

Handleiding Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST)

**Veerle Germeijs
Karine Verschueren**





De VCLB Service cvba biedt publicaties, materialen, diensten en infrastructuur die nuttig zijn voor leerlingenbegeleiding in de ruime zin. Ze richt zich in de eerste plaats tot centra voor leerlingenbegeleiding en onderwijs, maar ook naar andere organisaties, ouders en leerlingen.

Anatole Francestraat 119 bus 2
1030 Brussel
02 240 07 65
info@vclb-service.be
www.vclb-service.be

Auteurs:

Veerle Germeijs
Karine Verschueren

Bestelcode: 701997
ISBN 9789078331834
D/2010/0381/10

Alle rechten voorbehouden

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

INHOUD

DEEL 1. PRAKTISCHE HANDLEIDING	4
1. Inleiding	4
1.1 Doel van de vragenlijst	4
1.2 Schalen van de VST	4
1.3 Ontwikkeling van de VST	5
2. Afname, scoring, en interpretatie	8
2.1 Antwoord- en scoreformulier	8
2.2 Doelgroep	8
2.3 Afname	8
2.4 Scoring	8
2.5 Richtlijnen voor interpretatie	9
Bijlage 1 Normtabellen	12
DEEL 2. PSYCHOMETRISCHE VERANTWOORDING	15
3. Normering	15
3.1 Samenstelling van de normgroep	15
3.2 Descriptieve gegevens van de normgroep	16
4. Betrouwbaarheid	18
5. Constructvaliditeit	18
5.1 Interne structuur	18
5.2 Convergente validiteit	20
5.3 Gekende-groep validatie	20
6. Conclusie psychometrische kwaliteiten	23
Referentielijst	24

DEEL 1. PRAKTISCHE HANDLEIDING

1. Inleiding

1.1 Doel van de vragenlijst

De Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST) gaat na in welke mate leerlingen werk maken van taken die belangrijk zijn in het proces van het kiezen van een studie in het hoger onderwijs. Meer concreet brengt de VST in kaart hoe een leerling omgaat met zes taken die dit besluitvormingsproces kenmerken: oriëntatie op de keuze, exploratie van zichzelf, brede exploratie van de keuzealternatieven, exploratie van de keuzealternatieven in de diepte, beslissingsstatus, en binding aan de keuze. De VST is een zelfrapportagelijst waarbij de leerling zichzelf beoordeelt op deze zes keuzetaken.

De keuze van een richting in het hoger onderwijs is net zoals de meeste studiekeuzes vaak niet eenvoudig. Mede ten gevolge van de toegenomen flexibiliteit en complexiteit van het onderwijs gebeurt het dat leerlingen en/of hun ouders vastlopen in dit keuzeproces en moeilijk tot een keuze kunnen komen. Anderzijds gebeurt het ook dat leerlingen achteraf niet tevreden blijken met een eerder gemaakte studiekeuze. Aangezien de keuze van een studie in het hoger onderwijs een beslissing is die gevolgen kan hebben voor de latere opleidingsmogelijkheden en beroepsloopbaan, is er voor de school en begeleiders een belangrijke taak weggelegd om leerlingen en hun ouders te ondersteunen in dit keuzeproces en hen te helpen bij mogelijke problemen. De VST kan door de school en begeleiders in de eerste plaats gebruikt worden als beoordelingsinstrument bij de individuele begeleiding van een leerling die problemen ervaart bij het kiezen van een studie in het hoger onderwijs. Met behulp van de VST kan men het keuzeproces van de leerling bevragen en kan men in kaart brengen waar het keuzeprobleem zich situeert. Op die manier kan de keuzebegeleiding beter afgestemd worden op de noden van de leerling (Germeijs, Verschueren, & Mels, 2007).

De VST kan ook bruikbaar zijn om effecten van een interventie na te gaan die gericht is op het stimuleren van één of meerdere keuzetaken. Ten slotte kan de VST ook gebruikt worden in wetenschappelijk onderzoek om het verloop van het studiekeuzeproces van leerlingen in kaart te brengen (bv. Germeijs & Verschueren, 2006a), om risicofactoren voor het verloop van het keuzeproces te onderzoeken (bv. Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006), of om de gevolgen van het studiekeuzeproces voor de verdere loopbaan van leerlingen te onderzoeken (bv. Germeijs & Verschueren, 2007).

1.2 Schalen van de VST

De VST bestaat uit 6 schalen die elk één keuzetaak meten: Oriëntatie, Exploratie van zichzelf, Exploratie in de breedte, Exploratie in de diepte, Beslissingsstatus, en Binding. In totaal bestaat de VST uit 57 items die door de leerling beantwoord worden. Per schaal kan men een ruwe score bekomen die aangeeft in welke mate de leerling werk heeft gemaakt van een bepaalde keuzetaak.

Oriëntatie

De schaal Oriëntatie ('Mijn Studiekeuze' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin de leerling zich bewust is van het feit dat hij/zij een studiekeuze moet maken en de mate waarin hij/zij bereid is zich in te zetten om een zo goed mogelijke studiekeuze te maken. De schaal bestaat uit 12 items, waarvan de ene helft negatief geformuleerd is (nl. items 1, 2, 3, 4, 9, 12) en de andere helft positief (nl. items 5, 6, 7, 8, 10, 11). Elk item is een uitspraak waarvan de leerling moet beoordelen in welke mate die op hem/haar van toepassing is. Het antwoord op elk item wordt gegeven op een schaal van (1) *helemaal niet van toepassing op mij* tot (9) *volledig van toepassing op mij*.

Exploratie van zichzelf

De schaal Exploratie van zichzelf ('Nadenken over jezelf' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin de leerling stilstaat bij kenmerken van zichzelf. De schaal bestaat uit 20 items die in vier groepen onderverdeeld zijn. Deze vier groepen hebben betrekking op vier domeinen van zelfexploratie: vaardigheden (items 13 tot 17), interesses (items 18 tot 22), waarden (items 23 tot 27), en studiemethode (items 28 tot 32). Om de items te beantwoorden maakt de leerling gebruik van drie antwoordcategorieën waarbij hij/zij aangeeft hoe vaak hij/zij het gedrag gesteld heeft: (0) *geen enkele keer*, (1) *soms*, en (2) *dikwijls*.

Exploratie in de breedte

De schaal Exploratie in de breedte ('Zelf informatie opzoeken - Deel A' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin de leerling algemene informatie over het hoger onderwijslandschap heeft opgezocht. De schaal bestaat uit 5 items (items 33 tot 37). Om deze items te beantwoorden maakt de leerling gebruik van drie antwoordcategorieën, namelijk (0) *geen enkele keer*, (1) *soms*, en (2) *dikwijls*.

Exploratie in de diepte

De schaal Exploratie in de diepte meet de mate waarin een leerling meer gedetailleerde informatie over bepaalde studierichtingen heeft opgezocht. Vooraleer een leerling de schaal Exploratie in de diepte ('Zelf informatie opzoeken – Deel C' genoemd in de vragenlijst) invult wordt eerst de vraag gesteld om de namen van de richtingen waarover hij/zij informatie heeft ingezameld op te schrijven (zie 'Zelf informatie opzoeken – Deel B' in de vragenlijst). Indien de leerling geen informatie heeft opgezocht over een bepaalde richting wordt de schaal Exploratie in de diepte niet ingevuld. De schaal bestaat uit 10 items (items 38 tot 47) waarbij een antwoordschaal gebruikt wordt met de antwoordcategorieën (0) *geen enkele keer*, (1) *soms*, (2) *dikwijls*.

Beslissingsstatus

De schaal Beslissingsstatus ('Beslist?' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin een leerling dicht bij het moment van een keuze staat. De schaal bestaat uit twee items, namelijk (item 48) welke studierichtingen de leerling overweegt en (item 49) naar welke studierichting zijn/haar voorkeur op dat moment uitgaat. Op basis van de antwoorden op beide vragen krijgt de leerling een score van 1 tot 4: (1) geen studierichtingen overwegen en geen eerste keuze hebben, (2) verschillende studierichtingen overwegen en geen eerste keuze hebben, (3) verschillende studierichtingen overwegen en wel een eerste keuze hebben, en (4) één studierichting overwegen die ook de eerste keuze is.

Binding

De schaal Binding ('Zeker over je keuze?' genoemd in de vragenlijst) meet de mate waarin de leerling zeker is van, gebonden is aan, en zich identificeert met de keuze. Deze schaal wordt enkel beantwoord door de leerling indien hij/zij op item 49 aangaf een eerste keuze te hebben. De schaal Binding bestaat uit 8 items (items 50 tot 57) die beantwoord worden op een 6-puntenschaal. Deze 8 items werden met toestemming van de auteur overgenomen uit de Groningen Identity Development Scale (GIDS, Bosma, 1985).

1.3 Ontwikkeling van de VST

Belang van de kwaliteit van het keuzeprocés

In verschillende theoretische modellen over het maken van loopbaankeuzes wordt er beklemtoond dat de manier waarop men een loopbaankeuze maakt belangrijk is. De kwaliteit van het loopbaankeuzeprocés zou immers gevolgen hebben voor de kwaliteit waarop de keuze uitgevoerd wordt (bv. Gati & Asher, 2001; Harren, 1979; Tiedeman & O'Hara, 1963; Van Esbroeck, Tibos, & Zaman, 2005). Zo wordt er bijvoorbeeld gesuggereerd dat hoe meer

men zichzelf en de keuzealternatieven exploreert, hoe beter het gekozen alternatief zal passen bij de kenmerken van de persoon. Dit zou op zijn beurt leiden tot meer tevredenheid met en zekerheid over de gemaakte keuze en tot betere prestaties (bv. Greenhaus & Sklarew, 1981; Grotevant, 1987; Singh & Greenhaus, 2004; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983).

Uit empirisch onderzoek naar het studiekeuzeproces van laatstejaars secundair onderwijs blijkt dat de manier waarop leerlingen een studiekeuze maken inderdaad voorspellend is voor de realisatie van die keuze in het hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2007). De resultaten van dit onderzoek wijzen erop dat de mate waarin leerlingen werk maken van de zes keuzetaken tijdens het laatste jaar secundair onderwijs samenhangt met (1) het al of niet laattijdig veranderen van hun keuze (d.w.z. tijdens de grote vakantie voorafgaand aan de start van het eerste jaar hoger onderwijs), (2) de mate waarin ze zeker zijn van hun keuze en zich met de door hen gekozen studie identificeren tijdens het eerste trimester van het eerste jaar in het hoger onderwijs, en (3) de mate van aanpassing tijdens het eerste trimester van het eerste jaar in het hoger onderwijs (d.w.z. motivatie en inspanning voor hun studie). Deze drie aspecten van uitvoering van de studiekeuze blijken op hun beurt belangrijke voorspellers te zijn voor de prestaties van leerlingen tijdens het eerste jaar in het hoger onderwijs.

Gezien het belang van de kwaliteit van het studiekeuzeproces, was een instrument dat op een betrouwbare en valide manier de kwaliteit van dit keuzeproces in kaart brengt welkom. De VST biedt hiertoe de mogelijkheid.

Theoretische achtergrond

De VST werd ontwikkeld in het kader van een doctoraatstudie over het studiekeuzeproces van laatstejaars secundair onderwijs (Germeijs, 2006). In dat longitudinale onderzoek werd een groep laatstejaars algemeen secundair onderwijs (ASO) gevolgd tijdens het schooljaar 2002-2003 met betrekking tot hun studiekeuzeproces en tijdens de twee daaropvolgende schooljaren in het hoger onderwijs.

Voorafgaand aan het longitudinale onderzoek vond er een studie plaats waarin de VST werd ontwikkeld en waarin de betrouwbaarheid en validiteit van de VST werd onderzocht (Germeijs & Verschueren, 2006b). Vooreerst werd er een conceptueel model ontwikkeld van keuzetaken die een loopbaankeuzeproces kunnen karakteriseren. Op basis van een literatuurstudie over taxonomieën van problemen tijdens loopbaankeuzeprocessen (bv. Campbell & Cellini, 1991; Gati, Krausz, & Osipow, 1996) en theorieën over het loopbaankeuzeproces (bv. Gati & Asher, 2001; Harren, 1979; Tiedeman & O'Hara, 1963) onderscheiden Germeijs en Verschueren (2006b) zes keuzetaken die beschouwd kunnen worden als centrale aspecten van een loopbaankeuzeproces: oriëntatie op de keuze, exploratie van zichzelf, brede exploratie van de keuzealternatieven, exploratie van de keuzealternatieven in de diepte, beslissingsstatus, en binding aan de keuze. Belangrijk om op te merken is dat in een keuzeproces van een leerling deze keuzetaken elkaar niet noodzakelijk in een bepaalde volgorde hoeven op te volgen met oriëntatie als eerste en binding als laatste taak. Een bepaalde keuzetaak kan bijvoorbeeld eerst worden overgeslagen en nadien pas aan bod komen, of er kan ook later teruggegaan worden naar een vorige taak die nog niet was afgerond (Van Esbroeck, Tibos, & Zaman, 2005). Om die reden gebruiken Germeijs en Verschueren (2006b) de term 'taken' in plaats van 'fasen'.

Ontwikkeling van de items

Germeijs en Verschueren (2006b) construeerden voor elke keuzetaak items op basis van definities van de loopbaankeuzetaken en op basis van bestaande schalen over loopbaankeuzetaken (nl., Career Maturity Inventory, Crites, 1973; Occupational Alternatives Question, Slaney, 1980). In dat laatste geval werden de items steeds aangepast aan de situatie van een keuze van een studie in het hoger onderwijs. Voor de schaal Binding werden 8 bestaande items uit GIDS gebruikt (GIDS, Bosma, 1985).

In totaal werden er 64 items geconstrueerd die werden afgenomen in een steekproef van 946 leerlingen uit het 5^e en 6^e jaar ASO. Op basis van de antwoorden in deze steekproef werden de items onderworpen aan een itemevaluatie (Germeijs & Verschueren, 2006b). Items werden verwijderd op basis van één of meer van de volgende criteria: (a) een gecorrigeerde item-totaal correlatie lager dan .30; (b) een extreem hoge of lage gemiddelde score op het item; (c) de verwijdering van het item doet de Cronbach's alfa coëfficiënt stijgen met tenminste .01; en (d) een lage variantie in de antwoorden op het item (Devellis, 1991). Op basis van deze itemevaluatie werden 3 items uit de schaal Exploratie in de diepte en 4 items uit de schaal Exploratie van zichzelf verwijderd. Dit resulteerde in een vragenlijst met in totaal 57 items, de VST genaamd.

In de studie van Germeijs en Verschueren (2006b) werd de betrouwbaarheid van de VST onderzocht aan de hand van interne consistentie van de schalen. Om de constructvaliditeit van de VST te onderzoeken werd (a) de interne structuur van de VST onderzocht via factoranalyse; (b) de convergente validiteit getoetst door verbanden na te gaan met bestaande schalen die de keuzetaken meten; (c) nagegaan of de scores op de VST zoals verwacht verschilden tussen leerlingen van verschillende jaren in het secundair onderwijs; en (d) nagegaan of de scores op de VST zoals verwacht verschilden tussen leerlingen met verschillende beroepsidentiteitsstatussen. In Hoofdstuk 4 en 5 wordt verder ingegaan op het onderzoek naar deze psychometrische kenmerken van de VST.

2. Afname, scoring en interpretatie

2.1 Antwoord- en scoreformulier

De VST is een zelfrapportage-vragenlijst voor leerlingen en gaat na in welke mate leerlingen werk maken van zes taken die belangrijk zijn in het proces van het kiezen van een studie in het hoger onderwijs: oriëntatie op de keuze, exploratie van zichzelf, brede exploratie van de keuzealternatieven, exploratie van de keuzealternatieven in de diepte, beslissingsstatus, en binding aan de keuze. De VST bevat zes subschalen die elk één van de zes keuzetaken meten. De VST omvat een antwoordformulier voor de leerlingen van 7 pagina's. Daarnaast bevat de VST ook een scoreformulier van 2 pagina's waar de ruwe scores en normscores op de zes subschalen worden berekend.

2.2 Doelgroep

De VST is bedoeld voor leerlingen uit het secundair onderwijs die een studiekeuze maken met betrekking tot het hoger onderwijs. Er zijn normgegevens beschikbaar voor leerlingen aan het begin (september-oktober), midden (januari-februari), en einde (mei) uit het zesde jaar ASO (zie Deel 2). De VST werd ook al in onderzoek gebruikt bij leerlingen uit theoretische richtingen van het TSO (Huyghe, 2008) en bij leerlingen op het einde van het 5^e jaar ASO (Germeijs & Verschueren, 2006b). De resultaten van deze studies suggereren dat de VST ook bruikbaar kan zijn bij deze doelgroepen. Aangezien deze studies echter op kleine steekproeven gebaseerd is, is bijkomend onderzoek nodig alvorens het gebruik van de VST eventueel kan uitgebreid worden naar het TSO en het 5^e jaar secundair onderwijs.

De afname, scoring en interpretatie van de VST gebeurt door een begeleider van de leerling die diagnostisch gekwalificeerd is.

2.3 Afname

De tijd die een leerling nodig heeft voor het invullen van de volledige VST bedraagt ongeveer 30 minuten. Voor de afname heeft de leerling enkel het antwoordformulier en schrijfmateriaal nodig.

Vooraleer de VST aan de leerling te overhandigen wordt het doel van de vragenlijst met hem/haar besproken. Men legt uit dat de vragenlijst een beeld wil geven van de wijze waarop hij/zij werk maakt van de studiekeuze in het hoger onderwijs. Men geeft aan dat de vragenlijst uit verschillende delen bestaat en dat bij elk deel aparte instructies zijn die de leerling nauwkeurig moet lezen. Men geeft aan dat er geen foute antwoorden op de vragen zijn, zolang de antwoorden maar goed weergeven wat de leerling voelt, denkt of doet.

2.4 Scoring

Voor het scoren van de antwoorden op de VST kan men de volgende stappen nemen:

1. Verwijder het scoreformulier van het antwoordformulier. Breng de antwoorden van de leerling over op het scoreformulier onder de kolom 'Antwoord'.

Omcirkel voor de schaal Beslissingsstatus op basis van de antwoorden op item 48 en item 49 een antwoord van 1 tot 4. Omcirkel antwoord 1 als de leerling geen studierichtingen overweegt (item 48) en geen eerste keuze heeft (item 49). Omcirkel antwoord 2 als de leerling verschillende studierichtingen overweegt (item 48) en geen eerste keuze heeft (item 49). Omcirkel antwoord 3 als de leerling verschillende studierichtingen overweegt (item 48) en wel een eerste keuze heeft (item 49). Omcirkel antwoord 4 als de leerling één studierichting overweegt (item 48) die ook de eerste keuze is (item 49).

2. Zet de antwoorden van de leerling om in een score op het scoreformulier onder de kolom 'Score'.

Voor alle items - uitgezonderd de items die in het grijs zijn gemarkeerd op het scoreformulier - is de score gelijk aan het antwoord van de leerling. De items die op het scoreformulier in het grijs zijn gemarkeerd moeten omgekeerd gescoord worden. Concreet betekent dit voor

de items 1, 2, 3, 4, 9, en 12 de volgende scoring: antwoord 1 → score 9, antwoord 2 → score 8, antwoord 3 → score 7, antwoord 4 → score 6, antwoord 5 → score 5, antwoord 6 → score 4, antwoord 7 → score 3, antwoord 8 → score 2, antwoord 9 → score 1.

Voor de items 52, 54, 55, 56, en 57 betekent dit de volgende scoring: antwoord 1 → score 6, antwoord 2 → score 5, antwoord 3 → score 4, antwoord 4 → score 3, antwoord 5 → score 2, antwoord 6 → score 1.

Indien op item 55 het antwoord 'niet van toepassing' is betekent dit niet dat de leerling een score van 0 krijgt maar wel dat de leerling geen score voor dat item krijgt.

Indien de leerling de schaal Exploratie in de diepte niet heeft ingevuld omdat hij/zij over geen enkele studierichting specifieke informatie heeft opgezocht (zie Deel B p. 4 in de VST) dan krijgt de leerling geen score op de items van deze schaal.

Indien de leerling de schaal Binding niet heeft ingevuld omdat hij/zij geen eerste keuze heeft (zie item 49) dan krijgt de leerling geen score op de items van deze schaal.

3. Tel de scores op de afzonderlijke items voor iedere schaal op en noteer deze ruwe somscore van de schaal in de hokjes I tem. VI.

Voor de schaal Beslissingsstatus is de score in hokje V gelijk aan het antwoord dat men omcirkeld heeft.

Indien de leerling de schaal Exploratie in de diepte niet heeft ingevuld omdat hij/zij over geen enkele studierichting specifieke informatie heeft opgezocht (zie Deel B p. 4 in de VST) dan blijft hokje IV leeg. Indien de leerling de schaal Binding niet heeft ingevuld omdat hij/zij geen eerste keuze heeft (zie item 49) dan blijft hokje VI leeg.

Indien de leerling geen score heeft op item 55 wordt de volgende formule toegepast om een somscore te verkrijgen voor de subschaal Binding:

$$\text{somscore}(\text{afroonden}) = \frac{(\text{item}50 + \text{item}51 + \text{item}52 + \text{item}53 + \text{item}54 + \text{item}56 + \text{item}57) \times 8}{7}$$

Rond het getal dat men verkrijgt via de formule af naar het dichtstbijzijnde gehele getal.

4. Noteer de ruwe somscore van iedere schaal op de daarvoor bestemde plaatsen in de eerste kolom van de tabel onderaan het scoreformulier.

5. Bepaal de normgroep waarmee men de somscore van de leerling wil vergelijken. Kies ten eerste of men als normgroep jongens, meisjes, of de totale groep (jongens+ meisjes) neemt. Bepaal ten tweede voor welk(e) moment(en) (nl. begin, midden, einde) van het 6^e jaar ASO men de scores wil vergelijken. Zoek de bijbehorende omzettingstabel voor de betreffende normgroep in Bijlage 1. Zoek voor iedere schaal de ruwe somscore op in de normtabel en breng de corresponderende percentielzones en lettercodes over naar de daarvoor bestemde hokjes op het scoreformulier.

6. Interpreteer de resultaten op basis van de richtlijnen uit paragraaf 2.5.

2.5 Richtlijnen voor interpretatie

De scores op sommige schalen van de VST verschillen voor jongens en meisjes. Bovendien verschillen de scores op de schalen van de VST naargelang het meetmoment in het laatste jaar secundair onderwijs (zie Hoofdstuk 3). De relatie tussen de ruwe somscores en percentielscores verschilt dus voor de verschillende seksegroepen en periodes tijdens het schooljaar. Daarom zijn voor drie verschillende momenten tijdens het schooljaar (nl. begin, midden, einde) aparte normtabellen opgemaakt die ook uitgesplitst zijn voor jongens en meisjes. Ten slotte bestaat ook de mogelijkheid om de score van een leerling te vergelijken met de totale groep van jongens en meisjes samen op een bepaald moment (nl. begin, midden, einde) tijdens het schooljaar.

De ruwe somscores worden omgezet in percentielzones. Een percentiel zegt welk percentage leerlingen even hoog of lager scoort. Bij de VST wordt er gewerkt met een omzetting naar vijf percentielzones, die met een letter van A tot E worden aangegeven. In Tabel 1 wordt het verband tussen de percentielzones en lettercodes weergegeven. In veel instrumenten wordt er voor de interpretatie van de scores van uitgegaan dat scores die door de uiterste 10% van de populatie behaald worden op een probleem wijzen. Daarom wordt bij de VST de onderste 25% onderverdeeld in de 10% laagst scorenden (zone E) en de 15% die net een hogere score halen (zone D).

Tabel 1. Verband tussen percentielzones, lettercodes en interpretatie

Percentielzone	Lettercode	Betekenis
0 – 10	E	10% laagste – zwak
11 – 25	D	15% boven de laagste – zwakker
26 – 50	C	25% onder gemiddelde – voldoende
51 – 75	B	25% boven gemiddelde – goed
76 – 100	A	hoogste 25% - zeer goed

Bij de interpretatie van de resultaten op de VST kan het belangrijk zijn om de percentielscores van de verschillende subschalen met elkaar te vergelijken. Door het profiel van de percentielscores te analyseren komt men tot een betere afbakening van waar er zich precies keuzeproblemen voordoen. Ten tweede kan men meer inzicht krijgen in het keuzeproces van leerlingen door voor bepaalde subschalen de antwoorden op afzonderlijke items na te gaan. Ten derde is het zinvol om de leerling een actieve rol te geven bij de interpretatie en bespreking van de resultaten. Men kan samen met de leerling verbanden leggen tussen de resultaten op de VST en andere informatiebronnen. In deze bespreking kan ook de vraag aan bod komen of de leerling de resultaten herkent of dat hij/zij nieuwe dingen ontdekt heeft. Op basis van de verkregen informatie uit de VST kan men samen met de leerling bekijken welke verdere stappen men kan zetten om het keuzeprobleem aan te pakken. Door de leerling actief te betrekken bij de interpretatie van de resultaten wordt de persoonlijke betrokkenheid op de studiekeuze groter en bouwt de leerling ook vaardigheden op die hij/zij in toekomstige loopbaankeuzes kan gebruiken (Germeijs et al., 2007).

Belangrijk bij de interpretatie van de percentielscores voor de schaal Exploratie in de diepte en de schaal Binding is dat de percentielscores de vergelijking van de leerling weergeven met de groep leerlingen die deze schalen heeft ingevuld. Dit wil concreet zeggen dat men voor de schaal Exploratie in de diepte de score van de leerling vergelijkt met de scores van leerlingen die over minstens één studierichting specifieke informatie hebben opgezocht. Voor de schaal Binding vergelijkt men de score van een leerling met de scores van leerlingen die een eerste keuze hebben.

Indien de leerling de schaal Exploratie in de diepte niet heeft ingevuld omdat hij/zij over geen enkele studierichting specifieke informatie heeft opgezocht dan krijgt de leerling geen score op de items van deze schaal en wordt er dus ook geen percentielscore berekend voor Exploratie in de diepte. Indien de leerling de schaal Binding niet heeft ingevuld omdat hij/zij geen eerste keuze heeft dan krijgt de leerling geen score op de items van deze schaal en wordt er dus ook geen percentielscore. In Tabel 2 worden voor de drie momenten tijdens het laatste jaar ASO weergegeven hoeveel procent van de leerlingen over geen enkele studierichting specifieke informatie heeft opgezocht en hoeveel procent van de leerlingen geen eerste keuze had. Tabel 2 kan dus helpen bij de interpretatie in situaties waar de leerling de schaal Exploratie in de diepte en/of de schaal Binding niet kon invullen.

Tabel 2. Percentage leerlingen zonder exploratie in de diepte en zonder eerste keuze

	Moment 6 ^e jaar ASO		
	Begin	Midden	Eind
Over geen enkele studierichting in de diepte geëxploreerd	36%	4%	2%
Zonder eerste keuze	34%	18%	10%

Bijlage 1. Normtabellen

Begin 6^e jaar ASO (september, oktober): Jongens + Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-54	0-10	0	0-2	1	8-27	0-10	E	
55-67	11-13	1	3-4	2	28-30	11-25	D	
68-79	14-18	2	5-6	3	31-33	26-50	C	
80-90	19-22	3-5	7-8	3	34-37	51-75	B	
91-108	23-40	6-10	9-20	4	38-48	76-100	A	

Begin 6^e jaar ASO (september, oktober): Jongens

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-47	0-9	0	0-2	1	8-25	0-10	E	
48-59	10-14	0	3-4	2	26-30	11-25	D	
60-72	15-17	1-2	5-6	3	31-33	26-50	C	
73-87	18-22	3-4	7-8	3	34-37	51-75	B	
88-108	23-40	5-10	9-20	4	38-48	76-100	A	

Begin 6^e jaar ASO (september, oktober): Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-62	0-10	0	0-3	1	8-27	0-10	E	
63-72	11-13	1	4	2	28-29	11-25	D	
73-82	14-18	2-3	5-6	3	30-33	26-50	C	
83-91	19-23	4-5	7-9	3	34-36	51-75	B	
92-108	24-40	6-10	10-20	4	37-48	76-100	A	

Midden 6^e jaar ASO (januari, februari): Jongens + Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-62	0-10	0-3	0-4	1-2	8-29	0-10	E	
63-74	11-14	4	5	3	30-32	11-25	D	
75-86	15-19	5-6	6-7	3	33-36	26-50	C	
87-94	20-23	7	8-9	3	37-40	51-75	B	
95-108	24-40	8-10	10-20	4	41-48	76-100	A	

Midden 6^e jaar ASO (januari, februari): Jongens

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-60	0-10	0-2	0-3	1-2	8-29	0-10	E	
61-67	11-14	3-4	4-5	3	30-32	11-25	D	
68-81	15-18	5	6-7	3	33-37	26-50	C	
82-91	19-22	6-7	8-9	3	38-40	51-75	B	
92-108	23-40	8-10	10-20	4	41-48	76-100	A	

Midden 6^e jaar ASO (januari, februari): Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-67	0-10	0-3	0-4	1-2	8-29	0-10	E	
68-79	11-14	4-5	5-6	3	30-32	11-25	D	
80-89	15-20	6	7-8	3	33-35	26-50	C	
90-96	21-24	7-8	9-10	3	36-39	51-75	B	
97-108	25-40	9-10	11-20	4	40-48	76-100	A	

Eind 6^e jaar ASO (mei): Jongens + Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-62	0-12	0-3	0-5	1-2	8-31	0-10	E	
63-75	13-16	4	6-7	3	32-35	11-25	D	
76-88	17-20	5-6	8-9	4	36-38	26-50	C	
89-96	21-25	7-8	10-12	4	39-41	51-75	B	
97-108	26-40	9-10	13-20	4	42-48	76-100	A	

Eind 6^e jaar ASO (mei): Jongens

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-59	0-12	0-3	0-4	1-3	8-31	0-10	E	
60-68	13-16	4	5-6	3	32-34	11-25	D	
69-82	17-20	5	7-8	4	35-38	26-50	C	
83-93	21-25	6-7	9-10	4	39-41	51-75	B	
94-108	26-40	8-10	11-20	4	42-48	76-100	A	

Eind 6^e jaar ASO (mei): Meisjes

Oriëntatie	Ruwe somscores				Beslissingsstatus	Binding	Percentielzone	Lettercode
	Exploratie zichzelf	Exploratie breedte	Exploratie diepte					
12-68	0-12	0-3	0-6	1-2	8-31	0-10	E	
69-80	13-16	4-5	7	3	32-35	11-25	D	
81-91	17-20	6-7	8-10	4	36-38	26-50	C	
92-99	21-26	8	11-12	4	39-41	51-75	B	
100-108	27-40	9-10	13-20	4	42-48	76-100	A	

DEEL 2. PSYCHOMETRISCHE VERANTWOORDING

In de eerste paragraaf wordt de normering van de VST besproken. De normeringssteekproef bevat 535 ASO leerlingen waarvan bij het begin (september-oktober), midden (januari-februari), en einde (mei) van het 6^e jaar secundair onderwijs (SO) gegevens via de VST werden verzameld. In de tweede en derde paragraaf worden achtereenvolgens de psychometrische kenmerken met betrekking tot de betrouwbaarheid en constructvaliditeit van de VST besproken. Voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de VST werden gegevens verzameld in een steekproef van 946 leerlingen. Deze steekproef bestond uit drie groepen leerlingen. De eerste groep werd bevraagd op het einde van het 5^e jaar ASO (89 leerlingen), de tweede groep aan het begin van het 6^e jaar ASO (665 leerlingen), en de derde groep aan het einde van het 6^e jaar ASO (192 leerlingen). Voor de normeringssteekproef werd een deel van de leerlingen gebruikt (namelijk 535 van de 665 leerlingen) die aan het begin van het 6^e jaar ASO meededen aan het onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit. Over het onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de VST werd uitgebreid gerapporteerd in een artikel (Germeijs & Verschueren, 2006b). We verwijzen naar dit artikel voor meer gedetailleerde informatie over het onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de VST.

3. Normering

3.1 Samenstelling van de normgroep

De gegevens van de normgroep zijn afkomstig uit een longitudinaal onderzoek van leerlingen uit het laatste jaar ASO tijdens het schooljaar 2002-2003 (Germeijs, 2006). Deze leerlingen komen uit 25 verschillende secundaire scholen in Vlaanderen. De verdeling van deze 25 secundaire scholen over de vijf regio's in Vlaanderen (Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen, Antwerpen, Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en Limburg) en over de drie onderwijsnetten (het Vrije gesubsidieerde net, het Officieel gesubsidieerde net, het Gemeenschapsonderwijs) is representatief voor de verdeling over regio en onderwijsnet van alle secundaire scholen in Vlaanderen die in de derde graad ASO aanbieden. In Tabel 3 wordt de verdeling van de deelnemende scholen over regio en onderwijsnet weergegeven.

Tabel 3. Verdeling van de 25 deelnemende scholen (en van alle Vlaamse scholen met een 3^e graad ASO tijdens het schooljaar 2001-2002) over regio en onderwijsnet

	Onderwijsnet			Totaal
	Gemeenschaps- onderwijs	Vrij gesubsidieerd	Officieel gesubsidieerd	
Antwerpen	1 (22)	5 (76)	1 (7)	7 (105)
Vlaams Brabant, BHG*	1 (20)	4 (52)	0 (2)	5 (74)
West-Vlaanderen	1 (18)	3 (47)	0 (0)	4 (65)
Oost-Vlaanderen	2 (23)	4 (60)	0 (1)	6 (84)
Limburg	1 (14)	2 (32)	0 (5)	3 (51)
Totaal	6 (97)	18 (267)	1 (15)	25 (379)

* BHG = Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Met betrekking tot de wervingsprocedure werden eerst 75 secundaire scholen met in de derde graad ASO geselecteerd. Om praktische redenen kwamen enkel grote secundaire scholen (nl. scholen waarvan het leerlingenaantal groter was dan het gemiddelde leerlingenaantal, wat berekend was per onderwijsnet) in aanmerking. Deze 75 scholen werden aangezocht om deel te nemen aan het longitudinaal onderzoek. In totaal waren 42

scholen bereid om mee te werken. Uit deze 42 scholen werden 25 scholen geselecteerd, rekening houdend met het onderwijsnet en de regio. Ten slotte werden er binnen elke school op toevallige wijze 2 studierichtingen geselecteerd om deel te nemen.

De leerlingen werden in september 2002 bevroegd met de VST. Deze leerlingen werden tijdens hun laatste jaar secundair onderwijs nog twee maal bevroegd met de VST (nl. in januari-februari 2003 en in mei 2003). In totaal namen er 535 leerlingen op de drie meetmomenten deel. Deze groep van 535 leerlingen (221 jongens, 314 meisjes) vormt de normeringsgroep van de VST. De gemiddelde leeftijd van de normeringsgroep bij het begin van het laatste jaar ASO bedroeg 17 jaar en 8 maanden (SD = 6.1 maand). In Tabel 4 staat de verdeling van de 535 leerlingen over de studierichtingen. Wanneer men deze verdeling vergelijkt met de verdeling van alle ASO leerlingen over de studierichtingen tijdens het schooljaar 2002-2003, blijkt dat in de normeringsgroep leerlingen uit Moderne talen-wetenschappen wat oververtegenwoordigd zijn; leerlingen uit Economie-moderne talen zijn wat ondervertegenwoordigd.

Tabel 4. Verdeling van de leerlingen uit de normeringssteekproef en van alle leerlingen uit het laatste jaar ASO in Vlaanderen over de studierichtingen

Studierichting	Leerlingen in de normeringssteekproef		Leerlingen in het laatste jaar ASO ^a
	N	%	%
Economie-moderne talen	33	6	20
Economie-wiskunde	60	11	11
Grieks-latijn	12	2	2
Grieks-wiskunde	10	2	1
Latijn-moderne talen	40	7	7
Latijn-wetenschappen	36	7	4
Latijn-wiskunde	54	10	8
Menswetenschappen	72	14	13
Moderne talen-wetenschappen	63	12	6
Moderne talen-wiskunde	50	9	4
Sport-wetenschappen	8	2	2
Wetenschappen-wiskunde	91	17	21
Rest ^b	6	1	1

^a Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs schooljaar 2002-2003, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap- Departement Onderwijs.

^b Deze restcategorie omvat Grieks-wetenschappen, Wetenschappen-topsport, Rudolf Steiner pedagogie, en Yeshiva.

3.2 Descriptieve gegevens van de normgroep

In Tabel 5 worden de ruwe scores op de VST schalen beschreven voor de normeringssteekproef. Deze gegevens worden uitgesplitst naar geslacht en meetmoment (begin, midden, einde 6^e jaar). Uit een ANOVA herhaalde metingen met meetmoment en geslacht als onafhankelijke variabelen blijkt dat op verschillende schalen er niveauverschillen zijn tussen jongens en meisjes en tussen de drie meetmomenten (zie Tabel 6). Daarom werden aparte normtabellen opgesteld voor jongens en meisjes en voor de verschillende momenten (begin, midden, einde) tijdens het laatste jaar secundair onderwijs.

Tabel 5. Gemiddelde (en standaarddeviatie) van de ruwe somscores in functie van meetmoment en geslacht

VST Schaal	Begin 6 ^e jaar		Midden 6 ^e jaar		Eind 6 ^e jaar		Resultaten ANOVA	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	F waarde Meetmoment (2,386 -1042)	F waarde Geslacht (1,193-521)
Oriëntatie	72.37 (18.70)	80.52 (14.34)	79.15 (15.35)	86.01 (14.11)	79.83 (16.23)	88.61 (13.42)	72.31*	47.56*
Exploratie zichzelf	17.97 (6.67)	18.21 (6.55)	18.14 (6.32)	19.31 (6.85)	20.35 (7.32)	20.97 (7.06)	47.52*	1.60
Exploratie breedte	2.51 (2.38)	3.13 (2.66)	5.25 (2.24)	6.11 (2.35)	5.55 (2.36)	6.37 (2.36)	452.78*	20.78*
Exploratie diepte	6.25 (3.42)	6.33 (3.14)	7.66 (3.18)	8.10 (2.75)	9.40 (3.34)	10.40 (3.45)	185.42*	2.72
Beslissingsstatus	2.61 (0.91)	2.72 (0.86)	3.03 (0.70)	3.03 (0.67)	3.42 (0.72)	3.44 (0.72)	161.64*	0.76
Binding	33.38 (5.80)	33.36 (5.13)	36.44 (4.97)	36.50 (5.00)	38.80 (5.12)	39.06 (4.99)	124.34*	0.03

* $p < .01$.

4. Betrouwbaarheid

Voor het schatten van de betrouwbaarheid van de schalen van de VST werd gebruik gemaakt van de interne consistentie methode. De steekproef werd ad random opgesplitst in twee groepen. Per schaal van de VST werd de interne consistentie berekend aan de hand van Cronbachs alfa in elk van beide groepen en vergeleken. Voor de schaal Beslissingsstatus kon geen Cronbachs alfa berekend worden aangezien deze schaal maar uit één item bestaat (nl. een gecombineerd antwoord op twee items). In Tabel 6 worden de Cronbachs alfa indices voor de verschillende VST schalen weergegeven.

Tabel 6. Cronbachs alfa indices voor de VST schalen

VST Schaal	N items	Cronbachs alfa	
		Steekproef 1	Steekproef 2
Oriëntatie	12	.90	.90
Exploratie zichzelf	5	.87	.89
Exploratie breedte	10	.75	.71
Exploratie diepte	20	.87	.87
Binding	8	.84	.83

Ter Laak en de Goede (2005) geven aan dat voor instrumenten die gebruikt worden tijdens beroepskeuzebegeleiding een interne consistentiecoëfficiënt lager dan .70 onvoldoende is, van .70 tot .80 voldoende is, en hoger dan .80 goed is. Op basis van deze vuistregels kan men besluiten dat alle schalen een aanvaardbare tot goede interne consistentie hebben.

5. Constructvaliditeit

De constructvaliditeit van de schalen van de VST werd onderzocht via drie methoden. Ten eerste werd de interne structuur van de VST onderzocht door middel van confirmatorische factoranalyse. Ten tweede werd de convergente validiteit nagegaan aan de hand van correlaties tussen de schalen van de VST en andere bestaande schalen voor de keuzetaken. Ten slotte werden via 'gekende-groepen validatie' de scores op de schalen van de VST vergeleken tussen groepen waarvan verwacht kan worden dat ze verschillen op de keuzetaken.

5.1 Interne structuur

Analysemethode

De VST is een multidimensioneel instrument dat 6 keuzetaken beoogt te meten. Via confirmatorische factoranalyse (CFA) werd nagegaan of het a priori geformuleerde model met de 6 verschillende keuzetaken als latente factoren voldoende bij de data past. De factoranalyses werden niet uitgevoerd op de items maar op somscores van groepjes van items. De items van iedere VST schaal werden hiertoe ad random ingedeeld in drie itemgroepjes. Op deze manier wordt het aantal variabelen waarop de factoranalyses worden uitgevoerd kleiner, wat te verkiezen is boven analyses op een groot aantal itemscores (Bentler & Chou, 1987; Marsh & O'Neill, 1984).

Voor iedere schaal van de VST werd verwacht dat de drie itemgroepjes laden op dezelfde latente factor (nl. de keuzetaak) en dat de ladingen op de andere factoren 0 waren. De factoren werden toegelaten te correleren met elkaar. De schaal Beslissingsstatus bestond slechts uit één item en werd daarom niet in de CFA opgenomen. Het a priori geformuleerde model voor de 5x3 itemgroepjes was dus een vijf-factorenmodel met als latente factoren

oriëntatie, exploratie in de breedte, exploratie in de diepte, exploratie van zichzelf, en binding. Naast dit a priori model werden ook drie alternatieve modellen getoetst: (a) een één-factormodel, (b) een drie-factorenmodel (oriëntatie, exploratie, binding) waarbij de itemgroepjes van de schalen Exploratie van zichzelf, Exploratie in de breedte, en Exploratie in de diepte allemaal laden op dezelfde latente factor, en (c) een vier-factorenmodel (oriëntatie, exploratie van zichzelf, exploratie van de omgeving, binding) waarbij de itemgroepjes van de schalen Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte allemaal laden op dezelfde latente factor.

Alle modellen werden getoetst met behulp van het programma LISREL 8.30 (Jöreskog & Sörbom, 1993). De modellen werden geschat op basis van de covariantiematrix en de asymptotische covariantiematrix via de maximum likelihood schattingsmethode. Wanneer het model goed past bij de waargenomen covariantiematrix resulteert dit in een lage χ^2 en een bijbehorende niet-significante p-waarde. In dit onderzoek werd de Satorra-Bentler scaled χ^2 toets gebruikt (SBS χ^2 ; Jöreskog, Sörbom, du Toit, & du Toit, 1999). Aangezien de χ^2 -toets snel significant is bij grote steekproeven worden in de literatuur verschillende andere fitmaten voorgesteld die minder gevoelig zijn voor de steekproefgrootte. Gebaseerd op Hu en Bentler (1999) gebruikten we in dit onderzoek ook de Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), de Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) en de Comparative Fit Index (CFI). Naarmate het model beter bij de data past worden SRMR en RMSEA kleiner, en CFI groter. Voor de RMSEA kan men als cut-off criterium een grenswaarde van .05 hanteren voor een goede passing, en waarden tussen .05 en .08 als een voldoende passing. Voor de SRMR hanteert men een grenswaarde van .08 of lager en voor de CFI een waarde van .90 of hoger als criterium voor een goede passing (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). Om na te gaan of het a priori geformuleerde vijf-factorenmodel beter bij de data past dan de alternatieve modellen werd gebruik gemaakt van de Satorra-Bentler χ^2 verschil test (Δ SBS χ^2 ; Satorra & Bentler, 1999).

Resultaten

In Tabel 7 worden de fitmaten van de getoetste modellen weergegeven. Uit Tabel 7 blijkt dat het vijf-factorenmodel (met oriëntatie, exploratie in de breedte, exploratie in de diepte, exploratie van zichzelf, en binding) voldoende past bij de data. Alle ladingen op de latente factoren waren ook significant in dit model (met gestandaardiseerde ladingen tussen .56 en .91). De correlaties tussen de vijf factoren waren significant en positief en varieerden van .21 (tussen exploratie in de breedte en binding) tot .70 (tussen exploratie in de breedte en exploratie in de diepte). Uit Tabel 7 blijkt ook dat de passing van de drie andere alternatieve modellen significant slechter was dan de passing van het vijf-factorenmodel. Uit de resultaten van dit onderzoek kan samenvattend geconcludeerd worden dat er voldoende evidentie is voor de veronderstelde multidimensionele structuur van de VST met de verschillende keuzetaken als schalen.

Tabel 7. Resultaten van confirmatorische factoranalyses op de VST

Model	SBS χ^2	df	RMSEA	SRMR	CFI		Δ SBS χ^2	Δ df
1. 5 factoren	160.82	80	.05	.05	.97			
2. 4 factoren	367.44	84	.10	.07	.92	1 vs 2	166.29*	4
3. 3 factoren	1234.64	87	.19	.14	.73	1 vs 3	952.60*	7
4. 1 factor	1848.09	90	.23	.15	.47	1 vs 4	1135.18*	10

Noot: SBS χ^2 = Satorra-Bentler scaled χ^2 ; RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; CFI = Comparative Fit Index.

* $p < .01$

5.2 Convergente validiteit

Analysemethode

De convergente validiteit van de VST werd onderzocht door de verbanden na te gaan van sommige schalen van de VST met bestaande schalen voor keuzetaken. Drie bestaande Engelstalige schalen voor keuzetaken werden hiertoe vertaald naar het Nederlands: de schaal Gebrek aan Motivatie van de Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ, Gati & Saka, 2001), de schaal Exploratie van de omgeving en schaal Exploratie van zichzelf uit de Career Exploration Survey (CES, Stumpf et al., 1983).

Er werd verwacht dat de scores op de schaal Exploratie van zichzelf van de VST positief zouden correleren en het sterkst zouden correleren met de scores op de schaal Exploratie van zichzelf van de CES. Met betrekking tot de twee schalen over exploratie van de omgeving van de VST (nl. Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte) werd er verwacht dat ze positief en het sterkst zouden correleren met de schaal Exploratie van de omgeving van de CES. Ten slotte werd er verwacht dat de schaal Oriëntatie van de VST negatief en het sterkst zou correleren met de schaal Gebrek aan motivatie van de CDDQ.

Resultaten

In Tabel 8 worden de correlaties tussen scores op vier schalen van de VST en scores op andere bestaande schalen voor de keuzetaken weergegeven. Zoals verwacht, correleerde de schaal Oriëntatie van de VST het sterkst negatief met de schaal Gebrek aan motivatie van de CDDQ. De scores op de schaal Exploratie van zichzelf en de twee schalen over Exploratie van de omgeving (nl. Exploratie in de breedte en Exploratie in de diepte) van de VST correleerden zoals verwacht het sterkst en positief met respectievelijk de schaal Exploratie van zichzelf en de schaal Exploratie van de Omgeving van de CES.

Tabel 8. Correlaties tussen scores op de VST schalen en scores op bestaande schalen

VST	n	CDDQ	CES	
		Motivatie	Zichzelf	Omgeving
Oriëntatie	885	-.70	.26	.52
Exploratie zichzelf	894	-.26	.46	.38
Exploratie breedte	908	-.37	.22	.76
Exploratie diepte	618	-.32	.33	.66

Noot: CDDQ = Career Decision Making Difficulties Questionnaire (Gati & Saka, 2001); CES = Career Exploration Survey (Stumpf et al., 1983). Alle correlaties zijn significant op .01 niveau.

5.3 Gekende-groep validatie

Analysemethode

Er werden twee gekende-groepen validaties uitgevoerd. Ten eerste, werd nagegaan of leerlingen die dicht bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs staan, hoger scores op de schalen van de VST dan leerlingen die verder van deze overgang staan. Om dit te onderzoeken werd een reeks ANOVAs uitgevoerd met jaar (nl. eind 5^e, begin 6^e, eind 6^e) als onafhankelijke variabele en de scores op de VST schalen als afhankelijke variabele. Geslacht werd in deze analyses als controlevariabele opgenomen.

Ten tweede, werd er nagegaan of leerlingen met een verschillende status van beroepsidentiteit verschillen in hun scores op de VST schalen. Marcia (1980) onderscheidt vier types van mogelijke oplossingen van de identiteitscrisis in de late adolescentie, die men identiteitsstatussen noemt. Deze oplossingen worden omschreven in termen van twee onderliggende dimensies, namelijk aan/afwezigheid van exploratie en aan/afwezigheid van

sterke bindingen die relevant zijn voor iemands identiteit. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de volgende identiteitsstatussen: (1) achievement (aanwezigheid van exploratie en binding); (2) moratorium (aanwezigheid van exploratie, maar nog geen binding); (3) foreclosure (afwezigheid van exploratie maar toch een binding); (4) diffusion (afwezigheid van exploratie en binding). In het kader van ons onderzoek gingen we de identiteitsontwikkeling na m.b.t. een beroep. We verwachtten dat exploratie m.b.t. een beroep gerelateerd is aan exploratie m.b.t. een studie. Meer concreet voorspelden we dat studenten die in verband met een beroep geassocieerd zijn in de status achievement of moratorium hogere scores hebben op de schaal Exploratie in de breedte van de VST dan studenten die geassocieerd zijn in de status foreclosure en diffusion. Immers, bij studenten die in foreclosed zijn, ligt de beroepskeuze al lang vast. Zij zullen dan ook minder nood hebben aan exploratie van studierichtingen. Studenten die diffused zijn m.b.t. een beroep, denken dat een beroepskeuze vanzelf komt. Gezien hun afwachtende houding in verband met een beroepskeuze, kan verwacht worden dat deze studenten ook minder nood zullen ervaren aan exploratie m.b.t. studierichtingen. Gelijkaardig aan de redenering bij exploratie, kan verwacht worden dat studenten die geassocieerd zijn als achieved of foreclosed, verder staan in hun besluitvorming over hun studiekeuze. In deze statussen wordt er verwacht dat studenten hoger scoren op de schaal Beslissingsstatus van de VST dan in de statussen moratorium en diffusion. Verder kan men verwachten dat laatstejaars die een beroep gekozen hebben, ook sterker gebonden zullen zijn aan de keuze van de studie die tot dat beroep zal leiden. Concreet verwachtten we dus ook dat studenten in de achievement en foreclosure status m.b.t. beroep significant hoger scoren op de schaal Binding van de VST dan studenten uit de moratorium en diffusion status.

Als meting voor identiteitsontwikkeling m.b.t. een beroep werd de beroepsschaal van de Dallas Identity Status Inventory gebruikt (DISI-O, Dellar & Jernigan, 1981). Een Nederlandstalige versie van de DISI-O werd reeds gebruikt in onderzoek met Vlaamse universiteitsstudenten (Goossens, 2001). Op basis van de scores op de DISI-O kunnen de leerlingen onderverdeeld worden in één van de vier identiteitstatussen. Er werd een reeks ANOVAs uitgevoerd met identiteitsstatus (nl. achievement, moratorium, foreclosure, diffusion) als onafhankelijke variabele en de scores op de VST schalen als afhankelijke variabele. Geslacht werd in deze analyses als controlevariabele opgenomen.

Resultaten

De resultaten over de verschillen tussen de drie groepen van leerlingen die op verschillende momenten in het secundair onderwijs (nl. eind 5^e, begin 6^e, eind 6^e) werden bevraagd, worden weergegeven in Tabel 9. Uit de resultaten blijkt dat er voor alle schalen van de VST een significant hoofdeffect is van groep. Uitzondering hierop vormt de schaal Binding van de VST. Voor de schalen Oriëntatie en Exploratie in de breedte van de VST worden significante verschillen gevonden tussen leerlingen uit het einde van het 5^e jaar en leerlingen uit het begin van het 6^e jaar SO. Leerlingen uit het begin van het 6^e jaar scoorden ook lager op de drie Exploratie schalen en de schaal Beslissingsstatus van de VST dan leerlingen uit het einde van het 6^e jaar SO. Op alle schalen van de VST, uitgezonderd op de schaal Binding, werd er een significant verschil gevonden tussen leerlingen uit het einde van het 5^e jaar en leerlingen uit het einde van het 6^e jaar SO. De scores op deze schalen waren lager voor leerlingen uit het einde van het 5^e jaar SO.

Tabel 9. Gemiddelde schaalscores op de VST in functie van moment in het secundair onderwijs

VST schaal	Moment in secundair onderwijs			F waarde (2, 502-936)
	Eind 5 ^e jaar <i>n</i> = 39-89	Begin 6 ^e jaar <i>n</i> = 344-662	Eind 6 ^e jaar <i>n</i> = 125-191	
Oriëntatie	5.45 ^a	6.43 ^b	6.65 ^b	21.06*
Exploratie zichzelf	0.89 ^a	0.91 ^a	1.02 ^b	4.96*
Exploratie in breedte	0.44 ^a	0.58 ^b	1.17 ^c	62.15*
Exploratie in diepte	0.57 ^a	0.63 ^a	0.94 ^b	37.81*
Beslissingsstatus	2.45 ^a	2.66 ^a	3.13 ^b	12.31*
Binding	4.26	4.17	4.49	2.95

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen van elkaar op de post hoc Tukey toetsen met $p < .05$.

* $p < .01$.

Deze resultaten bieden evidentie voor de constructvaliditeit van de VST. We merken op dat in het algemeen de resultaten in overeenstemming zijn met modellen over loopbaankeuzes waarin verondersteld wordt dat mensen eerst werken aan de keuzetaken oriëntatie en exploratie in de breedte, waarna keuzetaken als exploratie in de diepte en het nemen van een beslissing aan bod komen (bv. Harren, 1979; Tiedeman & O'Hara, 1963). In het onderzoek werd immers enkel voor de schalen Oriëntatie en Exploratie in de breedte van de VST een verschil gevonden tussen leerlingen uit het einde van het 5^e jaar en leerlingen uit het begin van het 6^e jaar. Voor de schalen Exploratie in de diepte, Exploratie van zichzelf, en Beslissingsstatus van de VST werd er enkel een verschil gevonden tussen leerlingen uit het begin van het 6^e jaar en leerlingen uit het einde van het 6^e jaar secundair onderwijs. In dit onderzoek werd er geen verschil gevonden tussen de drie groepen op de schaal Binding. Dit resultaat geeft aan dat binnen de subgroep van leerlingen die al een eerste keuze hebben gemaakt, er geen verschil meer bestaat in de mate van binding aan de keuze tussen leerlingen die verder of minder ver af staan van de overgang naar het hoger onderwijs.

In Tabel 10 staan de resultaten over het verschil op de VST schalen tussen leerlingen met verschillende beroepsidentiteitstatussen. Zoals verwacht scoren leerlingen in de achievement status en moratorium status hoger op de schaal Exploratie in de breedte van de VST dan leerlingen in de foreclosure en diffusion status. Met betrekking tot de schalen Binding en Beslissingsstatus van de VST liggen de scores ook zoals verwacht. Leerlingen in de achievement en foreclosure status scoren hoger op de schalen Binding en Beslissingsstatus dan leerlingen uit de moratorium en diffusion status.

Tabel 10. Gemiddelde schaalscores op de VST in functie van beroepsidentiteitsstatus

VST schaal	Identiteitsstatus m.b.t. beroep				F waarde (2, 355-689)
	Achievement <i>n</i> = 57-74	Moratorium <i>n</i> = 113-180	Foreclosure <i>n</i> = 30-47	Diffusion <i>n</i> = 163-396	
Oriëntatie	7.11 ^a	7.13 ^a	6.77 ^a	5.81 ^b	48.37*
Exploratie zichzelf	1.01 ^a	1.01 ^a	0.93 ^{ab}	0.87 ^b	8.10*
Exploratie in breedte	1.06 ^a	0.97 ^a	0.62 ^b	0.50 ^b	38.32*
Exploratie in diepte	0.90 ^a	0.75 ^b	0.78 ^{ab}	0.61 ^c	10.16*
Beslissingsstatus	3.32 ^a	2.84 ^b	3.28 ^a	2.42 ^c	28.74*
Binding	4.95 ^a	4.37 ^b	5.17 ^a	3.89 ^c	69.29*

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen van elkaar op de post hoc Tukey toetsen met $p < .05$.

* $p < .01$.

Deze resultaten bieden bijkomende evidentie voor de constructvaliditeit van de VST. We merken op dat leerlingen uit de diffusion status de laagste scores behalen op alle VST schalen. Dit resultaat suggereert dat de diffusion status waarschijnlijk de minst aangepaste identiteitsstatus is, wat in overeenstemming is met andere onderzoeksbevindingen in de identiteitsliteratuur (Marcia, 1980).

6. Conclusie psychometrische kwaliteiten

Uit het onderzoek naar de psychometrische kwaliteiten van de VST blijkt dat de interne consistentie van de VST schalen aanvaardbaar tot goed is. Met betrekking tot de constructvaliditeit werd in het onderzoek ten eerste de veronderstelde multidimensionele structuur van de VST met de verschillende keuzetaken als schalen bevestigd. Ten tweede werd de verwachte convergentie met andere bestaande schalen voor keuzetaken teruggevonden. Ten slotte werden de verwachte verschillen gevonden op de VST schalen naargelang het tijdstip in het S.O. en de beroepsidentiteitsstatus.

Referentielijst

- Bentler, P. M., & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods and Research*, 16, 78-117.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence: Coping with commitments*. Unpublished doctoral dissertation, RUGroningen, The Netherlands.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445 – 455). Newbury Park, CA: Sage.
- Campbell, R. E., & Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 175-190.
- Crites, J. O. (1973). *The Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Dellas, M., & Jernigan, L. P. (1981). Development of an objective instrument to measure identity status in terms of occupation crisis and commitment. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1039-1050.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: prescreening, in-depth exploration, and choice. In T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 6-54). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Germeijs, V. (2006). High school students' choice of a study in higher education: The decision-making process, antecedents, and consequences for choice implementation. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift. Centrum voor Schoolpsychologie, K.U.Leuven, België.
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.
- Germeijs, V., Verschuere, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410.
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Germeijs, V., Verschuere, K., & Mels, F. (2007). Diagnostiek in het kader van studie- en beroepskeuzebegeleiding. In Verschuere, K., & Koomen, H. (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 181-196). Antwerpen, België: Garant Uitgevers.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24, 681-699.
- Greenhaus, J.H., & Sklarew, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Huyghe, N. (2008). Het verband tussen algemene besluiteloosheid en het studiekeuzep proces van laatstejaars technisch secundair onderwijs. Niet-gepubliceerde masterproef. Centrum voor Schoolpsychologie, K.U.Leuven, België.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL®8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., du Toit, S., & du Toit, M. (1999). *LISREL®8: New Statistical Features*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Marcia, J. M. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21*, 153-174.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1999). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *UCLA Statistics Series #260*, University of California, Los Angeles.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226.
- Slaney, R. B. (1980). Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 122-129.
- ter laak, J.J.F., & de Goede, M.P.M (2005). *Psychologische diagnostiek: Inhoudelijke en methodologische grondslagen*. Amsterdam: Harcourt Assessment.
- Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: choice and adjustment*. Princeton (NJ): College Entrance Examination Board.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 5-18.

Vragenlijst Studiekeuzetaken (VST)

Veerle Germeijs en Karine Verschueren

MIJN STUDIEKEUZE

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

Deze stelling is ...

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

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

NADENKEN OVER JEZELF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZELF INFORMATIE OPZOEKEN

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

Deel A

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

Deel B

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

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

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

Deel C

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

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

BESLIST?

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

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

49. Welke studierichting uit vraag 48 is jouw eerste keuze op dit moment?

Indien je nog niet voor één van die studierichtingen een voorkeur hebt, vul dan in: 'geen'.

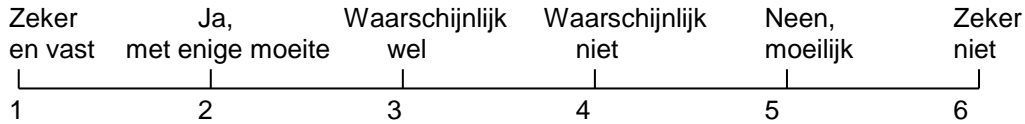
Indien je op vraag 48 'geen' hebt geantwoord, vul dan in: 'niet van toepassing'

..... PBA ABAho ABAuniv

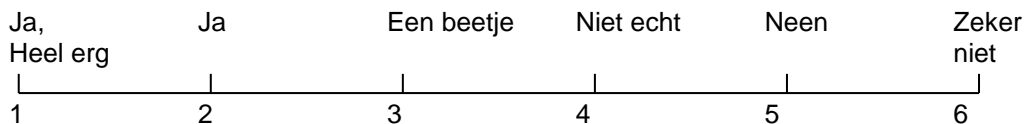
ZEKER OVER JE KEUZE?

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

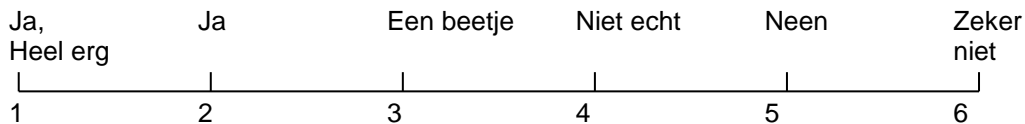
50. Zou je gemakkelijk kunnen afstappen van deze studierichting?



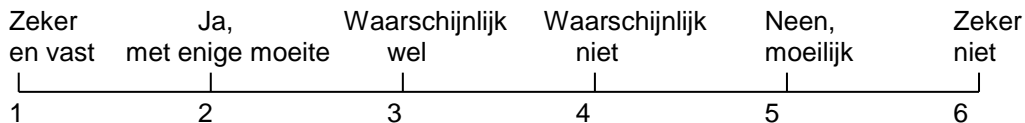
51. Ben je onzeker over deze studierichting?



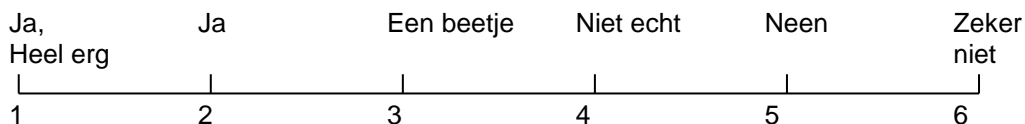
52. Geeft deze studierichting je het gevoel dat je jouw toekomst met vertrouwen en optimisme tegemoet kunt zien?



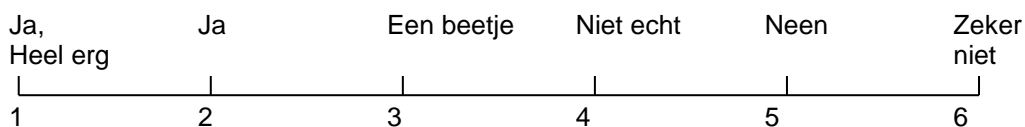
53. Zou deze studierichting even goed nog weer kunnen veranderen?



54. Ben je zeker van deze studierichting?

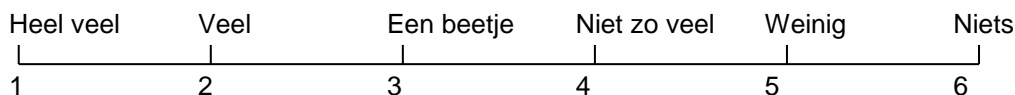


55. Verdedig je deze studierichting tegenover anderen die het er niet mee eens zijn?

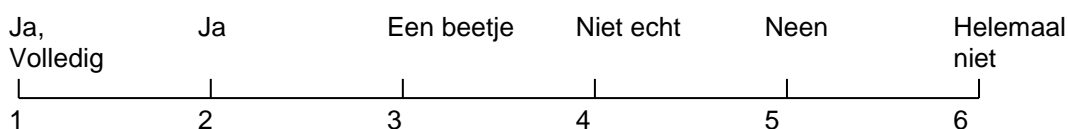


Komt niet voor dat anderen het niet eens zijn
0

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



57. Is deze studierichting helemaal jouw eigen keuze?



SCOREFORMULIER

Naam van de leerling:

Geslacht: 0 M 0 V

Afnamedatum:

Items	Antwoord ¹									Score		
Oriëntatie												
1.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
2.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
3.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
4.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
5.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
6.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
7.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
8.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
9.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
10.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
11.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
12.	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Som Oriëntatie										I		
Exploratie zichzelf												
13.	0	1	2									
14.	0	1	2									
15.	0	1	2									
16.	0	1	2									
17.	0	1	2									
18.	0	1	2									
19.	0	1	2									
20.	0	1	2									
21.	0	1	2									
22.	0	1	2									
23.	0	1	2									
24.	0	1	2									
25.	0	1	2									
26.	0	1	2									
27.	0	1	2									
28.	0	1	2									
29.	0	1	2									
30.	0	1	2									
31.	0	1	2									
32.	0	1	2									
Som Exploratie zichzelf										II		
Exploratie breedte												
33.	0	1	2									
34.	0	1	2									
35.	0	1	2									
36.	0	1	2									
37.	0	1	2									
Som Exploratie breedte										III		

Items	Antwoord				Score		
Exploratie diepte							
38.	0	1	2				
39.	0	1	2				
40.	0	1	2				
41.	0	1	2				
42.	0	1	2				
43.	0	1	2				
44.	0	1	2				
45.	0	1	2				
46.	0	1	2				
47.	0	1	2				
Som Exploratie diepte					IV		
Beslissingsstatus							
48. – 49.	1	2	3	4	V		
Binding							
50.	1	2	3	4	5	6	
51.	1	2	3	4	5	6	
52.	1	2	3	4	5	6	
53.	1	2	3	4	5	6	
54.	1	2	3	4	5	6	
55.	1	2	3	4	5	6	Nvt ²
56.	1	2	3	4	5	6	
57.	1	2	3	4	5	6	
Som Binding					VI		

Normgroep 0 jongens
0 meisjes
0 jongens + meisjes

	Score	Begin 6 ASO		Midden 6 ASO		Einde 6 ASO	
		Percentielzone	Lettercode	Percentielzone	Lettercode	Percentielzone	Lettercode
Oriëntatie	I						
Exploratie zichzelf	II						
Exploratie breedte	III						
Exploratie diepte	IV						
Beslissingsstatus	V						
Binding	VI						

Opmerkingen:

¹ Grijs markering = omgekeerde scoring

² Voor omzetting naar totaalscore binding zie Handleiding p. 9