

WELKE FACTOREN HEBBEN EEN IMPACT OP HET STUDIESUCCES VAN DEELNEMERS AAN HET TWEDEKANSONDERWIJS?

**EEN SURVEY-ONDERZOEK BIJ CURSISTEN AANVULLENDE
ALGEMENE VORMING IN WEST- VLAANDEREN**

Aantal woorden: 16162

Eline Raes

Studentennummer: 02015061

Promotor: Prof. dr. Bram De Wever
Begeleider: Lisse Van Nieuwenhove

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het sociaal werk

Academiejaar: 2022 – 2023

Abstract

Het tweedekansonderwijs voorziet een vangnet om ongekwalificeerde uitstroom vanuit het secundair onderwijs structureel aan te pakken (Van Bunderen et al., 2013). Het behalen van een diploma levert immers diverse voordelen op en staat hierdoor hoog aangeschreven in onze maatschappij. De overheid vraagt het tweedekansonderwijs dan ook om het studiesucces van deelnemers zoveel mogelijk te versterken zodat gekwalificeerde uitstroom voor elke cursist mogelijk wordt (o.a. Onderwijsinspectie, 2017; Vlaamse Overheid, 2019; Vlaams Parlement, 2021a). Om dit studiesucces te faciliteren werd tijdens een survey- onderzoek bij deelnemers aan de opleiding Aanvullende Algemene Vorming in West-Vlaanderen (N= 407) nagegaan welke factoren een impact hebben op het studiesucces. Situationele en dispositionele factoren werden onderzocht, samen met het zelfgerapporteerde effect dat het ontvangen van ondersteuning op de studieresultaten heeft. Binnen de situationele factoren blijkt het ontvangen van betekenisvolle steun uit de sociale omgeving de slaagkansen positief te beïnvloeden. De persoonlijke invloed die de COVID-19-pandemie veroorzaakte en het ervaren van stress zijn daarentegen negatief gerelateerd aan de slaagkansen. Binnen de dispositionele factoren toont de gecontroleerde motivatie een negatieve impact op de slaagkansen. De meerderheid van de respondenten rapporteert daarnaast een positieve invloed van de ontvangen ondersteuning binnen het cvo op de resultaten. Voor ondersteuning ontvangen van externe begeleidende organisaties is dit echter niet het geval. Het survey-onderzoek toont tenslotte aan dat respondenten jonger dan 26 jaar, anderstaligen en mannen de laagste slaagkansen hebben. Dit motiveert verder onderzoek en extra aandacht van de centra voor deze specifieke groepen.

Voorwoord

Een jaartje of twee geleden ging ik eindelijk de uitdaging aan om een masteropleiding te volgen. Na de start begon ik al snel na te denken welke richting ik met mijn masterproef wou inslaan. Na enkele brainstormmomenten met mijn collega's kwam ik tot het onderwerp waar het hier allemaal rond draait: het studiesucces van cursisten in het tweedekansonderwijs. Dat het volwassenenonderwijs mij boeit is geen geheim. In 2017 maakte ik na enkele jaren schipperen volledig de overstap naar het onderwijs en daar heb ik nog geen seconde spijt van. De cursisten die me steeds weer weten te boeien en de fijne collega's geven kleur aan mijn professionele leven.

Het schrijven van deze masterproef heb ik als een intens proces ervaren. Verschillende mensen hebben hier echter elk op hun manier aan bijgedragen. Eerst en vooral stuurde mijn promotor Bram De Wever mij in de juiste richting. Bedankt dat ik mocht rekenen op je enthousiasme over het thema, je betrokkenheid en je expertise. De feedback die je gaf bracht dikwijls structuur in de explosie van ideeën. Mijn begeleidster Lisse Van Nieuwenhove gaf daarnaast heel wat tips en stelde me gerust. Lisse, het was absoluut een meerwaarde dat jij later in dit proces nog op mijn pad kwam. Ik stapte uit mijn comfortzone door de keuze voor een kwantitatief onderzoek te maken. Door samen met jou na te denken over het selecteren van de juiste statistische methoden heb je mij toch op een veilige manier weten uit te dagen om steeds verder te gaan.

Bedankt daarnaast aan alle professoren die er doorheen de opleiding in slaagden mijn kennis en kritische zin te verruimen. Jullie tilden me naar een niveau dat ik nooit voor mogelijk hield.

Speciale dank ook aan mijn collega's van cvo MIRAS: van de verschillende verantwoordelijken die aan de masterproef hebben bijgedragen tot alle leerkrachten die het onderzoek in goede banen hebben geleid. Voor iedereen die me op een bepaalde manier feedback, tips, of een beetje emotionele ondersteuning gaf. Zonder jullie had dit onderzoek niet mogelijk geweest. Dit geldt ook voor de collega's van cvo CREO. Ik voelde mij heel welkom bij jullie. Dat jullie zo enthousiast waren om aan het onderzoek mee te werken deed me goed! Ook een dikke merci aan de collega's en de verantwoordelijken van het tweedekansonderwijs in cvo Cervo-Go. Jullie hadden de handen vol met de doorlichting, toch namen jullie tijd en moeite om ook deel te nemen aan het onderzoek. Ik waardeer jullie inspanning en ben heel dankbaar dat jullie er ook bij waren. Bedankt voor het vertrouwen dat ik van jullie allen kreeg!

Een extra dankjewel aan Hilde, Els, Ingrid en Carine om mijn masterproef na te lezen vanuit jullie specifieke deskundigheid. De gebakjes die ik meebracht op onze laatste afspraak tonen maar een fractie van dankbaarheid die ik heb voor jou, Laura. Doctor Laura intussen... Bedankt om mijn hulplijn te zijn.

Ik klink met ons intussen ruim bekende favoriete drankje op mijn mede werkstudenten Oona en Vicky. Omdat ik jullie heb leren kennen als heel fijne mensen. Omdat ik veel steun van jullie mocht ontvangen. Omdat het niet altijd zo gemakkelijk was maar ook met momenten heel plezant. Tot binnenkort op de Poelberg! Met onze medestudent Liesbeth in het bijzonder in gedachten. Ik denk nog vaak aan je en deze is ook voor jou, Liesbeth!

Mijn allergrootste dank gaat uit naar mijn gezin. De laatste jaren waren intens. Bert, Ik ben blij dat je in mijn team zit! Aan mijn drie kleintjes geef ik graag het volgende mee: Ik zal jullie nooit wijsmaken dat alles mogelijk is, maar ik hoop dat ik jullie liet zien dat er verdikke toch veel kan als je het echt wil!

Dan rest mij alleen nog jullie lezers een verrijkende rit doorheen deze masterproef te wensen. Ik hoop dat het thema jullie net zozeer kan boeien zoals het mij doet.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Het proces waarin deze masterpoef tot stand kwam, werd zelfstandig doorlopen. Het vormen van de probleemstelling vond reeds voor de effectieve masterproef plaats, in samenwerking met cvo MIRAS. De onderzoeker ging op zoek naar draagvlak in het werkveld en raakvlakken binnen de literatuurstudie. Zo werd het theoretisch raamwerk zelfstandig opgebouwd. De onderzoeker stelde de vragenlijst daarna zelf op en dacht na over de data-analyse. De data werden door de onderzoeker zelf verzameld. De eigenlijke data-analyse en het neerschrijven van de resultaten kwamen zelfstandig tot stand. De onderzoeker verdiepte zich in het softwareprogramma SPSS en bestaande statistische technieken. Doorheen alle fases van de masterproef kon de onderzoeker steeds rekenen op feedback van de promotor en de begeleider. Deze feedback gaf de onderzoeker telkens richting om verder te gaan.

Inhoudstafel

Abstract.....	2
Voorwoord.....	3
Toelichting van aanpak en eigen inbreng	5
Inhoudstafel	6
1 Probleemstelling.....	8
2 Literatuurstudie.....	11
2.1 De maatschappelijke en persoonlijke waarde van het tweedekansonderwijs.....	11
2.2 Ondersteunende maatregelen die inzetten op het studiesucces: beleidsomkadering	12
2.3 Onderzoek naar studiesucces benaderd vanuit participatiebarrières.....	15
2.4 Onderzoek naar studiesucces in het volwassenenonderwijs.....	18
2.5 Schematisch overzicht beïnvloedende factoren.....	22
2.6 Context van het tweedekansonderwijs	23
3 Onderzoeksvragen	27
4 Methodologie	28
4.1 Populatie.....	28
4.2 Onderzoekdesign	30
4.3 Participanten	31
4.4 Procedure.....	32
4.4.1 Voorbereiding van de vragenlijst	32
4.4.2 Samenwerkingsverbanden	36
4.4.3 Afname van de vragenlijst	37
4.4.4 Debriefing.....	38
4.5 Meetinstrument.....	38
4.6 Data-analyse	38

5	Resultaten.....	41
5.1	Gegevens	41
5.2	Onderzoeksvraag 1	44
5.3	Onderzoeksvraag 2.....	49
5.4	Onderzoeksvraag 3.....	52
5.5	Onderzoeksvraag 4.....	53
6	Discussie en conclusie	60
7	Referenties	69
8	Bijlagen	81
8.1	Bijlage 1: Gedetailleerd overzicht clusters DIDO project (2019).....	81
8.2	Bijlage 2: Vragenlijst.....	83
8.3	Bijlage 3: Schalen waarop de vragenlijst gebaseerd is.....	100
8.3.1	Verwijderde vragen	100
8.3.2	Schalen	100
8.3.3	Opbouw vragen.....	101
8.4	Bijlage 4: PowerPoint.....	106
8.5	Bijlage 5: Debriefing respondenten.....	107

1 Probleemstelling

“Het is NOOIT te laat om een diploma te behalen” (Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw, 2022). De Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen neemt met deze woorden een duidelijk standpunt in. Het behalen van een diploma staat dan ook hoog aangeschreven in onze samenleving. Diverse onderzoeken (o.a. Illeris, 2003; Oreopoulos & Salvanes, 2011; Rubenson & Desjardins, 2009; De Witte, 2014) tonen de meerwaarde van een diploma aan. Deze meerwaarde strekt zich over verschillende levensdomeinen uit waarbij onder andere positieve effecten te vinden zijn op arbeidsgerelateerde factoren, de persoonlijke levenskwaliteit en de gezondheid.

De weg naar een diploma kent voor sommigen echter heel wat obstakels. Zo verlieten 9,4% van het totaal aantal leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs tijdens het schooljaar 2019-2020 vroegtijdig de schoolbanken. Dit betekent dat bijna 1 op 10 leerlingen ongekwalificeerd de school achter zich laat (Departement Onderwijs en Vorming, 2022a). Met de organisatie van het tweedekansonderwijs voorziet de overheid een vangnet om deze ongekwalificeerde uitstroom structureel aan te pakken (Van Bunderen et al., 2013). Van het totaal aantal leerlingen dat tijdens het schooljaar 2018-2019 het secundair onderwijs verliet, schreef 20,9% zich binnen de twee jaar in voor het tweedekansonderwijs, georganiseerd door de centra voor volwassenenonderwijs (cvo) (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2022). De overheid besliste recent om de term tweedekansonderwijs te vervangen door het ‘behalen van een diploma in het secundair volwassenenonderwijs’. Doordat de term nog niet ruim bekend is en voor verwarring kan zorgen blijft deze masterproef de term tweedekansonderwijs hanteren.

Het behalen van een diploma heeft de afgelopen tijd op beleidsniveau verder aan aandacht gewonnen. Zo benadrukt de overheid met het opstellen van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK), het nieuwe financieringssysteem voor het volwassenenonderwijs en de verschillende doelstellingen op Vlaams en Europees niveau steeds meer het belang van het maximaal ondersteunen van de studievoortgang in het volwassenenonderwijs met gekwalificeerde uitstroom als einddoel (Onderwijsinspectie, 2017; Vlaams parlement, 2021a; Vlaamse Onderwijsraad, 2019; Vlaamse Parlement, 2018).

Bovenstaande beleidsaccenten dwingen de verschillende onderwijsinstanties om meer aandacht te besteden aan de studievoortgang van elke cursist door de juiste ondersteuning aan te bieden. Er is echter weinig wetenschappelijk onderzoek voorhanden dat aantoonde welke factoren het behalen van een diploma bemoeilijken of net ondersteunen. Een zicht op deze factoren zou

nochtans helpen om verdere ondersteuning op een wetenschappelijk onderbouwde manier vorm te geven. Volgens Silva en Rodrigues (2019) voelen centra voor volwassenenonderwijs wel vaak de redenen aan voor het stagneren van de studievoortgang maar verdiepen weinig centra zich in het thema door onder andere cursisten te bevragen en de ondersteuning verder af te stemmen. Hierdoor zijn ondersteunende acties vaak minder effectief omdat ze niet afgestemd zijn op de echte moeilijkheden waarmee cursisten kampen. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit onderstreept daarnaast ook het belang van kwaliteitsvolle partnerschappen in de begeleiding van de lerende waardoor het ondersteunen van cursisten op weg naar een diploma niet uitsluitend een onderwijsaangelegenheid (meer) is (Onderwijsinspectie, 2017).

In het hoger onderwijs wordt studiesucces vaak gemeten door de studievoortgang te registreren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2006). Het in kaart brengen van de studievoortgang in het tweedekansonderwijs is door het modulair systeem waaruit het volwassenonderwijs is opgebouwd echter bijzonder complex (Silva & Rodrigues, 2019). Het hoger onderwijs vult het begrip studievoortgang in door de nadruk te leggen op de studieduur tot het al dan niet behalen van een diploma (Vlaams Parlement, 2021b). De studievoortgang wordt bepaald aan de hand van het behalen van afzonderlijke creditbewijzen per opleidingsonderdeel. Het behalen van alle afzonderlijke credits resulteert in een diploma (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2006). Het tweedekansonderwijs bevat ook een dergelijke tussentijdse studiebekrachtiging waarbij cursisten voor elke geslaagde module een deelcertificaat ontvangen (Vermandere et al., 2017). Een combinatie van het totaal aantal te behalen deelcertificaten leidt tot een diploma. Het OK (Onderwijsinspectie, 2017) stelt dat studievoortgang het bereiken van de minimaal gewenste output is, binnen een vooropgesteld tijdspad. Rutger Kappe (2017) deed in zijn publicatie 'Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts' onderzoek naar de verschillende definities die in de literatuur en de praktijk beschreven worden. Hij hanteert het begrip 'studiesucces', wat volgens hem verwezenlijkt wordt door het behalen van zowel persoonlijke doelen als onderwijsdoelstellingen. De studievoortgang in kaart brengen is hierbij één van de mogelijkheden om het studiesucces te meten. Het doorstromen naar een vervolgopleiding kan daarnaast ook als studiesucces gezien worden, net zoals het behalen van hogere cijfers, een diploma of het vinden van een geschikte job na afstuderen (Haarmen, 2015). Deze masterproef definieert het studiesucces op twee manieren. Enerzijds als het behalen van betere resultaten (studiesucces 1) en anderzijds als het slagen voor de gevolgde modules (studiesucces 2). Er wordt vertrokken vanuit de vraag van het beleid aan de cvo's om het leren voor elke student succesvol te maken door de impact van bepaalde factoren op het studiesucces te onderzoeken (Onderwijsinspectie,

2017). Hardin (2008) stelt dat het leren kennen en begrijpen van specifieke kenmerken en noden van herintreders de centra in staat stellen om studiesucces beter te faciliteren. Het onderzoek kan een aanzet geven om de begeleiding van cursisten verder te optimaliseren met aandacht voor het verder uitbouwen van externe samenwerkingsverbanden.

De literatuurstudie start met bestaande theorie rond studiesucces bij volwassenen en eindigt met de opbouw van een overkoepelend schema dat potentiële beïnvloedende factoren op het studiesucces weergeeft. Dit conceptueel model vormt het kader waarop de onderzoeksvragen en de vragenlijst gebaseerd zijn.

Na de beschrijving van het onderzoeksdesign worden de onderzoeksresultaten weergegeven. De masterproef eindigt met een discussie die implicaties voor verder onderzoek en het werkveld presenteert.

2 Literatuurstudie

2.1 De maatschappelijke en persoonlijke waarde van het tweedekansonderwijs

Ongekwalficeerd de schoolbanken verlaten kan een negatieve impact hebben op de levenskwaliteit van schoolverlaters. Zo bestaat er een grotere kans op een inferieure gezondheid en een hoger risico op armoede en sociale uitsluiting (Mazrekaj & De Witte, 2019; Oreopoulos & Salvanes, 2011). Buisman (2017) beweert dat de grootste groep schoolverlaters studenten zijn die in het verleden ondermaats presteerden en gedurende hun schoolcarrière een negatieve houding ontwikkelden ten opzichte van studeren en het schoolsysteem. Volgens Van Bunderen et al. (2013) gaat het naast factoren gerelateerd aan de schoolcultuur ook vaak over de thuissituatie die leerlingen verhinderen om goed te presteren. Schoolmoe zijn en de keuze om de arbeidsmarkt te betreden zijn volgens hen andere veel voorkomende redenen voor het vroegtijdig verlaten van het secundair onderwijs.

Opnieuw deelnemen aan scholing herinnert deze schoolverlaters vaak aan eerdere faalervaringen, wat het zelfvertrouwen ondermijnt en het studiesucces kan afremmen. Ondanks deze moeilijkheden beseffen cursisten vaak dat deelname aan het volwassenenonderwijs een weg is om uit de kwetsbare arbeidsmarktpositie te geraken waarin ze zich bevinden (Illeris, 2003). Mazrekaj en De Witte (2019) onderzochten het rendement van een diploma op de Vlaamse arbeidsmarkt. Het is duidelijk dat de meerderheid aan werkgevers minimum een secundair diploma eist. Schoolverlaters die toch op de arbeidsmarkt terecht komen, bevinden zich eerder in laagbetaalde jobs.

Het volwassenenonderwijs speelt op deze precare situatie in door levenslang leren aan te moedigen en mogelijk te maken. Zo worden competenties verworven die individuen helpen om zich steeds weer aan te passen aan de eisen van de economie en worden bepaalde kennis en vaardigheden ontwikkeld die een uitgebreide deelname aan het economische en sociale leven mogelijk maken (Rubenson & Desjardins, 2009). De confrontatie met de COVID-19-pandemie vraagt steeds meer flexibiliteit van werknemers waarbij het meer dan ooit noodzakelijk is dat competenties levenslang versterkt, uitgebreid of vernieuwd worden (Vlaams parlement, 2021a). Naast de COVID-19-pandemie veroorzaakt de technologisering ook een aantal verschuivingen op de arbeidsmarkt. Recente rapporten van het de Organisation for Economic Co-operation and Development (2019) voorspellen dat ongeveer 9% van de Europese jobs in de toekomst zullen

verdwijnen door een toenemende automatisering en digitalisering. Vooral laagopgeleide mensen zouden hier het slachtoffer van worden waardoor (her)scholing zich steeds meer opdringt en het belang van een diploma zichtbaarder wordt (Arntz et al., 2016).

Het behalen van een diploma heeft naast deze arbeidsgerelateerde voordelen ook een positieve impact op het persoonlijk leven. Zo zijn de competenties die tijdens de opleiding ontwikkeld worden inzetbaar om voordelen voor zichzelf en de samenleving op te nemen en de sociale status te verstevigen (Schuller & Desjardins, 2010). Cursisten uit het tweedekansonderwijs ontwikkelen hierbij vaardigheden en attitudes om het persoonlijk welbevinden op peil te houden of te verbeteren (Van Bunderen et al., 2013). Een studie van Hammond (2004) sluit hierbij aan door aan te tonen dat kwalificatie een protectieve factor vormt voor de gezondheid omdat dit onder andere de kans op depressie reduceert. Onderwijs kan dus het psychosociaal welzijn stimuleren waarbij men constructief leert omgaan met veranderingen, weerstand en tegenslagen die ook verder in het persoonlijk leven van belang zijn (Hammond, 2004). Het behalen van een diploma in het tweedekansonderwijs kan ook een opstapje vormen naar verdere academische ontplooiing binnen een vervolgopleiding (Van Bunderen et al., 2013).

De gevolgen van vroegtijdige uitstroom kunnen ook vertaald worden naar een economische last. Eurofound schat de jaarlijkse kosten van drop-out in de Europese Unie op ongeveer 100 miljard euro, wat overeenkomt met 1,1% van het bruto binnenlands product (Mazrekaj & De Witte, 2019). Er zijn hogere maatschappelijke kosten verbonden aan studiestagning door een tragere economische groei (Hanushek & Wößmann, 2007) en een hogere uitgave aan werkloosheidsuitkeringen die ongekwalificeerde uitstroom met zich meebrengt (Psacharopoulos, 2007). Dit blijkt ook uit een rapport van de VDAB (2021). Van het totaal aantal ongekwalificeerde schoolverlaters zijn er in 2019 gemiddeld 28,4% na een jaar nog steeds werkzoekend. Voor gekwalificeerde schoolverlaters geldt dit slechts voor 11,2% van de groep.

2.2 Ondersteunende maatregelen die inzetten op het studiesucces: beleidsomkadering

Het maatschappelijk belang van het tweedekansonderwijs vertaalt zich verder in het onderwijsbeleid. Zowel op Vlaams als op Europees niveau worden streefdoelen opgesteld om ongekwalificeerde uitstroom te voorkomen (o.a. Vlaams Parlement, 2021a; Vlaamse Onderwijsraad, 2019; Europese Commissie, 2020). Op Europees niveau vroeg het strategisch raamwerk van de Europese commissie aan alle landen om tegen 2020 minstens 15 procent van

de volwassenen te laten participeren aan het levenslang leren en kwaliteitsvol en efficiënt leren voor iedereen mogelijk te maken (Europese commissie, 2020).

Op Vlaams niveau schuift het Vlaams regeerakkoord 2019-2024 het reduceren van ongekwalificeerd schoolverlaten en het herscholen van werklozen en werknemers tot op niveau van het secundair onderwijs als prioriteit naar voor (Vlaamse Overheid, 2019). Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) beoogt dit door handvaten aan te bieden aan scholen om het onderwijs, met uitzondering van het hoger onderwijs, kwaliteitsvol vorm te geven. Het OK haalt een aantal items rond drop-out en het optimaliseren van de leerwinst aan. Zo stelt het OK dat scholen de studievoortgang van elke lerende dient te stimuleren om zo veel mogelijk gekwalificeerde uitstroom te bereiken. Leraren spelen binnen dit kwaliteitskader een belangrijke rol in het verzorgen van een positief leer- en leefklimaat en het organiseren van begeleiding op maat om zo de leerprestaties te versterken (Onderwijsinspectie, 2017). Het OK vraagt aanvullend van het schoolteam om ook voldoende aandacht aan de sociaal- emotionele ontplooiing en het welzijn van de lerende te besteden. Deze begeleiding dient plaats te vinden binnen een continuüm van zorg in intensiteit aangepast aan de noden van de lerende (Onderwijsinspectie, 2017).

De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) verwijst aansluitend in de publicatie 'Advies voor volwassenenonderwijs' ook naar het belang van trajectbegeleiding om het studiesucces te ondersteunen (Vlaamse Onderwijsraad, 2019). De centra zijn verplicht om trajectbegeleiding te voorzien zoals bepaald in artikel 63 § 1bis van het decreet betreffende het volwassenenonderwijs (Vlaamse Overheid, 2007). Er worden overheidsmiddelen uitgetrokken om trajectbegeleiding te organiseren. Afhankelijk van een aantal cursisten-, opleidings- en centrumkenmerken worden financieringspunten gegenereerd die voor diverse doeleinden inzetbaar zijn. Het organiseren van trajectbegeleiding is daar een onderdeel van. Voor bredere cursisten- en zorgbegeleiding zijn er geen aparte, structurele middelen voorhanden. Hoeveel de centra investeren in zorgbegeleiding is een beleidskeuze van het cvo en betekent, in tegenstelling tot het secundair onderwijs, een investering van uren die niet meer inzetbaar zijn voor het opleidingsaanbod of andere doeleinden (Vlaamse Regering, 2018). Ook de Federatie Tweedekansonderwijs vraagt nochtans om voldoende aandacht te besteden aan trajectbegeleiding en een aangepaste zorgomkadering voor de kwetsbare doelgroep waaruit het tweedekansonderwijs bestaat (Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw, 2022).

Daarnaast publiceerde de Vlaamse Regering in 2021 de visienota 'Edusprong' die focust op versterking van het volwassenenonderwijs door in te zetten op arbeidsmarktkansen, digitale

competenties en gekwalificeerde uitstroom. De nota erkent het volwassenenonderwijs als belangrijke partner in het geven van nieuwe kansen en heeft als doel de veranderingen die de coronacrisis met zich meebrengt zowel op de arbeidsmarkt als op het opleidingsaanbod constructief op te vangen. De ongekwalificeerde uitstroom die door de COVID-19-pandemie lijkt toe te nemen komt dus specifiek als actiepoint in de visienota terug. De NEET- jongeren (not in education, employment or training) krijgen hierbij bijzondere aandacht. Het gaat over jongeren tussen de 15 en 24 jaar die niet actief zijn op de arbeidsmarkt en geen opleiding volgen. Het plan vraagt een outreachende houding van de opleidingscentra om deze jongeren te bereiken en intensief op te volgen doorheen het volledige opleidingstraject. Externe partners zoals de VDAB en Actiris vormen hierbij belangrijke schakels (Vlaams Parlement, 2021 a). Het belang van kwaliteitsvolle partnerschappen in de begeleiding van de lerende wordt zowel in het referentiekader voor onderwijskwaliteit als in de adviesnota van de Vlaamse Onderwijsraad verder onderstreept (Onderwijsinspectie, 2017; Vlaamse Onderwijsraad, 2019).

Ten slotte dwingt het nieuwe financieringssysteem van het volwassenenonderwijs de centra om te investeren in het studiesucces van cursisten (Vlaams Parlement, 2018). Het vernieuwde decreet brengt drie hoofddoelstellingen naar voor: het inzetten op kwetsbare groepen, het verhogen van de kwalificatiegerichtheid en het stimuleren van schaalvergroting. Het verhogen van de kwalificatiegerichtheid beoogt de overheid door financiering van het volwassenenonderwijs gedeeltelijk te bepalen op basis van de output. Waar voordien de volledige financiering van een cursist gebaseerd werd op participatie (input), wordt het totaalpakket aan financiering nu ook voor 20% bepaald door het al dan niet slagen van de cursist (output). Daarnaast ontvangt het cvo ook een kwalificatiebonus voor cursisten die effectief een eindkwalificatie behalen (Vlaams Parlement, 2018). Een degelijke cursistenondersteuning wint dus naast de persoonlijk en maatschappelijk beoogde winst ook voor de school steeds meer aan belang.

Er lijkt dus op diverse niveaus heel wat te bewegen rond het ondersteunen van het studiesucces. Dit vraagt dan ook een sterke samenwerking over de verschillende beleidsdomeinen heen tussen het Vlaamse, het regionale, het lokale en schoolniveau (Samentegenschooluitval-wvl, z.d.). Het netwerk tegen drop-out speelt hier op in door specifieke acties op te zetten die deze samenwerking ondersteunt.

2.3 Onderzoek naar studiesucces benaderd vanuit participatiebarrières

De beperkte literatuur rond studiesucces in het tweedekansonderwijs vraagt een alternatieve benadering van het thema. Studiesucces kan dan ook vanuit verschillende invalshoeken onderzocht worden.

Rond participatie en toeleiding van cursisten naar het volwassenenonderwijs is opvallend meer opgenomen in de literatuur in vergelijking met onderzoek naar het effectieve studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs. Dergelijke onderzoeken focussen vooral op het in kaart brengen van diverse barrières die deelname aan het volwassenenonderwijs verhinderen (Rubenson & Desjardins, 2009). Rubenson en Desjardins (2009) melden dat deze onderzoeken verschillende onderzoeksdesigns en methodes hanteren. Vaak wordt vertrokken vanuit het klassieke idee dat barrières enkel bestaan voor degene die willen participeren maar verhinderd worden. Een ander idee is echter dat barrières de participatiekansen verlagen maar niet uitsluiten. Onderzoekers die dit als uitgangspunt nemen bevragen ook participanten die wel deelnemen aan het volwassenenonderwijs naar de moeilijkheden die ze ondervinden (Rubenson & Desjardins, 2009). Sommige kandidaten beslissen onder invloed van bepaalde factoren om niet te starten met de opleiding terwijl anderen die dezelfde moeilijkheden voorzien of ondervinden wel de opleiding aangaan met mogelijk een impact op hun studiesucces. Vanuit dit idee kunnen participatiebarrières gelijkaardige componenten bevatten als factoren die het studiesucces beïnvloeden. Dit denkproces motiveert de keuze om participatiebarrières uit de literatuur mee op te nemen als mogelijke beïnvloedende factoren op het studiesucces.

Laagopgeleide volwassenen ondervinden verschillende barrières waardoor ze minder deelnemen aan het volwassenenonderwijs in vergelijking met midden- en hogeschoolden (Van Nieuwenhove & De Wever, 2021). Deze barrières kunnen onderverdeeld worden in een aantal clusters. Rubenson en Desjardins (2009) baseren zich hiervoor op het werk van Cross (1981). Ze onderscheiden drie soorten participatiebarrières: de institutionele, situationele en dispositionele barrières. Onder institutionele barrières zijn alle karakteristieken van het systeem en procedures terug te vinden die participatie kunnen bevorderen of tegenhouden (Rubenson & Desjardins, 2009). Situationele barrières hebben betrekking op de levenssituatie van cursisten die de mogelijkheid tot deelname aan het onderwijs beïnvloeden (Rubenson & Desjardins, 2009). Volgens Rubenson en Desjardins (2009) is dit de belangrijkste barrière voor het niet deelnemen aan een opleiding. Het gaat vaak over tijdsgebrek, financiële en familiale redenen die de participatie belemmeren. Voor cursisten die actief zijn op de arbeidsmarkt geeft deelname aan een opleiding meer kans op job moeilijkheden. Laaggeschoolden hebben daarnaast vaker

onstabiele contracten en het bijkomend investeren in een opleiding valt financieel een pak zwaarder in vergelijking met hoogopgeleiden (Boeren & Nicaise, 2009; Cincinnato et al., 2014).

Rubenson en Desjardins (2009) en Van Nieuwenhove en De Wever (2021) tonen aan dat de positie in het gezin bepaalde familiale verantwoordelijkheden meebrengt, wat een reden kan zijn tot non-participatie van laaggeschoolden in het volwassenenonderwijs. Dit wordt volgens Benshoff en Lewis (1992) vooral bij vrouwen opgemerkt. Het gaat hierbij over het ervaren van interne gevoelens zoals schuldgevoelens naar de kinderen toe, bezorgdheden over gezins- of huishoudelijke taken maar ook over praktische overwegingen zoals het vinden van een beschikbare en betaalbare kinderopvang. De invloed van de sociale omgeving speelt hierin ook een rol. Tym et al. (2004) tonen aan dat niet-traditionele studenten in het hoger onderwijs minder ondersteuning genieten uit hun dichte omgeving in vergelijking met de traditionele groep studenten. Daarnaast zijn dichte familieleden minder bekwaam om zich als rolmodel te profileren, wat een impact lijkt te hebben op de participatiekansen.

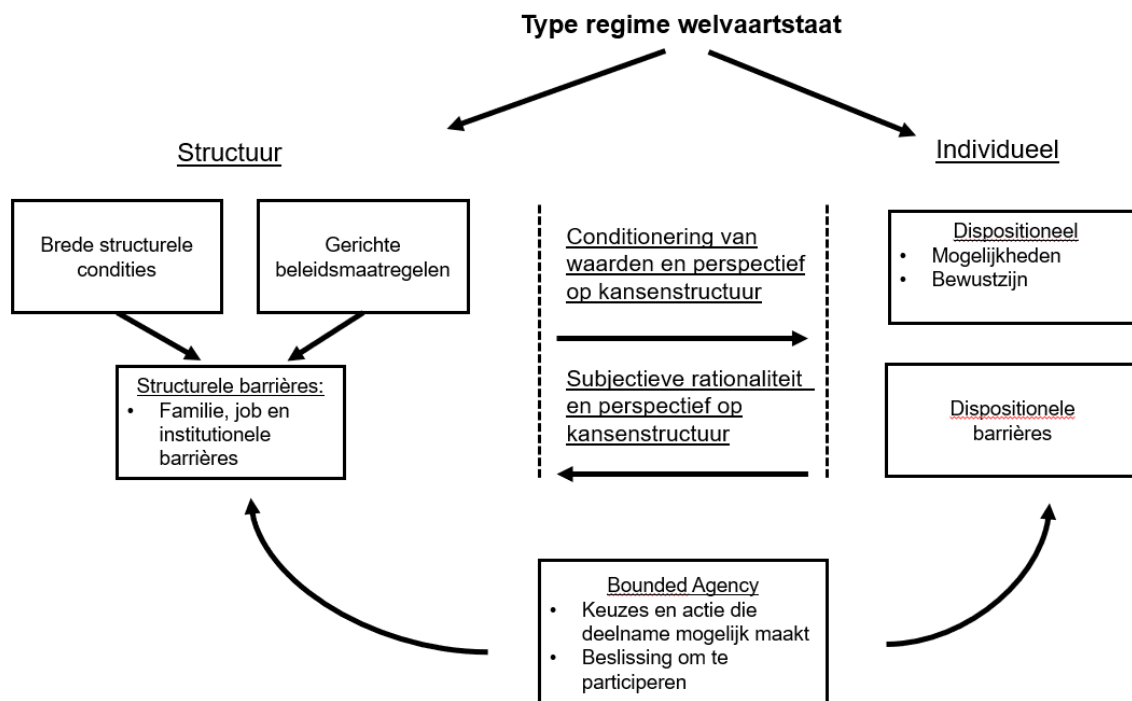
Van Nieuwenhove en De Wever (2021) ontdekten echter dat institutionele en situationele barrières minder belangrijk zijn voor laagopgeleide volwassenen dan oorspronkelijk gedacht. Hun onderzoek toont aan dat bepaalde dispositionele barrières mogelijk een grotere impact hebben op de participatiekansen (L. Van Nieuwenhove, persoonlijke communicatie, 23 maart 2021). Dispositionele barrières verwijzen volgens Rubenson en Desjardins (2009) naar persoonlijkheidskenmerken, vroegere leerervaringen en gedrags- en psychologische barrières. Ajzen (1988) toont in zijn Theory of Planned Behavior een verband aan tussen de mate waarin iemand gelooft bekwaam genoeg te zijn om te leren en de intentie tot leren. Deze zelfeffectiviteit gaat over het geloof van mensen in hun eigen capaciteiten om voldoende controle te kunnen houden op het eigen functioneren. Volgens Bandura (1997) beïnvloedt dit de levenskeuzes, motivatie, kwaliteit van functioneren en de eigen veerkracht. Zelfeffectiviteit heeft zo een grote invloed op de persoonlijke motivatie (Dembo & Seli, 2004). Naast zelfeffectiviteit kunnen bepaalde attitudes ook een invloed hebben op de participatiekansen of het studiesucces. Volgens Titus (2004) hebben attitudes betrekking op de mate van toewijding van het individu tot de studies en de houding die het individu heeft ten opzichte van studeren. Een negatieve houding t.o.v. school en studeren is een rem op de motivatie.

Het totaalplaatje in kaart brengen van mogelijke barrières vraagt naast bovenstaande factoren ook bijkomend aandacht voor het breder structureel kader met beleidsmaatregelen dat steeds zijn impact laat gelden op het individu. Rubenson en Desjardins (2009) ontwikkelden het Bounded Agency Model, gerepresenteerd in figuur 1, dat de impact van de welvaartstaat op

participatiemogelijkheden en de persoonlijke kansen om bestaande barrières te overwinnen weergeeft.

Figuur 1¹

Bounded Agency Model (Rubenson & Desjardins, 2009)



Eenzijds beïnvloeden de brede structurele condities hoe het individu denkt over de eigen kansen om te kunnen participeren aan het onderwijs. Het gaat hierbij steeds over een interactie tussen beleidsvoorwaarden, sociale structuren, onderwijssystemen en individuele persoonlijkheidskenmerken (Rubenson & Desjardins, 2009). Zo kan de combinatie van het verkrijgen van opleidingscheques, een VDAB-contract, deelname aan een flexibel opleidingsaanbod, persoonlijke motivatie en een extra tegemoetkoming voor flexibele kinderopvang participatie- en slaagkansen bevorderen.

Anderzijds hebben gerichte beleidsmaatregelen van overheden ook een impact. Publieke steun heeft een cruciaal effect op deelname van degene die het minst geneigd zijn om in te schrijven

¹ Noot. Aangepast overgenomen uit "The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education", door Rubenson, K., & Desjardins, R., 2009. *Adult Education Quarterly*, 59(3),187-207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>

(Næss et al., 2009). Dit gaat over kansarme groepen, mensen met een laag opleidingsniveau of mensen uit ongeschoolde jobs. Hoe mensen reageren op de sociale beleidsmaatregelen hangt echter af van hun eigen mogelijkheden en de context waarin ze keuzes moeten maken (Van Lancker, 2015).

De drie soorten participatiebarrières volgens Rubenson en Desjardins (2009) vormen de basisfactoren voor deze masterproef waarbinnen alle beïnvloedende factoren op het studiesucces ondergebracht kunnen worden. Deze factoren worden hieronder aangevuld met gegevens uit onderzoeken die zich specifiek richten tot studiesucces en ongekwalificeerde uitstroom van cursisten binnen het volwassenenonderwijs. Voor deze ongekwalificeerde uitstroom wordt verder de term 'drop-out' gehanteerd.

2.4 Onderzoek naar studiesucces in het volwassenenonderwijs

Voor het volwassenenonderwijs zijn er weinig wetenschappelijke data voorhanden rond factoren die het studiesucces beïnvloeden. Een zicht op deze factoren is nochtans van belang om een gepast ondersteuningskader uit te werken.

Het dropping- in the drop- outs project (Silva & Rodrigues, 2019) onderzocht internationaal (België, Portugal, Finland, Denemarken en Nederland) de oorzaken van het vroegtijdig stopzetten van een opleiding in het volwassenenonderwijs. Deze gegevens zijn belangrijk omdat elke drop-out situatie betekent dat het studiesucces ontbreekt of stagneert. De onderzoeksresultaten werden geordend in negen beïnvloedende clusters waarbij elke cluster bestaat uit diverse factoren die een impact kunnen hebben op het studiesucces.

- Klasdynamica
- Organisatie
- Verwachtingen
- Organisatorische factoren
- Persoonlijke redenen
- Vaardigheden
- Doelen
- Professionele redenen
- Motivatie

Bijlage 1 geeft een gedetailleerd overzicht weer van de verschillende clusters uit het DIDO project.

Vermandere et al. (2017) accentueren de cluster motivatie verder door aan te tonen dat motivatie een divers gegeven is dat een grote impact heeft op het al dan niet gekwalificeerd uitstromen. Cursisten kunnen intrinsiek en/of extrinsiek gemotiveerd zijn, waarbij intrinsieke motivatie vertrekt vanuit eigen behoefte en interesse om een opleiding te volgen terwijl extrinsieke motivatie vertrekt vanuit externe prikkels (Deci & Ryan, 2000). Deci en Ryan (2000) spreken in hun zelfdeterminatietheorie over gecontroleerde motivatie (het moeten) en autonome motivatie (het willen) waaronder diverse type regulaties te onderscheiden zijn. Uit onderzoek blijkt dat het beschikken over autonome motivatie leidt tot betere studieresultaten in vergelijking met gecontroleerde motivatie (Van den Broeck et al., 2009).

De zelfdeterminatietheorie gaat er verder van uit dat elk individu een basisbehoefte heeft aan autonomie, verbondenheid en competentie. Vervulling van deze basisbehoeften leidt tot een beter functioneren en beïnvloedt de motivatie. De behoefte aan verbondenheid gaat over de wens om positieve relaties op te bouwen (Deci & Ryan, 2000). Het gaat over contacten die de cursist zelf als betekenisvol ervaren. De behoefte aan competentie wordt in de zelfdeterminatietheorie beschreven als de aangeboren behoefte om je competent te voelen (Deci & Ryan, 2000). Cursisten die zich competent voelen kunnen meer zelfvertrouwen en een verhoogd welzijn ervaren. Deze behoefte werd eerder benoemd als zelfeffectiviteit (Ajzen, 1988; Bandura, 1997; Dembo & Seli, 2004). De behoefte aan autonomie gaat ten slotte over de mogelijkheid om vrij te kunnen bewegen zonder druk van buitenaf (Deci & Ryan, 2000). Deze behoefte is dus sterk gerelateerd aan de gecontroleerde motivatie.

Bepaalde culturele factoren kunnen daarnaast ook de studievoortgang beïnvloeden (Berlet et al., 2008). Cultuur is een ruim omvattend begrip en bestaat onder andere uit taal, gewoonten, rituelen, opvattingen, religie en waarden en normen (Berlet et al., 2008). Elementen eigen aan een cultuur beïnvloeden hoe mensen denken, voelen en handelen in een school (Peterson & Deal, 1998). Vedder et al. (2006) beweren dat cultuur op verschillende niveaus gesitueerd kan worden. Cultuur kan zowel verweven zijn aan de samenleving, een organisatie, een groep of aan een specifieke context. Zo heeft een schoolcultuur ook unieke waarden en normen die kunnen botsen met de thuiscultuur. De manier waarop iemand op school al dan niet integreert heeft een invloed op het studiesucces (Berlet et al., 2008). Bepaalde taaldrempels kunnen bijvoorbeeld kwalificering bemoeilijken (Poeze et. al).

Hattie en Yates (2013) voerden verder een meta-analyse uit van factoren die het studiesucces van kinderen beïnvloed. Zowel studentenfactoren als leerkracht- en schoolfactoren komen in het onderzoek aan bod. Ze zijn er van overtuigd dat de aandachtspunten uit het onderzoek ook van

toepassing zijn voor de lerende volwassenen. Hattie en Yates (2013) plaatsen de professionaliteit van de leerkracht centraal door aan te tonen dat de leerkracht op veel factoren in relatie met het studiesucces een (in)directe invloed heeft. Studenten leren bijvoorbeeld beter wanneer ze sociale voorbeelden zien, gerichte instructies ontvangen en uitgewerkte voorbeelden en feedback verkrijgen. Een veilige en vertrouwelijke omgeving creëren waarin voldoende rekening gehouden wordt met de diversiteit van de studentengroep, dialoog centraal staat en fouten maken aanvaard wordt is volgens hen een belangrijke factor voor het maximaliseren van het studiesucces.

Verschillende onderzoeken tonen daarnaast het belang van een degelijke ondersteuning aan (o.a. Bruinsma, 2003; Prins, 1997; Tinto, 2003; Dukakis et al., 2007). Prins (1997) nam in zijn theoretische model naar 'studiestaking' de omvang van studiebegeleiding als beïnvloedende factor op. Zijn onderzoek toont aan dat studiebegeleiding een positief effect heeft op het studiesucces. Dukakis et al. (2007) concluderen verder dat studenten meer kans hebben om te slagen wanneer een gevarieerd ondersteuningsaanbod beschikbaar is. Tinto (2003) stelt dat onderwijsinstellingen hun interne structuur dienen aan te passen om het studiesucces van niet-traditionele studenten te verhogen. Een combinatie van academische, sociale en persoonlijke ondersteuning treedt hierbij op de voorgrond. Volgens Prins (1997) is het confronteren van studenten met hun studiesucces één van de belangrijkste taken van een studiebegeleider. Een goede ondersteuning van tekortkomingen in studievaardigheden, psychosociale ondersteuning en het motiveren en begeleiden van beslissingsmomenten zijn volgens hem belangrijke aspecten in de begeleiding.

Tinto (2003) geeft de ondersteuning van cursisten op verschillende manieren vorm. Om te beginnen moeten scholen volgens Tinto leernetwerken en ondersteunende cursussen aanbieden. Daarnaast is het ontvangen van gericht advies en begeleiding op zowel beroeps, academisch als persoonlijk vlak een belangrijke factor om de studievoortgang te stimuleren (Tinto, 2003). Ook Fielstein et al. (1992) zien academisch gericht advies als een noodzakelijke dienstverlening. Deze dienst moet volgens hen enerzijds uit ontwikkelingsgericht advies bestaan waarbij er gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat tussen de student en de begeleider om de individuele groei te stimuleren en anderzijds uit voorschrijvend advies waarbij de begeleider concreet advies geeft over de leersituatie. Tinto (2003) haalt ook persoonlijke begeleiding aan die ingezet dient te worden om studenten te ondersteunen in het overwinnen van moeilijkheden die de studies belemmeren zoals financiële problemen, psychische problemen of obstakels gerelateerd aan werk- en gezinsverantwoordelijkheden. Dit onderstreept nog maar eens het belang van het uitbouwen van externe samenwerkingsverbanden als school. Ten slotte vormt

vaardigheidstraining volgens Tinto (2003) ook een belangrijke factor in de studiebegeleiding waarbij studenten vaardigheden ontwikkelen die noodzakelijk zijn om de opleiding tot een goed einde te brengen. Het gaat hierbij volgens Dembo en Seli (2004) over het aanleren van zelfregulerende vaardigheden die studenten blijvend kunnen inzetten.

Helaas slagen niet alle cursisten er in de voordelen te plukken van studie ondersteuning die gericht is op het bijschaven van de studiemethode en het aanleren van noodzakelijke vaardigheden (Dembo & Seli, 2004). Zo slagen studenten er niet altijd in om ondersteuning te zoeken, te vragen of op regelmatige basis aanwezig te zijn op de aangeboden ondersteuning. Sommige studenten zijn ook niet bereid om te veranderen (Dembo & Seli, 2004). Hardin (2008) toont aan dat, naast de bereidwilligheid van de studenten, goed opgeleid personeel in de begeleiding van de academische carrière van studenten een must is. Deze ondersteuning wordt idealiter niet voorzien door één persoon maar door verschillende partijen.

Naast de factor ondersteuning zijn er ook een aantal factoren eigen aan de cursist die het studiesucces indirect beïnvloeden. Zo bestaat er een grote diversiteit in de sociaal-economische achtergrond van cursisten in het volwassenenonderwijs. Verschillende onderzoeken (o.a. Nicaise, 2002; Tinto, 1975; Bormans et al., 2015) stellen dat achtergrondkenmerken zoals het geslacht, het opleidingsniveau van de ouders, de familiale achtergrond, de vooropleiding en de sociaal-economische status de kansen op het behalen van een diploma in het hoger onderwijs beïnvloedt. Diverse onderzoeken laten zien dat er een lager studiesucces is in het hoger onderwijs bij gezinnen met een migratie-achtergrond (o.a. Bormans et al., 2015; Almaci, 2007). Ook in het secundair onderwijs is dit het geval (Hermans et al., 2004). Er zijn verschillende studies voorhanden die aantonen dat jongens lagere slaagkansen hebben in het secundair onderwijs in vergelijking met meisjes (o.a. Derks & Vermeersch, 2001; Groenez et al., 2003; Hermans et al., 2004). Dit geldt ook voor studenten in het hoger onderwijs (Derks & Vermeersch, 2001). Leeftijd kan ook een rol spelen voor het studiesucces. Onderzoek naar studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen toont aan dat beginnende studenten die ouder zijn omwille van een opgelopen schoolse vertraging minder studiesucces genereren in vergelijking met studenten zonder schoolse achterstand (Glorieux et al., 2015). De onderzoekers wijten dit echter eerder aan het ontbreken van bepaalde capaciteiten en motivatie. Studenten die later het hoger onderwijs aanvatten omdat ze langer gewacht hebben blijken niet minder succesvol te zijn (Glorieux et al., 2015). Cijfers die de relatie tussen achtergrondkenmerken en studiesucces in kaart brengen binnen het tweedekansonderwijs ontbreken echter.

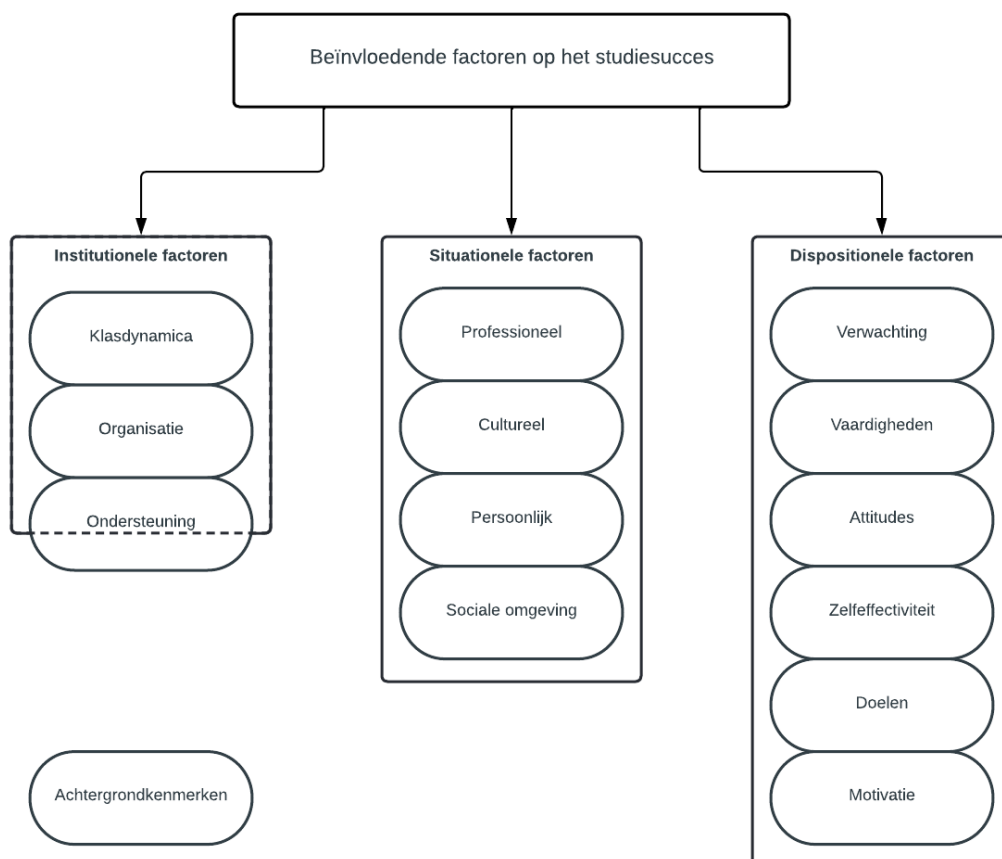
Tenslotte heeft de COVID-19-pandemie ook mogelijk een impact op de studieresultaten. Het rapport 'Het Vlaams onderwijs in de coronacrisis' laat een stijging van 10.1% zien in het aantal cursisten uit het secundair volwassenenonderwijs die tijdens het kalenderjaar 2020 niet slaagden of deelnamen aan de evaluaties in vergelijking met het jaar ervoor (Departement Onderwijs en Vorming, 2022b).

2.5 Schematisch overzicht beïnvloedende factoren

Figuur 2 brengt de drie basisfactoren volgens Rubenson en Desjardins (2009) met alle mogelijke beïnvloedende factoren op het studiesucces uit voorgaande literatuurstudie samen.

Figuur 2

Overzicht Beïnvloedende Factoren op het Studiesucces



Het beleidskader vraagt aandacht voor het uitbouwen van een degelijke ondersteuning om het studiesucces te optimaliseren (Vlaamse Onderwijsraad, 2019). Gezien deze ondersteuning zich

niet uitsluitend binnen het onderwijsdomein bevindt maar ook ontstaat uit samenwerkingsverbanden met andere instanties zoals de Vlaamse Regering met de visienota Edusprong (Vlaams Parlement, 2021) en het referentiekader voor onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017) ambieert, situeert deze ondersteuning zich zowel binnen als buiten de institutionele factoren.

Uit dit conceptueel schema worden de onderzoeksvragen opgesteld en het meetinstrument geoperationaliseerd. Voor het onderzoek worden de institutionele factoren niet onderzocht, met uitzondering van het item 'ondersteuning'. Het volledig plaatje onderzoeken is binnen de grenzen van één masterproef namelijk niet mogelijk. Van Nieuwenhove en De Wever (2021) ontdekten dat institutionele barrières minder belangrijk zijn voor laagopgeleide volwassenen dan oorspronkelijk gedacht. Daarnaast zijn er over institutionele factoren zoals de klasdynamica, de organisatie van een school en het effect van deze factoren op het studiesucces reeds diverse onderzoeken voorhanden. Zo toont de publicatie van Joosten-ten Brinke (2021) hoe het leren van volwassenen verloopt, welke factoren hierbij een belangrijke rol spelen en hoe de leerkracht en de organisatie van het onderwijs hierop een impact hebben. Ook Van Wessum (2014) en Bormans et al. (2015) tonen aan hoe zowel de leerkracht als de organisatie van een school invloed laat gelden op de studieresultaten. De digitale leerwegen die steeds meer ingezet worden krijgen ook in de literatuur aandacht. Vandermeeren en Hannon (2021) brachten drempels en noden in het afstandsonderwijs binnen het volwassenenonderwijs in kaart. Deze onderzoeken zijn slechts een fractie van de literatuur die rond deze thema's voorhanden is. Dit motiveert de keuze om deze factor achterwege te laten tijdens het onderzoek.

Hoe cursisten de aangeboden ondersteuning ervaren wordt daarentegen minder in de literatuur beschreven. Het OK stelt nochtans dat elk centrum begeleiding dient te organiseren binnen een continuüm van zorg, in intensiteit aangepast aan de noden van elke cursist (Onderwijsinspectie, 2017). Met de komst van de visienota Edusprong wordt er daarnaast ook extra aandacht gevraagd aan de centra om kwaliteitsvolle partnerschappen aan te gaan in de begeleiding van de cursist (Vlaams Parlement, 2021). Ook het OK onderstreept het belang hiervan (Onderwijsinspectie, 2017). Deze maatregelen motiveren de keuze om tijdens het onderzoek de ondersteuning verder op te nemen.

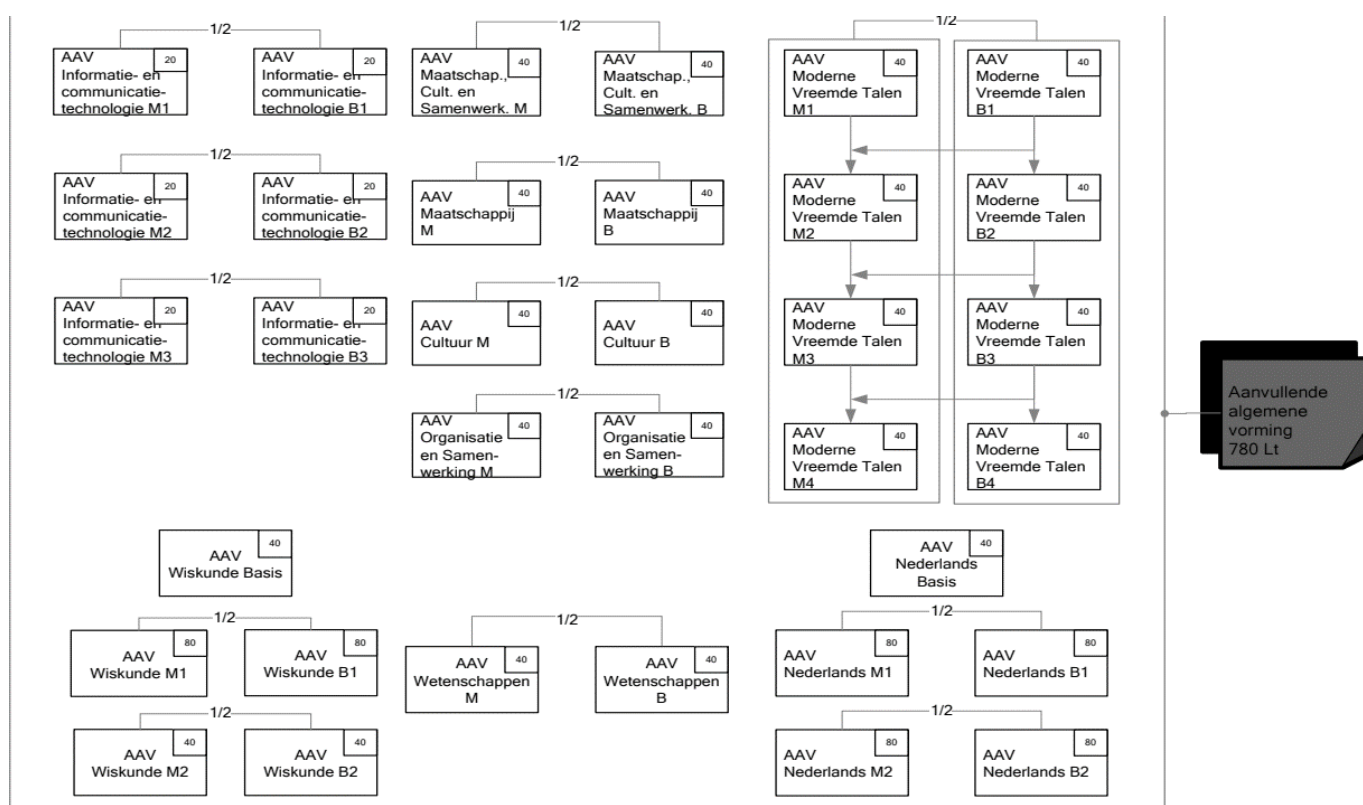
2.6 Context van het tweedekansonderwijs

Het tweedekansonderwijs wordt door de centra voor volwassenenonderwijs aangeboden. Cursisten kunnen de opleiding Algemene Vorming volgen (ASO- niveau) of deel nemen aan de

opleiding Aanvullende Algemene Vorming. Het succesvol doorlopen van de opleiding Algemene Vorming leidt tot een diploma. Voor de Aanvullende Algemene Vorming ligt dit anders. Cursisten ontvangen pas aan het einde van hun traject een diploma indien ze de opleiding combineren met een beroepsgerichte opleiding of reeds in het bezit zijn van een erkend getuigschrift (Vlaamse Overheid, 2022a). Deze masterproef focust enkel op cursisten binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming. Alle centra die deze opleiding aanbieden kunnen deelnemen aan het overkoepelend overlegplatform, namelijk De Federatie Tweedekansonderwijs (2022). Elk centrum hanteert dezelfde opleidingsstructuur weergegeven in Figuur 3.

Figuur 3

Opleidingsstructuur AAV²



² Noot. Overgenomen uit Stuurgroepvo. (2013). *Leerplan opleiding aanvullende algemene vorming*. http://www.stuurgroepvo.be/sites/default/files/aanvullende_algemene_vorming-gecomprimeerd.pdf

Door de modulaire structuur van de opleiding zijn verschillende trajecten en combinaties van opleidingen mogelijk. Deze flexibiliteit is ook terug te vinden in de opleidingsorganisatie. Zo kunnen de opleidingen zowel in contact, afstand of gecombineerd doorlopen worden. De intensiteit van het traject en het plannen van evaluaties worden individueel aangepast naar de wensen en mogelijkheden van de cursist. Onderzoek toont aan dat dit flexibel systeem drop-out met 2,5% kan terugdringen. Het grootste effect wordt gezien binnen de groep van allochtone cursisten (Mazrekaj & De Witte, 2019). De structuur van dit onderwijs kan dus gezien worden als een basis om het studiesucces te stimuleren. Daarnaast wordt er ingezet op een sterk uitgewerkt EVC- beleid (eerder verworven competenties) waarbij reeds behaalde competenties door middel van vrijstellingsproeven omgezet worden in vrijstellingen zodat het individuele traject enkel bestaat uit leerstof die nog niet gekend is. Het tweedekansonderwijs voorziet een financiële compensatie door de cursist drie keer vrij te stellen voor het inschrijvingsgeld van AAV. Cursisten betalen enkel cursusgeld en kunnen na afstuderen verder nog een gedeeltelijke terugbetaling aanvragen (Vlaamse Overheid, 2022b).

De cursisten die zich binnen de cvo's inschrijven behaalden om tal van redenen nog geen diploma in het regulier onderwijs. Ze worden als een maatschappelijk kwetsbare groep beschouwd die vaak een opeenstapeling van negatieve schoolervaringen, leer- en ontwikkelingsproblemen, kansarmoede, moeilijke thuissituaties en sociaal- emotionele problemen ondervinden (Federatie Tweedekansonderwijs vzw, 2021). Vanuit het gegeven dat het veelal gaat over een kwetsbare doelgroep, worden cursisten in de cvo's naast de lessen ook intern begeleid door de leerkrachten, (traject)begeleiders of andere eerstelijnsondersteuners. Leerkrachten contacteren de begeleiders bij moeilijkheden. De acties die begeleiders ondernemen zijn divers en individueel verschillend. Het verminderen van het studiepakket, het omschakelen naar een andere onderwijsvorm en het ondersteunen van cursisten die het op psychosociaal vlak moeilijk hebben zijn enkele voorbeelden hiervan. Soms wordt de cursist verder doorverwezen naar begeleiders van het Open Leercentrum (OLC). Cursisten kunnen hier met allerlei vragen en problemen terecht. Dit kunnen ICT gerelateerde vragen zijn alsook vragen rond een te maken opdracht, vragen rond studiehouding, enz. Cvo MIRAS en cvo CREO integreerden in het kader van het Edusprongproject ook bredere begeleiding en zorg voor cursisten binnen het OLC. Cvo's die AAV aanbieden krijgen ook onderwijsbevoegdheid voor de geletterdheidsmodules waar cursisten gratis aan kunnen deelnemen. Deze modules trachten een aantal competenties te versterken die de slaagkansen verhogen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2022a).

De cvo's trachten daarnaast cursisten ook in hun kwetsbaarheid te ondersteunen buiten de school. Dit doen ze door actief in te zetten op het uitbouwen van samenwerkingsverbanden met externe partners zoals onder andere de VDAB, OCMW en De Leerwinkel om zo het studiesucces van elke cursist te optimaliseren. Zo volgt een deel van de cursisten de opleiding met een VDAB-contract. Dit maakt het voor hen mogelijk om met behoud van een werkloosheidsuitkering kosteloos de opleiding te volgen.

3 Onderzoeksvragen

Vanuit het overkoepelende kader dat tijdens de literatuurstudie werd samengesteld vertrekken volgende onderzoeksvragen:

OV1: Welke zelf gerapporteerde situationele factoren hebben een impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

OV2: Welke zelf gerapporteerde dispositionele factoren hebben een impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

OV3: Welke factoren hebben de grootste impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming: de dispositionele of situationele factoren?

OV4: In welke mate hebben ondersteunende diensten een impact op het behalen van hogere cijfers voor deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

Het studiesucces uit onderzoeksvragen 1 en 2 bestaan uit twee onderdelen: Enerzijds wordt er in kaart gebracht wat er voor zorgt dat een respondent betere resultaten behaalt aan de hand van de zelf gerapporteerde beleving van de behaalde resultaten waar de vragen uit de vragenlijst betrekking op hebben (studiesucces 1: scores). Volgens Rutger Kappe's (2017) publicatie 'Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts' is dit ook een manier om studiesucces te meten. De resultaten kunnen een beeld geven waarom respondenten lager scoren dan verwacht, maar ook wat respondenten helpt om beter te scoren. Alle respondenten hebben reeds evaluatiemomenten achter de rug, ongeacht het aantal maanden in opleiding en ongeacht het al dan niet beëindigen van één of meerdere modules. De keuze om deze definitie ook op te nemen, wordt gemotiveerd vanuit het gegeven dat elke cursist verschillende cognitieve capaciteiten bezit. Cognitieve capaciteiten hangen sterk samen met onder andere algemene intelligentie en de vroegere schoolloopbaan (Gesthuizen & Kraaykamp, 2002). Respondenten met veel cognitieve capaciteiten slagen misschien voor elke module maar presteren toch ondermaats naar eigen kunnen. Ook de moeilijkheden van hen in kaart brengen levert ons belangrijke informatie op.

Anderzijds wordt studiesucces in deze masterproef gedefinieerd als het slagen voor alle doorlopen modules (studiesucces 2: slagen). Hierbij wordt er nagegaan welke factoren een impact hebben op de slaagkansen.

4 Methodologie

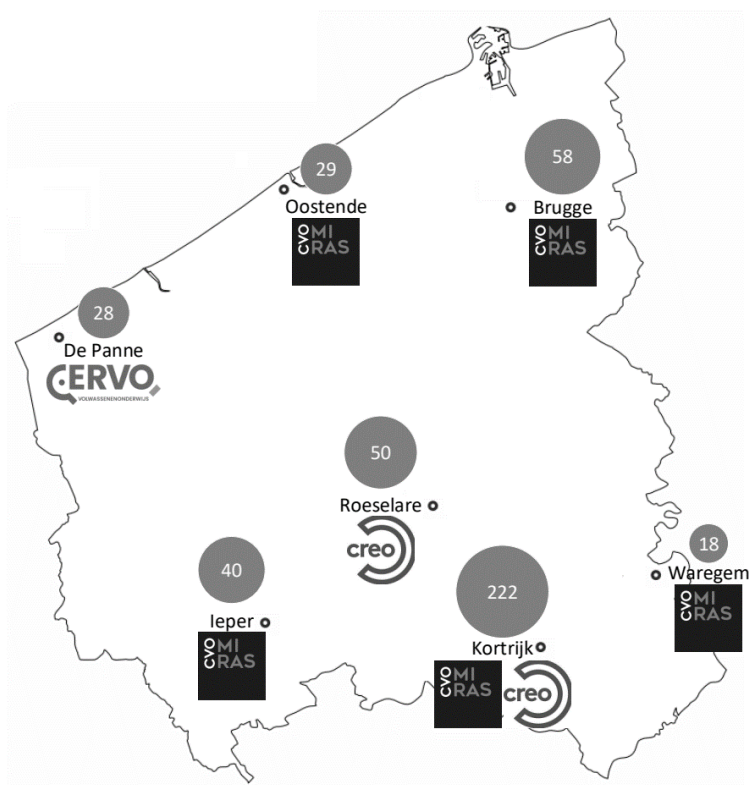
4.1 Populatie

De populatie bestaat uit alle deelnemers aan de opleiding Aanvullende Algemene Vorming (AAV) van West-Vlaanderen. Hoeveel cursisten er op dit moment in West-Vlaanderen de opleiding volgen is echter onbekend. De recentste data gaat terug naar het schooljaar 2020-2021. Toen namen er 9496 cursisten in Vlaanderen deel aan de opleiding (Departement Onderwijs en Vorming, 2022c). In West-Vlaanderen is het huidig aantal deelnemers niet volledig gekend. Navraag bij de cvo's leert dat er 1203 cursisten zijn ingeschreven in het tweedekansonderwijs. Deze cijfers omvatten echter ook deelnemers aan de opleiding Algemene Vorming die in deze masterproef niet opgenomen worden.

Elk centrum dat tweedekansonderwijs organiseert in West-Vlaanderen werd aangeschreven met de vraag om deel te nemen aan het onderzoek. Enkel cvo Scala besliste om niet in te stappen. Figuur 4 toont een geografisch spreiding van de respondenten uit de deelnemende centra.

Figuur 4

Geografische Spreiding respondenten



Tabel 1 presenteert een overzicht van de steekproef en het aantal respondenten. De responsrate geeft het percentage respondenten weer dat de vragenlijst volledig invulde. Er namen in totaal 407 respondenten deel. Dit is een degelijke responsrate gezien diverse onderzoeken (o.a. Korkeila et al., 2001; Deutskens et al., 2004) een lage responsrate van laaggeschoolden aantonen in survey-onderzoek.

Elf cursisten werden dubbel geteld omwille van de combinatie die ze maken tussen de verschillende centra. Daarnaast zijn er ongetwijfeld cursisten die uitgenodigd werden om deel te nemen maar de opleiding reeds stakten.

Tabel 1*Verdeling Steekproef en Responsrate*

Centrum	Aantal Cursisten	Netto steekproef: totaal aantal respondenten	Responsrate (%)
Cvo MIRAS	418	255	61,00%
Cvo Creo	427	135	31,62%
Cvo Cervo- Go!	66	28	42,42%
Totaal	911	418	44,95%

4.2 Onderzoeksdesign

Het onderzoek bestaat uit een survey-onderzoek met een cross-sectioneel design. Omdat er weinig wetenschappelijk onderzoek plaatsvindt in het tweedekansonderwijs is het onderzoek deels exploratief van aard. Dit motiveert de keuze om brede onderzoeksvragen in deze masterproef centraal te stellen (Merkus, 2022a). Het onderzoeksdesign situeert zich binnen een fundamenteel onderzoek waarbij het beantwoorden van de onderzoeksvragen gericht is op het bijbrengen van kennis rond studiesucces in het tweedekansonderwijs (Verhoeven, 2018). De resultaten van het onderzoek kunnen énerzijds conceptueel bruikbaar zijn omdat ze de discussie rond de noden van cursisten in het tweedekansonderwijs kunnen voeden, anderzijds kunnen de resultaten ook instrumenteel inzetbaar zijn tot verdere ontwikkeling van het beleid (Verhoeven, 2018).

Er werd een kwantitatieve onderzoeksmethode gehanteerd waarbij de nadruk ligt op het meetbaar maken van factoren die het studiesucces beïnvloeden en het generaliseren van deze data om algemene conclusies te trekken (Verhoeven, 2018). De data werd cross-sectioneel verzameld tijdens een survey-onderzoek dat opgesteld is uit een gestructureerde vragenlijst (Van Hove, 2014). Deze vragenlijst is gebaseerd op voorafgaande literatuurstudie en heeft als doel om een beschrijving van de groep deelnemers aan het tweedekansonderwijs te bekomen. Een survey-onderzoek is binnen deze masterproef een geschikte methode omdat het een efficiënt middel is om veel data te verzamelen. De vragenlijst werd digitaal afgenomen zodat elke

bevraging op maat aangeboden kon worden (Gravetter & Forzano, 2018). Een bijkomend voordeel is dat er geen fouten in de verwerking van gegevens kon plaatsvinden en onmiddellijk met de analyse gestart kon worden (Verhoeven, 2018).

4.3 Participanten

Het ethisch protocol van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen vormde het ethisch kader van het onderzoek. Het protocol vroeg aandacht voor de formele en procedurele ethiek (Ethische commissie, 2019). Er werd een informed consent aan het begin van de vragenlijst opgenomen. De informed consent vroeg aan de onderzoeker om alle beschikbare informatie over de studie te verspreiden aan participanten zodat ze een rationele, geïnformeerde beslissing konden maken om al dan niet deel te nemen. Met een informed consent gaven respondenten uitdrukkelijk toestemming tot deelname aan het onderzoek en het verwerken, bewaren, analyseren en rapporteren van de bijhorende data. De informed consent bevatte verder een beschrijving van het doel en de procedure van het onderzoek met vermelding van de verwachte tijdsduur (Gravetter & Forzano, 2018). Dit werd zowel bij het begin van de vragenlijst als tijdens de video die respondenten voorafgaand aan het onderzoek te zien kregen, meegedeeld. Nergens werden tijdens de rapportage namen of demografische gegevens genoteerd waarbij associatie kon ontstaan met een bepaalde respondent. Het ongedwongen karakter van deelname stond steeds voorop door de respondent bij het begin van de vragenlijst ook duidelijk te maken dat deelname op elke moment gestaakt kon worden.

Het invullen van de vragenlijst kon daarnaast ook bepaalde emoties opwekken bij respondenten. Het onderzoek anticipeerde hier op door aan het einde van de vragenlijst het volgende te vermelden: 'Heeft de vragenlijst wat losgemaakt bij jou, of wil je graag nog eens over iets praten? Neem dan zeker contact op met je leerkracht of (traject)begeleider.' De onderzoeker erkende ook de eigen machtspositie. Deze machtspositie zat verder verweven in de dubieuze positie die de onderzoeker omwille van haar professionele activiteit innam. Dit kon zowel een voor- als nadeel betekenen voor het onderzoek. Er werd zoveel mogelijk gestreefd naar een gelijkwaardige relatie door de toegankelijkheid en openheid in het onderzoeksproces op verschillende manieren na te streven. De debriefing die plaatsvond speelde hier op in. De onderzoeker nam hierbij een onafhankelijke houding aan en gaf de resultaten objectief weer (Verhoeven, 2018).

4.4 Procedure

4.4.1 Voorbereiding van de vragenlijst

Er vond een deductief proces plaats waarbij vertrokken werd vanuit het theoretische kader dat samengesteld werd doorheen de literatuurstudie. Aan de hand van het theoretisch kader werden meetbare begrippen ontwikkeld die verder vertaald werden in een reeks waarnemingsvragen (Verhoeven, 2018). Bijlage 2 bevat de volledige versie van de vragenlijst. Veel variabelen uit het onderzoek bestonden uit constructen. Om deze constructen te kunnen meten werden operationele definities gebruikt en werd eerder onderzoek aangewend (Gravetter & Forzano, 2018).

Tijdens het opstellen van de vragenlijst stond de onderzoekskwaliteit steeds voorop. De validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid van een onderzoek zijn factoren die de onderzoekskwaliteit beïnvloeden (Verhoeven, 2018). Zo werd er tijdens het samenstellen van de vragenlijst beroep gedaan op standaard gevalideerde schalen om de constructen op te bouwen en de betrouwbaarheid van de resultaten te verhogen. Bijlage 3 toont een overzicht van de afgeleide vragen per schaal. Deze standaardisatie maakte generalisatie van de data mogelijk (Verhoeven, 2018). De betrouwbaarheid van het onderzoek werd verder verhoogd door een grote steekproefomvang te gebruiken (Verhoeven, 2018). Er namen 407 respondenten deel aan de vragenlijst. Deze betrouwbaarheid was een voorwaarde om de validiteit te bepalen. Het onderzoek bevatte geen systematische fouten die aan het toeval te wijten zijn en had een hoog waarheidsgehalte, wat omschreven wordt als een hoge interne validiteit (Verhoeven, 2018).

Om de validiteit van de meetprocedure te garanderen werd de constructvaliditeit bepaald (Verhoeven, 2018). Er werd nagegaan of de resultaten van het onderzoek wel degelijk een indicatie vormden voor de beïnvloedende factoren waarover de onderzoeker een uitspraak trachtte te doen. Het bepalen van deze constructvaliditeit was belangrijk omdat de vragenlijst items meet die niet direct te observeren zijn (Scharwächter, 2022). Om de constructvaliditeit te bepalen werd Cronbach's Alpha berekend. Zo kon er vastgesteld worden of de items onder de verschillende basisfactoren intern consistent waren en dus samen één schaal vormden (UCLA, 2021). Tabel 2 toont dat de Cronbach's Alpha van de schalen varieerde van .709 tot .805 waardoor deze voldoende betrouwbaar waren. De factor persoonlijke doelen bestond uit twee vragen die niet werden samengenomen wegens gebrek aan interne consistentie. De vragen die van toepassing waren op de persoonlijke situatie zijn divers waardoor ze niet samengenomen

konden worden om te analyseren. Ze werden elk als apart item geanalyseerd. Tabel 2 toont uit welke vragen de constructen opgebouwd waren.

Tabel 2*Interne Consistentie Constructen*

Construct	Cronbach's Alpha	Gebruikte schalen	Vragen
Attitude	.802	<ul style="list-style-type: none"> • Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (Levenslang Leren VocVo, 2010) • The Adult Attitude Toward Continuing Education Scale (Darkenwald & Hayes, 1990) • Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, Palmer & Ace. Vertaling door Lens & Lacante, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn resultaten zijn soms minder goed omdat ik helemaal niet graag studeer • Mijn resultaten zijn soms minder goed omdat ik studeren gemakkelijk uitstel • Mijn resultaten zijn soms minder goed omdat ik te weinig tijd besteed aan het maken van de taken en/of het studeren van de leerstof • Ik probeer zoveel mogelijk met de opleiding bezig te zijn (reverse code)
Zelfeffectiviteit	.719	<ul style="list-style-type: none"> • Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & DeGroot, 1990) • Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, Palmer & Ace. Vertaling door Lens & Lacante, 2016) • Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (Levenslang Leren VocVo, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik voel mij niet op mijn gemak tijdens de evaluaties. Dit zorgt er voor dat mijn resultaten langer zijn dan verwacht • Ik heb faalangst. Dit zorgt er voor dat mijn resultaten lager zijn dan verwacht. • Ik denk dat ik bepaalde vaardigheden en/of kennis te kort heb waardoor ik mindere resultaten behaal • Ik heb er vertrouwen in dat ik de opleiding tot een goed einde kan brengen (reverse code)
Vaardigheden	.709	<ul style="list-style-type: none"> • Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (Levenslang Leren VocVo, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik ben snel afgeleid. Dat heeft een slechte invloed op mijn resultaten. • Ik heb een slechte studiemethode. Dat zorgt er voor dat ik mindere resultaten behaal. • Ik kan goed oordelen of ik de leerstof kan of niet (reverse code) • Ik kan goed plannen. Daardoor kan ik mijn studie beter combineren met andere activiteiten (reverse code)
Sociale omgeving	.803	<ul style="list-style-type: none"> • Inventory of Socially Supportive Behavior (Barrera, 1981) • Berlin Social Support Scales (Schwarzer & Schulz, (2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • De belangrijkste personen uit mijn omgeving hebben een negatieve houding t.o.v. studies. Dit heeft een slechte invloed op mijn resultaten (reverse code) • De belangrijkste personen uit mijn omgeving steunen mij met mijn studieplannen. Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal

		<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonal Support Evaluation List (Cohen & Hoberman, 1983) • Sociale Steun Lijst- Interacties (Van Sonderen, Van Eijk & Kempen, 1993) • Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (Levenslang Leren VocVo, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn omgeving biedt hulp als ik het nodig heb. Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal • Mijn omgeving gelooft in mij en zegt dat ik het wel kan
Autonome motivatie	.805	<ul style="list-style-type: none"> • Adult Education Survey (Europese Commissie, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik neem deel aan de opleiding om dingen te leren die ik kan gebruiken in mijn dagelijks leven • Ik neem deel aan de opleiding voor het plezier • Ik neem deel aan de opleiding om mijn kennis en vaardigheden te verbeteren over een onderwerp dat mij interesseert • Ik neem deel aan de opleiding om mijn werk beter te doen • Ik neem deel aan de opleiding om nieuwe mensen te ontmoeten
Gecontroleerde motivatie	.7	<ul style="list-style-type: none"> • Vertaalde Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989) • Adult Education Survey (Europese Commissie, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik neem deel aan de opleiding om mijn job niet kwijt te spelen (n=73) • Ik neem deel aan de opleiding omdat anderen dit van mij verwachten • Ik word verplicht om deel te nemen
Professioneel doel	.737	<ul style="list-style-type: none"> • Adult Education Survey (Europese Commissie, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik neem deel aan de opleiding om een nieuwe job te vinden • Ik neem deel aan de opleiding om een hoger loon te krijgen (n=73) • Ik neem deel aan de opleiding om nieuwe taken uit te kunnen voeren op het werk (n=73) • Ik neem deel aan de opleiding om vooruitzichten op een carrière te verbeteren

De externe validiteit werd gegarandeerd door in verschillende centra, op verschillende vestigingsplaatsen de vragenlijst georganiseerd af te nemen zodat non-respons bias en selectiebias zoveel mogelijk vermeden werd (Gravetter & Forzano, 2018). Dit zorgt er voor dat kenmerken van de deelnemende respondenten te vergelijken zijn met deze uit de volledige populatie. Door hierbij ook nog een grote steekproef te gebruiken kunnen de resultaten van de steekproef gegeneraliseerd worden (Verhoeven, 2018).

4.4.2 Samenwerkingsverbanden

Naast het opstellen van de vragenlijst verdient de distributie ervan ook voldoende aandacht. Hiervoor werden alle tweedekansonderwijsaanbieders uit West- Vlaanderen aangesproken. De onderzoeker gebruikte deels het eigen professionele netwerk om contacten met de cvo's te leggen. De eerste stap in dit proces bestond uit het versturen van een email met algemene informatie over het doel van het onderzoek en de vraag om in gesprek te gaan. De onderzoeker besteedde voldoende aandacht aan het opbouwen van samenwerkingsverbanden tussen de betrokken cvo's door langs te gaan bij de betrokken verantwoordelijken van cvo CREO en cvo MIRAS. Voor cvo Cervo-Go verliep alle communicatie online. Tijdens de gesprekken ontstonden 'ontwikkelde' verwachtingen tussen beide partners waarbij elke partner vanuit zijn perspectief verwachtingen kenbaar maakte (Verhoeven, 2018). De onderzoeker maakte duidelijk om welke redenen er niet van de methode afgeweken kon worden. Verwachtingen werden verder afgestemd door een taakverdeling op te stellen (Verhoeven, 2018). Er werd afgesproken dat de onderzoeker tijdens het voorbereidingsproces garant stond voor het opstellen van de vragenlijst en het maken van een introductiefilmpje zodat het doel van het onderzoek voor alle respondenten duidelijk was en de motivatie om deel te nemen verhoogd werd. De taak van de betrokken verantwoordelijken van de cvo's bestond uit het delen van belangrijke informatie over het onderzoek en de werkwijze met alle betrokken leerkrachten, die op hun beurt verantwoordelijk waren voor het verspreiden van de vragenlijst en het klassikaal afnemen ervan.

Tijdens de voorbereidingsfase namen de betrokken verantwoordelijken van de cvo's de vragenlijst op voorhand door. Dit was belangrijk voor het creëren van herkenbare antwoordcategorieën, aangepast aan de specifieke context (Verhoeven, 2018). De onderzoeker paste de vragenlijst verder aan op basis van de ontvangen feedback. Er werd bijvoorbeeld in de vragenlijst een vermelding toegevoegd dat er meerdere antwoorden mogelijk zijn. Ook de pilotafname bracht wijzigingen in de vragenlijst mee. De pilotafname werd bij 14 respondenten uitgevoerd in de opleiding zorgkundige zodat deze voldoende bruikbare aanwijzingen aanleverde om de vragenlijst te verbeteren en zo de betrouwbaarheid ervan te verhogen (Verhoeven, 2018).

Zo was het voor een aantal respondenten niet duidelijk of ze de vragenlijst wel hadden doorgestuurd. De slottekst werd aangepast en een progressiebalk werd op elke pagina voorzien. De gemiddelde afnametijd bedroeg 12 minuten, ondanks de vertraging die één groep opliep door problemen met de internetverbinding. De testafname liet zien dat de vragenlijst binnen een aanvaardbare tijdspanne afgenomen kon worden.

Elke leerkracht kreeg daarnaast de PowerPointpresentatie (bijlage 4) doorgestuurd. Deze PowerPointpresentatie bevatte alle noodzakelijke informatie om de vragenlijst af te nemen. Op de eerste slide was een korte video opgenomen waarin het doel van het onderzoek en de werkwijze werden uitgelegd. De video had tot doel om respondenten te informeren en motiveren om deel te nemen. Respondenten hoorden tijdens het filmpje wat er met hun antwoorden gedaan zal worden. Dat verhoogt de motivatie om te participeren aan het onderzoek en eerlijk de vragen te beantwoorden (Verhoeven, 2018). Het opnemen van een bedankingswoord in de video en verloting van een aantal waardebonnen speelde verder in op de motivatie. De tweede slide bevatte de link en de QR- code die toegang tot de vragenlijst verzekerde. Op de laatste slide was er een noodlijn opgenomen zodat het duidelijk werd op welke manier leerkrachten contact konden opnemen wanneer iets niet liep zoals gewenst of bepaalde zaken niet duidelijk waren. De laatste slide bevatte ook de link naar een PFD- versie van de volledige vragenlijst zodat leerkrachten deze op voorhand konden doornemen. De PowerPointpresentatie werd tenslotte afgesloten met een dankwoord.

4.4.3 Afname van de vragenlijst

De vragenlijst werd digitaal afgenomen tussen 12 oktober en 11 november 2022 tijdens een lesmoment voor cursisten in contactonderwijs. De onderzoeker koos bewust voor deze methode. Het risico van het doorsturen van vragenlijsten is dat er weinig respondenten bereid zijn de vragenlijst in te vullen of dat er een non-respons bias optreedt waarbij de respondenten bestaan uit een specifieke groep personen (Verhoeven, 2018). Uit studies blijkt dat kwetsbare groepen ondervertegenwoordigd zijn in survey-onderzoeken waardoor de resultaten vaak een vertekend beeld geven (Carlier et al., 2007). Dit wil het onderzoek absoluut vermijden. Daarnaast blijkt een persoonlijke benadering ook meer succesvol te zijn (Verhoeven, 2018). Het uitvoeren van onderzoek in groep vergemakkelijkt tenslotte ook het onderzoeksproject (Gravetter & Forzano, 2018). Cursisten uit het afstandsonderwijs kregen de vragenlijst wel individueel aangeboden via het online platform van hun centrum. Cursisten uit het afstandsonderwijs die tijdens de afnameperiode naar het centrum kwamen voor een evaluatie kregen ook de kans om de

vragenlijst ter plaatse in te vullen. Na het bekijken van de korte videoboodschap kond de vragenlijst ingevuld worden.

4.4.4 Debriefing

Het ethisch protocol van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen eiste tijdige en adequate debriefing van de onderzoeker na afloop van het onderzoek (Ethische commissie, 2019). De onderzoeker maakte hiervoor een eenvoudig verslag op dat de belangrijkste resultaten van het onderzoek samenvatte. Het verslag (Bijlage 5) bestond vooral uit visueel gepresenteerde informatie om de aandacht te trekken van de respondenten en een korte leestijd te bekomen. Het verslag werd via het intern platform verspreid zodat elke respondent het verslag kon inkijken. Deze werkwijze werd in de vragenlijst gecommuniceerd. Er werd daarnaast afgesproken dat de betrokken verantwoordelijken van de deelnemende cvo's later een kopie van de volledige masterproef ontvangen.

4.5 Meetinstrument

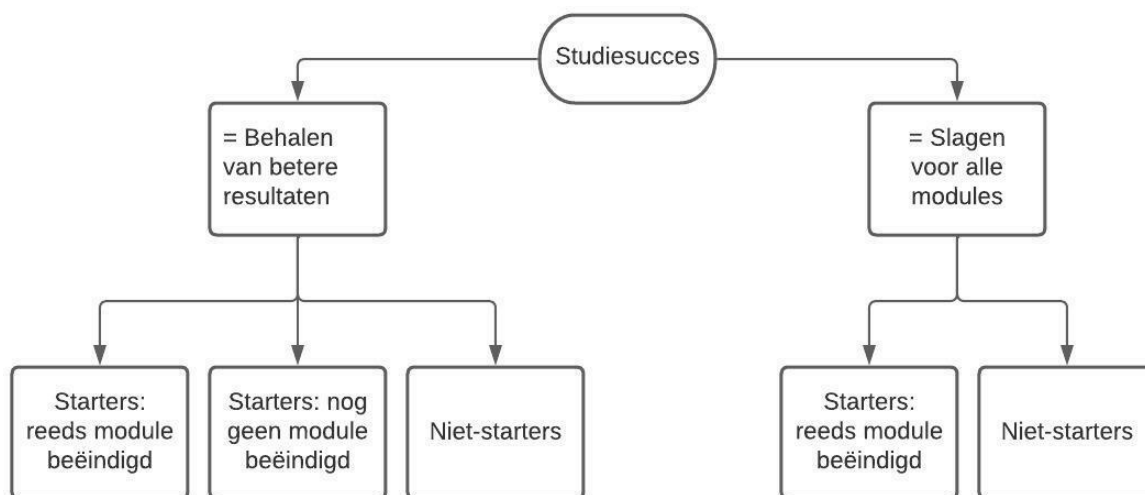
Het meetinstrument bestond uit een digitale vragenlijst met verschillende types zelfrapportage vragen die meestal aan de hand van een likertschaal beantwoord werden. De schaal bevatte 5 numerieke waarden waarbij er een centrale categorie gelabeld werd als neutrale respons. Om respons set te voorkomen wisselden schaalvragen af met andere types vragen en werden de uitspraken soms wisselend positief en negatief geformuleerd. De filtervragen aan het begin van de vragenlijst selecteerde bepaalde groepen respondenten voor (Verhoeven, 2018). De vragen werden aangepast aan de mogelijkheden van laaggeschoolde respondenten door ze logisch te structureren en om te zetten naar taalniveau B1/B2.

4.6 Data-analyse

Voor de data-analyse werd een onderscheid gemaakt tussen verschillende groepen respondenten en de 2 onderdelen waaruit de definitie van studiesucces opgebouwd is (zie Figuur 5). Het studiesucces dat slagen voor een module als uitgangspunt neemt kon immers alleen maar onderzocht worden bij respondenten die reeds een module afronden. Voor het studiesucces gebaseerd op het halen van hogere scores kon elke respondent deelnemen.

Figuur 5

Onderverdeling definitie Studiesucces met bijhorende Steekproef



De onderzoeksvragen waarrond de analyse plaatsvond bestonden uit situationele, dispositionele en ondersteunende factoren als onafhankelijke variabelen en het studiesucces als afhankelijke variabele. Het verwerken en analyseren van de gegevens vond plaats in het softwareprogramma SPSS versie 28. Voor de vragen die een likertschaal bevatten werd een intervalmeetniveau toegekend ondanks het feit dat de variabelen op ordinaal niveau gemeten werden (Verhoeven, 2018). Het interval tussen de verschillende antwoordcategorieën is steeds gelijk en varieert van 1 tot 5. Voor elk construct werd de interne consistentie bepaald (zie eerder Tabel 2). Waar nodig werd een vraag verwijderd. Bijlage 3 toont de verwijderde vragen en bijhorende motivatie om dit te doen.

De analyse startte met een descriptieve analyse die relevante gegevens over de respondenten in kaart bracht. Voor het verzamelen van het aantal respondenten die interne of externe ondersteuning genoten, werd een aparte database aangemaakt. Sommige respondenten duiden eerst bepaalde ondersteuningsvormen aan waarvan ze volgens hen gebruik van maakten, om er na aan te geven geen ondersteuning ontvangen te hebben. Deze respondenten werden voor het analyseren van de factor ondersteuning verwijderd. Het beantwoorden van elke onderzoeksvraag start steeds met het vormen van een algemeen beeld over hoe respondenten bepaalde factoren ervaren in relatie tot hun studieresultaten. Voor elke factor werd een gemiddelde score berekend en nagegaan hoe de waarnemingen rond het gemiddelde verspreid

liggen door het bepalen van de standaarddeviatie (Verhoeven, 2018). De mediaan en de interkwartielafstand (IQR) werden berekend om info te verkrijgen over de spreiding van de middelste helft van de verdeling (Merkus, 2021b). Scores met een gemiddelde ≥ 3.5 en/of mediaan 4 tonen een duidelijke invloed op het studiesucces en werden expliciet besproken in de resultatensectie.

Verder werd er om de groep respondenten die niet slaagden voor een module te vergelijken met de respondenten die wel slaagden een logistische regressie analyse uitgevoerd voor de onafhankelijke variabelen die voor elke respondent van toepassing zijn. Met deze analyse kon de invloed van meerdere onafhankelijke variabelen op een afhankelijke variabele nagegaan worden (Linssen en Sieben, 2009). De onderzoeker kon hierdoor een model maken dat de kans op studiesucces voorspelt. De verschillende factoren uit de vragenlijst vormden hierbij de onafhankelijke variabelen. Het studiesucces vormde een dichotome afhankelijke variabele (Afstudeerbegeleider.nl, z.d.). In een eerste stap werd voor elke groep factoren een aparte regressieanalyse uitgevoerd. Daarna werden alle significante variabelen samengenomen in een model. De Nagelkerke pseudo R²-waarde werd telkens opgenomen om een idee te geven over de fit van het model.

Naast de statistische analyse bestond de vragenlijst ook uit een aantal open vragen die tijdens de analyse gecodeerd werden. Tijdens het coderingsproces werden alle antwoorden onderverdeeld in categorieën. De meest voorkomende categorieën werden opgenomen bij de onderzoeksvraag die hierop aansloot. Ten slotte is het belangrijk mee te geven dat het analyseren van data steeds een iteratief proces is waarbij afgeweken kan worden van het oorspronkelijke plan (Verhoeven, 2018). Het gekozen onderzoeksdesign laat de onderzoeker toe om verder te experimenteren met data.

5 Resultaten

5.1 Gegevens

Tabel 3 presenteert enkele socio-demografische gegevens van de respondenten, gegevens rond het studieverloop, de situatie waarin respondenten zich bevinden en de ondersteuningsvormen die ze ontvangen. Tabel 4 toont dezelfde gegevens voor respondenten die niet slaagden voor minstens 1 module.

Tabel 3 laat een slaagkans zien van 65.9%. Dit cijfer sluit dicht aan bij de slaagkansen die in cvo MIRAS aan de hand van de deelnemerslijsten en evaluaties op moduleniveau berekend werden gedurende de laatste 4 jaar (2019-2022). Interne analyse van deze 14601 financierbare cursisten toont een slaagpercentage van 68,9% aan (G. Degrande, persoonlijke communicatie, 9 januari 2023).

Tabel 3

Socio-demografische Gegevens Respondenten, Studieverloop, Persoonlijke Situatie en ontvangen Ondersteuning

Item	Opties	Freq.	Rel. freq. (%)
Leeftijdscategorie	18-21	165	40.5
	22-25	59	14.5
	26-29	31	7.6
	30-39	86	21.1
	40-49	46	11.3
	50+	20	4.9
Geslacht	M	144	35.4
	V	259	63.6
	X	4	1
Cvo	CREO	135	31.6

	MIRAS	255	61
	Cervo- GO	28	42.2
Opleidingsduur	Starter zonder resultaten	149	36.6
	Starter met resultaten	69	16.7
	Al langer in opleiding	189	46.4
Situatie	Eigen gezin	142	34.9
	Heb of had betaald werk tijdens opleiding	73	17.9
	Anderstalig	96	23.6
Opleidingsvorm	Volledig afstandsonderwijs	54	13.3
	Minstens 1 module in afstand	93	22.9
	Volledig contactonderwijs	260	63.9
Studieverloop	Opleiding gepauzeerd	26	6.4
	Minstens 1 module niet geslaagd	88	34.1
	Voor alles geslaagd	170	65.9
Ondersteuning intern	Open leercentrum	67	16.5
	Trajectbegeleiding	122	30
	Leerkrachten	99	24.3
	Nederlandse taal	18	4.4
	Ondersteunende modules	33	8.1
	Ondersteuning voor persoonlijke problemen	60	14.7
	Andere	1	0.2
	Totaal aantal respondenten met interne ondersteuning	212	52.1
Ondersteuning extern	VDAB	116	28.5
	OCMW	41	10.1

Leerwinkel	13	3.2
ESF	1	0.2
Voorziening	9	2.2
GTB	8	2
Psycholoog/CGG/Psychiater	26	6.388
CAW	5	1.2
Mutualiteit	3	0.7
Andere	6	1.47
<hr/>		
Totaal aantal respondenten met externe ondersteuning	183	44.9

Tabel 4

Socio-demografische gegevens Respondenten, Studieverloop, Persoonlijke Situatie en ontvangen Ondersteuning van Respondenten die Niet Slaagden voor minstens 1 module.

Item	Opties	Freq.	Rel. freq. (%)
Geslacht	M	46	52.3
	V	41	46.6
	X	1	1.1
Geslacht berekend op totaal aantal respondenten per geslacht	M		31.9
	V		15.8
	X		25
Leeftijd	18-21	47	53.4
	22-25	19	21.6

	26-29	4	4.5
	30-39	10	11.4
	40-49	4	4.5
	50+	4	4.5
Leeftijd berekend op totaal aantal respondenten per leeftijdscategorie	18-21		28.5
	22-25		32.2
	26-29		12.9
	30-39		11.6
	40-49		8.7
	50+		20
Persoonlijke situatie	Eigen gezin	17	19.3
	Betaald werk	12	13.6
	Een deel van de opleiding gecombineerd met werk	15	17
	Anderstalig	38	43.2
Opleidingstraject	Minstens 3 maanden pauze	20	22.7
	Volledig afstandsonderwijs	8	9.1
	Minstens 1 module in afstand	25	28.4
	Volledig contactonderwijs	55	62.5
Opleidingsduur	Starter	16	18.2
	Al langer in opleiding	72	81.8

5.2 Onderzoeksvraag 1

Welke zelf gerapporteerde situationele factoren hebben een impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

Tabel 5 presenteert de descriptieve resultaten van de items die peilen naar situationele factoren. De range van de likertschaal voor alle onderzoeksvragen gaat van 'helemaal niet akkoord' (1) tot 'helemaal mee akkoord' (5).

Tabel 5

Gemiddelde scores Situationele Factoren

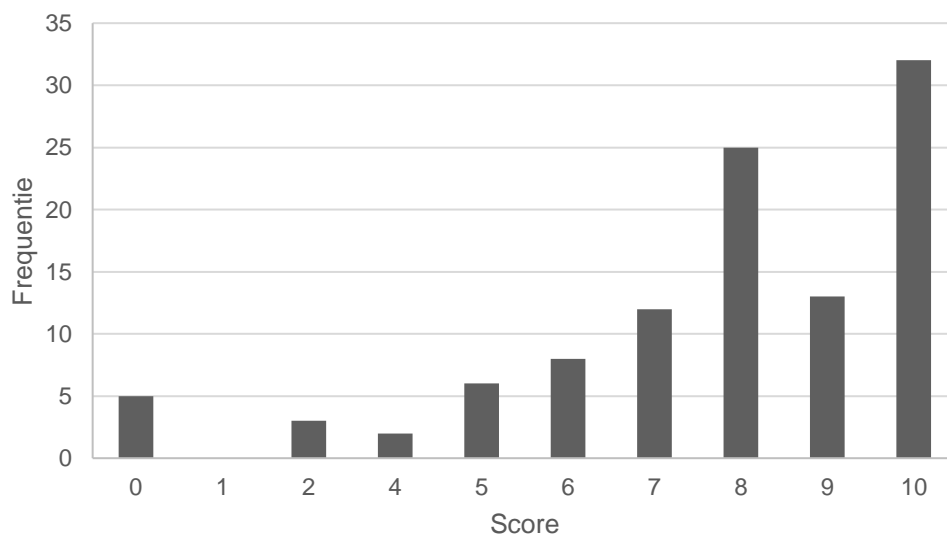
Construct/ vraag	M	SE	Med	SD	IQR
Mijn resultaten zijn soms minder goed...					
... omdat ik het financieel moeilijk heb	2.25	.055	2	1.101	2
... door de COVID-19-pandemie	2.03	.051	2	1.029	2
... omdat mijn mentale gezondheid niet zo goed is	2.55	.062	2	1.248	3
... omdat ik stress heb	3.01	.062	3	1.248	2
... omdat ik veel zorgen heb	3.01	.061	3	1.229	2
... omdat ik al veel meegemaakt heb in mijn leven	2.88	.062	3	1.247	2
... omdat ik problemen heb buiten school	2.53	.061	2	1.225	1
... omwille van mijn woonsituatie	2.28	.056	2	1.129	2
... omdat ik de opleiding combineer met de verantwoordelijkheid in mijn gezin (n= 142)	3.39	.097	4	1.160	1
... omdat de Nederlandse taal moeilijk voor mij is.	2	.063	1	1.272	2
... omdat de opleiding niet past bij mijn persoonlijke waarden, overtuigingen of religie.	1.64	.042	1	.856	1
... door de combinatie met werk (n= 106)	2.58	.103	3	1.06	1
De steun van sociale omgeving helpt	3.891	.034	4	.802	1
Mijn werksituatie geeft me energie om door te gaan in de opleiding (n= 106)	3.44	.113	4	1.164	1

De steun die cursisten ontvangen uit hun omgeving blijkt een impact te hebben op de studieresultaten. Respondenten geven een gemiddelde score van 3.891 op het ontvangen van sociale steun met een positief effect op hun studieresultaten. Deze resultaten relateren met de mate van belang die respondenten hechten aan het ontvangen van steun uit de omgeving. Van

het totaal aantal respondenten geeft 72.6% een score van minstens 8 op 10 op de vraag hoe belangrijk het ontvangen van steun uit hun omgeving is voor het behalen van betere resultaten (Figuur 6). De vraag haalt een gemiddelde score van 8.063 op 10.

Figuur 6

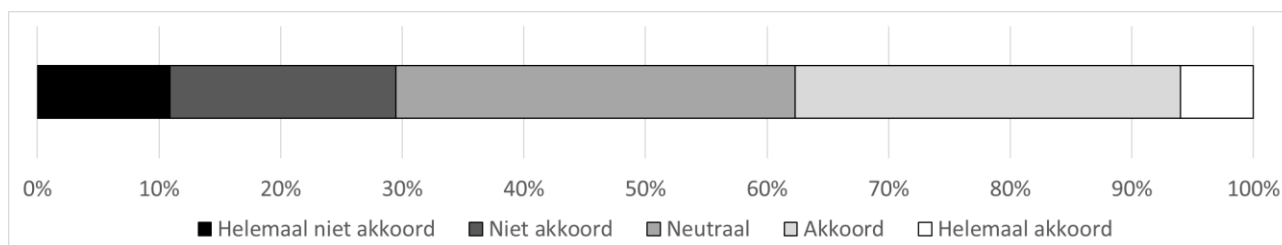
Zelfgerapporteerd Belang van Sociale Steun op de Studieresultaten



Er zijn 106 respondenten die de opleiding combineren met werk. Minstens de helft ($M= 3.44$) geeft aan dat hun werksituatie energie geeft om door te gaan (Figuur 7).

Figuur 7

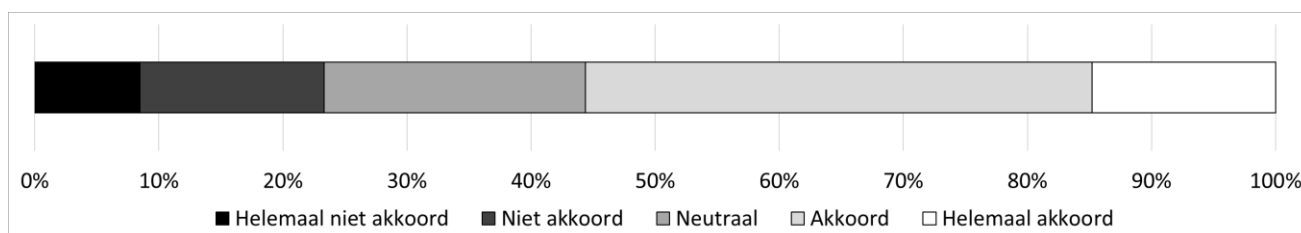
Mijn werksituatie geeft me energie om door te gaan in de opleiding (n=106)



Figuur 8 presenteert 142 respondenten die verantwoordelijkheden opnemen binnen het gezin, waarbij 55.6 % aangeeft een negatieve impact op hun studieresultaten hiervan te ondervinden ($M= 3.39$).

Figuur 8

Mindere resultaten door combinatie opleiding met opname van Verantwoordelijkheden in het Gezin (n=142)



Tabel 6 presenteert een eerste model dat studiesucces aan de hand van situationele factoren voorspelt. Het uitvoeren van een logistische regressie toont dat er een relatie is tussen het al dan niet slagen voor alle modules en bepaalde situationele factoren. Drie controlevariabelen werden hierbij toegevoegd aan het model. Er is een negatieve relatie tussen de zelf gerapporteerde persoonlijke impact van de COVID-19-pandemie en de slaagkansen. Voor respondenten die een negatieve impact rapporteren van de COVID-19-pandemie is de kans 1.681 keer kleiner om te slagen ($B = -.519$; $OR = .595$; $p = .001$). Daarnaast is de kans op slagen 1.4 keer kleiner wanneer respondenten rapporteren stress te ervaren ($B = -.401$; $OR = .67$; $p = .045$). Er is een positieve relatie tussen het ontvangen van betekenisvolle steun uit de sociale omgeving en de kans op slagen. De kans op slagen neemt met een factor van 1.663 toe voor elk toegevoegd punt op de likertschaal ($B = .509$; $p = .019$).

Het model werd gecontroleerd voor geslacht, leeftijd en moedertaal. Moedertaal en geslacht blijken in dit model significante voorspellers te zijn voor het studiesucces. De odds om te slagen zijn 2.26 keer zo groot voor vrouwen ($B = .815$; $p = .011$) en 4.32 keer zo klein zijn voor anderstaligen ($B = 1.463$; $p = .004$). De zelfgerapporteerde woon- en financiële situatie, culturele waarden, mentale gezondheid, zorgen, problemen en leeftijd zijn in dit model niet significant gerelateerd aan de slaagkansen.

Tabel 6*Model 1: Logistische Regressie Situationele Factoren*

Factor	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp (B)	1/ Exp (B)
Invloed van betekenisvolle steun uit sociale omgeving	.509	.218	5.47	1	.019*	1.663	
Nederlandse taal (moeilijkheden)	.079	.176	.202	1	.653	1.082	
COVID-19-pandemie	-.519	.16	10.495	1	.001***	.595	1.681
Opleiding in strijd met persoonlijke waarden, overtuigingen of religie	-.221	.207	1.146	1	.284	.802	1.247
Invloed van financiële moeilijkheden	.121	.182	.439	1	.507	1.128	
Invloed van slechte mentale gezondheid	.036	.212	.028	1	.867	1.036	
Invloed van stress	-.401	.2	4.03	1	.045*	.67	1.493
Invloed van zorgen hebben	.234	.229	1.048	1	.306	1.264	
Invloed van veel meegemaakt hebben	.096	.199	.233	1	.629	1.101	
Invloed van problemen buiten school	-.134	.195	.474	1	.491	.874	1.144
Invloed van slechte woonsituatie	.174	.179	.943	1	.332	1.190	
Geslacht (mannen = ref.)	.815	.321	6.464	1	.011*	2.26	
Leeftijd	.195	.108	3.264	1	.071	1.215	
Moedertaal (anderstaligen = ref.)	1.463	.502	8.488	1	.004**	4.32	
Nagelkerke r^2							.333

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Uit deze resultaten blijkt dat, voor het eerste deel van de definitie die het studiesucces beschrijft als het behalen van betere resultaten, het ontvangen van betekenisvolle steun uit de sociale omgeving volgens de respondenten helpt om betere resultaten te behalen. De meerderheid van de respondenten met een eigen gezin rapporteren daarentegen een negatieve impact van het opnemen van verantwoordelijkheden binnen het gezin op de studieresultaten. Het studiesucces dat gedefinieerd wordt als het slagen voor alle modules toont dat de mate waarin een respondent betekenisvolle ondersteuning ontvangt van de omgeving, stress ervaart en de zelfgerapporteerde invloed van de COVID-19-pandemie goede voorspellers zijn voor het studiesucces.

5.3 Onderzoeksvraag 2

Welke zelf gerapporteerde dispositionele factoren hebben een impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

Tabel 7 presenteert de descriptieve resultaten voor de vragen die peilen naar dispositionele factoren. De mate waarin respondenten persoonlijke en/of professionele doelen trachten te realiseren met hun deelname en de mate waarin respondenten autonoom en/of gecontroleerd gemotiveerd zijn werd in kaart gebracht om de relatie tot het al dan niet slagen verder te analyseren. Daarnaast werden zelf gerapporteerde scores voor de vragen die polsen naar de impact van dispositionele factoren geanalyseerd. De resultaten tonen aan dat respondenten geen dispositionele factoren aan het onderpresteren toeschrijven. Van de 105 respondenten die de vraag invulden wat hen nog kan helpen om te slagen, vermeldden 26 respondenten (24.8%) dat vooral hun eigen attitude van belang is. Zaken zoals een betere inzet, zelfdiscipline en minder uitstellen komen hier naar de voorgrond.

Tabel 7*Gemiddelde scores Dispositionele Factoren*

Construct/ vraag	M	SE	Med	SD	IQR
Ik neem deel aan de opleiding omdat ik mijn persoonlijke situatie wil verbeteren	4.06	.051	4	1.032	1
Ik neem deel aan de opleiding omdat de opleiding voor mij belangrijk is op persoonlijk vlak	4.04	.046	4	.935	2
Deelname omwille van professioneel doel	4.044	.043	4	.861	1.5
Autonome motivatie	3.381	.038	3.5	.768	1
Gecontroleerde motivatie	2.095	.047	2	.953	1.666
Ik dacht dat de opleiding anders ging zijn. Daardoor haal ik minder goede resultaten	1.99	.045	2	.915	1
Zelfeffectiviteit onderpresteren	2.554	.037	2.5	.756	1
Attitude onderpresteren	2.475	.043	2.5	.873	1
Vaardigheden onderpresteren	2.808	.037	2.75	.739	1

Om de invloed van dispositionele factoren op de slaagkansen te bepalen werd een logistische regressie uitgevoerd. Tabel 8 geeft de resultaten van dit tweede model weer. Drie controlevariabelen werden hierbij toegevoegd aan het model. Het model toont een negatief effect van gecontroleerde motivatie op de slaagkansen. Respondenten die gecontroleerd gemotiveerd zijn hebben 1.4 keer minder kans op slagen ($B = -.389$; $OR = .678$; $p = .019$). Er werd gecontroleerd voor geslacht, leeftijd en moedertaal. Deze drie achtergrondkenmerken blijken in dit model allemaal significante voorspellers te zijn voor het studiesucces. De kans op slagen is voor vrouwen ($B = -.73$; $OR = 2.076$; $p = .019$) en niet-anderstaligen ($B = 1.293$; $OR = 3.643$; $p < .001$) opnieuw significant hoger. Daarnaast stijgt de odds om te slagen met een factor van 1.3 per toename in leeftijdscategorie ($B = .267$; $p = .012$). De zelfgerapporteerde deelname omwille van persoonlijke of professionele doeleinden, de aanwezige autonome motivatie, verwachtingen, zelfeffectiviteit, attitude en vaardigheden zijn niet significant gerelateerd aan de slaagkansen.

Tabel 8*Model 2: Logistische regressie Dispositionele Factoren*

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	1/Exp(B)
Deelname om persoonlijke situatie te verbeteren	-.241	.18	1.795	1	.18	.786	1.272
Deelname omdat de opleiding belangrijk is op persoonlijk vlak	.135	.19	.505	1	.477	1.145	
Invloed professioneel doel	.128	.217	.35	1	.554	1.137	
Invloed autonome motivatie	.229	.234	.956	1	.328	1.257	
Invloed Gecontroleerde motivatie	-.389	.166	5.464	1	.019*	.678	1.4
Invloed van verkeerde verwachtingen	.019	.195	.01	1	.921	1.02	
Invloed zelfeffectiviteit	-.247	.256	.933	1	.334	.781	1.28
Invloed attitude	.139	.256	.293	1	.588	1.149	
Invloed vaardigheden	-.308	.298	1.067	1	.302	.735	1.36
Geslacht (mannen = ref.)	.73	.326	5.022	1	.025*	2.076	
Leeftijd	.267	.106	6.365	1	.012*	1.306	
Moedertaal (anderstaligen = ref.)	1.293	.361	12.832	1	<.001***	3.643	
Nagelkerke r ²							.285

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Uit de voorgaande resultaten blijkt dat, voor het eerste deel van de definitie die het studiesucces beschrijft als het behalen van betere resultaten, respondenten geen dispositionele factoren vermelden. Het studiesucces dat gedefinieerd wordt als het slagen voor alle modules toont dat de mate waarin een respondent gecontroleerd gemotiveerd is een significante voorspeller is voor het studiesucces.

5.4 Onderzoeksvraag 3

Welke factoren hebben de grootste impact op het studiesucces van deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming: de dispositionele of situationele factoren?

Significante voorspellers op het studiesucces uit model 1 (situationele factoren) en model 2 (dispositionele factoren) werden samen met de achtergrondkenmerken in een nieuw model (3) opgenomen. Tabel 9 presenteert de resultaten van het model.

De kans op slagen is 1.52 keer kleiner voor respondenten die een impact rapporteren van de COVID-19-pandemie op hun resultaten ($B = -.419$; $OR = .658$; $p = .003$). Er is een positieve relatie tussen het ontvangen van betekenisvolle steun uit de sociale omgeving en de kans op slagen. De kans op slagen neemt met een factor van 1.481 toe voor elk toegevoegd punt op de likertschaal ($B = .393$; $p = .043$). Zowel moedertaal, geslacht als leeftijd blijken significante voorspellers te zijn voor het studiesucces. De odds om te slagen zijn 2.127 keer zo groot voor vrouwen ($B = .755$; $p = .017$), en 3.077 keer zo klein zijn voor anderstaligen ($B = 1.124$; $p = .002$). Daarnaast stijgt de odds om te slagen met een factor van 1.223 per toename in leeftijdscategorie ($B = .201$; $p = .048$). De zelfgerapporteerde mate waarin respondenten stress ervaren met een negatieve impact op de resultaten en de mate waarin respondenten gecontroleerd gemotiveerd zijn, blijken in dit model niet meer significant gerelateerd te zijn aan de slaagkansen.

Tabel 9

Model 3: Logistische Regressie op basis van Significante voorspellers uit Model 1 (Situacionele factoren) en model 2 (Dispositionele Factoren)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	1/Exp
Invloed van COVID-19-pandemie	-.419	.143	8.589	1	.003**	.658	1.52
Invloed van betekenisvolle steun uit sociale omgeving	.393	.194	4.105	1	.043*	1.481	
Invloed van stress	-.152	.134	1.278	1	.258	.859	
Gecontroleerde motivatie	-.287	.169	2.891	1	.089	.751	
Geslacht (mannen = ref.)	.755	.317	5.652	1	.017*	2.127	
Leeftijd	.201	.102	3.926	1	.048*	1.223	
Moedertaal (anderstaligen = ref.)	1.124	.357	9.896	1	.002**	3.077	
Nagelkerke r ²							.325

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Het model verklaart 32.5% van de variantie in studiesucces. Dit is geen verhoging in vergelijking met model 1 waarbij het model met louter situationele factoren dezelfde score vertoont. Dit model toont aan dat situationele factoren meer impact hebben op de slaagkansen in vergelijking met de dispositionele factoren. De oorspronkelijk aangetoonde significante impact van dispositionele factoren op de slaagkansen verdwijnt in dit model.

5.5 Onderzoeksvraag 4

In welke mate hebben ondersteunende diensten een impact op het behalen van hogere cijfers voor deelnemers in het tweedekansonderwijs binnen de opleiding Aanvullende Algemene Vorming?

Tabel 10 presenteert de scores voor alle vragen die betrekking hebben op het ontvangen van ondersteuning.

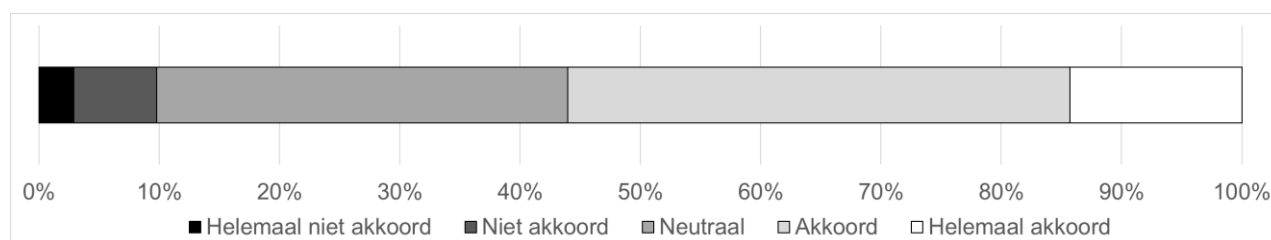
Tabel 10*Gemiddelde Scores Ondersteuning*

Vraag	N	M	SE	Med	SD	IQR
Het krijgen van advies op school voor persoonlijke problemen zorgt er voor dat ik betere resultaten kan behalen	60	3.65	.111	4	.860	1
Als leerkrachten en trajectbegeleiders mij aanmoedigen en emotioneel ondersteunen kan ik betere resultaten behalen	407	3.57	.046	4	.920	1
Als leerkrachten en trajectbegeleiders begrip tonen voor mijn situatie kan ik betere resultaten behalen	407	3.65	.046	4	.921	1
De extra ondersteuning die ik ontvangen heb op school helpt me om betere resultaten te behalen	204	3.63	.062	4	.892	1
Ik heb het gevoel dat ik te weinig ondersteuning krijg op school	407	2.19	.048	2	.960	2
De samenwerking tussen school en de organisatie die me begeleidt, helpt me om betere resultaten te behalen	182	3.03	.08	3	1.089	2

Uit de volledige groep respondenten beweert 56.1% betere resultaten te kunnen behalen wanneer leerkrachten of (traject)begeleiders hen aanmoedigen en emotioneel ondersteunen (Figuur 9).

Figuur 9

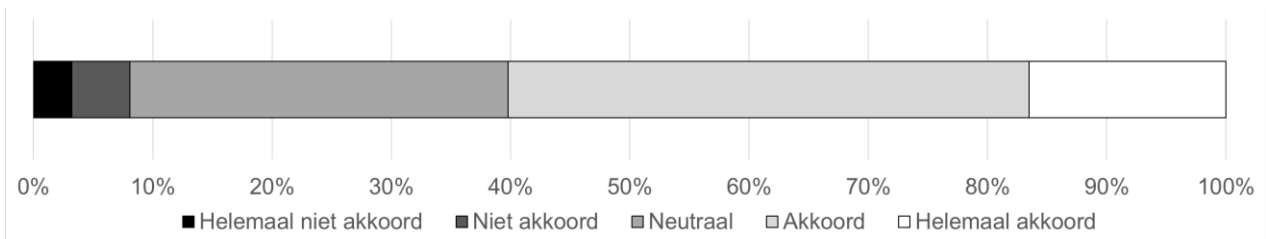
Als leerkrachten en (traject)begeleiders mij aanmoedigen en emotioneel ondersteunen kan ik betere resultaten behalen (n=407)



Het ontvangen van begrip op school voor de persoonlijke situatie geeft volgens 60.2 % van de respondenten een positieve impact op de resultaten (Figuur 10)

Figuur 10

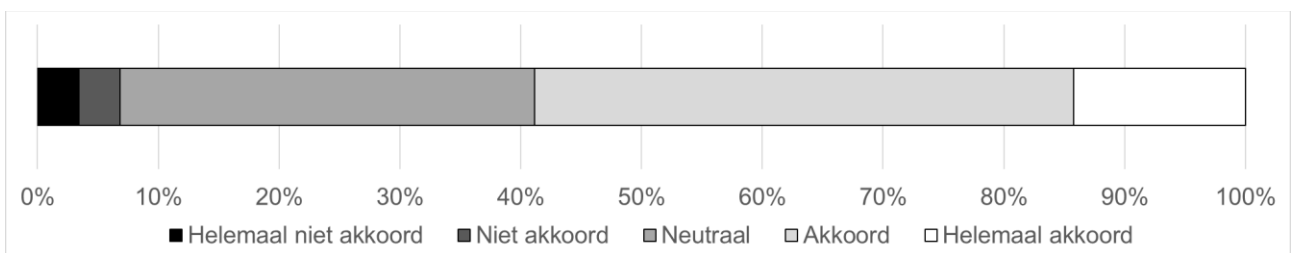
Als leerkrachten en (traject)begeleiders begrip tonen voor mijn situatie kan ik betere resultaten behalen (n=407)



Er zijn 204 respondenten die reeds gebruik maakten van minstens één ondersteuningsvorm binnen het cvo. Volgens 58.5% van deze groep respondenten helpt de ontvangen ondersteuning om betere resultaten te behalen (Figuur 11).

Figuur 11

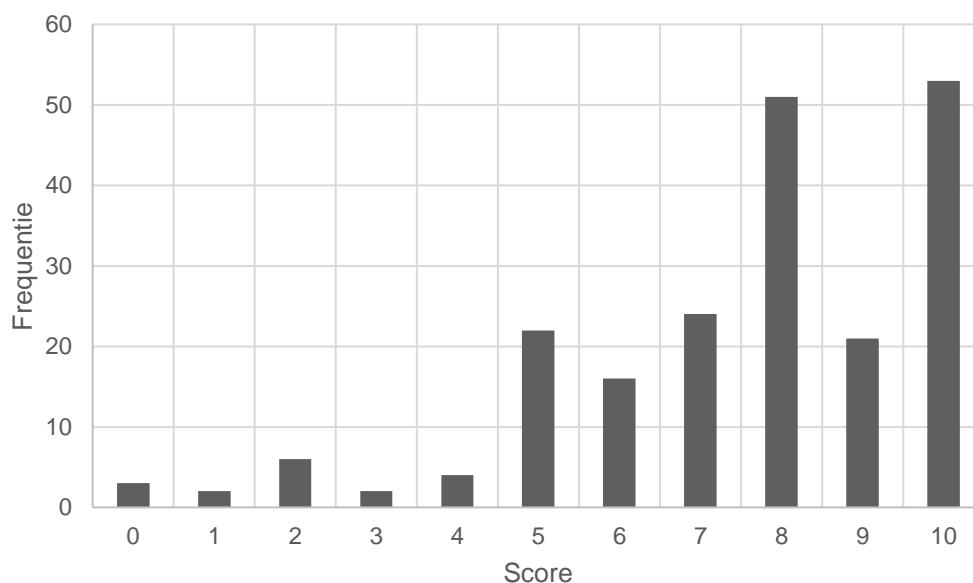
De extra ondersteuning die ik ontvangen heb op school helpt me om betere resultaten te behalen (n=204)



Respondenten noteren een gemiddelde score van 7.534 op 10 wanneer gepolst wordt naar het belang van interne ondersteuning om betere resultaten te behalen. Eén op de vier (26%) respondenten kent hiervoor een maximale score toe. Figuur 12 toont de verdeling en spreiding van deze scores.

Figuur 12

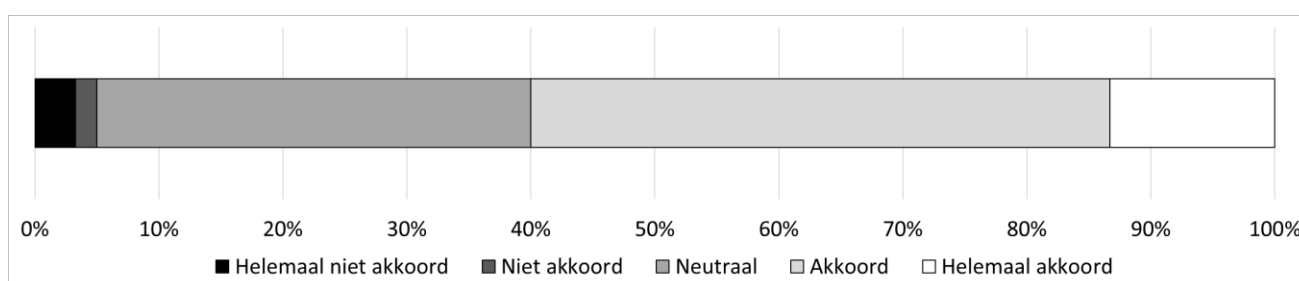
Scores belang van Interne Ondersteuning voor de Studieresultaten



Binnen de groep respondenten die gebruik maken van een ondersteuningsvorm ontvingen 60 respondenten advies over persoonlijke problemen, waarvan 60% van hen beweert dat deze vorm van ondersteuning helpt om betere resultaten te behalen (Figuur 13).

Figuur 13

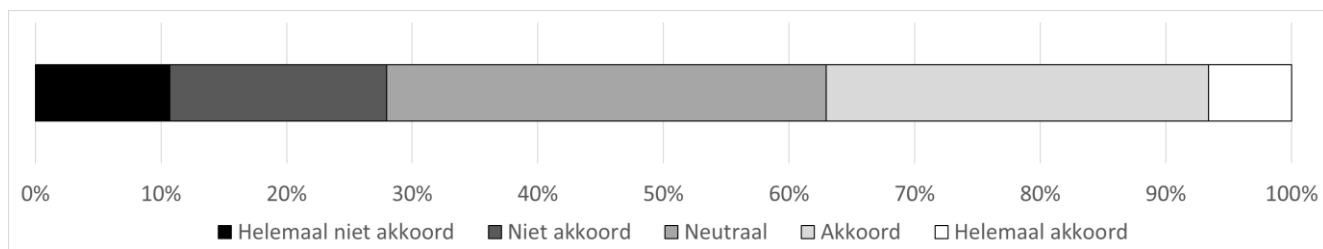
Het krijgen van advies op school voor persoonlijke problemen zorgt er voor dat ik betere resultaten kan behalen (n=60)



Naast de interne ondersteuning werd ook bevraagd hoe respondenten de samenwerking met externe partners ervaren. Er zijn 183 respondenten die begeleid worden door een externe dienst, waarbij 37.7% van deze groep aangeeft dat de samenwerking tussen de school en de organisatie betere resultaten faciliteert (Figuur 14).

Figuur 14

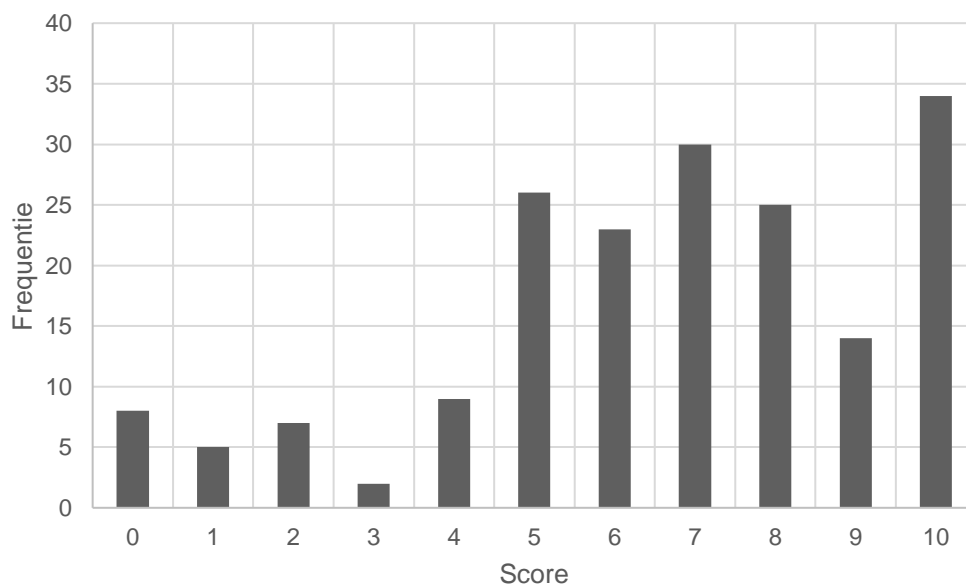
De samenwerking tussen school en de externe organisatie helpt om betere resultaten te behalen (n=183)



De vraag hoe belangrijk het ontvangen van extra steun door een externe organisatie voor een respondent is in functie van het behalen van betere resultaten geeft een gemiddelde score van 6.585 weer (Figuur 15).

Figuur 15

Scores belang van Externe Ondersteuning



De vorige onderzoeksresultaten tonen aan dat mannen, jongere leeftijdsgroepen en anderstaligen minder slaagkansen hebben. De verschillende ondersteuningsvormen werden verder geanalyseerd voor deze specifieke groepen en gepresenteerd in Tabel 11. Voor elk item werd de procentuele verhouding van het aantal respondenten binnen deze specifieke groep per

type ondersteuning weergegeven. Anderstaligen maken gemiddeld minder gebruik van extra ondersteuning door leerkrachten (-5%), ondersteuning voor persoonlijke problemen (- 6.5%) en ondersteuning door trajectbegeleiders (- 6.1%). Ze maken meer gebruik van het Open Leercentrum (+ 9.7%), ondersteunende modules (+ 8%) en ondersteuning van de Nederlandse taal (+ 12.2%).

De 18- tot 21-jarigen en de 22- tot 25-jarigen hebben in vergelijking met andere leeftijdscategorieën de laagste slaagkansen. De 18- tot 21-jarigen maken gemiddeld minder gebruik van extra ondersteuning voor de Nederlands taal (-2.1%), ondersteunende modules (-2.4%), persoonlijke problemen (-2%) en trajectbegeleiding (-7.8%). Het gebruik van het Open leercentrum en extra ondersteuning van leerkrachten ligt rond het gemiddelde. De 22- tot 25-jarigen maken gemiddeld meer gebruik van het OLC (+9.8%), ondersteuning van leerkrachten (+5.2%), ondersteunende modules (+3.4) en advies voor persoonlijke problemen (+1.6%). Het gebruik van trajectbegeleiding ligt rond het gemiddelde.

Daarnaast tonen de voorgaande resultaten aan dat de slaagkans van mannen lager ligt in vergelijking met de slaagkans voor vrouwen. Mannen maken gemiddeld meer gebruik van het OLC (+1.9%), ondersteuning voor persoonlijke problemen (+1%), extra ondersteuning van leerkrachten (+4.6%) en ondersteuning voor de Nederlandse taal (+7.1). Ze maken minder gebruik van ondersteunende modules (-3.7) en ondersteuning van trajectbegeleiders (-11.1%).

Een blik op de totale groep respondenten die voor minstens 1 module niet geslaagden (n=82) toont tenslotte dat 42.7% van hen begeleid worden door een externe organisatie. De meeste externe ondersteuning wordt door het OCMW (19.5%) en de VDAB (17.1%) georganiseerd.

In totaal heeft 30.5% van alle respondenten die niet slaagden voor minstens 1 module geen ondersteuning op school ontvangen. Uit deze groep geeft 8.5% van de respondenten aan het aanbod niet te kennen.

Alle resultaten tonen aan dat de organisatie van interne ondersteuning volgens de meerderheid van de respondenten de studieresultaten verhoogt. Het ontvangen van persoonlijk advies, aanmoediging, emotionele ondersteuning en begrip resulteren volgens meer dan de helft van de respondenten in betere resultaten. Respondenten rapporteren in mindere mate een meerwaarde van de ontvangen externe ondersteuning op hun studieresultaten.

Tabel 11

Verdere analyse Ondersteuningsvormen voor Achtergrondkenmerken (N=365)

Ondersteuning	N (%)	Moedertaal (%)		Geslacht (%)		Leeftijd (%)					
		NL-talig N= 276	Anderstalig N= 89	M N=127	V N= 235	18j-21j N=152	22j-25j N=54	26j-29j N=26	30j-39j N=77	40j-49j N=41	50j+ N=15
OLC	16.1	13	25.8*	18.1	15.3	16.4	25.9*	19.2	15.6	12.2	0***
Leerkracht	21.9	23.6	16.9*	17.3	24.3	21.1	16.7*	11.5**	28.6*	24.4	26.7
Nl taal	4.7	0.7	16.9**	11.8*	5.1	2.6	0	3.8	9*	9.8*	6.7
Ondersteunende modules	7.7	5	15.7*	4	9.8	5.3	11.1	7.7	7.8	12.2	6.7
Ondersteuning persoonlijke problemen	13.2	15.2	6.7*	14.2	12.8	11.2	14.8	3.8	20.8*	14.6	0**
Hulp van trajectbegeleiding	29.3	30.8	24.7	19.7**	34.5	23*	29.6	26.9	32.5	48.8***	26.7

*Minstens 5% afwijking gemiddelde **Minstens 10% afwijking gemiddelde, ***Minstens 15% afwijking gemiddelde

6 Discussie en conclusie

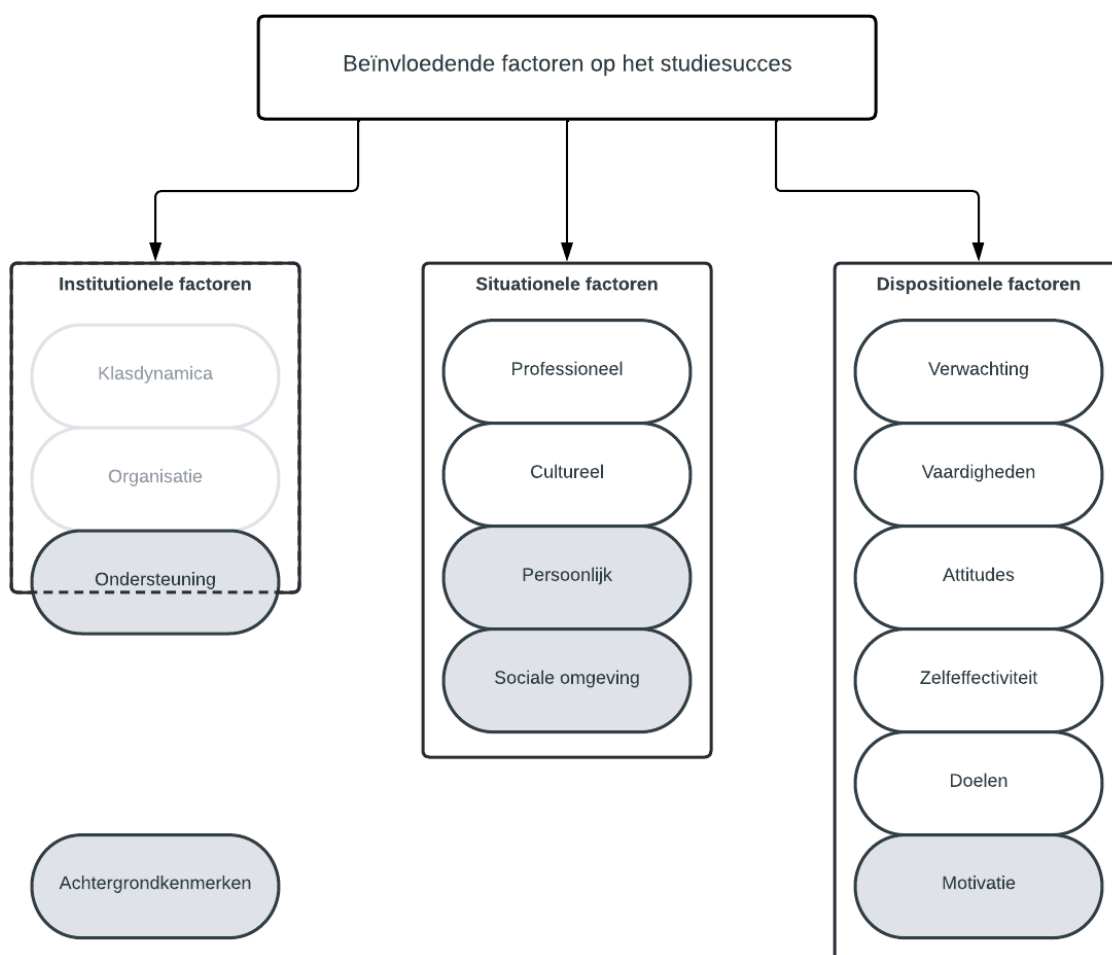
Het behalen van een diploma staat hoog aangeschreven in onze maatschappij. Het versterkt onder andere de positie op de arbeidsmarkt (Illeris, 2003; Mazrekaj & De Witte, 2019) en maakt een uitgebreide deelname aan het economische en sociale leven mogelijk (Rubenson & Desjardins, 2009). Volwassenen die nog geen poging ondernamen of er niet eerder in slaagden om een diploma te behalen, kunnen via het tweedekansonderwijs alsnog hun kans wagen. Met de organisatie van het tweedekansonderwijs voorziet de overheid een vangnet om ongekwalificeerde uitstroom vanuit het secundair onderwijs structureel aan te pakken (Van Bunderen et al., 2013). Het beleid vraagt aanbieders van het tweedekansonderwijs dan ook om het studiesucces van elke cursist maximaal te ondersteunen. Dit komt in diverse beleidsdocumenten als aandachtspunt naar voren (o.a. Onderwijsinspectie, 2017; Vlaamse Overheid, 2019; Vlaams Parlement, 2021). Er is echter weinig wetenschappelijke basis voorhanden over hoe de centra het studiesucces het best kunnen ondersteunen met oog voor het maatschappelijk kwetsbare doelpubliek waaruit het tweedekansonderwijs bestaat. Welke factoren hebben een invloed op het studiesucces en wat kan het studiesucces faciliteren? Deze masterproef tracht hierop een antwoord te formuleren.

De literatuurstudie bracht drie groepen factoren naar voren die een invloed kunnen hebben op het studiesucces, namelijk de institutionele, situationele en dispositionele factoren. Niet elke beïnvloedende factor op het studiesucces kan echter strikt binnen één groep gesitueerd worden waardoor overlap mogelijk is. Het onderzoek bevestigt dat elke groep factoren een impact heeft op de studieresultaten. Figuur 16 geeft in een grijze kleur alle factoren weer die volgens het

onderzoek een invloed hebben op het studiesucces. De factoren klasdynamica en organisatie werden niet onderzocht.

Figuur 16

Beïnvloedende Factoren Studiesucces: Resultaten



Bij onderzoek binnen de situationele factoren toont het eerste model dat de persoonlijke impact van de COVID-19-pandemie een negatieve invloed heeft op de slaagkansen. Deze resultaten bevestigen de dalende trend van slaagpercentages dat het rapport 'Het Vlaams onderwijs in de coronacrisis' tijdens de COVID-19-pandemie laat zien (Departement Onderwijs en Vorming, 2022). Het ervaren van stress blijkt daarnaast ook een negatieve impact op de slaagkansen te hebben. In de literatuur lijkt stress bij studenten voornamelijk onderzocht te worden in functie van het mentale welzijn en minder rechtstreeks in relatie tot het studiesucces (o. a. VVS, 2020; Deunk

& Korpershoek, 2021). Dit onderzoek toont echter aan dat het mentale welzijn volgens de respondenten geen significante invloed heeft op de studieresultaten. Recente resultaten uit de monitor mentale gezondheid en middelenmisbruik van studenten in het hoger onderwijs in Nederland laat ook zien dat de mate van studievertraging niet samenhangt met positieve mentale gezondheid of veerkracht (RIVM, 2021). De studie toont wel een verband aan tussen het hebben van studievertraging en het hebben van psychische problemen. Het gaat hier echter slechts over een klein effect.

Het ontvangen van betekenisvolle sociale steun uit de omgeving vergroot de slaagkansen. Uit het rapport van het Dropping-in the dropouts-project bleek dat het netwerk een invloed heeft op het stagneren van het studiesucces, maar het is onduidelijk op welke manier dit begrip ingevuld werd tijdens het onderzoek (Silva & Rodrigues, 2019). Deze masterproef toont aan dat het ontvangen van betekenisvolle sociale steun een positieve predictor is voor het studiesucces. De culturele waarden en de eigen professionele situatie vertonen geen effect op het studiesucces. De kleine meerderheid van respondenten met een job rapporteert energie te halen uit de werksituatie om door te gaan in de opleiding. Meer dan de helft van de respondenten met een eigen gezin rapporteren daarentegen een negatieve impact van het opnemen van verantwoordelijkheden binnen het gezin op de studieresultaten.

Bij onderzoek binnen de dispositionele factoren toont het tweede model een negatieve impact van gecontroleerde motivatie op de slaagkansen. Deze resultaten correleren met eerder onderzoek dat aantoont dat studenten die autonoom gemotiveerd zijn betere resultaten behalen (Van den Broeck et al., 2009). De situatie waarin cursisten uit het tweedekansonderwijs zich bevinden zorgt er soms voor dat deelname aan de opleiding een minder vrije, persoonlijke keuze is. Sommige cursisten staan onder druk om deel te nemen door een tewerkstellingsdienst, een begeleidingsinstantie, de werkgever of het eigen netwerk. Dit gegeven kan het cursisten moeilijk maken om de opleiding eigen te maken en vormt een mogelijke verklaring voor de negatieve invloed van de gecontroleerde motivatie op het studiesucces. Er is geen significant effect van deelname omwille van professionele en/of persoonlijke beweegredenen op de studieresultaten. De meeste respondenten blijken beide doelen dan ook voor ogen te hebben. De zelfgerapporteerde verwachtingen, zelfeffectiviteit, attitudes en vaardigheden van respondenten tonen geen significant effect op de slaagkansen. Het vroegtijdig afhaken in het secundair onderwijs wordt echter vaak als een signaal gezien van het ontbreken van bepaalde attitudes en zelfinzicht (Vroman & Djait, 2013). Dit kan mogelijk een verklaring zijn waarom deze factoren volgens de respondenten geen belangrijke rol spelen in hun studiesucces.

Wanneer de situationele en dispositionele factoren samengenomen worden in een derde onderzoeksmodel verdwijnt de significante impact van het ervaren van stress en het gecontroleerd gemotiveerd zijn op het studiesucces. De achtergrondkenmerken geslacht, leeftijd en moedertaal zijn in dit model allen significante voorspellers voor de slaagkansen. Het model toont aan dat de trend van een lager studiesucces bij mannen en anderstalige deelnemers aan het secundair onderwijs zich ook verder zet in het tweedekansonderwijs. Anderstaligen hebben duidelijk minder kans om te slagen. Dit resultaat is gelijkaardig aan de resultaten uit onderzoek binnen andere onderwijsvormen (o.a. Bormans et al., 2015; Hermans et al., 2004; Almaci, 2007) en kan onder andere verklaard worden vanuit de vaststelling dat taalbeheersing belangrijk is om succesvol te leren, gezien de Nederlandse taal de norm is in het onderwijs en heel wat leerinhouden en competenties zo worden aangebracht (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2021). Moedertaal uitsluitend als struikelblok voor succesvol onderwijs beschrijven geeft echter een vertekend beeld. De factor 'moedertaal' is in Vlaanderen immers sterk verweven met de socio-economische status van de lerende, waarbij het opleidingsniveau van de ouders en het beroep van de ouders een impact hebben op het studiesucces (Van Den Branden & Verhelst, 2011). Mannen hebben daarnaast volgens het onderzoeksmodel lagere slaagkansen in vergelijking met vrouwen. Ook deze resultaten correleren met studies uit het secundair en hoger onderwijs (o.a. Derks & Vermeersch, 2001; Groenez et al., 2003; Hermans et al., 2004). Studies tonen aan dat mannen minder studiesucces kennen in vergelijking met vrouwen omdat ze minder gemotiveerd zouden zijn en minder ambities en positieve attitudes hebben ten opzichte van de school (Van Langen & Driessen, 2006; Van Langen & Driessen, 2007). Leeftijd blijkt in dit model ten slotte ook een significante voorspeller te zijn voor het studiesucces. Hoe ouder de respondent, hoe hoger de slaagkansen. Dit ligt in lijn met onderzoek in het hoger onderwijs dat aantoont dat cursisten die, omwille van schoolse vertraging, later in het hoger onderwijs instappen minder slaagkansen hebben in vergelijking met studenten die later uit eigen keuze de opleiding aangaan. Onderzoekers beweren dat dit veroorzaakt wordt door een gebrek aan capaciteiten en motivatie (Glorieux et al., 2015). Het tweede onderzoeksmodel toont echter geen significante impact van vaardigheden op het studiesucces en bewijst dat motivatie het effect van leeftijd niet opheft. In het derde onderzoeksmodel blijft het effect van motivatie echter wel achterwege. Dat oudere respondenten een hoger studiesucces kennen kan mogelijk verklaard worden door een vorm van schoolmoeheid die bij jonge cursisten na het ongekwalificeerd verlaten van het secundair onderwijs vaak voorkomt (Lamote, 2011; Van Bunderen et al., 2013).

In welke mate het ontvangen van ondersteuning een impact heeft op de slaagkansen werd gezien de beperkte data en context niet onderzocht. De meerderheid van de respondenten maakt gebruik van een bepaald type, door de cvo's georganiseerde ondersteuningsvorm en rapporteert hierbij een positief effect van de ondersteuning op hun resultaten. Hoewel de meerderheid van de respondenten de ondersteuning als betekenisvol ervaart voor het behalen van betere resultaten, blijkt er toch een behoorlijke groep (41.5%) te zijn waarbij de aangeboden ondersteuning volgens hen niet helpt om beter te presteren. Dit betekent echter niet dat deze ondersteuning niet op andere domeinen als een meerwaarde ervaren wordt. Anderstaligen maken van een aantal ondersteuningstypes zowel meer als minder gebruik dan gemiddeld. De type ondersteuningsvormen die bovengemiddeld gebruikt worden lijken vooral in functie van de Nederlandse taal te zijn. Ook de jongste deelnemers (18-21 jaar) maken globaal gezien minder gebruik van de aangeboden ondersteuning. Dat is opmerkelijk gezien net zij een lagere slaagkans hebben.

Voor het ontvangen van externe ondersteuning rapporteren respondenten in mindere mate een positief effect op hun resultaten. Slechts een kleine minderheid van de respondenten die begeleid worden door een externe organisatie geeft aan dat de samenwerking tussen de school en de organisatie betere resultaten faciliteert. Dit is een opvallende vaststelling. Naast de recente beleidsdocumenten (o.a. Vlaams Parlement, 2021; Vlaamse Onderwijsraad, 2019) die aan de cvo's vragen om sterke samenwerkingsverbanden met externe partners voor diverse doeleinden uit te bouwen, vraagt het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) specifiek om begeleiding van cursisten samen met alle partners vorm te geven (Onderwijsinspectie, 2017). Wat maakt dat respondenten de samenwerking tussen de school en hun externe begeleiders als minder zinvol ervaren? Eén mogelijke verklaring kan gesitueerd worden in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid, waaraan opvallend weinig aandacht wordt geschonken in de literatuur als het op het tweedekansonderwijs aankomt. De Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw (2022) spreekt over een maatschappelijk kwetsbaar publiek waaruit het tweedekansonderwijs bestaat. De afbakening van de term 'kwetsbaarheid' is echter niet eenduidig en bestaande theorieën rond het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid, zoals deze van Nicole Vettenburg (1988) lijken de weg naar het volwassen onderwijslandschap moeilijk te vinden. Zo stelt Vettenburg (1988) in haar theorie dat maatschappelijke kwetsbaarheid ontstaat door op elkaar inwerkende, versterkende factoren op structureel, institutioneel en individueel niveau. Een interactie tussen deze aspecten veroorzaakt sociale, economische en culturele uitsluitingsmechanismen die het zelfbeeld van individuen aantast. Maatschappelijke kwetsbaarheid is in deze theorie niet louter

een individueel kenmerk zoals de visietekst van de Federatie laat uitschijnen met het verwijzen naar het hebben van een leer- en ontwikkelingsstoornis, het hebben van emotionele problemen of een moeilijke thuissituatie (Federatie Tweedekansonderwijs vzw, 2021). Maatschappelijke kwetsbaarheid ontstaat echter ook binnen de muren van een institutie en kan ook een impact hebben op het studiesucces. De theorie stelt dat bepaalde bevolkingsgroepen een grotere normerende en controlerende functie ervaren van bepaalde dienstverleningen. Onderwijs en andere externe ondersteuningsdiensten die vooral een emanciperend doel voor ogen hebben, krijgen voor bepaalde groepen een andere betekenis. Cursisten uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen ervaren volgens deze theorie vaker de bestraffende rol in het onderwijs waardoor hun contacten met ondersteunende diensten eerder als controlerend dan als ondersteunend wordt ervaren (Vlaams Instituut Gezond Leven, 2022).

De resultaten uit dit onderzoek brengen een aantal belangrijke implicaties mee voor het werkveld. Vooreerst is het duidelijk dat de lagere slaagkansen bij anderstaligen, mannen en jonge deelnemers extra aandacht eisen van de cvo's voor deze specifieke groepen.

Daarnaast is het verder uitbouwen van bestaande ondersteuningsvormen en daarmee samenhangend de vraag tot het uitbreiden van de middelen vanuit de overheid om dit te kunnen realiseren een tweede belangrijke implicatie voor het werkveld. Dat de jongste groep respondenten minder gebruik maken van de aangeboden ondersteuning en er ook een grote groep respondenten blijkt te zijn die zich niet geholpen voelen met de huidige aangeboden ondersteuning strookt met de beleidsvraag om het studiesucces voor elke cursist optimaal te ondersteunen. Bijna 1 op de 3 respondenten die niet slaagde voor een module maakt van geen enkele ondersteuningsvorm gebruik. Dit gegeven, samen met het divers publiek waaruit het tweedekansonderwijs is opgesteld en de grote groep anderstalige cursisten met een lagere slaagkans, motiveert om verder op zoek te gaan naar diverse innovatieve ondersteuningsvormen. Er lijkt daarnaast meer nodig te zijn dan louter ondersteuning aan te bieden die gericht is op cognitieve leerprocessen. Het OK vraagt om voldoende aandacht aan de sociaal- emotionele ontplooiing en het welzijn van de lerende te besteden en een begeleiding op te zetten dat plaats vindt binnen een continuüm van zorg, in intensiteit aangepast aan de noden van de lerende (Onderwijsinspectie, 2017). Dat is op dit moment echter moeilijk te realiseren gezien er geen structurele middelen voorzien worden om een brede cursisten- en zorgbegeleiding uit te bouwen. Nochtans is dit in het secundair onderwijs met het verankeren van het ambt van ondersteunend personeel zoals de studiemeester-opvoeder en de structurele samenwerkingsverbanden met het centrum voor leerlingenbegeleiding, wel het geval (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming,

2001b). Zorgvragen verdwijnen echter niet zomaar met het overstappen naar een andere onderwijsvorm. Een degelijke financiële omkadering voor de cvo's en het zoeken naar innovatieve ondersteuningsvormen om bredere ondersteuning te kunnen organiseren voor elke cursist, binnen elke opleiding van het secundair volwassenenonderwijs dringt zich op.

Een derde implicatie voor het werkveld bevat de vraag aan cvo's om meer aandacht te besteden aan een evenwichtige takenlast en het ondersteunen van de stressbestendigheid van cursisten. Dit kan een manier zijn om de negatieve invloed van stress op het studiesucces van respondenten te verlagen. De niet onderzochte institutionele factoren spelen hier mogelijk een rol. Het ervaren van een hoge prestatiedruk door de hoeveelheid taken en evaluaties waarmee cursisten dagelijks geconfronteerd worden is een item dat doorheen de antwoorden van de open vragen regelmatig terugkeert. Eén op de drie respondenten die de open vragen invulde, verwijst naar de impact van institutionele factoren op zijn/haar studiesucces. Er ligt hierbij een belangrijke taak bij de cvo's om de takenlast opleidingsoverstijgend af te stemmen en om te zoeken naar ondersteuningsvormen die cursisten versterken in hun stressbestendigheid en het managen van alle schooltaken.

Ondanks het divers aantal mogelijkheden dat het survey-onderzoek biedt zijn er ook een aantal beperkingen. Er werd in het onderzoek geen rekening gehouden met bestaande verschillen tussen de cvo's. Dergelijk onderzoek krijgt daarnaast het best vorm in een mixed design waarbij zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gecombineerd wordt om de betrouwbaarheid van de resultaten verder te verhogen. Kwalitatieve gegevens kunnen kwantitatieve data aanvullen, uitleggen en de onderzoeker de kans geven de data verder te interpreteren (Matthew et al., 1994). Het persoonlijk bevragen van cursisten over dit onderzoeksthema zal de context van de getallen meer zichtbaar maken en een breder inzicht creëren (Verhoeven, 2018). In de open vragen werden daarnaast ook (andere) institutionele factoren genoteerd die voor respondenten van belang zijn voor hun studiesucces maar niet verder onderzocht werden. Een bijkomend nadeel van het survey-onderzoek is dat alle informatie verkregen wordt aan de hand van zelfrapportage waardoor een probleem met accuraatheid kan ontstaan (Gravetter & Forzano, 2018). Effectieve studievaardigheden meten kan zo mogelijk een ander resultaat opleveren. Het is ook onduidelijk of iedere respondent voldoende kan inschatten wat het effect is van hun situatie op het studiesucces. De onderzoeker koos er echter steeds bewust voor om het perspectief van de respondenten als uitgangspunt te nemen. De resultaten vormen een belangrijke basis om mee verder te gaan.

Vervolgonderzoek dat studiesucces vanuit een mixed design bestudeert stapt dan ook buiten de beperkte grenzen van deze masterproef en zal een ruimer perspectief bieden op het studiesucces. Een blik op het bevragen van ongekwalificeerde schoolverlaters uit het tweedekansonderwijs geeft ongetwijfeld een vollediger beeld van de manier waarop bepaalde factoren het studiesucces voor cursisten beïnvloeden. Het verzamelen van het aantal drop-out cases zal daarnaast aantonen dat het studiesucces in werkelijkheid beperkter is dan wat in het onderzoek gepresenteerd wordt.

Daarnaast zou vervolgonderzoek dat zich focust op cursisten jonger dan 26 jaar, anderstaligen en mannen door onder andere de aanwezige data verder uit te spitten op deze specifieke categorieën, belangrijke informatie kunnen aanleveren over de problemen die deze groep respondenten ervaren en hun specifieke ondersteuningsnoden.

Hetzelfde geldt ook voor de ondersteuning die tijdens het onderzoek bevestigd werd. De meerderheid van de respondenten rapporteert dat het ontvangen van interne ondersteuning de slaagkansen verhoogt. Het is via de huidige vragenlijst echter moeilijk te achterhalen welke vormen van interne ondersteuning het grootste effect hebben gezien respondenten vaak verschillende ondersteuningsvormen combineren. Deze data kunnen de cvo's richting geven in het uitbouwen van ondersteuningsvormen.

De cvo's gaven tijdens gesprekken ook aan dat drop-out vaak binnen de eerste weken van de opleidingsstart plaatsvindt. Focus op onderzoek bij startende cursisten kan mogelijk andere factoren naar voren brengen die het studiesucces voor deze cursisten doet stagneren.

Daarnaast vormen attitudes en vaardigheden factoren die moeilijker aan de hand van zelfrapportage te onderzoeken zijn. Het hanteren van observatieschalen kan een andere manier vormen om mogelijke attitudeproblemen bij cursisten in kaart te brengen. Het afnemen van vaardigheidstesten laat de onderzoeker daarnaast toe om op een gestandaardiseerde manier een zicht te krijgen op het vaardigheidsniveau van deelnemers aan het tweedekansonderwijs. Het vaardigheidsniveau verruimen naar geletterdheid waarbij kennis en de vaardigheid om informatie te verwerven en te verwerken centraal staat, biedt een andere invalshoek. Het gaat hier ook over gecijferdheid en omgaan met ICT (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2022). Zo kan ondersteuning al dan niet verder opgebouwd worden wanneer bepaalde vaardigheden op grote schaal ondermaats blijken te zijn. Dit betekent ook een stap terugzetten om een blik te werpen op het huidige secundair onderwijs. In welke mate wordt geletterdheid bij leerlingen gecoacht?

Tenslotte zou het ook een meerwaarde zijn om - naast de bestaande literatuur die rond institutionele factoren al aanwezig is voor andere contexten - deze factoren specifiek toe te passen op het tweedekansonderwijs en zo het plaatje van beïnvloedende factoren op het studiesucces te vervolledigen.

Samengevat kunnen we stellen dat er een aantal situationele en dispositionele factoren zijn die een impact hebben op het studiesucces. Daarnaast blijken zowel het geslacht, de moedertaal als de leeftijd belangrijke voorspellers te zijn voor de slaagkansen. Mannen, anderstaligen en respondenten onder de 26 jaar zijn specifieke groepen die extra aandacht verdienen van de cvo's. Interne ondersteuning aanbieden loont volgens de meerderheid van de respondenten maar tegelijk vindt een groot aantal respondenten geen meerwaarde in de aangeboden ondersteuning. Dit vraagt een degelijke omkadering en beleidsondersteuning zodat elk centra het ondersteuningsaanbod verder kan uitbouwen en differentiëren. Ondanks de toenemende aandacht van het beleid voor het gekwalificeerd uitstromen van cursisten in het tweedekansonderwijs is er tot nu toe weinig onderbouwde kennis beschikbaar rond dit thema, toegepast op de specifieke context van het tweedekansonderwijs en ontbreekt het ook aan structurele middelen om ondersteuning uit te bouwen. Betekent dit in de praktijk dat er te weinig aandacht gaat naar het tweedekansonderwijs of wordt de toenemende aandacht van het beleid onvoldoende vertaald in wetenschappelijke studie en ondersteuning? Het tweedekansonderwijs blijft daarnaast echter een moeilijk bereikbare populatie voor onderzoek. Verschillende studies tonen een lage responsrate voor laaggeschoolden in onderzoek aan (o.a. Korkeila et.al, 2001; Deutskens et al, 2004). Dit onderzoek slaagde er alvast in om een hoge responsrate te behalen door een outreachende onderzoeksmethode te hanteren. Het onderzoek is alvast een kleine stap vooruit in het zichtbaar maken van obstakels waarmee cursisten geconfronteerd worden en hun potentiële hulpbronnen.

7 Referenties

Afstudeerbegeleider.nl. (z.d.). *Professionele afstudeerbegeleiding en meer*.
<https://spsshandboek.nl/>

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Dorsey Press.

Almaci, R., Depreeuw, B., De Schryver, M., & Palmen, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=7249>

Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*.
<https://doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2022). *Vroegtijdige schoolverlaters. Inschrijvingen en kwalificaties in tweedekansleerwegen*.
<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/Rapport-2022-VSV-Inschrijvingen-en-kwalificaties-in-tweedekansleerwegen.pdf>

Benshoff, J.M., & Lewis, H.A. (1992). *Nontraditional college students* (ED347483).
<https://eric.ed.gov/?id=ED347483>

Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Lagberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs: een verkennende literatuurstudie*. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. <https://www.slo.nl/publish/pages/5142/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-reflectiekader.pdf>

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
<https://doi.org/10.1080/0158037x.2017.1310096>

Boeren, E., & Nicaise, I. (2009). Wie neemt deel en waarom? In Studiedienst van de Vlaamse Regering (Red), *De sociale staat van Vlaanderen 2009* (pp 315-335). Josée Lemaître

- Bormans, R., Bajwa, M., Van Braam E., & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Vereniging Hogescholen.
<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/79619748fd24496dae42cc884c7d5a1d/essay-kwaliteit-in-de-klas-van-hogeschool-rotterdam.pdf>
- Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden* (979). Kohnstamm Instituut. <https://kohnstaminstituut.nl/wp-content/uploads/2017/04/979-Negatieve-leerervaringen-van-volwassenen-met-lage-basisvaardigheden.pdf>
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: factors that determine outcomes of university education* [doctoraal proefschrift]. Rijksuniversiteit Groningen
- Carlier, B., van Ameijden, E., van den Brink, A., & Bouwman-Notenboom, A. (2007). *Enquête-onderzoek onder achterstandsgroepen: non-respons en interne validiteit*. Gemeentelijke Geneeskundige en Gezondheidsdienst Utrecht. <https://docplayer.nl/8516540-Non-respons-en-interne-validiteit.html>
- Centrum voor Taal en Onwijs. (2022). *Beginnende geletterdheid en alfabetisering bij anderstalige Nieuwkomers*. <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/nieuwkomers/tools-en-tips/anderstaligenieuwkomers.be/geletterdheid-en-alfabetisering/Beginnende%20geletterdheid%20en%20alfabetisering%20bij%20anderstalige%20nieuwkomers.pdf>
- Cincinnati, S., De Wever, B., & Valcke, M. (2014). The learning divide in formal adult education: why do low-qualified adults participate less? In P. Guimarães, C. Cavaco, L. Marrocos, C. Paulos, A. Bruno, S. Rodrigues, & M. Marques (Eds.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses, Proceedings* (pp. 401–415).
<http://hdl.handle.net/1854/LU-5030388>
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners*. Jossey-Bass.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf

- Dembo, M.H., & Seli, H.P. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2-11.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ718559>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2022a). *Vroegtijdige schoolverlaters*.
<https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/vroegtijdige-schoolverlaters-op-basis-van-administratieve-data#9percent-leerlingen-verlaat-secundair-onderwijs-zonder-kwalificatieis>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2022b). *Het Vlaams onderwijs en de coronacrisis: een voorlopige stand van zaken op basis van administratieve zaken*.
https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Coronamonitor2021_0.pdf
- Departement Onderwijs en Vorming. (2022c). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2020-2021*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2020-2021>
- Derks, A., & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevelanalyse naar de oorzaken van de grote schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*.
<https://www.jeugdonderzoekplatform.be/nl/databank-jeugdonderzoek/gender-en-schools-presteren-een-multilevelanalyse-naar-de-oorzaken-van-de-grotere-schoolachterstand-van-jongens-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>
- Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs*.
<https://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/research/society-culture-politics/studentenwelzijn-in-het-hoger-onderwijs/deunk-korpershoek-studentenwelzijn-in-het-hoger-onderwijs.pdf>
- Deutskens, E., de Ruyter, K., Wetzels, M., & Oosterveld, P. (2004). Response Rate and Response Quality of Internet-Based Surveys: An Experimental Study. *Marketing Letters*, 2004(15), 21–36. <https://doi.org/10.1023/B:MARK.0000021968.86465.00>
- De Witte, K. (2014). Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen- bewezen maatregelen uit de literatuur. *Caleidscoop*, 26(1), 28-34. <http://docplayer.nl/31898684-Voortijdig-schoolverlaten-in-vlaanderen.html>

- Dukakis, K., Bellm, D., Seer, N., & Lee, Y. (2007). *Chutes or ladders? Creating support services to help early childhood students succeed in higher education*.
<https://escholarship.org/uc/item/6tk181r4>
- Ethische commissie. (2019). *Algemeen ethisch protocol voor wetenschappelijk onderzoek aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Ugent*.
https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen_ethisch_protocol.pdf
- Europese Commissie. (2020). *Education and Training Monitor 2020*.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/nl/>
- Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw. (2022). *Visie*.
<http://www.tweedekansonderwijs.be/visie.html>
- Fielstein, L. L., Scoles, M. T., & Webb, K. J. (1992). Differences in Traditional and Nontraditional Students' Preferences for Advising Services and Perceptions of Services Received. *NACADA Journal*, 12(2), 5–12. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-12.2.5>
- Gesthuizen, M.J.W., & Kraaykamp, G.L.M. (2002). Ontwikkelingen in verbale capaciteiten van laagopgeleiden in Nederland: De keerzijde van de onderwijsexpansie. *Mens en Maatschappij*, 77(4), 361-380.
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/62047/62047pub.pdf>
- Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2015). *Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen. Een analyse van de impact van kenmerken van studenten en van opleidingen*. https://torvub.be/torwebdat/publications/t2015_16.pdf
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. A. B. (2018). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Ghent University
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. *Over.Werk*, 2004(1-2), 112-116.
<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/598882>
- Haarman, E. (2015). *Sturen op studiesucces of toch niet? Een analyse van beleidsmaatregelen die bedoeld zijn om studiesucces te verhogen*. [scriptie, Universiteit Twente]. Essay Utwente. https://essay.utwente.nl/68032/1/Haarman_BA_MB.pdf

- Hammond, C. (2004). The impacts of learning on well-being, mental health and effective coping. In Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset- Grundy, A., & Bynner, J. (Red.), *The Benefits of Learning: the impact of education on health, family life and social capital* (pp. 37-56). Routledge Falmer.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hardin, C.J. (2008). Adult students in higher education: A portrait of transitions. *New Directions for Higher Education*, 2008(144), 49-57. DOI: 10.1002/he.325.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.
- Hermans, D.J., Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen*. https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias1937874&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any%2Ccontains%2Clirias1937874
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406. [https://memberfiles.freewebs.com/06/52/62035206/documents/Illeris\(03\)Towards%20a%20contemporary%20and%20comprehensive%20theory%20of%20learning.pdf](https://memberfiles.freewebs.com/06/52/62035206/documents/Illeris(03)Towards%20a%20contemporary%20and%20comprehensive%20theory%20of%20learning.pdf)
- Joosten-Ten Brinke, D. (2021). *Leren van Volwassenen: Stimuleren, Waarderen en Erkennen*. https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/43330362/Leren_van_volwassenen_de_uitgesproken_tekst_oratie_5_november_2021.pdf
- Kappe, R. (2017). *Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken*. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/002/original/inh-lectorale-rede-rutger-kappe-pag.pdf?1554457582
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2021). *Voor de Onderwijsprofessional*. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen>

- Korkeila, K., Suominen, S., Ahvenainen, J., Ojanlatva, A., Routava, P., Helenius, H., & Koskenvuo, M. (2001). Non-response and related factors in a nation-wide health survey. *European Journal of Epidemiology*, 2001(17), 991–999. <https://doi.org/10.1023/A:1020016922473>
- Lamote, C. (2011). *Iedereen gekwalificeerd? Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader*. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/179803>
- Linssen, L., Sieben, I. (2009). Logistische regressie analyse: een handleiding. Geraadpleegd op 1 oktober 2022, van <https://www.ru.nl/publish/pages/865809/logistischeregressie.pdf>
- Matthew, B., Miles, A., Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications
- Mazrekaj, D., & De Witte, K. (2019). The effect of modular education on school dropout. *British Educational Research Journal*, 46(1), 92–121. <https://doi.org/10.1002/berj.3569>
- Merkus, J. (2022a, 17 oktober). *Exploratief onderzoek | Stappenplan & voorbeelden*. Scribbr. Geraadpleegd op 28 november 2022, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/exploratief-onderzoek/>
- Merkus, J. (2021b, 02 november). *Spreidingsmaten: Bereik, standaarddeviatie, variantie en meer*. Scribbr. Geraadpleegd op 5 december 2022, van <https://www.scribbr.nl/statistiek/spreidingsmaten/>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2006). *Bewijs je bekwaamheid. Studievoortgang op grond van eerder verworven kwalificaties (EVK) en competenties (EVC)*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/2612>
- Næss, T., Støren, A., & Kaloudis, A. (2009). *Lifelong learning and work-related training in Norway- an international perspective*. https://www.academia.edu/1458284/Lifelong_learning_and_work_related_training_in_Norwegian_international_perspective_Final_report_from_the_project_Framework_conditions_for_investments_in_training_NIFU_STEP_rapport_18_2009
- Nicaise, I. (2002). Levenslang leren herverdelen. In I. Vanhoren (Red.), *Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren 2002*, (pp 181-205). HIVA.

- Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument referentiekader voor onderwijskwaliteit* [brochure]. Lieven Viaene. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/23554>
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184. <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>
- Organisation for Economic Co- operation and Development. (2019). *OECD Skills Strategy Flanders: assessment and recommendations*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264309791-en>
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199809_peterson.pdf
- Poeze, M., Calleeuw, H., Dejonckheere, P., Teijssen, E. (2021). *Diversiteit in het hoger onderwijs: onderzoek naar de instroom een doorstroom van studenten met een migratieachtergrond*. https://www.vives.be/sites/default/files/uploads/vives_diversiteit-in-het-hoger-onderwijs_def.pdf
- Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval* [doctoraat, Katholieke Universiteit Nijmegen]. Radboud Repository. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/146403/mmubn000001_246712910.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure- A Feasibility Study*. European Expert Network on Economics of Education. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR2-2.pdf
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs*. <https://rivm.openrepository.com/bitstream/handle/10029/625362/2022-0100.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ros, B. (2020, 1 december). *Cultureel bewustzijn: wat beweegt jongeren?* Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. <https://www.lkca.nl/artikel/cultureel-bewustzijn-wat-beweegt-jongeren/>

- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
<https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Samentegenschooluitval-wvl. (z.d.). *Netwerk Samen tegen Schooluitval West- Vlaanderen*.
<https://www.samentegenschooluitval-wvl.be/>
- Scharwächter, V. (2022, 10 juli). *Constructvaliditeit (Construct Validity) | Betekenis & Voorbeelden*. Scribbr. Geraadpleegd op 27 december 2022, van
<https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/constructvaliditeit/>
- Schuller, T., & Desjardins, R. (2010). Wider benefits of Adult Learning. In Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Red.), *International Encyclopedia of Education*, (pp. 229-239). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00045-2>
- Silva, M., & Rodrigues, P. (2019). *Dropping- in the drop- outs: research report (2017-1-BE02KA2014-034794)*.
<https://drive.google.com/open?id=11KUQS3p9iaEv84hzPYxJ9FPnR7NgxfO4>
- StuurgroepVO. (2013). *Leerplan opleiding aanvullende algemene vorming*.
http://www.stuurgroepvo.be/sites/default/files/aanvullende_algemene_vorming-gecomprimeerd.pdf
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2003). *Promoting student retention through classroom practice*. Syracuse University.
https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice
- Titus, M. A. (2004). An Examination of the Influence of Institutional Context on Student Persistence at 4-Year Colleges and Universities: A Multilevel Approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673–699. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000044227.17161.fa>

- Tym, C., McMillion, R., Barone, S., & Webster, J. (2004). *First-generation college students: A literature review*. Texas Guaranteed Student Loan Corporation.
https://www.trelliscompany.org/wp-content/uploads/2017/02/first_generation.pdf
- Van Bunderen, G., Raes, A., Mahieu, P., De Win, I., & De Lathouwers, M. (2013). Tweedekansonderwijs keert kansen definitief. *IMPULS*, 43(4), 188-194.
<https://lib.ugent.be/nl/catalog/pug01:4098688>
- Van Den Branden, K., & Verhelst, M. (2011). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 40(4), 3-27. <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/basis/taalbeleid/handboek-taalbeleid-basis/artikel.pdf>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335. <https://doi.org/10.5117/2009.022.004.002>
- Vandermeeren, H., & Hannon, D. (2021). *Toeleidings- en opleidingsmethodieken op afstand voor kwetsbare doelgroepen. Onderzoeksrapport in opdracht van cvo MIRAS met steun van de provincie West- Vlaanderen*. Cvo MIRAS. <https://www.miras.be/a/d/eindrapport-afstandsmethodieken-kwetsbare-doelgroepen.pdf>
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences*. Pearson
- Van Lancker, W. (2015). *Cui bono? Over het mattheuseffect, kinderarmoede en de (on)gewenste uitkomsten van het gezinsbeleid in de sociale investeringsstaat* [doctoraat, Universiteit Antwerpen]. Keki. http://www.kekidatabank.be/doc_num.php?explnum_id=1777
- Van Langen, A., & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*.
https://www.academia.edu/2982251/Sekseverschillen_in_onderwijsloopbanen_Een_internationaal_comparatieve_trendstudie
- Van Langen, A., & Driessen, G. (2007). Sekseverschillen in het onderwijs: 'The boys' problem' in internationaal perspectief.
https://www.academia.edu/16467864/Sekseverschillen_in_het_onderwijs_The_boys_problem_in_internationaal_perspectief

- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 189–206.
<https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1865299>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Van Wessum, L. (2014). *Sturen op onderwijskwaliteit door gebruik te maken van onderzoek*. https://www.researchgate.net/publication/301559367_Sturen_op_onderwijskwaliteit_door_gebruik_te_maken_van_onderzoek
- VDAB. (2021). *Schoolverlatersrapport editie 2021*.
<https://www.vdab.be/sites/default/files/media/files/schoolverlatersrapport2021.pdf>
- Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). Ethno-culturally diverse education settings. Problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 2(1), 157- 168.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>
- Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Boom
- Vermandere, L., Schroyens, K., & Pelleriaux, K. (2017). Het volwassenenonderwijs. In H. Lesage, F. Minne, & K. Pelleriaux (Reds.), *Onderwijs, een open boek* (pp. 181-194). Plantyn.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2019). Advies over het volwassenenonderwijs als partner in levenslang en levensbreed leren. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31267>
- Vlaamse Overheid. (2007). *Decreet betreffende het volwassenenonderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=139141>
- Vlaamse Overheid. (2019). *Vlaamse Regering 2019-2024 Regeerakkoord*.
<https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>

- Vlaamse Overheid. (2022a). *Een diploma secundair onderwijs behalen via het secundair volwassenenonderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/een-diploma-secundair-onderwijs-behalen-via-het-secundair-volwassenenonderwijs-vroeger-tweedekansonderwijs>
- Vlaamse Overheid. (2022b). *Premie voor het behalen van een diploma secundair onderwijs via het volwassenenonderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/premie-voor-het-behalen-van-een-diploma-secundair-onderwijs-via-het-volwassenenonderwijs>
- Vlaamse Regering. (2018). *Memorie van toelichting bij het voorontwerp van decreet tot wijziging van de rechtspositie van het personeel van de centra voor volwassenenonderwijs en tot wijziging van het financieringsluik van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs*. [https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-\(coc\)/6680-actualiteit/6690-nieuws-en-persberichten/financieringsdecreet-vwo-mvt.pdf?sfvrsn=ac372ea0_0](https://www.hetacv.be/docs/default-source/acv-csc-docsitemap/6000-centrales/6660-christelijke-onderwijscentrale-(coc)/6680-actualiteit/6690-nieuws-en-persberichten/financieringsdecreet-vwo-mvt.pdf?sfvrsn=ac372ea0_0)
- Vlaamse Vereniging van Studenten. (2020). *Rapport mentaal welzijn*. <https://vvs.ac/dossier-mentaal-welzijn/>
- Vlaams Instituut Gezond Leven. (2022). *Mensen in maatschappelijk kwetsbare situaties*. <https://www.gezondleven.be/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2022a). *Geletterdheid in centra voor volwassenenonderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid/goede-praktijken-en-inspiratie/geletterdheid-in-centra-voor-volwassenenonderwijs-cvo>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2001b). *Omzendbrief maatregel vanaf het schooljaar 2001-2002 voor de prestatieregeling van bepaalde ambten in uitvoering van cao VI*. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13132#2-3>
- Vlaams Parlement. (2018). *Ontwerp van decreet tot wijziging van de rechtspositie van het personeel van de centra voor volwassenenonderwijs en tot wijziging van het financieringsluik van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs*. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1361287>
- Vlaams Parlement. (2021a). *Nota van de Vlaamse Regering. Visienota Edusprong. Van achterstand naar voorsprong. Plan voor een kwalitatief versterkt volwassenenonderwijs in*

uitvoering van het relanceplan Vlaamse Veerkracht.

<https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1659449>

Vlaams Parlement. (2021b). *Verslag van het rekenhof over studievoortgang in het hoge onderwijs.* <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1768010>.

Vroman, P., & Djait, F. (2013). Bestrijden van ongekwalificeerde uitstroom en jeugdwerkloosheid. *Over.Werk*, 2013(4), 94-100.

https://www.steunpuntwerk.be/files/publications/OW/OW_2013_4/overwerk_2013_4_09.pdf

8 Bijlagen

8.1 Bijlage 1: Gedetailleerd overzicht clusters DIDO project (2019)

- Verwachtingen:
 - Valse verachtingen
 - Verkeerde verwachtingen
 - Informatie gedurende het rekruteringsproces of aan het begin van de opleiding
 - Verkeerd niveau/opleiding
 - Te theoretisch
- Klasdynamica:
 - Te weinig empathische leerkrachten
 - Geen goede relatie met leerkracht/medecursisten
 - Arme klasomstandigheden
 - Leeftijdskloof
 - Tempo te laag/hoog
 - Onvoldoende differentiatie
 - Opstapelend schoolwerk
 - Te veel opdrachten
- Organisatorische factoren:
 - Moeilijkheidsgraad
 - Desinteresse in curriculum
 - Te weinig opvolging
 - Klasgrootte
 - Interne factoren
 - Curriculum
 - Afstand tot school/locatie
 - Lesrooster
- Persoonlijke redenen
 - Persoonlijke problemen
 - Moeilijke levenssituatie
 - Verslaving/ middelenmisbruik
 - Ziekte
 - Slaapproblemen

- Uitstelgedrag
- Psychische problemen/ziekte
- Zwangerschap
- Verhuis
- Financiële situatie
- Gebrek aan zelfvertrouwen
- Oordeel over zichzelf
- Faalangst
- Netwerk
- Immaturiteit
- Verandering van school
- Externe factoren
- Sociale problemen
- Vaardigheden:
 - Gebrek aan specifieke vaardigheden
 - Taalmoelijkheden
 - ICT vaardigheden
 - Time management
 - Vroegere leerervaringen
 - Bereidheid om te leren
- Doelen:
 - Toekomstige doelen niet zien
 - Geen doel hebben
- Professionele redenen:
 - Jobgerelateerde factoren
- Motivatie:
 - Intrinsiek
 - Extrinsiek

8.2 Bijlage 2: Vragenlijst

Welkom!

Beste cursist,

Ik ben Eline Raes, student Master Sociaal werk. Ik wil jou graag uitnodigen om deel te nemen aan deze vragenlijst. De vragenlijst is een deel van mijn masterproef voor de universiteit Gent. Prof. Dr. Bram De Wever (Bram.DeWever@UGent.be) en Lisse Van Nieuwenhove (Lisse.VanNieuwenhove@UGent.be) zijn mijn begeleiders.

We willen graag weten wat jou helpt om de opleiding te volgen. Maar ook wat het moeilijk maakt voor jou. Zo kunnen we je beter helpen in de toekomst.

Antwoorden op de vragen duurt 10 minuten. Het is belangrijk dat je altijd **eerlijk** antwoordt. De vragenlijst is helemaal **anoniem**. Niemand weet wie jij bent. Je bent niet verplicht om deel te nemen en je kan ook op elk moment stoppen met de vragenlijst. Alle gegevens die je achterlaat worden anoniem verwerkt, bewaard, geanalyseerd en gerapporteerd.

In de loop van januari zal je via canvas/smartschool een berichtje krijgen met de belangrijkste resultaten uit het onderzoek. Zo blijf je verder op de hoogte van het onderzoek waar je aan deelnam.

Onder de deelnemers verloten we 3 bonnen van 15 euro bij bol.com.

Heb je nog vragen? Stuur mij dan een email: elinraes.Raes@ugent.be.

Ik wil jou nu alvast al bedanken om deze vragenlijst in te vullen!

Toestemming: Ik ga akkoord om deel te nemen aan het onderzoek. Ik geef toestemming om alle informatie anoniem te verwerken. Ik neem vrijwillig deel aan het onderzoek en geef toestemming aan de onderzoekers om mijn gegevens te verwerken, ze te bewaren, te analyseren en erover te rapporteren

Ik ga akkoord

Ik volg les in: (Je kan meer dan 1 cvo aanduiden indien dit voor jou van toepassing is).

cvo MIRAS

cvo CREO

CVO Cervo-GO!

Ik volg les op deze locatie: (Je kan meer dan 1 locatie aanduiden indien dit voor jou van toepassing is).

- Kortrijk
- Waregem
- Roeselare
- Ieper
- Brugge
- Oostende
- De Panne

Hoe lang volg je al de opleiding?

- Het is de eerste keer dat ik de opleiding volg. Dit is mijn eerste semester.
- Ik zit al langer dan dit schooljaar in deze opleiding.

Heb je al een module afgerond? Dit wil zeggen dat je geen les meer hebt voor dat vak en je de resultaten ontvangen hebt

- Ja
- Nee

Ik ben een...

M

V

X

Mijn leeftijd is

18-21

22-25

26-29

30-39

40-49

50+

Duid de items aan die passen bij jouw situatie: (Je kan meer dan 1 iets aanduiden indien dit voor jou van toepassing is).

- Ik heb een eigen gezin waar ik voor zorg.
- Ik ben anderstalig. Nederlands is niet mijn moedertaal.
- Ik heb nu betaald werk.
- Ik heb een deel van de opleiding gecombineerd met betaald werk.
- Bovenstaande zaken zijn niet van toepassing op mijn situatie.

Op welke manier volg je de opleiding?

- Ik volg(de) minstens 1 module in afstandsonderwijs.
- Ik volg de volledige opleiding in afstandsonderwijs.
- Ik volg de opleiding volledig in contactonderwijs (op school)

Heb je gedurende de opleiding jouw opleiding minstens 3 maanden gepauzeerd (= tijdelijk stop gezet)?

- Ja
- Nee

Heb je gedurende de opleiding 1 of meerdere modules gevolgd waarvoor je niet slaagde (deze modules moest je dus hernemen)?

- Ja
- Nee

Deze organisatie begeleidt mij: (je kan meerdere antwoorden aanduiden)

- VDAB
- OCMW
- Leerwinkel
- ESF
- GTB begeleiding
- Psycholoog/CGG/psychiater
- CAW
- Ik word begeleid door een voorziening Vb. Oranjehuis, begeleid werken.
- Andere : Welke organisatie?
- Ik word door geen enkele organisatie begeleid.

Ik kreeg deze steun op school: (Je kan meerdere antwoorden aanduiden)

- Ondersteuning vanuit het **open leercentrum** (het OLC/OLBC).
- Hulp van **trajectbegeleiding** (gesprek, langsgaan met vragen, advies ontvangen,...).
- Extra ondersteuning van **leerkrachten** zoals ontvangen van advies en het houden van een gesprek,... (na of voor de les, tijdens de pauze, op een extra moment,...).
- Extra ondersteuning voor de **Nederlandse taal**.
- Ik volg(de) extra **ondersteunende modules** (Vb. Nederlands basis, ICT, leren leren, vlot van start, sessie faalangst...).
- Ik kon bij iemand op school terecht voor een luisterend oor en advies over **persoonlijke problemen**.
- Ik weet welke ondersteuning er is op school, maar ik heb ze **niet nodig gehad**.
- Ik kreeg **geen extra ondersteuning want ik weet niet** echt welke ondersteuning ik op school kan krijgen.
- Ik kreeg **andere ondersteuning** op school die hier niet vermeld staat.
- Andere: Welke?

Ik neem deel aan de opleiding:

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Om dingen te leren die ik kan gebruiken in mijn dagelijks leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om nieuwe mensen te ontmoeten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voor het plezier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om gezondheidsredenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om mijn kennis/vaardigheden te verbeteren over een onderwerp dat mij interesseert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik mijn persoonlijke situatie wil verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat de opleiding voor mij belangrijk is op persoonlijk vlak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om mijn werk beter te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een nieuwe job te vinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Om een hoger loon te krijgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om nieuwe taken uit te kunnen voeren op het werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om vooruitzichten op een carrière te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om mijn job niet kwijt te spelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat anderen (familie, vrienden, werkgever, VDAB...) dit van mij verwachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik vroeger nooit de kans heb gekregen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om verder te studeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik word verplicht om deel te nemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mijn resultaten zijn soms minder goed:

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Omdat ik de opleiding combineer met de verantwoordelijkheid in mijn gezin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Omdat ik het financieel moeilijk heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Door de Covid-19-pandemie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik me niet goed in mijn vel voel. Mijn mentale gezondheid is niet zo goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik stress heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik veel zorgen heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik al veel meegemaakt heb in mijn leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik problemen heb buiten school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omwille van mijn woonsituatie (appartement, kamer, alleen wonend, inwonend bij ouders...). Dit maakt studeren moeilijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mijn resultaten zijn soms minder goed:

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Omdat ik helemaal niet graag studeer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik helemaal niet houd van leraren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik te weinig tijd besteed aan het maken van de taken en/of het studeren van de leerstof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik studeren gemakkelijk uitstel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik probeer zo veel mogelijk met mijn opleiding bezig te zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik voel mij niet op mij gemak tijdens de evaluaties . Dit zorgt er voor dat mijn resultaten lager zijn dan verwacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb faalangst (angst om niet te slagen). Dit zorgt er voor dat mijn resultaten lager zijn dan verwacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb er vertrouwen in dat ik de opleiding tot een goed einde kan brengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De Nederlandse taal is soms moeilijk voor mij. Dit heeft een slechte invloed op mijn resultaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het volgen van de opleiding past niet bij mijn persoonlijke waarden, overtuigingen of religie. Dit zorgt er voor dat ik minder goede resultaten behaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
De belangrijkste personen uit mijn omgeving (familie, vrienden,...) hebben een negatieve houding t.o.v. mijn studies. Dit heeft een slechte invloed op mijn resultaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De belangrijkste personen uit mijn omgeving (familie, vrienden,...) steunen mij met mijn studieplannen. Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn omgeving (familie, vrienden,...) biedt hulp als ik het nodig heb (Vb. bij ziekte, kinderen opvangen,...). Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn omgeving (familie, vrienden,...) gelooft in mij en zegt dat ik het wel kan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sociale omgeving Duid aan op onderstaande schaal. Schuif het schuivertje naar de juiste plaats.

0 = helemaal niet belangrijk

10 = super belangrijk

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hoe belangrijk is het hebben van steun uit jouw omgeving om betere resultaten te behalen?



	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik ben snel afgeleid. Dat heeft een slechte invloed op mijn resultaten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een slechte studiemethode. Dit zorgt er voor dat ik mindere resultaten behaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik denk dat de opleiding te moeilijk is voor mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik denk dat ik bepaalde vaardigheden en/of kennis te kort heb waardoor ik mindere resultaten behaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan goed oordelen of ik de leerstof kan of niet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan goed plannen. Daardoor kan ik mijn studie beter combineren met andere activiteiten (gezin, partner, hobby, werk enz.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutra al	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik dacht dat de opleiding anders ging zijn. Daardoor haal ik minder goede resultaten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helema al akkoord
Het krijgen van advies op school voor persoonlijke problemen zorgt er voor dat ik betere resultaten kan behalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als leerkrachten en (traject)begeleiders mij aanmoedigen en emotioneel ondersteunen kan ik betere resultaten behalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als leerkrachten en (traject)begeleiders begrip tonen voor mijn situatie kan ik betere resultaten behalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De extra ondersteuning die ik ontvangen heb op school helpt me om betere resultaten te behalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het gevoel dat ik te weinig ondersteuning krijg op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duid aan op onderstaande schaal. Schuif het schuivertje naar de juiste plaats.

0 = helemaal niet belangrijk

10 = super belangrijk

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<p>Hoe belangrijk is het krijgen van extra steun/hulp op school voor het behalen van betere resultaten?</p>	
---	--

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
<p>De samenwerking tussen school en de organisatie die mij begeleidt (VDAB, leerwinkel, OCMW,...) helpt me om betere resultaten te behalen.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duid aan op onderstaande schaal. Schuif het schuivertje naar de juiste plaats. 0 = helemaal niet belangrijk 10 = super belangrijk

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hoe belangrijk is het krijgen van extra steun/hulp van de organisatie (buiten school) die jou begeleidt voor het behalen van betere resultaten?



Zijn er nog dingen die niet vermeld werden maar jouw resultaten wel beïnvloeden? Noteer ze hier

Wat zou jou nog kunnen helpen om te slagen voor de opleiding?

Zijn er nog andere dingen die je wil zeggen? Noteer ze hier

Bedankt om deze vragenlijst in te vullen. Ik heb jouw antwoorden goed ontvangen.

Wil je graag kans maken op een bon van 15 euro bij bol.com?

Stuur dan een email met 'JA' naar ikwilgraageenbon@gmail.com. In januari worden de bonnen verdeeld.

Heeft de vragenlijst wat losgemaakt bij jou, of wil je graag nog eens over iets praten? Neem dan zeker contact op met je leerkracht of (traject)begeleider.

Ik wens je alvast veel succes met het verder doorlopen van de opleiding!

Eline Raes

8.3 Bijlage 3: Schalen waarop de vragenlijst gebaseerd is

8.3.1 Verwijderde vragen

Volgende 3 vragen werden niet meegenomen in de analyse omdat ze niet konden gesitueerd worden onder motivatie, persoonlijk of professioneel doel:

- Ik neem deel aan de opleiding om gezondheidsredenen
- Ik neem deel aan de opleiding omdat ik vroeger nooit de kans heb gekregen
- Ik neem deel aan de opleiding om verder te studeren

De vraag 'Mijn resultaten zijn soms minder goed omdat ik helemaal niet houd van leraren' werd verwijderd uit het construct attitude omdat er niet noodzakelijk een attitude probleem aanwezig is wanneer een respondent hier hoog op scoort.

Ten slotte werd de stelling 'Ik denk dat de opleiding te moeilijk voor mij is' ook verwijderd omdat deze vraag zowel betrekking kan hebben op vaardigheden als zelfeffectiviteit.

8.3.2 Schalen

- Adult Education Survey **AES**: Europese Commissie (2016)
- Vertaalde Self-Regulation Questionnaire **SRQ-a**: Ryan and Connell (1989)
- Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden Levenslang Lereren **VaSEV- LLL** : VocVo (2010)
- The Adult Attitude Toward Continuing Education Scale **AACES**: Darkenwald & Hayes (1990)
- Motivated Strategies for Learning Questionnaire **MSLQ**: Pintrich & DeGroot (1990)
- Learning and Study Strategies Inventory **LASSI**: Weinstein, Palmer & Acee, vertaling door Lens & Lacante (2016)
- Sociale Steun Lijst- Interacties **SSL-I-12**: Van Sonderen, Van Eijk & Kempen (1993)

- Interpersonal Support Evaluation List **ISEL**: Cohen & Hoberman (1983)
- Berlin Social Support Scales **BSSS**: Schwarzer & Schulz (2000)
- Inventory of Socially Supportive Behavior **ISSB**: Barrera (1981)
- Preferences for Advising Services and Perceptions of Services Received: Fielstein, Scoles & Webb (1992)

8.3.3 Opbouw vragen

Vraag uit onderzoek	Oorspronkelijke vraag uit schaal
<p>Ik neem deel aan de opleiding:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Om dingen te leren die ik kan gebruiken in mijn dagelijks leven - Om nieuwe mensen te ontmoeten - Voor het plezier - Om gezondheidsredenen - Om mijn kennis/vaardigheden te verruimen over een onderwerp dat mij interesseert - Om mijn werk beter te doen (n= 73) - Om een nieuwe job te vinden (n= 73) - Om een hoger loon te krijgen (n= 73) - Om nieuwe taken uit te kunnen voeren op het werk (n= 73) - Om vooruitzichten op een carrière te verbeteren - Om mijn job niet kwijt te spelen (n= 73) - Om een diploma te behalen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kunt u alle redenen aanduiden waarom u deelneemt/deelgenomen heeft aan deze opleiding? U mag meerdere antwoorden aankruisen (AES) <ul style="list-style-type: none"> o Om mijn werk beter te doen o Om vooruitzichten op carrière te verbeteren o Om de kans op jobverlies te minimaliseren o Om de kans op het vinden (of veranderen) van een job/beroep te verhogen o Ik was verplicht om deel te nemen o Om kennis/vaardigheden te verwerven die nuttig zijn in mijn dagelijks leven o Om mijn kennis/vaardigheden te verruimen over een onderwerp dat mij interesseert o Om een certificaat te bekommen o Om nieuwe mensen te ontmoeten of voor het plezier o Om gezondheidsredenen

<ul style="list-style-type: none"> - Omdat anderen (familie, vrienden, werkgever, VDAB...) dit van mij verwachten - Ik word verplicht om deel te nemen - Omdat ik mijn persoonlijke situatie wil verbeteren - Omdat de opleiding voor mij belangrijk is op persoonlijk vlak 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe of waarmee hebben de verworven kennis/vaardigheden van deze opleiding u geholpen? U mag meerdere antwoorden aankruisen. (AES) <ul style="list-style-type: none"> o Bij het vinden van een (nieuwe) baan o Hoger loon o Promotie in de huidige job o Nieuwe taken gekregen o Betere prestaties in de huidige job o Persoonlijke ontwikkeling (bv. andere mensen ontmoeten, opfrissen van vaardigheden in algemene vakken, ...) - Ik ben gemotiveerd om te studeren voor VAK omdat: (SRQ-a) <ul style="list-style-type: none"> o Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten o Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) dit van mij verwachtten o Ik VAK persoonlijk zeer waardevol vind - Ik wil verder studeren om mijn situatie te verbeteren (VaSEV- LLL) - Studeren is voor mij een middel om weg te geraken uit een ongelukkige situatie (VaSEV- LLL)
<p>Mijn resultaten zijn soms minder goed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omdat ik de opleiding combineer met de verantwoordelijkheid in mijn gezin (n=142) - Omdat ik het financieel moeilijk heb - Door de covid-19-pandemie - Omdat ik niet goed in mijn vel voel. Mijn mentale gezondheid is niet zo goed - Omdat ik stress heb - Omdat ik veel zorgen heb - Omdat ik al veel meegemaakt heb in mijn leven - Door problemen die ik heb buiten school - Omwille van mijn woonsituatie (appartement, kamer, alleen wonend, inwonend bij ouders...). Dit maakt studeren moeilijk 	<ul style="list-style-type: none"> - De combinatie van mijn studietaken (lessen en studeren) met mijn andere verplichtingen is te zwaar (VaSEV- LLL) <ul style="list-style-type: none"> - Door financiële zorgen vrees ik te moeten stoppen met mijn studie (VaSEV- LLL) - Ik voel me goed in mijn vel (VaSEV- LLL) - Door de studie heb ik veel last van stress (VaSEV- LLL) - Door mijn stress zal ik mislukken (VaSEV- LLL) - Ik heb zoveel zorgen dat ik aan studeren niet toekom (VaSEV- LLL) - Wat ik heb meegemaakt in mijn leven maakt studeren moeilijk (VaSEV- LLL) - Door problemen buiten de school (verliefdheid, financiële problemen, conflicten met ouders, enz.) verwaarloos ik mijn studies (LASSI) - Mijn woonsituatie (huis, appartement, kamer ...) maakt studeren moeilijk (VaSEV- LLL) <p style="text-align: center;">problemen buiten de school</p>

<p>Passen deze uitspraken bij jouw situatie? (n=73)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De combinatie met werk heeft een slechte invloed op mijn resultaten - Mijn werksituatie geeft me energie om door te gaan in de opleiding 	<ul style="list-style-type: none"> - De combinatie van mijn studietaken (lessen en studeren) met mijn andere verplichtingen is te zwaar (VaSEV- LLL).
<p>Mijn resultaten zijn soms minder goed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omdat ik helemaal niet graag studeer - Omdat ik helemaal niet houd van leraren - Omdat ik te weinig tijd besteed aan het maken van de taken en/of het studeren van de leerstof - Omdat ik studeren gemakkelijk uitstel 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik heb een afkeer van studeren (AACES) - Ik heb genoeg van leraren en klassen (AACES) - Ik moet meestal nog veel studeren vlak voor een toets of examen (VaSEV- LLL) - Studeren stel ik gemakkelijk uit (VaSEV- LLL) - Als ik zou moeten studeren, stel ik dat studeren te gemakkelijk uit (LASSI) - Ik besteed voldoende tijd aan mijn studietaken (VaSEV- LLL) - Ik stel studeren meer uit dan ik uiteindelijk zou mogen (LASSI)
<p>Past deze uitspraak bij jouw situatie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ik probeer zo veel mogelijk met mijn opleiding bezig te zijn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik probeer zo veel mogelijk met de studie bezig te zijn (VaSEV- LLL)
<p>Passen deze uitspraken bij jouw situatie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ik voel mij niet op mijn gemak tijdens de evaluaties. Dit zorgt er voor dat mijn resultaten lager zijn dan verwacht - Ik heb faalangst (angst om niet te slagen). Dit zorgt er voor dat mijn resultaten lager zijn dan verwacht - Ik heb er vertrouwen in dat ik de opleiding tot een goed einde kan brengen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik voel me ongemakkelijk en niet op mijn gemak wanneer ik een kennistoets maak (MSLQ) - Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb (LASSI) - Ik heb er vertrouwen in dat ik een goed cijfer ga halen voor de opdrachten en de kennistoetsen (MSLQ) - Ik kan me gemakkelijk voorstellen dat ik een succes behaal (VaSEV- LLL) - Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb (LASSI) - Als ik een examen begin, heb ik er tamelijk veel vertrouwen in dat ik het goed zal doen (LASSI) - Mijn concentratie tijdens het oplossen van toetsen wordt verstoord doordat ik mij zorgen maak over mogelijke zwakke uitslagen (LASSI)

<p>Passen deze uitspraken bij jouw situatie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - De belangrijkste personen uit mijn omgeving (familie, vrienden...) hebben een negatieve houding t.o.v. mijn studies. Dit heeft een slechte invloed op mijn resultaten - De belangrijkste personen uit mijn omgeving (familie, vrienden...) steunen mij met mijn studieplannen. Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal. - Mijn omgeving (familie, vrienden,...) biedt hulp als ik het nodig heb (Vb. Bij ziekte, kinderen opvangen,...). Dit zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal - Mijn omgeving (familie, vrienden,...) gelooft in mij en zegt dat ik het wel kan 	<ul style="list-style-type: none"> - Gebeurt het wel eens dat men u hulp biedt in bijzondere gevallen zoals bij ziekte en verhuizing? (SSL 12) - If I were sick and needed someone (friend, family member, or acquaintance) to take me to the doctor, I would have trouble finding someone (ISEL) - If I were sick, I could easily find someone to help me with my daily chores (ISEL) - In general, people do not have much confidence in me (ISEL) - During the past four weeks, how often did other people do these activities for you, to you, or with you (ISSB): <ul style="list-style-type: none"> o Let you know that he/she will always be around if you need assistance o Looked after a family member when you were away - know some people upon whom I can always rely (BSSS) - There are people who offer me help when I need it (BSSS) - When everything becomes too much for me to handle, others are there to help me (BSSS) - Think about the person who is closest to you, such as your spouse, partner, child, friend, and so on. How did this person react to you during the last week? (BSSS) <ul style="list-style-type: none"> o This person encouraged me not to give up o This person was there when I needed him/her o This person took care of things I could not manage on my own - Ik ondervind tegenwerking van mensen uit mijn omgeving bij mijn studieplannen (VaSEV- LLL) - Met de hulp van mijn omgeving zal ik slagen (VaSEV- LLL)
<ul style="list-style-type: none"> - Ik ben snel afgeleid. Dat heeft een slechte invloed op mijn resultaten - Ik heb een slechte studiemethode. Dit zorgt er voor dat ik mindere resultaten behaal - Ik denk dat de opleiding te moeilijk is voor mij - Ik kan goed oordelen of ik de leerstof kan of niet 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik ben gemakkelijk afgeleid tijdens het studeren (VaSEV- LLL) - Ik ben zeer gemakkelijk afgeleid van mijn studies (LASSI) - Ik heb een goede studiemethode (VaSEV- LLL) - Ik kan goed oordelen of ik de leerstof kan of niet (VaSEV- LLL) - Ik heb de indruk dat de studie te zwaar is voor mij (VaSEV- LLL) - Door een goede planning op te stellen, slaag ik erin mijn studie te combineren met andere activiteiten (gezin, partner, hobby, werk enz.) (VaSEV- LLL) - Mijn geest dwaalt vaak af als ik studeer (LASSI) - Ik ben zeer gemakkelijk afgeleid van mijn studies (LASSI)

<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan goed plannen. Daardoor kan ik mijn studie beter combineren met andere activiteiten (gezin, partner, hobby, werk enz) 	
<p>Past deze uitspraak bij jou;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ik dacht dat de opleiding anders ging zijn. Dit zorgt er voor dat ik mindere resultaten behaal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik weet niet wat ik van mijn studie kan verwachten (VaSEV- LLL)
<p>Past deze uitspraak bij jouw situatie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het krijgen van advies op school voor persoonlijke problemen zorgt er voor dat ik betere resultaten behaal (n=60) - Als leerkrachten en (traject)begeleiders mij aanmoedigen en emotioneel ondersteunen kan ik betere resultaten behalen - Als leerkrachten en (traject)begeleiders begrip tonen voor mijn situatie kan ik betere resultaten behalen - De extra ondersteuning die ik ontvangen heb op school helpt me om betere resultaten te behalen (n=204) 	<p>Preferences for Advising Services and Perceptions of Services Received:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversations with advisors may include topics other than academics - Advisors are open to the idea of helping students with personal problems when requested - Advisors listen to personal problems advisees have - Advisors offer encouragement and emotional support
<p>Past deze uitspraak bij jouw situatie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - De samenwerking tussen school en de organisatie die mij begeleidt (VDAB, leerwinkel, OCMW,...) helpt me om betere resultaten te behalen. (n=183) 	

8.4 Bijlage 4: PowerPoint

Hoe ga je naar de vragenlijst?

Info voor leerkrachten

Ik probeer zoveel mogelijk bereikbaar te zijn voor eventuele vragen, problemen...

- Via email: elinraes.Raes@ugent.be
- Via GSM: 0496/04.65.83

Indien de enquête vastloopt: afsluiten en opnieuw op de link klikken, je komt automatisch terug op de pagina waar je gestopt bent.

Dit is de [link](#) naar een PDF versie van de volledige vragenlijst voor de geïnteresseerden

En een dikke merci aan jullie om mee te werken. Voor jullie geen bon bij bol.com (sorry hoor), maar een lekkernijtje binnenkort ☺

Eline Raes



8.5 Bijlage 5: Debriefing respondententen



Beste cursisten,

In oktober of november vulden jullie een vragenlijst in. Hier vind je de belangrijkste conclusies. De resultaten worden aan alle cvo's doorgegeven zodat zij hier mee aan de slag kunnen.

Dit zijn de belangrijkste redenen waarom cursisten soms niet slagen voor een module:

		
Covid-19-pandemie	De opleiding moeten volgen. Het gevoel dat je geen andere keuze hebt.	Stress hebben

Dit helpt jullie om betere resultaten te behalen:

	
Steun uit de omgeving	Ondersteuning ontvangen op school

Wist je dat...

...Jullie met 407 cursisten de vragenlijst invulden?

... Ik jullie daar heel erg dankbaar voor ben?

... De bonnen intussen verloot zijn?

Succes verder met de opleiding!

Eline Raes