

Doorlopende leerlijnen

Literatuurverkenning voor het Nationaal Programma
Kwaliteitssprong Zuid/Zuid Werkt! Thema Talentontwikkeling

Rick Wolff (Risbo/EUR), Marieke Meeuwisse (Risbo/EUR) en
Niek van den Berg (ROC Zadkine)

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Inleiding	3
1.1	Aanleiding	3
1.2	Keuze voor twee schakels in de onderwijsketen	4
1.3	Naar een ordenend model voor de literatuurverkenning	6
1.4	De methode	9
1.5	Opbouw van het rapport	9
Hoofdstuk 2	Algemene theorieën over het overgangsproces	10
Hoofdstuk 3	Van PO naar VO	13
Hoofdstuk 4	Van VMBO naar MBO	18
Hoofdstuk 5	Bevindingen	24
5.1	Aansluiting PO-VO	25
5.2	Aansluiting VMBO-MBO	26
5.3	Wat werkt?	28
5.4	Lijnen naar de andere literatuurverkenningen	32
Literatuur		33

Hoofdstuk 1 **Inleiding**

1.1 **Aanleiding**

In het *Nationaal Programma Kwaliteitssprong Zuid/Zuid Werkt!* (Gemeente Rotterdam, 2011) wordt speciale aandacht gegeven aan het thema Talentontwikkeling. Een van de speerpunten van het programma is het optimaal ontwikkelen van het talent van jongeren door “massief te investeren in het algemene opleidingsniveau en het behalen van relevante startkwalificaties” (t.a.p, p.10). Het doel is om jongeren van Zuid een goede opleiding te laten afronden die hun kansen vergroot op het vinden van een baan met carrièreperspectief. Inspanningen zullen met name gericht zijn op het primair onderwijs en voortgezet onderwijs en de sectoren zorg en techniek.

In het project *Literatuurverkenning Talentontwikkeling in Zuid Werkt!*, dat input moet leveren voor een verdere uitwerking van het programma Talentontwikkeling, wordt als een van de vier thema's 'Doorlopende Leerlijnen' genoemd. De inspiratie voor dit thema is het Harlem Children's Zone Pipeline model. In dit model werken onderwijsinstellingen (van peuter- tot hoger onderwijs) met elkaar samen om kinderen via onderwijs een toekomstperspectief te bieden en ze te leiden naar een zo hoog mogelijke afgeronde opleiding. Hierbij wordt nadrukkelijk samenwerking gezocht met ouders, maatschappelijke instellingen en initiatieven in het kader van 'community building'.

In deze rapportage doen we verslag van de literatuurverkenning voor thema Doorlopende Leerlijnen. De onderzoeksvraag die ons vertrekpunt is en die we in dit hoofdstuk verder uitwerken luidt:

Wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?

1.2 Keuze voor twee schakels in de onderwijsketen

In het *Nationaal Programma Kwaliteitssprong Zuid/Zuid Werkt!* wordt aandacht voor de doorlopende leerlijnen uiteengezet in een tweesporige strategie:

Spoor 1: Beter presteren, vormgegeven met de Children's Zone

1. Alle 70 VVE groepen in de zeven focuswijken worden omgezet tot een Nulgroep onder regime van de basisschool om de doorgaande leerlijn te verbeteren.
2. De oprichting van twee topinstituten om toptalenten betere kansen te bieden: een Technasium en een Chinnasium of een internationaal gerenommeerd tweetalig lyceum dat is gericht op ondernemerschap en internationale handel. Deze scholen worden de spil van doorlopende leerlijnen vanaf basisschool tot universiteit.

Spoor 2: Aanval op uitval, met speciale inzet op vakmanschap

1. Extra investering in een meerjarig programma loopbaanoriëntatie met doorlopende leerlijnen van po naar mbo/hbo gericht op Vakmanschap in de sectoren Zorg en Techniek (speerpunten van het Rotterdamse arbeidsmarktbeleid).

De sporen overziend heeft het thema doorlopende leerlijnen betrekking op de gehele onderwijsketen van primair tot hoger onderwijs. Wij richten ons in de literatuurverkenning vooral op de volgende twee schakels in de onderwijsketen:

- Van PO naar VO.
- Van VMBO naar MBO.

Wij maken deze keuze om verschillende redenen. Het zijn schakels waar de komende jaren snel en veel winst is te behalen. Het streven in het Nationaal Programma is om in minder dan 10 jaar tijd de leerprestaties op Zuid gelijk te trekken met die in de rest van Rotterdam. Momenteel

bedraagt het aantal leerlingen in het VWO in Rotterdam Zuid drie procentpunten minder dan in geheel Rotterdam (13 versus 16 procent). Door de aansluiting tussen PO en VO in Rotterdam Zuid te verbeteren kan deze kloof mogelijk snel gedicht worden. Verder ligt het aandeel personen met een opleiding in het MBO en HBO in Rotterdam Zuid 12 procentpunten lager dan in Rotterdam als geheel (50 versus 62 procent). Door de aansluiting tussen VMBO en MBO te verbeteren is er veel winst te behalen als het gaat om het verhogen van het algemene opleidingsniveau in Rotterdam Zuid en het op peil krijgen van het aandeel jongeren met een startkwalificatie. Ook de expliciete aandacht die in het Nationaal programma wordt besteed aan Vakmanschap en aan de sectoren Zorg en Techniek (deze worden telkens genoemd als sectoren waar de kansen liggen voor de jongeren van Zuid) is een argument om ons in de literatuurverkenning te richten op de aansluiting tussen VMBO en MBO. Daarnaast gaat het bij de overgangen van PO naar VO en van VMBO naar MBO om complexe transitieprocessen. Succesvolle maatregelen voor het verbeteren en versterken van deze twee schakels zullen daarom naar verwachting waardevolle inzichten opleveren voor het ontwikkelen van maatregelen voor andere schakels in de onderwijsketen.

Wat is de huidige stand van zaken in cijfermatig opzicht als we kijken naar de overgangen po-vo en vmbo-mbo?

Uit een eigen analyse van CBS-Statlinegegevens constateren wij dat de Rotterdamse PO-populatie anders uitwaaiert over de diverse VO-sectoren dan in Nederland en in andere grote steden. Rotterdamse po-leerlingen komen vaker in het vmbo terecht (bijna 40 procent de eerstejaars vo-leerlingen is vmbo'er) en stromen minder vaak door naar het vwo of de havo (nog geen 40 procent).¹ Ter vergelijking: in Utrecht stroomt nog geen 30 procent door naar het vmbo en meer dan 50 procent naar het havo/vwo-niveau. Afgaande op wat momenteel bekend is over Rotterdam Zuid (zie het Nationaal Programma Kwaliteitsprong Zuid/Zuid Werkt!) is dit waarschijnlijk nog sterker het geval in de focuswijken van Rotterdam Zuid.

¹ De overige groep van ongeveer 20 procent komt terecht in een vmbo/havo(/vwo) brugklas

Voor wat betreft de overgang vmbo-mbo blijkt dat leerlingen uit de kaderbasisberoepsgerichte leerweg vrijwel allemaal doorstromen naar het vmbo (rond de 90 procent). Er zijn nauwelijks verschillen tussen de vier grote steden. Deze verschillen zijn er wel als het gaat om de doorstroom vanuit de theoretisch-gemengde leerweg. De doorstroom naar het mbo van deze groep leerlingen is hoger in Rotterdam en Utrecht (rond de 80 procent), dan in Amsterdam en Den Haag (ruim 70 procent). Mogelijk hangt dit samen met een kleiner aandeel t-g leerlingen in Rotterdam en Utrecht dan in Amsterdam en Den Haag dat doorstroomt naar de Havo.

1.3 Naar een ordenend model voor de literatuurverkenning

Voor een conceptueel kader voor deze verkenning putten we uit een studie naar een ander transitie moment, namelijk de overgang van MBO naar HBO in een grootstedelijke context. Severiens, Wolff, Zijlstra, Andeweg en Tupan (2010) delen de factoren die van belang zijn in deze overgang in naar drie niveaus (zie ook Jansen & Terlouw, 2009). Factoren kunnen het perspectief van de student (het microniveau) of van de opleiding (het mesoniveau) als uitgangspunt nemen, of kunnen betrekking hebben op samenwerkingsmodellen tussen verschillende aansluitende onderwijsniveaus (macroniveau). In de praktijk is een samenspel van factoren van verschillende niveaus die tegelijkertijd invloed hebben op de overgangen tussen onderwijssoorten mogelijk, maar analytisch is dit onderscheid in drie niveaus wel te maken.

Met deze indeling in drie niveaus als structurerend kader en met de eerder gemaakte keuzes voor overgangen PO-VO en VMBO-MBO als uitgangspunt, luidt de uitgewerkte onderzoeksvraag als volgt:

- a) welke *kritische factoren* op micro- meso en macroniveau worden in de literatuur onderscheiden bij aansluitingsvraagstukken rondom de overgang tussen PO en VO en tussen VMBO en MBO? Met name:
 - i. *microniveau*: hoe ervaren leerlingen de transitie van vooropleiding naar vervolgonderwijs (kwalitatieve aspecten zoals thuis voelen in het vervolgonderwijs) en hoe verloopt doorstroom in kwantitatieve zin (aantallen).

- ii. *mesoniveau*: In hoeverre is er sprake van een goede curriculaire en programmatische doorlopende leerlijn tussen vooropleiding en vervolgonderwijs? Op dit niveau staan scholen centraal en wordt bijvoorbeeld gekeken naar de manier waarop basisscholen hun leerlingen voorbereiden op het VO en of/hoe VO-scholen aandacht besteden aan de overgangsfase waarin hun eerstejaarsleerlingen zich bevinden.
- iii. *Macroniveau*: Op dit niveau ligt de focus op samenwerking. In de eerste plaats gaat het om samenwerking tussen vooropleidende en vervolgscholen², zoals inspanningen op het terrein van (school)loopbaanoriëntatie, uitwisseling van docenten uit verschillende onderwijssectoren, mentorprojecten of initiatieven op het terrein van ouderbetrokkenheid. Het kan ook betrekking hebben op samenwerking tussen scholen en andere instanties zoals lokale overheden of werkgevers.

- b) leiden deze in de literatuur als kritisch benoemde factoren ook aantoonbaar tot meer *schoolsucces* (minder uitval, betere studievoortgang, hoger rendement)?

Een extra aandachtspunt bij de analyse van de onderzoeksliteratuur is de aard van de factoren zoals de literatuur deze benoemt. We doelen daarbij op het onderscheid tussen

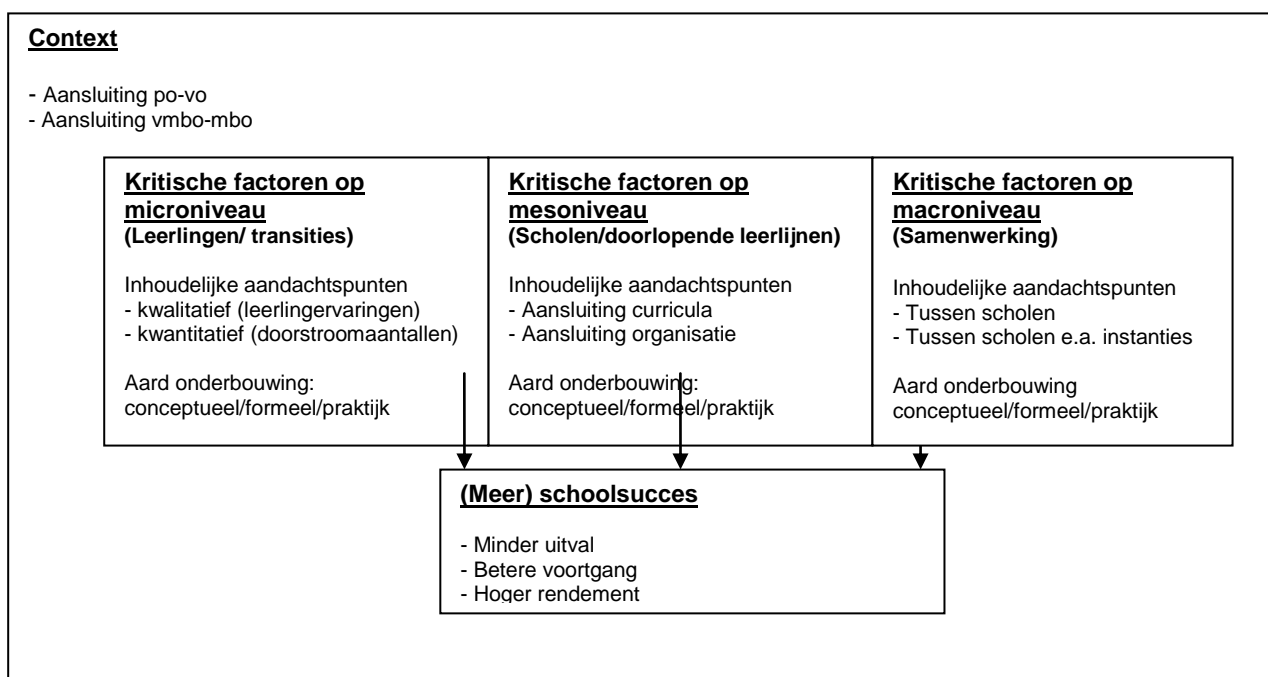
- een analytisch-conceptueel karakter (er wordt beredeneerd en aannemelijk gemaakt dat een bepaalde factor ertoe doet, maar deze factor wordt niet perse in beleid en praktijk meegenomen) (C);
- een officieel-formeel karakter (factoren die in beleiddocumenten, projectplannen, convenanten en dergelijke worden benoemd als factoren waarop concrete actie wordt ondernomen) (F); en
- feitelijk/praktijk karakter (factoren waar actoren in en om de onderwijspraktijk daadwerkelijk actie ondernemen) (P).

² Een overzicht van (mogelijke) vormen van samenwerking wordt gegeven in de 'Checklist Overgang VMBO-MBO' in het kader van het landelijke programma 'Aanval op Uitval'.

We maken dit onderscheid omdat er sprake kan zijn van discrepanties. Uit onderzoek kan blijken dat bepaalde factoren ertoe doen, zonder dat deze opgepakt worden in beleid en praktijk. Zo ook kunnen projecten, programma's en andere initiatieven er op papier ideaal eruit zien, maar in praktijk vastlopen, bijvoorbeeld omdat er bij bepaalde groepen weerstand is om mee te werken of omdat bepaalde doelgroepen moeilijk of niet bereikbaar blijken. Verder is evengoed mogelijk dat niet geformaliseerde of geïnstitutionaliseerde aansluitingsinitiatieven in de praktijk goed werken. Denk bijvoorbeeld aan een individuele docent die leerlingen stimuleert om verder te leren en op eigen initiatief ouders betreft bij dit proces, zonder dat hieraan vastgesteld schoolbeleid ten grondslag ligt.

Wanneer we deze invalshoeken in schema zetten komen we tot een volgend ordenend model voor onze literatuurverkenning.

Schema 1. Een ordenend model voor de literatuurverkenning naar Doorlopende Leerlijnen



Door een indeling van de onderzoeksliteratuur volgens bovenstaand model wordt helder op welke niveaus onderzoekskennis aanwezig is en waar zich blinde vlekken bevinden. Daarnaast geeft het model inzicht in welke kritische factoren op welke niveaus succesvol blijken en welke onderbouwing deze hebben (conceptueel, beleid, praktijk).

1.4 De methode

Om de centrale onderzoeksvraag ‘*Wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?*’ te beantwoorden zoeken we in de geëigende zoekmachine (ERIC) naar peer-reviewed artikelen die tussen 2001 en 2011 zijn gepubliceerd. Aangezien wij ons in deze literatuurverkenning richten op de overgangen PO-VO en VMBO-MBO beperken wij onze zoekopdracht tot onderzoeken binnen ‘elementary education, primary education, secondary education, grade 1 t/m 12, middle school, en high school’.

Vervolgens hanteren we de volgende zoektermen als het gaat om transities: transition, educational transition, school transition, student transition, transfer, school organization, learning community, trajectory, urban, urban education, urban schools, urban areas.

Van de artikelen die deze zoeksearch(es) opleverden, hebben we vervolgens de *abstracts* doorgelezen en bekeken of het relevante studies betrof.

Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van publicaties van, of die in opdracht zijn gemaakt van de Onderwijsraad en het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).

Zowel voor de overgang PO-VO als de overgang VMBO-MBO hebben we enkele kernpublicaties geselecteerd die een overzicht geven van de stand van zaken in de wetenschap op het betreffende terrein. Deze publicaties vormen de basis voor de huidige literatuurverkenning.

1.5 Opbouw van het rapport

In het volgende hoofdstuk besteden we aandacht aan algemene theorieën omtrent overgangprocessen van het ene naar het andere onderwijsniveau. Deze theorieën geven een eerste aanknopingspunt welke factoren van belang zijn voor alle overgangprocessen in het onderwijs. In hoofdstuk 3 gaan wij in op de overgang van po naar vo. Hoofdstuk 4 is besteed aan de overgang van vmbo naar mbo. In hoofdstuk 5 formuleren wij ons bevindingen en trekken conclusies.

Algemene theorieën over het overgangsproces

In hun studie naar de overgang van mbo naar hbo in de grote steden maken Severiens e.a. (2010) aan de hand van de literatuur een reconstructie van het transitieproces. Ook noemen zij enkele factoren op het niveau van samenwerkende instellingen die dit transitieproces beïnvloeden. Deze reconstructie vormt voor ons een eerste verkenning van factoren die een rol spelen bij overgangprocessen in het onderwijs in het algemeen. Daarmee is het een verdere concretisering van ons ordendend model en kan het ook toegepast worden op de overgangen die centraal staan in deze rapportage (van po naar vo; van vmbo naar mbo).

In hun reconstructie nemen Severiens e.a. (2010) de aansluittheorie van Van Asselt (2006) en het transitieproces van Nicholson (1990) als uitgangspunten. In de aansluittheorie van Van Asselt kunnen vier zogenaamde scharnierpunten worden onderscheiden. Deze scharnierpunten hebben betrekking op:

- Verwachtingen en aspiraties ten aanzien van de aansluiting
- Aansluiting op inhoud (kennis en vaardigheden)
- Aansluiting in de pedagogisch/didactische benadering
- Continuïteit in leeromgeving

Nicholson onderscheidt in het transitieproces vier fasen:

- Oriëntatie
- Confrontatie
- Aanpassing
- Stabilisering

De transitieperiode begint met de oriëntatie op een vervolgopleiding. Studenten maken in meer of mindere mate een afweging tussen verschillende opties, vormen verwachtingen rond de vervolgopleiding en

maken uiteindelijk een keuze. Vervolgens is er de eerste kennismakingsfase waarin de student een transfer shock kan ervaren (zie bijvoorbeeld Gawley & McGowan, 2006). In deze vaak emotionele fase kunnen studenten te maken krijgen met wat van Asselt noemt de scharnierpunten “kennis en vaardigheden”, “pedagogisch-didactisch” en “continuïteit in leeromgevingen”. Studenten worden in deze kennismakingsfase geconfronteerd met de vraag in hoeverre datgene wat is opgestoken in de vooropleiding aansluit op de vereisten van de vervolgopleiding (‘Weet ik voldoende? Kan ik voldoende? Herken ik de manier van onderwijs geven?’). Op zich hoeft dit geen probleem te zijn. Van Asselt wijst erop dat leerlingen bij de overstap een verandering verwachten en vaak ook toe zijn aan iets nieuws (‘constructieve frictie’). In de kennismakingsfase vindt ook de confrontatie met de verwachtingen plaats: kloppen ze of valt het tegen? Van Asselt beschrijft dit als het “verwachtingen en aspiraties” scharnierpunt. De student ervaart in deze fase de mate van (mis)fit tussen de studiekeuze en de werkelijke inhoud van de studie. Als de eerste twee fasen goed zijn verlopen, vindt in de derde fase aanpassing aan de nieuwe opleiding plaats: studenten beginnen zich thuis te voelen en laten hun eerste goede studieprestaties zien. Als deze ontwikkeling zich goed doorzet en prestaties blijven goed, dan is er sprake van de vierde fase van stabilisatie en kan geconcludeerd worden dat de transitie goed is verlopen.

In elk van de fases speelt de thuissituatie een rol. Verwachtingen en studiekeuze worden voor een deel gevormd in de vooropleiding, maar ook voor een belangrijk deel in de thuissituatie. Op welke manier ondersteunen ouders bijvoorbeeld hun kinderen in het studeren en leren? Hoe wordt thuis gedacht over onderwijs? Hoe kijken vrienden uit de buurt aan tegen goed presteren op school en verder studeren (onder bepaalde groepen jongeren African-Americans worden goede onderwijsprestaties beschouwd als ‘blank gedrag’ (Ogbu, 2003)). Het is daarom belangrijk in elk van de fases in het transitieproces de verschillende achtergrondsituaties van doorstromers in ogenschouw te nemen.

In het voorgaande is het transitieproces beschreven vanuit het perspectief van de student of leerling. Het transitieproces kan ondersteund of verstoord worden door factoren op het niveau van scholen (mesoniveau) en in de samenwerking tussen scholen (macroniveau). De literatuur laat zien dat meer studenten succesvol doorstromen naar het vervolgonderwijs als er goede afstemming is

tussen de verschillende medewerkers die te maken hebben met startende studenten. Deze zogenaamde Transfer Agents denken vanuit de leefwereld van studenten. Zij kunnen de student ondersteunen in het overbruggen van de twee opleidingswerelden, maar ook een brug slaan naar de thuiswereld van de studenten (zie Bensimon & Dowd, 2009). Ook verlopen transitie beter als instellingen een transformatief beleid voeren (Jones & Thomas, 2005). Het basisidee in dit beleid is dat een instelling zelf verandert zodat studenten succesvol kunnen zijn, vanuit de gedachte dat niet alleen de student, maar ook de instelling een verantwoordelijkheid heeft voor studiesucces. Dit betekent dat wanneer bijvoorbeeld diversiteit als uitgangspunt wordt gehanteerd, opleidingen zichzelf de vraag stellen wat zij kunnen doen om diverse groepen studenten succesvol te laten studeren, anders dan deficiënties van studenten te benadrukken waarbij vooral 'gesleuteld' wordt aan studenten (denk bijvoorbeeld aan een onvoldoende taalbeheersing). Tot slot geldt dat samenwerking tussen aanpalende instellingen volgens het 'HO centrum model' –toeleverende en ontvangende instellingen werken intensief samen om elkaars onderwijs optimaal op elkaar te laten aansluiten- ook bevorderend werkt voor de doorstroom (Floyd & Arnaud, 2007). Een heldere afstemming van werkzaamheden (alignment) is daarbij van groot belang (Jenkins, 2007).

De overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs is een belangrijk moment in de schoolloopbaan van leerlingen (Verbeek, Van Eck, Glauvé, Ledoux, & Voncken, 2005). Buiten het gegeven dat deze twee sectoren van elkaar verschillen in inrichting en werkwijze (zoals van één docent naar meerdere (vak)docenten en van een meer kleinschalige setting naar een grootschaligere setting), speelt aan het einde van de basisschooltijd ook de keuze voor een schooltype in het voortgezet onderwijs. Zoals Verbeek e.a. aangeven, staan bovengenoemde twee groepen factoren – de veranderingen die voor leerlingen optreden bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs en de determinatiekwesties bij de keuze voor een type voortgezet onderwijs – bekend als de ‘aansluitingsproblematiek po-vo’.

We gaan eerst in op factoren die een rol spelen bij de keuze voor een type voortgezet onderwijs. De afgelopen twee decennia is er veel onderzoek gedaan naar het advies voor voortgezet onderwijs dat basisschoolleerlingen krijgen (o.a. Driessen, 1991; Driessen, 2005; Driessen, Smit, & Slegers, 2008; Dronkers, Van Erp, Robijns, & Roeleveld, 1998; Van der Werf & Kuyper, 2002) met daarin aandacht voor over- en onderadvisering. Van overadvisering is sprake als het gegeven advies hoger is dan op basis van de capaciteiten van een leerling mag worden verwacht (Driessen e.a.). Het tegenovergestelde van overadvisering, namelijk onderadvisering, treedt op als het advies lager uitvalt dan de capaciteiten van een leerling rechtvaardigen.

In de Nederlandse onderwijspraktijk wordt het schooladvies op drie punten gebaseerd (Driessen e.a., 2008): a) cognitieve competenties van leerlingen, zoals prestaties, toetsresultaten; b) niet-cognitieve factoren, zoals houding, motivatie, interesses; en c) het oordeel van de leraar ten opzichte van de thuissituatie van de leerling, zoals het sociaaleconomische milieu. Onderzoek naar schooladviezen voor voortgezet onderwijs laat zien dat in Nederland eind jaren '80 met name allochtone leerlingen te maken hadden met over-advisering (Driessen, 1991; Koeslag & Dronkers, 1994). Met andere woorden, gegeven gelijke prestaties kregen allochtone leerlingen een hoger schooladvies dan autochtone leerlingen. Leerkrachten namen het ontwikkelingspotentieel op het gebied van Nederlandse taal mee in het advies. Zij

veronderstelden dat de leerlingen gezien hun benodigde intellectuele capaciteiten geschikt waren voor een hoger niveau (Driessen, 2005). Meer recent onderzoek laat zien dat het over-adviseren van allochtone leerlingen in Nederland sterk afneemt (Claassen & Mulder, 2003; Luyten & Boscker, 2004). Volgens Claassen en Mulder was er in 2000 zelfs sprake van onder-advisering van allochtone leerlingen. Ook internationaal onderzoek in Duitsland en Zwitserland laat zien dat allochtone leerlingen vaker een laag schooladvies krijgen dan autochtone leerlingen (Imdorf, 2003; Kristen, 2000). Onlangs hebben Driessen e.a. laten zien dat het vooral de schoolprestaties van leerlingen in het basisonderwijs zijn die het schooladvies bepalen. Van etnische over-advisering is nauwelijks sprake meer.

Een dergelijke ontwikkeling van schooladvisering is ook waar te nemen in grote steden. Dronkers (1998) concludeerde in de jaren negentig dat er in grote steden sprake was van over-advisering, mogelijk als gevolg van de grotere assertiviteit van de ouders. Recent onderzoek van Driessen e.a. (2008) bevestigt deze resultaten niet. In tegendeel, in grote steden blijken de *lagere* schooladviezen vooral toe te schrijven aan de relatief lagere schoolprestaties van de leerlingen en wordt er geen verband gevonden tussen bijvoorbeeld het schooladvies en etnische afkomst.

Voor wat betreft de tweede groep factoren in de aansluitingsproblematiek, de veranderingen die voor leerlingen optreden bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, onderscheiden West, Sweeting en Young (2010) het sociale systeem van de school (schoolgrootte, rooster, hoeveelheid werk, verschillende leraren) en de peers (oudere leerlingen, pesten, mengen, op school komen, nieuwe vrienden) als gebieden waar leerlingen aanpassingsproblemen kunnen ervaren. Hun onderzoek op Schotse scholen laat zien dat wanneer leerlingen na een jaar in het voortgezet onderwijs terugkijken op de overgang vanuit het primair onderwijs het merendeel van hen aangeeft in het begin moeite te hebben gehad met aanpassingen aan zowel het sociale systeem van de school als van de peers. Eerder onderzoek van Zeedyk e.a. (2003) liet zien dat basisschoolleerlingen zich vooral druk maken over of ze gepest zullen worden, over de relatie met hun leeftijdgenoten (peers), of ze zullen verdwalen en of ze de werkdruk wel aankunnen. Een belangrijke opmerking die de onderzoekers hierbij plaatsen is dat leerlingen zich dus geen zorgen lijken te maken over

studie-inhoudelijke aspecten in de vervolgopleiding. Dit is van belang bij het ontwerp van zogenaamde transitie ondersteuningsprogramma's: programma's die het transitieproces moeten faciliteren, zoals basisschoolleerlingen die gaan kijken op de middelbare school, oudere leerlingen als buddy verbinden aan jongere leerlingen, informatie verschaffen aan ouders en leerlingen, oud-leerlingen een praatje laten geven op de basisschool.

In Nederland zijn op dit moment op veel plaatsen po-vo netwerken aanwezig, die voornamelijk tot doel hebben de procedure voor toelating tot en determinatie voor het voortgezet onderwijs te stroomlijnen. Het accent van de activiteiten ligt daarin duidelijk op het onderwerp toelating, en in een aantal gevallen ook op de continuïteit in de begeleiding van zorgleerlingen (Verbeek e.a., 2005). Waar het gaat om andere elementen van de aansluiting tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs (aansluiting in leerstof en programma's; pedagogische en didactische aansluiting zoals omgang met leerlingen, werkwijze, het pedagogisch klimaat; de opvang van leerlingen in het voortgezet onderwijs in sociaal-emotioneel opzicht) vinden veel minder activiteiten plaats.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat in relatie tot deze onderwerpen die analytisch/conceptueel gezien ertoe doen, in beleid en praktijk weinig tot geen 'aansluitingsactiviteiten' worden ontplooid, is dat primair onderwijs en voortgezet onderwijs gescheiden systemen zijn, met eigen ontwikkelingen, kenmerken, organisatie en dynamiek (Ledoux, Voncken, Oud, Keesoom, & Roede, 2002). Dat geldt voor zowel het scholenveld zelf als het overheidsbeleid voor beide sectoren. Een andere verklaring kan zijn dat de overgang tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs niet altijd, en vooral niet voor alle leerlingen, als problematisch wordt gezien (Verbeek e.a., 2005). De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, die de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs heeft onderzocht, spreekt over deze overgang als een complexe maar vooral ook 'diffuse' kwestie. Diffuus, omdat niet helder is wat precies de problemen zijn en voor wie. Een groot deel van de leerlingen maakt de overstap zonder veel moeite, al is een periode van gewenning natuurlijk wel nodig (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004; zie ook Verslag Rondetafelconferentie po-vo van het CLN, 2004).

Een goed voorbeeld: de Povo-procedure in Utrecht (zie Verbeek e.a. (2005))

De Povo-procedure in de Gemeente Utrecht is een lokaal samenwerkingsverband dat zich richt op het stroomlijnen van de overgang po-vo op het gebied van schoolkeuze en informatieoverdracht. Alle scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs in de gemeente Utrecht, de schoolbesturen van deze scholen, de gemeente en de regionale schoolbegeleidingsdienst doen mee. Door het Povo-project bestaat in Utrecht al ruim 25 jaar een systeem van afspraken en activiteiten dat er op gericht is de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs soepel te laten verlopen voor kinderen en ouders. Het accent van het programma ligt op het voorbereiden en begeleiden van de keuze van een school voor voortgezet onderwijs. Op gemeentelijk niveau zijn afspraken gemaakt over het geven van zogenaamde 'keuzelessen' in het basisonderwijs, over voorlichting aan ouders en kinderen, over toelatingsregels en -procedures en over overdracht van gegevens over leerlingen. Een voorbeeld van dit laatste is gegevensoverdracht van po naar vo-scholen via een rapportage- en adviesformulier. Een ander voorbeeld is dat basisscholen van de vo-scholen gedurende een periode van twee jaar de rapportcijfers krijgen van hun ex-leerlingen. Leerkrachten uit groep 8 en brugklascoördinatoren hebben producten ontwikkeld die gebruikt worden ter ondersteuning, zoals voorbeeldlessen, brochures, een informatiemarkt en een overdrachtsformulier. Het initiatief tot de Povo-procedure lag destijds bij de gemeente, die ook al die jaren in deze procedure heeft geïnvesteerd. De coördinatie is in handen van de regionale schoolbegeleidingsdienst.

De procedure heeft twee belangrijke opbrengsten. Het heeft er ten eerste toe geleid dat er geen kinderen meer tussen wal en schip vallen. Er is consensus over de toelatingsprocedures en bereidheid bij iedereen om zich aan gemaakte afspraken te houden. De organisatorische overstap verloopt soepel en er doet zich geen concurrentiestrijd voor. Ten tweede zijn de lijnen tussen po- en vo-leraren kort, waardoor ook makkelijker overleg kan plaatsvinden over een specifieke leerling.

Verbeek e.a. (2005) noemen enkele voorwaarden voor het slagen van netwerkinitiatieven als de Povo-procedure. Het initiatief is 'van het veld', waardoor er draagvlak is bij de belangrijkste betrokkenen. Er is eensgezindheid over het doel van het programma (toelatingsbegeleiding, gegevensoverdracht, aandacht voor ook andere dan alleen de cognitieve

kenmerken van leerlingen). Er is blijvende betrokkenheid van scholen, schoolbesturen en de gemeente (die zich pro-actief opstelt en openstaat voor innovaties). En een laatstgenoemde voorwaarde is een schoolbegeleidingsdienst die de regie voert over de procedure en ook kennis van zaken heeft over het po- en vo-veld.

Hoofdstuk 4 **Van VMBO naar MBO**

De doorstroom van vmbo naar mbo is een onderwerp dat zeer recent weer eens in het nieuws is geweest. Uit een onderzoek van D66 onder mbo-docenten komt naar voren dat zij van tweederde van hun vmbo-leerlingen vinden dat zij onvoldoende voorbereid het mbo binnenkomen, met name als het gaat om taal- en rekenvaardigheden. (Metro, 30-11-2011).

Wat kunnen we in de literatuur vinden over factoren die een rol spelen in de overgang van vmbo naar mbo? Voor dit hoofdstuk hebben we geput uit de volgende drie kernpublicaties:

1. Een studie naar doorstroomroutes in en tussen VO en MBO van Westerhuis en Van Wijk (2011)
2. Een overzichtsstudie van onderzoek naar de overgang vmbo/mbo van Van Esch en Neuvel (2007)
3. Een recent verschenen proefschrift van Ellfers (2011) naar de overgang van VMBO naar MBO waarin het leerlingperspectief centraal staat.

Het doorstroomonderzoek van Westerhuis en Van Wijk (2011)

In hun studie naar doorstroomroutes in en tussen VO en MBO schetsen Westerhuis en Van Wijk (2011) routes die genomen worden in de overgang van VMBO naar MBO, welke maatregelen worden genomen om de overstap van VMBO naar MBO beter te laten verlopen en wat het studiesucces is in de doorstroom van VMBO naar MBO.

Welke routes worden genomen van VMBO naar MBO?

Voor wat betreft gevolgde routes wordt er veelvuldig gebruik gemaakt van de zogenaamde Doorstroomregeling, een wettelijke regeling waarin de doorstroomrechten van VMBO naar MBO staan geformuleerd. In overzicht 3.1 worden deze doorstroomrechten getoond.

Overzicht 3.1 Doorstroomrechten van VMBO naar VO

Geen diploma	Niveau 1 en indien er geen opleiding in de beroepscategorie is, niveau 2*
Basisberoepsgerichte leerweg	Niveau 2
Kaderberoepsgerichte leerweg	Niveau 3 of 4
Gemengde leerweg	Niveau 3 of 4
Theoretische leerweg	Niveau 3 of 4

* In het regeerakkoord 'Vrijheid en verantwoordelijkheid' (2010) is het voornemen opgenomen de drempelloze instroom naar niveau 2 af te schaffen.

Bron: Westerhuis en Van Wijk (2011), p.32

Leerlingen blijken echter regelmatig door te stromen naar een lager MBO-niveau dan op basis van hun VMBO-opleiding mogelijk is: zij beginnen een opleiding op niveau 2 terwijl zij mogen instromen op MBO-niveau 3 of 4. Bij deze lagere plaatsing kunnen persoonsgebonden factoren een rol spelen, zoals twijfel bij leerling, ouder en/of decaan of deze leerling een bepaald niveau aankan. Deze komen vooral voor bij de beroepsopleidende leerweg (bol). Maar er kunnen ook opleidingsgerelateerde factoren in het geding zijn. Zo blijkt er samenhang te zijn tussen lagere plaatsing en leerwegen. Het komt incidenteel voor bij de bol (in ongeveer vier à vijf procent van de plaatsingen). In de beroepsbegeleidende leerweg (bbi), waar leerlingen leren en werken combineren, is lagere plaatsing echter structureel van aard. Het komt voor in een derde van de gevallen. Deze lagere plaatsing is het gevolg van het standpunt van veel werkgevers dat mbo-ers met een vmbo-vooropleiding over onvoldoende praktische vaardigheden beschikken om ze op MBO-niveau 3 te belonen. Dit standpunt wordt vooral ingenomen in de technieksector, waar een lagere plaatsing meer regel dan uitzondering is: 90 procent van de leerlingen had kunnen instromen op een hoger MBO-niveau.

Wat wordt er door instellingen ondernomen om de aansluiting tussen vmbo en mbo zo goed mogelijk te laten verlopen?

Westerhuis en Van Wijk onderscheiden vier soorten maatregelen. Ten eerste zijn er maatregelen op het terrein van *informatievoorziening* over vervolgopties en het vervolgonderwijs. Deze blijkt te mager voor de grote groepen leerlingen die in het vmbo geen beroepenkeuze konden maken. Dit geldt met name voor leerlingen in de theoretische leerweg en in de economiesector. Ten tweede zijn er maatregelen gericht op *begeleiding*

bij de beroeps-/studiekeuze. Er is een groeiende aandacht voor dit soort maatregelen, maar de groep leerlingen dat geen of moeilijk een keuze kan maken wordt niet kleiner. Neuvel en Van Esch (2005) constateren dat veel VMBO-decanen en MBO-intakers menen dat een uiteindelijke keuze zich uitkristalliseert als leerlingen ouder worden. Het is de vraag of een dergelijke houding houdbaar is, gegeven het feit dat onzekerheid over de studiekeuze een negatief effect heeft op studiesucces. Ten derde zijn er maatregelen met betrekking tot wederzijdse *programmatische en pedagogisch-didactische afstemming*, waarbij VMBO- en MBO-instellingen hun leerinhouden en vereiste studievaardigheden op elkaar afstemmen. Volgens Westerhuis en Van Wijk staan instellingen hier voor een 'ingewikkelde opgave' (p.47), omdat VMBO-leerlingen veelvuldig omzwaaien van opleiding of instelling. Zo komt uit onderzoek van Bouwmans (2010) naar voren dat rond een kwart van de leerlingen op twee verschillende ROC's een stabiele schoolloopbaan heeft gehad (in vier jaar voor de inschrijving van hun huidige mbo-opleiding niet veranderd van school, onderwijstype en leerweg). Driekwart heeft dus een instabiele schoolloopbaan doorlopen voor zij het MBO betraden. Het is dus nog maar de vraag in hoeverre een doorlopende leerlijn vanuit het perspectief van een leerling regel is en programmatische en pedagogisch-didactische afstemming de overgang tussen VMBO en MBO beter kan laten verlopen. Ten slotte zijn er maatregelen met betrekking tot de *inrichting van het onderwijs*. Hiermee wordt bedoeld op de manier waarop VMBO-scholen hun leerlingen voorbereiden op het MBO en MBO-scholen leerlingen vanuit het VMBO opvangen. Westerhuis en Van Wijk noemen op dit terrein alleen initiatieven op MBO-scholen. Het gaat hier om programma's die gericht zijn op het opvangen van leerlingen die nog geen duidelijke beroeps-/studiekeuze hebben kunnen maken. Deze programma's vragen deskundigheid om leerlingen te laten reflecteren op voor- en nadelen van keuzes, maar veel docenten willen of kunnen deze rol niet op zich nemen .

Wat is de samenhang tussen de overgang van VMBO naar MBO en studiesucces?

Westerhuis en Van Wijk zien twee opvallende ontwikkelingen. In de eerste plaats blijkt er een verband te zijn tussen de zekerheid over de opleidingskeuze en studiesucces. VMBO-leerlingen die een MBO-opleiding beginnen terwijl ze geen idee hebben wat zij later willen worden, zo'n 20 procent van de totale doorstroom, hebben een veel

grotere kans op studievertraging dan leerlingen die zeker zijn van hun loopbaankeuze. Deze laatste groep omvat een veel groter aandeel leerlingen met goede studieprestaties. Ten tweede suggereren de cijfers dat lagere plaatsing het studieniveau beïnvloedt. Aanvankelijk beoordelen de lager geplaatsten op niveau 2 (leerlingen uit de kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg) hun studieprestaties beter dan de leerlingen van MBO niveau 3 en 4, en heeft lagere plaatsing weinig invloed op de motivatie. Maar uiteindelijk blijkt de diplomakans van lager geplaatsten op niveau 2 (leerlingen die na het VMBO mochten doorstromen naar niveau 3 of 4) even groot als die van leerlingen waarvoor niveau 2 het hoogst haalbaar was.

Ondanks de (vele) initiatieven die worden ondernomen om de doorstroom van VMBO naar MBO te verbeteren is nog nauwelijks bekend of deze initiatieven er toe doen. Westerhuis en Van Wijk concluderen dat 'we weinig weten over de effectiviteit van deze maatregelen' (p.21). Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO) onderschrijft deze constatering en ziet als reden voor deze lacune dat in doorstroomprojecten weinig aandacht is voor monitoring en effectmeting. (Smulders en Van Wijk, 2010)

De overzichtsstudie van Van Esch en Neuvel (2007)

In een overzichtsstudie van onderzoek naar de overgang vmbo/mbo presenteren Van Esch en Neuvel (2007) tot enkele perspectieven van waaruit deze overgang kan worden beschouwd. In het *inhoudelijk-programmatische* perspectief gaat het om de vraag hoe actief scholen beleid voeren op aansluiting met vervolgonderwijs. Vmbo-scholen zijn hierin behoorlijk actief (bijvoorbeeld als het gaat om algemene competenties), maar er is nog geen sprake van vervlechting met mbo-scholen. De meeste leerlingen vinden dat vmbo en mbo inhoudelijk goed op elkaar aansluiten en wordt de balans tussen theorie en praktijk als goed gekwalificeerd. TI-leerlingen hadden graag wat meer praktijk gehad. Leerlingen signaleren verder dat in het mbo niveau 2-leerlingen uit te verschillende vmbo-leerwegen zitten, namelijk zowel uit de tl als uit het praktijkonderwijs.

Bezien vanuit het *pedagogisch- didactisch perspectief* geeft een kwart van de leerlingen te kennen moeite te hebben met het zelfstandig moeten leren en werken in het mbo. Onderzoek naar innovaties voor een betere pedagogisch didactisch aansluiting laten geen eenduidig beeld zien.

Soms leiden innovaties tot verbeteringen, soms niet. Herontwerp lijkt in ieder geval niet tot een verslechtering te leiden.

Uit onderzoek op het gebied van *loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)* komt naar voren dat leerlingen bij het overstap veel ondersteuning nodig hebben bij het leren en het leren plannen van de studie. Hoewel het vmbo de meest actieve vo-soort is voor wat betreft LOB zijn er ook problemen in de overdracht van informatie van individuele leerlingen. Verder weet de helft van de leerlingen aan het eind van het vmbo niet of ten dele wat zij later voor beroep wil uitoefenen (de helft dus wel). Onder leerlingen is behoefte aan betere begeleiding bij de overstap. LOB kan zowel motivatie als vormgeving van de loopbaan positief beïnvloeden. Dit is relevant omdat motivatie en vormgeving positief op elkaar inwerken. De auteurs concluderen tenslotte dat op het gebied van LOB nog 'veel winst te boeken valt.' (p.90).

Tenslotte is er het *organisatiekundige en –culturele perspectief*. Hier staat onder meer de samenwerking met het mbo centraal. Deze samenwerking blijkt in praktijk vooral betrekking te hebben op afstemming tussen vmbo- en mbo-scholen. Van vervlechting is veel minder sprake, mede omdat vmbo-scholen in meer of minder mate een 'gepaste afstand' houden om hun identiteit te behouden.

In hun conclusies merken Van Esch en Neuvel op dat er weinig bekend is over –met name de langere termijn- effecten van maatregelen en initiatieven. Er zou meer (longitudinaal) onderzoek moeten komen zodat 'een vruchtbaarder inzicht ontstaat in de 'innovatiehistorie' van leerlingen en hun verdere schoolloopbaan.' (p.91)

Promotieonderzoek van Elffers naar de overgang van vmbo- mbo

Recentelijk heeft Elffers (2011) een promotieonderzoek afgerond naar de overgang van VMBO naar MBO. Dit onderzoek stelt het leerlingperspectief centraal. Elffers heeft onderzocht welke factoren (binnen en buiten de school) de schoolloopbaan belemmeren of bevorderen voor eerstejaars voltijd bol-studenten in roc's in grote en middelgrote steden.

De overgang naar het mbo blijkt voor veel studenten lastig: de helft van alle uitval in het mbo vindt plaats in het 1^e jaar.

Mbo'ers hebben een grotere kans op uitval wanneer zij van allochtone afkomst zijn, opgroeien in een arm gezin en/of werkloze of laag opgeleide ouders hebben. Deze factoren hangen samen met een door studenten als gering ervaren ouderlijke ondersteuning en (bij leerlingen uit sommige minderheidsgroepen) het bespreken van schoolzaken met vrienden. Verder hebben jongens meer moeite om sociale steun te vinden dan meisjes. Ook drugsgebruik, schulden, contact met justitie en intensieve bijbaantjes vergroten de uitvalkans. Deze factoren hangen samen met negatieve aan het aan het mbo voorafgaande schoolervaringen. Deze studenten zijn vaker verwickeld in een proces van afnemende schoolse betrokkenheid op het transitie moment naar het mbo.

Een succesvolle start in het mbo hangt sterk af van de ervaringen van studenten in hun nieuwe onderwijsomgeving. Studenten moeten kunnen ervaren dat hun opleiding interessant en nuttig is voor hun toekomstige loopbaan. Vooral de zichtbare beroepsgerichtheid is van belang. (Dit blijkt ook uit eerder onderzoek). Prettige contacten met docenten en medestudenten en het ervaren van een goede inhoudelijke aansluiting met het onderwijs, bevorderen de betrokkenheid. Vermoedelijk is dit andersom ook het geval.

Studenten die vinden dat ze veel zelfstandig moeten werken, zijn emotioneel en gedragsmatig (aanwezigheid in de les, op tijd komen, opletten als de docent uitleg geeft, opdrachten maken e.d.) minder betrokken bij de school. Het huidige competentiegerichte onderwijs doet juist een beroep op zelfstandigheid, maar hier zit dus een risico aan.

Elffers doet als aanbeveling om de emotionele betrokkenheid bij de school (thuis voelen op school, waarde hechten aan de eigen opleiding, belang hechten aan onderwijs) te monitoren en te zoeken naar manieren om een zwakke of afzwakkende betrokkenheid (die gerelateerd is aan de interactie met de schoolomgeving) te versterken, met name door een verandering van omgeving, zoals een tijdige overstap naar een ander programma, klas of school. Dit wordt ondersteund door eerder onderzoek. Verder zouden scholen er goed aan doen risicoleerlingen actief en vroegtijdig te benaderen om ze in staat te stellen te profiteren van de op school aanwezige voorzieningen en hulpbronnen, zeker in de eerste maanden na de transitie. Ook schuldpreventie kan een aanbevelenswaardige interventie zijn. Intakegesprekken en peer-contacten kunnen helpen om een optimale route in het mbo te vinden.

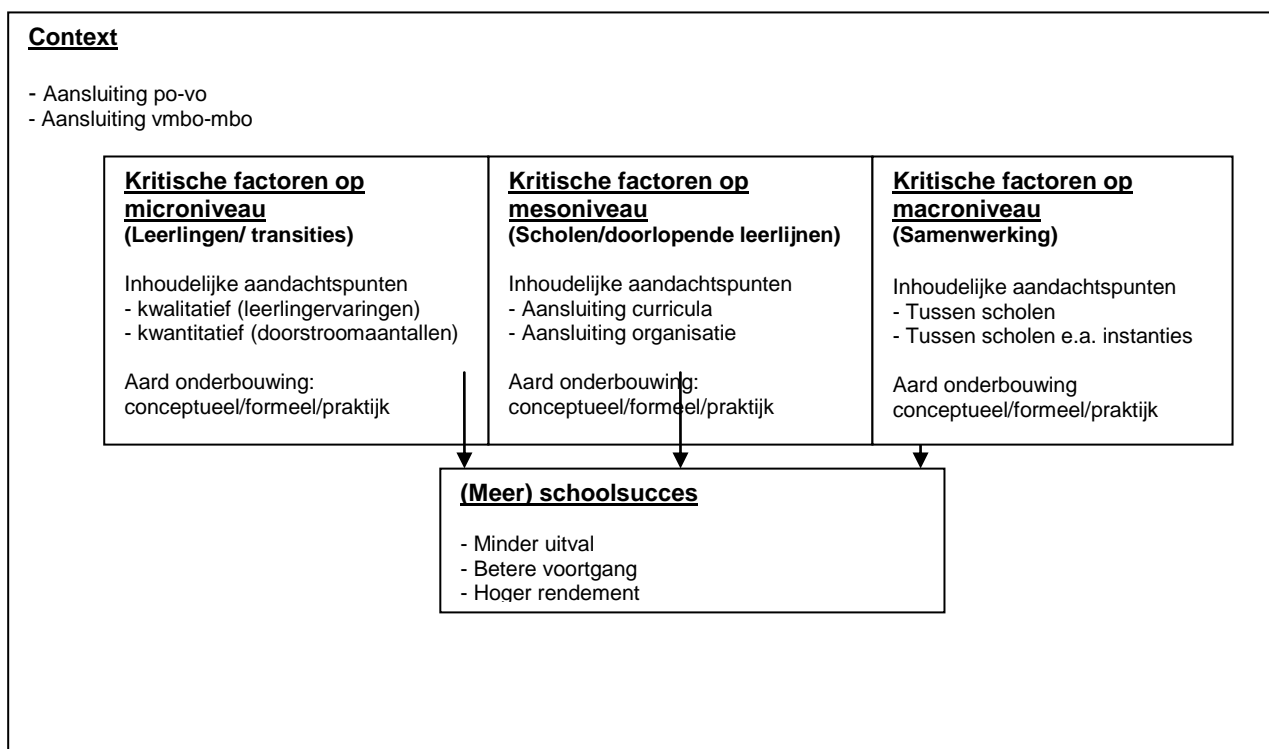
Hoofdstuk 5 **Bevindingen**

De onderzoeksvraag van deze literatuurverkenning 'Doorlopende Leerlijnen' luidt:

Wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?

We hebben een ordenend model voor de literatuurverkenning geconstrueerd (schema 1) waarin kritische factoren onderscheiden worden naar micro-, meso- en macroniveau en waarin factoren gelabeld worden naar aard van onderbouwing: conceptueel, formeel of empirisch/praktisch. In het model wordt een link gelegd met schoolsucces (minder uitval, meer studievoortgang, hoger rendement)

Schema 1. Een ordenend model voor de literatuurverkenning naar Doorlopende Leerlijnen



We hebben ons geconcentreerd op de overgangen po-vo en vmbo-mbo. Ten eerste omdat wij inschatten dat bij de overgang po-vo relatief snel resultaat is te boeken voor Rotterdam Zuid. Ten tweede omdat door het verbeteren van de aansluiting vmbo-mbo veel winst is te behalen om het algemene opleidingsniveau en het aandeel startgekwalificeerden in Rotterdam Zuid op peil te brengen. Ten derde gaat het bij de overgangen po-vo en vmbo-mbo om complexe transitieprocessen. Succesvolle maatregelen voor het verbeteren en versterken van deze twee schakels zullen daarom naar verwachting waardevolle inzichten opleveren voor het ontwikkelen van maatregelen voor andere schakels in de onderwijsketen.

5.1 Samenvatting aansluiting PO-VO

Microniveau

In Rotterdam stromen relatief veel leerlingen door van po naar vmbo, en relatief weinig naar havo/vwo, zeker in vergelijking tot een stad als Utrecht. Leerlingen maken zich nauwelijks druk over de studie-inhoudelijke aansluiting tussen po en vervolgopleiding. Zij maken zich vooral zorgen over sociale en praktische aspecten van de overgang naar het vo (het sluiten van vriendschappen, angst om buiten de groep te vallen en gepest te worden, verdwalen in een groot gebouw, werkdruk).

Mesoniveau

De schooladvisering voor vervolgonderwijs door grootstedelijke basisscholen lijkt in de loop der jaren verbeterd. In de jaren tachtig en negentig was er nog regelmatig sprake van (etnische) over- of onderadvisering. Recent onderzoek toont dat schoolprestaties van leerlingen de grootste invloed hebben op het schooladvies.

Als het gaat om programmatische afstemming vanuit basis- of vo-scholen dan blijkt deze er nauwelijks te zijn. Waarschijnlijk omdat betrokkenen van mening zijn dat po en vo totaal verschillende regimes zijn (geen 'natuurlijke' partners, zoals scholen in de beroepskolom of havo/vwo in relatie tot het hoger onderwijs).

Macroniveau

Samenwerkingsverbanden zijn vooral gericht op toelating en het bepalen van keuze. Good Practice is de POVO-procedure in Utrecht, een op toelating en gegevensoverdracht (van po naar vo en vice versa) gerichte samenwerking tussen scholen, gemeente en de schoolbegeleidingsdienst. Er is een hecht netwerk rond overstappende leerlingen, waardoor deze niet meer tussen wal en schip vallen. De organisatorische overdracht verloopt soepel en er zijn korte lijnen tussen po- en vo-leraren, tot op het niveau van overleg over specifieke leerlingen. In Utrecht zijn er veel meer po-leerlingen die doorstromen naar havo/vwo dan in Rotterdam. Is dit mogelijk een resultaat van de aanwezigheid van de POVO-procedure in Utrecht en de afwezigheid van een dergelijke procedure in Rotterdam als geheel en Rotterdam Zuid in het bijzonder?

5.2 Samenvatting aansluiting VMBO-MBO

Microniveau

De doorstroom van K-B leerlingen naar het mbo is in Rotterdam gelijk aan die in de andere grote steden. Daarentegen is de doorstroom van T-G leerlingen naar het mbo in Rotterdam groter dan in Amsterdam en Den Haag. Dit komt wellicht omdat er minder Rotterdamse T-G leerlingen voor de havo als vervolgopleiding kiezen.

Het komt regelmatig voor dat vmbo-leerlingen doorstromen op een lager MBO-niveau dan waarvoor zij gekwalificeerd zijn (starten op niveau 2, terwijl niveau 3 en 4 tot de mogelijkheden behoort). Dit is vooral het geval in de beroepsbegeleidende leerweg: in de bbl-sector Techniek gaat het zelfs op voor 90 procent van de leerlingen. 'Ondergeplaatste' leerlingen starten met een niveauvoorsprong op de niveau-2 leerling, maar blijken uiteindelijk een even grote diplomakans te hebben als niveau-2 leerlingen. Is dit een teken dat zij gaandeweg minder worden uitgedaagd of gemotiveerd raken?

Over het algemeen ervaren leerlingen de inhoudelijke aansluiting niet als een probleem en zijn zij van mening dat er een goede balans is tussen theorie en praktijk (T-L leerlingen bemerken een tekort aan praktijkervaring voor het mbo). Aansluitingsproblemen doen zich meer voor op het terrein van vaardigheden zoals het zelfstandig leren - waaronder het plannen van het leren - en het zelfstandig werken.

Studenten die hier moeite mee hebben raken minder betrokken bij school. Dit is een belangrijk punt aangezien het huidige mbo-onderwijs sterk competentiegericht is en een groot beroep doet op zelfstandigheid.

Factoren die de kans op uitval tijdens de overgangsfase vergroten zijn:

- Een gebrek aan (sociale) ondersteuning vanuit het thuismilieu (leerlingen van allochtone afkomst en/of uit lager opgeleide en minder kapitaalkrachtige milieus; jongens).
- Een afnemende betrokkenheid bij school, bijvoorbeeld vanwege persoonlijke omstandigheden.

Factoren die een succesvolle start en studiesucces in het mbo bevorderen zijn:

- Zekerheid over de opleidingskeuze. Een belangrijke onderzoeksuitkomst in dit kader is dat ongeveer de helft van de vmbo-leerlingen hier zeker over is, de andere helft twijfelt of weet het niet.
- Het ervaren van de opleiding als interessant en nuttig voor de toekomstige loopbaan.
- Betrokkenheid bij school (thuisvoelen, prettige contacten met docenten en medeleerlingen, belang hechten aan opleiding en onderwijs).

Mesoniveau

Op het mesoniveau worden verschillende in de praktijk toegepaste maatregelen genoemd voor toeleverende scholen om hun vertrekkende leerlingen te ondersteunen bij de overgang en voor ontvangende scholen om de transitie van hun eerste jaarsleerlingen succesvol te laten verlopen. De effecten van interventies zijn nauwelijks bekend. Wel worden er enkele kanttekeningen bij geplaatst:

Informatievoorziening en voorlichting. Deze is momenteel te mager, vooral voor leerlingen die nog geen beroepskeuze hebben gemaakt (theoretische leerweg, economiesector)

Begeleiding bij de beroeps-/studiekeuze: hoewel bekend is dat een zekere studiekeuze een positief effect heeft op studiesucces is er geen

pro-actieve houding van vmbo-decanen en mbo-intakers met als argument dat 'een keuze wordt gevormd met de jaren'.

Programmatische- en pedagogisch-didactische afstemming: het afstemmen van leerinhouden en studievaardigheden is een moeilijke opgave omdat veel, misschien wel de meeste, vmbo-leerlingen geen stabiele schoolloopbaan hebben doorlopen in het vmbo. Herontwerp van programma's lijkt vooralsnog geen negatieve invloed te hebben op de aansluiting, maar laat ook geen eenduidig beeld zien: soms leiden innovaties/aanpassingen tot een betere aansluiting, soms niet. Mbo-docenten constateren dat een meerderheid van hun leerlingen bij aanvang een te laag taal- en rekenniveau hebben.

Inrichting van het onderwijs: hier is de aandacht vooral gericht op studie-/beroepskeuze en oriëntatie in het mbo. Dit vereist een goede begeleiding door bijvoorbeeld docenten. De vraag is in hoeverre docenten deze rol op zich kunnen of willen nemen.

Macroniveau

Samenwerkingsverbanden tussen vmbo- en mbo-scholen op het terrein van aansluiting zijn momenteel sterk gericht op afstemming. Er is nog nauwelijks sprake van vervlechting. In de overgang van vmbo en mbo moet rekening gehouden worden met de rol van werkgevers. Veel van hen willen mbo leerlingen niet belonen op een niveau 3 of 4 niveau, waardoor leerlingen op dit niveau die meer praktijkervaring willen opdoen, gedwongen zijn om in te stromen op niveau 2.

5.3 Wat werkt?

Een belangrijke conclusie uit de kernpublicaties is dat er weinig bekend is over het effect van maatregelen die een betere aansluiting tussen onderwijssectoren tot doel hebben. Maatregelen zijn vaak gebaseerd op aannames op het conceptuele niveau. Deze worden vertaald in projecten of geïmplementeerd in formeel beleid (bijvoorbeeld samenwerking tussen instellingen). Er is echter weinig aandacht voor monitoring en effectmeting van interventies, oftewel voor de vraag of de interventies er in praktijk toe doen.

Dit gezegd hebbende heeft de literatuurverkenning enkele bruikbare inzichten opgeleverd voor het ontwikkelen van beter aansluitbeleid dat voor Rotterdam Zuid uiteindelijk kan resulteren in meer studiesucces voor jongeren en een verhoging van het algemene opleidingsniveau. Deze inzichten liggen op drie terreinen: meer aandacht voor talentontwikkeling in het po, meer aandacht voor loopbaanontwikkeling in vmbo en mbo en nauwere samenwerkingsverbanden tussen onderwijssectoren.

Talentontwikkeling in het po

Rotterdam heeft een relatief groot aandeel po-leerlingen dat doorstroomt naar het vmbo. Als het streven is om het opleidingsniveau in Rotterdam te verhogen, dan is een eerste stap om meer leerlingen van de basisschool op havo of vwo-niveau te krijgen. Recent onderzoek op het terrein van schooladvisering toont dat schoolprestaties de belangrijkste factor zijn in deze advisering. Om meer leerlingen naar havo/vwo te laten doorstromen, ligt een oplossing dus binnen het basisonderwijs. Nagegaan moet worden hoe individuele talenten van leerlingen nog beter getraceerd kunnen worden, waardoor zij zich tijdens hun basisschoolperiode beter kunnen ontplooiën en hoger kunnen doorstromen dan wanneer hun talent niet opgemerkt zou zijn.

Een handreiking om het talent van elke leerling te herkennen en te stimuleren is het concept van de ' multidimensionele klas' van Cohen en Lotan (2004). In een multidimensionele klas is er variatie van lesmateriaal en -methoden. De docent erkent dat leerlingen verschillen in waar ze goed in zijn en spreekt meerdimensionele verwachtingen uit. Leerlingen in de klas worden niet op één dimensie beoordeeld (bijvoorbeeld hoe 'slim' ze zijn). Hiermee wordt de verwachting doorbroken dat leerlingen met een hoge statuspositie ('slimme' kinderen) het meest competent zijn omdat iedereen een andere vaardigheid en een eigen talent heeft. Het effect is dat meer leerlingen participeren wat uiteindelijk hun prestaties ten goede komt.

Het is in dit kader vermeldenswaardig dat de Pabo van de Hogeschool Rotterdam haar studenten beter wil opleiden voor lesgeven in de grote stad en zich daarom in haar vernieuwde curriculum meer zal profileren op het concept van de multidimensionele klas.

Loopbaanontwikkeling in vmbo en mbo

Uit de literatuurverkenning wordt meerdere malen benadrukt hoe belangrijk zekerheid over de studie- en beroepskeuze is. Vmbo-leerlingen die beter weten wat ze willen, ondergaan een succesvollere mbo-start. Zij zijn meer betrokken bij school, onderhouden betere contacten met docenten en studiegenoten en voelen zich meer thuis op de opleiding. Wij volgen dan ook de aanbevelingen in de kernpublicaties dat zowel in het vmbo en mbo meer aandacht moet zijn voor studie- en beroepskeuze. Bijvoorbeeld via intensieve en pro-actieve begeleiding door vmbo-decanen en mbo-intakers, of door nauwere contacten met het beroepenveld (stages, gastlessen, bedrijvenbezoeken, etc.) met als doel voor leerlingen zo concreet mogelijk te maken welk beroep zij later kunnen uitoefenen met een specifieke beroepsdiploma op zak. Het *ervaren* van de opleiding als interessant en nuttig voor de toekomstige loopbaan blijkt namelijk samen te hangen met een succesvolle overgang en met studiesucces in het mbo.

Flankerend aan deze inhoudelijk georiënteerde initiatieven kan meer aandacht worden besteed aan een betere aansluiting van studievaardigheden. Concreet betekent dit een voorbereiding in het vmbo op het competentiegerichte onderwijs in het mbo.

Samenwerking

De wetenschap dat een goede loopbaanontwikkeling (studie- en beroepskeuze) een belangrijke bijdrage kan leveren aan een betere aansluiting en meer studiesucces, impliceert een 'kijken over de schutting heen' en een betere samenwerking tussen partijen zoals scholen, gemeente, schoolbegeleidingsdienst (zie bijvoorbeeld POVO-procedure Utrecht), maar ook het bedrijfsleven. Mede gestoeld op ervaringen uit het buitenland moet er tussen partijen een 'transfer culture' tot stand komen met de volgende kenmerken:

- gebruikmaking van transfer agents
- programmatische afstemming
- transformatief beleid (instellingen zijn bereid zichzelf te veranderen om de overgang beter te laten verlopen)

Een voorbeeld van een dergelijk onderwijsmodel is de Harlem Children's Zone Pipeline waarin de onderwijssectoren van kleuter- tot hoger onderwijs vrijwel naadloos op elkaar aansluiten en deze onderwijsketen ondersteund worden door familie, sociaal-maatschappelijk en opbouwwerk en gezondheidsinstanties. Denk in dit verband ook aan het Consortium on Chicago School Research (CCSR) dat in de stad Chicago wordt gehanteerd om school- en studiesucces in het onderwijs te monitoren en te analyseren ten behoeve van de beleidssturing en –ontwikkeling. Hierdoor zijn er korte lijnen tussen onderwijsbeleid (beleidsmakers tot op schoolniveau formuleren hun prangende vragen) en toegepast onderwijsonderzoek (dat met snelle resultaten kan komen). Het Nationaal Programma Kwaliteitssprong Zuid kan voorloper zijn in het hanteren van een dergelijke methodiek in Nederland.

De literatuurverkenning suggereert dat samenwerking gecentreerd moet zijn rond de volgende thema's:

- Studie- en beroepenkeuze
- Betere aansluiting op het gebied van studievoordigheden zoals elementen van competentiegericht onderwijs in het vmbo ter voorbereiding op het mbo

In de samenwerkingsverbanden moet er speciale aandacht zijn voor de bijdrage van werkgevers. Uit de overgang in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) leren we dat onderplaatsing (leerlingen die naar mbo niveau 3 of 4 kunnen, stromen door naar mbo niveau 2) structureel van aard is. Dit komt voor een groot deel door het niveau waarop werkgevers mbo-leerlingen willen belonen. Onderplaatsing is begrijpelijk vanuit het standpunt van werkgevers, maar belemmert de talentontwikkeling van individuele leerling. Rotterdam Zuid verkeert echter in een bijzondere situatie die ook bijzondere maatregelen vereist. Er moet worden nagedacht over modellen waarbij meer vmbo-leerlingen op het eigen niveau kunnen doorstromen naar het mbo, maar op een dusdanige manier dat er draagvlak voor is onder werkgevers. Het antwoord op de vraag hoe dergelijke modellen eruit kunnen zien voert te ver voor deze literatuurverkenning. Van belang is wel dat vertegenwoordigers van overheid, onderwijs en werkgevers met elkaar om tafel zitten om tot een gezamenlijk gedeelde oplossing te komen voor hun vmbo- en mbo-leerlingen in Rotterdam Zuid.

5.4 Lijnen naar de andere literatuurverkenningen

Ouderbetrokkenheid

In elk van de fases speelt de thuissituatie een rol. Verwachtingen en studiekeuze worden voor een deel gevormd in de vooropleiding, maar ook voor een belangrijk deel in de thuissituatie. Op welke manier ondersteunen ouders bijvoorbeeld hun kinderen in het kiezen voor een vervolgopleiding, in het studeren en het leren? Hoe wordt thuis gedacht over onderwijs?

Kwaliteit van docenten

Het is opvallend dat bij de genoemde overgangsfactoren de nadruk veelal ligt op leerlingen en ook op formele interventies (zoals samenwerkingsverbanden). Veel minder aandacht is er voor het primaire proces: de rol die docenten (kunnen) spelen in overgangsprocessen.

Meer leertijd

Het onderwerp van meer leertijd zijn wij niet tegengekomen als factor die een rol speelt in doorlopende leerlijnen. Er kan wel aan gedacht worden om eventuele ruimere beschikbaarheid aan leertijd in te zetten voor studie- en loopbaankeuze.

Literatuur

Bouwman, M. (2010). *Volatiliteit in leerlingloopbanen: Eerste verkenning mbo Amsterdam*. Rotterdam: Actis (interne publicatie).

Bensimon, E.M., Dowd, A. (2009). *Dimensions of the Transfer Choice Gap: Experiences of Latina and Latino Students Who Navigated Transfer Pathways*. Harvard Educational Review, 79(4), 632-658.

Cohen, E. G. & Lotan, R.A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In: Banks and Banks (Eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp. 736-753. San Francisco: Jossey-Bass.

Driessen, G. (1991). Discrepancies tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, 27-35.

Driessen, G. (2005). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279-298.

Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and Ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527-542.

Dronkers, J., Van Erp, M., Robijns, M., & Roeleveld, J. (1998). Krijgen leerlingen in de grote steden en met name in Amsterdam te hoge adviezen? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 17-30.

Ellfers, L. (2011) *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Amsterdam: FMG/UvA

Floyd, D.L. & Arnauld, C.St. (2007). An Exploratory Study of Community College Baccalaureate Teacher Education Programs. Lessons Learned. *Community College Review*, 35(1), 66-84.

Gawley, T. & McGowan, R.A. (2006). Learning the Ropes: A Case Study of the Academic and Social Experiences of College Transfer Students within a Developing University-College Articulation Framework. *College Quarterly*, 9, 3.

Gemeente Rotterdam(2011) Nationaal Programma Kwaliteitssprong Zuid/Zuid Werkt! Rotterdam: Gemeente Rotterdam

Jansen, E. & C. Terlouw (2009). Themanummer Transitie in het naar het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27(2), 60-137

Jenkins, D. (2007). Institutional effectiveness and student success: a study of high- and low-impact community colleges. *Community college journal of research and practice*, 31, 945-962.

Jones & Thomas (2005). The 2003 UK Government Higher Education White Paper: A critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda' *Journal of Education Policy*, 20(5), pp615-630.

Neuvel, J. & Esch, W. van (2005). De doorstroom van vmbo naar mbo: een onderzoek naar de doorstroomregeling en de relatie tussen het beroepsperspectief en de beroepsopleiding in het mbo. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In: Fisher, S. & Cooper, C.L. (eds.). *On the move: the psychology of change and transition*. Chisester: Wiley.

Ogbu, J.U. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Severiens, S. & R. Wolff, W. Zijlstra, R. Andeweg & M. Tupan (2010) *Stedelijke Talent van mbo naar hbo*. Rotterdam: Risbo

Smulders, H. & Wijk, B. van (2010). *Wat werkt in de doorstroom in de beroepskolom?*

www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/uploads/verslag%20doorstroombije%20enkomst%2018-6-2010.pdf

Van Asselt, R. (2006). *Aansluitingen in het onderwijsstelsel. Kaders voor een praktijktheorie en een praktische handleiding aan betrokkenen,*

Lectoraat Instroommanagement en aansluiting, Saxion Hogescholen

Van der Werf, G., & Kuyper, H. (2002). Leerlingen krijgen hogere schooladviezen. *Didaktief & School*, 32(7), 2-5.

Verbeek, F., E. Van Eck, M. Glaudé, G. Ledoux & E. Voncken, (2005), *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*, in opdracht van de Onderwijsraad, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

Westerhuis, A. & B. van Wijk, *Het Nederlandse Onderwijs geketend. Doorstroomroutes in en tussen vo en mbo*, 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO

Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School: Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24 (1), 67-79.