

TRANSITIEMOMENTEN IN HET ONDERWIJS: EEN KWALITATIEVE STUDIE NAAR DE KEUZEPROCESSEN EN ERVARINGEN VAN VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATERERS

Aantal woorden: <18.302>

Sara Noteboom

Studentennummer: 01602443

Promotor(en): Prof. dr. Stijn Vandevelde

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting klinische orthopedagogiek en disability studies

Academiejaar: 2020 – 2021

Ondergetekende, Sara Noteboom, geeft toelating tot het raadplegen van de scriptie door derden.

CORONAPREAMBULE

Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beide goedgekeurd.

De coronacrisis had een invloed op de rekrutering van de participanten en de verzameling van de data. Gezien de extra druk op de samenleving tijdens de COVID-19 pandemie werd bewust gekozen om geen diensten aan te schrijven om participanten te rekruteren. In plaats daarvan werden er oproepen geplaatst in verschillende Facebookgroepen van de examencommissie. In deze open, online groepen komen jongvolwassenen samen die geïnteresseerd zijn in of deelnamen aan de examencommissie. Op deze manier konden respondenten gevonden worden die bereid waren hun verhaal te delen. Het nadeel is echter dat de steekproef die bekomen is in deze masterproef geen representatieve weerspiegeling is van de populatie 'vroegtijdige schoolverlaters' in de samenleving.

De interviews werden online afgenomen, in plaats van via fysieke bijeenkomsten zoals oorspronkelijk voorzien.

ABSTRACT

Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen Afstudeerrichting 'Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies'

Academiejaar 2020-2021

Transitiemomenten in het onderwijs: een kwalitatieve studie naar de keuzeprocessen en ervaringen van vroegtijdig schoolverlaters

Achtergrond. Vroegtijdig schoolverlaten is een thema dat actueel veel aandacht krijgt in praktijk, onderzoek en beleid. In veelvuldig onderzoek zijn de belangrijkste factoren van vroegtijdig schoolverlaten geïdentificeerd. Jongeren blijken meer kwetsbaar te zijn voor ongekwalificeerde schooluitval tijdens transitiemomenten in hun schoolloopbaan, maar dit is tot op heden onderbelicht in onderzoek. Deze masterproef zal daarom onderzoeken hoe vroegtijdig schoolverlaters transitiemomenten tijdens hun schooltraject ervaren. Er worden drie transitiemomenten onderzocht: de transitie naar het secundair onderwijs, de transities tijdens het secundair onderwijs en de transitie uit het secundair onderwijs. De keuzeprocessen voorafgaand aan en de ervaringen na een transitiemoment worden bestudeerd.

Methode. Aan de hand van een kwalitatief onderzoek worden de ervaringen van 15 vroegtijdig schoolverlaters die ingeschreven zijn of waren in de examencommissie in kaart gebracht. De participanten werden bevraagd via semigestructureerde interviews, nadien werden deze interviews via een thematische analyse geanalyseerd.

Resultaten. Bij de overgang naar het secundair onderwijs zijn jongeren te weinig geïnformeerd over de verschillende onderwijsvormen. De studiekeuze wordt voornamelijk bepaald door studieadvies van hun leerkracht of ouders. Ook tijdens het secundair onderwijs maken de studenten verscheidene transitie's. Ze verlaten het secundair onderwijs voornamelijk na een B- of C-attest in de derde graad. Ze schrijven zich na hun schooluitval vrijwel meteen in in de examencommissie. Ze zien dit als een weg tot een secundair diploma, en als een mogelijkheid om hogere studies te volgen.

Conclusie. Jongeren lopen tijdens transitiemomenten meer risico om uit te vallen zonder diploma. In Vlaanderen moeten jongeren bovendien veel en op jonge leeftijd kiezen. Het is in dit opzicht dat de vele keuzemomenten in het onderwijs voor problemen kunnen zorgen in de trajecten van studenten. Er kan geconcludeerd worden dat een goede studiekeuzebegeleiding noodzakelijk is voor jongeren.

Kernwoorden: Vroegtijdig schoolverlaten, transitiemomenten, onderwijssysteem, watervalstelsel, studiekeuze

INHOUDSOPGAVE

1. LITERATUURSTUDIE	8
1.1. Maatschappelijke context	8
1.2. Definities van een vroegtijdig schoolverlater.....	9
1.3. Waarom verlaten jongeren vroegtijdig het onderwijs?.....	11
1.3.1. Conceptuele modellen met betrekking tot ‘vroegtijdig schoolverlaten’	11
1.3.2. Conceptueel verklaringsmodel.....	12
1.4. Rol van transitiemomenten bij vroegtijdig schoolverlaten	15
1.4.1. Transitie binnen het Vlaamse onderwijssysteem	17
1.4.2. Transitie uit het onderwijs	20
2. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAAG.....	23
3. METHODOLOGIE	25
3.1. Onderzoeksdesign	25
3.2. Participanten, Procedure en dataverzameling.....	25
3.2.1. Kwalitatief interview	25
3.2.2. Respondenten	26
3.3. Data-analyse: thematische analyse.....	28
3.4. Kwaliteitswaarborgen	28
3.4.1. Betrouwbaarheid en validiteit.....	28
3.4.2. Ethische aspecten.....	29
4. RESULTATEN.....	30
4.1. Transitie naar het secundair onderwijs.....	31
4.1.1. Keuzeprocess	31
4.1.2. Ervaringen bij de overgang naar het secundair onderwijs.....	33
4.2. Transitie binnen het secundair onderwijs	33
4.2.1. Transitie moment omwille van sociale moeilijkheden.....	34
4.2.2. Transitie moment omwille van academische moeilijkheden.....	34
4.2.3. Geen transitie moment in het secundair onderwijs	38
4.3. De transitie uit het onderwijs.....	39
4.3.1. Transitie naar de examencommissie.....	39

4.3.2.	Transitie naar de arbeidsmarkt	40
4.3.3.	Moeilijke transitie uit onderwijs	41
5.	DISCUSSIE	42
5.1.	Inleiding	42
5.2.	Bevindingen	42
5.2.1.	Transitie naar het secundair onderwijs	42
5.2.2.	Transities binnen het secundair onderwijs	43
5.2.3.	Transitie uit het secundair onderwijs	45
5.3.	Aanbevelingen	46
5.3.1.	Aanbevelingen voor de praktijk	46
5.3.2.	Aanbevelingen voor het beleid	46
5.4.	Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	47
5.5.	Conclusie	48
6.	BIBLIOGRAFIE	49
	BIJLAGE I: INTERVIEWLEIDRAAD	55
	BIJLAGE II: INFORMED CONSENT	58

INLEIDING

Vroegtijdig schoolverlaten is een thema dat actueel veel aandacht krijgt in praktijk, onderzoek en beleid. Verschillende studies wijzen immers op de negatieve gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten voor individu én maatschappij (O'Gorman et al., 2016; Tarabini et al., 2018). Voorgaand onderzoek focuste zich voornamelijk op de individuele risicofactoren die schooluitval voorspellen zoals geslacht, SES, etniciteit en academische prestaties (Lamote et al., 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015). De laatste jaren is er in de literatuur evenwel meer aandacht voor de processen die zich afspelen op macroniveau. Onderzoek naar de rol van het onderwijssysteem in het proces tot vroegtijdig schoolverlaten toont aan dat jongeren meer kwetsbaar zijn voor schooluitval tijdens transitie momenten (Darmody, 2008; Elffers, 2014; Holmström et al., 2014). Binnen het Vlaams onderwijssysteem zijn er verschillende belangrijke transitie momenten in het schooltraject van jongeren: start van het schooltraject; overgang van primair naar secundair onderwijs; overgangen tijdens het secundair onderwijs; en tot slot de overgang naar hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt (Darmody, 2008). In Vlaanderen gaat de meeste aandacht naar de collectieve transitie momenten, zoals de overgang van primair naar secundair onderwijs. Veranderen van studierichting of school op andere momenten, zoals tijdens het secundair onderwijs en bij schooluitval zijn minder onderzocht (Van Praag et al., 2019).

Dit onderzoek zal daarom de rol van transitie momenten in het schooltraject van vroegtijdig schoolverlaters trachten in kaart te brengen. De onderzoeksvraag die onderzocht wordt is: "hoe ervaren vroegtijdig schoolverlaters transitie momenten tijdens hun schooltrajecten?". De deelvragen zijn: "Hoe verlopen de denk- en keuzeprocessen voorafgaand aan een transitie moment?" en "hoe ervaren vroegtijdig schoolverlaters het aanpassingsproces na een transitie moment?". Deze vragen worden geëxploreerd bij drie soorten transitie momenten: de transitie naar het secundair onderwijs, de transitie tijdens het secundair onderwijs, en de transitie uit het onderwijs (het moment van schooluitval). De vroegtijdig schoolverlaters in dit onderzoek zijn of waren allen ingeschreven in de examencommissie. De transitie uit het onderwijs is bij deze groep dus veelal de transitie naar de examencommissie.

Het eerste hoofdstuk bevat het theoretisch kader met betrekking tot dit onderzoek. Eerst wordt de huidige maatschappelijke context besproken. Vervolgens wordt besproken wat vroegtijdig schoolverlaten is en hoe het verklaard kan worden aan de hand van een conceptueel model. Tot slot wordt de literatuur rond transitie momenten in schooltrajecten weergegeven. Het tweede hoofdstuk omvat de probleemstelling en de onderzoeksvragen van dit onderzoek. De methodologie van dit onderzoek wordt besproken in hoofdstuk drie en in hoofdstuk vier worden de resultaten weergegeven. Het vijfde en laatste hoofdstuk bestaat uit de discussie met de voornaamste bevindingen van het onderzoek, alsook de aanbevelingen voor praktijk en beleid, en de beperkingen van het huidig onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Deze masterproef is geschreven volgens APA 7-normen.

1. LITERATUURSTUDIE

1.1. Maatschappelijke context

Vroegtijdig schoolverlaten is een thema dat hoog op de politieke agenda staat. Verschillende studies wijzen immers op de negatieve gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten voor individu én maatschappij (O'Gorman et al., 2016; Tarabini et al., 2018).

Vroegtijdig schoolverlaten zou de toekomst van individuen in gevaar brengen omdat hun toekomstige jobmogelijkheden en levenskansen grotendeels bepaald worden door hun leerresultaten op school (Darmody, 2008). Jongeren die hun middelbaar onderwijs niet afwerken hebben meer kans dan zij die afstuderen om werkloos te zijn, in armoede te leven, sociale dienstverlening te ontvangen, in de gevangenis te verblijven, en alleenstaande ouder te zijn van kinderen die zelf hun schooltraject vroegtijdig onderbreken (Lyche, 2013).

Vroegtijdig schoolverlaten heeft ook ernstige gevolgen voor de samenleving. Vanuit economisch standpunt ervaart de samenleving een verlies van productieve werkers en de inkomsten van belastingen, alsook hogere kosten geassocieerd met meer gevangenisopsluitingen, gezondheidszorg en sociale dienstverlening (Lyche, 2013). Het stelt tevens ook de fundamentele van het Europees onderwijssysteem in vraag, namelijk de garantie op gelijke kansen, alsook het recht op onderwijs voor allen. Vroegtijdig schoolverlaten is immers geen fenomeen dat alle sociale groepen gelijk treft. Het is vooral significant bij economisch, sociaal en cultureel benadeelde groepen. Vroegtijdig schoolverlaten moet daarom ook gezien worden als een centrale vraag in termen van gelijkheid in onderwijs en sociale rechtvaardigheid (Tarabini et al., 2018).

In de Europa 2020-strategie heeft de Europese Commissie het reduceren van het aantal vroegtijdig schoolverlaters opgenomen als één van de vijf hoofddoelen (Lavrijsen & Nicaise, 2015). De Europa 2020-strategie is de langetermijnstrategie van de Europese Unie, die als doelstelling heeft de Europese economie te ontwikkelen tot een concurrerende, sociale en groene markteconomie (Hoedl, 2011). De Europese Commissie ziet vroegtijdig schoolverlaten als een obstakel in economische groei en tewerkstelling. Met de steeds kleiner wordende groep aan werkkrachten, moet Europa hier volledig gebruik van maken. Jonge mensen die onderwijs vroegtijdig verlaten missen de nodige vaardigheden en kwalificaties om mee te draaien op de arbeidsmarkt (Europese Commissie, 2017). Bijgevolg is volgens de Europese Commissie (2013) investeren in de schoolloopbaan van jongeren essentieel voor hun toekomstige werkvooruitzichten. Het doel van de Europese Commissie is om het percentage vroegtijdig schoolverlaters te reduceren tot minder dan 10 procent in alle lidstaten tegen 2020 (Europese Commissie, 2017).

Vlaanderen stelde in januari 2009 een nieuw toekomstpact op genaamd Pact 2020. Met het Pact 2020 wil de Vlaamse regering dat Vlaanderen tegen 2020 tot de allerbeste Europese regio's behoort op economisch, ecologisch, sociaal en maatschappelijk vlak (Vlaamse Regering, 2009). Vlaanderen heeft de volgende doelstelling vooropgesteld omtrent het aanpakken van vroegtijdig schoolverlaten:

“Door onder meer de promotie van een beter geïnformeerde studiekeuze, een differentiatie van de schoolloopbaan- en studiebegeleiding, en door een aanpassing van de onderwijsorganisatie om de verkokering tegen te gaan, daalt de ongekwalificeerde uitstroom op het niveau van het secundaire

onderwijs, en dat zowel bij jongens als meisjes. De schoolse vertraging en het watervaleffect dalen significant, en zijn niet langer toe te schrijven aan de socio-economische achtergrond van leerlingen. Het aantal jongeren in Vlaanderen met minstens een diploma secundair onderwijs stijgt aanzienlijk boven het EU-gemiddelde.” (Vlaamse Regering, 2009, p.13)

Concreet werd in het Pact 2020 voorgesteld om het percentage vroegtijdige schoolverlaters te halveren. Dit impliceert een vermindering van 8.6 procent (nulmeting 2008) naar 4.3 procent (Vlaamse Regering, 2009), wat een stuk ambitieuzer is dan de 10 procent die vooropgesteld werd door de Europese Commissie (De Witte & Jean, 2017).

Samenvattend, door de negatieve gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten op individueel en maatschappelijk vlak, krijgt het thema aandacht in het kader van economische groei, vanuit beleid en onderzoek. In de volgende hoofdstukken wordt er dieper ingegaan op wat vroegtijdig schoolverlaten is en waarom jongeren vroegtijdig schoolverlaten.

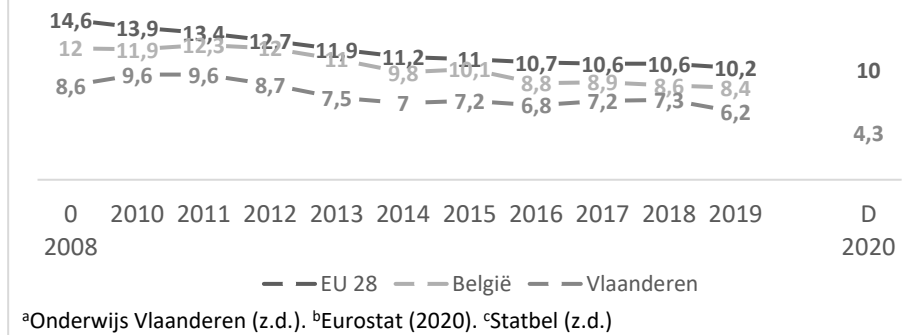
1.2. Definities van een vroegtijdig schoolverlater

De Europese Commissie (2013) definieert een vroegtijdig schoolverlater als: *“Early leaver from education and training , previously named early school leaver , refers to a person aged 18 to 24 who has completed at most lower secondary education and is not involved in further education or training.”* (p. 8)

Een vroegtijdig schoolverlater is dus volgens de Europese Commissie (2013) een persoon tussen achttien en vierentwintig jaar die hoogstens lager secundair onderwijs (eerste – tweede graad) voltooid heeft en momenteel geen vorm van onderwijs of vorming volgt. In Figuur 1 is te zien dat in 2019 gemiddeld 10.2 procent van de jongeren (18 – 24 jaar) in de Europese Unie een vroegtijdige schoolverlater was (volgens bovenstaande definitie). Tussen de verschillende lidstaten van de Europese Unie varieert het aantal vroegtijdige schoolverlaters in 2019 van 3.0 procent in Kroatië tot 17.3 procent in Spanje. België haalde de doelstelling van de Europese 2020 strategie reeds in 2016 en de daling van het aantal vroegtijdige schoolverlaters zette zich verder voort in 2019 tot 8.4 procent. België kent wel grote variaties tussen de verschillende regio's met Brussel op 11.8 procent, Wallonië op 10.9 procent en Vlaanderen op 6.2 procent (Eurostat, 2020).

In Vlaanderen is een vroegtijdige schoolverlater een leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft zonder voldoende kwalificatie. Als kwalificatiecriterium geldt: een diploma secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het 2de leerjaar van de 3de graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO), een eindgetuigschrift behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), een certificaat behaald in de leertijd (Syntra), een getuigschrift behaald in de opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSo), een certificaat behaald in het modulair stelsel van het BSO, het DBSO en BuSo OV3 (Vlaamse Regering, 2015).

FIGUUR 1. HET PERCENTAGE VROEGTIJDIGE SCHOOLVERLATERS IN EUROPA, BELGIË EN VLAANDEREN



Vlaanderen beschikt over twee informatiebronnen om het aantal vroegtijdig schoolverlaters in te schatten: de indicator gebaseerd op de Enquête naar Arbeidskrachten (EAK) en de indicator van het Ministerie van Onderwijs en Vorming. In de Enquête naar Arbeidskrachten wordt vroegtijdig schoolverlaten gedefinieerd als het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt. Een belangrijk verschil met de indicator van het Ministerie Onderwijs & Vorming is dat deze indicator rekening houdt met de deelname aan vorming. Wie aangeeft in de voorbije 4 weken een opleiding van welke aard en duur ook te hebben gevolgd, is geen vroegtijdig schoolverlater (Vlaamse Regering, 2015). Aangezien de Vlaamse EAK-indicator de Europese definitie van een vroegtijdig schoolverlater hanteert en dit internationale vergelijking mogelijk maakt, wordt deze verder gebruik in deze tekst. Op basis van de EAK-indicator wordt sinds 2005 in Vlaanderen een dalende tendens vastgesteld, niettegenstaande stijgingen in 2010, 2015 en 2018, zoals te zien is in Figuur 1. In Vlaanderen heeft 6.2 procent van de 18 tot 24-jarigen in 2019 geen diploma secundair onderwijs en is niet in opleiding (Statbel, z.d.).

Concluderend, België haalde de doelstelling van 10 procent uit de Europese 2020 strategie reeds in 2016 (Europese Commissie, 2019). De doelstelling in het kader van het Vlaamse Pact 2020 vraagt echter tegen 2020 een halvering van de waarde in 2008 (8.6 procent). Dit komt neer op een streefwaarde van 4.3 procent (Vlaamse Regering, 2009). De meest recente cijfers gepubliceerd over het aantal vroegtijdig schoolverlaters in Vlaanderen heeft betrekking tot het schooljaar 2018 – 2019. Momenteel is dus nog niet geweten of het streefdoel van het Vlaamse Pact 2020 bereikt is. Het lijkt moeilijk, aangezien de streefwaarden, ondanks de dalende trend, nog niet gehaald zijn en nu het ‘laag hangend fruit geplukt is’, wordt een verdere reductie ook steeds moeilijker (De Witte & Jean, 2017).

In het volgend hoofdstuk wordt besproken waarom jongeren hun schoolloopbaan vroegtijdig onderbreken.

1.3. Waarom verlaten jongeren vroegtijdig het onderwijs?

1.3.1. Conceptuele modellen met betrekking tot 'vroegtijdig schoolverlaten'

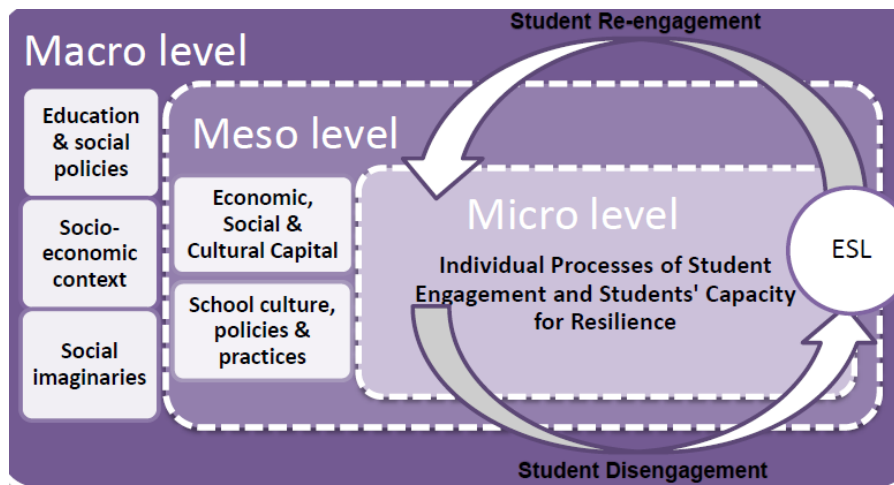
Er zijn verschillende conceptuele modellen die trachten het fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten in kaart te brengen, voorbeelden zijn terug te vinden in Clycq et al., 2014; Clycq et al., 2017; De Witte & Jean, 2017; Lyche, 2013.

Vroegtijdig schoolverlaten wordt bijvoorbeeld geregeld gezien als een gradueel proces van disengagement dat bestudeerd moet worden in relatie tot push- en pullfactoren in de context van jongeren. De arbeidsmarkt kan bijvoorbeeld voor sommige jongeren een pull-factor zijn die jongeren vroegtijdig uit het onderwijs 'trekt'. In andere omstandigheden kan de arbeidsmarkt net een push-factor zijn die jongeren terug naar onderwijs of vorming 'duwt'. Dit paradigma van push- en pullfactoren kan het belang van individuele agency over het hoofd zien, net als de mogelijkheid van individuen om obstakels en push/pull-mechanismen te boven te komen (Clycq et al., 2014).

De 'rational choice'-theorie daarentegen beschouwt de beslissing tot schooluitval als het gevolg een rationele evaluatie van kosten en baten bij de jongere. Studenten verdienen bijvoorbeeld dikwijls geen geld, dus in school blijven stemt overeen met een verlies aan potentieel inkomen. Een diploma halen kan echter leiden tot betere jobmogelijkheden en hogere inkomsten op lange termijn. De afweging tussen kosten en baten bepaalt of een student zal afstuderen (Lavrijsen & Nicaise, 2015). Dit perspectief beklemtoont sterk de individuele verantwoordelijkheid zonder oog te hebben voor structurele en contextuele factoren. Mensen zijn echter fundamenteel sociale actoren en lidmaatschap van verschillende groepen bepalen acties, keuzes en beslissingen (Clycq et al., 2017).

Om een kritisch begrip van het sociaal fenomeen 'vroegtijdig schoolverlaten' naar voor te kunnen brengen is het noodzakelijk om een eco-systemisch denkkader te hanteren. In deze tekst wordt daarom gekozen om de conceptualisering van vroegtijdig schoolverlaten te hanteren zoals die werd voorgesteld in het 'Resl.eu-project'. Het Resl.eu-project, of voluit 'reducing early school leaving in Europe', heeft als doel de processen die vroegtijdig schoolverlaten beïnvloeden te onderzoeken en op basis daarvan een algemeen conceptueel model te ontwikkelen. Het vooropgestelde conceptueel model neemt afstand van de traditionele en eenzijdige focus op socio-demografische risicofactoren gerelateerd aan vroegtijdig schoolverlaten en tracht de onderliggende mechanismen en processen die leiden tot schooluitval in kaart te brengen (Clycq et al., 2017). Het Resl.eu project vult de bestaande 'rational choice'-theorieën aan door enerzijds te erkennen dat mensen inderdaad rationeel zijn, maar dat ze anderzijds ook beperkt worden in hun agency omdat ze interageren binnen sociale en structurele contexten. Het Resl.eu-project erkent met andere woorden de dialectiek tussen agency- en structuurgeoriënteerde benaderingen.

1.3.2. Conceptueel verklaringsmodel



Figuur 2. Conceptueel model Vroegtijdig Schoolverlaten uit Clycq et al., 2017, p. 4

In Figuur 2 is te zien dat binnen dit model 3 hoofdniveaus worden besproken die doorgaans in de academische literatuur over vroegtijdig schoolverlaten onderscheiden worden: het macroniveau met structurele en systemische kenmerken en beleid, het mesoniveau met institutionele contexten zoals het beleid en middelen van een school en familie, en het microniveau, dat focust op het individuele. Deze verschillende niveaus interageren en beïnvloeden elkaar (Clycq et al., 2017). In de volgende paragrafen worden de factoren en processen op micro-, meso- en macroniveau apart besproken.

1.3.2.1. Microniveau – individueel niveau

De meest belangrijke achtergrond- en demografische variabelen die vroegtijdig schoolverlaten voorspellen zijn gekend. Er is echter minder informatie beschikbaar over hoe deze variabelen de realiteit beïnvloeden. Het is met andere woorden geweten dat specifieke socio-demografische variabelen (zoals geslacht, leeftijd, etniciteit, taal, inkomsten...) (in)direct gerelateerd zijn aan vroegtijdig schoolverlaten. Over waarom deze relaties aanwezig zijn en wat de onderliggende mechanismes zijn, die verklaren waarom bepaalde groepen oververtegenwoordigd zijn, is minder kennis voorhanden (Clycq et al., 2014).

A. Socio-demografische kenmerken

Ter volledigheid worden de belangrijkste socio-demografische factoren besproken. Ondanks de te individualiserende kijk van deze cijfers op het sociaal fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten geeft het wel belangrijke informatie weer over welke jongeren voornamelijk hun onderwijsloopbaan vroegtijdig onderbreken. De proportie vroegtijdige schoolverlaters in 2018 in de EU was 3.3 procent hoger bij jongens dan bij meisjes, de percentages bedroegen respectievelijk 12.2 procent en 8.9 procent (Eurostat, 2019). In Vlaanderen is dit verschil nog scherper: het aantal ligt 4.5 procent hoger bij jongens (9.5 procent) dan bij meisjes (5.1 procent) (Steunpunt Werk, 2019).

Naast geslacht is de graad van verstedelijking een gekende predictor. In 2018 was in Europa het aantal vroegtijdig schoolverlaters het hoogst in landelijke gebieden en het laagst in de steden. België en Vlaanderen tonen echter een tegengesteld patroon waar het percentage vroegtijdig schoolverlaters net het hoogst is in de steden (Eurostat, 2019). Dit verschil valt grotendeels samen met verschillen in de

leerlingenpopulatie. Steden als Antwerpen, Brussel en Gent hebben een relatief groot aantal leerlingen met een kansarm profiel (Statistiek Vlaanderen, 2020).

Tot slot is de migratie- en socio-economische achtergrond van een leerling een belangrijke voorspeller voor individuele leerresultaten. In België is de diversiteit in de klas bovendien hoger dan het gemiddelde in de Europese Unie (Europese Commissie, 2019). Peilingen van Onderwijs Vlaanderen (2018) tonen aan dat schoolresultaten in Vlaanderen significant samenhangen met de thuistaal. Leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken behalen meer de eindtermen dan leerlingen die thuis, al dan niet naast het Nederlands, een andere taal spreken. Leerlingen met thuistaal niet-Nederlands uit de hogere socio-economische milieus doen het echter even goed dan Nederlandstalige leerlingen uit gemiddelde socio-economische milieus. Het zijn voornamelijk leerlingen met thuistaal niet-Nederlands uit de lagere socio-economische milieus die sterk achterop hinken. Kinderen uit andere Europese landen hebben 15 procent meer kans om ongekwalificeerd uit te vallen dan Belgen. Kinderen van buiten Europa zelfs 35 procent (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Bovenstaande socio-demografische kenmerken zijn sterke voorspellers van vroegtijdig schoolverlaten, maar hebben beperkte verklaringskracht. In vele theorieën die wel trachten vroegtijdig schoolverlaten te verklaren is 'student engagement' of schoolbetrokkenheid een prominent concept, zo ook in het model van het Resl.eu-project dat gehanteerd wordt in deze tekst (Clycq et al., 2017). Het theoretisch perspectief van schoolbetrokkenheid is de meest aangewezen om vroegtijdig schoolverlaten bij studenten te begrijpen en verklaren omdat het oog heeft voor het graduele proces waarin studenten zich langzaam terugtrekken van school (Tarabini et al., 2018).

B. Theorie van schoolbetrokkenheid

Schoolbetrokkenheid is een multidimensioneel concept. Er is echter weinig consensus over de verschillende dimensies van schoolbetrokkenheid. De conceptualisering van betrokkenheid die gehanteerd wordt binnen dit model is gebaseerd op het multidimensioneel construct van Fredericks et al. (2004). Dit construct brengt verschillende vormen van betrokkenheid samen (cognitieve, emotionele en gedragsmatige aspecten) en biedt bijgevolg de mogelijkheid om de interacties tussen de aspecten te bestuderen. Gedragsmatige betrokkenheid wordt gezien als de participatie van de student aan school- en onderwijsactiviteiten. Dit gedrag kan positief zijn, bijvoorbeeld opletten in de klas, huiswerk maken, maar ook negatief, bijvoorbeeld spijbelen en wangedrag. Emotionele betrokkenheid omvat een gevoel van verbondenheid met de school en de relaties die de student vormt met de school, leerkrachten en peers, alsook zijn waardering van onderwijs. Cognitieve betrokkenheid wijst op de motivatie, zelfperceptie en identiteit als lerende (Clycq et al., 2017; Fredericks et al., 2004; Tarabini et al., 2018). Fredericks et al. (2004) stellen dat gedragsmatige participatie, emotionele identificatie en cognitieve betrokkenheid een wederkerige beïnvloeding hebben op elkaar en dat deze patronen van betrokkenheid een lange termijn effect hebben op leerresultaten en op vroegtijdig schoolverlaten (Clycq et al., 2017).

1.3.2.2. Mesoniveau – Institutioneel Niveau

Er zijn bepaalde groepen studenten die ondermaats presteren en oververtegenwoordigd zijn in de statistieken van schooluitval. Deze patronen suggereren dat schooluitval niet benaderd moet worden als een individueel probleem maar als een diep geworteld sociaal probleem (Clycq et al., 2014). Om de structurele macro-context te linken aan individuele schoolloopbanen van studenten en processen van verminderde schoolbetrokkenheid en vroegtijdig schoolverlaten, focust het Resl.eu-project op de rol van

economisch, sociaal en cultureel kapitaal. De theorie van verschillende kapitalen biedt de mogelijkheid om te focussen op de strategische acties van individuen om bestaande hulpbronnen te gebruiken en nieuwe te verwerven om kapitaal te accumuleren dat hen mogelijk maakt specifieke doelen te bereiken en hun sociale positie te versterken (Clycq et al., 2017).

Economisch kapitaal verwijst naar het kapitaal dat onmiddellijk en direct herleidbaar is tot geld, zichtbaar in bijvoorbeeld de inkomsten van families. Economisch bevoordeelde families hebben financiële zekerheid. Families met een beperkt economisch kapitaal kunnen botsen op financiële drempels die het vervolledigen van onderwijs kunnen bemoeilijken. Jongeren uit deze families moeten soms tijdelijke jobs aannemen om zichzelf en hun familie te onderhouden. Niet over de nodige financiële middelen beschikken is een van de belangrijkste obstakels in het trachten bereiken van persoonlijke (onderwijskundige) doelen (Clycq et al., 2017). Sociaal en cultureel kapitaal wordt gehanteerd door studenten om zich succesvol te navigeren door het onderwijssysteem. Studenten maken steeds deel uit van en kunnen beroep doen op verschillende sociale netwerken. Een belangrijk aspect zijn de hulpbronnen die beschikbaar zijn in deze netwerken. Deze hulpbronnen, maar ook de mensen die hierover beschikken, kunnen informatieve, instrumentele en emotionele functies hebben. In de context van onderwijs zijn de belangrijkste sociale netwerken van de student zijn familie, peers, leerkracht en medestudenten. Deze sociale netwerken kunnen zowel een protectieve als een risicofactor zijn: 'slechte' vrienden kunnen bijvoorbeeld schooluitval stimuleren, terwijl vrienden met een 'beter profiel' net de schoolbetrokkenheid kunnen verhogen (Clycq et al., 2017).

1.3.2.3. Macroniveau

Het macroniveau omvat alle politieke, sociale, economische en culturele patronen en hebben een trapsgewijze invloed op de interacties op de andere niveaus (Clycq et al., 2017). De Witte et al. (2013) bevonden de arbeidsmarkt en het onderwijsbeleid als predictoren op macroniveau.

A. Arbeidsmarkt

Werkloosheid beïnvloedt schooluitval op verschillende manieren. Ten eerste kan werkloosheid onder volwassenen een ontmoedigend effect hebben op jongeren (die niet langer het nut inzien van in school te blijven als zelfs gekwalificeerde volwassenen werkloos zijn). Anderzijds kunnen jongeren net aangemoedigd zijn in school te blijven wanneer ze zien dat volwassenen met kwalificaties makkelijker een job vinden. Ten tweede moedigt de huidige jeugdwerkloosheid en de geassocieerde verhoogde kans op werkloosheid vroegtijdig schoolverlaters aan in school te blijven. De impact van werkloosheid is meer relevant in tijden van economische crisis (De Witte et al., 2013).

B. Onderwijsbeleid

Verschiedende eigenschappen van een onderwijssysteem kunnen het proces tot vroegtijdig schoolverlaten beïnvloeden. Europese landen groeperen studenten bijvoorbeeld op verschillende wijze. Er zijn twee uiteenlopende posities: het groeperen van studenten op basis van hun mogelijkheden (bijvoorbeeld in Duitsland en Vlaanderen) versus een comprehensief secundair onderwijs waar leerlingen zo lang mogelijk een gemeenschappelijke algemene vorming genieten (bijvoorbeeld in de Scandinavische landen). Leerlingen van een lage socio-economische achtergrond presteren minder goed in landen waar vroeg gegroepeerd wordt dan in landen met comprehensieve systemen, terwijl kinderen met een hoge SES

evengoed presteren. Vroeg groeperen versterkt dus de sociale ongelijkheid in uitkomsten (De Witte et al., 2013).

Een goed ontwikkeld beroepsonderwijs, typisch in onderwijssystemen waar vroeg gegroepeerd wordt, kan dan weer wel een protectieve factor zijn voor schooluitval. Beroepsonderwijs biedt immers meer aantrekkelijke perspectieven op de arbeidsmarkt voor studenten en dat kan hen aanmoedigen op school te blijven. Vooral wanneer het specifieke vaardigheden leert die gevraagd worden door de arbeidsmarkt en een relatief goedbetaalde job kan opleveren (Lavrijsen & Nicaise 2015). In Vlaanderen is het percentage vroegtijdig schoolverlaten echter aanzienlijk groter in het beroepsonderwijs (BSO) en deeltijds beroepsonderwijs (DBSO). In 2010 verliet één op vijf leerlingen het BSO en één op twee leerlingen het DBSO zonder een kwalificatie. Voor de andere richtingen is dit percentage aanzienlijk lager, namelijk 3% in het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), 8% in het Technisch Secundair Onderwijs (TSO) en 14.1% in het Kunstsecundair Onderwijs (KSO). De oververtegenwoordiging van vroegtijdig schoolverlaters in BSO en DBSO is te merken in de meeste landen van de EU-28. Specifiek voor Vlaanderen kan het watervalstelsel een verklaring bieden, waarin jongeren met een groter risico op schooluitval (bijvoorbeeld door zittenblijven, demotivatie voor onderwijs, beperkte betrokkenheid door ouders, veelvuldig veranderen van school) een negatieve keuze voor het (D)BSO maken (De Witte, 2016).

Jongeren zijn meer kwetsbaar voor schooluitval tijdens transitie momenten (Darmody, 2008; Van Praag et al., 2019). Transitie momenten hebben rechtstreeks betrekking op de onderwijsorganisatie. Het is immers de organisatie van het onderwijssysteem van een land of regio die bepaalt hoeveel en wanneer leerlingen onderwijskeuzes maken (Spruyt & Laurijssen, 2011). Transitie momenten beïnvloeden hoe jongeren het later stellen in het onderwijs. Voor de meerderheid van de jongeren is een transitie moment positief; ze ervaren aanvankelijk wat stress, maar wennen na verloop van tijd aan de nieuwe omgeving. Sommige jongeren hebben het echter moeilijker om zich aan te passen. Deze moeilijkheden kunnen leiden tot een vermindering van betrokkenheid en schooluitval (Darmody, 2008).

Tot slot is zittenblijven één van de meest krachtige predictoren van vroegtijdig schoolverlaten (De Witte et al., 2013).

Een systemische benadering op macroniveau kan dus een deel van het proces van vroegtijdig schoolverlaten verklaren (Clycq et al., 2017). Het onderwijsbeleid wordt bovendien in de meeste Europese landen gezien als een belangrijke manier om vroegtijdig schoolverlaten aan te pakken (Clycq et al., 2017). Het onderzoeken van al deze factoren is echter niet mogelijk binnen een masterproef, daarom wordt er gekozen om te focussen op de rol van transitie momenten. In het volgende hoofdstuk wordt eerst ingegaan op het effect van transitie momenten op vroegtijdig schoolverlaten. In de daaropvolgende paragraaf wordt de situatie van Vlaanderen verder toegelicht. Tot slot wordt het transitie moment bij schooluitval besproken.

1.4. Rol van transitie momenten bij vroegtijdig schoolverlaten

Leerlingen ervaren verschillende transitie momenten in hun schoolloopbaan: eerst naar het kleuteronderwijs, dan naar het primair onderwijs, vervolgens naar en tijdens het secundair onderwijs, en tot slot naar hogere studies en/of de arbeidsmarkt (Holmström et al., 2014).

Schooltransities en de transitie van één onderwijsniveau naar een ander onderwijsniveau hebben een invloed op hoe leerlingen het later stellen in het onderwijs. Een (school)transitie kan worden gedefinieerd als de overgang van 'een toestand van zekerheid naar een andere toestand van zekerheid met een periode van onzekerheid tussenin'. Een vlotte en onproblematische transitie verzekert het succes van de leerling binnen de volgende school/onderwijsniveau. Onderzoek toont aan dat de meerderheid van de leerlingen een vlotte transitie kennen en, hoewel er gevoelens van spanning zijn, zich na enkele weken inpassen in de nieuwe omgeving. Er zijn echter ook leerlingen die geen vlotte transitie kennen (Darmody, 2008).

De integratietheorie (Tinto, 1993) stelt dat een succesvolle schooltransitie bepaald wordt door de mate waarin een leerling sociaal en academisch kan aansluiten aan de nieuwe onderwijsomgeving. Met academische integratie wordt de aansluiting met de inhoud van de opleiding en de manier van werken bedoeld. Sociale integratie heeft betrekking op de aansluiting met het sociale klimaat op school en de omgang met klasgenoten en leerkrachten. Een moeilijke transitie op één gebied kan uitwerkingen hebben op het andere gebied, en op het vervolg van de schoolloopbaan (Madjar & Chohat, 2017). Een moeilijke cognitieve aanpassing heeft een impact op het emotionele welzijn van jongeren (Engels et al., 2019) en moeilijkheden in het leggen van relaties kan ervoor zorgen dat studenten ook moeilijkheden ervaren op academisch gebied (Madjar & Chohat, 2017). De ervaring van de leerling staat hierbij steeds centraal. Het succes van een transitie hangt met andere woorden niet zozeer af van de vraag of er sprake is van een objectief vast te stellen match of mismatch tussen een leerling en zijn onderwijsomgeving. Het gaat om de vraag of de leerling zelf ervaart dat hij op zijn plek zit op de betreffende school en opleiding (Elffers, 2014).

Verschillende internationale studies zien schooltransities als een speciaal moment waar leerlingen bijzonder kwetsbaar zijn en waar hun betrokkenheid voor school kan afnemen. Hoewel het afnemen van schoolbetrokkenheid en -motivatie reeds eerder kan beginnen, vormen moeilijke (school)transities kritische momenten waar leerlingen meer geneigd zijn om te stoppen met school dan op andere momenten in hun schoolloopbaan. Leerlingen die een moeilijke transitie kennen zijn voornamelijk leerlingen uit de lagere sociale klassen, leerlingen die jonger, minder matuur, en minder zelfverzekerd zijn (Darmody, 2008).

De overgang van primair naar secundair onderwijs is (inter)nationaal reeds veelvuldig onderzocht (Boone & Van Houtte, 2010; Rice et al., 2021; Waters et al., 2014). Leerlingen die de overgang maken naar het secundair onderwijs ervaren heel wat veranderingen, zoals een nieuwe dagelijkse routine, nieuwe relaties met peers en leerkrachten, en nieuwe academische verwachtingen (Rice et al., 2021). In onderzoek van Waters et al. (2014) rapporteren de meerderheid van de jongeren, namelijk 70 procent, een vlotte overgang te ervaren. Sommige jongeren kennen echter een moeilijke overgang. Een moeilijke overgang naar het secundair onderwijs wordt gekenmerkt door zorgen bij leerlingen over drie aspecten, namelijk sociale relaties, academische verwachtingen en resultaten, en het aanpassen aan de nieuwe structuur en routines van het middelbaar onderwijs (Waters et al., 2014).

Doorgaans worden leerlingen vanaf het secundair onderwijs opgedeeld in verschillende onderwijsrichtingen of onderwijsvormen op basis van hun prestaties ('ability grouping') en/of interesses ('tracking') (Van Praag et al., 2015). Dit om het lesgeven in het secundair onderwijs vlotter te laten verlopen. Tussen deze onderwijsvormen kunnen leerlingen ook transities ondergaan. In de literatuur zijn individuele keuzes tijdens het secundair onderwijs relatief onderbelicht in vergelijking met de collectieve transitie van primair naar secundair onderwijs. Eén van de redenen hiervoor is wellicht dat ze niet in alle

onderwijssystemen voorkomen (Spruyt et al., 2009). De transitie in het Vlaams onderwijs en de impact ervan worden besproken in de volgende paragraaf.

1.4.1. Transitie binnen het Vlaamse onderwijssysteem

Kinderen zijn in Vlaanderen sinds 1 september 2020 leerplichtig van 5 tot 18 jaar. Daarvoor lag de leerplichtleeftijd op zes jaar. Ouders kunnen hun kinderen inschrijven in het kleuteronderwijs zodra hun kind 2.5 jaar is. Kleuters volgen het kleuteronderwijs tot de leeftijd van zes jaar. Dan maken ze de overgang naar het primair onderwijs waar ze zes jaar lang schoollopen tot de leeftijd van 12 jaar, waarop de overgang naar het secundair onderwijs volgt.

In het Vlaams onderwijssysteem komen leerlingen en hun ouders dus op meerdere momenten doorheen hun schoolloopbaan voor keuzes te staan. De keuzes die zij maken bepalen dan ook de schoolloopbanen die ze doorlopen (Jonsson & Mood, 2008). Bij het bekijken van de keuzes kan een onderscheid gemaakt worden tussen collectieve en niet-collectieve keuzes. Kenmerkend aan een collectieve keuze is dat ze zich aan alle leerlingen op hetzelfde tijdstip in hun schoolloopbaan voordoet, bij niet-collectieve keuzes wordt slechts een deel van de leerlingen voor de keuze gesteld (Spruyt & Laurijssen, 2011).

1.4.1.1. Collectieve keuze: transitie van primair naar secundair onderwijs

Op twaalfjarige leeftijd maken leerlingen de overgang naar het secundair onderwijs. Dit secundair onderwijs duurt zes jaar en is onderverdeeld in drie graden van twee jaar. De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is een scharnierpunt in de schoolloopbaan van jongeren (Boone & Van Houtte, 2013). Het Vlaamse secundair onderwijs is immers een eerder categoriaal systeem, met verschillende onderwijsvormen met elk een specifieke invulling en een uitgesproken finaliteit, namelijk ASO, TSO, KSO, en BSO (Lavrijsen et al., 2013; Van Houtte, 2010). De bedoeling hiervan is studenten te groeperen naargelang hun talenten en interesses (Van Praag et al., 2015). Het opsplitsen van leerlingengroepen in verschillende onderwijsvormen wordt in de internationale literatuur ook wel tracking genoemd (Lavrijsen et al., 2013).

Het groeperen van leerlingen in groepen naargelang hun capaciteiten gebeurt in bijna alle onderwijssystemen, maar de manier waarop dit gebeurt kan sterk verschillen. In het Verenigd Koninkrijk bijvoorbeeld wordt er gebruikt gemaakt van gestandaardiseerde toetsen. In Vlaanderen en Duitsland wordt er vertrouwd op het subjectieve oordeel van de klasleerkracht en worden studieadviezen geformuleerd. In Vlaanderen krijgen leerlingen (en hun ouders) op het einde van het zesde leerjaar een niet-bindend studieadvies van de klasleerkracht. Ouders en leerlingen hebben vrijheid in het al dan niet volgen van dit studieadvies (Boone & Van Houtte, 2013). Dit zorgt voor een selectie-effect, aangezien leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond er vaker voor kiezen om zich in de meer praktijkgerichte studierichtingen in te schrijven dan leerlingen met een hogere socioeconomische achtergrond (Van Praag et al., 2015).

De leeftijd waarop de toewijzing van leerlingen aan onderwijsvormen gebeurt, verschilt ook van onderwijssysteem tot onderwijssysteem. "Vroege trackers" zoals Duitsland splitsen hun leerlingen al op 10 jaar, terwijl "comprehensieve landen" zoals Finland ermee wachten tot 16 jaar. Officieel is er in Vlaanderen pas een opsplitsing op 14 jaar (Lavrijsen et al., 2013).

Op twaalfjarige leeftijd, tijdens de transitie naar het secundair onderwijs, moeten ouders en jongeren een op het eerste gezicht eenvoudige keuze maken tussen de A- en de B-stroom¹ (Van Praag et al., 2015). Daar waar de B-stroom gericht is op leerlingen voor wie reeds gedurende het basisonderwijs is gebleken dat zij niet geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs, biedt de A-stroom een gemeenschappelijk programma aan dat voorbereidt op de keuze die op veertienjarige leeftijd moet worden gemaakt tussen ASO, TSO, KSO en BSO. De eerste graad dient dus in de theorie een brede, gemeenschappelijke, oriënterende graad te zijn (Boone & Van Houtte, 2013). In de praktijk blijkt echter dat school- en studiekeuze op 12 jaar sterk bepalend is voor het vervolg van de onderwijsloopbaan, enerzijds omdat veel secundaire scholen in hun bovenbouw slechts één onderwijsvorm aanbieden en anderzijds omdat al in de eerste graad de keuze voor bepaalde optievakken (Latijn, technologie ...) de latere studiemogelijkheden beperkt. Op die manier wordt de keuze tussen ASO, KSO en TSO al voor een deel gemaakt bij de overgang naar het secundair onderwijs. De facto gebeurt de opsplitsing in onderwijsvormen in Vlaanderen dus al op 12 jaar. Dat plaatst Vlaanderen in de groep van de landen met vroege tracking (Lavrijsen et al., 2013).

De verschillende onderwijsvormen worden bovendien maatschappelijk niet gelijk gewaardeerd, waarbij het meer theoretische, abstracte ASO hoger ingeschat wordt, dan het meer praktijkgerichte TSO en BSO (Lavrijsen et al., 2013). De hiërarchie tussen onderwijsvormen en studierichtingen zit niet enkel in de beleving van ouders en jongeren. De hiërarchie is ook ingebakken in de onderwijsstructuur zelf (De Fraine, 2011) en is ook zichtbaar in het woordgebruik, waarbij er over “hogere” en “lagere” onderwijsvormen wordt gesproken.

Binnen een hiërarchisch onderwijssysteem is het correct sorteren van leerlingen in de ‘juiste’ onderwijsvorm één van de functies. Maar ‘sorteerfouten’ of ‘foutieve studiekeuzes’ zijn inherent aan een onderwijssysteem dat leerlingen op jonge leeftijd dwingt keuzes te maken die achteraf moeilijk gewijzigd kunnen worden. Dit, mede met de verschillende maatschappelijk waardering van onderwijsvormen, zorgt ervoor dat ouders en jongeren aanvankelijk ‘hoog mikken’ en starten in ASO. Wie goed scoort, kan in het ASO blijven. Wie slecht scoort, moet afzakken en maakt dus veelal een negatieve studiekeuze. Daarom wordt het Vlaams onderwijs ook wel een watervalstelsel genoemd: leerlingen mikken hoog en stromen daarna ‘af’ naar minder gewaardeerde studierichtingen (De Fraine, 2011). Het watervalstelsel kent verschillende tegenstanders die erop wijzen dat het ‘afzakken’ naar minder gewaardeerde onderwijsvormen ervaren wordt als ‘falen’ en daardoor demotivatie en een antischoolcultuur veroorzaakt (Van Houtte, 2010). Toch zijn die watervallopen niet altijd problematisch. Het afstromen blijkt vaak gunstig voor het welbevinden, het academische zelfconcept en de prestaties van leerlingen (Van Damme et al., 2001). Bovendien is soms pas achteraf duidelijk dat een leerling té hoog gemikt heeft (De Fraine, 2011).

¹ Sinds het schooljaar 2020 - 2021, ten gevolge van de hervorming van het secundair onderwijs kunnen jongeren niet meer kiezen voor de A-stroom of B-stroom. Jongeren die hun diploma lager onderwijs behalen dienen verplicht in de A-stroom te starten. De B-stroom is uitsluitend voor leerlingen die hun diploma lager onderwijs niet behalen.

1.4.1.2. Collectieve keuzes: Transitie momenten tijdens het secundair onderwijs

In het derde en vijfde leerjaar van het secundair onderwijs dienen leerlingen hun curriculum te verfijnen met een keuze voor een studierichting.

1.4.1.3. Niet-collectieve keuzes: transitie momenten tijdens het secundair onderwijs

Niet-collectieve keuzes tijdens het secundair onderwijs zijn beduidend minder onderzocht dan de collectieve overgang van primair naar secundair onderwijs. Voorgaand onderzoek focust bovendien op de rol van zittenblijven, en de psychosociale gevolgen ervan en het effect op vroegtijdig schoolverlaten (Hughes et al., 2017; Goos et al., 2013; Van den Branden et al., 2015). Zittenblijven is in Vlaanderen een veelgebruikte strategie voor jongeren die niet slagen, maar er is nog een andere strategie dat in Vlaanderen veelvuldig wordt toegepast, namelijk het 'afstromen' naar een andere richting. Sterk gedifferentieerde onderwijssystemen hebben immers behoefte aan mechanismen om om te gaan met leerlingen die een niet-passende studiekeuze maken bij de overgang naar het secundair onderwijs. Dit gebeurt in Vlaanderen aan de hand van de attestering op het einde van een schooljaar (Talloen et al., 2020).

Aan het einde van elk schooljaar krijgen Vlaamse leerlingen in het secundair onderwijs een studie-attest gebaseerd op hun schoolprestaties (Spruyt et al., 2009). Deze attesten worden uitgereikt door de klassenraad. Ook hier worden in Vlaanderen, net als bij de overgang naar het secundair onderwijs, geen objectieve criteria en/of gestandaardiseerde testen gehanteerd. In tegenstelling tot het basisonderwijs zijn de attesten in het secundair onderwijs bindend (Van den Branden et al., 2015). Met een A-attest kunnen leerlingen overgaan naar het volgende jaar zonder restricties, met een B-attest kunnen leerlingen overgaan naar het volgende jaar op voorwaarde dat ze veranderen naar een minder veeleisende richting (bijvoorbeeld van ASO naar TSO) of ze kunnen kiezen om hun jaar over te doen in dezelfde richting², met een C-attest moeten leerlingen hun jaar overdoen (Van Praag et al., 2019).

Niet-collectieve keuzes worden dus voornamelijk gemaakt door leerlingen die onvoldoende presteren. De onderwijskeuze en studieresultaten zijn bij dit type onderwijskeuze nog nauwer met elkaar verstrengeld dan bij de keuze in de overgang naar het secundair, omdat de prestaties het maken van de keuze opdringen. Deze keuze kan zich ook elk jaar voordoen en voor verschillende leerlingen al dan niet op verschillende punten in de secundaire schoolloopbaan (Spruyt et al., 2009).

De keuze na een B-attest gaat niet alleen om de keuze te veranderen van studierichting maar ook om de keuze om schoolvertraging op te lopen of te vermijden. Leerlingen die ervoor kiezen van richting te veranderen kunnen naar een volgend studiejaar en lopen daarom geen schoolvertraging op. Dat maakt afstromen aantrekkelijk (Spruyt et al., 2009). Bovendien kan afstromen, zoals reeds gezegd, positieve gevolgen hebben op het academisch zelfbeeld van leerlingen, omdat ze de kans krijgen zich te herpakken in een richting die hen beter ligt (Van Damme et al., 2001). Uit onderzoek van Spruyt et al. (2009) blijkt dat ongeveer een kwart van de leerlingen met een B-attest ervoor kiest te blijven zitten, driekwart verandert van studierichting en/of onderwijsvorm. De socio-economische status van leerlingen blijkt een rol te spelen in de keuze om te zittenblijven na een B-attest. Leerlingen met een hogere socio-economische status kiezen eerder om hun jaar opnieuw te doen. Hoogopgeleide ouders hebben immers nog sterk het idee dat ASO

² In het kader van de hervormingen van het secundair onderwijs is het niet langer mogelijk om te blijven zitten na een B-attest, tenzij er expliciete toestemming is van de klassenraad.

beter is en zijn bij een B-attest eerder geneigd om hun kind te laten dubbelen. Bovendien kunnen zij de kost van een extra jaar studeren ook gemakkelijker betalen dan kansarme ouders. Leerlingen met een lagere socio-economische status blijken vaker 'af te stromen' naar een minder gewaardeerde onderwijsvorm (Van den Branden et al., 2015).

Lamote (2013) bevond in zijn onderzoek dat leerlingen die na een B-attest overschakelen van studierichting over het algemeen beter scoren dan wanneer zij in dezelfde studierichting hun jaar overdoen. Hij toont verder aan dat zittenblijvers in het jaar van zittenblijven gelijk presteren als leerlingen een jaar eerder in datzelfde leerjaar. In die zin halen zittenblijvers hun achterstand op en lijkt zittenblijven een zinvolle praktijk. De jaren na het zittenblijven dalen de prestaties van deze zittenblijvers echter, in vergelijking met leerlingen met een gelijkaardig profiel die wél naar een volgend leerjaar mochten. De kans op vroegtijdig schoolverlaten is 2.5 keer groter als een leerling uit het secundair onderwijs blijft zitten. (De Witte & Jean, 2017).

Tot slot stelden Talloen et al. (2020) vast dat de graad waarin jongeren een B- of C-attest krijgen bepalend is voor het effect ervan. In het eerste jaar secundair heeft een oriënteringsattest secundair relatief weinig invloed. Attesten hebben een sturende rol in de tweede graad, en bijgevolg een grote invloed op de schoolloopbaan tijdens deze periode. In de derde graad valt het op dat leerlingen na een B- of C-attest het onderwijs verlaten. In het zesde jaar maakt zelfs bijna de helft van de leerlingen met een C-attest deze keuze.

1.4.1.4. Besluit

In Vlaanderen moeten leerlingen veel kiezen, op jonge leeftijd kiezen en, via het B-attest en C-attest, ook meer kiezen naarmate ze minder presteren (Spruyt & Laurijssen, 2011). Hoe vroeger en vaker leerlingen moeten kiezen voor bepaalde studierichtingen en/of onderwijsvormen, hoe meer die keuzes bepalend zijn voor hun verdere onderwijsloopbaan (Spruyt et al., 2009).

1.4.2. Transitie uit het onderwijs

De transities van vroegtijdig schoolverlaters uit het onderwijs kunnen sterk verschillen: sommige blijven thuis voor enkele jaren, sommige betreden de arbeidsmarkt, en andere volgen een vorm van tweedekansonderwijs (Gitschthaler, & Van Praag, 2018). Hieronder worden de school-naar-werk transitie en de transitie naar onderwijs of vorming verder besproken.

1.4.2.1. School- naar werktransitie

Volgens Vlaams onderzoek van Van Praag en Clycq (2019) maken jongeren de transitie naar de arbeidsmarkt omwille van de nood aan inkomsten. Jongeren kunnen zich in een preciaire financiële situatie bevinden die hen noodzaakt werk te zoeken en geld te verdienen. Jongeren zonder een diploma secundair onderwijs ervaren echter moeilijkheden bij hun intrede in de arbeidsmarkt. In de Europese Unie zijn bijna 60 procent van de vroegtijdig schoolverlaters werkloos, terwijl dit bij jongeren in dezelfde leeftijdscohort die wel een diploma behalen slechts 15 procent is (Eurostat, 2016). Dit toont het belang aan van een diploma voor een succesvolle transitie naar de arbeidsmarkt. Het verlaten van het secundair onderwijs zonder diploma is niet alleen nefast voor de kans op werk, maar schoolverlaters die toch werk vinden komen vaker terecht in

laagbetaalde jobs en ervaren dus duidelijke nadelen van hun vroegtijdig schoolverlaten (Mazrekaj et al., 2017).

Vroegtijdig schoolverlaters ervaren vaak dat hun werkomstandigheden niet optimaal zijn. Daarom proberen ze hun kansen op succes op de arbeidsmarkt te verhogen door tweedekansonderwijs te volgen om alsnog hun diploma te behalen (Gitschthaler & Van Praag, 2018; Ross & Gray, 2005).

1.4.2.2. Transitie naar onderwijs en vorming

Sommige jongeren verlaten het onderwijs vroegtijdig, maar zien dit punt niet als het einde van hun onderwijsloopbaan. Ondanks de schooluitval behouden ze wel onderwijskundige ambities. Het tweedekansonderwijs is er om fouten ten gevolge van de selectiemechanismen van een onderwijssysteem, of de keuze van individuen om het onderwijs vroegtijdig te verlaten te corrigeren (Ross & Gray, 2005).

In Vlaanderen zijn er twee manieren om buiten het traditioneel onderwijs alsnog een secundair diploma te behalen: de examencommissie en het tweedekansonderwijs.

Bij de examencommissie, in de volksmond ook soms 'de middenjury' genoemd, kunnen kandidaten twee keer per jaar examens afleggen, in april – juni of in oktober – december, in de door de kandidaat gekozen onderwijsvorm: ASO, TSO, KSO of BSO (Glorieux et al., 2009b). Er zijn geen inschrijvingsvoorwaarden. Iedereen kan er terecht, ongeacht leeftijd, achtergrond, schoolervaring... De examencommissie voorziet een leerplan, een overzicht van boeken die gebruikt kunnen worden bij de studies maar organiseert uitsluitend examens. De examencommissie is met andere woorden een systeem gebaseerd op zelfstudie. De kandidaten moeten zelf op zoek gaan naar geschikt studiemateriaal en moeten dit op eigen houtje verwerken. De examencommissie spreekt daardoor veel jongeren aan die schoolmoe zijn en liever zelfstandig studeren zonder school te moeten lopen (Glorieux et al., 2009a). Het is belangrijk om te vermelden dat de examencommissie niet voor alle kandidaten een tweede kans is. Een deel volgt les in privé- of thuisonderwijs en kan alleen langs deze weg een officieel diploma behalen (Glorieux et al., 2009b). Via het tweedekansonderwijs kan men eveneens het diploma secundair onderwijs behalen. De werking van het tweedekansonderwijs verschilt sterk van die van de examencommissie. Het tweedekansonderwijs kan omschreven worden als het secundair onderwijs voor volwassenen. Om zich in te schrijven bij het tweedekansonderwijs moet men minimum 18 jaar zijn. Het tweedekansonderwijs richt zich met andere woorden tot volwassenen die een diploma secundair onderwijs willen behalen. In het tweedekansonderwijs worden lessen aangeboden die een verplicht karakter hebben voor de cursisten. Cursisten worden niet alleen begeleid doorheen de leerstof, maar ook op persoonlijk vlak. Het tweedekansonderwijs onderscheidt zich van het gewoon secundair onderwijs door haar meer volwassen aanpak, de begeleiding van de cursisten en door het werken met modules (Glorieux et al., 2009a).

Tweedekansonderwijs en examencommissie sluiten elkaar niet uit. Het is mogelijk om beide systemen te combineren. Het tweedekansonderwijs erkent certificaten van de examencommissie en omgekeerd. Zo kan een cursist van het tweedekansonderwijs bijvoorbeeld zijn traject inkorten als hij voor bepaalde modules slaagt voor de examencommissie (Glorieux et al., 2009b).

Omdat de twee systemen erg verschillend zijn, trekken ze een verschillend, maar ook gedeeltelijk overlappend publiek aan. Algemeen kan gesteld worden dat de deelnemers jaar na jaar toenemen, en dat de deelnemers jonger worden (Glorieux et al., 2009a). Vandaag is de groep cursisten tussen 18 en 21 jaar

het sterkst vertegenwoordigd (Van Bunderen et al., 2013). Het publiek van de examencommissie bestaat vaker uit mannen, jongeren en schoolverlaters met een hogere socio-economische achtergrond. Zij komen erg vaak rechtstreeks van de schoolbanken (en vaak afkomstig uit het ASO) en willen zo snel mogelijk het diploma secundair onderwijs behalen om verder te studeren. Voor velen is het diploma secundair onderwijs een tussenstap naar verdere studies. Het tweedekansonderwijs spreekt meer vrouwen, ouderen, schoolverlaters met een lagere socio-economische achtergrond, schoolverlaters met een erg moeilijke schoolloopbaan (vaak afkomstig uit het BSO) en allochtonen aan in vergelijking met de examencommissie (Glorieux et al., 2009a; Glorieux et al., 2009b).

Wat de stap naar de examencommissie en het tweedekansonderwijs betreft, blijkt dat de meerderheid zelf het heft in handen neemt. Vroegtijdige afhakers beslissen vooral uit eigen beweging een nieuwe opleiding te volgen en ze doen dat met een duidelijk doel voor ogen. Ze hopen door te stromen naar hogere studies en hun kansen op de arbeidsmarkt te verhogen (Van Bunderen et al., 2013). De deelnemers aan de examencommissie en tweedekansonderwijs staan bovendien erg positief tegenover deze instellingen. Driekwart van de kandidaten van de examencommissie zou dit zeker en vast aanraden bij anderen, bij het tweedekansonderwijs stijgt dit zelfs tot 93% van de cursisten (Glorieux et al., 2009a). Verder is een interessante en belangrijke vaststelling deze van de zogenaamde 'omgekeerde waterval'. Eén op de vijf cursisten kiest in het tweedekansonderwijs voor een 'hogere' onderwijsvorm dan die waarin men eindigde in het reguliere secundair onderwijs. Een groot deel van deze groep was tijdens zijn eerste schoolloopbaan het slachtoffer van hardnekkige watervalsysteem. Het tweedekansonderwijs biedt hun de mogelijkheid om opnieuw op te klimmen naar het onderwijsniveau dat strookt met hun kennis en kwaliteiten (Van Bunderen et al., 2013).

2. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAAG

Er zijn talrijke rapporten en publicaties sinds midden jaren negentig die de oorzaken en belangrijkste factoren van vroegtijdig schoolverlaten geanalyseerd en geïdentificeerd hebben (Byrne & Smyth, 2010; Clycq et al., 2017; Gonzalez-Rodriguez et al., 2019; Rumberger & Ah Lim, 2008). Er is dus reeds veel wetenschappelijke kennis hierrond voorhanden (Tarabini et al., 2018). Voorgaand onderzoek focust evenwel voornamelijk op de individuele risicofactoren die schooluitval voorspellen zoals geslacht, SES, etniciteit en academische prestaties (Lamote et al., 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015). In een poging vroegtijdig schoolverlaten dieper te begrijpen, tracht recent onderzoek verder te kijken dan deze socio-demografische risicofactoren alleen (Clycq et al., 2017). De laatste jaren is er in de literatuur bijvoorbeeld meer aandacht voor de processen die zich afspelen op macroniveau. De Witte et al. (2013) onder andere beschreven welke specifieke kenmerken van een onderwijssysteem een impact hebben op vroegtijdig schoolverlaten, namelijk tracking, een goed uitgewerkt beroepsonderwijs en zittenblijven. De bevindingen van De Witte et al. (2013) werden meermaals geciteerd en bevestigd (Keppens & Spruyt, 2018; Lavrijsen & Nicaise, 2015). Deze onderzoeken hebben echter gemeenschappelijk dat de analyse beperkt is tot het bestuderen van het effect van reeds gekende bepalende factoren op schooluitval (Lavrijsen & Nicaise, 2015). Hierdoor dreigt het gevaar dat deze factoren als deterministisch beschouwd worden en dat de individuele agency en veerkracht vergeten of genegeerd wordt (Clycq et al., 2014).

Ander onderzoek naar de rol van het onderwijssysteem in de schooltrajecten van jongeren toont aan dat jongeren meer kwetsbaar zijn voor schooluitval tijdens transitie momenten (Darmody, 2008; Holmström et al., 2014; Rice et al., 2021). Jongeren ervaren verschillende belangrijke transitie momenten in hun schooltraject: start van het schooltraject; overgang van primair naar secundair onderwijs; overgangen tijdens secundair onderwijs; overgang naar hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt (Darmody, 2008). In Vlaanderen gaat de meeste aandacht naar de collectieve, institutionele transitie momenten (bijvoorbeeld van primair naar secundair onderwijs, of op het einde van het schooljaar). Veranderen van studierichting of school op andere momenten, zoals tijdens het schooljaar en bij schooluitval zijn minder onderzocht. Bijvoorbeeld, wanneer studenten een keuze moeten maken voor een nieuwe richting omdat ze niet mogen verder studeren in hun huidige richting, omwille van disciplinaire redenen, slechte resultaten, een voorgestelde heroriëntering van de leerkrachten of wanneer ze het gevoel hebben dat ze niet thuis horen op hun school. Deze keuzes zijn vaker negatief van aard en de alternatieve keuzes zijn soms beperkt (Van Praag et al., 2019). Deze transitie momenten worden door jongeren verschillend ervaren, afhankelijk van individuele, sociale en institutionele omstandigheden. Transitie momenten hebben dus niet voor elke jongere dezelfde impact, omdat ze andere doelen hebben in het leven, andere obstakels die hen belemmeren die doelen te bereiken, en andere strategieën die ze ontwikkelen om moeilijke situaties aan te pakken (Van Praag & Clycq, 2019).

Deze masterproef zal de rol van transitie momenten in het schooltraject van vroegtijdige schoolverlaters in kaart brengen vanuit een kwalitatieve benadering die de complexe processen van de vroegtijdige schoolverlaters benadrukt (McGrath, 2009). Het gaat hier meer specifiek over schoolverlaters die zich na hun transitie uit het secundair onderwijs inschrijven in de examencommissie (zie hoofdstuk 3 methodologie: steekproef). Door de schooltrajecten van vroegtijdige schoolverlaters retrospectief te bevragen is het mogelijk om hun ervaren overgangen in kaart te brengen, zowel de structureel institutionele

transitiemomenten die iedereen doorloopt als specifieke heroriënteringen en overgangen eigen aan hun persoonlijk traject. Er wordt vertrokken vanuit volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

“Hoe ervaren vroegtijdig schoolverlaters transitiemomenten tijdens hun schooltraject?”.

- “Hoe verlopen de denk- en keuzeprocessen voorafgaand aan een transitiemoment?”
- “Hoe ervaren vroegtijdig schoolverlaters het aanpassingsproces na een transitiemoment?”

De onderzoeksvraag en deelvragen worden onderzocht op drie soorten transitiemomenten:

- De collectieve transitie van primair onderwijs naar secundair onderwijs
- De persoonlijke en unieke transitie tijdens het secundair onderwijs
- De transitie uit het secundair onderwijs (het moment van schooluitval)

3. METHODOLOGIE

3.1. Onderzoeksdesign

Vroegtijdig schoolverlaten is een lange termijn proces dat start met (vroeg) negatieve schoolervaringen die zorgen voor verveling, verlies van interesse in leren en korte afwezigheden die gradueel escaleren tot het moment van vroegtijdig schoolverlaten. Dit impliceert dat specifieke kenmerken en oorzaken van vroegtijdig schoolverlaten onderzocht dienen te worden lang voor het effectieve moment van schooluitval (Clycq et al., 2014). Cohen (2006) stelde bovendien vast dat er een gebrek is aan kwalitatief onderzoek over hoe individuen het onderwijssysteem ervaren. Ook de Europese Commissie (2013) ziet kleinschalige kwalitatieve studies als een belangrijke manier van dataverzameling om vroegtijdig schoolverlaten te begrijpen. Zo'n studies bieden de mogelijkheid om de stemmen van jongeren die het onderwijs verlaten te aanhoren.

In deze masterproef worden daarom de schooltrajecten en ervaringen van vroegtijdige schoolverlaters bevraagd binnen een kwalitatief onderzoeksdesign. Kwalitatief onderzoek laat onderzoekers immers toe een probleem of een situatie op een complexe, meervoudige en gedetailleerde wijze te exploreren. Luisteren naar wat vroegtijdig schoolverlaters zelf te zeggen hebben kan inzichten bieden in hoe jongeren onderwijs ervaren, hoe ze hun doelen en strategieën aanpassen aan deze ervaringen en hoe ze contextuele beperkingen overkomen door nieuwe strategieën te ontwikkelen (Van Praag & Clycq, 2019).

3.2. Participanten, Procedure en dataverzameling

3.2.1. Kwalitatief interview

De respondenten werden bevraagd door middel van een semigestructureerd, kwalitatief interview. Van Hove en Claes (2011) omschrijven een kwalitatief interview als:

“Qualitative interviewing is a common qualitative data collection method though it is not a completely standardised approach. It characteristically involves questions and probes by the interviewer designed to encourage the interviewee to talk freely and extensively about the topic(s) defined by the researcher.” (Van Hove & Claes, 2011, p. 142)

Een semi-gestructureerd interview is meer gestructureerd dan een vrije conversatie, maar minder gestructureerd dan een interview met een gestandaardiseerde vragenlijst (Heldens & Reyssoo, 2005). De relatieve geslotenheid van dit type interviewonderzoek houdt in dat er enerzijds sprake is van doelgerichtheid, omdat er bewust wordt doorgevraagd, en anderzijds dat er steeds rekening wordt gehouden met de eigen inbreng van respondenten (Hijmans & Kuiper, 2007).

Bij een semi-gestructureerd interview is een gedetailleerde voorbereiding van de interviewleidraad belangrijk (zie bijlage I). De vragen van het interview werden gebaseerd op basis van de onderzoeksvragen en de theorie van betrokkenheid bij vroegtijdige schoolverlaters (Hijmans & Kuiper, 2007).

Gezien de heersende maatregelen tegen de verspreiding van COVID-19 werden de interviews digitaal afgenomen. Dit zorgde voor meerdere beperkingen op de afname van het interview: de audiokwaliteit was niet altijd optimaal, het internet viel soms weg en veel non-verbale communicatie ging verloren. De audio van de interviews werden opgenomen en achteraf getranscribeerd.

3.2.2. Respondenten

3.2.2.1. Inclusiecriteria

Het onderzoek werd uitgevoerd bij vroegtijdige schoolverlaters. De inclusiecriteria werden breed opgesteld. De Europese definitie stelt dat een vroegtijdig schoolverlater een persoon tussen de 18 en 24 is (Europese Commissie, 2013). Om meer participanten te kunnen bereiken werd echter de Vlaamse definitie gehanteerd. Deze heeft immers geen leeftijdsrestrictie. In Vlaanderen is een vroegtijdige schoolverlater een leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft zonder voldoende kwalificatie. Als kwalificatiecriterium geldt: een diploma secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het 2de leerjaar van de 3de graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO), een eindgetuigschrift behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), een certificaat behaald in de leertijd (Syntra), een getuigschrift behaald in de opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSo), een certificaat behaald in het modulair stelsel van het BSO, het DBSO en BuSo OV3 (Vlaamse Regering, 2015).

De volgende inclusiecriteria werden weerhouden:

- De participant is minstens 18 jaar oud; Er wordt geen bovengrens gesteld aan de leeftijd.
- De participant heeft het voltijds secundair onderwijs verlaten zonder diploma. Participanten die voor de leeftijd van 18 jaar de overstap maken naar de examencommissie worden ook mee opgenomen in de steekproef.

Gezien de extra druk op de samenleving tijdens de COVID-19 pandemie werd bewust gekozen om geen diensten aan te schrijven om participanten te rekruteren. In plaats daarvan werden er oproepen geplaatst in verschillende Facebookgroepen van de examencommissie. In deze open, online groepen komen jongvolwassenen samen die geïnteresseerd zijn in of deelnamen aan de examencommissie. Op deze manier konden respondenten gevonden worden die bereid waren hun verhaal te delen. Het nadeel is echter dat de steekproef die bekomen is in deze masterproef geen representatieve weerspiegeling is van de populatie 'vroegtijdige schoolverlaters' in de samenleving. De bereikte respondenten onderscheiden zich door allen op een moment in hun traject ingeschreven te zijn in de examencommissie. Deze beperkingen hebben daarentegen ook het voordeel dat er binnen deze masterproef gewerkt kan worden met een relatief homogene groep, wat toelaat algemene uitspraken te kunnen doen over deze groep vroegtijdige schoolverlaters.

De oproep werd gepost in drie groepen, namelijk examencommissie ASO, examencommissie TSO en examencommissie BSO. In totaal reageerden 34 personen op de oproep en tonen ze zich bereid om aan een interview deel te nemen. Van hen hebben uiteindelijk 15 personen in de studie geparticipeerd.

3.2.2.2. Steekproef

Tabel I

Overzicht Participanten

	Geslacht	Leeftijd	Laatst gevolgde richting in het secundair onderwijs	Onderwijsvorm Examencommissie
Participant 1	Vrouw	19	Sociaal-Technisch Wetenschappen (TSO)	TSO
Participant 2	Man	18	Wetenschappen-Wiskunde (ASO)	ASO
Participant 3	Man	20	Latijn-Wiskunde (ASO)	ASO
Participant 4	Vrouw	19	Kantoor (BSO)	TSO
Participant 5	Vrouw	18	Audio-Visuele vorming (KSO)	TSO
Participant 6	Vrouw	20	Humane Wetenschappen (ASO)	ASO
Participant 7*	Vrouw	19	Wetenschappen – Moderne Talen (ASO)	ASO
Participant 8	Man	19	Planttechnische wetenschappen (TSO)	TSO
Participant 9*	Man	24	BuSo	TSO
Participant 10	Vrouw	18	Humane Wetenschappen (ASO)	TSO
Participant 11	Vrouw	22	Jeugd- en gehandicaptenzorg (TSO)	TSO
Participant 12	Vrouw	19	Sociaal-Technisch Wetenschappen (TSO)	TSO
Participant 13	Vrouw	28	Jeugd- en gehandicaptenzorg (TSO)	ASO
Participant 14	Man	20	Gezondheids- en welzijnswetenschappen (TSO)	ASO
Participant 15	Vrouw	19	Gezondheids- en welzijnswetenschappen (TSO)	TSO

In tabel I is te zien dat vijf participanten mannelijk en tien participanten vrouwelijk zijn. Alle participanten hebben een leeftijd tussen de 18 en 28 jaar en hebben het voltijds secundair onderwijs verlaten zonder diploma. De participanten zijn, door de oproep via sociale media, verspreid over het volledige Vlaamse grondgebied. Twee van hen hebben een moedertaal verschillend van het Nederlands (zij zijn met een * aangeduid in Tabel I).

Binnen de groep van de examencommissie voor ASO werden zes participanten weerhouden, binnen de groep van TSO negen participanten. De groep van BSO leverde geen participanten op omdat zij niet voldeden aan de vooropgestelde criteria. De richting die voor de examencommissie gekozen werd ligt niet altijd in dezelfde lijn als hun richting in het middelbaar. Enkele participanten kozen bijvoorbeeld voor een ASO-richting bij de examencommissie, hoewel ze TSO volgden tijdens hun schoolloopbaan of omgekeerd.

3.3. Data-analyse: thematische analyse

Voor het verwerken van het verzameld materiaal werd in deze masterproef gebruikt gemaakt van een thematische analyse geïnspireerd op de 'Grounded Theory' (Glaser & Strauss, 1967), één van de meest gebruikte kwalitatieve analysemethodes. De Grounded Theory kan gebruikt worden waar bestaande theorieën gebrekkig blijven of wanneer onderzoeksdomeinen nog niet goed afgelijnd zijn. Glaser en Straus stellen dat er een nauwe relatie dient te zijn tussen de verzamelde data en de theorievorming. De grounded theory is een combinatie van inductief en deductief analyseren (King & Horrocks, 2010). Het inductieve aspect komt tot uitdrukking in de open en flexibele onderzoeksopzet, dataverzameling in de natuurlijke omgeving en data-analyse die start vanuit ruwe ongestructureerde data. Het deductieve aspect wordt zichtbaar in de systematiek, verificatie en theorievorming (De Boer, 2016).

De nauwe relatie tussen data en theorie werd in deze masterproef nagestreefd door een herhaalde analyse van de data die verzameld is. In de eerste stap werden getranscribeerde interviews een aantal keren doorgenomen. Tijdens de eerste doorneming werd de data gestructureerd. De vragen tijdens de interviews bevroegen immers twee centrale thema's, namelijk de keuzeprocessen voorafgaand aan een transitie moment en de ervaringen tijdens en na het transitie moment zelf. De drie bevroegde transitie momenten (transitie naar het secundair onderwijs, transities tijdens het secundair onderwijs, en de transitie uit het secundair onderwijs) werden ook geïdentificeerd. In de tweede fase werden belangrijke en opvallende zaken aangeduid, die in de volgende fase een code toegekend kregen. Deze code was specifiek en kort en sloot zo nauw mogelijk aan bij de initiële data. Vervolgens werden de verschillende codes samengebracht in subthema's onder de centrale thema's (Howitt, 2010).

De analyse gebeurde volledig handmatig. Om een overzicht te behouden over de verschillende thema's werd er een schema opgesteld in het programma excel. Dit schema werd verfijnd en geherstructureerd in een boomstructuur. Deze boomstructuur is terug te vinden in hoofdstuk 4: 'Resultaten'.

3.4. Kwaliteitswaarborgen

3.4.1. Betrouwbaarheid en validiteit

Om de kwaliteit van wetenschappelijk onderzoek na te gaan worden twee cruciale aspecten bekeken, namelijk de betrouwbaarheid en de validiteit. Binnen kwalitatief onderzoek krijgen deze termen een andere invulling dan binnen kwantitatief onderzoek. Bij kwantitatief onderzoek wordt vertekening van de onderzoeksresultaten voorkomen door de rol van de onderzoeker te minimaliseren. Een dergelijke minimalisering is bij kwalitatief onderzoek niet wenselijk omdat de inbreng van de onderzoeker essentieel is. In kwalitatief onderzoek wordt dan ook niet getracht de rol van de onderzoeker uit te schakelen, maar

wordt vertekening van de onderzoeksresultaten tegengegaan door die rol zo zichtbaar mogelijk te maken (van Zwieten & Willems, 2004).

Betrouwbaarheid wordt meestal onderscheiden in interne en externe betrouwbaarheid. Met interne betrouwbaarheid wordt bedoeld op een mogelijke vertekening van de onderzoeksresultaten door de invloed van een individuele onderzoeker (van Zwieten & Willems, 2004). In dit onderzoek werden de verschillende interviews afgenomen door dezelfde onderzoeker. Hierdoor was de individuele interviewstijl dezelfde bij elke participant. Ook de thematische analyse en codering werden door dezelfde persoon uitgevoerd. Met externe betrouwbaarheid wordt geduid op de herhaalbaarheid van het onderzoek: kan iemand anders met hetzelfde onderzoek dezelfde resultaten verkrijgen (Van Zwieten & Willems, 2004). Voor de beantwoording van de externe betrouwbaarheid werd in deze masterproef expliciete informatie verschaft over de onderzoeksprocedure.

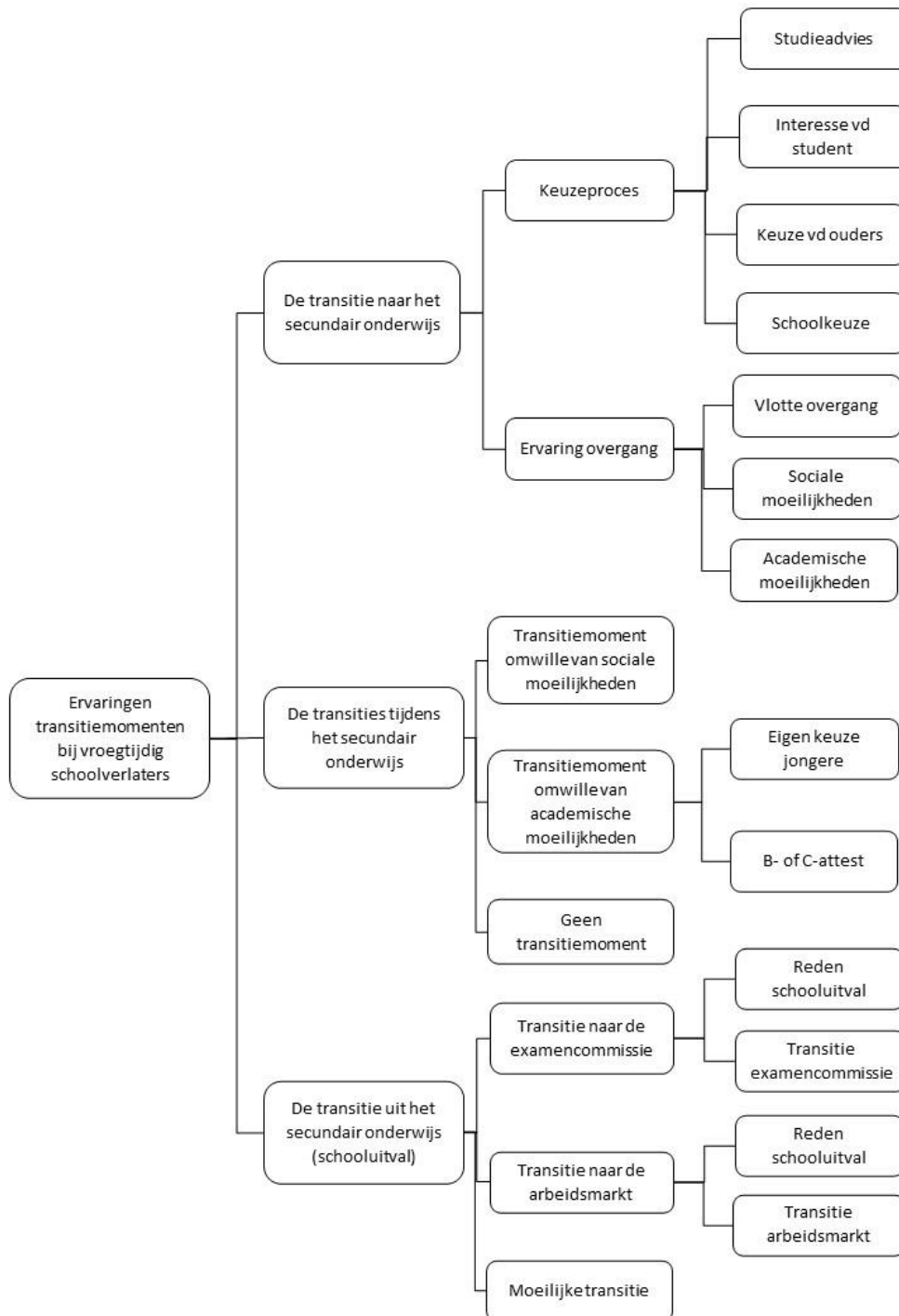
Met validiteit wordt nagegaan of de onderzoeker datgene onderzocht heeft wat men beoogt te hebben onderzocht. Voor de beantwoording van de interne validiteit wordt gekeken naar het onderzoeksopzet (van Zwieten & Willems, 2004). In deze masterproef werd gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Dit zorgde ervoor dat alle interviews op eenzelfde manier werden afgenomen. Met externe validiteit wordt bedoeld op de mate van generaliseerbaarheid of verplaatsbaarheid van onderzoeksconclusies naar andere personen, situaties, verschijnselen en tijdstippen dan die van het onderzoek (van Zwieten & Willems, 2004). In deze steekproef werden vroegtijdig schoolverlaters opgenomen die ingeschreven zijn of waren in de examencommissie. Dit zorgt ervoor dat de resultaten niet veralgemeend kunnen worden naar de populatie 'vroegtijdig schoolverlaters', maar wel voor de groep vroegtijdig schoolverlaters die de overstap maken naar de examencommissie.

3.4.2. Ethische aspecten

De respondenten namen vrijwillig deel aan de studie. Voor hun medewerking werden ze grondig geïnformeerd over het opzet van de studie en hun rechten (zie 'Informed Consent' formulier in bijlage II). De opgenomen interviews werden zo snel mogelijk getranscribeerd en geanonimiseerd. Er werd enkel met de geanonimiseerde transcripties gewerkt en de resultaten zijn anoniem gerapporteerd zodat de resultaten niet te herleiden zijn tot de deelnemers.

4. RESULTATEN

Na het uitvoeren van de thematische analyse worden enkele thema's weerhouden. Op onderstaande boomstructuur worden deze beknopt weergegeven. De resultaten worden verder besproken in dit hoofdstuk.



De onderzoeksresultaten worden besproken per transitie moment dat bevestigd werd, namelijk de transitie naar het secundair onderwijs, de transities tijdens het secundair onderwijs en de transitie uit het secundair onderwijs (schooluitval). De twee onderzoeksvragen 'hoe verlopen de denk- en keuzeprocessen voorafgaand aan een transitie moment' en 'hoe ervaren vroegtijdig schoolverlaters het aanpassingsproces na een transitie moment?' worden per transitie moment beantwoord.

4.1. Transitie naar het secundair onderwijs

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is een scharnierpunt in de schoolloopbaan van een jongere. Leerlingen stappen in Vlaanderen na negen jaar basisonderwijs over van hun vertrouwde basisschool naar een nieuwe, vaak veel grotere secundaire school.

4.1.1. Keuzeprocess

De overgang naar het secundair onderwijs omvat een dubbele keuze, namelijk een schoolkeuze en een keuze voor een onderwijsvorm. De keuze voor een school en richting worden bij de meeste participanten gelijktijdig gemaakt. Verschillende participanten geven aan dat ze het studieadvies volgden dat hen gegeven werd door hun klasleerkracht op het einde van het zesde leerjaar. Dit studieadvies was niet alleen gebaseerd op de prestaties van de jongeren, maar ook op hun studiehouding/motivatie in het zesde leerjaar. De klasleerkrachten adviseerden de betrokken leerlingen een studierichting in het algemeen onderwijs aan, terwijl de minder gemotiveerde leerlingen georiënteerd werden naar een minder theoretische richting. Opvallend is dat de participanten dit advies volgden zonder meer aandacht aan te besteden, mede omdat ze zich wel konden vinden in het advies.

"Ik had wel goeie punten en ik was een betrokken leerling en ja, iedereen zei tegen mij, en ik denk ook wel dat dat het juiste advies was, ga maar ASO doen. ... dan dacht ik van ja, dat is goed. Ik heb ook weinig over alternatieven nagedacht maar dat paste wel bij wie ik ben denk ik." [Participant 3]

"In het zesde hadden ze ook gezegd, ja, het is best dat ze geen te moeilijke dingen doet, omdat ze niet gemotiveerd genoeg is." [Participant 13]

Een minderheid van de participanten wisten wel al vroeg welke richting ze wilden volgen. De participanten geven duidelijk aan dat ze zelf kozen voor een bepaalde richting, en dat ze hun ouders konden overtuigen deze richting te mogen volgen. Sommigen van hen hadden reeds een heel concreet plan, met aandacht voor hogere studies. Andere participanten wisten niet meteen welke richting ze wel wilden volgen, maar wisten heel goed welke richting hen niet aansprak. Deze concrete plannen bleken echter niet noodzakelijk stabiel te zijn doorheen het schooltraject in het secundair onderwijs.

"Ik wist eigenlijk al vrij vroeg wat ik wou doen, daarna ben ik totaal veranderd, maar toen was ik er heel zeker van. Ik denk dat ik van in het begin van het vijfde leerjaar ik zeker was dat ik wetenschappen wou doen, wetenschappen-wiskunde daarna en ik denk zelfs dat ik toen farmaceutische wetenschappen wou studeren, daarna, dus dat wist ik toen ook al." [Participant 6]

“Toen was het eigenlijk Latijn of moderne, dat was zowat de keuze. ... Toen was het nog van, gij hebt echt goede punten ... het is vanzelfsprekend dat ge Latijn gaat doen, maar dan heb ik uiteindelijk toch wel vrij snel gezegd van: ja, nee Latijn spreekt eigenlijk mij echt niet aan.”
[Participant 2]

Echter, niet alle participanten hadden het gevoel dat ze een eigen keuze maakten, omdat hun ouders voor hen een keuze gemaakt hadden. Sommige ouders sloten bepaalde onderwijsvormen uit. Dit waren voornamelijk de meer praktijkgerichte onderwijsvormen, zoals TSO en BSO. Andere ouders kozen niet alleen de onderwijsvorm uit, maar plaatsten hun kind meteen in een onderwijsrichting. Dit zijn vooral richtingen in het ASO. De ouders maken de keuze voor ASO omdat dit in hun ogen nog alle opties open laat in functie van hogere studies.

“Mijn mama heeft dat gekozen. ... Mijn mama koos voor Latijn, want zij heeft dat ook altijd gedaan. Euhm, en ik zei ja ok, het wordt dan Latijn.” [Participant 11]

“Ik heb dan altijd voor het hoogste gekozen omdat dat dan toch wel ergens werd meegegeven en iedereen zei dat ook van allee ge kunt da toch en laat alle opties open. ... Toen was dat [bij mijn ouders] echt wel sterk van je moet echt gaan verder studeren.” [Participant 3]

In die keuze konden de participanten zich op twaalfjarige leeftijd wel vinden, maar als ze tijdens het interview terugkijken op dit beslissingsmoment zien ze wel in dat er betere alternatieven waren. Op twaalfjarige leeftijd waren de jongeren echter onvoldoende op de hoogte van de verschillende mogelijkheden, waardoor ze toch het voorstel van hun ouders volgden. Ze geven aan graag meer uitleg gekregen te hebben op de lagere school over welke opties er waren in het middelbaar.

“In het begin was ik wel content met die beslissing die zij voor mij gemaakt had. Ikzelf had eigenlijk redelijk weinig info gehad over wat je eigenlijk kon kiezen. Ik wist eigenlijk niet welke richtingen er waren om voor te kiezen. Ik vond het oké wat zij had gekozen voor mij, maar achteraf bekeken dacht ik van misschien moesten ze op school al meer info gegeven hadden over wat er allemaal bestond, misschien had ik dan iets anders gekozen. Dat wel.” [Participant 13]

Wat de schoolkeuze betreft zijn er twee beslissende factoren die bij bijna elke participant terugkomen. Ze maken immers voornamelijk een praktische keuze voor een school dichtbij. Vaak is dit de middelbare school verbonden aan de lagere school waar ze naartoe gingen. Het kennen van mensen op de school waar ze naartoe gingen, zoals oudere broers en zussen, of vriendjes van de lagere school die voor dezelfde middelbare school kozen, bleek ook heel belangrijk te zijn voor de participanten.

“Ik had dan ook een middelbare school, die juist naast mijn lagere school was, om puur voor het gemak en ik heb dat zo niet als optie genomen om dan naar een andere school te gaan dan die. ... Wel ook heel tof, want ik zat met redelijk veel vrienden van de lagere school in de klas toen.”
[Participant 8]

4.1.2. Ervaringen bij de overgang naar het secundair onderwijs

Over de overgang naar het middelbaar geeft de meerderheid van de participanten aan dat het aanvankelijk een beetje spannend was en wat aanpassen aan het nieuwe onderwijssysteem, maar dat ze allen zich wel meteen goed voelden. Voor sommige participanten hielp het dat de overgang naar het secundair onderwijs voor iedereen een nieuwe start was, en dat bijgevolg alle leerlingen zich wel wat nerveus voelden.

“Ja, dat ging vlotjes. Qua nieuwe leerkrachten was dat een beetje raar. Dat lessysteem was compleet anders, dus dat was aanpassing, maar iedereen was daar super... allee ja, iedereen vond dat spannend.” [Participant 7]

De overgang voelden voor de meesten dus niet zo groot aan. De meeste respondenten lieten het allemaal wat op zich afkomen en konden zich vlot integreren in de nieuwe omgeving. Enkele participanten geven echter aan wat moeilijkheden bij hun start in het secundair onderwijs te ervaren. Sommigen vonden het allemaal wat overweldigend en gaven aan dat ze moeilijk aansluiting konden vinden op sociaal vlak. Ondanks dat ze zich minder goed voelden in hun klas of in hun vriendengroep, bleven de participanten na het eerste middelbaar in hun klasgroep. Ze vertellen wel dat hun algemeen gevoel over en motivatie voor school afnam.

“Ik vond dat gewoon allemaal heel impressionant en overweldigend en dat [was] gewoon zo druk en ik zat in een vriendengroep die ik ook niet zo leuk vond enzo. Ik voelde mij beter buiten school, op de voetbal dan vooral. ... Ik ging naar school als een gewoonte op zich ... het is niet dat ik mij daar echt heel slecht in voelde. Eerder onverschillig misschien...” [Participant 3]

Verschillende participanten vonden wel vlot aansluiting in de klasgroep, maar hadden het moeilijker om zich aan te passen op studiegebied. Sommigen waren verkeerd georiënteerd bij de overgang naar het secundair onderwijs wat ervoor zorgde dat ze op het einde van het jaar moesten ‘afzakken’ naar een andere richting. Voor anderen was de strenge sfeer op school te veeleisend, en vroeg de school teveel op vlak van studiehouding en studieinzet. De participanten die aangeven moeilijkheden te ervaren op studiegebied veranderen op het einde van het eerste schooljaar van studierichting en/of school. Hierdoor ondergingen ze reeds na één jaar een nieuwe transitie naar een nieuwe klasgroep.

“Ik zat altijd rond de 50 procent. ... Dan uiteindelijk dat jaar ben ik er ook niet doorgeraakt. Nu het sprak me ook niet echt aan. ... Vooral omdat ik dan ook doorhad van dan moet je wel verder studeren, want met Latijn zelf ben je eigenlijk niks. En verder studeren, dat was niet zo mijn plan.” [Participant 11]

“[Dat was] een heel heel strenge school en al had je 60, dat was niet genoeg. En voor mij, iemand dat altijd zo 60 of 70 had is dat wel zo effe van wow. Ik ben er toch gewoon door? ... En toen hebben ze mij wel aangeraden van BSO te gaan doen. ... en ik hoorde dat zo en ik dacht oei. Ben ik dan zo slecht, zo een slechte student?” [Participant 12]

4.2. Transitie binnen het secundair onderwijs

Om de transitie binnen het secundair onderwijs te bespreken worden de verschillende redenen waarom participanten beslissen of verplicht worden te veranderen besproken. De twee grootste redenen die de

participanten aangeven om te veranderen tijdens het middelbaar onderwijs zijn dezelfde redenen waarom de overgang naar het middelbaar moeilijk verliep voor enkele participanten, namelijk academische en/of sociale moeilijkheden. Zich niet goed voelen in de klas of een slechte schoolsfeer melden de participanten bij sociale moeilijkheden. Onder academische moeilijkheden zien we terugkomen dat de participanten zelf kiezen om van richting te veranderen, omdat ze niet (langer) geïnteresseerd zijn in de richting die ze volgen of moeilijkheden ervaren om de leerstof te volgen, of de school verplicht hen met behulp van een B- of C-attest van richting te veranderen of hun jaar te dubbelen.

Hieronder worden de verschillende redenen meer in de diepte besproken, per paragraaf wordt ook de impact van een bepaalde overgang besproken.

4.2.1. Transitie moment omwille van sociale moeilijkheden

Verscheidene participanten geven aan dat ze zich niet goed voelden in hun eigen klasgroep. De reden die ze hier voor geven is dat er een gemene, gespannen sfeer hing in de klas, waar ze al dan niet rechtstreeks bij betrokken waren. Het is opvallend dat steeds externe personen, zoals ouders of psychiaters, aanzetten tot een school- of richtingverandering. Hoewel de school- of klasverandering voorgesteld is door anderen, zijn de participanten opgelucht dat ze kunnen veranderen. Allen ervaren ze de nieuwe overgang op sociaal vlak als heel positief. De gevoelens van spanning die ze hadden in hun eerste klas of school verdwijnen na de overgang. Meer nog, ze geven zelfs aan zich direct goed te voelen in de nieuwe groep.

“Ik zat zo in de klas waar heel veel meisjes zaten die... ja heel bitcherig en zowat tegen het pesten aanhingen bij de slimmere en typische nerd type van de klas en ik kon daar niet tegen, dat niemand daar iets tegen deed en naar mij werd niet geluisterd. Ik vond gewoon de omgeving niet zo tof, daarmee.” [Participant 6]

...

“Ik kende één iemand in die klas, en zij heeft mij dan direct in die groep geworpen om het zo te zeggen. Ik ben daar heel goed opgevangen, ik, ja, dat was heel tof.” [Participant 6]

Sommigen van hen kenden echter een moeilijke integratie op studievlak in de nieuwe richting. Dit wordt verder besproken in de volgende alinea.

4.2.2. Transitie moment omwille van academische moeilijkheden

4.2.2.1. Eigen keuze jongere

Twee participanten besloten zelfstandig om op 14- en 16-jarige leeftijd de overstap te maken van ASO naar TSO, ondanks een A-attest in hun huidige richting. Ze maakten toch de overstap omdat ze merkten dat het in ASO moeizaam ging en ze slaagden met nipte punten. Beiden ervoeren ze deze overgang als heel aangenaam. Ze gingen van nipt slagen naar vlot meevolgen in de les. Dit was voor hen een verademing.

“Ik wou naar TSO gaan... ik was in het eerste en tweede middelbaar ineens gezakt naar onder de vijftig, of net boven de vijftig voor Frans. Mijn Nederlands was ook heel laag, terwijl ik daar altijd tot 80 of 90

behaalde in de lagere school, dus, maar ja, toen wou ik naar TSO gaan, omdat je kunt daar op zich nog gemakkelijk mee verder studeren.” [Participant 8]

“En ik had zoiets van, oh ik heb het wel precies wel gevonden, want allee in humane wetenschappen had ik de indruk dat dat altijd zo heel moeilijk was en het lukte wel, maar het ging wel echt moeizaam en in STW, dat ging gewoon, allee ja. Dat was gewoon echt leuk.” [Participant 12]

4.2.2.2. Transitie na B- of C-attest

Het grootste deel van de participanten die veranderen omwille van studiemoeilijkheden doen dit echter niet vrijwillig, maar op basis van het attest dat hen gegeven wordt op het einde van het jaar, namelijk een B- of een C-attest. Na een B-attest hebben leerlingen in Vlaanderen vrijheid in welk vervolg ze aan dat B-attest geven. Die vrijheid in keuzes weerspiegelt zich in de verschillende trajecten die de participanten lopen na het krijgen van hetzelfde attest. Hieronder wordt besproken welke factoren ze meenemen in het maken van hun keuze, en welke impact de verschillende keuzes hebben op het schooltraject van de jongere.

Sommige participanten twifelen in hun keuze om al dan niet te blijven zitten. Twee participanten hadden een bepaalde beslissing voor zichzelf gemaakt, respectievelijk overgaan en overzitten, maar hun ouders, vrienden en leerkrachten overtuigden hen om voor het omgekeerde te kiezen. Alle participanten, behalve participant 8 bij zijn tweede B-attest, kiezen er uiteindelijk voor om na een B-attest over te gaan naar het volgende jaar in een andere richting in plaats van te blijven zitten. Ze beargumenteren deze keuze vanuit de drang om vooruit te gaan in hun schoolcarrière. Een jaar dubbelen voelde voor hen aan als een jaar stil staan of een jaar ‘verliezen’

“Ik wou echt wetenschappen-wiskunde doen, ... dus mijn oorspronkelijk plan was om dus het vierde opnieuw te doen in dezelfde school, ..., maar ja dat is zowat uit mijn hoofd gepraat denk ik, door mijn ouders ... Ik denk dan ook dat vooral mijn vrienden hebben gezegd van, dan zitten we niet meer in hetzelfde jaar, dan kan je niet mee met ons op reis...” [Participant 6]

“Ik was er dan ook achtergekomen ... dat wetenschappen mij echt interesseren, en ik had geen goesting om te blijven zitten. Ik wou gewoon vooruit gaan en dan ben ik op de richting techniek-wetenschappen gekomen dat heel veel wetenschappen en wiskunde had.” [Participant 14]

Een B-attest beperkt echter de mogelijkheden om voor een bepaalde richting te kiezen, omdat een paar richtingen a priori uitgesloten worden. Bij het kiezen van een nieuwe richting tonen de meeste participanten zich ambitieus en willen ze zo ‘hoog’ mogelijk kiezen binnen de hiërarchie van het Vlaamse onderwijs. Ze kiezen voor een ASO-richting, of voor een TSO-richting met meer ‘aanzien’. De participanten schatten hierbij TSO-richtingen met meer wetenschapsuren en TSO-richtingen die meer voorbereiden op hogere studies als hoger in.

“Ja, dat was eigenlijk de enigste ASO-richting, die ik met mijn B-attest nog wel kon doen, anders moest ik een technische richting doen wat toch niet echt iets voor mij is. Ik ben heel leergierig, dus...” [Participant 6]

“Toen ben ik in het vierde naar biotechnische wetenschappen gegaan ... het ding is ook dat één van de overige “aanziene” richtingen, in het TSO, want je had een deel technische wetenschappen, industriële wetenschappen.” [Participant 8]

Bepaalde participanten beperken hun keuze voor een richting nog meer door op dezelfde school te willen blijven. Sommige participanten veranderen na een B-attest zowel van richting als van school, omdat er op de oorspronkelijke school geen richting geboden wordt die hen interesseren (en die ze nog mogen volgen). Andere participanten geven aan na hun B-attest voor een bepaalde richting te willen kiezen. Wanneer ze echter merken dat dit niet op hun huidige school aangeboden wordt, kiezen ze voor een richting die ze wel kunnen volgen op hun school, ondanks dat dit niet binnen hun oorspronkelijke ambitie lag.

“Toen [ben] ik inderdaad naar een andere school moeten gaan, omdat de eerste school waar ik naartoe ging had geen voeding-verzorging, die had alleen kantoor en dat was echt mijn ding niet.” [Participant 4]

“Ik was ook aan het denken om TW te volgen, ... maar dan wou ik op dezelfde school blijven dan ben ik maar STW gaan doen, ook op zich wel spijtig dat er niet veel wiskunde en wetenschappen vakken waren, maar ik vond dat toen wel nog tof.” [Participant 8]

Sommige participanten maken dus na hun B-attest een keuze op basis van interesse. Zeker in de eerste en tweede graad leidt een B-attest doorgaans tot een positieve heroriëntering. De participanten kiezen voor een nieuwe richting die binnen hun interesses ligt en gaan erin verder. Andere participanten maken een eerder ‘negatieve keuze’ door te kiezen voor een richting die niet volledig binnen hun interesseveld ligt. Hoewel veel participanten een keuze maken voor een nieuwe richting op basis van hun interesses, komt het maken van zo’n negatieve keuze ook bij veel participanten terug. Het valt hierbij op dat de timing van deze negatieve keuze een verschillende impact heeft. Het maken van een negatieve keuze tijdens de eerste graad is het gevolg van een uitsluiting uit de richting die ze volgden in het eerste middelbaar, maar het nog niet kunnen volgen van hun gewenste richting in het tweede jaar. Hun gewenste richting konden ze pas vanaf het derde middelbaar volgen.

“Dus ik mocht verder, maar ik moest een andere richting kiezen en dan was het kiezen, Latijn of economie, dus dan ben ik economie gaan doen ... maar dat lag mij totaal niet... economie dat interesseert mij niet.

Interviewer: Je zei: ik moest kiezen tussen Latijn en economie, dat was omdat economie de enige andere richting op die school was?

Ja, dat was inderdaad de enige andere richting dus ja, het was dan economie, want Latijn mocht ik van de school niet meer doen. ... dan vanaf het 3de, want dan kom ik uit economie, kon ge eigenlijk kiezen voor sportwetenschappen of humane wetenschappen.” [Participant 11]

Een negatieve keuze in de eerste graad zorgde er dus voor dat participanten één jaar een richting doen die hen niet interesseert. Zo’n ‘overbruggingsjaar’ benoemen ze als een jaar dat ze moeten doorkomen alvorens ze een richting kunnen volgen die hen wel ligt. Vanaf het derde middelbaar kwamen deze participanten terecht in een richting die hen wel interesseert, waardoor hun betrokkenheid en motivatie

voor school terug toenam. Dit is in tegenstelling tot een negatieve keuze die participanten maken voor een richting in de derde graad. In de overgang naar het vijfde middelbaar kozen enkele participanten ten gevolge van een B-attest voor een richting die hen niet interesseerde. Ze zagen die richting op dat moment als de 'minst slechte optie'. In tegenstelling tot de participanten die een negatieve keuze maken in de eerste graad, hadden zij geen vooruitzicht van een onmiddellijke, nieuwe keuze die wel binnen hun interesse zou liggen. Ze zouden dezelfde richting tot het zesde middelbaar moeten volgen om hun secundair diploma te bemachtigen. In het vijfde middelbaar voelden de participanten dat de richting hen niet lag. De leerstof was niet uitdagend genoeg of bleek niet bij hen te passen. Hierdoor nam hun motivatie voor school af en beslisten ze uiteindelijk om te stoppen met school. Dit gebeurde steeds in het eerste jaar na het B-attest. Een B-attest dat leidt voor een negatieve keuze voor een richting in de derde graad is voor de participanten dus een belangrijke factor in hun proces van schoolverlaten.

“Dan ben ik aan gezondheids- en welzijnswetenschappen begonnen, en dat was totaal echt niets voor mij. ... ja, die leerstof die interesseerde mij niet echt enorm, maar dat ging wel. Het was niet zo dat dat echt onmogelijk was, maar dan moest ik ook op stage gaan in een rusthuis, ja en dan was het volledig ... gedaan gewoon. Euhm, dus toen was ik zeventien en dan ben ik gewoon gestopt met school. Dan had ik de keuze, want die richting interesseerde mij niet en dan heb ik toen gekozen van ik stop ermee.” [Participant 14]

Hetzelfde patroon kan vastgesteld worden bij een C-attest. In de tweede graad deden de jongeren, hoewel teleurgesteld, hun jaar over, soms in een andere richting dan ze oorspronkelijk volgden. In de derde graad beëindigden vier participanten hun schoolloopbaan na een C-attest. Door het C-attest zouden ze immers moeten dubbelen en nog een jaar langer naar school moeten gaan. Het C-attest zagen ze als een moment om het onderwijs te verlaten en te trachten hun diploma via andere wegen te behalen, of reeds werkervaring op te doen.

“Wel, het zesde dubbelen, was een optie voor mijn ouders, maar mijn leerkracht raadde dat af omdat die zoiets had van ... als jij je zesde gaat dubbelen, met jongere mensen in de klas gaan zitten, ook gewoon, hoe dat je school op dit moment ziet, dat dit niet echt gaat lukken voor jou, allee, dat ik daar gewoon geen zin meer in zou hebben en hij heeft daar totaal gelijk in, en ja, hij geloofde er wel in dat ik examencommissie kon doen.” [Participant 7]

De reden dat de participanten na een C-attest vrij snel beslisten om hun schoolcarrière te stoppen is omdat de betrokkenheid en motivatie reeds hadden afgenomen. De jongeren omschreven dat naar school gaan reeds een sleur voor hen geworden was: ze hadden minder energie om zich in te zetten voor hun schoolwerk, en waren meer afwezig van school. Velen onder hen geven aan mentaal 'op' te zijn. Dit waren ook de zaken die in de eerste plaats tot een C-attest hadden geleid.

“Voor mijn examens studeerde ik echt zo tot zes uur s 's avonds de dag ervoor. Euhm, huiswerk dat maakte ik amper. Taken dat had ik dan meestal te laat ingediend of net voor de dag, euhm, in het zesde was het dan zo echt een paar dagen gewoon niet naar school kunnen gaan, ik was mentaal op.” [Participant 7]

De schoolse betrokkenheid was dus reeds gedaald, ze voelden zich reeds minder goed in het schoolsysteem, en door het C-attest zouden ze nog een jaar langer naar school moeten gaan. Dit was voor hen de druppel om het onderwijs zonder diploma te verlaten. Sommige participanten kregen geen C-attest, maar zij kregen wel te horen van leerkrachten tijdens het vijfde middelbaar dat ze hun jaar niet meer met vrucht konden afwerken. Deze boodschap viel hen zwaar. Het gevoel hebben dat ze niets meer aan hun slaagkansen konden veranderen was mentaal een zware last en maakte het voor hen te moeilijk om op school te blijven.

“In februari ben ik dan gestopt met het middelbaar uiteindelijk. Ik was op dat moment eigenlijk op een punt, waar dat ik ook zei van, ik kan er onmogelijk nog doorgeraken en dat was dan voornamelijk in combinatie met, dat ik op zich wat in een kleine depressie geraakte. ... Ik denk dat ik gewoon zeker wist van, ik geraak er niet meer door, ik wil op deze manier er ook niet door geraken, moest het nog lukken. Het lukte mij niet, ik wil gewoon stoppen. Ik liep toen ook nog niet met het idee van, hoe gaan we dat oplossen, maar ik wil het niet meer. Ik wil dat het stopt.” [Participant 8]

4.2.3. Geen transitie moment in het secundair onderwijs

Er zijn ook enkele participanten die op cruciale momenten geen transitie maakten. Dit zijn studenten wiens betrokkenheid en motivatie voor school langzaam aan het afnemen was. Ze zochten actief naar alternatieven, maar durfden enerzijds zelf geen overgang te maken. Ze geven aan dat ze schrik hadden voor het onbekende, daarom bleven ze in de richting die ze reeds kenden en gewoon waren. Anderen mochten anderzijds de overstap niet maken van hun ouders. Opvallend is dat twee van de vier participanten die geen transitie maken graag een overstap wouden maken naar het kunstonderwijs. Deze overstap bleek voor hen niet zo eenvoudig.

“Het is eigenlijk zo in het vierde ben ik naar een opendeurdag gegaan in een kunstschool, ... en toen ... dacht ik van ja, shit, waarom heb ik geen kunstschool gedaan, dat ligt me veel meer ... maar ik durfde die stap niet te zetten, omdat ik gewend was om de hele tijd ASO te doen en dan naar het KSO te gaan was dan een super verandering en ik durfde niet.” [Participant 7]

Geen transitie maken op een moment dat de ze zich minder goed voelen en de betrokkenheid voor school aan het afnemen is, leidt bij deze participanten tot nog een slechter gevoel dan voorheen. Ze geven aan nadien nog veel over die gemiste sprong gedacht te hebben, en spijt te hebben dat ze de stap niet gezet hebben. Het zorgde bij beiden dat hun motivatie voor school nog meer afnam. Ze waren minder gemotiveerd voor school en konden zich minder inzetten, waardoor ze het onderwijs vroegtijdig verlaten hebben zonder diploma.

“... dus ben ik dan gewoon blijven STW volgen, maar dan euhm ja, omdat ik dat niet kon doen, vond ik dat wel wat jammer en begon school mij zowat tegen te steken. Allez ja, ik begon zowat minder en minder graag naar school te gaan...” [Participant 13]

“Euhm, in het vijfde zat ik daar super zwaar mee in en heb ik me nog altijd ingezet, en in het zesde, ja dan is het helemaal bergaf gegaan.” [Participant 7]

4.3. De transitie uit het onderwijs

Alle participanten verlieten het onderwijs zonder secundair diploma. Dit bemoeilijkt hun transitie uit het onderwijs. In deze masterproef kunnen 3 soorten transities herkend worden: zij die meteen via de examencommissie hun diploma willen behalen, zij die zonder diploma de arbeidsmarkt op gaan en tot slot zij die heel zoekend zijn in wat ze kunnen doen.

4.3.1. Transitie naar de examencommissie

Tien van de vijftien bevroegde participanten maakten meteen de overstap naar de examencommissie. De participanten die onmiddellijk deze overgang maken, delen enkele belangrijke karakteristieken. Zij hebben allen een soortgelijk verhaal in het middelbaar en waarom het niet lukte om in dat systeem hun diploma te behalen, en ze zien bijgevolg dezelfde voordelen in het systeem van de examencommissie. Hieronder worden eerst hun ervaringen in het onderwijssysteem besproken, om vervolgens hun ervaringen van de examencommissie beter te kunnen begrijpen.

De participanten rapporteren zich in de derde graad van het middelbaar steeds slechter te voelen op school. Ze ervaren voornamelijk mentale moeilijkheden. Ze benoemen deze mentale moeilijkheden zelf als een 'soort van depressie' of een 'kleine depressie'. De participanten vertellen dat ze zich niet begrepen voelden door hun school en leerkrachten. Door hun mentale moeilijkheden kregen ze taken en huiswerk niet op tijd afgewerkt, maar hier hadden hun leerkrachten geen begrip voor. De negatieve commentaren die volgden vanuit de leerkrachten deed hun betrokkenheid minderen.

"Je komt in de klas en ze vragen heb je dit afgemaakt en je zegt van, neen, maar ik heb echt wel mijn best gedaan, ik heb daar heel veel moeite ingestoken, dat heeft mij veel tijd gekost, maar ik heb letterlijk niks en dat ik dan letterlijk niks heb dan gaan die niet zeggen van oke, je hebt er moeite ingestoken, die gaan direct zeggen van, ..., gij zijt degene die er geen moeite wil voor doen ... die appreciatie, die begint dan ook veel te minderen." [Participant 8]

Bij sommige van hen escaleerden de mentale problemen op en naast school zodanig dat een opname in de psychiatrie genoodzaakt was. Deze opname is een grote transitie waar de participanten afhaken van school en andere alternatieven zoeken.

"En het begon dus, de eerste week kon ik volledig blijven, de tweede week begon ik zo een halve dag uit te vallen dat ik terug naar huis moest gaan en dan de week daarna bleef ik een hele dag thuis en dan bleef ik maar meer dagen en meer dagen uitvallen en op dat moment was ik ook al in contact met een psychiater en die waren van 'eigenlijk moet gij opgenomen worden, zo snel mogelijk'." [Participant 5]

De participanten ervaren dus grote moeilijkheden om naar school te gaan. Ze voelen zich mentaal 'op', ervaren veel stress en voelen zich ongelukkig op school. Vooral het vijfde middelbaar lijkt een kanteljaar te zijn waar de moeilijkheden die ze ervaren steeds groter worden, en escaleren tot op het punt dat ze niet meer naar school kunnen, en bijgevolg het onderwijs verlaten zonder diploma. De participanten blijven echter wel gemotiveerd om hun diploma te behalen, en de meeste willen zelfs hogere studies aanvatten. De drang om toch hun diploma te behalen zorgde ervoor dat alle participanten zich vrijwel meteen hebben

ingeschreven om via de examencommissie hun diploma te behalen. De meeste participanten schreven zich in in dezelfde onderwijsvorm dan degene die ze volgden in het middelbaar. Sommige participanten kozen er echter voor om een 'hogere' onderwijsvorm te volgen, en schreven zich in in ASO en TSO, terwijl ze respectievelijk TSO en BSO volgden in het middelbaar onderwijs. De participanten houden een positieve ervaring over aan de examencommissie. Ze vonden opnieuw motivatie en hoewel het moeilijk was voor hen, omdat ze alles alleen moeten doen, en alles zelf moeten plannen, zijn ze blij dat ze de overgang naar de examencommissie gemaakt hebben.

"Ik was echt niet gelukkig. In het vijfde zat ik er echt vaak onderdoor. Mijn mama is ook huisarts, die heeft mij dan ook echt wel verschillende keren thuis geschreven, omdat ik... ja, ik was echt kapot, ik was helemaal uitgeput ... Ik kon dat gewoon niet meer, ik kon dat gewoon niet meer volhouden, in de les, ik kon daar gewoon mijn aandacht niet meer bijhouden. Ik was helemaal afgesloten. Ik zat met mijn hoofd naar beneden, ja, ik hield dat echt niet vol en dat werd alleen maar erger, tot op een bepaald moment, dat ik echt zoiets had van dit kan niet meer en dan gehoord van die middenjury, enne dat gaf mij ook ineens een boost van, zo ik kan dat op mijn eigen manier doen, zelfstandig..." ja. [Participant 2]

4.3.2. Transitie naar de arbeidsmarkt

Niet alle participanten hebben getracht meteen een diploma te behalen via de examencommissie, een minderheid van hen heeft onmiddellijk de overgang gemaakt naar de arbeidsmarkt. De participanten die kiezen voor deze overgang waren net voor hun schooluitval gedemotiveerd en schoolmoe.

"Niemand van [mijn vriendengroep], deed eigenlijk ASO. Het was meer zo BSO, deeltijds onderwijs ..., goh, ja, die vonden school niet echt zo belangrijk, maar het was niet eigenlijk daardoor dat ik school minder belangrijk vond, het was zo van... Ik zat al in een periode van ik wil niet echt naar school gaan, en dan met hen erbij is dat zo van waarom ga ik nog naar school, en zo van die dingen..." [Participant 7]

Voor de participanten speelden echter financiële redenen de grootste rol om meteen te beginnen werken. De participanten gingen alleen wonen op achttienjarige leeftijd. Ze geven bijgevolg aan inkomsten nodig te hebben om rond te komen.

"Het werd wel al snel duidelijk van kijk, als we effectief met twee willen samenwonen zullen we ook alle twee moeten werken, omdat je het anders gewoon niet haalt. We wonen in een superdure gemeente eigenlijk, maar wij wonen hier graag, dus om dan te moeten gaan verhuizen voor iets goedkoper omdat ik dan terug naar school wil, dat zou een klein beetje stom zijn." [Participant 11]

De zoektocht naar een job was evenwel niet evident voor de participanten. Ze merkten dat een diploma toch belangrijker was dan ze aanvankelijk dachten toen ze besloten de overgang naar de arbeidsmarkt te maken. Hierdoor beslisten sommige participanten om alsnog voor hun diploma te gaan. Sommigen van hen schreven zich in in de examencommissie en planden examens, anderen van hen merkten bij hun inschrijving dat ze het zich (nog) niet kunnen veroorloven om te stoppen met werken en te studeren.

“Had ik geweten dat een diploma zo belangrijk was, ging ik dat misschien niet gedaan hebben, maar ik besepte dat ook niet op die leeftijd, denk ik en ik dacht van ah ja, diploma... Ik kan wel iets doen zonder diploma, maar als je dan zoekt naar een job, merk je wel dat je dat echt wel nodig hebt en toen op dat moment dat ik aan zoeken was naar een job, dacht ik van ja. Ik had beter gewoon nog een paar maand naar school gegaan, en dan had ik dan tenminste een diploma en meer kans om een job te vinden.” [Participant 13]

4.3.3. Moeilijke transitie uit onderwijs

Tot slot zijn er participanten die een moeilijke overgang kennen uit het secundair onderwijs. Ze proberen verschillende mogelijkheden uit, maar haken daarbij steeds af, tot ze iets vinden dat voor hen werkt. Participant 14 bijvoorbeeld wou eerst zijn diploma behalen via een leercontract. Hij vond echter geen stageplek, en besloot op zijn achttiende om te beginnen werken. Na een jaar werken wou participant 14 alsnog zijn diploma behalen om te kunnen verder studeren. Dit probeerde hij eerst te doen via examencommissie, maar dit bleek te moeilijk voor hem. Hij is dan overgeschakeld naar volwassenonderwijs, maar dat zou te lang duren alvorens hij zijn diploma zou halen. Uiteindelijk volgt participant 14 nu een graduaatsopleiding. Participant 14 besluit zijn traject door te zeggen dat er eigenlijk vele alternatieven zijn voor jongeren die het moeilijk hebben in het onderwijs, maar dat deze niet altijd gekend zijn.

“Ik weet gewoon dat ik er echt van verschoten ben hoeveel opties dat er tegenwoordig zijn, voor mensen waarvoor het niet altijd even gemakkelijk gaat en dat heel veel mensen dat niet weten en daardoor opgeven, dus dat ze echt wel eens goed navragen wat je kunt doen, voordat je gewoon zegt ik stop ermee.” [Participant 14]

Een moeilijke transitie uit het secundair onderwijs kenmerkt zich dus vooral door een gebrek aan kennis en informatie over welke alternatieve leerwegen er zijn. Er zijn veel mogelijkheden maar deze zijn amper gekend. Vaak horen de participanten via kennissen in hun eigen sociaal netwerk over bepaalde alternatieve leerwegen.

5. DISCUSSIE

5.1. Inleiding

In deze masterproef werden transitiemomenten van vroegtijdig schoolverlaters tijdens hun schooltraject en de ervaren impact ervan op het proces tot schooluitval onderzocht. Aan de hand van semi-gestructureerde interviews werden de ervaringen van vijftien vroegtijdig schoolverlaters die ingeschreven zijn of waren in de examencommissie in kaart gebracht. Tijdens de interviews werden drie soorten transities bevraagd: de collectieve transitie naar het secundair onderwijs, de persoonlijke en unieke transities tijdens het secundair onderwijs, en tot slot, het moment van schooluitval, of de transitie uit het secundair onderwijs. Er was steeds specifieke aandacht voor de keuze- en denkprocessen die zich afspeelden voor een transitiemoment, en de ervaringen van een transitie en het aanpassingsproces in de nieuwe klasgroep en studierichting.

5.2. Bevindingen

5.2.1. Transitie naar het secundair onderwijs

5.2.1.1. Keuzeprocess

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is een scharnierpunt in de schoolloopbaan van jongeren. Leerlingen staan, op twaalfjarige leeftijd, samen met hun ouders voor de keuze tussen academisch gericht en eerder praktijkgericht secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom). De keuze die op dat moment wordt gemaakt, kan verregaande gevolgen hebben voor de verdere schoolloopbaan van een leerling (Boone & Van Houtte, 2013).

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen veelal geen doordacht en bewust keuzeprocess doorlopen hebben. Tijdens hun keuzeprocess volgen ze overwegend het (niet-bindende) studieadvies dat gegeven wordt op het einde van het zesde leerjaar. Tot hetzelfde besluit komen Boone en Van Houtte (2013) in hun onderzoek. Het studieadvies baseren leerkrachten zowel op de algemene schoolprestaties als op de studiehouding van leerlingen.

In kwalitatief onderzoek van Boone en Van Houtte (2013) bleek dat leerlingen doordrongen waren van het hiërarchisch karakter van het secundair onderwijs. Ze hadden de stereotiepe ideeën die leven in de samenleving met betrekking tot de verschillende onderwijsvormen van het secundair onderwijs geïnternaliseerd. Dit uitte zich in “hoog mikken” in het eerste middelbaar door te starten in ASO, om later eventueel “af te zakken” naar minder theoretische richtingen. Dit is anders dan de resultaten in dit onderzoek. Het bewust ‘hoog mikken’ komt slechts bij enkele participanten naar voren. De respondenten tonen zich wel bewust van de hiërarchie in het secundair onderwijs, maar hanteren dit niet als keuzemotief in de overgang naar het secundair onderwijs.

Wanneer de studenten in dit onderzoek toch kiezen om “hoog te mikken” wordt dit voornamelijk aangestuurd door de ouders. De participanten voelen zich op die manier beperkt in hun keuzemogelijkheden door hun ouders. Bij sommigen worden bepaalde richtingen a priori uitgesloten. Dit zijn de meer praktijkgerichte richtingen, zoals TSO en BSO. Bij anderen wordt er één door de ouders

gekozen, bijvoorbeeld de richting Latijn. De respondenten geven aan dat ze zich op twaalfjarige leeftijd wel konden vinden in het voorstel van hun ouders. Met de kennis en ervaring die ze nu hebben, denken ze echter dat andere alternatieven beter geweest zouden zijn. Ze geven daarenboven aan dat ze op het beslissingsmoment te weinig op de hoogte waren van welke verschillende opties er waren in het middelbaar onderwijs. In kwalitatief onderzoek van Van Gasse et al. (2013) geven jongeren hetzelfde aan, namelijk dat ze aan het einde van het lager onderwijs niet voldoende geïnformeerd worden over alle onderwijsvormen.

De vraag kan dus worden gesteld of leerlingen van 12-13 jaar al goede keuzes kunnen maken (Van Damme, 2010). De studiekeuze bij de overgang van het basis- naar secundair onderwijs lijkt immers grotendeels boven het hoofd van leerlingen te gebeuren. Ze volgen voornamelijk hun leerkrachten en ouders in hun keuzeproces (Boone & Van Houtte, 2013).

5.2.1.2. Ervaringen bij de overgang naar het secundair onderwijs

De overgang naar het secundair onderwijs verloopt bij de meeste participanten vlot. Internationaal onderzoek toont aan dat dit een algemene trend is. In een onderzoek van Waters et al. (2014) rapporteerden 70 procent van de jongeren dat ze een vlotte overgang hadden. Sommige jongeren kennen echter een moeilijke overgang. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat een moeilijke overgang naar het secundair onderwijs gekenmerkt wordt door zorgen bij leerlingen over drie aspecten, namelijk sociale relaties, academische resultaten en het aanpassen aan de nieuwe structuur en routines van het middelbaar onderwijs (Waters et al., 2014). Dit is lijn met de zorgen die de participanten in deze masterproef delen.

Enkele participanten geven immers aan dat ze zich niet goed voelden in de vrienden- of klasgroep. Andere participanten konden zich moeilijk integreren op academisch vlak. De richting die ze volgden bleek hen niet te liggen, of was te veeleisend op vlak van studiehouding en/of -resultaten. De sociale en academische aansluiting blijken gerelateerd te zijn aan elkaar. Ten gevolge van de academische moeilijkheden veranderen de respondenten van richting en bijgevolg ook van klasgroep, wat een nieuwe socialisatieproces opdringt. De sociale moeilijkheden bij de participanten beïnvloedde hun algemene en academische betrokkenheid voor school. Internationaal onderzoek beschrijft dezelfde wisselwerking tussen de twee vormen van integratie: een moeilijke cognitieve aanpassing heeft een impact op het emotionele welzijn van jongeren (Engels et al., 2019) en moeilijkheden in het leggen van relaties kan ervoor zorgen dat studenten ook moeilijkheden ervaren op academisch gebied. Een moeilijke transitie op één gebied kan met andere woorden uitwerkingen hebben op het andere gebied, en op het vervolg van de schoolloopbaan (Madjar & Chohat, 2017).

5.2.2. Transitie binnen het secundair onderwijs

In de literatuur zijn individuele keuzes tijdens het secundair onderwijs onderbelicht in vergelijking met de collectieve onderwijskeuzes. Eén van de redenen hiervoor is wellicht dat ze niet in alle onderwijssystemen voorkomen. Het Vlaamse onderwijssysteem is immers sterk gedifferentieerd en maakt gebruik van specifieke mechanismen om leerlingen met een niet-passende studiekeuze te heroriënteren, namelijk het B- en C-atteest op het einde van een schooljaar (Spruyt et al., 2009).

5.2.2.1. Keuzeproces

Bij een B-attest hebben leerlingen en hun ouders een zekere vrijheid in hun keuze: 'afstromen' naar een andere studierichting, of dubbelen in dezelfde of een andere studierichting (Van Praag et al., 2009). Een B-attest is bijgevolg dus ook een keuze tussen schoolvertraging oplopen of vermijden (Spruyt et al., 2009). In lijn met de resultaten van verschillende Vlaamse studies kiest het overgrote deel van de participanten er in dit onderzoek voor om na een B-attest te veranderen van richting en over te gaan naar het volgende leerjaar (Dugeut et al., 2005; Spruyt et al., 2009). Ze halen de drang om vooruit te gaan in hun schoolcarrière aan als argument voor deze keuze.

5.2.2.2. Ervaringen bij de overgangen tijdens het secundair onderwijs

De keuze om na een B-attest te veranderen van richting wordt in Vlaamse onderwijsliteratuur veelal omschreven als een 'negatieve studiekeuze' dat demotivatie en antischoolcultuur veroorzaakt (De Fraine, 2011; Van Houtte, 2010). Een B-attest zal in dit onderzoek afhankelijk van het moment in de schoolloopbaan al dan niet leiden tot een 'negatieve studiekeuze'. Een B-attest in de eerste en tweede graad leidt doorgaans tot een positieve heroriëntering. De participanten kiezen voor een nieuwe richting die binnen hun interesses ligt en gaan erin verder. Een B-attest in de overgang van de tweede naar de derde graad zorgt voor een 'negatieve keuze', waarbij de studenten kiezen voor een richting die hen niet interesseert. Dit zorgt voor demotivatie en een afname van hun betrokkenheid en leidt uiteindelijk tot schooluitval. Talloen et al. (2020) stelden eveneens vast dat de graad waarin jongeren een B- of C-attest krijgen bepalend is voor de impact ervan. Een attest in de eerste graad heeft relatief weinig invloed. In de tweede graad hebben attesten een meer sturende rol en hebben bijgevolg een grote invloed op de schoolloopbaan. In de derde graad verlaten veel leerlingen het secundair onderwijs na een B- of C-attest. In het zesde leerjaar verlaat zelfs bijna de helft van de leerlingen met een C-attest (48%) het secundair onderwijs. Ook binnen dit onderzoek verliet een groot deel van de participanten het onderwijs na een C-attest in het vijfde of zesde middelbaar. De betrokkenheid bij deze studenten was immers reeds afgenomen, en door het C-attest zouden ze nog een jaar langer naar school moeten gaan. Dit was voor hen de druppel om het onderwijs te verlaten zonder diploma.

Veranderen van studierichting kan echter ook positieve gevolgen hebben op het welbevinden, academisch zelfconcept en prestaties van leerlingen, omdat ze de kans krijgen zich te herpakken in een richting die hen beter ligt (Van Damme et al., 2001). In dit onderzoek is dit terug te vinden bij de participanten die veranderen van klasgroep omwille van sociale redenen en participanten die zelf kiezen van ASO naar TSO te switchen, ondanks een A-attest in de richting die ze volgden. Het is ook te zien ook bij enkele participanten die afstroomden na een B- of C-attest in de tweede graad. Vanuit een eigen interesse van het ASO naar het TSO gaan, blijkt evenwel een zeldzame keuze te zijn (Talloen et al., 2020).

Een aansluitende bevinding hierop is dat er enkele participanten zijn die op cruciale momenten geen transitie maken. Dit zijn studenten wiens betrokkenheid en motivatie voor school langzaam aan het afnemen was. Geen transitie maken op dat moment leidt bij deze participanten tot spijt en nog minder motivatie, waardoor ze het onderwijs vroegtijdig verlaten zonder diploma.

5.2.2.3. Besluit

Zowel jongeren die minstens eenmaal blijven zitten tijdens hun schoolloopbaan in het voltijds secundair onderwijs als jongeren die veranderen van onderwijsvorm, stromen beduidend vaker ongekwalificeerd uit (Duquet et al., 2005). Het is in dit opzicht dat de vele keuzemomenten in het Vlaams onderwijs voor problemen kunnen zorgen in de trajecten van studenten. Leerlingen moeten immers meer kiezen naargelang ze minder presteren, omdat de prestaties het maken van de keuze opdringen. Deze keuze kan zich ook elk jaar voordoen en voor verschillende leerlingen al dan niet op meerdere punten in de secundaire schoolloopbaan (Spruyt et al., 2009).

5.2.3. Transitie uit het secundair onderwijs

De transities van vroegtijdig schoolverlaters uit het onderwijs kunnen sterk verschillen: sommige blijven thuis voor enkele jaren, sommige betreden de arbeidsmarkt, en andere volgen een vorm van tweedekansonderwijs (Gitschthaler, & Van Praag, 2018). Zowel de rechtstreekse overgang naar de arbeidsmarkt als de overgang naar de examencommissie komt terug bij de participanten in dit onderzoek. Door de aard van de steekproeftrekking, namelijk via online groepen voor de examencommissie, komt de tweede transitie beduidend meer aan bod in voorliggend onderzoek.

5.2.3.1. Transitie naar de examencommissie

In Vlaanderen zijn er twee manieren om buiten het traditioneel secundair onderwijs alsnog een secundair diploma te behalen: de examencommissie en het tweedekansonderwijs (Glorieux et al., 2009b). Dit onderzoek werd afgenomen bij jongeren die inschreven zijn of waren in de examencommissie. De overgang naar de examencommissie was, in tegenstelling tot de transities naar en tijdens het secundair onderwijs, een gemotiveerde intrinsieke keuze. Naar school gaan was niet langer een optie voor hen, maar ze bleven wel gemotiveerd om hun diploma te behalen. Het merendeel van hen wou ook hogere studies aanvatten. Dit zorgde ervoor dat de participanten zich vrijwel meteen inschreven om via de examencommissie hun diploma te behalen. Onderzoek naar de kenmerken van deelnemers aan de examencommissie geeft hetzelfde profiel weer. De deelnemers aan de examencommissie nemen elk jaar toe en worden steeds jonger. Jongeren komen steeds vaker rechtstreeks van de schoolbanken, en zien bijgevolg de examencommissie als een verlengstuk van hun schoolloopbaan, en als een stap naar het hoger onderwijs (Glorieux et al., 2009a; Glorieux et al., 2009b; Van Bunderen et al., 2013). De deelnemers aan de examencommissie beleven dit overigens als een erg positieve ervaring (Glorieux et al., 2009a), net als de participanten in dit onderzoek.

De examencommissie blijkt volgens Van Bunderen et al. (2013) te werken als een 'omgekeerde waterval'. Eén op de vijf cursisten kiest immers in de examencommissie voor een 'hogere' onderwijsvorm dan die waarin men eindigde in het reguliere secundair onderwijs. Ook in dit onderzoek kiezen enkele participanten om een richting uit ASO of TSO te volgen, terwijl ze respectievelijk een richting uit TSO of BSO volgden in het secundair onderwijs.

5.2.3.2. Transitie naar de arbeidsmarkt

De participanten die meteen de overgang naar de arbeidsmarkt maken, maken deze overgang hoofdzakelijk omwille van financiële redenen. Ze vertrekken reeds vroeg uit het huis en hebben inkomsten nodig. Ook

binnen het onderzoek van Van Praag en Clycq (2019) maken jongeren de transitie naar de arbeidsmarkt overwegend omwille van financiële redenen. De overgang naar de arbeidsmarkt verloopt echter vaak moeizaam. Bij de zoektocht naar een job blijkt een diploma belangrijker dan de participanten op voorhand ingeschat hadden, waardoor ze enige tijd werkloos blijven. Het verlaten van het secundair onderwijs zonder diploma is echter niet alleen nefast voor de kans op werk, maar schoolverlaters die toch werk vinden komen vaker terecht in laagbetaalde jobs (Mazrekaj et al., 2017). Dit doet enkele participanten twijfelen om alsnog hun diploma te behalen. Dit blijkt overigens een algemene tendens te zijn bij vroegtijdig schoolverlaters (Gitschthaler, & Van Praag, 2018; Ross & Gray, 2005). Sommige participanten schrijven zich in in de examencommissie en proberen alsnog hun diploma te halen. Enkele participanten merkten echter bij de inschrijving dat ze het zich financieel nog niet kunnen veroorloven om te stoppen met werken en te beginnen studeren.

5.3. Aanbevelingen

Dit onderzoek en heel wat ander onderzoek tonen aan dat studenten tijdens transitie momenten meer kwetsbaar zijn om uit te vallen zonder diploma (Darmody, 2008; Van Praag et al., 2019). Deze momenten dienen dus structureel omkaderd te worden. Vanuit de resultaten van dit onderzoek worden aanbevelingen naar beleid en praktijk toe besproken.

5.3.1. Aanbevelingen voor de praktijk

Bij de transitie naar het secundair onderwijs dienen leerlingen in Vlaanderen op jonge leeftijd te kiezen (Spruyt & Laurijssen, 2011). Hierbij geven de participanten aan te weinig geïnformeerd te zijn over de verschillende opties die beschikbaar zijn in het middelbaar onderwijs. Hierdoor worden ze beperkt in hun keuzemogelijkheden en maken ze niet altijd de beste keuze voor zichzelf. Ze geven immers aan dat andere alternatieven waarschijnlijk beter waren geweest. Uit dit onderzoek kan bijgevolg geconcludeerd worden dat meer informatie over de structuur van het secundair onderwijs en een goede studiekeuzebegeleiding bij de overgang naar het secundair onderwijs noodzakelijk is.

Het is eveneens belangrijk dat deze studiekeuzebegeleiding zich niet beperkt tot de overgang naar het secundair onderwijs. Leerlingen moeten in Vlaanderen immers ook tijdens hun secundaire schoolloopbaan veel kiezen, en meer kiezen naarmate ze minder presteren (Spruyt & Laurijssen, 2011). Zeker in de derde graad maken leerlingen meer negatieve keuzes en leiden keuze- en transitie momenten tot demotivatie en schooluitval. Een leerlingen- en studiekeuzebegeleiding die op dat moment oog heeft voor zowel de korte als lange termijn voor- en nadelen van een bepaalde keuze, alsook oog heeft voor opties buiten het traditionele secundair onderwijs, kan het verschil maken.

5.3.2. Aanbevelingen voor het beleid

De organisatie van het onderwijssysteem van een land of regio bepaalt hoeveel en wanneer leerlingen onderwijskeuzes maken (Spruyt & Laurijssen, 2011). In Vlaanderen moeten leerlingen veel kiezen én op jonge leeftijd kiezen. Er klinken daarom meer stemmen in de onderwijsliteratuur die pleiten voor het verminderen van keuzes, veel meer dan ze beter te omkaderen of de keuzebekwaamheid van leerlingen te

verhogen (Spruyt & Laurijssen, 2011; Van Houtte, 2010). De huidige hervormingen van het secundair onderwijs, die progressief worden ingevoerd vanaf 1 september 2019, bieden hiertoe een kans.

De definitieve studieoriëntering wordt uitgesteld naar 14 jaar, en de oriënterende functie van de eerste graad wordt versterkt om leerlingen voor te bereiden op “een meer bewuste en gerichte studiekeuze in de tweede graad”. Vanuit dit onderzoek kan deze beslissing aangemoedigd worden. De vraag is echter in welke mate dit in de praktijk gerealiseerd zal worden. Eerste evaluaties van de brede eerste graad merken immers op dat de wijzigingen dusdanig beperkt zijn dat er niet over een ‘hervorming’ kan gesproken worden. Bovendien ligt er een grote vrijheid bij de scholen om de brede graad uit te werken (Lievens, 2019).

De hervorming van de tweede en derde graad is nog niet doorgevoerd in de praktijk, maar staat wel al neergeschreven in het regeerakkoord van 2019-2024 (Vlaamse Regering, 2019) In de tweede graad en derde graad komen er domeinbrede richtingen, waarbij de mogelijkheid om nog van domein te veranderen wordt ingebouwd, maar met het zo lang mogelijk niet-bindend houden van de keuze voor een domein, schept men feitelijk opnieuw heel veel nieuwe keuzes. De veelheid aan studierichtingen in Vlaanderen maakt het voor ouders en leerlingen bijna onmogelijk een goed zicht te krijgen en een geïnformeerde keuze te maken (Spruyt & Laurijssen, 2011).

De geplande onderwijshervorming lijkt dus het moment te missen om het aantal keuze- en transitie momenten te reduceren. Dit onderzoek toont echter het belang aan dat dit opnieuw geëvalueerd wordt.

5.4. Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De beperkingen van dit onderzoek liggen in de aard van de steekproeftrekking, en de uiteindelijk bereikte steekproef.

De kleinschalige steekproef maakt dat de resultaten moeilijk generaliseerbaar zijn. Bovendien is de steekproef geen representatieve weerspiegeling van de populatie ‘vroegtijdig schoolverlaters’. De participanten van dit onderzoek werden gerekruteerd via open, online facebookgroepen voor de examencommissie. De personen in deze groepen onderscheiden zich door ingeschreven te zijn in de examencommissie. Toch werd besloten om de steekproef hiertoe te beperken. Hierdoor konden hun unieke ervaringen eigen aan hun profiel in de diepte besproken worden. Jongeren die niet deelnemen aan de examencommissie hebben een ander profiel en kunnen mogelijk andere ervaringen hebben over transitie momenten en andere keuze- en denkprocessen die hieraan vooraf gaan. Een bevraging van deze groep jongeren zou een waardevolle aanvulling zijn op dit onderzoek.

Ook qua geslacht is er een andere verhouding in dit onderzoek dan in de samenleving. In dit onderzoek namen 10 vrouwen deel en 5 mannen, terwijl zowel in de statistieken van vroegtijdig schoolverlaten, als in de statistieken van deelnemers aan de examencommissie mannen in de meerderheid zijn (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

Tot slot is de socio-economische achtergrond van de participanten niet meegenomen in dit onderzoek. Veelvuldig onderzoek toont echter aan hoe een hiërarchisch onderwijssysteem de sociale ongelijkheid versterkt, en dus vooral nadelig is voor jongeren van lagere sociale klassen (Van Houtte, 2010; Spruyt &

Laurijssen, 2011). Een comparatieve studie tussen hoe jongeren uit hogere en lagere sociale klassen transitie momenten ervaren kan interessante inzichten opleveren.

5.5. Conclusie

In dit onderzoek werden de ervaringen van vroegtijdig schoolverlaters bevraagd over hun transitie naar het secundair onderwijs, transities tijdens het secundair onderwijs en de transitie uit het secundair onderwijs.

Bij de transitie naar het secundair onderwijs moeten jongeren reeds op twaalfjarige leeftijd een keuze maken. In dit onderzoek geven de participanten aan dat ze te weinig geïnformeerd werden over de verschillende opties in het middelbaar. De studiekeuze wordt hoofdzakelijk bepaald door studieadvies van hun leerkracht of hun ouders. Bij de transities tijdens het secundair onderwijs zien we dat jongeren voornamelijk uitvallen na een B- of C-attest in de derde graad. Bij de transitie uit het secundair onderwijs maken de participanten in dit onderzoek door de aard van de steekproeftrekking rechtstreeks de overgang naar de examencommissie. Ze zien dit als een snelle weg tot een secundair diploma, en als een mogelijkheid om hogere studies te volgen.

Hoewel patronen van demotivatie en een daling van schoolse betrokkenheid reeds vroeg kunnen aanvangen, zijn deze schooltransities kritische momenten waar leerlingen meer risico lopen om uit te vallen dan op andere momenten in hun schoolloopbaan (Darmody, 2008). Het is in dit opzicht dat de vele keuzemomenten in het Vlaams onderwijs voor problemen kunnen zorgen in de trajecten van studenten. Jongeren moeten immers meer kiezen naargelang ze minder presteren. Deze keuzes kunnen zich ook elk jaar voordoen en voor verschillende leerlingen al dan niet op meerdere punten in de secundaire schoolloopbaan (Spruyt et al., 2009). Daarom is een goede studiekeuzebegeleiding belangrijk om jongeren te ondersteunen in het maken van een goede en gemotiveerde keuze.

6. BIBLIOGRAFIE

- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: de rol van kenmerken van leerlingen, leerkrachtadviezen en schoolkenmerken. *Tijdschrift Jeugd- en kinderrechten*, 2013(4), 329 – 342.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2010). *Eindrapport van het OBPWO-project 07.03: Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het OBPWO-programma*. Onderwijs Vlaanderen. www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/ER0703_def.pdf
- Byrne, D., & Smyth, E. (2010). *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*. The Liffey Press.
- Clycq, N., Nouwen, W., & Timmerman, C. (2014). *Theoretical and methodological framework on Early School Leaving*. CeMIS – University of Antwerp, <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%20Paper%202%20-%20final%20version%20-%202009%2005%202014.pdf>
- Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L., & Timmerman, C. (2017). *Publication 7 Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS - University of Antwerp, <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/a9c663/150510.pdf>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201 – 237.
- Darmody, M. (2008). Mapping barriers to succesful school transitions in comparitive perspective – Irish and Estonian experiences. *Trames*, 12(1), 51 – 72. <http://dx.doi.org/10.3176/tr.2008.1.04>
- De Boer, F. (2016). De grounded theory approach: een update. *Kwalon*, 16(1), 25 – 33.
- De Fraine, B. (2011). De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderzoek. *Impuls*, 41(4), 160 – 166.
- De Witte, K. (2016). Vroegtijdig schoolverlaten in het (deeltijds) beroepsonderwijs. *Overwerk Tijdschrift van het steunpunt werk*, 1, 111 – 119.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries, *European Journal of Education*, 48(3), 331 – 345. <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). Problematische schoolloopbanen: Zittenblijven, waterval en ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel - TOR 2005/8.
- Elffers, L. (2014). *Zonder struikelen over de hobbel*. Canon Beroepsonderwijs. <https://canonberoepsonderwijs.nl/onderwijsstelsel-wetgeving-en-beleid/transitie-van-vmbo-naar-mbo/>
- Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., & Verschueren, K. (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study. *Journal of school psychology*, 2019(76), 140 – 158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.012>

- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Europa.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf on 23/05/14.
- European Parliament (2011). *Policy Department B: Structural and Cohesion Policies; Education and Culture – Reducing early school leaving in the EU – Study: Executive Summary*. Europa.
https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf
- Europese Commissie. (2019). *Education and training monitor 2019 Country analysis*. Europa.
https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en
- Europese Commissie. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Europa.
https://ec.europa.eu/education/content/reducing-early-school-leaving-key-messages-and-policy-support_en
- Europese Commissie. (2017). *European Semester Thematic Factsheet Early School Leavers*. Europa.
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en.pdf
- Eurostat. (2016). *Educational attainment level and transition from education to work (based on EU-LFS)*. Europa. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/edat1_esms.htm
- Eurostat. (2019). *Early leavers from education and training statistics explained*. Europa.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training statistics explained*. Europa.
<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=282391#Overview>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gitschthaler, M., & Van Praag, L. (2018). Rethinking transition: What happens when young people leave school early?. *Eur J Educ.*, 2018(53), 447 – 451. doi: 10.1111/ejed.12301
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., & Taelman, M. (2009a). Profiel en ervaring van de deelnemers aan de examencommissie en het tweedekansonderwijs in Vlaanderen. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 56, 357 – 370.
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., Taelman, M., & Van Dorsselaer, Y. (2009b). *Wie herkanst? Profiel, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. Garant.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214 – 230.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, P., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische studiën*, 2013(90), 17 – 30.

- Heldens, J. & Reysoo, F. (2005). De kunst van het interviewen: reflecties op het interview met een guide. *Kwalon*, 10(3), 106 – 121.
- Hijmans, E. & Kuyper, M. (2007). Het halfopen interview als onderzoeksmethode. In Lucassen, P.L.B.J., & Hartman, T.C.olde (Reds.), *Kwalitatief onderzoek praktische methoden voor de medische praktijk* (pp. 43-51). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-90-313-6373-5.pdf>
- Hindriks, J. & Lamy, G. (2014). Terug naar school, terug naar segregatie. *Itinera Institute Analyse*, 5, 1 – 42.
- Hoedl, E. (2011). Europe 2020 Strategy and European Recovery. *Problems of sustainable development*, 6(2), 11-18. <https://ssrn.com/abstract=1966963>
- Holmström, M.R., Olofsson, N., Asplund, K., & Kristiansen, L. (2014). Transitions in the Swedish school system and the impact on student's positive self-reported-health. *BMC Public Health*, 2014(14), 1 – 10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1045>
- Howitt, D. (2010). Thematic Analysis. In Geert Van Hove (Reds.), *Qualitative Research for Educational Sciences* (p.233-256). Pearson Education.
- Hughes, J., Cao, Q., West, S., Smith, P., & Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of school psychology*, 2017(65), 11 – 27.
- De Witte, K. & Jean, H. (2017). *De Geslaagde School*. Itinera Institute.
- Jonsson, J., & Mood, C. (2008). Choice by Contrast in Swedish Schools: How Peers' Achievement Affects Educational Choice. *Social Forces*, 87(2), 741 – 765.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter?. *Eur J Educ.*, 53, 414 – 426
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Lamote, C. (2013). *Less successful pathways through secondary school studies on grade retention and early school leaving*. Doctoraatsproefschrift. Leuven: KU Leuven.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context, *European Education*, 47(4), 295 – 310. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265>
- Lavrijsen, J., Nicaise, I., & Wouters, T. (2013). *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs*. Steunpunt Studie- en schoolloopbanen. <https://steunpuntssl.be/Publicaties/Nevenproducten/Vroege-tracking-kwaliteit-en-rechtvaardigheid>
- Lievens, J. (2019). De modernisering van het secundair onderwijs: oude wijn in nieuwe zakken?. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en -beleid*, 2019(3), 185 – 197.
- Lyche, C.S. (2013). Taking on the completion challenge: a literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. *OECD Education working paper*, 53. <https://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Madjar, N. & Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37(6), 680 – 994. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179265>

- Mazrekaj, D., De Witte, K., & Vansteenkiste, S. (2017). *Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt*. Steunpunt Werk.
- McGrath, B. (2009). School disengagement and 'structural options'. *Nordic Journal of Youth Research*, 17(1), 81 – 101. <https://doi.org/10.1177/110330880801700106>
- O'Gorman, E., Salmon, N., & Murphy, C. (2016). Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 536 – 551. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095251>
- Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming*. Onderwijs Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/omgevingsanalyse-van-het-beleidsdomein-onderwijs-en-voorming>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Cijfers over schooluitval*. Onderwijs Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/cijfers-over-schooluitval>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Vroegtijdig schoolverlaten: risicofactoren en kenmerken*. Onderwijs Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>
- Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L., Powell, V., Moore, G.F., McManus, C., Shelton, K.H., & Frederickson, N. (2021). Pupil Mental Health, Concerns and Expectations About Secondary School as Predictors of Adjustment Across the Transition to Secondary School: A Longitudinal Multi-informant Study. *School Mental Health*, 2021(13), 279 – 298. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09415-z>
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-engagement through Second Chance Education. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 103 – 140. <https://doi.org/10.1007/BF03216829>
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1 – 130.
- Smyth, J. (2007). Towards the pedagogically engaged school: listening to student voice as a positive response to disengagement and 'dropping out'?. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 635 – 658. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_25
- Spruyt, B., & Laurijssen, I. (2011). Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs. *T.O.R.B.*, 2011(3).
- Spruyt, B., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaamse secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens & Maatschappij*, 84, 279 – 299.
- Statbel. (z.d.). *EU 2020 indicatoren uit EAK [dataset]*. Statbel. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/werk-opleiding/opleidingen-en-onderwijs/vroegtijdige-schoolverlaters#figures>
- Statistiek Vlaanderen. (2020). *Vroegtijdige schoolverlaters (op basis van administratieve data [dataset]*. Statistiek Vlaanderen. <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/vroegtijdige-schoolverlaters-op-basis-van-administratieve-data>
- Steunpunt Werk. (2019). *Vroegtijdige schoolverlaters (18 - 24 jaar) naar geslacht (Gewesten, België, EU; 1999-2018)*. Steunpunt werk. <https://www.steunpuntwerk.be/node/2929>
- Talloon, W., Denies, K., & Dockx, J. (2020). Zittenblijven in het Vlaams secundair onderwijs, onderzoek op basis van het LISO-project. *SONO*, 1(12), 1 – 153.

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2). <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago press.
- Van Bunderen, G., Raes, A., Mahieu, P., De Win, I., & de Lathouwers, M. (2013). Tweedekansonderwijs keert kansen definitief. *Impuls (Brugge)*, 43(4), 188 – 194.
- Van Damme, J. (2010). Hervorming van ons secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2009(3), 246 – 255.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Acco*.
- Van den Branden, N., Vandecandelaere, M., & De Fraine, B. (2015). Zittenblijven in Vlaanderen: de huidige van zaken. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en -beleid*, 2015(5), 328 – 337.
- Van Gasse, C., Van Cauteren, C., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2013). Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2013-2014(1).
- Van Houtte, M. (2010). De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen?. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 8-17.
- Van Hove, G. & Claes L. (2011). *Qualitative research and educational sciences : a reader about useful strategies and tools*. Pearson.
- Van Praag, L. & Clycq, N. (2019). Going to work without educational qualifications: school-to-work transitions of early school leavers in Belgium. *Journal of Youth Studies*, 23(4), 465 – 480. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1620926>.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalstelsel: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt tot in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2), 82 – 101.
- Van Praag, L., Boone, S., Van Caudenberg, R., Nouwen, W., & Timmerman, C. (2019). Long and winding roads: educational decision- making of youngsters at risk of early school leaving in Flanders. *Educational Studies*, 46(5), 532 - 547. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620690>
- Van Praag, L., Van Caudenberg, R., & Orozco, M. (2018). Age is more than just a number! The role of age and maturity in the processes leading to early school leaving in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal*, 44(4), 557 - 572. <https://doi.org/10.1002/berj.3334>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Girls' and Boys' perceptions of the transition from primary to secondary school. *Child Indicators Research*, 2019(12), 1481 – 1506. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9591-y>
- Van Zwieten, M. & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en wetenschap*, 47, 38 – 42. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>
- Van Houtte, M. (2011). Hoog mikken en dan zakken: de nadelen van een hiërarchisch onderwijssysteem. *Lerende gemeente (Brussel)*, 6(december), 81–95.
- Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Vandebroek, M., De Fraine, B., Juchtmans, G., & De Rick, K. (2016). *Flexibele leerwegen in Vlaanderen Beleidssamenvatting*. Onderwijs Vlaanderen. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx%3Fnr%3D6406+&cd=1&hl=nl&ct=clnk&gl=be>

- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *Profiel, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/profiel-leerroutes-en-beweegredenen-van-de-deelnemers-aan-het-tweedekansonderwijs-en-de-examencommissie-van-de-vlaamse-gemeenschap>
- Vlaamse Overheid. (2016). *Pact 2020 Kernindicatoren Meting 2016*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/pact-2020-kernindicatoren-meting-2016>
- Vlaamse Regering (2019). *Vlaamse Regering 2019 - 2024: Regeerakkoord*. Vlaamse Parlement. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/varia/regeerakkoord-2019-2024.pdf>
- Vlaamse regering. (2009). *Pact 2020. Een nieuw toekomstpact voor Vlaanderen - 20 doelstellingen*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/pact-2020-een-nieuw-toekomstpact-voor-vlaanderen-20-doelstellingen>
- Vlaamse Regering. (2015). *Conceptnota Samen Tegen Schooluitval*. Onderwijs Vlaanderen. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/conceptnota_Samen_tegen_SchooluitvalDEF.pdf
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153 – 166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>

BIJLAGE I: INTERVIEWLEIDRAAD

Algemene info

Naam:

Geslacht:

Leeftijd:

Woonplaats tijdens schoolloopbaan:

Moedertaal:

Start kleuteronderwijs

Wanneer was je eerste schooldag? Weet je nog hoe die verlopen is?

Ging je toen graag naar school?

Was je regelmatig aanwezig?

Overgang naar lager onderwijs

Start eerste leerjaar

- Weet je nog hoe de overgang naar het eerste leerjaar was?
- Goed begonnen?

Verder verloop

- Hoe was het verder verloop van het lager onderwijs?
Eerst algemeen en open vragen en luisteren naar verhaal, eventueel dan overgaan naar richtvragen

Verdere richtvragen:

- Heb je de hele tijd op dezelfde lagere school gezeten? Waarom wel/niet?
- Heb je een jaar gedubbeld of overgeslaan?
- Emotionele betrokkenheid
 - o Ging je graag naar school? Voelde jij je thuis op school?
 - o Had je (veel) vrienden?
 - o Had je een goede band met je leerkrachten?
- Gedragmatige betrokkenheid
 - o Deed je mee in het schooltoneel of andere schoolse activiteiten?
 - o Werkte je goed mee in de les? Eerder een klasclown?

- Cognitieve betrokkenheid
 - o Deed je goed je best op school? Vond je goede punten belangrijk?
 - o Moest je al veel huiswerk maken/studeren?

Studiekeuze tijdens 6^{de} leerjaar

- Hoe is de studiekeuze verlopen? Welke school/richting koos je en waarom?
- Bij wie kon je terecht/ bij wie ging je voor extra uitleg?
- Wat waren de verwachtingen van je ouders? Hebben zij jou geholpen in je studiekeuze?

Overgang naar secundair onderwijs

Eerst verloop in kaart brengen:

- Kan je even kort je schoolloopbaan in kaart brengen van het eerste naar het zesde middelbaar: op welke school zat je en welke richting deed je in elk jaar?
 - o Tegelijk in kaart brengen van studiewissels/blijven zitten enzovoort.

Dieper ingaan op elke aangehaalde fase van de participant – richtvragen per fase:

Ook hier eerst algemeen beluisteren hoe het toen ging per fase, richtvragen om bijkomende informatie in kaart te brengen

- Emotionele betrokkenheid
 - o Ging je graag naar school?
 - o Voelde je je goed op school?
 - o Had je goede contacten op school met je medeleerlingen, met je klas?
 - o Had je veel/goede vrienden?
 - Hoe keken jouw vrienden naar school?
 - o Had je een goed contact met je leerkrachten?
- Gedragmatige betrokkenheid
 - o Werkte je goed mee in de klas: opletten, taken maken...
 - o Was je betrokken bij schoolse activiteiten, zoals eetfestijn, schooltoneel, sportactiviteiten...
 - o Was je regelmatig aanwezig? Veel ziek? Spijbelen?
- Cognitieve betrokkenheid
 - o Was je een goede student?
 - o Vond je het belangrijk om goede punten te halen?
 - o Stak je veel tijd in schoolwerk?
 - o Vond je school belangrijk?
- Ouderbetrokkenheid
 - o Wat vonden je ouders belangrijk? Wat waren de verwachtingen van je ouders?
 - o Sprak je veel met hen over school?

- Spraken je ouders met je leerkrachten?

Bij elke overgang:

- Waarom ben je veranderd van school/richting?
- Wie heeft je geholpen bij die overgang? Ouders, leerkracht, vrienden?
- Wat hielp op dat moment? Wat hielp net niet?
- Hoe voelde je je op dat moment?

- Wat had je kunnen helpen? Waaraan had je nood?

Bij uiteindelijke uitval

- Wanneer ben je uiteindelijk niet meer naar school gegaan?
- Wat heeft daartoe geleid? Wat was de spreekwoordelijke druppel?

- Aan wat had je nood op dat moment?

BIJLAGE II: INFORMED CONSENT

INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik, als participant aan een onderzoek aan de Vakgroep Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies van de Universiteit Gent,

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij
- (6) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (7) geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;
- (8) weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen (privacy@ugent.be).

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Akkoord van de participant

Naam van de verantwoordelijke onderzoeker: Sara Noteboom