

Studiekeuze: bedoelt u stuurloos?

Hoe kan de studentenwerving van de opleiding Bedrijfsinformatietechnologie beter inspelen op het studiekeuzeproces van VWO-scholieren?



J. Verkroost
Faculteit Gedragwetenschappen, Universiteit Twente

Studiekeuze: bedoelt u stuurloos?

Hoe kan de studentenwerving van de opleiding Bedrijfsinformatietechnologie beter inspelen op het studiekeuzeproces van VWO-scholieren?

Auteur: J. Verkroost

Organisatie: Faculteit Gedragwetenschappen, Universiteit Twente

Plaats: Enschede

Datum: 28 mei 2007

Opdrachtgever: C. Huijs

Begeleiders: M. Kuttschreuter & E.T. Woudstra

Abstract

De instroom in de opleiding BedrijfsInformatieTechnologie aan de Universiteit Twente is de laatste jaren teruggelopen. Daarom is onderzoek gedaan naar het studiekeuzeproces van VWO-scholieren, met als doel adviezen te kunnen geven over de voorlichting. Op basis van een literatuuronderzoek is een theoretisch model opgesteld. Dit model is vervolgens verbeterd naar aanleiding van een vooronderzoek onder 19 eerste- en tweedejaars studenten. Op basis van dit herziene model is een vragenlijst opgesteld, die door 423 scholieren uit de bovenbouw van het VWO is ingevuld. Hieruit kwam naar voren dat zij hun studiekeuze voornamelijk baseren op toekomstperspectieven en interesse voor het vakgebied. De opleiding wordt aanbevolen om een speerpunt te maken van het vergroten van de naamsbekendheid van de opleiding. Er wordt bovendien aanbevolen informatie over toekomstperspectieven en over de inhoud van de opleiding prominent aanwezig te laten zijn in de informatiebronnen die de scholieren het meest gebruiken: folders, websites en voorlichtingsdagen.

Management Summary

Aanleiding

De laatste jaren is de instroom van VWO-scholieren in de Bacheloropleiding van Bedrijfsinformatietechnologie (BIT) teruggelopen. Op basis van deze afnemende instroom is besloten onderzoek te laten doen naar de voorlichting van BIT, en eventuele verbeterpunten vast te stellen.

Aanbevelingen

Aanbevolen wordt:

- een speerpunt te maken van het vergroten van de naamsbekendheid van BIT, door onder meer:
 - studenten te motiveren terug te gaan naar hun oude school en daar voorlichting te geven.
 - de folder regionaal op een meer actieve wijze te verspreiden, bijvoorbeeld tijdens voorlichtingen op scholen zelf.
 - regelingen te treffen met scholen in de regio, om te zorgen dat de Universiteit Twente daar vertegenwoordigd wordt op zogenaamde ‘terugkomdagen’.
 - op de schoolsite een aantal BIT-gerelateerde profielwerkstukken te plaatsen, en eventueel zelfs hulp aan te bieden via medewerkers of studenten.
 - een BIT-gerelateerde masterclass op te zetten en deze aan te bieden via de schoolsite.
 - resultaten van onderzoek, die scholieren aanspreken, actief te verspreiden via de media.
 - in samenwerking met andere opleidingen in de richting Informatiekunde de naamsbekendheid van het vakgebied te vergroten.
 - een werkgroep op te richten, die als doel heeft de naamsbekendheid van BIT te vergroten.
- de folder en schoolsite te herzien en te zorgen dat de volgende informatie duidelijk vindbaar is voor scholieren:
 - arbeidsperspectieven (soorten banen, baankans, salaris).
 - inhoud van de studie (meer informatie over aangeboden vakken).
 - slaagkansen.
 - de folder en schoolsite, na iedere grote verandering van vorm of inhoud, te onderwerpen aan een pretest.
- de structuur van de voorlichtingsdagen enigszins aan te passen, en wel door:
 - algemene informatie over de Bachelor-Master structuur weg te laten uit de presentatie.
 - meer informatie geven over de studie, met name de inhoud van de vakken.
 - de student en alumnus aan het woord te laten terwijl de scholieren in de zaal zitten.

Studie

Van alle ondervraagden heeft 14% wel eens gehoord van BIT. Wat naamsbekendheid betreft is er zeker ruimte voor verbetering: een studie die men niet kent gaat men ook niet volgen. Daarnaast maken scholieren hun studiekeuze op basis van harde argumenten. Voor hen is het belangrijk om een goed beeld te krijgen van de arbeidsmarkt na de studie. Daarnaast willen zij een goed beeld van de inhoud van de studie, zodat ze kunnen bepalen of deze aansluit bij hun eigen interesses. Veel waarde wordt gehecht aan informatie 'uit de eerste hand', dat wil zeggen van studenten en alumni. Belangrijke factoren om een studie van de eerste voorkeur toch niet te kiezen zijn een verkeerd profiel of een lage inschatting van de eigen slaagkansen. Door een goed beeld van al bovenstaande factoren te schetsen kunnen scholieren een weloverwogen keuze maken.

Inhoud

Abstract	5
Management Summary	7
Voorwoord	13
1 Inleiding	15
2 De plaats van BIT in het Nederlandse schoolsysteem	17
2.1 Schoolsysteem in Nederland	17
2.2 BedrijfsInformatieTechnologie	23
3 Studiekeuze	29
3.1 Keuzegedrag	29
3.2 Bestaande modellen met betrekking tot studiekeuze	33
3.3 Invloeden op studiekeuze	36
3.4 Moment van kiezen	44
3.5 Theoretisch model van de studiekeuze	45
4 Informatieverwerking en beïnvloeding studiekeuzegedrag	49
4.1 Informatieverwerking en media	49
4.2 Gebruikte voorlichtingsmaterialen bij studiekeuze	53
4.3 Verantwoording deelvragen	55
5 Vooronderzoek	57
5.1 Methode vooronderzoek	57
5.2 Resultaten vooronderzoek	59
5.3 Conclusie vooronderzoek	64
6 Methode hoofdonderzoek	67
6.1 Procedure	67
6.2 Instrument	67
6.3 Respondenten	71
7 Resultaten hoofdonderzoek	73
7.1 Gebruikte afkortingen	73
7.2 Belangrijke factoren bij studiekeuze	74
7.3 Achtergrondinvloeden bij studiekeuze	75
7.4 Reflectie resultaten op theoretisch model	86
8 Conclusie en aanbevelingen	94
8.1 Beantwoording onderzoeksvragen	94
8.2 Aanbevelingen	98
9 Discussie	102
9.1 Reflectie op de gebruikte methode	102
9.2 Literatuur	103
Bijlage A: Interviewschema	109
Bijlage B: vragenlijst	118
Bijlage C: toetsresultaten items	126

Voorwoord

Met dit rapport rond ik de master-fase van mijn opleiding Toegepaste Communicatiewetenschap aan de Universiteit Twente af. Hoewel dit op zich al een sterke drijfveer is, is het niet de enige reden geweest voor mijn interesse in het studiekeuzeproces. Nadat ik zelf het VWO heb afgerond, heb ik eerst vier jaar een andere opleiding gevolgd. Aan het einde van die vier jaar had ik eindelijk mijn eigen studiekeuzeproces afgerond en heb ik deze opleiding afgebroken om te beginnen met Toegepaste Communicatiewetenschap. Bij het afronden van mijn bachelor-onderzoek heb ik reeds iets meer inzicht verkregen in het studiekeuzeproces. Toen deze opdracht zich aanbood heb ik de kans om me nog meer in dit onderwerp te verdiepen met beide handen aangegrepen. Wellicht leiden de resultaten er toe dat ooit, ergens in de toekomst, een stuurloze scholier op het juiste pad wordt gezet.

De ruimte hieronder gebruik ik om verscheidene mensen te bedanken. De volgorde, waarin deze mensen worden genoemd, is willekeurig: de steun en inspanningen van de genoemde personen zijn op geen enkele manier tegen elkaar af te wegen.

De eerste die ik wil noemen is Corrie Huijs. Corrie, je hebt me erg veel tijd en ruimte gegeven toen ik die nodig had, en ik wil je bedanken voor al je advies en geduld. Ik wil ook mijn afstudeerbegeleiders, Margot Kuttschreuter en Egbert Woudstra, bedanken voor al hun adviezen en commentaar. Uiteindelijk zijn alle bouwstenen een muur geworden.

Mijn dank gaat ook uit naar mevrouw Ellen van Rijn en de heer Jan Heerdink, decanen van respectievelijk Het Nieuwe Eemland College en Scholengemeenschap Twickel. Hun bijdrage heeft me erg geholpen bij het verzamelen van de benodigde gegevens. In het verlengde hiervan wil ik alle respondenten bedanken, die de tijd hebben genomen om zich door mij te laten interviewen of om een vragenlijst in te vullen.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar mijn ouders. Hun bijdrage aan dit onderzoek begon al lang geleden, toen ze mij leerden over doorzettingsvermogen en afmaken waar je aan bent begonnen. Ik hoop oprecht dat ze er nooit achterkomen hoe doorslaggevend die lessen de afgelopen jaren zijn geweest. Mam, pap, bedankt voor alles. Het laatste jong is eindelijk uitgevlogen.

1 Inleiding

Jaarlijks staan duizenden 6 VWO-scholieren in Nederland voor twee belangrijke keuzes in hun leven. Gaan ze studeren, en zo ja, bij welke opleiding? Daarmee worden de eerste grote stappen gezet bij het kiezen van een carrière. Maar wat beweegt deze scholieren nu precies tijdens dit keuzeproces? Welke informatiebronnen gebruiken zij bij het maken van hun keuze? En wanneer hakken ze de knoop precies door?

De keuzes, die deze scholieren maken, zijn van belang voor de opleidingen van het hoger onderwijs. Ieder jaar worden de inschrijvingscijfers nauwkeurig in de gaten gehouden. Komen er dit jaar net zoveel studenten als vorig jaar? Als de studentenaantallen dalen, kan dit gevolgen hebben voor de subsidie of zelfs voor het bestaansrecht van een opleiding (Interstedelijk Studenten Overleg, 2005). Voorlichting wordt daarom de laatste jaren steeds vaker vanuit een marketingperspectief bekeken. Maar waar staat of valt succesvolle studentenwerving mee? Voor de opleiding Bedrijfsinformatietechnologie (BIT) van de Universiteit Twente (UT) zijn deze vragen van groot belang. Daarom is vanuit BIT besloten onderzoek te laten doen naar de verbetering van de communicatie die de opleiding op VWO-scholieren richt. De voortgang en resultaten van dat onderzoek worden in dit rapport beschreven.

Aanleiding

De laatste jaren is de instroom van VWO-scholieren in de Bacheloropleiding Bedrijfsinformatietechnologie (BIT) aan de Universiteit Twente (UT) teruggelopen (Universiteit Twente, 2006a). Binnen de opleiding wordt nu gezocht naar mogelijkheden om de instroom kwalitatief, maar ook kwantitatief, te vergroten. Een grotere instroom van 'kwalitatief goede' studenten, dat wil zeggen studenten die de opleiding relatief snel afronden, betekent meer subsidie voor de opleiding (Interstedelijk Studenten Overleg, 2005). Daarom is besloten te onderzoeken hoe de studentenwerving van VWO-scholieren voor de Bacheloropleiding BIT verbeterd kan worden. Dit leidt tot de volgende hoofdvraag van dit onderzoek:

Welke factoren bepalen het studiekeuzeproces van VWO-scholieren, en hoe kunnen de communicatiemiddelen van BIT, die voor studentenwerving worden ingezet, worden verbeterd?

Tussen opleidingen van het hoger onderwijs ontstaat jaarlijks een hevige concurrentiestrijd om de VWO-verlaters. Opleidingen beschikken dan ook over een veelvoud aan voorlichtingsmateriaal voor VWO-scholieren, met als doel de scholieren een juist en aantrekkelijk beeld van de opleiding te geven. Om deze marketing efficiënt toe te kunnen passen, moet meer inzicht worden verworven in de factoren die voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase zwaar meewegen bij de keuze voor een vervolgopleiding. Om tot een gedegen advies te komen met betrekking tot de communicatiemiddelen van BIT, is eerst het keuzeproces van VWO-scholieren uit de Tweede Fase in kaart gebracht. Op basis hiervan zijn de volgende vier onderzoeksvragen opgesteld:

1. *Wat is er op dit moment bekend met betrekking tot het studiekeuzeproces van VWO-scholieren?*
2. *Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?*
3. *Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?*
4. *Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?*

Om uitspraken te kunnen doen over de verbetering van de studentenwerving van BIT, wordt vervolgens onderzoek gedaan naar de huidige wervingsmethoden van de opleiding. Dit leidt tot de volgende drie onderzoeksvragen:

5. *Wat voor voorlichting richt BIT op dit moment op VWO-scholieren?*
6. *In hoeverre sluit de voorlichting die BIT aanbiedt aan op de informatiebehoefte van VWO-scholieren?*
7. *Wat kan in grote lijnen geadviseerd worden met betrekking tot het verbeteren van het communicatieproces van BIT richting VWO-scholieren?*

Doel

Het doel van dit onderzoek is om de opleiding BIT een gedegen advies te kunnen geven over de communicatie met betrekking tot studentenwerving onder VWO-scholieren. Om tot dit advies te komen is het nodig geweest onderzoek te doen naar het studiekeuzeproces van VWO-scholieren. Het in kaart brengen van dit studiekeuzeproces is in de loop van het onderzoek een doel op zich geworden.

Opbouw van het rapport

In het volgende hoofdstuk wordt het schoolsysteem van Nederland beschreven. Dit hoofdstuk bevat ook een paragraaf over de positie van BIT en de Universiteit Twente in deze structuur. Hoofdstuk drie omvat een overzicht van de bestaande literatuur over keuzegedrag in het algemeen en studiekeuze in het bijzonder. De laatste paragraaf van hoofdstuk drie bevat een theoretisch model over studiekeuze. Hoofdstuk vier geeft een overzicht van bestaande theorieën omtrent informatievoorziening en de beïnvloeding van gedrag. Hoofdstuk vijf handelt over het vooronderzoek, waarbij negentien studenten zijn geïnterviewd over hun studiekeuzemotieven. De resultaten van dit vooronderzoek hebben geleid tot enkele aanpassingen in het theoretisch model. Vervolgens is dit theoretisch model gebruikt om een vragenlijst op te stellen en af te nemen bij enkele honderden scholieren uit de bovenbouw van het VWO. Hoofdstuk zes geeft een beschrijving van dit onderzoek, en in hoofdstuk zeven worden de resultaten gepresenteerd. De resultaten van het hoofdonderzoek leiden uiteindelijk tot conclusies en aanbevelingen, die in hoofdstuk acht zijn beschreven. Tot slot wordt in hoofdstuk negen een reflectie op het onderzoek en de gebruikte literatuur beschreven.

2 De plaats van BIT in het Nederlandse schoolsysteem

Voordat in hoofdstuk drie wordt ingegaan op het studiekeuzeprocess aan het eind van het VWO, is het van belang om inzicht te verwerven in de plaats die deze keuze heeft in het huidige schoolsysteem in Nederland.

Paragraaf 2.1 bevat een uitgebreide beschrijving van het schoolsysteem in Nederland. Paragraaf 2.2 gaat in op de positie van BIT en de Universiteit Twente daarin.

2.1 Schoolsysteem in Nederland

In deze paragraaf wordt de structuur van het schoolsysteem in Nederland nader toegelicht. Om meer leerlingen naar een universitaire opleiding te kunnen trekken, is het van belang om inzicht te krijgen in de verschillende wegen die bewandeld kunnen worden om toegang te krijgen tot een universitaire opleiding.

Iedere Nederlander is vanaf zijn 5^e jaar leerplichtig (Ministerie van OCW, 2005b). Deze leerplicht gaat in op de eerste dag van de nieuwe maand na de 5^e verjaardag, en duurt tot het schooljaar waarin de leerling 16 wordt is afgerond.

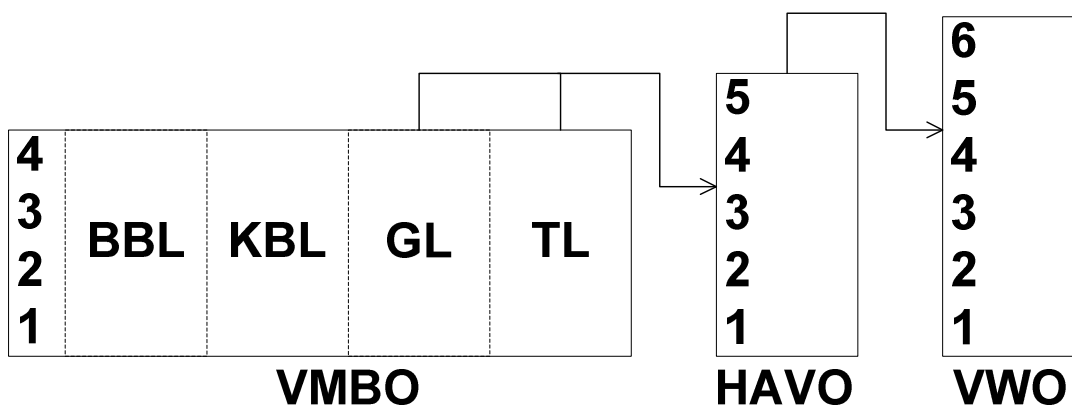
Het basisonderwijs

Een kind begint zijn schoolcarrière door primair onderwijs te volgen op een basisschool (Ministerie van OCW, 2006b). Het basisonderwijs duurt 8 jaar. Leerlingen beginnen in groep 1, en stromen (als hun schoolresultaten voldoende zijn) ieder jaar door naar de volgende groep. Het primair onderwijs bestaat uit 8 groepen. Groep 1 t/m 4 wordt ook wel de onderbouw genoemd, en groep 5 t/m 8 de bovenbouw. Na afronding van groep 8 stromen leerlingen door naar het voortgezet onderwijs.

Het voortgezet onderwijs

Als voortgezet onderwijs kunnen drie soorten scholen worden gekozen: het VMBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs), het HAVO (hoger algemeen vormend onderwijs) of het VWO (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) (Ministerie van OCW, 2006d). Voor leerlingen met een lichamelijke handicap is er speciaal onderwijs, en voor leerlingen met grote leerproblemen is er praktijkonderwijs. Het VMBO is een vierjarig traject en geeft de keuze tussen vier leerwegen: de basisberoepsgerichte leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg, de gemengde leerweg en de theoretische leerweg. Na het VMBO kan een vervolgopleiding worden gedaan op het MBO (Middelbaar Beroeps Onderwijs). Het HAVO is een vijfjarig traject dat doorstroommogelijkheden biedt naar het HBO (Hoger BeroepsOnderwijs). Het VWO is een zesjarige opleiding, waarbij men na afronding direct een universitaire opleiding kan volgen. Zowel VMBO, HAVO als VWO sluiten de opleiding af met een eindexamen. Na dit eindexamen is het dus mogelijk door te stromen naar het beroepsonderwijs of hoger onderwijs (HAVO en VWO). Ook is het mogelijk om in te stromen in een ander niveau van het voortgezet onderwijs. VMBO leerlingen die de gemengde leerweg of de theoretische leerweg hebben gevolgd kunnen instromen in de vierde klas van het HAVO (Ministerie van OCW, 2005f). HAVO-

leerlingen kunnen na het eindexamen starten in de 5^e klas van het VWO. Deze doorstroom staat schematisch weergegeven in figuur 2.1.



Figuur 2.1. Voortgezet Onderwijs.

Meer dan de helft van de leerlingen kiest na de basisschool voor het VMBO (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005). De rest verdeelt zich ongeveer gelijkmatig over het HAVO en het VWO, waarbij een klein percentage kiest voor een algemeen leerjaar (waarna doorstroom naar de volgende klas van het HAVO of het VWO mogelijk is). Precieze getallen staan in tabel 2.1

Tabel 2.1	
<i>Percentage instroom per schooltype VO</i>	
Schooltype	Percentage
VMBO	56
HAVO	20
Algemeen leerjaar 3	3
VWO	21

Het VMBO kent vier sectoren met vaste vakkenpakketten, waaruit aan het eind van het tweede leerjaar wordt gekozen: techniek, zorg en welzijn, economie, en landbouw. Zowel HAVO als VWO bieden de keuze uit vier verschillende profielen, ieder met een aantal verplichte vakken en ruimte voor keuzevakken: Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid, en Natuur en Techniek (Ministerie van OCW, 2006d). Opleidingen aan MBO, HBO of Universiteit kunnen bepaalde sectoren (MBO) of profielen (HBO en Universiteit) als toelatingseis stellen.

Het beroepsonderwijs

Het MBO (Middelbaar Beroepsonderwijs) kent opleidingen op vier niveaus (Ministerie van OCW, 2005a).

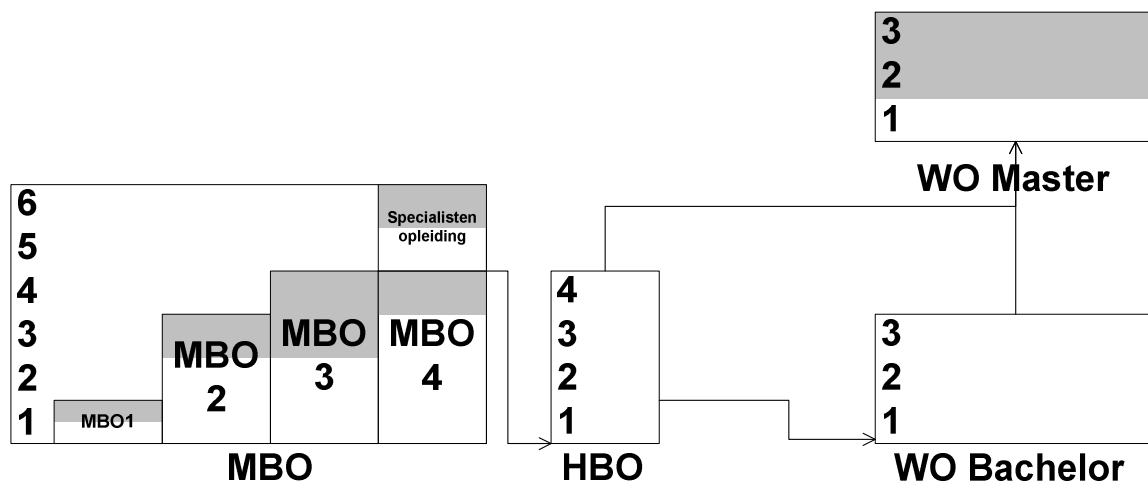
- MBO1: De assistentenopleiding (een half tot één jaar) leidt op voor eenvoudige uitvoerende werkzaamheden.
- MBO2: De basisberoepsopleiding (twee tot drie jaar) leidt op voor uitvoerende werkzaamheden.

- MBO3: De vakopleiding (twee tot vier jaar) leidt op tot volledige zelfstandige uitvoering van werkzaamheden.
- MBO4: De middenkaderopleiding (drie tot vier jaar) en de specialistenopleiding (kopstudie van één tot twee jaar) leiden op tot volledige zelfstandige uitvoering van werkzaamheden met brede inzetbaarheid of specialisatie.

Een leerling die een MBO-opleiding van niveau 4 heeft afgerond, kan doorstromen naar het HBO (Ministerie van OCW, 2005a).

Het hoger onderwijs

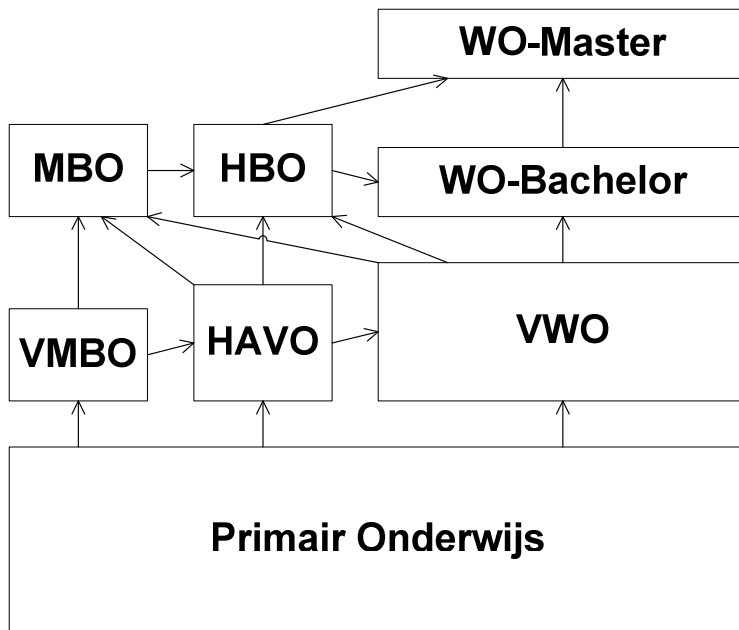
Een HBO-opleiding duurt vier jaar en leidt tot een HBO-Bachelor diploma. HBO-Bachelors gaan in de regel de arbeidsmarkt op, maar kunnen ook doorstromen naar een WO-Masteropleiding (eventueel na het volgen van een pre-master). Een WO-Bacheloropleiding duurt drie jaar, en dient als voorbereiding op een WO-Masteropleiding. Een WO-Masteropleiding duurt één tot drie jaar, afhankelijk van de opleiding (Ministerie van OCW, 2005d). De mogelijke doorstroom tussen beroepsonderwijs en hoger onderwijs staat weergegeven in figuur 2.2.



Figuur 2.2. Beroepsonderwijs en Hoger Onderwijs.

De overstap van voortgezet onderwijs naar beroepsonderwijs en hoger onderwijs kan op verschillende manieren worden gemaakt. De theoretische, gemengde en kaderberoepsgerichte leerwegen van het VMBO sluiten aan op alle niveaus van het MBO. De basisberoepsgerichte leerweg geeft toegang tot niveau 1 en 2 van het MBO (Ministerie van OCW, 2006d). Het is ook mogelijk om met een afgeronde HAVO of VWO opleiding in te stromen in het MBO.

Direct vanuit het voortgezet onderwijs kan een HBO-opleiding worden gestart na het afronden van het HAVO of het VWO (Ministerie van OCW, 2005d). Met een VWO-diploma kan men zich inschrijven voor een WO-Bachelor. Een overzicht van alle stromingsmogelijkheden staat in figuur 2.3.



Figuur 2.3. Stromingsmogelijkheden in het Nederlands onderwijssysteem.

Het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO)

Het is duidelijk dat er veel verschillende mogelijkheden zijn om uiteindelijk te beginnen aan een WO-Bachelor opleiding. Het uitgebreid onderzoeken van al deze mogelijkheden is tijdrovend. Dit onderzoek richt zich op de meest gebruikte mogelijkheid om te beginnen aan een WO-Bachelor, namelijk de instroom vanuit het VWO. In deze paragraaf wordt daarom nader ingegaan op de opbouw van het VWO.

Het VWO bestaat uit 6 leerjaren (Ministerie van OCW, 2006d). De eerste drie jaren hiervan staan bekend als de onderbouw. Het 4^e, 5^e en 6^e leerjaar vormen samen de bovenbouw. De onderbouw van het VWO bestond voor 1 augustus 2006 uit de zogenaamde basisvorming, een programma van 15 vakken dat voor alle scholen gelijk was (Ministerie van OCW, 2006a). Recent is een wetsvoorstel aangenomen dat scholen de ruimte geeft bepaalde delen van het onderbouwprogramma voor de onderbouw zelf in te vullen, mits dit programma aan een bepaalde set kerndoelen voldoet. De bovenbouw is in het leerjaar 1998/1999 gewijzigd in de zogenaamde Tweede Fase (Ministerie van OCW, 2005c). Toen is het zogenaamde studiehuis ingevoerd. Het studiehuis legt de nadruk op zelfstandig studeren, en het ontwikkelen van praktische en sociale vaardigheden (Ministerie van OCW, 2005e). Voor het studiehuis zijn geen regels vastgesteld door de overheid: de school vult dit deel van de Tweede Fase zelf in. Het gekozen vakkenpakket is vervangen door vier profielen (Ministerie van OCW, 2005c). Deze profielen bestaan uit een samenhangend pakket van vakken, en corresponderen met de grote sectoren waarin werk en opleiding worden verdeeld in de maatschappij. De vier profielen zijn 'Cultuur en Maatschappij', 'Economie en Maatschappij', 'Natuur en Gezondheid' en 'Natuur en Techniek'. De schematische opbouw van de 6 VWO-jaren staat in figuur 2.4.

6				
5	C&M	E&M	N&G	N&T
4				
3	Basisvorming			
2				
1				

Figuur 2.4. Schematische opbouw VWO.

Welk profiel ook gekozen wordt, er is een verplicht gemeenschappelijk deel (Ministerie van OCW, 2006c). Dit staat samengevat in tabel 2.2.

Tabel 2.2	
<i>Vakken en uren in het algemene deel van het VWO</i>	
Vakken	Uren
Nederlandse taal en letterkunde	480
Engelse taal en letterkunde	400
Franse taal en letterkunde 1	160
Duitse taal en letterkunde 1	160
Algemene natuurwetenschappen	200
Maatschappijleer	120
Geschiedenis	80
Culturele en kunstzinnige vorming 1	200
Lichamelijke opvoeding 1	160

De profiel-specifieke vakken staan per profiel uitgewerkt in tabellen 2.3 (Cultuur en Maatschappij), 2.4 (Economie en Maatschappij), 2.5 (Natuur en Gezondheid) en 2.6 (Natuur en Techniek).

Tabel 2.3	
<i>Vakken en uren in het C&M profiel van het VWO</i>	
Vakken	Uren
Moderne vreemde taal 2	320
Filosofie of moderne vreemde taal 2	320
Culturele en kunstzinnige vorming 2, 3	480
Geschiedenis	360
Wiskunde A1	360

Tabel 2.4	
<i>Vakken en uren in het E&M profiel van het VWO</i>	
Vakken	Uren
Economie 1, 2	520
Wiskunde A1, 2	600
Geschiedenis	360
Aardrijkskunde	360

Tabel 2.5

Vakken en uren in het N&G profiel van het VWO

Vakken	Uren
Wiskunde B1	600
Natuurkunde 1	360
Scheikunde 1	400
Biologie 1, 2	480

Tabel 2.6

Vakken en uren in het N&T profiel van het VWO

Vakken	Uren
Wiskunde B1, 2	760
Natuurkunde 1, 2	560
Scheikunde 1, 2	520

Tot slot is er nog een keuzedeel, waar een totaal van 1000 uren mee moeten worden gevuld. Een deel van minstens 120 uur moet gekozen worden uit een specifieke set vakken (Tabel 2.7). De rest van het keuzedeel is geheel vrij, maar niet iedere school biedt alle keuzevakken aan.

Tabel 2.7

Vakken en uren in het keuzeprofiel van het VWO

Vakken	Uren
Één van de vakken uit de profieldelen	
Biologie 1	160
Economie 1	280
Maatschappijleer 2	360
Management en organisatie	360
Informatica	280
Lichamelijke opvoeding 2	280
Klassieke culturele vorming	200
Latijnse taal en letterkunde	480
Griekse taal en letterkunde	480

In het schooljaar 2003/2004 deden 29,550 leerlingen eindexamen VWO (Centraal Bureau voor Statistiek, 2006). 94% hiervan haalde het eindexamen. In 1998 ging 68% van de VWO-scholieren naar de universiteit. De rest ging naar het HBO, of volgde geen opleiding in het hoger onderwijs (van Leeuwen & Hop, 2000).

Conclusie

Er zijn veel methoden om uiteindelijk te beginnen aan een WO-Bachelor. Dit onderzoek richt zich op de meest gebruikte weg, die van het VWO naar de Universiteit. Jaarlijks kiezen een goede 20,000 VWO-scholieren voor een opleiding aan een Universiteit: de doelgroep van BIT op het VWO is dus niet onuitputtelijk. Bovendien bestaat er in deze doelgroep nog een selectie op het gevolgde profiel. Een goed moment om eventueel

voorlichting te geven is tijdens de lessen wiskunde B1. Alle scholieren die in aanmerking komt om BIT te gaan studeren volgen wiskunde B1. Hierdoor is de ‘dekking’ van de voorlichting 100%. Slechts een klein gedeelte van de bij Wiskunde B1 aanwezige groep, namelijk de C&M en E&M scholieren die geen wiskunde B12 volgen, vallen buiten de doelgroep.

2.2 BedrijfsInformatieTechnologie

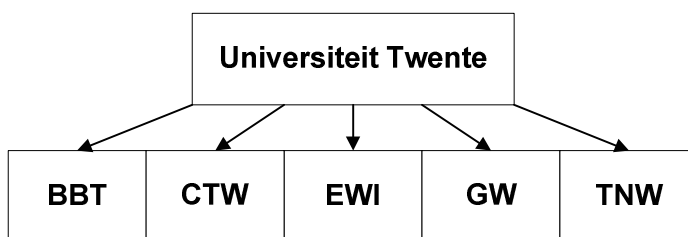
Alvorens in te gaan op het studiekeuzeproces van VWO-scholieren, wordt in deze paragraaf eerst de opleiding BIT aan de Universiteit Twente besproken. Eerst wordt ingegaan op de organisatorische plaats van de opleiding BIT in de Universiteit Twente. Daarna volgt een kort overzicht van de inhoud van de opleiding, gevolgd door een korte samenvatting van de geschiedenis van BIT. Dan volgt een overzicht van andere opleidingen informatiekunde in Nederland. Vervolgens wordt de doelgroep van de opleiding genoemd, en tenslotte wordt een samenvatting gegeven van de voorlichting die BIT op dit moment aanbiedt aan VWO-scholieren.

Organisatie

De Universiteit Twente ligt in Enschede. In 2005 werkten er zo’n 2,700 medewerkers aan de universiteit (Universiteit Twente, 2006c). In datzelfde jaar volgden dik 7,600 studenten er een opleiding (Universiteit Twente, 2006b). De Universiteit Twente telt vijf verschillende faculteiten, te weten:

- Bedrijf, Bestuur en Technologie (BBT)
- Construerende Technische Wetenschappen (CTW)
- Elektrotechniek, Wiskunde en Informatica (EWI)
- Gedragswetenschappen (GW)
- Technische Natuurwetenschappen (TNW)

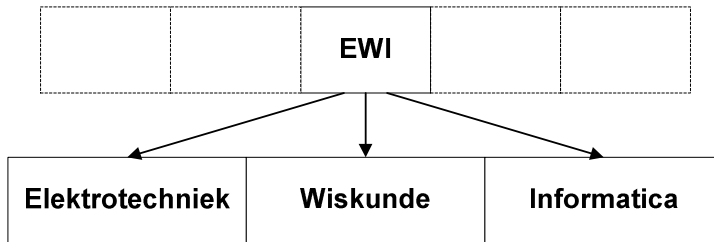
Deze indeling in faculteiten wordt schematisch weergegeven in figuur 2.5.



Figuur 2.5. Indeling van de Universiteit Twente in faculteiten.

BIT als opleiding wordt aangeboden vanuit een samenwerkingsverband tussen de faculteiten BBT en EWI, waarbij EWI de penvoerende faculteit is.

De faculteit EWI wordt geleid door een decaan. Deze is verantwoordelijk voor uitvoering, beleid, kwaliteit en innovaties binnen de faculteit. De faculteit EWI is opgedeeld in drie afdelingen: elektrotechniek, wiskunde en informatica. De faculteit EWI en de drie afdelingen zijn weergegeven in figuur 2.6.



Figuur 2.6. Indeling van de faculteit EWI in afdelingen.

Elke afdeling kent een eigen voorzitter, directeur bedrijfsvoering en controller. Daarnaast telt elke afdeling één opleidingsdirecteur. Bovendien heeft elk van de drie afdelingen binnen de faculteit een eigen opleidingscommissie en een eigen examencommissie.

BIT wordt aangeboden vanuit de afdeling informatica. De afdeling informatica biedt drie driejarige bacheloropleidingen aan, te weten BedrijfsInformatieTechnologie (BIT), Technische Informatica (INF) en Telematica (TEL). Daarnaast biedt de afdeling vijf tweejarige masteropleidingen aan, namelijk BusinessInformationTechnology (de doorstroommaster die volgt op de bacheloropleiding BIT), Computer Science, Embedded Systems, Human Media Interaction en Telematics.

BIT heeft wat organisatie betreft een wat afwijkende status binnen de faculteit, omdat deze opleiding wordt verzorgd in samenwerking met de faculteit BBT. BIT heeft dan ook een eigen opleidingscommissie en examencommissie, die beide samengesteld zijn uit personeel van de faculteiten EWI en BBT. Inhoudelijk wordt de opleiding vormgegeven door docenten uit de faculteiten BBT en EWI (Universiteit Twente, 2001).

Opleiding

BedrijfsInformatieTechnologie (BIT) is een universitaire opleiding die aangeboden wordt door de Universiteit Twente. BIT bestaat uit een Bacheloropleiding, gevolgd door een tweejarig Masterprogramma BusinessInformationTechnology (Universiteit Twente, 2005). Bij BIT leidt men op Masterniveau mensen op die bedrijfskundige kennis kunnen combineren met kennis van informatica. De opleiding wil een integratie bewerkstelligen tussen de vakgebieden Technische Informatica en Technische Bedrijfskunde. BIT voorziet daarmee in de behoefte aan een academische opleiding die gericht is op het toepassen van ICT-voorzieningen in snel veranderende organisaties.

De student krijgt tijdens een opleiding BIT dus kennis van informatietechnologie en bedrijfskunde aangeboden, en ontwikkelt daarnaast ook managementvaardigheden.

Geschiedenis

In 1993 is BIT als doctoraalopleiding aan de Universiteit Twente (UT) gestart als samenwerkingsverband tussen de toenmalige faculteiten Informatica (INF) en Technologie&Management (T&M) (Universiteit Twente, 2001). De faculteit Informatica telde naast BIT nog twee opleidingen: Technische Informatica en Telematica. De faculteit T&M stuurde twee opleidingen aan: Technische Bedrijfskunde en Civiele Techniek.

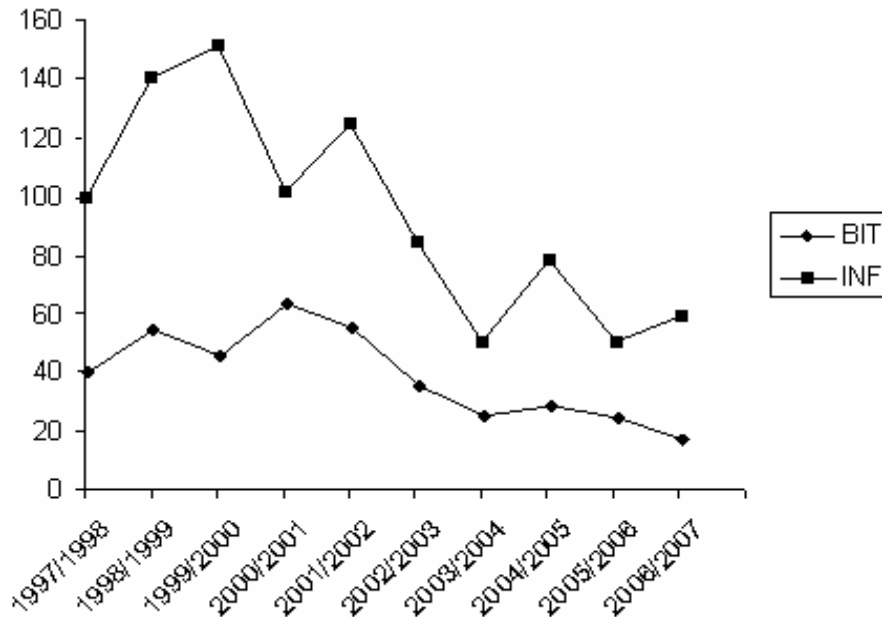
In 2001 is de UT gestart met het invoeren van de Bachelor-Master structuur. Dat betekende voor BIT dat de 4-jarige doctoraalopleiding werd vervangen door een 3-jarige Bacheloropleiding en een 2-jarige Master-opleiding.

In 2003 hebben op faculteitsniveau verscheidene fusies plaatsgevonden bij de Universiteit Twente. De faculteit Informatica is gefuseerd met de faculteiten Toegepaste Wiskunde en Elektrotechniek. Zo is een nieuwe faculteit, de faculteit voor Elektrotechniek, Wiskunde en Informatica (EWI) ontstaan. Leerstoelen van de faculteit Technologie&Management (T&M) zijn samengevoegd met leerstoelen van de faculteiten Bestuurskunde (BSK) en Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen (WMW). Zo ontstond de nieuwe faculteit Bedrijf, Bestuur en Technologie (BBT). In januari 2007 heeft de faculteit Bedrijf, Bestuur en Technologie een nieuwe naamswijziging gehad: de nieuwe naam is de faculteit Management & Bestuur (MB). Momenteel wordt de opleiding BIT dus verzorgd door de faculteiten EWI en MB.

De laatste jaren is de instroom van eerstejaars bij BIT afgenomen (Universiteit Twente, 2006a). Hoewel de instroom in 2000/2001 nog piekte op 64 eerstejaars, is dat aantal in de jaren daarna meer dan gehalveerd. De instroom van VWO-scholieren van 1997 tot 2006 staat in tabel 2.8 weergegeven. Ter vergelijking staat ook de instroom in de opleiding Technische Informatica aan de Universiteit Twente in deze tabel. In figuur 2.7 zijn deze cijfers in grafiekvorm weergegeven.

Tabel 2.8
Instroom eerstejaars in opleiding BIT

Jaartal	Eerstejaars BIT	Eerstejaars INF
1997/1998	41	100
1998/1999	55	141
1999/2000	46	152
2000/2001	64	102
2001/2002	56	125
2002/2003	36	85
2003/2004	26	51
2004/2005	29	79
2005/2006	25	51
2006/2007	18	60



Figuur 2.7. VWO-instroom in BedrijfsInformatieTechnologie en Technische Informatica.

Opvallend is dat ook de instroom Technische Informatica de laatste jaren is afgenomen. Deze daling in de instroom van beide opleidingen is mogelijk te verklaren aan de hand van een verandering van de arbeidsmarkt. Vlak voor en rond de eeuwwisseling waren er relatief veel goedbetaalde banen beschikbaar in de ICT-sector. Veel VWO-scholieren kozen daarom voor een opleiding in deze richting. Later is deze krapte op de arbeidsmarkt veel minder geworden. Het kan zijn dat hierdoor de instroom in ICT-gerichte opleidingen, waaronder BIT, is verminderd.

Concurrerende opleidingen in Nederland

Nederland kent naast BIT nog zes universitaire opleidingen die zich richten op de combinatie bedrijfskunde en informatica. De Universiteit van Utrecht (UU), de Vrije Universiteit (VU) en de Universiteit van Tilburg (UvT) bieden alle drie een opleiding informatiekunde aan. Ook de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en de Radboud Universiteit Nijmegen (RUN) zijn met een soortgelijke opleiding spelers op het speelveld. De Technische Universiteit Eindhoven (TUE) biedt een masteropleiding Business Information Systems aan. In een onderwijsvisitatie (VSNU, 2002) van Informatiekunde zijn BIT en de opleidingen informatiekunde van de UvA en de UvT gevisiteerd en vergeleken. Alleen op gebied van internationalisering doet BIT onder voor de opleiding Informatiekunde aan de Universiteit van Tilburg. Met betrekking tot de missie, de onderwijs-leeromgeving, faciliteiten en voorzieningen, interne kwaliteitszorg en de mogelijkheid voor zelfstudie overtroefde BIT beide andere opleidingen.

Een opvallende concurrent in de eigen achtertuin wordt aangeboden door de faculteit BBT zelf. Binnen de master Industrial Engineering & Management biedt BBT de stroming 'IT & Management' aan, een tweejarige master die qua doelstellingen en doelgroep erg in de buurt komt van BIT.

Figuur 2.8 omvat een kaart van Nederland en de locaties van de zeven genoemde informatiekunde-opleidingen.



Figuur 2.8. Opleidingen informatiekunde in Nederland.

Doelgroep

De huidige doelgroep van de Bachelor BIT zijn VWO-scholieren met het Natuur&Techniek profiel, of scholieren met een Natuur&Gezondheid profiel (Universiteit Twente, 2005). Deze laatste groep moet, als zij geen eindexamen hebben gedaan in Wiskunde B12, in het eerste jaar hun deficiëntie wegwerken. Scholieren met een ander profiel zijn ook welkom bij de opleiding, mits ze eindexamen hebben gedaan in Wiskunde B1 en B12. Het is ook mogelijk om via het HBO in te stromen. Met de juiste HBO-P kan direct ingestroomd worden in de Bacheloropleiding. Met het juiste HBO-diploma kan ingestroomd worden in de Master. Dit onderzoek richt zich echter op VWO-scholieren die rechtstreeks instromen in de bacheloropleiding BIT.

Voorlichting

De voorlichting van BIT naar VWO-scholieren toe verloopt via verschillende instanties van de Universiteit Twente: op universiteitsniveau, faculteitsniveau en opleidingsniveau. Universiteitsbreed heeft Bureau Communicatie (BC) de taak om de Universiteit Twente te profileren. Onderdeel van BC is het Studie Informatiecentrum (SI), dat onder meer gaat over informatie met betrekking tot voorlichtingsdagen en meeloopdagen. Bij het SI zijn studenten werkzaam uit alle opleidingen van de UT. Op faculteitsniveau is het voorlichtingsteam van EWI actief. Tussen BC en de voorlichtingsteams van alle

faculteiten staat de Coördinerende Communicatie Commissie (CCC). Deze commissie bestaat uit twee leden uit BC en uit elke faculteit één lid. Momenteel wordt EWI niet vertegenwoordigd in deze commissie. In het voorlichtingsteam van EWI zitten per opleiding drie studenten. Momenteel bevat dit team twee ‘vaste’ studenten van BIT. Tijdens voorlichtingsactiviteiten wordt medewerkers gevraagd wie zich hiervoor in wil spannen. Ondanks deze informele regeling zijn dit toch constant dezelfde mensen.

Verscheidene communicatiemiddelen worden aangewend tijdens de voorlichting. Op jaarbasis worden een aantal zaken één of meerdere malen aangeboden:

- In september worden door BC folders verstuurd naar alle scholen in Nederland die VWO aanbieden. De opleidingen leveren zelf de inhoud van de folder, en de opmaak wordt bepaald door de CCC.
- In oktober wordt de landelijke studiebeurs in Utrecht georganiseerd. Het SI stuurt daar een groep studenten naartoe om een kraam te bemannen.
- In november en maart worden voorlichtingsdagen georganiseerd. Dit doet BC in samenwerking met de faculteiten.
- In april organiseert EWI de Smart Systems Design dag (SSD-dag). Op deze dag worden scholieren uit het ORCA-bestand uitgenodigd om een dag een EWI-project te komen uitvoeren om zo nader kennis te maken met de opleidingen.

Daarnaast worden de volgende communicatiemiddelen op continue basis aangeboden:

- De schoolsite, bedoeld voor VWO-scholieren die een vervolgopleiding kiezen, wordt onderhouden door BC. Hierop staat globale informatie over alle opleidingen van de UT. Deze informatie wordt geleverd door de opleidingen zelf.
- De onderwijspagina van INF, BIT en TEL bevat een gedeelte voor aspirant-studenten. Deze webpagina wordt onderhouden door verscheidene personen binnen de opleidingen zelf.

Een aantal communicatiemiddelen worden op aanvraag aangeboden:

- Op aanvraag van een student kan deze (betaald) naar zijn oude school terugkeren om voorlichting te geven over zijn opleiding. Deze aanvraag moet naar BC worden gestuurd.
- Op aanvraag van een school stuurt BC een aantal studenten van het SI naar de school zelf om voorlichting te geven.
- Op aanvraag van de scholier kan deze een dag met een student meelopen. De aanvraag komt bij BC terecht en wordt doorgestuurd naar de desbetreffende faculteit.

In januari heeft de voorlichting van EWI naar alle scholieren uit het ORCA-bestand een stickervel ‘pimp je agenda’ gestuurd. Dit vel bevat stickers met herinneringen aan verscheidene voorlichtingsactiviteiten, die de scholieren in hun agenda kunnen plakken.

3 Studiekeuze

In het vorige hoofdstuk is een overzicht gegeven van het schoolsysteem in Nederland en de opleiding BIT. Voordat onderzoek gedaan kon worden naar het studiekeuzeproces van VWO-scholieren, is eerst de literatuur met betrekking tot studiekeuze bestudeerd. In dit hoofdstuk wordt de bestudeerde literatuur samengevat. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een theoretisch model, dat op deze literatuur is gebaseerd.

Paragraaf 3.1 bevat een korte verhandeling over keuzegedrag in het algemeen, en hoe een keuze tot stand komt. Verschillende bestaande modellen over studiekeuze komen aan bod in paragraaf 3.2. Omdat geen van de in paragraaf 3.2 gepresenteerde modellen voldoet voor dit onderzoek, bevat paragraaf 3.3 een uiteenzetting van belangrijke invloeden op het studiekeuzeproces. Paragraaf 3.4 omvat een samenvatting van de literatuur, die betrekking heeft op het moment van studiekeuze. Paragraaf 3.5 vat de in dit hoofdstuk gepresenteerde literatuur samen in een theoretisch model.

3.1 Keuzegedrag

Voordat ingegaan wordt op studiekeuze als specifiek proces, wordt in deze paragraaf keuzegedrag in het algemeen behandeld. Deze paragraaf gaat nader in op de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1988), het model van de rationele actor (Allison, 1971) en het Expectancy Value Model (Grundel, 2005).

Theorie van gepland gedrag

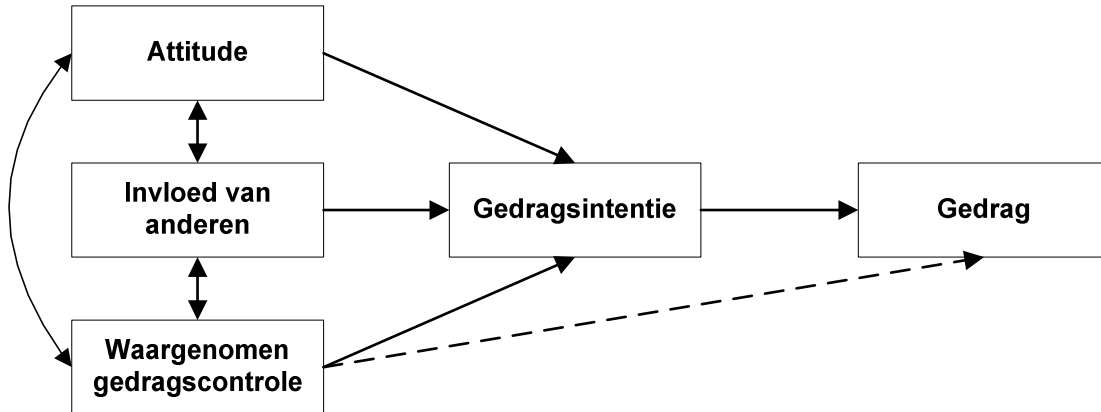
Om VWO-scholieren de juiste vorm van voorlichting met betrekking tot hun studiekeuze te kunnen aanbieden, is het van belang om inzicht te krijgen in de manier waarop die studiekeuze tot stand komt. De keuze voor een bepaalde studie is een vorm van gedrag. Gedrag wordt bepaald door verschillende factoren, de zogenaamde gedragsdeterminanten.

Ajzen (1988) stelt in het model van gepland gedrag dat drie verschillende zaken invloed uitoefenen op het gedrag van een persoon: de attitude, de invloed van anderen en de waargenomen gedragscontrole.

- De **attitude** is de persoonlijke houding die een persoon heeft tegenover een bepaald gedrag (Ajzen, 1988). Petty & Cacioppo (1986) definiëren attitude als “een algemene positieve, negatieve of neutrale evaluatie van een persoon, object of kwestie”.
- Onder de **invloed van anderen** valt de invloed van de mening van belangrijke anderen in de sociale omgeving van de persoon (Ajzen, 1988). Omdat de mening van deze belangrijke anderen ook onjuist kan worden geïnterpreteerd, gaat het hier om de inschatting die de persoon heeft ten opzichte van deze meningen.
- De **waargenomen gedragscontrole** is de inschatting van de persoon van de mate waarin hij in staat is het gedrag ook daadwerkelijk uit te voeren (Ajzen, 1988).

Deze drie factoren, de attitude, de invloed van anderen en de waargenomen gedragscontrole, hebben een directe invloed op elkaar (Ajzen, 1988). Attitude en invloed

van anderen beïnvloeden elkaar bijvoorbeeld, wanneer vriendschappen ontstaan op basis van overeenkomsten in opvattingen over bepaalde onderwerpen. Attitude, invloed van anderen en waargenomen gedragscontrole zijn samen de voorspellers van **gedragsintentie**. De gedragsintentie is op zijn beurt weer de directe voorspeller van het gedrag. Wanneer, ondanks een positieve gedragsintentie, iemand zich toch nog beperkt voelt in zijn gedrag (waargenomen gedragscontrole), zal het gedrag toch niet worden vertoond. Vandaar de directe verbinding tussen waargenomen gedragscontrole en gedrag (Ajzen, 1988). Figuur 3.1 omvat een schematische weergave van het model van gepland gedrag.



Figuur 3.1. Model van gepland gedrag (Ajzen, 1988).

Op dit punt is een voorbeeld op zijn plaats. Stel, een scholier van 15 jaar oud overweegt te gaan roken. Zijn attitude ten opzichte van roken is wellicht negatief: hij weet dat roken ongezond is. Belangrijke anderen in zijn sociale omgeving zijn bijvoorbeeld zijn vrienden en zijn ouders. Hij weet dat zijn vrienden hem stoer zullen vinden wanneer hij gaat roken, maar hij weet ook dat zijn ouders het waarschijnlijk afkeuren. Afhankelijk van de waarden die de tiener toekent aan zijn gezondheid, de waardering van zijn vrienden en de waardering van zijn ouders kan hij besluiten al dan niet te gaan roken. Stel dat de waardering van zijn vrienden boven alles gaat en de tiener besluit te gaan roken, dan kan het zijn dat hij zich later bedenkt dat hij waarschijnlijk niet genoeg geld heeft om wekelijks nieuwe sigaretten te kunnen kopen. Dit is een geval van waargenomen gedragscontrole: omdat hij denkt de sigaretten niet te kunnen betalen, wordt ondanks zijn intentie om te gaan roken zijn gedrag toch anders. Het is niet van belang of hij de sigaretten wel of niet kan betalen: het gaat bij het kiezen van een gedrag om de drempels die de persoon ervaart, niet om de drempels die er daadwerkelijk zijn.

De theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1988) lijkt op het eerste oog goed bruikbaar voor dit onderzoek. Niet alleen de attitude van de scholier wordt bij de gedragsvoorspelling betrokken, maar ook de invloed van anderen heeft een prominente plaats. De mening van anderen in de directe omgeving kan, zeker op de leeftijd die scholieren ten tijde van de studiekeuze hebben, een belangrijke invloed hebben. Ook zijn er bij de studiekeuze verscheidene drempels te overbruggen, welke in deze theorie terugkomen als de ervaren gedragscontrole. Een mogelijk zwak punt van dit model, wanneer het toegepast wordt op studiekeuze, is het gebrek aan achtergrondvariabelen. Het is mogelijk dat verschillen in

achtergrond leiden tot een andere studiekeuze. Wanneer deze achtergrondvariabelen echter toegevoegd worden vormt dit model een goed uitgangspunt voor een theoretisch model.

Value-Expectancy Theory

Een interessante theorie, die gebaseerd is op de 'Theory of Planned Behavior', is de Value-Expectancy Theory (Infante, Rance & Womack, 1993). De basis van de Value-Expectancy Theory (VET) is dat gevoelens belangrijk zijn bij de beoordeling van een product. De houding die een persoon heeft ten opzichte van een product is gelijk aan de som van de eigenschappen van dat product, vermenigvuldigd met de waardering die de persoon geeft aan die eigenschappen. Wanneer een scholier bijvoorbeeld het idee heeft dat een bepaalde studie leidt tot een goed salaris, betekent dat niet per definitie dat de scholier die opleiding ook zal kiezen: de scholier kan een goed salaris onbelangrijk vinden en zijn studiekeuze baseren op andere variabelen, die hij wél belangrijk vindt. Uiteindelijk zal gekozen worden voor een studie, waarbij de totale som van percepties en waarderingen het hoogst is (Grundel, 2005). Het algemene idee hierachter is zelfs, dat de houding van iemand ten opzichte van een object wordt bepaald door die paar eigenschappen die de persoon het meest belangrijk acht. Een grote optelsom van minder belangrijke eigenschappen wordt zelden gemaakt.

Iemand overhalen een bepaalde opleiding te gaan volgen kan op twee manieren gedaan worden (Infante, Rance & Womack, 1993). Ten eerste kan de houding van een persoon met betrekking tot een object worden gewijzigd, door de eigenschappen van het object die de persoon percipieert te beïnvloeden. Wanneer een scholier niet weet dat een bepaalde opleiding leidt tot een goede baankans, maar wel veel waarde hecht aan een goede baankans, kan de houding van de scholier ten opzichte van de opleiding positief worden beïnvloed door te argumenteren dat de opleiding wel degelijk leidt tot een goede baankans. Ten tweede kan gepoogd worden, om tijdens de voorlichting de houding van de scholier ten opzichte van de eigenschappen van de opleiding positief te beïnvloeden.

Het voordeel van dit model ten opzichte van studiekeuze is, dat het enig inzicht verschaft in de waardering van een opleiding. Klaarblijkelijk is de persoonlijke waardering van bepaalde eigenschappen van een opleiding net zozeer van belang als de aanwezigheid van bepaalde eigenschappen. De aanwezigheid van bepaalde eigenschappen is een vaststaand feit, maar de werkelijkheid kan afwijken van de perceptie van de scholieren. Daarom is het van belang de eigenschappen van de opleiding gedegen naar de leerlingen toe te communiceren, zodat hun perceptie van de opleiding zoveel mogelijk overeenkomt met de werkelijkheid. Daarnaast kunnen in de voorlichting andere positief gewaardeerde eigenschappen naar voren worden gebracht, om twijfelaars doorslaggevende argumenten te geven. Een nadeel is dat waardering van bepaalde eigenschappen verschilt per persoon. Het is uiteindelijk onmogelijk om iedere scholier van op maat gemaakte voorlichting te voorzien. Wel kan door een meting onder scholieren inzicht worden verworven in de eigenschappen die over het algemeen positief worden gewaardeerd, waarna de voorlichting zich op deze eigenschappen kan richten.

Model van de rationele actor

Het model van de rationele actor abstraheert rationeel keuzegedrag (van de Graaf & Hoppe, 1996). In het model van de rationele actor wordt de mens gezien als een rationele beslisser. Deze ‘rationele mens’, ook wel de *homo economicus* genoemd, heeft een bepaald **doel** (Allison, 1971). Om dit doel te bereiken, heeft de actor een set met **alternatieven**. Ieder alternatief leidt tot een bepaalde **set met gevolgen**. De rationele actor **kijst** uiteindelijk voor het alternatief dat **de meest wenselijke gevolgen** heeft. Deze vier stappen vormen de kern van het model van de rationele actor:

1. Vaststellen van het doel
2. Analyse van alle mogelijke alternatieven
3. Analyse van alle gevolgen van alle alternatieven
4. Keuze voor het alternatief dat de meest wenselijke gevolgen heeft

Doelgericht handelen vereist consistentie van doelen, opvattingen en de gekozen handeling (van de Graaf & Hoppe, 1996). Daartussen mogen geen contradicties bestaan. Doelgericht handelen is dus alleen rationeel wanneer er consistentie bestaat tussen:

- de doelen die de kiezer wil bereiken.
- de wijze waarop handelingsalternatieven worden gekozen
- de perceptie van de kiezer (van de verbanden tussen handelingen en doelen) consistent zijn.

Het voordeel van het model van de rationele actor is, dat het een grote verklarende kracht heeft (van de Graaf & Hoppe, 1996). Het model heeft echter ook nadelen. Ten eerste wordt er van uitgegaan dat alle alternatieven en de gevolgen bekend zijn (Allison, 1971). In de praktijk is dat niet altijd zo. Dit wordt ook wel de ‘assumptie van volmaakte voorspelbaarheid’ genoemd. Vaak is slechts sprake van beperkte rationaliteit: de actor kijst voor het alternatief dat, voor zover hem bekend is, de meest wenselijke gevolgen heeft. De hoeveelheid tijd die de actor in het oriëntatieproces (analyseren van alternatieven en gevolgen) steekt, hangt af van het belang van de beslissing. Daarnaast gaat men er in het model van de rationele actor van uit dat de situatie, waarin de keuze gemaakt wordt, niet verandert. In de praktijk worden belangrijke beslissingen regelmatig genomen in een dynamische omgeving.

Het model van de rationele actor heeft voor- en nadelen wanneer het geprojecteerd wordt op studiekeuze. De keuze voor een vervolgopleiding is een relatief belangrijke keuze, en er mag veilig geconcludeerd worden dat de keuzealternatieven goed worden overwogen. De grote verklarende kracht van het model, dat stelt dat de keuze gebaseerd is op de doelen en wensen van de scholier, is een duidelijk voordeel. Er zijn echter ook een aantal nadelen. De situatie waarin de scholier zijn studiekeuze moet maken is veranderlijk. Het meest veranderlijke is wellicht zelfs de scholier zelf, die zich op de leeftijd waarop de studiekeuze gemaakt moet worden in een cruciale ontwikkelingsfase bevindt waarin meningen en interesses aan verandering onderhevig zijn. Daarnaast is het voor een scholier onmogelijk om een volledig beeld te krijgen van alle mogelijke studiekeuzes en alle mogelijke gevolgen daarvan.

Het model van de rationele actor wordt in dit onderzoek gebruikt als ondersteuning voor het feit dat de studiekeuze een middel kan zijn om een bepaald doel te bereiken. Een meting van alleen interesses zou een model met betrekking tot studiekeuze te kort doen. Daarom is ten tijde van het hoofdonderzoek ook een meting verricht naar bepaalde doelen die scholieren voor ogen kunnen hebben bij het maken van hun studiekeuze. Deze doelen, in het theoretisch model (paragraaf 3.5) opgenomen als instrumentele motieven, zijn grotendeels gebaseerd op de literatuur zoals deze beschreven staat in paragraaf 3.3, en de resultaten van het vooronderzoek dat beschreven staat in hoofdstuk 5.

Conclusie

Bij het nemen van een beslissing wegen volgens de theorie van gepland gedrag verschillende factoren mee. Ten eerste de eigen attitude (mening) ten opzichte van de beslissing. Ten tweede de gepercipieerde mening van belangrijke anderen in de omgeving van de besluitnemer. Tot slot de ervaren gedragscontrole. Deze drie factoren worden naar het model van de rationele actor voor elk mogelijk alternatief afgewogen, waarna het 'meest wenselijke' alternatief wordt gekozen. Het Expectancy Value Model stelt, dat voor het vormen van een mening over een object twee zaken van belang zijn: de perceptie van de eigenschappen van dat object, en de waardering van die eigenschappen.

3.2 Bestaande modellen met betrekking tot studiekeuze

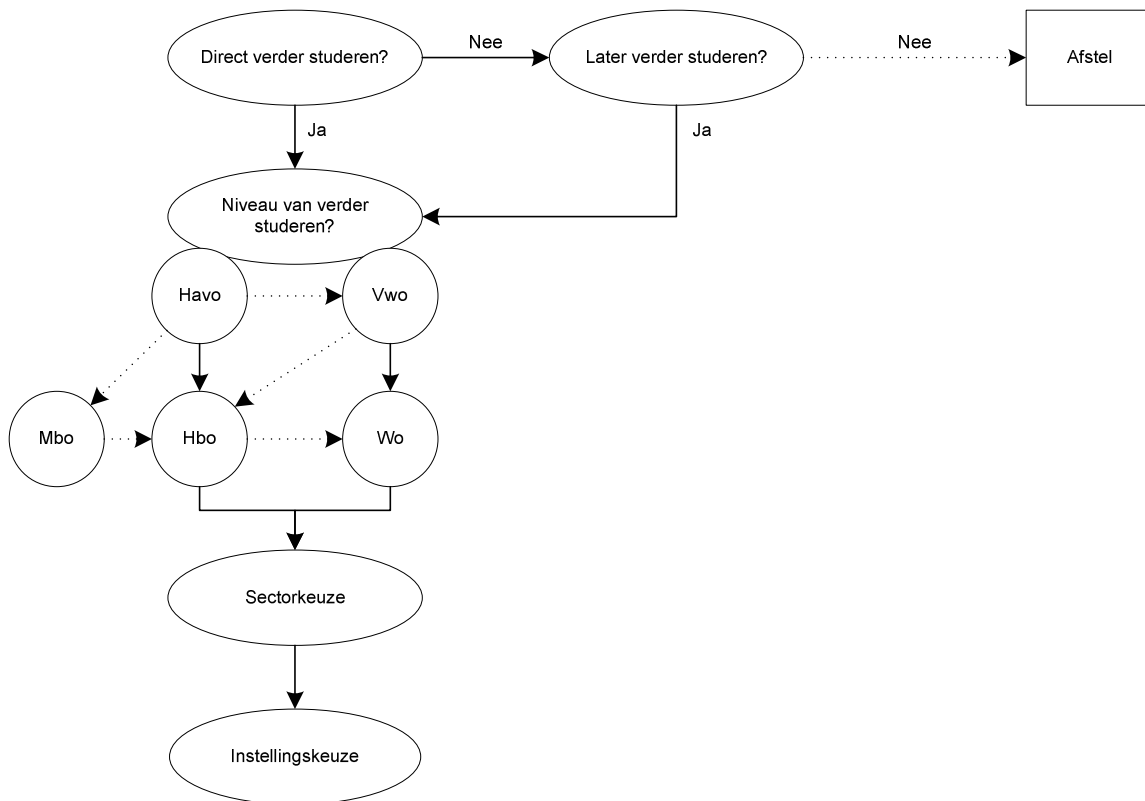
In de vorige paragraaf is een korte uiteenzetting gegeven over keuzegedrag in het algemeen. Voordat het theoretisch model voor dit onderzoek aan bod komt, volgt in deze paragraaf een samenvatting van een aantal andere modellen over studiekeuze.

Van Leeuwen & Hop (2000) beschrijven het studiekeuzeproces van HAVO- en VWO-leerlingen aan de hand van de gegevens van de Studie Keuze Monitor (SKM). Met behulp van de SKM, een computersysteem voor loopbaanoriëntatiebegeleiding, wordt het studiekeuzegedrag van leerlingen in kaart gebracht door middel van een vragenlijst. Dit gebeurt onder leiding van de decaan. De vragenlijst omvat vragen met betrekking tot schoolprestaties, studiekeuzes, toekomstverwachtingen, mediagebruik en gebruik van computers en internet. Ten tijde van dit onderzoek bevatte de SKM gegevens van ruim 13,000 leerlingen uit de leerjaren 1997 en 1998.

Het studiekeuzeproces zelf bestaat uit verschillende beslissingen (van Leeuwen & Hop, 2000). Deze beslissingen worden deels na elkaar en deels simultaan genomen. Deze beslissingen zijn onder meer:

- De keuze om al dan niet verder te gaan studeren
- Het niveau waarop verder gestudeerd gaat worden
- De keuze voor een sector
- De keuze voor een instelling

Een ruwe schets van dit proces is weergegeven in figuur 3.2. Hierbij moet worden opgemerkt dat de volgorde van de beslissingen niet volledig is onderzocht en aangetoond (van Leeuwen & Hop, 2000).

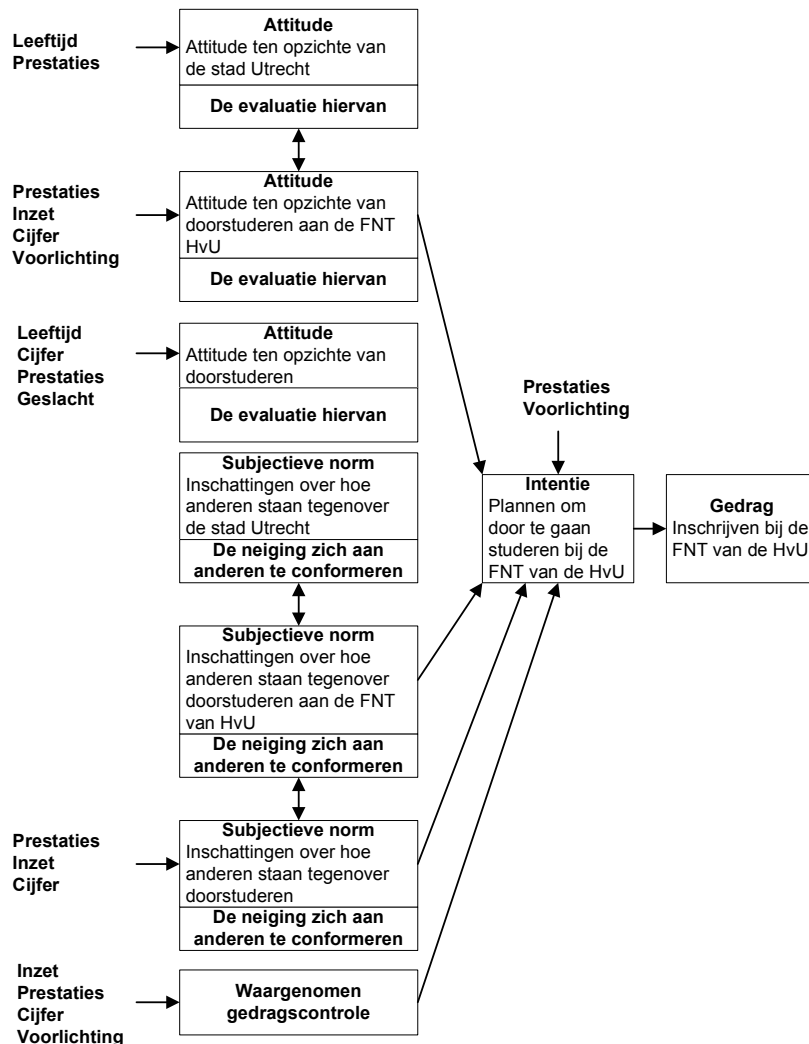


Figuur 3.2. Het studiekeuzeproces van HAVO- en VWO-leerlingen (van Leeuwen & Hop, 2000).

Met betrekking tot de volgorde waarin de verschillende keuzes worden gemaakt kan ook één en ander gezegd worden. Uit een onderzoek onder 245 scholieren uit 5 en 6 VWO blijkt, dat het overgrote deel van de scholieren eerst een specifieke opleiding kiest (Verkroost, 2006). Vervolgens wordt besloten op welk niveau verder wordt gestudeerd. Tot slot worden de keuzes met betrekking tot instelling en studiestad gemaakt. Dit komt niet overeen met het model van van Leeuwen en Hop (2000), maar bij dit model is expliciet vermeld dat de volgorde van de beslissingen nog niet empirisch is onderzocht.

Uit een onderzoek voor de Faculteit Natuur en Techniek (FNT) van de Hogeschool van Utrecht (HvU) komt naar voren wat de belangrijkste motivaties zijn voor MBO studenten om door te stromen in een HBO opleiding (Elzinga, 2003). Elzinga (2003) baseerde het in dat onderzoek gebruikte theoretisch model op de Theorie of Planned Behavior (Ajzen, 1988). Voor het attitudedeel meette Elzinga (2003) de attitude ten opzichte van Utrecht, de attitude ten opzichte van doorstuderen, en de attitude van doorstuderen aan de FNT HvU. Alleen de laatste bleek direct invloed te hebben op de intentie om door te gaan studeren bij de FNT van de HvU. Eveneens van belang bleken bepaalde meningen van anderen met betrekking tot doorstuderen in het algemeen en doorstuderen aan de FNT van de HvU. Ook de waargenomen gedragscontrole had invloed op de gedragsintentie. Achtergrondvariabelen die directe invloed hadden op de waargenomen gedragscontrole omvatten het gemiddelde cijfer en de perceptie van de leerlingen met betrekking tot hun prestaties en inzet. Ook voorlichting heeft invloed op de waargenomen gedragscontrole. Andere achtergrondvariabelen die van belang bleken te zijn omvatten demografische

gegevens als leeftijd en geslacht. Het (na onderzoek aangepaste) model van Elzinga (2003) staat in figuur 3.3.



Figuur 3.3. Studiekeuzemodel van Elzinga (2003).

Hoewel het onderzoek van Elzinga (2003) handelt over studiekeuze, zijn er belangrijke verschillen. Ten eerste betreft het hier MBO studenten, die feitelijk al zijn opgeleid tot een bepaald beroep. De keuze om door te gaan studeren heeft hierdoor een meer vrijwillig karakter dan voor VWO-scholieren. Vervolgens krijgen VWO-scholieren meer voorlichting toegestopt, terwijl MBO-leerlingen zelf op zoek moeten gaan. Ook heeft dit onderzoek specifiek betrekking gehad op de Faculteit van Natuur en Techniek van de Hogeschool van Utrecht. Het is niet zeker dat datgene, wat voor een HBO-opleiding geldt, ook voor een WO-opleiding geldt. Daarnaast kan ook niet geconcludeerd worden dat voor Enschede, dat in een wat minder druk deel van Nederland ligt, hetzelfde geldt als voor Utrecht, dat deel uitmaakt van de randstad. Tot slot zijn er duidelijke verschillen tussen de respondenten van Elzinga (2003) en de gemiddelde VWO-scholier met betrekking tot opleidingsniveau en gemiddelde leeftijd. Toch levert dit model een aantal interessante inzichten. Dat de attitude invloed heeft op het gedragsintentie komt overeen

met het model van gepland gedrag van Ajzen (1988). Het is interessant om te onderzoeken waar deze attitude nu precies door gevormd wordt. Het is duidelijk dat de waargenomen gedragscontrole wordt gevormd door het gemiddelde cijfer, en de perceptie van inzet en prestaties van de scholier zelf. Voorlichting kan invloed uitoefenen op de waargenomen gedragscontrole. Van veel relaties in het model van Elzinga (2003) is het interessant om te kijken of deze ook gelden bij de studiekeuze van VWO-scholieren. Bovendien kan het veel informatie opleveren wanneer verder onderzocht wordt uit welke factoren de attitude is opgebouwd.

Samenvatting

Er zijn weinig bestaande modellen met betrekking tot studiekeuze. Van de hier gepresenteerde modellen is het model van van Leeuwen & Hop (2000) te abstract om adviezen met betrekking tot de voorlichting uit af te leiden. Het model van Elzinga (2003) geeft meer inzichten, maar deze resultaten zijn in dit geval niet bruikbaar voor BIT vanwege de grote verschillen tussen de respondenten uit het onderzoek van Elzinga (2003) en de doelgroep van BIT. De respondenten van Elzinga (2003) waren MBO-studenten, terwijl de doelgroep voor BIT bestaat uit VWO-scholieren. Het verschil tussen beide doelgroepen uit zich in leeftijd en opleidingsniveau. Een interessante conclusie van Elzinga (2003) is dat niet alleen het gemiddelde cijfer, inzet en prestaties invloed uitoefenen op de waargenomen gedragscontrole, maar dat ook voorlichting hier een rol in speelt.

3.3 Invloeden op studiekeuze

Geen van de modellen uit de vorige paragraaf is geschikt om te dienen als basis voor het advies over de voorlichting van BIT. In deze paragraaf worden verschillende invloeden op het studiekeuzeproces gepresenteerd, die in paragraaf 3.5 worden samengevoegd tot een theoretisch model.

De studiekeuze zelf bestaat uit verschillende beslissingen, die deels na elkaar en deels simultaan worden genomen (van Leeuwen & Hop, 2000). Bovendien zijn er veel verschillende factoren van invloed op de studiekeuze. Dit maakt van het studiekeuzeproces een complex geheel. Stokking (1997) onderscheidt vier theoretische stromingen met betrekking tot loopbaankeuzes.

- De eerste stroming van Stokking (1997) stelt het maken van keuzes voor als een rationeel en in vrijheid verlopend proces. Degene die de keuze maakt verzamelt informatie over de eigen voorkeuren en mogelijkheden enerzijds, en de opleidings- en beroepsmogelijkheden anderzijds. Vervolgens maakt de persoon een optimale keuze door de kenmerken van de persoon en het toekomstige beroep zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen. Deze stroming komt overeen met het model van de rationele actor, maar gaat voorbij aan het feit dat de persoon ten tijde van de studiekeuze nog aan het ontwikkelen is.
- In de tweede door Stokking (1997) genoemde stroming wordt meer rekening gehouden met deze ontwikkeling. In deze stroming gaat men er van uit dat de studiekeuze hand in hand gaat met de persoonlijke ontwikkeling en socialisatie.

- De beschikbare keuzeruimte wordt verkleind door de ontwikkeling en de socialiserende invloed van onder andere geslacht en milieu.
- De derde stroming die Stokking (1997) presenteert kiest een middenweg tussen de eerste twee stromingen. In deze stroming wordt onderkend dat er grote verschillen zijn tussen mensen, en dat de eigen voorkeuren en mogelijkheden een grote invloed hebben op de uiteindelijke studiekeuze. Aan de andere kant handelen mensen op basis van beelden en verwachtingen die ze hebben geleerd in hun sociale omgeving. Deze theorie vertoont overeenkomsten met het model van gepland gedrag (Ajzen, 1988), waarin onderscheid wordt gemaakt tussen de invloeden van de attitude, de sociale norm en de waargenomen gedragscontrole op de keuze voor een bepaald gedrag.
 - De vierde stroming uit het werk van Stokking (1997) stelt, net als de tweede, dat de keuze voor een loopbaan wordt afgedwongen omdat de socialiserende kaders rondom de persoon steeds meer wegvallen. De maatschappij dwingt jongeren om een keuze te maken, maar ze kunnen deze keuze nog niet baseren op een eigen identiteit: deze identiteit is nog niet volledig ontwikkeld. Deze stroming legt de nadruk op het feit dat het inwinnen van informatie en weten wat je wilt en kan niet voldoende zijn, maar dat ook identiteitsontwikkeling nodig is om tot een gedegen keuze te komen. Bij gebrek hieraan laten jongeren zich leiden door de wegen die het onderwijssysteem hen aanbiedt. Foppen (1982) stelt ook al dat, hoewel de studiekeuze een procesmatig karakter heeft, het proces zelf nagenoeg onomkeerbaar wordt door barrières die worden opgelegd door het onderwijsstelsel. Nadat eenmaal is gekozen voor een bepaalde vervolgopleiding, wordt het met de tijd moeilijker om deze keuze te herzien.

Op basis van de vier stromingen die Stokking (1997) presenteert kan geconcludeerd worden dat studiekeuze een rationele keuze is, die tijdens het proces zelf beïnvloed wordt door de ontwikkeling van het individu. De attitude, sociale invloeden en waargenomen gedragscontrole spelen een belangrijke rol bij het maken van de studiekeuze. De basis voor het theoretisch model in de volgende paragraaf zal daarom de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1988) zijn. Daarom is de rest van deze paragraaf ingedeeld in de drie onderdelen van deze theorie: invloeden op de attitude, invloeden op de invloed van anderen, en invloeden op de waargenomen gedragscontrole.

Invloeden op de attitude

Uit de bestudeerde literatuur kwam naar voren dat de studiekeuze gebaseerd is op twee groepen met motivaties: instrumentele motivatie, waarbij de opleiding als instrument wordt gebruikt om een bepaald doel te bereiken, en expressieve motivatie, waarbij het volgen van de opleiding een doel op zich is. De instrumentele en expressieve motivatie worden hieronder toegelicht.

Foppen (1982) noemt in zijn onderzoek het belang van instrumentele studiekeuzemotieven, waarbij hij aangeeft dat onderwijs door sommigen meer als middel dan als doel wordt gezien. Instrumentele motieven om te gaan studeren hebben betrekking op het 'gebruiken' van een studie om een bepaald doel te bereiken. Belangrijke instrumentele motieven zijn onder andere dat de studie leidt tot een

interessante baan, een beter inkomen en meer aanzien. Dat met name het vooruitzicht op een goed betaalde baan een belangrijke rol speelt bij het studiekeuzeproces wordt door twee andere onderzoeken ondersteund. Zowel Stokking (1997) als Felsö, van Leeuwen & Zijl (2001) stellen dat de belangrijkste reden, om voor een bepaalde studie te kiezen, het vooruitzicht op een goed salaris is. Leerlingen laten zelfs in toenemende mate hun studiekeuze afhangen van de arbeidsmarktperspectieven (van Leeuwen & Hop, 2000). Deze arbeidsmarktperspectieven bestaan niet alleen uit een goedbetaalde of interessante baan: ook de kans op een baan wordt tijdens de studiekeuze in overweging genomen (Bloemen & Dellaert, 2000).

Naast instrumentele studiekeuzemotieven noemt Foppen (1982) ook expressieve studiekeuzemotieven. Deze omvatten onder meer zelfontplooiing, plezier hebben in het studeren en het leuk vinden om wetenschappelijke problemen op te lossen. Een aanvulling op de door Foppen genoemde expressieve studiekeuzemotieven is interesse voor de studie zelf (Stokking, 1997; Weerdenburg, 1986). Dat zowel de mogelijkheid tot zelfontplooiing als interesse in de studie zelf belangrijke studiekeuzemotieven zijn wordt door verscheidene onderzoeken onderschreven (Felsö, van Leeuwen & Zijl, 2001; Bering, Lacante, Schodts, De Fruyt & Colla, 1998). Uit de overzichtsstudie van Bering et al. (1998) komen bovendien twee laatste toevoegingen aan de lijst van expressieve studiekeuzemotieven naar voren: het vergroten van de algemene ontwikkeling en interesse in het vakgebied worden genoemd.

Uit de literatuur komt niet éénduidig naar voren of instrumentele of expressieve studiekeuzemotieven het belangrijkste zijn. Babeliowsky (1989) en Bloemen & Dellaert (2000) onderkennen dat instrumentele studiekeuzemotieven een belangrijke rol spelen, maar dat expressieve keuzemotieven het belangrijkste zijn. Ook uit de overzichtsstudie van Berings, Lacante, Schodts, de Fruyt & Colla (1998) komt naar voren dat arbeidsmarktperspectieven wel worden meegenomen in de beslissing, maar dat deze minder meewegen dan expressieve studiekeuzemotieven. Volgens van Leeuwen & Hop (2000) vindt juist een verschuiving plaats: expressieve studiekeuzemotieven leggen vooralsnog het meeste gewicht in de schaal, maar arbeidsmarktperspectieven gaan een steeds grotere rol spelen.

Felsö, van Leeuwen & Zijl (2001) stellen bovendien dat ook de achtergrondkenmerken van de leerlingen en het opleidingsniveau van hun ouders de studiekeuze beïnvloeden. Een aantal van deze achtergrondkenmerken wordt genoemd door Berings et al. (1998): geslacht, persoonlijkheid, sociale achtergrond en studieverleden. Deze lijst wordt bovendien uitgebreid door van Leeuwen & Hop (2000), die onderschrijven dat bepaalde achtergrondkenmerken van leerlingen en hun leerprestaties invloed hebben op de studiekeuze.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat op een bewust niveau expressieve en instrumentele motieven invloed hebben op de attitude ten opzichte van studiekeuze. Over welke van de twee de grootste invloed heeft verschillen de meningen. Het kiezen voor een opleiding vanuit een bepaalde interesse of om zichzelf te ontplooien (expressieve motieven) komt in veel onderzoeken naar voren als de belangrijkste invloed. Het

afronden van een studie om de kans op een goed betaalde baan te vergroten (instrumentele motieven) heeft echter ook een grote invloed. Op een onbewust niveau is het mogelijk dat geslacht, persoonlijkheid, sociale achtergrond, en het opleidingsniveau van de ouders een bepaalde invloed uitoefenen.

Invloed van anderen

De invloed van anderen heeft betrekking op de invloed van de mening van belangrijke anderen in de omgeving van de persoon (Ajzen, 1988). Uit de literatuur blijkt dat verschillende groepen invloed hebben op het studiekeuzeproces. Het betreft ouders, vrienden/klasgenoten, leraren en decanen, partner, studenten en alumni. Hieronder wordt voor ieder van deze groepen in één alinea een overzicht van de literatuur gegeven.

De ouders spelen een belangrijke rol bij het maken van de studiekeuze. Babeliowsky (1989) concludeert na een onderzoek onder 394 scholieren uit 6 VWO, dat de ouders ten tijde van de studiekeuze vaak worden benut als bron van informatie. Dit wordt bevestigd door Elzinga (2003), die in een onderzoek naar de doorstroom van MBO leerlingen naar het HBO concludeert, dat ouders en familie de meeste invloed hebben op het keuzeproces. Bovendien wordt aan hun mening het meeste belang gehecht. Opvallend is dat Elzinga (2003) de invloed van derden op het studiekeuzeproces niet alleen meet door na te gaan hoe vaak deze personen bij het keuzeproces zijn betrokken. Ook de mate van belang die de respondent aan dergelijke derden hecht is in het onderzoek opgenomen. Ook Weerdenburg (1986) ondervindt in interviews met 150 5 VWO-scholieren dat gesprekken met betrekking tot de studiekeuze vooral plaatsvinden in de informele sfeer. Ouders, broers en zussen worden het meest geraadpleegd. Deze conclusies worden eveneens onderschreven door Berings et al. (1998). Zij hebben niet alleen de hoeveelheid waarin derden worden geraadpleegd gemeten, maar hebben ook aan de respondenten gevraagd hoe groot de invloed was die de desbetreffende persoon uiteindelijk heeft gehad op het studiekeuzeproces. Uit een schriftelijke vragenlijst onder 4309 universitaire studenten in België kwam naar voren dat de studiekeuze het meest besproken wordt met de ouders. Hierbij wordt de moeder iets vaker geraadpleegd dan de vader. Heel andere resultaten komen naar voren uit het onderzoek van Foppen (1982): minder dan één derde informeert bij ouders of familie ten tijde van de studiekeuze.

Vrienden en klasgenoten spelen eveneens een belangrijke rol, wellicht omdat zij vaak zelf ook bezig zijn met het maken van hun studiekeuze. Vrienden en klasgenoten worden bijna net zo vaak geraadpleegd als de ouders (Babeliowsky, 1989; Weerdenburg, 1986). Het blijkt zelfs dat een klein percentage (6,2%) van de VWO-scholieren voor de opleiding van de eerste voorkeur kiest omdat vrienden ook voor die opleiding hebben gekozen (Bloemen & Dellaert, 2000). Daar staat tegenover dat 83,8% van de respondenten uit dat onderzoek aangaf dat de keuze van hun vrienden geen invloed heeft gehad op hun eigen studiekeuze. Ondanks dit grote aantal blijkt echter dat inderdaad meer dan tweederde van de scholieren vrienden en klasgenoten raadpleegt met betrekking tot de studiekeuze (Bering et al., 1998). Andere resultaten komen naar voren uit het onderzoek van Foppen (1982). Foppen (1982) concludeert dat slechts een derde van zijn respondenten vrienden raadpleegt bij het maken van de studiekeuze.

Elzinga (2003) geeft aan dat de MBO-scholieren uit zijn onderzoek veel waarde hechten aan de mening van hun partner.

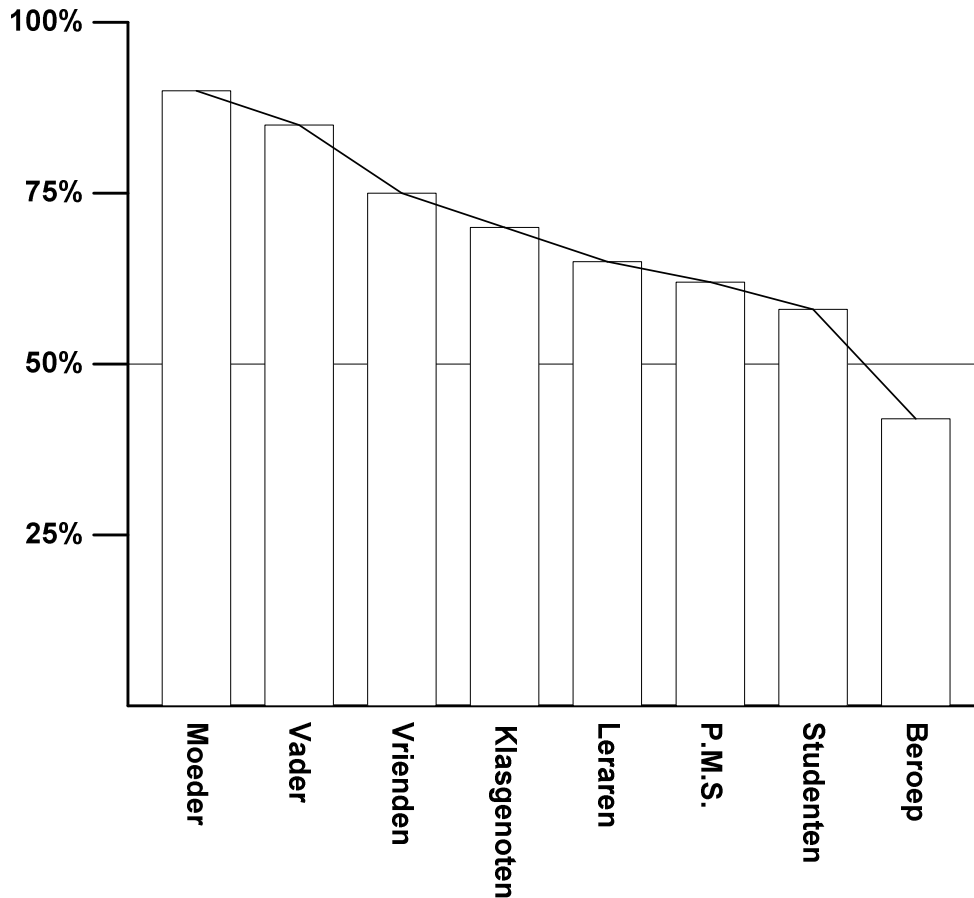
Babeliowksy (1989) en Elzinga (2003) concluderen dat ook decanen en docenten een rol spelen, maar dat deze aanzienlijk minder groot is dan de rol van de ouders en vrienden. Dit wordt ondersteund door Weerdenburg (1986): docenten en decanen zijn zelfs de hekkensluiters wanneer het neerkomt op gesprekken omtrent studiekeuze. Uit andere onderzoeken zijn echter andere resultaten naar voren gekomen. Volgens Foppen (1982) raadpleegt ongeveer de helft van de dagstudenten zijn docenten of decaan. Berings et al. (1998) concluderen zelfs dat leraren ongeveer evenveel geraadpleegd worden als vrienden en klasgenoten: ongeveer 66% van de respondenten spreekt met leraren over de aankomende studiekeuze.

Andere derden waar aankomende studenten mee praten zijn de P.M.S. centra (psycho-medische-sociale centra), die zich vanuit het Belgische rijk bezighouden met leerlingbegeleiding (Berings et al., 1998).

Volgens Foppen (1982) omvat de groep die het meest wordt geraadpleegd kennissen, vrienden en familie die reeds studeren. Ook onbekende studenten worden geraadpleegd, en wel door zo'n 60% van de scholieren (Berings et al., 1998).

Berings et al. (1998) noemen een andere groep die regelmatig geraadpleegd wordt: mensen die een bepaalde opleiding reeds hebben afgerond. Iets minder dan de helft van de studenten uit hun onderzoek gaf aan ten tijde van de studiekeuze met mensen uit het beroepsleven te hebben gepraat.

Het blijkt dat de ouders het meest door aankomende studenten worden geraadpleegd. Opvallend is dat derden die informatie uit de eerste hand hebben, studenten en mensen uit het beroepsleven, het minst vaak worden benaderd om informatie met betrekking tot hun bepaalde opleiding. De bevindingen van Berings et al. (1998) met betrekking tot de frequentie waarin bepaalde groepen worden geraadpleegd zijn in grafiekvorm opgenomen in figuur 3.4.

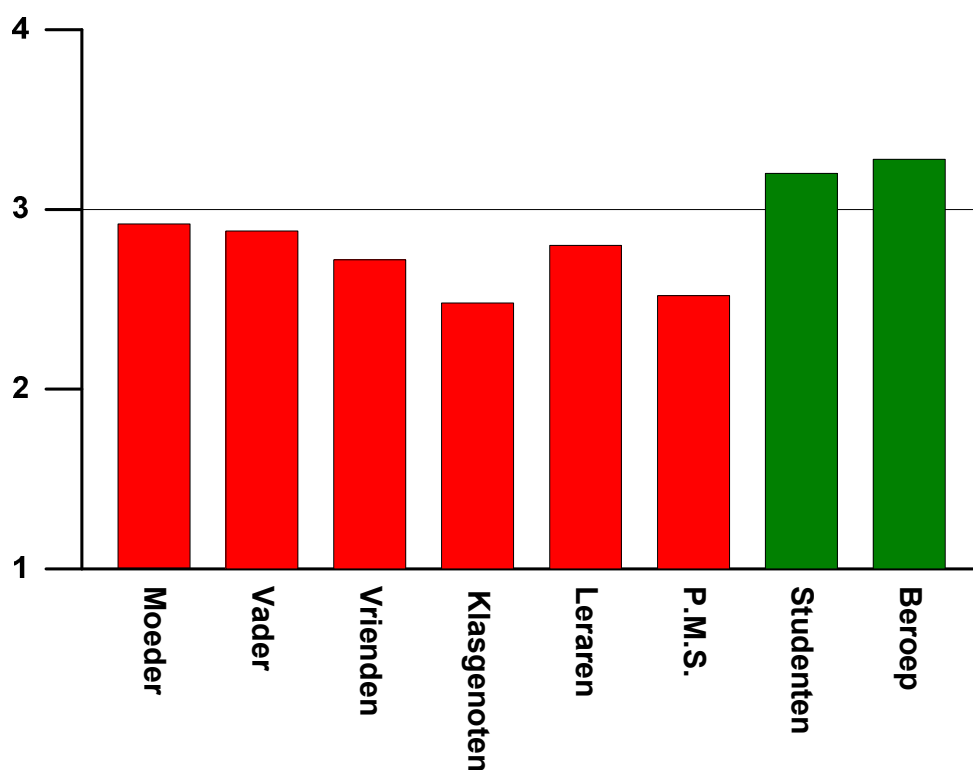


Figuur 3.4. Geraadpleegde partijen bij studiekeuze.

De mate waarin bovenstaande partijen worden geraadpleegd, zegt echter nog niets over de hoeveelheid invloed die zij hebben op de studiekeuze. Hoe de studenten deze invloed zelf inschatten staat weergegeven op een schaal van één tot vijf in tabel 3.1. Deze tabel is een bewerking van de cijfers van Berings et al. (1998), waarbij één betekent dat de partij absoluut geen invloed had op het studiekeuzeproces, en een vijf dat de partij in zeer sterke mate invloed heeft gehad op het studiekeuzeproces.

Tabel 3.1 <i>Invloed van geraadpleegde partijen</i>	
Geraadpleegde partij	Invloed
Moeder	2,89
Vader	2,87
Vrienden	2,63
Klasgenoten	2,49
Leraren	2,81
PMS	2,56
Studenten	3,19
Beroep	3,26

Het is opvallend dat diegenen die het minst vaak worden geraadpleegd, namelijk studenten en mensen uit het beroepsleven, volgens de ondervraagde studenten juist de meeste invloed hebben op de studiekeuze. De cijfers uit tabel 3.1 zijn grafisch weergegeven in figuur 3.5.



Figuur 3.5. Invloed van geraadpleegde partijen.

Studenten en mensen uit het beroepsleven hebben dus volgens de ondervraagde studenten de meeste invloed op de studiekeuze, maar worden het minst vaak geraadpleegd. Na hen hebben de ouders de meeste invloed. De ouders worden ook door een aanzienlijke hoeveelheid aankomende studenten geraadpleegd over de studiekeuze.

Waargenomen gedragscontrole

Naast de attitude en de invloed van anderen, heeft volgen Ajzen (1988) ook de ervaren gedragscontrole invloed op gedrag. Deze ervaren gedragscontrole is de inschatting van de persoon van de mate waarin hij in staat is het desbetreffende gedrag uit te voeren. Met betrekking tot studiekeuze worden in dit onderzoek twee vormen van ervaren gedragscontrole onderscheiden: problemen bij toelating tot een studie, en problemen bij afronding van een studie.

Weerdenburg (1986) onderzocht onder 129 VWO-scholieren de redenen voor het wijzigen van de studiekeuze tussen de vijfde en zesde klas van het VWO. Twee redenen die de scholieren opgaven zijn typische voorbeelden van waargenomen gedragscontrole met betrekking tot de toelating: zij waren bang dat de toelatingseisen tot de opleiding te hoog zouden zijn, of dat ze te weinig kans maakten bij de loting. Babeliowsky (1989) geeft daarnaast een zeer tastbare reden aan met betrekking tot het vakkenpakket: het kan zijn dat een scholier gewoon niet het juiste vakkenpakket, of het juiste profiel, heeft gevolgd om toegelaten te worden tot de opleiding.

Maar zelfs wanneer een scholier geen problemen ziet met betrekking tot de toelating tot een bepaalde studie kan er nog sprake zijn van waargenomen gedragscontrole. Babeliowsky (1989) geeft aan dat scholieren zich druk kunnen maken om de zwaarte van de studie, en daarmee twijfelen aan hun eigen capaciteiten. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Verkroost (2006), die concludeert dat scholieren soms bang zijn dat het niveau van bepaalde opleidingen te hoog is. Soms slaat deze angst door naar de andere kant, waardoor scholieren voor een bepaalde opleiding kiezen omdat deze relatief makkelijk is (Foppen, 1982). Daaruit blijkt dat een zwaarte van de studie toch mee wordt genomen in het keuzeprocess. Berings et al. (1998) en Stokking (1997) voegen daar aan toe dat scholieren soms van mening zijn dat de slaagkansen bij een bepaalde opleiding niet hoog genoeg zijn.

VWO-scholieren kunnen met betrekking tot studiekeuze dus op twee gebieden gedragscontrole ervaren. Het eerste kritieke punt is de feitelijke toelating tot de opleiding. Mocht dat als overkomelijk worden gezien, dan kan de scholier zijn twijfels hebben over zijn vermogen om de opleiding af te ronden. In tabel 3.2 worden de eerdergenoemde ervaren gedragscontroles samengevat, samen met het moment waarop deze factoren invloed hebben.

Tabel 3.2

Ervaren gedragscontrole bij studiekeuze

Gedragscontrole	Moment
Toelatingseisen te hoog	Toelating
Weinig kans bij loting	Toelating
Verkeerde profiel	Toelating
Studie te zwaar	Afronding
Slaagkansen te laag	Afronding

Conclusie

De twee genoemde invloeden op de attitude ten opzichte van studiekeuze zijn de instrumentele waarde en de expressieve waarde van de studie. Hoewel enkele van de gebruikte bronnen enigszins gedateerd zijn, worden de meeste van de conclusies van deze bronnen onderschreven door recenter onderzoek. Een opvallende uitzondering is een instrumentele reden om een bepaalde studie te kiezen: Foppen (1982) noemt het verkrijgen van aanzien als reden om een bepaalde opleiding te kiezen. Geen van de andere gebruikte bronnen bevestigt of weerlegt dat. Er bestaat de kans dat het 'aanzien' niet zo'n grote rol meer speelt als Foppen (1982) 25 jaar geleden beweerde. De sociaal-economische situatie is inmiddels veranderd.

Belangrijke anderen in de omgeving blijken ook invloed uit te oefenen. De ouders worden veruit het meest geraadpleegd, maar blijken uiteindelijk een minder grote invloed te hebben dan mensen die de studie volgen of reeds afgerond hebben. Andere personen die vaak geraadpleegd worden zijn vrienden, klasgenoten, leraren en de schooldecaan.

Ervaren gedragscontrole vindt in twee categorieën plaats: bij toelating tot de studie, en tijdens de afronding van de studie. Ervaren gedragscontrole bij toelating omvat te hoge toelatingseisen, te weinig kans bij loting of het verkeerde profiel. Met betrekking tot afronden van de studie kan het zijn dat scholieren bang zijn dat de studie te zwaar is of de slaagkansen te laag zijn.

Tot slot worden nog enkele achtergrondvariabelen genoemd, zoals studieverleden, geslacht, persoonlijkheid, sociale achtergrond, en opleidingsniveau ouders.

3.4 Moment van kiezen

In de vorige paragraaf zijn verscheidene studiekeuzemotieven aan bod gekomen. Succesvolle communicatie moet echter niet alleen qua inhoud op de doelgroep zijn afgestemd, maar ook qua tijdstip. Daarom is het ook belangrijk om inzicht te krijgen in het moment waarop de studiekeuze tot stand komt.

Weerdenburg (1986) heeft onderzocht wanneer de feitelijke studiekeuze gemaakt wordt. Zo'n 34%, meer dan éénderde van de scholieren, heeft de studiekeuze al gemaakt bij het samenstellen van het vakkenpakket. Nog eens 9% maakt de keuze op het moment waarop het vakkenpakket wordt samengesteld. Ten tijde van het onderzoek van Weerdenburg werd het vakkenpakket samengesteld aan het einde van de vierde klas. In de tweede fase wordt aan het einde van de derde klas een profiel gekozen. Bijna de helft van de scholieren uit het onderzoek van Weerdenburg (1986) had dus voor de vijfde klas de studiekeuze al gemaakt. Nog eens 18% maakt deze keuze aan het begin van de vijfde klas. Ongeveer 11% maakte de keuze aan het eind van de vijfde klas, en de laatste 27% had voor de zesde klas nog geen studiekeuze gemaakt. Bijna driekwart van de scholieren heeft de studiekeuze kennelijk al gemaakt voor begonnen wordt aan het laatste leerjaar. De resultaten van Weerdenburg (1986) staan samengevat in tabel 3.3.

Tabel 3.3

Keuzemoment volgens Weerdenburg (1986)

Tijdstip	Percentage
Voor samenstelling vakkenpakket	34%
Tijdens samenstelling vakkenpakket	9%
Begin 5 VWO	18%
Einde 5 VWO	11%
Nog geen voorkeur	27%

Berings et al (1998) komen 12 jaar later met andere getallen. Uit hun onderzoek blijkt dat aan het begin van 6 VWO meer dan 85% van de leerlingen nog geen definitieve studiekeuze heeft gemaakt. Bijna een kwart maakt de definitieve studiekeuze zelfs pas na het eindexamen. De resultaten van het onderzoek van Berings et al (1998) staan in tabel 3.4.

Tabel 3.4

Keuzemoment volgens Berings et al (1998)

Tijdstip	Percentage
Voor september	14,4%
September-december	10,2%
Jan-april	36,9%
Mei-juni	16,5%
Later	22,1%

Samenvatting

De resultaten die in deze paragraaf zijn gepresenteerd lopenijd uiteen. Het verschil kan voortkomen uit het tijdsverschil tussen beide onderzoeken (12 jaar), of uit het feit dat het onderzoek van Weerdenburg (1986) in Nederland is gehouden, terwijl voor het onderzoek van Berings et al (1998) Vlaamse respondenten zijn gebruikt. Een andere mogelijke verklaring is, dat de deadline voor het inschrijven van een studie is gewijzigd. Ten tijde van het onderzoek van Weerdenburg was de deadline voor het inschrijven van een studie 1 december. Later is deze deadline op 1 september gezet (de start van het studiejaar). Omdat scholieren negen maanden langer hebben om te kiezen, kan het zijn dat ze de start van het keuzeproces uitstellen of die negen maanden gebruiken om meer informatie te verzamelen.

Wat de oorzaak van de gevonden verschillen ook mag zijn, de verschillen zijn in ieder geval te groot om conclusies op te kunnen baseren. Daarom is het van belang om nader onderzoek te doen naar dit keuzemoment.

3.5 Theoretisch model van de studiekeuze

In paragraaf 3.3 is dieper ingegaan op de factoren die invloed hebben op studiekeuze, en in paragraaf 3.4 is nader ingegaan op het moment waarop de studiekeuze plaatsvindt. In

deze paragraaf komen de factoren uit paragraaf 3.3 samen in een nieuw theoretisch model. Ook wordt ingegaan op de studiekeuze die bestaat uit verschillende fasen en als proces zijnde een bepaald tijdsbestek in beslag neemt.

Het theoretisch model van invloeden op de studiekeuze is gebaseerd op het model van gepland gedrag van Ajzen (1988). Daarom zijn de factoren, die invloed hebben op studiekeuze, ingedeeld in drie categorieën: attitude, de invloed van anderen en waargenomen gedragscontrole.

De eerste invloed in het model valt onder attitude, en betreft de instrumentele waarde van de studie. Dit heeft betrekking op de studie als middel om bepaalde doelen te bereiken. Deze doelen omvatten een interessante baan, een goed inkomen, meer aanzien, een betere baan en een diploma waarmee in het levensonderhoud kan worden voorzien. De tweede invloed in het model omvat de expressieve waarde van de studie. Dit heeft betrekking op algemene ontwikkeling, zelfontplooiing, plezier hebben in het studeren zelf, interesse hebben in het onderwerp van de studie, en plezier hebben in het oplossen van wetenschappelijke problemen.

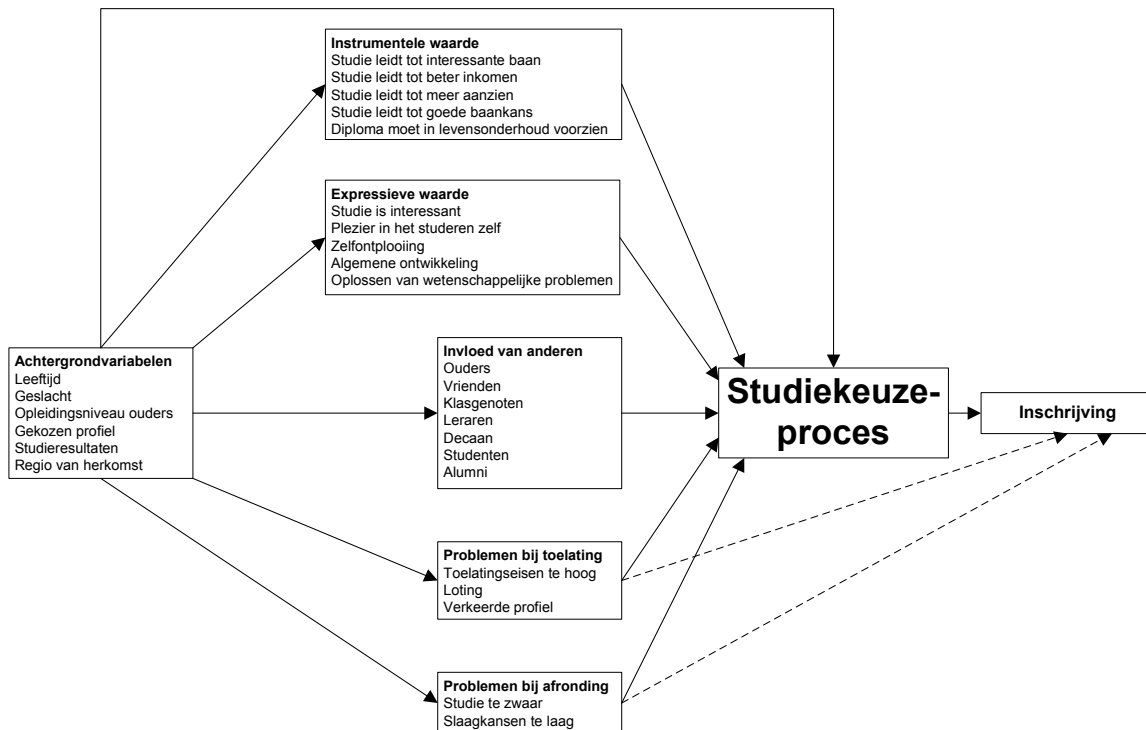
De invloed van anderen is als geheel genomen, en heeft betrekking op de invloed van de mening van ouders, vrienden, klasgenoten, leraren, de decaan, studenten en alumni op het studiekeuzeproces.

De waargenomen gedragscontrole is gesplitst in twee categorieën: problemen bij toelating (te hoge toelatingseisen, loting, of het verkeerde profiel afgerond) en problemen bij afronding (wanneer de studie te zwaar is of de slaagkansen te laag). Hierbij moet nogmaals benadrukt worden dat het problemen betreft zoals die door de persoon worden ervaren.

Deze vijf factoren beïnvloeden het studiekeuzeproces. Dit proces leidt uiteindelijk tot een bepaald gedrag, namelijk de feitelijke inschrijving. De factoren ‘problemen bij toelating’ en ‘problemen bij afronding’ hebben directe invloed op de inschrijving, omdat ondanks de studiekeuze deze gepercipieerde problemen alsnog de inschrijving kunnen voorkomen.

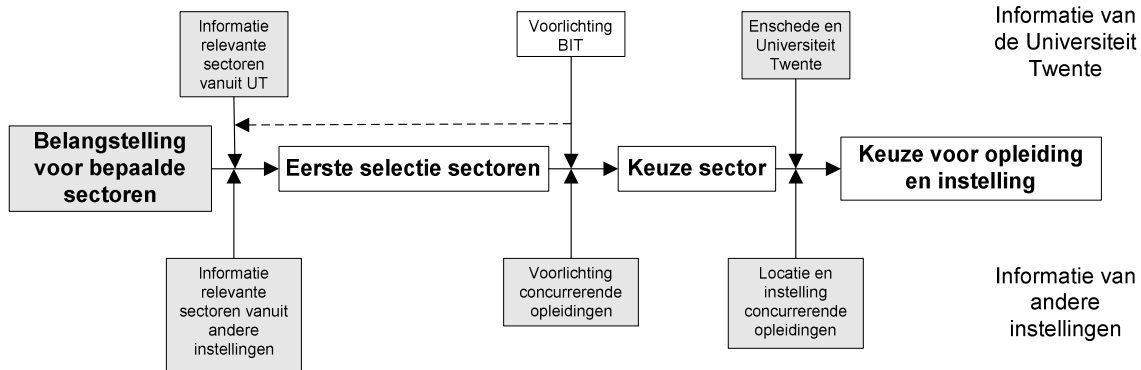
Bovendien is het interessant om te meten of bepaalde achtergrondkenmerken invloed hebben op dit proces. Daarom is een lijst van achtergrondkenmerken opgenomen, die in dit theoretisch model invloed hebben op de vijf factoren en de studiekeuze zelf. Het betreft hier kenmerken als leeftijd, geslacht, opleidingsniveau ouders, gekozen profiel, studieresultaten en regio van herkomst.

Dit theoretisch model staat in figuur 3.6.



Figuur 3.6. Theoretisch model.

In figuur 3.6 worden de invloeden op het studiekeuzeproces weergegeven. Maar het studiekeuzeproces op zich is een ingewikkeld proces, dat bestaat uit meerdere beslissingen: de keuze voor een opleiding en de keuze voor een instelling (van Leeuwen & Hop, 2000). Met de beperkingen van het model van de rationele actor (Allison, 1971) in het achterhoofd kan veilig geconcludeerd worden dat het tegenwoordig onmogelijk is om alle informatie over alle beschikbare opleidingen te verkrijgen. Uitgangspunt is daarom een tweedeling in de keuze voor een sector: in eerste instantie een ruwe selectie van interessante sectoren, waar de scholier vervolgens zijn informatiewinning op richt en een keuze maakt. Zo komt een studiekeuzeproces in drie stappen tot stand. In de eerste stap verzamelt de scholier oppervlakkige informatie over veel verschillende sectoren, en maakt hij een eerste keuze van een beperkt aantal sectoren om meer informatie over in te winnen. In de tweede stap verzamelt de scholier meer diepgaande informatie over de eerder gekozen sectoren, en maakt hij een keuze voor een sector. Vervolgens worden de verschillende instellingen vergeleken, en uiteindelijk wordt een keuze gemaakt voor een opleiding en een instelling. Dit proces wordt schematisch weergegeven in figuur 3.7.



Figuur 3.7. Studiekeuze in drie stappen.

In het model in figuur 3.7 zijn verscheidene objecten grijs weergegeven. Het betreft hier objecten waar, in principe, geen invloed op uit kan worden geoefend. Het is redelijkerwijs niet mogelijk om vanuit de opleiding in te spelen op de belangstelling van de scholieren voordat deze beginnen met het verzamelen van informatie met betrekking tot studiekeuze. Ook op de voorlichting van concurrerende opleidingen kan geen invloed worden uitgeoefend. De verzameling van instellingen en plaatsen (inclusief de Universiteit Twente en Enschede) is eveneens een gegeven waar niets aan kan worden veranderd. Voorlichting is daarom het enige middel waarmee vanuit de opleiding invloed kan worden uitgeoefend op het studiekeuzeproces.

4 Informatieverwerking en beïnvloeding studiekeuzegedrag

In hoofdstuk 3 zijn verschillende motieven voor studiekeuze aan bod gekomen. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe informatie wordt verwerkt en hoe vervolgens een keuze tot stand komt.

Paragraaf 4.1 behandelt enkele theorieën met betrekking tot informatieverwerking. In paragraaf 4.2 komt aan bod welke voorlichtingsmaterialen scholieren gebruiken bij het inwinnen van informatie omtrent hun studiekeuze. In paragraaf 4.3, aan het eind van de bestudeerde literatuur, wordt de opsplitsing van de onderzoeksvraag in de zeven deelvragen verantwoord.

4.1 Informatieverwerking en media

De voorlichting zoals BIT die zou moeten geven heeft bepaalde aspecten van marketingcommunicatie. Ten eerste wil men studenten natuurlijk een goed beeld van de opleiding geven (voorlichting), maar tegelijkertijd wil men zoveel mogelijk studenten aantrekken (marketing). Deze paragraaf behandelt een aantal theorieën over informatieverwerking in de marketing: het AIDA-model, het Elaboration Likelihood Model, de theorie van de mentale agenda en de media richness theory.

AIDA model

Het AIDA-model is een klassiek model van communicatiewerking (Floor & van Raaij, 2002). Het AIDA-model komt oorspronkelijk uit de marketingcommunicatie. In het AIDA-model wordt gesteld dat het ‘overhalen’ van een iemand tot het doen van een bepaalde aankoop in vier fasen verloopt, en wel de volgende:

- Attention
- Interest
- Desire
- Action

In de Attention-fase wordt het bestaan van een bepaald product onder de aandacht van de consument gebracht. Tijdens de Interest-fase wordt de interesse van de consument gewekt, door bijvoorbeeld positieve aspecten van het product aan te tonen. Tijdens deze fase wordt gepoogd de attitude van de consument ten opzichte van een bepaald product te beïnvloeden. Ten tijde van de Desire-fase wordt de interesse van de consument omgezet in een ‘verlangen’ om het product zelf te bezitten. Dit gebeurt voornamelijk door te pogen de consument te overtuigen dat het product waardevol is. Tijdens de Action-fase wordt de consument bewogen om het product aan te schaffen. Reclame-uitingen in deze fase richten zich vooral op praktische aangelegenheden: de consument wordt verteld waar en hoe hij het product aan kan schaffen.

Wanneer de voorlichting van BIT op deze fasen wordt geprojecteerd, leidt dat tot het volgende:

- Attention: naamsbekendheid van de opleiding.

- Interest: kennis geven van positieve aspecten van de opleiding.
- Desire: het overtuigen van de scholier dat dit voor hem de juiste opleiding is.
- Action: het verschaffen van inschrijvingsinformatie.

Met name in de Desire-fase zullen enige concessies moeten worden gedaan. Per slot van rekening wil men studenten aantrekken die de opleiding vervolgens ook af zullen ronden. Het kernwoord hier is juist: de juiste scholieren (scholieren die zich aangetrokken zouden voelen tot BIT) moeten een juist beeld van de opleiding voorgeschoteld krijgen. Alle andere gevallen leiden tot minder studenten die de opleiding ook afronden.

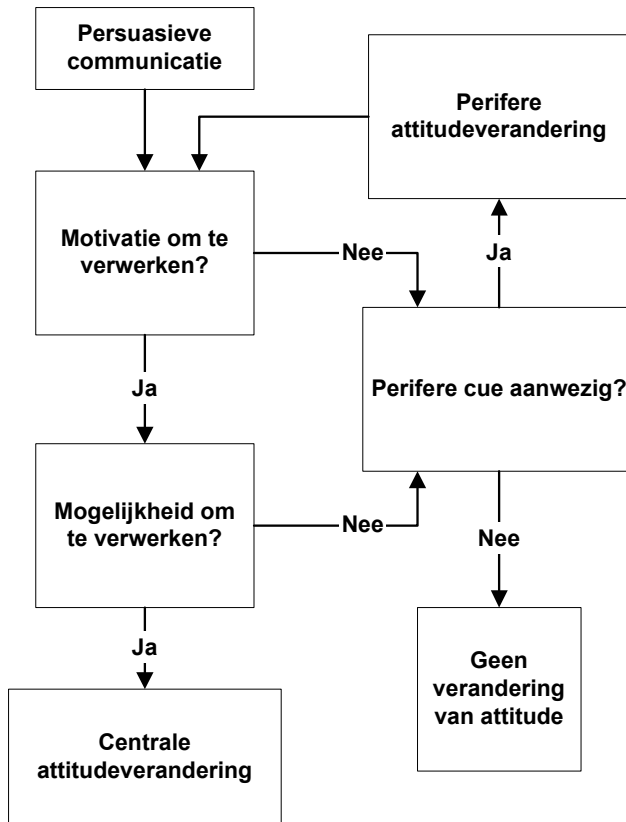
Wanneer het AIDA-model op de voorlichting van BIT geprojecteerd wordt, moet ook rekening worden gehouden met de aard van de voorlichting. Er zijn geen reclamecampagnes, radiocommercials of billboards. De informatie die BIT verstrekt komt nagenoeg alleen bij scholieren wanneer zij er zelf om vragen: zij lezen de folder, zij zoeken op internet en zij schrijven zich in voor de voorlichtingsdagen. Om deze reden is met name de Attention-fase belangrijk: scholieren moeten weten van het bestaan van BIT, anders komt de voorlichting waarschijnlijk niet eens bij ze aan.

Elaboration Likelihood Model

Petty & Cacioppo (1986) onderscheiden in hun Elaboration Likelihood Model (ELM) twee manieren waarop attitudeverandering kan plaatsvinden: via de centrale route en via de perifere route van informatieverwerking.

Informatieverwerking via de **centrale route** vindt plaats wanneer mensen goed over de inhoud van een boodschap nadenken (Petty & Cacioppo, 1986). De argumenten worden dan kritisch bekeken en tegen elkaar afgewogen, wat kan leiden tot een centrale verandering van attitude. Om een boodschap op deze manier te kunnen verwerken moet men echter de motivatie en de mogelijkheid hebben om de boodschap te verwerken. Een centrale verandering van attitude blijft langer dan een perifere verandering van attitude, en is bovendien beter bestand tegen tegenargumenten.

Informatieverwerking via de **perifere route** vindt plaats wanneer men meer aandacht heeft voor de vorm dan voor de inhoud van de boodschap (Petty & Cacioppo, 1986). Een perifere verandering van attitude is minder duurzaam dan een centrale verandering van attitude, maar zij kan wel de motivatie vormen om een boodschap centraal te verwerken. Perifere cues zijn bijvoorbeeld aantrekkelijk kleurgebruik en opvallende afbeeldingen. Deze dienen om de aandacht te vestigen op een boodschap die anders niet zou worden verwerkt. Wanneer de motivatie om de boodschap te verwerken eenmaal voldoende aanwezig is, worden de argumenten van de boodschap via de centrale cue verwerkt. Een vereenvoudigde weergave van het ELM staat in figuur 4.1.



Figuur 4.1. Bewerking van het elaboration likelihood model (Petty & Cacioppo, 1986).

Studiekeuze is een beslissing waar over het algemeen goed over nagedacht wordt. Attitudeverandering zal dus plaatsvinden via de centrale route. Dat betekent dat voorlichtingsmateriaal, teneinde de mening van scholieren te beïnvloeden, goede argumenten moet bevatten. Hoewel het gebruik van perifere cues ook belangrijk is, omdat dit scholieren er toe aan zal zetten de boodschap ook te lezen, ligt de nadruk op het gebruik van goede argumenten.

De mentale agenda

In de vorige paragraaf is reeds gesteld dat studiekeuze een belangrijke beslissing is, en dat de informatieverwerking omtrent de studiekeuze via de perifere route verloopt. Maar het afwegen van alternatieven is slechts één zijde van de medaille. Welke alternatieven afgewogen worden is de andere zijde (Sutherland & Sylvester, 2000). Reclame, en daarmee gedeeltelijk ook studievoorlichting, dient er voor te zorgen dat een bepaald onderwerp op de mentale agenda komt. Een scholier die niet weet dat BIT bestaat, zal er ook niet voor kiezen BIT te gaan studeren.

Een voorbeeld is wellicht op zijn plaats. Stel, iemand besluit tussen de middag te gaan lunchen. Zal hij een broodje halen bij Delifrance? Nee, dat heeft hij gisteren al gedaan. Een hamburger bij McDonald's? Nee, dat is te ver lopen en bovendien regent het. Misschien een salade van de bedrijfskantine? Dat is een goed idee. De mentale agenda van deze beslissing kan er als volgt uit hebben gezien:

1. Delifrance

2. McDonald's
3. Bedrijfskantine
4. Bakker Bart
5. Pizza Hut

Wellicht had de persoon uit dit voorbeeld wel meer zin in pizza van Pizza Hut dan in een salade van de bedrijfskantine, maar omdat de bedrijfskantine hoger op zijn mentale agenda stond dan de Pizza Hut heeft hij de pizza nooit overwogen. In het voorbeeld gaat het om een beslissing waarbij de persoon een lage betrokkenheid vertoont (Sutherland & Sylvester, 2000). De gevolgen van zijn lunch van vanmiddag zullen in de loop van de dag (hopelijk) niet meer merkbaar zijn. Wanneer sprake is van hoge betrokkenheid, zoals bijvoorbeeld bij de keuze van een studie, kan op basis van het model van de rationele actor geconcludeerd worden dat de scholier informatie zoekt over alle alternatieven op zijn mentale agenda (Allison, 1971). Het blijft daarom zaak voor BIT om in de eerste plaats op die mentale agenda terecht te komen, omdat de studie anders niet eens overwogen wordt.

Media Richness Theory

In de 'Media Richness Theory' wordt gesteld dat de keuze van het medium sterk af moet hangen van de boodschap die men wil overbrengen (van Dijk, 2004). 'Media Richness', oftewel de 'rijkdom' van een medium, bestaat uit vier factoren. Deze factoren omvatten:

1. Feedbackcapaciteit (onmiddellijk, snel, langzaam);
2. Het gebruikte kanaal (audio, visueel);
3. De aard van de bron (persoonlijk, onpersoonlijk);
4. De rijkdom van taal (gesproken, geschreven, lichaamstaal).

Aan de hand van deze factoren kunnen media gerangschikt worden van zeer rijk naar zeer arm. De kern van deze theorie is, dat een medium, al naar gelang zijn aard, voor bepaalde taken wel geschikt is en voor andere niet. Dit betekent dat de keuze voor het medium afhankelijk is van de boodschap die men tracht over te brengen. Als voor een bepaalde taak een 'te rijk' is, dan is het gebruik daarvan inefficiënt. Als een medium 'te arm' is voor een bepaalde taak, dan is het gebruik ineffectief.

Conclusie

Uit het AIDA-model en de theorie met betrekking tot de mentale agenda kan afgeleid worden dat bekendheid een belangrijk gegeven is van de opleiding. De voorlichtingsinformatie komt in het overgrote deel van de gevallen alleen bij de scholier aan als de scholier daar zelf naar op zoek gaat. Volgens het ELM en de latere fasen uit het AIDA-model moet deze voorlichtingsinformatie in eerste instantie goede argumentatie bevatten. Het gebruik van aangename vormgeving is eveneens een pre: het bevordert het verwerken van de informatie zelf, en wanneer de folder van BIT er uit steekt in de kast van de decaan vergroot dit eveneens de naamsbekendheid.

4.2 Gebruikte voorlichtingsmaterialen bij studiekeuze

Een (zeer abstract) model van communicatie omvat de zender van een boodschap, de ontvanger van de boodschap, en de boodschap zelf (Oomkes, 2001). Een zender stuurt een boodschap naar een ontvanger. De ontvanger geeft een reactie.

Deze stelling is echter te abstract. Bij de informatie die overgebracht moet worden, is het in een communicatieproces ook van belang welk kanaal daarbij wordt gebruikt (Oomkes, 2001). Wanneer een werknemer ontslagen wordt wegens bezuinigingen, kan men zich voorstellen dat de reactie van de werknemer verschilt wanneer hij dit via de krant hoort, in een persoonlijke brief leest, of wanneer hem deze informatie in een persoonlijk gesprek wordt medegedeeld. Het kan zelfs zijn dat de werknemer de desbetreffende krant niet leest, waardoor in een extreem geval de boodschap in zijn geheel aan hem voorbij gaat. De keuze voor het communicatiekanaal kan het effect dat de boodschap heeft beïnvloeden, terwijl boodschap, zender en ontvanger gelijk blijven.

Daarnaast kan het communicatieproces beïnvloed worden door ruis. Oomkes (2001) onderscheidt drie vormen van ruis: fysieke ruis, psychologische ruis en semantische ruis. Fysieke ruis omvat signalen van buitenaf die de communicatie bemoeilijken, wanneer bijvoorbeeld een scholier die een folder leest veel lawaai op de achtergrond hoort of te weinig licht heeft om goed te kunnen lezen. Psychologische ruis behelst vooroordelen en stereotypieën. Een scholier die een presentatie over BIT aanhoort kan er bijvoorbeeld van uit gaan dat de opleiding iets mooier wordt voorgesteld dan deze eigenlijk is. Semantische ruis ontstaat als betrokkenen verschillende codes hanteren. Denk hierbij aan het gebruik van het woord 'programmeren', dat bij BIT een heel andere benadering kan hebben dan bij scholieren.

Wanneer eenmaal bekend is welke informatie VWO-scholieren zoeken en wanneer zij behoefte hebben aan die informatie, is het dus van belang om te achterhalen van welke communicatiekanalen zij gebruik maken. Per slot van rekening moet de boodschap, die opgesteld wordt, de scholieren bereiken om effectief te zijn.

Foppen (1982) noemt een tweetal kanalen, waarmee VWO-scholieren bereikt kunnen worden. Een groot deel van de scholieren zoekt informatie bij de studievoorlichtingsactiviteiten van hun school. Ook het maandblad 'straks studeren' wordt veelvuldig geraadpleegd. Van de dagstudenten die door Foppen zijn geconsulteerd, heeft 38% informatie bij de studievoorlichtingsactiviteiten van de school gehaald. Zo'n 48% haalde informatie uit het maandblad 'straks studeren'.

Babeliowsky (1989) noemt meerdere kanalen. De top drie wordt gevormd door folders en/of brochures, voorlichtingsdagen en wederom het tijdschrift 'Straks studeren'. Vervolgens hebben ook beroepenmarkten, het informatieblad 'School & Universiteit' en beroepskeuzetesten een belangrijke rol gespeeld. Het gebruik van deze voorlichtingsmaterialen in procenten staat uitgewerkt in tabel 4.1.

Tabel 4.1

Gebruik van voorlichtingsmaterialen in procenten (Babeliowsky, 1989)

Materiaal	Meer keer	Eén keer	Nooit
Folders/brochures	85	12	3
Voorlichtingsdagen	57	27	16
“Straks Studeren”	42	28	30
Beroepenmarkten	35	31	34
“School & Universiteit	32	19	49
Beroepskeuzetest	6	40	54

Ook gaat Babeliowsky (1989) in op de mate, waarin de scholieren de gebruikte voorlichtingsmaterialen belangrijk vinden. Het blijkt dat veel waarde gehecht wordt aan folders/brochures en voorlichtingsdagen. De vier andere door Babeliowsky (1989) genoemde bronnen zijn van minder belang. Het belang van de zes door Babeliowsky (1989) genoemde kanalen staat in tabel 4.2.

Tabel 4.2

Belang van voorlichtingsmaterialen in procenten (Babeliowsky, 1989)

Materiaal	(Zeer) belangrijk	Gemiddeld	(Zeer) onbelangrijk
Folders/brochures	71	22	7
Voorlichtingsdagen	64	17	19
Beroepenmarkten	30	28	42
“Straks Studeren”	22	32	46
“School & Universiteit	15	30	55
Beroepskeuzetest	16	17	67

Bloemen & Dellaert (2000) trekken nagenoeg dezelfde conclusies, hoewel in de periode tussen beide onderzoeken internet een belangrijke rol is gaan spelen. Er wordt nog steeds veel belang gehecht aan brochures en voorlichtingsdagen. Internet wordt weliswaar gebruikt, maar het belang dat aan de ingewonnen informatie wordt gehecht is relatief klein. Beroepskeuzetests spelen nog steeds een relatief kleine rol. De mate waarin deze vier informatiebronnen belangrijk worden gevonden, staat in percentages uitgewerkt in tabel 4.3.

Tabel 4.3

Belang van informatiebronnen (Bloemen & Dellaert, 2000)

Bron	Belangrijk	Onbelangrijk
Voorlichtingsdagen	80,2	7,8
Brochures	63,7	14,6
Beroepskeuzetest	18,2	60,8
Internet	17,5	61,5

Conclusie

Door de jaren heen hebben scholieren veel belang gehecht aan de informatie die ze verkregen via folders of voorlichtingsdagen. Informatie die via internet verkregen is bleek minder belangrijk. Wel moet rekening gehouden worden met het feit dat internet sinds het onderzoek van Bloemen & Dellaert (2000) een grote vlucht heeft genomen. Internet is sneller geworden, meer huishoudens zijn aangesloten, meer instanties onderhouden een eigen webpagina en, belangrijker, de huidige generatie VWO-scholieren is opgegroeid met internet. Ondanks de cijfers uit het onderzoek van Bloemen & Dellaert (2000) is het interessant om opnieuw na te gaan welke communicatiekanalen gebruikt worden ter oriëntatie op de studiekeuze, en welke rol internet speelt in deze informatievoorziening.

4.3 Verantwoording deelvragen

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de uitwerking van de hoofdvraag, en met name hoe tot de zeven deelvragen is gekomen. In de inleiding is reeds ingegaan op de wijze waarop de hoofdvraag van dit onderzoek tot stand is gekomen. Voor de volledigheid wordt deze hoofdvraag hier nogmaals herhaald.

Welke factoren bepalen het studiekeuzeproces van VWO-scholieren, en hoe kunnen de communicatiemiddelen van BIT, die voor studentenwerving worden ingezet, worden verbeterd?

De eerste deelvraag heeft betrekking op een studie van de reeds bestaande literatuur over het studiekeuzeproces. De beantwoording van deze deelvraag geeft een beeld van wat er reeds bekend is over keuzegedrag in het algemeen, motieven voor studiekeuze, gebruikte informatiebronnen bij studiekeuze en het moment waarop de studiekeuze tot stand komt. Om deze reden is deelvraag 1 opgesteld:

1. *Wat is er op dit moment bekend met betrekking tot het studiekeuzeproces van VWO-scholieren?*

Het bleek echter dat veel van de gebruikte literatuur gepubliceerd was voor de invoering van de Tweede Fase. Ook is weinig bekend over de rol van internet bij de studievoorlichting. Daarom is besloten de studiekeuzemotieven, het moment van studiekeuze en de gebruikte informatiebronnen bij de studiekeuze nader te onderzoeken. Deze drie factoren zijn gesplitst in drie aparte deelvragen, en vormen deelvragen 2, 3 en 4:

2. *Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?*
3. *Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?*
4. *Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?*

Na de beantwoording van de eerste vier deelvragen bestaat een goed beeld van het studiekeuzeproces van de huidige VWO-scholieren. Als eenmaal een goed beeld van het studiekeuzeproces (en de rol van voorlichting daarin) is geschetst, kan de aandacht gericht worden op de feitelijke voorlichting van BIT: wat omvat deze voorlichting precies, in hoeverre sluit deze aan op de informatiebehoefte en waar zijn de verbeterpunten? Dit leidt uiteindelijk tot deelvragen 5, 6 en 7:

5. *Wat voor voorlichting richt BIT op dit moment op VWO-scholieren?*
6. *In hoeverre sluit de voorlichting die BIT aanbiedt aan op de informatiebehoefte van VWO-scholieren?*
7. *Wat kan in grote lijnen geadviseerd worden met betrekking tot het verbeteren van het communicatieproces van BIT richting VWO-scholieren?*

5 Vooronderzoek

In hoofdstuk 3 is, op basis van bestaande literatuur, een model opgesteld met betrekking tot de studiekeuze van VWO-scholieren. Maar met ingang van het leerjaar 1998/1999 is de zogenaamde Tweede Fase ingevoerd in de bovenbouw van het VWO. Veel van de gebruikte literatuur is van voor deze periode. De invoering van de Tweede Fase kan tot ontwikkelingen hebben geleid in het studiekeuzeprocess van VWO-scholieren. Een vooronderzoek is nodig om het model uit te breiden, voordat het model in een kwantitatief onderzoek wordt getoetst. Deze kwantitatieve toetsing wordt beschreven in hoofdstuk 6.

Als uitgangspunt van dit vooronderzoek zijn deelvragen twee, drie en vier genomen. Voor de volledigheid worden deze deelvragen hieronder herhaald.

2. *Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?*
3. *Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?*
4. *Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?*

Tijdens het hoofdonderzoek wordt het theoretisch model getoetst. Voor de statistische bewijsvoering zijn veel gestandaardiseerde data nodig. Daarom wordt tijdens het hoofdonderzoek gebruik gemaakt van een gesloten meetmethode in de vorm van een vragenlijst. Omdat het hoofdonderzoek gebruik maakt van een gesloten meetmethode is het noodzakelijk geweest eerst een breder beeld te krijgen van de mogelijke antwoorden op deze drie deelvragen. Het vooronderzoek dient dan ook als voorbereiding op het kwantitatieve hoofdonderzoek. Bovendien is van de gelegenheid gebruik gemaakt om BIT-studenten te vragen naar de redenen van hun uiteindelijke keuze voor BIT aan de UT. Hiermee wordt een beperkt inzicht verkregen van de concurrentiepositie van BIT. Dat komt omdat alleen studenten zijn geïnterviewd die uiteindelijk voor Twente hebben gekozen. Studenten van andere opleidingen zijn niet geïnterviewd. Een meer uitgebreide meting viel echter buiten de scope van dit onderzoek.

In paragraaf 5.1 wordt nader ingegaan op de methode van onderzoek. De procedure, die tijdens het onderzoek is gevolgd, wordt hier beschreven, evenals het gebruikte instrument en de respondenten. Paragraaf 5.2 beschrijft de resultaten van het onderzoek. In paragraaf 5.3 worden de conclusies nogmaals op een rij gezet.

5.1 Methode vooronderzoek

Procedure vooronderzoek

Tijdens de interviewrondes zijn negentien personen geïnterviewd. Hierbij is gebruik gemaakt van een interviewschema, dat gevonden kan worden in Bijlage A. Het gaat hier om een halfgestructureerd interview. Dat betekent dat het interviewschema bestaat uit een

aantal van tevoren vastgelegde onderwerpen, die in willekeurige volgorde door de interviewer behandeld kunnen worden.

Elk van de negentien interviews is afgenomen in een afgesloten ruimte, zonder de aanwezigheid van derden. De interviews zijn opgenomen met een bandrecorder, terwijl de interviewer ondertussen aantekeningen bijhield. Alle negentien interviews zijn afgenomen door de onderzoeker zelf. Aan de respondenten is van tevoren duidelijk uitgelegd wat de reden van dit interview is. Er is benadrukt dat de resultaten van dit onderzoek anoniem verwerkt worden. Er is hun gevraagd of ze bezwaar hadden tegen het maken van een geluidsopname. Geen van de respondenten maakte hier bezwaar tegen. Ook is aan de respondenten van tevoren uitgelegd dat de interviewer aantekeningen zou bijhouden en van tijd tot tijd zou samenvatten wat de respondent heeft gezegd.

Elk interview begon met vragen met betrekking tot de persoonsgegevens van de respondent. Er is gevraagd naar leeftijd, eindexamenjaar, afgeronde profielen op het VWO, studie en beginjaar studie. In dit stadium is ook het geslacht van de respondent opgeschreven. Daarna zijn bij iedere respondent de vastgelegde onderwerpen behandeld. De open structuur van het interview leidde er toe dat de volgorde van de onderwerpen per respondent varieerde. Direct na afloop is aan de respondenten een debriefing gegeven, waarin zij de mogelijkheid kregen om aanvullingen te doen of vragen te stellen met betrekking tot het interview. Daarna zijn zij vriendelijk bedankt voor hun medewerking.

De duur van de interviews varieerde van 15 tot 28 minuten, met een gemiddelde duur van 21 minuten.

Instrument vooronderzoek

Er is tijdens het vooronderzoek gebruik gemaakt van een halfgestructureerd interview. Dit is een open interviewmethode, waarbij een aantal van tevoren vastgelegde onderwerpen aan bod moet komen, maar de volgorde waarin deze onderwerpen aan bod komen vrij staat. Er is voor deze methode gekozen omdat het vooronderzoek dient als voorbereiding van een kwantitatief onderzoek. De gebruikte halfopen methode dient om het theoretisch model uit hoofdstuk 3 uit te breiden met keuzemotieven, die niet uit de literatuur naar voren zijn gekomen. Omdat het doel juist is om het model uit te breiden met motieven die niet uit de literatuur naar voren zijn gekomen, is het nodig geweest om het interview deze halfopen structuur te geven.

Het interviewschema is getest door een proefinterview af te nemen bij één proefpersoon. Dit proefinterview is onder dezelfde omstandigheden afgenomen als de interviews die afgenomen zijn om data te verzamelen. Na dit proefinterview bleek er geen reden te zijn om het interviewschema aan te passen.

Respondenten vooronderzoek

In eerste instantie is gepoogd om respondenten te werven door de eerstejaars studenten van BedrijfsInformatieTechnologie via een e-mail uit te nodigen voor een gesprek. Hierbij werd hun beloofd dat onder deelnemers aan het onderzoek een cadeaubon van vijftien euro zou worden verloot. Omdat deze uitnodiging slechts twee reacties opleverde,

is later nog een uitnodiging gestuurd naar tweedejaars studenten BedrijfsInformatieTechnologie en eerstejaars studenten Technische Informatica. Ook na het versturen van deze uitnodiging bleef het aantal vrijwilligers erg laag. Daarom zijn later studenten uit deze leerjaren tijdens colleges persoonlijk gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Dit leverde een totaal van twintig vrijwilligers op. Later liep dit aantal terug naar negentien, omdat één van de respondenten door omstandigheden niet op de afgesproken tijd kon worden geïnterviewd.

Onder de negentien respondenten waren twee vrouwen en zeventien mannen. Alle respondenten waren tussen de achttien en twintig jaar oud. Zij studeerden ten tijde van het onderzoek allemaal aan de Universiteit Twente. Vijf van hen waren eerstejaars studenten BedrijfsInformatieTechnologie, drie waren tweedejaars studenten BedrijfsInformatieTechnologie, en elf waren eerstejaars studenten Technische Informatica. Zestien van deze negentien respondenten hebben eindexamen gedaan in het profiel 'Natuur en Techniek', waarvan drie in combinatie met het profiel 'Natuur en Gezondheid'. Twee respondenten deden eindexamen met het profiel 'Economie en Maatschappij', aangevuld met de vakken Wiskunde B1 en Wiskunde B12. Één respondent deed eindexamen in het profiel 'Natuur en Gezondheid'. Deze laatste respondent heeft gebruik gemaakt van het Wiskunde B12 deficiëntie programma van de opleiding.

5.2 Resultaten vooronderzoek

Deze paragraaf vat de resultaten van het vooronderzoek samen. Deze resultaten worden per deelvraag behandeld.

2. Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?

De resultaten die naar aanleiding van deze deelvraag zijn gevonden worden, naar aanleiding van het model van gepland gedrag (Ajzen, 1988), behandeld in drie onderdelen: attitude, de invloed van anderen en ervaren gedragscontrole.

Attitude

Volgens veruit de meeste van de respondenten moet een studie in de eerste plaats leuk en interessant zijn. Vlak na elkaar komen vervolgens de toekomstmogelijkheden (de studie moet leiden tot een leuke baan), de haalbaarheid en de baankans. Een viertal respondenten noemde ook de hoogte van het salaris na de studie als een belangrijke overweging. Twee keer werd genoemd dat een studie een brede basis moet leggen. Zaken die slechts een enkele keer (maar door verschillende respondenten) werden genoemd zijn, dat een studie een uitdaging moet zijn, kleinschalig, modern, goed georganiseerd, en dat een studie veel nadruk moet leggen op groepswork.

De instelling (of de studiestad die daarbij komt kijken) kan ook invloed hebben op de uiteindelijke studiekeuze. Negen respondenten noemden de campus als reden om in Enschede te komen studeren. Ook de sfeer van de UT is een positieve ervaring geweest voor de respondenten: negen van hen noemden de sfeer, die zij ervaren hadden tijdens de

voorlichtingsdagen of meeloopdagen, als één van de redenen voor de keuze voor Twente. Daarnaast is Enschede volgens de respondenten een leuke stad met leuke mensen, waar relatief makkelijk een kamer te krijgen is. Andere overwegingen, die niet zo vaak zijn genoemd, zijn de reisafstand tot het ouderlijk huis (wat leidt tot het ‘al op kamers mogen’ of het ‘nog niet op kamers hoeven’), familieleden in de stad (wat kan leiden tot keuze voor die stad, of juist niet), de aanwezigheid van vrienden op die universiteit en de prijs van kamers of levensonderhoud. Opvallend is dat slechts twee respondenten een studiegerelateerde opmerking maakten: zij kozen voor Enschede omdat de opleiding die zij volgen daar beter is dan bij de andere universiteit die zij overwogen.

Invloed van anderen

Tijdens het studiekeuzeproces zijn verscheidene personen geraadpleegd. Ruwweg zijn deze in te delen in vier groepen, namelijk:

- Naaste familie (ouders, broers en zussen)
- Vrienden/klasgenoten
- Mensen van school (Decanen, mentors en docenten)
- Studenten, docenten en werkenden van een bepaald vakgebied

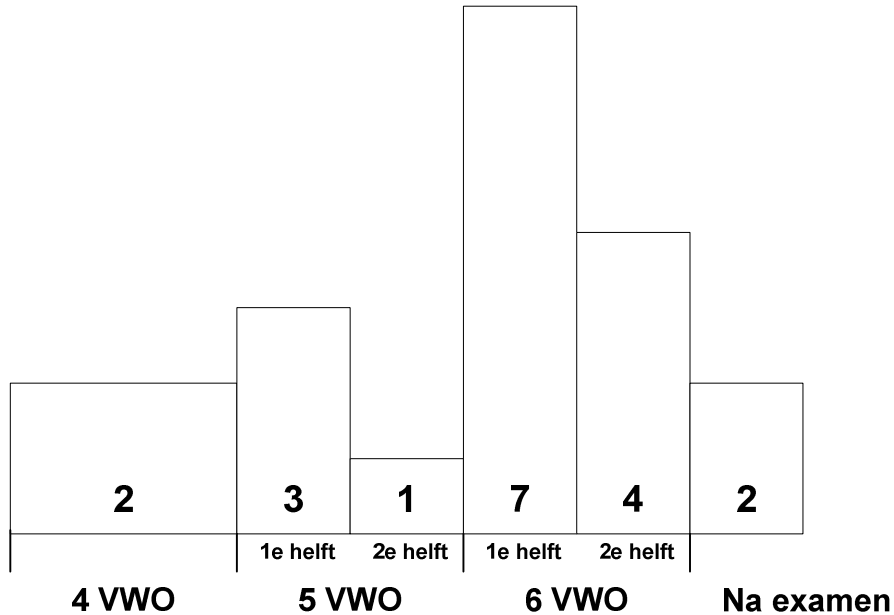
De naaste familie, die veruit het meest geraadpleegd wordt, heeft over het algemeen een ondersteunende rol. Zolang de scholier maar iets kiest waar hij tevreden mee is, vindt de naaste familie het over het algemeen prima. Studiekeuze is ook een onderwerp dat veel besproken wordt met vrienden en klasgenoten. Voor een enkeling kan de keuze van studiestad afhangen van wat anderen gaan doen, maar geen van de respondenten heeft hier zijn keuze voor een opleiding vanaf laten hangen. De studiekeuzebegeleiding op school heeft met name een informerende rol. Decanen en mentoren leveren informatie, en leerlingen maken hier al dan niet gebruik van. Deze begeleiding versnelt het studiekeuzeproces wel, maar heeft volgens de respondenten weinig invloed op het inhoudelijke aspect van de keuze. Een groep personen aan wiens mening wel veel waarde wordt gehecht zijn de studenten, docenten en werkenden van een bepaald vakgebied. Van de negentien respondenten noemden dertien één of meerdere van deze personen, en in alle gevallen werd de invloed van deze persoon beschreven als ‘veel’, ‘groot’, ‘erg belangrijk’ of zelfs ‘doorslaggevend’.

Ervaren gedragscontrole

Al met al hebben twee respondenten hun studiekeuze enigszins laten bepalen door mogelijke problemen bij de toelating. De redenen waren verschillend: de ene respondent had niet het juiste profiel gevolgd voor toelating tot de studie van zijn eerste keuze, de andere respondent wilde niet het risico lopen om na een testperiode van drie maanden alsnog niet toe te worden gelaten tot de opleiding. De overige respondenten hebben zich niet laten leiden door dergelijke eisen. Een enkeling heeft een vak bijgespijkerd in de zomervakantie na het eindexamen. Wel zijn loting (twee keer) en bindend studieadvies (één keer) genoemd als ‘zwaar irritant’, en eventueel reden om de opleiding van de eerste keuze niet te volgen.

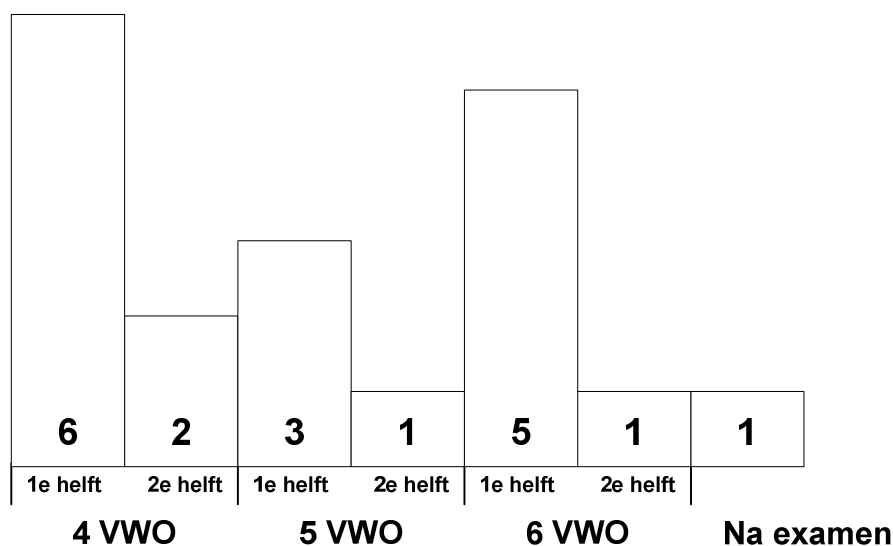
3. *Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?*

Het keuzemoment van de respondenten varieerde aanzienlijk. Een enkeling maakte al in 4 VWO een definitieve keuze, terwijl een tweetal het er zelfs op aan liet komen: zij maakten hun keuze pas na hun eindexamen. De keuzemomenten van de negentien respondenten staan schematisch afgebeeld in figuur 5.1. In deze figuur is goed te zien dat het overgrote deel de keuze pas in 6 VWO heeft gemaakt. De jaren 5 en 6 VWO bestaan uit twee staven, terwijl het jaar 4 VWO één staaf omvat. De reden hiervoor is dat de twee respondenten die 4 VWO opgaven als keuzemoment de tijd niet specifiek (meer) konden noemen, terwijl de respondenten die 5 of 6 VWO opgaven als keuzemoment ieder nog aan konden geven of hun keuze in het eerste of in het tweede semester van dat jaar werd gemaakt.



Figuur 5.1. Keuzemomenten respondenten vooronderzoek.

De momenten waarop behoefte was aan informatie vallen in alle gevallen voor het keuzemoment zelf. In figuur 5.2 wordt weergegeven op welke momenten de respondenten zelf op zoek gingen naar informatie.



Figuur 5.2. Informatiebehoefte respondenten vooronderzoek.

Opvallend is dat deze grafiek twee relatief grote pieken heeft. Dit is wellicht te verklaren door het feit dat scholen aan het begin van 4 VWO, net nadat de leerlingen voor een profiel hebben gekozen, programma's starten met betrekking tot de studiekeuze. Het kan hier gaan om het samenstellen van een toekomstdossier, het vak LOB (Loopbaanoriëntatie en -begeleiding), of omdat de school vanaf 4 VWO leerlingen in groepsverband naar lokale voorlichtingsbijeenkomsten laat gaan. Geen van de respondenten had voor 4 VWO al informatie ingewonnen over zijn of haar vervolgstudie.

Ook is de respondenten gevraagd aan welke informatie zij behoefte hadden. De volgende zaken zijn genoemd: het percentage afvallers, informatie over de universiteit waar de opleiding wordt gegeven, eisen voor toelating tot de opleiding en tijd die je kwijt bent aan je studie (ieder één keer). Twee respondenten merkten op dat zij graag informatie zagen over de toekomstmogelijkheden die je had bij deze opleidingen. Veruit de meeste respondenten (11 stuks) vonden de inhoud van de studie belangrijke informatie die te weinig aan bod kwam. Hierbij waren zij met name benieuwd naar de vakken die worden gegeven.

4. Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?

De respondenten is gevraagd welke communicatiemiddelen zij hebben gebruikt voor het verkrijgen van informatie met betrekking tot hun studiekeuze. De meest gebruikte zijn de voorlichtingsdagen (18 keer genoemd), folders (13 keer genoemd) en het internet (12 keer genoemd). Kwantiteit is echter niet per definitie kwaliteit. Folders en het internet hebben volgens de respondenten weinig invloed op de eigenlijke studiekeuze. Er wordt een te globaal beeld geschetst. Een klein aantal gebruikt folders en websites om een eerste ruwe selectie te maken of om te selecteren welke voorlichtingsdagen worden bezocht. Een enkeling heeft zijn volledige studiekeuze af laten hangen van folders en websites. De voorlichtingsdagen worden over het algemeen wél als erg belangrijk

beschouwd, en zijn vaak doorslaggevend voor de keuze van de studie of de stad. Andere genoemde zaken zijn de studiebeurs, of een door school georganiseerde carrière dag. De invloed van deze is volgens de respondenten die ze genoemd hebben ook erg klein. De meeloopdag is twee keer genoemd: beide respondenten vonden de meeloopdag zwaar meewegen bij hun studiekeuze. Een enkeling noemde als belangrijke bron van informatie de studiegids. Vooral de vergelijkingen van verschillende universiteiten, en de getuigenissen van studenten, waren voor deze respondent van groot belang.

De summercampus is ook drie keer genoemd. Hoewel dit niet direct een communicatiemiddel genoemd kan worden, was dit evenement voor alledrie de respondenten een belangrijke bron van informatie over de UT en Enschede.

Bij BIT-studenten is eveneens geïnformeerd welke andere opleidingen zijn overwogen, en waarom uiteindelijk voor BIT is gekozen.

De acht respondenten die BIT studeerden hebben een aantal andere opleidingen overwogen. Een trend kan gevonden worden bij informatica: vier van de acht respondenten hebben overwogen om informatica te gaan doen. 'Informatica en Economie' is twee keer genoemd, wiskunde 2 keer, en verder zijn econometrie en toegepaste natuurkunde elk één keer genoemd.

De respondenten hebben verschillende redenen genoemd met betrekking tot hun uiteindelijke keuze voor BIT. Twee respondenten die twijfelden tussen informatica en BIT zeiden dat ze graag iets in de ICT-richting wilden doen, maar niet te veel achter de computer wilden zitten. Drie respondenten merkten op dat ze voor BIT hebben gekozen omdat de voorlichtingsdagen in Twente leuker waren dan bij de andere opleiding van hun keuze. Één respondent kwam bij BIT uit omdat dit de uitkomst was van zijn intertestest. Een andere respondent twijfelde tussen Informatica en BIT, en werd op grond van zijn verhaal door een student Informatica verteld dat hij beter BIT kon gaan doen. De laatste respondent zou Informatica gaan studeren en had nog nooit van BIT gehoord. Zodra hij van het bestaan van de opleiding hoorde heeft hij binnen een dag zijn keuze omgezet naar BIT, omdat de combinatie bedrijfskunde en informatica hem erg aansprak.

Over het algemeen geeft de voorlichting van BIT een redelijk goed beeld van de opleiding. Twee respondenten merkten geen verschillen op tussen het beeld dat zij kregen op basis van de voorlichting en het beeld dat ze nu hebben van de opleiding. Één respondent vond dat bij de voorlichting de nadruk te veel op het bedrijfskundige aspect van BIT werd gelegd, maar twee andere respondenten vonden juist dat de nadruk tijdens de voorlichting te veel op het ICT-aspect lag. Één respondent had geen programmeervakken verwacht. Een andere respondent had niet verwacht dat er specifieke BIT-vakken bestonden: hij had verwacht een deel bedrijfskundige en een deel informaticavakken te krijgen. Weer een andere respondent had eigenlijk minder managementvakken verwacht. Twee keer is, met betrekking tot het project dat tijdens de voorlichtingsdagen wordt gegeven, gezegd dat het fijn was om iets te mogen doen en niet alleen maar een verhaal aan te hoeven horen. Ook merkte een respondent op dat gezegd werd dat je geen informatica gevolgd hoeft te hebben op het VWO, maar dat dat met

betrekking tot de programmeervakken wel erg handig was geweest. Geen van de respondenten noemde de door hem ervaren discrepantie tussen de voorlichting en de feitelijke opleiding als een bezwaar.

5.3 Conclusie vooronderzoek

Omdat veel van de gebruikte literatuur geschreven is voor de invoering van de Tweede Fase, is kwalitatief vooronderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt nodig geweest om het studiekeuzemodel uit hoofdstuk 3 uit te breiden. Tijdens het hoofdonderzoek wordt het model met behulp van een vragenlijst kwantitatief getoetst, en dan is er weinig ruimte voor de respondenten om nieuwe variabelen aan te voeren. Het hoofdonderzoek is echter nog wel nodig om het model te toetsen.

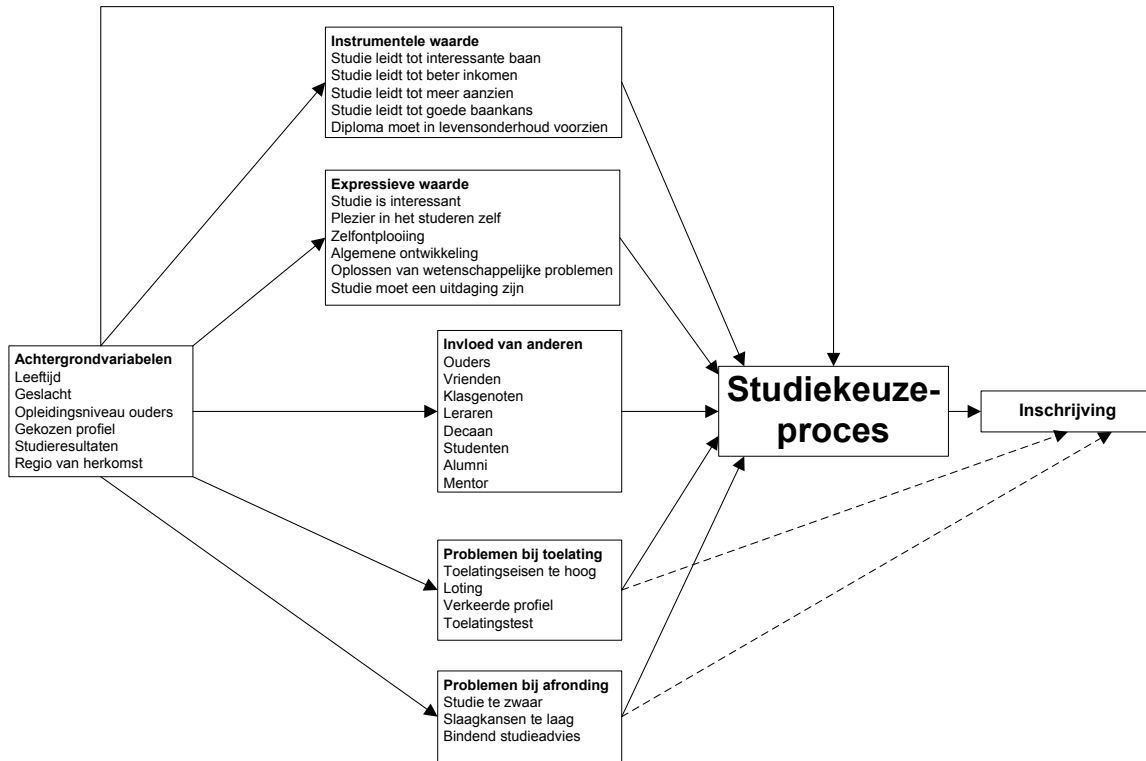
De conclusie is dat het in hoofdstuk drie opgestelde model en de resultaten van het vooronderzoek redelijk dicht bij elkaar liggen. Er zijn een aantal aanvullingen die aan het theoretisch model gedaan kunnen worden. De respondenten hebben een aantal zaken genoemd, waarvan het interessant is om deze kwantitatief te toetsen in het hoofdonderzoek.

2. *Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?*

De indeling in expressieve en instrumentele studiekeuzemotieven van Foppen (1982), een indeling die ook in het theoretisch model in hoofdstuk drie wordt gebruikt, blijkt vooralsnog niet onterecht. De door de respondenten meest genoemde motieven om voor een bepaalde studie te kiezen zijn expressief (de studie moet leuk en interessant zijn) of instrumenteel (de studie moet leiden tot een interessante baan, een goede baankans en een goed salaris). Één respondent zei dat de door hem gekozen studie wel een uitdaging moest zijn. Deze factor wordt in het model opgenomen onder 'expressieve waarden', en wordt kwantitatief getoetst. Andere zaken die genoemd zijn hebben vooral te maken met de organisatie van de studie zelf.

Wat de invloed van anderen betreft komen de resultaten van dit onderzoek overeen met de resultaten van Berings et al. (1998): studenten en mensen uit het beroepsleven hebben van alle personen de meeste invloed op het studiekeuzeproces. Hoewel ouders, vrienden en klasgenoten het meest worden geraadpleegd, hebben deze volgens de respondenten weinig tot geen invloed op de studiekeuze. Wel blijkt dat bij meerdere respondenten de mentor een rol heeft gespeeld in het studiekeuzeproces. Deze wordt toegevoegd aan het model.

De respondenten hebben zich over het algemeen niet veel aangetrokken van problemen bij toelating. Wel noemde één van de respondenten een test bij toelating als reden om niet de studie van zijn eerste keuze te volgen. Dergelijke tests worden opgenomen in het model. Een andere respondent zei blij te zijn dat de studie van de eerste keuze geen bindend studieadvies had. Ook deze factor is opgenomen in het theoretisch model. Het aangepaste theoretisch model staat weergegeven in figuur 5.3.



Figuur 5.3. Aangepast theoretisch model.

3. Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?

Geen van de respondenten had behoefte aan voorlichtingsinformatie voor 4 VWO. Het grootste deel is actief op zoek gegaan naar informatie in de eerste helft van de 4^e klas of in de eerste helft van de 6^e klas. Ook na de eindexamens kan er nog een zekere behoefte aan informatie bestaan. Met name informatie over de inhoud van studies, vakken die gegeven worden en percentages van ‘soorten’ vakken als bijvoorbeeld wiskunde en programmeren is informatie die zeer gewenst is. Volgens de respondenten wordt juist dit soort informatie niet altijd in voldoende mate aangeboden.

4. Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?

Onder de respondenten zijn veruit het meest genoemd (en van meeste invloed) de voorlichtingsdagen. Ook folders en websites worden vaak bezocht, maar de invloed van deze twee middelen worden niet zo groot geschat. Meeloopdagen worden als zeer waardevolle bronnen van informatie gezien door degenen die hier aan mee hebben gedaan. Ook de summercampus, hoewel niet direct een communicatiemiddel, heeft een goede indruk achter gelaten. Vooral de fysieke aanwezigheid op het universiteitsterrein speelt een grote rol.

Bij BIT-studenten is eveneens geïnformeerd welke andere opleidingen zijn overwogen, en waarom uiteindelijk voor BIT is gekozen.

Andere opleidingen die door de respondenten van BIT zijn overwogen zijn relatief technisch: informatica, wiskunde, econometrie, ‘informatica en economie’ en toegepaste natuurkunde. Over het algemeen hebben de respondenten vervolgens voor BIT gekozen omdat hun interesse meer bij deze opleiding lag, of omdat de campus hun erg aantrekkelijk toescheen. Voor zover er verschillen zijn ervaren tussen de voorlichting van BIT en de eigenlijke opleiding, zijn die verschillen vooral gevonden in de samenstelling van vakken van de opleiding. Over het algemeen waren de respondenten positief verrast door de ervaren verschillen.

6 Methode hoofdonderzoek

In hoofdstuk 5 is, op basis van een vooronderzoek, het theoretisch model uit hoofdstuk 3 op bepaalde punten herzien. In dit hoofdstuk wordt de afname van het hoofdonderzoek beschreven. In hoofdstuk 7 komen de resultaten van het hoofdonderzoek aan de orde.

Paragraaf 6.1 beschrijft de gevolgde procedure. In deze paragraaf komen de gevolgde procedure, het gebruikte instrument en een beschrijving van de respondenten aan de orde. In paragraaf 6.2 wordt het gebruikte instrument beschreven. Paragraaf 6.3 bevat een beschrijving van de respondenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

6.1 Procedure

Aan dit onderzoek hebben leerlingen van twee scholen deelgenomen: leerlingen van Het Nieuwe Eemland College in Amersfoort en leerlingen van het Twickel College in Hengelo. Voor deze scholen is gekozen omdat de onderzoeker een oud-leerlinge van Het Nieuwe Eemland College en een medewerker van het Twickel College kent. Via deze wegen is contact opgenomen met de decanen van deze scholen. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de eerste helft van maart 2007. De gevolgde procedure verschilde per school, afhankelijk van de voorkeur van de decaan.

Bij Het Nieuwe Eemland is de onderzoeker, samen met de decaan, zelf tijdens de lessen de klassen langsgegaan. Bij iedere klas werd een inleiding gegeven. Hierin werd uitgelegd wat het doel van het onderzoek is, en werd leerlingen gevraagd de vragenlijst in te vullen. Tijdens de inleiding is benadrukt dat het van belang is dat de leerlingen de vragenlijst zelf invullen, en niet overleggen met andere leerlingen. Daarna werden de vragenlijsten uitgedeeld en verlieten onderzoeker en decaan de klas. Aan het eind van de les werden de vragenlijsten opgehaald bij de docent. Op deze manier zijn alle klassen van de bovenbouw VWO onderzocht.

De decaan van het Twickel College gaf er de voorkeur aan zelf de vragenlijsten af te (laten) nemen. Elke mentor van een bovenbouw VWO klas heeft van de decaan een stapel vragenlijsten gekregen, met het verzoek om deze tijdens een les bij zijn leerlingen af te nemen. Iedere mentor heeft aan dit verzoek gehoor gegeven. Naderhand heeft de onderzoeker alle ingevulde vragenlijsten weer in ontvangst genomen.

6.2 Instrument

Voor het hoofdonderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst met 46 vragen. Eerder is besloten het theoretisch model kwantitatief te toetsen. Er is voor een vragenlijst gekozen omdat er op deze manier snel veel gegevens kunnen worden verzameld.

Opbouw instrument

In eerste instantie wordt de respondent gevraagd om een aantal achtergrondvariabelen en demografische gegevens (vragen 1 t/m 9). Deze omvatten:

- De klas waarin de respondent zit.

- Leeftijd.
- Geslacht.
- Gekozen profiel(en).
- Een selectie van gevolgde vakken (Economie 1 en 2, Informatica, Wiskunde B1 & B12, Natuurkunde 1 & 12).
- Locatie van de school van de leerling.
- Studieresultaten.
- Opleidingsniveau vader.
- Opleidingsniveau moeder.

Er wordt expliciet gevraagd naar de vakken Economie 1 & 2, Informatica, Wiskunde B1 & B12 en natuurkunde omdat op basis van het literatuur- en vooronderzoek het vermoeden bestaat dat de interesse in BIT bij leerlingen, die deze vakken volgen, relatief hoog ligt.

Vervolgens wordt de respondent gevraagd naar zijn studiekeuze, het tijdstip van zijn studiekeuze, en de wijze waarop hij informatie heeft verzameld (vragen 10 t/m 15). Daarna worden de vijf constructen uit het theoretisch model gemeten, te weten:

- De invloed van instrumentele waarden op de studiekeuze (vragen 16 t/m 20).
- De invloed van expressieve waarden op de studiekeuze (vragen 21 t/m 26).
- De invloed van ervaren problemen bij toelating op de studiekeuze (vragen 27 t/m 30).
- De invloed van ervaren problemen bij afronding op de studiekeuze (vragen 31 t/m 33).
- De invloed van anderen op de studiekeuze (vragen 34 t/m 42).

Tot slot wordt de respondent kort gevraagd of hij bekend is met BIT, en zo ja hoe hij van BIT heeft gehoord en of hij geneigd is zelf BIT te gaan studeren (vragen 43 t/m 45). Ook is een vraag opgenomen of de respondent in Enschede zou willen studeren (vraag 46).

Nadat deze eerste opzet van de vragenlijst is gemaakt, is de vragenlijst getest met behulp van een plus-min methode. Aan de respondenten is gevraagd de vragenlijst in te vullen, en in de kantlijn plussen of minnen te noteren bij delen die zij goed of slecht vonden. Naderhand is tijdens een kort gesprek aan de respondenten gevraagd hun aantekeningen toe te lichten. Aan deze test hebben vier respondenten deelgenomen. Het betrof eerste of tweedejaars studenten van de opleidingen Technische Informatica, Psychologie, Industrieel Ontwerpen en Toegepaste Wiskunde. Op basis van de opmerkingen die deze respondenten maakten is de vragenlijst verbeterd. Deze verbeterde versie is gebruikt in het hoofdonderzoek. De vragenlijst staat in Bijlage B.

Betrouwbaarheid instrument

In deze paragraaf wordt de toetsing van de betrouwbaarheid van de constructen gemeten. Constructen zijn samenvoegingen van verschillende items, die tezamen een bepaald object meten. In de vragenlijst zijn vijf constructen opgenomen, te weten:

- Instrumentele studiekeuzemotieven (vragen 16 t/m 20)
- Expressieve studiekeuzemotieven (vragen 21 t/m 26)
- Invloed van anderen (vragen 34 t/m 42)
- Ervaren gedragscontrole bij toelating tot een studie (vragen 27 t/m 30)
- Ervaren gedragscontrole bij afronding van een studie (vragen 31 t/m 33)

Om te controleren of de constructen betrouwbaar zijn, wordt de onderlinge correlatie van de items waar het construct uit bestaat gemeten. Dit getal heet Cronbach's Alpha, en ligt tussen -1 en 1. In de sociale wetenschap wordt een Alpha van meer dan 0,6 als voldoende gezien om de interne consistentie van een construct aan te geven. Een Alpha hoger dan 0,8 is wordt als goed beschouwd.

Het construct 'Instrumentele studiekeuzemotieven' bestaat uit vijf items uit de vragenlijst, namelijk:

16. Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.
17. De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.
18. Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.
19. De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.
20. Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.

Cronbach's Alpha over deze vijf items is 0,61. Echter, wanneer het item met betrekking tot bewondering van anderen (item 18) wordt weggelaten, wordt Cronbach's Alpha 0,69. Dit item is daarom uit dit construct verwijderd.

Het construct 'Expressieve studiekeuzemotieven' bestaat uit de volgende zes items uit de vragenlijst:

21. Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.
22. Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.
23. Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.
24. De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.
25. De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.
26. Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.

Over deze zes items werd een Alpha van 0,67 gemeten. Wanneer het item dat betrekking heeft op wetenschappelijke problemen (item 23) wordt weggelaten, wordt Alpha 0,71. Dit item is daarom uit dit construct verwijderd.

Het construct 'Ervaren gedragscontrole bij toelating tot een studie' omvat vier items uit de vragenlijst:

27. Wanneer ik het risico loop niet te voldoen aan de toelatingseisen van de studie van mijn keuze, zou ik een andere studie kiezen.

28. Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer ik zou moeten loten om toegelaten te worden.
29. Als ik het verkeerde profiel had om toegelaten te worden tot de studie van mijn keuze, zou ik een andere keuze maken.
30. Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer ik dan een toelatingstest zou moeten doorlopen die langer dan enkele dagen zou duren.

Cronbach's Alpha kwam hier op 0,49, met onvoldoende kans op verbetering. Deze items vormen samen geen construct.

Het construct 'Ervaren gedragscontrole bij afronding van een studie' omvat de volgende drie items uit de vragenlijst:

31. Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, als ik denk dat de studie zwaar voor mij zal zijn.
32. Als ik mijn slaagkansen voor de studie van mijn keuze laag in zou schatten, zou ik deze studie niet gaan volgen.
33. Wanneer er bij de opleiding van mijn keuze een bindend studieadvies wordt gegeven, zou ik deze opleiding niet gaan volgen.

Bij dit construct kwam Cronbach's Alpha niet boven 0,50 uit, eveneens met onvoldoende kans op verbetering. Wanneer echter beide constructen met betrekking tot ervaren gedragscontrole samen werden gevoegd tot een construct 'ervaren gedragscontrole bij studiekeuze', kwam een Alpha van 0,62 te voorschijn. Na het verwijderen van het item met betrekking tot het verkeerde profiel (item 29) werd Alpha zelfs 0,64.

Het construct 'Invloed van anderen' wordt met negen vragen van de vragenlijst gemeten, namelijk:

34. Gesprekken met mijn vader hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
35. Gesprekken met mijn moeder hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
36. Gesprekken met mijn vrienden hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
37. Gesprekken met mijn klasgenoten hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
38. Gesprekken met mijn leraren hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
39. Gesprekken met mijn decaan hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
40. Gesprekken met mijn mentor hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
41. Gesprekken met studenten hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.
42. Gesprekken met mensen die een bepaalde opleiding al hebben afgerond hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.

Bij dit construct kwam Cronbach's Alpha uit op 0,84. Deze waarde kon niet worden verhoogd door items te verwijderen.

De bovengenoemde constructen en de bijbehorende Cronbach's Alpha staan samengevat in tabel 6.1. In deze tabel staan ook de constructen 'invloed van anderen' en 'ervaren gedragscontrole'. De Alpha van deze constructen is goed genoeg voor verdere analyse.

Tabel 6.1

Gebruikte constructen en Cronbach's Alpha

Construct	Cronbach's Alpha	Vragen
Instrumentele studiekeuzemotieven	0,69	16, 17, 19, 20
Expressieve studiekeuzemotieven	0,71	21, 22, 24, 25, 26
Invloed van anderen	0,84	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
Ervaren gedragscontrole	0,64	28, 29, 30, 31, 32, 33

6.3 Respondenten

Respondenten zijn geworven via de decanen van het VWO van de desbetreffende scholen. Aan hen is gevraagd of er onder alle leerlingen van 4, 5 en 6 VWO een vragenlijst mocht worden afgenomen. De vragenlijsten zijn vervolgens tijdens de les uitgedeeld. Op de eerste pagina wordt de respondent gevraagd of hij de vragenlijst in zou willen vullen. Voor zover bekend hebben alle leerlingen die tijdens de lessen aanwezig waren de vragenlijst ook ingevuld. Bij het Twickel College is dit echter niet zeker, omdat de onderzoeker daar zelf niet aanwezig was tijdens het uitdelen van de vragenlijsten.

In totaal hebben 423 leerlingen aan het onderzoek deelgenomen. Één van deze leerlingen heeft de pagina met demografische gegevens niet ingevuld. Van de overige 422 respondenten kwamen er 181 van Het Nieuwe Eemland in Amersfoort. De overige 241 leerlingen zaten op het Twickel College in Hengelo. Onder deze 422 respondenten waren 193 mannen en 229 vrouwen. Zij varieerden ten tijde van het onderzoek in leeftijd van 14 tot 20 jaar. Van de respondenten kwamen er 175, 130 en 117 uit respectievelijk 4, 5 en 6 VWO. De verdeling over de klassen en scholen staat in tabel 6.2.

Tabel 6.2

Verdeling respondenten over klassen en scholen

Klas	Plaats		Totaal
	Amersfoort	Hengelo	
4 VWO	81	94	175
5 VWO	41	89	130
6 VWO	59	58	117
Totaal	181	241	422

Van de respondenten volgden er 152 het Natuur & Gezondheid profiel, 128 het Economie & Maatschappij profiel, 70 het Cultuur & Maatschappij profiel en 57 volgden het Natuur en Techniek profiel. De overige 14 respondenten volgden een combinatie van twee profielen tegelijk: 11 volgden zowel Natuur & Gezondheid als Natuur & Techniek, en 3

volgden Cultuur & Maatschappij en Economie & Maatschappij. Een samenvatting van de verdeling van profielen per klas staat in tabel 6.3.

Tabel 6.3

Verdeling respondenten over profielen

Profiel	4 VWO	5 VWO	6 VWO	Totaal
Natuur & Gezondheid	67	53	32	152
Economie & Maatschappij	51	43	34	128
Cultuur & Maatschappij	28	20	22	70
Natuur & Techniek	23	11	23	57
Natuur & Gezondheid en Natuur & Techniek	4	3	4	11
Cultuur & Maatschappij en Economie & Maatschappij	1	0	2	3
Missing	1	0	0	1
Totaal	175	130	117	422

Tot slot is de leerlingen nog over een beperkt aantal vakken gevraagd of ze deze volgden. De vakken Economie 12 (142), Economie 1 (110) en Management en Organisatie (95) hebben te maken met de economische kant. De vakken Wiskunde B1 (148), Natuurkunde 1 (127), Natuurkunde 12 (99) en Wiskunde B12 (78) hebben te maken met de technische kant. Een samenvatting van het aantal leerlingen dat deze vakken volgt staat in tabel 6.4.

Tabel 6.4

Aantal respondenten dat bepaalde vakken volgt

Vak	Aantal
Economische vakken	
Economie 12	142
Economie 1	110
Management en Organisatie	95
Technische vakken	
Wiskunde B1	148
Natuurkunde 1	127
Natuurkunde 12	99
Wiskunde B12	78

Tot slot is het nog van belang om te vermelden van 160 van de 423 respondenten ten tijde van het onderzoek reeds een studiekeuze hebben gemaakt.

7 Resultaten hoofdonderzoek

In hoofdstuk 6 is de methode van het hoofdonderzoek uitvoerig aan de orde gekomen. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het hoofdonderzoek samengevat. Paragraaf 7.1 omvat een uiteenzetting van de gebruikte (wetenschappelijke) afkortingen die in de tabellen in dit hoofdstuk worden gebruikt. In paragraaf 7.2 worden de factoren die direct invloed hebben op de studiekeuze behandeld. Invloeden van de gemeten achtergrondvariabelen komen in paragraaf 7.3 aan bod, evenals de gebruikte voorlichtingsmaterialen, het keuzemoment en de resultaten van de metingen die omtrent BIT zijn verricht. In paragraaf 7.4 worden de gevonden resultaten gereflecteerd op het theoretisch model uit hoofdstuk 3.

7.1 Gebruikte afkortingen

Veel van de resultaten die in dit hoofdstuk en in bijlage C worden gepresenteerd staan in een tabelvorm die veel wordt gebruikt bij sociaal wetenschappelijk onderzoek. Voorkomende kolomtitels omvatten m, N, F, t, df en p. Deze afkortingen zijn gehandhaafd om de leesbaarheid van de tabellen te waarborgen. Deze afkortingen worden hier verklaard.

Een aantal van deze afkortingen zijn voor alle lezers van belang. De m staat voor de onder de respondenten gemeten gemiddelde waarde. Afhankelijk van de tabel kan dit een subgroep zijn, bijvoorbeeld alle mannelijke respondenten of alle respondenten van een bepaalde leeftijd. N staat voor het aantal respondenten uit een bepaalde (sub)groep.

De andere kolommen bevatten cijfers die uit de verschillende (statistische) toetsmethodes naar voren komen. F en t zijn toetsgrootheden van respectievelijk de ANOVA F-toets en de t-toets. Tot slot staat df voor ‘degrees of freedom’ (vrijheidsgraden) een grootheid die een functie is van het aantal respondenten en het aantal groepen waarover het verschil wordt berekend. Deze gegevens worden gebruikt om de in de vorige paragraaf genoemde overschrijdingskans p te bepalen. De overschrijdingskans p is de kans dat een gevonden verschil op toeval berust. In sociaal-wetenschappelijk onderzoek wordt vaak een limiet aan deze overschrijdingskans gesteld van 0,05. Wanneer bij een toets een overschrijdingskans van 0,05 of lager wordt gevonden, wordt gesproken van een significant verschil. Ook in dit onderzoek wordt geconcludeerd dat een verschil bestaat wanneer de overschrijdingskans 0,05 of lager is. Wanneer de overschrijdingskans groter is dan 0,05 is de kans dat het gevonden verschil op toeval berust te groot om harde conclusies aan te verbinden.

De in dit hoofdstuk gebruikte tabellen zijn ‘uitgeklede’ versies van de originelen. Om de leesbaarheid te bevorderen zijn de kolommen met de toetsgrootheden (F en t) weggelaten, alsook de kolommen met de vrijheidsgraden (df). Ook de overschrijdingskans (p) is weggelaten. Tot slot zijn alleen significante resultaten in de tabellen van dit hoofdstuk opgenomen. De volledige tabellen zijn opgenomen in bijlage C.

7.2 Belangrijke factoren bij studiekeuze

Voor VWO-scholieren zijn een aantal zaken van overduidelijk belang bij de studiekeuze. De attitude-items zijn allen gemeten op een schaal van 1 (mee oneens) tot 5 (mee eens). In tabel 7.1 staan de gemeten gemiddelde waarden over alle respondenten (m).

Tabel 7.1

Gemeten gemiddelden attitude

Item	m
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,86
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,57
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,49
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,44
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,42
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,31
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,12
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,99
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,27
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,83
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,71

Het blijkt dat leerlingen veel rekening houden met het vooruitzicht op een leuke baan en een goede baankans. Ook is het belangrijk dat er een goed salaris aan vastzit. Op expressief vlak moet de studie leuk en interessant zijn en een uitdaging vormen. Ook zelfontwikkeling en algemene ontwikkeling scoren positief, zij het in mindere mate dan de instrumentele motieven. De items met betrekking tot aanzien en het bezig zijn met wetenschappelijke problemen scoren gemiddeld onder het neutrale antwoord van 3.

Personen in de omgeving van de scholier spelen ook een rol bij het studiekeuzeprocess. In tabel 7.2 staat de gemiddelde score van deze personen op een vijfpuntsschaal.

Tabel 7.2

Belang van mening van anderen

Item	Geen invloed	Neutraal	Wel invloed	N	m
Moeder	64 (16,4%)	78 (20,0%)	248 (63,6%)	390	3,66
Afgestudeerden van opleiding	56 (19,4%)	57 (19,8%)	175 (60,8%)	288	3,62
Vader	82 (21,5%)	64 (16,8%)	236 (61,8%)	382	3,59
Studenten van opleiding	70 (24,1%)	58 (19,9%)	163 (56,0%)	291	3,42
Decaan	107 (34,2%)	54 (17,3%)	152 (48,6%)	313	3,14
Vrienden	119 (30,5%)	93 (23,8%)	178 (45,6%)	390	3,09
Leraren	123 (38,8%)	61 (19,2%)	133 (42,0%)	317	2,94
Klasgenoten	166 (44,5%)	92 (24,7%)	115 (30,8%)	373	2,68
Mentor	163 (53,1%)	70 (22,8%)	74 (24,1%)	307	2,40

Hieruit blijkt dat met name de ouders, maar ook studenten en afgestudeerden van een opleiding de meeste invloed hebben op het studiekeuzeprocess. Een kleine invloed wordt toegekend aan de decaan en aan vrienden. Leraren, klasgenoten en de mentor hebben volgens de respondenten weinig tot geen invloed.

Naast de gemeten invloed die deze personen hebben, is het interessant om te kijken met welke regelmaat zij worden geraadpleegd. Dit staat samengevat in tabel 7.3.

Tabel 7.3 <i>Aantal scholieren dat anderen raadpleegt</i>		
Item	N	Geraadpleegd
Vrienden	409	390 (95,4%)
Moeder	410	390 (95,1%)
Vader	410	382 (93,2%)
Klasgenoten	409	373 (91,2%)
Leraren	408	317 (77,7%)
Decaan	408	313 (76,7%)
Mentor	408	307 (75,2%)
Studenten van opleiding	407	291 (71,5%)
Afgestudeerden van opleiding	408	288 (70,6%)

Een opvallend verschil is dat twee groepen personen, aan wiens mening veel waarde wordt gehecht, juist het minst worden geraadpleegd: studenten en afgestudeerden van een opleiding. Wellicht komt dat omdat deze personen niet zo makkelijk bereikbaar zijn als de andere groepen. Verder blijkt dat de ouders vaak geraadpleegd worden, maar ook vrienden en klasgenoten.

Tot slot is er nog de invloed van door de scholier ervaren drempels. Dit is met in totaal 7 items gemeten in de vragenlijst. De gemeten resultaten staan in tabel 7.4.

Tabel 7.4 <i>Gemiddelde score items ervaren gedragscontrole</i>	
Item	m
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,55
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,11
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	2,97
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,71
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,30
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,85
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,64

Het missen van het juiste profiel wordt duidelijk als hindering gezien. In mindere mate speelt de inschatting van de slaagkansen een rol. De overige drempels hebben nauwelijks tot geen invloed.

7.3 Achtergrondinvloeden bij studiekeuze

Van de factoren uit de vorige paragraaf is gemeten of deze invloed hebben op de studiekeuze. Daarnaast is van verscheidene achtergrondvariabelen berekend of deze invloed hebben op die factoren uit de vorige paragraaf. In tabel 7.5 staan de significante verschillen in studiekeuzemotieven gebaseerd op geslacht. Een volledige tabel met alle items en de toetswaarden staat in tabel C.5 (Bijlage C).

Tabel 7.5

Significante verschillen tussen mannen en vrouwen op studiekeuzemotieven

Item	Geslacht	
	Man (m) (N=193)	Vrouw (m) (N=229)
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,29	3,99
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,57	4,43
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,32	4,50
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,83	4,13
Invloed moeder	3,48	3,79
Invloed studenten	3,20	3,60
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,13	2,83
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,04	1,70
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,42	2,20

Het blijkt dat mannen op twee instrumentele studiekeuzemotieven significant hoger scoren dan vrouwen: zij waarderen een hoge baankans en een goed salaris iets hoger. Ook met betrekking tot ervaren drempels scoren mannen op een aantal punten hoger dan vrouwen: zij zouden eerder een andere studiekeuze maken wanneer sprake is van loting of bindend studieadvies, of wanneer zij niet aan de toelatingseisen voldoen. Vrouwen scoren daarentegen hoger op twee van de expressieve studiekeuzemotieven: zij vinden het belangrijker dan mannen dat een studie leuk is en een uitdaging biedt. Daarnaast scoren vrouwen ook hoger op twee punten binnen de invloed van anderen: zij hechten meer waarde aan de mening van hun moeder en aan de mening van studenten dan mannen. Slechts één van deze verschillen duidt op een ander standpunt: mannen zijn geneigd een andere opleiding te overwegen als zij niet aan de toelatingseisen voldoen, terwijl vrouwen zich hierdoor over het algemeen niet van hun keuze laten brengen.

Ook tussen Amersfoort en Hengelo zijn een aantal significante verschillen gemeten. Deze staan samengevat in tabel 7.6. Tabel C.6 in bijlage C bevat een volledig overzicht van deze berekening, inclusief niet-significante verschillen en toetswaardes.

Tabel 7.6

Significante verschillen tussen leerlingen uit Amersfoort en leerlingen uit Hengelo met betrekking tot studiekeuzemotieven

Item	Regio	
	Amersfoort (m) (N=181)	Hengelo (m) (N=241)
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,52	4,47
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,31	4,30
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,71	2,70
Invloed vader	3,79	3,43
Invloed leraren	2,48	3,25
Invloed decaan	2,39	3,65
Invloed mentor	2,11	2,59
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,71	1,96
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,41	3,65
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,14	2,42

Het blijkt dat de respondenten uit Amersfoort een goede baankans, zelfontplooiing en bezig zijn met wetenschappelijke problemen meer waarderen dan de respondenten uit Hengelo. Bovendien kennen zij meer invloed toe aan hun vader. Leerlingen uit Hengelo kennen daarentegen meer invloed toe aan leraren, decaan en mentor. Daarnaast zouden leerlingen uit Hengelo zich eerder laten weerhouden van een bepaalde studiekeuze wanneer sprake zou zijn van loting, bindend studieadvies of de verkeerde voorkenniseisen. Van al deze punten is met name de invloed van decaan en leraren noemenswaardig: deze liggen in Hengelo gemiddeld boven de neutrale score van 3, terwijl zij in Amersfoort onder de neutrale waarde liggen. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door een andere manier van aanpak per school. Deze theorie wordt ondersteund door het feit dat ook de mentoren in Hengelo gemiddeld significant hoger scoren dan in Amersfoort.

Daarnaast is berekend of er verschillen in studiekeuzemotieven zijn gebaseerd op leeftijd. Tabel 7.7 bevat een opsomming van het aantal leerlingen per leeftijdscategorie.

Tabel 7.7 <i>Frequentieverdeling leeftijden</i>	
Leeftijd	Aantal
14	2 (0,5%)
15	91 (21,5%)
16	123 (29,1%)
17	142 (33,6%)
18	51 (12,1%)
19	12 (2,8%)
20	1 (0,2%)
Missing	1 (0,2%)
Totaal	423

Om verschillen gebaseerd op leeftijd te meten is gebruik gemaakt van een ANOVA F-toets. Hierbij moet worden opgemerkt dat de groepen 14-, 19- en 20-jarigen te klein is om een eigen groep te vormen. Daarom zijn bepaalde groepen samengevoegd. De 14-jarigen zijn samengevoegd met de 15-jarigen. De 20- en 19-jarigen zijn samen met de 18-jarigen in een groep gekomen. Zo ontstaan 4 groepen: 15 jaar en jonger, 16-jarigen, 17-jarigen, en 18 jaar en ouder. De significante verschillen staan in tabel 7.8. Tabel C.8 in bijlage C bevat een volledig overzicht van items, zowel significant als niet-significant, en toetswaarden.

Tabel 7.8

Significante verschillen tussen leeftijdsgroepen op studiekeuzemotieven

Item	Leeftijd			
	14-15 (N=93)	16 (N=123)	17 (N=142)	18-20 (N=64)
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,59	4,43	4,69	4,51
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,25	4,14	4,45	4,43
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,33	4,33	4,52	4,62
Invloed moeder	3,84	3,83	3,44	3,59
Invloed mentor	2,72	2,67	2,23	2,06
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,52	2,61	2,97	2,62

Het blijkt dat hoe ouder de respondent, hoe meer waarde hij hecht aan een interessante opleiding en hoe lager de invloed van moeder en mentor wordt. Daarnaast scoren met name de 17-jarigen hoog wanneer het betrekking heeft op zelfontwikkeling. Ook geven 17-jarigen meer dan anderen de voorkeur aan een studie waarmee ze in hun levensonderhoud kunnen voorzien, en een studie die zij niet als ‘te zwaar’ inschatten.

De resultaten van de schoolprestaties zijn ook gemeten. Leerlingen is gevraagd naar hun gemiddelde cijfer over alle vakken. Uitkomsten hiervan varieerden tussen de 5 en de 8. Slechts twee leerlingen schatten hun gemiddelde in als een 5. Deze zijn samengevoegd met de groep die hun cijfer als 6 inschatten. Met een ANOVA F-toets is berekend of er verschillen tussen deze groepen zijn. De resultaten van de significante verschillen staan in tabel 7.9 gepresenteerd. Tabel C.9 in bijlage C bevat een volledig tabel, met alle toetsgrootheden en niet-significante verschillen.

Tabel 7.9

Invloed van schoolresultaten op studiekeuzemotieven

Item	Gemiddelde cijfer		
	5-6 (N=111)	7 (N=263)	8 (N=48)
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,29	4,05	4,15
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,39	4,63	4,62
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,14	4,36	4,46
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,45	2,76	3,06
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,33	4,45	4,63
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,84	3,99	4,33
Invloed vader	3,34	3,63	3,93
Invloed moeder	3,52	3,63	4,11
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,17	2,94	2,65
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,21	1,76	1,54
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,82	1,62	1,40
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,61	2,22	1,98

Het blijkt dat, naarmate de leerling zijn gemiddelde cijfer hoger inschat, hij meer waarde hecht aan de volgende zaken:

- Een diploma waarmee hij in zijn levensonderhoud kan voorzien.
- Een studie waarin hij zichzelf verder kan ontwikkelen.
- Een studie waarin hij wetenschappelijke problemen kan oplossen
- Een studie die interessant is.
- Een studie die een uitdaging vormt.
- De mening van de ouders.

Naarmate de leerling zijn gemiddelde cijfer lager inschat, laat hij zich eerder weerhouden van zijn studiekeuze door ervaren drempels: toelatingseisen waar hij niet aan voldoet, loting, een toelatingstest en bindend studieadvies.

Een vreemde éénling is de mate waarin de respondent belang hecht aan een baan met een goed salaris. Respondenten die gemiddeld een 6 of lager scoren hechten hier relatief veel waarde aan, gevolgd door respondenten die gemiddeld een 8 staan. Respondenten die gemiddeld een 7 staan maken zich hier minder druk om. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen, die gemiddeld een 6 staan, bang zijn dat een mogelijke baan buiten hun bereik ligt en een dergelijke baan veel waarde toekennen.

Bovendien is berekend of er nog significante verschillen bestaan op basis van profielkeuze. Met de ANOVA F-toets die hiervoor is gebruikt is iets bijzonders aan de hand. Ten eerste staat de verdeling van het aantal leerlingen in tabel 7.10. Elk van de vier profielen heeft een behoorlijk aantal respondenten. Daarnaast bestaan er twee combinatiegroepen: leerlingen die beide Maatschappijprofielen hebben gecombineerd en leerlingen die beide Natuurprofielen hebben gecombineerd. Elk van deze combinaties bevat een zeer beperkt aantal respondenten.

Tabel 7.10	
<i>Frequentieverdeling profielen</i>	
Profiel	Aantal
C&M	70 (16,5%)
E&M	128 (30,3%)
N&G	152 (35,9%)
N&T	57 (13,5%)
C&M en E&M	3 (0,7%)
N&G en N&T	11 (2,6%)
Missing	2 (0,5%)
Totaal	423

De vraag is wat er met deze twee groepen moet gebeuren, daar het toch twee zeer specifieke groepen betreft. Ze indelen bij één van beide profielen kan daarom niet. Ze indelen bij beide profielen is ook niet mogelijk, omdat de gegevens van deze respondenten dan twee keer worden gebruikt. Ook kunnen ze niet zomaar worden weggelaten uit de analyse. Daarom is gekozen om in de resultaten de gemiddelde score van deze groepen wel te plaatsen, maar om deze groepen NIET mee te nemen in de ANOVA F-toets. De significante verschillen staan in tabel 7.11 (en een uitgebreide versie inclusief niet-significante resultaten in tabel C.11 in bijlage C). Beide kolommen met combinatiegroepen zijn lichtgrijs afgedrukt als herinnering dat deze NIET zijn meegenomen in de ANOVA F-toets.

Tabel 7.11
Invloed van profielkeuze op studiekeuzemotieven

Item	Profiel					
	C&M (N=70)	E&M (N=128)	N&G (N=152)	N&T (N=57)	C&M + E&M (N=3) ¹	N&G + N&T (N=11) ¹
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	3,97	4,28	4,03	4,21	4,67	3,82
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,80	3,08	2,65	2,77	3,67	2,45
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,59	4,48	4,18	4,02	4,33	3,91
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,06	2,46	2,96	3,23	2,33	3,73
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,55	3,40	3,10	3,20	3,00	2,73
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	2,89	3,21	2,90	2,70	2,33	3,09
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,91	1,85	1,68	2,26	1,67	1,82

¹ N te klein. Deze groep is niet meegenomen in de ANOVA F-toets

E&M en N&T leerlingen scoren gemiddeld hoger bij het toekennen van gewicht aan hun toekomstige salaris. Scholieren met het E&M profiel scoren het hoogste op het item dat betrekking heeft op aanzien. Voor scholieren met een Maatschappijprofiel wegen algemene ontwikkeling en zelfontwikkeling zwaarder mee bij hun studiekeuze dan voor scholieren met een Natuurprofiel. Leerlingen met een N&T profiel laten wetenschappelijke problemen en loting zwaarder meewegen, maar maken zich minder druk om toelatingseisen. Scholieren met het E&M profiel maken zich juist wel druk om toelatingseisen.

Tenslotte is gekeken naar het opleidingsniveau van de ouders. Leerlingen is gevraagd de hoogst afgeronde opleiding van zowel vader als moeder aan te kruisen. De verdeling hiervan staat in tabel 7.12.

Tabel 7.12
Frequentieverdeling opleidingsniveau ouders

Opleidingsniveau	Vader	Moeder
Lagere school	5 (1,2%)	2 (0,5%)
LBO	7 (1,7%)	7 (1,7%)
MAVO	21 (5,0%)	47 (11,1%)
HAVO	16 (3,8%)	32 (7,6%)
VWO	12 (2,8%)	20 (4,7%)
MBO	40 (9,5%)	65 (15,4%)
HBO	120 (28,4%)	129 (30,5%)
Universiteit	143 (33,8%)	73 (17,3%)
Weet niet	57 (13,5%)	46 (10,9%)
Missing	2 (0,5%)	2 (0,5%)
Totaal	423	423

Ook hier is met behulp van een ANOVA F-toets berekend of significante verschillen zijn. Omdat bepaalde groepen te klein zijn om op zichzelf te staan in deze toets, zijn de

groepen samengevoegd tot drie grotere groepen: middelbare of lagere school als hoogst afgeronde opleiding (lagere school, LBO, MAVO, HAVO, VWO), MBO als hoogst afgeronde opleiding, of Hoger Onderwijs (HBO of universiteit) als hoogst afgeronde opleiding. Door deze samenvoeging ontstaan drie groepen die groot genoeg zijn, en toch onderscheidend zijn. De significante resultaten staan in tabel 7.13 (opleidingsniveau vader) en 7.14 (opleidingsniveau moeder). In tabellen C.13 en C.14 staan ook de niet-significante resultaten en de toetsingsgrootheden. Deze tabellen staan in bijlage C.

Tabel 7.13

Significante verschillen m.b.t. opleidingsniveau vader op studiekeuzemotieven

Item	Opleiding vader		
	Lager of middelbaar onderwijs (N=61)	MBO (N=40)	Hoger Onderwijs (N=263)
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,46	3,05	2,77
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,23	4,62	4,51
Invloed vader	3,40	3,28	3,77
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,26	3,13	2,85

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Hieruit blijkt dat de respondenten wier vader als hoogste opleiding MBO heeft afgerond, meer waarde hechten aan het oplossen van wetenschappelijke problemen en aan een interessante studie. De invloed van de vader is bij deze groep juist kleiner. Ook geldt dat hoe hoger de vader is opgeleid, hoe minder zorgen de respondenten zich maken over toelatingseisen.

Tabel 7.14

Significante verschillen m.b.t. opleidingsniveau moeder op studiekeuzemotieven

Item	Opleiding moeder		
	Lager of middelbaar onderwijs (N=108)	MBO (N=65)	Hoger Onderwijs (N=202)
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,83	4,03	4,11
Invloed vader	3,36	3,53	3,81
Invloed moeder	3,37	3,49	3,90
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,21	2,94	2,84
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,50	2,12	2,20

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Opvallend is, dat hoe hoger de moeder is opgeleid, hoe meer de respondenten op zoek zijn naar een uitdaging in hun studie. Ook wordt meer waarde gehecht aan de mening van de moeder, maar ook de vader, als de moeder hoger is opgeleid. Met name de impact van de opleiding van de moeder op de invloed van de vader is opvallend. Wellicht is dit te verklaren door te stellen dat gesprekken over studiekeuze vaak plaatsvinden met beide

ouders, en dat meer waarde wordt toegekend aan deze gesprekken als de moeder MBO of hoger onderwijs heeft afgerond. Tenslotte maken respondenten zich minder druk om toelatingseisen of bindend studieadvies naarmate hun moeder hoger is opgeleid.

Keuzemoment en start informatieverzameling

In deze paragraaf worden de keuzemomenten en tijdstippen waarop de respondenten zijn begonnen met het verzamelen van voorlichtingsinformatie beschreven. Leerlingen is gevraagd wanneer ze hun studiekeuze hebben gemaakt. Tabel 7.15 geeft een beeld van de gegeven antwoorden, gesplitst per klas.

Tabel 7.15

Keuzemoment per klas

Keuzemoment	4 VWO (n=175)	5 VWO (n=130)	6 VWO (n=117)
Voor 4 VWO	14 (8,0%)	13 (10,0%)	7 (6,0%)
Eerste helft 4 VWO	9 (5,1%)	1 (0,8%)	2 (1,7%)
Tweede helft 4 VWO	1 (0,6%)	8 (6,2%)	3 (2,6%)
Eerste helft 5 VWO	-	22 (16,9%)	7 (6,0%)
Tweede helft 5 VWO	-	3 (2,3%)	17 (14,5%)
Eerste helft 6 VWO	-	-	33 (28,2%)
Tweede helft 6 VWO	-	-	19 (16,2%)
Nog niet gekozen	151 (86,3%)	83 (63,8%)	29 (24,8%)

Wanneer gekeken wordt naar de totalen blijkt van alle leerlingen slechts 13,7% van alle ondervraagde leerlingen een definitieve studiekeuze te maken voor het begin van 5 VWO. Zo'n 69,2% van de leerlingen maakt pas in of na 6 VWO een definitieve studiekeuze (gebaseerd op de antwoorden van de 6 VWO-scholieren).

Een ander belangrijk moment is het moment waarop leerlingen beginnen met het verzamelen van informatie. De studiekeuze wordt immers pas gemaakt nadat er informatie is verzameld en verwerkt. Tabel 7.16 geeft weer wanneer de leerlingen zijn begonnen met het verzamelen van informatie. Ook deze resultaten zijn gesplitst per klas.

Tabel 7.16

Start verzamelen informatie per klas

Verzamelmoment	4 VWO (n=175)	5 VWO (n=130)	6 VWO (n=116)
Voor 4 VWO	109 (62,3%)	26 (20%)	23 (19,8%)
Eerste helft 4 VWO	40 (22,9%)	54 (41,5%)	37 (31,9%)
Tweede helft 4 VWO	7 (4,0%)	32 (24,6%)	30 (25,9%)
Eerste helft 5 VWO	-	15 (11,5%)	12 (10,3%)
Tweede helft 5 VWO	-	1 (0,8%)	8 (6,9%)
Eerste helft 6 VWO	-	-	6 (5,2%)
Tweede helft 6 VWO	-	-	0 (0%)
Nog niet begonnen	19 (10,9%)	2 (1,5%)	0 (0%)

Interessant is dat een zeer groot deel van de huidige 4 VWO-scholieren aangeeft al voor 4 VWO te zijn begonnen met het verzamelen van informatie, in tegenstelling tot de scholieren uit 5 en 6 VWO. In de huidige generatie 4 VWO-scholieren is bijna tweederde al begonnen met het verzamelen van informatie voor de 4^e klas. In de jaren daarvoor was dat slechts éénvijfde. Hier zijn verschillende mogelijke verklaringen voor.

In de eerste plaats zijn er feitelijk twee soorten informatie. Ten eerste is er algemene informatie: van veel studies wordt een globaal beeld verkregen, waarna een eerste selectie wordt gemaakt. Ten tweede is er specifieke informatie: van de studies die na deze eerste selectie overblijven, wordt meer gedetailleerde informatie ingewonnen. Het is mogelijk dat de scholieren uit 4 VWO de vraag anders geïnterpreteerd hebben dan de scholieren uit 5 en 6 VWO. Scholieren uit 4 VWO geven dan aan wanneer ze zijn begonnen met het verzamelen van algemene informatie, terwijl scholieren uit de twee hogere klassen aangeven wanneer ze zijn begonnen met het verzamelen van gedetailleerde informatie.

Een andere mogelijke verklaring is, dat de laatste jaren in de Tweede Fase de nadruk op studiekeuze is toegenomen. Bovendien kan het zijn dat één van de scholen uit dit onderzoek (of misschien zelfs beide) in het vorige jaar een verplicht voorlichtingsevenement heeft georganiseerd. Tenslotte is het nog mogelijk dat de 4 VWO-scholieren sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven, of dat 5 en 6 VWO-scholieren zich niet zo goed meer herinneren wanneer ze precies zijn begonnen (het is per slot van rekening al meer dan een jaar geleden). Wel blijkt dat, ongeacht de generatie, het overgrote deel van de leerlingen voor of tijdens 4 VWO begint met het zoeken naar informatie.

Gebruikte communicatiemiddelen

In deze paragraaf komen de door de respondenten gebruikte communicatiemiddelen aan de orde. Tabel 7.17 bevat een overzicht van de gebruikte voorlichtingsmaterialen, gesplitst per klas en voor de totale groep respondenten.

Tabel 7.17

Gebruikte voorlichtingsmaterialen

	4 VWO (n=156)	5 VWO (n=128)	6 VWO (n=116)	Totaal (n=400)
Folders	106 (67,9%)	104 (81,3%)	96 (82,8%)	306 (76,5%)
Voorlichtingsdagen	70 (44,9%)	111 (86,7%)	113 (97,4%)	294 (73,5%)
VL school	132 (84,6%)	81 (63,3%)	69 (59,5%)	282 (70,5%)
Internet	87 (55,8%)	78 (60,9%)	99 (85,3%)	264 (66,0%)
Studiegids	42 (26,9%)	38 (29,7%)	31 (26,7%)	111 (27,8%)
Studiebeurs	11 (7,1%)	36 (28,1%)	50 (43,1%)	97 (24,3%)
Meeloopdag	2 (1,3%)	3 (2,3%)	48 (41,4%)	53 (13,3%)

In 4 VWO is het meest gebruikte voorlichtingsmateriaal een door school georganiseerde voorlichtingsdag. De studiebeurs wordt in 4 VWO nog maar zelden bezocht, en ook meeloopdagen zijn nog niet populair.

In 5 VWO zijn de voorlichtingsdagen van universiteiten het meest gebruikte communicatiemiddel, gevolgd door folders, internet en door school georganiseerde activiteiten. De studiebeurs trekt wat meer aan, en een enkeling loopt een dag met een student mee.

In 6 VWO hebben bijna alle leerlingen voorlichtingsdagen bezocht. Een overgroot deel gebruikt ook folders en internet voor het verzamelen van informatie.

Voorlichtingsactiviteiten van school worden ook vaak bezocht, maar er moet rekening mee worden gehouden dat deze activiteiten een verplicht karakter kunnen hebben. Bijna de helft heeft de studiebeurs bezocht, en meer dan 40% heeft een dag met een student meegelopen.

Het lijkt er op dat in het begin met name folders en internet een belangrijke rol spelen. Het gebruik van internet neemt ook steeds meer toe: meer huishoudens en meer scholen krijgen beschikking over snelle internetverbindingen. Later bezoeken meer leerlingen voorlichtingsdagen en de studiebeurs, en voor 6 VWO-scholieren worden meeloopdagen een belangrijk middel om een indruk van een studie te krijgen.

Bekendheid van en interesse voor BIT

Bij het afnemen van de vragenlijst is van de gelegenheid gebruik gemaakt om enkele vragen te stellen over BIT. De naam van Bedrijfsinformatietechnologie is onlangs gewijzigd in Business & IT. De respondenten is gevraagd welke naam zij aantrekkelijker vinden. Het blijkt dat 37 respondenten de oude naam, Bedrijfsinformatietechnologie, aantrekkelijker vinden dan Business & IT. Daar staat tegenover dat 293 respondenten de voorkeur geven aan de naam Business & IT. Tot slot is er volgens 84 respondenten geen verschil in aantrekkelijkheid tussen beide namen.

Vervolgens is de respondenten gevraagd of ze wel eens van BIT hebben gehoord, en zo ja via welke communicatiemiddelen. Van de 414 respondenten die deze vraag hebben beantwoord hebben slechts 57 (13,77%) voor het onderzoek van BIT gehoord. Omdat regio hier wellicht een belangrijke rol in kan spelen is met een T-toets nagegaan of er verschillen waren tussen beide regio's. Er blijken geen significante verschillen te bestaan met betrekking tot de bekendheid van BIT op de scholen in Hengelo en Amersfoort. In tabel 7.18 staat samengevat hoe deze 57 respondenten van BIT hebben gehoord. Sommige respondenten hebben meerdere methodes aangekruist.

Tabel 7.18

Via welke methodes de respondenten van BIT hebben gehoord

Methode	N (totaal = 57)
Voorlichtingsdagen UT	13
Voorlichtingsdagen school	6
Folder	21
Internet	12
Studiebeurs	1
Studiegids	7
Via derden	12

Het blijkt dat met name folders, internet en de voorlichtingsdagen van de UT een belangrijke rol spelen bij het verspreiden van de naamsbekendheid van BIT. Opvallend is dat ook veel scholieren via derden van BIT hebben gehoord. Het betreft hier familie, vrienden of kennissen die zelf BIT volgen.

Van deze 57 scholieren zouden er 9 overwegen om BIT te gaan studeren. Van deze groepen is met alle gemeten achtergrondvariabelen een correlatieanalyse gedaan. Er zijn geen significante verschillen gevonden op basis van achtergrond. De resultaten van deze analyse staan in tabel 7.19.

Tabel 7.19
Correlaties achtergrondvariabelen met overweging BIT

Variabele	N	Correlatie	p
Leeftijd	58	-0,235	0,076
Geslacht	58	-0,204	0,125
Regio	58	-0,042	0,754
Schoolresultaten	58	-0,064	0,634
Opleiding vader	57	-0,011	0,935
Opleiding moeder	58	0,172	0,198
Profielkeuze	58	-0,148	0,268

Daarnaast is gecontroleerd of er voor deze groep afwijkende resultaten zijn met betrekking tot de waarde die gehecht wordt aan instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven. Ook hier zijn geen significante verschillen aangetroffen. De resultaten van deze correlatieanalyse staan in tabel 7.20.

Tabel 7.20
Correlaties studiekeuzemotieven met overweging BIT

Variabele	N	Correlatie	p
Instrumentele studiekeuzemotieven	57	0,166	0,261
Expressieve studiekeuzemotieven	56	-0,158	0,245

Tot slot is de respondenten gevraagd of deze zouden overwegen in Enschede te gaan studeren. Van de 411 respondenten die deze vraag hebben beantwoord zouden 159 overwegen om in Enschede te gaan studeren. Ook van deze factor is met alle achtergrondvariabelen een correlatieanalyse gedaan. De resultaten van deze analyse staan in tabel 7.21.

Tabel 7.21
Correlaties achtergrondvariabelen met overweging Enschede

Variabele	N	Correlatie	p
Leeftijd	410	-0,015	0,756
Geslacht	410	-0,202	0,000*
Regio	411	0,286	0,000*
Schoolresultaten	410	-0,134	0,006*
Opleiding vader	409	-0,027	0,585
Opleiding moeder	409	-0,068	0,172
Profielkeuze	409	0,122	0,013*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Het blijkt dat er vier achtergrondvariabelen zijn die invloed hebben op de keuze om in Enschede te gaan studeren. Ten eerste geslacht: mannen overwegen eerder om in Enschede te gaan studeren dan vrouwen. Ook profielkeuze heeft een zekere invloed: scholieren met een technisch profiel zijn eerder geneigd om in Enschede te gaan studeren dan scholieren die geen technisch profiel hebben. Deze resultaten kunnen waarschijnlijk verklaard worden door het feit dat de Universiteit Twente een technische universiteit is. Daarnaast overwegen leerlingen uit Hengelo eerder om in Enschede te gaan studeren dan leerlingen uit Amersfoort. Waarschijnlijk ligt dit aan de reisafstand, maar wellicht heeft Enschede een wat minder 'hip' imago dan universiteitssteden in de randstad. Tenslotte blijkt dat men eerder Enschede overweegt bij lagere schoolresultaten. Dit is op zich iets moeilijker te verklaren. Het blijkt echter dat er een sterke correlatie bestaat tussen schoolresultaten en geslacht en tussen schoolresultaten en regio van herkomst. Leerlingen uit Amersfoort scoren gemiddeld lager op hun schoolresultaten. Meisjes scoren gemiddeld hoger. De resultaten van deze correlatieanalyse staat in tabel 7.22. Of dit statistisch verband een oorzakelijk verband inhoudt, en zo ja welke factoren invloed hebben op welke andere factoren, valt buiten het bereik van dit onderzoek.

Tabel 7.22
Correlaties studieresultaten met achtergrondvariabelen

Variabele	N	Correlatie	p
Geslacht	422	0,151	0,002*
Regio	422	-0,268	0,000*
Profielkeuze	421	-0,026	0,601

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

7.4 Reflectie resultaten op theoretisch model

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek gereflecteerd op het theoretisch model uit paragraaf 3.5. In het theoretisch model zijn enkele invloeden opgenomen die volgens het onderzoek niet significant bleken te zijn. Nadat deze verwijderd zijn wordt de laatste versie van het model gepresenteerd. Dit model levert inzichten in het

studiekeuzeproces van de huidige VWO-scholieren uit de Tweede Fase, en kan dienen als basis voor verder onderzoek.

Bij de reflectie van de resultaten op het model wordt ‘van achter naar voor’ gewerkt. In eerste instantie worden die factoren, die direct invloed uitoefenen op de studiekeuze, gereflecteerd. Het betreft hier de instrumentele studiekeuzemotieven, de expressieve studiekeuzemotieven, de invloeden van belangrijke anderen en de ervaren drempels. Vervolgens wordt bepaald of er verschillen zijn in deze motieven op basis van achtergrondvariabelen. Daarna wordt de laatst herziene versie van het model gepresenteerd, en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Invloeden op studiekeuze

Het theoretisch model uit hoofdstuk 3 zal, op grond van de resultaten uit dit hoofdstuk, op een aantal punten moeten worden aangepast. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyse in paragraaf 6.2 zijn de gebruikte constructen aangepast. Het item met betrekking tot ‘studeren om aanzien te verwerven’ wordt verwijderd uit het construct instrumentele studiekeuzemotieven. Het item met betrekking tot ‘wetenschappelijk onderzoek’ wordt verwijderd uit het construct expressieve studiekeuzemotieven. Uit tabel 7.23 blijkt dat zowel instrumentele als expressieve studiekeuzemotieven een grote invloed hebben op het studiekeuzeproces. De items met betrekking tot aanzien en het oplossen van wetenschappelijke problemen worden op basis van de gemiddelde score ook niet opgenomen in het model.

Tabel 7.23

Scores attitude-constructen

Item	m
Instrumentele motieven	4,51
Expressieve motieven	4,09
Aanzien	2,83
Wetenschappelijke problemen	2,71

De invloed van anderen kwam hoog uit de interne betrouwbaarheidstest met een Alpha van 0,839, maar geeft als construct geen beeld van de invloeden van de personen in de omgeving van de scholier. Deze gegevens zijn daarom apart geanalyseerd: de gemiddelde waarden staan in tabel 7.2 in hoofdstuk 7. Zo blijkt dat met name de ouders, studenten en afgestudeerden gemiddeld hoog scoren. Ook vrienden en de decaan scoren significant hoger dan gemiddeld. Mentor, leraren en klasgenoten scoren laag en hebben daarmee, volgens de respondenten, over het algemeen geen invloed op het studiekeuzeproces. Deze groepen zijn dan ook uit het model verwijderd. De andere groepen hadden volgens de respondenten wel invloed op het studiekeuzeproces.

De zeven items van het construct ervaren gedragscontrole zijn apart getoetst. De gemiddelde resultaten van deze toets staan in tabel 7.4 in hoofdstuk 7. Van deze items bleken alleen een verkeerde keuze van profiel en een lage inschatting van slaagkansen significant hoog te scoren. Deze items zijn apart in het herziene model opgenomen. De invloeden van de overige vijf items op het studiekeuzeproces zijn niet significant bevonden. Deze items zijn:

- Wanneer ik het risico loop niet te voldoen aan de toelatingseisen van de studie van mijn keuze, zou ik een andere studie kiezen.
- Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer ik zou moeten loten om toegelaten te worden.
- Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer ik dan een toelatingstest zou moeten doorlopen die langer dan enkele dagen zou duren.
- Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, als ik denk dat de studie zwaar voor mij zal zijn.
- Wanneer er bij de opleiding van mijn keuze een bindend studieadvies wordt gegeven, zou ik deze opleiding niet gaan volgen.

Invloed achtergrondvariabelen op studiekeuzemotieven

In deze paragraaf wordt van die studiekeuzemotieven, die significant zijn bevonden, de invloed van achtergrondvariabelen bekeken. In eerste instantie wordt gekeken naar de invloeden van achtergrondvariabelen op de attitudegerichte motieven, instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven. Daarna wordt gecontroleerd of de waarde, die aan de mening van belangrijke anderen wordt gehecht, verschilt op basis van de gemeten achtergrondvariabelen. Tot slot wordt gecontroleerd in hoeverre achtergrondvariabelen van invloed zijn op de perceptie van drempels.

In de volgende paragraaf wordt het theoretisch model na deze berekeningen gepresenteerd. Voor achtergrondvariabelen die uit twee groepen bestaan (geslacht, regio van herkomst) is voor de berekeningen gebruik gemaakt van een t-toets voor onafhankelijke steekproeven. Voor de invloed van achtergrondvariabelen die uit meerdere groepen bestaan (gekozen profiel, leeftijd, opleidingsniveau vader, opleidingsniveau moeder, studieresultaten) is gebruik gemaakt van een ANOVA F-toets. Invloeden van achtergrondvariabelen op personen die invloed hebben op het studiekeuzeproces en op ervaren drempels bij de studiekeuze zijn eerder in dit hoofdstuk gepresenteerd. Tabellen met deze berekeningen kunnen gevonden worden in bijlage C. Voor beide constructen met betrekking tot de attitude, namelijk instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven, zijn ook de invloeden van de achtergrondvariabelen berekend. De resultaten van die berekeningen zijn in deze paragraaf opgenomen.

Uit tabel 7.24 blijkt dat vrouwen significant meer waarde hechten aan expressieve studiekeuzemotieven dan mannen. Scholieren uit Amersfoort hechten meer waarde aan expressieve studiekeuzemotieven dan leerlingen uit Hengelo (tabel 7.25). Ook blijkt uit de resultaten die in tabel 7.26 gepresenteerd worden dat hoe ouder de leerling is, hoe meer waarde deze hecht aan expressieve studiekeuzemotieven. Ook bestaat een zekere invloed van leeftijd op het belang dat gehecht wordt aan instrumentele studiekeuzemotieven. Het blijkt dat met name de jongste groep respondenten hier veel gewicht aan toekent. Dat dit later minder wordt kan wellicht verklaard worden door zelfontwikkeling die in de latere jaren plaatsvindt, waardoor scholieren gaan beseffen dat er meer in het leven is dan een goed salaris.

Tabel 7.24

Invloed van geslacht op attitude-constructen (independent samples t-test)

Item	Geslacht		t	df	p
	M (m) (N=193)	V (m) (N=229)			
Instrumentele motieven	4,56	4,47	1,930	417	0,054
Expressieve motieven	4,00	4,16	-2,583	406	0,010*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel 7.25

Invloed van regio van herkomst op attitude-constructen (independent samples t-test)

Item	Regio		t	df	p
	Amersfoort (m) (N=181)	Hengelo (m) (N=241)			
Instrumentele motieven	4,56	4,47	1,815	417	0,070
Expressieve motieven	4,17	4,03	2,335	406	0,020*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel 7.26

Invloed van leeftijd op attitude-constructen (ANOVA F-toets)

Item	Leeftijd				F	df	p
	14-15 (N=93)	16 (N=123)	17 (N=142)	18-20 (N=64)			
Instrumentele motieven	4,62	4,42	4,52	4,48	2,849	418	0,037*
Expressieve motieven	4,01	3,97	4,18	4,23	4,426	407	0,004*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Ook schoolresultaten en profielkeuze blijken invloed te hebben op expressieve keuzemotieven. Uit de resultaten in tabel 7.27 blijkt dat, naarmate de leerling hogere cijfers haalt, deze ook meer waarde hecht aan expressieve studiekeuzemotieven. Profielkeuze heeft ook een zekere invloed: C&M leerlingen hechten relatief veel waarde aan expressieve studiekeuzemotieven, gevolgd door E&M leerlingen en daarna de twee technische profielen (tabel 7.28). Uit deze zelfde tabel 7.28 blijkt dat per profiel ook anders getild wordt aan instrumentele studiekeuzemotieven: met name leerlingen met een E&M profiel vinden deze belangrijk.

Tabel 7.27

Invloed van schoolresultaten op attitude-constructen (ANOVA F-toets)

Item	Gemiddelde cijfer			F	df	p
	5-6 (N=111)	7 (N=263)	8 (N=48)			
Instrumentele motieven	4,53	4,49	4,55	0,390	418	0,677
Expressieve motieven	3,98	4,09	4,32	5,725	407	0,004*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel 7.28

Invloed van profielkeuze op attitude-constructen (ANOVA F-toets)

Item	Profiel						F	df	p
	C&M (N=70)	E&M (N=128)	N&G (N=152)	N&T (N=57)	C&M + E&M (N=3) ¹	N&G + N&T (N=11) ¹			
Instrumentele motieven	4,45	4,58	4,51	4,49	4,75	4,11	1,408	403	0,240
Expressieve motieven	4,29	4,12	4,02	4,01	4,20	3,82	3,567	392	0,014*

¹ N te klein. Deze groep is niet meegenomen in de ANOVA F-toets* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tenslotte is gekeken naar de invloed van het opleidingsniveau van de ouders op instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven (tabel 7.29). Het opleidingsniveau van de vader blijkt invloed te hebben op expressieve studiekeuzemotieven. Leerlingen met vaders die als hoogste opleiding de middelbare of lagere school hebben afgerond scoren lager op de waardering van expressieve studiekeuzemotieven dan anderen. Het blijkt dat de opleiding van de moeder geen significante invloed uitoefent op instrumentele studiekeuzemotieven of expressieve studiekeuzemotieven.

Tabel 7.29

Invloed van opleidingsniveau ouders op attitude-constructen (ANOVA F-toets)

Item	Opleiding ouders			F	df	p
	Lager of middelbaar onderwijs	MBO	Hoger Onderwijs			
Vader						
Instrumentele motieven	4,55 (N=61)	4,54 (N=40)	4,52 (N=263)	0,100	359	0,905
Expressieve motieven	3,93 (N=61)	4,18 (N=40)	4,16 (N=263)	3,872	351	0,022*
Moeder						
Instrumentele motieven	4,51 (N=108)	4,54 (N=65)	4,50 (N=202)	0,136	371	0,873
Expressieve motieven	4,00 (N=108)	4,12 (N=65)	4,16 (N=202)	2,730	361	0,067

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Met betrekking tot de rol van de mening van belangrijke anderen zijn ook verschillen op basis van achtergrondvariabelen geconstateerd. De respondenten uit Amersfoort hechten meer waarde aan de invloed van hun vader dan de respondenten uit Hengelo. Ook wordt de invloed van de vader hoger naarmate de schoolresultaten van de scholier beter worden. De hoogst afgeronde opleiding van de vader speelt ook een rol op de invloed van de vader: een vader die HAVO, VWO, HBO of universiteit als hoogste opleiding heeft afgerond heeft over het algemeen meer invloed. Ook de opleiding van de moeder speelt vreemd genoeg een rol bij de invloed van de vader: een moeder die HBO of universiteit heeft afgerond leidt er kennelijk toe dat de vader meer invloed krijgt op het studiekeuzep proces. Een mogelijke verklaring is dat beide ouders vaak samen zouden worden geraadpleegd, en dat meer invloed aan deze gesprekken wordt toegekend als één van de ouders Hoger Onderwijs heeft genoten. Deze verklaring kan op basis van dit onderzoek echter niet bewezen worden.

De vrouwelijke respondenten kennen de moeder significant meer invloed op het studiekeuzeproces toe dan de mannelijke respondenten. Ook de leeftijd speelt hierin een rol: de moeder heeft volgens jonge respondenten een grotere rol in het studiekeuzeproces. Ook de opleiding van de moeder speelt een rol op de invloed van de moeder: deze is namelijk groter als zij Hoger Onderwijs heeft afgerond. Bovendien heeft de moeder meer invloed op het studiekeuzeproces naarmate de leerling gemiddeld hogere cijfers behaalt.

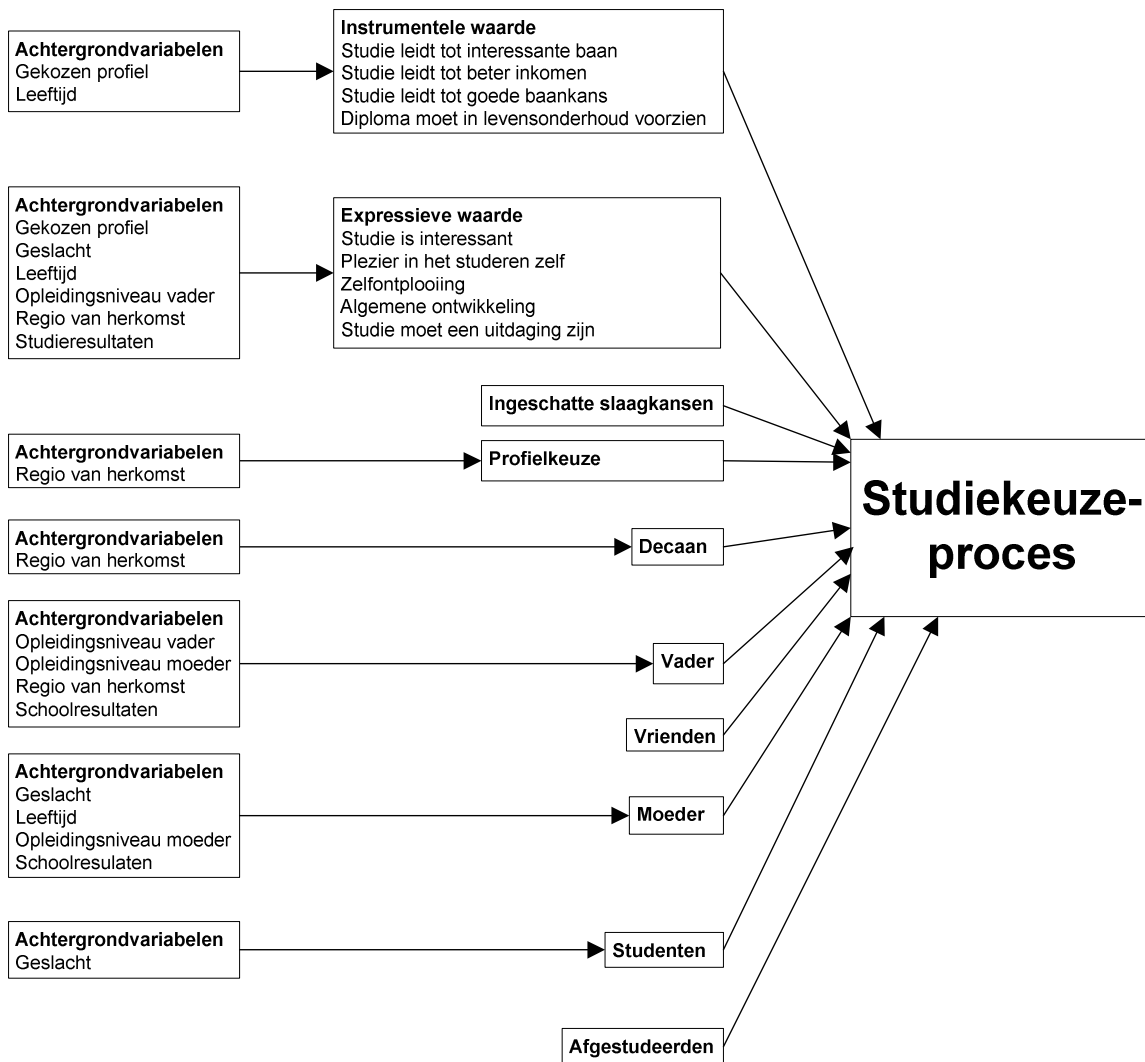
Volgens leerlingen uit Hengelo hebben leraren, decaan en mentoren significant meer invloed op hun studiekeuzeproces. Het is zeer goed mogelijk dat dit verschil voortkomt uit een verschil in aanpak van de studiekeuzebegeleiding van beide scholen uit het onderzoek.

De invloed die studenten uitoefenen op het studiekeuzeproces is groter bij vrouwelijke scholieren.

Er is slechts één verschil geconstateerd met betrekking tot de invloed van achtergrondvariabelen op ervaren drempels. Het blijkt dat leerlingen uit Hengelo eerder geneigd zijn een studie van hun voorkeur niet te volgen als blijkt dat ze niet aan het juiste profiel voldoen.

Model na toetsing

Het (herziene) model staat gepresenteerd in figuur 7.1.



Figuur 7.1. Theoretisch model na toetsing.

Al met al kan geconcludeerd worden dat instrumentele studiekeuzemotieven het meest meewegen bij de studiekeuze, op de voet gevolgd door expressieve studiekeuzemotieven. Personen die invloed hebben op het studiekeuzeproces zijn ouders en studenten/afgestudeerden van de opleiding. Ook de decaan en vrienden wordt een (kleine) positieve invloed toegekend. Scholieren zijn over het algemeen geneigd hun studiekeuze te herzien als ze niet het juiste profiel hebben gevolgd, of als zij hun slaagkansen laag inschatten.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Uit dit onderzoek is gebleken dat in 4 VWO nog veel informatie wordt ingewonnen via folders en internet, maar dat in 6 VWO nagenoeg alle leerlingen voorlichtingsdagen hebben bezocht. Interessant zou zijn om meer inzicht te verkrijgen in de volgorde waarin communicatiemiddelen worden gebruikt. Wellicht selecteren scholieren de voorlichtingsdagen en meeloopdagen die ze gaan bezoeken op basis van folders en websites.

Ook kan meer inzicht worden verworven in de mate van belang die aan de verschillende voorlichtingsmaterialen wordt gehecht. Het kan goed zijn dat de informatie die op voorlichtingsdagen wordt aangeboden meer invloed heeft op het studiekeuzeproces dan het lezen van een folder.

Tenslotte moet ook de rol van de studiestad niet worden onderschat. Onderzoek naar factoren die een studiestad aantrekkelijk maken kan leiden tot adviezen over de profilering van die studiestad in de voorlichtingsinformatie.

8 Conclusie en aanbevelingen

Dit hoofdstuk bevat de conclusies die uit dit onderzoek zijn voortgekomen en de aanbevelingen die op basis van die conclusies kunnen worden gedaan. Paragraaf 8.1 omvat de beantwoording van de onderzoeksvragen. In paragraaf 8.2 staan de aanbevelingen om de voorlichting van BIT te verbeteren.

8.1 Beantwoording onderzoeksvragen

In deze paragraaf worden de onderzoeksvragen beantwoord. Per onderzoeksvraag wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste conclusies.

1. *Wat is er op dit moment bekend met betrekking tot het studiekeuzeproces van VWO-scholieren?*

Er is relatief weinig bekend met betrekking tot het studiekeuzeproces van VWO-scholieren in Nederland, en met name VWO-scholieren van de Tweede Fase. Veel van de gebruikte publicaties zijn geschreven voor de Tweede Fase werd ingevoerd. Het blijkt dat twee grote factoren invloed hebben op het studiekeuzeproces. De eerste omvat instrumentele studiekeuzemotieven. De studie wordt gevolgd om later een leuke baan, een goed salaris, of meer aanzien te verkrijgen. Met het diploma op zak moet men een goede baankans hebben, en men moet in het eigen levensonderhoud kunnen voorzien. De tweede grote factor is de verzameling van expressieve studiekeuzemotieven. Men gaat studeren om zichzelf verder te ontwikkelen, omdat de studie leuk en interessant is, omdat de studie een uitdaging is, of om bezig te zijn met het oplossen van wetenschappelijke problemen.

Personen uit de omgeving van de scholieren die invloed hebben op het studiekeuzeproces omvatten de ouders, studenten en afgestudeerden, vrienden, klasgenoten, decaan en leraren. Daarnaast ervaren scholieren nog enkele drempels: toelatingseisen, loting en zwaarte van de studie omvatten de belangrijkste.

Het keuzemoment zelf is aan het verschuiven. Ten tijde van de publicatie van Weerdenburg (1986) had 75% van de scholieren voor 6 VWO reeds een studiekeuze gemaakt. Twaalf jaar later publiceerde Berings et al. (1998) dat meer dan 85% van de scholieren nog geen studiekeuze heeft gemaakt als zij beginnen aan de zesde klas van het VWO. Bij het oriënteren op de studiekeuze wordt veel gebruik gemaakt van folders en voorlichtingsdagen als voorlichtingsmaterialen.

2. *Welke factoren zijn voor VWO-scholieren uit de Tweede Fase bepalend bij het kiezen voor een bepaalde vervolgopleiding?*

De respondenten van het vooronderzoek gaven al aan dat hun keuze voornamelijk gebaseerd was op expressieve of instrumentele studiekeuzemotieven. Zij kozen voor een leuke, interessante studie met een goed uitzicht op een leuke, goedbetaalde baan. Het hoofdonderzoek bevestigt deze resultaten. Zaken als een goede baankans, een leuke baan en een goed salaris wegen het meest mee in de overweging. Een studie moet daarnaast

leuk en interessant zijn, en een uitdaging vormen. Een scholier moet zichzelf tijdens de studie verder kunnen ontwikkelen. Het oplossen van wetenschappelijke problemen is echter niet direct meer een aantrekkelijk gegeven, en het verkrijgen van aanzien is ook geen reden meer om te gaan studeren.

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat met name de meningen van studenten en afgestudeerden zwaar meewegen bij het studiekeuzeproces. Het hoofdonderzoek bevestigt deze resultaten. Volgens de respondenten uit het vooronderzoek werden ouders en klasgenoten vaak geraadpleegd, maar woog hun mening niet zwaar mee. Het hoofdonderzoek wees anders uit: de scholieren gaven aan dat de mening van de ouders juist wél zwaar meetelde. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat de respondenten uit het vooronderzoek allemaal studenten waren die net op zichzelf wonen en ontkennen dat de ouders invloed hebben op hun beslissingen. De scholieren van het hoofdonderzoek gaven aan dat de mening van de docent en vrienden ook enigszins meeweegt. Leerlingen zijn geneigd de studie van hun keuze niet te volgen als ze niet het juiste profiel hebben, of wanneer ze hun slaagkansen laag inschatten.

3. Op welke momenten tijdens het kiezen van een vervolgopleiding is behoefte aan informatie?

Geen van de respondenten uit het vooronderzoek is voor 4 VWO op zoek gegaan naar informatie, maar meer dan 60% van de scholieren uit het hoofdonderzoek gaf aan al voor 4 VWO te zijn begonnen met het verzamelen van voorlichtingsinformatie. Wellicht is er op middelbare scholen de laatste jaren meer (of eerder) aandacht besteed aan studiekeuze. Het kan ook zijn dat de studenten uit het vooronderzoek het moment hebben beschreven waarop ze gedetailleerde informatie over opleidingen zijn gaan verzamelen, terwijl de scholieren uit het hoofdonderzoek hebben beschreven wanneer ze globale informatie zijn gaan verzamelen. Bijna 70% maakt pas in of na 6 VWO de definitieve studiekeuze. Waarschijnlijk zijn dit twee momenten waarop veel behoefte is aan voorlichtingsinformatie. Voor en in 4 VWO zullen scholieren waarschijnlijk het meeste bezig zijn met het oriënteren in de breedte: over veel opleidingen wordt genoeg informatie verzameld om een oppervlakkig beeld te krijgen. In 6 VWO zullen de late beslissers behoefte hebben aan informatie in de diepte: een uitgebreid beeld van de opleidingen die ze echt interesseren. Een harde grens zal er niet zijn: enkelen zullen voor en in 4 VWO al zoeken naar informatie waar ze een definitieve studiekeuze op kunnen baseren. Anderen beginnen in of zelfs na 6 VWO pas met oriënteren.

De respondenten van het vooronderzoek gaven aan veel behoefte te hebben gehad aan informatie over de exacte inhoud van de studie: vakken die gegeven worden, de inhoud van die vakken en 'percentages' van bijvoorbeeld wiskunde- of informaticavakken. Dit ondersteunt de theorie dat deze respondenten het moment hebben beschreven waarop ze naar gedetailleerde informatie zijn gaan zoeken.

4. Welke communicatiemiddelen worden door VWO-scholieren gebruikt bij het kiezen voor een vervolgopleiding?

Het blijkt dat scholieren uit 4 VWO met name gebruik maken van folders en internet. Ook later in 5 en 6 VWO blijven dit belangrijke communicatiemiddelen die een groot deel van de doelgroep bereiken. Naarmate het eindexamen nadert bezoeken meer en meer scholieren voorlichtingsdagen en de studiebeurs. Bijna alle respondenten uit 6 VWO hadden ten tijde van het onderzoek voorlichtingsdagen van een universiteit bezocht. Dit sluit aan bij het beeld dat bij de beantwoording van onderzoeksvraag 3 is geschetst. Kennelijk gebruiken scholieren folders en internet om een brede oriëntatie op te doen, en bezoeken ze daarna voorlichtingsdagen van een select aantal opleidingen om meer gedetailleerde informatie in te winnen.

Ook de studenten uit het vooronderzoek noemen met name folders, internet en voorlichtingsdagen als belangrijke informatiebronnen. Zij kennen folders en internet echter een kleine rol toe. Vaak is het de fysieke aanwezigheid op het universiteitsterrein, in de vorm van voorlichtingsdagen, meeloopdagen of een Summer Campus, die hen heeft doen besluiten in Enschede te gaan studeren. Ook hieruit blijkt dat folders en internet met name worden gebruikt voor een brede oriëntatie, waarna een select aantal opleidingen daadwerkelijk wordt bezocht om informatie op detailniveau te verkrijgen.

5. Wat voor voorlichting richt BIT op dit moment op VWO-scholieren?

Jaarlijks (in september) wordt een folder van BIT verstuurd naar alle middelbare scholen die VWO aanbieden. Over de opleiding zijn twee webpagina's beschikbaar: de schoolsite van de Universiteit Twente zelf, en de onderwijspagina van de opleidingen Informatica, Telematica en Business & IT.

In oktober stuurt het StudieInformatiecentrum een team studenten naar de studiebeurs in Utrecht, om daar met een kraam de Universiteit Twente te representeren. Bovendien worden in november en april universiteitbreed voorlichtingsdagen georganiseerd. De faculteit EWI organiseert op jaarlijkse basis de Smart Systems Design dag (SSD-dag), waarbij scholieren worden uitgenodigd om een dag lang een EWI-gericht project te komen doen.

Op verzoek van studenten kunnen zij terugkeren naar hun oude school om daar voorlichting te geven over hun huidige opleiding. Op verzoek van scholen zelf stuurt Bureau Communicatie een aantal studenten om voorlichting te komen geven. Scholieren zelf kunnen een meeloopdag aanvragen, zodat ze een dag kennis kunnen maken met de universiteit en de opleiding.

6. In hoeverre sluit de voorlichting die BIT aanbiedt aan op de informatiebehoefte van VWO-scholieren?

Op zich sluit de voorlichting die BIT aanbiedt goed aan op de behoefte van VWO-scholieren. Ieder jaar in september wordt een pakket met enkele folders van opleidingen binnen de UT naar alle scholen in Nederland gestuurd. In dit pakket zit ook de folder 'Jij en Business & IT'. Deze folder is dus in theorie beschikbaar voor alle VWO-scholieren, afhankelijk van de manier waarop de ontvangende scholen er mee om gaan. Daarnaast

heeft BIT twee webpagina's die continue ter beschikking staan: de schoolsite en de onderwijspagina. De onderwijspagina bevat in het deel 'aspirant-studenten' weinig meer informatie dan een doorverwijzing naar de schoolsite.

Ondanks de brede beschikbaarheid van de folder en de website is de naamsbekendheid van BIT niet erg groot. Slechts 14% van de ondervraagde scholieren heeft van de opleiding gehoord. Er is geen vergelijkingsmateriaal voorhanden om te bepalen of dit percentage relatief hoog of laag is, maar er is hier een bepaalde ruimte voor verbetering. Een verklaring hiervan is mogelijk te vinden in figuur 3.7. Scholieren gaan pas gericht op zoek naar gedetailleerde informatie nadat de eerste selectie van sectoren heeft plaatsgevonden. Voor die tijd is de kans relatief klein dat scholieren met BIT in aanraking komen. Degenen die wel van BIT hadden gehoord gaven voornamelijk de folder of internet aan als bron. De folder is beschikbaar in de kast van de decaan. De website wordt gevonden wanneer gericht gezocht wordt op termen met betrekking tot informatiekunde, of wanneer op de schoolsite andere opleidingen worden gezocht. Maar in alledrie deze gevallen moet de leerling zelf naar de informatie komen.

In november en maart worden op de Universiteit Twente voorlichtingsdagen georganiseerd. De voorlichting van BIT wordt de laatste tijd over het algemeen slecht bezocht. Dit komt waarschijnlijk door de lage naamsbekendheid van de opleiding: scholieren zijn in hun eerdere zoektocht naar informatie niet met BIT in aanraking gekomen, en komen daarom ook niet naar de voorlichtingsdagen. Sommige scholieren gaven aan van BIT te hebben gehoord op de voorlichtingsdagen. Het nadeel hiervan is dat de scholier dan zelf al naar de UT moet zijn gekomen, en waarschijnlijk al andere opleidingen gaat bezoeken.

Al met al zijn alle voorlichtingsmaterialen op de juiste tijdstippen aanwezig. Dat desondanks de naamsbekendheid van BIT niet zo groot is komt waarschijnlijk door de passieve aard van deze communicatiekanalen: een scholier komt er pas mee in aanraking als hij er zelf om vraagt.

Het blijkt dat het overgrote deel van de respondenten de nieuwe naam, Business & IT, aantrekkelijker vindt dan de oude naam, BedrijfsInformatieTechnologie. Verder bleken 57 respondenten van BIT te hebben gehoord, waarvan er 9 zelf zouden overwegen BIT te gaan studeren. Ook hieruit blijkt dat het vergroten van de naamsbekendheid een belangrijke factor kan zijn in het toenemen van de instroom. Wat betreft de overweging om BIT te gaan studeren zijn er geen significante verschillen gevonden op basis van profiel of specifieke vakken. Wat de studiestad betreft blijkt dat een groot deel van de respondenten niet in Enschede zou willen studeren, hoewel scholieren uit Hengelo eerder geneigd zijn Enschede te overwegen dan scholieren uit Amersfoort.

7. Wat kan in grote lijnen geadviseerd worden met betrekking tot het verbeteren van het communicatieproces van BIT richting VWO-scholieren?

Deze deelvraag wordt beantwoord in paragraaf 8.2: Aanbevelingen.

8.2 Aanbevelingen

Een aantal zaken zoals deze momenteel in de voorlichting worden aangepakt spelen goed in op de behoefte van scholieren. Op de voorlichtingsdagen komt niet alleen een docent aan het woord: ook een student en een alumnus houden een praatje. Uit dit onderzoek blijkt, dat veel waarde wordt gehecht aan de mening van studenten en alumni. Ook het recente hernoemen van de opleiding naar Business & IT blijkt een goede stap: deze naam spreekt meer scholieren aan. Ook heeft BIT met het efficiëntieprogramma nog een mooie troef achter de hand. Een verkeerde profielkeuze is voor scholieren een belangrijke drempel bij het kiezen van een vervolgopleiding. Het efficiëntieprogramma geeft scholieren de kans deze drempel te overwinnen. Het bestaan van dit efficiëntieprogramma staat zowel op de website als in de folder duidelijk aangegeven. Toch zijn er een aantal zaken voor verbetering vatbaar. De adviezen hieronder hebben betrekking op de naamsbekendheid van BIT en de inhoud van de drie meest gebruikte voorlichtingsmaterialen: de folders, de websites en de voorlichtingsdagen.

Naamsbekendheid

De grootste winst kan waarschijnlijk geboekt worden door de naamsbekendheid van BIT te vergroten. Uit het AIDA model, gepresenteerd in paragraaf 4.1, komt duidelijk naar voren dat de eerste stap in het verkopen van een product bestaat uit het vestigen van de aandacht op dat product. Dat betekent dat een alternatief, waarmee men niet bekend is, ook niet gekozen zal worden. Als BIT bij meer scholieren bekend is, zullen ook meer scholieren overwegen om BIT te gaan studeren. Of een naamsbekendheid van 14% hoog of laag is kan niet gezegd worden: er is geen vergelijkingsmateriaal beschikbaar. Wel moet in het oog worden gehouden dat meer dan de helft van de respondenten bijna uit de achtertuin van de UT komt, en dat er op dit gebied duidelijk ruimte is voor verbetering. Dit advies wordt ook ondersteund door de theorie van de mentale agenda: mensen overwegen slechts een beperkt aantal mogelijkheden. BIT zou er goed aan doen er voor te zorgen dat zij bij zoveel mogelijk scholieren één van die mogelijkheden is.

Er zijn verscheidene mogelijkheden om de naamsbekendheid te vergroten.

- De UT kent een programma waarbij studenten teruggaan naar hun oude school om voorlichting te geven. Wellicht is het mogelijk om BIT-studenten te stimuleren een bijdrage te leveren aan dit programma.
- Uit dit onderzoek blijkt dat scholieren uit Hengelo eerder geneigd zijn om in Enschede te gaan studeren dan scholieren uit Amersfoort. Door de folder in de regio van de Universiteit Twente iets agressiever te verspreiden worden relatief veel scholieren bereikt, die Enschede niet automatisch hebben uitgesloten als mogelijke studentenstad. In overleg met decanen kunnen de folders wellicht worden verspreid onder grote groepen scholieren uit de bovenbouw van het VWO.
- Veel scholen organiseren zogenaamde ‘terugkomdagen’, waarbij oud-leerlingen komen vertellen over hun opleiding. Wellicht is het mogelijk om regelingen te treffen met scholen in de regio, zodat op hun terugkomdagen ook een team van de UT aanwezig is (indien mogelijk met een BIT-student).
- De schoolsite van de UT bevat een pagina, waar ideeën voor een profielwerkstuk worden aangeboden. Hier kunnen een aantal aan BIT gerelateerde opdrachten

worden geplaatst. Wellicht kan er zelfs een bepaalde vorm van hulp worden geboden, via medewerkers of studenten.

- De UT heeft afgelopen jaar via de schoolsite een aantal masterclasses aangeboden. Andere opleidingen, met name van de faculteit EWI, zijn daar al op ingesprongen. Een masterclass met een onderwerp gerelateerd aan BIT ontbreekt echter. Wanneer een dergelijke masterclass wordt opgezet, komen scholieren die de schoolsite bezoeken voor een masterclass ook in aanraking met BIT.
- Onderzoeksresultaten die tot de verbeelding van de scholier spreken kunnen worden verspreid via de media. Omdat scholieren uit de regio eerder geneigd zijn in Twente te gaan studeren, verdienen regionale kranten hierbij bijzondere aandacht. Ook kan gedacht worden aan enkele populaire nieuwssites. Deze worden door veel jongeren bezocht, en de acceptatie van nieuwsberichten is daar vrijblijvender. Alle communicatie van de UT met de pers dient overigens via Bureau Communicatie te verlopen.
- Er zou kunnen worden gekeken naar de mogelijkheden om met andere opleidingen op het gebied van informatiekunde de naamsbekendheid van het vakgebied te vergroten. In de eerste fase van het keuzeproces wordt immers een beperkt aantal sectoren gekozen, terwijl in de laatste fase pas een definitieve keuze voor een opleiding en instelling wordt gemaakt. Door in de eerste fase de handen ineen te slaan en de naamsbekendheid te vergroten, zullen in de laatste fase meer scholieren een opleiding in de richting van informatiekunde overwegen.
- Tot slot verdient het aanbeveling om, door oprichting van een speciale werkgroep, meer ideeën te vormen over het vergroten van de naamsbekendheid van BIT. Als deze werkgroep in de toekomst ook actief blijft, zorgt deze er voor dat de naamsbekendheid een speerpunt van de voorlichting van BIT blijft.

Inhoud van folders en websites

Volgens het Elaboration Likelihood Model (ELM), gepresenteerd in paragraaf 4.1, worden belangrijke beslissingen genomen op basis van goede argumenten. De aandacht wordt echter getrokken door een aantrekkelijke vormgeving. Naar de in paragraaf 4.1 gepresenteerde media richness theory zijn zowel folder als website relatief 'arme' media. Het betreft geschreven taal en de scholier kan slechts via omslachtige wegen feedback geven. Wanneer bij deze voorlichtingsmiddelen informatie wordt weggelaten komt die informatie niet aan bij de scholier. Op voorlichtingsdagen kan deze nog vragen stellen, maar de drempel om een e-mail te sturen of om te bellen is veel hoger. Dit benadrukt nogmaals het belang om via folder en website de gezochte informatie aan te bieden.

Het is dus in eerste instantie van belang dat de folders en websites, twee veelgebruikte bronnen van informatie, de gezochte informatie aanbieden. Daarnaast moeten zij ook visueel aantrekkelijk zijn. De adviezen met betrekking tot de folder en de website zijn in twee groepen gesplitst. De eerste drie adviezen, in de paragraaf hieronder, omvatten in volgorde van belangrijkheid adviezen over de inhoud van folder en website. Daarna volgt nog een algemeen advies over zowel inhoud als vormgeving.

1. In de folder en op de website moet een goed beeld worden geschetst van de **toekomstperspectieven**. Omdat met name instrumentele zaken voor scholieren

- belangrijk zijn bij de studiekeuze, is het van belang om er voor te zorgen dat zowel folder als website deze informatie aanbieden. Het betreft hier met name de volgende zaken: wat voor beroepen volgen op de opleiding, wat is de baankans, en hoeveel gaat het verdienen. Zowel folder als website geven een goed beeld van de mogelijke beroepen, maar er wordt geen goed beeld geschetst van de arbeidsmarkt (baankans en salaris). Een beeld van hoe lang het duurt voor afgestudeerden gemiddeld een baan vinden is interessante informatie van de scholier. Misschien kan dit aangevuld worden met een schatting van het startsalaris.
2. Verder moeten scholieren aan de hand van de folder en de website een goed beeld krijgen over de **inhoud** van de studie. De scholier moet, aan de hand van de folder en de website, kunnen bepalen in hoeverre de opleiding aansluit bij zijn interesses. Hiervoor moet hij een goed beeld hebben van de inhoud van de studie. De folder geeft een goed voorbeeld bij de Bedrijfskundevakken. Hier worden voorbeelden gegeven zoals Productie, Financiën, Marketing en Inkoop. Een dergelijke opsomming geeft een goed beeld, zonder te veel in detail te treden. Wanneer een soortgelijke opsomming van de Informaticavakken wordt toegevoegd, kan de lezer een goed beeld krijgen van de inhoud van de opleiding. Op de schoolsite blijft de informatie over de inhoud van de studie beperkt tot een opsomming van het percentage wiskunde-, bedrijfskunde-, informatica- en integratievakken. Voor de website geldt hetzelfde als voor de folder: hier zou een beter beeld moeten worden geschetst van de inhoud van de studie. Ook zou in de folder en op de website een beter beeld moeten worden geschetst van toonaangevende projectvakken zoals het integratieproject en BIT BV. Hierbij kan gedacht worden aan voorbeelden van opdrachten, groepsgrootte en planning. Wanneer een goed beeld wordt gegeven van de inhoud van de studie, kan de scholier zelf bepalen in hoeverre dit beeld aansluit bij zijn interesses.
 3. Tot slot laten scholieren zich weerhouden van bepaalde studiekeuzes als zij hun slaagkansen laag inschatten. Wanneer folder en website een goed beeld geven van de **slaagkansen** kan dat scholieren gerust stellen en doen besluiten om de voorlichtingsdagen te komen bezoeken.

De informatie in de folder en op de website komt echter niet bij de scholier aan als deze beide niet leest omdat de vormgeving onaantrekkelijk is. Daarom verdient deze vormgeving ook de nodige aandacht.

4. Het is gebruikelijk om communicatiemiddelen, voordat deze in gebruik worden genomen, te onderwerpen aan een **pretest**. Vaak levert een dergelijke test verbeteringen op met betrekking tot de aantrekkelijkheid van het communicatiemiddel en de vindbaarheid van de aangeboden informatie. Ongeacht de wijzigingen die worden aangebracht in de folder en op de schoolsite is het aan te raden de definitieve versies hiervan te onderwerpen aan een dergelijke pretest. Aan de hand van de resultaten van deze pretests kunnen nog laatste wijzigingen worden aangebracht, voordat de folder wordt gedrukt of de nieuwe versie van de website online wordt gezet. Een pretest is een terugkerend controlemiddel: grote

wijzigingen aan vorm of inhoud worden in het ideale geval altijd gevolgd door een nieuwe pretest.

Voorlichtingsdagen

Tijdens de voorlichtingsdagen komen ook een student en een alumna aan het woord, maar helaas gebeurt dit op een moment dat alleen de ouders nog in de zaal aanwezig zijn. De scholieren zelf zijn op dat moment een project aan het doen. Geadviseerd wordt om het algemene verhaal over de Bachelor-Master structuur te laten vallen: scholieren weten inmiddels wel hoe dat in elkaar steekt. Wanneer de opleiding gepresenteerd wordt kan dan meer aandacht worden besteed aan de inhoud van de opleiding. Een belangrijke beslissing wordt volgens het Elaboration Likelihood Model per slot van rekening genomen op basis van argumenten. De scholieren moet genoeg informatie worden geboden om een goede afweging te kunnen maken.

Geadviseerd wordt ook om de scholieren tijdens de presentaties van de student en de alumna in de zaal te laten zitten: juist de mening van deze personen is voor hen erg belangrijk, en hun enthousiasme voor de opleiding is een goede aanvulling op al de geboden informatie. Als er daarna nog ruimte is voor een project kan dat nog uitgevoerd worden om de scholieren een (nog) beter beeld van de opleiding te geven, maar er moet duidelijk in het oog worden gehouden dat de scholieren hun studiekeuze baseren op de informatie die hen wordt aangeboden en dat het verstrekken van deze informatie voorrang moet krijgen tijdens de voorlichting.

9 Discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt de uitvoering van het onderzoek zelf besproken. Paragraaf 9.1 handelt over de methode van uitvoering van het voor- en het hoofdonderzoek. In paragraaf 9.2 worden de resultaten van het onderzoek gereflecteerd op de bestudeerde literatuur.

9.1 *Reflectie op de gebruikte methode*

Over de uitvoering van het vooronderzoek zijn een aantal zaken op te merken. Om te beginnen is een grote groep respondenten geïnterviewd, waardoor een breed beeld van het studiekeuzeproces is verkregen. Tijdens deze interviews is gebruik gemaakt van een interviewschema. Dit schema is getest tijdens een proefinterview. Het bleek niet nodig om wijzigingen aan te brengen. De interviews zelf zijn allemaal opgenomen en letterlijk uitgewerkt. Deze uitwerkingen zijn daarna geanalyseerd. Op deze manier zijn geen gegevens verloren gegaan.

Tijdens het vooronderzoek zijn studenten van de opleidingen BedrijfsInformatieTechnologie en Technische Informatica aan de Universiteit Twente geïnterviewd. Hierdoor kan niet worden gesproken van een representatieve doelgroep. De keuze voor deze groep is gemaakt om tijdens de interviewrondes te kunnen vragen waarom zij voor deze opleiding en universiteit hebben gekozen. Dit leidde tot deze selectie van respondenten. Het grootste deel van de respondenten is tijdens colleges benaderd met de vraag of zij deel wilden nemen aan het onderzoek. Dat betekent dat binnen deze selecte groep nog een selectie heeft plaatsgevonden, waardoor studenten die relatief veel colleges missen een grote kans hadden uitgesloten te worden van deelname. Er is geprobeerd dit te voorkomen door de eerste uitnodigingen per e-mail te versturen, maar het geringe aantal reacties leidde tot de selectie zoals deze nu is verricht. Ondanks dat was er grote variatie in studiekeuzemotieven van de respondenten, en is een breed beeld verkregen van het studiekeuzeproces.

Veel respondenten gaven tijdens het vooronderzoek aan, dat ze voor Twente hebben gekozen vanwege de sfeer tijdens voorlichtings- of meeloopdagen. Het is echter mogelijk dat het beeld, dat de respondenten van Twente hebben, in positieve zin is bijgesteld in de tijd dat ze hier studeren. Het leidt echter geen twijfel dat de sfeer tijdens de voorlichtings- of meeloopdagen een belangrijke factor was.

Ook over de uitvoering van het hoofdonderzoek kunnen ook een aantal opmerkingen worden gemaakt. Voor het verzamelen van gegevens is gebruik gemaakt van een vragenlijst. De inhoud van deze vragenlijst is gebaseerd op de literatuurstudie en het vooronderzoek. Bovendien is de vragenlijst onderworpen aan een pre-test, en waar nodig aangepast. Het resultaat was een degelijk instrument, waarmee gegevens zijn verzameld die een goed beeld van het studiekeuzeproces weergaven. Deze vragenlijst is vervolgens afgenomen op twee verschillende scholen. Hierdoor is een grotere variëteit van respondenten verkregen. De vragenlijst is op deze scholen afgenomen onder alle leerlingen van 4, 5 en 6 VWO. Geen van deze scholieren heeft geweigerd de vragenlijst in te vullen. Dit heeft geleid tot een compleet beeld van het studiekeuzeproces van

leerlingen van beide scholen. Uit de analyse bleek later dat de betrouwbaarheid van de gebruikte constructen, instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven, varieerde van voldoende tot goed.

Toch zijn enkele zaken anders verlopen dan in eerste instantie was gepland. Er is een klein verschil geweest tussen de briefing van de leerlingen in Amersfoort en de leerlingen in Hengelo. In Amersfoort is de onderzoeker tijdens lesuren zelf de klassen langsgegaan, heeft de vragenlijst uitgedeeld en uitleg gegeven. Na het invullen zijn de lijsten ingeleverd bij de docent. In Hengelo heeft de onderzoeker de decaan de vragenlijsten gegeven en uitleg gegeven. Deze lijsten zijn vervolgens in sommige klassen uitgedeeld door de decaan zelf, en in andere klassen door de mentor van de klas. Er is ongetwijfeld verschil geweest tussen de verbale uitleg die bij het uitdelen is gegeven. Maar omdat de vragenlijst voorzien is van duidelijke schriftelijke aanwijzingen zal dit geen gevolgen hebben gehad voor de validiteit van het onderzoek.

Ook moet worden opgemerkt dat geen van beide scholen informatica aanbood. Er zijn geen directe redenen om te vermoeden dat scholieren die informatie volgen andere motieven voor hun studiekeuze hebben. Het kan echter wel zo zijn dat leerlingen die informatica volgen vaker bekend zijn met BIT of vaker interesse hebben in Enschede. Omdat het hier een relatief kleine groep betreft, en omdat de keuze voor een middelbare school van meer factoren afhangt dan het willen volgen van informatica, zijn eventuele verschillen waarschijnlijk zeer klein.

Tenslotte hebben ten tijde van het hoofdonderzoek niet alle leerlingen uit de bovenbouw VWO van de onderzochte scholen de vragenlijst ingevuld. Dit kwam onder andere door ziekteverzuim. Deze uitval is van nature aselekt en heeft daarom geen gevolgen voor de validiteit.

9.2 Literatuur

In deze paragraaf worden de resultaten van dit onderzoek vergeleken met de literatuur die in hoofdstuk 3 is gepresenteerd.

Samenvatting gebruikte literatuur

Op basis van het model van gepland gedrag (Ajzen, 1988) is gezocht naar drie vormen van studiekeuzemotieven: attitudegerichte motieven, invloeden van anderen en ervaren drempels. Attitudegerichte motieven zijn naar Foppen (1982) en Stokking (1997) ingedeeld in twee categorieën: instrumentele studiekeuzemotieven en expressieve studiekeuzemotieven. Belangrijke anderen die invloed hebben op het studiekeuzeproces omvatten ouders, decaan, leraren, vrienden, klasgenoten, studenten en afgestudeerden (Babeliowsky, 1989; Berings et al., 1998; Elzinga, 2003; Foppen, 1982; Weerdenburg, 1986). Tot slot omvatten ervaren drempels volgens Weerdenburg (1986) angst voor loting en angst voor te hoge toelatingseisen. Babeliowsky (1989) voegt daar de keuze voor het verkeerde vakkenpakket en de inschatting van de eigen slaagkansen aan toe.

Er zijn verschillen in de literatuur gevonden met betrekking tot het keuzemoment. Volgens Weerdenburg (1986) heeft 75% van de scholieren voor 6 VWO al een keuze

gemaakt. Uit het onderzoek van Berings et al. (1998) komt naar voren dat 85% bij de start van 6 VWO nog een keuze moet maken.

Wat voorlichtingsmaterialen betreft concludeert Babeliowsky (1989) dat met name folders en voorlichtingsdagen een grote rol spelen bij het keuzeproces. Deze bevindingen worden ondersteund door Bloemen & Dellaert (2000), maar deze voegen toe dat internet een steeds grotere rol speelt.

Reflectie op gebruikte literatuur

De invloed van attitudegerichte studiekeuzemotieven komt redelijk nauwgezet overeen met de literatuur. Zowel instrumentele als expressieve studiekeuzemotieven spelen een grote rol. De indeling van items in deze motieven blijkt op basis van de betrouwbaarheidsanalyse uit paragraaf 6.2 betrouwbaar. Van twee items vonden de respondenten echter dat deze geen invloed hadden op het studiekeuzeproces: een studie afronden om meer aanzien te verkrijgen, en een studie kiezen om bezig te kunnen zijn met wetenschappelijke problemen. Het motief om te gaan studeren om meer aanzien te verwerven werd in 1982 gepubliceerd door Foppen (1982). Nu, 25 jaar na de publicatie van Foppen (1982), is de sociaal-economische situatie wellicht zo veranderd dat aanzien geen grote rol meer speelt. Wellicht komt dat omdat studeren aan een universiteit tegenwoordig veel toegankelijker is dan vroeger. Ook het studiekeuzemotief met betrekking tot het oplossen van wetenschappelijke problemen is gepresenteerd door Foppen (1982). Dat dit motief niet significant uit dit onderzoek naar voren kwam kan eveneens het gevolg zijn van een maatschappij die in 25 jaar tijd veel veranderd is. Uit enkele publicaties kwam naar voren dat expressieve keuzemotieven belangrijker zouden zijn dan instrumentele keuzemotieven (Babeliowsky, 1989; Berings et al., 1998; Bloemen & Dellaert, 2000). Uit dit onderzoek komt naar voren dat het juist andersom is: instrumentele studiekeuzemotieven worden belangrijker geacht dan expressieve keuzemotieven, hoewel beide een grote rol spelen.

Met betrekking tot de mate waarin anderen geraadpleegd worden, komen de resultaten uit dit onderzoek overeen met de in hoofdstuk 3 gepubliceerde literatuur. Ouders, vrienden en klasgenoten worden het meest geraadpleegd, terwijl studenten en afgestudeerden het minst worden geraadpleegd. Het belang dat gehecht wordt aan de mening van studenten en afgestudeerden is daarentegen wel heel groot: waarschijnlijk worden zij relatief weinig geraadpleegd omdat zij minder goed bereikbaar zijn dan de andere groepen. Opvallend is de iets gegroeide rol van de decaan: terwijl vroeger iets meer dan de helft van de scholieren de decaan raadpleegde over zijn studiekeuze (Foppen, 1982), blijkt dat in dit onderzoek meer dan driekwart te zijn. Wellicht komt dit door de invoering van intensievere studiekeuzebegeleiding in de Tweede Fase. Wat invloed van anderen betreft benaderen de resultaten van dit onderzoek de literatuur. De waardering van de mening van ouders, studenten en afgestudeerden is het grootst. Daarnaast hebben decaan en vrienden nog een kleine invloed. De invloed van de andere groepen (leraren, mentoren, klasgenoten) is verwaarloosbaar. Het blijkt dat de invloed van de ouders op het studiekeuzeproces groter is dan uit de literatuur naar voren komt. Berings et al. (1998) kennen hun een lage hoeveelheid invloed toe, terwijl uit dit onderzoek naar voren komt

dat vader en moeder twee van de vier belangrijkste invloeden zijn ten tijde van de studiekeuze.

De resultaten met betrekking tot ervaren drempels blijken echter te verschillen van de literatuur. De door Weerdenburg (1986) gepresenteerde motieven, de angst niet te voldoen aan de toelatingseisen en de angst niet door de loting heen te komen, kwamen uit dit onderzoek niet significant naar voren. Alleen het kiezen van het verkeerde profiel of het laag inschatten van de slaagkansen (Babeliowsky, 1986) bleken wél significant invloed te hebben op het studiekeuzeprocess.

Met betrekking tot het studiekeuzemoment kan het volgende worden gezegd. Weerdenburg (1986) presenteerde cijfers waaruit bleek dat ruim 75% van de scholieren zijn studiekeuze al voor 6 VWO had gemaakt. Andere resultaten bleken uit een onderzoek van ruim 10 jaar later: ruim 85% van de scholieren moet in 6 VWO nog een studiekeuze maken (Berings et al., 1998). De resultaten van dit onderzoek liggen in het verlengde daarvan. Nog steeds kiest bijna 70% van de scholieren pas in of na 6 VWO. Een mogelijke verklaring is dat er momenteel meer opleidingen en dus meer keuzemogelijkheden zijn dan vroeger. De studiekeuze is hierdoor onoverzichtelijker en daardoor moeilijker geworden. De terugval kan wellicht verklaard worden door de nadruk die in de Tweede Fase op studiekeuze wordt gelegd. Leerlingen worden hierdoor in een vroeg stadium gedwongen zich bezig te gaan houden met hun studiekeuze.

Tot slot blijken de resultaten met betrekking tot voorlichtingsmaterialen ook overeen te komen met de literatuur. Folders en voorlichtingsdagen spelen de grootste rol (Babeliowsky, 1989; Bloemen & Dellaert, 2000). Uit dit onderzoek komt bovendien naar voren dat ook internet een grote rol is gaan spelen: tegenwoordig maken veel scholieren gebruik van het internet om informatie in te winnen over studiekeuze.

Uit de literatuur is niets naar voren gekomen met betrekking tot het verzamelen van globale informatie en gedetailleerde informatie. De resultaten van het onderzoek doen echter vermoeden dat de informatiewinning in twee fasen verloopt: een fase waarin globale informatie over veel opleidingen wordt ingewonnen, en een fase waarin na een eerste selectie gedetailleerde informatie over de opleidingen naar keuze wordt verzameld. Tijdens de eerste fase wordt vooral gebruik gemaakt van internet en folders, tijdens de laatste fase van voorlichtingsdagen.

Literatuur

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Allison, G.T. (1971). *Essence of Decision*. Canada: Littly, Brown & Company (Canada) Limited.
- Babeliowsky, M. (1989). *De studiekeuzen van aankomende studenten: over de studiekeuzen van leerlingen in het 6^e leerjaar VWO en de studievoorlichting*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fronds voor Onderwijsresearch.
- Berings, D., Lacante, M., Schodts, L. Fruyt, F. de, & Colla, A. (1998). Het studiekeuzeproces met betrekking tot het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 16(1), 3-22.
- Bloemen, H. & Dellaert, B. (2000). *De studiekeuze van middelbare scholieren: een analyse van motieven, percepties en preferenties*. Den Haag: Servicecentrum Uitgevers.
- Centraal Bureau voor Statistiek. (2005). *Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid; VO deelname*. Retrieved August 1, 2006, from <http://statline.cbs.nl/StatWeb/Table.asp?HDR=T,G4&LA=nl&DM=SLNL&PA=70970ned&D1=1&D2=0&D3=0-3&D4=0-10&D5=a&LYR=G1:0,G5:1,G2:0&STB=G3>
- Centraal Bureau voor Statistiek. (2006). *Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid; VO geslaagden*. Retrieved August 9, 2006, from <http://statline.cbs.nl/StatWeb/table.asp?STB=G3&LA=nl&DM=SLNL&PA=70989ned&D1=0,2&D2=0&D4=a&D5=0&D6=a&LYR=G1:0,G2:0,G4:0,G5:0&HDR=T>
- Dijk, J.A.G.M. van (2004). Reader inleiding communicatiewetenschap.
- Elzinga, L.A. (2003). *Doorstromen en instromen? Een onderzoek naar het studiekeuzegedrag van mbo-leerlingen en de rol van voorlichting*. Unpublished master's thesis, University of Twente, Enschede, the Netherlands.
- Felsö, F.A., Leeuwen, M.J. van, & Zijl, M. (2001). Beïnvloeding van studiekeuzegedrag. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(3), 162-172.
- Foppen, J.W. (1982). *De studie- en stadkeuze: een onderzoek naar achtergronden van de universitaire studiekeuze en keuze voor een universiteit*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Subfaculteit der Sociaal-Culturele Wetenschappen, Afdeling Onderzoek Assistentie.
- Graaf, H. van de & Hoppe, R. (1996). *Beleid en politiek* (3^e druk). Bussum: Coutinho.
- Grundel, A. (2005). *Bonhoeffer College, ooit van gehoord, gezien, gelezen? Welke factoren bepalen de effectiviteit van een leerlingwerfcampagne van een middelbare school?* Unpublished master's thesis, Universiteit Twente, Enschede, the Netherlands.
- Floor, J.M.G. & Raaij, W.F. van (2002). *Marketingcommunicatie strategie* (4^e druk). Groningen: Stenfert Kroese.
- Infante, D., Rancer, A. & Womack, D. (1993). Value-Expectancy Theory. In *Building Communication Theory* (2e editie, pp. 167-170). Prospect Heights HI: Wave and Press Inc.
- Interstedelijk Studenten Overleg. (2005). *Middelenverdeling binnen de instelling*. Retrieved July 19, 2006, from http://www.iso.nl/listitem.php?menu_id=46&page_id=323

- Leeuwen, M. van, & Hop, J.P. (2000). Instroom in het hoger onderwijs: het studiekeuzegedrag van havo- en vwo-leerlingen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 18(1), 3-14.
- Ministerie van OCW. (2005a). *Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie – Algemene informatie beroepsonderwijs*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/354>
- Ministerie van OCW. (2005b). *Dossier Leerplicht*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/leerplicht/>
- Ministerie van OCW. (2005c). *Dossier Tweede Fase*. Retrieved August 8, 2006, from <http://www.minocw.nl/tweedefase/>
- Ministerie van OCW. (2005d). *Hoger onderwijs – Algemene informatie hoger onderwijs*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/359>
- Ministerie van OCW. (2005e). *Tweede Fase – Algemene informatie Tweede Fase*. Retrieved August 8, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/420>
- Ministerie van OCW. (2005f). *Voortgezet Onderwijs: Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen 2005 – 2 -*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/brochures/vogids/09.html>
- Ministerie van OCW. (2006a). *Onderbouw voortgezet onderwijs – Algemene informatie over onderbouw voortgezet onderwijs*. Retrieved August 8, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/536>
- Ministerie van OCW. (2006b). *Primair Onderwijs – Algemene informatie over primair onderwijs*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/350>
- Ministerie van OCW. (2006c). *Schematische weergave van de huidige en nieuwe profielen en vakken in het VWO*. Retrieved August 8, 2006, from http://www.minocw.nl/documenten/schema_vwo.pdf
- Ministerie van OCW. (2006d). *Voortgezet Onderwijs – Algemene informatie over voortgezet onderwijs*. Retrieved August 1, 2006, from <http://www.minocw.nl/factsheets/352>
- Oomkes, F.R. (2001). *Communicatieleer* (8e druk). Amsterdam/Meppel: Boom.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Stokking, K.M. (1997). *Determinanten van school- en beroepskeuze in theorie en onderzoek: een studie naar keuzeprocessen in het voortgezet onderwijs, met als voorbeeld de keuze van natuurkunde in het vakkenpakket VWO*. Utrecht: Brouwer Uithof B.V.
- Sutherland, M. & Sylvester, A.K. (2000). *Advertising and the mind of the consumer* (2e druk). London: Kogan Page Limited.
- Universiteit Twente. (2001). *Zelfstudie BedrijfsInformatieTechnologie*. Enschede: Auteur.
- Universiteit Twente. (2005). *BedrijfsInformatieTechnologie*. [Brochure]. Enschede: Auteur.
- Universiteit Twente. (2006a). *Aantal eerstejaars*. Retrieved October 25, 2006, from <http://www.utwente.nl/feitenencijfers/onderwijs/opleidingen/eerstejaars.doc/>
- Universiteit Twente. (2006b). *Aantal ingeschreven studenten*. Retrieved October 9, 2006, from <http://www.utwente.nl/feitenencijfers/onderwijs/totaal/inschrijvingen.doc/>

- Universiteit Twente. (2006c). *Personeelsomvang*. Retrieved October 9, 2006, from <http://www.utwente.nl/feitenencijfers/personeel/totaal/personeelsomvang.doc/>
- Verkroost, J. (2006). *De keus van je leven: studiekeuzemotieven van VWO-scholieren*. (Beschikbaar bij de faculteit Gedragswetenschappen, Universiteit Twente, Drienerlolaan 5, 7522 NB, Enschede, Nederland).
- VSNU. (2002). *Informatiekunde*. Utrecht: VSNU.
- Weerdenburg, L.J.M. (1986). *Studiekeuze en studievoorlichting: een onderzoek onder 5e klas vwo-leerlingen in Oost-Nederland*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit Bestuurskunde, vakgroep Sociologie.

Bijlage A: Interviewschema

Aanwijzingen voor de interviewer:

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen welke factoren van invloed zijn op het studiekeuzeproces van VWO-scholieren. Het betreft een open kwalitatief vooronderzoek: de resultaten zullen later met behulp van een vragenlijst kwantitatief getoetst worden. Gelieve rekening te houden met de volgende aanwijzingen:

- *Cursief gedrukte tekst bevat aanwijzingen voor de interviewer. Deze tekst dient niet opgelezen te worden.*
- *Noteer voor het stellen van de eerste vraag de begintijd.*
- *Wijs de respondent er op dat resultaten anoniem verwerkt zullen worden.*
- *Vraag de respondent of deze bezwaar heeft tegen het maken van een geluidsopname.*
- *Wijs de respondent er op dat je tijdens het interview aantekeningen zult maken, zodat je later terug kunt komen op bepaalde punten en de respondent niet hoeft te onderbreken.*

Noteer:

Locatie:

Datum:

Tijdstip begin:

Geslacht respondent: ☐ Man
☐ Vrouw

Persoonsgegevens respondent

Vraag naar de volgende persoonsgegevens van de respondent

Leeftijd: _____

Eindexamenjaar _____

Afgeronde profielen op het VWO (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Cultuur en Maatschappij
- ☐ Economie en Maatschappij
- ☐ Natuur en Gezondheid
- ☐ Natuur en Techniek

Studie _____

Universiteit _____

Beginjaar studie _____

BIT

De topics op deze pagina alleen aanhalen als de respondent BIT-student is. Het doel is om te achterhalen welke andere opleidingen zijn overwogen, en op grond van welke factoren uiteindelijk voor BIT is gekozen.

Lees op of parafraseer

Hoe ben je er toe gekomen BIT te gaan studeren?

Welke andere opleidingen heb je overwogen?

Wat waren opvallende verschillen in de voorlichting van die opleidingen?

Waarom heb je uiteindelijk voor BIT gekozen?

Het doel van dit topic is om te achterhalen welke verschillen de respondent heeft ervaren tussen de voorlichting en de feitelijke studie.

Lees op of parafraseer

Is BIT wat je er van had verwacht?

Moment van studiekeuze

Het doel van dit topic is om het schooljaar van de studiekeuze vast te leggen.

Lees op of paraphraseer.

Kun je iets vertellen over het moment waarop je je definitieve studiekeuze hebt gemaakt?

Wanneer had jij behoefte aan voorlichtingsinformatie?

Informatiebronnen

Het doel van dit topic is om te achterhalen wat de respondent heeft gedaan om aan informatie te komen. Met name ervaringen met voorlichtingsdagen van BIT en andere opleidingen zijn interessant. N.B.: L.O.B.-punten zijn “Loopbaanoriëntatie en –begeleiding” punten, die gehaald kunnen worden door bijvoorbeeld voorlichtingsevenementen te bezoeken.

Lees op of parafraseer.

Welke voorlichtingsdagen heb je bezocht?

Wat waren je ervaringen op die voorlichtingsdagen?

Hoe heb je je L.O.B.-punten gehaald?

Het doel van dit sub-topic is om de gebruikte media vast te leggen.

Lees op of paraphraseer.

Waar heb je verder informatie over verschillende studies vandaan gehaald?

Bij dit topic wordt de invloed van de gebruikte media achterhaald.

Lees op of paraphraseer

Kun je iets vertellen over de invloed die deze informatiebronnen hebben gehad op je studiekeuze?

Invloeden op studiekeuze

Bij dit topic wordt geïnventariseerd wat de respondent belangrijke overwegingen vond bij het maken van zijn studiekeuze.

Lees op of parafraseer

Kun je vertellen wat jij belangrijk vond bij het maken van je studiekeuze?

Het doel van deze vraag is om te achterhalen welke personen in de omgeving van de respondent invloed hebben gehad op het studiekeuzeproces. Met dit topic moet achterhaald worden welke invloed de geraadpleegde personen hebben gehad op het studiekeuzeproces.

Lees op of parafraseer

Met wie heb je allemaal gesproken bij het maken van je studieplannen?

Deze vraag inventariseert of de respondent vanuit opleidingen drempels ervoer bij het maken van zijn studiekeuze. Hierbij kan gedacht worden aan toelatingseisen of loting.

Lees op of parafraseer

De meeste opleidingen stellen eisen bij het toelaten van nieuwe studenten. In hoeverre heb je je studiekeuze laten beïnvloeden door dergelijke eisen?

Dit is het einde van het interview

- *Vraag of de respondent nog vragen of opmerkingen heeft*
- *Sluit het gesprek netjes af*
- *Bedank de respondent*

Slot

Noteer

Tijdstip einde:

Bijlage B: vragenlijst

Hallo,

Voor mijn afstudeeronderzoek aan de Universiteit Twente doe ik onderzoek naar de studiekeuze van VWO-scholieren. Daarom zou ik je willen vragen deel te nemen aan dit onderzoek door deze vragenlijst voor me in te vullen. Het zou niet meer dan tien minuten van je tijd moeten kosten en je zou me er erg mee helpen.

Beantwoord de vragen zo eerlijk mogelijk, maar kruis per vraag slechts één antwoord aan. Als jouw precieze antwoord er niet bij staat, kruis dan het antwoord aan dat het meest in de buurt van jouw situatie komt. Als je meerdere antwoorden aan mag kruisen, staat dat expliciet bij de vraag. Er zijn geen goede of foute antwoorden: het gaat bij het beantwoorden van de vragen om jouw mening. Je hoeft op dit formulier nergens je naam in te vullen. Zo blijf je anoniem, waardoor alle informatie die je mij geeft ook anoniem wordt verwerkt.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Jeroen Verkroost

Eerst wil ik je vragen om een aantal persoonsgegevens.

Vraag 1: In welke klas zit je? (kruis aan)

☐ 4 VWO

☐ 5 VWO

☐ 6 VWO

☐ Geen van bovenstaande (je hoeft de vragenlijst niet verder in te vullen)

Als je niet in de bovenbouw van het VWO zit, val je buiten de doelgroep. Dan hoeft je de vragenlijst niet verder in te vullen. Bedankt voor je tijd.

Vraag 2: Wat is je leeftijd? (vul in)

_____ jaar

Vraag 3: Wat is je geslacht? (kruis aan)

☐ Man

☐ Vrouw

Vraag 4: Welk profiel heb je gekozen? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Cultuur en Maatschappij

☐ Economie en Maatschappij

☐ Natuur en Gezondheid

☐ Natuur en Techniek

Vraag 5: Welke van de volgende vakken volg je? (kruis aan, nul tot zes antwoorden mogelijk)

☐ Economie 1

☐ Economie 2

☐ Informatica

☐ Wiskunde B1

☐ Wiskunde B2

☐ Natuurkunde

Vraag 6: In welke plaats staat jouw school? (vul in)

Vraag 7: Geef een schatting van je gemiddelde cijfer over alle vakken. (kruis aan)

☐ 1

☐ 6

☐ 2

☐ 7

☐ 3

☐ 8

☐ 4

☐ 9

☐ 5

☐ 10

Vraag 8: Wat is de hoogste opleiding die je vader heeft afgerond? (kruis aan)

- ☐ Lagere school
- ☐ LBO
- ☐ MAVO
- ☐ HAVO
- ☐ VWO
- ☐ MBO
- ☐ HBO
- ☐ Universiteit
- ☐ Anders, namelijk _____
- ☐ Weet niet

Vraag 9: Wat is de hoogste opleiding die je moeder heeft afgerond? (kruis aan)

- ☐ Lagere school
- ☐ LBO
- ☐ MAVO
- ☐ HAVO
- ☐ VWO
- ☐ MBO
- ☐ HBO
- ☐ Universiteit
- ☐ Anders, namelijk _____
- ☐ Weet niet

Vraag 10: Heb je je studiekeuze al gemaakt? (kruis aan)

- ☐ Ja
- ☐ Nee (Sla vragen 11, 12 en 13 over)

Vraag 11: Wat wil je gaan studeren? (vul in)

Vraag 12: Aan welke instelling wil je dat gaan studeren? (vul in)

Vraag 13: Wanneer heb je je studiekeuze gemaakt? (kruis aan)

- ☐ Voor 4 VWO
- ☐ In de eerste helft van 4 VWO
- ☐ In de tweede helft van 4 VWO
- ☐ In de eerste helft van 5 VWO
- ☐ In de tweede helft van 5 VWO
- ☐ In de eerste helft van 6 VWO
- ☐ In de tweede helft van 6 VWO

Vraag 14: Wanneer ben je begonnen met het verzamelen van informatie met betrekking tot je studiekeuze? (kruis aan)

- ☐ Voor 4 VWO
- ☐ In de eerste helft van 4 VWO
- ☐ In de tweede helft van 4 VWO
- ☐ In de eerste helft van 5 VWO
- ☐ In de tweede helft van 5 VWO
- ☐ In de eerste helft van 6 VWO
- ☐ In de tweede helft van 6 VWO
- ☐ Nog niet (sla vraag 15 over)

Vraag 15: Welke voorlichtingsmaterialen heb je gebruikt? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik heb voorlichtingsdagen op universiteiten bezocht
- ☐ Ik heb een door school georganiseerde voorlichtingsdag bezocht
- ☐ Ik heb folders gelezen
- ☐ Ik heb informatie van internet gehaald
- ☐ Ik heb de studiebeurs bezocht
- ☐ Ik heb de studiegids gelezen
- ☐ Ik ben een dag met een student meegelopen
- ☐ Anders, namelijk _____

Nu volgen een aantal algemene stellingen over studiekeuze. Kruis bij iedere stelling aan in hoeverre jij het eens bent met deze stelling. Ook als je nog niet gekozen hebt kun je deze vragen invullen: stel je dan voor waar de studie van je toekomstige keuze aan moet voldoen.

		Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal	Beetje mee eens	Mee eens
16.	Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	☐	☐	☐	☐	☐
17.	De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	☐	☐	☐	☐	☐

		<i>Mee oneens</i>	<i>Beetje mee oneens</i>	<i>Neutraal</i>	<i>Beetje mee eens</i>	<i>Mee eens</i>
22.	Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	☐	☐	☐	☐	☐
24.	De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Wanneer ik het risico loop niet te voldoen aan de toelatingseisen van de studie van mijn keuze, zou ik een andere studie kiezen.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer ik zou moeten loten om toegelaten te worden.	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Als ik het verkeerde profiel had om toegelaten te worden tot de studie van mijn keuze, zou ik een andere keuze maken.	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, wanneer er sprake is van een toelatingstest die langer duurt dan enkele dagen.	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Ik zou de studie van mijn keuze niet gaan volgen, als ik denk dat de studie zwaar voor mij zal zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Als ik mijn slaagkansen voor de studie van mijn keuze laag in zou schatten, zou ik deze studie niet gaan volgen.	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Wanneer er bij de opleiding van mijn keuze een bindend studieadvies* wordt gegeven, zou ik deze opleiding niet gaan volgen.	☐	☐	☐	☐	☐

* Een bindend studieadvies houdt in dat je, op basis van je resultaten, van de opleiding te horen krijgt dat je door mag gaan of moet stoppen.

Geef van onderstaande (groepen) personen aan, in hoeverre hun adviezen hebben meegewogen bij het maken van jouw studiekeuze. Als je met bepaalde (groepen) personen niet hebt gesproken, kun je dat ook aangeven.

	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal	Beetje mee eens	Mee eens	Niet gesproken
34. Gesprekken met mijn vader hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Gesprekken met mijn moeder hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Gesprekken met mijn vrienden hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Gesprekken met mijn klasgenoten hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Gesprekken met mijn leraren hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Gesprekken met mijn decaan hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Gesprekken met mijn mentor hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Gesprekken met studenten hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Gesprekken met mensen die een bepaalde opleiding al hebben afgerond hebben meegewogen bij het maken van mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

De volgende vragen hebben betrekking op de opleiding *BedrijfsInformatieTechnologie (BIT)* van de Universiteit Twente.

Vraag 43: Heb je wel eens gehoord van de opleiding *BedrijfsInformatieTechnologie (BIT)* in Twente? (kruis aan)

☐ Ja

☐ Nee (sla vraag 44 en 45 over)

Vraag 44: Hoe ben je met BIT in aanraking gekomen? (kruis aan, meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Op de voorlichtingsdagen van de Universiteit Twente
- ☐ Op een door school georganiseerde voorlichtingsdag
- ☐ Uit een folder
- ☐ Van internet
- ☐ Op de studiebeurs
- ☐ Uit de studiegids
- ☐ Anders, namelijk _____

Vraag 45: Zou je zelf overwegen om BIT te gaan studeren? (kruis aan)

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Vraag 46: Zou je zelf overwegen om in Enschede te gaan studeren? (kruis aan)

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Dit is het einde van de vragenlijst. Bedankt voor je deelname.

Bijlage C: toetsresultaten items

Tabel C.5

Invloed van geslacht op studiekeuzemotieven (independent samples t-test)

Item	Geslacht		t	df	p
	M (m) (N=193)	V (v) (N=229)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,82	4,88	-1,278	419	0,202
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,29	3,99	3,605	419	0,000*
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,91	2,76	1,327	418	0,185
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,57	4,43	2,002	419	0,046*
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,57	4,57	-0,005	417	0,996
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,25	4,36	-1,334	419	0,183
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,32	4,50	-2,398	419	0,017*
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,76	2,67	0,745	419	0,457
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,37	4,50	-1,911	418	0,057
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,83	4,13	-3,459	416	0,001*
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,22	3,31	-0,811	410	0,418
Invloed vader	3,58	3,59	-0,046	379	0,964
Invloed moeder	3,48	3,79	-2,425	387	0,016*
Invloed vrienden	3,08	3,10	-0,203	387	0,839
Invloed klasgenoten	2,80	2,60	1,535	370	0,126
Invloed leraren	2,89	2,99	-0,614	314	0,540
Invloed decaan	3,12	3,17	-0,288	310	0,774
Invloed mentor	2,40	2,42	-0,116	304	0,907
Invloed studenten	3,20	3,60	-2,635	288	0,009*
Invloed afgestudeerden	3,65	3,60	0,347	285	0,729
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,13	2,83	2,484	418	0,013*
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,04	1,70	3,093	419	0,002*
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,60	3,51	0,773	418	0,440
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,65	1,64	0,196	417	0,844
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,60	2,80	-1,674	418	0,095
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,18	3,04	1,219	417	0,224
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,42	2,20	2,100	417	0,036*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.6

Invloed van regio van herkomst op studiekeuzemotieven (independent samples t-test)

Item	Regio		t	df	p
	Amersfoort (m) (N=181)	Hengelo (m) (N=241)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,86	4,85	0,272	420	0,786
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,20	4,07	1,553	420	0,121
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	3,01	2,69	2,739	419	0,311
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,52	4,47	0,589	420	0,041*
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,67	4,49	2,568	417	0,177
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,31	4,30	0,106	420	0,009*
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,50	4,36	1,829	420	0,142
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,71	2,70	0,128	420	0,014*
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,54	4,36	2,538	419	0,174
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	4,10	3,90	2,258	417	0,201
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,36	3,20	1,580	410	0,166
Invloed vader	3,79	3,43	2,631	380	0,009*
Invloed moeder	3,75	3,59	1,228	388	0,220
Invloed vrienden	3,23	2,98	1,869	388	0,062
Invloed klasgenoten	2,67	2,69	-0,137	371	0,891
Invloed leraren	2,48	3,25	-4,923	315	0,000*
Invloed decaan	2,39	3,65	-8,011	311	0,000*
Invloed mentor	2,11	2,59	-3,110	305	0,002*
Invloed studenten	3,48	3,37	0,689	289	0,491
Invloed afgestudeerden	3,72	3,54	1,178	286	0,240
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	2,83	3,07	-1,937	419	0,053
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,71	1,96	-2,333	420	0,020*
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,41	3,65	-2,020	419	0,044*
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,55	1,71	-1,752	418	0,081
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,65	2,77	-0,969	419	0,333
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,03	3,17	-1,263	418	0,207
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,14	2,42	-2,710	418	0,007*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.8

Invloed van leeftijd op studiekeuzemotieven

Item	Leeftijd				F	df	p
	14-15 (N=93)	16 (N=123)	17 (N=142)	18-20 (N=64)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,94	4,80	4,85	4,86	1,380	420	0,248
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,32	4,05	4,06	4,11	2,219	420	0,085
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,97	2,64	2,82	3,00	1,956	419	0,120
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,63	4,41	4,50	4,43	1,997	420	0,114
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,59	4,43	4,69	4,51	3,112	418	0,026*
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,25	4,14	4,45	4,43	3,511	420	0,015*
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,34	4,32	4,52	4,49	1,942	420	0,122
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,52	2,77	2,74	2,81	1,224	420	0,300
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,33	4,33	4,52	4,62	3,927	419	0,009*
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,92	3,89	4,04	4,18	1,667	417	0,173
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,20	3,20	3,35	3,30	0,567	411	0,637
Invloed vader	3,68	3,69	3,47	3,53	0,697	380	0,554
Invloed moeder	3,84	3,83	3,44	3,59	2,693	388	0,046*
Invloed vrienden	2,97	3,25	3,09	2,94	1,127	388	0,338
Invloed klasgenoten	2,55	2,78	2,78	2,47	1,268	371	0,285
Invloed leraren	3,06	3,19	2,87	2,59	2,401	315	0,068
Invloed decaan	3,35	3,15	3,21	2,86	1,052	311	0,370
Invloed mentor	2,72	2,67	2,23	2,06	3,917	305	0,009*
Invloed studenten	3,07	3,27	3,66	3,42	2,608	289	0,052
Invloed afgestudeerden	3,82	3,52	3,62	3,61	0,474	286	0,701
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	2,80	3,05	2,94	3,11	1,065	419	0,364
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,68	1,96	1,81	2,02	1,675	420	0,172
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,49	3,49	3,64	3,56	0,436	419	0,727
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,56	1,65	1,67	1,70	0,355	418	0,786
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,52	2,61	2,97	2,62	3,337	419	0,019*
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	2,90	3,13	3,22	3,10	1,498	418	0,214
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,31	2,40	2,30	2,05	1,501	418	0,214

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.9

Invloed van schoolresultaten op studiekeuzemotieven

Item	Gemiddelde cijfer			F	df	p
	5-6 (N=111)	7 (N=263)	8 (N=48)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,89	4,83	4,94	1,574	420	0,208
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,29	4,05	4,15	3,097	420	0,046*
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,76	2,88	2,70	0,688	419	0,503
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,54	4,47	4,50	0,321	420	0,725
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,39	4,63	4,62	4,429	418	0,012*
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,14	4,36	4,46	3,376	420	0,035*
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,32	4,43	4,58	1,965	420	0,142
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,45	2,76	3,06	5,652	420	0,004*
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,33	4,45	4,63	3,033	419	0,049*
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,84	3,99	4,33	4,913	417	0,008*
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,18	3,25	3,57	2,410	409	0,091
Invloed vader	3,34	3,63	3,93	3,379	380	0,035*
Invloed moeder	3,52	3,63	4,11	3,691	388	0,026*
Invloed vrienden	2,98	3,12	3,20	0,605	388	0,547
Invloed klasgenoten	2,68	2,69	2,72	0,019	371	0,981
Invloed leraren	3,03	2,94	2,71	0,608	315	0,545
Invloed decaan	3,42	3,05	2,93	2,321	311	0,100
Invloed mentor	2,47	2,39	2,32	0,163	305	0,850
Invloed studenten	3,19	3,53	3,49	1,976	289	0,140
Invloed afgestudeerden	3,43	3,63	4,03	2,566	286	0,079
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,17	2,94	2,65	3,198	419	0,042*
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,21	1,76	1,54	8,649	420	0,000*
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,66	3,52	3,44	0,782	419	0,458
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,82	1,62	1,40	3,510	418	0,031*
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,94	2,62	2,67	2,688	419	0,069
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,22	3,08	3,00	0,855	418	0,426
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,61	2,22	1,98	7,845	418	0,000*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.11

Invloed van profielkeuze op studiekeuzemotieven

Item	Profiel						F	df	p
	C&M (N=70)	E&M (N=128)	N&G (N=152)	N&T (N=57)	C&M + E&M (N=3) ¹	N&G + N&T (N=11) 1			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,87	4,83	4,91	4,82	5,00	4,45	0,940	405	0,421
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	3,97	4,28	4,03	4,21	4,67	3,82	3,029	405	0,029*
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,80	3,08	2,65	2,77	3,67	2,45	3,300	404	0,020*
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,39	4,56	4,48	4,53	4,67	4,27	1,032	405	0,378
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,56	4,66	4,60	4,40	4,67	3,91	2,072	403	0,103
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,59	4,48	4,18	4,02	4,33	3,91	7,857	405	0,000*
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,59	4,39	4,38	4,40	4,33	4,45	1,251	405	0,291
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,06	2,46	2,96	3,23	2,33	3,73	18,244	405	0,000*
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,47	4,38	4,50	4,40	4,67	4,09	0,751	404	0,522
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	4,16	3,94	3,93	4,05	4,67	3,91	1,291	402	0,277
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,55	3,40	3,10	3,20	3,00	2,73	3,670	393	0,012*
Invloed vader	3,72	3,65	3,54	3,56	3,67	3,00	0,314	366	0,815
Invloed moeder	3,83	3,68	3,62	3,49	3,67	3,60	0,778	374	0,507
Invloed vrienden	3,12	3,21	3,12	2,79	2,00	3,30	1,300	374	0,274
Invloed klasgenoten	2,48	2,76	2,73	2,57	2,00	3,50	0,895	357	0,444
Invloed leraren	3,17	2,97	2,93	2,68	2,33	2,78	0,966	302	0,409
Invloed decaan	3,26	3,06	3,20	3,13	2,33	3,38	0,262	299	0,853
Invloed mentor	2,33	2,54	2,43	2,36	1,67	1,63	0,329	294	0,804
Invloed studenten	3,46	3,52	3,36	3,30	2,00	4,11	0,323	276	0,809
Invloed afgestudeerden	3,69	3,71	3,51	3,62	3,33	3,83	0,416	276	0,742
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	2,89	3,21	2,90	2,70	2,33	3,09	2,743	404	0,043*
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	1,91	1,85	1,68	2,26	1,67	1,82	4,046	405	0,007*
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,46	3,73	3,45	3,56	3,67	3,27	1,509	404	0,212
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,43	1,71	1,58	1,72	3,67	2,00	1,632	404	0,181
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,58	2,69	2,77	2,70	3,33	2,82	0,374	404	0,772
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,09	3,09	3,13	3,05	3,33	3,18	0,062	403	0,980
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,18	2,27	2,30	2,42	2,67	2,45	0,554	403	0,646

¹ N te klein. Deze groep is niet meegenomen in de ANOVA F-toets* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.13

Invloed van opleidingsniveau vader op studiekeuzemotieven

Item	Opleiding vader			F	df	p
	Lager of middelbaar onderwijs (N=61)	MBO (N=40)	Hoger Onderwijs (N=263)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,85	4,87	4,87	0,039	362	0,962
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,18	4,13	4,12	0,132	362	0,876
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,70	3,21	2,83	2,397	362	0,092
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,59	4,54	4,48	0,701	362	0,497
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,57	4,62	4,61	0,069	359	0,934
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,20	4,36	4,37	1,020	362	0,362
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,34	4,41	4,50	1,175	362	0,310
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,46	3,05	2,77	3,569	362	0,029*
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,23	4,62	4,51	5,376	362	0,005*
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,82	4,18	4,05	2,255	359	0,106
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,12	3,39	3,36	1,323	352	0,268
Invloed vader	3,40	3,28	3,77	3,529	331	0,030*
Invloed moeder	3,59	3,54	3,74	0,641	334	0,528
Invloed vrienden	2,91	2,95	3,21	1,709	337	0,183
Invloed klasgenoten	2,43	2,53	2,76	1,661	321	0,192
Invloed leraren	2,88	2,78	2,88	0,060	272	0,942
Invloed decaan	3,25	3,11	3,15	0,103	269	0,902
Invloed mentor	2,40	2,27	2,42	0,141	261	0,869
Invloed studenten	2,98	3,41	3,45	2,142	256	0,119
Invloed afgestudeerden	3,51	3,41	3,70	0,745	250	0,476
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,26	3,13	2,85	3,139	361	0,044*
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,00	2,00	1,75	1,798	362	0,167
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,51	3,44	3,55	0,163	361	0,850
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,79	1,74	1,61	0,932	361	0,395
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,61	2,62	2,73	0,312	361	0,732
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,11	2,97	3,15	0,392	360	0,676
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,41	2,13	2,23	0,951	360	0,387

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$

Tabel C.14

Invloed van opleidingsniveau moeder op studiekeuzemotieven

Item	Opleiding moeder			F	df	p
	Lager of middelbaar onderwijs (N=108)	MBO (N=65)	Hoger Onderwijs (N=202)			
Ik moet met de studie van mijn keuze later een leuke baan kunnen krijgen.	4,82	4,91	4,86	0,635	373	0,530
De studie van mijn keuze moet later leiden tot een baan met een goed salaris.	4,16	4,06	4,12	0,254	373	0,776
Ik wil dat, als ik de studie van mijn keuze afrond, mensen mij daarom bewonderen.	2,77	2,88	2,87	0,313	372	0,731
De studie van mijn keuze moet leiden tot een goede kans op een baan.	4,54	4,51	4,47	0,400	373	0,671
Wanneer ik de studie van mijn keuze afrond, moet ik met het diploma in mijn levensonderhoud kunnen voorzien.	4,52	4,67	4,55	0,949	371	0,388
Ik ga studeren om mezelf verder te ontwikkelen.	4,21	4,43	4,40	2,323	373	0,099
Ik kies voornamelijk voor een bepaalde studie omdat ik plezier heb in het volgen van die studie.	4,39	4,49	4,43	0,330	373	0,719
Ik kies voor een bepaalde studie omdat ik graag bezig ben met het oplossen van wetenschappelijke problemen.	2,75	2,72	2,73	0,011	373	0,989
De studie die ik kies moet vooral interessant zijn.	4,36	4,51	4,46	1,155	373	0,316
De studie van mijn keuze moet een uitdaging zijn.	3,83	4,03	4,11	3,382	370	0,035*
Ik kies voor een bepaalde studie omdat deze studie goed is voor mijn algemene ontwikkeling.	3,20	3,16	3,41	2,116	362	0,122
Invloed vader	3,36	3,53	3,81	4,174	340	0,016*
Invloed moeder	3,37	3,49	3,90	6,888	345	0,001*
Invloed vrienden	2,88	3,08	3,21	2,222	347	0,110
Invloed klasgenoten	2,61	2,61	2,76	0,591	331	0,554
Invloed leraren	2,81	2,96	2,89	0,164	276	0,849
Invloed decaan	3,29	3,29	2,97	1,573	271	0,209
Invloed mentor	2,31	2,70	2,34	1,324	267	0,268
Invloed studenten	3,21	3,49	3,46	0,998	259	0,370
Invloed afgestudeerden	3,58	3,68	3,69	0,165	251	0,848
Studie toch niet kiezen als niet aan de toelatingseisen wordt voldaan	3,21	2,94	2,84	3,132	372	0,045*
Studie niet kiezen als loting plaats zou vinden	2,07	1,82	1,75	2,832	373	0,060
Studie niet kiezen als op het VWO niet het juiste profiel is gekozen	3,55	3,63	3,52	0,199	372	0,820
Studie niet kiezen wanneer sprake is van een toelatingstest	1,65	1,82	1,62	1,022	372	0,361
Studie niet kiezen als respondent denkt dat deze te zwaar is	2,70	2,63	2,73	0,153	372	0,858
Studie niet kiezen als respondent slaagkansen laag inschat	3,14	3,18	3,06	0,371	371	0,690
Studie niet kiezen wanneer sprake is van bindend studieadvies	2,50	2,12	2,20	3,420	371	0,034*

* Significant voor $\alpha \leq 0,05$