



11 OKTOBER 2019

NEDERLANDSE BEWERKING VAN DE VRAGENLIJST STUDIEKEUZETAKEN

AFSTUDEERONDERZOEK TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE

MARJOLEIN HAVERKAMP
SAXION DEVENTER



Marjolein Haverkamp,
426842

Onderwijsinstelling: Saxion
Hogeschool Deventer

Opdrachtgever: Aob
Compaz

1^e beoordelaar: G. Roemer

2^e beoordelaar: J.
Veldhuijzen

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Nederlandse bewerking van de Vragenlijst StudiekeuzeTaken’. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Toegepaste Psychologie aan Saxion Hogeschool te Deventer. Als onderdeel van het afstudeertraject voor deze opleiding wordt er een onderzoek uitgevoerd voor een opdrachtgever. De opdrachtgever voor dit onderzoek is studie- en beroepskeuze adviesbureau Aob Compaz.

Deze scriptie is mede tot stand gekomen door de begeleiding en feedback van mijn scriptiebegeleiders Guido Roemer en Jaap Veldhuijzen. Daarnaast gaat mijn dank uit naar Henri Gesink, omdat hij mij de kans heeft gegeven om een onderzoek uit te voeren bij Aob Compaz en vanwege zijn feedback en begeleiding tijdens het afstudeertraject. Mijn dank gaat ook uit naar Hans van Iersel, die mij tevens binnen Aob Compaz heeft bijgestaan. Ik wil daarnaast graag mijn familie en vrienden danken voor hun steun tijdens het schrijven van de scriptie. Tot slot wil ik graag alle docenten en leerlingen bedanken voor hun medewerking, dankzij hun bijdrage kon er een start worden gemaakt met een bewerking van de Vragenlijst StudiekeuzeTaken. Ik hoop dat deze bewerking in de toekomst een hulpmiddel zal zijn voor Aob Compaz en leerlingen die een keuze willen maken voor een studie in het hoger onderwijs.

Kampen, oktober 2019

Marjolein Haverkamp

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek was om een Nederlandse bewerking te maken van de oorspronkelijke Belgische Vragenlijst StudiekeuzeTaken. Deze vragenlijst was ontwikkeld om een beeld te krijgen van het studiekeuzeproces van leerlingen die een keuze moeten maken voor een studie in het hoger onderwijs. Veel leerlingen lopen vast in hun keuzeproces en hebben baat bij goede loopbaanbegeleiding. Om leerlingen en decanen hierbij te ondersteunen is de Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST) ontwikkeld. De opdrachtgever van deze scriptie, studie- en beroepskeuze adviesbureau Aob Compaz, wil de vragenlijst inzetten op de Nederlandse markt. Hiervoor was het nodig om de vragenlijst te bewerken en af te nemen op Nederlandse scholen.

De VST is gebaseerd op theorieën waar het studiekeuzeproces gezien wordt als een proces bestaande uit verschillende taken. Deze taken staan centraal in de VST en zijn verdeeld in zes schalen. Bij de eerste taak, Oriëntatie, wordt de leerling er zich bewust van dat er een studiekeuze gemaakt moet worden. De taak Exploratie is in de VST verdeeld in de schalen Exploratie van zichzelf, waarbij de identiteit van de leerling wordt geëxploreerd; Exploratie in de breedte, waarbij wordt vastgesteld in hoeverre de leerling informatie over studies heeft onderzocht en Exploratie in de diepte, waarbij de leerling aangeeft in hoeverre hij gedetailleerde informatie heeft opgezocht. De taak Beslissingsstatus wordt gebruikt om aan te geven hoever de leerling is bij het kiezen van één studie. Bij de laatste taak, Binding, wordt er vastgesteld of de leerling zeker is van zijn studiekeuze.

Om de VST geschikt te maken voor gebruik in Nederland moet de bewerking voldoen aan eisen van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN). Om data te verzamelen zijn er decanen benaderd met de vraag of zij de vragenlijst via een online programma wilden verspreiden onder leerlingen uit havo 5 en vwo 6. De gegevens die verzameld werden zijn vergeleken met landelijke gegevens van de populatie, om vast te stellen of deze steekproef representatief is. Dit bleek niet helemaal het geval, zo was de steekproef o.a. te klein en waren er te weinig respondenten uit het westen, noorden en zuiden van Nederland. Er zijn vervolgens analyses uitgevoerd om te onderzoeken of er niveauverschillen waren tussen groepen. Er bleken grote verschillen tussen jongens en meisjes te zijn op een aantal schalen, waardoor het nodig was om hiervoor aparte normen te construeren. Daarnaast is er geanalyseerd of de geconstrueerde schalen voldeden aan de eisen van de COTAN op het gebied van betrouwbaarheid en begripsvaliditeit. Hieruit bleek dat de schalen voldeden aan de eisen met betrekking tot betrouwbaarheid en er sprake was van een eerste aanwijzing voor begripsvaliditeit.

Geconcludeerd kan worden dat uit dit onderzoek bleek dat de Nederlandse bewerking een betrouwbare en valide test is. De test voldoet echter nog niet aan de eisen van de COTAN en is daardoor nog niet volledig geschikt voor gebruik in Nederland. Vervolgonderzoek wordt daarom aangeraden waarbij het van belang is dat de steekproef representatief is. Tevens is er meer onderzoek nodig naar de validiteit van de vragenlijst.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding van het onderzoek	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	10
2.7 Eisen Cotan	14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden	18
3.1 Onderzoeksmethode	18
3.2 Populatie.....	18
3.3 Onderzoeksinstrument.....	19
3.4 Onderzoeksprocedure	20
3.5 Onderzoeksanalyses	20
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	22
4.1 Uitvoering en respons	22
4.2 Demografische gegevens.....	22
4.3 Significante subgroep verschillen.....	24
4.4 Betrouwbaarheidsanalyse	26
4.5 Validiteitsanalyse.....	26
Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen	27
5.1 Conclusie	27
5.2 Discussie	29
5.3 Aanbevelingen	29
Literatuur.....	32
Bijlage 1: Eigen werk verklaring.....	35
Bijlage 2: VST	36
Bijlage 3: semantische aanpassingen vragenlijst	44
Bijlage 4 : pitch	48
Bijlage 5 : normtabellen	49

Hoofdstuk 1: Inleiding van het onderzoek

1.1 Aanleiding

Een aantal leerlingen hebben moeite met een juiste studiekeuze. De grote hoeveelheid studies en de toegenomen flexibiliteit van het onderwijs zorgen ervoor dat veel leerlingen moeite hebben met het kiezen van een studie (Germeijs & Verschueren, 2010). Er is een complex en veelzijdig aanbod van vervolgstudies waardoor leerlingen vastlopen in het keuzeproces. Ook ouders hebben hierdoor vaak moeite met het ondersteunen van hun kinderen bij dit studiekeuzeproces (Germeijs & Verschueren, 2010).

Om verkeerde studiekeuzes te voorkomen is loopbaanoriëntatie- en begeleiding nodig. Het kan jongeren helpen om hun talenten en interesses te ontdekken (Bussemaker & Dekker, 2016). Goede loopbaanbegeleiding kan daarnaast ook jongeren van ouders met een lage sociaaleconomische status helpen. Volgens de Inspectie van het Onderwijs hebben kinderen van laagopgeleide ouders namelijk minder kansen in het onderwijs dan kinderen met een hogere sociaaleconomische status (Bussemaker & Dekker, 2016). Zo kan goede loopbaanbegeleiding niet alleen leerlingen helpen bij het ontdekken van hun interesses en talenten, maar kan het ook gelijke kansen tussen leerlingen bevorderen (Bussemaker & Dekker, 2016).

Er blijkt uit onderzoek dat verkennend onderzoek (ook wel exploratie genoemd) door de leerling leidt tot meer acceptatie, identificatie en meer tevredenheid met het uiteindelijk gekozen werkveld (Germeijs & Verschueren, 2007). Een goede loopbaanbegeleiding kan er ook voor zorgen dat er minder sprake is van studieuitval en studieswitch. Een slechte studie- en loopbaanoriëntatie verhoogt namelijk het risico voor studieuitval (Germeijs & Verschueren, 2006). Daarnaast verandert in het hoger onderwijs één op de vijf studenten van studie in het eerste jaar (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Jongeren- en studentenorganisaties geven aan dat zij niet tevreden zijn over de loopbaanbegeleiding en studiekeuzeactiviteiten op scholen (Van Engelshoven & Slob, 2017). Loopbaanbegeleiding wordt gezien als iets 'extra' en krijgt niet veel prioriteit. Om leerlingen goed te begeleiden bij het studiekeuzeproces moeten decanen, loopbaanbegeleiders, docenten en mentoren over specifieke kennis en vaardigheden beschikken. Zij moeten een helder beeld hebben van de taken die nodig zijn bij het studiekeuzeproces en er moet ruimte zijn voor professionalisering. Op deze manier kunnen zij leerlingen goed begeleiden bij hun persoonlijke ontwikkeling, studiekeuze en beroepsoriëntatie (Van Engelshoven & Slob, 2017).

Een goede voorbereiding en ondersteuning zijn dus van groot belang voor leerlingen. Desondanks vonden Veerle Germeijs en Karine Verschueren van de Katholieke Universiteit Leuven geen goede instrumenten die zich expliciet richten op het studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2006). Zij vonden dat de bestaande instrumenten die ingezet kunnen worden bij loopbaanbegeleiding zich alleen richten op het kiezen van een baan en/of studie. Vanuit de behoefte voor een instrument dat het keuzeproces van jongeren voor het kiezen van een studie in het hoger onderwijs in kaart kon brengen, ontwikkelden zij de Study Choice Task Inventory, oftewel de Vragenlijst

StudiekeuzeTaken (VST). Deze vragenlijst sluit aan bij wat er in de recente literatuur op het gebied van het studie- en loopbaankeuze proces is geschreven. Hieruit bleek dat het niet alleen van betekenis is om te weten waar de jongere staat in het studiekeuzeproces, maar dat het juist belangrijk is om te weten hoe die beslissing tot stand is gekomen (Germeijs & Verschueren, 2006). Dit zal besproken worden in hoofdstuk 2. Volgens Germeijs en Verschueren kan de VST vooral gebruikt worden door de school en de begeleiders als een beoordelingsinstrument bij individuele begeleiding van leerlingen die problemen ervaren bij het kiezen van een studie in het hoger onderwijs. De VST onderzoekt de mate waarin de leerling werk heeft gemaakt van zes taken die van belang zijn in het studiekeuzeproces. Met behulp van deze vragenlijst kan het keuzeprocess van de leerling bevraagd worden en kunnen keuzeproblemen beter in kaart worden gebracht (Germeijs & Verschueren, 2006). Op deze manier kan keuzebegeleiding beter afgestemd worden op de leerling. De VST kan ook gebruikt worden als een leidraad voor het intakegesprek voor de keuzebegeleider (Germeijs, Verschueren & Mels, 2007). De VST en het onderzoek waarop zij is gebaseerd zal verder worden beschreven in hoofdstuk 2.

De Vragenlijst StudiekeuzeTaken is een Belgische test en richt zich op Vlaamse leerlingen. Dit onderzoek gaat zich richten op de Nederlandse markt en het Nederlandse onderwijssysteem. Wanneer een psychologische test of vragenlijst vertaald of bewerkt wordt voor gebruik in een ander land, dan dienen de psychometrische aspecten van de test opnieuw onderzocht en vastgesteld te worden. De Commissie Testaangelegenheden Nederland stelt dat bij de beoordeling van bewerkte instrumenten gekeken wordt in hoeverre de buitenlandse versie van toepassing is op de Nederlandse situatie en in hoeverre deze betrokken kan worden bij de beoordeling van de Nederlandse versie (Evers et al., 2010). Voor dit onderzoek is het de bedoeling om het Vlaamse instrument zowel taalkundig als naar betekenisovereenkomst zoveel mogelijk letterlijk over te zetten in Nederlands. Het International Test Commission heeft hiervoor een aantal regels opgezet (ITC, 2001). Voor de vertaling geldt dat de teksten natuurlijk over moeten komen en dat de betekenis van wat er wordt gevraagd hetzelfde is (Evers et al., 2010). Daarnaast moet uit onderzoek blijken dat met de vertaalde versie hetzelfde begrip wordt gemeten als met de oorspronkelijk versie. Volgens de COTAN worden Nederlandstalige Belgische tests op dezelfde manier beoordeeld als andere buitenlandse tests (Evers et al., 2010). De Commissie bepaalt bijvoorbeeld of het Belgische schoolsysteem, waar een test op gebaseerd is, overeenkomt met het Nederlandse onderwijssysteem. Daarnaast wordt er vastgesteld of de Nederlandse bewerking in gangbaar Nederlands geschreven is, aangezien het Vlaams andere woorden, uitdrukkingen en zinsconstructies heeft. Voor de COTAN is het tevens van belang dat de normen zijn verzameld met behulp van Nederlandse groepen. Indien er gebruik gemaakt wordt van normen gebaseerd op Belgische groepen wordt dit alleen als voldoende beoordeeld indien het aannemelijk is gemaakt dat de scoreverdeling van de groepen niet verschilt van die van vergelijkbare Nederlandse groepen (Evers et al., 2010). De eisen die de COTAN stelt zullen verder worden besproken in hoofdstuk 2.

1.2 Onderzoeksvraag

Om de VST te bewerken voor het Nederlandse schoolsysteem staat de volgende probleemstelling in dit onderzoek centraal:

Is de Vragenlijst StudiekeuzeTaken betrouwbaar en valide bij gebruik in Nederland en wijkt de normering af van de Belgische normering?

Voortvloeiend uit de probleemstelling ontstaan de volgende deelvragen:

1. Wordt de vragenlijst ondersteund door een solide theorie?
De VST wil een beeld geven van het keuzeproces van de leerling. Aan de hand van literatuuronderzoek wordt er met deze deelvraag geanalyseerd welke wetenschappelijke theorie er gebruikt is voor de VST en wat voor soort keuzeproces de leerling helpt bij het vinden van een juiste studiekeuze.
2. Is de steekproef representatief voor de populatie van Nederlandse havo en vwo leerlingen?
Om aan de eisen van COTAN te voldoen zullen er data worden verzameld om normen te construeren, met behulp van Nederlandse groepen. Er zal een steekproef getrokken worden onder leerlingen uit havo en vwo. Om antwoord te geven op deze deelvraag worden de gegevens, die voortkomen uit de Nederlandse steekproef, geanalyseerd. Bij deze analyse zal er onderzoek gedaan worden naar de gemiddelden en de standaarddeviaties. Er zal tevens worden geanalyseerd of de gegevens normaal verdeeld zijn of dat er sprake is van scheefheid.
3. Verschillen de gemiddelden tussen jongens en meisjes per schaal van de VST dermate dat er aparte normtabellen nodig zijn?
Om deze deelvraag te beantwoorden zullen de ruwe scores worden uitgesplitst naar geslacht, wat tevens gedaan is in het Vlaamse onderzoek (Germeijs & Verschueren, 2010). In het Vlaamse onderzoek bleken er tussen jongens en meisjes op verschillende schalen niveauverschillen te zijn. Vanwege deze verschillen zijn er aparte normtabellen vervaardigd voor jongens en meisjes. Om te onderzoeken of er ook in Nederland aparte normtabellen nodig zijn, zullen er in dit onderzoek ook metingen worden gedaan met geslacht als onafhankelijke variabele.
4. Verschillen de gemiddelden van de havo leerlingen met die van de vwo leerlingen per schaal van de VST in die mate dat er aparte normtabellen nodig zijn?
De originele VST richt zich op het Belgische onderwijssysteem en is bedoeld voor het aso (algemeen secundair onderwijs). Dit type onderwijs bestaat niet in Nederland. Aangezien de VST bedoeld is voor leerlingen die een studie moeten kiezen in het hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2010) is de verwachting dat de VST geschikt zal zijn voor leerlingen van de havo en het vwo. Omdat dit twee verschillende onderwijsniveaus zijn, zal er worden vastgesteld of er aparte normtabellen nodig zijn.
5. Voldoen de gegevens van de geconstrueerde schalen aan de eisen voor betrouwbaarheid die er in Nederland gesteld worden aan studiekeuze onderzoeken?
Om de betrouwbaarheid van de schalen te berekenen is er in het Vlaamse onderzoek van Germeijs & Verschueren (2010) gebruik gemaakt van de interne consistentie methode. Hierbij werd met de Cronbach's alpha per schaal de interne consistentie bepaald, met uitzondering van de schaal Beslissingsstatus, deze schaal bestaat namelijk maar uit één item. Als vuistregel is er in het Vlaamse onderzoek gebruik gemaakt van de criteria van Ter Laak en de Goede (in Germeijs & Verschueren, 2010).

Zij geven aan dat bij testen voor beroepskeuzebegeleiding een interne consistentiecoëfficiënt lager dan .70 onvoldoende is, tussen .70 en .80 voldoende en hoger dan .80 goed. In het Vlaamse onderzoek is te lezen dat de originele VST schalen voldoen aan deze eisen, met schalen die een voldoende of goede interne consistentie hebben. De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) hanteert dezelfde eisen (Evers et al., 2010). In dit onderzoek zal worden vastgesteld of de betrouwbaarheid van de schalen ook voldoen aan deze eisen.

6. Laten de schalen van de VST voldoende begripsvaliditeit zien?
Begripsvaliditeit houdt in dat de test daadwerkelijk het bedoelde begrip meet (Evers et al., 2010). Om deze deelvraag te beantwoorden zal de vragenlijst worden onderzocht op de interne structuur, om te analyseren of er samenhang tussen de schalen is. Indien mogelijk, zal er een confirmatieve factoranalyse worden toegepast. De verschillende schalen van de test zullen worden vergeleken. Gewenst wordt dat de schalen laag met elkaar correleren. Indien dit het geval is, dan betekent dit dat de Nederlandse bewerking, net als de originele VST, daadwerkelijk verschillende keuzetaken meet (Germeijs & Verschueren, 2010). Daarnaast zal er, bij de beschikbaarheid van voldoende gegevens, een confirmatieve factoranalyse worden toegepast. Hierbij wordt onderzocht of de Nederlandse gegevens voldoende overeenkomen met de Vlaamse gegevens. Volgens het beoordelingssysteem van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) kan deze methode van nut zijn om de validiteit van de Nederlandse bewerking aan te tonen (Evers et al., 2010).

1.3 Opdrachtgever en doelstelling van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op het mogelijk inzetten van de VST door studie- en beroepskeuze adviesbureau Aob Compaz. Aob Compaz, de opdrachtgever van dit onderzoek, is een aanbieder van diagnostiek en advisering op het gebied van werkomgeving, scholing en arbeid (Aob Compaz, 2017). Het hoofdkantoor van Aob Compaz bevindt zich in Zwolle, daarnaast zijn er elf vestigingen verspreid over het land. Er zijn in totaal landelijk zo'n 30 mensen werkzaam bij Aob Compaz. Aob Compaz is er op gericht om mensen te laten deelnemen aan arbeid, het kiezen van een geschikte loopbaan en het deelnemen aan onderwijs. Bij Aob Compaz worden scholieren en studenten ondersteund bij vragen die zij hebben omtrent hun schoolloopbaan. Daarnaast kunnen ook volwassenen met loopbaanvragen terecht bij Aob Compaz. Tevens worden zorgcoördinatoren, decanen en mentoren ondersteund bij hun begeleiding van leerlingen.

Het bedrijf is opgedeeld in drie werkgebieden: Onderwijs, Werk en Loopbaan en Diagnose en Advies (Aob Compaz, 2017). Het werkgebied Onderwijs focust zich op scholieren en studenten bij hun gehele schoolloopbaan. Er wordt advies gegeven door zowel psychologen, orthopedagogen als loopbaanadviseurs. Daarnaast worden ook decanen en mentoren ondersteund bij de begeleiding van leerlingen. Het werkgebied Onderwijs ondersteunt leerlingen bij vragen over dyslexie, dyscalculie, profielkeuze en de overgang naar een vervolgopleiding (Aob Compaz 'Onderwijs', 2017). Aob Compaz maakt zowel gebruik van schriftelijke als online testen. Bij veel onderzoeken wordt gebruikt gemaakt van de online testbibliotheek van Aob Compaz: TalentCompaz.

Aob Compaz heeft de rechten van de Vragenlijst StudiekeuzeTaken verworven en wil de vragenlijst graag inzetten in de Nederlandse markt. Een soortgelijke test ontbreekt in de testbibliotheek van Aob Compaz. Aob Compaz heeft nog geen test die een beeld laat zien van waar de leerling staat in het keuzeproces en in die zin is de VST een ontbrekende schakel voor Aob Compaz. De VST geeft een beeld van het keuzeproces van de leerling. De leerling beoordeelt zelf in hoeverre hij of zij bezig is met de taken die nodig zijn bij het vormen van een studiekeuze. Het doel van dit onderzoek is om een goede vragenlijst op het gebied van studiekeuze te kunnen inzetten door Aob Compaz. Met deze vragenlijst voegen zij een nieuw soort testinstrument toe; de VST kan niet alleen de leerling zelf een beter beeld geven van hoe zij staan in hun studiekeuzeproces door middel van bewustwording en reflectie, het kan ook ouders, decanen en/of mentoren helpen bij de begeleiding van de leerling.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Theoretische achtergrond Vragenlijst StudiekeuzeTaken

Studieloopbaanbegeleiding draait om het idee van zelfexploratie, exploratie van de omgeving en het besluitvormingsproces (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). Het studiekeuzeprocess wordt gezien als een dynamisch proces waarbij de taken met elkaar verbonden zijn en elkaar beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de manier waarop er een loopbaankeuze is gemaakt belangrijk is (Germeijs & Verschueren, 2010). Leerlingen die op een gebrekkige manier het studiekeuzeprocess hebben doorlopen, hebben een grotere kans op studie uitval. Germeijs en Verschueren (2006) konden geen instrumenten vinden die zich expliciet richten op waar de leerling staat in het studiekeuzeprocess. Zij wilden een instrument ontwikkelen dat zich ten eerste richtte op het keuzeprocess en de manier waarop iemand uitkwam bij een bepaalde keuze. Ten tweede moest het instrument volgens de genoemde onderzoekers gebaseerd zijn op een duidelijk conceptueel kader met betrekking tot verschillende studiekeuzetaken. Ten derde moest het mogelijk zijn om de taken afzonderlijk te beoordelen. De vragenlijst is ontwikkeld vanuit de gedachte dat een uitgebreid keuzeprocess de leerling helpt bij het vinden van een juiste studiekeuze.

De Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST, bijlage 1) is een gevalideerde zelfrapportage vragenlijst ontwikkeld door de Katholieke Universiteit Leuven. De vragenlijst voldoet aan verschillende eisen op het gebied van betrouwbaarheid en validiteit (Germeijs & Verschueren, 2006). Het conceptuele kader dat de onderzoekers gebruikten, is gebaseerd op theorieën waar het keuzeprocess gezien wordt als een ontwikkelingsproces dat bestaat uit verschillende taken (Tinsley, 1992). Volgens Van Esbroeck et al. (2005) zijn de taken essentiële activiteiten om tot een studiekeuze te komen. Het is echter niet noodzakelijk om alle taken via een bepaalde volgorde te volgen of om per se alle activiteiten te doorlopen. Het ligt volgens Van Esbroeck et al. vooral aan de leerling zelf om te beslissen wat er nodig is tijdens het studiekeuzeprocess. Germeijs en Verschueren gaan uit van zes studieactiviteiten of taken die belangrijk zijn voor het studiekeuzeprocess. In de vragenlijst zijn deze taken onderverdeeld in zes schalen. De zes schalen meten elk één keuzetaak: Oriëntatie, Exploratie van zichzelf, Exploratie in de breedte, Exploratie in de diepte, Beslissingsstatus en Binding. Deze zes taken worden volgens Germeijs & Verschueren (2010) gezien als centrale aspecten van het loopbaanproces en worden besproken in de volgende paragrafen. In totaal bestaat de VST uit 57 items.

2.2 Oriëntatie

De schaal Oriëntatie wordt in de vragenlijst 'Mijn Studiekeuze' genoemd en meet in hoeverre de leerling zich bewust is van het feit dat er een studiekeuze gemaakt moet worden en de mate waarin de leerling bereid is zich hiervoor in te zetten. De schaal bestaat uit 12 items en de antwoorden worden gegeven op een Likert schaal van '(1) helemaal niet van toepassing op mij' tot '(9) volledig van toepassing op mij'. Vragen die gesteld worden zijn bijvoorbeeld 'Ik ben op dit moment gemotiveerd om werk te maken van mijn studiekeuze' en 'Ik denk vaak aan het feit dat ik een studiekeuze moet maken'. De schaal Oriëntatie is onderverdeeld in bewustwording en motivatie. Volgens Super (in Germeijs & Verschueren, 2006) gaat Oriëntatie over het bewust maken van de leerling dat er een studiekeuze

gemaakt moet worden en de motivatie van de leerling om zich in te zetten voor het keuzeproces. Bij bewustwording wordt de leerling zich geleidelijk bewust van waar hij of zij staat op dit moment en waar hij naar toe wil (Harren, 1979).

Voordat een leerling goed kan beginnen aan het studiekeuzeproces moet hij of zij voldoende gemotiveerd zijn (Gati et al., 1996). Bij een goede oriëntatie moet de leerling een aantal dingen in gedachten houden (Gati & Asher, 2001). Zo moet de leerling weten welke stappen er nodig zijn in het keuzeproces, weten of hij hulp nodig heeft en bij wie hij dan terecht kan en tot slot moet hij bewust zijn van de verantwoordelijkheid die bij een keuze komt kijken.

2.3 Exploratie

De studietaak Exploratie wordt in de VST verdeeld in de schalen Exploratie van zichzelf, Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte. Volgens Stumpf et al. (1983) draait exploratie om het verzamelen van informatie en de exploratie van deze informatie kan helpen bij het vinden van een studie of een baan (Bartley & Robitschek, 2000). Exploratie zou moeten leiden tot een passende loopbaan bij de persoon en resulteren in een hoog niveau van tevredenheid, zekerheid en identificatie met de keuze (Germeijs en Verschueren, 2007). Exploratie wordt gezien als een belangrijke taak omdat het leerlingen zelfbewust maakt (Blustein, 1989) en het kan gezien worden als een cognitieve voorbereiding op het herkennen van gewenste en passende loopbaankansen (Werbel, 2000).

Veel studenten hebben hulp nodig bij exploratie (Esters & McCulloh, 2008). Zo moeten ze o.a. onderzoeken welke beroepen passen bij een bepaalde studie, hoe het zit met de werkgelegenheid en wat voor mogelijkheden er zijn bij een gekozen werkveld (Herr et al., in Esters & McCulloh, 2008). In hoeverre leerlingen bezig zijn met exploratie wordt o.a. beïnvloed door persoonlijkheid (Ireland & Lent, 2018), sociaal-economische status (Brown, Darden, Shelton, & Dipoto, 1999) en sekse (Blustein & Phillips, 1988). Zo zijn volgens Brown & Hirschi (2013) van de Big Five persoonlijkheidskenmerken, met name consciëntieusheid, neuroticisme en extraversie van belang.

2.3.1 Exploratie van zichzelf

De schaal Exploratie van zichzelf ('Nadenken over jezelf' genoemd in de vragenlijst) meet in hoeverre de leerling stilstaat bij kenmerken van zichzelf (Germeijs & Verschueren, 2010). Exploratie van zichzelf draait om het exploreren van de identiteit van de leerling. Hierbij houdt de leerling zich bezig met vragen als, 'wie ben ik', 'waar ben ik goed in' en 'wat zijn belangrijke levensdoelen voor mij?' (Harren, 1979).

De schaal Exploratie van zichzelf bestaat uit 20 items en de antwoorden zijn verdeeld in drie categorieën, waarbij de leerling van zichzelf aangeeft hoe vaak hij of zij het gedrag getoond heeft (0: geen enkele keer, 1:soms en 2: dikwijls). De items zijn verdeeld in vier kenmerken van zelfexploratie, namelijk vaardigheden, interesses, waarden en studiemethode. Vaardigheden worden in de vragenlijst benoemd als 'Wat je goed kan', waarbij er voorbeelden gegeven worden zoals handvaardigheid, wiskundig redeneren en vaardigheid in de omgang met mensen (Germeijs & Verschueren, 2010). Hierbij wordt de leerling gevraagd in hoeverre hij bij zichzelf heeft stilgestaan of het met anderen heeft gehad over wat hij wel of niet goed kan. Hierbij worden er vragen gesteld als 'Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij wat ik wel/niet goed kan' en 'Ik heb het met een leerkracht gehad over wat ik wel/niet goed kan'. Interesses worden in de vragenlijst benoemd met 'Wat je graag doet', waarbij er

gevraagd wordt of de leerling bij zichzelf of met anderen heeft stilgestaan bij wat hem wel of niet interesseert. Er wordt benadrukt dat interesses gaan over belangstelling en niet aanleg of capaciteiten (Germeijs & Verschueren, 2010). Het kenmerk Waarden wordt benoemd met 'Wat je belangrijk vindt', waarbij o.a. als voorbeelden genoemd worden: uitdaging, onafhankelijkheid, afwisseling. Vervolgens wordt de leerling gevraagd in hoeverre hij heeft stilgestaan bij waarden die hij wel of niet belangrijk vindt. Het vierde kenmerk, studiemethode, wordt benoemd als 'Jouw studie-aanpak'. Studiemethode wordt gekenmerkt door inzetbereidheid, studeervaardigheid, het opstellen van een studieplanning en studeertechnieken zoals samenvatten. De leerling wordt gevraagd in hoeverre hij heeft stilgestaan bij zijn studie-aanpak.

2.3.2 Exploratie in de breedte

De schaal Exploratie in de breedte (wordt 'Zelf informatie opzoeken- deel A' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin de leerling algemene informatie over het hoger onderwijs heeft opgezocht (Germeijs & Verschueren, 2010). Hiervoor vindt er een brede exploratie plaats van de studiekeuze alternatieven (Gati & Asher, 2001). De schaal bestaat uit vijf items waarbij de leerling kan kiezen uit drie antwoorden, 0: geen enkele keer, 1:soms en 2: dikwijls. Er wordt hierbij benadrukt dat exploratie in de breedte niet gaat over het doornemen van informatie die tijdens schoollessen wordt aangeboden, maar over hoe vaak de leerling zelf initiatief heeft genomen om informatie op te zoeken (Germeijs & Verschueren, 2010). Bij deze schaal horen vragen als 'Ik heb brochures van verschillende studierichtingen doorgenomen' en 'Ik heb zelf overzichten met de korte inhoud van studierichtingen doorgenomen'.

2.3.3 Exploratie in de diepte

Na exploratie in de breedte vindt een meer diepere exploratie van een kleiner aantal keuzealternatieven plaats (Gati & Asher, 2001). Bij deze schaal, Exploratie in de diepte ('Zelf informatie opzoeken- deel B- en deel C' genoemd in de vragenlijst), geeft de leerling aan in hoeverre hij of zij gedetailleerde informatie over bepaalde studierichtingen heeft opgezocht (Germeijs & Verschueren, 2010). In deel B wordt de leerling gevraagd om de studierichtingen op te schrijven waarvan hij of zij al informatie heeft opgezocht. Deel C gaat over de manier waarop de leerling informatie heeft opgezocht, waarbij de antwoorden verdeeld zijn in 0: geen enkele keer, 1: soms en 2: dikwijls. Hierbij worden er vragen gesteld zoals 'Ik heb een brochure over een studierichting grondig gelezen' en 'Ik heb gepraat met mensen met beroepservaring over hun studie en/of beroep' (Germeijs & Verschueren, 2010).

Het doel bij Exploratie in de diepte is om tot een kleiner aantal studies te komen, tot ongeveer zeven (Miller, 1956). Op deze manier kan de leerling voor elk keuzealternatief een ruime hoeveelheid informatie opzoeken en verwerken. Sommige leerlingen overwegen slechts enkele alternatieven, terwijl andere leerlingen te veel alternatieven bekijken waardoor ze minder diepgaand onderzoek verrichten (Gati, 1994). Bij exploratie in de diepte is het de bedoeling dat de leerling gaat kijken of de studies bij zijn eigen voorkeuren passen en of de leerling zelf voldoet aan de eisen en voorwaarden van de studie (Gati & Asher, 2001).

2.4 Beslissingsstatus

De schaal Beslissingsstatus ('Beslist?' genoemd in de vragenlijst zelf) meet de mate waarin de leerling dicht bij het moment van een studiekeuze staat (Germeijs & Verschueren, 2010). Germeijs en Verschueren (2006) gebruiken het begrip Beslissingsstatus om aan te geven waar de leerling staat in het proces van het kiezen van één studie. Tijdens dit deel van het studiekeuzeproces kiest de leerling één alternatief die het beste lijkt te passen (Germeijs & Verschueren, 2006). Volgens Harren (1979) moet de leerling voor de overgang van exploratie naar de taak Binding helderheid over zijn studiekeuze en concrete doelen hebben. Als dit nog niet het geval is, dan moet de leerling of meer gegevens verzamelen (namelijk meer informatie over studies verzamelen) of meer concrete of zelfbewuste gegevens verzamelen (namelijk zelfkennis over waardes en prioriteiten). Volgens Gati & Asher (2001) draait deze schaal om het kiezen van de meest passende optie, waarbij rekening gehouden moet worden met iemands voorkeuren en capaciteiten. Als het nodig is, kunnen hierbij ook overige keuzealternatieven worden toegevoegd. Bij deze schaal hoort volgens Gati en Asher (2001) het proces van verdere verwerking van de verzamelde gegevens, waarbij de keuzes worden geëvalueerd en mogelijk worden vergeleken met elkaar.

In de VST bestaat de schaal Beslissingsstatus uit twee items, namelijk de vraag welke studierichtingen de leerling aan het overwegen is en de vraag naar welke van die studierichtingen de voorkeur het meest uitgaat (Germeijs & Verschueren, 2010). Afhankelijk van de antwoorden krijgt de leerling een score van 1 tot 4, namelijk 1: geen studierichtingen overwegen en geen eerste keus hebben, 2: verschillende studierichtingen overwegen en geen eerste keus hebben, 3: verschillende studierichtingen overwegen en wel een eerste keus hebben en 4: één studierichting overwegen die ook de eerste keus is.

2.5 Binding

De laatste schaal, Binding ('Zeker over je keuze?' in de vragenlijst), bekijkt in hoeverre de leerling zeker is van, en zich identificeert met, de studiekeuze (Germeijs & Verschueren, 2010). Nadat de leerling dankzij het proces van exploreren een keuze heeft gemaakt, voelt de leerling meer binding met de studiekeuze (Harren, 1979). Volgens Harren is Binding eerst een persoonlijke overtuiging, waarna er meestal naar feedback van de omgeving wordt gevraagd. Als de feedback positief is zal volgens Harren de persoon zich meer met zijn keuze identificeren. Om voor zichzelf de keuze te rechtvaardigen zal de persoon door een proces van een vermindering van dissonantie gaan; hij of zij zal de positieve kanten van de gekozen studie en de negatieve kanten van de afgewezen alternatieven uitvergroten (Harren, 1979). Lukt dit proces niet, dan zal de persoon naar een eerder stadium in het studiekeuzeproces teruggaan.

Er is sprake van Binding als de leerling zekerheid en zelfvertrouwen voelt voor zijn of haar keuze, een positief gevoel over de loopbaan toekomst heeft en bewust is van mogelijke obstakels die je tegen kan komen (Blustein, Ellis, et al., 1989). Binding kan een goede voorspeller zijn van studie uitval (Germeijs en Verschueren, 2007). Een leerling kan ook te snel binding hebben met een loopbaankeus, waarbij er geen sprake is geweest van een grondige exploratie. Volgens Blustein et al. (1989) kan dit leiden tot een laag niveau van tevredenheid over de loopbaan. Deze auteurs opperen dat een vroege binding voor

sommige mensen juist positief kan zijn. Het kan namelijk de angst rondom het studiekeuzeproces verminderen en het kan voor sommige leerlingen fijn zijn om al vroeg een studiekeuze te hebben waarop ze kunnen terugvallen.

Deze schaal wordt in de VST alleen ingevuld indien de leerling bij Beslissingsstatus aangeeft een eerste keus te hebben (Germeijs & Verschueren, 2010). De schaal bestaat uit 8 items die beantwoord worden met een 6-puntenschaal. De items zijn gebaseerd op vragen uit een andere vragenlijst, de Groningen Identity Development Scale (Bosma, in Germeijs & Verschueren, 2010; Bosma et al., 2012). Er worden vragen gesteld als 'Ben je zeker van deze studierichting?' en 'Geeft deze studierichting je het gevoel dat je jouw toekomst met vertrouwen en optimisme tegemoet kunt zien?'.

2.6 Afsluiting studiekeuzeproces

Na dit gehele studiekeuzeproces is er sprake van implementatie van de keuze, waarbij er actie wordt genomen om de studie te verwezenlijken (Gati & Asher, 2001). Elke stap die in het gehele studiekeuzeproces is gemaakt heeft invloed op de implementatie van de keuze (Germeijs en Verschueren, 2006). Mocht het implementeren van de eerste studiekeuze niet lukken, dan kan de leerling overgaan op een gekozen alternatieve studiekeuze (Gati, 1990). Germeijs en Verschueren (2006) focussen zich in de VST vooral op de zes taken die tijdens het studiekeuzeproces aan bod komen en hebben daarom minder aandacht voor implementatie. In hun onderzoek uit 2007 hebben zij zich wel gericht op de gevolgen van het studiekeuzeproces van leerlingen op de keuze implementatie. Hieruit bleek dat studenten die niet helemaal zeker waren van hun keuze een grotere kans hadden om voor dat het studiejaar begon nog van studiekeuze te veranderen. Het onderzoek toonde ook aan dat exploratie in de diepte er voor zorgde dat leerlingen meer binding hadden met hun uiteindelijke keuze. Leerlingen die weinig aan zelf exploratie hadden gedaan en die weinig binding hadden met hun studiekeuze waren minder gemotiveerd en spanden zich minder in voor hun studie (Germeijs en Verschueren, 2007). Het onderzoek toonde daarmee ook aan dat leerlingen die zich meer hadden ingezet voor de studiekeuze taken meer voorbereid en meer gemotiveerd zijn om hun doelen te bereiken.

2.7 Eisen Cotan

Volgens de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) moeten tests aan bepaalde eisen voldoen (Evers et al., 2010). Om nieuwe test gegevens te verzamelen moet er een representatieve steekproef worden genomen. Bij testen voor belangrijke beslissingen op individueel niveau, zoals personeelsselectie of verwijzing naar speciaal onderwijs, heeft de COTAN aangegeven dat een steekproefgrootte tussen de 300 en 400 personen voldoende is. Bij testen waarmee relatief gezien minder belangrijke beslissingen op individueel niveau worden gemaakt, zoals beroepskeuzebegeleiding en voortgangscontrole, hanteert de COTAN minder strenge eisen (Evers et al., 2010). Bij deze tests is een steekproefgrootte tussen de 200 en 300 voldoende. Een grootte van minder dan 200 wordt als onvoldoende beschouwd, en een steekproefgrootte van meer dan 300 als goed. In paragraaf 3.2 wordt beschreven hoe de steekproef getrokken is. Voor de COTAN is het belangrijk dat er gegevens worden vermeld over verschillen tussen subgroepen. Volgens de COTAN zijn de variabelen leeftijd, sekse, opleidingsniveau, etniciteit en regio van belang om te verzamelen, omdat

deze variabelen bij vele tests en vragenlijsten tot scoreverschillen tussen subgroepen leiden (Evers et al., 2010).

Met de gegevens uit de steekproef worden er normgroepen opgesteld. Voor deze normgroepen moeten er gemiddelden, standaardafwijkingen en kenmerken over de scoreverdeling vermeld worden (Evers et al., 2010). Met de standaardafwijking wordt er aangegeven in hoeverre de gegevens rondom het gemiddelde verspreid liggen (Verhoeven, 2014). De wijze van analyseren wordt beschreven in paragraaf 3.5.

In het onderzoek van Germeijs & Verschueren (2010) blijken er niveauverschillen tussen jongens en meisjes te zijn, vandaar dat zij aparte normtabellen voor jongens en meisjes opgesteld hebben. Een reden hiervoor kan zijn dat meisjes over het algemeen schoolwerk serieuzer nemen dan jongens (Ter Bogt et al., 2002). Uit onderzoek van Bronneman et al. (2002) blijkt dat meisjes meer tijd investeren in school en dat zij gemotiveerder, vlijtiger en plichtsgetrouwer zijn dan jongens. De genoemde auteurs vermelden tevens dat vwo-leerlingen beter gemotiveerd zijn dan havo leerlingen. Uit onderzoek van Michels (2006) blijkt ook dat er veel verschillen zijn tussen havo en vwo leerlingen, zoals verschillen met betrekking tot persoonskenmerken, motivatie, schoolbeleving, studievasthoudingen en leerstijlen. Vanwege deze verschillen kan het noodzakelijk zijn om ook aparte normtabellen op te stellen voor havo en vwo leerlingen.

2.7.1 Betrouwbaarheid

De COTAN heeft op het gebied van betrouwbaarheid verschillende eisen, afhankelijk van het type test (Evers et al., 2010). Om de betrouwbaarheid van een onderzoek te bepalen kan er gebruik gemaakt worden van de interne consistentie methode (Drenth & Sijtsma, 2006). Door middel van deze betrouwbaarheidsanalyse wordt vastgesteld in hoeverre items in een test dezelfde eigenschap meten, ook wel homogeniteit genoemd (Drenth & Sijtsma, 2006). Per schaal kan met de betrouwbaarheidscoëfficiënt, ook wel de Cronbach's alpha genoemd, worden berekend in hoeverre de vragen een begrip meten. Deze methode wordt gezien als een goede schatting om de betrouwbaarheid van een test te verkrijgen (Drenth & Sijtsma, 2006). De COTAN heeft regels opgesteld voor de hoogte van de interne consistentiecoëfficiënt (Evers et al., 2010). Bij tests voor belangrijke beslissingen geldt een interne consistentiecoëfficiënt tussen 0.80 en 0.90 als voldoende. Bij tests voor minder belangrijke beslissingen op individueel niveau, zoals voortgangscritica en algemeen beschrijvend gebruik zoals bij beroepskeuzebegeleiding, geldt dat een interne consistentiecoëfficiënt lager dan 0.70 onvoldoende is, tussen 0.70 en 0.80 voldoende, en hoger dan 0.80 goed (Evers et al., 2010). In hoofdstuk 3 zal nader worden ingegaan op de betrouwbaarheidsanalyse.

2.7.2 Validiteit

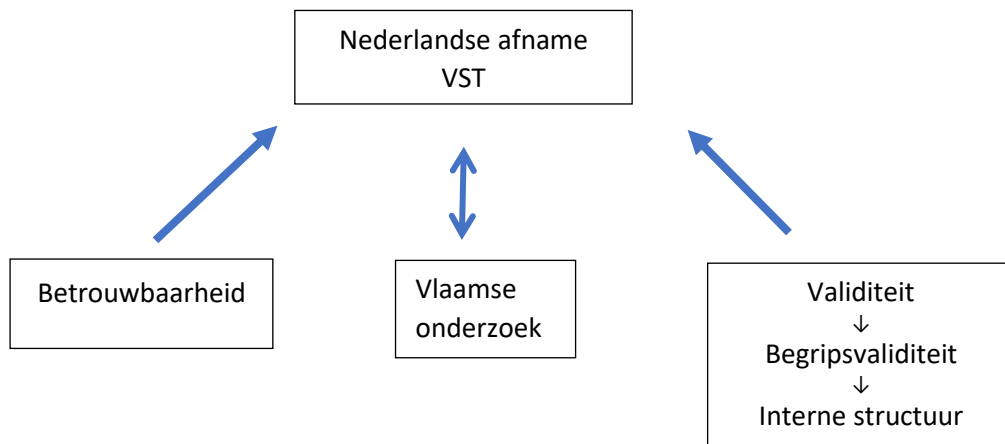
Validiteit wordt door Drenth en Sijtsma (2006) omschreven als de mate waarin een test aan zijn doel beantwoordt. Als een test valide is kunnen er daadwerkelijk conclusies worden getrokken uit de testscores. Er zijn verschillende vormen van validiteit en het is belangrijk om de validiteitsinformatie te verzamelen die past bij het doel van de test (Evers et al., 2010). Drenth en Sijtsma (2006) noemen verschillende vormen van validiteit, waarbij zij twee hoofdtypen onderscheiden, namelijk predictieve validiteit en begripsvaliditeit.

Predictieve validiteit houdt zich bezig met de voorspellende waarde van een test. Hierbij wordt er uit gegaan van een gegeven criterium en hoe dit criterium valt te voorspellen (Drenth & Sijsma, 2006). Om deze validiteit te bepalen moeten er uit een representatieve steekproef testgegevens en criteriumgegevens worden verzameld waarmee de relatie tussen test en criterium kan worden vastgesteld (Drenth & Sijsma, 2006). Er kan hierbij gedacht worden aan correlaties van scores op een intelligentietest met schoolresultaten of bij het voorspellen van het functioneren bij het selecteren van nieuwe werknemers (Evers et al., 2010). Deze vorm van validiteit komt in dit onderzoek niet aan de orde.

Bij begripsvaliditeit wordt er geanalyseerd of de test daadwerkelijk het bedoelde begrip meet. Het is hierbij de vraag of de test inderdaad het bedoelde begrip meet, of dat het gedeeltelijk of helemaal iets anders meet (Evers et al., 2010). De COTAN noemt enkele manieren om de begripsvaliditeit te meten: factoranalyse, vergelijken van gemiddelde scores van groepen waarvan verwacht wordt dat ze verschillen en het berekenen van correlaties met scores van andere testen die vergelijkbaar zijn (Evers et al., 2010). Er kan ook onderzoek worden gedaan naar de interne en externe structuur. Bij het onderzoeken naar interne structuur van de test worden associatiematen bepaald tussen items of groepen items, subtests en tussen subtests en de gehele test (Evers et al., 2010). Externe structuur wordt onderzocht door relaties met andere tests te onderzoeken, ook wel convergente en discriminante validiteit genoemd (Evers et al., 2010). Bij convergente validiteit meten verschillende instrumenten hetzelfde begrip, terwijl bij discriminante validiteit er onderscheid moet zijn met andere begrippen. In dit onderzoek wordt de interne structuur onderzocht, waarbij er geanalyseerd wordt wat de samenhang tussen de schalen is. Hoe dat gedaan wordt is te lezen in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.5).

Bij een valide test moet er tevens sprake zijn van statistische generaliseerbaarheid. Om de resultaten te generaliseren moet de steekproef een afspiegeling zijn van de desbetreffende populatie. Volgens de COTAN is een steekproef representatief als de samenstelling met de populatie overeenkomt (Evers et al., 2010). Hiervoor moet er een omschrijving van de populatie zijn gegeven en moet de wijze van steekproeftrekking of dataverzameling duidelijk zijn. Er moet in ieder geval informatie worden gestrekt over de variabelen leeftijd, sekse, etniciteit en regio. De COTAN raadt aan om gebruik te maken van gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek om zo vast te stellen of de verdelingen in de steekproef overeen komen met de bijbehorende populatie.

2.8 Conceptueel model



Met deze Nederlandse afname van de VST zullen er nieuwe normen worden geconstrueerd. Deze zullen worden getoetst voor de genoemde eisen van de COTAN. In hoofdstuk 4 zullen de resultaten van de onderzoekanalyses worden beschreven. Hiermee kan hopelijk een Nederlandse versie van de VST worden opgezet die ingezet kan worden bij studieloopbaanbegeleiding voor havo en vwo leerlingen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden

3.1 Onderzoeksmethode

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de van oorsprong Belgische Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST) te onderzoeken heeft er een kwantitatieve dataverzameling plaatsgevonden. De vragenlijst is afgenomen bij een relevante steekproef (paragraaf 3.2). Dit geeft de mogelijkheid om de betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbach's alfa) van de schalen bij gebruik in Nederland te bepalen (zie paragraaf 3.5). Tevens zullen er analyses gedaan worden om een bescheiden start te maken met een validiteitsonderzoek. Hiertoe zal de begripsvaliditeit worden bepaald door de samenhang van de schalen te onderzoeken (paragraaf 3.5). Voor dit onderzoek is een aangepaste VST via het online testprogramma QuestBack naar havo en vwo leerlingen, verspreid over Nederland, gestuurd. Er is voor een vragenlijstonderzoek met behulp van een online testprogramma gekozen omdat dit een gemakkelijke manier is om kwantitatieve gegevens te verzamelen (Verhoeven, 2014).

3.2 Populatie

Om de VST op te zetten is door de Vlaamse onderzoekers een steekproef met 535 leerlingen uit het Algemeen Secundair Onderwijs gehouden (Germeijs & Verschueren, 2007). De Belgische onderwijsniveaus komen niet helemaal overeen met de Nederlandse niveaus. Het aso (algemeen secundair onderwijs) komt het meest overeen met het Nederlandse vwo. Dit onderzoek richt zich daarom op vwo leerlingen. Daarnaast zijn er in dit onderzoek ook havo leerlingen benaderd om zo te onderzoeken of de vragenlijst ook geschikt is voor deze doelgroep.

De populatie waar dit onderzoek zich op richt zijn leerlingen uit havo 5 en vwo 6. In het schooljaar 2018-2019 zitten er 56.808 leerlingen in havo 5 en 40.280 leerlingen in vwo 6 (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2019). In havo 5 zitten 26.752 mannelijke leerlingen en 30.056 vrouwelijke. In vwo 6 zitten 18.458 mannelijke leerlingen en 21.822 vrouwelijke leerlingen (CBS, 2019). Volgens het CBS zitten er in havo 5 11.709 leerlingen met een migratieachtergrond, in vwo 6 zijn dat 7600.

Er is gebruik gemaakt van een selecte steekproef (Verhoeven, 2014). Er zijn scholen benaderd om te vragen of zij interesse hebben om mee te doen aan dit onderzoek. Dit waren zowel scholen die al klant waren bij Aob Compaz als ook scholen die nog niet bekend waren met het bedrijf. De scholen zijn benaderd met een pitch (via e-mail), waarin het onderzoek werd uitgelegd en gevraagd werd of de scholen mee wilden doen. In de pitch is uiteengezet hoe de VST voor decanen en leerlingen een handig hulpmiddel kan zijn, omdat zij beter inzicht krijgen in het studiekeuzeproces. Daarnaast is verteld dat de VST niet een uitgebreide test is, waardoor het de decanen en leerlingen niet veel tijd zal kosten.

Er zijn in totaal 22 scholen benaderd voor het onderzoek. Het streven is om een steekproef van minstens 150 leerlingen te trekken. Aangezien de vragenlijst voor landelijk gebruik bedoeld is, is het voor de COTAN belangrijk dat de steekproef overeenkomt met de landelijke populatie (Evers et al., 2010). De benaderde scholen liggen verspreid over Noord,

Oost, Zuid en West-Nederland, maar de meeste scholen bevinden zich in het oosten van Nederland. De invloed die dit heeft op de kwaliteit van het onderzoek zal worden besproken in hoofdstuk 5.

3.3 Onderzoeksinstrument

In dit onderzoek is een aangepaste versie van de Vragenlijst Studiekeuze Taken gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit zes schalen (tabel 3.1). Deze schalen zijn besproken in hoofdstuk 2. Naast de schalen bevatte de vragenlijst ook enkele vragen naar leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en de migratie achtergrond van de ouders. De VST is geschreven voor gebruik in Vlaanderen. In Vlaanderen worden soms andere begrippen gebruikt dan in Nederland. Om de VST toe te passen op Nederlandse scholen werd het taalgebruik van de vragenlijst enigszins aangepast (bijlage 2).

Tabel 1:

De schalen van de VST

Schaal	Titel in vragenlijst	Aantal items	Antwoordcategorieën	Voorbeeld item
<i>Oriëntatie</i>	'Mijn Studiekeuze'	12	Likertschaal van (1) <i>helemaal niet van toepassing op mij</i> t/m (9) <i>volledig van toepassing op mij</i>	'Ik ben op dit moment gemotiveerd om werk te maken van mijn studiekeuze'
<i>Exploratie van zichzelf</i>	'Nadenken over jezelf'	20	Likertschaal: (0) <i>geen enkele keer</i> , (1) <i>soms</i> en (2) <i>dikwijls</i>	'Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij wat ik wel/niet goed kan'
<i>Exploratie in de breedte</i>	'Zelf informatie opzoeken- Deel A'	5	Likertschaal: (0) <i>geen enkele keer</i> , (1) <i>soms</i> en (2) <i>dikwijls</i>	'Ik heb brochures van verschillende studierichtingen doorgenomen'
<i>Exploratie in de diepte</i>	'Zelf informatie opzoeken- Deel B & C'	10	Likertschaal: (0) <i>geen enkele keer</i> , (1) <i>soms</i> en (2) <i>dikwijls</i>	'Ik heb een brochure over een studierichting grondig gelezen'
<i>Beslissingsstatus</i>	'Beslist?'	2	Open vraag	'Vul de naam in van de studierichting en geef aan of het gaat om een HBO of WO opleiding.'
<i>Binding</i>	'Zeker over je keuze?'	8	Likertschaal van (1) <i>zeker/ja</i> , <i>heel erg/heel veel/ja</i> , <i>volledig</i> t/m (6) <i>zeker niet/niets/helemaal niet</i>	'Ben je zeker van deze studierichting?'

3.4 Onderzoeksprocedure

De aangepaste vragenlijst is, in samenwerking met de ICT afdeling van Aob Compaz, omgezet in een digitale versie. Hiervoor werd het programma Questback gebruikt, waarmee de vragenlijst online kon worden ingevuld.

Er zijn verschillende scholen benaderd, verspreid over heel Nederland, waarmee Aob Compaz contact mee heeft. Naar de decanen van deze scholen werd via e-mail een pitch gestuurd met informatie over de VST en de vraag of ze interesse hadden (bijlage 3). Werd hierop niet gereageerd dan werd er geprobeerd om telefonisch contact te krijgen. Via de mail kregen de decanen een link toegestuurd naar de online vragenlijst. Via deze link konden leerlingen de vragenlijst invullen. Nadat de vragenlijsten ingevuld waren konden via Questback de gegevens binnen worden gehaald.

3.5 Onderzoeksanalyses

Hieronder volgen een aantal hypotheses die relevant zijn voor dit onderzoek.

Om de deelvraag 'Is de steekproef representatief voor de populatie van Nederlandse havo en vwo leerlingen?' te beantwoorden is de volgende hypothese opgesteld:

- H0 De gegevens zijn scheef verdeeld
- Ha De gegevens zijn normaal verdeeld

De gegevens die verzameld zijn met de afnames van de vragenlijst werden data-analyses in SPSS uitgevoerd (IBM SPSS Statistics 24, 2016). Met een frequentieanalyse werden gegevens als leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en migratieachtergrond inzichtelijk gemaakt. Met de verkregen gegevens worden gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Er wordt gecontroleerd of de gegevens normaal verdeeld zijn of dat er sprake is van scheefheid.

De verdelingen uit de steekproef moeten overeenkomen met de populatie. Volgens de International Test Commission (2001) zijn belangrijke strata leeftijd, geslacht, opleiding en etniciteit. De gegevens uit dit onderzoek worden vergeleken met de streefpercentages verkregen uit het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

Om de deelvraag 'Verschillen de gemiddelden tussen jongens en meisjes per schaal van de VST dermate dat er aparte normtabellen nodig zijn?' te beantwoorden is de volgende hypothese opgesteld:

- H0 Er is geen verschil tussen de twee seksen
- Ha Er is een verschil tussen de twee seksen

Er is over de data een t-toets voor twee niet-gekoppelde steekproeven uitgevoerd, om te onderzoeken of er een significant verschil was tussen de seksen. Er is voor een t-toets gekozen omdat de splitsingsvariabele (geslacht) op nominaal niveau is gemeten. Indien er een groot significant verschil is, worden er aparte normen opgesteld voor 'jongens' en 'meisjes'. Dit significante verschil wordt gezien als groot indien er diagnosefouten zouden optreden zonder het gebruik van aparte normen.

Om de deelvraag ‘Verschillen de gemiddelden van de havo leerlingen met die van de vwo leerlingen per schaal van de VST in die mate dat er aparte normtabellen nodig zijn?’ te beantwoorden is de volgende hypothese opgesteld:

- H0 Er is geen verschil tussen havo en vwo
- Ha Er is een verschil tussen havo en vwo

Er is een t-toets voor twee niet-gekoppelde steekproeven uitgevoerd om te onderzoeken of er significante verschillen waren tussen de twee opleidingsniveaus. De splitsingsvariabele opleidingsniveau (ordinaal) is intact gelaten, maar is voor deze analyse op een nominaal meetniveau gezet. Op deze manier wordt de aanvullende informatie die specifiek is voor het hogere meetniveau niet mee beschouwd, maar kan de variabele wel gebruikt worden voor een t-toets (Tilburg University, 2019a). Indien er sprake is van een groot significant verschil worden er aparte normen opgesteld voor havoleerlingen en vwo leerlingen.

Om de deelvraag ‘Voldoen de gegevens van de geconstrueerde schalen aan de eisen voor betrouwbaarheid die er in Nederland gesteld worden aan studiekeuze onderzoeken?’ te beantwoorden is de volgende hypothese opgesteld:

- H0 De schalen van de aangepaste VST hebben een Cronbach’s alfa lager dan .70
- Ha De schalen van de aangepaste VST hebben een Cronbach’s alfa van .70 of hoger

Aan de hand van de Cronbach’s alfa is bepaald of de gegevens aan de eisen van de COTAN voldoen met betrekking tot betrouwbaarheid (zie paragraaf 2.7).

Om de deelvraag ‘Laten de schalen van de VST voldoende begripsvaliditeit zien?’ te beantwoorden is de volgende hypothese opgesteld:

- H0 De schalen van de aangepaste VST hebben een hoge onderlinge correlatie
- Ha De schalen van de aangepaste VST hebben een lage onderlinge correlatie

Om de begripsvaliditeit te bepalen is de samenhang van de schalen onderzocht door de Pearson’s productmoment correlatie te berekenen. Bij een correlatiecoëfficiënt van 0.00 tot 0.30 is er nauwelijks of geen correlatie; bij 0.30 tot 0.50 is er sprake van een lage correlatie; bij 0.50 tot 0.70 is er een middelmatige correlatie; bij 0.70 tot 0.90 is er een hoge correlatie en bij waardes tussen 0.90 en 1.00 is er een zeer hoge correlatie (Tilburg University, 2019b).

Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten

4.1 Uitvoering en respons

In totaal zijn er 173 scholieren uit havo 5 en vwo 6 bereid gevonden de aangepaste Vragenlijst StudiekeuzeTaken in te vullen. Om deze doelgroep te bereiken is er via e-mail en telefoon contact gezocht met decanen die al bekend waren met de testen van Aob Compaz. Er zijn in totaal 22 scholen benaderd, hiervan hebben leerlingen van 7 scholen daadwerkelijk de vragenlijst ingevuld. De decanen hebben de leerlingen in de klas de test laten invullen via het online testprogramma Questback. De leerlingen hebben de vragenlijst in het schooljaar 2018-2019 ingevuld.

4.2 Demografische gegevens

De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedroeg 16,9 jaar met een standaarddeviatie van .74. In tabel 4.1 is de verhouding jongens en meisjes binnen de steekproef te zien. Vergeleken met de landelijke gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek over het schooljaar 2018-2019 is er sprake van een over representatie van meisjes.

Tabel 2

Verhouding geslacht in de steekproef

Geslacht	N	Percentage steekproef	Streefpercentage*
Jongen	68	39.3	46.6
Meisje	105	60.7	53.4
Totaal	173		

* Streefpercentages zijn gebaseerd op basis van gegevens van het CBS (2019).

In tabel 4.2 is verhouding van het opleidingsniveau in de steekproef te zien. Vergeleken met de streefpercentages is er sprake van een over representatie van leerlingen uit het vwo.

Tabel 3

Verhouding opleidingsniveau in de steekproef

Opleidingsniveau	N	Percentage steekproef	Streefpercentage*
Havo 5	85	49.4	58.5
Vwo 6	87	50.6	41.5
Totaal	172		

* Streefpercentages zijn gebaseerd op basis van gegevens van het CBS (2019).

In tabel 4.3 is de verhouding migratieachtergrond in de steekproef vermeld. Vergeleken met de streefpercentages zijn er te weinig respondenten met een migratieachtergrond in de steekproef.

Tabel 4*Verhouding migratieachtergrond in de steekproef*

Migratieachtergrond	N	Percentage steekproef	Streefpercentage*
Ja	27	15.7	19.9
Nee	145	84.3	79.9
Totaal	172		

* Streefpercentages zijn gebaseerd op basis van gegevens van het CBS (2019).

In tabel 4.4 is de verhouding van de regio's van de scholen te zien. De meeste scholen uit de steekproef komen uit Gelderland. Het oosten van Nederland is daarmee over gerepresenteerd. Er zijn geen scholen in de steekproef uit het noorden of het westen van het land en slechts één school uit het zuiden. Omdat deze gegevens niet representatief voor Nederland zijn, zijn deze niet verder vergeleken met streefpercentages van het CBS. Dit zal in hoofdstuk 5 verder worden besproken.

Tabel 5*Verhouding regio in de steekproef*

School	N	Percentage steekproef	Provincie
Bataafs Lyceum	4	2.3	Overijssel
De Noordgouw	14	8.1	Gelderland
Groevenbeek College	17	9.8	Gelderland
Johannes Fontanus College	39	22.5	Gelderland
Reggesteyn	25	14.5	Overijssel
Reynaertcollege	30	17.3	Zeeland
RSG Slingerbos	44	25.4	Gelderland
Totaal	173		

In tabel 4.5 is de normaliteit van de schalen met cijfers weergegeven. De maten scheefheid en kurtosis liggen bij de meeste schalen rond de nul, wat dichtbij een normale verdeling komt. Alleen bij de schaal Binding is er wat meer spreiding rondom het gemiddelde. Aangezien de scheefheid en kurtosis van alle schalen tussen -1 en 1 liggen, is er sprake van redelijk goede normale verdelingen. Dit is een indicatie voor een goede representativiteit. Hiermee is de hypothese 'Ha De gegevens zijn normaal verdeeld' aangenomen.

Tabel 6*Normaliteit schalen*

Schaal	Gemiddelde	Mediaan	Standaarddeviatie	Scheefheid	Kurtosis
Oriëntatie	78.95	80.00	14.59	-0.62	0.41
Exploratie zichzelf	21.75	21.00	7.1	0.17	-0.23
Exploratie breedte	5.98	6.00	2.52	-0.14	-0.76
Exploratie diepte	9.09	9.00	3.61	0.36	-0.12
Beslissingsstatus	2.98	3.00	0.98	-0.60	-0.70
Binding	36.12	36.00	5.60	-0.57	1.46

4.3 Significante subgroep verschillen

Er is een t-toets uitgevoerd over de data om te bepalen of er normdifferentiatie naar geslacht nodig is (tabel 4.6). Uit deze toets blijkt dat er bij sommige schalen sprake is van een significant verschil en bij andere schalen niet. In de tabel is te zien dat er bij de schaal Oriëntatie sprake is van een groot significant verschil tussen de jongens en de meisjes. De meisjes scoren gemiddeld significant hoger dan de jongens. Bij de schalen Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte scoren de meisjes ook significant hoger dan de jongens. Bij de schalen Exploratie van zichzelf, Beslissingsstatus en Binding zijn er geen significante verschillen gevonden zijn tussen jongens en meisjes. Over de totaalscore van de data is er tevens een significant verschil tussen de meisjes en de jongens. Doordat de significante verschillen zo groot zijn dat er diagnosefouten zouden optreden zonder het gebruik van aparte normen, is het noodzakelijk om normtabellen op te stellen voor jongens en meisjes. Hiermee is de hypothese 'Ha Er is een verschil tussen de twee seksen' aangenomen. Omdat er alleen niveauverschillen waren op de schalen Oriëntatie, Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte zijn er voor deze schalen aparte normen gemaakt. In bijlage vijf zijn de normtabellen weergegeven.

Tabel 7*T-toets met gemiddelden (met standaarddeviaties) van de ruwe scores in functie van geslacht*

Schalen	Jongens	Meisjes	N jongens	N meisjes	t	df	p
Oriëntatie	71.49 (14.89)	83.98 (12.07)	68	101	-5.76	123.27	0.00
Exploratie zichzelf	20.69 (7.19)	22.43 (7.01)	68	105	-1.58	171	0.12
Exploratie breedte	5.40 (2.50)	6.34 (2.46)	67	105	-2.42	170	0.02
Exploratie diepte	8.24 (3.50)	9.63 (3.59)	66	104	-2.49	168	0.01
Beslissingsstatus	2.85 (1.09)	3.07 (0.90)	67	105	-1.35	121.45	0.18
Binding	35.02 (6.33)	39.70 (5.10)	39	72	-1.52	109	0.13
Totaalscore	150.83 (21.78)	164.65 (22.05)	36	69	-3.06	103	0.00

Er is tevens een t-toets uitgevoerd om te bepalen of differentiatie naar opleidingsniveau noodzakelijk is. Uit deze toets bleek dat er bij de meeste schalen (tabel 4.7) geen significant verschil was tussen havo leerlingen en vwo leerlingen. In de tabel is te zien dat er alleen bij de schaal Exploratie in de breedte een significant verschil was tussen vwo leerlingen en havo leerlingen. Er was geen verschil tussen de twee groepen op de totaalscore van de schalen. Uit deze gegevens blijkt dat het niet nodig is om aparte normtabellen voor havo en vwo op te stellen. Hiermee is de hypothese 'Ha Er is een verschil tussen havo en vwo' verworpen.

Tabel 8*T-toets met gemiddelden en standaarddeviaties van de ruwe scores in functie van opleidingsniveau*

Schalen	havo	vwo	N havo	N vwo	t	df	p
Oriëntatie	76.95 (14.49)	80.98 (14.58)	83	85	-1.80	166	0.08
Exploratie zichzelf	21.46 (7.15)	22.11 (7.08)	85	87	-0.604	170	0.55
Exploratie breedte	5.58 (2.51)	6.37 (2.49)	85	86	-2.08	169	0.04
Exploratie diepte	8.57 (3.71)	9.59 (3.49)	82	87	-1.83	167	0.07
Beslissingsstatus	2.95 (1.10)	3.01 (0.90)	84	87	-0.39	158.10	0.70
Binding	35.65 (5.71)	36.60 (5.48)	48	62	-0.89	108	0.38
Totaalscore	159.30 (22.40)	160.80 (23.23)	44	60	-0.33	102	0.74

4.4 Betrouwbaarheidsanalyse

Om een schatting van de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen is er gebruik gemaakt van de betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbach's alfa). Aangezien de schaal Beslissingsstatus uit slechts één item bestaat (namelijk een gecombineerd antwoord op twee items) is er voor deze schaal geen Cronbach's alfa berekend. In tabel 4.7 zijn de uitkomsten van de toets weergegeven. Hieruit blijkt dat alle schalen een Cronbach's alfa hebben die hoger ligt dan .70. Er hoefden hiervoor geen items te worden verwijderd. Hiermee is de hypothese 'Ha De schalen van de aangepaste VST hebben een Cronbach's alfa van .70 of hoger' aangenomen.

Tabel 9

Cronbach's alfa van de schalen

Schaal	Items	Cronbach's alfa
Oriëntatie	12	.84
Exploratie zichzelf	20	.89
Exploratie breedte	5	.79
Exploratie diepte	10	.73
Binding	8	.83

4.5 Validiteitsanalyse

Voor een indicatie van de begripsvaliditeit zijn de correlaties tussen de schalen van de vragenlijst geanalyseerd. In tabel 4.8 worden de correlaties weergegeven. Het blijkt dat de schalen nauwelijks tot middelmatige correlatie met elkaar hebben. De schalen met betrekking tot Exploratie hebben onderling de meeste correlatie. Met deze uitkomsten is de hypothese 'Ha De schalen van de aangepaste VST hebben een lage onderlinge correlatie' aangenomen.

Tabel 10

Correlaties tussen de schalen

Schaal	1	2	3	4	5	6
1.Oriëntatie	-					
2.Exploratie zichzelf	.37 **	-				
3.Exploratie breedte	.44 **	.47 **	-			
4.Exploratie diepte	.29 **	.59 **	.55 **	-		
5.Beslissingsstatus	.28 **	.18 *	.25 **	.15	-	
6.Binding	.27 **	.37 **	.23 *	.26 **	.31 **	-

* Correlatie is significant bij een significantieniveau van 0.05 (2-tailed)

**Correlatie is significant bij een significantieniveau van 0.01 (2-tailed)

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om een bewerking te maken van de Vragenlijst StudiekeuzeTaken voor het Nederlandse schoolsysteem. De onderzoeksvraag luidde als volgt: “Is de Vragenlijst StudiekeuzeTaken betrouwbaar en valide bij gebruik in Nederland en wijkt de normering af van de Belgische normering?”

Om deze vraag te beantwoorden zijn er een aantal deelvragen geformuleerd die één voor één beantwoord zullen worden.

1. Wordt de vragenlijst ondersteund door een solide theorie?

Zoals beschreven in hoofdstuk 2 is de VST gebaseerd op theorieën waar het studiekeuzeproces gezien wordt als een ontwikkeling die uit verschillende taken bestaat. Deze taken staan centraal in de VST en zijn verdeeld in zes schalen. Deze taken worden als essentieel gezien voor het maken van een goede studiekeuze en zijn een onderdeel van een ontwikkelingsproces van de leerling (Tinsley, 1992). Hierbij hoeven niet per se alle taken via een vaste structuur te worden doorlopen, het is uiteindelijk aan de leerling zelf om te bepalen welke taken nodig zijn (Van Esbroeck et al., 2005). De VST functioneert hierdoor als een hulpmiddel bij studieloopbaanbegeleiding. Samen met de leerling kan de studieloopbaanbegeleider dankzij de VST vast stellen aan welke taken van het studiekeuzeproces nog gewerkt moet worden. Germeijs en Verschueren waren in 2007 de eersten die onderzoek deden naar alle zes taken en de rol die deze hadden op de uiteindelijke studiekeuze van leerlingen. Hieruit bleek dat leerlingen die de studiekeuze taken goed volbracht hadden tevreden met hun keuze waren en meer gemotiveerd en voorbereid aan hun studie begonnen. Uit dit onderzoek is de conclusie daarom dat de VST wordt ondersteund door een solide theorie.

1. Is de steekproef representatief voor de populatie van Nederlandse havo en vwo leerlingen?

Uit de literatuurstudie bleek dat steekproeven aan verschillende criteria moeten voldoen om representatief te zijn volgens de COTAN (Evers et al., 2010). Bij testen voor beroepskeuzebegeleiding wordt een steekproef als voldoende beschouwd als deze bestaat uit 200 tot 300 personen. Dit onderzoek had een steekproef van 173, wat door de COTAN als onvoldoende wordt beschouwd. Door de steekproef te vergelijken met gegevens van het CBS is gebleken dat er in de steekproef sprake was van een overrepresentatie van meisjes en leerlingen uit het vwo. Er waren ook te weinig respondenten met een migratieachtergrond. De meeste respondenten kwamen uit het oosten van Nederland terwijl er te weinig respondenten uit de rest van het land kwamen. Aangezien deze vragenlijst bedoeld is voor landelijk gebruik moet er ook sprake zijn van landelijk goed gespreide normen (Evers et al., 2010). Volgens de COTAN kan een slechte spreiding er voor zorgen dat de steekproef niet overeenkomt met belangrijke achtergrondvariabelen van de landelijke populatie. Dit kan verklaren waarom er een ondervertegenwoordiging van respondenten met een migratieachtergrond in de steekproef was: er waren te weinig respondenten uit het westen van het land (Evers et al., 2010). De gegevens waren echter wel normaal verdeeld, wat zou kunnen duiden op een goede representativiteit.

2. Verschillen de gemiddelden tussen jongens en meisjes per schaal van de VST dermate dat er aparte normtabellen nodig zijn?

Aangezien er in het Vlaamse onderzoek niveauverschillen bleken te zijn tussen jongens en meisjes is er ook in dit onderzoek geanalyseerd of het nodig was om aparte normtabellen op te zetten. Hieruit bleek dat op drie schalen er sprake was van grote en significante verschillen op de gemiddelden van de meisjes en de jongens. Deze uitkomsten komen overeen met gegevens uit verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat meisjes op een andere manier met schoolwerk omgaan dan jongens. Meisjes nemen school serieuzer en zijn meer gemotiveerd en plichtsgetrouw (Ter Bogt et al., 2002; Bronneman et al., 2002). Voor de schalen Oriëntatie, Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte zijn er aparte normen geconstrueerd.

3. Verschillen de gemiddelden van de havo leerlingen met die van de vwo leerlingen per schaal van de VST in die mate dat er aparte normtabellen nodig zijn?

De originele VST richt zich op het Belgische algemeen secundair onderwijs, een type onderwijs dat niet in Nederland bestaat. De vragenlijst richt zich op het kiezen van een studie in het hoger onderwijs waardoor er voor gekozen is om de Nederlandse VST te richten op het havo en vwo. Aangezien dit twee verschillende onderwijsniveaus zijn is er geanalyseerd of differentiatie naar opleidingsniveau noodzakelijk is. Uit deze analyses bleek dat er slechts bij één schaal (Exploratie in de breedte) een significant verschil was tussen vwo en havo leerlingen. Er bleek op de totaalscore geen verschil te zijn tussen de opleidingsniveaus, waardoor gekozen is om geen aparte normtabellen te construeren. Deze uitkomsten komen niet helemaal overeen met onderzoeken van Bronneman et al. (2002) en Michels (2006), waarin gesteld wordt dat er veel verschillen zijn tussen havo en vwo leerlingen op het gebied van motivatie, persoonskenmerken en studievaardigheden.

4. Voldoen de gegevens van de geconstrueerde schalen aan de eisen voor betrouwbaarheid die er in Nederland gesteld worden aan studiekeuze onderzoeken?

De COTAN geeft aan dat bij testen voor beroepskeuzebegeleiding een interne consistentiecoëfficiënt lager dan .70 onvoldoende is, tussen de .70 en .80 voldoende en hoger dan .80 goed (Evers et al., 2010). In dit onderzoek kwam naar voren dat de schalen van de VST een voldoende tot goede betrouwbaarheidscoëfficiënt hebben. De VST voldoet daarmee aan de eisen van de COTAN met betrekking tot betrouwbaarheid. Deze uitkomsten komen overeen met het Vlaamse onderzoek, waarbij de schalen ook een voldoende tot goede interne consistentie hadden.

5. Laten de schalen van de VST voldoende begripsvaliditeit zien?

Om vast te stellen of de VST voldoende begripsvaliditeit bezit is er onderzoek gedaan naar de samenhang van de schalen. Uit de analyses bleek dat de schalen weinig met elkaar correleren. Dit houdt in dat de schalen daadwerkelijk verschillende keuzetaken meten en er sprake is van discriminante validiteit (Evers et al., 2010). De schalen Exploratie van zichzelf, Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte hangen het sterkst samen. Aangezien deze schalen onder de gezamenlijke studietaak Exploratie vallen en dus samen horen te hangen is dit niet nadelig voor de begripsvaliditeit. Er is geen confirmatieve factoranalyse uitgevoerd zoals in het onderzoek van Germeijs & Verschueren (2010). Voor de COTAN geldt echter dat voor een voldoende beoordeling van de begripsvaliditeit er sprake moet zijn van

een cumulatie van analyses of dat er een uitgebreid structuuronderzoek is uitgevoerd (Evers et al., 2010). Om de begripsvaliditeit nader in kaart te brengen, bijvoorbeeld door middel van een factoranalyse, is er meer onderzoek nodig. Dit zal besproken worden in paragraaf 5.3.

De hoofdvraag kan dus als volgt worden beantwoord: uit dit onderzoek bleek dat de Nederlandse bewerking, net als het Vlaamse origineel, een betrouwbare en valide test is. Om de vragenlijst bruikbaar te maken voor de Nederlandse markt en om aan de eisen van de COTAN te voldoen wordt verder onderzoek aangeraden. Hierbij is het van belang dat de steekproef representatiever is dan in dit onderzoek en er moet uitgebreider onderzoek worden gedaan naar de validiteit.

5.2 Discussie

De representativiteit van de steekproef voldeed niet aan de eisen van de COTAN. De steekproef bestond uit te weinig respondenten, dit hadden er minimaal 200 moeten zijn. Tevens zou het bevorderlijk zijn voor de representativiteit als er meer respondenten uit het noorden, westen en zuiden van het Nederland hadden meegedaan. Ondanks dat er scholen vanuit heel Nederland zijn benaderd, kwamen de meeste respondenten uit het oosten van het land. Hierdoor kwam de steekproef niet overeen met de landelijke populatie. Daarnaast waren er weinig respondenten met een migratieachtergrond, dit kan samenhangen met de ondervertegenwoordiging van respondenten uit het westen (Evers et al., 2010). Er was sprake van een oververtegenwoordiging van meisjes en van vwo-leerlingen.

De schalen van de vragenlijst hebben volgens de eisen van de COTAN een voldoende tot goede betrouwbaarheidscoëfficiënt. Voor één schaal, Beslissingsstatus, kon net als in het Vlaamse onderzoek geen betrouwbaarheidscoëfficiënt worden berekend omdat deze schaal daarvoor te weinig items bevat. Om de begripsvaliditeit van de VST aan te tonen is er geanalyseerd of er sprake was van discriminante validiteit tussen de schalen. Bij de meeste schalen was dit het geval, wat betekent dat schalen aparte begrippen meten. De schalen Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte hadden echter een middelmatige samenhang met elkaar. Dit komt waarschijnlijk doordat de schalen beide vallen onder de studietaak Exploratie. Bij Exploratie in de diepte wordt er dieper ingegaan op het explorerend onderzoek van de leerling dat ook in Exploratie in de breedte wordt behandeld. Deze samenhang is daardoor niet onwenselijk.

Dit onderzoek geeft een goede eerste aanwijzing voor de begripsvaliditeit. Voor een voldoende op het gebied van validiteit is er voor de COTAN meer onderzoek nodig (Evers et al., 2010). Voor gebruik op de Nederlandse markt wordt daarom verder onderzoek aanbevolen, dit zal hieronder worden besproken.

5.3 Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was om een goede vragenlijst op het gebied van studiekeuze te kunnen inzetten door de opdrachtgever Aob Compaz. Vooralsnog lijkt de VST een goede test voor gebruik in Nederland, maar om te voldoen aan alle eisen van de COTAN is vervolgonderzoek aan te raden. Vervolgens kan er een handleiding worden geschreven.

Tijdens vervolgonderzoek kan er gelet worden op de zeven verschillende criteria waarop de COTAN psychologische tests beoordeeld (Evers et al., 2010). Ten eerste moeten de uitgangspunten van de testconstructie goed beschreven zijn. Hiervoor moet de meetpretentie, de doelgroepen en de functie van de test worden beschreven. Deze punten zijn al aan bod gekomen in dit onderzoek. Bij het tweede criterium wordt de kwaliteit van het testmateriaal beoordeeld. Hierbij wordt vastgesteld of de testopgaven, scoring en instructie voldoende gestandaardiseerd zijn. Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een online afname van de VST. Dit online programma kan door AOB Compaz verder worden ontwikkeld om aan de eisen te voldoen. Met een online afname kan er gebruik gemaakt worden van een geautomatiseerd scoringssysteem, waarmee het scoringssysteem als objectief wordt beoordeeld door de COTAN. Hiervoor moeten er dan wel gegevens over de manier van scoring worden verstrekt (Evers et al., 2010). Bij online testgebruik is het ook van belang dat de vormgeving van goede kwaliteit is en moet de test voldoende beveiligd zijn. Aob Compaz maakt al gebruik van online testgebruik en heeft hiervoor de kennis in huis. Het derde criterium betreft de kwaliteit van de handleiding. Deze handleiding moet nog geschreven worden. In deze handleiding moeten o.a. de gebruiksmogelijkheden van de test, de onderzoeksresultaten en informatie over interpretatie worden vermeld (Evers et al., 2010).

Het vierde criterium betreft de kwaliteit van normen. Deze normen moeten actueel zijn. Met de gegevens van dit onderzoek zijn normen opgesteld, maar deze voldoen niet volledig aan de eisen van de COTAN. Om wel te voldoen aan de eisen zal er een grotere steekproef moeten worden afgenomen, met een betere representativiteit. Indien de normgroepen voldoen aan deze eisen zal AOB Compaz over een test beschikken die representatief is voor de landelijke populatie en daardoor ook geschikt is voor landelijk gebruik. Om de test geschikt te maken voor een groot publiek kan er ook onderzoek worden gedaan naar andere doelgroepen. Germeijs en Verschueren (2010) hebben hun vragenlijst op verschillende tijdstippen in het schooljaar ingezet, aangezien leerlingen aan het einde van hun schoolcarrière verder in hun studiekeuzeprocessen zitten. Dit onderzoek is afgenomen bij havo 5 en vwo 6 in het najaar. Voor verder onderzoek is het daarom aan te raden om de vragenlijst ook af te nemen bij havo 4 en vwo 5 leerlingen. Daarnaast zouden er ook afnames in het voorjaar kunnen plaatsvinden. Aangezien de VST zich richt op het kiezen van een studie in het hoger onderwijs, zou de vragenlijst ook geschikt kunnen zijn voor mbo'ers die willen doorstromen naar het hbo. Om dit te onderzoeken zouden er mbo-scholen kunnen worden benaderd die zich bezig houden met ondersteuning aan leerlingen die willen doorstromen. Daarnaast bleek uit dit onderzoek dat de meeste respondenten uit het oosten van Nederland kwamen. Om de normering representatief te maken zal er meer geografische spreiding moeten zijn. Voor verder onderzoek is het aan te raden hier meer werk van te maken. Hierbij kan er gedacht worden aan het benaderen van veel meer scholen uit het noorden, westen en zuiden, zodat de kans op respondenten uit die regio's stijgt. Voor deze aanvullende afnames zou een TP-professional kunnen worden ingezet.

Het vijfde criterium van de COTAN betreft de betrouwbaarheid van de test. Uit dit onderzoek is al gebleken dat de schalen van de VST over een voldoende tot goede betrouwbaarheidscoëfficiënt beschikken. Deze gegevens zijn berekend aan de hand van totaalscores. Om aan de eisen van de COTAN te voldoen wordt aangeraden om de

betrouwbaarheidscoëfficiënten per normgroep te berekenen. Mochten er nieuwe afnames waarbij voor een tweede keer havo 5 en vwo 6 leerlingen worden benaderd, dan kan er ook door test-hertestcorrelatie de generaliseerbaarheid over tijd worden bepaald (Evers et al., 2010).

Het zesde criterium waarop de COTAN beoordeeld betreft de begripsvaliditeit. In dit onderzoek is de begripsvaliditeit onderzocht door de interne structuur te analyseren, maar dit geeft volgens de COTAN slechts een eerste aanwijzing voor validiteit. In een vervolgonderzoek zou door een factoranalyse de interne structuur verder kunnen worden vastgesteld. Door middel van een confirmatieve factoranalyse wordt dan onderzocht of de items hoog op dezelfde factor laden. Een andere methode die aan te raden is voor volgend onderzoek is het vergelijken van scores tussen groepen waarvan te verwachten is dat ze verschillen van elkaar (Evers et al., 2010). Bij de VST kan er verwacht worden dat leerlingen die dicht bij hun eindexamens staan hoger scoren op de keuzetaken dan leerlingen die nog meer tijd hebben voor hun studiekeuze. Zoals eerder vermeld is, is het aan te bevelen de VST ook af te nemen bij andere klassen en hiermee kan dus tevens de begripsvaliditeit verder worden geanalyseerd.

Het laatste criterium van de COTAN betreft de criteriumvaliditeit waarbij er o.a. geanalyseerd wordt wat de voorspellende waarde van de testcores is. De VST is ontwikkeld om leerlingen bij te staan in hun studiekeuzeproces. Hoe hoger een leerling scoort op de vragenlijst, hoe beter hij de studietaken volbracht heeft. Bij vervolgonderzoek kan het interessant zijn om vast te stellen of leerlingen met hoge testcores ook daadwerkelijk betere studiekeuzes maken dan leerlingen die lager scoren op de VST. Hierbij kan worden onderzocht of er minder sprake is van uitval en switchen van studie bij leerlingen met hogere scores.

Literatuur

- Aob Compaz (2017), geraadpleegd van www.aobcompaz.nl
- Aob Compaz (2017), Leaflet 'Onderwijs'
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: a multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Betz, N.E., (1988). The assessment of career development and maturity. In W.B. Walsh & S. H. Osipow, *Career decision making* (pp. 77-136) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (1989). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Bosma, H. A., Kunnen, E. S., & van der Gaag, M. A. E. (2012). G.I.D.S., Groninger Identity Development Scale : revisie 2012 : handleiding. Groningen: Heymans Institute, University of Groningen.
- Bronneman, R., Herweijer, L. & Vogels, R. (2002). Voortgezet onderwijs in de jaren 90. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Brown, C., Darden, E. E., Shelton, M. L., & Dipoto, M. C. (1999). Career exploration and self efficacy of high school students: Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7(3), 227-237.
- Brown, S. D., & Hirschi, A. (2013). Personality, career development, and occupational attainment. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 299–328). (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Bussemaker, J., Dekker, S. (2016, 28 september). Loopbaanoriëntatie en -begeleiding [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/09/28/kamerbrief-over-loopbaanorientatie-en-loopbaanbegeleiding>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019, 19 april). *Vo; leerlingen, onderwijssoort in detail*, [dataset]. Geraadpleegd van <https://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?PA=80040ned>
- Drenth, P.J.D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie, inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten: Van Loghum Slaterus.
- Engelshoven, I. van, Slob, A. (2017, 30 november). Loopbaanoriëntatie en -begeleiding [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/11/30/kamerbrief-over-loopbaanorientatie-en-begeleiding>
- Esters, L.T. & McCulloh, R.E. (2008). Career Exploratory Behaviors of Post Secondary Agriculture Students. *Journal of Agricultural Education*, 49, 6-16.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests* (2e druk). Zaandijk: Heijnis & Schipper
- Gati, I. (1990). Why, when, and how to take into account the uncertainty involved in career

- decisions. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 277-280.
- Gati, I. (1994). Computer-assisted career counseling: Dilemmas, problems, and possible solutions. *Journal of Counseling & Development*, 73, 51-56.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: prescreening, indepth exploration, and choice. In T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 6-54). NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Mels, F. (2007). Diagnostiek in het kader van studie- en beroepskeuzebegeleiding. In Verschueren, K., & Koomen, H. (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 181-196). Antwerpen, België: Garant Uitgevers.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2010). *Vragenlijst Studiekeuze Taken (VST): Vragenlijst, scoreformulier en handleiding*. Brussel: VCLB Service
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- International Test Commission (2001). International Guidelines for Test Use. *International Journal of Testing*, 1(2), 93-114.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ireland, G.W., & Lent, R.W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model, *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47.
- Michels, B. (2006). *Verschil moet er wezen*. Enschede: SLO.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Shimizu, K., Vondracek, F. W., Schulenberg, J. E., & Hostetler, M. (1988). The factor structure of the Career Decision Scale: Similarities across selected studies. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 213-225.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartmann, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Ter Bogt, T., Van Dorsselaer, S., & Vollebergh, W. (2002). *Gezondheid en welzijn van Nederlandse scholieren*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Tilburg University. (2019a). SPSS: Aanpassen van het meetniveau van je variabelen. Geraadpleegd van <https://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studie/colleges/spsshelpdesk/edesk/aanpmeet>
- Tilburg University. (2019b). SPSS: Correlaties. Geraadpleegd van <https://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studie/colleges/spsshelpdesk/edesk/correlat>

- Tinsley, H. E. A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 209-211.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek: Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-394.

Bijlage 1: Eigen werk verklaring

Ondergetekende:

Marjolein Haverkamp

.....

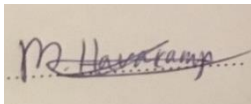
verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en daarom geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander,
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding,
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Safe Assign (Blackboard).

Plaats: Kampen

Datum: 11-10-2019

Handtekening:

A photograph of a handwritten signature in dark ink on a light-colored piece of paper. The signature appears to read 'M. Haverkamp' and is written in a cursive, flowing style. The paper has a slightly textured appearance.

.....

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werkverklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.

Vragenlijst Studiekeuzetaken (VST)

Veerle Germeijs en Karine Verschueren



MIJN STUDIEKEUZE

De volgende uitspraken gaan over het kiezen van een studie in het hoger onderwijs. Geef aan in welke mate elk van die uitspraken op jou van toepassing is op een schaal van 1 (helemaal niet van toepassing op mij) tot 9 (volledig van toepassing op mij). Vul alle vragen in. Omcirkel slechts 1 cijfer per uitspraak.

Deze stelling is ...

Helemaal niet van toepassing op mij	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Volledig van toepassing op mij
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------------

- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Over mijn studiekeuze maak ik me nu nog geen zorgen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2. Ik weet dat ik een studiekeuze zal moeten maken, maar ik ben nu niet gemotiveerd om met deze beslissing bezig te zijn. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3. De gedachte dat ik een studiekeuze moet maken komt zelden in me op. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4. Het is te veel gevraagd om me op dit moment al in te zetten voor de beslissing omtrent mijn verdere studie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5. Ik dagdroom vaak over hoe het zal zijn om verder te studeren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6. Ik ben nu bereid om tijd te besteden aan het zoeken van een studie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7. Ik ben op dit moment gemotiveerd om werk te maken van mijn studiekeuze. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8. Ik dagdroom vaak over welke studie ik zal aanvatten. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9. Ik denk op dit moment zelden aan wat ik verder zal studeren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10. Ik wil me nu al graag inspannen opdat ik een correcte studiekeuze zou maken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11. Ik denk vaak aan het feit dat ik een studiekeuze moet maken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12. Ik heb geen zin om nu al na te denken over welke studie ik zou kiezen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

NADENKEN OVER JEZELF

Dit deel gaat over het nadenken over kenmerken van jezelf: je vaardigheden, interesses, waarden en studie-aanpak. We willen graag weten of je over deze kenmerken van jezelf al eens nagedacht hebt, of er misschien met anderen over gepraat hebt. Lees elke zin aandachtig en duid aan hoe vaak je de activiteit gedurende vorig en dit schooljaar uitgevoerd hebt, door een kruis te zetten in de juiste kolom.

Wat je goed kan: Mensen kunnen verschillende vaardigheden bezitten. Voorbeelden van vaardigheden zijn: handvaardigheid, wiskundig redeneren, vaardigheid in de omgang met mensen, schrijfvaardigheid, geheugen...

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
13. Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij wat ik wel/niet goed kan			
14. Ik heb het met mijn ouders gehad over wat ik wel/niet goed kan			
15. Ik heb het met mijn vrienden gehad over wat ik wel/niet goed kan			
16. Ik heb het met een leerkracht gehad over wat ik wel/niet goed kan			
17. Ik heb het met andere dan de hierboven vermelde personen gehad over wat ik wel/niet goed kan (bv. broers, zussen ...)			

Wat je graag doet: Interesses van mensen kunnen ingedeeld worden in verschillende domeinen zoals bijvoorbeeld kunst, gezondheid, wetenschap en wiskunde, sport ... Het is belangrijk te weten dat het hier gaat om je belangstelling en niet over je aanleg of capaciteiten.

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
18. Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij wat mij wel/niet interesseert			
19. Ik heb het met mijn ouders gehad over mijn interesses			
20. Ik heb het met mijn vrienden gehad over mijn interesses			
21. Ik heb het met een leerkracht gehad over mijn interesses			
22. Ik heb het met andere dan de hierboven vermelde personen gehad over mijn interesses (bv. broers, zussen ...)			

Wat je belangrijk vindt: Mensen verschillen in de waarden die ze belangrijk vinden. In verband met je studiekeuze, zijn waarden die zaken waarvan je het belangrijk vindt dat ze aanwezig zijn in de gekozen richting of beroep. Voorbeelden van waarden zijn: prestige, uitdaging, onafhankelijkheid, aansluiting vinden bij je interesses, afwisseling, voldoende vrije tijd hebben ...

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
23. Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij waarden die ik wel/niet belangrijk vind			
24. Ik heb het met mijn ouders gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind			
25. Ik heb het met mijn vrienden gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind			
26. Ik heb het met een leerkracht gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind			
27. Ik heb het met andere dan de hierboven vermelde personen gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind (bv. broers, zussen,...)			

Jouw studie-aanpak: Jouw studie-aanpak wordt o.a. gekenmerkt door jouw inzetbereidheid om te studeren, jouw studeervaardigheden en studeertechnieken (bv. samenvatten), de mate waarin je een goede studieplanning kan opstellen ...

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
28. Ik heb bewust stilgestaan bij mijn studie-aanpak			
29. Ik heb het met mijn ouders gehad over mijn studie-aanpak			
30. Ik heb het met mijn vrienden gehad over mijn studie-aanpak			
31. Ik heb het met mijn leerkracht(en) gehad over mijn studie-aanpak			
32. Ik heb het met andere dan de hierboven vermelde personen gehad over mijn studie-aanpak (bv. broers, zussen ...)			

ZELF INFORMATIE OPZOEKEN

Dit deel gaat over informatie opzoeken over studierichtingen/opleidingen in het hoger onderwijs. Belangrijk hierbij is dat het niet gaat over het doornemen van informatie tijdens de klassikale studiekeuzelessen in je school. We willen wel weten hoe vaak je zelf initiatief genomen hebt om informatie op te zoeken.

Deel A

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
33. Ik heb zelf algemene overzichten over de structuur van het hoger onderwijs doorgenomen			
34. Ik heb brochures van verschillende studierichtingen doorbladerd			
35. Ik heb zelf overzichten met de korte inhoud van studierichtingen doorgenomen			
36. Ik heb zelf overzichten met opleidingsnamen doorgenomen			
37. Ik heb zelf overzichten met adressen van onderwijsinstellingen doorgenomen			

Deel B

- Over hoeveel verschillende studierichtingen heb je vorig en dit schooljaar specifieke informatie opgezocht? Kleur één bolletje zwart. (twee studierichtingen die sterk op elkaar gelijken maar waarvan de ene aan de hogeschool wordt gegeven en de andere aan de universiteit, mag je aanrekenen als 2 verschillende studierichtingen).
 - ☐ ik heb nog geen informatie opgezocht
 - ☐ over één bepaalde studierichting
 - ☐ over 2 tot 5 studierichtingen
 - ☐ over 6 tot 10 studierichtingen
 - ☐ over meer dan 10 studierichtingen: ik probeer over zoveel mogelijk richtingen iets te weten te komen
- Vul hieronder de volledige naam in van de studierichting(en) waarover je vorig en dit schooljaar informatie hebt opgezocht.
- Geef aan of het gaat om een professioneel gerichte bachelor (PBA), een academisch gerichte bachelor aan een hogeschool (ABAho) of een academisch gerichte bachelor aan een universiteit (ABAuniv) door het correcte woord te omcirkelen. Indien het gaat om een andere opleiding (bv. uniformberoepen, VDAB-opleiding) schrijf dat er dan zelf bij.
- Indien je op de vorige vraag 'ik heb nog geen informatie opgezocht' hebt aangeduid, vul dan in: 'niet van toepassing'.

	PBA	ABAho	ABAuniv
	PBA	ABAho	ABAuniv
	PBA	ABAho	ABAuniv
	PBA	ABAho	ABAuniv
	PBA	ABAho	ABAuniv
	PBA	ABAho	ABAuniv

Indien je op Deel B 'ik heb nog geen informatie opgezocht' antwoordde, sla dan Deel C over en ga naar bladzijde 6.

Deel C

Dit deel gaat over de manier waarop je informatie kan opzoeken. De vraag heeft ALLEEN betrekking op INFORMATIE die je opzoekt OVER DE STUDIERICHTINGEN UIT DEEL B OP BLADZIJDE 4.

Hoe vaak heb je gedurende <u>vorig en dit schooljaar</u> het volgende gedaan (zet per rij maar één kruis):	Geen enkele keer	Soms	Dikwijls
38. Ik heb een brochure over een studierichting grondig gelezen			
39. Ik heb de brochures van verschillende studierichtingen met elkaar vergeleken			
40. Ik ben naar een infodag van een onderwijsinstelling geweest waar een studierichting ingericht wordt			
41. Ik heb een samenvatting gemaakt van wat ik weet over een bepaalde studierichting			
42. Ik heb gepraat met studenten die nu in het hoger onderwijs zitten over een studierichting			
43. Ik heb een cursusboek van een bepaalde studierichting bekeken			
44. Ik heb gepraat met mensen met beroepservaring over hun studie en/of beroep			
45. Ik heb gepraat met mijn ouders om meer te weten te komen over een studierichting			
46. Ik heb gepraat met een leerkracht om meer te weten te komen over een studierichting			
47. Ik heb gepraat met vrienden om meer te weten te komen over een studierichting			

BESLIST?

48. Som hieronder alle studierichtingen op die je op dit moment overweegt. Geef de volledige naam van de studierichting en omcirkel het niveau waarop je die studie zal volgen (professioneel gerichte bachelor (PBA), academisch gerichte bachelor aan een hogeschool (ABAho) of academisch gerichte bachelor aan een universiteit (ABAuniv). Indien je op dit moment nog geen specifieke studierichtingen in je hoofd hebt, vul dan 'geen' in op de eerste lijn.

Geef de naam van de studierichting	Omcirkel het onderwijsniveau: professioneel gerichte bachelor = PBA academisch gerichte bachelor hogeschool = ABAho academisch gerichte bachelor universiteit = ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv
-	PBA ABAho ABAuniv

49. Welke studierichting uit vraag 48 is jouw eerste keuze op dit moment?
 Indien je nog niet voor één van die studierichtingen een voorkeur hebt, vul dan in: 'geen'.
 Indien je op vraag 48 'geen' hebt geantwoord, vul dan in: 'niet van toepassing'

..... PBA ABAho ABAuniv

ZEKER OVER JE KEUZE?

De vragen op dit blad hoef je **ALLEEN** te beantwoorden indien je op **VRAAG 48 OP BLADZIJDE 6 EEN STUDIERICHTING HEBT INGEVULD**. (Gebaseerd op GIDS; Bosma, 1985).

50. Zou je gemakkelijk kunnen afstappen van deze studierichting?

Zeker en vast	Ja, met enige moeite	Waarschijnlijk wel	Waarschijnlijk niet	Neen, moeilijk	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

51. Ben je onzeker over deze studierichting?

Ja, Heel erg	Ja	Een beetje	Niet echt	Neen	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

52. Geeft deze studierichting je het gevoel dat je jouw toekomst met vertrouwen en optimisme tegemoet kunt zien?

Ja, Heel erg	Ja	Een beetje	Niet echt	Neen	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

53. Zou deze studierichting even goed nog weer kunnen veranderen?

Zeker en vast	Ja, met enige moeite	Waarschijnlijk wel	Waarschijnlijk niet	Neen, moeilijk	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

54. Ben je zeker van deze studierichting?

Ja, Heel erg	Ja	Een beetje	Niet echt	Neen	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

55. Verdedig je deze studierichting tegenover anderen die het er niet mee eens zijn?

Ja, Heel erg	Ja	Een beetje	Niet echt	Neen	Zeker niet
1	2	3	4	5	6

Komt niet
voor dat
anderen het
niet eens zijn
0

56. Wat heb je er voor over aan moeite en problemen om deze studierichting waar te maken?

Heel veel	Veel	Een beetje	Niet zo veel	Weinig	Niets
1	2	3	4	5	6

57. Is deze studierichting helemaal jouw eigen keuze?

Ja, Volledig	Ja	Een beetje	Niet echt	Neen	Helemaal niet
1	2	3	4	5	6

Bijlage 3: semantische aanpassingen vragenlijst

Onderdeel	Originele tekst	Aanpassing
Mijn studiekeuze, vraag 2	Ik weet dat ik een studiekeuze <i>zal moeten</i> maken, maar ik ben nu niet gemotiveerd om met deze beslissing bezig te zijn	Ik weet dat ik een studiekeuze moet maken, maar ik ben nu niet gemotiveerd om met deze beslissing bezig te zijn
Mijn studiekeuze, vraag 5	Ik <i>dagdroom</i> vaak over hoe het zal zijn om verder te studeren	Ik denk vaak na over hoe het zal zijn om verder te studeren
Mijn studiekeuze, vraag 8	Ik <i>dagdroom</i> vaak over welke studie ik zal <i>aanvatten</i> .	Ik denk vaak na over welke studie ik zal gaan volgen
Mijn studiekeuze, vraag 10	Ik wil me nu al graag inspannen <i>opdat</i> ik een correcte studiekeuze zal maken	Ik wil me nu al graag inspannen zodat ik een correcte studiekeuze zal maken
Nadenken over jezelf	Dit deel gaat over het nadenken over kenmerken van jezelf: je vaardigheden, interesses, waarden en studie-aanpak. We willen graag weten of je over deze kenmerken van jezelf al eens hebt nagedacht, of er misschien met anderen over <i>gepraat hebt</i> . Lees elke zin aandachtig en duid aan hoe vaak je de activiteit gedurende vorig en dit schooljaar uitgevoerd hebt door een kruis te zetten in de juiste kolom	Dit deel gaat over het nadenken over kenmerken van jezelf: je vaardigheden, interesses, waarden en studie-aanpak. We willen graag weten of je over deze kenmerken van jezelf al eens hebt nagedacht, of er misschien met anderen over hebt gepraat. Lees elke zin aandachtig <i>door</i> en duid aan hoe vaak je de activiteit gedurende vorig en dit schooljaar uitgevoerd hebt.
Nadenken over jezelf, vraag 13	Ik heb <i>bij mezelf</i> bewust stilgestaan bij wat ik wel/niet goed kan	Ik heb zelf bewust stilgestaan bij wat ik wel/niet goed kan
Nadenken over jezelf, vraag 16	Ik heb het met een leerkracht gehad over wat ik wel/niet goed kan	Ik heb het met <i>één (van mijn) leerkracht(en)</i> gehad over wat ik wel/niet goed kan
Nadenken over jezelf, vraag 17	Ik heb het met andere dan de hierboven <i>vermelde</i> personen gehad over wat ik wel/niet goed kan (bv. broers, zussen..)	Ik heb het met andere dan de hierboven genoemde personen gehad over wat ik wel/niet goed kan (bv. broers, zussen..)

Nadenken over jezelf	Wat je graag doet: interesses van mensen kunnen ingedeeld worden in verschillende domeinen zoals bijvoorbeeld kunst, gezondheid, wetenschap en wiskunde, sport... Het is belangrijk te weten dat het <i>hier</i> gaat om je belangstelling en niet <i>over</i> je aanleg of capaciteiten.	Wat je graag doet: interesses van mensen kunnen ingedeeld worden in verschillende domeinen zoals bijvoorbeeld kunst, gezondheid, wetenschap en wiskunde, sport... Het is belangrijk <i>om</i> te weten dat het hierbij gaat om je belangstelling en niet om je aanleg of capaciteiten.
Nadenken over jezelf, vraag 18	Ik heb <i>bij mezelf</i> bewust stilgestaan bij wat mij wel/niet interesseert	Ik heb zelf bewust stilgestaan bij wat mij wel/niet interesseert
Nadenken over jezelf, vraag 21	Ik heb het met een leerkracht gehad over mijn interesses	Ik heb het met één (van mijn) leerkracht(en) gehad over mijn interesses
Nadenken over jezelf, vraag 22	Ik heb het met andere dan hierboven <i>vermelde</i> personen gehad over mijn interesses (bv. broers, zussen...)	Ik heb het met andere dan hierboven genoemde personen gehad over mijn interesses (bv. broers, zussen...)
Nadenken over jezelf	Wat je belangrijk vindt: Mensen verschillen in <i>de</i> waarden die ze belangrijk vinden. In verband met je studiekeuze, zijn waarden <i>die</i> zaken waarvan je het belangrijk vindt dat ze aanwezig zijn in de gekozen richting of beroep. Voorbeelden van waarden zijn: <i>prestige</i> , uitdaging, onafhankelijkheid, aansluiting vinden bij je interesses, afwisseling, voldoende vrije tijd hebben...	Wat je belangrijk vindt: Mensen verschillen in waarden die ze belangrijk vinden. In verband met je studiekeuze, zijn dit zaken waarvan je het belangrijk vindt dat ze aanwezig zijn in de gekozen richting of beroep. Voorbeelden van waarden zijn: aanzien, uitdaging, onafhankelijkheid, aansluiting vinden bij je interesses, afwisseling, voldoende vrije tijd hebben...
Nadenken over jezelf, vraag 23	Ik heb <i>bij mezelf</i> bewust stilgestaan bij waarden die ik wel/niet belangrijk vind	Ik heb zelf bewust stilgestaan bij waarden die ik wel/niet belangrijk vind
Nadenken over jezelf, vraag 27	Ik heb het met andere dan hierboven <i>vermelde</i> personen gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind	Ik heb het met andere dan hierboven genoemde personen gehad over welke waarden ik wel/niet belangrijk vind
Nadenken over jezelf	Jouw studie-aanpak: jouw studie-aanpak wordt o.a. gekenmerkt door jouw <i>inzetbereidheid</i> om te studeren, jouw	Jouw studie-aanpak: jouw studie-aanpak wordt o.a. gekenmerkt door jouw bereidheid om te studeren, jouw

	studeervaardigheden en studeertechnieken (bv. samenvatten), de mate waarin je een goede studieplanning kan opstellen...	studeervaardigheden en studeertechnieken (bv. samenvatten), de mate waarin je een goede studieplanning kan opstellen...
Nadenken over jezelf, vraag 32	Ik heb het met andere dan hierboven vermelde personen gehad over mijn studie-aanpak (bv broers, zussen ...)	Ik heb het met andere dan hierboven genoemde personen gehad over mijn studie-aanpak (bv broers, zussen ...)
Zelf informatie opzoeken, vraag 34	Ik heb brochures van verschillende studierichtingen <i>doorbladerd</i>	Ik heb brochures van verschillende studierichtingen <i>doorgebladerd</i>
Zelf informatie opzoeken, deel B	Vul hieronder de volledige naam in van de studierichting(en) waarover je vorig en dit jaar informatie hebt opgezocht. <i>Geef aan of het gaat om een professioneel gerichte bachelor (PPA), een academisch gerichte bachelor aan een hogeschool (ABAho) of een academisch gerichte bachelor aan een universiteit (ABAuniv). Door het correcte woord te omcirkelen. Indien het gaat om een andere opleiding (bv. uniform beroepen, VDAB-opleiding) schrijf dat er dan zelf bij.</i> Indien je op de vorige vraag 'ik heb nog geen informatie opgezocht' hebt aangeduid, vul dan in: 'niet van toepassing'.	Vul hier de volledige naam van de studierichting(en) in waarover je vorig en dit jaar informatie hebt opgezocht. Geef aan of het gaat om een HBO of WO opleiding gaat. Indien je op de vorige vraag 'ik heb nog geen informatie opgezocht' hebt aangeduid, vul dan in 'niet van toepassing'.
Zelf informatie opzoeken, vraag 40	Ik ben naar een <i>infodag</i> van een onderwijsinstelling geweest waar een studierichting <i>ingericht</i> wordt	Ik ben naar een open dag van een onderwijsinstelling geweest waar een studierichting gepresenteerd werd
Beslist?	<i>Geef de volledige naam van de studierichting en omcirkel het niveau waarop je die studie zou volgen (professioneel gerichte bachelor (PBA), academische gerichte bachelor aan een hogeschool (ABAho) of academische gerichte bachelor aan een universiteit (ABAuniv).</i>	Vul de naam in van de studierichting en geef aan of het gaat om een HBO of WO opleiding.

Beslist? Vraag 49	Indien je op dit moment nog geen specifieke studierichtingen in je hoofd hebt, vul dan 'geen' in op de eerste lijn.	Indien je op dit moment nog geen specifieke studierichtingen hebt, vul dan in 'niet van toepassing'.
Antwoordopties vraag 13 t/m 47	Geen enkele keer Soms Dikwijls	Nooit Soms Vaak
Antwoordopties vraag 50 t/m 57	Zeker en vast Niet zo veel Neen, moeilijk Neen	Zeker Niet zo erg Nee moeilijk Nee

Bijlage 4 : pitch

Beste decaan,

Studiekeuze adviesbureau Aob Compaz is bezig met het ontwikkelen van de Vragenlijst Studiekeuze Taken (VST-NL). Deze vragenlijst is bedoeld om te laten zien hoe de leerling in zijn of haar studiekeuzeproces staat. Het doel hiervan is dat de decaan of mentor op basis van de resultaten weet welke stappen de leerling nog moet maken om tot een goede studiekeuze te komen. De VST-NL is daarmee een goed hulpmiddel binnen LOB.

Mijn naam is Marjolein Haverkamp, ik heb bij Aob Compaz stage gelopen en wil nu afstuderen op de doorontwikkeling van de VST-NL. Deze vragenlijst is in België ontwikkeld en Aob Compaz heeft toestemming van de Katholieke Universiteit van Leuven om deze te 'vertalen' voor gebruik in Nederland. De tekst is aangepast en nu zijn er proefafnames nodig zodat voldoende data verzameld kan worden van leerlingen in Nederland. Zo kan er een definitieve VST-NL samengesteld worden, die u daarna kunt inzetten. Het verwerken van de data gebeurt anoniem, maar u krijgt als decaan wel een rapport.

U wordt als decaan benaderd voor deelname vanwege uw jarenlange samenwerking met Aob Compaz. Op deze manier willen we graag iets terugdoen en u vroegtijdig meenemen in de ontwikkeling van de VST-NL.

De Vragenlijst StudiekeuzeTaken is bedoeld voor de eindexamenklassen van havo en vwo (havo 5 en vwo 6). Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 30 minuten en aan deze deelname zijn geen kosten verbonden. De leerlingen kunnen de vragenlijst via het programma Questback vinden: [link](#). De digitale afnames ontvangen we graag vóór **datum** aanstaande.

Wanneer u liever niet meedoet, dan horen wij dat graag. Alvast bedankt voor uw medewerking.

Marjolein Haverkamp,
Henri Gesink (begeleider)
Namens Aob Compaz

Reacties graag naar: MHaverkamp@aob-compaz.nl en HGesink@aob-compaz.nl

Volg ons!



Bijlage 5 : normtabellen

Normtabel jongens:

Ruwe somscores Stanines

Oriëntatie	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte	Beslissingsstatus	Binding	
99-108	35-40	10	15-20	4	47-48	9
91-98	32-34	10	14	4	44-46	8
84-90	28-31	8-9	12-13	4	41-43	7
76-83	25-27	7	10-11	4	39-40	6
68-75	20-24	5-6	7-9	3	35-38	5
60-67	16-19	4	6	2	31-34	4
53-59	13-15	2-3	4-5	2	29-30	3
45-52	9-12	1	2-3	1	26-28	2
12-44	0-8	0	0-1	0	8-25	1

Normtabel meisjes:

Ruwe somscores Stanines

Oriëntatie	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte	Beslissingsstatus	Binding	
106-108	35-40	10	17-20	4	47-48	9
100-105	32-34	10	15-16	4	44-46	8
94-99	28-31	9	13-14	4	41-43	7
88-93	25-27	8	12	4	39-40	6
81-87	20-24	6-7	9-11	3	35-38	5
75-80	16-19	5	7-8	2	31-34	4
69-74	13-15	3-4	5-6	2	29-30	3
63-68	9-12	2	3-4	1	26-28	2
12-62	0-8	0-1	0-2	0	8-25	1