een bewust keuzeproces bij leerlingen is positief ontvangen. Scholen plaatsten echter vanaf het begin ook kanttekeningen bij de inrichting van de profielstructuur, ook hun leerlingen. In het

¹⁰ Inspectie van het Onderwijs, pagina 31.

¹¹ Zie bij voorbeeld Inspectie van het Onderwijs, april 2002 en PMVO, Verslag van peiling 1 1998-1999.

¹² Tweede Fase Adviespunt, juni 2001

¹³ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 31

¹⁴ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 19

¹⁵ Zie Figuur 12, pagina 47. Zie ook *Spijt van de keuze?*, pagina 71.

¹⁶ Zie ook deel 3, pagina 77.

eindverslag van de bezoeken aan scholen meldt het Tweede Fase Adviespunt in 2001 dat op bijna alle scholen leerlingen het aantal vakken dat ze moeten volgen te groot vinden. Volgens hen zouden dat er minder moeten worden: "Soms houdt de aanbeveling in dat men het aantal vakken in het gemeenschappelijk deel wil beperken, zodat er meer tijd komt voor de vakken van het profieldeel. Soms wil men het gemeenschappelijk deel beperken om meer ruimte voor eigen keuzes in het vrije deel te krijgen. Vaak spreekt men uit meer keuzes te willen hebben. Op zich vindt men de opzet in profielen haast altijd een verbetering (...) maar slechts één keuzemogelijkheid (het vak in het vrije deel) die zelfs vaak niet helemaal vrij is, vindt men wel wat erg mager."¹⁷

Scholen voor voortgezet onderwijs kregen al snel na de introductie van de tweede fase te maken met veranderingen van de instroomeisen in het hoger onderwijs. Met name de verruimde instroomrechten voor het profiel Natuur en gezondheid deden scholen vrezen dat hun aantal leerlingen voor het andere natuurprofiel zou afnemen, wat de organisatie zou kunnen bemoeilijken. "Daarom pleiten sommigen voor het loslaten van de verplichting alle profielen aan te bieden en anderen pleiten zelfs – mocht die veronderstelde vermindering voor de keuze voor NT zich inderdaad stevig voordoen – voor afschaffing van dit profiel. Daar wordt door anderen tegenin gebracht dat NT wel degelijk de beste vooropleiding voor een aantal technische studies blijft, dus dat afschaffing minder vanzelfsprekend is. Het loslaten van de verplichting het te moeten aanbieden zou deze scholen meer aanstaan. Ook spreekt een enkeling zijn gedachten al eens uit over een iets grotere reorganisatie van de profielstructuur, waarbij er waarschijnlijk met twee kernprofielen gewerkt kan worden met (waarschijnlijk twee) specialisaties binnen die twee kernprofielen. Hierdoor zou ook het aantal vakken verkleind kunnen worden."¹⁸ De voorstellen voor 2007 spelen in feite op deze wensen van scholen in.

Schoolleiders, docenten en leerlingen hebben bij verschillende gelegenheden nadrukkelijk de omvang van het programma bekritiseerd. Dat heeft in december 1998 en in januari 2000 geleid tot stevige ingrepen in het tweede fase-programma om de zwaarte van dat programma voor de leerlingen te verlichten en de docenten te ontlasten. Die van november 1998 waren bedoeld als 'permanente' aanpassingen, bij de maatregelen van januari 2000 ging het om tijdelijke afwijkingen van de examenprogramma's en het inrichtings- en eindexamenbesluit. Ook na januari 2000 zijn er nog kleine wijzigingen in de regelgeving aangebracht om knelpunten door scholen gemeld op te lossen. De eerste serie maatregelen werd genomen op grond van de geluiden van de vroege starters: zij gaven met kracht het geluid af dat het programma te vol is en dat aan sommige elementen op schoolniveau moeilijk handen en voeten is te geven.¹⁹ De verlichting werd gezocht in een beperking van de voorschriften en in beperkingen in de programma-eisen, met name in het vrije deel. In combinatie met de maatregel dat dit geheel vrije deel mag worden besteed aan eindexamenvakken die al gevolgd worden, betekende dit een urenverlichting die – afhankelijk van de keuzes van een school – voor de leerling kon oplopen tot zo'n 15% op het vwo en een dikke 10% op het havo. De tweede forse ingreep, in januari 2000, vindt plaats onder druk van protesten van leerlingen. Door die tweede reeks van maatregelen werd de omvang van het verplichte vrije deel verder teruggebracht tot 120 uur voor havo, 120 uur voor atheneum en 480 uur voor gymnasium. Daarnaast werd de verlichting gezocht in meer vrijheden voor scholen.

Het Tweede Fase Adviespunt heeft onderzocht hoeveel programma er uiteindelijk gemiddeld genomen door de leerlingen in de tweede fase werd gerealiseerd na de verlichtingsmaatregelen.²⁰ Het komt tot de conclusie dat het programma vooral voor de havo-leerlingen voorafgaand aan de verlichtingsmaatregelen erg vol moet zijn geweest, want na die maatregelen komen ook de relatief 'lichte pakketten' op of iets boven de 3200 uur programma uit. Op het vwo is dat circa 4600 uur. Op gymnasia wordt de oorspronkelijke eis van 5280 uur niet gehaald, maar 4800 uur gemakkelijk, ook door de leerlingen die een minder zwaar pakket hebben. De havo-leerlingen hebben gemiddeld een 50 uur zwaarder programma per jaar dan de vwo-leerlingen.

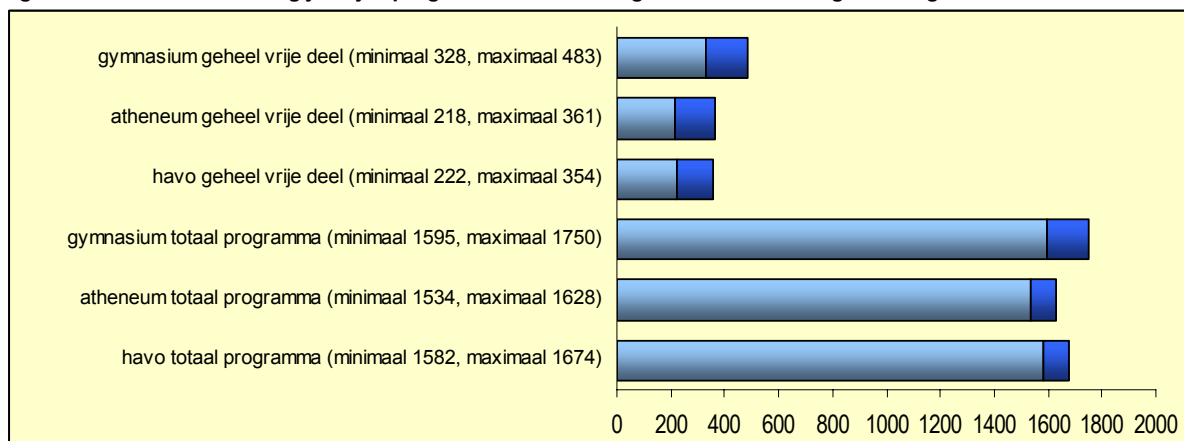
¹⁷ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 24-25

¹⁸ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 15

¹⁹ Zie PMVO, Verslag van de eerste en tweede peiling binnen monitoringsproject tweede fase (1998-1999)

²⁰ Tweede Fase Adviespunt, Peiling 2 in het schooljaar 2000-2001

Figuur 1 Uitersten in omvang jaarlijks programma voor leerlingen na de verlichtingsmaatregelen.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, Zakboek tweede fase, november 2001]

Volgens de cijfermatige analyse van het Tweede Fase Adviespunt hebben de verlichtingsmaatregelen de omvang van het programma meer in overeenstemming gebracht met de oorspronkelijke bedoeling. Maar de maatregelen hebben uiteraard ook tot gevolgen geleid die als nadeel kunnen worden aangemerkt. Een beperkter aantal voorgeschreven uren in het vrije deel, betekent dat de leerling minder vakken te kiezen krijgt: 120 uur is de omvang van het kleinste deelvak. En doordat er bij een aantal vakken niet-verplichte programma-onderdelen zijn, omdat ze door de Cevo als niet-ce-stof zijn aangewezen voor een bepaalde periode, worden de programma's hier en daar als onevenwichtig of verbrossend ervaren (zie hoofdstuk 3, Vakinhouden), en weet het hoger onderwijs niet met welke voorgeschiedenis hun studenten binnenkomen.

2 Nieuwe vakken

2.1 Soepele introductie

Het actualiseren van de tweede fase ging tevens gepaard met de introductie van nieuwe vakken. De Stuurgroep stelde een drieluik in het gemeenschappelijk deel voor waarmee - naast de andere vakken in het gemeenschappelijk deel - de brede algemene vorming gestalte moest krijgen: algemene natuurwetenschappen, culturele en kunstzinnige vorming en mens- en maatschappijwetenschappen.²¹ Dat laatste vak is er niet gekomen. Ook niet de 'uitgeklede variant' geschiedenis/maatschappijleer, doordat keer op keer is gebleken dat de tegenwerkende krachten zo groot zijn dat politiek draagvlak voor zo'n sociaal-maatschappelijk oriëntatievak ontbreekt.²²

Anw en ckv1 zijn er wel gekomen. In de vernieuwingsplannen voor 2007 is de positie van ckv1 onomstreden. Het vak kende aanlooppromen die resulteerden in ingrepen via verlichtingsmaatregelen, maar het heeft vervolgens een gewaardeerde positie verworven. Anw kende ook op veel scholen aanlooppromen, maar meer in de zin dat de ene docent - wellicht beïnvloed door de mate van affiniteit met het programma van het vak - meer van het vak wist te maken dan de andere. Na verlichtingsmaatregelen en wellicht door gewinning van de docenten worden de aanlooppromen niet meer gehoord. Wel blijft lang hoorbaar dat de invulling van het vak sterk bepaald wordt door de achtergrond van de docent, waardoor op de ene school meer natuurkundige en op de andere meer scheikundige invullingen plaatsvinden.²³

Er kwam ook een nieuw kunstvak. Het staat in het profiel Cultuur en maatschappij als verplicht vak in de combinatie van Culturele en kunstzinnige vorming 2 en 3. Omdat de wetgever in 1998 dat wat er voor het welslagen van het vak noodzakelijk werd geacht (methodes, scholing e.d.), niet voldoende ontwikkeld achtte, werd het vak nog niet verplicht gesteld. Bovendien werd pas in 1999 het examenprogramma voor het vak vastgesteld. Scholen werd toegestaan in plaats van het definitieve

²¹ Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, z.j. [2003] en oktober 1994

²² Zie OCenW, januari 2003, pagina 17. Er is wel een programma voor het vak opgesteld (door de commissie De Rooy) dat sterk het programma voor 2007 moet inkleuren.

²³ Terug te vinden in de vakdossiers van de SLO (2000 t/m 2003)

profiel met ckv2,3 het zogenaamde overgangsprofiel aan te bieden, waarin uit een scala aan vakken kan worden gekozen, waaronder de traditionele kunstvakken.

Door het Cito is vastgesteld dat het kunstvak, in welke variant dan ook, een plek op vrijwel elke school heeft verworven. Meer dan de helft van de scholen biedt via het definitieve profiel ckv 2,3 met een of meer disciplines aan, en 40% het kunstvak in een traditionele vorm. Overigens werd de verplichting voor een leerling met het profiel Cultuur en maatschappij een kunstvak te volgen soms als een hoge drempel ervaren. Om deze reden hebben scholen de mogelijkheid gekregen om weer af te stappen van het definitieve CM-profiel, en dus leerlingen de mogelijkheid te bieden dit profiel te volgen zónder kunstvak.

Met de tweede fase kwamen er nog enkele nieuwe vakken. Zo kwam er Management en organisatie als een hedendaagse invulling van een algemeen vormend bedrijfseconomisch vak in plaats van zijn boekhoudkundige voorloper. Filosofie bestond al als vwo-programma, met de tweede fase kwam er ook een havo-programma. Informatica kwam er op zowel het havo als het vwo, net zoals een meer theoretisch programma voor beweging (lo2).

M&O is een keuzevak. Een vak dat een school aan kan bieden in het vrije deel. Dat gebeurt ook op veel scholen en het blijkt vanaf het begin een populair vak. Zowel in het havo als in het vwo had in het schooljaar 2001-2002 zo'n 30% van de leerlingen m&o in het pakket.²⁴ De naamgeving doet volgens de leerlingen vermoeden dat het *een modern en dynamisch vak* is, maar in de praktijk blijkt volgens sommige teleurgestelden dat het toch ook een erg cijfermatig vak is.²⁵

Filosofie kwam er dus ook voor het havo en wordt daar ook daadwerkelijk door scholen aangeboden, maar wel sporadisch (1%). Op het vwo heeft het wel een behoorlijk aandeel. Circa 7% van de leerlingen heeft het in het pakket (en dat percentage is nog steeds groeiende). Dat succes zal ook komen doordat het vak een profielkeuzevak in het overgangsprofiel CM is (in 2007 is het wederom een profielkeuzevak).

Informatica wordt door veel scholen aangeboden (het wordt door circa 12% van de havo- en vwo-leerlingen gekozen), lo2 komt op het vwo haast niet voor (0-1%) en wordt door 3% van de havo-leerlingen gekozen.²⁶

Er werden met de tweede fase dus nieuwe vakken geïntroduceerd die hun weg naar de scholen en dus naar de pakketten van leerlingen hebben gevonden. Zelfs in vergelijking met vroeger snel en tamelijk onomstreden. Dat geldt voor lo2, informatica en m&o. Wel dient dat laatste vak nog een inhoudelijke vernieuwingsstap te maken, hetgeen goed mogelijk is op het moment dat de voorstellen van de commissie Teulings tot nieuw geformuleerde examenprogramma's voor economie zullen leiden.

De introductie van de nieuwe vakken in de tweede fase kan goeddeels als succesvol worden beoordeeld. Docenten hebben met inzet, zorg en enthousiasme de nieuwe vakken vormgegeven, leerlingen betonen via hun keuzegedrag (in het vrije deel) hun waardering voor de nieuwe vakken. Kritische geluiden in algemene zin over de nieuwe vakken in het gemeenschappelijk deel zijn na de introductieperiode verstomd. Alleen het nieuwe kunstvak (ckv2,3) heeft niet de plaats verworven die het in de tweede fase was toegedacht (profielbepalend vak in CM).

2.2 De nieuwe vakken en "2007"

Weliswaar heeft ckv1 een stabiele en gewaardeerde positie verworven, maar het maakte in de voorstellen voor de tweede fase deel uit van een drieluik met algemene natuurwetenschappen en het combinatievak geschiedenis/maatschappijleer (eerder mens- en maatschappijwetenschappen) om de 'brede algemene vorming' gestalte te geven. Omdat er meer ruimte gewenst wordt voor andere zaken is er in de voorstellen voor 2007 noodgedwongen geen sprake meer van zo'n drieluik: op het vwo is het in de buurt met ckv1, anw en maatschappijleer; op de havo met ckv1 en maatschappijleer niet meer.

In de voorstellen voor 2007 staat er geen anw in het gemeenschappelijk deel van de havo-profielen. De minister merkt in 'Ruimte laten en keuzes bieden' daarover op dat er in de strijd tegen versnippering en overlappendheid op het havo '*scherpere keuzes gemaakt moeten worden*'.²⁷ Het

²⁴ Tweede Fase Adviespunt, peiling 1 in 2001-2002

²⁵ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 40

²⁶ Tweede Fase Adviespunt, peiling 1 in 2001-2002

²⁷ OCenW, januari 2003, pagina 16

spreekt voor zich dat deze ontwikkeling voor een groep docenten teleurstellend is. Het doet docenten die zich zelf hebben ingespannen voor de nascholing anw of anderen daar de inspanningen voor zagen leveren, twijfelen of er straks genoeg bètadocenten zullen zijn die willen investeren in het nieuwe bètavak (Natuur, leven en techniek).²⁸

Ook per 2007 wordt ckv2,3 niet een verplicht profielvak in CM: het wordt een profielkeuzevak terwijl ook de traditionele kunstvakken blijven bestaan. Vanuit de kunstvakken leeft er gedurende de gehele periode dat de tweede fase bestaat een gevoel van onvrede over het niet plaatsvinden van wat naar hun oordeel is toegezegd.²⁹

3 Vakinhouden

3.1 Nieuwe examenprogramma's

Niet alleen de samenstelling van het vakkenpakket werd met de invoering van de Wet op de profielen herzien, maar ook alle vakken afzonderlijk. En wel zodanig dat kennis, inzicht en vaardigheden geïntegreerd zouden kunnen worden aangeboden en vakoverstijgende vaardigheden een belangrijke plaats kregen in de verschillende (deel)vakken. Hierbij werd naast de reproductie van kennis een grotere plaats ingeruimd voor het verwerven van vaardigheden door de leerlingen.³⁰

Ten behoeve van de Tweede Fase werden examenprogramma's opgesteld die veel preciezer dan voorheen formuleerden wat de leerling voor het betreffende vak of deelvak aan kennis, inzicht en vaardigheden moet opdoen. Daarnaast bevatten de examenprogramma's voor het eerst systematisch voorschriften voor toetsvormen en voor de weging van de verschillende onderdelen. De wetgever beoogde met deze aanscherping van voorschriften enerzijds de schoolcomponent van het examen op de verschillende scholen beter vergelijkbaar te maken, anderzijds de scholen te stimuleren serieus werk te maken van het vaardighedenonderwijs. De nieuwe examenprogramma's reguleerden zodoende meer dan ooit voorheen de afsluiting van het onderwijs (het examen).

Deze precieze beschrijving van 'wat er geleerd moet worden' op een school werd noodzakelijk geacht in een tijd dat sterker werd vrijgelaten 'hoe er geleerd moet worden'. Niet dat dat laatste ooit precies was voorgeschreven, maar de tweede fase met haar studielastbenadering kenmerkt zich toch ook als *de inrichting van een school als studiehuis*. Daar hoort regelgeving bij die scholen in staat stelt andere werkvormen te organiseren, andere groeperingvormen te hanteren etc. Regelgeving die in ieder geval zoveel mogelijk vrijheid voor keuzes voor de vormgeving van het onderwijs verschaft. Deze ruimte voor scholen komt in deel 2 van deze evaluatie aan de orde.

3.2 De nieuwe programma's: de studielast

De nieuwe examenprogramma's werden ontwikkeld door zogenaamde vakontwikkelgroepen. De uitwerkingen die vakontwikkelgroepen aan hun opdrachten hebben gegeven om examenprogramma's te formuleren, hebben niet in alle gevallen tot goed studeerbare programma's geleid: er is soms te veel programma voor de toegewezen hoeveelheid studielast. De Inspectie constateerde dat, het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs kreeg dit al spoedig na invoering van de scholen teruggemeld en ook het Tweede Fase Adviespunt vernam deze geluiden later regelmatig. Hierbij moet opgemerkt worden dat de opdracht die de vakontwikkelgroepen kregen, geen eenvoudige was: hun werd gevraagd een programma te formuleren waarvan de concretisering moest passen binnen 90% van de toegekende studielast. En dit terwijl er eigenlijk geen referentiekader bestond. Het enige dat als een soort van ijkpunt kon dienen, was de hoeveelheid lessen die normaliter toegekend werden aan de verschillende vakken. Wat dat betreft is de herziening van de programma's in het kader van de wijzigingen per 2007 een stuk eenvoudiger: nu is bekend of de huidige hoeveelheid stof bij de huidige hoeveelheid studielast past en waar dat niet zo is, wat de omvang van het probleem is.

Er dient ook opgemerkt te worden dat geluiden m.b.t. de overladenheid niet volkomen eensgezind zijn. Als een bepaald programma overladen wordt genoemd, dan is dat niet door allen. Overladenheid heeft namelijk meer dan één oorzaak: docenten die oud programma en eigen interesses naast het nieuwe programma blijven doen, methodemakers die de boeken overvol maken met opdrachten en oude zowel als nieuwe stof en docenten die de methodes van a tot z volgen, een andere werkwijze

²⁸ Tweede Fase Adviespunt, januari 2005, pagina 16

²⁹ Zie daarvoor de Vakdossiers van de SLO en meer specifiek de reactie van het Samenwerkingsberaad kunstvakken, maart 2003

³⁰ Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.

met meer aandacht voor vaardigheden die in het begin leidde tot veel extra tijdinvesteringen etc.³¹ Het is op een aantal plaatsen door verschillende instanties geconstateerd en opgeschreven. Maar dat alles neemt niet weg dat sommige programma's wel degelijk ook overladenheid van zichzelf vertonen. Ook dat blijkt namelijk op diverse plekken. Dat de taakbelasting zowel voor docenten als voor leerlingen daarmee hoog kon oplopen, mag duidelijk zijn.³²

In de vakdossiers van de SLO³³ is vanaf 2000 bijgehouden wat de geluiden over de verschillende vakken zijn, dit met het oog op een herziening van de examenprogramma's havo/vwo op termijn.³⁴ De verlichtingsmaatregelen hebben voor de nodige 'lucht' gezorgd, maar ook hier en daar een zekere verbrokkeling in de hand gewerkt en 'gaten geslagen'. Met de voorgenomen aanpassingen van de examenprogramma's dient een en ander weer hersteld te worden en dienen sowieso geconstateerde knelpunten binnen vakken opgelost te worden.

3.3 De nieuwe programma's: inhoudelijk

Inhoudelijk bezien behelzen de nieuwe examenprogramma's in grote lijnen twee aspecten: die op het terrein van de vaardigheden en die op het vlak van de kennis.

Wat betreft de leerstof (kennis) werden de nieuwe examenprogramma's overwegend soepel door docenten ontvangen. Maar er was wel bij de start sprake van een bepaalde mate van onrust en onzekerheid. Dat had met name te maken met het feit dat docenten niet eenvoudigweg konden terugvallen op examenopgaven, veel lesmethodes niet in voldoende mate tijdig beschikbaar waren, de examenprogramma's door de nieuwe opzet de indruk van een grote verandering in zich droegen en - in zijn algemeenheid - de tweede fase als een grote veranderingsoperatie werd ervaren. Toen men eenmaal ervaring had opgedaan met het eerste of tweede jaar onderwijs in het nieuwe systeem, waaronder het werken met nieuwe lesmethodes, kon geconstateerd worden dat de inhoud van de programma's niet wezenlijk ter discussie werd gesteld. De enige uitzondering hierop vormen de deelvakken Frans 1 en Duits 1 (met name op het vwo), waarvan het programma door zowel docenten als toetsontwikkelaars als eenzijdig en kunstmatig werd ervaren. En daardoor ook als onaantrekkelijk en saai voor leerlingen.³⁵

Het heeft scholen in zijn algemeenheid meer moeite gekost om het aspect vaardigheden (dat met name tot uitdrukking komt in praktische opdrachten, practica en het profielwerkstuk) een plek te geven. Sommige scholen hebben veel werk gemaakt van afstemming van (vakoverstijgende) vaardigheden tussen de verschillende vakken; andere hebben de invulling van dat deel van het programma meer aan de individuele vakdocenten overgelaten. Maar ook hier geldt dat niet zozeer het concept als wel de problematiek rond de uitvoering tot kritische geluiden heeft geleid. Het gaat dan om overladenheid (waarbij leerlingen klaagden over te veel tijdrovende opdrachten en docenten over gebrek aan begeleidings- en correctietijd). Het concept als zodanig wordt door velen gewaardeerd, zowel door vakdocenten, door leerlingen als door schoolleiders. Alleen wiskundeleraars vormen hier een uitzondering; zij hebben over het algemeen de invoering van praktische opdrachten als een last ervaren.³⁶

3.4 Nieuwe toetsvormen

De modernisering van de programma's met een belangrijker positie voor algemene en vakinhoudelijke vaardigheden ging gepaard met andere toetsvormen. Nieuw is dat deze in de examenprogramma's voorgeschreven werden. Naast toetsen met gesloten en/of open opdrachten stellen verschillende examenprogramma's handelingsdelen en praktische opdrachten verplicht. Bovendien werden wegingsfactoren voor de verschillende onderdelen bepaald en voorgeschreven voor alle scholen.

³¹ In OCenW, maart 2002, pagina 34-36 staan alle knelpunten in de implementatiefase van de tweede fase op een rijtje; de inspectie benoemt sommige daarvan als structureel bij de tweede fase (overladenheid, facilitaire condities voor leraren onvoldoende, complexe wet- en regelgeving): Inspectie, 2003b.

³² Veugelers e.a, maart 2004, zie hoofdstuk 4 voor onderzoeksbronnen en -gegevens.

³³ SLO, Vakdossiers. Per vak vanaf 2000 tot en met 2003; uitgekomen bij de Slo, Enschede 2001...2004.

³⁴ Inmiddels heeft die herziening in het kader van 2007 plaatsgevonden. De meeste programma's zijn gebaseerd op de oude, om de veranderingen in 2007 te kunnen laten ingaan. Grotere wijzigingen zou de invoerdatum van de veranderingen doen opschuiven.

³⁵ SLO (2001-2004); Vakdossiers. Per vak vanaf 2000 tot en met 2003, Slo, Enschede Meer specifiek voor Frans en Duits: Vakdossier 2001 Moderne vreemde talen, pagina 53.

³⁶ SLO, Vakdossier Wiskunde 2001, pagina 105.

Tussen 1998 en nu hebben zich wat betreft de praktische opdrachten enige ontwikkelingen voorgedaan. Was in de oorspronkelijke opzet sprake van een stevig gewicht voor deze opdrachten (60% van het cijfer voor het schoolexamen zou voor veel vakken bepaald worden door de resultaten op de praktische opdrachten), door latere tussentijdse ingrepen werd dat gewicht beperkt, om uiteindelijk uit te komen op minimaal 20% en maximaal 40%. Ook de hoeveelheid voorgeschreven opdrachten werd beperkt (tot meestal minimaal 1 per vak, met de mogelijkheid in sommige gevallen praktische opdrachten van verschillende vakken te combineren tot één gezamenlijke opdracht). De handelingsdelen zijn door tussentijdse maatregelen facultatief geworden.³⁷ Ze zijn ook in de examenprogramma's per 2007 niet verplicht. In de loop der jaren werd het volgende bezwaar tegen de handelingsdelen naar voren gebracht: de voorschriften werden vaak nogal rigide toegepast, waardoor ze het karakter van 'leren door doen en ervaren' verloren en plichtmatige tijdsinvesteringen werden die leerlingen en docenten veel tijd en inspanning kostten. Voor de docenten vooral een grote controlerende taak (is het werk door de leerling wel *naar behoren* gedaan?), die gepaard gaat met een grote administratieve rompslomp ('afvinken').

Met de profielstructuur werd beoogd meer samenhangende pakketten in de vorm van profielen te creëren. Die structuur vraagt om samenwerking en afstemming op schoolniveau en zou leerlingen meer bewust moeten maken van de verbanden en raakvlakken tussen verschillende onderdelen. Het geheel culmineert in het profielwerkstuk aan het eind van de opleiding: de 'meesterproef', waarin minimaal twee profielvakken een rol zouden moeten spelen.

In de tweede ronde verlichtingsmaatregelen³⁸ is de bepaling dat het profielwerkstuk betrekking moet hebben op twee (deel)vakken uit het profieldeel vervallen: het mag ook betrekking hebben op 1 (deel)vak uit het profieldeel. Scholen schrijven vanaf dat moment meestal 1 vak voor en laten soms de keus aan de leerling, hetgeen meestal ook resulteert in een profielwerkstuk voor één vak.³⁹ Sommige scholen schrijven nog twee vakken voor, waarmee ze trachten het oorspronkelijke karakter te behouden en om prikkels te hebben om hun docenten meer te laten samenwerken en onderling af te stemmen.

3.5 Strakke voorschriften

In de loop der jaren is er getwijfeld aan nut en noodzaak van strakke voorschriften wat de inhoud van het onderwijs betreft. Hiervoor is al opgemerkt dat in het kader van de verlichtingsmaatregelen de teugels rond de voorschriften hier en daar wat gevierd werden, maar de politieke en bestuurlijke trend luidt thans dat 'zo veel als mogelijk is moet worden teruggegeven aan de uitvoerders, die immers professionals op hun eigen terrein zijn'. Ook om andere redenen is er behoefte aan meer vrijheid in het programma. Bij voorbeeld om gemakkelijker op de actualiteit in te kunnen spelen, verschillen tussen leerlingen te kunnen maken, om te vermijden dat vakken statisch voor een lange tijd neer worden gezet etc.⁴⁰

Het betekent dat er in de voorstellen die er voor augustus 2007 liggen, sprake is van globalere programma's voor de onderdelen die in het schoolexamen getoetst worden, terwijl de onderdelen die in het centraal examen getoetst worden nog wel precies geformuleerd worden, zodat docenten, leerlingen en niet te vergeten leerstofontwikkelaars en toetsmakers precies weten wat er moet worden gekend en gekund in het kader van de examenopgaven.⁴¹

Inmiddels liggen er voorstellen voor de programma's die in 2007 in moeten gaan. Die zijn anders van opzet dan de examenprogramma's die nu gelden: globale beschrijvingen, geen wegings- en vormvoorschriften, precieze uitwerkingen die voor scholen facultatief zijn voor het schoolexamen door de SLO, precieze uitwerkingen die voorgeschreven zijn voor het centraal examen door de Cevo. In deze voorstellen komen wegings- en vormvoorschriften niet meer voor, hetgeen betekent dat scholen kunnen kiezen voor andere vormen om bepaalde vaardigheden te toetsen en kunnen kiezen voor het door hen gewenste gewicht (dat dus voor de praktische opdrachten lager dan 20 en hoger dan 40% kan zijn). Uit een inventarisatie van het Tweede Fase Adviespunt blijkt dat scholen zich in het

³⁷ Alleen het schrijfdossier bij het vak Nederlands is nog verplicht en er zijn vakken die louter bestaan uit een handelingsdeel (ckv1 en lichamelijke opvoeding).

³⁸ Januari 2000.

³⁹ Uit peiling 3 in 1999-2000 blijkt dat 15% van de vroege starters en 10% van de late starters vasthoudt aan twee vakken, een kleine 50% schrijft 1 vak voor, een kleine 30% laat het aan de leerling over.

⁴⁰ Zie bij voorbeeld KNAW, juni 2003, pagina 17-19

⁴¹ Zie SLO, oktober 2004, pagina 5-6

algemeen wel al druk maken over de vraag in hoeverre er op schoolniveau sturing gegeven moet worden richting vaksecties, maar daarin nog geen afgebakende standpunten hebben ingenomen.⁴²

De programma's zijn op enkele vakken na (geschiedenis, maatschappijleer, aardrijkskunde) gebaseerd op de oude programma's. Geheel nieuwe programma's formuleren zou dermate lang hebben geduurd dat de invoering per 2007 ernstig in gevaar zou zijn gekomen, zo niet onmogelijk zou zijn. En scholen willen graag dat de veranderingen die een aantal gebreken aan de tweede fase moeten oplossen, zo spoedig mogelijk in zullen gaan.⁴³

Voor geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde was al een verandertraject 'groot onderhoud' ingezet, daarom kan bij die vakken wel per 2007 een programma dat zeer afwijkt van het huidige worden geïntroduceerd. Een zelfde soort trajecten is voor economie en de bètavakken gestart, waarbij het concept van de scheikundecommissie met 'concepten en contexten' de komende tijd zal moeten bewijzen dat het geschikt is om in het voortgezet onderwijs te worden ingezet bij meerdere (bèta)vakken.

De grotere vrijheidsgraden moeten met name gezien worden in de context van de wens een minder voorschrijvende overheid te hebben. Docenten zijn overigens lang niet altijd content met die grotere vrijheid. En van degenen die daar wel naar verlangen, denken velen dat er met deze veranderingen niet zo veel van komt, omdat in plaats van de wetgever nu de methodemakers de keuzes zullen maken.⁴⁴

De tweede fase heeft tevens gezorgd voor bezinning over de vraag hoe en wanneer nieuwe programma's tot stand komen en door wie die moeten worden geformuleerd. De vraag rees op het ministerie toen werd ervaren dat examenprogramma's in het huidige tijdsgewricht korter dan vroeger meegaan en dat de huidige systematiek er toe leidt dat het aanbrengen van veranderingen op dit terrein veel tijd vergt. Programma's dreigen daardoor lang hetzelfde te blijven om vervolgens te verouderen. Ook van andere zijden, waaronder die van de Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen, wordt steeds vaker een lans gebroken voor de introductie van een systeem dat de programma's vitaler houdt.⁴⁵

4 Heelvakken en deelvakken

Met de invoering van de tweede fase zijn er in het voortgezet onderwijs naast heelvakken deelvakken geïntroduceerd. Deelvakken bieden de leerling extra mogelijkheden een breed pakket samen te stellen en bieden maatwerk in de profieldelen. Maar sommige scholen zijn moeite blijven houden met de structuur van heelvakken en deelvakken.⁴⁶ Waar berustten die moeilijkheden op?

Ten eerste bleek voor sommigen de naamgeving verwarrend (vakken met cijferaanwijzingen die in het ene geval wel en in het andere geval niet tot één eindcijfer moeten worden herleid). De fouten waar dit toe heeft geleid (ook op de eindcijferlijst) doen zich nu nauwelijks meer voor, maar de systematiek (in feite het ontbreken ervan) maakt een en ander weinig transparant, met name ook voor de buitenwacht (de ouders, het hoger onderwijs en - in zijn algemeenheid - 'de samenleving').

De tweede moeilijkheid was dat in eerste instantie scholen in de organisatie alle deel- en heelvakken op dezelfde manier wilden behandelen: namelijk als stapelbaar of juist niet. Er bleken echter vakken te zijn waarbij het heelvak prima op het deelvak gestapeld kon worden, maar ook vakken waarbij stapelen feitelijk niet mogelijk was.⁴⁷ Daarnaast bleken sommige deelvakken in de praktijk te klein

⁴² Tweede Fase Adviespunt, januari 2005

⁴³ Zie Tweede Fase Adviespunt, september 2005, pagina 14

⁴⁴ Zie de vakdossiers van de SLO en het Tussenverslag Schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt (januari 2005)

⁴⁵ OCW, december 2004

⁴⁶ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 58: "(...) en dat door het ontstaan van deelvakken naast hele vakken de organisatie erg ingewikkeld is geworden."

⁴⁷ Biologie vwo is een goed voorbeeld van een stapelvak. Veel scholen programmeren biologie 1, het deelvak, in 4vwo, af te sluiten met een schoolexamen. Het volledige programma biologie loopt dan eerst gelijk op met biologie in 4 vwo (één derde deel), en wordt vervolgens vervolgd in 5 en 6 vwo, afgesloten met een centraal examen. Bij economie is stapelen feitelijk niet mogelijk, omdat het heelvak de zwaardere variant van het deelvak is en deel- en heelvak beide een eigen centraal examen kennen.

voor langdurige programmering. Omdat vrijwel alle scholen gewend waren aan een jaarrooster en een doorlopende programmering van vakken van onderbouw naar bovenbouw, veroorzaakte dit aspect van deelvakken nogal wat 'éénuursvakken', met als gevolg een verbrokkeld programma voor leerlingen en een toename van het aantal klassen bij docenten van bepaalde vakken. Pas in een later stadium bleek voor veel scholen periodisering van het rooster een manier om dit probleem aan te pakken.

Oorspronkelijk was de Stuurgroep Tweede Fase uitgegaan van meerdere examenmomenten in het schooljaar (en ook in het jaar voorafgaand aan het eindjaar examineren), een systeem dat volgens de Stuurgroep goed zou passen bij de structuur van deel- en heelvakken. Zij moest echter constateren dat met name in het hoger onderwijs het draagvlak ontbrak en dat vo-scholen ernstig opzagen tegen de organisatielast.⁴⁸ Zij adviseerde vervolgens om het centraal examen te handhaven. Dat heeft echter nooit mooi gepast bij een systeem van deel- en heelvakken.

Ook inhoudelijk bleek de opzet in deel- en heelvakken bij sommige vakken als buitengewoon problematisch te worden ervaren. Dat was met name bij de moderne vreemde talen Duits en Frans op het vwo het geval. Aanvankelijk betrof het programma van Duits 1 en Frans 1 in het gemeenschappelijk deel uitsluitend de leesvaardigheid. Op die manier zouden alle vwo-leerlingen een bepaalde basis aan leesvaardigheid in deze twee talen verwerven. Leerlingen met het heelvak kregen alle taalvaardigheden in het programma. In de praktijk heeft het concept niet naar wens gefunctioneerd. Ondanks de variatie die talendocenten in hun lessen aanbrachten, werd het onderwijs door leerlingen en docenten als saai en niet motiverend ervaren. Initiatieven van onder meer het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen om het didactisch repertoire van docenten uit te breiden, bleken ontoereikend om de groeiende onvrede bij talendocenten te keren. Uiteindelijk hebben scholen vanaf 2002 de gelegenheid gekregen om de deeltalen naar eigen inzicht in te richten.

5 Herbezinning

Hiervoor is al enkele keren in de tekst ingegaan op de verlichtingsmaatregelen.

Via maatregelen die zijn afgesproken in november 1998 en in januari 2000 is twee keer stevig ingegrepen in de tweede fase om het programma voor de leerlingen te verlichten en om de docenten te ontlasten. Die van november 1998 waren bedoeld als 'permanente' aanpassingen, de maatregelen van januari 2000 waren bedoeld als tijdelijke afwijkingen van de examenprogramma's en het inrichtings- en eindexamenbesluit. Ook na januari 2000 zijn er nog kleine wijzigingen in de regelgeving aangebracht om door scholen gemelde knelpunten op te lossen. Zo werd bij voorbeeld in 2001 geregeld dat de onderdelen die door de Cevo worden aangewezen als onderdelen die niet in het centraal examen getoetst hoeven worden, ook niet in het schoolexamen bevroegd hoeven worden. En in 2002 werden de voorschriften voor de toetsing van de deeltalen versoepeld: ook andere vaardigheden mogen vanaf dat moment getoetst worden. In feite is daarmee ongeveer de situatie terug van voor de tweede fase: de talen in de 4^e klas zijn 'kleine heeltalen'. Later is vastgelegd dat de verlichtingsmaatregelen blijven gelden tot het moment van herstructurering van de tweede fase. Deze was in eerste instantie voorzien per 2005. Dat is niet haalbaar gebleken. Nu zijn de pijlen gericht op augustus 2007.

Ondanks kanttekeningen ging het uiteindelijk schoolleiders, docenten en leerlingen er bij hun kritiek op onderdelen van de tweede fase niet om de modernisering terug te draaien, integendeel. Met name schoolleiders vroegen er om nog eens naar de uitwerking te kijken, ook omdat de uiteindelijke keuzeruimte vooral na de verlichtingsmaatregelen voor leerlingen wel heel klein is geworden. Deze en soortgelijke geluiden uit de scholen waren voor de Inspectie en het Tweede Fase Adviespunt reden om te adviseren de profielstructuur nog eens tegen het licht te houden. Uit het eindverslag schoolbezoeken van het Adviespunt: *"Uit het verslag valt ook te lezen dat de scholen enkele knelpunten rond de tweede fase melden die niet zijn op te lossen via (...) 'klein onderhoud'. Scholen (en leerlingen) staan achter de profielgedachte en onderschrijven de noodzaak van een breed pakket ter algemene vorming, maar vinden ook dat de tweede fase is 'doorgeschoten' in het vorm geven aan die twee principes.*

Zij vinden dat er door de huidige profielopzet te weinig eigen keuzemogelijkheden voor leerlingen zijn, dat het brede pakket over zo veel vakken is verdeeld dat dat heeft geleid tot versnippering (en

⁴⁸ Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, februari 1996, pagina 39-40

*dubbelingen en overladenheid) en dat door het ontstaan van deelvakken naast hele vakken de organisatie erg ingewikkeld is geworden.*⁴⁹

Een en ander leidde tot een herbezinning op het ministerie, in overleg met vertegenwoordigers van het scholenveld. Via de discussienota "Continuïteit en vernieuwing in de tweede fase havo/vwo" werden vervolgens uitgangspunten voor een nieuwe profielsystematiek aan het veld voorgelegd. De discussie daarover heeft geresulteerd in de voorstellen die de minister in "Ruimte laten en keuzes bieden" aan de Kamer heeft voorgelegd. Adviezen van belanghebbenden en meerdere besprekingen in de Kamer over dit onderwerp hebben geleid tot het wetsvoorstel dat beoogt per augustus 2007 veranderingen in de profielopzet te realiseren. Kenmerkend aan die nieuwe voorstellen is dat er voor scholen en leerlingen meer te kiezen is, dat het onderwijsprogramma minder versnipperd is en dat de structuur eenvoudiger te organiseren is.

⁴⁹ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 58

Deel 2 Meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen

Inleiding

In de considerans bij de Wet Profielen van 1997 worden twee hoofddoelen van de wet genoemd: de modernisering van het voortgezet onderwijs en de verbetering van de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs. Daarnaast wordt een derde, afgeleide, doelstelling genoemd, namelijk het scheppen van meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen in het kader van het vergroten van de autonomie van scholen. Deze ruimte werd noodzakelijk geacht om de doelstellingen van verbeterde aansluiting met het hoger onderwijs en modernisering van het voortgezet onderwijs te realiseren.

De veranderingen in de bovenbouw van havo en vwo zijn dus tevens bedoeld om scholen meer vrijheid te geven bij het inrichten van een structuur om leerprocessen tot hun recht te laten komen. Het meest kenmerkende voor het scheppen van ruimte is de studielastbenadering, waarbij de hoeveelheid studielast voor een (deel)vak aangeeft hoeveel tijd de gemiddelde leerling nodig heeft om zich de eindtermen van het vak eigen te maken, gekoppeld aan aangescherpte voorschriften met betrekking tot de examinering. De school bepaalt op welke wijze het onderwijs het best kan geschieden en hoe zij daar de meest optimale structuur voor kan inrichten. Daarbij heeft zij een inspanningsverplichting van 1000 uur (in het eindjaar van een opleiding 700 uur) in onderwijstijd verzorgde begeleiding, zonder dat de wetgever aangeeft hoe die begeleiding organisatorisch moet worden ingericht. Die vrijheid zou uiteindelijk kunnen leiden tot een 'studiehuis', aldus de Memorie van toelichting bij het wetsvoorstel van 1997.

In deel 2 van deze evaluatie wordt nader ingegaan op de aspecten studiehuis, studielastbenadering en onderwijstijd.

1 Studielastbenadering

1.1 Een programma van 1600 uur

Om scholen in de gelegenheid te stellen tot een grotere verscheidenheid in didactische werkvormen te komen, heeft de wetgever het onderwijs in de tweede fase van havo en vwo geordend via de studielastbenadering. Deze kwam in de plaats van het systeem van lessentabellen.

De studielastbenadering gaat uit van de tijd die de gemiddelde leerling nodig heeft om zich een bepaalde hoeveelheid stof eigen te maken. Die tijd omvat zowel de tijd die nodig is voor instructie als de tijd die nodig is voor verwerking, op school zowel als thuis. Uitgegaan werd van een totale studielast per leerjaar van 1600 uur, een getal gebaseerd op 40 weken van 40 uur.⁵⁰ Dat de school minder weken voor leerlingen opengesteld is, hoefde volgens de Stuurgroep geen probleem te zijn om een programma van die omvang voor te stellen: "Overigens is het een misverstand te menen dat die 1600 uur moeten worden ingevuld op het moment dat de school open is. Het is een gemiddelde jaarbelasting, inclusief de activiteiten die in de vakanties plaatsvinden, zoals lezen in het kader van de boekenlijst, bibliotheekbezoek, werkstuk maken."⁵¹ Die 1600 uur was zeker 20% meer dan er op dat moment gemiddeld in de bovenbouwklassen in tijd aan schoolwerk werd besteed, maar werd nodig geacht om een programma te kunnen realiseren dat een goede voorbereiding op het hoger onderwijs zou bieden.

Scholen vonden die 1600 uur echter een te zware belasting voor de leerlingen, bleek uit de eerste peilingen van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (en later Tweede Fase Adviespunt). Immers de werkweek voor scholieren nam in omvang toe in een tijd dat die voor werknemers juist afnam en het was ook de tijd (in een economische hoogconjunctuur) dat steeds meer scholieren 'bijbaantjes' hadden (van vaak behoorlijke omvang). De 1600 uur is als getal blijven staan, maar door

⁵⁰ Zie Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.

⁵¹ Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, oktober 1994, pagina 8

de verlichtingsmaatregelen van december 1998 - waarin onder andere werd bepaald dat het vrije deel besteed mag worden aan vakken uit het gemeenschappelijk deel, profieldeel of vrije deel - is de feitelijke minimumeis aan het programma een lager getal geworden (vwo iets meer dan 1300 uur, havo bijna 1400 uur).

Daarbij moet echter bedacht worden dat slechts weinig leerlingen een dergelijk minimumprogramma volgen. Immers, slechts een beperkt deel van de leerlingen kiest in het vrije deel het kleinste (deel)vak en vrijwel alle scholen bieden een programma dat meer omvat dan het verplichte minimum-examenprogramma. Te denken valt bijvoorbeeld aan godsdienst, levensbeschouwing, loopbaanoriëntatie, oriëntatie op profielen, e.d.⁵² De voorgestelde maatregelen per 2007 impliceren overigens enige verzwaring van de minimale (verplichte) omvang van het programma, maar doordat de versnippering wordt tegengegaan en doordat de programma's beter passen binnen de aan de vakken toegewezen studielast, zou dit programma gerekend naar de huidige inzichten een uitvoerbaar programma moeten zijn.

Het ITS heeft onderzoek gedaan naar de hoeveelheid tijd die leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo aan school besteden. Daaruit blijkt dat zij gemiddeld 39 klokuren aan hun schoolwerk besteden, met overigens grote onderlinge verschillen.⁵³ De Inspectie heeft daarnaast geconstateerd dat de verschillen tussen scholen groot zijn en dat die bijna altijd zijn terug te voeren op de mate waarin men afstemt en samen tot een planning komt en - in zijn algemeenheid - op de mate waarin men adequaat georganiseerd is.⁵⁴

De Inspectie constateert ook dat naarmate de tweede fase meer ingeburgerd raakt, de klachten van leerlingen afnemen en ze verwacht dat de situatie verder verbetert "wanneer er een oplossing komt voor de complexe organisatiestructuur en de overladenheid in de programma's van enkele vakken, de samenhang tussen de vakken wordt gerealiseerd en het onderwijskundig beleid op scholen concreter wordt uitgevoerd."⁵⁵ Daarmee preludeert op de veranderingen die in de tweede fase aangebracht zullen worden.

Ook het Tweede Fase Adviespunt komt in zijn verslagen van de schoolbezoeken tot de conclusie dat de klachten van leerlingen verminderen en ook het Adviespunt merkt op dat de verschillen tussen scholen groot zijn. Het wijst evenals de inspectie op de geconstateerde 'gebrekkige organisatie', maar ook op verschillen in ambities van scholen: er zijn scholen die de verlichtingsmaatregelen niet of nauwelijks hebben toegepast, omdat zij de oorspronkelijke functie van het vrije deel niet los willen laten of omdat zij zich willen profileren met maximale programma's (met verplichte extra vakken in het pakket) naast scholen die de maatregelen zo maximaal mogelijk hebben toegepast.⁵⁶

1.2 Formatietoedeling

De hoeveelheid studielast is voor de overheid het richtsnoer bij de vaststelling van het examenprogramma, daarnaast is hij voor de scholen een hulpmiddel voor de inrichting van het onderwijs.

Wat betreft de verdeling van de formatie over de verschillende vakken is door de meeste scholen (in cursusjaar 2000/2001 92%) voor alle vakken een gelijke omrekeningsformule gehanteerd. Logisch, want bij de start van de tweede fase was de studielastverdeling het enige referentiekader. In de loop der jaren is er door individuele scholen hier en daar iets aangepast aan het principe van 'gelijke monniken, gelijke kappen'. Dit echter niet op grote schaal en landelijk gezien ook niet op een manier die wees op duidelijke trends. In de context van de individuele school werden beslissingen genomen om hier een bepaald vak een uurtje meer te geven, terwijl daar hetzelfde vak het juist kon doen met een uurtje minder. "Op de scholen die (...) verschillende omrekeningsfactoren gebruiken, zijn het meestal ckv1 (op havo en vwo) en de moderne vreemde talen (op de havo) die een iets lagere factor toebedeeld krijgen. Het zijn aardrijkskunde (op havo), de klassieke talen, wiskunde A (op de havo) en wiskunde B (op havo en vwo) en het deelvak natuurkunde (op havo en vwo) die hun uren via een iets hogere factor krijgen toegerekend. Maar, zoals gezegd, dat komt slechts mondjesmaat voor. Ter illustratie: in totaal zijn het 7 van de 289 scholen die een lagere omrekeningsfactor voor ckv1 hanteren

⁵² Zie Figuur 1 op pagina 15 voor cijfers over de werkelijke omvang van de programma's op havo en vwo

⁵³ Kuyjk, J. van e.a., 2002

Uit onderzoek door het Laks blijkt dat in het laatste jaar van de opleiding aanmerkelijk minder tijd aan school wordt besteed, maar dat is dan ook door het centraal examen een aanzienlijk korter schooljaar

⁵⁴ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 28

⁵⁵ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 28

⁵⁶ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001 en januari 2005

(het vak dat het meest frequent wordt genoemd als vak waarvoor een lagere factor wordt gehanteerd) en zijn het 5 van de 289 scholen die een hogere omrekeningsfactor voor wiskunde B1 en A1,2 hanteren (de vakken die het meest frequent genoemd worden als vakken waarvoor een hogere omrekeningsfactor geldt).⁵⁷

Het was voor scholen, i.c. schoolleidingen ook wel erg lastig om verzoeken van hun docenten om meer contacttijd te honoreren. Door het bredere pakket (meer vakken) en de daarmee samenhangende herverdeling van studielast over de vakken, kregen vrijwel alle docenten te maken met een bepaalde vermindering van contacttijd per vak (de koek werd over meer deelnemers verdeeld). Dat leidde in de meeste gevallen tot meer klassen/leerlingen per docent en als gevolg daarvan meldden velen nadrukkelijk een toename van werkdruk en een tekort aan begeleidingstijd. Onduidelijk was echter in de eerste jaren wat daarvan toegerekend moest worden aan de overgangs- en invoeringssituatie en wat aan structurele onevenwichtigheden.

Ingrepen in het tweede fase-programma hadden als doel structurele onevenwichtigheden te verminderen (met name de overladenheid). Per 2007 zouden de examenprogramma's qua omvang moeten passen. Vraagstukken van overladenheid zouden zich dan niet meer voor moeten doen, waardoor scholen op onderwijskundige gronden keuzes kunnen maken ten aanzien van de verdeling van de formatie (contacttijd).

Heeft de studielastbenadering wat betreft de verdeling van de formatie over de vakken tot op heden nauwelijks geleid tot differentiëring, wat betreft de les- en begeleidingsvormen die per schooldag, schoolweek en/of schooljaar op het rooster staan, zijn er aanzienlijke ontwikkelingen waar te nemen. Deze worden besproken in hoofdstuk 2 (Het studiehuis).

1.3 Een inspanningsverplichting van 1000 uur

Met de veranderingen in de bovenbouw van havo en vwo is voor een andere omschrijving gekozen om de inspanningsverplichting van de scholen aan te geven. Om scholen optimale ruimte te geven eigen organisatiekeuzes te maken en toch een controleerbare entiteit te handhaven is in de wet vastgelegd dat scholen voor elke leerling per schooljaar 1000 klokuren onderwijsprogramma moeten verzorgen (en in het eindjaar van de opleiding 700 uur).⁵⁸

Dat is 25 klokuren per week, bij een schooljaar van 40 weken. De Inspectie constateert meermalen dat vrij veel scholen niet aan de wettelijke eis van 1000 uren voor elke leerling voldoen. Scholen komen op ongeveer 23 uur uit en verzorgen geen 40 weken onderwijsprogramma. Het is geen reden voor de Inspectie om zich zorgen te maken, immers "Onze observaties tijdens het schoolbezoek wijzen uit dat op vrijwel alle scholen met veel zorg gestreefd wordt naar het nakomen van de wettelijke verplichtingen over de onderwijstijd."⁵⁹

Zij concludeert dat het artikel in de wet in de letterlijke zin van de tekst niet uitvoerbaar is en adviseert het artikel dusdanig te interpreteren dat daarin de organisatie van het schooljaar tot haar recht kan komen. Praktisch gezien gaat zij er van uit dat de school in tijden van openstelling een onderwijsprogramma van 25 klokuren per week verzorgt en daarbij streeft naar zo weinig mogelijk uitval van onderwijstijd door andere activiteiten.

2 Het studiehuis

2.1 Definiëring en kenmerken

De Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs heeft de term 'Studiehuis' geïntroduceerd in de Scharniernota's. Met de eerste Scharniernota wilde ze de discussies over de inrichting van een nieuwe bovenbouw stimuleren en enthousiasme en draagvlak voor de door haar geschetste richting verwerven. Met de tweede Scharniernota deed zij verslag van de reacties op haar voorzetten en bracht zij een advies aan de staatssecretaris uit.⁶⁰ De term 'studiehuis' werd door de Stuurgroep ingezet als metafoor voor de vernieuwde bovenbouw van havo en vwo. Zij definieerde het begrip niet,

⁵⁷ Tweede Fase Adviespunt, Verslag van peiling 3 in het schooljaar 2000-2001, pagina 2

⁵⁸ Wet op het voortgezet onderwijs, artikel 12, lid 5 en Memorie van toelichting pagina 8

⁵⁹ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 28

⁶⁰ Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, z.j [1993] en oktober 1994

maar associeerde met de metafoor een meer actief en zelfstandig leren van de leerling en een op schoolniveau adequatere, meer motiverende didactiek.

In latere publicaties van de Stuurgroep werd het begrip wel meer ingevuld, en wel door de volgende aspecten te benoemen: actief en zelfstandig leren, meer verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leerproces, aandacht voor verschillen tussen leerlingen, motiverende leermomenten, flexibiliteit in leerprocessen en coöperatief en interactief leren. Overigens was de Stuurgroep van oordeel dat het realiseren van deze aspecten niet een doel op zichzelf was: "Welbeschouwd gaat het nog niet eens zozeer om deze begrippen, maar om de verwachting dat aandacht voor deze begrippen ertoe leidt dat binnen eenzelfde hoeveelheid tijd betere leerresultaten worden bereikt."⁶¹

De Memorie van Toelichting bevestigde nog eens de noodzaak van een grotere flexibiliteit van het onderwijs. "(...) een grotere vrijheid om op flexibele wijze een eigen pedagogisch-didactische en organisatorische aanpak te kiezen (...) kan uiteindelijk leiden tot het "studiehuis" zoals de Stuurgroep zich dat heeft voorgesteld. (...). De term "studiehuis" wordt gehanteerd om een onderwijsinstelling aan te duiden waar de kennisverwerving (leren of studeren) centraal staat, in plaats van kennisoverdracht (onderwijzen of doceren). Het gaat hierbij uiteraard niet om een tweedeling waarbij een instelling ofwel "school" ofwel "studiehuis" zou zijn. Bedoeld is daarentegen dat elke school zich zal ontwikkelen in de richting van een studiehuis. Daarbij zijn vooral de volgende aspecten van belang: verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leerproces, tot uiting komend in duidelijkheid omtrent het te doorlopen leerproces en de verwachte resultaten daarvan, en een zekere mate van vrijheid in het tempo waarin dit proces wordt doorlopen; nadruk op zelfstandig werken door de leerling, met een begeleidende rol voor de docent - dit in tegenstelling tot de meer passieve rol van de leerling en de centrale rol van de docent in het meer traditionele onderwijs: "De leerling zit niet op school, maar werkt op school"; variatie in te verrichten activiteiten, waarbij een grotere plaats wordt ingeruimd voor het verwerven van vaardigheden door de leerling, naast de reproductie van kennis; variatie in organisatievormen, groter dan gebruikelijk in het traditionele klassikaal georganiseerde onderwijs. Het leren – leren concept is een doel om naar toe te werken. Scholen kunnen zich in deze richting ontwikkelen in het tempo dat het best bij hun situatie past."⁶²

2.2 Implementatie

Het studiehuisconcept is een inspirerend concept gebleken dat voor veel energie in het voortgezet onderwijs heeft gezorgd en tot veel activiteiten heeft geleid. Duizenden docenten en schoolleiders hebben zich in de aanloop naar en tijdens de invoeringsjaren van de tweede fase intensief beziggehouden met het scheppen van een adequate (pedagogisch-)didactische invulling van het begrip op de eigen school. De landelijke ondersteunende instellingen en de schoolleidersvereniging VVO hebben aan dat proces een aanzienlijke bijdrage geleverd.

Maar er zijn in de loop der jaren wel veel misverstanden ontstaan over wat een studiehuis in feite behelst. Zo zag een aantal scholen er vooral een fysiek andere omgeving in: een andere inrichting van het gebouw met faciliteiten waarmee recht gedaan kon worden aan zelfstandig werken of leren. Zij vergaten daarbij vaak ook te komen tot een andere onderwijskundige benadering, die gekenschetst kan worden als '*van onderwijzen naar leren*'.

Ook ontstonden misverstanden over de rollen van de deelnemers: zoals docenten die dachten dat ze hun rol als instructeur en kennisoverdrager moesten afwerpen en louter de rol van studiebegeleider op zich mochten nemen, terwijl er van leerlingen werd verwacht dat ze als het ware als vanzelf een actieve en zelfstandige rol zouden oppakken. De implementatie, met name wat betreft de veranderingen in de inrichting van het leerproces, voltrok zich op veel scholen dan ook niet moeiteloos.

In 2001 werd door het Adviespunt opgemerkt:

"Al met al moet worden vastgesteld dat er op veel scholen nog een behoorlijk lange weg te gaan is tot men een didactisch concept en een organisatorische vertaling daarvan zal hebben gevonden die binnen de eigen school als adequaat en passend zullen worden beschouwd. Hiervoor werd al opgemerkt dat dat bij zo'n grote verandering ook niet verbazingwekkend is. Sommige scholen zien echter een belangrijke belemmerende factor: zij die het programma overladen vinden, vrezen dat als gevolg van die overladenheid er onder andere niet zo heel veel ruimte ontstaat voor de ontwikkeling

⁶¹ Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, maart 1996, pagina 10

⁶² Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.

van het zelfstandig leren. En veel scholen merken dat door die overladenheid en door de hoge werkdruk onder docenten er sprake is van enige stagnatie en soms zelfs van terugval in ontwikkeling.⁶³

Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat scholen meer bezig zijn en waren met organisatorische kwesties en niet zozeer met de inhoud en de processen. Oftewel: wel bezig met de 'profielen' en niet met het 'studiehuis'.⁶⁴

Uiteraard zijn er scholen die succesvolle 'studiehuizen' hebben neergezet: een samenhangend pedagogisch-didactisch en organisatorisch schoolconcept, uitgaande van een onderwijsvisie die past bij de school. Maar velen hebben hun zoektocht nog niet voltooid en hebben ondertussen aangegeven de aanpassingen per 2007 te willen aangrijpen om zich verder te ontwikkelen.⁶⁵

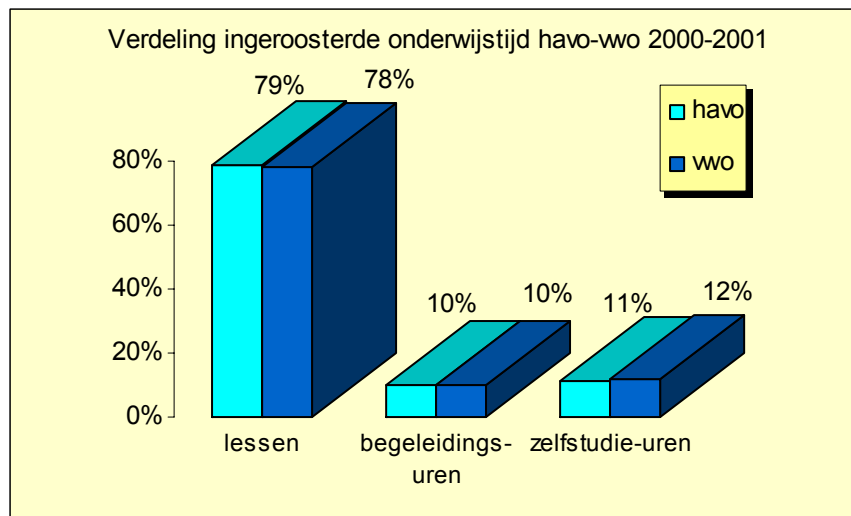
2.3 Veranderde praktijk

Desalniettemin hebben zich in het voortgezet onderwijs met de komst van de tweede fase in de loop van de tijd belangwekkende ontwikkelingen voorgedaan. Voorafgaand aan de tweede fase waren leerlingroosters vrijwel uitsluitend (traditionele) 'lesroosters'. In het schooljaar 2000-2001 (het tweede invoeringsjaar) is dat niet meer het geval. Uit het verslag van de derde peiling van het Tweede Fase Adviespunt in dat cursusjaar:

"Zowel voor havo als vwo staan op 12% van de scholen alleen lesuren op het rooster. In het vorig cursusjaar was het percentage scholen dat alleen lesuren op het rooster had staan groter: namelijk 15% van de late starters en 22% van de vroege starters (...). Een aantal scholen is dus in het tweede of derde invoeringsjaar overgegaan naar een rooster waarmee meer gevarieerd begeleid kan worden (naar een rooster met ook begeleidingsuren en/of zelfstudie-uren)."⁶⁶

Overigens blijkt uit dezelfde peiling dat de categorie 'lesuren' wel verreweg het grootste aandeel heeft.

Figuur 2 Verdeling ingeroosterde onderwijstijd havo-vwo in schooljaar 2000-2001.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, Peiling 3, 2000-2001]

Met name een belangrijke wijziging in dit opzicht is de introductie van keuzewerktijd, bedoeld om meer in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen. In zijn eindverslag van de schoolbezoeken in 2001 constateert het Adviespunt:

"De worsteling over hoe vorm te geven aan zelfstandig leren wordt misschien wel het meest treffend zichtbaar in de organisatie en invulling van de keuzewerktijd en andere roostereenheden anders dan de traditionele lessen. Op veel scholen hebben dit soort uren een plek op het rooster gekregen. Soms in zeer beperkte mate (2 uur per week), soms in zeer ruime mate (12 uur per week). Scholen melden overigens dat ze er – ook na 2 jaar - nog lang niet zeker van zijn wat in dit kader een wenselijk aantal is om op de meest efficiënte en effectieve wijze de begeleiding van het leerproces te organiseren

⁶³ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 9

⁶⁴ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 12

⁶⁵ Tweede Fase Adviespunt, januari 2005

⁶⁶ Tweede Fase Adviespunt, Verslag van peiling 3 in het schooljaar 2000-2001, pagina 3-4

Maar wat vooral opvalt is dat de invulling nog lang niet altijd adequaat plaatsvindt. Keuzewerktijd is meestal in het leven geroepen om verschillen tussen leerlingen te honoreren: de leerling die bij voorbeeld moeite heeft met economie gaat in de keuzewerktijd naar dat vak en de leerling die vastloopt bij scheikunde of een achterstand heeft opgelopen bij aardrijkskunde meldt zich voor dat vak. De praktijk laat echter op een aantal scholen wat anders zien. Docenten verschillen niet zelden van elkaar in hun interpretatie van het doel van zo'n uur. De één ziet het als mogelijkheid extra begeleiding op maat te geven: een uitstekende gelegenheid om juist dié leerlingen met problemen voor zijn of haar vak te bereiken. De ander ziet het als mogelijkheid een uur lang extra klassikale uitleg te geven, dé gelegenheid om de terugloop van het aantal uren voor zijn of haar vak te compenseren. Een derde beschouwt het als een uur waarin de leerlingen zelfstandig aan de slag moeten zijn, hij of zij ziet voor zichzelf slechts een surveillerende taak (ook ingegeven door de omstandigheid dat op een aantal scholen voor een uur keuzewerktijd minder vergoeding wordt gegeven dan voor een uur reguliere les).

Voeg daarbij dat sommige scholen ook niet altijd een adequate organisatie voor deze uren hebben gevonden - waardoor leerlingen soms in het geheel niet de gelegenheid hebben naar het voor hen meest noodzakelijke vak te gaan - en het mag duidelijk zijn dat op flink wat scholen door zowel leerlingen als docenten aan het nut van deze uren getwijfeld wordt. Daardoor bleek soms ook de schoolleiding genegen tot afschaffing om zo docenten tegemoet te komen die smeken om een uurtje meer op de lessentabel. Dat is in een aantal gevallen ook gebeurd. Opvallend is echter dat – nu eenmaal de gedachtevorming op scholen met betrekking tot de aanpassingen in de profielen op gang is gekomen – herinvoering van keuzewerktijd of een andere opzet daarvan overwogen wordt. Op scholen waar er geen misverstanden bestaan over het doel van dit soort uren en waar men de organisatie van die uren inmiddels goed op orde heeft, worden - met name van de kant van de leerlingen – enthousiaste geluiden gehoord.⁶⁷

Ook tijdens de schoolbezoeken van het Adviespunt in het kader van de veranderingen per 2007 zijn nog steeds dezelfde geluiden hoorbaar zoals die hiervoor in 2001. Scholen hebben dus wel de ruimte benut die ze is geboden, maar zijn ook nu nog zoekende naar een adequate invulling van die ruimte.⁶⁸

Een tweede opvallende verandering die zich met de tweede fase heeft voorgedaan, is het verruilen van een vast jaarrooster voor een perioderooster. Een perioderooster is een rooster waarin verschillende periodes per jaar worden onderscheiden waarin het aantal contacturen en andere uren voor (een aantal) vakken varieert. Een perioderooster is vooral bedoeld om het aanbod te concentreren (om verbodding tegen te gaan) en om de docent te ontlasten (minder groepen per periode).

In 2001 had ruim 40% van de scholen een perioderooster, vaak een halfjaarrooster. In de niet-eindklassen is ook een indeling in 4 periodes populair. Uit de laatste peiling van het Adviespunt (einde schooljaar 2001-2002) blijkt dat sindsdien de belangstelling voor het perioderooster nog verder is gegroeid (43%).⁶⁹ In de voorbereiding op 2007 heroverwogen scholen - nu er minder kleine vakken overblijven - hun keuze voor een perioderooster.

Een derde belangwekkende ontwikkeling heeft betrekking op het studiehuisaspect '*verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leerproces*'. Om die eigen verantwoordelijkheid gestalte te kunnen geven is duidelijkheid voor de leerling nodig over het te doorlopen leerproces en de verwachte resultaten daarvan.

Op vrijwel elke school zijn daarom bij de invoering van de tweede fase studiewijzers geïntroduceerd. Daarnaast heeft elke school in het programma van toetsing en afsluiting (PTA) omschreven aan welke eisen de leerling bij het schoolexamen moet voldoen. Studiewijzers schieten echter soms hun doel voorbij. Het Tweede Fase Adviespunt concludeert: "Soms hebben schoolleiding en docenten zelf de indruk bezig te zijn de leerlingen zelfstandig te maken, terwijl hun leerlingen klagen over "studiewijzers die van uur tot uur de bezigheden voorschrijven en docenten die meer bezig zijn met controle dan met uitleg of motiveren". Zij verwoorden dat het wel allemaal lijkt op zelfstandig werken of leren, maar dat de eigen planningsmogelijkheden en vrijheid van indelen op deze wijze zeer gering zijn. Op bijna elke school wordt door de leerlingen onderschreven dat het belangrijk is dat op havo en vwo meer energie

⁶⁷ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001, pagina 8

⁶⁸ Tweede Fase Adviespunt, september 2005, pagina 16

⁶⁹ Tweede Fase Adviespunt, Verslag van peiling 2 in het schooljaar 2001-2002

dan vroeger wordt gestoken in het aanleren van zelfstandig werken en leren. Ze zijn van mening dat dat nodig is in het kader van een adequate voorbereiding op het hoger onderwijs en vinden het sowieso belangrijk dat je wordt geleerd hoe dingen zelfstandig aan te pakken.”⁷⁰

Tenslotte een vierde opvallende verandering die zich heeft voorgedaan, is dat er meer ‘leren buiten school’ plaatsvindt. In samenwerkingsverbanden tussen voortgezet en hoger onderwijs worden delen van het programma (praktische opdrachten, profielwerkstukken e.d.) gedeeltelijk buiten de instelling voor voortgezet onderwijs begeleid. In het volgende deel (“Verbetering van de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs”) wordt daar meer specifiek op ingegaan.

2.4 Didactiek

De ‘ruimte voor scholen’ die met de veranderde wetgeving voor de tweede fase werd beoogd, is met name bedoeld om scholen in de gelegenheid te stellen meer adequate werkvormen toe te passen.

Eerder in dit hoofdstuk hebben we al vastgesteld dat er sinds de invoering van de vernieuwingen in de bovenbouw veel veranderd is. Maar daarnaast moet worden vastgesteld dat wezenlijke veranderingen op didactisch terrein achterblijven. Er is nog steeds sprake van een zekere didactische schraalheid. Die schraalheid bestaat nu uit frontaal klassikale aanpakken en daarnaast de zogenoemde ‘nieuwe saaiheid’, in de vorm van lesuur na lesuur de driedeling *nakijken huiswerk, korte instructie en daarna gaan de leerlingen zelf opdrachten maken*.

De inspectie merkt in ‘Tweede fase vierde jaar’ op: “Onze observaties tijdens het reguliere schooltoezicht wijzen uit dat in de leerjaren 4-5 havo en 4-5-6 vwo het zelfstandig werken door leerlingen weliswaar toeneemt, maar dat de frontaal klassikale aanpak in het eindexamenjaar in ruim de helft van de bijgewoonde lessen toch de overwegende didactische werkvorm was. Didactische variatie kwam in de tweede fase weinig voor. De oorzaak hiervan zien wij vooral in de druk die er op de werkwijze in de tweede fase ligt als gevolg van het overladen (en aanvankelijk nog onbekende) programma en de geringe contacttijd voor bepaalde vakken (versnippering in aanbod).

Nu de tweede fase wat meer ingeburgerd is op de scholen, constateren we op grond van onze lesobservaties dat het gevarieerd didactisch handelen (een breed didactisch repertoire) achterblijft bij de mate waarin de tweede fase in formele zin is ingevoerd.”⁷¹

Uit onderzoek door het Laks wordt dit bevestigd: de tweede fase-scholieren klagen dat ze van de ideeën achter het studiehuis zo weinig op hun scholen terugzien. Zelfstandig werken vinden ze belangrijk, maar velen vinden dat ze dat in het voortgezet onderwijs niet goed leren, daarvoor is het onderwijs ook te frontaal, klassikaal ingericht. Daardoor vinden ze dat ze niet goed zelf leren plannen.⁷²

Nu dragen de voorstellen voor veranderingen per 2007 mogelijkheden in zich om op dit terrein vooruitgang te boeken. Immers scholen vroegen om passender programma's en minder organisatielast juist omdat deze zaken schoolontwikkeling - met name op didactisch gebied - zouden bevorderen. Maar in zijn tussenrapport van de schoolbezoeken in 2004-2005 tekent het Tweede Fase Adviespunt op: “De schoolleiders op de scholen die een en ander in werking hebben gesteld (visieontwikkeling, didactische doorstart, bouwen vanuit de onderbouw met centrale missie etc.) zien de veranderingen in 2007 als een soort katalysator voor het in werking gestelde. (...) De scholen die dat niet hebben, weten nog niet of zij 2007 ook zullen benutten voor stappen op het gebied van de didactiek. En sommigen spreken de vrees uit dat de grotere vrijheid in de examenprogramma's niet bepaald een stimulans zal zijn voor een didactische ontwikkeling.”⁷³

De wijzigingen per 2007 garanderen dus niet dat er daarna wel sprake zal zijn van ‘een breed didactisch repertoire’. Mede omdat tot op heden veel scholen nauwelijks een gericht beleid voeren om docenten tot een activerende didactiek aan te zetten.⁷⁴ Het lijkt verstandig in de aanloop naar 2007 met name op dit gebied de ontwikkelingen goed te volgen en waar mogelijk te stimuleren dat scholen zich de komende jaren vooral op didactisch gebied zullen ontwikkelen.

⁷⁰ Tweede Fase Adviespunt, juni 2001

⁷¹ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 26

⁷² Laks, maart 2003

⁷³ Tweede Fase Adviespunt, januari 2005, pagina 11

⁷⁴ Bakker, C en J.F. Deinum, 2002, pagina 3-10

3 Op weg naar 2007

3.1 Eerder dan afgesproken

De gesignaleerde knelpunten binnen de thema's uit de eerste twee delen van deze evaluatie hebben geleid tot voorstellen tot veranderingen binnen de tweede fase. De inzichten m.b.t. wat als knelpunten van de tweede fase mogen worden beschouwd, zijn al in 2002 geformuleerd. In de discussienota 'Continuïteit en vernieuwing' wordt gesteld:

"Een meer diepgaande evaluatie van de tweede fase is zinvol op het moment dat deze aanvullende informatie kan opleveren. Dit betreft dan specifiek het functioneren van de profiellering in het hoger onderwijs. Hierover kunnen voldoende resultaten beschikbaar zijn nadat enkele jaargangen van de nieuwe havisten en vwo-ers in het vervolgonderwijs zijn ingestroomd. Daarbij moet worden gedacht aan 2005. De beschikbare onderzoeksresultaten nu geven zoveel informatie over bestaande knelpunten met een meer structureel karakter, dat het Kabinet ervoor kiest hiervoor nu voorstellen te doen."⁷⁵

In dezelfde nota worden ook de opbrengsten van de tweede fase kort op een rijtje gezet:

- de profielen leiden tot een bredere vorming (bijvoorbeeld: invoering van culturele en kunstzinnige vorming voor alle leerlingen);
- de profielensystematiek leidt tot een bewustere oriëntatie op vervolgstudie en beroep;
- de profielen hebben geleid tot een meer samenhangend vakkenpakket;
- door het concept van het studiehuis is een ontwikkeling in gang gezet naar een meer zelfstandige, actieve leerling;
- het vaardigheidsonderwijs ontwikkelt zich;
- examenprogramma's, examens en leermiddelen hebben een belangrijke impuls gekregen;
- informatie- en communicatietechnologie heeft een meer geïntegreerde plaats gekregen binnen het onderwijs;
- het idee van het studiehuis en het streven naar meer gevarieerde werkvormen hebben gestimuleerd dat scholen en leraren nadenken over hun eigen gewenste aanpak;
- de contacten met het vervolgonderwijs (universiteiten, hogescholen) zijn geïntensiveerd.

Vervolgens wordt geconcludeerd dat er knelpunten zijn. Knelpunten die in de loop der tijd door scholen zelf zijn op te lossen (invoeringsproblemen) en knelpunten die meer structureel van aard zijn en vragen om ingrepen via centrale regelgeving. Een belangrijk knelpunt is versnippering en overlappendheid van het geheel, waardoor er te weinig ruimte is voor didactische vernieuwing. Bovendien maakt de structuur het lastig de tweede fase goed te organiseren, met name door het bestaan van heel- en deelvakken. Daarnaast is er - zeker na de verlichtingsmaatregelen - weinig te kiezen.

Tenslotte wordt vastgesteld dat de gedetailleerde regelgeving voor de tweede fase niet past bij een streven om scholen meer ruimte te geven en meer aan de professionaliteit van scholen (en leraren) over te laten.

In het licht van de in de nota gememoreerde opbrengsten van de tweede fase wordt gesteld dat de voorstellen moeten voldoen aan de volgende uitgangspunten:

- continuïteit en vernieuwing: continuïteit door dat te behouden wat als geslaagd kan worden bestempeld en vernieuwing op gebieden waar zich structurele knelpunten bevinden;
- verlichting en vereenvoudiging: beter studeerbaar voor leerlingen, beter werkbaar voor leraren, beter organiseerbaar voor scholen en beter stuurbaar voor de overheid, instellingen en organisaties.

De in de nota geformuleerde globale voorstellen voor aanpassingen in de tweede fase, worden in de conclusie als volgt gepositioneerd: "Het is van belang, dat de inspanning van de scholen door de overheid wordt ondersteund. In deze Kabinetsperiode zijn daartoe belangrijke stappen gezet. Voor de keuzes die een nieuw Kabinet in dat opzicht moet maken, ligt met deze voorstellen een degelijk inhoudelijk uitgangspunt voor."⁷⁶

Een uitwerking van de voorstellen volgt een jaar later in 'Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo'. De eerder voorziene invoeringsdatum van 1-8-2005 wordt verschoven naar 1-8-2007.

⁷⁵ OCenW, januari 2002, pagina 4-5

⁷⁶ OCenW, januari 2002, pagina 19

3.2 De voorstellen

In de nota 'Ruimte laten en keuzes bieden' worden de volgende doelstellingen van de maatregelen geformuleerd:

- 1 voor de scholen: een betere organiseerbaarheid van de profielen en meer keuzemogelijkheden meer ruimte voor alternatieve werkvormen (bij voorbeeld stages in vervolgonderwijs of maatschappij);
- 2 voor de leraren: meer ruimte, meer mogelijkheden voor eigen keuzen in het vak, minder administratieve voorschriften, een groter beroep op de eigen kunde, meer gelegenheid om vorm te geven aan het proces van didactische vernieuwing;
- 3 voor de leerlingen: meer ruimte en meer keuzemogelijkheden.⁷⁷

Vervolgens worden in de nota de globale voorstellen uit 'Continuïteit en vernieuwing' van een invulling voorzien. Over deze voorstellen wordt het veld geconsulteerd waarna het overleg met de vaste kamercommissie plaatsvindt. Op grond van dat overleg worden er nog wijzigingen aangebracht en worden er profielcommissies ingesteld met een opdracht voor de korte termijn en voor de lange termijn. Het 'Kortetermijnadvies' van de gezamenlijke profielcommissies verscheen in mei 2005. Op grond van dat advies en het advies van de Raad van State op het wetsvoorstel worden er nog enige wijzigingen in de voorstellen aangebracht. Op 11 juli 2005 is het Wetsvoorstel aan de Kamer gezonden.

⁷⁷ OCenW, januari 2003, pagina 7-8

Deel 3 Verbetering van de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs

Inleiding

De Wet op de profielen dateert van 1997. Met ingang van 1 augustus 1998 is vervolgens een beperkt deel van de scholen voor havo/vwo gestart met de invoering van de Tweede Fase. De overige volgden een jaar later. Met de Tweede Kamer der Staten-Generaal heeft de toenmalige staatssecretaris Adelmund afgesproken dat in 2005 een evaluatie zou plaatsvinden met betrekking tot de doelen van de wet. Het gaat in feite om de vraag of en in welke mate de invoering van de Tweede Fase heeft opgeleverd wat werd beoogd. Dit is het derde deel van deze evaluatie en dit deel heeft als onderwerp *de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs*. Dit deel kan gelezen worden als een op zichzelf staande tekst.

Doelen van de wet

Wat werd er met de veranderingen in de tweede fase beoogd? Het gaat eigenlijk om maar één hoofddoel: een kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. De beoogde kwaliteitsverbetering kent twee hoofdcategorieën (en een afgeleide derde categorie): een betere aansluiting van havo en vwo op het hoger onderwijs en een modernisering van het onderwijsprogramma in de bovenbouw havo en vwo (en afgeleid: meer ruimte voor scholen in de keuze voor werkvormen). In dit derde deel van de evaluatie van de Tweede Fase wordt de aandacht gericht op de eerste categorie, een betere aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs.

De Memorie van Toelichting bij de wetwijziging van 1997 beredeneerde de noodzaak als volgt: “De voorbereiding op het hoger onderwijs is onvoldoende, zowel wat kennis als wat vaardigheden betreft. Havo en vwo hebben onvoldoende eigen identiteit. Selectie en determinatie werken (mede daardoor) niet goed. De samenhang in het programma ontbreekt. De werkvormen zijn te uniform (...). Een zeer belangrijk aspect is, dat het havo en het vwo op basis van het bestaande examenprogramma onvoldoende hun selecterende functie met betrekking tot de doorstroming naar het hoger onderwijs blijken te vervullen. Aan een verbetering van de selectie bestaat binnen het hoger onderwijs grote behoefte. (...) Daarvoor zijn niet alleen maatregelen nodig binnen het hoger onderwijs zelf, maar zal ook een bijdrage moeten worden geleverd door het daarop voorbereidende onderwijs. Verbreding en verdieping dragen daaraan bij. Niet dat selectie een doel op zichzelf is: maar het programma moet in de diepte en breedte wel een goede voorbereiding geven op het hoger onderwijs”.⁷⁸

In de nota naar aanleiding van het verslag van de Vaste Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen van de Tweede Kamer d.d. 12 maart 1997 stelt de staatssecretaris dat selectie niet het doel op zich is van de wetwijziging, maar dat het gaat om een betere voorbereiding op het hoger onderwijs. Als de betere vooropleiding in havo en vwo leidt tot een betere determinatie, zal de instroom van studenten in het hoger onderwijs wellicht kleiner zijn, maar wordt de uitval ook kleiner, is de redenering. Het aantal afgestudeerden kan gelijk blijven; het rendement wordt hoger. Ook zal er een groep zijn die in de oude bovenbouw van het havo en het vwo afhaakt, maar die juist door de nieuwe aanpak, met andere werkvormen, gemotiveerd kan blijven.⁷⁹ In het overleg tussen de staatssecretaris en de Tweede Kamer van mei 1997 is het selectievere karakter van de tweede fase ter discussie gesteld.⁸⁰ De oorspronkelijk geformuleerde noodzaak van een selectievere bovenbouw havo/vwo blijkt dan verlaten. De verlichtingsmaatregelen van december 1998, januari 2000 en juli 2001 bevestigden deze lijn.⁸¹

Cijfers, studenten en opleiders

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van een verbeterde aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs wordt gebruik gemaakt van onderzoeken op drie terreinen: ten eerste cijfermatige

⁷⁸ Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.

⁷⁹ Nota n.a.v. het verslag, Kamerstukken 1996-97, 25168, nr. 5, pagina 14

⁸⁰ Kamerstuk 96-97 25168, nr. 10, pagina 24, 29 en 34 en TK d.d. 28 mei 1997, pagina 85-5921

⁸¹ Zie ook Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 13

rendementsgegevens, ten tweede ervaringen en opvattingen van studenten in het hoger onderwijs, en ten derde ervaringen en opvattingen van opleiders in het hoger onderwijs. Een betere aansluiting wordt in dit evaluatieverslag gedefinieerd als *een hoger rendement, minder frictie voor de leerling bij en na de overstap van voortgezet naar hoger onderwijs en de ervaring in het hoger onderwijs dat de nieuwe lichter meer weet en meer kan dan de vorige.*

Onder *rendement* wordt in het kader van deze evaluatie van de tweede fase het volgende verstaan:

- De **omvang van de doorstroom** van voortgezet naar hoger onderwijs;
- De mate van **adequaatheid van de doorstroom** (van havo naar hbo, van vwo naar wo, van profiel naar sector);
- De mate van **studievoortgang** (de omvang van de uitval/overstap, de resultaten per jaar, de studieduur).

Het rendement wordt geanalyseerd aan de hand van doorstroomgegevens. Het gaat daarbij om de volgende vragen:

- Welke ontwikkelingen vinden plaats m.b.t. het **intern rendement in het voortgezet onderwijs** (doorstroom- en slaagpercentages, ontwikkelingen m.b.t. opstroom en selectie)?
- Welke ontwikkelingen vinden plaats m.b.t. het **extern rendement**, dat wil zeggen van voortgezet naar hoger onderwijs:
 - o de mate en de richting van directe doorstroom naar het vervolgonderwijs?
 - o de mate waarin die doorstroom adequaat is?
- Welke ontwikkelingen vinden plaats m.b.t. het **intern rendement in het hoger onderwijs** (prestatienorm, doorstroom/stoppen/overstap)?

Hierbij wordt bovendien aandacht gegeven aan de volgende vragen:

- In hoeverre is er m.b.t. de geconstateerde gegevens en ontwikkelingen sprake van verschil tussen jongens en meisjes, tussen autochtone en allochtone leerlingen, en tussen de profielen enerzijds en sectoren anderzijds?
- In hoeverre is het verlaten van de oorspronkelijk geformuleerde noodzaak van een selectievere bovenbouw havo/vwo zichtbaar in de deelname aan het bovenbouwonderwijs?
- In hoeverre heeft de invoering van de Tweede Fase de keuze voor bèta beïnvloed?

In hoofdstuk 1 wordt het intern rendement van het havo en vwo geanalyseerd, in hoofdstuk 2 het rendement van de doorstroom van voortgezet onderwijs havo/vwo naar hbo/wo in kwantitatief opzicht, in hoofdstuk 3 wordt nagegaan in hoeverre deze doorstroom adequaat is en tenslotte wordt in hoofdstuk 4 het intern rendement in het wo en hbo geanalyseerd (voor zover het tweede fase leerlingen betreft).

Cijfermatige gegevens zijn weliswaar boeiend en nuttig, maar het is moeilijk vol te houden dat cijfermatige trends in alle gevallen met zekerheid zijn terug te voeren op een beperkt aantal direct aan te wijzen oorzaken: een hoger of lager rendement bij een bepaalde opleiding in het hoger onderwijs hangt niet noodzakelijkerwijze samen met een verandering in de tweede fase. Het rendement wordt mede - en misschien wel in belangrijker mate - bepaald door maatschappelijke omstandigheden die als het ware de randvoorwaarden vormen (arbeidsmarktsituatie, economisch klimaat, cultureel klimaat, trends, studiefinanciering etc.). Het is niet ondenkbaar dat een hoger of lager rendement (in het hoger onderwijs) samenhangt met de vernieuwingen in havo of vwo. Maar veranderingen of het uitblijven daarvan in het hoger onderwijs zullen ongetwijfeld ook van invloed zijn. In het bijzonder kan daarbij worden gedacht aan de invoering van de bachelor / master-structuur in het hoger onderwijs, waardoor min of meer gelijktijdig met de komst van de tweede fase-leerlingen veranderingen in de studieopzet en het programma in wo en hbo werden gerealiseerd (2002). Succes of falen van het streven naar verbetering van de aansluiting kan dan ook niet eenduidig aan de invoering van de Tweede Fase worden toegeschreven.

Getallen vertellen niet het hele verhaal. Daarnaast zijn ook 'belevingsgegevens' van eerstejaars studenten, dus van ex-leerlingen uit havo en vwo, van belang. Was naar het oordeel van de studenten de aansluiting tussen de havo- of vwo-opleiding en de opleiding in het hoger onderwijs adequaat? En toegespitst op het voortgezet onderwijs: werd een goede voorbereiding geboden voor een vervolg in hbo of wo? Om tenslotte het evaluatiemateriaal wat betreft het thema "aansluiting" completer te maken, is het noodzakelijk om naast rendementsgegevens en studentengegevens ook ervaringsgegevens van opleiders in het hoger onderwijs te betrekken. Aan de orde is dan de vraag of

de huidige studenten naar de opvatting van de opleiders over de voor de studierichting noodzakelijke mix van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen beschikken. In feite gaat het om de vraag in hoeverre studenten en opleiders fricties ervaren ten aanzien van de aansluiting en in hoeverre de invoering van de Tweede Fase de ervaren fricties heeft beïnvloed. In hoofdstuk 5 komt in dit kader de aansluiting wat betreft kennis, inzicht en vaardigheden aan de orde, in hoofdstuk 6 de informatievoorziening en het keuzeprocess.

1998-2004 als geëvalueerde periode

De Tweede Fase is in 1998 ingevoerd op een beperkt deel van de scholen voor voortgezet onderwijs. Scholen die dat wensten konden in dat jaar starten, zij die dat nog niet het juiste moment vonden, konden een jaar later van start gaan. Verreweg de meest scholen voerden in 1999 in. Dat betekent dat op het havo het schooljaar 2000/2001 het eerste *examenschooljaar* Tweede Fase voor een grote groep leerlingen was, met 2001 als eerste examenjaar. Dat was dus tevens het eerste jaar van uitstroom van een grote groep tweede-faseleerlingen havo naar het hoger onderwijs. Voor het vwo was 2002 het eerste examenjaar voor alle vwo-scholen. Circa 20% van de vwo-scholen nam al in 2001 hun leerlingen een Tweede Fase-examen af. Om een vergelijking tussen oude stijl en tweede fase mogelijk te maken, wordt in het navolgende gekozen voor een vergelijking tussen de examenjaren 1998 tot en met 2004: drie 'oude' jaren havo en vier 'nieuwe'; en zodoende vier 'oude' jaren vwo ten opzichte van drie 'nieuwe', in een enkel geval ter verdieping aangevuld met gegevens uit het gehele decennium van de jaren negentig.

1 Het intern rendement van de tweede fase havo en vwo

1.1 Aantallen kandidaten en geslaagden

In de jaren 1998 tot en met 2004 is een licht dalende trend te constateren wat betreft het aantal examenkandidaten vwo, vrijwel volledig veroorzaakt door het dalende aantal jongens in de vwo-eindexamenklassen. Het aantal vrouwelijke vwo-examenkandidaten is in 2004 nagenoeg gelijk aan dat van 1998. Het slagingspercentage vertoont in dezelfde periode een stijgende lijn, zodat in absolute getallen gemeten het aantal geslaagden in 2004 vrijwel overeenkomst met dat van 1998 (zie ook Figuur 3, pagina 37).

In elk van de jaren 1998-2004 namen meer meisjes deel aan het vwo-examen dan jongens. Meisjes hebben in de loop der jaren hun getalsmatige overwicht op het vwo vergroot naar ruim 15.300 kandidaten ten opzichte van circa 12.800 mannelijke kandidaten (was in 1998 respectievelijk circa 15.500 en 14.600). Ook op het havo hebben de meisjes getalsmatig een beduidend overwicht.

Tabel 1 Kandidaten die hebben deelgenomen aan het examen 1998-2004.

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004	
		jongen	meisje	jongen	meisje	Jongen	meisje	Jongen	meisje	Jongen	meisje	jongen	meisje	jongen	meisje
havo	afgewezen	16%	17%	14%	15%	11%	11%	10%	11%	10%	10%	9%	9%	9%	8%
	Geslaagd	84%	83%	86%	85%	89%	89%	90%	89%	90%	90%	91%	91%	91%	92%
	Totaal	17668	22193	18631	22980	19275	23083	14744	17865	16200	19512	17354	21082	18169	21245
vwo	afgewezen	11%	12%	11%	11%	11%	11%	9%	9%	7%	7%	7%	6%	6%	6%
	Geslaagd	89%	88%	89%	89%	89%	89%	91%	91%	93%	93%	93%	94%	94%	94%
	Totaal	14658	15543	14124	15253	13969	15173	13676	15205	11692	14215	13022	15112	12793	15348

[Bron: CFI, 2005]

Er is wat betreft het aantal examenkandidaten vwo gedurende één jaar een getalsmatige inzinking te constateren. In het eerste volledige examenjaar vwo nieuwe stijl (2002) lag het aantal kandidaten zo'n 3000 leerlingen lager (ca.10%) dan in het voorafgaande jaar. In het daarop volgende jaar blijkt het aantal kandidaten weer op het niveau dat spoort met de trend.

Wat betreft het havo is de ontwikkeling vergelijkbaar, maar ook geprononcerder (zie Figuur 4, pagina 37). De trend van groei van het aantal kandidaten wordt onderbroken door een forse terugval in het eerste examenjaar Tweede Fase. In 2001 telt 5 havo circa 9700 leerlingen minder dan het voorafgaande jaar, dat is ongeveer 23%. Daarna herstelt de groeitrend zich met als resultaat in 2004 ongeveer hetzelfde aantal kandidaten als in 1998. Het aantal geslaagden ligt echter (als gevolg van flink hogere slagingspercentages) in 2004 duidelijk hoger dan dat in 1998 (92% i.p.v. 83%).

Het verschijnsel van de sterke terugval in het aantal leerlingen in het eerste Tweede Fase-examenjaar is ook eerder al geconstateerd. De Inspectie van het Onderwijs schreef daarover het volgende in haar rapport *De Tweede Fase Vierde Jaar* :

"In 2000/2001, het jaar waarin alle havo-scholen voor het eerst het tweede fase-examen afnamen, is er in 5 havo een sterke terugval in het aantal leerlingen. Die terugval zien we ook, zij het in mindere mate, voor leerjaar 6 vwo in 2001/2002, het eerste algemene examenjaar vwo. Het aantal leerlingen in het derde leerjaar havo en in het vierde leerjaar vwo blijft echter op peil of het stijgt. De verklaring voor de terugval in het examenjaar zoeken we in een combinatie van de volgende factoren:

- de instroom in 4 havo vanuit 4 mavo is sterk verminderd: van 6715 in 1997 naar 2592 in 2001 (bron: IDU-gegevens inspectie);
- het aantal doubleurs in 4 havo is in 1999 (het laatste jaar 4 havo oude stijl) sterk verminderd: van 8652 in 1998 naar 5089 in 1999 (bron: IDU-gegevens inspectie);
- het slaagpercentage in 5 havo was in 1999 hoger dan in 1998: 86 tegenover 83 procent (bron: examengegevens inspectie).

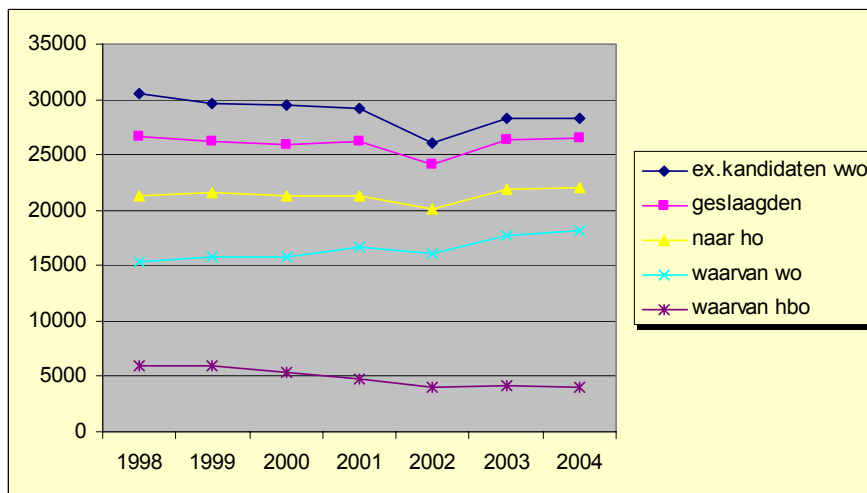
De versnelde doorstroming van leerlingen in 4 en 5 havo gecombineerd met de verminderde instroom vanuit 4 mavo verklaart het kleinere aantal leerlingen in 4-5 havo. Voor het vwo geldt de terugval in mindere mate. Hier is een belangrijke factor dat de doorstroom van 5 havo naar 5 vwo sterk is teruggelopen: van 3607 in 1997 naar 758 in 2001 (Bron: Cfi, Integrale Leerling Telling).

Door de groei van het aantal leerlingen in de leerjaren 3-4 havo en de leerjaren 4-5 vwo valt te verwachten dat het aantal leerlingen in de hoogste leerjaren van het havo en het vwo niet veel kleiner zal zijn dan in de jaren voor de invoering van de tweede fase.⁸²

Nu, in 2005, kunnen we constateren dat de verwachting dat het aantal leerlingen zich zou herstellen, is uitgekomen.

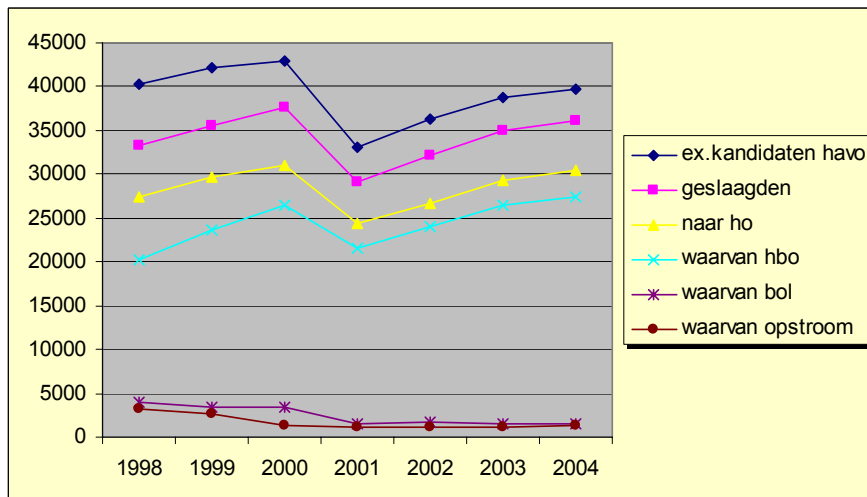
Op het havo komt - in tegenstelling tot op het vwo - de groei van het aantal kandidaten na de getalsmatige terugval zowel voor rekening van jongens als van meisjes. Het aantal meisjes blijft op het havo beduidend boven dat van de jongens liggen (in 2004 circa 21.200 vrouwelijke kandidaten tegen circa 18.100 mannelijke; dat was in 1998 circa 22.200 en 17.700).

Figuur 3 Aantal kandidaten vwo, met daarvan het aantal geslaagden, daarvan de doorstroom naar het hoger onderwijs, onderverdeeld naar wo en hbo.



[Bron: CFI, 2005]

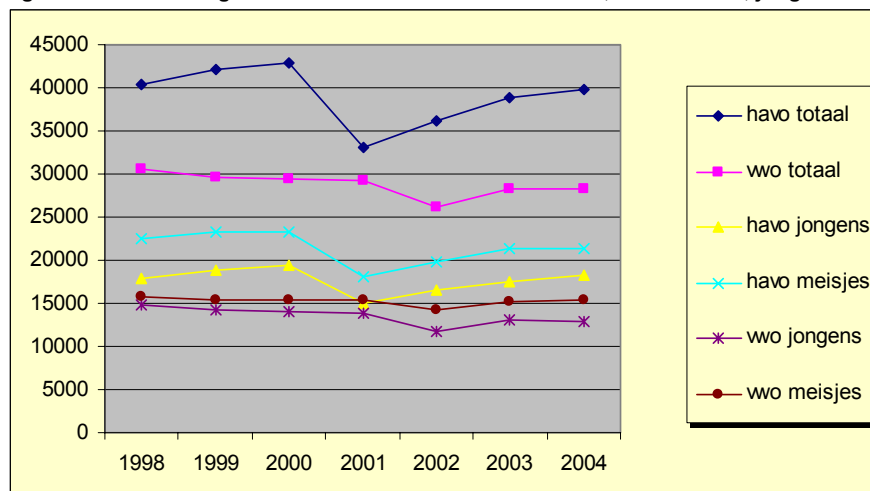
Figuur 4 Aantal kandidaten havo, met daarvan het aantal geslaagden, daarvan de doorstroom naar het hoger onderwijs, onderverdeeld naar hbo, middelbare beroepsopleidingen en opstroom binnen vo of vavo.



[Bron: CFI, 2005]

⁸² Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 15

Figuur 5 Ontwikkeling aantal examenkandidaten 1998-2004, havo en vwo, jongens en meisjes en totaal.



[Bron: CFI, 2005]

1.2 Verbeterde slaagpercentages

De al eerder genoemde hogere slaagpercentages (zie ook Tabel 1) zijn een indicatie voor een verbeterd *intern* rendement van het havo en het vwo: het lukt de scholen steeds beter om hun havo/vwo-examenkandidaten aan het eind van het examenjaar te doen slagen. Hogere slaagpercentages zijn echter niet een voldoende indicatie voor een verbeterd intern rendement. Het is namelijk mogelijk dat scholen in de voorexamenjaren overgangsdrempels opwierpen of verhoogden, om op die manier het risico op zakken voor hun leerlingen te beperken.

Nadere beschouwing leert echter dat de verbeterende slaagpercentages als rendementsverbetering niet op zichzelf staan, maar ook zijn terug te vinden in de zich langzaam maar gestaag verbeterende doorstroomrendementen in het voortgezet onderwijs als geheel en de havo- en vwo-bovenbouw in het bijzonder. Ook over een langere periode bezien (1990-2003) blijkt een duidelijke verbetering van de interne rendementen binnen het bovenbouwonderwijs. Zo neemt bijvoorbeeld het zittenblijven in 5 vwo af van circa 11% in 1990-1994 naar circa 6% in 1999⁸³. Deze constatering is van belang. Er is dus geen sprake van een *beperkt* verbeterd intern rendement, maar de verbeterende examenrendementen passen in het beeld van een algemene verbeterrend voor het *gehele* havo-vwo-onderwijs. De invoering van de Tweede Fase lijkt hierin overigens noch van bevorderende noch van remmende invloed te zijn geweest.

Wel is de eenmalige versnelde doorstroom in 4-5 havo (1999) en 4-5-6 vwo (2000) opmerkelijk. Het betreft hier met name de laatste groep leerlingen voor invoering van de Tweede Fase. Om niet te maken te krijgen met een overgangssituatie is deze groep kennelijk extra gemotiveerd geweest om het bovenbouwtraject in één keer af te ronden. Deze eenmalige versnelde doorstroom blijkt achteraf de voorbode van jaarlijks betere rendementen. Het percentage zittenblijvers is uiteindelijk in 2003 - het laatste jaar waarvoor gegevens beschikbaar waren - op alle fronten nog nooit zo laag geweest.

Tabel 2 Percentage doubleurs 1997-2003.

	Leerjaren	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
vo totaal	1-6		6.8%	6.1%	6.2%	6.1%	5.5%	5.0%
vo onderbouw	1,2,3	3,8%	3,6%	3,5%	3,7%	3,7%	3,5%	3,1%
havo	4,5	15,4%	15,7%	11,9%	14%	13,4%	12,0%	11,4%
vwo	4,5,6	10,9%	10,6%	9,5%	8,6%	9,6%	8,8%	7,4%

[Bron: OCW, 2003, 2004 en 2005, Kerncijfers]

⁸³ OCenW, z.j. [2003], pagina 162

Wat betreft de *percentages* geslaagden is er geen verschil tussen jongens en meisjes te constateren, noch op havo, noch op vwo. Het percentage niet-westerse allochtone geslaagde leerlingen ligt aanzienlijk onder het niveau van dat van de overige leerlingen. Er is bij deze groep echter sprake van een duidelijke trend van verbetering, zoals blijkt uit Tabel 3.

Tabel 3 Slaagpercentages havo en vwo naar etniciteit, 1999-2002.

	Geslaagd in examenjaar:	1999	2000	2001	2002
havo	Autochtone leerlingen	88%	90%	91%	91%
havo	Niet-westerse allochtone leerlingen	72%	76%	79%	80%
Vwo	Autochtone leerlingen	90%	90%	92%	94%
Vwo	Niet-westerse allochtone leerlingen	77%	75%	80%	83%

[Bron: Inspectie van het Onderwijs, april 2004; en CBS, 2004]

1.3 De Tweede Fase selectiever?

De verbeterde rendementen in de bovenbouw havo/vwo kunnen ook beïnvloed zijn door een verscherpte selectie. In theorie kan door een strenger beleid op scholen m.b.t. toelating tot 4 havo en 4 vwo invloed uitgeoefend worden op de doorstroomcijfers. Aanvankelijk was in de jaren negentig regelmatig de opvatting te beluisteren dat een meer selectieve Tweede Fase noodzakelijk was om een verbeterde aansluiting met het vervolgonderwijs te bewerkstelligen. Daarbij werd bij de (politieke) discussies over de invoering van de Tweede Fase wel eens gesuggereerd dat de uitkomst van een meer selectief voortgezet onderwijs zou kunnen zijn dat wellicht een geringer aantal leerlingen aan het onderwijs in de havo- en vwo-bovenbouw zou deelnemen, zonder dat dit overigens in meerjarenramingen tot uitdrukking werd gebracht. Desalniettemin werd de mogelijkheid van een dalend aantal leerlingen in de bovenbouw havo/vwo ook opgenomen in de Memorie van toelichting bij de Wet. In latere besprekingen met de vaste Kamercommissie is dit als zijnde een doelstelling nadrukkelijk verlaten, mede met het oog op de noodzaak van voldoende hoog opgeleide jongeren.

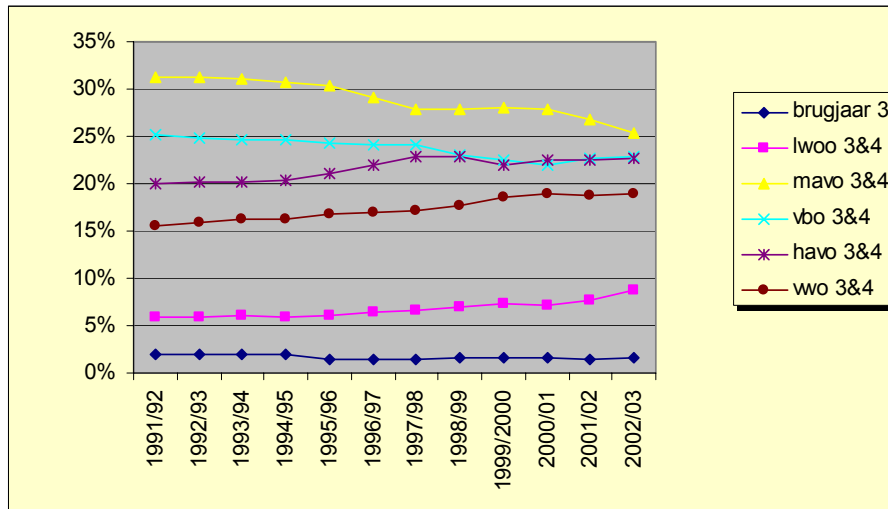
In hoeverre is de deelname aan de verschillende afdelingen in het voortgezet onderwijs veranderd? Indien het havo- en vwo-onderwijs als gevolg van de invoering van de Tweede Fase meer selectief is geworden, zou dat zichtbaar moeten worden in veranderende percentages leerlingen. Om deze vraag te beantwoorden vormt een vergelijking van de aantallen leerlingen in de 3^e en 4^e klas in verschillende jaren een hulpmiddel. Het derde en vierde leerjaar omvat immers nagenoeg de volledige populatie leerlingen in het land. Indien de invoering van de Tweede Fase zou hebben geleid tot een meer selectieve bovenbouw havo-vwo, zou dat zichtbaar moeten worden in een afname van het aandeel havo-vwo-leerlingen op de gehele populatie. In 2002/2003 bedroeg het aandeel leerlingen in de leerjaren 3 en 4 havo en vwo 42% van het totaal aan 3^e en 4^e klas leerlingen. Dat aandeel was in 1998/1999 41%, en in 1991/1992 36%.⁸⁴

Het aandeel is als gevolg van de invoering van de Tweede Fase dus niet teruggelopen. Hooguit zou men op dit moment kunnen constateren dat de groei van het aandeel havo-vwo-leerlingen is vertraagd. Ook de inspectie constateerde in het Onderwijsverslag 2002-2003 dat al jarenlang het aandeel leerlingen dat havo/vwo-onderwijs volgt toeneemt. De inspectie voegde daar aan toe "De examenuitslagen worden door deze procentuele groei van de leerlingenpopulatie niet negatief beïnvloed."⁸⁵ Uit de voortgaande groei van het aandeel leerlingen in havo en vwo blijkt dat de invoering van de Tweede Fase niet tot een scherpere selectie (met als consequentie minder leerlingen) heeft geleid.

⁸⁴ OCenW, z.j. [2003], pagina 189

⁸⁵ Inspectie van het Onderwijs, 2004, pagina 172

Figuur 6 Leerlingen in klas 3 en 4 in de schooljaren 1991/1992 tot en met 2002/2003, uitgedrukt in percentages van de gehele cohort.



[Bron: OCenW, z.j. [2003]

1.4 Opstroom

Leerlingen volgen meer en meer de zogenoemde koninklijke weg: van havo rechtstreeks naar het hbo, en van vwo rechtstreeks naar het wetenschappelijk onderwijs. Dit zal verderop in dit verslag nader uitgewerkt worden.⁸⁶ Ook mavo-gediplomeerden blijken meer en meer een koninklijke route te bewandelen en dus meer te kiezen voor directe doorstroom naar een beroepsopleiding. De consequentie daarvan is een afname van de opstroom van leerlingen met een mavo-diploma (later theoretische leerweg) naar het havo. De invoering van de Tweede Fase heeft die ontwikkeling duidelijk versneld. Een incidentele verhoogde doorstroom in 1998 ("nog snel voordat de Tweede Fase er is naar het havo") wordt gevolgd door een structurele terugval in de doorstroom. Een verklaring voor de terugval vormt enerzijds de genoemde trend om meer en meer direct door te stromen via de koninklijke weg, anderzijds de profielstructuur die een eind heeft gemaakt aan de vrije pakketkeuze. Daardoor is het voor sommige mavo-gediplomeerden lastiger geworden, gezien de deficiënties in hun pakket, om door te stromen naar een van de havo-profielen.

Tabel 4 Opstroom vanuit mavo naar havo

	1991	1995	1996	1998	1999	2000	2001	2002
Naar havo	17.3%	16.7%	15.7%	18.0%	12.7%	10.5%	9.6%	9.4%
Naar bol	74.3%	77.9%	79.5%	63.6%	70.2%	68.9%	69.9%	71.6%
overig				11.0%	10.3%	14.1%	14.3%	14.0%

[Bron: OCenW, 1999, 2003, 2004, Kerncijfers]

1.5 Conclusies

- De invoering van de Tweede Fase leidt in het eerste examenjaar tot sterke daling van het aantal leerlingen. Na het eerste examenjaar herstelt zich het aantal kandidaten binnen één (vwo) tot drie jaar (havo).
- Het aandeel meisjes op het vwo stijgt en ligt nu op 54%. Het aandeel meisjes op havo is stabiel (56%).
- Het slagingspercentage stijgt gestaag, een ontwikkeling die in lijn ligt met algemeen verbeterende doorstroomrendementen in het voortgezet onderwijs en die al was ingezet voor de invoering van de Tweede Fase.
- Slagingspercentages van jongens en meisjes verschillen niet.
- Slagingspercentages van niet-westerse allochtonen lagen flink lager dan die van autochtonen maar tenderen sterk te stijgen.

⁸⁶ Zie ook paragraaf 2.1: De koninklijke weg 1998-2004

- Het aandeel leerlingen in havo en vwo blijft langzaam stijgen. De Tweede Fase heeft niet geleid tot een afname van het aandeel leerlingen in havo en vwo.
- De doorstroom van mavo naar havo kende al voor de invoering van de tweede fase een dalende tendens, maar is gelijktijdig met de invoering van de tweede fase fors teruggevallen. Mavo-leerlingen kiezen sterker dan voorheen de 'koninklijke weg' naar een beroepsopleiding.

Samenvattend: het intern rendement is gedurende de periode 1998-2004 verbeterd. De Tweede Fase lijkt m.b.t. het intern rendement geen trendbreuk te hebben veroorzaakt: de verbeteringstrend heeft zich voortgezet. Ook m.b.t. de deelname aan het onderwijs in havo en vwo heeft de Tweede Fase geen trendbreuk veroorzaakt.

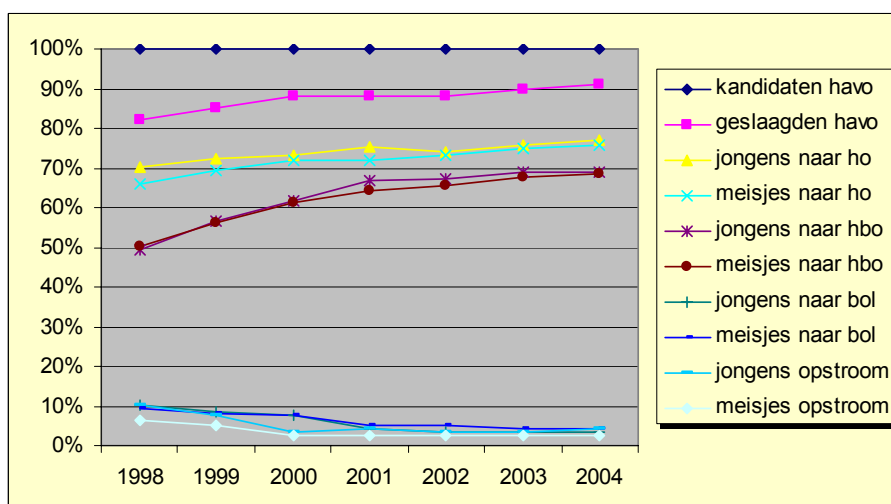
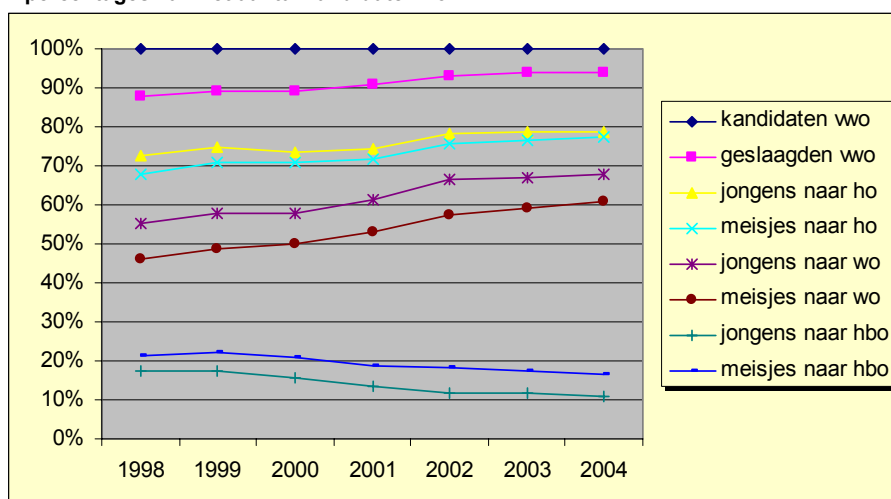
2 Het extern rendement: de directe doorstroom.

2.1 De koninklijke weg 1998-2004

Figuur 3 en Figuur 4 op pagina 37 geven een beeld van de doorstroom vanuit havo en vwo naar het vervolgonderwijs in absolute getallen. Daaruit blijkt dat er sprake is van een gestage groei van het aantal vwo-gediplomeerden dat direct doorstroomt naar het wetenschappelijk onderwijs. Een dergelijke groei valt trendmatig ook te constateren vanuit havo naar hbo, maar kent daar wel een forse terugval in het eerste examenjaar tweede fase. Dit als gevolg van het sterk verminderde aantal examenkandidaten in dát jaar.

In percentages *kandidaten* uitgedrukt is zowel vanuit het vwo als vanuit het havo de directe doorstroom naar het vervolgonderwijs toegenomen. Die toename loopt parallel met de toename van het percentage geslaagden. Er is daarbij nauwelijks sprake van verschil tussen jongens en meisjes, noch tussen havo en vwo. Daarnaast vallen twee andere trends op: vanuit vwo kiezen leerlingen steeds meer voor een vervolgstudie in het wetenschappelijk onderwijs en steeds minder voor een vervolg in het hoger beroepsonderwijs. En vanuit het havo kiezen leerlingen steeds meer voor directe doorstroom naar het hbo en steeds minder voor middelbare beroepsopleidingen of opstroom naar vwo. Kort gezegd: leerlingen volgen meer en meer de *koninklijke weg*.

Figuur 7 Intern rendement (geslaagden vo) en extern rendement (directe doorstroom), jongens en meisjes, uitgedrukt in percentages van het aantal kandidaten vo.



[Bron: CFI, 2005]

Opvallend is overigens dat het bewandelen van de koninklijke weg zich sterker voordoet bij geslaagde niet-westerse allochtone leerlingen dan bij autochtone leerlingen. Niet-westerse allochtonen die net

hun vwo-diploma hebben behaald, kozen in 2002 met 80% in groter getale voor het wetenschappelijk onderwijs dan autochtonen (67%). Van de autochtone vwo-ers gaat 18% naar het hbo, en van de niet-westerse allochtonen slechts 7%. Ook van havo naar hbo ligt de directe doorstroom in 2002 bij niet-westerse allochtonen met 84% 8 procentpunten hoger dan bij autochtonen.⁸⁷ De trends lopen voor alle groepen synchroon. De invoering van de Tweede Fase heeft in de trends geen verandering gebracht.

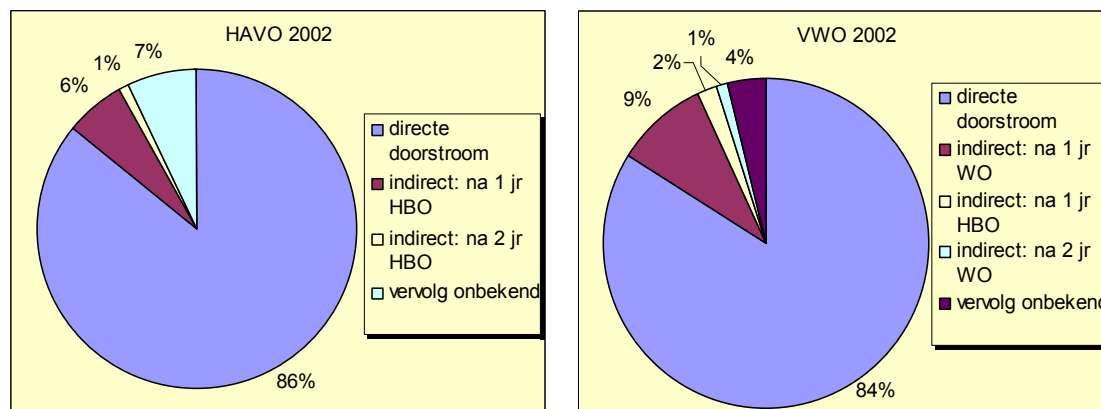
Cohortvergelijkingen wijzen overigens uit dat het percentage *geslaagden* dat gaat studeren buitengewoon stabiel is, zowel wat betreft de directe doorstroom, als wat betreft de uitgestelde doorstroom. Uiteindelijk blijkt van de vwo-ers 4% niet aan een studie te beginnen en van de havisten 7% (voor zover geregistreerd bij een hbo- of wo-instelling). (Zie ook Figuur 8).

Tabel 5 Directe doorstroompercentages havo en vwo naar etniciteit.

	Geslaagd in examenjaar:	1999	2000	2001	2002
havo	Autochtone leerlingen direct naar hbo	68%	71%	75%	76%
havo	Niet-westerse allochtone leerlingen direct naar hbo	76%	80%	81%	84%
vwo	Autochtone leerlingen direct naar wo	61%	61%	63%	67%
vwo	Niet-westerse allochtone leerlingen direct naar wo	75%	77%	76%	80%
vwo	Autochtone leerlingen direct naar hbo	24%	22%	20%	18%
vwo	Niet-westerse allochtone leerlingen direct naar hbo	14%	11%	11%	7%

[Bron: Inspectie van het Onderwijs, april 2004]

Figuur 8 Directe en uitgestelde doorstroom havo en vwo 2002. Tussen cohorten 1998 tot en met 2002 bedragen de verschillen 1% of minder.



[Bron: CFI, 2005]

2.2 Absolute groei

In absolute getallen gemeten neemt het aantal leerlingen dat rechtstreeks *vanuit vwo naar wo* gaat tijdens de periode 1998-2004 gestaag toe zonder dat er sprake is van een noemenswaardige onderbreking in 2001 (het jaar van de "terugval"). En dit alles terwijl het aantal vwo-kandidaten afneemt en het aantal vwo-geslaagden stabiel blijft (toegenomen directe doorstroom totaal +18%: jongens +7%, meisjes +29%).

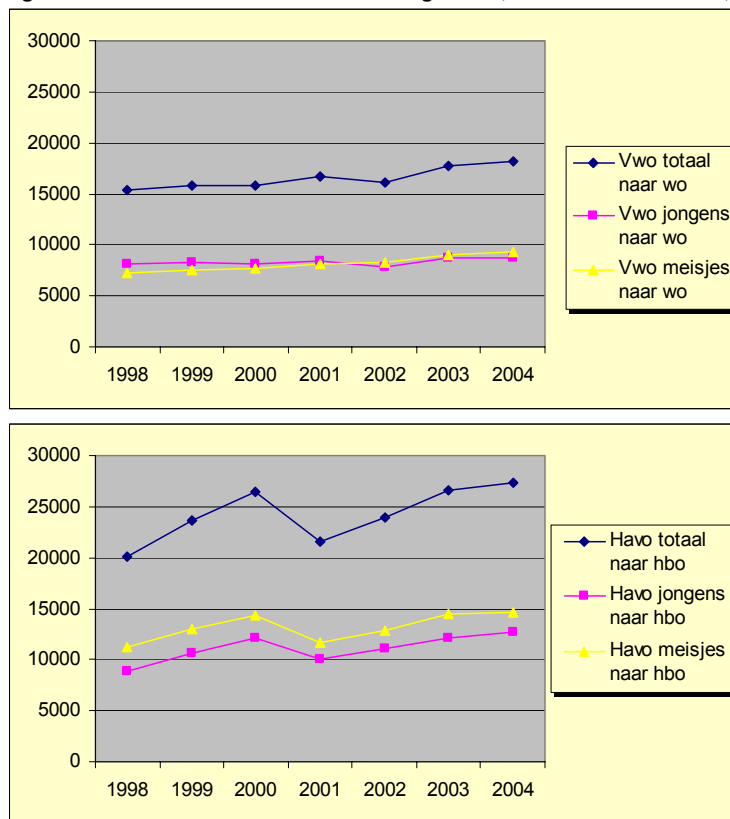
Die ontwikkeling doet zich ook, maar sterker, voor op de lijn havo - hbo (toegenomen directe doorstroom totaal +36%: jongens +43%, meisjes +30%)⁸⁸. Het percentage leerlingen dat na het behalen van het diploma 'het nog niet weet', gaat werken, reizen, of waarvan de bestemming onbekend is, is gedurende de evaluatieperiode stabiel (15%). Het onderwijs slaagt er dus steeds beter in leerlingen de *koninklijke weg* te doen bewandelen, terwijl het deel 'onbekend' even groot blijft. De toename van het aantal eerstejaars is overigens al waar te nemen vanaf 1995/1996. De voortdurende daling in de eerste helft van de jaren negentig kwam tot staan en sloeg om in een

⁸⁷ CBS, 2004, pagina 181

⁸⁸ Zie ook Figuur 3 en Figuur 4 op pagina 37.

voortdurende trend van toename. De invoering van de Tweede Fase heeft op die trend geen aantoonbare positieve of negatieve invloed gehad.⁸⁹

Figuur 9 Directe doorstroom in absolute getallen, vwo-wo en havo-hbo, 1998-2004.



[Bron: CFI, 2005]

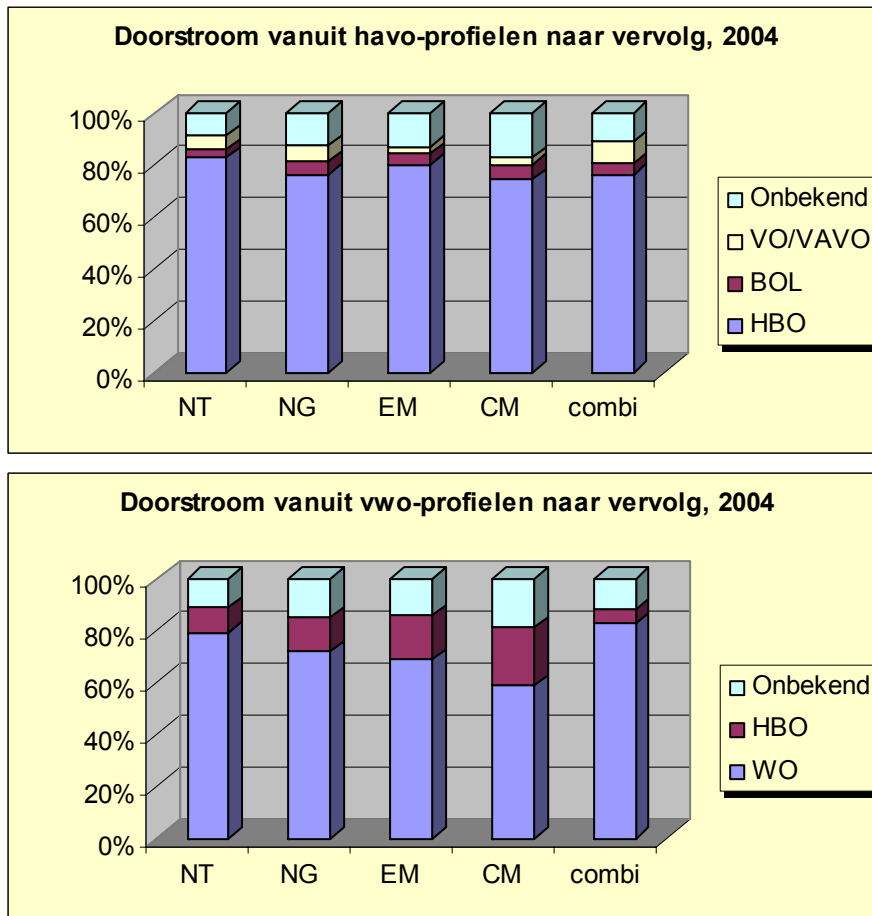
2.3 Doorstroomverschillen tussen profielen

Er is wel enig verschil tussen de profielen als het gaat om de mate van directe doorstroom naar het hoger onderwijs. Havo-leerlingen met het profiel Natuur en techniek stromen in sterkere mate direct door naar het hbo (in 2004 83%) dan havo-leerlingen met het profiel cultuur en maatschappij (in 2004 74%). Bij de laatsten is het percentage 'onbekend' duidelijk hoger (17% tegenover 9% bij NT-leerlingen). Dat duidt er naar alle waarschijnlijkheid op dat de groep NT-leerlingen over een helderder toekomstperspectief beschikt dan de anderen. Voor het overige zijn de trends die eerder beschreven werden gelijk: bij alle havo-profielen is van 2000 tot 2004 een toename te constateren in het percentage dat kiest voor hbo en afname voor middelbare beroepsopleidingen en opstroom.

In sterkere mate treden vergelijkbare verschillen op bij de doorstroom van vwo naar wo. Terwijl NT-geslaagden voor 80% doorstromen naar het wetenschappelijk onderwijs, doen NG- en EM-geslaagden dat voor circa 70% en CM-geslaagden voor circa 60%. Voor een deel vallen de overigen in de categorie 'onbekend', maar in tegenstelling tot de havo-geslaagden valt te constateren dat een aanzienlijk deel kiest voor een andersoortige opleiding, in dit geval een HBO-opleiding. Dat deel wordt echter wel steeds kleiner. De trends zijn overigens bij alle profielen op het vwo gelijk aan de eerder beschreven ontwikkelingen.

⁸⁹ CBS, 2004, pagina 104

Figuur 10 Doorstroom vanuit de profielen (havo en vwo) naar vervolgopleidingen, uitgedrukt in percentages van het aantal geslaagden vo.



[Bron: CFI, 2005]

Omdat de verhoudingen in de onderzoeksperiode 1998-2004 nagenoeg stabiel zijn, is om redenen van duidelijkheid alleen het examenjaar 2004 afgebeeld.

2.4 De profielkeuze 1998-2004

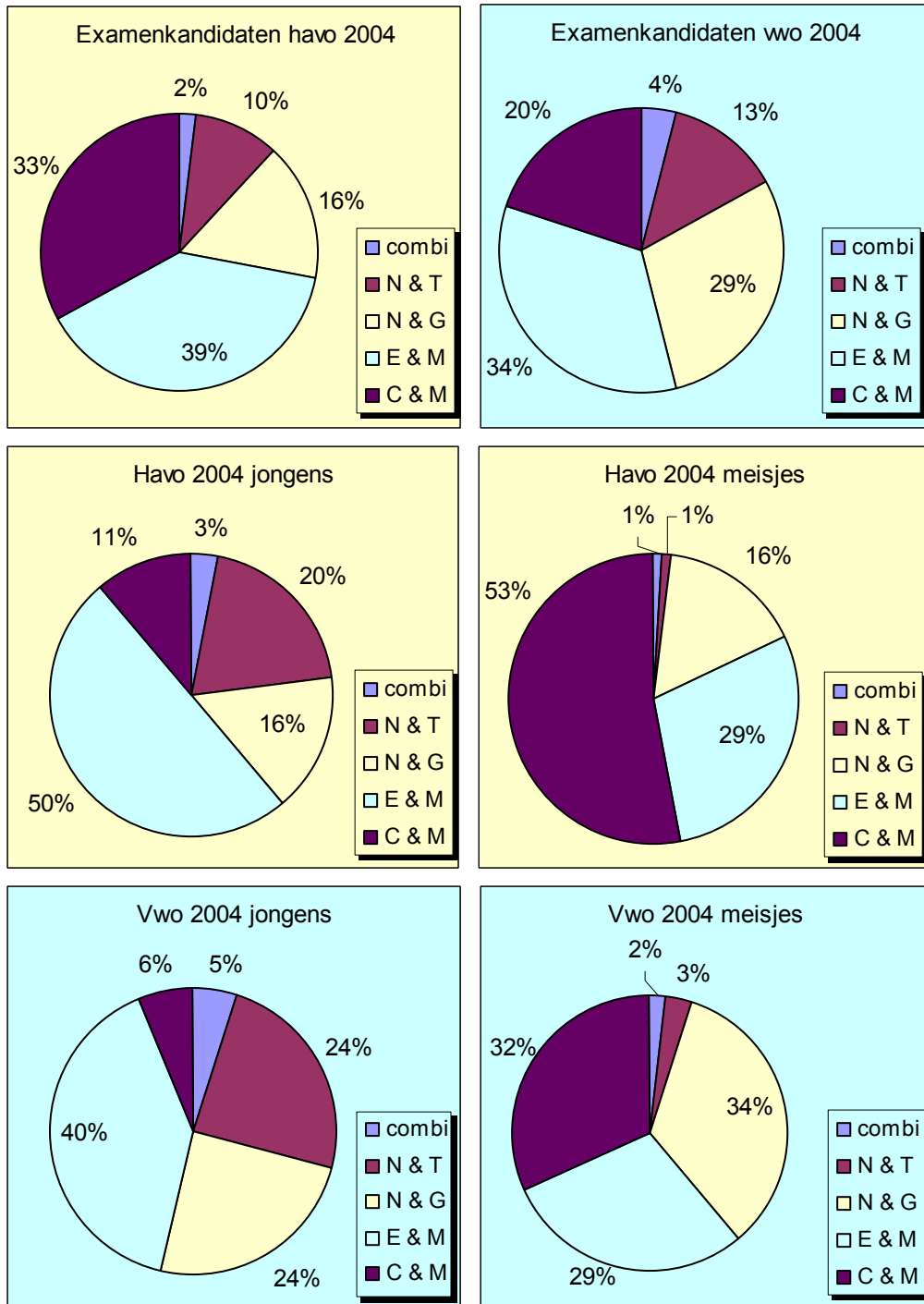
De keuzes voor de vier profielen blijken over de vier examenjaren waarover sinds de invoering van de Tweede Fase gegevens bestaan, opvallend stabiel. Dat geldt zowel voor het havo als voor het vwo, en zowel voor meisjes als voor jongens.

Er zijn echter grote verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft de keuzes die zij maken voor de profielen. Natuur en techniek wordt door meisjes op het havo nauwelijks gekozen. Natuur en gezondheid beduidend meer, maar te zamen komt de keuze voor natuurprofielen (inclusief het combinatie-profiel NG/NT⁹⁰) krap aan 20%. Meisjes op het havo hebben een duidelijke voorkeur voor cultuur en maatschappij (ruim 50%). Jongens op het havo hebben betrekkelijk weinig belangstelling voor cultuur en maatschappij (circa 10%). Circa 40% kiest daar voor een natuurprofiel, met een wat groter aandeel voor NT dan voor NG.

Ook op het vwo kiezen meisjes weinig voor Natuur en techniek, al komt de keuze voor beide natuurprofielen samen bij vwo-meisjes op circa 40%. De maatschappijprofielen trekken op het vwo elk circa 30% van de meisjes. Op het vwo kiest ruim de helft van de jongens voor een natuurprofiel, min of meer gelijkelijk verdeeld over NT en NG. De traditioneel geachte keuzepatronen van jongens en meisjes lijken zodoende nog volop aanwezig - met name onder degenen die gekozen hebben voor havo - en zijn gezien de stabiliteit van de keuzes weinig aan verandering onderhevig.

⁹⁰ Een klein deel van de leerlingen combineert twee profielen: het profiel NT met NG, of het profiel EM met CM. In de figuren worden de combinatieprofielen aangeduid met de term "combi". Het grootste deel "combileerlingen" bestaat uit leerlingen met het combinatieprofiel natuur. Het combinatieprofiel maatschappij wordt nauwelijks gevolgd.

Figuur 11 Profielkeuze examenkandidaten havo en vwo, in percentages. Tevens onderverdeeld in jongens en meisjes.



[Bron: CFI, 2005]

Omdat de verhoudingen in de onderzoeksperiode 1998-2004 nagenoeg stabiel zijn, wordt om redenen van duidelijkheid alleen het examenjaar 2004 afgebeeld.

Wat betreft de mate van succes in het voortgezet onderwijs valt te melden dat de slaagpercentages van profiel tot profiel weliswaar enig verschil vertonen van jaar tot jaar, maar dat er tussen de profielen geen significante verschillen bestaan.

Tabel 6 Slaagpercentage havo/vwo naar profiel (Alleen nagenoeg volledige cohorten zijn weergegeven).

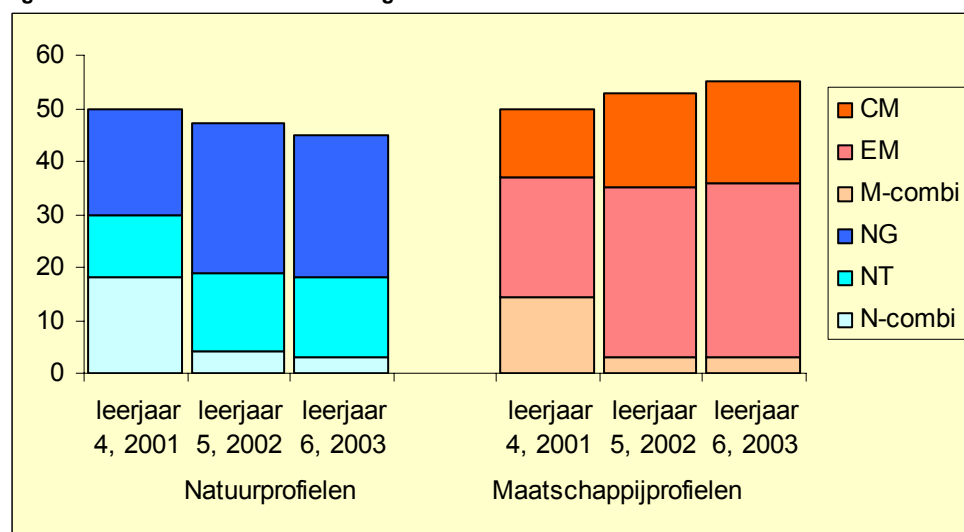
		2000	2001	2002	2003	2004
Havo	oude stijl	89%				
	NT		90%	92%	92%	92%
	NG		88%	91%	90%	90%
	EM		89%	88%	90%	91%
	CM		90%	90%	93%	93%
	Combi		94%	95%	94%	94%
Vwo	oude stijl	89%	91%			
	NT			95%	93%	95%
	NG			93%	93%	94%
	EM			93%	93%	93%
	CM			92%	94%	95%
	Combi			98%	98%	98%

[Bron: CFI, 2005]

Niet alleen de verdeling van de leerlingen over de profielen blijkt zeer stabiel, ook de verdeling in de voorafgaande leerjaren is door de jaren heen nauwelijks aan verandering onderhevig. In 2001 volgt 50% van de leerlingen in 4 vwo een natuurprofiel of een door de school aangeboden 'natuurstroom', in feite een combinatie van beide natuurprofielen om de definitieve keus voor NG of NT later te kunnen bepalen. Vijftig procent volgt in dat jaar in 4vwo een maatschappijprofiel of een M-stroom. Circa 1/3 van de leerlingen heeft dan nog niet definitief gekozen en volgt één van de stromen. Een deel van de N-stroom lekt bij de overgang van 4 naar 5 vwo weg. In 2002 volgt circa 47% van de leerlingen in 5 vwo een natuurprofiel. Vrijwel exact dezelfde verhoudingen zijn te constateren voor de cohorten 2002 en 2003.

Op de havo vindt dat weglekken bij bevordering van 4 naar 5 niet plaats: de keuzen in 4 en 5 havo voor de profielen komen vrijwel volledig met elkaar overeen⁹¹.

Figuur 12 Profielkeuze en veranderingen daarin voor cohort vwo 2001.



[Bron: OCW, mei 2004]

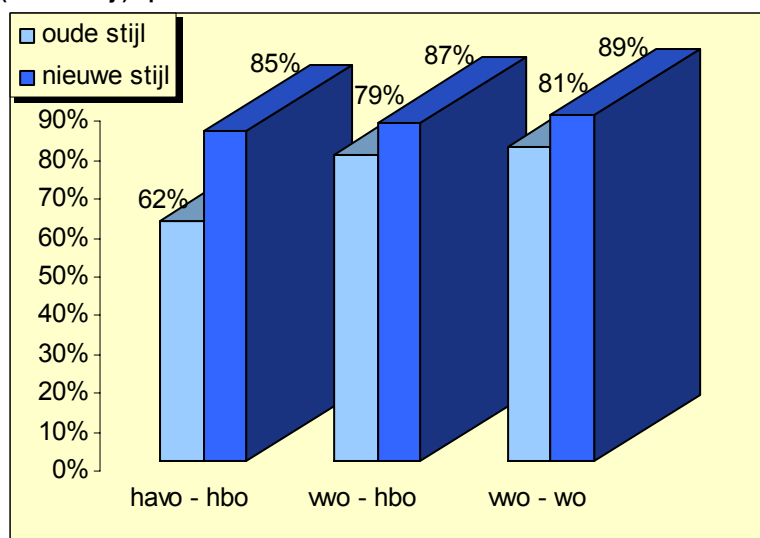
⁹¹ OCW, mei 2004, pagina 61

Naar eigen opgave van door het ROA ondervraagde studenten verandert in de loop van de tweede fase in havo en vwo circa 5% van profiel⁹². Onder deze groep overstappers bevinden zich de leerlingen die van de N-stroom naar een maatschappijprofiel overstappen, maar ook degenen die van N-profiel of van M-profiel wisselen. Bovendien omvat deze groep de zittenblijvers. Juist in deze groep bevinden zich leerlingen die bij nader inzien voor een ander profiel kiezen. Zij zijn niet meegenomen in de eerdere conclusie m.b.t. 'het weglekken' van natuur- naar maatschappijprofiel bij de bevordering van de 4^e naar de 5^e (of van 5^e naar 6^e) klas. Een en ander wijst er op dat niet alleen de profielkeuze landelijk gezien van jaar tot jaar stabiel is, maar ook dat eenmaal gemaakte keuzes op schoolniveau stand houden.

2.5 Tevredenheid over pakket- en profielkeuze

Studenten met een tweede-fasediploma zijn aanzienlijk meer tevreden over het door hen gekozen profiel dan hun voorgangers over hun vakkenpakket. In het hbo is de tevredenheid van 62% (havisten) en 79% (vwo-ers) gestegen naar 85% respectievelijk 87%. In het wo van 81% naar 89%. Uit een nadere analyse van het ROA blijken er niet of nauwelijks verschillen te zijn in mate van tevredenheid tussen de 4 profielen. Ook de mate van tevredenheid over de keuzebegeleiding doet er weinig toe: zij die daar (zeer) tevreden over zijn verschillen niet of nauwelijks in tevredenheid over hun keuze voor een profiel.

Figuur 13 Percentage havo/vwo schoolverlaters dat achteraf gezien het gevolgde vakkenpakket (oude stijl) of profiel (nieuwe stijl) opnieuw zou kiezen.



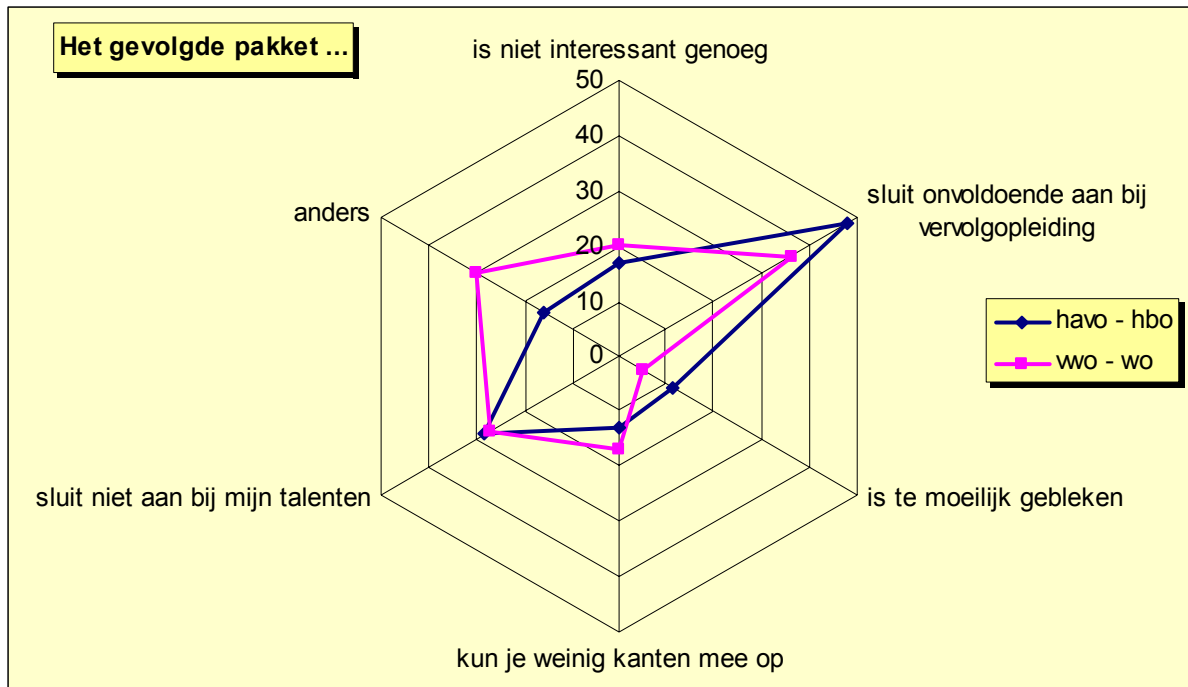
[Bron: ROA, 2005]

Hbo-studenten met een NT-achtergrond zeggen nog vaker dan studenten met een andere profielachtergrond dat zij - als ze nu voor de keuze zouden staan - hetzelfde profiel zouden kiezen als destijds.

Rond de 50% van de hbo-studenten die niet tevreden zijn over hun keuze, geeft als reden dat het gekozen profiel niet goed aansluit bij de vervolgopleiding. In het wo geldt dat voor 36%. Het sterkst geldt het voor de studenten met een NG-profiel. Havisten met een natuurprofiel hebben naar eigen zeggen relatief vaak ondervonden dat de vervolgopleiding (hetgeen meestal een bètarichting is) te moeilijk bleek.

⁹² Het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) organiseert al tal van jaren onderzoek naar de bestemming van schoolverlaters: het Rubs-onderzoek (Registratie uitstroom en bestemming schoolverlaters). In het kader van de evaluatie van de tweede fase heeft het op verzoek van het Tweede Fase Adviespunt een verslaglegging verzorgd waarin ervaringen en opvattingen van studenten met een diploma oude stijl en tweede fase naast elkaar gezet worden in de periode 1998-2004.

Figuur 14 Redenen van leerlingen die ontevreden zijn over het gevolgde profiel om niet opnieuw te kiezen voor het gevolgde profiel (meerdere antwoorden mogelijk).



[Bron: ROA, 2005]

2.6 Van pakketkeuze naar profielkeuze

Zijn door de invoering van de Tweede Fase de keuzepatronen van leerlingen in het voortgezet onderwijs substantieel beïnvloed? En als dat zo is, hebben de veranderde keuzepatronen dan invloed op de keuze van leerlingen voor elk van de sectoren in het hoger onderwijs? Deze vraag is met name relevant in het licht van de discussies over de tekorten aan hoger opgeleiden in het bèta-onderwijs.

De vraag is niet eenvoudig te beantwoorden, omdat de profielstructuur van de vier samenhangende vakkenpakketten nauwelijks te vergelijken valt met de “losse” pakketkeuze voorafgaand aan de invoering van de Tweede Fase. Toch zijn daartoe verschillende pogingen gedaan, met als gevolg van verschillende definiëringen verschillende uitkomsten.

Zo komen de onderzoekers Van der Velden en Wolbers in hun artikel *Vakkenpakketkeuze en de aansluiting tussen het voortgezet en hoger onderwijs*⁹³ tot de constructie dat in 1997 zo'n 50% van de eerstejaars in het wetenschappelijk onderwijs een vakkenpakket had dat redelijk te vergelijken valt met één van de natuurprofielen. Op het havo lag dat percentage op circa 35%. Warps hanteert in zijn publicatie *Kiezen voor bèta in het wetenschappelijk onderwijs*⁹⁴ een ander criterium, namelijk het percentage leerlingen dat toegang had tot een bèta-opleiding. Dat waren de leerlingen met minimaal wiskunde B óf natuurkunde in het pakket. Hij berekende op grond van dit criterium dat in het laatste jaar voor invoering van de Tweede Fase circa 53% van de eerstejaars in het wetenschappelijk onderwijs een 'bèta-profiel' had. Het is aannemelijk op grond van beide onderzoeken dat circa 50-53% van de *doorstromers vwo – wo* in de jaren voorafgaand aan de Tweede Fase een vakkenpakket had dat vergelijkbaar is met één van de nieuwe natuurprofielen. In 2004 was het percentage *doorstromers vwo – wo* met een natuurprofiel 50%.⁹⁵ Daarnaast blijkt bovendien 3% van de leerlingen met een profiel Economie en maatschappij aan een bèta-opleiding te beginnen. Deze groep leerlingen had vermoedelijk toelatingsrechten op grond van de aanvulling in het profiel (bijvoorbeeld wiskunde B [1 of 1,2] in plaats van wiskunde A 1,2). Op het vwo komt zodoende de keuze voor bèta in hoge mate overeen met de keuze voor bèta voorafgaand aan de invoering van de Tweede Fase.

⁹³ Velden, Rolf K.W. van der en Maarten H.J. Wolbers, 1999

⁹⁴ Warps, Jules, 2001

⁹⁵ Als gevolg van de hogere directe doorstroom vwo – wo in de natuurprofielen in vergelijking met de maatschappijprofielen is het percentage leerlingen met een natuurprofiel onder de eerstejaars hoger dan bij de examenkandidaten.

Door Van der Velden en Wolbers wordt daarnaast een poging gedaan leerlingen voorafgaand aan de Tweede Fase in te delen in één van de natuurprofielen. Op grond van hun definiëring komen zij tot de opvatting dat in 1997 zo'n 40% van de vwo-leerlingen een vakkenpakket had dat redelijk te vergelijken valt met NT, en zo'n 10% een pakket dat te vergelijken valt met NG. Op het havo lagen die percentages op respectievelijk 26% en 9%.

Deze verdeling tussen beide profielen wijkt sterk af van die in de Tweede Fase. Dat grote verschil is echter te wijten aan een definitiekwestie.⁹⁶ Zo hanteren beide onderzoekers als onderscheidend criterium het vak biologie. Leerlingen met twee bètavakken zonder biologie worden zodoende tot Natuur en techniek gerekend. Het onderscheidende element voor het profiel Natuur en techniek is echter niet alleen biologie, maar juist en vooral het volgen van *drie volledige* bèta-vakken, waaronder wiskunde B als toelatingsvak voor de harde bèta-opleidingen. Het hanteren van een ander criterium leidt dan ook tot een andere indeling. De conclusie van beide onderzoekers dat invoering van de Tweede Fase heeft geleid tot een halvering van de keuze voor natuur en techniek lijkt dan ook niet correct.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat de invoering van *samenhangende* profielen waarbij leerlingen minimaal drie bètavakken moeten volgen, niet heeft geleid tot een vermindering van de belangstelling van vwo-leerlingen voor bèta.

Voor het havo is de ontwikkeling ten aanzien van de bètakeuzes minder scherp te duiden. Dit hangt mede samen met de minder scherp gedefinieerde toelatingscriteria. Zo blijkt een aanzienlijk deel van de leerlingen met een profiel Economie en maatschappij of Cultuur en maatschappij toegelaten te worden tot opleidingen die doorgaans als bèta worden gekwalificeerd (zie hoofdstuk 3). Als we het percentage bètakeuzes van de onderzoekers Van der Velden en Wolbers plaatsen naast dat van de Tweede Fase, constateren we een teruggang van circa 35% naar circa 28%. Die teruggang is echter niet waar te nemen in de instroomgegevens van het hbo: er is geen trendbreuk. Mogelijk hangt dat samen met de geformuleerde instroomrechten. Circa 8% van de havo-gediplomeerden die in 2004 zijn gestart met een opleiding in een van de bèta-sectoren heeft een EM- of een CM-achtergrond. Als er al sprake is van een geringere keuze voor bèta op de havo, dan vertaalt die zich niet naar een geringere doorstroom naar hbo bèta-opleidingen, zoals later in deze evaluatie zal blijken.

2.7 Conclusies

- Vwo-geslaagden kiezen in steeds sterkere mate voor directe doorstroom naar het wetenschappelijk onderwijs, havo-geslaagden voor directe doorstroom naar het HBO.
- Directe doorstroom is het sterkst bij NT-leerlingen, het minst bij CM-leerlingen. Op het vwo zijn deze verschillen geprononceerder dan op het havo.
- Directe doorstroom is in relatieve en absolute zin toegenomen.
- De keuzepatronen zijn in het algemeen en meer specifiek van jongens én meisjes op havo én vwo voor de profielen zeer stabiel (over het geheel genomen trekken de maatschappijprofielen iets meer (vwo) of zelfs veel meer (havo) belangstelling van de leerlingen); jongens kiezen nauwelijks Cultuur en maatschappij; meisjes nauwelijks Natuur en techniek en op de havo ook weinig Natuur en gezondheid.
- De keuze voor bèta in het voortgezet onderwijs is na invoering van de Tweede Fase vrijwel identiek aan de keuze voor bèta in de voorafgaande periode.

Samenvattend: de directe doorstroom is zowel absoluut als relatief toegenomen en in toenemende mate adequaat; de profielkeuze is in hoge mate stabiel.

⁹⁶ Tot het profiel natuur en techniek rekenden de auteurs de volgende vakkencombinaties: wiskunde B + natuurkunde + scheikunde; wiskunde A + natuurkunde +scheikunde; of twee vakken uit wiskunde B, natuurkunde, scheikunde. De laatste twee groepen steeds zonder biologie.

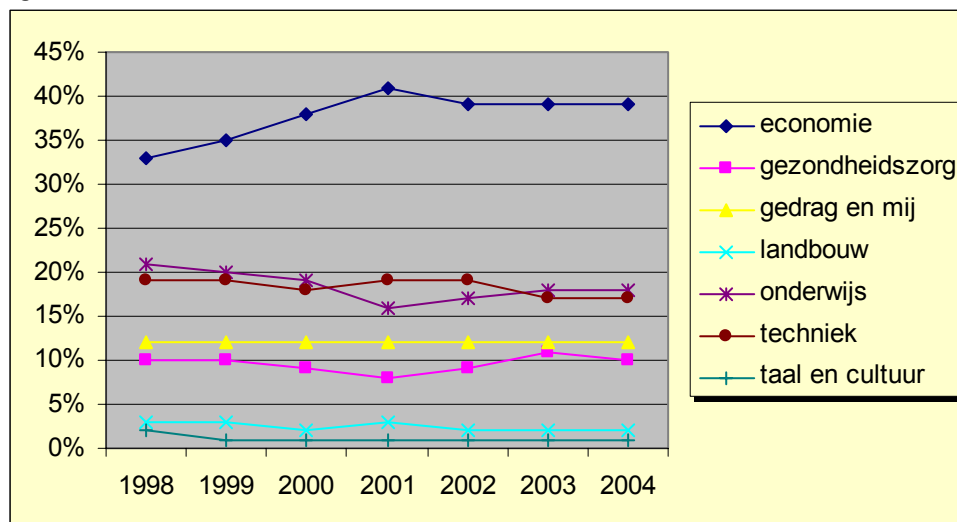
3 Extern rendement: de aansluiting tussen profielen en sectoren

3.1 Naar welke sectoren?

In dit hoofdstuk gaat het om de vragen naar welke sectoren van het hoger onderwijs gaan de leerlingen na het behalen van hun diploma havo of vwo' en 'past hun keuze bij het profiel in de vooropleiding'. Daarmee wordt nagegaan of de aansluiting tussen havo/vwo en het hoger onderwijs adequaat is.

Havo-leerlingen kiezen (in 2004) voor circa 40% een vervolgopleiding in de sector Economie, voor circa 18% in de sectoren Techniek en Onderwijs. Gezondheidszorg en Gedrag en maatschappij trekken 10-12% en de sectoren Landbouw en Taal en cultuur trekken 1 à 2% van de havo-geslaagden. Met betrekking tot de keuzes voor vervolgopleidingen (in sectoren samengenomen) is enige verandering waar te nemen. Van 1998 tot en met 2001 (het eerste volledige Tweede Fase-examenjaar) nam de belangstelling voor de sector Economie toe (van 33% naar 41%) ten koste van met name Onderwijs en Gezondheidszorg. Na 2001 herstellen deze twee sectoren zich enigszins ten koste van met name Economie en Techniek. Vanaf het eerste examenjaar Tweede Fase is het eerder de stabiliteit van de keuzes dan de variatie die opvalt.

Figuur 15 Directe doorstroom havo naar hbo, naar sectoren, 1998-2004.

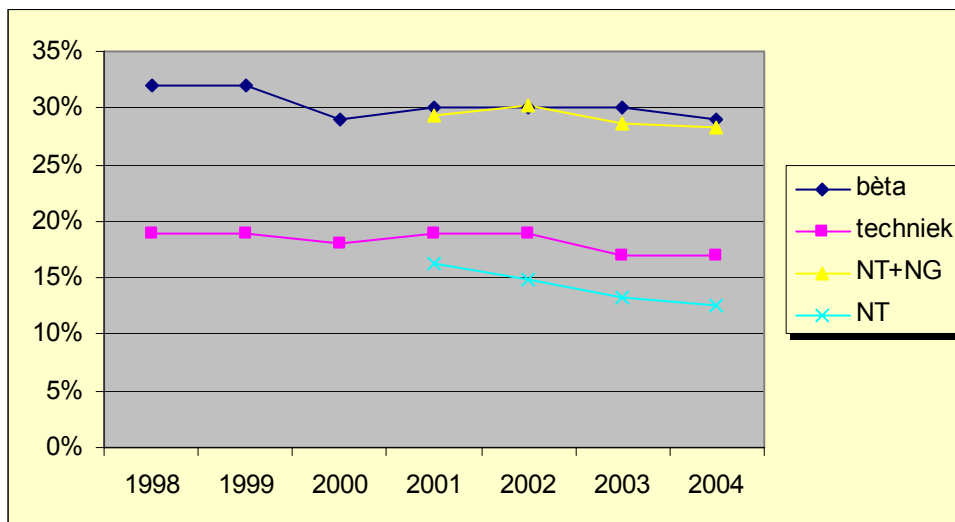


[Bron: CFI, 2005]

In totaal kiest dus een kleine 30% van de havo-leerlingen die direct doorstromen naar het hbo een β -opleiding. Dat percentage ligt iets hoger dan het percentage leerlingen met een N-profiel (28% van de directe doorstromers). Er gaan dus meer havo-gediplomeerden een opleiding volgen die bèta-gerelateerd is, dan verwacht mag worden op grond van de profielkeuze. Een kleine 17-20% van de havo-gediplomeerden kiest voor een opleiding in de sector Techniek en ook dat percentage ligt hoger dan het percentage NT-gediplomeerden (ca. 11% NT en 2% combi), de groep leerlingen waarvan in eerste instantie verwacht kan worden dat zij een technische opleiding kiezen.⁹⁷

⁹⁷ Het percentage profielkeuze van de directe doorstromers wijkt af van de profielkeuze in het voortgezet onderwijs. Dit is het gevolg van de sterkere directe doorstroom onder gediplomeerde leerlingen met een natuurprofiel dan met een maatschappijprofiel. De dalende trend bij de natuurprofielen die zichtbaar is in de figuur is dan ook niet het gevolg van minder keuze voor de natuurprofielen op het havo, maar van een groeiende directe doorstroom van maatschappijprofielers, waardoor het aandeel natuurprofielers onder de directe doorstroom relatief afneemt.

Figuur 16 Percentages instroom in hbo bèta-totaal en in technische opleidingen (directe doorstroom vanuit havo) vergeleken met percentages havo-gedipomeerden met een natuurprofiel.

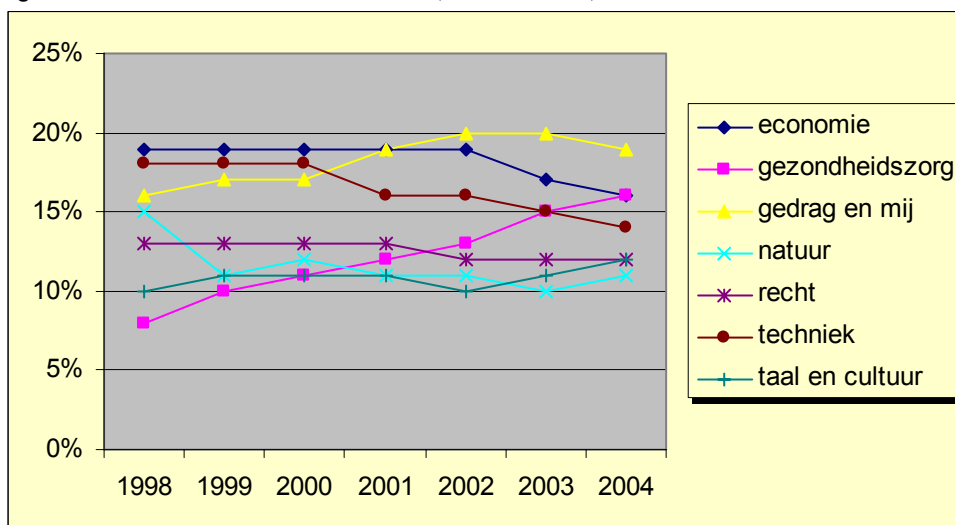


[Bron: CFI, 2005]

Anders dan bij de havo-gediplomeerden is de belangstelling voor de sector Economie bij vwo-gediplomeerden in de laatste twee jaar afgenomen (van 19% in 2002 naar 16% in 2004). Van 1998 tot 2004 is een gestage groei van het percentage vwo-geslaagden dat kiest voor de sector Gezondheid te zien (van 8% in 1998 naar 16% in 2004), en ook - maar in mindere mate - voor de sector Gedrag en maatschappij (van 16% in 1998 naar 20% in 2003). Techniek toont sinds 2000 enige afname.

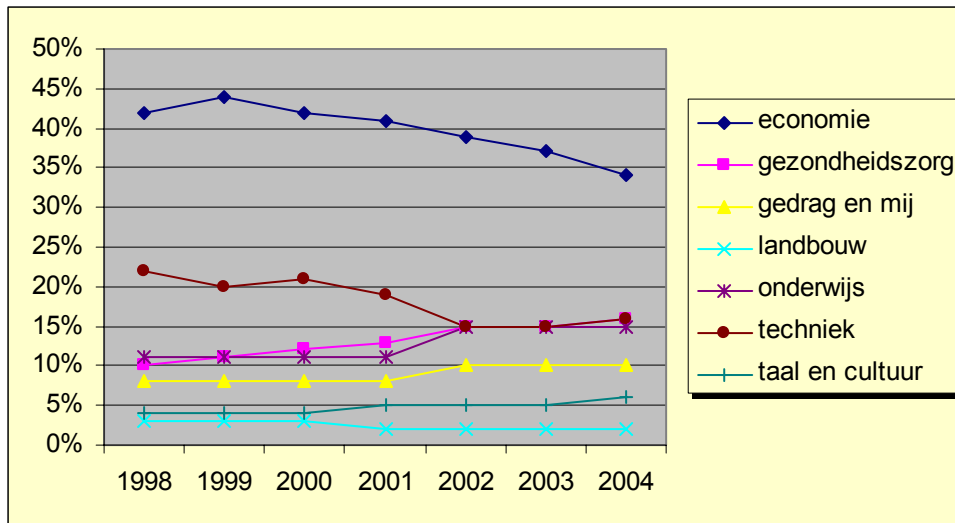
Vwo-leerlingen die voor een vervolgstudie naar het HBO gaan tonen een afnemende belangstelling (gedurende de gehele periode 1998-2004) voor de sectoren Economie (van 42% naar 34%) en Techniek (van 22% naar 16%). Gezondheidszorg en Gedrag en maatschappij trekken een hoger percentage studenten uit de vwo-groep. Hierbij dient wel te worden aangetekend dat het aantal vwo-gediplomeerden dat naar het HBO gaat beperkt is en met name sinds 1999 afneemt. Eerder werd geconstateerd dat meer havo-leerlingen aan een hbo bèta-opleiding begonnen dan verwacht mocht worden op grond van de profielkeuze (zie pagina 51 en Figuur 16). In tegenstelling daarmee is het aantal vwo-leerlingen dat voor een vervolgopleiding in één van de bèta-sectoren kiest (circa 40%) kleiner dan verwacht zou mogen worden op grond van het percentage eerstejaars met een natuurprofiel (circa 50% van de directe instromers). (Zie Figuur 19, pagina 53).

Figuur 17 Directe doorstroom vwo naar wo, naar sectoren, 1998-2004.



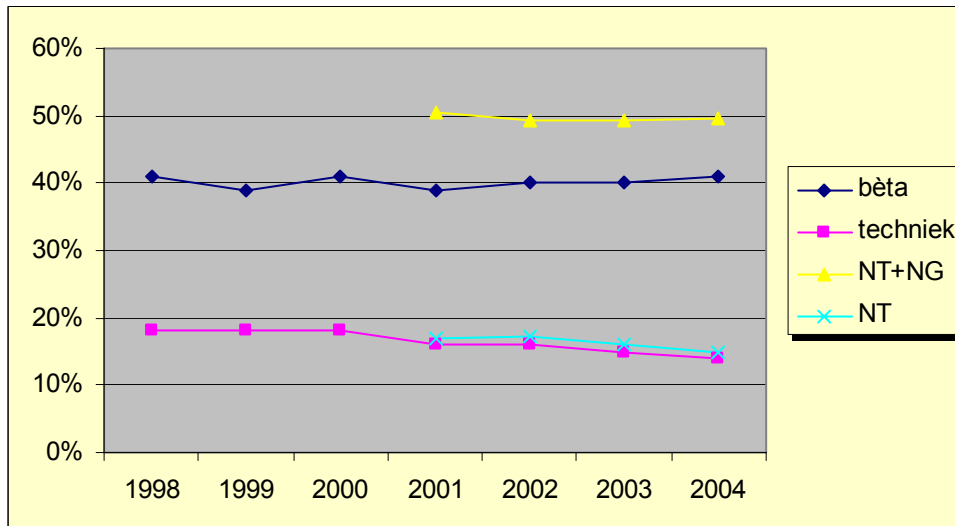
[Bron: CFI, 2005]

Figuur 18 Directe doorstroom vwo naar hbo, naar sectoren, 1998-2004.



[Bron: CFI, 2005]

Figuur 19 Percentages wo-instroom in bèta-totaal en in technische opleidingen (directe doorstroom vanuit vwo) vergeleken met percentages profielkeuzes vwo-gediplomeerden met een natuurprofiel.



[Bron: CFI, 2005]

3.2 Jongens en meisjes

Eerder is aangegeven dat jongens en meisjes wat betreft hun keuzes voor profielen sterk verschillen. Het ligt dan ook voor de hand dat het verschil in oriëntatie zich voortzet naar het vervolgonderwijs, hetgeen inderdaad ook kan worden geconstateerd.

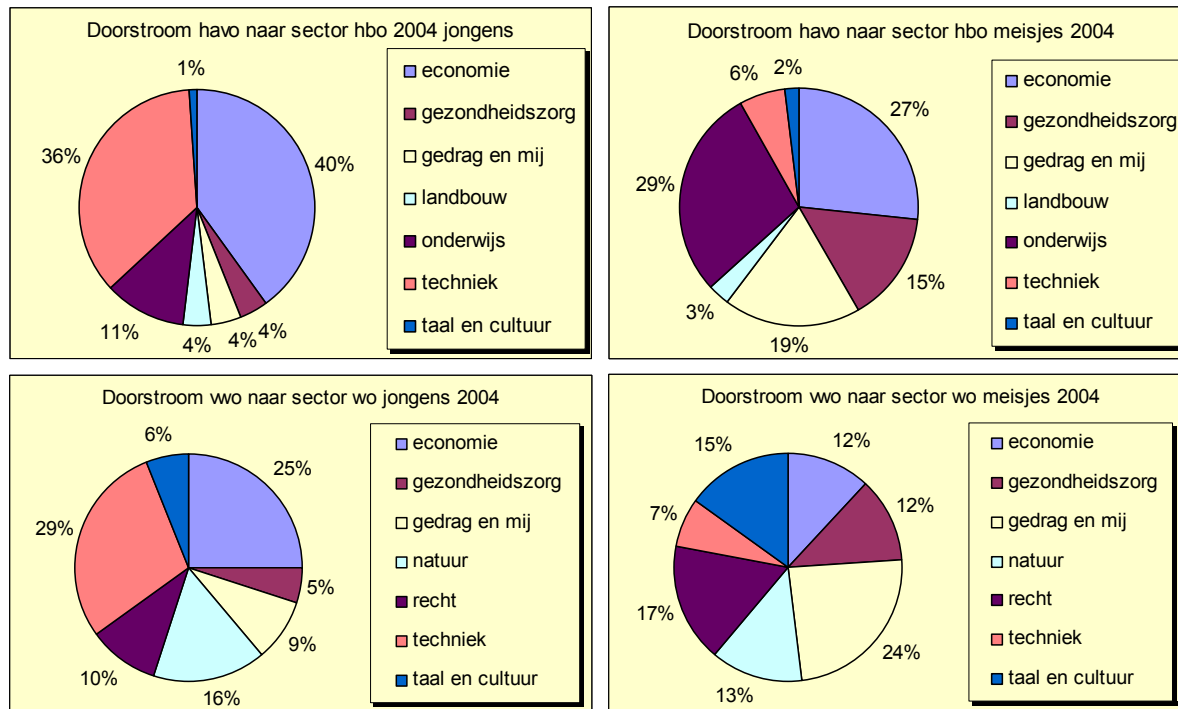
Bijna 80% van de havo-jongens kiest voor de sectoren Economie en Techniek. Daarnaast kiest circa 10% voor Onderwijs. Meisjes kiezen vooral voor Economie (33%), Onderwijs (25%), Gedrag en maatschappij (20%) en Gezondheidszorg (16%). Deze percentages gelden voor de groep jongens en meisjes als geheel. In een volgende paragraaf wordt nagegaan in hoeverre de keuzes voor sectoren samenhangen met de keuzes voor profielen. In de cirkeldiagrammen hierna is alleen de keuze van havo-leerlingen in 2004 weergegeven, ook al is er sprake van enige variatie van jaar tot jaar. De trends lopen bij jongens en meisjes gelijk op zodat ter vergelijking van de keuzepatronen de beide cirkeldiagrammen een goed beeld geven.

Vanuit het vwo naar het wo zijn vergelijkbare verschillen waar te nemen, zij het niet zo uitgesproken als in het traject van havo naar hbo. Jongens kiezen voor circa 50% Techniek en Economie, de overige sectoren circa 10%, behalve Taal en cultuur (8%). Meisjes gaan vooral naar Gedrag en

maatschappij (27%), Gezondheidszorg (21%), Taal en cultuur (16%) en Recht (15%). Techniek en Natuur trekken elk slechts circa 6% van de vwo-meisjes. Net als bij de keuzepatronen havo-hbo geldt ook hier dat de trends voor jongens en voor meisjes met elkaar in overeenstemming zijn.

Figuur 20 Doorstroom naar vervolgonderwijs vanuit vo jongens en meisjes.

Omdat de verhoudingen in de onderzoeksperiode 1998-2004 nagenoeg stabiel zijn, wordt om redenen van duidelijkheid alleen het examenjaar 2004 afgebeeld.



[Bron: CFI, 2005]

3.3 De keuze voor bèta

Geregeld is in de afgelopen vijftien jaar zorg geuit over een tekort aan hoger opgeleiden in de bètasector. Ook de inspectie vroeg in het onderwijsverslag 2003-2004 aandacht voor deze problematiek:

“Ondanks de hoge gemiddelde prestaties bij de exacte vakken heeft Nederland in vergelijking met andere landen in Europa relatief weinig studenten en afgestudeerden in bèta-vakken en techniek. Een deel van de keuzen van leerlingen wordt door kenmerken van de leerlingen zelf verklaard. De verschillen tussen landen en die tussen scholen in Nederland zijn daar echter niet op terug te voeren. Hier liggen dus mogelijkheden voor scholen. Aandacht voor techniek in het basisonderwijs is nog gering. In het voortgezet onderwijs verschillen scholen aanzienlijk in het percentage leerlingen dat [als vervolg] een bètastudie kiest. De gemiddelde percentages over vijf jaar lopen uiteen van minimaal nul procent tot maximaal 40 procent. (...) Belangrijk is om bij de keuzeprocessen voor de exacte vakken een wedloopmodel met uitval tijdens de opleidingen te vermijden. Aandachtspunt is ook de achterblijvende keuze van meisjes voor de bèta-vakken en techniek. Meisjes kiezen in het havo maar half zo vaak als jongens voor een natuurprofiel (NT of NG). In het vwo kiest 53 procent van de jongens en 39 procent van de meisjes voor een natuurprofiel (NT of NG). Daar komt nog bij dat meisjes na afloop van het voortgezet onderwijs beduidend minder vaak dan jongens voor een bètastudie kiezen. Het onderwijs moet zich deze uitdaging aantrekken.”⁹⁸

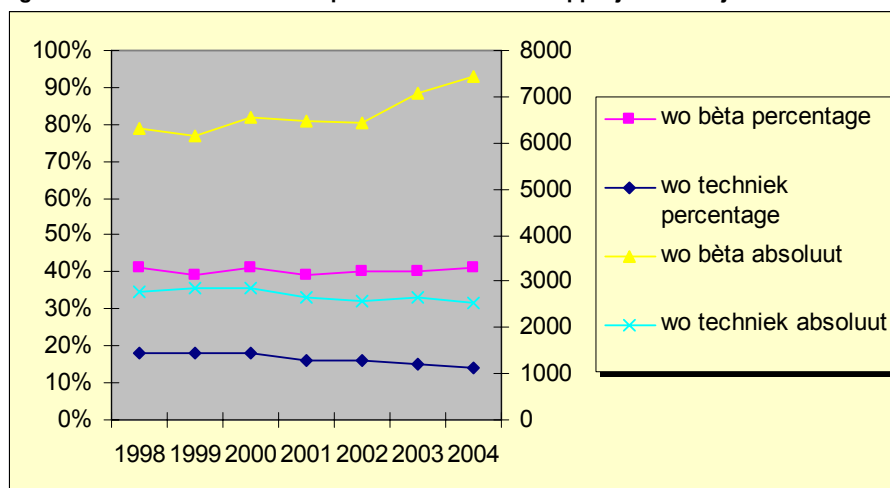
Deze evaluatie is niet de plek voor discussie over een mogelijk tekort en de omvang daarvan, noch over de oplossingen. Wel is een evaluatie een goed moment voor de vraag in hoeverre sinds de invoering van de Tweede Fase de keuze voor bèta ná het voortgezet onderwijs is toe- of afgenomen.

⁹⁸ Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 12-13

Al eerder werd geconstateerd dat in het voortgezet onderwijs zelf de keuze voor bèta stabiel is gebleven. Warps constateerde in 2001 dat de belangstelling voor bèta wetenschappelijk onderwijs als geheel in de voorafgaande tien jaar procentueel gezien een positieve ontwikkeling had doorgemaakt, en in absolute getallen in de tweede helft van de jaren negentig.

Binnen de bèta-sectoren wetenschappelijk onderwijs⁹⁹ zag de sector Techniek een lichte achteruitgang en zag Natuur - maar vooral ook Gezondheid - een toename van de belangstelling¹⁰⁰. In deze ontwikkeling lopen jongens en meisjes opvallend synchroon. De ontwikkelingen zijn door de invoering van de Tweede Fase niet onderbroken: procentueel kiest tussen 1998 en 2004 circa 41% van de wo-eerstejaars een bèta-opleiding. Daarmee zet in absolute getallen de toename voort (zie Figuur 21). De belangstelling voor de sector Techniek is procentueel overigens wel gedaald van 19% in 1998 naar 14% in 2004, een daling die al ingezet is voor de invoering van de Tweede Fase (zie Figuur 19 op pagina 53).

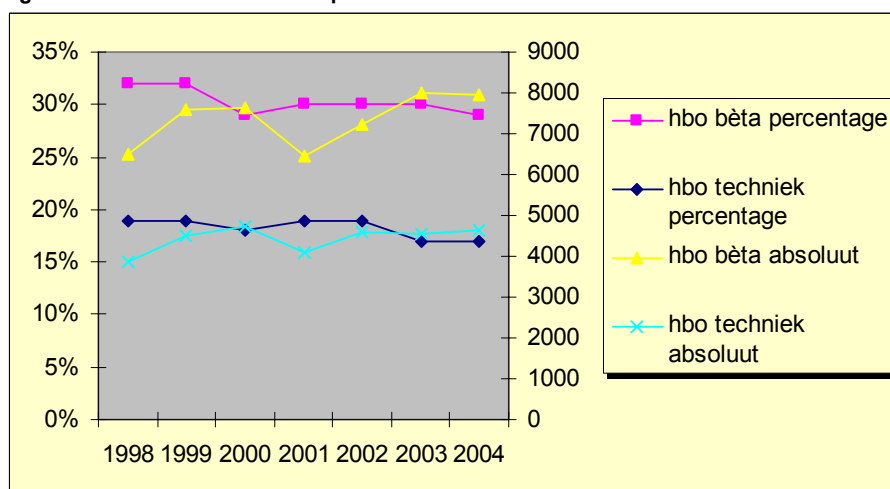
Figuur 21 Instream absoluut en procentueel wetenschappelijk onderwijs bèta en techniek.



[Bron: CFI, 2005]

In het hbo zijn de aantallen directe instromers naar b-opleidingen vanuit het havo sterker aan verandering onderhevig dan op het wo. Het jaar met de sterk verminderde uitstroom uit het havo is in de grafieken duidelijk te herkennen. In absolute zin neemt de instroom naar de b-sectoren samen weer flink toe (van circa 6000 naar circa 8000 studenten); de instroom in Techniek heeft in 2004 nog niet het niveau bereikt van de instroom in het laatste jaar voorafgaand aan de invoering van de Tweede Fase. Procentueel is de instroom gedaald van 20% naar 18%.

Figuur 22 Instream absoluut en procentueel hbo techniek en hbo bèta.



[Bron: CFI, 2005]

⁹⁹ Onder bèta-sectoren wetenschappelijk onderwijs wordt hier verstaan Techniek, Natuur, Landbouw, Gezondheid.

¹⁰⁰ Warps, Jules, september 2003, pagina 7 t/m 19

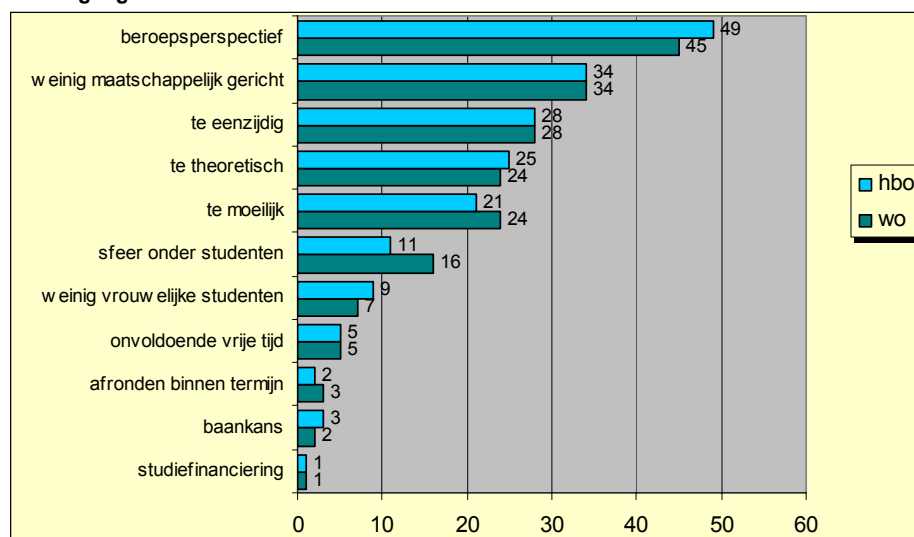
3.4 Waarom geen keuze voor techniek?

In de studentenmonitor 2003 wordt aan studenten die op basis van het vakkenpakket toegang hadden tot een technische opleiding maar daar uiteindelijk niet voor hebben gekozen, de vraag gesteld wat daarvan de redenen zijn¹⁰¹.

Ongeveer de helft van de studenten noemt de onaantrekkelijkheid van de beroepsperspectieven en een derde van de studenten de geringe maatschappelijke gerichtheid van de technische opleidingen als belangrijkste motieven om niet te kiezen voor techniek. De moeilijkheidsgraad, de theoretische gerichtheid en de eenzijdigheid is voor een kwart van de studenten een belangrijk negatief motief. De eenzijdigheid, de sfeer en de moeilijkheidsgraad worden door wo-studenten als belangrijker negatief motief aangemerkt dan door hbo-studenten.

De sfeer onder studenten en het kleine aantal vrouwelijke studenten worden door mannen als belangrijker negatief motief aangewend dan door vrouwen. Vrouwen noemen vaker dan mannen de (on)aantrekkelijkheid van de beroepsperspectieven, de geringe maatschappelijke gerichtheid en het feit dat technische opleidingen te moeilijk of te theoretisch zijn.¹⁰²

Figuur 23 Belangrijke redenen om niet voor een technische opleiding hbo of wo te kiezen, voor studenten met bètatoegang. In %.



[Bron: Studentenmonitor, juli 2004]

3.5 Profielkeuze en vervolgopleiding

In *Tweede Fase Vierde Jaar* schreef de inspectie het volgende over de samenhang tussen profielkeuze en keuze voor een vervolgopleiding:

“Degene die toelating wenst tot het hbo of wo moet voldoen aan de algemene vooropleidingseis (diploma havo of vwo) en aan de nadere vooropleidingseis. Deze laatste betreft één (of meer) van de profielen. In principe geldt voor elke opleiding in het hoger onderwijs dat minimaal één profiel zonder verdere eisen toelating geeft tot de opleiding. Indien de leerling beschikt over een profiel dat geen directe toelating biedt, bestaat in veel gevallen toch de mogelijkheid om zich voor de opleiding in te schrijven, namelijk indien hij of zij in de vrije ruimte een of meer voorgeschreven aanvullende vakken heeft gevolgd (Ministerie van OCenW 1998). Heemskerk e.a. (2002) hebben berekend dat van de geslaagde havo-kandidaten in 2001 die doorstroomden naar het hbo, 79 procent direct toegang had tot de opleiding op grond van het examenprofiel. Van 7 procent is duidelijk dat ze niet voldeden aan de vooropleidingseisen, van de overige 14 procent is dat niet duidelijk. In de eerste lichter doorstromende havo-abituriënten was er ongeveer één op de vijf kandidaten die de vervolgstudie niet geheel in het perspectief van het op school gevolgde profiel zijn of haar keuze bepaalde. Voor deze groep leerlingen heeft het gekozen profiel onvoldoende een rol als doorstroomprofiel naar het hoger onderwijs gespeeld. Het is nog te vroeg om op grond van deze eerste gegevens een oordeel uit te

¹⁰¹ Broek A. van der e.a., juli 2004

¹⁰² Broek A. van der e.a., juli 2004, pagina 36

spreken over de functie van de profielen bij de verbetering van de aansluiting. We zullen de komende jaren de aansluiting tussen havo/vwo en het hoger onderwijs volgen en met name nagaan in hoeverre de profielkeuze de kwaliteit van de inhoudelijke aansluiting beïnvloedt.”¹⁰³

Het verbeteren van de aansluiting wordt wat betreft het doorstroomrendement benaderd vanuit drie vragen: de mate van intern rendement, de mate van extern rendement (in gegevens betreffende de directe doorstroom) en de mate waarin de keuze voor de gekozen vervolgoopleidingen adequaat is. De profielstructuur zorgt voor een inhoudelijk meer samenhangend ‘vakkenpakket’. De doorstroomeisen die vervolgoopleidingen stellen zijn mede gebaseerd op het bestaan van samenhangende profielen. Een veronderstelling is dan ook dat een goede aansluiting wordt bevorderd door een adequate aansluiting van profiel naar sector, ook al blijkt uit sommige onderzoeken dat dit niet al te absoluut moet worden genomen.¹⁰⁴

De keuzes voor vervolgoopleidingen die havo- en vwo-leerlingen maken vanuit de profielen blijken in hoge mate stabiel te zijn. Daarom worden als voorbeeld de gegevens uit het jaar 2004 gehanteerd. Waar wél sprake is van ontwikkeling, variatie of afwijking van de trend wordt dat hierna vermeld.

3.6 Van havo naar hbo

Allereerst de havo-leerlingen. NT-leerlingen kiezen in sterke mate (circa 90%) voor opleidingen in profielgerelateerde sectoren (hier bedoeld Techniek, Gezondheidszorg, Landbouw). Ruim 80% kiest voor één van de opleidingen in de sector Techniek, een percentage dat sinds 2001 is gedaald van 86% naar 82%.

Ook NG-leerlingen kiezen voor circa 90% voor profielgerelateerde sectoren, te weten Gezondheidszorg, Techniek, Landbouw. Gezondheidszorg en Techniek trekken elk circa 33% van de NG-ers. De keuze voor Techniek vertoont in deze groep sinds 2001 een stijgende tendens.

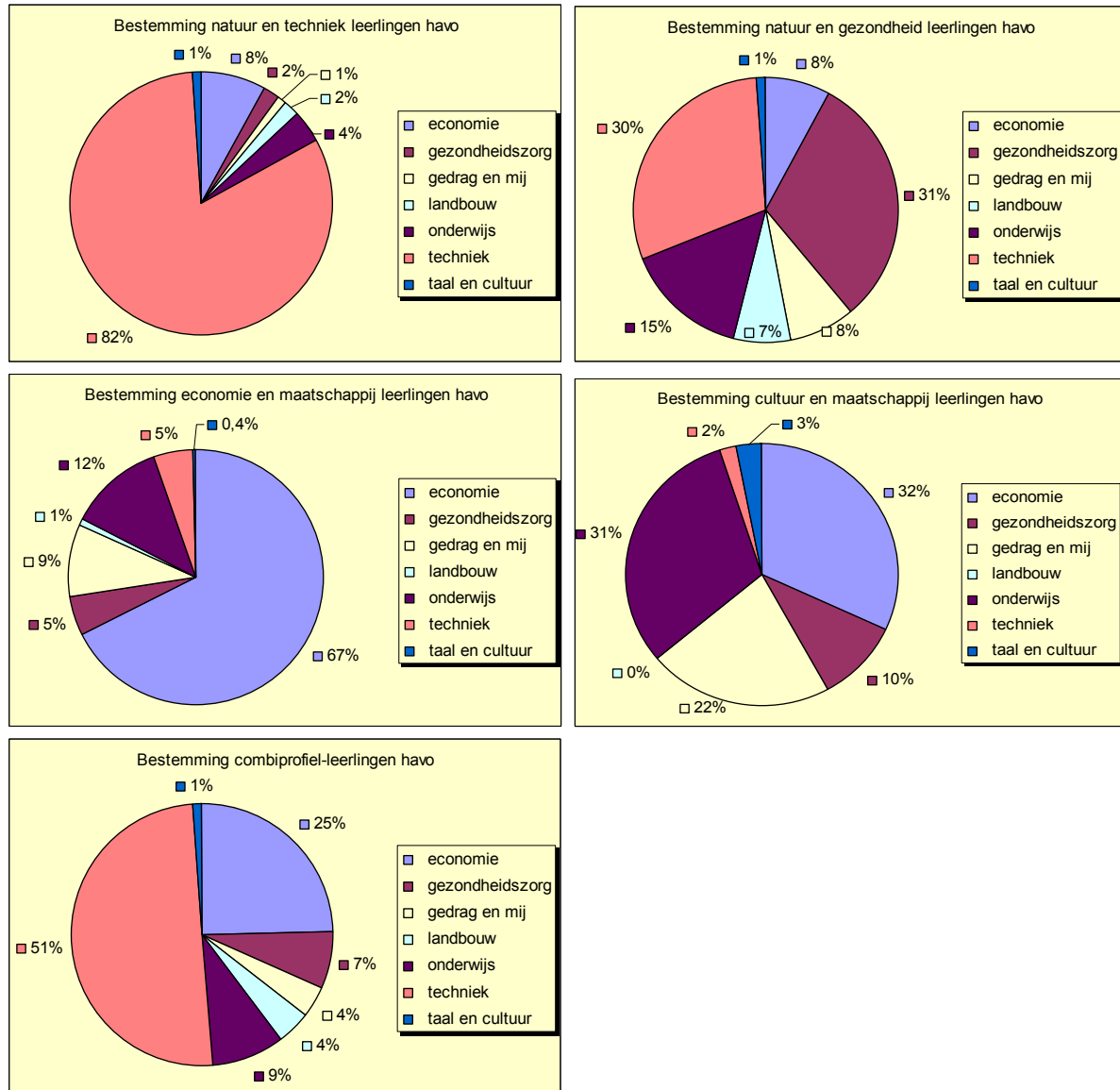
Leerlingen met het havo-profiel EM kiezen voor circa 85% profielgerelateerd, waarbij in 2004 67% voor een opleiding in de sector Economie kiest, een percentage dat sinds 2001 een dalende tendens vertoont. De “profielvreemde” sectoren Gezondheid en Techniek trekken elk 5% van de EM-leerlingen.

Leerlingen met het CM-profiel tenslotte vervolgen hun opleiding voor circa 44% in niet-profielgerelateerde sectoren, te weten Economie (32%), Gezondheid (10%), Techniek (2%). Aangezien het profiel CM ongeveer één derde van de leerlingen bevat, gaat het hier om grote aantallen studenten. Het is overigens goed mogelijk dat een deel van de CM-leerlingen door aanvullingen in het vrije deel of bepaalde vakkeuzes in het profieldeel uiteindelijk een profiel hebben dat dat van een EM-leerling benadert. Toch is het opvallend dat een aanzienlijk deel van de CM-leerlingen kiest voor een vervolgoopleiding waar op het eerste gezicht minder affiniteit mee bestaat (10% Gezondheid, 2% Techniek).

¹⁰³ Inspectie van het Onderwijs, mei 2003b, pagina 20

¹⁰⁴ Zie bij voorbeeld Fontys Hogescholen, februari 2003. Uit dit onderzoek komt naar voren dat de Fontys-instromers die niet-profielaansluitende keuzes maakten (maar wel instroomrechten hadden) geen slechtere resultaten behaalden dan zij met profielaansluitende keuzes.

Figuur 24 Bestemming havo-leerlingen vanuit profielen naar HBO, 2004.



[Bron: CFI, 2005]

3.7 Herkomst studenten

Bovenstaande conclusie met betrekking tot de bestemming van CM-leerlingen roept (net als bij de inspectie in 2002) de vraag op in welke mate de sectoren in het HBO hun studenten betrekken uit sectorgerelateerde profielen.

Om aan te sluiten bij de constatering m.b.t. CM-leerlingen worden eerst de sectoren Gezondheid en Techniek geanalyseerd. De sector Gezondheid betreft circa 50% van de studenten uit de natuurprofielen, vrijwel uitsluitend NG. EM levert circa 20% en CM circa 30% van de studenten.¹⁰⁵

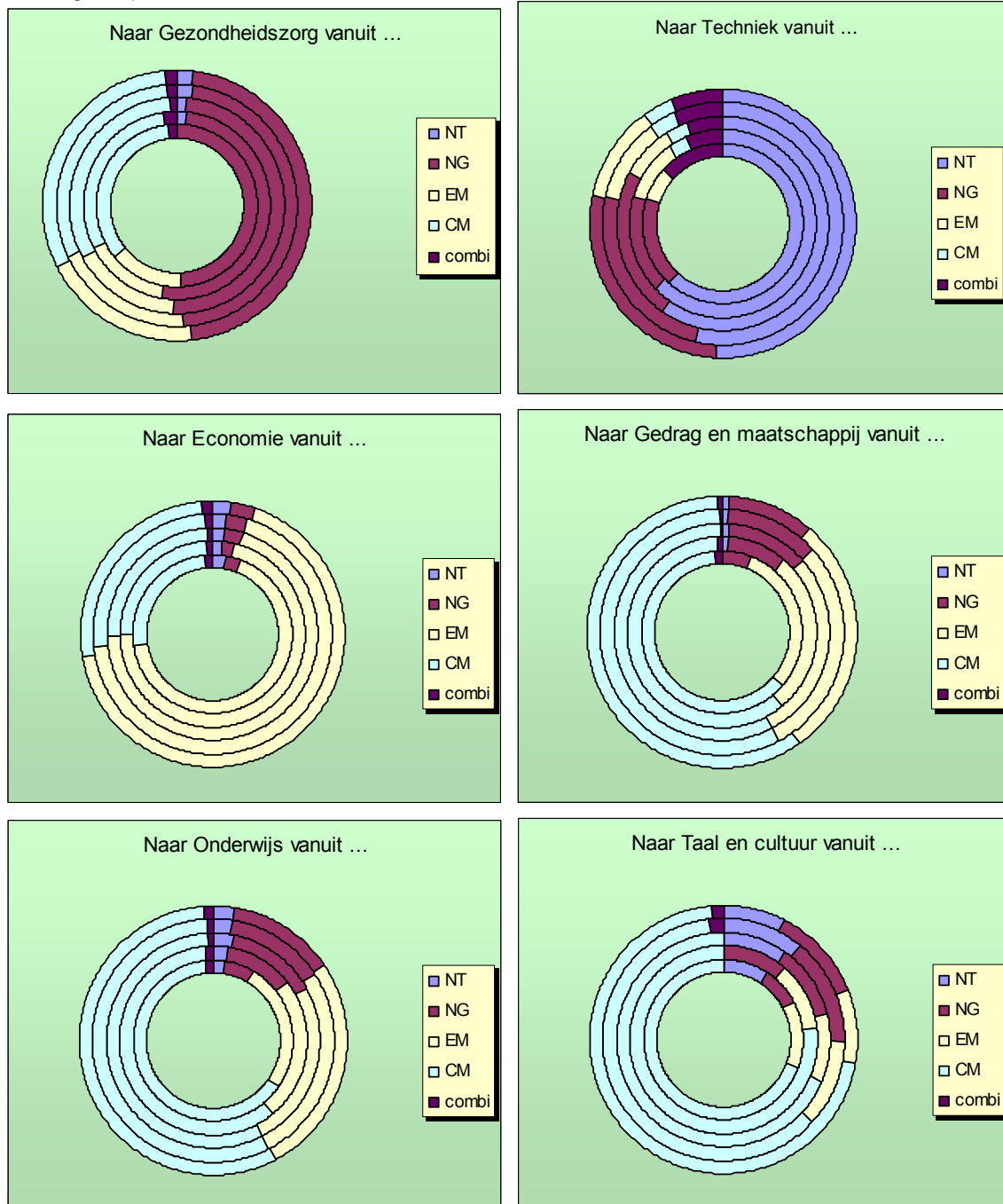
Techniek trekt bijna 80% van de studenten uit de natuurprofielen, waarbij in 2004 NT 51% en NG 28% aanlevert. Het aandeel NG-ers is duidelijk groeiend sinds 2001 (17%), terwijl dat van NT afneemt (in 2001 was het nog 59%). Het aandeel studenten uit maatschappijprofielen is toegenomen van 13% in 2001 naar 16% in 2004. Techniek slaagt er dus in een steeds groter percentage studenten te werven onder niet-NT-profielen.

De sector Economie betreft zijn studenten vrijwel uitsluitend uit de maatschappijprofielen (EM 67% en CM 26% in 2004). De sectoren Gedrag en maatschappij en Onderwijs trekken studenten vooral uit

¹⁰⁵ In hoofdstuk 5, paragraaf 3 op pagina 79 wordt nagegaan hoe studenten de vakinhoudelijke aansluiting beoordelen.

CM (in 2004 respectievelijk 59% en 57%) en uit EM (in 2004 respectievelijk 27% en 29%). Voor het overige hebben de studenten voornamelijk een NG-achtergrond. Taal en cultuur trekt studenten in de eerste plaats uit CM. Gezien het kleine aantal studenten bij Taal en cultuur (minder dan 350 in 2004) hebben kleine absolute verschuivingen al snel een fors effect op de percentages. Aan de gegevens kunnen dan ook weinig conclusies worden verbonden. Datzelfde geldt voor de sector Landbouw (minder dan 500 studenten in 2004) die voor circa 75% studenten trekt uit NG (ruim 60%) en NT (bijna 15%).

Figuur 25 Herkomst studenten per sector HBO. De grafieken worden als volgt gelezen: [grafiek links] de sector gezondheid trekt 49% van zijn eerstejaars in 2000 (binnenring) uit het profiel NG. Dat percentage neemt iets af van jaar tot jaar (2004, buitenring, 46%).



[Bron: CFI, 2005]

3.8 Van vwo naar wo

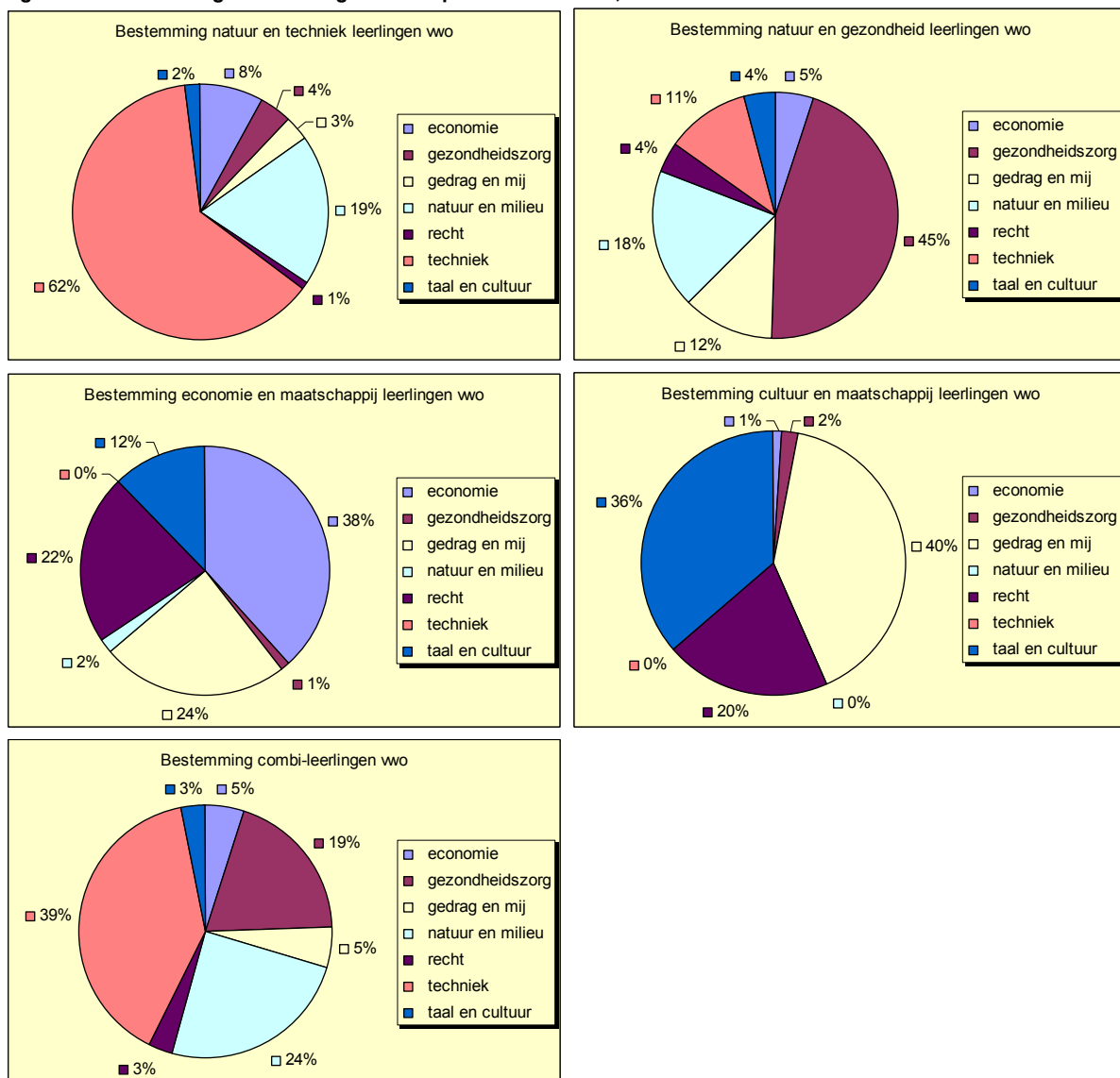
De analyse van het traject vwo-wo geeft niet in alle opzichten het zelfde beeld als bij het traject havo-hbo. NT-leerlingen kiezen sterk voor profielgerelateerde sectoren, namelijk voor 79% Techniek en

Natuur. Een zeer beperkt deel (4%) opteert voor Gezondheidszorg. Economie trekt circa 8% van de NT-leerlingen. Gezondheidszorg trekt 45% van de NG-leerlingen. Natuur (15%), Gedrag en maatschappij (12%) en Techniek (11%) trekken gezamenlijk ongeveer evenveel leerlingen. De overige sectoren trekken 5% of minder leerlingen. De belangstelling voor Gezondheidszorg blijkt bij deze groep leerlingen over de periode 2001-2004 stijgende, die voor Gedrag en maatschappij en voor Economie in die periode juist dalende.

Leerlingen met het profiel Economie en maatschappij kiezen voornamelijk voor de sectoren Economie (38%), Gedrag en maatschappij (24%), en Recht (22%). Taal en cultuur ontvangt circa 12% van de EM-leerlingen. De belangstelling voor Economie vertoont duidelijk een dalende tendens (van 47% in 2001 naar 38% in 2004).

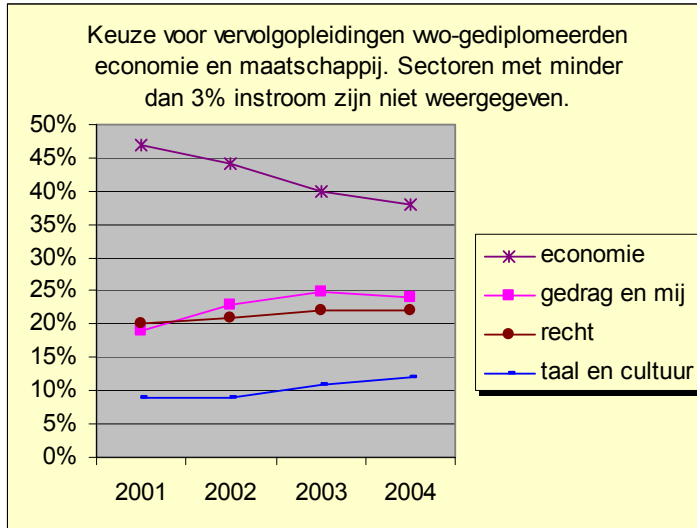
CM-leerlingen tenslotte kiezen voor circa 40% Gedrag en maatschappij, voor circa 35% Taal en cultuur en voor circa 20% Recht. Daarmee zijn de sectorkeuzes van CM-leerlingen veel meer profielgebonden dan van de vergelijkbare groep havo-leerlingen. De keuzes van deze leerlingen zijn bovendien uitermate stabiel in de onderzoeksperiode.

Figuur 26 Bestemming vwo-leerlingen vanuit profielen naar WO, 2004.



[Bron: CFI, 2005]

Figuur 27 Verandering in keuze voor sectoren bij vwo-geplomeerden met profiel EM.

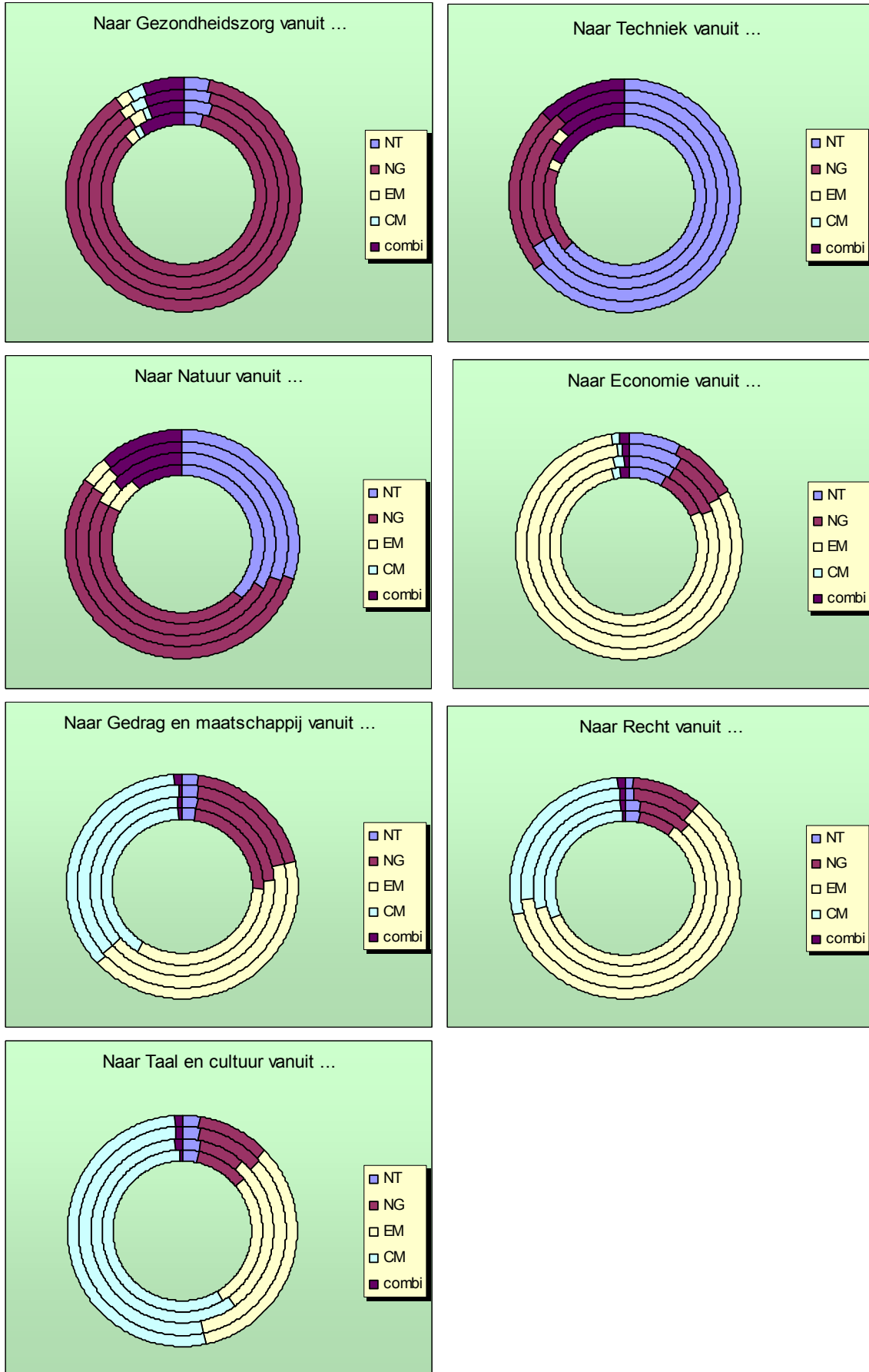


[Bron: CFI, 2005]

Uit figuur 28 blijkt dat de instroom in wo-sectoren sterker profielgerelateerd is dan die in de hbo-sectoren. Techniek verwerft zijn studenten uit de N-profielen (77% uit NT en N-combi en voor het overige uit NG). Ook Gezondheidszorg verwerft voornamelijk uit de natuurprofielen (85% uit NG, 6% uit het N-combiprofiel en 4% uit NT). Dat geldt ook voor Natuur (NG 54%, NT 30% en het N-combiprofiel 12%). Het aandeel NG is in deze sector overigens stijgende, terwijl dat van NT afneemt.

Economie haalt zijn studenten voor ruim 80% uit het profiel EM, een aandeel dat langzaam stijgende is. Voor het overige haalt Economie zijn studenten voornamelijk uit NT en NG, niet uit CM. Recht trekt in de eerste plaats studenten uit de maatschappijprofielen (EM 60% en CM bijna 30%). Taal en cultuur in de eerste plaats vanuit CM (53%) en vervolgens uit EM (34%). De vooropleiding van de studenten in de sector Gedrag en maatschappij is EM (42%), CM (36%) of NG (19%).

Figuur 28 Herkomst wo eerstejaars, rechtstreeks vanuit vwo.



[Bron: CFI, 2005]

3.9 Instroom en herkomst bèta

Zoals eerder aangegeven is het niet gemakkelijk om de vakkenpakketten van voor en na de invoering van de Tweede Fase met elkaar te vergelijken.¹⁰⁶ Het is daardoor moeilijk vast te stellen of de invoering van de Tweede Fase heeft geleid tot veranderingen in de samenhang tussen vakkenpakket/profielkeuze en de keuze voor vervolgopleidingen.

Hermanussen concludeerde in 2002 dat "(...) een belangrijk deel van de vo-leerlingen met een exacte achtergrond uiteindelijk niet kiest voor een bèta/technische vervolgstudie. (...) in het jaar 2001 gold voor het profiel NT dat bijna de helft van de havisten en 30% van de vwo-ers niet koos voor een bèta/technisch vervolg. Bij het profiel NG, dat (...) ook toegang geeft tot bèta/technische vervolgstudies, lagen de verhoudingen nog schever: 90% van de havo-leerlingen en 80% van de vwo-ers bleek niet te opteren voor een dergelijke vervolgrichting".¹⁰⁷

Deze constatering betrof de leerlingen van vóór de invoering van de Tweede Fase, waarvan de vakkenpakketten waren gerangschikt als waren het profielen. Nu kan worden geconstateerd dat de samenhang tussen profielkeuze en vervolgopleiding in het bèta-gebied ten eerste is versterkt en tevens kan worden vastgesteld dat er geen sprake is van opvallende veranderingen in de studiekeuze.

Een opmerking over de diversiteit van de instroom is hier op zijn plaats. Aangezien de samenstelling van de profielen is voorgeschreven ligt het voor de hand te veronderstellen dat ten opzichte van de tijd voor de invoering van de Tweede Fase de diversiteit van de instroom (in bèta/techniek) is afgenomen. Immers, elke leerling beschikt over minimaal (drie) dezelfde vakken in het profieldeel. Opleiders klagen echter over de toegenomen diversiteit¹⁰⁸. Die klacht vindt echter zijn oorsprong in het feit dat bèta/technische opleidingen in het wo leerlingen uit beide natuurprofielen toelaten, en in het hbo in bepaalde gevallen ook leerlingen met een maatschappijprofiel. Zodoende is er in de instroom een diversiteit in *omvang* van het programma geslopen: sommige leerlingen hebben het volledige vak wiskunde b, andere het deelvak; sommige het volledige vak natuurkunde, andere het deelvak; sommige het volledige vak scheikunde, andere het deelvak. En dat ook nog eens in allerlei combinaties. Aangezien de meerderheid van de studenten in de wo-sector Techniek afkomstig is van Natuur en techniek, ligt het voor de hand dat opleiders de heelvakken als norm nemen. Een vergelijkbare situatie doet zich voor bij Natuur (wo), waarbij circa de helft een profiel heeft met één, twee of drie *deel*vakken. Met betrekking tot de instroom hbo-techniek doet de diversiteit zich in nog sterkere mate voor, omdat daar ook leerlingen uit maatschappijprofielen aan de studie beginnen.

3.10 Conclusies

- De invoering van de Tweede Fase lijkt geen invloed te hebben op de keuzes voor sectoren hbo/wo: noch voor de keuzes voor sectoren in zijn algemeenheid, noch voor de keuzes die jongens en meisjes maken.
- De voorkeuren van respectievelijk de groep jongens en de groep meisjes als geheel voor vervolgopleidingen sporen in hoge mate met hun voorkeuren voor profielen.
- Vwo leerlingen kiezen sterker profielgebonden dan havo-leerlingen. Leerlingen met een natuurprofiel kiezen voor meer dan 85% een bèta(-technische) opleiding. NT-leerlingen kiezen voor circa 80% een opleiding in de sectoren Techniek en Natuur.
- Bijna de helft van de havo Cultuur en maatschappij leerlingen kiest een niet-profielgerelateerde vervolgopleiding.
- Van de directe instroom in hbo Gezondheidszorg heeft circa 50% en in Techniek circa 16% een maatschappijprofiel.
- Het percentage studenten in de bètasectoren is ongeveer even groot als het percentage in de natuurprofielen. Er is geen sprake van tanende belangstelling voor β vanuit vwo, noch voor hbo bèta vanuit havo. Hbo-bèta trekt meer leerlingen dan op grond van de profielkeuze verwacht mag worden; wo-bèta trekt minder leerlingen dan op grond van de profielkeuze verwacht mag worden.

Samenvattend: de keuzes voor sectoren lijken niet beïnvloed door de invoering van de tweede fase. Tussen profielkeuze vwo en sectorkeuze wo ligt een veel sterkere relatie dan tussen profielkeuze havo en sectorkeuze hbo.

¹⁰⁶ Zie paragraaf 2.6 op pagina 49

¹⁰⁷ Hermanussen, 2002, pagina 20

¹⁰⁸ Zie Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 13-14

4 Studievoortgang

4.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken is ingegaan op het intern en extern rendement van havo en vwo sinds de invoering van de tweede fase. Het intern rendement blijkt in de periode 1998-2004 verbeterd: het deelnamepercentage steeg, ook het slagingspercentage steeg in die periode en daarnaast verbeterde het doorstroomrendement in havo en vwo. Oftewel, meer leerlingen gingen naar havo en vwo en haalden daar in kortere tijd een diploma. Ook het extern rendement nam toe: vwo-ers kiezen meer dan voorheen voor directe doorstroom naar het wetenschappelijk onderwijs en havisten voor directe doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs: de 'koninklijke weg' wordt meer en meer gekozen. Leerlingen kiezen vervolgens sterk profielgebonden, vwo-ers sterker dan havisten.

Aan de orde is nu de vraag hoe studenten met een tweede fase-diploma in het hoger onderwijs presteren. Presteren ze beter of minder goed dan hun voorgangers?

Om deze vraag te beantwoorden is vanaf het moment van instroom van tweede fase-studenten door verschillende universiteiten, hogescholen en andere instellingen onderzoek gedaan. Onderzoek dat dus slechts de eigen populatie betrof, slechts zelden is gepubliceerd en vooral een interne functie vervulde.

Deze evaluatie berust in de eerste plaats op onderzoeken die gericht zijn geweest op de gehele populatie, waar mogelijk en nodig aangevuld met gegevens uit beperktere onderzoeken. Er is voor hoofdstuk 4 vooral gebruik gemaakt van gegevens aangeleverd door Cfi en voor de hoofdstukken 5 en 6 vooral van gegevens aangeleverd door het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), de Inspectie van het Onderwijs, het IOWO en eigen onderzoek van het Tweede Fase Adviespunt.¹⁰⁹

4.2 Prestatienorm

In het kader van de voorgaande vraag kan gekeken worden naar het deel van de 1^e jaars dat na één jaar hoger onderwijs voldoet aan de normen voor de prestatiebeurs, naar het deel dat uitvalt/overstapt, naar het deel dat uiteindelijk het diploma behaalt en naar de gemiddelde studieduur. Deze vier onderzoeksvragen kunnen nog niet allemaal beantwoord worden. Immers, nog niet alle gegevens zijn beschikbaar: in 2001-2002 startte de eerste grote lichting havo-gediplomeerden uit de tweede fase in het hoger onderwijs en een jaar later de eerste echte lichting vwo-gediplomeerden. Die bevinden zich dus in het cursusjaar 2004/2005 hooguit in het 4^e respectievelijk 3^e jaar van hun studie. Oftewel: er kan op dit moment nog niets gezegd worden over het percentage dat gediplomeerd raakt en ook nog niets over de gemiddelde studieduur. Wel echter over het voldoen aan de norm voor de prestatiebeurs en over uitval/overstap in of na het eerste jaar van de studie.

De prestatienorm moet behaald worden om het recht op een studiebeurs te behouden. Daarvoor moet de student de helft of meer van de studiepunten uit het eerste jaar vergaren.¹¹⁰

In de periode 1998-2003 blijkt dat er sprake is van een lichte terugloop in het percentage studenten dat tijdens het eerste jaar van de studie de prestatienorm behaalt. In die trend van geleidelijke daling komt met de introductie van de tweede fase geen verandering. Voor de havisten daalt het percentage van 82% in 2001 (1^e grote lichting uit de tweede fase) naar 80% in 2003. Ook het percentage vwo-ers dat voldoet aan de normen voor de tempobeurs vertoont al enige tijd een lichte daling. In het eerste jaar dat er een grote groep uit de tweede fase komt (2002), lijkt die trend te worden doorbroken (in 2002 ligt het percentage met 80 procent twee procentpunten hoger dan het jaar daarvoor), maar het jaar daarop zakt het percentage weer.

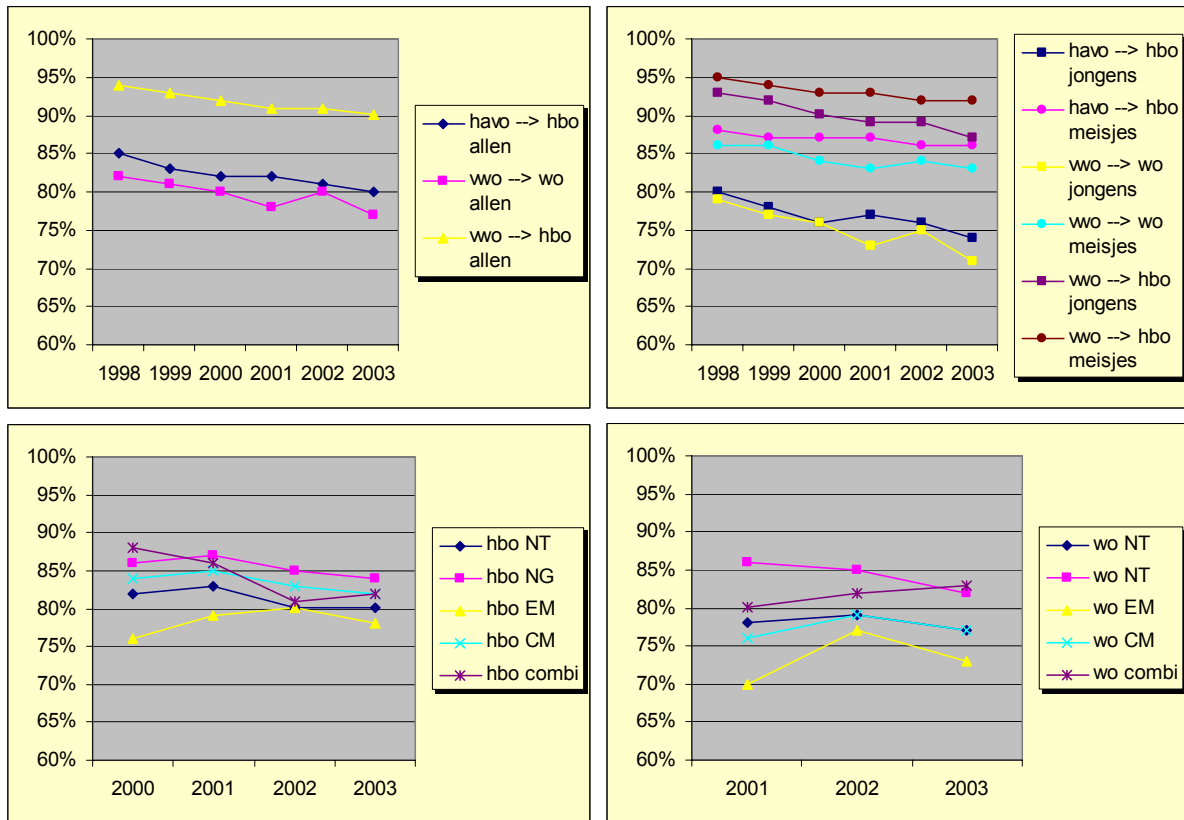
De terugloop van het percentage 1^e jaars dat voldoet aan de prestatienorm doet zich iets sterker voor bij jongens dan bij meisjes, zowel voor als na de invoering van de tweede fase, en zowel in het hbo als in het wo.

Tussen de profielen bestaan enige verschillen, al lijken die kleiner te worden. NG-ers voldoen qua percentage het meest aan de prestatienorm, EM-ers het minst. Het verschil bedraagt in het wo zelfs een kleine 10 procentpunten.

¹⁰⁹ Met name ROA, september 2005; Inspectie, april 2005; IOWO, augustus 2005 en Tweede Fase Adviespunt, februari 2005

¹¹⁰ De prestatienorm staat los van de eisen van een opleiding: er zijn opleidingen die (veel) meer of minder punten in het eerste jaar eisen om de leerling een vervolg van de opleiding te gunnen.

Figuur 29 Behalen prestatienorm in 1e jaar hoger onderwijs: totaal, naar geslacht, naar profiel. Ter toelichting: in het hbo is 2001 het eerste jaar met een nagenoeg volledige tweede fase-instroom, in het wo is dat 2002.



[Bron: CFI, 2005]

4.3 Studievervolg

De tweede onderzoeksvraag naar het rendement in het hoger onderwijs betreft het studievervolg: wat deden studenten na het eerste jaar van hun studie?

In de periode 1998-2003 is wat betreft uitval en switchen van studie de stabiliteit opvallend. Dat geldt zowel voor de doorstromers van havo naar hbo, voor de doorstromers van vwo naar wo als voor degenen die na het vwo naar het hbo gaan. Als er al sprake is van een tendens, dan is dat er een van afname van uitval na het eerste jaar in het hbo (waar het percentage uitvallers daalt van 13% in 1998 naar 11% in 2003) en een lichte toename van het switchen van studie in hbo en wo (respectievelijk van 13% in 1998 naar 17% in 2003 en van 10% in 1998 naar 13% in 2003). Het percentage directe doorstroom na een hbo-propedeuse naar het wo ligt voor de examenlichtingen van 1998 tot 2003 op een constant percentage van 2%.¹¹¹

Het percentage uitvallers in of na het eerste jaar in het wo vertoont over de jaren 1998-2004 een opvallende regelmaat: de uitval is met ongeveer 3% zeer gering. Daarnaast vertrekt jaarlijks 7% na het eerste jaar naar het hbo.¹¹² Inclusief zij die overstappen naar een andere studie (met name naar een studie in een andere sector) en van het wo naar het hbo, is die groep over een reeks van jaren in totaal een kleine 20%. Van de vwo-ers die naar het hbo zijn gegaan, viel rond de 4% uit.

Blijkens een onderzoek van het Tweede Fase Adviespunt onder opleiders in het hoger onderwijs schatten de opleiders uitval en switchen van 1^e jaars (cursusjaar 2003-2004) in het hbo op 22% en in

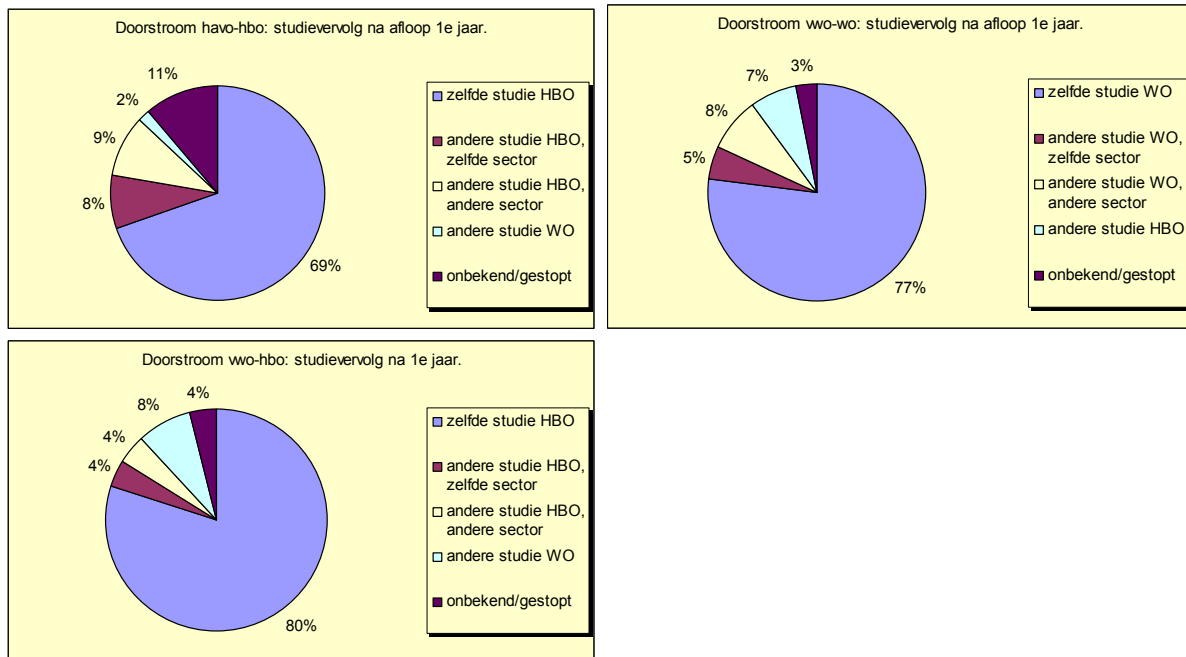
¹¹¹ Het gaat hier om havo-gediplomeerden die direct na het eerste jaar hbo de propedeuse hebben behaald en doorstromen naar het wo. Het percentage instroom in het 1^e jaar wo van studenten met een hbo-propedeuse lag in 2004-2005 op 2%. In bijna alle sectoren 1% of minder, in de sectoren Recht (5%), G&M (3%) en T&C (3%) hoger.

¹¹² In deze evaluatie wordt onder 'uitvallers' verstaan 'zij die stoppen met studeren en niet overstappen naar een andere studierichting'.

het wo op 21%.¹¹³ De opleiders maken daarmee dus een realistische inschatting. Voor deze opleiders is echter lang niet altijd duidelijk of de student stopt of verder gaat in een andere studie (binnen of buiten dezelfde sector). Daardoor ervaren veel opleiders de uitval als hoog, terwijl er van werkelijke uitval (stoppen met studeren) maar weinig sprake is. Er doen zich - zowel in het hbo als in het wo - geen opmerkelijke verschillen voor tussen studenten met verschillende profielen.

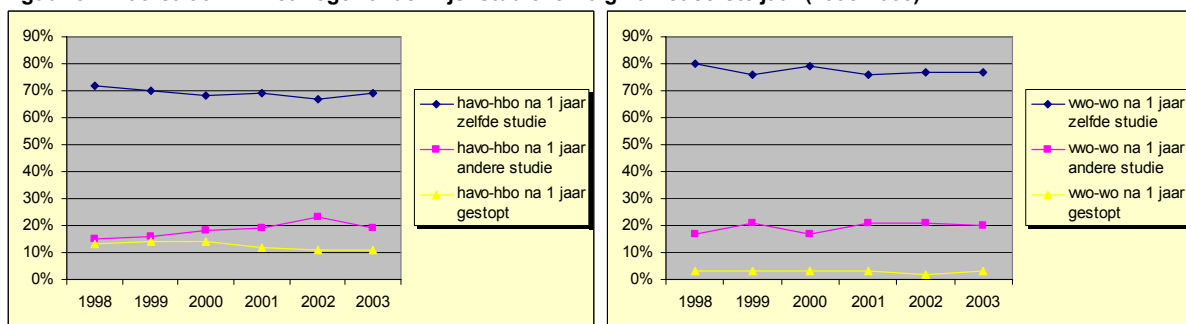
Er is overigens sprake van enige vervuiling van de statistieken, bij voorbeeld door wijziging van de naam van een studie (met name onder invloed van de Bama-structuur). Ook blijkt verondersteld (en dus gemeten) veranderen van studie soms louter een technisch verhaal: na een voor verschillende studierichtingen gezamenlijk 1^e leerjaar, kiezen de studenten in het tweede studiejaar voor een vervolg in één van de studierichtingen (dit is bij voorbeeld in de sector Economie in het hbo gebruikelijk), waardoor een gedeelte van de studenten van opleiding binnen dezelfde sector lijkt te veranderen. In werkelijkheid vervolgen zij dezelfde studie echter onder een andere opleidingsnaam.

Figuur 30 Doorstroom in het hoger onderwijs: studievervolg na het eerste jaar (2003).



[Bron: CFI, 2005]

Figuur 31 Doorstroom in het hoger onderwijs: studievervolg na het eerste jaar (1998-2003)



[Bron: CFI, 2005]

4.4 Oorzaak van de uitval

In de vorige hoofdstukken is vastgesteld dat meer leerlingen sneller, met betere resultaten naar de bij hen passende sector gaan, maar dat het aandeel dat na het 1^e jaar van plan verandert onverminderd

¹¹³ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005

blijft, namelijk ruim 20%. Een beperkt gedeelte daarvan betreft echte uitval (stoppen met de studie en niet met een andere studie verder gaan). Waaraan wordt die uitval geweten?

Volgens opleiders in het hbo wordt - in volgorde van belangrijkheid - de uitval veroorzaakt door: een gebrek aan inzet (3.8 op een schaal van 5), een verkeerde studiekeuze (3.7), te weinig tijd aan de studie besteden (3.6), een gebrek aan kennis, inzicht en/of vaardigheden (3.6) en een gebrek aan aanleg (3.4). De sectoren Gezondheid, Landbouw en Economie noemen relatief vaak een verkeerde studiekeuze.

Door de universiteiten worden dezelfde aspecten als door de hogescholen als belangrijke factoren voor uitval genoemd, alleen verschilt de volgorde iets (een 'verkeerde studiekeuze' scoort daar met 3.9 het hoogst).

Tabel 7 In welke mate veroorzaken volgens opleiders de volgende factoren (mede) de uitval/studie-overstap?
(maximumscore = 5)

	Totaal hbo	Totaal wo
verkeerde studiekeuze	3,7	3,9
gebrek aan motivatie/inzet; slechte studie- en/of werkhouding	3,8	3,7
gebrek aan geïnvesteerde tijd/gebrek aan energie	3,6	3,6
gebrek aan kennis, inzicht en/of vaardigheden	3,6	3,5
gebrek aan aanleg/capaciteiten	3,4	3,4
gebrekkige aansluiting tussen vo en ho	2,5	2,6
(veranderingen in de) persoonlijke omstandigheden van de studerende(n)	2,7	2,6
maatschappelijke omstandigheden/de tijdgeest	2,4	2,1
invoering van de vernieuwingen in havo en vwo	2,1	2,2

[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Uit onderzoek van het ROA¹¹⁴ blijkt dat ook de studenten een *verkeerde studiekeuze* als belangrijke reden opgeven van hun stoppen (van de gestopten gaat circa 90% in het wo en circa 75% in het hbo verder met een andere opleiding). De opleiders bespeurden ook vaak een gebrek aan motivatie, uit Figuur 33 op pagina 68 blijkt dat studenten dat beamen.

Betrekkelijk weinig noemen studenten een te hoge moeilijkheidsgraad als reden om te stoppen. Daar denken de opleiders anders over: in het hbo scoort "gebrek aan kennis, inzicht en/of vaardigheden" een 3,6 op een 5-puntsschaal en in het wo een 3,5 (zie Tabel 7 op pagina 67).

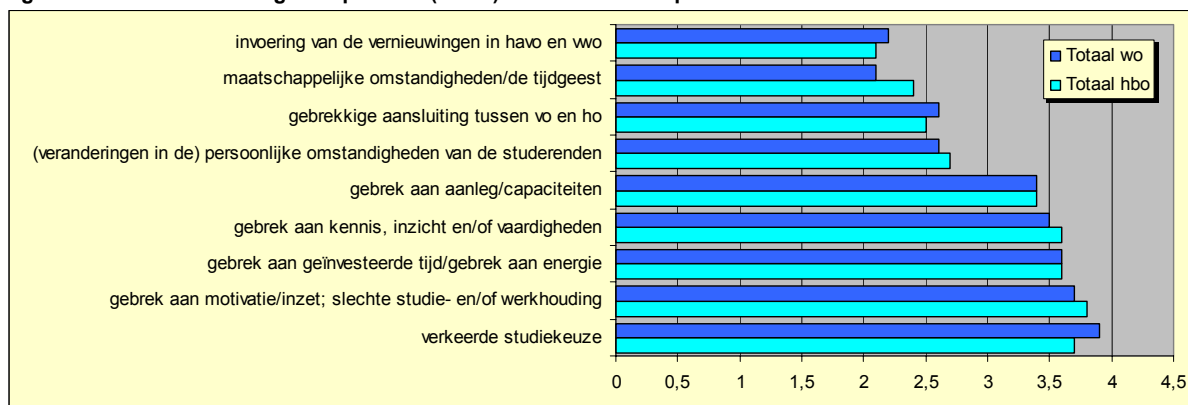
Er bestaat natuurlijk een zekere samenhang tussen verschillende oorzaken of redenen die door opleiders en studenten genoemd worden voor het staken van de studie. Een studie die tegenvalt omdat de lessen oninteressant worden gevonden, kan de student brengen tot de verzuchting "*had ik maar een andere studie gekozen*" en leiden tot een ongemotiveerde houding. En omgekeerd kan een ondoordachte studiekeuze leiden tot een ongemotiveerde studiehouding en de verzuchting "*wat zijn de lessen toch saa*". Het is echter een belangrijk gegeven dat studenten die uitvallen vooral tot de conclusie komen dat zij dat doen omdat ze een *verkeerde studiekeuze* hebben gemaakt.

De hbo-studenten met een tweede fase-diploma noemen minder vaak dan hun voorgangers een gebrek aan motivatie, oninteressante lessen of een te hoge moeilijkheidsgraad als reden van hun stoppen. Uit een nadere analyse van het ROA blijkt dat NT-ers dit laatste relatief vaak als reden aanwijzen. Dat is juist niet het geval met havisten in de sector Gezondheidszorg. Dit is een opmerkelijk gegeven, omdat juist deze sector te maken heeft met een grote sectorvreemde instroom, hetgeen op het eerste gezicht tot studieproblemen bij een aanzienlijke groep CM-ers en EM-ers zou kunnen leiden (vergelijk Figuur 25, pagina 59).

Uit de ROA-analyse blijkt ook dat mannelijke havo-gediplomeerden meer dan vrouwelijke aangeven dat een gebrek aan motivatie een rol heeft gespeeld bij het stoppen. Stoppen met een opleiding in de wo-sectoren Gedrag en maatschappij, Taal en cultuur en Recht wordt zelden gedaan omdat de opleidingen in die sectoren volgens de gestopten te moeilijk waren.

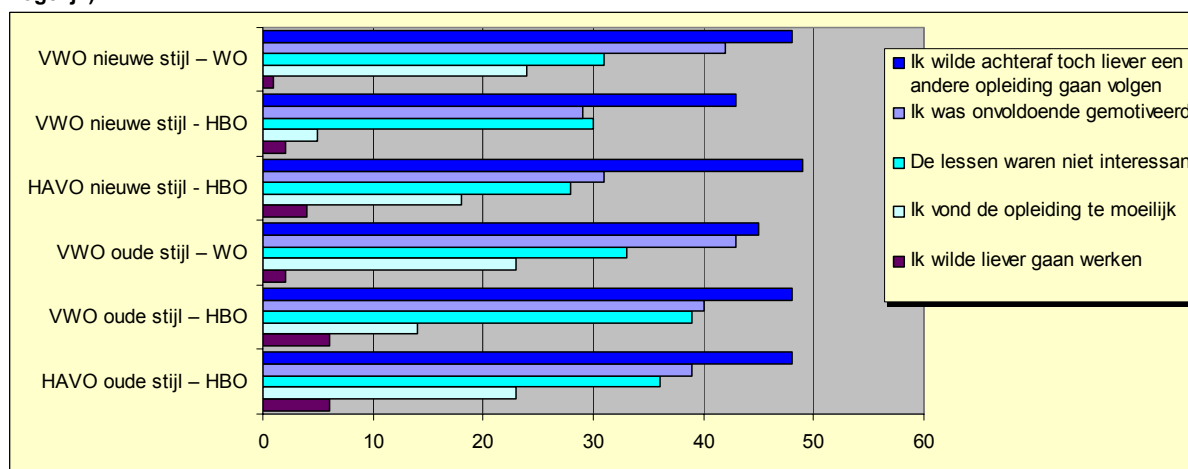
¹¹⁴ ROA, september 2005

Figuur 32 Factoren die volgens opleiders (mede) de uitval/overstap van studie veroorzaken. Maximum = 5.



[Bron: ROA, 2005]

Figuur 33 Redenen (in %) genoemd door uitvallers om vervolgopleiding voortijdig te verlaten (meerdere antwoorden mogelijk).



[Bron: ROA, 2005]

Uit de analyse blijkt ook dat gestopten in de hbo-sectoren Techniek, Gezondheidszorg en Gedrag en maatschappij relatief weinig tijd besteden aan de studie. In de studentenmonitor is studenten gevraagd om met een getal aan te geven hoe men de eigen inzet beoordeelt. Uiteraard is dat doorgaans positief en uiteraard neigt men naar middenantwoorden (3 op een schaal van 5, oftewel: redelijk). Mede daardoor zijn de verschillen tussen de sectoren klein. Binnen die kleine verschillen beoordelen wo-studenten in de sector Techniek hun eigen inzet gemiddeld het laagst en hbo-studenten van kunstopleidingen hun eigen inzet het hoogst.¹¹⁵ Dat was ook al zo volgens de studentenmonitor 2001. Toen scoorden in het wo studenten uit de sector Taal en cultuur echter nog lager op 'inzet' dan de sector Techniek.

Opleiders melden dat studenten (veel) minder tijd aan hun studie besteden dan in het verleden. De studentenmonitor bevestigt dat beeld echter niet zonder meer. Als naar een overzicht van een aantal jaren wordt gekeken valt de variatie op, niet een trend die aantoont dat studenten in zijn algemeenheid meer of minder tijd aan hun studie besteden. Zo is er in de ene sector sprake van een toename, in de andere van een afname, volgens de opgave van studenten in de Studentenmonitor.

Ter illustratie enkele gegevens uit die Studentenmonitor

Uren besteed aan studie per cohort	1995/1996	2002/2003
hbo landbouw	37	37
hbo gezondheid	33	40
wo techniek	37	33
wo recht	27	27

[Bron: Studentenmonitor 2001, Trends 1996-2001 en Studentenmonitor 2003]

¹¹⁵ Broek, A. van den e.a., 2003, pagina 23

Er is wel sprake van een zekere trend in de hoeveelheid uren die studenten gemiddeld per week aan betaald werk besteden: in 1995 werkte men gemiddeld circa 8 uur per week betaald, in 2003 was dit circa 13 uur (waarbij wo-studenten gemiddeld iets meer en hbo-studenten gemiddeld iets minder dan 13 uur betaald werk verrichtten). Die toename is overigens met name het gevolg van de toename van het aantal studenten met een bijbaan: in 1995 rond de 50% en in 2003 rond de 80%.¹¹⁶

4.5 Wordt de uitval als problematisch ervaren?

Opleiders vinden de uitval van studenten tijdens of aan het eind van het 1^e studiejaar meestal niet problematisch (voor het wo geldt dit nog wat sterker dan voor het hbo). Daarvoor geven zij verschillende redenen.

De belangrijkste is dat men een zekere mate van uitval nu eenmaal onvermijdelijk acht (40% van de hbo-opleiders en 60% van de wo-opleiders). Zij vinden het een goede zaak dat een deel van de studenten de studie in een vroeg stadium verlaat: studenten kunnen zich immers vergissen in de mate van affiniteit die men met de studie denkt te hebben, kunnen in aanleg toch niet zo geschikt voor de studie blijken te zijn, kunnen tot andere inzichten aangaande de eigen toekomst gekomen zijn etc. Dan is het volgens de opleiders maar het beste dat die studenten zo snel mogelijk stoppen met de studie.

Ook de financieringsgrondslag blijkt een rol te spelen: studenten met weinig inzet of aanleg lang meeslepen houdt het risico in dat ze lang en intensief begeleid moeten worden, terwijl de kans aanwezig is dat ze alsnog afhaken. De financiering dekt echter slechts een dik jaar studeren en wordt pas ruimer als de opleiding succesvol is volbracht.¹¹⁷

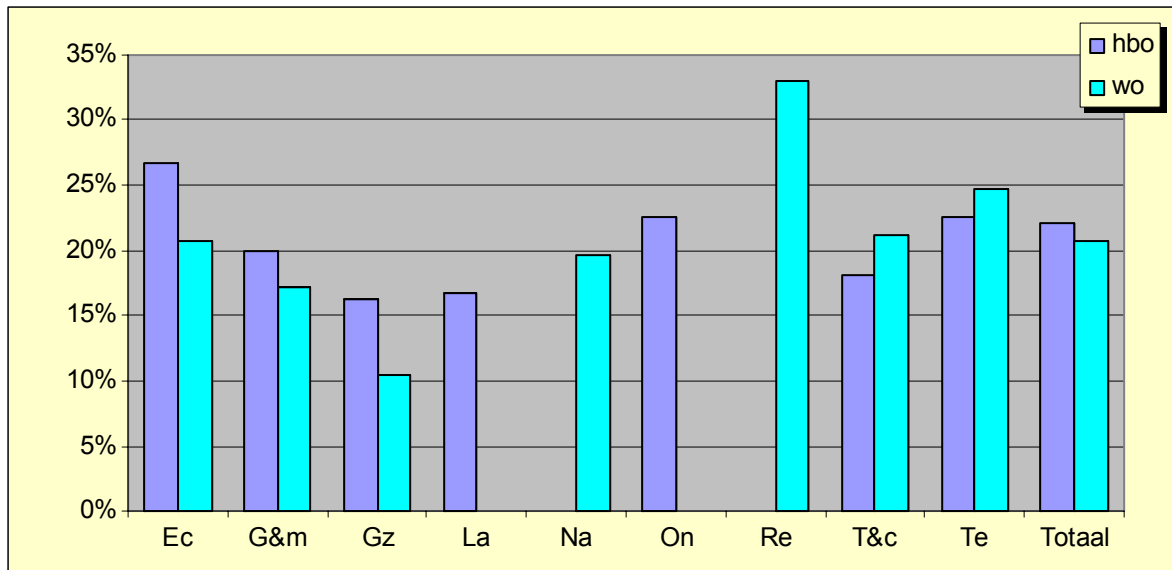
Het voorgaande geldt niet voor alle sectoren. Van de drie hbo-sectoren die een relatief hoge uitval melden (Onderwijs, Economie en Techniek) vinden de laatste twee de uitval eerder *wel-problematisch* dan *niet-problematisch*. Opleiders in die sectoren tonen zich op dit punt meer verontrust omdat zij - zo bleek in door het Tweede Fase Adviespunt georganiseerde gesprekken over de uitkomsten van een schriftelijk onderzoek - sterker dan in andere sectoren, de uitval koppelen aan een gebrek aan kwaliteiten van hun studenten. Zij verwachten ook sterker dan in andere sectoren dat een behoorlijk deel van hun studenten studievertraging op zal lopen.

Ook in het wo wordt met name een hoge uitval gemeld bij de sectoren Economie en Techniek. Van die twee vindt Techniek dat een behoorlijk probleem. Bij Economie zijn er net zo veel opleiders die het wel als die het geen probleem vinden. De grote uitval bij Recht wordt wel als vervelend, maar nu eenmaal als onvermijdelijk ervaren. Immers, de studie wordt volgens de opleiders vaak gekozen vanuit een negatieve keuze.

¹¹⁶ Zie daarvoor de Studentenmonitor van 2001 en van 2003.

¹¹⁷ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 39-41

Figuur 34 Percentage eerstejaars studenten met een tweede fase-diploma dat volgens opleiders in 2003-2004 is uitgevallen of veranderd van studierichting.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Opleiders leggen zelden tot nooit een directe relatie tussen uitval en profiel.¹¹⁸ Uitval wordt door de opleiders eerder gerelateerd aan de vooropleiding: in het hbo zijn het volgens hen vaak de mbo-ers die uitval veroorzaken (vooral in de sector Gezondheid) en in het hbo heeft men tevens *last van het succes van de tweede fase*: er komen minder vwo-ers binnen en er is meer directe instroom vanuit de havo. Dat ervaren velen in het hbo als een kwalitatieve teruggang van hun instroom.

In het wo wijzen de opleiders vooral de instromers vanuit een hbo-propedeuse aan als *notoire vroege uitvallers*. Hiervoor is al aangegeven dat de omvang van de groep havo-leerlingen die met een hbo-propedeuse doorstroomt naar het wo beperkt is, namelijk 2%.¹¹⁹ Daarnaast kent het wo ook instroom van studenten met een hbo-propedeuse die niet tot deze groep behoort: studenten die later in de studie overstappen, die enige tijd de studie hebben onderbroken, die behalve over te stappen van hbo naar wo ook nog van studie switchen etc. Deze groep valt niet binnen het kader van deze evaluatie. Het ligt echter niet voor de hand dat de kleine groep hbo-propedeuse studenten die direct na het eerste jaar doorstroomt naar het wo sommige opleiders het gevoel geeft dat deze instroom het eigenlijke probleem van de aansluiting vormt.

Zowel in het hbo als in het wo zegt meer dan 80% dat er geen relatie is tussen 'uitval' en 'geslacht'. Evenwel zijn er toch in sommige hbo-sectoren meer mannelijke dan vrouwelijke uitvallers, namelijk in de sectoren Gezondheid, Onderwijs en Taal en cultuur. Opleiders in het wo hebben deze ervaringen niet.¹²⁰

4.6 Spijt van de keuze?

Het proces van studiekeuze lijkt een belangrijk - zo niet cruciaal - element bij de vraag waardoor het staken van de studie wordt gemotiveerd. Ook via het antwoord op een indirecte vraag in het ROA-onderzoek lijkt een verkeerde studiekeuze bepalend. Van de 'havisten oude stijl' had 20% spijt van de studiekeuze. Voor havisten uit de tweede fase geldt dat voor 17%.¹²¹ Van de wo-ers die naar het hbo zijn gegaan had voorheen 14% spijt van de studiekeuze en dat is nu 11%. Veertien procent zegt spijt van de keuze voor een bepaalde universitaire studie te hebben, een percentage dat zowel voor de huidige studenten geldt als voor de oude stijlers. Grote verschillen tussen de profielen doen zich niet

¹¹⁸ De sector Techniek meldt in het onderzoek van het Tweede Fase Adviespunt onder opleiders dat relatief veel uitvallers een NG-profiel hebben. De beschikbare cijfermatige gegevens lijken deze opvatting overigens niet te ondersteunen.

¹¹⁹ Ook de instroom in het wo was in 2004-2005 2%. De meeste sectoren 1% of minder. G&M (3%) en T&C (3%) iets meer dan 2%, Recht (5%) ruim meer.

¹²⁰ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 42-43

¹²¹ De terugloop van het percentage 'spijthebbers' komt vooral voor rekening van meisjes.

voor. Op één uitzondering na: slechts 4% van de vwo-ers met een NT-achtergrond die voor een vervolg in het hbo hebben gekozen, heeft spijt van de gemaakte keuze.

Bij nadere analyse blijkt dat er bij de havo-hbo doorstroom relatief weinig studenten met spijt zijn in de sectoren Onderwijs, Techniek en Gedrag en maatschappij. Bij de vwo-wo doorstroom zijn er weinigen die spijt hebben van hun keuzes voor een opleiding in de sectoren Gezondheidszorg en Gedrag en maatschappij. Bij de doorstroom vwo-hbo is er geen sector waar relatief veel of weinig spijtoptanten zijn.¹²²

4.7 Conclusies

- Over de gehele periode die in het onderzoek betrokken wordt (1998-2003) loopt het percentage studenten dat tijdens het eerste jaar van de studie de prestatienorm behaalt, licht terug. Die terugloop wordt met de introductie van de tweede fase niet tot staan gebracht. Deze terugloop doet zich vooral voor bij jongens.
- Bij de havo-geplomeerden die naar het hbo gaan in de jaren 1998-2003 is er sprake van een lichte teruggang in het percentage definitieve studiestakers na afloop van het eerste jaar. Die teruggang heeft zich sinds de komst van studenten uit de tweede fase voortgezet. Het percentage studiestakers na het eerste jaar in het wo is onverminderd klein (3%).
- Het percentage studenten dat overstapt naar een andere studie neemt licht toe.
- De directe doorstroom naar het wo van studenten die hun hbo-propedeuse hebben behaald ligt voor de examenlichtingen van 1998 tot 2003 op een constant percentage van 2%.
- Ruim 20% verlaat tijdens of na het eerste jaar van de opleiding de studie (opgeteld zowel definitief staken van de studie als overstap naar een andere studie). In het hbo melden Onderwijs, Economie en Techniek een relatief hoge uitstroom. In het wo Recht, Economie en Techniek.
- De uitstroom tijdens of na het eerste jaar is in de eerste plaats te wijten aan een verkeerde studiekeuze.
- Het percentage leerlingen dat spijt heeft van de studiekeuze is gedaald.

Samenvattend: de trend waarbij in het eerste jaar van de studie minder studenten de prestatienorm behalen, is met de tweede fase niet tot staan gebracht. Het percentage uitvallers tijdens of na het eerste jaar van de studie wordt kleiner. Het percentage overstappers neemt licht toe. Studenten wijten dat in de eerste plaats aan een onjuiste studiekeuze. Ook opleiders constateren dat, maar noemen i.t.t. studenten ook de moeilijkheidsgraad van de studie als belangrijke oorzaak.

¹²² ROA, september 2005, pagina 31-33

5 Aansluiting: kennis, inzicht en vaardigheden

5.1 Inleiding

De veranderingen in de bovenbouw van havo en vwo hadden als belangrijk doel de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs te verbeteren. In de eerste vier hoofdstukken van dit derde deel van de evaluatie is het intern en extern rendement van de Tweede Fase beschreven vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs en vervolgens het rendement - voor zover bekend - van de studenten uit die Tweede Fase in het vervolgonderwijs. Hierbij is hoofdzakelijk gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens. Daarnaast kan het doel - verbetering van de aansluiting - ook in kwalitatieve zin beoordeeld worden.

Het gaat dan om twee aandachtsgebieden: hebben de leerlingen uit de tweede fase voldoende 'bagage' (kennis, inzicht en vaardigheden) en zijn informatievoorziening en keuzeproces voldoende adequaat om de gediplomeerde vo-leerling naar de juiste opleiding te loodsen. In hoofdstuk 5 komt het eerste gebied (de bagage) aan de orde. In hoofdstuk 6 het tweede (het informatieproces).

Meer dan eerder in deze evaluatie wordt gebruik gemaakt van onderzoeken die sterk zijn gebaseerd op subjectieve gegevens: *hoe oordelen de deelnemers en welke ervaringen hebben zij*.¹²³ Beschikbare onderzoeken zijn deels gericht op een bepaalde regio of instelling; andere hebben landelijk gegevens verzameld. Deze evaluatie berust in de eerste plaats op onderzoeken die gericht zijn geweest op de gehele populatie, waar mogelijk en nodig aangevuld met gegevens uit beperktere onderzoeken.

Overigens moet worden aangetekend dat ten tijde van de invoering van de tweede fase ook het hoger onderwijs een fundamentele wijziging onderging: de bachelor-masterstructuur. Zo was de eerste volledige lichting vwo-gediplomeerden de eerste startersgroep in de nieuwe bachelorprogramma's. De mogelijke invloed daarvan is in het kader van deze evaluatie van de tweede fase niet nader onderzocht. De invoering daarvan wordt overigens wel in een meerjarig onderzoek door de Onderwijsinspectie gevolgd. Dat heeft tot op heden geleid tot de onderzoeksrapporten *Bama-transities, De invoering van het Bachelor-Masterstelsel in het WO en HBO*, Inspectierapport 2003-15, Den Haag mei 2003 en *BaMa ontkiemt*, Inspectierapport 2005-9, Den Haag mei 2005.

5.2 Studenten en hun (on-)tevredenheid over de aansluiting tussen vo en ho

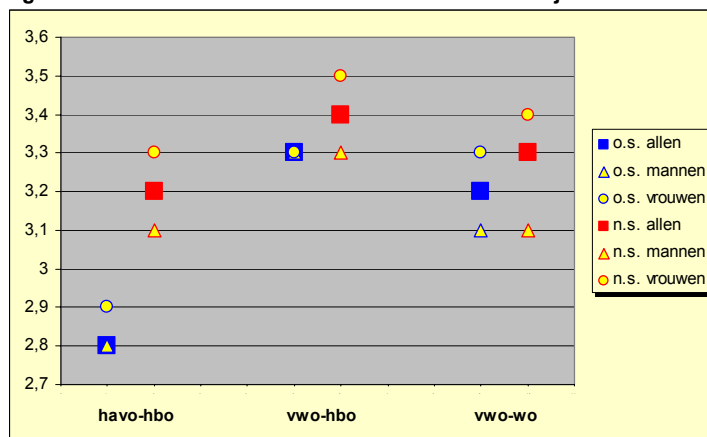
Het ROA heeft in zijn meerjarig onderzoek onder schoolverlaters aan 1^e jaars studenten gevraagd hoe hun oordeel is over de aansluiting in het algemeen tussen de gevolgde havo/vwo-opleiding en de gekozen vervolgopleiding. Daarbij zijn over de periode 1998-2004 gegevens verzameld onder havo- en vwo-leerlingen oude en nieuwe stijl. In deze gegevens wordt geen onderscheid gemaakt tussen de studenten van een bepaalde lichting, maar betreft het alle studenten die of uit de vernieuwde Tweede Fase komen of uit de periode daaraan voorafgaand.

Het begrip 'aansluiting' is in dat onderzoek voor de geënquêteerden niet nader toegelicht, de ene invuller kan er dus iets anders onder verstaan dan de ander.

Uit het onderzoek blijkt dat zowel havo- als vwo-gediplomeerden uit de Tweede Fase zich positiever uitspreken over de aansluiting in het algemeen dan studenten met een diploma oude stijl. Bij de vwo-gediplomeerden zijn de verschillen tussen oude en nieuwe stijl klein, maar bij de havo-gediplomeerden is de mate van tevredenheid aanzienlijk groter dan voorheen. Meisjes waren en zijn meer tevreden over de aansluiting dan jongens.

¹²³ Met name ROA, september 2005; Inspectie, april 2005; IOWO, augustus 2005 en Tweede Fase Adviespunt, februari 2005

Figuur 35 Tevredenheid studenten oude en nieuwe stijl over de aansluiting.



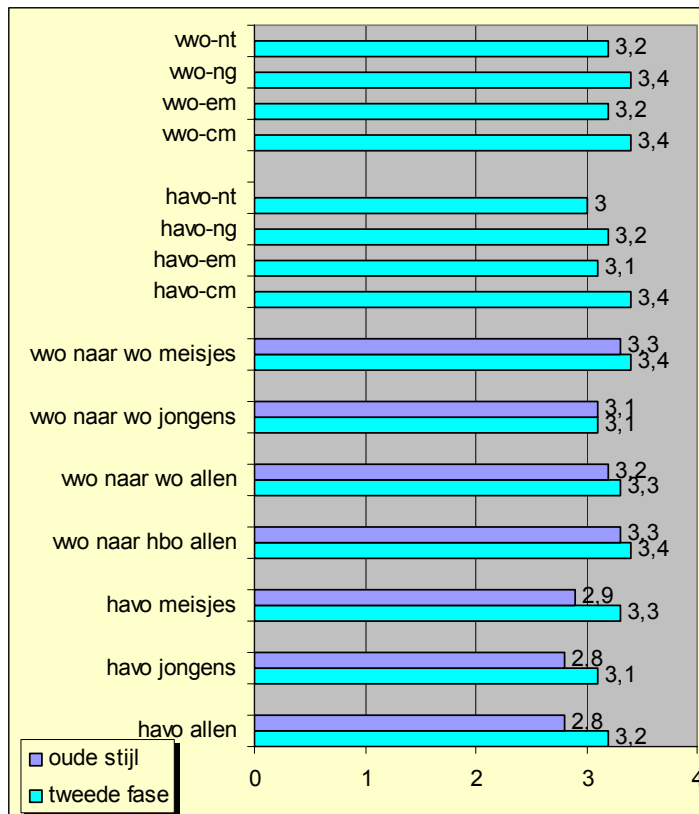
Oude stijl	Totaal	Man	Vrouw
HAVO oude stijl - HBO	2.8	2.8	2.9
VWO oude stijl - HBO	3.3	3.3	3.3
VWO oude stijl - WO	3.2	3.1	3.3
Nieuwe stijl			
HAVO nieuwe stijl - HBO	3.2	3.1	3.3
VWO nieuwe stijl - HBO	3.4	3.3	3.5
VWO nieuwe stijl - WO	3.3	3.1	3.4

[Bron: ROA, 2005]

De grote mate van tevredenheid over de aansluiting blijkt voor studenten uit alle profielen te gelden, zowel voor hen met een havo- als voor hen met een vwo-diploma. Naar profiel verdeeld zijn zowel in het hbo als in het wo studenten met een CM-profiel het meest tevreden over de aansluiting; in het hbo zijn de minst tevredenen studenten met een NT-achtergrond en in het wo studenten met een NT- of een EM-achtergrond. Tevreden en ontevreden studenten hebben overigens in even sterke mate gebruik gemaakt van de beschikbare informatie (begeleiding op school, open dagen, meeloopdagen, folders, internet).¹²⁴

¹²⁴ ROA, september 2005, pagina 7-13

Figuur 36 Oordeel over de aansluiting tussen voortgezet onderwijs (gevolgde opleiding) en vervolgopleiding, op een schaal met maximum 4



[Bron: ROA, 2005]

Instellingen zelf doen om verschillende redenen onderzoek naar de tevredenheid over de aansluiting tussen het voortgezet en hun eigen instelling voor of opleiding binnen het hoger onderwijs. Zo wordt bij voorbeeld in 'Eerstejaars studenten over vwo-wvo' verslag gedaan van een peiling van meningen van eerstejaarsstudenten op de Technische Universiteit Eindhoven bij de studierichtingen werktuigbouwkunde en biomedische technologie. Uit die meningenpeiling blijkt dat het merendeel van de 1^e jaarsstudenten voor deze opleidingen op deze universiteit vindt dat het gevolgde pakket in het vwo (meestal NT voor werktuigbouwkunde en NG voor medische biologie) ze te weinig inspanningen heeft gekost, zowel intellectueel als in tijd. Daardoor - zeggen velen in dit onderzoek - zijn ze het verleerd om hard te werken en dat leidt tot problemen om de voor de studie noodzakelijke werkdiscipline op te brengen, zeker bij aanvang van de studie.¹²⁵

Op de Universiteit Nijmegen liep van 1998 tot 2004 een zesjarig project in het kader van de aansluiting, met een belangrijke plaats voor een gedegen monitoring om de kwaliteit in kaart te brengen en waar nodig te verhogen. In het kader van het project is met name in samenwerking met het aanleverend vwo (56 scholen) gewerkt aan een goed aansluitend propedeuse-curriculum en een adequaat voorlichtingstraject. In 2004 wordt geconcludeerd dat het project heeft geleid tot een verbetering van de studievoorlichting en betere contacten met het aanleverend onderwijs.¹²⁶

Ook een aantal hogescholen in het noordoosten van Nederland kent sinds enige jaren een onderzoek op dit terrein, en wel de 'aansluitingsmonitor'. Het doel is "(...) *verschaffen van informatie over pedagogisch-didactische aspecten van de aansluiting van studenten met een havo-diploma op de propedeuse van het hbo van acht hogescholen. De monitor geeft ook informatie over de mate van tevredenheid van de eerstejaars studenten*".¹²⁷ Deze en andere aansluitingsonderzoeken hebben meestal als doel de kwaliteit van de aansluiting te verbeteren, doordat ze de bouwstenen leveren voor zowel het hoger onderwijs als voortgezet onderwijs waarop aanpassingen gebaseerd kunnen worden. En wellicht met succes, want in de rapportage van de aansluitmonitor uit 2004 wordt opgemerkt dat er in vergelijking met eerdere jaren een beter oordeel van studenten over de aansluiting bestaat.

¹²⁵ Kraker, dr. Ir. Bram de en dr. Ir. Fons Sauren, april 2004

¹²⁶ Hout, Ad van, 2004, pagina 27

¹²⁷ Kamphorst, Jan en Pieter Jansen, juni 2004

Ook zijn er initiatieven om te komen tot aansluitingsproducten vo-ho, zoals de "Aansluitingsmeter vo-ho, een kwaliteitsinstrument" van het aansluitingsnetwerk VO-HO Fryslân. In sommige gevallen dienen de onderzoeken ook om aandacht te vragen voor een door een instelling of opleiding gevoeld aansluitingsprobleem.¹²⁸

5.3 Het oordeel over kennis, inzicht en vaardigheden van opleiders in het ho

De 'bagage' van de tweede fase-leerlingen omvat in zijn algemeenheid kennis, inzicht en vaardigheden die vereist worden in het licht van de tweeledige functie van het voortgezet onderwijs: als algemeen vormend onderwijs ter voorbereiding op maatschappelijk functioneren, en als vooropleiding naar het hoger onderwijs met een programma dat kansen op succes in bepaalde vervolgttrajecten moet garanderen.

Op grond van die tweeledige functie kunnen kennis en vaardigheden dan ook onderscheiden worden in *algemene* kennis en vaardigheden en *vakspecifieke* kennis en vaardigheden. De invoering van de tweede fase had daarbij als specifiek doel het verbreden van het algemene programma en het versterken van het (met name algemene) vaardighedenonderwijs.¹²⁹

Opleiders in hbo en wo zijn overwegend positief tot zeer positief over de beheersing van de *algemene* vaardigheden door de 1^e jaars en oordelen neutraal over de *algemene* kennis. Opleiders uit het wo zijn positiever over de beheersing van de algemene vaardigheden dan die uit het hbo. Deze geluiden zijn niet waar te nemen met betrekking tot de *vakspecifieke* kennis en vaardigheden. Veel opleiders in het hbo menen dat hun 1^e jaars van het studiejaar 2003-2004 op beide terreinen matig geëquipeerd zijn. De sector Techniek spant daarin de kroon: 59% van de opleiders vindt het kennisniveau waarmee de studenten binnenkomen onvoldoende en 48% van hen vindt dat de vaardigheden te kort schieten.¹³⁰ Over de beheersing van de algemene vaardigheden zijn beide sectoren overigens wel positief.

In het wo heeft men een zelfde - maar versterkt - beeld van het niveau van de 1^e jaars van het vorig jaar. Net als in het hbo spreekt men zich overwegend kritisch uit over de *vakspecifieke* kennis en vaardigheden van hun 1^e jaars uit de Tweede Fase. En ook in het wo is de sector Techniek vakinhoudelijk het meest somber: 74% vindt noodzakelijke kennis ontbreken en 68% vindt de vakgebonden vaardigheden onvoldoende verworven.

De opleiders in zowel het hbo als het wo oordelen neutraal over de vraag of inzicht in voldoende mate aanwezig is bij de 'nieuwe studenten'. De verschillen tussen de sectoren zijn echter groot. Zo scoort in het wo Techniek bij voorbeeld op *inzicht* vrij negatief, terwijl de sector Gezondheid op dit item juist positief scoort.¹³¹

Opleiders in het hbo en het wo zijn van mening dat - op de algemene vaardigheden na - vroeger 'alles een beetje beter was', op het gebied van vakinhoudelijke kennis zelfs veel beter. Die hoge score op dit laatste terrein wordt met name bepaald door de opleiders in de hbo-sectoren Economie en Techniek (respectievelijk 70% en 78% oordeelt dat voorheen de vakinhoudelijke kennis beter was) en de wo-opleiders in de sectoren Economie en Natuur (resp. 67% en 63%).¹³² Wat algemene vaardigheden betreft constateert men in het algemeen een flinke vooruitgang. Met name de wo-sectoren Gezondheid (met 63%) en Economie (met 50%) zijn daarin uitgesproken.¹³³

¹²⁸ Zie bijvoorbeeld het eerder genoemde verslag van een peiling van meningen van eerstejaars studenten van de Technische Universiteit Eindhoven Kraker, dr. Ir. Bram de en dr. Ir. Fons Sauren, april 2004

¹²⁹ Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.

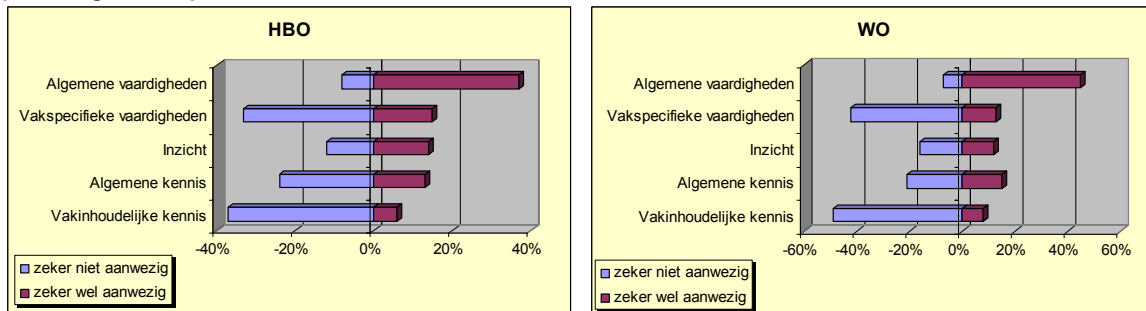
¹³⁰ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 15

¹³¹ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 15

¹³² Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 16

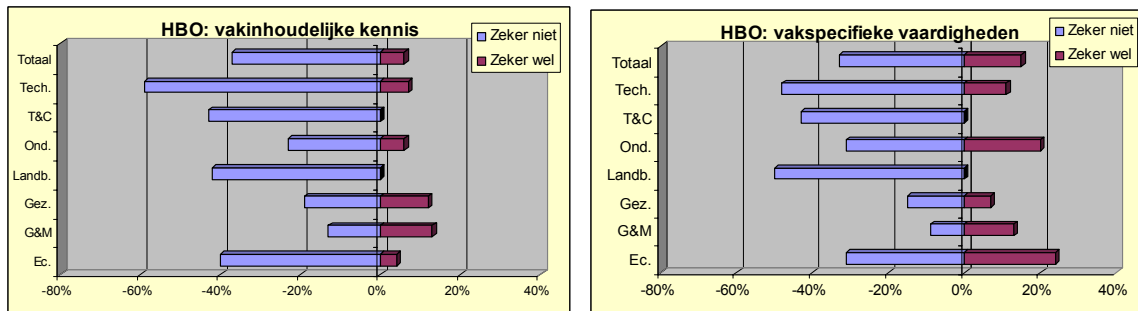
¹³³ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 16

Figuur 37 Oordeel opleiders over verworven kennis, inzicht en vaardigheden bij studenten tweede fase, uitgedrukt in percentages van opleiders.



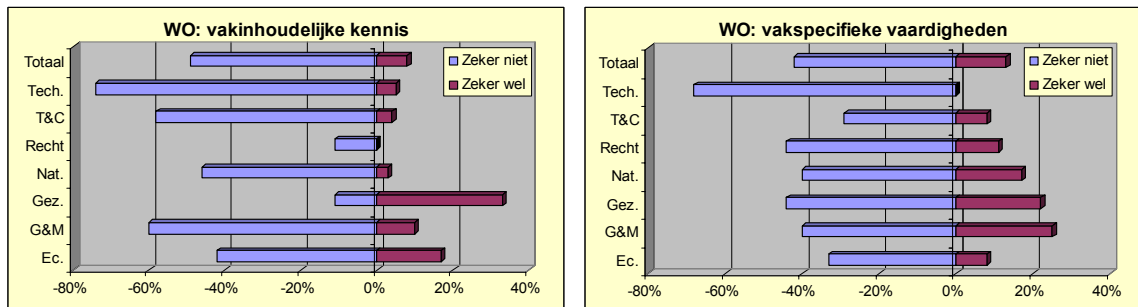
[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Figuur 38 Percentage opleiders HBO dat van oordeel is dat vakinhoudelijke kennis en vakspecifieke vaardigheden wel/niet in voldoende mate worden beheerst.



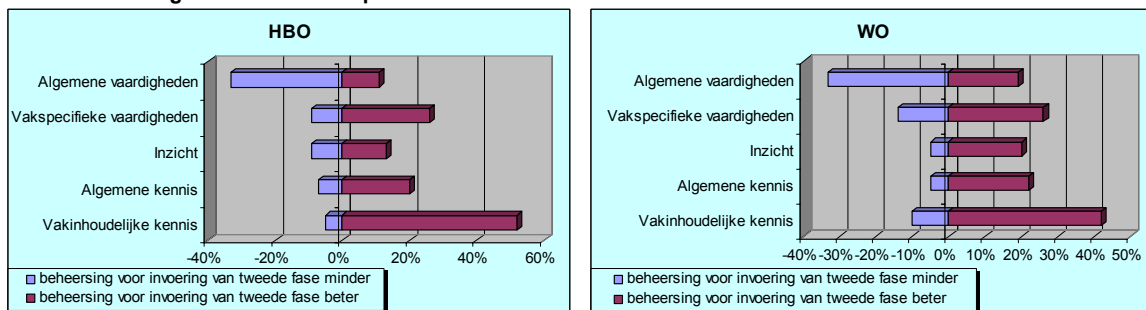
[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Figuur 39 Percentage opleiders WO dat van oordeel is dat vakinhoudelijke kennis en vakspecifieke vaardigheden wel/niet in voldoende mate worden beheerst.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Figuur 40 Oordeel opleiders over verschil tussen studenten van voor en na invoering tweede fase in beheersing van kennis en vaardigheden. In % van opleiders.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

Opleiders in het hoger onderwijs leggen de door hen geconstateerde achteruitgang in beheersing van *vakspecifieke* kennis en vaardigheden uit als een gevolg van de toename van het aantal vakken in de tweede fase havo en vwo. Met name daaruit wordt verklaard dat de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden wellicht niet in z'n totaliteit, maar in ieder geval toch per vak zijn afgenomen. De bèta-

technische sectoren wijten de achteruitgang bovendien aan de toegenomen differentiatie in de pakketten van instromende studenten. Met name de bèta-technische opleidingen dienen na de aanpassingen in instroomeisen niet meer het totaalvak, maar de deelvakken als instroomnorm te nemen. Dat kost hun moeite, te meer omdat de instroom voor een aanzienlijk deel bestaat uit leerlingen met de totaalvakken in het pakket. Daardoor kan het lijken alsof een deel van de instromende studenten met een tekort aan bagage binnenkomt.¹³⁴

Men hoopt dat er met de veranderingsoperatie per 2007 weer meer diepgang in de vakken kan komen. Bovendien is men er content mee dat er geen verschillende programma's per vak meer zullen zijn (geen deelvak naast een heelvak), omdat men verwacht dat daarmee de differentiatie van de instroom aanzienlijk verminderd zal worden.

5.4 Aansluiting op het gebied van kennis en vaardigheden volgens studenten

Studenten zijn aanzienlijk positiever in hun oordeel over hun eigen 'bagage' dan hun opleiders. Een vergelijking tussen studenten oude en nieuwe stijl ondersteunt alleen in zekere mate het oordeel van opleiders over de *verschillen* voor en na de invoering van de tweede fase.

Door het IOWO worden al enkele jaren de oordelen van studenten in het wo over de aansluiting gemeten. Uit de samenvatting van de rapportage in augustus 2005 de volgende passage: "De meest recente lichte universiteitsstudenten uit de vernieuwde tweede fase vwo (eerstejaars 2003-2004) blijkt nog steeds beduidend tevredener dan de laatste volledige lichte vwo'ers oude stijl (2000-2001) over de aansluiting met betrekking tot de diverse vaardigheden. Over de aansluiting van de vakinhoud is de jongste groep 'nieuwestijlers' gemiddeld iets minder tevreden dan de 'oudestijlers'."¹³⁵

In de rapportage wordt gesteld dat deze conclusie voor alle drie de ondervraagde groepen nieuwe stijlers geldt (instroom 2001-2002 t/m 2003-2004): zij zijn tevredener dan de bevroegde oude stijlers (het cohort 2000-2001) over de aansluiting met betrekking tot vaardigheden en minder tevreden over de vakinhoudelijke aansluiting. Bij een onderlinge vergelijking van de drie groepen nieuwe stijlers valt het de onderzoekers op dat de eerste groep (die beperkt van omvang was) het meest uitgesproken was in haar oordelen, terwijl de volgende cohorten dat steeds minder zijn.

"De verschillen tussen de nieuwestijlers en het oudestijlcohort 2000-2001 worden steeds kleiner, zowel het positieve verschil met betrekking tot de vaardigheidsaspecten als het negatieve verschil met betrekking tot de vakinhoudelijke aansluiting. Wel zijn al deze verschillen nog steeds significant."¹³⁶

Vervolgens wordt in het rapport ingegaan op de verschillen per sector. In het overgangsjaar 2001-2002 was met name het oordeel van de eerste groep bèta-studenten uit het nieuwe vwo over de vakinhoudelijke aansluiting opvallend: in de sectoren Techniek en Natuur waren deze eerste vwo'ers nieuwe stijl beduidend minder tevreden over de vakinhoudelijke aansluiting dan hun voorgangers. Nu, twee jaar later, verschillen in de sector Natuur de huidige nieuwestijlers niet meer in hun oordeel met de oude stijlers van toen. In de sector Techniek nog wel: daar is na een duidelijke verbetering in 2002-2003 het oordeel van de nieuwe stijlers over de vakinhoudelijke aansluiting toch weer licht gedaald.

"Ook voor de sectoren Gezondheid, Economie en Recht geldt dat cohort 2003-2004 minder tevreden is over de vakinhoudelijke aansluiting dan cohort 2000-2001. De verschillen zijn hier echter kleiner dan in de sector Techniek.

Voor wat betreft de onderzochte vaardigheidsaspecten geldt voor het gros van de sectoren de algemene conclusie dat de nieuwestijlers nu tevredener zijn dan de oudestijlers drie jaar geleden, zij het dat ook deze verschillen langzaam kleiner worden. (...)

Wanneer studenten niet tevreden zijn over een aansluitingsaspect komt dit vaker doordat zij de eisen te hoog vinden dan doordat zij de eisen te laag vinden. Dat geldt in alle onderzoeksjaren voor zowel vwo'ers oude stijl als nieuwe stijl.

Wanneer we de nieuwestijlers 2003-2004 op dit punt vergelijken met de oudestijlers 2000-2001, dan valt op dat zowel het percentage studenten gestegen is dat de eisen te hoog vindt als het percentage dat de eisen te laag vindt. De ontevreden vwo'ers nieuwe stijl zijn nu dus vooral meer uitgesproken in hun mening (d.w.z. minder 'neutraal') dan de vwo'ers oude stijl in 2000-2001. (...)

De in dit onderzoek gevonden verschillen tussen de vwo'ers oude en nieuwe stijl zijn daadwerkelijk te herleiden tot dit verschil in vwo-type en zijn niet te herleiden tot effecten van andere variabelen zoals geslacht, gekozen HOOP-sector, gemiddeld vwo-cijfer of gekozen universiteit. Deze andere

¹³⁴ Zie ook deel 1, pagina 13

¹³⁵ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 3

¹³⁶ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 3

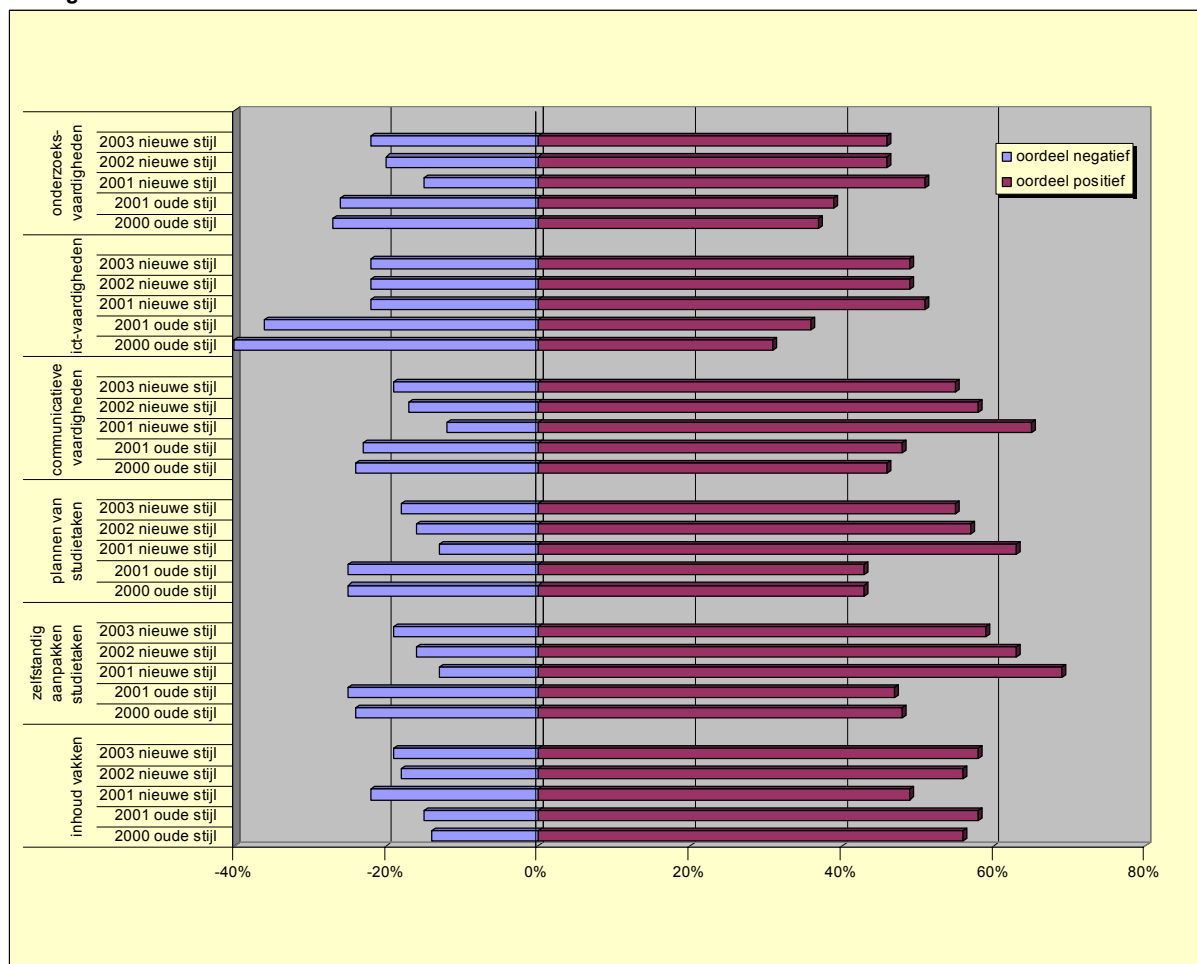
variabelen hebben wel elk hun eigen invloed op de aansluitingsoordelen. Zo vinden we over het algemeen hogere oordelen over de aansluiting bij bijvoorbeeld vrouwen en studenten met hogere vwo-cijfers.”¹³⁷

In het onderzoek is tevens nagegaan of in het laatste onderzoeksjaar de tevredenheid over de aansluiting meer samenhangt met factoren in het wo (de gekozen sector of universiteit) of met de vwo-herkomst (het gevolgde vwo-profiel). Tevredenheid over de vakinhoudelijke aansluiting blijkt niet samen te hangen met het gevolgde vwo-profiel, maar wel met de sector en de universiteit. Ook de mate van beheersing van twee onderscheiden studievaardigheden (zelfstandig werken en kunnen plannen) vertoont geen relatie met het gevolgde vwo-profiel, maar wel met de gekozen sector (zelfstandig werken) of met de gekozen universiteit (kunnen plannen).

Over het gehele wo bezien heeft het gevolgde vwo-profiel geen significant effect op de tevredenheid over de vakinhoudelijke aansluiting. Binnen de sectoren maakt het voor de vakinhoudelijke aansluiting wel uit met welk vwo-profiel iemand de universiteit betreedt.

Ook worden in het rapport de oordelen per profiel binnen elke sector uitgewerkt, waarbij met name de hoge tevredenheid in vrijwel alle sectoren opvalt van studenten met het profiel NG, dus niet alleen in de sectoren Gezondheid en Natuur.

Figuur 41 Oordelen eerstejaars studenten wo oude en nieuwe stijl over de beheersing van vakinhoud en algemene vaardigheden.



[Bron: IOWO, 2005]

Door de onderzoekers wordt vastgesteld dat het voor de tevredenheid over de aansluiting uitmaakt naar welke universiteit hij of zij gaat. “In de loop der jaren kan echter wel worden geconstateerd dat een steeds grotere groep universiteiten met hun aansluitingsoordelen rond het landelijke gemiddelde clustert en slechts een steeds kleinere groep universiteiten daadwerkelijk bovengemiddeld 'goed' of

¹³⁷ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 4

'slecht' scoort. In 2003-2004 wordt nog maar bij twee universiteiten de aansluiting significant hoger beoordeeld dan het landelijk gemiddelde en nog maar bij twee universiteiten significant lager dan het landelijk gemiddelde.¹³⁸

In het zelfde onderzoek wordt tevens na een nadere analyse van de gegevens geconcludeerd dat 'de school er toe doet': de mate van tevredenheid over de aansluiting is gekoppeld aan de de school voor voortgezet onderwijs waar de student vandaan komt. De ene school voor vo doet het (aanmerkelijk) beter volgens het oordeel van de ex-leerlingen dan de andere.

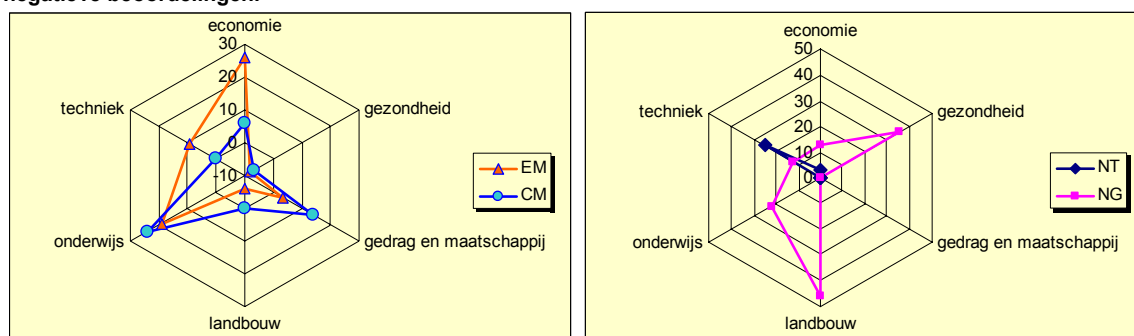
In de laatste Instroommonitor zijn voor het eerst ook 1^e jaars studenten in het hbo bevroegd. Daardoor is een vergelijking met voorgaande cohorten niet mogelijk, en dus ook niet met havo-leerlingen oude stijl. Bovendien zijn de vraagitems niet geheel en al identiek en is de gehele populatie bevroegd (dus ook 1^e jaars die uit het mbo en vwo afkomstig zijn). In de analyses is vaak teruggerekend naar de havo-instroom en zijn vergelijkbare items voor havo en vwo naast elkaar gescoord. Daardoor kunnen er voor deze evaluatie toch belangwekkende uitkomsten gemeld worden.

In de rapportage geconcludeerd dat binnen de sectoren het voor de tevredenheid over de vakinhoudelijke aansluiting er toe doet welk profiel de student heeft gevolgd: binnen de sectoren heeft het gevolgde havo-profiel dus een significant effect.

"De instroom in de sector Economie bestaat grotendeels uit EM-studenten. Zij oordelen positiever over de vakinhoudelijke aansluiting dan studenten met een ander profiel. Naar verhouding verloopt de aansluiting binnen deze HOOP-sector het minst soepel voor NT'ers. In de sector Gedrag en Maatschappij zijn de studenten met CM het meest positief en studenten met NG het minst positief. In de sector Gezondheid zijn vooral studenten met profiel NG het meest tevreden over de vakinhoudelijke aansluiting. Voor studenten met een CM of EM-profiel levert de vakinhoudelijke aansluiting in deze sector problemen op. Het aantal ontevreden studenten is binnen deze groepen zelfs groter dan het aantal positieve studenten. In de sector Landbouw zijn NG-studenten in de meerderheid. Zij zijn naar verhouding ook het meest tevreden. De aansluiting voor EM'ers levert problemen op: ook hier zijn er meer ontevreden dan tevreden EM'ers. Binnen de sector Educatie zijn de aansluitingsoordelen van de diverse profielen nagenoeg identiek. Over het algemeen geldt dat zo'n 40 procent tevreden is over de aansluiting en een kleine 20 procent ontevreden. Ten slotte zien we in de sector Techniek dat de aansluiting over de gehele linie niet optimaal is. Naar verhouding verloopt de aansluiting het meest soepel voor havisten met een NT-profiel. Ook hier zien we dat de vakinhoudelijke aansluiting vooral voor EM'ers problemen oplevert."¹³⁹

In de IOWO-rapportage wordt geconstateerd dat alleen bij CM- en EM-leerlingen in de sector Gezondheid de tevredenheid over de *vakinhoudelijke* aansluiting negatief is. Wat betreft de overige items (de verschillende vaardigheden) is er geen significant verschil.

Figuur 42 Tevredenheid hbo-eerstejaars studenten over vakinhoudelijke aansluiting, naar profiel. Saldo positieve en negatieve beoordelingen.



[Bron: IOWO, 2005]

Net als bij de doorstroom vwo-wo worden voor de doorstroom havo-hbo wiskunde en Engels genoemd als vakken waarbij de aansluiting te wensen overlaat. Voor Engels omdat er juist te lage eisen gesteld worden.

De onderzoekers constateren dat er ten aanzien van alle aansluitingsaspecten significante verschillen

¹³⁸ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 5

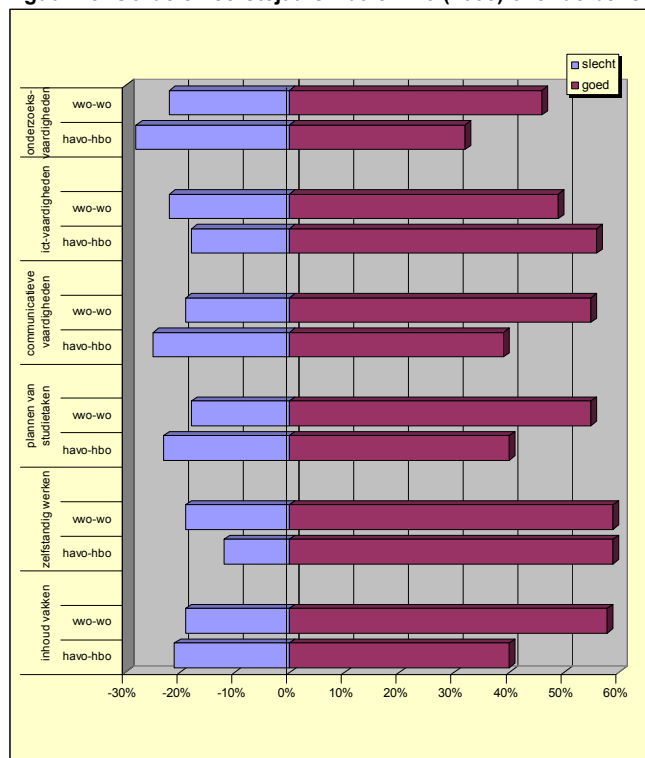
¹³⁹ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 6

gevonden worden tussen verschillende hogescholen. Het maakt voor het aansluitingsoordeel dus uit aan welke hogeschool een student studeert. “Hierbij moet wel de opmerking worden gemaakt dat verschillen tussen hogescholen een duidelijke samenhang vertonen met HOOP-sector. Hogescholen die (uitsluitend) opleidingen in de sector Educatie aanbieden, hebben significant meer tevreden studenten dan de zogenaamde brede hogescholen. Toch blijkt uit een multivariate analyse met een selectie van brede hogescholen dat gecontroleerd voor andere kenmerken de meeste verschillen tussen hogescholen blijven bestaan.”¹⁴⁰

Hoewel de vragen in het IOWO-onderzoek aan wo-ers op sommige punten verschillen van vragen die aan de hbo-ers zijn gesteld, maken de onderzoekers toch op een zestal punten een vergelijking om de vraag te kunnen beantwoorden of de studenten in het hbo de aansluiting naar het hoger onderwijs nu wezenlijk beter oordelen over aspecten van aansluiting dan studenten in het wo. Voor de vergelijking beperkt het onderzoek zich tot de directe instroom van havisten in het hbo en wo-ers in het wo.

Voorzichtig wordt geconcludeerd dat op grond van een vergelijking tussen de oordelen van de twee groepen op de 6 items de doorstroom van vwo naar een universitaire opleiding soepeler lijkt te verlopen dan de doorstroom van havo naar het hbo. “Ten aanzien van vier aspecten zijn de eerstejaarsstudenten in het wo meer tevreden dan de studenten in het hbo. Zo levert de vakinhoudelijke aansluiting in het hbo veruit meer problemen op dan in het wo. In het wo is bijna 60 procent tevreden over de vakinhoudelijke aansluiting, tegenover slechts 40 procent in het hbo. Ook heeft één op de vier havisten een negatief oordeel over de aansluiting aangaande communicatieve en studievoordigheden en het maken van een probleemanalyse. In het wo is ongeveer één op de vijf studenten hierover ontevreden. Daartegenover lijkt de hbo-instroom op twee van de zes aspecten iets meer tevreden dan de wo instroom. Hbo’ers zijn doorgaans meer tevreden over de aansluiting voor wat betreft het zelfstandig kunnen werken en op het gebied van ict-vaardigheden.”¹⁴¹

Figuur 43 Oordelen eerstejaars hbo en wo (2003) over de beheersing van vakinhoud en algemene vaardigheden.



[Bron: IOWO, 2005]

¹⁴⁰ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 7

¹⁴¹ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 7-8

5.5 De vakinhoudelijke aansluiting

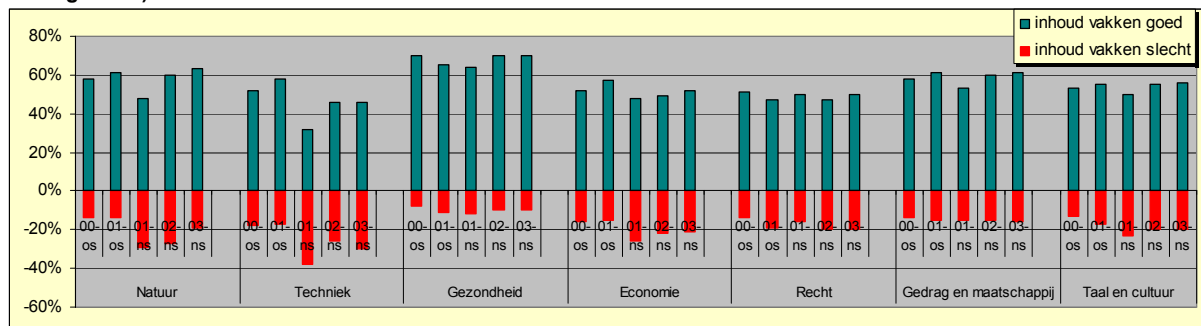
De oordelen over de vakinhoudelijke aansluiting van de eerste nieuwe stijlers vwo die naar de wo-sectoren Techniek en Natuur gingen waren in het onderzoek van het IOWO veel negatiever dan de oordelen van de oude stijlers. Deze oordelen zijn de laatste jaren opvallend verbeterd. In de sector Natuur blijkt nu geen significant verschil meer te bestaan tussen de laatste volledige cohort oude stijlers en de meest recente cohort nieuwe stijlers. In de sector Techniek zijn de nieuwe stijlers in het meest recente onderzoeksjaar wel nog steeds significant minder tevreden over de vakinhoudelijke aansluiting dan de laatste volledige groep oude stijlers.¹⁴²

Uit hetzelfde onderzoek onder studenten blijkt verder dat Engels en wiskunde het meest worden genoemd als vakken waarbij de aansluiting niet goed is. Het beeld is bij deze twee vakken echter niet geheel hetzelfde.

Wiskunde wordt met name genoemd in bepaalde sectoren: Techniek, Economie, Natuur en Gedrag en maatschappij. Binnen de sector Techniek vindt maar liefst 41% van de vwo-respondenten de aansluiting met wiskunde niet goed (met name de NT-ers en de dubbelgeprofileerden). Bij Economie en Natuur is respectievelijk 34% en 24% ontevreden. De ontevredenheid over de aansluiting met Engels daarentegen komt in vrijwel alle universitaire sectoren in zekere mate voor. De onderzoekers opereren dat dit te maken zou kunnen hebben met de substantiële hoeveelheid Engels studiemateriaal in de universitaire opleidingen. De vwo-respondenten vinden de *hoge moeilijkheidsgraad* het probleem, de havo-respondenten vinden daarentegen dat de te *lage* inschatting van hun Engelse taalvaardigheden het probleem vormt.

Nederlands wordt relatief vaak genoemd in de sectoren Recht, Taal en cultuur en Gedrag en maatschappij, maar de percentages ontevreden studenten liggen hier beduidend lager dan bij Engels en wiskunde. Natuurkunde vertoont nog een duidelijke uitschieter (in negatieve zin) in de sector Techniek. Hetzelfde geldt voor het vak economie in de sector Economie, de vakken Frans en geschiedenis in de sector Taal en cultuur, het vak biologie in de sector Gezondheid en het vak scheikunde in de sector Natuur.¹⁴³

Figuur 44 Tevredenheid studenten per sector wo over aansluiting op het terrein van vakinhoud (kennis en vaardigheden).



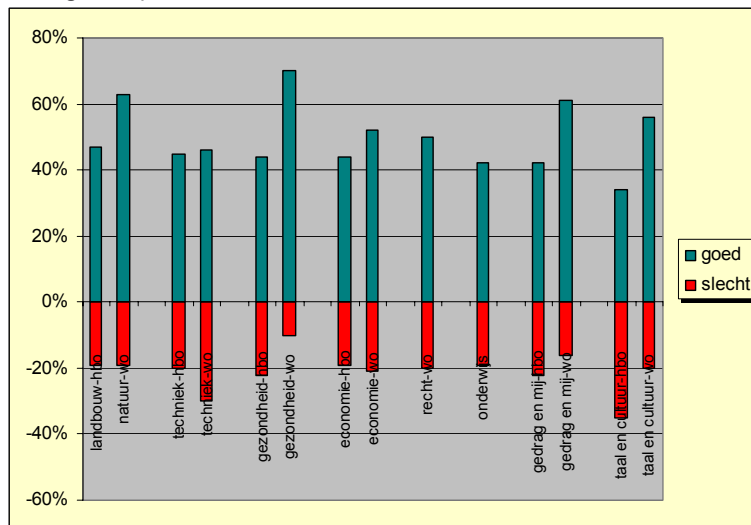
[Bron: IOWO, 2005]

Daar het onderzoek van het IOWO pas 1 jaar ook in het hbo plaatsvindt, is een meerjaren-vergelijking binnen het hbo niet mogelijk. Wel is het mogelijk om de tevredenheid over de aansluiting in hbo en wo op het terrein van de vakinhoud tegenover elkaar te stellen (zie Figuur 45). Dan blijkt dat - in zijn algemeenheid - moet worden geconstateerd dat in het wo de studenten positiever over de aansluiting oordelen dan in het hbo, met uitzondering van de studenten in de sector Techniek.

¹⁴² Zie ook de vorige paragraaf.

¹⁴³ Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005, pagina 31-33

Figuur 45 Tevredenheid studenten per sector wo en hbo over aansluiting op het terrein van vakinhoud (kennis en vaardigheden), 2003.



[Bron: IOWO, 2005]

Het is moeilijk te duiden wat nu precies het vakinhoudelijk aansluitingsprobleem met betrekking tot wiskunde behelst. Studenten is wel gevraagd de aansluiting te beoordelen naar vakinhoud en enkele (algemene) vaardigheden, maar hun is niet gevraagd de aard van een eventueel aansluitingsprobleem te formuleren.

Het onderzoek onder opleiders uitgevoerd door het Tweede Fase Adviespunt, kan de aard van het probleem echter wel enig reliëf geven. Met name de opleiders in de sector Techniek constateerden een ernstig aansluitingsprobleem op het terrein van wiskunde. Zowel schriftelijk als mondeling (in de nagesprekken bij het onderzoek) maakten zij duidelijk dat de oorzaak van het probleem niet de leerstof betrof, maar de vaardigheden. Het examenprogramma dekt op papier ruim de wensen, maar de leerlingen brengen een schrijnend tekort aan rekenvaardigheden mee, volgens de opleiders. Juist deze sector meldt dat het nodig is dat leerlingen op een abstract niveau weten wat zij doen bij rekenkundige bewerkingen.¹⁴⁴ Tegenover de sector Techniek staat de sector Gezondheid, waar overwegend leerlingen met een vergelijkbaar of hetzelfde profiel instromen. Zij zijn de meest tevreden over de aansluiting op het gebied van de vakinhoud. In paragraaf 5.8 wordt hier nader op ingegaan.

5.6 Het belang van algemene vaardigheden volgens opleiders en studenten

Een belangrijk doel binnen de modernisering van het voortgezet onderwijs was het versterken van de beheersing van (algemene) vaardigheden. Het is in dat licht van belang na te gaan in hoeverre sprake is van verbetering van de beheersing van die vaardigheden. Allereerst wordt in deze evaluatie stilgestaan bij de vraag welke vaardigheden studenten en opleiders vooral nuttig of noodzakelijk achten.

Verschillende onderzoeken hanteren een lijst van 12 algemene vaardigheden. In het ROA-onderzoek onder studenten is na het eerste jaar in het hoger onderwijs gevraagd welke van deze lijst met 12 algemene vaardigheden nodig zijn in het hoger onderwijs, in welke mate men die vaardigheden beheerst en waar die vaardigheden zijn aangeleerd. De oordelen van oude stijl- en tweede fase-studenten over de periode 1998-2004 worden in het onderzoek naast elkaar gezet.¹⁴⁵

Studenten vinden dat veel vaardigheden uit de lijst van 12 'veel' of 'heel veel' nodig zijn bij de studie. Relatief weinig heeft men volgens de studenten rekenvaardigheden en creativiteit nodig. Opvallend is - vooral in het wo - dat het beroep dat er op de creativiteit wordt gedaan, naar het oordeel van de studenten tamelijk beperkt is. Ook opvallend is dat ten aanzien van de rekenvaardigheden volgens oude stijl-studenten hbo daar in sterkere mate een beroep op werd gedaan dan volgens nieuwe

¹⁴⁴ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 14

¹⁴⁵ Deze twaalf zijn de volgende: zelfstandig werken, creativiteit, initiatieven nemen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, studieplanning, informatie verzamelen en verwerken, taalvaardigheid, rekenvaardigheden, computervaardigheden, nauwkeurig werken, analytische vaardigheden.

stijlers. Dat geldt ook voor computervaardigheden. Wellicht betekent dit laatste dat een aantal ict-technieken vroeger wel en nu niet meer beleefd worden als een vaardigheid, omdat het gebruik van computer en internet zo alledaags is geworden.

Verder zijn er graduele verschillen tussen de antwoorden van jongens en meisjes, maar nooit erg opvallende.¹⁴⁶

Onderscheiden naar profiel valt op dat de havo-gediplomeerden met het profiel CM op vele terreinen sterker dan anderen ervaren dat ze de vaardigheid tijdens hun studie (sterk) nodig hebben. Wordt er in de sectoren waar zij terecht komen sterker een beroep gedaan op hun vaardigheden? Beheersen zij die minder? Aangezien naar deze vraag geen onderzoek is gedaan, kan slechts worden vastgesteld dat de vaardighedenbehoefte bij de CM-ers groter is dan bij anderen. Reken-, computer- en in enige mate analytische vaardigheden worden sterker aangesproken bij de studenten met een NT-achtergrond. Studenten die uit het vwo naar het hbo zijn doorgestroomd hebben ongeveer dezelfde beleving op dit terrein.

Ook in het wo valt de sterkere vaardighedenbehoefte van de CM-gediplomeerden en de NT-gediplomeerden op: CM-ers met name op categorieën zelfstandig werken, initiatieven nemen, studie plannen, informatie verzamelen en verwerken, taalvaardigheden; NT-ers met name op de categorieën creativiteit, samenwerken, rekenvaardigheden, computervaardigheden, nauwkeurig werken, en analytische vaardigheden. Bij een multivariate analyse door het ROA blijkt dat studenten in het hbo in sommige sectoren significant vaker een vaardigheid in die sector frequent aangesproken vinden: rekenen, computeren en nauwkeurigheid in de sector Techniek, creativiteit in Onderwijs en Taal en cultuur, communicatieve vaardigheden in Gedrag en maatschappij, en ook rekenvaardigheden in de sector Onderwijs. Uit het onderzoek is tevens af te leiden welke vaardigheden in welke sector juist minder hard nodig zijn.¹⁴⁷

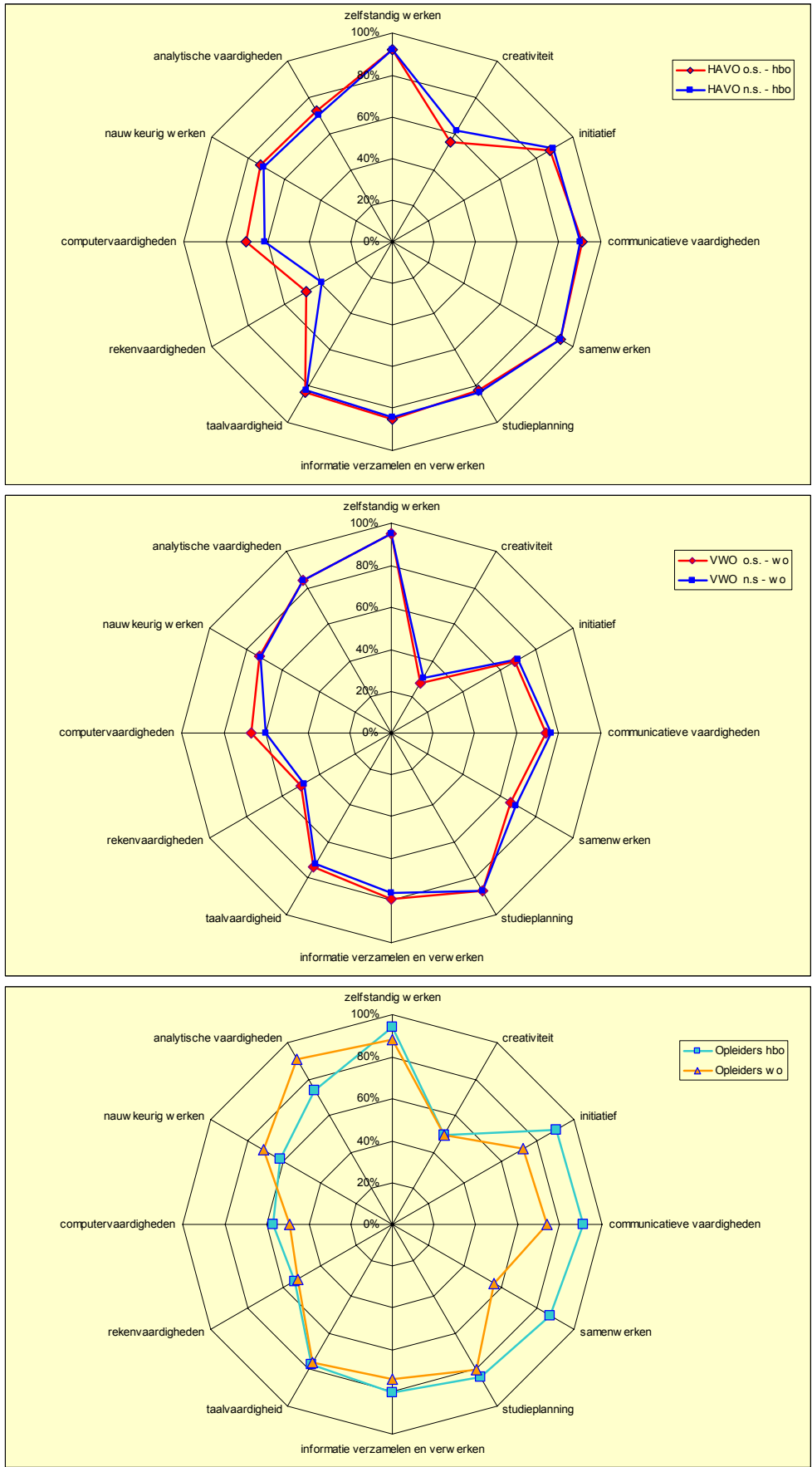
Voor de vwo-ers die naar het hbo zijn gegaan geldt voorgaande in mindere mate. In het wo valt op dat studenten in de sector Techniek meer dan in andere sectoren oordelen dat creativiteit, samenwerken en computervaardigheden van groot belang zijn voor hun studie. Uit de antwoorden van studenten in de sector Recht blijkt dat zij veel vaardigheden minder belangrijk voor hun studie vinden dan studenten in andere sectoren. Wel vinden ze dat er een hoge mate van nauwkeurig werken van hen gevraagd wordt.

Net als de studenten zijn opleiders zowel in het hbo als in het wo van mening dat alle onderscheiden algemene vaardigheden van groot belang voor de opleidingen zijn. Het verschil tussen de sectoren is daarbij over het algemeen beperkt. Maar er zijn uitzonderingen: het belang van rekenen is in het hbo niet zo groot voor de sectoren Gedrag en maatschappij en Taal en cultuur en in het wo geldt dat voor de sectoren Taal en cultuur en Recht.

¹⁴⁶ ROA, september 2005, pagina 51-53

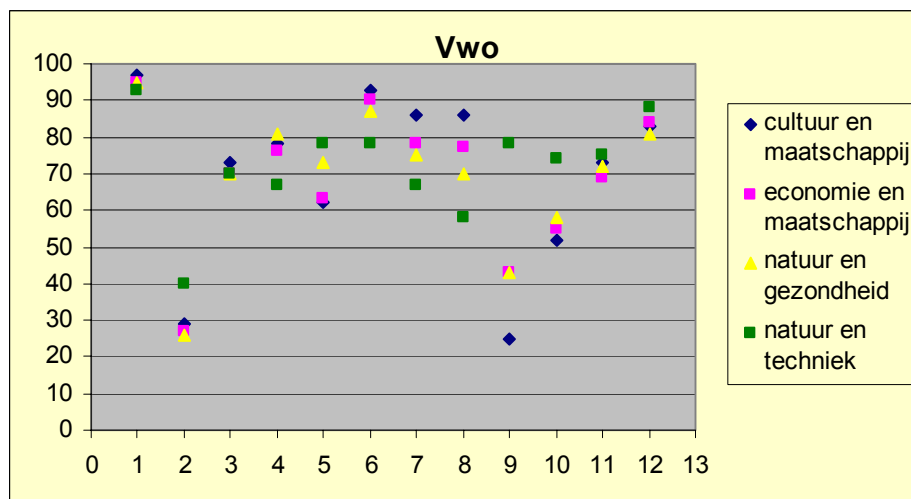
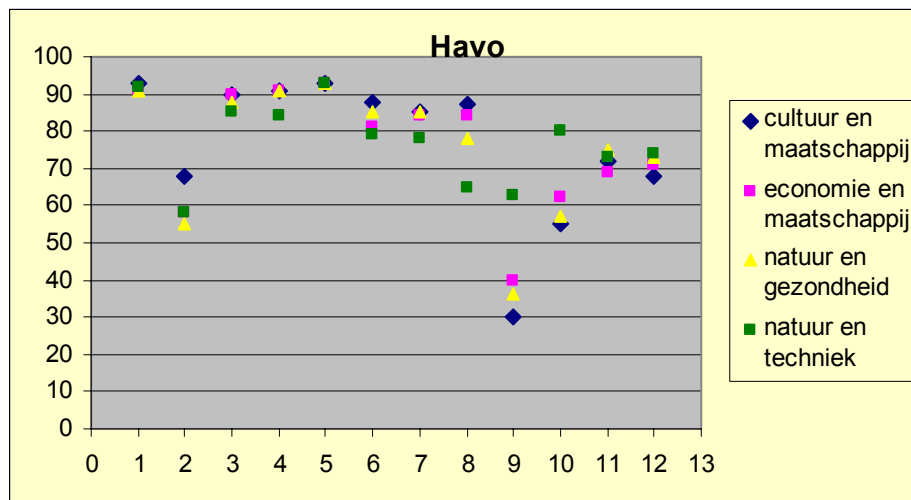
¹⁴⁷ ROA, september 2005, pagina 15-18

Figuur 46 Belang algemene vaardigheden volgens studenten oude en nieuwe stijl en opleiders.



[Bron: ROA, 2005]

Figuur 47 Belang algemene vaardigheden volgens studenten naar profiel.



1: zelfstandig werken	5: samenwerken	9: rekenvaardigheden
2: creativiteit	6: studieplanning	10: computervaardigheden
3: initiatief	7: informatie verzamelen en verwerken	11: nauwkeurig werken
4: communicatieve vaardigheden	8: taalvaardigheid	12: analytische vaardigheden

[Bron: ROA, 2005]

5.7 De beheersing van algemene vaardigheden volgens de studenten

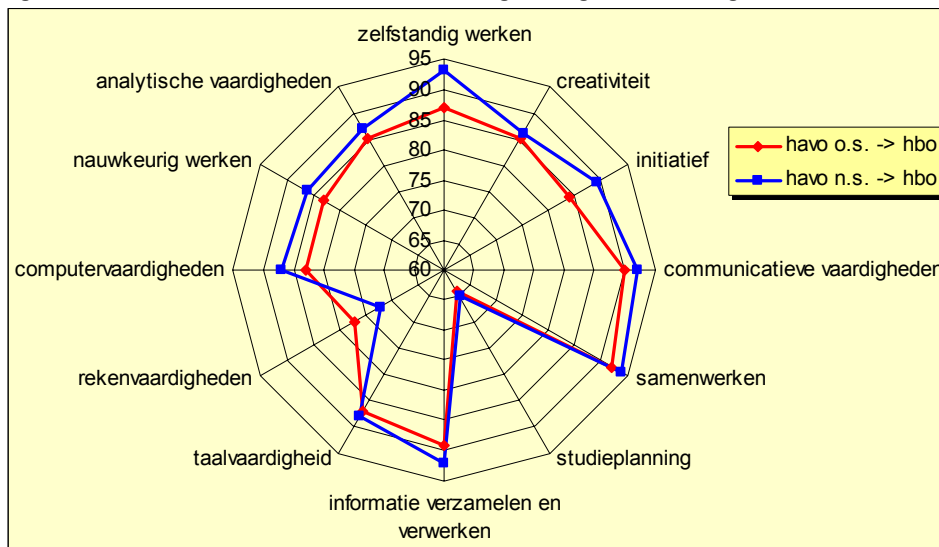
De studenten die uit het havo komen, vinden van een groot aantal van de vaardigheden dat ze die redelijk tot goed beheersen. Het meest te spreken zijn ze over hun vermogen tot zelfstandig werken, hun communicatieve vaardigheden, hun vermogen om samen te werken en hun vaardigheden op het gebied van informatie verzamelen en verwerken. Het minst te spreken is men over het vermogen de studie adequaat te plannen. Ook over de eigen rekenvaardigheden is men relatief minder te spreken. Met dit laatste is meteen de enige vaardigheid genoemd waarvan hbo-studenten van vóór de invoering van de tweede fase iets meer dan nu oordeelden dat ze de vaardigheid redelijk tot goed beheersten (toen 77% redelijk of goed, nu 72%). De hbo-studenten uit de tweede fase spreken zich op het terrein van alle 11 andere algemene vaardigheden gunstiger uit over hun beheersing van de onderscheiden vaardigheid dan studenten uit havo oude stijl. Meisjes vinden zich op alle terreinen vaardiger dan jongens, behalve op dat van de reken- en computervaardigheden.

Bij de vwo-doorstroom naar wo ligt die vergelijking tussen oude stijl en tweede fase wat genuanceerder: op 8 vaardigheden achten de tweede-fasers zich beter of gelijk toegerust, op 4 vaardigheden minder. Naast studieplanning en rekenen beoordelen de studenten uit de tweede fase ook hun vermogen om nauwkeurig te werken en hun analytische vermogens lager dan studenten die uit het vwo-oude stijl kwamen.

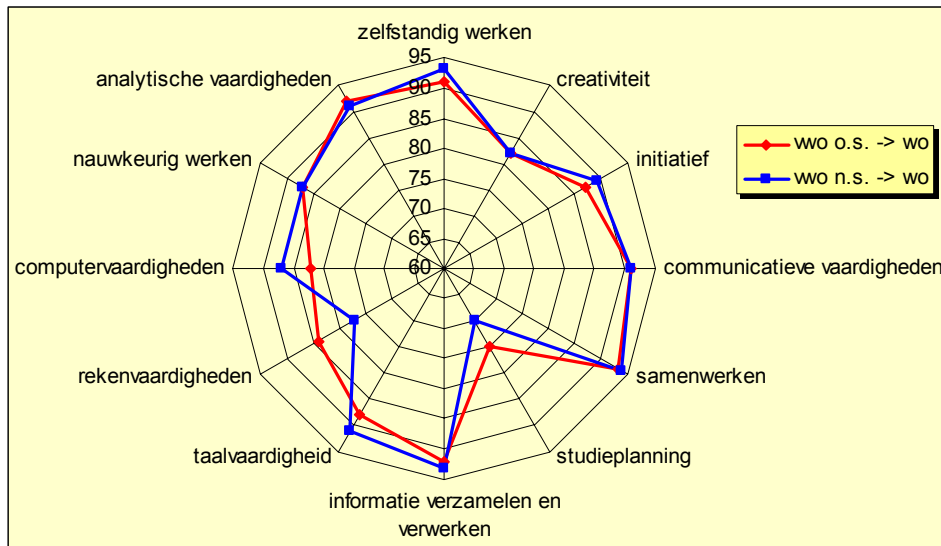
Ook in het wo vinden meisjes zich vaardiger dan jongens, op reken- en computervaardigheden na; bovendien vinden ze zich minder goed in analyseren. Met name in rekenen achten de meisjes zich aanzienlijk minder vaardig dan jongens. Opvallend is daarnaast dat jongens zich aanzienlijk minder vaardig oordelen op de beheersing van planvaardigheden.

Van de hbo-ers die uit het havo kwamen, zijn de CM-ers in vergelijking met studenten uit de andere profielen sterker te spreken over hun vermogen tot zelfstandig werken, hun creativiteit, hun communicatieve vaardigheden, informatievaardigheden, taalvaardigheden en hun nauwkeurigheid van werken. Studenten die een NT-profiel hebben gevolgd zijn vooral tevreden over hun reken- en computervaardigheden, en wat de vwo-ers betreft ook over hun analytische vermogens. Zeer matig te spreken over hun eigen rekenvaardigheden zijn de CM-ers. NT-ers, met name die in het hbo, zijn in vergelijking met anderen maar matig tevreden over hun eigen vermogen de studie goed te plannen.¹⁴⁸

Figuur 48 Oordelen studenten over de beheersing van algemene vaardigheden.



¹⁴⁸ ROA, september 2005, pagina 18-19 en 54-56



[Bron: ROA, 2005]

5.8 De beheersing van algemene vaardigheden volgens de opleiders

En hoe denken de opleiders in het hoger onderwijs over de beheersing van algemene vaardigheden? Uit onderzoek van het Tweede Fase Adviespunt blijkt dat de meerderheid van de opleiders in zowel het hbo als het wo over het algemeen een neutraal antwoord geeft ten aanzien van het in voldoende mate aanwezig zijn van verschillende algemene vaardigheden.

In het *hbo* is men met name positief over samenwerken en computervaardigheden. Vaardigheden die in het hbo vooral negatief scoren zijn taalvaardigheden, rekenvaardigheden, nauwkeurigheid en analytische vaardigheden.

Taal wordt door opleiders vooral in de sector Economie als probleem gezien, rekenen bij zowel Economie als Landbouw en Techniek. Nauwkeurigheid bij dezelfde drie sectoren en daarnaast bij Onderwijs. Niet goed kunnen analyseren is volgens opleiders vooral een probleem in de sector Economie en de sector Techniek.¹⁴⁹

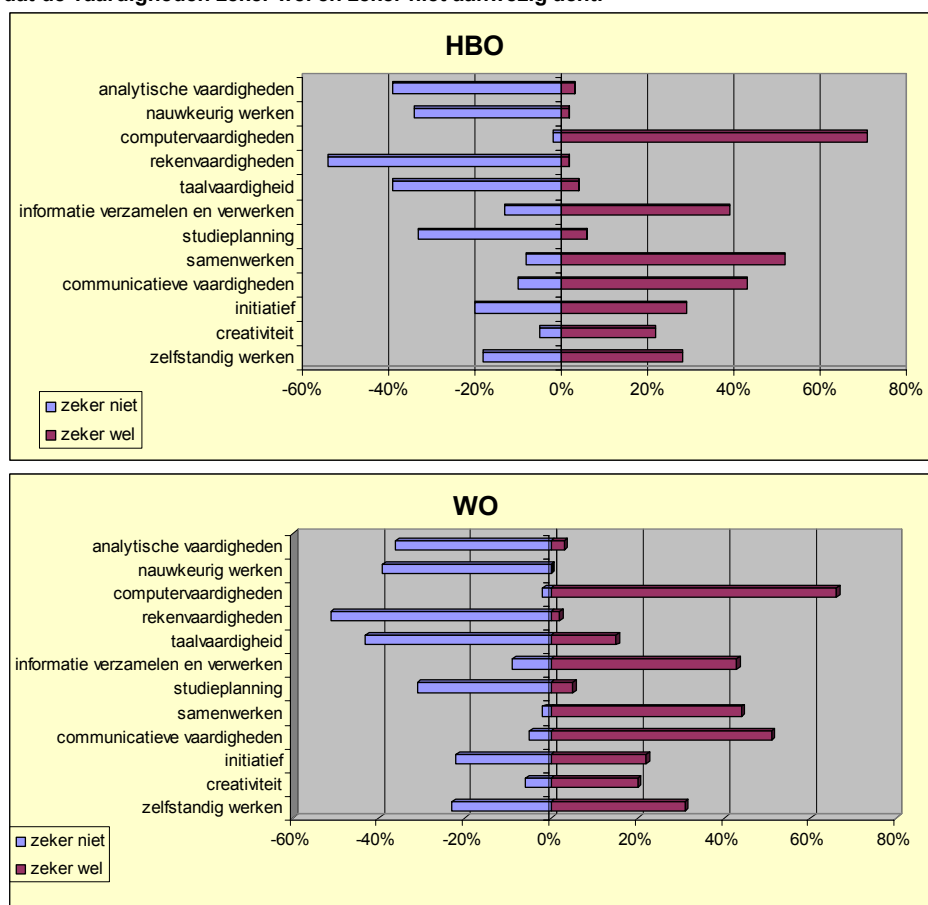
In het *wo* scoren met name communicatieve vaardigheden en computervaardigheden positief. Negatief scoren dezelfde vaardigheden als in het hbo: taalvaardigheden, rekenvaardigheden, nauwkeurigheid en analytische vaardigheden.

Taal is vooral het probleem bij Recht en Taal en Cultuur. Rekenen eigenlijk alleen *bijna niet* een probleem in de sector Gedrag en maatschappij. In alle andere sectoren ervaart men een zeker gebrek aan rekenvaardigheden, en men ervaart dat zeer sterk in de sector Techniek (84%). De sectoren Economie en Techniek scoren tevens ruim hoger dan de andere sectoren wat betreft de constatering dat men een gebrek aan analytische vaardigheden ervaart.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 18

¹⁵⁰ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 18

Figuur 49 Oordelen opleiders over de beheersing van vaardigheden door eerstejaars studenten. Percentage opleiders dat de vaardigheden zeker wel en zeker niet aanwezig acht.



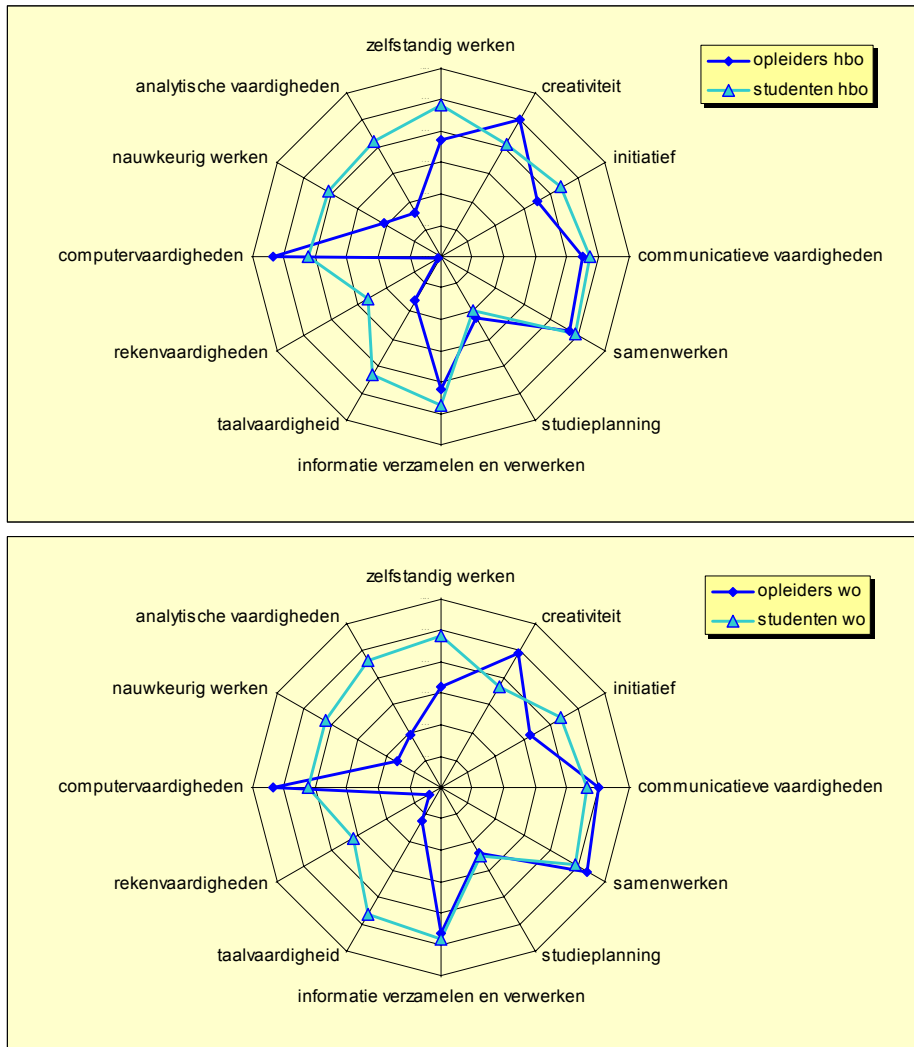
[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005]

In Figuur 50 op pagina 89 worden de oordelen van studenten en opleiders aangaande de beheersing van vaardigheden met elkaar vergeleken. Aangezien in de verschillende onderzoeken verschillende scoremodellen zijn gehanteerd, is een bewerking van de gegevens uitgevoerd om grafisch een vergelijking mogelijk te maken. Het spinnenweb moet dan ook vooral bekeken worden op de rangorde die binnen de vier groepen is waar te nemen.¹⁵¹

Opvallend is de grote overeenkomst in het patroon tussen enerzijds opleiders, anderzijds studenten. Patronen in oordeel tussen opleiders en studenten lopen niet parallel op de vaardigheden taalvaardigheid, rekenvaardigheid, nauwkeurig werken en analytische vaardigheden.

¹⁵¹ Studenten konden alleen scoren (zeker) wel en (zeker) niet; opleiders ook een tussencategorie. Deze tussencategorie is opgeteld bij de positieve antwoorden om op die manier een vergelijking in rangorde mogelijk te maken. Elders in deze evaluatie wordt alleen uitgegaan van de positieve en de negatieve beoordelingen van de opleiders.

Figuur 50 Vergelijking oordelen over vaardigheden tussen studenten nieuwe stijl en opleiders.



[Bron: Tweede Fase Adviespunt, februari 2005 en ROA, september 2005]

In het onderzoek van het Tweede Fase Adviespunt onder opleiders komt naar voren dat sommige sectoren ontevreden en soms ongerust zijn over de mate van beheersing van bepaalde vaardigheden door hun 1^e jaars instroom uit de tweede fase.

Uit het verslag van dat onderzoek:

“Wat de rekenvaardigheden betreft constateren vooral de natuurwetenschappelijke, technische en economische opleidingen toenemende problemen. Die problemen zijn niet zo zeer afleesbaar aan de examenprogramma’s voor de verschillende wiskundeprogramma’s, het gaat er meer om dat de studenten basisvaardigheden niet goed beheersen en niet zelf goed kunnen bepalen waar ze welke kennis en vaardigheden voor kunnen inzetten. Men heeft het gevoel dat de vaardigheden niet echt *doorleefd* zijn. Het is wel aan de orde geweest, maar men heeft er niet genoeg mee geoefend, het geleerde nooit hoeven toepassen in andere situaties etc. Al met al verwoordt men dat binnenkomende studenten meer en meer geleerd hebben ‘trucjes’ toe te passen, zonder dat ze werkelijk beseft hebben van wat men werkelijk aan het doen is. De basisvaardigheden die ontbreken lijken overigens vaak tot het programma van de onderbouw te behoren.

Ook wordt er gewezen op verschillen tussen voortgezet en hoger onderwijs wat betreft het aanspreken van rekenkundige vaardigheden: in het vo lijkt wiskunde een doel op zichzelf te zijn, er worden sommetjes geoefend en er wordt niet of nauwelijks toegepast. In het ho worden die toepassingen wel verlangd. Men heeft de indruk dat vo en wo niet altijd dezelfde taal spreken als de problematiek besproken wordt en dat wiskundedocenten in het vo zelf ook vaak niet weten voor welke toepassingen de verschillende wiskunde-onderdelen bedoeld zijn.

Technische opleidingen vrezen met grote vrees dat als het tij niet snel keert dit ten koste zal gaan van het aantal geslaagden in deze sector. Men wijst daarbij nadrukkelijk naar beide kanten: in het voortgezet onderwijs zouden zich aanpassingen moeten voltrekken, maar daarnaast is het onvermijdelijk dat ook in de technische opleidingen in het hoger onderwijs “noodverbanden” worden aangelegd. Zonder wijzigingen in het vo is dit echter niet voldoende. Volgens de opleiders in deze sector, met name de wo-opleiders, is er in het vo ook ruimte voor (...). De opleiders uit de technieksector zijn tijdens de nabesprekingen het meest nadrukkelijk in hun verwoording van de knelpunten (...).

Op het gebied van de taalvaardigheden is men bijna even uitgesproken. Studenten zijn wel redelijk in staat om informatie te vergaren, te ordenen en te presenteren, maar bij de schriftelijk presentatie ontbreekt het aan elementaire kennis op het gebied van spelling en zinsbouw. Men wijst dat ook aan ‘geaccepteerde slordigheid’ (...). En de huidige student kan wel aardig ‘plakken en knippen’, maar is niet in staat zelf een betoog op te zetten of kritisch het materiaal te schiften in bruikbaar en onbruikbaar.

Op ongeveer dezelfde gronden wordt ook het gebrek aan analytische vaardigheden verklaard: men heeft niet de adem om zich langdurig op een kwestie te concentreren en een onderwerp van verschillende kanten tegen het licht te houden. Ze kunnen wellicht heel veel, maar er is te weinig zelfdiscipline en weinig geneigdheid tot reflectie, menen veel opleiders.

(...)

Overigens wordt vaak betwijfeld of e.e.a. samenhangt met de tweede fase. Men merkt op dat al voor de tweede fase het rekenvermogen, de taalbeheersing, de studiediscipline en de nieuwsgierigheid terugliepen. Er is niet met de tweede fase een trendbreuk ontstaan. Men oordeelt dat voor de huidige student het studeren minder belangrijk is geworden (“*Studenten kunnen van alles en nog wat plannen, maar niet hun eigen studie*”).

(...)

Ook drukken enkelen uit dat het pakket in de vooropleiding vaak minder bepalend is voor studiesucces dan je in eerste instantie geneigd bent te denken: goede leerlingen (leerlingen met gemiddeld hoge cijfers) doen het al sinds mensenheugenis beter dan anderen. Dat is met de komst van profielen niet veranderd¹⁵².

Eerder in deze evaluatie werden de oordelen van studenten over hun eigen kunnen beschreven. Die zijn ontegenzeggelijk op veel terreinen gunstiger dan die van hun opleiders.¹⁵³

5.9 Vergelijking met voorheen

Net zoals elders in het onderzoek van het Adviespunt is de opleiders gevraagd een vergelijking met voorheen te maken: werden de onderscheiden vaardigheden bij studenten van voor de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs slechter, hetzelfde of beter beheerst?

Zowel in het hbo als in het wo geeft het merendeel van de opleiders aan dat de beheersing van de vaardigheden thans ongeveer gelijk is aan voorheen. De algemene vaardigheden waar men m.b.t. de studenten uit de tweede fase content over was (met name ‘samenwerken’ en ‘computeren’ in het hbo en ‘communicatieve vaardigheden’ en ‘computeren’ in het wo) worden door de tweede fasers aanzienlijk beter beheerst dan door hun voorgangers, terwijl op de terreinen waar men zich negatief over uitsprak (taal, rekenen, nauwkeurig werken en kunnen analyseren) de voorgangers het beter deden, maar volgens de opleiders meestal eigenlijk niet veel beter. Studenten zijn het wat betreft de rekenvaardigheden met de opleiders eens, wat de andere aspecten betreft niet: studenten oude stijl en nieuwe stijl beoordelen hun beheersing van die vaardigheden ongeveer even hoog.

Vaardigheden die de opleiders het meest belangrijk vinden (zelfstandigheid, zelf initiatief nemen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, informatie verzamelen en verwerken) zijn tevens de vaardigheden die de studenten uit de tweede fase naar het oordeel van de opleiders beter beheersen dan hun voorgangers. Wat betreft de planning van de studie ligt dat wat genuanceerder: in het hbo vindt men dat de voorgangers wat slechter konden plannen, in het wo juist andersom. ‘Kunnen plannen’ omvat volgens opleiders in het wo meer dan alleen *een adequate indeling maken waardoor het werk op tijd af is*. Er wordt ook *doorzettingsvermogen* en *opnieuw beginnen na vastlopen* mee bedoeld: de opleiders in het wo vinden dat de studenten dat vroeger beter konden dan tegenwoordig.

¹⁵² Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 18-19

¹⁵³ Zie paragraaf 5.7.

Analytische vaardigheden vinden opleiders in het hbo en vooral in het wo zeer belangrijk; men heeft de indruk dat studenten die vaardigheden vroeger beter beheersten dan nu. Dat geldt ook voor een andere belangrijk geachte vaardigheid, namelijk taalvaardigheid. Volgens de opleiders in zowel hbo als wo waren de studenten voorheen 'taalvaardiger'.¹⁵⁴

Opleiders die zicht hebben op de examenprogramma's in het vo merken op dat de vooropleiding in veel gevallen meer dan voldoende zou moeten zijn. In de praktijk valt dat de bagage vaak tegen. Zij verklaren dat door te stellen dat de huidige studenten hun kennis moeilijk kunnen mobiliseren en de opgedane kennis snel zijn vergeten.¹⁵⁵

5.10 Waar is de vaardigheid geleerd?

Het versterken van het vaardighedenonderwijs was een van de doelen van de invoering van de tweede fase. Daarmee werd beoogd de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs te verbeteren. Daartoe werd in de examenprogramma's expliciet aandacht voor de vaardigheden opgenomen. Het ligt dan ook voor de hand dat studenten met een tweede fase-achtergrond sterker dan hun voorgangers zullen aangeven dat zij de betreffende vaardigheid op school hebben aangeleerd.

Er blijken inderdaad verschuivingen te zijn opgetreden: studenten met een tweede fase-diploma melden in het onderzoek van het ROA bij acht van de twaalf onderscheiden groepen van vaardigheden sterker dan hun voorgangers dat de vaardigheid op havo of vwo is aangeleerd (initiatief nemen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, plannen van de studie, informatie verzamelen en verwerken, computervaardigheden, nauwkeurig werken, analytische vaardigheden). Voor wo-ge диплоmeerden geldt ongeveer hetzelfde: de wo-studenten uit het vwo nieuwe stijl ervaren sterker dan de wo-ers uit het vwo oude stijl dat op het terrein van zelfstandig werken, creativiteit, samenwerken, studieplanning, informatie verzamelen en verwerken, taalvaardigheden, computervaardigheden en nauwkeurig werken de vaardigheid in het middelbaar onderwijs is geleerd. Creativiteit en computervaardigheden worden in belangrijke mate ook elders opgedaan (vergelijk Figuur 51, pagina 92).¹⁵⁶

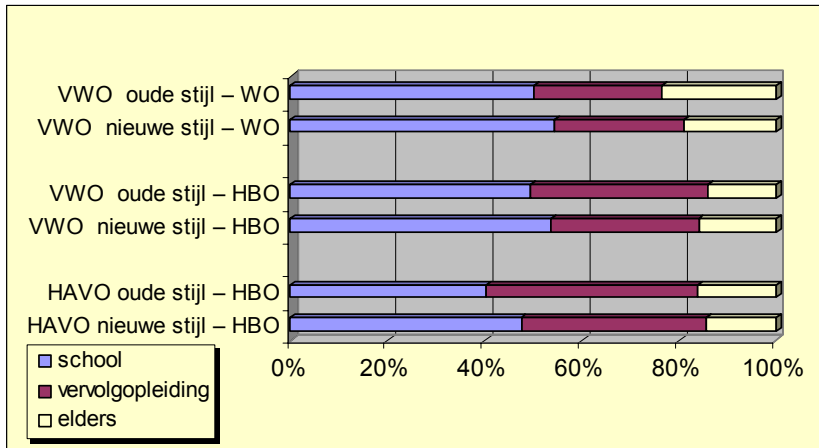
De bijdrage van het hoger onderwijs is volgens studenten met name gering op de volgende terreinen: rekenvaardigheden, het plannen van de studie, het verzamelen en verwerken van informatie, en taalvaardigheden. Deze constatering is verrassend. Studieplanning, taalvaardigheden en rekenvaardigheden zijn drie categorieën die door opleiders worden genoemd als onder de maat. Studenten zelf noemen rekenvaardigheid als een tekortgebied. En terwijl de aansluiting op die terreinen te wensen overlaat, besteedt het hoger onderwijs naar het oordeel van studenten weinig aandacht aan de verwerving van die vaardigheden en relatief veel aan vaardigheden die de leerlingen naar het oordeel van de opleiders beter beheersen.

¹⁵⁴ Tweede fase Adviespunt, februari 2005, pagina 22

¹⁵⁵ Tweede fase Adviespunt, februari 2005, pagina 19

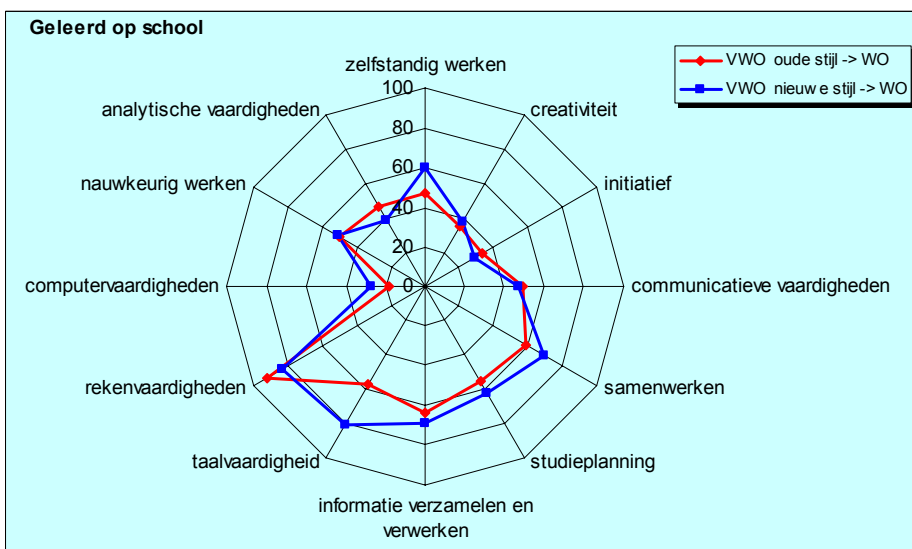
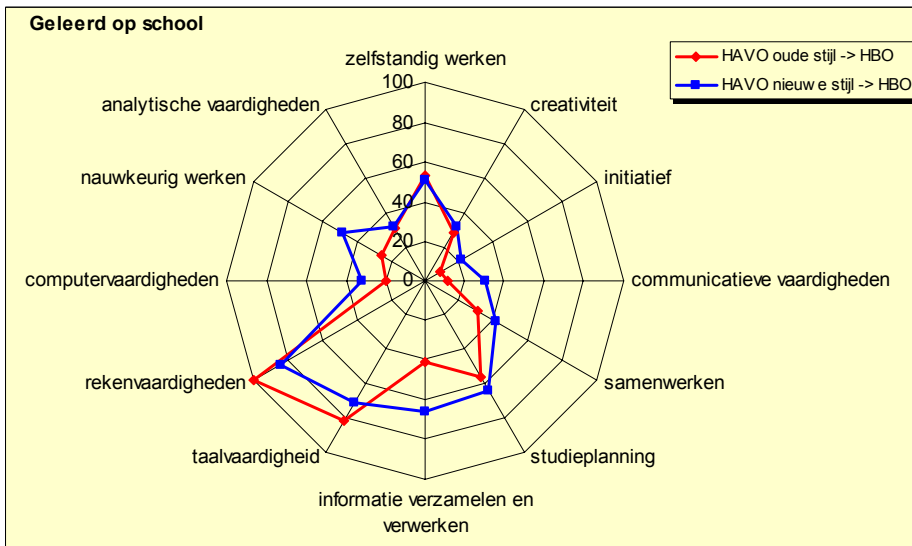
¹⁵⁶ ROA, september 2005, pagina 19-24

Figuur 51 Waar zijn de vaardigheden geleerd? Relatief aandeel van de bijdrage van de school, de vervolgopleiding of elders volgens studenten.



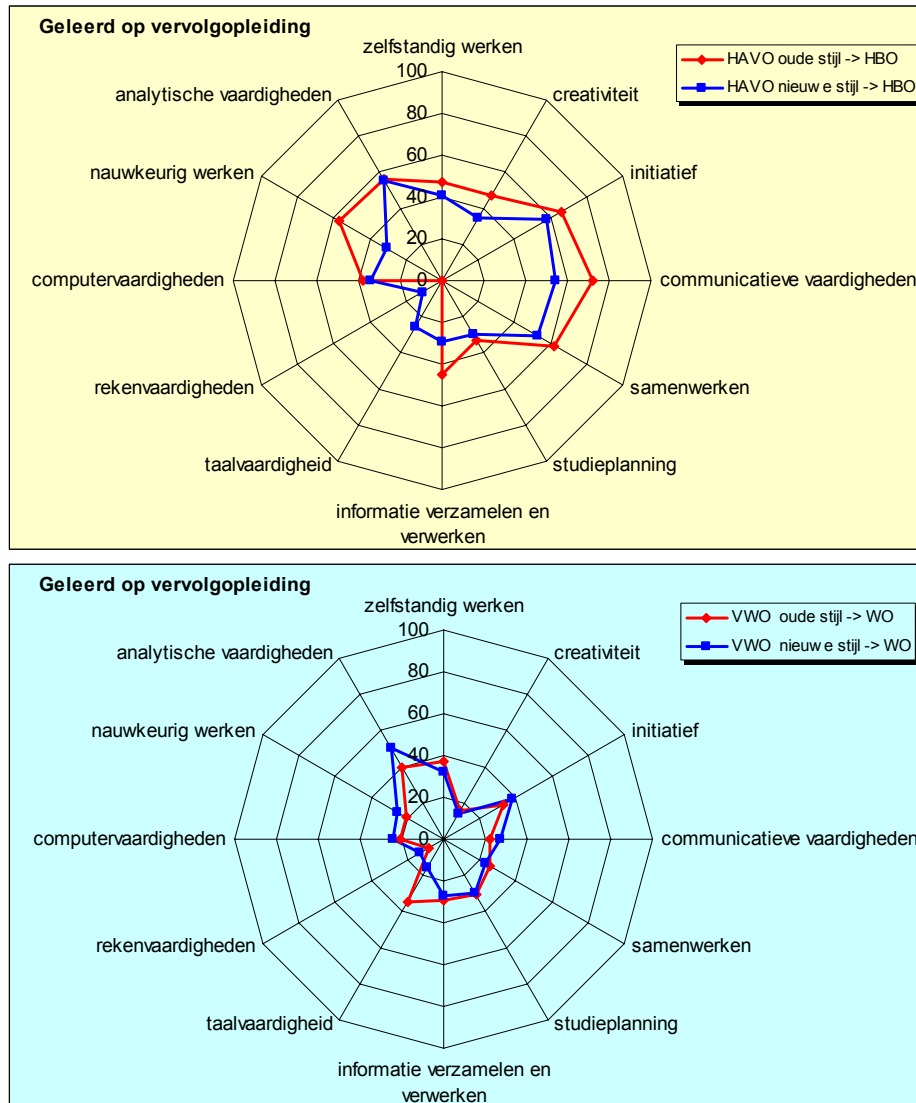
[Bron: ROA, 2005]

Figuur 52 Percentage studenten dat aangeeft de betreffende vaardigheid op school (havo/vwo) geleerd te hebben.



[Bron: ROA, 2005]

Figuur 53 Percentage studenten dat aangeeft de betreffende vaardigheid op vervolgopleiding geleerd te hebben.



[Bron: ROA, 2005]

5.11 Vaardigheden waaraan meer aandacht had moeten worden besteed

In het voorgaande is de aandacht uitgegaan naar de mate van beheersing van algemene vaardigheden en het belang dat men aan vaardigheden hecht; dit in de ogen van zowel opleiders als studenten. Terugkijkend op hun schoolloopbaan geven de 1^e jaars studenten ook hun opvatting over welke vaardigheden tijdens de havo- of vwo-opleiding meer aandacht hadden moeten krijgen.

Voor studenten in het hbo luidt de topdrie: initiatief nemen, communicatieve vaardigheden en samenwerken. Die rangorde geldt zowel voor de havo- als voor de vwo-gediplomeerden in het hbo. Voor studenten in het wo luidt de topdrie: studieplanning, analytische vaardigheden en communicatieve vaardigheden. Bij oude stijlscorers scoorden in dit soort rangordes computervaardigheden en zelfstandig werken hoog. Die worden weliswaar ook nu nog wel genoemd, maar niet meer als belangrijkste.¹⁵⁷

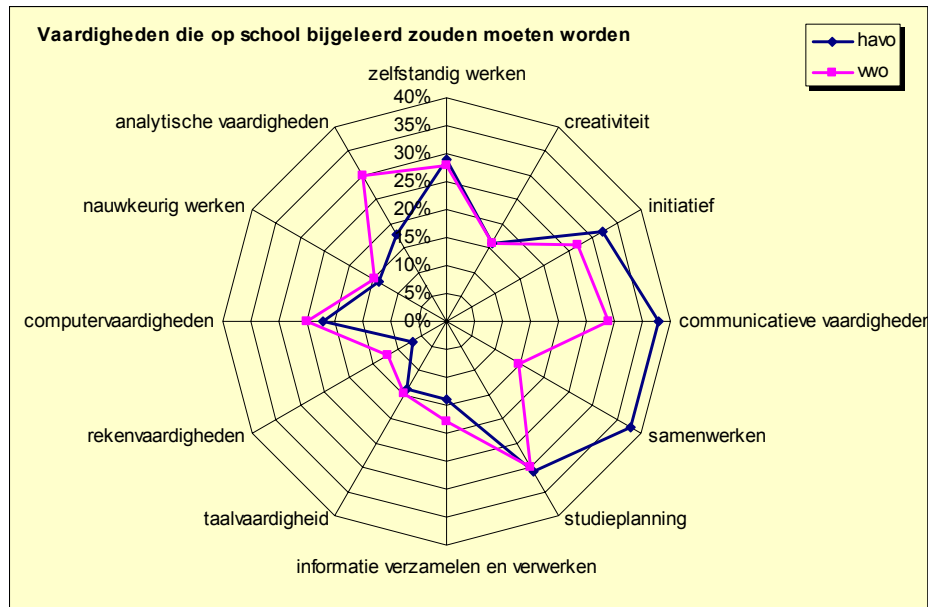
Opvallend weinig worden door de 1^e jaarsstudenten - zowel vroeger als nu - rekenvaardigheden genoemd als gebied dat meer aandacht had moeten krijgen. Het is bij alle havo-profielen en drie vwo-profielen het minst genoemde gebied. Alleen door vwo NT-leerlingen worden rekenvaardigheden niet als laatste gebied genoemd waaraan op school meer aandacht zou moeten worden besteed (zie ook Figuur 55 op pagina 94). Het percentage wo-studenten dat vindt dat op de vo-school meer aandacht gegeven had moeten worden aan rekenvaardigheid, is overigens wel toegenomen.

¹⁵⁷ ROA, september 2005, pagina 24-30

Nadere beschouwing leert dat die toename vooral voor rekening komt voor leerlingen met het profiel NT en in mindere mate EM. Door leerlingen met NG en CM wordt meer aandacht voor rekenvaardigheden zelden genoemd. Het is al eerder genoemd: het probleem met betrekking tot de tekortschietende rekenvaardigheden lijkt zich vooral toe te spitsen op de groep leerlingen met het profiel Natuur en techniek, degenen waarvan verwacht mag worden dat die juist het meest op dat terrein geoefend hebben.

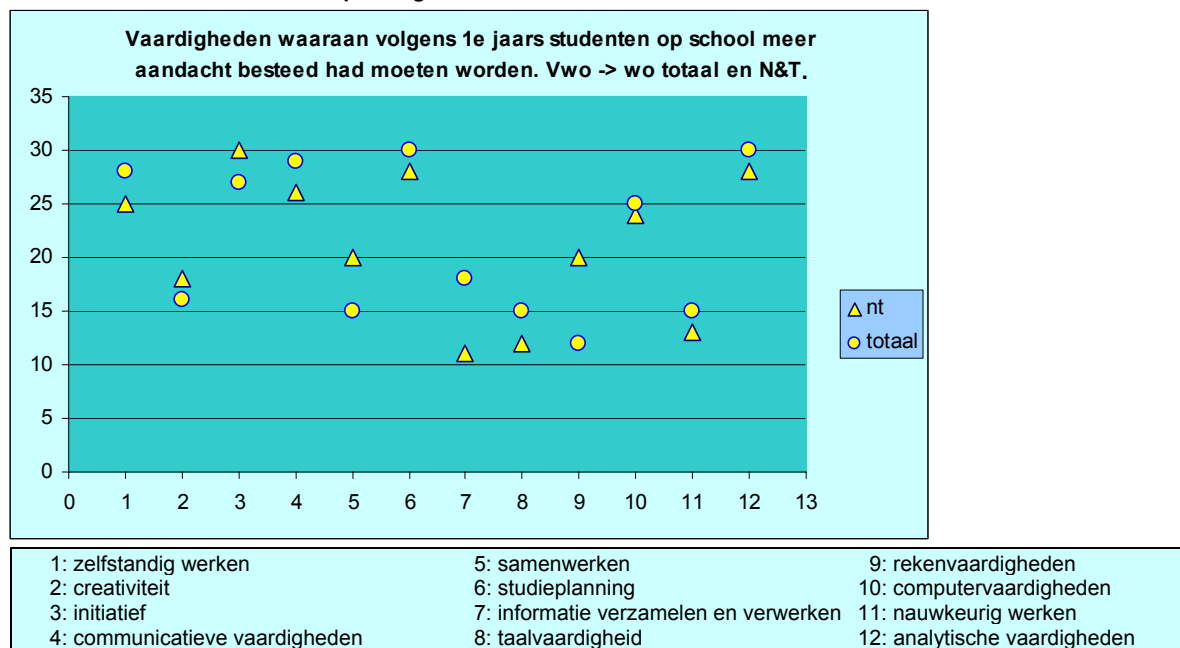
Hbo-studenten met een NT-profiel noemen net als alle andere havisten rekenvaardigheden zeer zelden als een gebied waar meer aandacht aan gegeven zou moeten worden op de vo-scholen. Bij hen staat juist samenwerken aan de top. Wat de overige vaardigheden betreft is er nagenoeg geen verschil tussen de profielen, noch tussen jongens en meisjes te constateren.¹⁵⁸

Figuur 54 Vaardigheden waaraan volgens 1e jaars studenten meer aandacht op school besteed had moeten worden.



[Bron: ROA, 2005]

Figuur 55 Percentage studenten wo 1e jaar (totaal en NT) dat vindt dat aan de vaardigheid meer aandacht had moeten worden besteed in de havo/vwo-opleiding.



[Bron: ROA, 2005]

¹⁵⁸ ROA, september 2005, pagina 24-30

5.12 Conclusies

- Tweede faseleerlingen zijn positiever over de aansluiting dan studenten met een vo-diploma oude stijl. Vooral bij havo-gediplomeerden is de mate van tevredenheid aanzienlijk groter dan voorheen. CM-ers zijn het meest tevreden over de aansluiting, NT-ers het minst (en in het wo ook EM-ers).
- Opleiders zijn overwegend positief tot zeer positief over de beheersing van de *algemene* vaardigheden door de 1^e jaars uit de tweede fase en oordelen neutraal over de mate van *algemene* kennis die deze studenten hebben. Op het gebied van *vakspecifieke* kennis en vaardigheden menen veel opleiders dat hun 1^e jaars met een tweede fase-achtergrond matig geëquipeerd zijn. Opleiders in het wo oordelen negatiever dan opleiders in het hbo.
- Studenten zijn aanzienlijk positiever dan opleiders in hun oordeel over de 'bagage' waarover ze zouden beschikken; bovendien zijn studenten uit de vernieuwde tweede fase beduidend tevredener over hun beheersing van diverse vaardigheden dan hun voorgangers. Op het gebied van de vakinhoud zijn de nieuwe stijlers iets minder tevreden dan de 'oude stijlers'.
- Het gevolgde vwo-profiel heeft geen significant effect op de tevredenheid over de vakinhoudelijke aansluiting, het gevolgde havo-profiel wel. Binnen de sectoren maakt het voor de vakinhoudelijke aansluiting uit met welk profiel iemand de universiteit betreedt, waarbij met name de hoge tevredenheid van NG-ers in vrijwel alle sectoren opvalt.
- De vakken die het meest genoemd worden als vakken waarbij de aansluiting niet klopt, zijn wiskunde en Engels. Wiskunde vooral bij de sectoren Techniek, Economie, Natuur en Gedrag en maatschappij. Engels in alle sectoren, maar volgens de studenten in het wo omdat er op dit gebied te veel van ze verwacht wordt en in het hbo omdat er te weinig van ze verwacht wordt.
- Voor de mate van tevredenheid over aspecten van aansluiting doet het er toe van welke school een student afkomstig is en voor welke ho-instelling de student heeft gekozen.
- Op grond van studentenoordelen over hun baggage aan kennis en vaardigheden lijkt te mogen worden geconcludeerd dat de aansluiting tussen vwo en wo wat soepeler verloopt dan de aansluiting tussen havo en hbo.
- Het belang van algemene vaardigheden is zowel volgens studenten als opleiders groot: op veel algemene vaardigheden wordt regelmatig een beroep gedaan.
- Studenten uit de tweede fase voelen zich op veel vaardigheidsterreinen goed onderlegd. De opleiders zijn het daar min of meer mee eens, maar vinden het niet gelden voor de taalvaardigheid, rekenvaardigheid, nauwkeurigheid en analytische vermogens, waarvan ze dan ook vinden dat de oude stijlers die voorheen beter beheersten.
- De studenten uit de tweede fase oordelen in tegenstelling tot opleiders gunstiger over hun beheersing van vaardigheden dan hun voorgangers (op rekenvaardigheden na). De vaardigheden zijn meer dan voorheen op havo en vwo opgedaan. Het probleem m.b.t. de tekortschietende rekenvaardigheden lijkt zich vooral toe te spitsen op studenten met een NT-achtergrond.
- Volgens de studenten uit de tweede fase is op havo en vwo vooral meer aandacht gewenst voor communicatieve vaardigheden, op de havo ook voor samenwerken en initiatief nemen en op het vwo ook voor studieplanning en analytische vaardigheden.

Samenvattend: havo- en vwo-gediplomeerden zijn positiever over de aansluiting dan studenten met een diploma oude stijl. Opleiders zijn kritisch over de beheersing van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden door studenten uit de tweede fase. Over de beheersing van algemene vaardigheden oordelen ze vooral positief. Studenten zijn positief over hun vaardigheidsniveau, positiever dan hun voorgangers. Zij hebben meer dan hun voorgangers deze vaardigheden opgedaan in hun havo/vwo-opleiding. Op het gebied van de vakinhoud zijn zij minder positief dan de studenten uit havo/vwo oude stijl. Aansluitingsproblemen doen zich eerder voor bij de overstap van havo naar hbo dan van vwo naar wo.

6 De aansluiting: informatievoorziening en keuzebegeleiding

6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is aandacht besteed aan de verbetering van de inhoudelijke aansluiting: in hoeverre beschikken de tweede fase-studenten over meer bagage - met name op het gebied van de vaardigheden - en hoe verloopt de aansluiting m.b.t. het kennisgebied? In dit laatste hoofdstuk van deze evaluatie wordt het keuzeproces onder de loep genomen. In hoeverre is de ondersteuning die de leerling zowel vanuit het vo als het ho krijgt m.b.t. de keuze van een vervolgopleiding voldoende en adequaat?

Loopbaanoriëntatie, of oriëntatie op studie en beroep, was aanvankelijk (tot aan de verlichtingsmaatregelen) een verplicht onderdeel in de examenprogramma's. Ondanks het vervallen van de verplichting is aandacht voor een zorgvuldig keuzeproces overeind gebleven. Daar zijn ook structuren voor ontstaan: netwerken van universiteiten en/of hogescholen met scholen voor voortgezet onderwijs, open dagen, meeloopdagen, de 'studiebeurs' etc. Dat het onderwerp 'aansluiting vo-ho' de laatste jaren aan gewicht heeft gewonnen, blijkt bij voorbeeld ook uit het feit dat zowel in het hbo als in het wo aansluitcoördinatoren zijn aangesteld en aansluitbureaus zijn opgericht, die steeds meer als expertisecentra worden gepositioneerd (Lica voor het hbo en Informatiecentrum aansluiting vwo-wo voor het wo). Via deze bureaus is een veelheid aan 'aansluitinformatie' te vinden, zoals instroomrechten, overzichten van aansluitprogramma's, de namen en adressen van aansluitcoördinatoren etc. In het hbo bestaat aan de Saxion Hogescholen sinds 2004 ook een lectoraat 'Instroommanagement en aansluiting'.

In dit hoofdstuk worden niet de individuele activiteiten van de instellingen, noch de kwaliteit van het gebodene geanalyseerd, maar gaat het om de vraag of de 1^e jaars studenten van mening zijn dat zij bij het kiezen van de juiste vervolgopleiding in voldoende mate en adequaat zijn geholpen. Daartoe wordt in belangrijke mate gebruik gemaakt van onderzoek van het ROA, de Inspectie en het eigen onderzoek onder opleiders in het hoger onderwijs van het Tweede Fase Adviespunt, waar mogelijk en zinnig aangevuld met andere bronnen.

6.2 Activiteiten hoger onderwijs in het kader van de aansluiting

De aansluiting zal doorgaans bevredigender verlopen als de student een weloverwogen keuze voor een studie en opleidingsinstelling maakt, weet wat de studie behelst en wat er van hem of haar verwacht wordt.

Sinds de invoering van de tweede fase zijn volgens opleiders - zowel in het hbo als in het wo en in alle sectoren daarbinnen - de activiteiten in het kader van de ondersteuning van een juiste studiekeuze in behoorlijk sterke mate toegenomen. Datzelfde geldt ook voor activiteiten in het kader van (de verbetering van) de aansluiting met het voortgezet onderwijs.

Om de juiste studiekeuze te ondersteunen zijn volgens ruim 60% van de opleiders vooral activiteiten toegenomen om de scholier te helpen zich een goed beeld te vormen van de inhoud van de opleiding. Ongeveer de helft van de opleiders meldt dat daarnaast ook meer activiteiten zijn ontplooid ten behoeve van de toekomstige student om de persoonlijke belangstelling en geschiktheid te testen, en om zich te oriënteren op andere aspecten van de opleiding en instelling.

Ruim de helft van de opleiders meldt een toename van activiteiten in het kader van de begeleiding van leerlingen/studenten, gericht op het verbeteren van de aansluiting tussen de "systemen" voortgezet en hoger onderwijs. In mindere mate, maar nog altijd circa 40% meldt dat er meer gedaan wordt om mensen werkzaam in het vo te informeren en contacten en/of samenwerking tussen docenten in vo en ho te bevorderen. Het minst is toegenomen het structureel overleg tussen vo en ho, maar nog altijd wel volgens een 30% van de opleiders.

De opleiders merken op dat het toenemen van de activiteiten volgens hen los staat van de tweede fase. Men denkt dat het een trend is die ooit is ingezet en dat de activiteiten zonder de Tweede Fase ook wel zouden zijn toegenomen.

Overigens dient volgens de opleiders ook het *aansluitkarakter* van de activiteiten genuanceerd te worden: de activiteiten vinden voor een belangrijk deel plaats in het kader van de *werving*. Zonder twijfel probeert men - meer dan vroeger - de student een juist beeld te geven van de opleiding, de

instelling en de mate van geschiktheid van de student voor de opleiding, maar het is daarnaast toch ook de bedoeling dat er genoeg studenten komen.¹⁵⁹

De geconstateerde verbetering van de contacten met het voortgezet onderwijs wordt in het hoger onderwijs gezien als een groot goed dat door de tweede fase sterk gestimuleerd is, maar de opleiders spreken soms wel uit dat contacten met individuele scholen een zware aanslag op de beschikbare formatie betekenen. De opleiders die ervaringen hebben met contacten tussen vo en ho in netwerkverband zijn van mening dat die contacten nuttig zijn, maar vinden het rendement moeilijk meetbaar.¹⁶⁰

6.3 Voorbereiding in het hoger onderwijs op studenten met een diploma tweede fase

Een goede aansluiting wordt ook bevorderd als de docenten op de vervolgopleiding een goed beeld hebben van hetgeen de 1^e jaars aan kennis en vaardigheden meebrengen, en als de docenten zowel programmatisch als didactisch daar adequaat op inspelen. Aangezien de invoering van de tweede fase een ingrijpende operatie was, betekende een en ander dat de vervolgoledingen zich intensief op een 'nieuwe student' meenden te moeten voorbereiden.

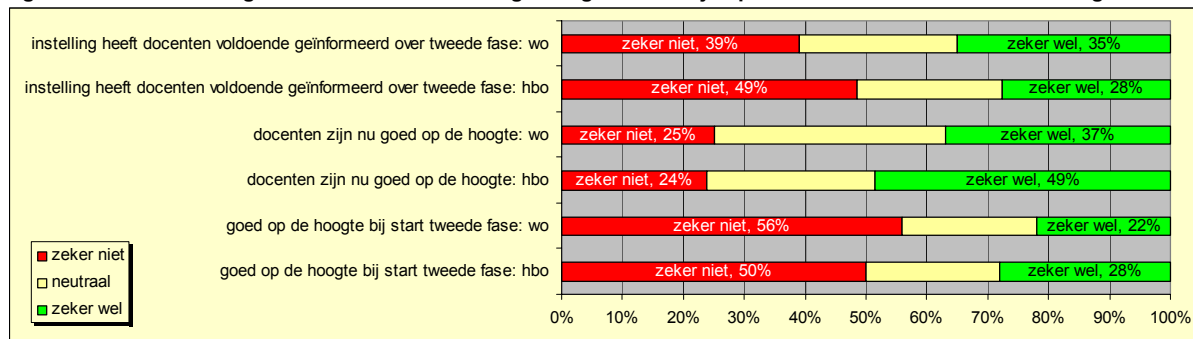
Het hoger onderwijs voelde zich maar matig voorbereid op de komst van de 'nieuwe student'. Uit gesprekken met opleiders in het hoger onderwijs blijkt dat veel docenten in het hoger onderwijs zich een bepaalde voorstelling hadden gemaakt van de studenten die uit de tweede fase zouden komen. Een voorstelling die uiteindelijk niet bleek niet te kloppen: men verwachtte een vaardiger student die een adequater pakket zou hebben gevolgd dan de voorgangers.

Maar het vaardigheidsgehalte van de studenten uit de tweede fase spoorde niet altijd met de hooggestemde verwachtingen. Men is weliswaar overwegend van oordeel dat studenten in het voortgezet onderwijs meer vaardigheden hebben opgedaan, maar vaak toch minder of op een ander gebied dan de docenten in het hoger onderwijs verwachtten. Bij voorbeeld in het vo voeren leerlingen zelfstandig opdrachten uit, maar deze hebben haast altijd een beperkte omvang in vergelijking met de opdrachten in het hoger onderwijs.¹⁶¹

"Bovendien bleken de nieuwe pakketten ook niet altijd zo samengesteld als waar men zich op had ingesteld. Ter illustratie: niet alle leerlingen die voor een economisch vervolg kiezen, hebben het heelvak Economie gedaan of Management & organisatie in het vrije deel gevolgd (soms uit eigen keuze, soms door roostertechnische beperkingen). Dat valt sommige economische opleidingen zwaar. Leerlingen die voor het studeren van een taal kiezen, hebben niet altijd de heeltaal in het voortgezet onderwijs gevolgd. Opleidingen waar het NT-profiel toegang toe zou geven, blijken uiteindelijk ook met NG toelaatbaar. Etc. Het betekent een veel gedifferentieerder instroom dan men verwachtte (met name ook door de keuze die leerlingen in het vrije deel maken)".¹⁶²

Samenvattend kan gezegd worden dat opleiders in het hoger onderwijs om allerlei redenen te hooggespannen verwachtingen omtrent de tweede fase-instroom hadden. Men rekende op een kwalitatief sterkere en meer homogene instroom vanuit de profielstructuur dan uiteindelijk het geval bleek. Een zekere mate van teleurstelling is daarvan het gevolg.

Figuur 56 Voorbereiding van docenten in instellingen hoger onderwijs op de komst van tweede-fase-leerlingen.



¹⁵⁹ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 11

¹⁶⁰ Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 11

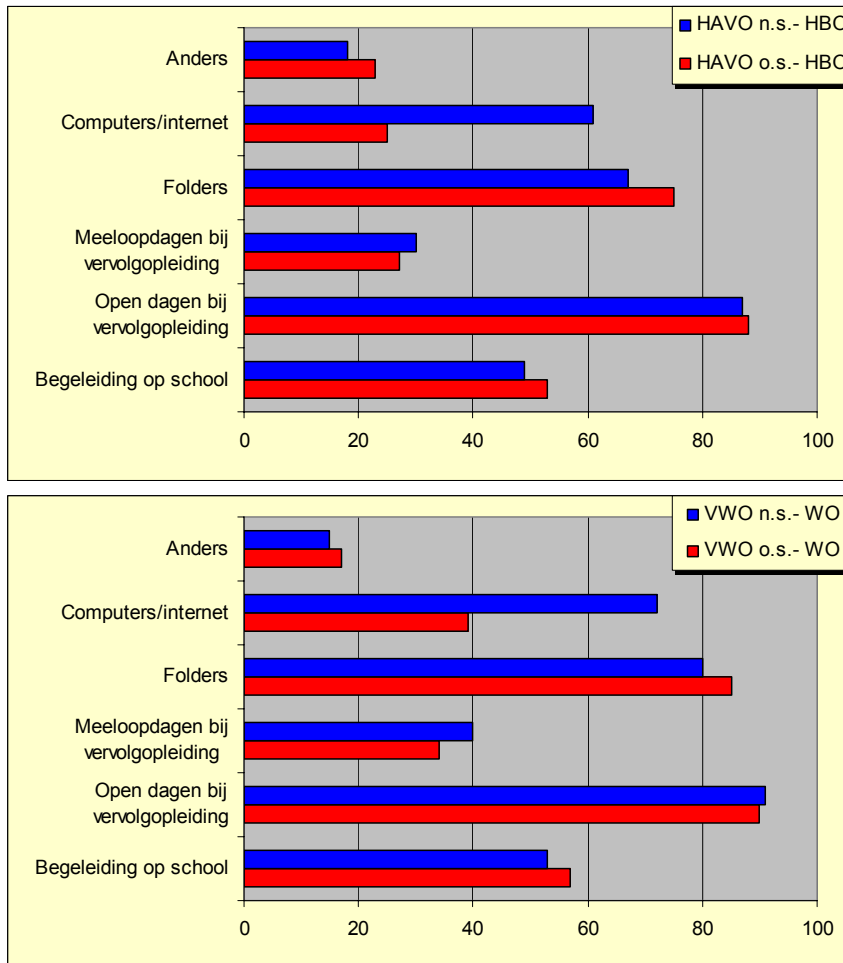
¹⁶¹ Zie voor preciseringen Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 12-14

¹⁶² Tweede Fase Adviespunt, februari 2005, pagina 14

6.4 Informatiebronnen bij de keuze van de vervolgopleiding

Leerlingen gebruiken als informatiebronnen bij hun studiekeuze vooral de open dagen bij vervolgopleidingen (rond de 90% van de studenten zegt hier gebruik van te hebben gemaakt) en het foldermateriaal. De schoolverlaters die naar het wo gaan, informeren zich iets ruimer dan zij die naar het hbo gaan. In een vergelijking tussen schoolverlaters havo/vwo met een diploma oude stijl en met een diploma nieuwe stijl valt op dat de digitale informatiegaring sterk is toegenomen (voor het hbo meer dan verdubbeld, voor wo bijna verdubbeld). Ook is er door de tweede fasers meer gebruik gemaakt van meeloopdagen dan door hun voorgangers.

Figuur 57 Percentage havo en vwo schoolverlaters dat gebruik heeft gemaakt van de betreffende informatiebron.



[Bron: ROA, 2005]

Uit een analyse van het ROA blijkt dat er geen grote verschillen zijn tussen jongens en meisjes, noch tussen profielen. Voor alle groepen 1^e jaars geldt dat zij terugkijkend de ‘open dagen’ van de vervolgopleidingen verreweg als het meest nuttige hebben ervaren bij de keuze voor een vervolgstudie. Ook ‘meeloopdagen’ scoren behoorlijk goed. Het minst nuttig bij de studiekeuze wordt de begeleiding door de havo/vwo-school ervaren. Dat was vroeger zo en dat is nu ook nog zo. Het geldt zowel voor hen die in het hbo als voor hen die in het wo terecht zijn gekomen.¹⁶³

Uit onderzoek van het ROA komt tevens naar voren dat de studenten zeer te spreken zijn over de adequaatheid van de informatie op het terrein van de aansluiting. Schijnbaar in tegenstelling tot wat hiervoor staat vermeld, is men het meest positief over activiteiten in het voortgezet onderwijs (informatie over de mogelijkheden van de verschillende vakkenpakketten/profielen en informatie bij de keuze van een vakkenpakket), maar ook over de activiteiten in het hoger onderwijs is men zeker niet

¹⁶³ ROA, september 2005, pagina 45-49

ontevreden. Bij dat laatste kan opgemerkt worden dat de oordelen over activiteiten in of van het hoger onderwijs vroeger gunstiger waren dan thans, terwijl het hoger onderwijs meldt dat die activiteiten de laatste jaren wel in omvang zijn toegenomen.¹⁶⁴

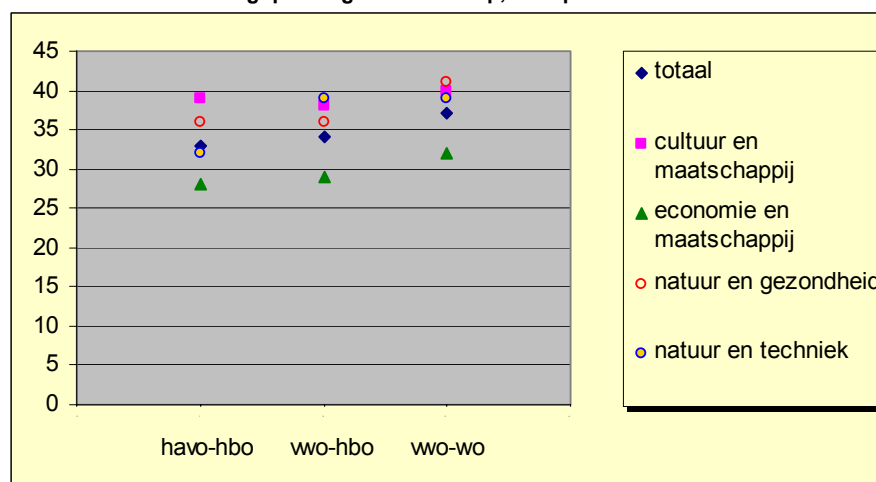
Niet verbazend is dat door degenen die zich gunstig over de aansluiting uitlaten, veel positiever over de informatiebronnen wordt geoordeeld dan door degenen die negatief zijn over de aansluiting. Uit hetzelfde onderzoek van het ROA blijkt dat meisjes wat gunstiger oordelen dan jongens. Havo-gediplomeerden met een NT-profiel zijn het minst te spreken over de kwaliteit van de informatiebronnen. Met name is deze groep relatief kritisch over de kwaliteit van de voorlichting over de lessen in het hoger onderwijs (zowel over de inhoud als over de vormgeving/didactiek) en over de voorlichting over de moeilijkheidsgraad. De havisten met het andere natuurprofiel (NG) zijn relatief het meest te spreken over de informatie betreffende de aansluiting. Bij de vwo-gediplomeerden doen dit soort verschillen tussen studenten uit verschillende profielen zich niet voor.¹⁶⁵

6.5 Hulp bij de keuze van profiel en vervolgopleiding

Tijdens hun havo- of vwo-opleiding krijgen de leerlingen hulp bij het keuzeproces inzake hun loopbaan. Twee keuzemomenten spelen daarin een hoofdrol: eerst de keuze voor een profiel, vervolgens de keuze voor een vervolgopleiding.

Uit het Rubs-onderzoek van het ROA blijkt dat een kleine 50% (zeer) tevreden is over de hulp die zij hebben gehad bij het bepalen van hun profielkeuze. De overigen zijn enigszins of (helemaal) niet tevreden. De verschillen in tevredenheid tussen vwo-ers oude stijl (vakkenpakketkeuze) en vwo-ers tweede fase (profielenkeuze) zijn gering. Uit nader onderzoek door het ROA blijkt dat studenten met een EM-profiel het minst tevreden zijn over dit deel van de begeleiding van hun keuzeproces.¹⁶⁶ De tevredenheid over de hulp bij het kiezen van een vervolgopleiding is aanzienlijk lager: tussen de 30 en 40%. Ook blijkt dat de tevredenheid daarover kleiner is dan onder de studenten uit havo/vwo oude stijl. En net als bij de de hulp bij de profielkeuze, zijn degenen die een economisch profiel kozen het minst tevreden.¹⁶⁷

Figuur 58 Percentage havo-vwo-schoolverlaters dat (zeer) tevreden is over de hulp die zij op school hebben gehad bij de keuze van een vervolgopleiding of een beroep, naar profiel.



[Bron: ROA, 2005]

¹⁶⁴ Zie paragraaf 6.3 van dit verslag

¹⁶⁵ ROA, september 2005, pagina 71-74

¹⁶⁶ ROA, september 2005, pagina 41-42

¹⁶⁷ ROA, september 2005, pagina 48-49

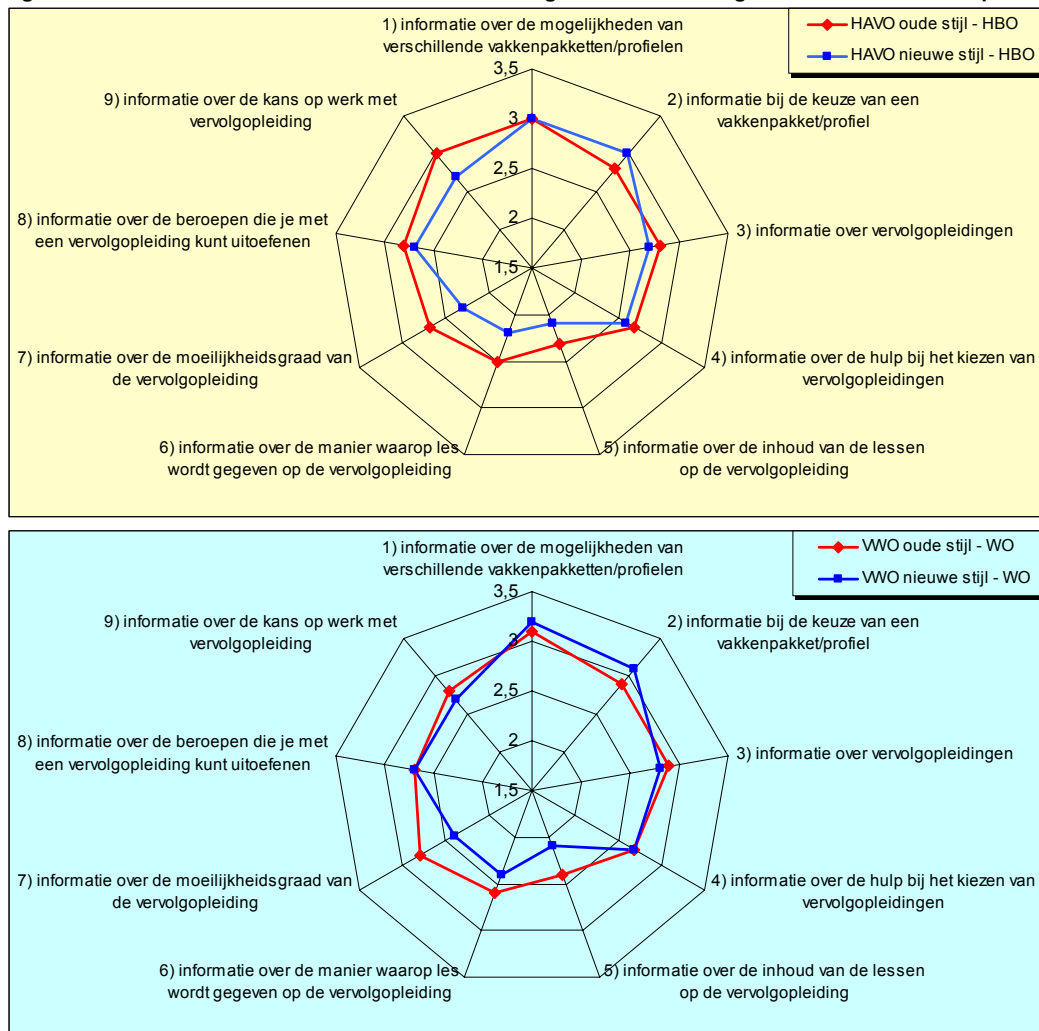
6.6 Waardering studenten voor aansluitingsinformatie op onderdelen

Het ROA heeft de waardering van studenten tevens onderzocht op nader gespecificeerde informatiecategorieën.¹⁶⁸ Op alle negen onderscheiden terreinen zijn de 1^e jaars studenten uit de Tweede Fase naar eigen zeggen geïnformeerd. Soms meer, maar soms ook minder dan hun voorgangers.

De waardering is het hoogst voor informatie over vakkenpakketten/profielen. Het laagst is de waardering voor de informatie over de inhoud van de lessen in het hoger onderwijs. Daar waren de leerlingen van voor de invoering van de tweede fase iets beter over te spreken. Dat geldt ook voor informatie over de vormgeving van de lessen, over de moeilijkheidsgraad van de opleiding en over de kans op werk.

Uit nadere analyse door het ROA is gebleken dat er geen grote verschillen bestaan in waardering voor de informatie tussen jongens en meisjes. Studenten in de hbo-sectoren Onderwijs en Gezondheidszorg hebben een bovengemiddelde waardering voor de informatie die zij hebben gekregen. Studenten in de wo-sector Natuur scoren lager dan gemiddeld op de items informatie over de beroepen die je met de vervolgoeding kunt uitoefenen en informatie over de kans op werk met de vervolgoeding.¹⁶⁹

Figuur 59 Gemiddelde kwaliteitsscore betreffende negen informatiecategorieën studie- en beroepskeuze.



[Bron: ROA, 2005]

6.7 Aansluitingsprojecten

¹⁶⁸ Zie figuur 59 voor de 9 onderscheiden terreinen

¹⁶⁹ ROA, september 2005, pagina 45-48 en 80-82

Instellingen voor voortgezet en hoger onderwijs zijn in het kader van de verbetering van de aansluiting samenwerkingsverbanden gestart waarin men tracht gestalte te geven aan de oriëntatie op studie en beroep. De Inspectie van het Onderwijs heeft in haar laatste twee onderwijsverslagen (over de jaren 2002-2003 en 2003-2004) speciale aandacht geschonken aan het thema 'aansluiting'. In het verslag 2003-2004 lag het accent op activiteiten vanuit het hoger onderwijs en in 2003-2004 op activiteiten vanuit het voortgezet onderwijs. Zij concludeert dat de invoering van de tweede fase het verbeteren van de aansluiting tussen havo/vwo en het hoger onderwijs heeft versterkt en dat de contacten tussen scholen en instellingen voor hoger onderwijs met de tweede fase geïntensiveerd zijn.

Zij heeft vastgesteld dat vanuit de instellingen voor hoger onderwijs vele activiteiten ondernomen zijn. "Meestal gaat het dan om verbeterde oriëntatiemogelijkheden op vervolgstudies, aansluitmodules, vormen van 'proefstuderen' of begeleiding bij het werken aan profielwerkstukken. Ook zijn de instellingen voor hoger onderwijs samenwerkingsrelaties aangegaan met scholen voor havo/vwo."¹⁷⁰ Zij constateert dat elke universiteit de laatste jaren aansluitingsprogramma's voor vwo-scholieren heeft ontwikkeld, in samenwerking met leraren en decanen van vwo-scholen. Ook zijn op alle instellingen voor hoger onderwijs aansluitcoördinatoren aangesteld en vinden er vele aansluitactiviteiten plaats.¹⁷¹

De door haar onderzochte aansluitingsprojecten beogen in het merendeel van de gevallen het verbeteren van het studiekeuzeproces, het bewerkstelligen van een groter studiesucces in (het eerste jaar van) het hoger onderwijs en het op elkaar afstemmen van didactische werkwijzen. Ook - maar in mindere mate - gaat het om een poging een grotere doorstroming van leerlingen te bewerkstelligen en om programmatische knelpunten op te heffen.

De Inspectie stelt vast dat er in veel gevallen geen sprake is van effectmeting of evaluatie. Scholen merken daar over op "(...) dat effectmeting moeilijk is of nauwelijks meerwaarde oplevert. Zo kan bijvoorbeeld de mate waarin het studiesucces van oud-leerlingen groter of kleiner wordt, niet rechtstreeks in verband worden gebracht met activiteiten van het aansluitingsproject".¹⁷²

Als leraren al betrokken zijn bij het aansluitingsproject - en de Inspectie constateert dat zij slechts in beperkte mate betrokken worden - dan merken die vaak op dat zij het lastig vinden om programmatische aanpassingen te doen omdat het hoger onderwijs veelvormig is en het voor hen niet helder is welke eisen 'het' hoger onderwijs op hun vakgebied stelt.

De inspectie merkt in haar beschouwing over dit onderwerp dan ook het volgende op:

"Deelname aan een aansluitingsproject garandeert nog geen brede betrokkenheid van leraren bij het verbeteren van de aansluiting. Opvallend is dat weinig scholen concrete resultaten op inhoudelijk of vakdidactisch terrein weten te noemen.

Het meest wordt de verbetering van de oriëntatiemogelijkheden voor leerlingen genoemd, maar deze is sterk geïnitieerd door het hoger onderwijs en wordt veelal digitaal aangeboden aan alle scholen in Nederland. De extra dimensie die van een aansluitingsproject valt te verwachten, afstemming op het gebied van inhoud en werkwijze, wordt slechts mondjesmaat gerealiseerd. Wellicht heeft dit van doen met de beperkte mate waarin leraren bij de projecten betrokken zijn. Een belangrijke oorzaak daarvan is het ontbreken van voldoende voorwaarden, zoals middelen en tijd. Daardoor lukt het niet om leraren zodanig te faciliteren dat zij op brede schaal actief betrokken raken bij de aansluitingsactiviteiten en zo nodig op schoolniveau aanpassingen kunnen realiseren in hun vakdidactische werkwijze en in inhoudelijke accenten binnen de examenprogramma's. Daarbij komt dat de diversiteit van programma's en didactische werkwijzen binnen het hoger onderwijs binnen één vakgebied heel groot is. Dit maakt het buitengewoon lastig voor leraren om didactische of programmatische accentwijzigingen aan te brengen in hun vak die gericht zijn op specifieke inhoudelijke eisen van het hoger onderwijs. Het getuigt van realiteitszin dit te erkennen en bij de centrale ontwikkeling van examenprogramma's hiermee rekening te houden. In dit proces kunnen ook de beide profielcommissies voor de natuur- en de maatschappijprofielen een belangrijke rol spelen. De inspectie constateert dat de voorgenomen aanpassingen in de examenprogramma's (en de vormgeving op korte tot middellange termijn van nieuwe programma's voor aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, scheikunde en economie) kansen bieden om in de programma's zelf inhoudelijke knelpunten weg te werken voor zover deze in de overgang van havo/vwo naar hoger onderwijs zijn gebleken. De reacties van studenten wijzen dan vooral in de richting van vakken als wiskunde, economie en Engels (Warps, 2003)."¹⁷³

¹⁷⁰ Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 226

¹⁷¹ Zie ook Veugelers e.a., 2004

¹⁷² Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 227

¹⁷³ Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 229-230

Vervolgens merkt zij op dat er ook mogelijkheden ongebruikt blijven uit onbekendheid:

“Daarnaast biedt de digitalisering steeds meer mogelijkheden om relaties te onderhouden. De instellingen voor hoger onderwijs hebben de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in websites voor aansluitingsprogramma's. De digitale netwerken openen voor leraren en leerlingen vele poorten die toegang bieden tot ruime opslagplaatsen van relevante informatie. De inspectie constateert echter tijdens haar schoolbezoeken dat de digitale 'aansluitingsmogelijkheden' door leraren nog niet of onvoldoende worden benut. Juist via deze weg kan de aansluiting worden verbeterd. Het laten vallen van de verplichting om in de examenprogramma's per vak een oriëntatie op studie en beroep (osb) op te nemen (verlichtingsmaatregelen, januari 1999) zal ertoe bijgedragen hebben dat leraren minder alert zijn op dit punt. Maar ook schoolleiders maken onvoldoende gebruik van de mogelijkheden die de elektronische bronnen bieden. Zo wordt de website van het IOWO (www.aansluitingvoho.nl) die per school informatie biedt over de resultaten en reacties van oud-leerlingen in het wetenschappelijk onderwijs, slechts door een enkele school geraadpleegd”.¹⁷⁴

Desalniettemin oordeelt volgens het zelfde inspectierapport een meerderheid van de scholen positief over de effecten van de aansluitactiviteiten, de rest is neutraal of zegt er geen zicht op te hebben. Scholen die aangeven wel effectmetingen of evaluaties uit te voeren tonen zich in het algemeen positiever over de resultaten dan de scholen die dat niet doen.

De Inspectie is van mening dat scholen een prikkel nodig hebben om de aansluiting op het hoger onderwijs als aandachtspunt in het systeem van kwaliteitsborging op hun school op te nemen.

“In het hoger onderwijs maakt de aansluiting al deel uit van het kwaliteitszorgsysteem; in de kaders van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie staat dat de instellingen verplicht zijn rekening te houden met de instroomkenmerken van hun studenten. Voortgezet en hoger onderwijs zouden in onderling overleg een aantal aandachtspunten kunnen vastleggen die zij als 'prestatie-indicatoren' gaan hanteren voor het bewaken van een goede aansluiting. Voorbeelden daarvan zijn: de mate waarin leerlingen/studenten tevreden zijn over voorbereiding op en start van de studie in het hoger onderwijs, studieresultaten in het eerste jaar en de veranderingen van studie dan wel de ongediplomeerde uitstroom. Hiertoe kunnen ook de contacten gerekend worden die er nu op verschillende niveaus tussen havo/vwo-scholen en instellingen voor hoger onderwijs plaatsvinden.”¹⁷⁵

Verwacht mag worden dat het thema aansluiting ook de komende jaren een belangrijk item zal zijn in de vormgeving van de tweede fase per 2007. Niet in de laatste plaats omdat er een doorstroomregeling van vo naar ho geformuleerd zal worden die past bij de nieuwe profielstructuur en die tevens recht zal doen aan de politieke en bestuurlijke wens om geen barrières op te werpen via onnodige regelgeving.

Maar op het niveau van de scholen wellicht ook omdat 2007 door scholen kan worden benut om de eigen inspanningen en accenten die daarin zijn aangebracht te heroverwegen. Met de aantekening van de inspectie - die hiervoor is aangehaald - dat zij er naar wil streven dat scholen de aansluiting meer dan nu als onderdeel van hun kwaliteitszorg zullen opnemen, mag verwacht worden dat scholen met name op aansluitingsgebied in het kader van de aanpassingen in de tweede fase tot nieuwe inspanningen zullen komen. Mede daarom is het verheugend dat er op dat gebied bij en via de aansluitbureaus in het hoger onderwijs op toegankelijke wijze veel informatie en materiaal te vinden is en dat er nog veel aansluitingsnetwerken tussen voortgezet en hoger onderwijs actief zijn.

6.8 Conclusies

- Volgens opleiders in alle sectoren hbo en wo zijn in de afgelopen jaren de activiteiten in het kader van de ondersteuning van een juiste studiekeuze in behoorlijk sterke mate toegenomen. Datzelfde geldt ook voor activiteiten in het kader van (de verbetering van) de aansluiting met het voortgezet onderwijs.
- Slechts een klein deel van de opleiders is achteraf van mening dat opleiders goed waren voorbereid op de komst van de tweede faseleerlingen. Hun hooggespannen verwachtingen bleken niet te sporen met de werkelijkheid: vaardigheden bleken minder ontwikkeld dan verwacht of op een ander terrein, en de instroom was meer gedifferentieerd dan verwachtte.

¹⁷⁴ Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 230

¹⁷⁵ Inspectie van het Onderwijs, april 2005, pagina 231

- De studenten zijn zeer te spreken over de adequaatheid van de informatie op het terrein van de aansluiting, maar het oordeel van de studenten was voorheen gunstiger dan dat van de tweede fase-leerlingen.
- Rond de 50% van de eerstejaars studenten is tevreden over de hulp die men bij de profielkeuze heeft ontvangen en tussen de 30 en 40% is tevreden over de hulp bij het kiezen van een vervolgopleiding.
- Wat betreft de informatievoorziening is de waardering van studenten het hoogst voor informatie over vakkenpakketten/profielen en het laagst voor informatie over de inhoud en vormgeving van de lessen in het hoger onderwijs, over de moeilijkheidsgraad van de opleiding en over de kans op werk.
- De invoering van de tweede fase is stimulerend geweest voor het aangaan en verstevigen van contacten tussen scholen en instellingen voor hoger onderwijs. De contacten bevinden zich in het voortgezet onderwijs zelden op docentenniveau, vooral doordat er geen ruimte in de formatie voor vrijgemaakt wordt. Scholen voor vo laten vaak eenvoudige mogelijkheden om de aansluiting verder te verbeteren ongebruikt, met name door digitale mogelijkheden over het hoofd te zien.

Samenvattend: de inspanningen van hogescholen en universiteiten ten behoeve van de informatievoorziening, de keuzebegeleiding en de aansluiting met het voortgezet onderwijs zijn flink toegenomen. De waardering van de studenten voor de informatie is groot, maar afgenomen in vergelijking met voorheen. Over de hulp bij profiel- en studiekeuze zijn studenten maar matig tevreden.

Opleiders in het hoger onderwijs hadden om allerlei redenen te hooggespannen verwachtingen omtrent de tweede fase-instroom: men rekende op een kwalitatief sterkere en meer homogene instroom vanuit de profielstructuur dan uiteindelijk het geval bleek. Een zekere mate van teleurstelling is daarvan het gevolg.

De invoering van de tweede fase is stimulerend geweest voor het aangaan en verstevigen van contacten tussen scholen voor voortgezet en instellingen voor hoger onderwijs, maar scholen voor vo laten soms eenvoudige mogelijkheden ongebruikt om de aansluiting verder te verbeteren.

Samenvatting

De Wet op de profielen dateert van 1997. Met ingang van 1 augustus 1998 is vervolgens een beperkt deel van de scholen voor havo/vwo gestart met de invoering van de Tweede Fase. De overige volgden een jaar later. Met de Tweede Kamer der Staten-Generaal heeft de toenmalige staatssecretaris afgesproken dat in 2005 een evaluatie zou plaatsvinden met betrekking tot de doelen van de wet. Het gaat in feite om de vraag of en in welke mate de invoering van de Tweede Fase heeft opgeleverd wat werd beoogd. De evaluatie bestaat uit drie delen. Elk deel behandelt één van de drie hoofddoelen van de wet.

Blijkens de considerans bij de wet hebben de wijzigingen in de bovenbouw van havo en vwo in de eerste plaats ten doel een betere aansluiting van havo en vwo op het hoger onderwijs te realiseren; daarvoor is (tweede doelstelling) een modernisering van het onderwijsprogramma in de bovenbouw van havo en vwo noodzakelijk. Daarnaast wordt een derde, afgeleide, doelstelling genoemd: het scheppen van meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen in het kader van het vergroten van de autonomie van scholen.

De doelstellingen twee en drie zijn al ruim aan bod geweest tijdens de invoering en hebben inmiddels geleid tot de voorstellen voor herijking per 2007. Deze onderdelen worden daarom vooral behandeld in de vorm van een historische terugblik.

Immers vrij snel na de invoering van de tweede fase klonken kritische geluiden, niet zo zeer gericht op de doelstellingen van het grootscheepse veranderingsproces, noch op de gekozen structuur, maar met name op de uitvoeringscomplicaties. Leerlingen klaagden over een overladen programma, docenten meldden een fors toegenomen werkdruk en in bepaalde gevallen een moeilijk uitvoerbaar programma, schoolleiders bekritiseerden de organisatielast. Een en ander heeft vrijwel onmiddellijk geleid tot aanpassingen via de zogenoemde verlichtingsmaatregelen. Ondanks deze maatregelen verstomde de kritiek op onderdelen niet, hetgeen resulteerde in een herbezinning op het ministerie, in overleg met vertegenwoordigers van het scholenveld. Via de discussienota "Continuïteit en vernieuwing in de tweede fase havo/vwo" werden vervolgens uitgangspunten voor een nieuwe profielsystematiek aan het veld voorgelegd. De discussie daarover heeft geresulteerd in de voorstellen die de minister in "Ruimte laten en keuzes bieden" aan de Kamer heeft voorgelegd. Adviezen van belanghebbenden en meerdere besprekingen in de Kamer over dit onderwerp hebben geleid tot het wetsvoorstel dat beoogt per augustus 2007 veranderingen in de profielopzet te realiseren. Kenmerkend aan die nieuwe voorstellen is dat er voor scholen en leerlingen meer te kiezen is, dat het onderwijsprogramma minder versnipperd is en dat de structuur eenvoudiger te organiseren is. Ook wordt getracht met de voorstellen uitwerking te geven aan het kabinetsbeleid, waarbij in plaats van voorschriften in de vorm van gedetailleerde regelgeving meer ruimte aan de scholen wordt gegeven voor eigen invullingen en meer aan de professionaliteit van scholen (en leraren) over wordt gelaten.

Na deze vooral historische terugblik wordt vervolgens in de evaluatie ruim ingegaan op de vraag of de veranderingen in de Tweede Fase er toe hebben geleid dat het havo en het vwo beter voorbereiden op respectievelijk hbo en wo. Beantwoording van die vraag heeft tot op heden nog niet plaatsgevonden. Immers, op dat gebied was tot nu toe niet of nauwelijks onderzoek mogelijk, want het cursusjaar 2001-2002 is pas het eerste jaar dat er sprake is van veel leerlingen met een profiel diploma in het hbo. Voor het wo geldt dat eerst in het cursusjaar 2002-2003 veel vwo-ge diplomaerden nieuwe stijl binnen zijn gekomen. Het antwoord in de evaluatie is overigens nog niet volledig. Immers, op het uiteindelijke studiesucces - het afronden van de vervolgstudie door tweede fase-studenten - bestaat nog geen zicht.

Het intern rendement van havo en vwo blijkt in de periode 1998-2004 verbeterd: zowel deelnamepercentages als slagingspercentages stegen in die periode en daarnaast verbeterde het doorstroomrendement in havo en vwo. Oftewel, meer leerlingen gingen naar havo en vwo en haalden daar in kortere tijd een diploma.

Ook het extern rendement nam toe: vwo-ers kiezen meer dan voorheen voor directe doorstroom naar het wetenschappelijk onderwijs en havisten voor directe doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs. Oftewel, de 'koninklijke weg' wordt meer en meer gekozen. Bekeken over een langere periode blijkt deze trend al ingezet voorafgaand aan de Tweede Fase. De directe doorstroom is het sterkst bij NT-

leerlingen en het minst sterk bij CM-leerlingen. Op het vwo zijn deze verschillen geprononceerder dan op het havo.

Leerlingen kiezen vervolgens sterk profielgebonden, vwo-ers sterker dan havisten. De keuzepatronen voor de profielen zijn zowel op de havo als op het vwo zeer stabiel. Dat geldt zowel voor jongens als voor meisjes. De maatschappijprofielen trekken iets meer (vwo) of zelfs veel meer (havo) belangstelling dan de natuurprofielen. Jongens kiezen nauwelijks voor Cultuur en maatschappij, terwijl meisjes nauwelijks voor Natuur en techniek kiezen. Op de havo kiezen ook vrij weinig meisjes voor Natuur en gezondheid. De keuze voor bèta in het voortgezet onderwijs is na invoering van de Tweede Fase vrijwel identiek aan de keuze voor bèta in de voorafgaande periode.

Vervolgens wordt ingegaan op het presteren van de studenten met een tweede fase-diploma in het hoger onderwijs. Geconcludeerd wordt dat de trend waarbij in het eerste jaar van de studie minder studenten de prestatienorm behalen, met de tweede fase niet tot staan is gebracht.

Het percentage uitvallers tijdens of na het eerste jaar van de studie wordt kleiner. Het percentage overstappers neemt licht toe. Studenten wijten dat in de eerste plaats aan een onjuiste studiekeuze. Ook opleiders constateren dat, maar noemen i.t.t. studenten tevens de moeilijkheidsgraad van de studie als belangrijke oorzaak.

Daarnaast kan de verbetering van de aansluiting ook in kwalitatieve zin beoordeeld worden: beschikken de leerlingen uit de tweede fase over voldoende kennis, inzicht en vaardigheden en zijn informatievoorziening en keuzeprocessus voldoende adequaat om de gediplomeerde vo-leerling naar de juiste opleiding te loodsen.

Uit recente onderzoeken naar ervaringen en opvattingen van studenten en opleiders blijkt dat havo- en vwo-gediplomeerden positiever over de aansluiting oordelen dan studenten met een diploma oude stijl. Zij voelen zich op veel vaardigheidsterreinen goed onderlegd, beter dan hun voorgangers (op rekenvaardigheden na). Meer dan vroeger zijn deze vaardigheden opgedaan in hun havo/vwo-opleiding. Op het gebied van de vakinhoud zijn zij minder positief dan de studenten uit het havo/vwo oude stijl.

Opleiders oordelen kritisch over de beheersing van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden door studenten uit de Tweede Fase. Ze zijn vooral positief over de beheersing van algemene vaardigheden. Op dat terrein vinden zij hen meestal beter onderlegd dan hun voorgangers, maar het geldt volgens hen niet voor alle te onderscheiden algemene vaardigheden.

Voor de mate van tevredenheid over aspecten van aansluiting doet het er toe van welke school een student afkomstig is en voor welke instelling voor hoger onderwijs de student heeft gekozen. Aansluitingsproblemen doen zich eerder voor bij de overstap van havo naar hbo dan van vwo naar wo.

De inspanningen van hogescholen en universiteiten ten behoeve van de informatievoorziening, de keuzebegeleiding en de aansluiting met het voortgezet onderwijs zijn flink toegenomen. De waardering voor die informatie van de studenten uit de tweede fase is groot, maar minder groot dan die van hun voorgangers. Over de hulp die zij bij hun profielkeuze hebben gehad, zijn de studenten uit de tweede fase aanzienlijk meer tevreden dan hun voorgangers, met name de havo-gediplomeerden. Over de hulp bij het kiezen van een vervolgstudie zijn de huidige studenten maar matig enthousiast, minder zelfs dan hun voorgangers.

Opleiders in het hoger onderwijs hadden om allerlei redenen te hooggespannen verwachtingen omtrent de tweede fase-instroom: men rekende op een kwalitatief sterkere en meer homogene instroom vanuit de profielstructuur dan uiteindelijk het geval bleek. Een zekere mate van teleurstelling in het hoger onderwijs is daarvan het gevolg.

De invoering van de tweede fase is stimulerend geweest voor het aangaan en verstevigen van contacten tussen scholen voor voortgezet en instellingen voor hoger onderwijs, maar de scholen laten soms eenvoudige mogelijkheden ongebruikt om de aansluiting verder te verbeteren.

Literatuurlijst

- 1 Alberts, R.V.J., L. Noordermeer (oktober 2003); Examenverslag havo/vwo 2003, Citogroep, Arnhem
- 2 Alberts, R.V.J. (oktober 2004); Examenverslag havo/vwo 2004, Citogroep, Arnhem
- 3 Antenbrink, Patrick, Kok Burger e.a. (juni 2005); Nederlands onderwijs en onderzoek in internationaal perspectief, CPB-document, Den Haag
- 4 Bakker, C en J.F. Deinum (2002); Activerende didactiek: een actief lerende leerling in de klas. Levende talen 3-2002, pagina 3-10
- 5 Blom, Sarah in samenwerking met Sabine Severiens e.a. (z.j. [2005]); Eindrapport Project zelfstandig leren van allochtone en autochtone leerlingen in het studiehuis, 1999-2004, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
- 6 Bot, K. de, P. de Quay-Peeters, R. Evers (februari 2004); English proficiency in lower secondary education: a cross-national comparison, final report; Department of Applied Linguistics University of Nijmegen, Nijmegen
- 7 Broek A. van der, J. Kerstens, M. Hulsen, R. Sijbers (juli 2004); Studeren in het hoger onderwijs, Studentenmonitor 2003, Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 108, Nijmegen
- 8 Centraal Bureau voor de Statistiek (red. Ir. A.M.H.M. Mares) (2004); Jaarboek onderwijs in cijfers 2003-2004; Centraal Bureau voor de Statistiek, Kluwer
- 9 CFI (september 2005); Evaluatie Tweede Fase, Tabellenboek. Gegevenslevering ten behoeve van het Tweede Fase Adviespunt, CFI informatieproducten, Zoetermeer
- 10 Diephuis, H.H. (oktober 2001); Hoe staat het met de tweede fase? Een onderzoek naar successen en oplossingen in de profieldelen, het gemeenschappelijke en vrije deel, Enschede
- 11 EZ, OCW en SZW (z.j. [2003]); Zonder Kenniswerkers geen Kenniseconomie, Achtergronddocument bij de Kabinetsnota Deltaplan Bèta/ techniek
- 12 Fontys Hogescholen (februari 2003); Presteren met Profielen, havo-profielkeuzen en studieresultaten van Fontys-instromers in 2001, Fontys
- 13 Hermanussen, José (2002); Techniek in de peiling. Analyse profielkeuze havo/vwo, instroom HBO en WO bèta/techniek; Axis Delft
- 14 Hoebers, Theo (1-6-2001); Samenwerking in het literatuuronderwijs, CPS Talencentrum
- 15 HG/Windesheim/NHL/CHN/Van Hall en HD (november 2003); Aansluitmonitor van Zes Hogescholen in Noordoost Nederland, rapportage 2003; Groningen/Zwolle
- 16 Hout, Ad van (z.j. [2004]); Verbetering van de aansluiting tussen het vwo en de KU Nijmegen, verslag van een zesjarig project (1998-2004), Nijmegen
- 17 Inspectie van het Onderwijs (oktober 2001); De Tweede Fase een fase verder
- 18 Inspectie van het Onderwijs (mei 2003a); Bama-transities, De invoering van het Bachelor-Masterstelsel in het WO en HBO, Inspectierapport 2003-15, Den Haag
- 19 Inspectie van het Onderwijs (mei 2003b); Tweede Fase vierde jaar, Inspectie

- 20 Inspectie van het Onderwijs (februari 2004); Panelsessie Bèta-problematiek, een inspectierapport, Utrecht
- 21 Inspectie van het Onderwijs (april 2004); Onderwijsverslag 2002-2003, Inspectie, Utrecht
- 22 Inspectie van het Onderwijs (oktober 2004); Jaarwerkplan 2005, rapportnummer 2004-20, Utrecht
- 23 Inspectie van het Onderwijs (april 2005); Onderwijsverslag 2003/2004, Inspectie, Utrecht
- 24 Inspectie van het Onderwijs (mei 2005); BaMa ontkiemt, Inspectierapport 2005-9, Den Haag
- 25 IOWO, augustus 2005: zie Warps, Jules en Joyce Kerstens, augustus 2005
- 26 Jong, Uulke de, Jaap Anne Korteweg e.a. (mei 2002); Studentenmonitor 2001, trends in de jaren 1996-2001; Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 89, Amsterdam
- 27 Kamphorst Jan, Pieter Jansen (juni 2004); Aansluitingsmonitor havisten in noordoost Nederland, Rapportage 2004, Vragenlijst maart 2004, Groningen/Zwolle
- 28 Kraker, dr. Ir. Bram de en dr. Ir. Fons Sauren (april 2004); Eerstejaars studenten over vwo → wo, een inventarisatie van meningen van eerstejaarsstudenten Werktuigbouwkunde en Biomedische Technologie van de Technische Universiteit Eindhoven
- 29 Knaw (juni 2003). Ontwikkeling van talent in de tweede fase, advies van de Knaw-klankbordgroep voortgezet onderwijs, Amsterdam
- 30 Kuijk, J. van e.a. (2002); Tijdsbesteding, beleving en studeerbaarheid tweede fase: onderzoek naar de studielast in de tweede fase. Tweede meetjaar: schooljaar 2001-2002, ITS, Nijmegen,
- 31 Kuyper H. en M.P.C. van der Werf (2003); VOCL '99: de resultaten in het eerste leerjaar, NWO-projectnummer 411-20-101, GION Groningen
- 32 Laks (17 maart 2003); Tweede Fase, Nieuwe Stijl? Een onderzoek naar de Tweede Fase en het Studiehuis vanuit het perspectief van de leerlingen, Laks
- 33 Memorie van toelichting bij de Wet profielen van 2 juli 1997.
- 34 Motivaction (januari 2004); Herinrichting profielen tweede fase, Onderzoek onder schoolleiders in opdracht van Besturenraad, KBVO, VOS/ABB, VVO, Amsterdam
- 35 OCenW (z.j.) [1999]; Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 1999, Zoetermeer
- 36 OCenW (maart 2001); De nieuwe tweede fase havo/vwo: stand van zaken rapportage
- 37 OCenW (januari 2002); Continuïteit en vernieuwing in de tweede fase havo/vwo, Zoetermeer
- 38 OCenW (maart 2002); De nieuwe tweede fase havo/vwo: stand van zaken rapportage 2
- 39 OCenW (13 december 2002); Ruimte voor Rekenschap, Eindrapport Zelfreinigend Onderzoek naar de handelwijzen van onderwijsinstellingen ten aanzien van de bekostigingsregels in de BVE-, HBO- en WO-sector, Zoetermeer
- 40 OCenW (januari 2003); Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo, Zoetermeer
- 41 OCW (4 december 2003); De brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap d.d. 4 december 2003 inzake het voorstel voor de invulling van de profielen havo/vwo (Kamerstuk 29 200 VIII, nr. 109)

- 42 OCW (december 2003); Δ-plan B/techniek, actieplan voor de aanpak van tekorten aan bèta's en technici
- 43 OCenW (z.j.) [mei 2003] Kerncijfers 1998-2002, Zoetermeer
- 44 OCenW (z.j.) [2003]; Onderwijsdeelname 1990-2015: referentieraming 2003 (interne publicatie), Zoetermeer
- 45 OCW (26 maart 2004); Resultaten interactieve gespreksronde Koers VO; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag
- 46 OCW (voorjaar 2004); Ruim baan voor talent, Den Haag
- 47 OCW (april 2004); Beleidsreactie van de Minister van OCW en de Minister van LNV op het Onderwijsverslag 2003 van de Inspectie van Onderwijs
- 48 OCW (mei 2004); Kerncijfers 1999-2003, Den Haag
- 49 OCW (juni 2004); De leerling geboeid, de school ontketend; Koers Voortgezet Onderwijs, Den Haag
- 50 OCW (december 2004); Uitwerkingsnotitie Examens Koers VO
- 51 OCW (z.j.) [mei 2005]; Kerncijfers 2000-2004, Den Haag
- 52 OCW [11 juli 2005]; Voorstel van wet houdende wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs ter aanpassing van de profielen in de tweede fase van het vwo en het havo, W3764.K-2
- 53 Onderwijsraad (januari 2004); Bureaucratisering en schaalfactoren in het onderwijs, Den Haag
- 54 Onderwijsraad (2004); Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren, Den Haag
- 55 PMVO (oktober 1998); Verslag van de eerste peiling binnen monitoringsproject tweede fase in het schooljaar 1998-1999
- 56 PMVO (december 1998); Verslag van de tweede peiling binnen monitoringsproject tweede fase in het schooljaar 1998-1999
- 57 Profielcommissies (27 mei 2005); Kortetermijnadvies, SLO, Enschede
- 58 ROA: zie Vries, Robert de en Rolf van der Velden, september 2005
- 59 Samenwerkingsberaad kunstvakken (maart 2003); Ruimte laten en kunst bieden, Tilburg
- 60 SLO (2001-2004); Vakdossiers. Per vak vanaf 2000 tot en met 2003, Slo, Enschede
- 61 SLO (oktober 2004); Geglobaliseerde examenprogramma's havo/vwo, Tussenrapport fase 1, Enschede
- 62 Studentenmonitor 2001: zie Jong, Uulke de, Jaap Anne Korteweg e.a., mei 2002
- 63 Studentenmonitor 2003: zie Broek, van den e.a., 2003
- 64 Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs(z.j. [1993]); Tweede Fase, scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, een uitwerking op hoofdlijnen van de nota's profiel van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, Den Haag
- 65 Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (oktober 1994); De Tweede Fase vernieuwt, scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs deel 2, Den Haag

- 66 Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (februari 1996); Examen in het studiehuis, Een advies voor een examenregeling in het vernieuwde havo en vwo, Den Haag
- 67 Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (maart 1996); Organisatie in het studiehuis, Den Haag
- 68 Tweede Fase Adviespunt (juni 2000); Verslag van peiling 3 in het schooljaar 1999-2000
- 69 Tweede Fase Adviespunt (november 2000), Verslag van peiling 2 in het schooljaar 2000-2001
- 70 Tweede Fase Adviespunt (juni 2001); Verslag van peiling 3 in het schooljaar 2000-2001
- 71 Tweede Fase Adviespunt (november 2001); Verslag van peiling 1 in het schooljaar 2001-2002
- 72 Tweede Fase Adviespunt (juni 2001); De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo, Eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt
- 73 Tweede Fase Adviespunt (november 2001); Zakboek tweede fase, Den Haag
- 74 Tweede Fase Adviespunt (maart 2002); Verslag van peiling 2 in het schooljaar 2001-2002
- 75 Tweede Fase Adviespunt (januari 2005); De veranderingen per 2007, waar hebben scholen op welk moment behoefte aan? Tussenverslag schoolbezoeken
- 76 Tweede Fase Adviespunt (februari 2005); Met een tweede fase-diploma naar het hoger onderwijs, deelonderzoek: Ervaringen en opvattingen van opleiders in het hoger onderwijs
- 77 Tweede Fase Adviespunt (september 2005); Veranderingen Tweede Fase: trendbreuk of vervolgstappen. Eindverslag schoolbezoeken 2004-2005
- 78 Velden, Rolf K.W. van der en Maarten H.J. Wolbers (1999); Vakkenpakketkeuze en de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs, Roa. Tijdschrift voor Onderwijsresearch
- 79 Veugelers, Wiel, Uulke de Jong, Gonny Schellings (2004); De Tweede Fase In Onderzoek, Studie naar het onderzoek van de tweede fase havo/vwo, de jaren 2002 en 2003; Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam
- 80 Vries, Robert de en Rolf van der Velden (september 2005); Brug of Kloof? De ervaringen van HAVO- en VWO-schoolverlaters over de aansluiting tussen VO en HO vóór en ná de invoering tweede fase VO, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde, Universiteit Maastricht, Maastricht
- 81 VSNU (25 maart 2004); Persbericht VSNU, Forse stijging eerstejaars Natuurwetenschappen
- 82 Warps, Jules (2001); Kiezen voor bèta in het wetenschappelijk onderwijs, IOWO
- 83 Warps, Jules (september 2003); Gevolgen van de vernieuwing van de tweede fase vwo voor de aansluiting met de universiteit, Studentenoordelen over de aansluiting vwo-wo in de studie jaren 2000-2001 t/m 2003, IOWO
- 84 Warps, Jules en Joyce Kerstens (augustus 2005); Eerstejaars hbo- en wo-studenten beoordelen de aansluiting met hun vooropleiding. Resultaten van de Instroommonitor t/m studiejaar 2003-2004. IOWO, Nijmegen