

**ALS ONGEKWALIFICEERDE UITSTROOM  
DREIGT: EEN KWALITATIEF ONDERZOEK  
NAAR HOE BETROKKENEN DE IMPACT VAN  
NAADLOZE FLEXIBELE TRAJECTEN (NAFT)  
ERVAREN**

Aantal woorden: 20 567

Gail Deboeuf

Studentennummer: 02009969

Promotor: Prof. dr. Stijn Vandevelde

Copromotor: Prof. dr. Lieve Bradt

Begeleider: mevr. Lana Van Den Berghe

Masterproef voorgelegd voor het behalen van een master of science in de Pedagogische Wetenschappen met als afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek & *Disability Studies*

Academiejaar: 2022 – 2023

## Abstract

Vroegtijdig schoolverlaten wordt overal ter wereld als problematisch beschouwd aangezien het ernstige gevolgen heeft voor zowel het individu als voor de samenleving (González-Rodríguez et al., 2019). Het terugdringen van spijbelen en vroegtijdige schooluitval staat in de meeste Europese landen dan ook hoog op de politieke agenda (Keppens & Spruyt, 2017). In Vlaanderen kunnen scholen onder meer beroep doen op externe partners, zoals de naadloze flexibele trajecten (NAFT). Deze aanbieders kunnen sinds 1 september 2016 meer op maat van deze thematiek werken (Neyts, 2019). Dit onderzoek beoogt een impactmeting van naadloze flexibele trajecten. Aan de hand van kwalitatief onderzoek werd nagegaan wat jongeren en schoolse actoren als werkzaam ervaren binnen de trajecten van NAFT. Belangrijke theoretische kaders hierbij zijn de zelfdeterminatietheorie en ervaringsgericht leren. De zelfdeterminatietheorie gaat uit van een motivatiecontinuüm en stelt dat naarmate studenten zelf meer bepalend kunnen zijn in keuzes met betrekking tot hun leergedrag, er positieve effecten optreden zoals betere resultaten, meer welbevinden en lagere schooluitval (Minnaert & Odenthal, 2018). Bovendien stelt de theorie drie psychologische basisbehoeften naar voor: autonomie, verbondenheid en competentie (Van den Broeck et al., 2017). Ondersteuning van deze basisbehoeften heeft positieve resultaten aangetoond voor onder meer schoolresultaten en lagere schooluitval (Ryan & Deci, 2020). Ervaringsgericht leren betreft leren door het ervaren en doen, ook wel real life learning genoemd (Barkmeijer & Brokken, 2014). Hierbij stellen Barkmeijer en Brokken (2014) dat ervaringsgericht leren de mogelijkheid biedt nieuwe perspectieven in te nemen, wat verrassend en motiverend kan werken. Uit het onderzoek komt vooral een gunstige impact op sociale vaardigheden en welzijn naar voor. Belangrijke elementen hierbij zijn dat jongeren binnen NAFT de kans krijgen om nieuwe inzichten te verwerven met betrekking tot hun kwaliteiten en vaardigheden, NAFT de mogelijkheid biedt nieuwe perspectieven in te nemen en NAFT voor sommige jongeren als rustmoment waardevol is. Voor jongeren die de school reeds hebben verlaten, kwam naar voor dat de structuur en daginvulling van NAFT voor hen belangrijk is. Zowel verbondenheid met zowel de groep als de begeleider van NAFT, de comfortabele sfeer, het inspelen op interesses en rekening houden met behoeftes dragen hiertoe bij. NAFT kan als platform dienen waar jongeren ervaringsgericht vaardigheden en kwaliteiten exploreren waardoor hun zelfkennis vergroot en de trajecten als waardevolle periodes worden beschouwd.

Doorheen deze masterproef zullen de termen naadloze flexibele trajecten en NAFT door elkaar worden gebruikt.



## Voorwoord

Deze masterproef is het slotstuk van mijn opleiding Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en *Disability Studies*. Deze masterproef is mede ontstaan door mijn interesse in het werken met jongeren. Toen het voorstel kwam om een impactmeting te doen bij jongeren omtrent hun traject bij NAFT, was dit voor mij dan ook een boeiend voorstel. Vastberaden om mij meer te verdiepen in de thematiek betreffende vroegtijdige schooluitval, besloot ik mijn masterproef rond dit onderwerp uit te voeren. Zonder de steun en samenwerking van een aantal mensen zou deze masterproef niet tot stand zijn gekomen. Langs deze weg wil ik hen dan ook graag bedanken.

Allereerst wil ik mijn stageplaats, On@Break<sup>2</sup>, bedanken. Dankzij hen kon ik mij meer verdiepen in de naadloze flexibele trajecten. Ik heb er veel kunnen leren en heb mij hier altijd gesteund en gewaardeerd gevoeld. Daarnaast wil ik mijn promotor, prof.dr.Vandevelde, bedanken. Bedankt om zo bereikbaar te zijn en mij steeds van constructieve feedback te voorzien tijdens dit proces. Een grote dankjewel gaat ook uit naar mijn copromotor, prof.dr.Bradt, en mijn begeleider, mevr. Lana Van Den Berghe. Ik kon altijd rekenen op een antwoord op mijn vragen en het verkrijgen van waardevolle feedback. Vervolgens wil ik ook de NAFT - aanbieders bedanken die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Zij gaven mij de opportuniteit in contact te komen met participanten voor dit onderzoek. Vanzelfsprekend ben ik ook de participanten zelf zeer dankbaar. De schoolse actoren, die tijd vrijmaakten om een interview af te leggen en hun ervaringen te delen. De jongeren, die ook een moment vrijmaakten om hun ervaringen te delen en mij een inkijk in hun traject te verschaffen. Tot slot wil ik ook mijn lieve vrienden bedanken voor de steun en motivatie. Bedankt voor de gezamenlijke studiesessies, de leuke pauzemomenten maar ook voor het nalezen van stukken tekst. Dankzij jullie kijk ik met mooie herinneringen op deze periode terug.

Heel erg bedankt allemaal!

Gail Deboeuf

# Inhoud

1. Inleiding	1
2. Conceptueel kader	3
2.1 Beschrijving van het concept 'vroegtijdig schoolverlaten'	3
2.2 Vroegtijdig schoolverlaten in cijfers	4
2.2.1 Europees niveau	4
2.2.2 Nationaal niveau	5
2.2.3 Vlaams niveau	5
2.3 Beïnvloedende factoren	6
2.3.1 Push- en pullfactoren	6
2.3.2 Individuele factoren	7
2.3.3 Familiale factoren	9
2.3.4 Kenmerken op schoolniveau	9
2.3.5 Buurtkenmerken	10
2.4 Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten	10
2.5 Werkzame elementen om schooluitval tegen te gaan	11
2.6 Beleidscontext	13
2.6.1 Europese context	13
2.6.2 Nationale context	14
2.7 Naadloze flexibele trajecten (NAFT)	16
2.7.1 Decreet leerlingenbegeleiding	16
2.7.2 Inhoud NAFT	17
2.7.3 Doelen NAFT conform de visienota van mei 2022	18
3. Theoretische kaders	19
3.1 Zelfdeterminatietheorie	19
3.2 Ervaringsgericht leren	20
3.2.1 Het energie-leren-wiel	22
4. Probleemstelling en onderzoeksvragen	23
5. Methodologie	26

5.1	Strategieën van data-verzameling	26
5.1.1	Overlegmomenten met werkgroep NAFT	27
5.1.2	Semigestructureerde interviews	27
5.2	Strategieën van data-analyse	28
5.3	Betrouwbaarheid, validiteit en ethisch luik	29
5.4	Onderzoekscontext	30
5.4.1	Keuze NAFT - aanbieders	30
5.4.1.1	vzw a Part	31
5.4.1.2	LEJO vzw	31
5.4.1.3	JES vzw	31
5.4.1.4	Groep INTRO vzw	32
5.4.2	Participanten	32
6.	Onderzoeksresultaten	34
6.1	Ervaren impact	34
6.1.1	Ervaren impact op relaties	34
6.1.2	Ervaren impact op vaardigheden	36
6.1.3	Ervaren impact op schools domein	37
6.1.4	Ervaren impact van soort traject	39
6.1.5	Ervaren impact op welzijn	40
6.1.6	Algemene bevindingen met betrekking tot ervaren impact	41
6.2	Uitdagingen binnen NAFT	43
6.2.1	Mate van bekendheid van NAFT	43
6.2.2	Duur van trajecten	44
6.2.3	Bereiken van bepaalde doelgroepen	45
6.2.4	Aanmeldingsprocedure	46
6.2.5	Toegankelijkheid van NAFT	46
6.3	Ervaren impact van doelstellingen uit de visienota van NAFT van mei 2022	47
6.3.1	Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon	47
6.3.2	(Nieuwe) problemen voorkomen	47

6.3.3 NAFT inzetten zoals bedoeld	49
7. Discussie	50
7.1 Besluit omtrent de ervaren impact van NAFT	50
7.2 Besluit omtrent de ervaren uitdagingen van NAFT	51
7.3 Besluit omtrent de ervaring van de doelstellingen uit de visienota van mei 2022	52
7.4 Aanbevelingen voor beleid en praktijk	53
7.5 Beperkingen onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek	54
8. Conclusie	56
9. Bronnenlijst	57
10. Bijlagen	67
10.1 Oproep impactmeting NAFT	67
10.2 Informed consent	68
10.2.1 Informed consent: jongeren en schoolse actoren	68
10.2.2 Passieve informed consent: ouders van jongeren tussen 16 en 18 jaar	69
10.2.3 Informed consent: ouders van jongeren onder de 16 jaar	70
10.3 Interviewleidraad	71
10.3.1 Interviewleidraad: jongere	71
10.3.2 Interviewleidraad: schoolse actor	75
10.4 Mindmap thematische analyse	78
10.4.1 Mindmap thematische analyse: jongeren	78
10.4.2 Mindmap thematische analyse: schoolse actoren	79

## 1. Inleiding

De term vroegtijdig schoolverlater verwijst naar iemand die jonger is dan 24 jaar, geen secundair onderwijs heeft voltooid én niet meer actief is binnen het onderwijs of training (De Witte & Mazrekaj, 2017). Jaarlijks beëindigen heel wat jongeren hun schoolloopbaan zonder een volwaardige kwalificatie van secundair onderwijs. Deze jongeren betreden de arbeidsmarkt en de samenleving in een kwetsbare positie (Lamote et al., 2013). Vroegtijdig schoolverlaten kan het best worden begrepen als een langdurig proces van terugtrekking en onderbreking dat werd voorafgegaan door minder ernstige vormen van terugtrekking en onderbreking (Reschly, 2020). Een sterke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten is dan ook chronisch schoolverzuim (Kearney & Graczyk, 2020). Schoolverzuim betekent dat een leerling niet aanwezig is op school, terwijl de leerling er wel zou moeten zijn. Verder kan schooluitval niet los gezien worden van andere problematieken zoals werkloosheid, sociale uitsluiting, armoede en gezondheidsproblemen (Europese Commissie, z.d.). Vroegtijdig schoolverlaten is dan ook een ernstige kwestie die door bijna alle Westerse landen wordt erkend (De Witte & Mazrekaj, 2017). Bijgevolg is het terugdringen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters essentieel (Lamote et al., 2013).

Dat het terugdringen van schooluitval een belangrijke zaak is, blijkt ook uit meerdere actieplannen die al werden vooropgesteld. Zowel op internationaal als nationaal niveau wordt dit thema belicht. Voorbeelden hiervan zijn de *No Child Left Behind Act* (2001) in de Verenigde Staten en de Europa 2020 doelstellingen van de EU. De *No Child Left Behind Act* had onder meer tot doel het aantal leerlingen die risico liepen om de school vroegtijdig te verlaten te reduceren om zo meer gelijke onderwijskansen te kunnen garanderen (Vranckx, 2020). Meer bepaald wilde men het afstudeercijfer in de VS verhogen tot 90% (De Witte & Mazrekaj, 2017). In de Europese 2020-strategie werd gefocust op herstel na de crisis van 2008 waarbij vijf Europese kerndoelstellingen werden vooropgesteld. Een van deze doelstellingen betreft het aantal vroegtijdige schoolverlaters terug te brengen naar onder de 10% (Neyts, 2019). Het gaat om het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs op zak heeft en ook binnen geen enkele vorm van onderwijs of vorming actief is (Neyts, 2019). Ondertussen stelt de Europese Commissie dat 90% van de jongeren tussen 20 en 24 jaar in 2030 een kwalificatie van hoger secundair onderwijs moet behalen (Onderwijs en vorming, z.d.)



Dat gekwalificeerde uitstroom een belangrijk aandachtspunt is, blijkt onder meer uit de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval'. De conceptnota werd door de Vlaamse regering op 26 juni 2015 goedgekeurd (Neyts, 2019). Het betreft een initiatief van de Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk met als doel het aantal vroegtijdige schoolverlaters en spijbelende studenten te verminderen en het leerrecht te waarborgen (Keppens & Spruyt, 2019). De conceptnota vermeldt onder andere dat het Vlaamse regeerakkoord zich wil inzetten voor het verminderen van het aantal spijbelaars en het remediëren van vroegtijdige schooluitval door onder meer trajecten onderwijs-welzijn te installeren (Vlaamse regering, 2016). Deze zogenaamde naadloze flexibele trajecten (NAFT) zijn bedoeld voor leerlingen, (klas)groepen, leerkrachten en/of scholen en hebben als doel om schooluitval en vroegtijdig schoolverlaten in het secundair onderwijs tegen te gaan (Jeugdhulp, z.d.).

Deze studie focust op jongeren die moeilijkheden op onder andere schools domein hebben ervaren en hierdoor een traject bij NAFT hebben afgelegd. Ook actoren op schools niveau die ervaringen hebben met NAFT vormen een belangrijke groep. Er wordt gekeken hoe deze participanten de impact van NAFT ervaren. In wat volgt, wordt een diepere uiteenzetting gegeven van het conceptueel kader betreffende vroegtijdig schoolverlaten en naadloze flexibele trajecten (NAFT). Daaropvolgend worden de theoretische kaders toegelicht en wordt de probleemstelling met bijbehorende onderzoeksvraag en deelvragen vooropgesteld. Verder kaderen we de methodologie, waarbij ook aandacht uitgaat naar de onderzoekscontext, strategieën van data-verzameling, strategieën van data-analyse en het ethische luik. Vervolgens worden resultaten uit dit onderzoek geduid met daarbij horend een discussie inzake deze resultaten. Hierbij worden ook enkele aanbevelingen voor praktijk en beleid aangehaald, alsook worden binnen de discussie beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek uiteengezet. Tenslotte wordt een conclusie geformuleerd waarin een antwoord wordt geboden op de centrale onderzoeksvraag.

## 2. Conceptueel kader

Om goed te kunnen kaderen wat vroegtijdig schoolverlaten inhoudt, is het belangrijk om hier grondig rond stil te staan. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op het concept 'vroegtijdig schoolverlaten'. Allereerst wordt het concept gedefinieerd. Vervolgens worden cijfers met betrekking tot vroegtijdig schoolverlaten aangehaald. Verder worden beïnvloedende factoren voor vroegtijdig schoolverlaten uitgediept en worden de gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten besproken. Daarnaast worden werkzame elementen om dit fenomeen tegen te gaan uiteengezet. Tenslotte wordt de beleidscontext omtrent onderwijs en vroegtijdig schoolverlaten besproken, waarbij ook NAFTA wordt geduid.

### 2.1 Beschrijving van het concept 'vroegtijdig schoolverlaten'

Het onderzoek naar schoolafwezigheid heeft een lange geschiedenis die wordt gekenmerkt door uiteenlopende definities, conceptualiseringen en preventie- en interventiestrategieën (Kearney & Graczyk, 2020). De meeste landen leveren statistische gegevens over vroegtijdig schoolverlaters en hebben daarbij komend hun eigen definities en gegevensverzameling (Europese Commissie, 2017). Het gebrek aan duidelijke en consistente definities rond schoolverzuim is dan ook een belangrijk probleem (Hobbs et al., 2018).

Schooluitval wordt voornamelijk als een cumulatief proces gezien (De Witte & Mazrekaj, 2017). Deze risico's binnen het proces van terugtrekking en ontkoppeling worden na verloop van tijd ernstiger en kunnen uiteindelijk in schooluitval resulteren (Reschly, 2020). Jongeren die dreigen het onderwijs te verlaten worden in de Vlaamse conceptnota 'Samen tegen schooluitval' aangeduid als jongeren@risk en worden als volgt omschreven:

*'Jongeren@risk zijn jongeren die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen dreigen uit de boot te vallen binnen onderwijs. De problematiek van deze jongeren gaat in een aantal gevallen gepaard met spijbelgedrag, problematische thuissituaties, delinquent gedrag en/of psychiatrische problemen bij de jongere, maar dit is zeker niet voor elke jongere het geval'* (Vlaamse regering, 2016, p.13).

Een vroegtijdig schoolverlater wordt in deze Vlaamse conceptnota gedefinieerd als 'een niet-leerplichtige leerling die zonder de volgende kwalificaties het secundair onderwijs verlaten heeft:

diploma SO, studiegetuigschrift 2de leerjaar van de derde graad BSO<sup>1</sup>, certificaat DBSO<sup>2</sup>, certificaat leertijd (SYNTRA) en BUSO<sup>3</sup> (OV3 en OV4)' (Vlaamse Regering, 2016, p.6).

## 2.2 Vroegtijdig schoolverlaten in cijfers

Er zijn verschillende cijfers betreffende vroegtijdig schoolverlaten beschikbaar, die verschillen naargelang hun berekeningswijze en wijze van steekproeftrekking. De meest gebruikelijke bron zijn de cijfers van Eurostat (De Witte & Mazrekaj, 2017). Eurostat is het bureau voor de statistiek van de Europese Unie dat betrouwbare statistieken en indicatoren voor heel Europa publiceert waardoor landen en regio's met elkaar kunnen worden vergeleken (Europese Commissie, z.d.). Voor België is Statbel het Belgisch statistiekbureau dat zich inzet om betrouwbare en relevante cijfers te verzamelen, te produceren en te verspreiden met betrekking tot de Belgische economie, samenleving en het territorium (Statbel, 2017).

### 2.2.1 Europees niveau

In 2021 was gemiddeld 9,7% van de jongeren tussen 18 en 24 jaar in de EU een vroegtijdig schoolverlater (Eurostat, 2022). Tussen de Europese lidstaten is echter een aanzienlijk verschil te merken: van 2,4% in Kroatië tot 15,3% in Roemenië. De landen waar het aandeel vroegtijdige schoolverlaters het laagst lag waren Kroatië, Slovenië, Griekenland, Ierland en Zwitserland. In deze landen bedroeg het aantal vroegtijdige schoolverlaters minder dan 5% (Eurostat, 2022). Het hoogst aantal vroegtijdig schoolverlaters werden waargenomen in Roemenië (15,3%), gevolgd door Spanje en Italië met ongeveer 13% (Eurostat, 2022). In totaal is het aandeel vroegtijdige schoolverlaters in de EU tussen 2011 en 2021 gedaald met 3,5% (Eurostat, 2022). Er zijn echter ook lidstaten waar het percentage vroegtijdige schoolverlaters is gestegen. Met name in Luxemburg, Slowakije, Zweden en Tsjechië steeg het aandeel vroegtijdige schoolverlaters met meer dan 1 procentpunt (Eurostat, 2022). Inmiddels hebben 16 landen hun aandeel vroegtijdige schoolverlaters onder 9% gekregen, waarmee de EU-doelstelling voor 2030 al werd bereikt (Eurostat, 2022). Uit onderzoek blijkt dat de verschillen tussen landen aan verscheidene oorzaken kunnen liggen. Zo draagt een land met een gunstig sociaal - economisch klimaat bij aan meer succesvolle percentages met betrekking tot gekwalificeerde uitstroom (De Witte et al., 2013). Dit

---

<sup>1</sup> Beroepssecundair onderwijs

<sup>2</sup> Deeltijds beroepssecundair onderwijs

<sup>3</sup> Buitengewoon secundair onderwijs

gaat bijvoorbeeld over het inzetten op armoedebestrijding en het tegengaan van jeugdwerkloosheid (De Witte et al., 2013). Ook landen die binnen hun onderwijsbeleid inzetten op onder meer verlenging van leerplicht en vermindering van het aantal zittenblijvers, hanteren volgens De Witte et al. (2013) doeltreffende strategieën om schooluitval tegen te gaan.

### 2.2.2 Nationaal niveau

Het percentage vroegtijdige schoolverlaters vertoont in België al jaren een dalende tendens. Het aandeel vroegtijdige schoolverlaters in België anno 2020 bedroeg 8,1% (Statbel, 2021). Hiermee werd de Belgische doelstelling om het aandeel vroegtijdig schoolverlaters tegen 2020 terug te dringen tot onder 9,5% behaald. Desondanks blijft vroegtijdig schoolverlaten een urgent probleem (De Witte & Mazrekaj, 2017). In 2021 merken we een verdere daling en ligt het aandeel vroegtijdige schoolverlaters in België op 6,7% (Statbel, 2021). Echter blijft er wel een uitgesproken verschil tussen mannen en vrouwen (De Witte & Mazrekaj, 2017), namelijk 8,9% bij mannen tegenover 4,5% bij vrouwen in 2021 (Statbel, 2021). In 2022 daalt het voor mannen van 8,9% naar 8% en zien we een lichte stijging bij vrouwen, namelijk van 4,5% in 2021 naar 4,8% in 2022 (Statbel, 2023). Mannen verlaten dus systematisch meer het secundair onderwijs dan vrouwen, een fenomeen dat ook op internationaal niveau niet onbekend is (De Witte & Mazrekaj, 2017). Er zijn enkele factoren die deels kunnen verklaren waarom jongens vaker dan meisjes ongekwalificeerd uitstromen. Enerzijds blijkt uit onderzoek dat jongens meer worden getroffen door factoren die verband houden met falen op school, wat een risicofactor voor vroegtijdig schoolverlaten vormt (Borgna & Struffolino, 2016). Verder wijzen Borgna en Struffolino (2016) erop dat de aantrekking tot de arbeidsmarkt ook deels kan verklaren waarom jongens vaker ongekwalificeerd uitstromen dan meisjes. Zo zou de arbeidsmarkt voor jongens een meer winstgevend alternatief zijn voor school dan voor meisjes (Borgna & Struffolino, 2016). In 2022 daalt het totaal percentage vroegtijdige schoolverlaters in België verder naar 6,4% (Statbel, 2023). Regionaal zijn er echter wel verschillen te merken. Zo bedroeg in 2022 het aandeel vroegtijdige schoolverlaters 4,9% in Vlaanderen tegenover 8,6% in Wallonië en 7,4% in Brussel (Statbel, 2023).

### 2.2.3 Vlaams niveau

De Europese doelstelling werd vertaald naar een Vlaams streefdoel omdat de bevoegdheid over onderwijs onder de verantwoordelijkheid van de gemeenschappen valt (Neyts, 2019). In samenwerking met onder meer de sociale partners werd deze doelstelling op Vlaams niveau

omgezet in Pact 2020 (Onderwijs Vlaanderen, z.d). In dit pact werd een halvering van het aantal vroegtijdige schoolverlaters beoogd. Zodoende streefde Vlaanderen naar 4,25% vroegtijdige schoolverlaters in 2020, een waarde die werd vastgelegd door de EAK-indicator (Neyts, 2019). EAK staat voor Enquête naar de arbeidskrachten en is een driemaandelijkse enquête van de federale overheid en EUROSTAT (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). De EAK-indicator is echter minder betrouwbaar voor het monitoren van het Vlaams onderwijssysteem omdat het cijfers uit een steekproef met relatief grote statistische foutenmarges betreft (Neyts, 2019). Binnen het Vlaamse onderwijssysteem wordt daarom een andere manier van berekenen gehanteerd. Sinds schooljaar 2009 - 2010 wordt het aantal vroegtijdige schoolverlaters berekend op basis van de Vlaamse vsv-indicator (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Statbel (2021) geeft aan dat het aandeel vroegtijdig schoolverlaters in 2020 in Vlaanderen 6,7% bedroeg, waarmee het Vlaamse streefdoel van 4,25% niet werd behaald. Wel wordt een verdere dalende tendens opgemerkt, met 5,3% vroegtijdige schoolverlaters in 2021 (Statbel, 2021) en een verdere daling naar 4,9% in 2022 (Statbel, 2023).

## 2.3 Beïnvloedende factoren

Zoals reeds aangegeven is verzuim een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten, maar schooluitval kan het gevolg zijn van zeer uiteenlopende redenen (Lamote & Van Damme, 2011). Uit een meta-analyse bleek dat verscheidene kind-, gezins-, school- en groepsgerelateerde risicofactoren bijdragen tot het risico op zowel schoolverzuim als schooluitval (Gubbels et al., 2019). In zowel lokale als in internationale literatuur is men het eens dat geen enkele risicofactor nauwkeurig kan voorspellen wie het risico op vroegtijdige schooluitval loopt. Schooluitval moet worden gezien als het resultaat van een cumulatief en multidimensionaal proces veroorzaakt door meerdere factoren doorheen de tijd (Hartnack, 2017).

### 2.3.1 *Push- en pullfactoren*

Beïnvloedende factoren voor ongekwalificeerde uitstroom worden in de literatuur op verschillende manieren onderverdeeld. Een voorbeeld hierbij is de classificatie van risicofactoren voor schooluitval als push- en pullfactoren. Pushfactoren duiden op ervaringen binnen de school die de leerling kunnen aanzetten tot uitval. Denk hierbij aan de schoolstructuur, het curriculum, de schoolsfeer, et cetera (Hartnack, 2017). Pullfactoren verwijzen naar ervaringen buiten de schoolmuren die een student beïnvloeden om de schoolloopbaan te beëindigen. Voorbeelden hierbij zijn de buurt, familie, vrienden, of individuele invloeden (Hartnack, 2017). Pushfactoren

kunnen als het ware als afstotingsmechanismen worden gezien die ervoor zorgen dat de student zich niet meer met de school verbonden voelt, terwijl pullfactoren aantrekkingsmechanismen zijn die jongeren kunnen aanzetten tot het verlaten van de school (Lamote et al., 2013). Hoewel deze opdeling de voorspellers tot vroegtijdige uitval overzichtelijker maakt, kent het ook enkele tekortkomingen. Zo is het niet altijd duidelijk of een bepaalde reden een push- of pullfactor is. Vervolgens suggereert deze typologie ook een keuze voor een push- of pullfactor, terwijl push- en pullfactoren vaak samen voorkomen of elkaar versterken. Een onderlinge correlatie tussen de factoren is dan ook aannemelijk (Lamote et al., 2013).

In wat volgt wordt een overzicht gegeven van kenmerken die binnen de bestaande literatuur gelinkt worden aan een grotere kans op ongekwalificeerde uitstroom. Omwille van de tekortkomingen bij de opdeling in push-en pullfactoren, wordt de indeling van De Witte en Mazrekaj (2017) gevolgd. Hierbij worden de kenmerken ingedeeld in individuele, familiale, school- en buurtfactoren.

### 2.3.2 Individuele factoren

Op individueel niveau wordt onder meer geslacht als een beïnvloedende factor gezien. Onderzoek wijst uit dat jongens een grotere kans hebben om het middelbaar onderwijs vroegtijdig te verlaten dan meisjes (Orpinas & Raczynski, 2016; Van den Branden, 2015; De Witte & Mazrekaj, 2017). Uit onderzoek van Borgna en Struffolino (2016) zou dit verschil te wijten kunnen zijn aan het feit dat jongens vaker geconfronteerd worden met academisch falen. Ook zou de arbeidsmarkt voor jongens vaak een voordeliger alternatief zijn voor school dan voor meisjes (Borgna en Struffolino, 2016). Ook het gedrag van de leerling kan ook een risicofactor vormen, zoals leerlingen die weinig geëngageerd zijn in onderwijs (De Witte & Mazrekaj, 2017) of studenten die concentratieproblemen hebben, pestgedrag en/of agressief gedrag vertonen (Gubbels et al., 2019). Vervolgens kunnen ook criminaliteit, drugs, alcohol en tienerzwangerschap de schoolloopbaan in het gedrang brengen (De Witte & Mazrekaj, 2017; Gubbels et al., 2019). Ook schoolmoeheid wordt als de basis van ongekwalificeerde stopzetting gezien. Jongeren die schoolmoe zijn, erkennen het nut van onderwijs namelijk niet meer (Van Houtte, 2021). Uit onderzoek blijkt verder ook dat studenten met een beperking of leerstoornis een vergrote kans hebben om de schoolcarrière ongekwalificeerd stop te zetten (Blazer & Gonzalez-Hernandez, 2018).

Op vlak van schoolprestaties wijst men vooral op risico's tot vroegtijdige schooluitval als de leerling faalt bij vakken of moet zittenblijven (González-Rodríguez et al., 2019; Reschly, 2020). Jongeren die blijven zitten en hierdoor op oudere leeftijd instromen in de bovenbouw van het secundair

onderwijs hebben een grotere mogelijkheid om van school te wisselen en het onderwijs zonder diploma te verlaten (Goos et al., 2013). Meer bepaald hebben zittenblijvers in het secundair tot 2,5 keer meer kans op vroegtijdig schoolverlaten (Neyts, 2019). Verder geeft Neyts (2019) aan dat bij leerlingen die in de lagere school een jaar dubbelden, de kans zelfs vier keer groter is in vergelijking met hun leeftijdsgenoten die gewoon doorstroomden (Neyts, 2019). Er zijn verschillende verklaringen gebaseerd op drop-out modellen die zittenblijven als belangrijke voorspeller tot vroegtijdig schoolverlaten ondersteunen. Allereerst zou zittenblijven een negatief effect hebben op de eigenwaarde van de jongere, wat kan leiden tot probleemgedrag en uitval als mogelijke afloop (Lamote et al., 2013). Neyts (2019) geeft hierbij aan het beeld dat leerlingen opbouwen met betrekking tot hun zelfconcept - het geheel van opvattingen over zichzelf - een belangrijke invloed heeft op hoe ze omgaan met succes, falen en hun eigenwaarde. Een andere verklarende factor die Lamote et al. (2013) aanhalen is de relatie tussen zittenblijven en identificatie met de school. Leerlingen die lagere prestaties behalen, zouden zich minder met de school identificeren, wat kan leiden tot verminderde inspanning voor schoolse taken en verhoogd risico op vroegtijdig schoolverlaten (Lamote et al., 2013). Een ander model verwijst naar de relatie tussen zittenblijven en sociaal kapitaal. Hierbij wordt gesteld dat zittenblijven de bestaande sociale relaties doorbreekt en de leerling als zittenblijver wordt gestigmatiseerd, wat ervoor kan zorgen dat de leerling nog weinig met de school te maken wil hebben (Lamote et al., 2013). Uit onderzoek bleek dat deze modellen vroegtijdig schoolverlaten mee konden duiden, maar de relatie tussen zittenblijven en vroegtijdig schoolverlaten niet geheel verklaren (Lamote et al., 2013).

Ook jongeren met een migratieachtergrond hebben een grotere kans op het vroegtijdig beëindigen van de schoolloopbaan (Geldof, 2015; De Witte & Mazrekaj, 2017). Onze maatschappij - en dus ook het onderwijs - wordt gekenmerkt door superdiversiteit, een term die verwijst naar de toenemende diversiteit in onze samenleving (Goedhart, 2018). Geldof (2015) geeft aan dat personen met een migratieachtergrond vaker een lager scholingsniveau hebben dan de gemiddelde Vlaming. Hierdoor kent deze groep vaker een grotere onderwijsachterstand en een hogere ongekwalificeerde uitstroom (Geldof, 2015). Vooral taalproblemen en een lagere socio-economische status kunnen de oorzaak zijn van een grotere kans op schooluitval bij deze groep (Juchtmans et al, 2017).

Bovenstaande individuele factoren worden mee beïnvloed door familiale-, school-, en buurtfactoren (De Witte & Mazrekaj, 2017).

### 2.3.3 Familiale factoren

Bij familiekenmerken speelt onder andere familiestructuur een rol. Zo hebben jongeren uit tweeoudergezinnen een lagere kans om vroegtijdig school te verlaten (De Witte & Mazrekaj, 2017). Ook wijst onderzoek op het verband tussen socio-economische kenmerken en vroegtijdig schoolverlaten (Ripamonti, 2017; Gubbels et al., 2019). Armoede en problemen die samenhangen met lage sociaaleconomische status, zoals onzekerheid met betrekking tot voedsel, huisvesting, chronische lichamelijke en gezondheidsproblemen zijn belangrijke factoren die naar verzuim kunnen leiden (King, 2020). In Vlaanderen ervaren studenten uit families met een lage socio-economische status en/of met een migratieachtergrond in het algemeen meer drempels op schoolsvlak. Niet enkel hebben zij een grotere kans op lagere schoolse prestaties, maar ook op zittenblijven, doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs en vroegtijdige stopzetting van de onderwijsloopbaan (Bodvin et al., 2018). Verder is een problematische thuissituatie ook een belangrijke factor die de kans op vroegtijdig schoolverlaten doet stijgen (Gubbels et al., 2019).

### 2.3.4 Kenmerken op schoolniveau

Daarenboven speelt de school een prominente rol bij het tegengaan van vroegtijdig schoolverlaten. Onderzoekers tonen aan dat een positief schoolklimaat agressie bij de leerling doet verminderen, sterkere gevoelens van welzijn teweeg brengt en zorgt voor betere schoolresultaten (Orpinas & Raczynski, 2015). Schoolmoeheid, een belangrijke factor die kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten, wordt nog vaak als een probleem van de individuele leerling beschouwd. Welke rol de school hierin heeft is veel minder onderzocht (Van Houtte, 2021). Hierbij geeft Van Houtte (2021) aan dat leerlingen nochtans meer bereikt worden als we weten of de school al dan niet schoolmoeheid in de hand werkt door cruciale schoolkenmerken aan te pakken (Van Houtte, 2021). Voorbeelden van dergelijke schoolkenmerken die gelinkt worden aan lagere schooluitval zijn kleinere klassen, hoge aanwezigheidscijfers en academische uitdaging (De Witte et al., 2013). Verder toont onderzoek aan dat een positieve relatie tussen leerling en leerkracht een belangrijke beschermende factor is voor jongeren die ongekwalificeerd dreigen uit te stromen (Krane & Klevan, 2018). Bovendien wordt ook spijbelen als een belangrijk element gezien om vroegtijdig schoolverlaten aan te pakken. Scholen die snel en adequaat inzetten op spijbelen kunnen de prevalentie van vroegtijdig schoolverlaten reduceren (Keppens & Spruyt, 2017).



### 2.3.5 Buurtkenmerken

Tenslotte kunnen buurtkenmerken vroegtijdig schoolverlaten beïnvloeden. Over het algemeen zorgt een buurt met hoge armoede, criminaliteit en druggebruik voor een hogere kans op vroegtijdige schooluitval (De Witte & Mazrekaj, 2017). Ook een buurt waar sociale discriminatie en vooroordelen heersen, vergroot het risico op vroegtijdige schooluitval (De Witte et al., 2013). Verder brengen De Witte et al. (2013) ook buurten waar veel jobs beschikbaar zijn in verband met kans op hogere schooluitval. Dit kan dan worden gezien als pullfactor die studenten stimuleert om te stoppen met school (De Witte et al., 2013).

De oorzaken van vroegtijdig schoolverlaten zijn aldus complex en onderling sterk met elkaar verweven (Lyche, 2010).

## 2.4 Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten

Vroegtijdig schoolverlaten is een urgent probleem en vormt om die reden een belangrijk punt op de agenda. De gevolgen van schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten zijn dan ook niet gering. Zowel op niveau van het individu als op niveau van de samenleving zijn hieraan nadelen verbonden.

Zowel schoolverzuim als vroegtijdige schooluitval zijn gelinkt aan veel verschillende problemen in de levensloop (Gubbels et al., 2019). Vroegtijdig schoolverlaten betekent vaak beperkte vooruitzichten voor de arbeidsmarkt, waardoor werkloosheid bij vroegtijdige schoolverlaters aanzienlijk is en de kans om in armoede verzeild te geraken toeneemt (De Witte & Mazrekaj, 2017; Europese Commissie, 2017). Verder toont onderzoek ook aan dat personen die het onderwijs vroegtijdig verlaten vaak minder gezond zijn en dit zowel op fysiek als op mentaal vlak. Men heeft een grotere kans op aandoeningen zoals cholesterol, diabetes of astma (De Witte & Mazrekaj, 2017). Ook depressieve symptomen liggen hoger bij deze groep (De Witte & Mazrekaj, 2017; O'Donnell & Reschly, 2020). Tot slot toont onderzoek ook aan dat zowel economische als gezondheidsproblemen worden doorgegeven aan volgende generaties. Hierdoor dreigen deze problemen een vicieus karakter te krijgen en zich ook in de toekomst te manifesteren (De Witte & Mazrekaj, 2017).

Daarnaast is vroegtijdig schoolverlaten ook ongunstig voor de samenleving, bijvoorbeeld met betrekking tot verloren nationaal inkomen, verlies aan belastinginkomsten voor de overheid en verhoogde sociale zekerheidsuitgaven (Neyts, 2019). Dit betekent dat een land met een hoog percentage vroegtijdige schooluitval meer moeite zal hebben om de werkgelegenheid en sociale samenhang op peil te houden en te stimuleren (Neyts, 2019). Tenslotte wordt schooluitval ook gelinkt met academisch falen en criminaliteit (Hobbs et al., 2018). Vroegtijdig schoolverlaten is aldus ongunstig voor zowel individu als de samenleving en dit op verschillende domeinen.

Het is nu duidelijk dat schooluitval een multifactorieel fenomeen is en grote gevolgen teweeg brengt. Risicofactoren spelen een rol op verschillende niveaus, gaande van het individu tot de staat en samenleving in een bio-psycho-sociaal perspectief (Ripamonti, 2017). Uit onderzoek blijkt echter dat de meeste landen nog steeds een gebrekkig gecoördineerde aanpak hanteren met betrekking tot vroegtijdige schooluitval (Neyts, 2019).

## 2.5 Werkzame elementen om schooluitval tegen te gaan

Het is reeds duidelijk dat schooluitval geen eenduidige oorzaak kent. De reden waarom studenten verzuimen is een belangrijke indicator voor de aanpak (van Sleeuwen, 2021). Uit onderzoek blijkt dat het opmerken van en ingrijpen bij problemen met betrekking tot aanwezigheid, gedrag of moeilijkheden bij vakken essentieel is om leerlingen die risico lopen tot vroegtijdig schoolverlaten te betrekken (Reschly, 2020).

Sterke voorspellers van schooluitval zijn onder andere zittenblijven en afwezigheden op school (De Witte & Mazrekaj, 2017; González-Rodríguez et al., 2019; Reschly, 2020). Reschly (2020) wijst op het belang om mogelijkheden te installeren om alsnog academisch succes te bereiken aangezien het moeilijk is studenten te behouden of opnieuw te betrekken als men voortdurend met mislukking wordt geconfronteerd. In de literatuur wordt dan ook herhaaldelijk benadrukt om zittenblijven aan banden te leggen en meer in te zetten op praktijken opdat leerlingen hun schoolloopbaan met hun leeftijdsgenoten kunnen volgen (Hartnack, 2017). In de literatuur wordt onder meer gepleit om succes op school te herdefiniëren, met name weg van de huidige nadruk op gestandaardiseerde testcores en het voldoen aan exameneisen. In plaats daarvan moet men meer focussen op het ontwikkelen van niet-cognitieve vaardigheden, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, communicatie en samenwerking (Hoffer, 2015).

Een voorbeeld van een effectieve preventiemaatregel voor vroegtijdig schoolverlaten zijn de *Accelerated Middle Schools* in de Verenigde Staten (De Witte & Mazrekaj, 2017). De programma's zetten in op zittenblijven en zijn bedoeld om studenten te ondersteunen die achterlopen op hun leerjaar en hen weer te laten aansluiten bij hun leeftijdsgenoten. Positieve effecten op zowel academische vooruitgang als het aanwezig blijven op school werden aangetoond (Mollette et al., 2020). Ook Goos et al. (2013) geven op basis van gereviewde studies aan dat zittenblijven niet het antwoord biedt voor Vlaamse en Nederlandse leerlingen die stagneren in hun leertraject. Gemiddeld genomen lijkt het antwoord tussen de twee te liggen, de leerling zomaar laten doorstromen naar het volgende jaar is dus ook niet de oplossing. Het inzetten van extra personeel om zwakker scorende leerlingen extra te ondersteunen en subsidies voor zomerscholen zijn mogelijke antwoorden om leerlingen mits extra ondersteuning te laten doorstromen (Goos et al., 2013). Het idee van zomerscholen kan worden omschreven als een kortdurende maar intensieve periode in de zomervakantie om achterstanden aan te pakken zonder daarvoor een volledig schooljaar opnieuw te moeten doen (Timmerman, 2014).

Verder wijst onderzoek op drie gemeenschappelijke elementen uit interventies om aanwezigheid op school te verbeteren. Het gaat over vaardigheidstraining, gezinsondersteuning en interventies gebaseerd op aanmoediging van de student (Freeman et al., 2019). Verder wijzen Freeman et al. (2019) op het belang van interventies op schoolniveau om uitval tegen te gaan, zoals het installeren van kwalitatief betere klassen. Door van de school een aantrekkelijke plek te maken, waar jongeren zich gezien, gestimuleerd en veilig voelen, is de kans groter dat jongeren blijven komen (van Sleeuwen, 2021). Daarenboven is een positieve relatie tussen student en leerkracht een significante protectieve factor voor leerlingen die risico lopen tot uitval (Krane & Klevan, 2018). Er bestaat aldus een positief verband tussen lerarengeladen kenmerken en leerprestaties van de studenten (Neyts, 2019). Meer specifiek wijst Reschly (2020) in haar onderzoek op het belang van het ondersteunen van relaties tijdens transitiemomenten, bijvoorbeeld van de lagere school naar de middelbare school. Dit kan bijvoorbeeld door kleinere en meer persoonlijke settings te creëren en gezinnen voor te bereiden op de overgang naar de middelbare school. Hierbij moet worden ingezet op huisbezoeken, faciliteren van schoolcontacten en voldoende informeren van de betrokkenen (Reschly, 2020). Onderzoek suggereert namelijk dat een flexibele en dynamische relatie tussen leerkrachten, leerlingen en ouders cruciaal is om welbevinden van leerlingen te bevorderen waardoor de kans op voortijdig schoolverlaten slinkt (Krane & Klevan, 2018).

Ook Neyts (2019) ziet binding als sleutelfactor om vroegtijdige schooluitval tegen te gaan, waarbij binding verschillende niveaus omvat. Zo is het belangrijk dat de student zich verbonden voelt met belangrijke rolmodellen zoals de ouders maar ook met de school (Neyts, 2019). Het is van belang dat scholen spijbelen en schoolverzuim tegengaan, aangezien deze elementen aantonen dat de binding met de school is afgenomen (Neyts, 2019). Keppens en Spruyt (2021) raden dan ook aan in te zetten op een autoritatief schoolklimaat. Scholen met een autoritatief schoolklimaat zetten namelijk zowel in op het realiseren van een vertrouwensrelatie met de leerling als op het vooropstellen van ambitieuze leerdoelen en duidelijke afspraken (Keppens & Spruyt, 2021). Ook warmte, vertrouwen en veiligheid zijn kenmerken van een autoritatief schoolklimaat (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Het tonen van een realistische maar grote ambitie ten aanzien van studenten impliceert de boodschap dat de school in de student gelooft (Keppens & Spruyt, 2021). Autoritatieve scholen slagen er dan ook vaker in schoolbinding te bewerkstelligen voor de leerling, wat een buffer vormt tegen spijbelen (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

## 2.6 Beleidscontext

Om beter te begrijpen waarbinnen dit onderzoek kadert, is het van belang de bredere context toe te lichten. In wat volgt, wordt stilgestaan bij ontwikkelingen op beleidsniveau omtrent onderwijs en vroegtijdig schoolverlaten. Eerst wordt ingegaan op de Europese context, gevolgd door ontwikkelingen op nationaal niveau. Daarnaast wordt ook NAFTA meer toegelicht.

### 2.6.1 Europese context

De EU 2020 - strategie volgde op de Lissabon-strategie en was de langetermijnstrategie van de Europese Unie voor een sterke en duurzame economie met mogelijkheid tot veel werkgelegenheid (Europa Nu, z.d.). Zo wilde Europa in deze strategie onder andere het aantal vroegtijdige schoolverlaters tot onder de 10% brengen (De Witte & Mazrekaj, 2017; Neyts, 2019, Europa Nu, z.d.). Om deze doelstelling te verwezenlijken werd in iedere lidstaat een werkgroep aangesteld (Onderwijs en vorming, z.d.). De werkgroepen zullen in de nieuwe cyclus van de Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding, dat van kracht is van 2021-2030, voortbouwen op resultaten van de 2020-werkgroepen (European Education Area, z.d.).

Verder werden op Europees niveau reeds heel wat doelstellingen vooropgesteld en initiatieven geïnstalleerd om kwalitatief onderwijs te bewerkstelligen en schooluitval tegen te gaan. Zo heeft het Europese onderwijs - en jeugdbeleid als doel alle Europese burgers de mogelijkheid te geven

om een opleiding te volgen en om kennis tijdens het beroepsleven te vergroten (Europa Nu, z.d.). Sinds begin jaren negentig werken de lidstaten van de Europese Unie samen op domein van jongeren en jeugdbeleid en worden ze hierbij ondersteund door de Europese Commissie, dat als dagelijks bestuur van de Europese Unie fungeert (Snijder, 2013). Hierbij zijn de lidstaten van de Europese Unie zelf verantwoordelijk voor het verzorgen en inrichten van onderwijs, maar de Europese Unie staat de lidstaten wel bij in het vaststellen van gemeenschappelijke doelstellingen en het uitwisselen van kennis op onderwijsdomein (Europa Nu, z.d.).

Dat onderwijs een belangrijke rol in de politieke agenda vervult, blijkt onder meer uit het installeren van de Europese Onderwijsruimte. Het idee om de Europese Onderwijsruimte in te voeren, werd voor het eerst onderschreven door de Europese leiders tijdens de Sociale Top van 2017 in Göteborg (EEA, z.d.). Tijdens deze bijeenkomst lichtte de Europese Commissie haar visie toe omtrent de manier hoe we tegen 2025 een Europese onderwijsruimte kunnen realiseren (De Mulder, 2017). Het is een initiatief dat de lidstaten van de Europese Unie bijstaat om samen veerkrachtigere en inclusievere onderwijs - opleidingsstelsels te verwezenlijken (EEA, z.d.). De Europese Onderwijsruimte schuift dan ook zeven doelstellingen voorop. Twee doelstellingen wil men behalen tegen 2025 en de andere vijf tegen 2030. Zo wil de Europese Onderwijsruimte onder meer tegen 2030 bereiken dat minder dan 9% van de leerlingen onderwijs en opleiding onderwijs vroegtijdig verlaten (EEA, z.d.). Dit is ambitieuzer dan de doelstellingen uit de Europa 2020 strategie, waarin men streefde om het aandeel vroegtijdig schoolverlaters onder de 10% te krijgen. Verder bestaat de Europese Onderwijsruimte uit verscheidene werkgroepen, waarvan een werkgroep zich op scholen richt en onder meer inzet op het realiseren van 'trajecten op weg naar succes op school' (EEA, z.d.). Wederzijds leren en uitwisseling van beste praktijken bevorderen staan hierbij centraal en gaat aandacht ook uit naar welzijn op school (EEA, z.d.)

### 2.6.2 Nationale context

In België vallen alle aspecten van het onderwijsbeleid onder de bevoegdheid van de gemeenschappen, met uitzondering van de federale residuele onderwijsbevoegdheid, zoals de leerplicht (Vlaanderen, z.d.). In België stelt het Beleidsdomein Onderwijs en Vorming beleidsprioriteiten op die gebaseerd zijn op een omgevingsanalyse (Onderwijs en vorming, z.d.). Deze analyse wordt om de vijf jaar gemaakt om de onderwijsbijdrage aan het regeerakkoord voor te bereiden. Hierbij worden belangrijke demografische, maatschappelijke, politiek - sociale, economische, ecologische en technologische trends en evoluties die het onderwijsbeleid beïnvloeden in kaart gebracht (Onderwijs en vorming, z.d.).

Dat ook vroegtijdig schooluitval een essentieel deel van beleid inneemt, blijkt uit meerdere initiatieven. Zo besloot de Vlaamse regering in 2009 om via het Pact 2020 het percentage vroegtijdige schoolverlaters te verminderen (Rekenhof, 2021). Om dit Pact te verwezenlijken werd onder meer in 2013 het Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten goedgekeurd door de Vlaamse regering (De Witte & Mazrekaj, 2015). Ook de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval' toont aan dat vroegtijdig schoolverlaten als een beleidsprioriteit wordt vooropgesteld. Deze werd op 26 juni 2015 door de Vlaamse regering bekrachtigd (De Witte & Mazrekaj, 2015; Neyts, 2019). De Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk stelden deze conceptnota op met daarin hun plannen om het spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten samen aan te pakken (Vlaams Parlement, z.d.). Het actieplan van de conceptnota omvat 52 acties en is opgesteld volgens het Europees Referentiekader, wat wil zeggen dat vier luiken worden ingezet: (1) monitoring, identificatie en coördinatie, (2) preventie, (3) interventie en (4) compensatie (Neyts, 2019). Onder het luik interventie, wordt onder meer NAFT aangehaald. Naast het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst kunnen scholen vanaf 1 september 2016 ook beroep doen op deze externe partners (Neyts, 2019). NAFT biedt op het snijvlak tussen onderwijs en welzijn trajecten aan en wordt gefinancierd door het Agentschap Opgroeien (NAFT, 2022). De trajecten binnen NAFT vervangen de vroegere time-out trajecten en kunnen meer op maat van de thematiek werken waarbij ze zowel met leerling, leraar, klasgroep als school aan de slag kunnen (Neyts, 2019).

Ook zijn er sinds september 2016 zes netwerken 'Samen tegen Schooluitval' geactiveerd in Vlaanderen, één voor elke provincie en één voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (Onderwijs en vorming, z.d.). Deze netwerken brengen vertegenwoordigers uit onderwijs, welzijn en werk samen om zowel preventief, interveniërend als compenserende acties te ondernemen met betrekking tot schooluitval (Neyts, 2021).

Vervolgens werd op 5 april 2019 de visienota *Vizier 2030* goedgekeurd. Hiermee geeft de Vlaamse Regering invulling aan de oproep van de Verenigde Naties om de duurzame ontwikkelingsdoelen te vertalen naar eigen doelstellingen en beleid (Rekenhof, 2021; Vlaanderen, z.d.). Het twaalfde doel van *Vizier 2030* luidt als volgt: *In 2030 krijgen alle jongeren de kans om minstens kwalitatief secundair onderwijs af te werken, waarbij zij relevante en doeltreffende leerresultaten behalen, en is de ongekwalificeerde uitstroom sterk teruggedrongen* (Vlaanderen, z.d.). De beleidsnota onderwijs 2019 – 2024 wil het terugvorderen van het aandeel vroegtijdige schoolverlaters aanmoedigen via belangrijke hervormingen, zoals de modernisering van het secundair onderwijs,

de versterking van de leerlingenbegeleiding, invulling van duaal leren<sup>4</sup>, de verhoogde inzet op de kennis van het Nederlands en het strenger en vroeger optreden tegen spijbelen (Rekenhof, 2021).

## 2.7 Naadloze flexibele trajecten (NAFT)

Zoals reeds aangehaald, kunnen scholen sinds 1 september 2016 beroep doen op NAFT (Neyts, 2019). In wat volgt, wordt de opzet van NAFT verder toegelicht. Hierbij wordt eerst stilgestaan rond het decreet leerlingenbegeleiding. Vervolgens worden de inhoud en de doelen van NAFT uiteengezet.

### 2.7.1 Decreet leerlingenbegeleiding

Het decreet leerlingenbegeleiding, dat sinds 1 september 2018 van kracht is, stelt dat elke school een kwaliteitsvol leerlingenbeleid moet uitwerken. Dit beleid geeft aan dat elke school een sterke brede basiszorg voorhanden moet hebben én verhoogde zorg moet kunnen bieden aan leerlingen bij wie basiszorg niet voldoet (Neyts, 2021). Een school is er dus toe verplicht een beleid rond leerlingenbegeleiding uit te werken dat vertrekt vanuit een integrale benadering en een continuüm van zorg. Dit zorgcontinuüm is een aaneenschakeling van fasen, die niet strikt afgebakend zijn (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Deze vier fasen zijn brede basiszorg (fase 0), verhoogde zorg (fase 1), uitbreiding van zorg (fase 2) en tot slot het individueel aangepast curriculum (fase 3) (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Naargelang de ondersteuning zich in een hogere fase bevindt, is deze intensiever en zijn er meer schoolinterne of wellicht ook schoolexterne professionals betrokken (Bodvin et al., 2018).

Aangezien NAFT zich situeert binnen het schoolextern aanbod, worden naadloos flexibele trajecten opgestart vanaf fase 'uitbreiding van de zorg' (fase 2). De acties die een NAFT aanbiedt, kunnen zich wel oriënteren binnen alle vier de fasen van het zorgcontinuüm (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). De fase uitbreiding van zorg is gericht naar leerlingen waarvoor verhoogde zorg niet meer voldoet. In deze fase start het CLB een handelingsgericht diagnostisch traject waarbij samen met alle actoren naar oplossingen wordt gezocht. Er wordt gepeild naar de onderwijs - en

---

<sup>4</sup> In een duaal onderwijssysteem combineren studenten per week gemiddeld één tot twee dagen les op school met drie tot vier dagen opleiding in het werkveld (Verhaest et al., 2018).

opvoedingsbehoeften van de leerling, alsook naar de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders. Op basis van deze noden formuleert het CLB adviezen waarmee men naar een optimale afstemming tussen het onderwijs- en opvoedingsaanbod en de noden wil bekomen (Vandecandelaere et al., 2016). Wanneer ondersteuning binnen de fase van het individueel aangepast curriculum is aangewezen, betekent dit dat de aanpassingen voor de leerling in het gemeenschappelijk curriculum ontoereikend zijn. Het CLB stelt dan een verslag op, zodat ouders hun kind kunnen inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs maar het is eveneens mogelijk dat de vraag wordt gesteld om in het regulier onderwijs een individueel aangepast curriculum te volgen (Vandecandelaere et al., 2016).

Het CLB fungeert als doorverwijzer naar een schoolextern aanbod: dit wordt ook wel de draaischijffunctie genoemd. In gedeelde verantwoordelijkheid met het schoolextern aanbod zorgt het CLB voor een vlotte toeleiding, alsook voor een terugkoppeling naar de school (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Dit staat allemaal in teken van afstemming op het onderwijstraject en de leerlingenbegeleiding. Als een naadloos flexibel traject aangewezen blijkt, dan wordt de leerling door het CLB aangemeld bij een NAFT – aanbieder (NAFT, 2022). Het CLB fungeert dus als het ware als een brug tussen onderwijs en NAFT (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

### 2.7.2 Inhoud NAFT

NAFT biedt preventieve en/of remediërende ondersteuning aan leerlingen bij schooluitval dreigt (NAFT, 2022). Deze jongeren lopen risico op vroegtijdige schooluitval en/of ongekwalificeerde uitstroom omwille van pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen (Bourgeois, Crevits & Muyters, 2018). Naast individuele leerlingen, kunnen ook leerlingengroepen, individuele leerkrachten, schoolteams of scholen door NAFT worden begeleid (NAFT, 2022). NAFT kan dus ook worden ingezet om klasgroepen te ondersteunen bij het realiseren van een positief leefklimaat of kan het worden ingezet om leerkrachten, schoolteams of de school bij te staan in hun omgang met de jongeren (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). NAFT is dus een vorm van schoolexterne ondersteuning, aanvullend op de interne leerlingenbegeleiding (NAFT, 2022). Meer concreet wordt er binnen NAFT gewerkt aan het herstellen van positief contact, het versterken van leerling(en), inhaken op verder onderwijstraject, het creëren van een vertrouwensband met leerkrachten en de school en tot slot het versterken van leerkrachten/de school (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Naadloze flexibele trajecten zijn de opvolger van de voormalige Time-Outprojecten (Arktos, z.d.).



NAFT kan meer op maatgericht werken, aangezien NAFT zowel met leerling, leraar, klasgroep als school aan de slag kan (Neyts, 2019).

### 2.7.3 Doelen NAFT conform de visienota van mei 2022

Naast leerlingen begeleiden naar een maximale (her)aansluiting bij het schooltraject, streeft NAFT ernaar het recht op leren voor alle studenten te waarborgen (NAFT, 2022). Hierbij worden in de visienota van NAFT van mei 2022 drie doelstellingen aangehaald. Deze betreffen (1) Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon, (2) (Nieuwe) problemen voorkomen en (3) NAFT inzetten zoals bedoeld (NAFT, 2022). Bij de eerste doelstelling, leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon, staat zowel het welzijn van de leerling als het versterken van vaardigheden centraal (NAFT, 2022). Ook het ondersteunen van leerlingen om verbinding met hun omgeving te bewerkstelligen is hierbij van belang (NAFT, 2022). Voor leerlingen bij wie al sprake is van schooluitval en vroegtijdig schoolverlaten, worden engagementen opgenomen om de leerling te laten aansluiten bij andere vormen van leren, training of opleiding buiten het leerplichtonderwijs (NAFT, 2022). De tweede doelstelling betreft het voorkomen van (nieuwe) problemen. Deze doelstelling focust op het bereiken van duurzame resultaten of voorkomen van risicosituaties (NAFT, 2022). Bovendien stelt NAFT (2022) binnen deze doelstelling dat het belangrijk is om voldoende preventief te kunnen werken. Tot slot wordt een derde doelstelling aangehaald, meer bepaald NAFT inzetten zoals bedoeld. Deze doelstelling beoogt het nagaan of er geen tegenindicaties zijn waardoor NAFT voor sommige leerlingen geen gepast antwoord is (NAFT, 2022). Daarbij komend stelt NAFT (2022) dat er wordt ingezet op meezoeken naar het best mogelijke traject op maat van de leerling. Dit kan door samenwerking met andere actoren of via doorverwijzing (NAFT, 2022).

### 3. Theoretische kaders

In dit luik worden de theoretische kaders, de Zelfdeterminatietheorie en ervaringsgericht leren, toegelicht. Aangezien NAFT jongeren ondersteunt bij wie schooluitval dreigt, kan het interessant zijn dit vanuit een motivationeel kader te benaderen, zoals de zelfdeterminatietheorie. Ook ervaringsgericht leren kan een boeiende invalshoek zijn aangezien dit kader ook als centraal element binnen de trajecten wordt gezien.

#### 3.1 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie, ook wel afgekort als ZDT, is een macrotheorie die voortkomt uit onderzoek naar intrinsieke en extrinsieke motivatie. De theorie breidde zich uit met onderzoek naar werkorganisaties en andere levensdomeinen (Deci et al., 2017). De theorie werd door Deci en Ryan ontwikkeld met als doel de achterliggende principes van motivatie te verklaren (Neyts, 2019). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een taak omdat ze als leuk of interessant wordt bevonden (Van den Broeck et al., 2009). Hierbij vormen persoonlijke interesses de drijfveer voor het stellen van bepaald gedrag (Neyts, 2019). Daartegenover staat extrinsieke motivatie, wat staat voor het vertonen van gedrag omwille van een uitkomst die buiten de activiteit gelegen is. Niet de inhoud van het werk, maar wel het resultaat ervan vormen hier dan de bron van motivatie (Van den Broeck et al., 2009). De ZDT gaat uit van een motivatiecontinuüm met als uitersten amotivatie en intrinsieke motivatie, waarbij amotivatie wijst op geen enkele motivatie om te handelen (Verbeeck et al., 2013). De kerngedachte die achter het continuüm schuilt, is belangrijk voor het gebruik ervan (Minnaert & Odenthal, 2018). De idee is dat naarmate leerlingen zelf meer bepalend kunnen zijn in keuzes die stroken met hun leergedrag, er positieve effecten optreden. Dit draagt bij aan betere resultaten, meer welbevinden en minder schooluitval (Minnaert & Odenthal, 2018).

Aan de linkerkant van het continuüm staat amotivatie. Amotivatie wordt gevolgd door externe motivatie, dat kan worden opgedeeld in drie subtypes: externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie (Minnaert & Odenthal, 2018). Helemaal rechts van het continuüm bevindt zich intrinsieke motivatie. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op de motivatietypes binnen extrinsieke motivatie. Allereerst onderscheidt men dus *externe regulatie*, waarbij een bepaald gedrag wordt gesteld om aan een externe eis te voldoen of om een beloning te krijgen. Dit wordt als controlerend ervaren (Verbeeck et al., 2013). Vervolgens in het continuüm wordt *geïntrojecteerde regulatie* aangehaald. Bij deze vorm zetten gevoelens van schuld, schaamte of

angst aan tot het uitvoeren van bepaald gedrag (Knippenberg, 2015). Hoewel deze vorm van regulatie sterk extern is bepaald, maakt een persoon wel zelf de afweging die van binnenuit komt (Minnaert & Odenthal, 2018). Daaropvolgend onderscheidt men *geïdentificeerde regulatie*. Hierbij wordt een gedrag uitgevoerd omdat de persoon er zelf het belang van inziet en het aansluit bij het eigen doel. Er wordt meer plezier ervaren en men gaat er positief mee om als de taak niet lukt (Verbeeck et al., 2013). Bij leerlingen betekent dit dat de leerling bijvoorbeeld beseft dat wat de leraar vraagt, zinvol is en nuttig voor zichzelf (Neyts, 2019). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat studenten zich zowel om intrinsieke als extrinsieke redenen voor een academische activiteit kunnen inzetten (Lemos & Veríssimo, 2014). Vanuit intrinsieke motivatie of geïdentificeerde motivatie voeren studenten leeractiviteiten uit omdat ze het zelf willen. Er is dan geen sprake van druk, waardoor ook wel wordt gesproken van autonome vormen van motivatie (Oostdam et al., 2016).

Daarenboven stelt de zelfdeterminatietheorie dat mensen naast hun fysieke behoeften ook drie essentiële psychologische behoeften bezitten, namelijk autonomie, verbondenheid en competentie (Van den Broeck et al., 2016). Dit geldt dan ook voor leerlingen, want elke student heeft nood aan autonomie, sociale verbondenheid en competentie (Neyts, 2019). Verbondenheid en competentie worden ook als belangrijk uitgangspunten van NAFT gezien (NAFT, 2022). Ondersteuning van deze psychologische basisbehoeften heeft positieve resultaten laten zien op onder meer schoolresultaten (Ryan & Deci, 2020). Verder geven Ryan en Deci (2020) aan dat leerlingen van autonomie-ondersteunende leraren meer intrinsieke motivatie hebben, meer internalisatie voor leeractiviteiten en minder vatbaar zijn voor schooluitval. Ook sociale verbondenheid is een belangrijke factor, want uit onderzoek blijkt dat een gebrek aan wederkerige vriendschappen nadelig blijkt te zijn voor het motivatie - en doorzettingsproces (Ricard & Pelletier, 2016). Verder tonen Ricard en Pelletier (2016) in hun onderzoek aan dat ouderondersteuning voor psychologische basisbehoeften het meest significant blijkt te zijn als voorspeller van academische motivatie en vroegtijdige schooluitval.

### 3.2 Ervaringsgericht leren

Ervaringsgericht leren staat voor het leren uit ervaringen die rechtstreeks voortvloeien uit eigen handelingen van het individu in tegenstelling tot het leren door te kijken naar prestaties van anderen, het lezen van of luisteren naar instructies (Reese, 2011). Barkmeijer en Brokken (2014) gebruiken de term *real life learning* voor het leren door ervaren en doen. Hierbij wordt de alledaagse

werkelijkheid zo veel mogelijk geïmiteerd waardoor leerervaringen worden aangereikt. Door verschillend gedrag te ervaren, bepaalde inzichten na te gaan en gedrag uit te testen, ervaart men welk gedrag passend is conform de situatie (Barkmeijer & Brokken, 2014). Ook Van den Branden (2015) stelt dat kennis bevrijdend werkt, maar het er niet per sé om gaat dat jonge mensen veel kennis in hun hoofd proppen om later te reproduceren. Het gaat erom dat jonge mensen kennis flexibel kunnen toepassen om problemen in uiteenlopende situaties aan te pakken (Van den Branden, 2015). Het is van belang te werken aan een exploratieve houding bij jongeren, aangezien de maatschappij razendsnel verandert. Dit vergt een open, groeigerichte en exploratieve houding die enkel kan worden ontwikkeld als ruimte wordt gelaten om zelf zaken te ontdekken (Heylen, 2022).

Het denken over onderwijs hangt immers samen met het heersende mensbeeld in de samenleving. In het onderwijs van de industriële economie, dat in de 19e eeuw ontstond en doorgetrokken werd in de 20ste eeuw, schilde grotendeels het mensbeeld van de gedisciplineerde werker. In de 21ste eeuw zit een ander mensbeeld, het onderwijs draait nu meer om 'mens in balans' (Van den Branden, 2015). Dit houdt volgens Van den Branden (2015) in dat we mensen nodig hebben die persoonlijke, sociale, maatschappelijke, economische en ecologische belangen evenwichtig kunnen samenbrengen. Dit wordt ook aangehaald in de sleutelcompetenties voor het onderwijs van de 21ste eeuw. Deze sleutelcompetenties vergen het doorbreken van oppervlakkig denken en stellen dat verworven kennis op uiteenlopende wijzen moet worden toegepast en naar andere situaties moet worden getransfereerd (Van den Branden, 2015). Zo houdt één van de sleutelcompetenties bijvoorbeeld in dat onderwijs van deze eeuw meer gericht moet zijn op de diepgaande verwerking en verregaande toepassing ervan, in tegenstelling tot het onderwijs van de vorige eeuw dat vooral was gericht op kennis reproduceren (Van den Branden, 2015). Wanneer kennis niet alleen opgebouwd wordt uit informatie maar ook uit vaardigheden en ervaring, ontstaat de mogelijkheid een nieuw perspectief te ontwikkelen. Belangrijk hierbij is echter wel dat er nadien ruimte wordt gemaakt voor reflectie (Barkmeijer & Brokken, 2014). Terugblikken op een meegemaakt ervaring via nabespreking is volgens Barkmeijer en Brokken (2014) dan ook essentieel om indrukken te doen beklijven.

### 3.2.1 Het energie-leren-wiel

De samenhang tussen de zelfdeterminatietheorie en ervaringsgericht leren brengt Van den Branden (2015) samen in het 'energie-leren-wiel'. Het model stelt dat mensen veel positieve energie hebben om te leren omdat het aangeboren is (Van den Branden, 2015). Dit sluit aan bij de ZDT, dat er vanuit gaat dat alle mensen een aangeboren drang hebben om te leren (Minnaert & Odenthal, 2018). Als het investeren van energie in iets nieuws tot een succesvolle leerervaring leidt, krijgt men nieuwe energie om verder te leren (Van den Branden, 2015). Dit is van belang want een gebrek aan ambitie verhoogt de kans op vroegtijdige schooluitval (Neyts, 2019). Bovendien is een succesvolle leerervaring ook belangrijk op emotioneel vlak. Het draagt immers bij tot zelfvertrouwen, welbevinden en geloof in het eigen kunnen, wat de student kan motiveren tot verdere leerervaringen (Van den Branden, 2015). Binding met het zelfconcept, zelfwaarde en self-efficacy zijn dan ook essentieel om ambities te stimuleren (Neyts, 2019). Dit is belangrijk om mee te nemen want uit onderzoek blijkt dat onder meer interventies die inzetten op aanmoedigen van de student gunstig zijn om schooluitval tegen te gaan (Freeman et al., 2019).

Er zijn verscheidene factoren die het energie-leren-wiel duurzaam laten draaien (Van den Branden, 2015). Allereerst worden waardevolle en haalbare doelen aangehaald. Men zal namelijk meer gemotiveerd zijn energie te investeren in leerervaringen als men iets kan leren dat men zelf als waardevol acht. Ten tweede is het belangrijk dit aan te bieden in een veilig en positief leerklimaat. Leerlingen zullen sterker geneigd zijn om energie te spenderen aan leerervaringen als men zich veilig en gewaardeerd voelt en fouten mogen worden gemaakt (Van den Branden, 2015). Ook van Sleuwen (2021) geeft aan dat een plaats waar jongeren zich gezien, gestimuleerd en veilig voelen de kans vergroot dat ze blijven komen. Verder vormen ook verbindingen een essentieel onderdeel van het energie-leren-wiel. Als men verbinding kan leggen tussen het nieuwe en het reeds gekende, tussen doen en reflectie, tussen theorie en praktijk, tussen toepassing in een gekende situatie en in een nieuwe situatie, dan zal men een grotere kans hebben om succesvolle leerervaringen te bekomen (Van den Branden, 2015). Tot slot zijn ook autonomie, verbondenheid en competentie - de psychologische basisbehoeftes uit de ZDT - belangrijke factoren voor het model. Succesvolle leerervaringen opdoen zal beter lukken indien men zelf keuzes kan maken tijdens het leerproces, positieve relaties met anderen kan aangaan en als het huidige competentiegevoel niet wordt bedreigd (Van den Branden, 2015).

## 4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Vroegtijdig schoolverlaten is een urgente aangelegenheid voor individuen, samenleving en de economie (Europese Commissie, 2015). Het is dan ook aangewezen dit thema voldoende te belichten. Het veelzijdig karakter van vroegtijdige schooluitval vraagt om een veelzijdig antwoord en de betrokkenheid van een brede groep actoren (Europese Commissie, 2015). Ook binnen NAFT staat een gedeelde verantwoordelijkheid centraal. Verantwoordelijkheid voor de inspanningen en resultaten worden gedeeld met alle betrokken actoren. De NAFT-aanbieder beoogt hierbij een samenwerking met de leerling, het persoonlijk netwerk, de klas, de school, het CLB en andere actoren uit verschillende domeinen (NAFT, 2022). Dit onderzoek focust op naadloze flexibele trajecten, die als doel hebben schooluitval terug te dringen en ongekwalificeerde uitstroom tegen te gaan, waarbij NAFT zowel preventief als curatief kan worden ingezet (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Preventieve maatregelen om schooluitval in te perken moeten vroeg starten aangezien een succesvolle aanpak pas mogelijk blijkt mits vroeg in het onthechttingsproces wordt opgetreden (Keppens & Spruyt, 2019). In deze masterproef zal de focus liggen op leerlingen bij wie ongekwalificeerde uitstroom dreigt en is het dus van belang het proactieve luik in de werking van NAFT te onderzoeken. Ook leerlingen bij wie al sprake is van vroegtijdige schooluitval, kunnen in dit onderzoek worden opgenomen.

In Vlaanderen zijn er 20 schoolexterne organisaties die NAFT - trajecten aanbieden (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Deze aanbieders willen zicht krijgen op de effecten van NAFT en dit omwille van twee redenen: (1) inzicht krijgen in de effectiviteit van NAFT, alsook de factoren die hierop invloed hebben en (2) informeren over de doeltreffendheid van deze trajecten. Meer concreet wenst men na te gaan wanneer bij NAFT trajecten de meeste impact wordt ervaren en welke elementen hiertoe bijdragen. Hierbij vormen de uitgangspunten en de doelstellingen uit de visienota van mei 2022 betreffende NAFT de rode draad. Een kader dat binnen deze studie wordt gehanteerd, is de zelfdeterminatietheorie. Het is hierbij van belang te kijken wat jongeren als werkzaam ervaren en hoe dit gekaderd kan worden binnen deze theorie die gestoeld is op autonomie, verbondenheid en competentie. Dit brengt ons naar de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek: *‘Wat zijn volgens jongeren en andere betrokken actoren de werkzame elementen van naadloze flexibele trajecten?’* Daar men inzicht wil krijgen in de ervaren impact van NAFT, is het van belang na te gaan op welke domeinen al dan niet een impact wordt ervaren. Hieraan kan een eerste deelvraag worden gekoppeld, namelijk: *‘Op welke domeinen ervaren jongeren en andere betrokken actoren al dan niet een impact door NAFT?’*

Verder maakt dit onderzoek gebruik van een multi-actor perspectief. Door verschillende actoren te bevragen naar hun bevindingen omtrent NAFT, wordt een inkijk in de ervaringen van de betrokkenen verschaft. Een eerste belangrijke groep in dit onderzoek bestaat uit jongeren die een naadloos flexibel traject hebben afgelegd. Het is essentieel de stem van jongeren naar voren te brengen. Internationaal wordt het belang en kracht van participatie erkend en vormt het tevens een van de pijlers onder het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (Pieper, 2018). Andere belangrijke actoren naast de jongere in kwestie kunnen een leerlingenbegeleider zijn, een leerkracht of een andere belangrijke actor uit de schoolse context. Om een genuanceerd beeld te verkrijgen is het ook essentieel te kaderen waar volgens de betrokken actoren uitdagingen liggen binnen de trajecten. Dit leidt dan ook naar de tweede deelvraag: *‘Wat zijn volgens jongeren en andere betrokken actoren de uitdagingen waarmee men binnen NAFT wordt geconfronteerd?’*

De interviewleidraad werd opgesteld aan de hand van de uitgangspunten en doelstellingen uit de visienota van NAFT van mei 2022. Aangezien de uitgangspunten en doelstellingen gelijkenissen vertonen, werd bij de data-analyse en rapportage besloten om vooral de doelstellingen centraal te stellen. Deze uitgangspunten en doelstellingen uit de visienota zijn in bijlage te raadplegen (cfr. 10.1.). Hierbij kan een derde deelvraag worden geformuleerd, namelijk: *‘Hoe ervaren jongeren en andere betrokken actoren de doelstellingen die in de visienota van NAFT van mei 2022 worden vooropgesteld?’*

Visueel kan de centrale onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen als volgt worden weergegeven:

## Figuur 1

Visualisatie van de centrale onderzoeksvraag met de bijhorende deelvragen





## 5. Methodologie

Het onderzoek werd uitgevoerd in samenwerking met vier praktijken die naadloze flexibele trajecten aanbieden in regio Gent. Afgelopen tijd is de maatschappelijke druk op de welzijnssector om haar effectiviteit aan te tonen gegroeid. Deze tendens sluit aan bij de trend van het evidence-based werken, dat de laatste jaren zijn ingang heeft gevonden. Deze ontwikkeling kan in samenwerking met welzijnsorganisaties een antwoord bieden op de effectiviteitsvraag en hiermee het maatschappelijk aanzien van het jongerenwerk versterken (Noorda & van Dijk, 2017). Deze druk om de effectiviteit van de welzijnssector aan te tonen levert volgens Noorda en van Dijk (2017) ook tegenreactie op. Zo wordt wel eens aangegeven dat het effect van preventief welzijnswerk wetenschappelijk niet te meten is. Ook mondt de vraag tot resultaat vaak uit tot registratie van een resem aan indicatoren, waarbij de vraag kan worden gesteld in hoeverre het effectief inzicht verschaft in het effect van jongerenwerk (Noorda & Van Dijk, 2017).

Uitval kan worden voorkomen door signalen op te pikken die kunnen wijzen op risico tot vroegtijdig schoolverlaten, het is daarom belangrijk de aanleiding te begrijpen achter het geleidelijk afhaken die tot uitval leidt (van Sleuwen, 2021). Uitstroom zien als een dynamisch proces beïnvloedt namelijk de manier waarop naar oplossingen wordt gekeken (Lyche, 2010). Kwalitatieve informatie is hierbij belangrijk voor wie preventieve programma's aanbelangt (Orpinas & Raczynski, 2016). Om die reden wordt in deze masterproef geopteerd voor kwalitatief onderzoek waarin de stem van leerlingen en andere betrokken actoren centraal staat.

### 5.1 Strategieën van data-verzameling

Om de onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek betreft namelijk alle soorten onderzoek die gericht zijn op het verzamelen en interpreteren van talig materiaal om op basis hiervan uitspraken te doen (Bleijenbergh, 2013). Bij kwalitatief onderzoek gaat het immers vooral om het in kaart brengen van meningen, ervaringen en belevingen van personen. Verder is kwalitatief onderzoek het meest geschikt om na te gaan wat men over een bepaald onderwerp denkt (Wouters & Aarts, 2016). Daar dit onderzoek een impactmeting van NAFT beoogt door te peilen naar ervaringen van betrokken actoren, is de kwalitatieve onderzoeksmethode het meest geschikt. Bovendien wordt aan kwalitatief onderzoek een groot exploratief vermogen toegekend, alsook de mogelijkheid om aan te sluiten bij bewoordingen en betekenisverleningen van mensen zelf (Baarends & Simon, 2017).

Ook moet het volgens Baarends en Simon (2017) kunnen bijdragen aan een verandering en verbetering van een bepaalde praktijk.

Aan de hand van het deelnemen aan overlegmomenten en het uitvoeren van semigestructureerde interviews tracht dit onderzoek een antwoord te bieden op de centrale onderzoeksvraag: *‘Wat zijn volgens jongeren en andere betrokken actoren de werkzame elementen van naadloze flexibele trajecten?’*

### 5.1.1 Overlegmomenten met werkgroep NAFT

Om het gehele gegeven rond de naadloze flexibele trajecten beter te begrijpen en in overleg met de werkgroep te achterhalen waar noden liggen met betrekking tot dit onderzoek, was het van belang om aan deze overlegmomenten deel te nemen. Tijdens deze online overlegmomenten werd in samenspraak met de leden uit de werkgroep impact NAFT en mijn promotoren de noden uit het werkveld besproken. Aangezien NAFT sinds enkele jaren als interventie wordt geïnstalleerd om schooluitval en vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan, wil de sector inzicht krijgen in de effectiviteit van deze trajecten. Zo werd na enkele meetings uiteindelijk gefinaliseerd dat er een impactmeting dient te gebeuren waarbij de stem van de jongeren centraal staat, maar ook nood is aan de inbreng van schoolse actoren. De stem van die laatste is immers ook nog onderbelicht, maar even relevant. Daarenboven werd hierbij beslist de uitgangspunten en de doelstellingen uit de visienota NAFT van mei 2022 als rode draad te gebruiken. Zo kan worden onderzocht of de kernelementen die NAFT uitdraagt, ook door betrokken actoren worden ervaren in de praktijk. Verder werd er tijdens deze online meetings een concrete onderzoeksregio afgestemd en werd er een onderzoeksgroep afgebakend. Deze online meetings waren zinvol omdat het de mogelijkheid bood kennis te maken NAFT en hierbij horend de noden uit het werkveld te verkennen. Bovendien bood het de mogelijkheid om in samenspraak met betrokken actoren een concreet onderzoeksopzet te bekomen.

### 5.1.2 Semigestructureerde interviews

Tenslotte is het verzamelen van gegevens via semigestructureerde interviews binnen dit onderzoek ook een essentieel element. Semigestructureerde interviews omvatten een aantal vooraf bepaalde interessegebieden die mogelijke aanwijzingen bevatten om het gesprek te sturen (Petty et al., 2012). De interessegebieden in dit onderzoek betreffen, zoals reeds vermeld, de

uitgangspunten en de doelstellingen uit de visienota NAFT van mei 2022. Tijdens de afname van het interview kan dus een interviewleidraad worden gevolgd (cfr. 10.4). Semigestructureerde interviews bieden de mogelijkheid bijvragen te stellen. Flexibiliteit is dan ook een vereiste om diepte te verkrijgen in het verhaal van de interviewee (Mortelmans, 2009). Verder werden de interviews face-to-face uitgevoerd. Deze manier van interviewafname is aangewezen wanneer diepgang belangrijk is en het onderzoek vooral gericht is op het verwerven van inzicht en begrip (Newton, 2010). Met uitzondering van twee jongeren die een dubbelinterview verkozen met betrekking tot hun traject, werden de andere participanten individueel geïnterviewd. Ook dit is een meerwaarde aangezien individuele interviews nuttig zijn wanneer ervaringen of opvattingen diepgaand willen worden onderzocht (Petty et al., 2012).

De structuur van de interviews kan worden opgedeeld in drie fasen. Eerst en vooral worden er openingsvragen gesteld, zodat de geïnterviewde zich ontspannen voelt. In deze fase wordt vooral gepolst naar wanneer men een traject bij NAFT heeft afgelegd, welk soort traject dit was en wat men in dat traject heeft gedaan. In een volgende fase worden vragen gesteld met betrekking tot de uitgangspunten en doelstellingen uit de visienota van mei 2022. Tenslotte wordt afgerond, waarbij participanten de gelegenheid krijgen om nog onbesproken zaken mee te geven of om tips aan te halen.

Aangezien de interviewleidraad werd opgesteld aan de hand van de uitgangspunten en doelstellingen uit de visienota van NAFT van mei 2022, werd hierbij oorspronkelijk een andere derde deelvraag geformuleerd, namelijk 'hoe ervaren jongeren en andere betrokken actoren de uitgangspunten en doelstellingen die in de visienota van NAFT van mei 2022 werden vooropgesteld?'. Het is hierbij niet onbelangrijk te duiden waarom doorheen dit onderzoeksproces werd besloten de derde deelvraag te herformuleren. De derde deelvraag betreft namelijk '*hoe ervaren jongeren en andere betrokken actoren de doelstellingen die in de visienota van NAFT van mei 2022 worden vooropgesteld?*' De reden hiervoor is dat de doelstellingen en uitgangspunten enige overeenkomsten tonen. Om onderzoeksresultaten adequaat en kernachtig te rapporteren in relatie tot de andere deelvragen en de centrale onderzoeksvraag, werd besloten de doelstellingen centraal te stellen zodat bij de rapportage niet te veel zou worden afgeweken van het doel van dit onderzoek. De oorspronkelijke deelvraag zou wellicht tot een heel uitgebreide resultatensectie met veel herhaling leiden.

## 5.2 Strategieën van data-analyse

Om de data te analyseren, werden eerst en vooral de audio-opnames van de interviews herbeluisterd en getranscribeerd. Vervolgens werden de belangrijke documenten en de uitgetypte interviews meermaals doorgenomen. Een kwalitatieve studie poogt het geheel in al zijn complexiteit te onderzoeken, wat het interpreteren tot een uitdaging kan maken. Om die reden bestaan er verscheidene strategieën om het interpreteren van dergelijke complexiteit te vergemakkelijken (Petty et al., 2012). Er wordt gebruikt gemaakt van thematische analyse, wat inhoudt dat ruwe gegevens uit de interviews worden omgezet in codes die op hun beurt thema's vormen. Het identificeren en definiëren van deze thema's leidt tot interpretaties (Castleberry & Nolen, 2018). In dit onderzoek wordt het stappenplan voor een thematische analyse van Braun & Clarke (2006) gevolgd. Dit stappenplan bestaat uit zes delen en biedt een overzicht met betrekking tot de aanpak van een thematische analyse. Deze stappen bestaan uit (1) vertrouwd geraken met de data door deze te transcriberen, de data door te nemen en eerste mogelijke codes aan te duiden (2) mogelijke codes aanmaken (3) thema's zoeken op basis van deze codes (4) thema's herbekijken en eventueel thema's toevoegen of schrappen (5) thema's definiëren en benoemen en tot slot (6) de bekomen resultaten rapporteren (Braun & Clarke, 2006). De uitkomst van deze analyse werd in een mindmap gevisualiseerd. Deze is in de bijlage te raadplegen (cfr. 10.5). Bij de zesde stap, het rapporteren van de resultaten, worden quotes van de participanten aangehaald om bevindingen te staven. Deze quotes werden iets leesbaarder gemaakt door aarzelingen (bv. 'euh') te vervangen door (...). Hierbij werd niet aan de inhoud van de quotes geraakt.

## 5.3 Betrouwbaarheid, validiteit en ethisch luik

Aangezien ook de betrouwbaarheid, de validiteit en het ethisch luik binnen onderzoek een wezenlijk onderdeel vormen, worden deze zaken binnen dit onderdeel verder toegelicht. Betrouwbaarheid van resultaten slaat op consistentie en reproduceerbaarheid (Mortelmans, 2009). Dit betekent dat een instrument dezelfde resultaten moet opleveren wanneer het opnieuw wordt gebruikt (Mortelmans, 2009).

Het begrip validiteit wordt door Mortelmans (2009) ook wel omschreven als 'juistheid' en betekent in de kern dat de onderzoeker meet wat die beweert te meten. Zowel betrouwbaarheid als validiteit in kwalitatief onderzoek worden in de literatuur echter bekritiseerd. Zo stelt Bleijenberg (2013) dat deze criteria kwalitatief onderzoek in een model giet dat niet bij kwalitatief onderzoek past. Dit

impliceert dat kwalitatieve onderzoekers soms te weinig zelfbewust over hun resultaten rapporteren en de buitenwereld onnodig de kwaliteit van kwalitatief onderzoek onderschat (Bleijenbergh, 2013). Ook Mortelmans (2009) stelt dat betrouwbaarheid in de klassieke betekenis van het woord - reproduceerbaarheid - niet als kenmerk van kwalitatief onderzoek kan worden gezien. Kwalitatief onderzoek vertrekt immers vanuit de essentie dat de realiteit sociaal geconstrueerd is en evolueert. Dit maakt dat het reproduceren van resultaten vanuit kwalitatief oogpunt dan ook zinloos is (Mortelmans, 2009). Hierbij komend is betrouwbaarheid volgens Bleijenbergh (2013) minder belangrijk in kwalitatief onderzoek dan in kwantitatief onderzoek. Een kwalitatief onderzoek aanvaardt namelijk dat zowel door variaties tussen mensen en contexten en het verstrijken van de tijd, het niet mogelijk is dat een studie kan worden gereproduceerd (Petty et al., 2012). Wel zijn er verschillende strategieën ontwikkeld om de validiteit - of geloofwaardigheid - van een studie te verhogen (Mortelmans, 2009). Hierbij geeft Mortelmans (2009) aan dat diepgang in dataverzameling verwerven hier een voorbeeld van is. In dit onderzoek werd hiernaar gepoogd, door een semigestructureerde interviewleidraad voorop te stellen. Hierdoor werd de mogelijkheid geboden bijvragen te stellen en participanten zo dieper te laten graven in hun betekenisgeving. Het doel van kwalitatief interview is namelijk om diepte te krijgen in het verhaal van de respondent (Mortelmans, 2009).

Tot slot wordt ook de ethische kant van dit onderzoek besproken. Onderzoekers zijn immers verplicht om alle mogelijke maatregelen te nemen om het onderzoek ethisch correct te laten verlopen (Mortelmans, 2009). Om het ethische aspect binnen dit onderzoek te garanderen, werd eerst en vooral een informatiebrief opgesteld, waarin de opzet en het doel van het onderzoek wordt verduidelijkt, alsook informatie met betrekking tot de gegevensverwerking. Daarbij komend werd ook een informed consent opgesteld. Aan de hand van deze informed consent werd aan de participant verduidelijkt dat deelname aan dit onderzoek vrijwillig is, de verzamelde informatie anoniem wordt verwerkt en dat de resultaten enkel in kader van dit onderzoek zal worden gebruikt. Deze informed consent werd in drie formats opgemaakt, namelijk (1) voor de jongeren en schoolse actoren, (2) voor de ouders van de jongeren onder de zestien jaar en (3) voor de ouders van jongeren tussen zestien en achttien jaar. Voor de ouders van de jongeren onder de zestien jaar werd een actieve informed consent aan de ouders gegeven. Dit houdt in dat men effectief de informed consent dient in te vullen alvorens de gegevens kunnen worden gebruikt. Ook namen enkele jongeren deel die net niet de leeftijd van achttien jaar hadden bereikt tijdens het onderzoek. Voor hun ouders werd een passieve informed consent opgesteld. Dit houdt in dat men een informatiebrief betreffende het onderzoek verkreeg waarop onderaan vermeld staat dat contact kan

worden opgenomen indien men niet akkoord gaat met de deelname van hun kind aan dit onderzoek. De participanten kregen de gelegenheid op ieder moment vragen te stellen of verduidelijking te vragen. De informed consents zijn in de bijlage te raadplegen (cfr. 10.3).

## 5.4 Onderzoekscontext

Aangezien er binnen dit onderzoek gefocust wordt op enkele naadloze flexibele trajecten in Gent, is het belangrijk om deze organisaties verder toe te lichten en zo de context van dit onderzoek uiteen te zetten.

### 5.4.1 Positie onderzoeker

Vooraleer de onderzoekscontext te kaderen, is het belangrijk om de positie van de onderzoeker te duiden. Tijdens het proces van dit onderzoek, was de onderzoeker actief als stagemedewerker bij een NAFT-organisatie. Meer bepaald werd stage gelopen bij vzw aPart, team On@Break<sup>2</sup>. Dit bood de opportuniteit vertrouwd te geraken met de werking rond NAFT.

### 5.4.2 Keuze NAFT - aanbieders

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met vier NAFT-aanbieders, namelijk vzw aPart, LEJO vzw, JES vzw en Groep INTRO vzw. Deze organisaties hebben elk een vestiging in Gent, waarbinnen onder meer wordt ingezet op NAFT. Er werd gekozen om de vier organisaties in het onderzoek te betrekken, meer bepaald jongeren die een naadloos flexibel traject hebben doorlopen bij deze organisaties. Ook actoren op schools niveau die in contact staan met deze NAFT-aanbieders nemen deel aan dit onderzoek. Dit biedt de opportuniteit verschillende trajecten van verschillende organisaties in beeld te brengen die hetzelfde doel nastreven: een positieve schoolloopbaan verwezenlijken en ongekwalficeerde uitstroom tegengaan. In wat volgt, worden de organisaties meer toegelicht.

#### 5.4.2.1 *vzw aPart*

Vzw aPart is actief in Oost-Vlaanderen en richt zich op kinderen, jongeren, jongvolwassen en gezinnen in een kwetsbare positie. De organisatie bestaat uit verschillende deelwerkingen die tijdelijke ondersteuning en begeleiding bieden in verschillende werkvormen en modules. Deze

werkvormen en modules uiteten zich in residentiële opvang, een dagcentrum, contextbegeleiding, contextbegeleiding in functie van autonoom wonen, trajecten in kader van werk en zorg en toeleiding tot de arbeidsmarkt, en tot slot ook individuele trajecten en klas- en schoolprojecten. Team On@Break<sup>2</sup> is de deelwerking van vzw aPart die inzet op ondersteuning van zowel secundaire als lagere scholen en hierbij ook naadloze flexibele trajecten aanstuurt (vzw aPart, z.d.)

#### *5.4.2.2 LEJO vzw*

Lejo vzw is actief in verschillende steden en provincies en heeft vestigingen in Aalst, Antwerpen, Boom, Brasschaat, Eeklo, Gent, Herzele, Kortrijk, Ronse en Zottegem. LEJO vzw richt zich op jongeren in een maatschappelijk kwetsbare situatie en biedt verscheidene projecten aan voor deze doelgroep. De organisatie biedt voor deze jongeren activiteiten, jeugdopbouwwerk, vakantiekampen, jeugdwerk voor jeugdhulp, maar ook projecten voor tienerouders, projecten voor ouder-kindduo's of andere belangrijke duo's en onderwijstrajecten behoren tot wat LEJO vzw verwezenlijkt. In Gent biedt LEJO vzw onder meer onderwijstrajecten aan, waaronder ook de naadloze flexibele trajecten (Lejo vzw, z.d.).

#### *5.4.2.3 JES vzw*

Jongeren maken de stad, zo luidt de slogan van JES vzw. JES vzw is een jeugdorganisatie voor alle kinderen en jongeren in Antwerpen, Brussel en Gent. De organisatie biedt aan de hand van verschillende werkingen ondersteuning op vlak van vrije tijd, onderwijs, werk, opleiding en welzijn. Vanuit een positieve kijk op stedelijkheid, zoekt JES steeds naar nieuwe mogelijkheden en samenwerkingen opdat kinderen en jongeren zich thuis zouden voelen in de stad. Ook het delen van expertise staat hierbij centraal. Onder het luikje onderwijs biedt JES verschillende trajecten aan, zo ook naadloze flexibele trajecten (JES vzw, z.d.).

#### *5.4.2.4 Groep INTRO vzw*

Groep INTRO vzw heeft vestigingen verspreid over gans Vlaanderen en is op meer dan 50 plaatsen in Vlaanderen en Brussel actief. De organisatie streeft ernaar om samen met medewerkers, partners en bedrijven persoonlijke groei te verwezenlijken. Groep INTRO vzw zet zich in op zes domeinen: maatwerk, werk, school, justitie, buurt en vrije tijd. De organisatie mikt op iedereen die afstand ervaart op een van deze domeinen en streeft naar persoonlijke groei via opleiding, begeleiding en coaching. Groep INTRO richt zich hierbij naar bedrijven, professionals in het

onderwijs, jeugdwerkers en openbare besturen. Onder het domein van onderwijs worden ook verschillende trajecten aangeboden waaronder ook NAFT zich situeert (Groep INTRO vzw, z.d.)

### 5.4.3 Participanten

Dit onderzoek richt zich zowel op (1) jongeren die een, of meerdere, trajecten bij NAFT hebben doorlopen als op (2) actoren op schools niveau die vanuit hun functie in aanraking komen met NAFT. Meer bepaald gaat het bij deze laatste om CLB-medewerkers, leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Allereerst werd een oproep verstuurd naar de betrokken NAFT-aanbieders (cfr. 10.2.). Hierdoor werden de NAFT-aanbieders op de hoogte gebracht van dit onderzoek. Ook werden mails verstuurd naar schoolse actoren in regio Gent met deze oproep in bijlage. Uiteindelijk waren er vijf schoolse actoren bereid om deel te nemen. Jongeren werden via hulpverleners binnen bovengenoemde NAFT-organisaties (cfr. 5.1.2.) gerekruteerd. Deze hulpverleners contacteerden jongeren met de vraag om deel te nemen aan dit onderzoek. Zoals reeds aangegeven was de onderzoeker tijdens dit onderzoek aan een NAFT-organisatie gelinkt als stagemedewerker. De onderzoeker heeft de participanten van dit onderzoek niet in NAFT begeleid, om zo te vermijden dat jongeren wenselijke antwoorden zouden geven. Uiteindelijk namen twaalf participanten deel aan dit onderzoek: zeven jongeren en vijf actoren op schools niveau. De participanten werden individueel bevroegd, met uitzondering van twee jongeren die verkozen een dubbelinterview af te leggen met betrekking tot hun traject. De jongeren legden allen een verschillend traject af: een groepstraject of individueel traject bij NAFT. Een overzicht van de participanten wordt in onderstaande tabel weergegeven. Hierbij wordt ook vermeld hoe naar de participanten in de onderzoeksresultaten wordt verwezen. Bij de jongeren staat vermeld welk(e) traject(en) bij NAFT ze hebben gevolgd. De meeste jongeren doorliepen meerdere trajecten bij NAFT. Om privacy te kunnen garanderen, worden de jongeren in dit onderzoek niet aan hun NAFT-organisatie gelinkt.



**Tabel 1***Overzicht participanten impactmeting NAFT*

JONGEREN	
Jongere 1	Meerdere groepstrajecten
Jongere 2	1 groepstraject
Jongere 3	1 groepstraject
Jongere 4	1 Individueel traject en 1 groepstraject
Jongere 5	Meerdere groepstrajecten
Jongere 6	Meerdere groepstrajecten
Jongere 7	1 individueel traject
SCHOOLSE ACTOREN	
Leerlingenbegeleider 1	
Leerlingenbegeleider 2	
Leerkracht	
CLB-medewerker 1	
CLB-medewerker 2	

## 6. Onderzoeksresultaten

In dit onderdeel wordt de data, die verzameld werd met behulp van een thematische analyse van de semigestructureerde interviews, besproken en geanalyseerd. Eerst wordt stilgestaan bij verscheidene domeinen waarop de participanten al dan niet een impact door NAFT ervaren. Vervolgens wordt gekaderd welke drempels en uitdagingen binnen NAFT door de participanten worden aangehaald. Tenslotte worden de ervaringen van de participanten omtrent de doelstellingen van NAFT uiteengezet.

### 6.1 Ervaren impact

In dit luik van de onderzoeksresultaten wordt stilgestaan bij de domeinen waarop de betrokken actoren al dan niet een impact ervaren door NAFT. Deze domeinen zijn niet strikt van elkaar te onderscheiden, maar zijn opgedeeld in tussentitels om een duidelijk overzicht te verkrijgen.

#### 6.1.1 Ervaren impact op relaties

Drie jongeren gaven aan dat hun traject bij NAFT een positieve impact had op hun relaties. Twee jongeren gaven aan een positieve impact ervaren te hebben op de relatie met hun leerlingenbegeleider. Een andere jongere ervaaarde een gunstige impact op de relatie met haar vader.

*‘Ik heb wel gemerkt toen [naam leerlingenbegeleider] bij mijn traject is gekomen dat (...) veel is veranderd met het contact met hem. Hij heeft mij zijn privénummer toen gegeven, als ‘t moeilijk ging kon ik hem bereiken ook al was hij thuis en die toestanden.’ (jongere 2).*

Ook een andere jongere lijkt een positieve impact ervaren te hebben op de relatie met zijn leerlingenbegeleider. Hij ervaaarde veel steun van zijn leerlingenbegeleider bij de start van het traject, iets wat hij niet had verwacht. *‘maar ook mijn leerlingenbegeleider zelf die ook direct iets had van ja dit gaan we doen en mij daar zo hard steunde, wat ik eigenlijk op eerste zicht niet verwacht had.’ (jongere 3).* Een andere jongere vertelde dat haar vader aanvankelijk nogal sceptisch was tegenover haar traject bij NAFT. Reden hiervoor was dat de zus van de jongere enkele jaren ervoor bij dezelfde organisatie een ander traject had gevolgd en dit toen voor haar geen veranderingen had teweeg gebracht. Ook het feit dat de jongere geen schoolliep, zorgde er

volgens de jongere voor dat haar vader sceptisch was tegenover het traject. Naarmate er stappen in het traject werden gezet, merkte de jongere echter wel meer empathie bij hem, wat een positieve impact aantoont.

*'ma zo naarmate da wij [naam NAFT-begeleidster] kennen dan, meer dingen deden ofdat hij dan zag van 'ah die heeft haar ingeschreven voor examencommissie (...)' Ik denk dat hij dan wel echt zo zag van ah er gebeurt toch iets. Tof zo da, dus met mijn papa wel allez, (...), ja ik merkte dat die in die periode echt zo heel empathisch was ineens'* (jongere 4).

Bij de andere participanten komt een impact op relaties met familie of andere contextfiguren in mindere mate naar voren. Verder gaven enkele schoolse actoren aan een gunstige impact op relaties bij hun leerlingen te merken. Een voorbeeld hierbij is dat een begeleider van NAFT een gesprek met actoren op schools niveau aanknoopt, om moeilijkheden tussen een jongere en een leerkracht te bespreken.

*'Een begeleider die mij contacteert omdat de jongere heeft gezegd tegen haar dat hij het moeilijk heeft met leerkracht X. (...) en dan komt die begeleider mee naar school om dat gesprek met de leerkracht aan te gaan, allez, das nu wel heel concreet maar das, das een heel groot effect.'* (leerlingenbegeleider 2).

Dit voorbeeld toont aan dat een gesprek ook een impact kan hebben op schools domein, aangezien NAFT kan werken rond moeilijkheden die leerlingen ervaren met schoolse actoren. De impact op schools domein wordt meer diepgaand besproken in 6.1.3. Verder gaven enkele jongeren aan geen impact op vlak van relaties te ondervinden. Daarenboven vonden enkele participanten op schools niveau dat er nog groeimarge is binnen NAFT om een impact op relaties tussen jongeren en belangrijke anderen te verwezenlijken. Zo vindt een leerlingenbegeleider dat NAFT minder netwerkgericht werkt dan de persoonlijke ontwikkelingstrajecten (POT) – de voorganger van NAFT. Dit is volgens deze participant te wijten aan het feit dat begeleiders bij NAFT meer afgebakend zijn in tijd, waardoor het moeilijker is om banden op te bouwen. Hierdoor heeft NAFT volgens hem vooral een impact op individueel niveau. *'Dus ik denk op individueel vlak, zeker wijzigingen, op het vlak van relaties met anderen, dat er wel groeimarge is.'* (leerlingenbegeleider 1).

### 6.1.2 Ervaren impact op vaardigheden

Een ervaren gunstige impact op vaardigheden van jongeren is ook iets dat binnen de data naar voren komt. Doorgaans geven de participanten aan dat NAFT vooral een positieve impact op sociale vaardigheden heeft. Zowel bij de jongeren als bij de actoren op schools niveau is het kunnen uitspreken en benoemen van gevoelens en problemen iets dat vaak naar boven komt.

*'Het communiceren met mensen over mijn problemen is wel versterkt, want daar was ik eigenlijk compleet nie goe in, ik kropte altijd alles op. Maar nu da ik da traject gedaan eb en weet hoe ik daarmee moe omgaan ook gewoon, kan ik er makkelijk over praten'* (jongere 3).

Ook een leerlingbegeleider sluit hierbij aan: *'Daar zie ik vooral (...), dat NAFT wel effect heeft op zo die social skills, da jongeren bijvoorbeeld groeien in zelfvertrouwen of dat ze het woord durven pakken of dat ze durven praten over problemen'* (leerlingenbegeleider 1). Jongeren geven doorgaans aan dat ze aangemoedigd worden om hun grenzen te verleggen, waardoor zij hun inzichten verruimen en hun vaardigheden versterken. Jongere 4 benoemt dit heel concreet: *'Ik denk da als gij mij vorig jaar had gevraagd om dit te doen, dan had ik hier echt zo al wenend bijna binnengekomen.'* (jongere 4). Als de jongere wordt gevraagd wat ervoor heeft gezorgd dat ze dit interview nu wel kan afleggen, is haar antwoord: *'(...) door mij zo lichtjes te pushen ofzo in dingen, maar nie pushen van bluh, ma pushen zo van beetje stretch.'* (jongere 4). Hieruit blijkt dat jongeren worden uitgedaagd en ze hun inzichten kunnen verruimen door zaken uit te voeren. Dit lijkt bij enkele jongeren een gunstige impact op hun zelfvertrouwen te hebben.

*'Ik trok meestal de groep mee naar voor. Bijvoorbeeld als we zo'n kringgesprek hadden, iedereen aarzelde altijd van 'hmm wie gaat er nu beginnen?' en meestal was ik degene die dan zo de lijn doorbrak terwijl ik nooit gedacht had da ik da zou kunnen en da's wel zo effe van wow, ik kan da eigenlijk wel.'* (jongere 3).

Hieruit blijkt dat NAFT mogelijkheden creëert waar jongeren in een stimulerende omgeving grenzen kunnen verleggen. Meerdere participanten geven aan hierdoor inzichten te verwerven met betrekking tot hun capaciteiten. Hierbij blijkt uit de data dat NAFT ook belang hecht aan de interesses van jongeren. Een jongere gaf namelijk aan geïnteresseerd te zijn in alles wat met de radio te maken heeft. Haar begeleidster heeft toen een bezoek bij de radio gepland en de jongere hierop voorbereid. Op het moment ervaarde de jongere stress, maar haar begeleidster ondersteunde haar door zelf de aanzet te geven en zagezegd op de radio te spreken. Dit heeft de

jongere over de streep getrokken, om ook de uitdaging aan te gaan en zagezegd op de radio te spreken. Dit lijkt nu een leuke herinnering voor de jongere te zijn.

Enkele actoren uit de schoolse context maken hierbij echter de bemerking of deze impact wel volledig door NAFT komt. Al is uit de data af te leiden dat NAFT volgens hen wel een rol kan spelen in het versterken van (sociale) vaardigheden.

*‘Ge merkt wel dat die daar echt deugd van heeft en dat wel echt goe is voor z’n social skills en zo wa beter met mensen om te gaan ofzo, dus op zich is da wel oké, (...) maar voor de rest weinig zicht op ofda echt daardoor komt.’ (leerkracht).*

Een CLB-medewerker sluit zich hierbij aan: *‘soms zien we ook effectief een evolutie waarvan we niet altijd weten aan wat dat te wijten is, daar kan NAFT zeker een bepaalde rol in gespeeld hebben’* (CLB-medewerker 2). Verder haalt een leerlingenbegeleider aan dat hij onder andere een gunstige impact merkt bij leerlingen op gebied van communicatie, het opnemen van verantwoordelijkheid en ook sociale vaardigheden. Ook een ervaren positieve impact op zelfvertrouwen wordt door deze participant aangehaald. Hij plaatst deze onder de noemer ‘standaard vaardigheden’.

*‘Ja, ik zie vooral dat NAFT effect heeft op zo standaard vaardigheden, zoals communiceren, verantwoordelijkheid opnemen, respect tonen voor uzelf, zo dat. Daar zie ik vooral dat NAFT wel effect heeft op zo die, social skills (...). Da jongeren wel bijvoorbeeld groeien in zelfvertrouwen of dat ze het woord durven pakken, of dat ze durven praten over problemen.’* (leerlingenbegeleider 1)

### 6.1.3 Ervaren impact op schools domein

De ervaren impact van NAFT op schools domein bij de participanten is wisselend. Jongeren geven aan dat NAFT hen inzichten verwerft, wat een positieve impact heeft op het ontdekken van hun interesses en versterken van vaardigheden. Dit kan ertoe leiden dat jongeren nieuwe plannen maken, wat een impact op andere domeinen kan hebben, zoals op schools vlak. Zo gaf een jongere tijdens het onderzoek aan dat hij tijdens zijn NAFT- traject amper naar school ging. Tijdens zijn traject kreeg hij de keuze om te koken, wat uiteindelijk een interesse van hem bleek te zijn. Dit heeft ertoe geleid dat hij terug naar school ging om kooklessen te volgen.

*'Met dat ik op NAFT zat te koken (...) dacht ik in m'n eigen van, ik vind dit wel leuk, waarom ga ik gewoon nie naar school? Dus ben ik ook gewoon naar school gegaan om terug op mijn school lessen te volgen voor koken eigenlijk' (jongere 2).*

Verder zorgt een NAFT bij sommige participanten ervoor dat dat zij een ander perspectief kunnen innemen. Een jongere gaf aan dat hij door zijn traject bij NAFT een ander beeld van de school kreeg. Meer bepaald heeft het er bij de jongere voor gezorgd dat hij inzag dat school zich niet enkel focust op prestaties, maar ook het welzijn van hun leerling belangrijk vindt. Omgekeerd zorgt NAFT er volgens deze jongere ook voor dat de school inziet dat andere domeinen, zoals welzijn, primeren boven schoolse resultaten.

*'Ik dacht altijd van school is altijd gefocust op punten, nie op wat dat er eigenlijk echt belangrijk is want oke dan praat je daar soms ook over ma uiteindelijk, wat specifiek nie veel. Nu da ik da traject gedaan heb, hebben zij ook gezien van oke er zijn wel echt stappen nodig. En vanaf dat traject hebben zij eigenlijk gezegd van kijk, [naam jongere], uw mentale welzijn sta nu op de eerste plaats en nie meer school en dat was wel echt een hele verandering in mijn hoofd eigenlijk want ik voelde echt van oke school sta echt achter mij en da was super mooi om te zien.'* (jongere 3).

Een bredere transfer van NAFT naar de schoolse context wordt niet door alle participanten ervaren. Meer specifiek een impact op wat door participanten als probleemgedrag wordt omschreven, is bij de actoren op schools niveau amper merkbaar. *'Ge zie wel effecten op vlak van die social skills, maar als het echt gaat om da probleemgedrag die jongeren stellen in een school, ga da zeer zelden opgelost zijn door jongeren efkes weg te halen uit die school.'* (leerlingenbegeleider 1). Uit de data blijkt ook dat de schoolse actoren niet per sé verwachten dat ervaren probleemgedrag bij jongeren door NAFT wordt aangepakt.

*'Ik verwacht nie, als leerlingenbegeleider, da een leerling ene keer in de week een dag naar NAFT gaat en zich plots als een engeltje ga gedragen op school.(...) als da voor die leerling al op zich, als die daar is komen opdagen (...) en da is een oké dag geweest voor die leerling, dan is da voor mij al een succes.'* (leerlingenbegeleider 2).

Hieruit kan worden afgeleid dat een impact op gedragsmoeilijkheden in schoolse context voor de schoolse actoren niet altijd merkbaar is. Dit lijkt bij de participanten echter niet binnen hun verwachtingen van NAFT te liggen. Uit de data blijkt dat schoolse actoren NAFT vooral zinvol

vinden om jongeren succeservaringen te kunnen bieden, hen een ander perspectief aan te reiken of om hen een rustmoment te gunnen. *'als de verwachting al is van de leerling krijgt een keer een ander perspectief te horen over wie hij kan zijn (...) of de aanvaarding die je krijgt binnen een groep, dan vind ik het eigenlijk al geslaagd'* (CLB-medewerker 2).

Verder zagen beide CLB - medewerkers die deelnamen aan dit onderzoek nog groeikansen in het betrekken van leerkrachten bij NAFT. Dit is volgens een CLB-medewerker van belang zodat leerkrachten een ander beeld van de leerling kunnen vormen. Hij geeft aan dat hij vanuit zijn functie als medewerker bij het CLB de leerling vaak alleen ziet, waardoor hij de leerling leert kennen zonder bijvoorbeeld invloeden van de klasgroep. Dit zorgt voor een meer genuanceerd beeld, wat leerkrachten volgens hem nu nog te weinig zien. *'Het is vooral dat beeld dat ik aan leerkrachten zou willen meegeven. Dat zij dat verhaal van die jongere kunnen zien en ook kunnen ervaren van (...) hoe zij in dat NAFT-hebben traject gezeten.'* (CLB-medewerker 2). Hierbij geeft een CLB-medewerker aan dat het omwille van praktische redenen, niet altijd evident is leerkrachten ten volle in het traject te betrekken. Een leerkracht kan immers niet zomaar uit de klas.

*'Maar ik denk wel dat het een meerwaarde is om soms leerlingenbegeleiders er al bij te betrekken, of een keer een klastitularis maar da is ook soms de praktische kant ervan die de boosdoener is, da zij nie uit de klas kunnen of niet weg kunnen van de school.'* (CLB - medewerker 1)

#### 6.1.4 Ervaren impact van soort traject

De jongeren die deelnamen aan dit onderzoek, volgden ofwel een groepstraject ofwel een individueel traject bij NAFT. Het was voor sommige jongeren al betekenisvol dat er moeite werd gedaan om de jongere een traject bij NAFT te laten volgen. *'Het heeft mij toch wel het gevoel gegeven dat er mensen zijn die om mij geven.'* (jongere 7). De ervaren impact van een groepstraject is onder meer dat men zich kan herkennen in bepaalde moeilijkheden. Een jongere haalt aan dat dit ervoor zorgt dat hij niet het gevoel heeft de enige te zijn die met bepaalde moeilijkheden worstelt.

*'Dan voelde je ook van oke bij die kan ik da ook zien en bij die is da misschien iets anders (...), je merkte direct van heel de groep heeft wel iets van.. en op een of andere manier zijn we toch wel verbonden met elkaar.'* (jongere 3).

Ook bij actoren op schools niveau wordt deze herkenbaarheid in groepstrajecten opgemerkt: *'Ik merk da daar wel banden worden gemaakt, dat er ook jongeren zijn met wat dezelfde problematieken, er is dus wel wa herkenbaarheid'* (CLB - medewerker 1). Een andere jongere die een groepstraject bij NAFT volgde, vond het dan ook fijn om andere mensen te leren kennen. *'Ik vind da wel beter, als ik zo alleen zit daar enzo vind ik da nie zo leuk. Met andere jongeren, andere mensen leren kennen enzo'* (jongere 5).

#### 6.1.5 Ervaren impact op welzijn

Een positieve impact op het welzijnsdomein komt sterk naar voor. Als gepolst wordt of NAFT iets op persoonlijk vlak heeft betekend, antwoorden de meeste jongeren dat ze zich na het traject beter voelden. *'ik voel mij beter en ik kan beter reageren in situaties'* (jongere 6). De laagdrempeligheid die binnen NAFT wordt ervaren is hierbij essentieel.

*'Jongeren worden gehoord, jongeren stellen ook niet altijd de vraag naar een psycholoog of psychiater, dus jongeren willen eigenlijk laagdrempelige hulpverlening en NAFT is wel laagdrempelig, dus ik denk dat dat echt een nood is die beantwoord wordt.'* (leerlingenbegeleider 1).

Ook in combinatie met andere hulpverlening blijkt NAFT voor jongeren waardevol te zijn. Zeker wanneer andere hulpverlening niet meteen kan worden opgestart of niet zo frequent kan worden aangeboden, blijkt uit de data dat NAFT als belangrijke tussenactor kan fungeren.

*'ja, [naam NAFT-begeleidster] kon ook, ja ik ga nie zeggen dat ze meer dingen kon geven ofzo dan mijn psycholoog ma toch, allez, gewoon omdat ik haar meer zag waarschijnlijk, dat [naam NAFT-begeleidster] ook heel veel dingen mij kon geven.'* (jongere 4).

Enkele jongeren halen ook aan dat zij dankzij NAFT meer structuur hadden in hun leven en bood het traject hen een daginvulling. Meer bepaald bij jongeren die de school al vroegtijdig hebben verlaten, komt dit naar boven. Als gevraagd wordt aan een jongere hoe NAFT hem persoonlijk heeft geholpen antwoordt hij: *'gewoon mentaal, da heeft mij wel een daginvulling gegeven, zo ritme beetje meer.'* (jongere 5). Het feit dat jongeren terug bezig zijn en de mogelijkheid krijgen zaken te ondernemen, kan ervoor zorgen dat jongeren zich nuttiger voelen.



*‘Voor het NAFT-traject voelde ik mij heel nutteloos (...), niets aan het bijdragen aan onze samenleving (...) ja en toen deed ik NAFT – traject en dan voelde ik mij, ookal was het toen nog heel hard voor mezelf nog steeds (...) ja ik voelde mij wel nuttiger.’ (jongere 4).*

Een jongere geeft aan dat hij tijdens zijn traject bij NAFT ook in een voorziening verbleef, wat hij als een zware periode ervaarde. Hij geeft aan dat hij tijdens zijn traject bij niemand terecht kon met zijn problemen, behalve bij zijn vriend die ook in het traject zat. Bij de begeleiding had hij niet het gevoel te kunnen praten over wat moeilijk liep in zijn leven. *‘als ik ‘t moeilijk had met de instelling ofzo of thuis moeilijk had, kon ik da tegen hun nie vertellen van mag ik effe met u apart gaan praten, da mocht nie, allez, da ging gewoon nie voor hun.’* (jongere 2). Verder geeft de jongere aan dat hij tijdens zijn NAFT-traject in een depressie zat. Hij ervaarde door NAFT geen impact op zijn welzijn. *‘Nee want ik heb heel lang in een depressie gezeten, (...) ik stak da altijd weg omda ja ik kon daar me nie iedereen over praten, da ging nie, ik krop mijn problemen op.’* (jongere 2) Hij kende wel een andere jongere in het traject en deze jongere was voor hem heel belangrijk. Toen zijn vriend stopte bij NAFT, besloot hij om ook zijn traject bij NAFT te beëindigen omdat het traject verder zetten zonder zijn vriend voor hem geen optie was. Verder was er nog een jongere die geen impact op welzijnsdomein ervaarde. Bij de andere jongeren was een positieve impact wel merkbaar.

#### 6.1.6 Algemene bevindingen met betrekking tot ervaren impact

Hoewel er een impact wordt ervaren op verscheidene domeinen, zijn deze domeinen sterk met elkaar verweven. Een impact op vaardigheden van de jongere bijvoorbeeld, kan ook een impact hebben op relaties en op schools domein. De domeinen waarop een impact wordt ervaren zijn dus niet los van elkaar te zien, zoals volgend voorbeeld illustreert:

*Vanaf nu da ik da traject gedaan heb en elke keer als ik daar aan terug denk, moet ik denken aan die tools die ik gekregen heb om met mijn mentaal welzijn om te gaan, ja het gaat gewoon daardoor een stuk beter mentaal (jongere 3).*

Dit fragment toont aan dat dat NAFT een impact heeft op vaardigheden, wat dan weer een impact heeft op het mentaal welzijn. In het algemeen lijkt NAFT het inzicht van jongeren te versterken. Uit de data blijkt dat de meeste jongeren zich meer bewust zijn van hun kwaliteiten en vaardigheden. Een CLB-medewerker haalt aan dat NAFT jongeren ook taal geeft om hun kwaliteiten te beschrijven.

*‘Maar het feit dat ze het al benoemen of dat het besproken is geweest, geeft hen er al woorden voor om bijvoorbeeld te kunnen zeggen “ah, ik ben behulpzaam”, misschien is dat een woord dat ze ervoor zelf nog niet kenden of niet zouden gebruiken om zichzelf te beschrijven” (CLB - medewerker 2)*

Uit de data blijkt ook dat onder meer de inzichten die jongeren binnen NAFT verwerven, kunnen leiden tot het vergroten van zelfkennis. *‘kben echt geen teamplayer, dat zag ik toen echt. Da was toen van ah voila dan weten we da.’* (jongere 4). Verder kwam bij een jongere een positieve impact op gebied van zelfacceptatie naar voor. Zij geeft aan dat zij bij NAFT tijd heeft gekregen om zichzelf te leren kennen. *‘Ik heb tijd gekregen voor mezelf, ik heb mezelf leren accepteren van ‘kijk dit ben ik’ en ik denk da ik toch wel.. da klinkt misschien raar he, maar ik zie mezelf nu wel meer graag.’* (jongere 7).

Deze inzichten worden vooral verworven door nieuwe ervaringen op te doen, zoals blijkt uit de data. Een jongere die enkele jaren geleden een individueel traject deed, kon concrete voorbeelden aanhalen van oefeningen en methodieken tijdens haar traject die haar dit inzicht gaven. Daarnaast zorgde het volgen van een traject bij NAFT voor perspectief bij sommige jongeren. Een jongere die zich zorgen maakte om haar toekomstbeeld, vond geruststelling bij NAFT door te horen dat er nog opties zijn voor haar.

*‘Ik had heel fel het gevoel dat (...) als ik nie naar school ga is het echt verloren voor mij en dan zijn er geen opties meer voor mij. En toen zei [naam NAFT-begeleidster] van die dingen, er waren dus wel nog opties. Dus dat was echt zo’n opluchting’* (jongere 4)

Ook het feit dat NAFT door sommige jongeren als een moment van rust wordt ervaren, zorgt ervoor dat het traject voor hen betekenisvol lijkt te zijn. *‘Da waren echt momenten waar ik tot rust kon komen. En voor mij persoonlijk, ik had op zich niet veel tips meer nodig maar gewoon die dagen zelf waren zo.. deden mij zoveel deugd.’* (jongere 3). Ook bij schoolse actoren blijft dit niet onopgemerkt. *‘Wel, zoals met [naam jongere] bijvoorbeeld, merk ik wel dat hij rustiger is ofdat hij meer, allez dat da em wel deugd doet die vrijdag dat hij da kan doen’* (leerkracht).

Daarenboven is de sfeer ook iets dat in de data naar voor komt en ervoor zorgt dat jongeren tevreden terugblikken op hun traject. De sfeer wordt over het algemeen als ontspannen ervaren, waardoor jongeren op hun gemak zijn. *‘Ik kon altijd praten enzo als er iets was kon ik da altijd kwijt,*

*ben op mijn gemak enzo dus.*' (jongere 5). Ook een andere jongere haalt aan dat de ontspannen sfeer en de duidelijkheid voor haar belangrijk waren tijdens haar traject.

*'zo'n heel chille sfeer juist da gelijk da ik al zei dat de plannen heel duidelijk zijn en gewoon dat ze in het algemeen heel duidelijk zijn en rechtuit, ma dat wel zo is van no pressure, ge doe wa da ge kunt en doe maar op 't gemak'* (jongere 4).

Bovendien geven alle jongeren aan dat ze een goede band hadden met hun begeleider bij NAFT. Dit wordt ook door schoolse actoren opgemerkt. Een jongere haalt hierbij aan dat hij het tijdens zijn traject apprecieerde dat zijn begeleider af en toe eens iets persoonlijks deelde. *'Het is ook gewoon een stuk in uzelf, da ge ook wel apprecieert van begeleiding he, iemand die verantwoordelijkheid heeft over een hele groep, dat die een stuk van zijn eigen privé naar buiten brengt.'* (jongere 1).

## 6.2 Uitdagingen binnen NAFT

Binnen dit onderdeel wordt stilgestaan bij de drempels en uitdagingen die de betrokken actoren ervaren met betrekking tot de naadloze flexibele trajecten. Zowel bij de jongeren als bij de actoren op schools niveau worden groeikansen voor NAFT aangehaald.

### 6.2.1 Mate van bekendheid van NAFT

Een eerste uitdaging betreft de mate van bekendheid van NAFT. De onbekendheid van NAFT zorgt bij zowel jongeren als professionals voor drempels. *'Goh, da onbekende, ik denk da iets is da ja, da we zo wa gaan..ja.. wa moet worden doorbroken, ik denk dat dat soms echt wel een drempel is'* (leerlingenbegeleider 2). Hierdoor ervaart men soms moeilijkheden om uit te leggen wat NAFT precies doet. *'(...) ik merk da bij collega's ook dat het soms wa vaag blijft van wat doet NAFT'* (CLB-medewerker 1). Deze onbekendheid kan ervoor zorgen dat jongeren het niet altijd zien zitten hun traject te starten. Als jongeren wordt gevraagd of ze het zagen zitten om hun traject te starten, gaf merendeel hierbij aan het niet te zien zitten omdat ze niet wisten aan wat ze zich konden verwachten. *'Nee nee, ik wist nie goe wa da ging zijn'* (jongere 6). Hierdoor kan het voor jongeren moeilijk zijn in het begin van het traject, al zijn ze vaak gerustgesteld eens ze een beeld van het traject hebben kunnen vormen. *'In 't begin vond ik da een beetje moeilijk, omda da das weer zo gelijk school, weer iets nieuw ook. Ik ken da nie goe, maar als ik er uiteindelijk was vond ik het wel oké'* (jongere 5).

Daarenboven gaven enkele participanten aan dat verwachtingen van betrokken actoren niet altijd gelijk zijn. Zo kwam naar voor dat men ervaart dat leerkrachten soms een andere verwachting hebben van NAFT.

*'En dan hoor ik op de klassenraad van 'ja die leerling heeft nog niks geleerd om om te gaan met die boosheid' en dan denk ik ja, dat was ook absoluut het doel niet waarom wij ingezet hebben op NAFT. Dus ja dan zie je soms wel van de verwachtingen zijn niet voor alle leerkrachten duidelijk.'* (CLB-medewerker 2)

Ook een leerlingenbegeleider sluit hierbij aan. Zij geeft aan dat zij ervaart dat leerkrachten verwachten dat NAFT concrete handvatten biedt om met bepaalde jongeren om te gaan. Dit kan ervoor zorgen dat hun verwachtingen niet worden ingewilligd.

*'leerkrachten hebben dat soms he, van, het loopt moeilijk met een leerling op school, ah hij gaat naar NAFT, oke dan verwachten leerkrachten soms van 'en dan gaan die begeleiders aan ons eens zeggen hoe da we met die jongeren moeten omgaan' en dan blijven die zowel wa op hun honger zitten, ja. (...) ma ik denk dat het probleem is dat bij de leerkrachten ligt, dat de verwachtingen nie altijd duidelijk zijn.'* (leerlingenbegeleider 2).

De leerkracht die aan dit onderzoek deelnam zegt hier het volgende over: *'ik denk dat het soms wel moeilijk is, maar ook voor ons, om uitgelegd te krijgen wat dat NAFT nu precies is omdat eigenlijk.. ja het is een beetje een overkoepelende organisatie ofzo.'* (leerkracht).

### 6.2.2 Duur van trajecten

Vervolgens wordt de duur van de trajecten door de participanten vaak als knelpunt aangehaald. Hoewel dit niet door alle participanten als drempel wordt ervaren, zien enkele participanten dit wel als uitdaging binnen NAFT. Zo vermeldt een leerlingenbegeleider:

*'Onlangs had ik een leerling die voor een NAFT traject werd aangemeld en ja, zes sessies, kom, tis gelijk .. als ik morgen naar een psycholoog begin te gaan, en tis na zes sessies nie opgelost, ja, dan ga ik verder doen he.'* (leerlingenbegeleider 1).

Aansluitend hierbij haalt een CLB-medewerker aan dat hij merkt dat NAFT-aanbieders worstelen met de duur van de trajecten, zeker bij jongeren bij wie sprake is van problemen op meerdere domeinen.

*'Maar ik merk ook dat de NAFT-aanbieders daar wel mee worstelen dat als de jongeren heel complexe multiprobleem dingen hebben, dat da nie is door efkes twee weken eens iets te doen of een periode 1 dag per week te doen, dat da nie voldoende is. Soms is 't wel een beetje een druppel op de hete plaat, ja.'* (CLB - medewerker 1).

Ook sommige jongeren gaven aan op het einde van hun traject nog niet klaar te zijn om af te ronden. *'ik had wel zoiets van, het is nog niet genoeg voor mij allez zo'* (jongere 4). Echter werd er vaak naar verdere mogelijkheden en oplossingen gezocht indien men vond dat het te vroeg was om het traject af te ronden. Uit de data bleek dan ook dat het merendeel van de bevroegde jongeren meer dan één traject bij NAFT doorliep. De mate van bekendheid van NAFT en de duur van de trajecten kwamen zowel bij de jongeren als bij de participanten op schools niveau als uitdagingen naar voor.

### 6.2.3 Bereiken van bepaalde doelgroepen

Een andere uitdaging die zich aandient, is het betrekken van leerlingen uit de A-stroom bij NAFT. Dit wordt door een CLB - medewerker aangehaald. Hoewel leerlingen uit de A-stroom hier evenveel nood aan kunnen hebben, is het volgens deze participant opmerkelijk dat veel minder leerlingen uit de A-stroom een traject binnen NAFT starten. De participant geeft aan dat het missen van lessen vaak de drempel is dat ervoor zorgt dat leerlingen het niet zien zitten hun traject bij NAFT te volgen.

*'Wat ik merk en wat ik al aangaf is, en dat geven ze vanuit NAFT ook aan, (...) dat jongeren vanuit een A-stroom minder in NAFT komen, hoewel daar zeker ook jongeren zijn die daar een nood aan kunnen hebben. Maar daar komt dan die drempel van het missen van lessen.'* (CLB-medewerker 2).

Verder haalt een participant ook aan dat NAFT vooral jongeren bereikt die nog op school zijn. Volgens hem ligt er dan ook een uitdaging voor NAFT in het bereiken van jongeren die de school reeds vroegtijdig hebben verlaten.

*'NAFT richt zich nog altijd op jongeren die op school zijn he (...) er is een hele grote groep die gewoon niet meer komt, waar er eigenlijk heel weinig mee gebeurt en die groep is door de*

*mazen van het net geglipt (...) dat is zo en het is aan het beleid om daar iets mee te doen.'*  
(leerlingenbegeleider 1).

#### 6.2.4 Aanmeldingsprocedure

Bij een leerlingenbegeleider wordt ook de aanmeldingsprocedure als uitdaging gezien. Hij ondervindt meerdere drempels bij het aanmelden van een jongere, waardoor de aanmeldingsprocedure in zijn ervaring omslachtig verloopt. Dit ervaart hij omdat de aanmelding via CLB moet verlopen, die in dit geval minder betrokken is dan de school. Bovendien kan niet zelf een NAFT-partner worden gekozen, wat volgens hem voor twee drempels zorgt.

*'(...) school constateert een probleem, CLB is al veel minder betrokken dan school, in ons geval he, (...), maar toch is het het CLB die moet aanmelden en dan nog kan je niet kiezen bij welke partner, dus je hebt eigenlijk twee barrières.'* (leerlingenbegeleider 1)

Hierdoor neemt hij vaak zelf contact op met NAFT – aanbieders als hij een jongere voor een traject wil aanmelden. Dit is volgens hem efficiënter omdat hij zowel de jongere als de NAFT – aanbieders beter kent. Hierdoor kan hij zelf een betere inschatting van een match tussen NAFT-organisatie en jongere maken. *'Dus wa ik vaak doe is, ik bel persoonlijk naar de NAFT-begeleider, (...) en ik vraag 'hebben jullie tijd en ruimte voor een NAFT?' Maar eigenlijk doe ik daarmee iets da ik nie mag he.'* (leerlingenbegeleider 1)

#### 6.2.5 Toegankelijkheid van NAFT

Tot slot wordt de toegankelijkheid van NAFT enerzijds door participanten positief onthaald, maar heeft het feit dat iedereen bij NAFT kan aanmelden volgens sommige participanten ook een keerzijde. Aangezien jongeren uit alle onderwijsnetten kunnen aanmelden, kan dit er soms voor zorgen dat minder jongeren kunnen worden aangemeld. *'Tot mijn grote spijt he, want daardoor kunnen wij minder NAFT-jongeren aanmelden, omdat er veel meer netten en scholen worden bereikt'* (leerlingenbegeleider 1). Verder geven participanten aan dat het ervoor kan zorgen dat jongeren langer moeten wachten voor ze een traject bij NAFT kunnen starten. Een leerkracht had het gevoel dat ze teveel leerlingen hadden aangemeld, wat bij haar en haar collega's voor spanning leek te zorgen.

*'Dan kregen we wel op een bepaald moment een mailtje van da, da meer dan 60% van de jongeren die (...) aangemeld was voor NAFT van ons kwam (...) en we hadden het allemaal*

*eigenlijk zo van oei gaan wij nu moeten beginnen opletten met wie da we aanmelden?’*  
(leerkracht)

Participanten geven aan dat dit resulteert in wachtlijsten waardoor jongeren vaak langer moeten wachten op hun traject. *‘Ik denk onlangs 75 op de wachtlijst die nie onmiddellijk kunnen opgestart worden (...) bewijs dat ondanks dat we middelen daarvoor hebben, dat het nog altijd misschien te weinig is.’* (CLB-medewerker 2)

### 6.3 Ervaren impact van doelstellingen uit de visienota van NAFT van mei 2022

Naast het begeleiden van leerlingen naar een maximale (her)aansluiting bij het schooltraject, stelt NAFT in haar visienota nog drie doelstellingen voorop (NAFT, 2022). In wat volgt, wordt besproken hoe participanten deze doelstellingen ervaren.

#### 6.3.1 Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon

Bij de eerste doelstelling, leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon, stelt NAFT (2022) het welzijn van de leerling centraal, alsook het versterken van vaardigheden en het verbinden van de leerling met zijn omgeving. Zoals reeds besproken in 6.1.6. kwam bij de meeste jongeren een positieve gunstige impact op welbevinden naar voren in de data. Ook een positieve impact op het ontdekken en verscherpen kwaliteiten en vaardigheden is uit de data af te leiden, zoals beschreven in 6.1.2. Het kunnen opdoen van nieuwe ervaringen waardoor jongeren hun kwaliteiten ontdekken, lijkt hierbij een rode draad te vormen. *‘omdat ik het allemaal had gedaan he (...) dan zag je wel ofdat je het goed kon of nie’* (jongere 6).

#### 6.3.2 (Nieuwe) problemen voorkomen

De tweede doelstelling focust op het bereiken van duurzame resultaten en voorkomen van nieuwe problemen (NAFT, 2022). Het duurzame karakter van resultaten wordt niet altijd door de participanten ervaren. Zo geeft een jongere aan dat hij tijdens zijn traject wel inzicht verwierf met betrekking tot zijn agressiviteit, maar dit de jaren erna geen impact meer had.

*‘ik heb wel ondervonden door het NAFT-traject da ik veel aan mijzelf moe werken door mijn agressiviteit (...) ma da ging met de jaren dan da ik gestopt was, is da veel verslechterd. En met da ik nu weer thuis woon bij mijn vader is da weer beter geworden.’* (jongere 2)

Een andere jongere daarentegen, die ook enkele jaren geleden een traject bij NAFT volgde, geeft aan dat haar inzichten van het NAFT-traject haar nog steeds helpen. Zo komen deze inzichten haar nog altijd ten goede in haar relaties. *‘overall waar ik naartoe ga leg ik een link van zo heb ik het geleerd, zo heb ik het gezien en dan ja’* (jongere 7). Ook een andere jongere, die enkele maanden geleden een traject afrondde bij NAFT, geeft aan handvatten gekregen te hebben om met stress om te gaan. Hij ondervindt hiervan nu nog een gunstige impact op verschillende domeinen. *‘Op school heeft da veel geholpen met stresssituaties maar ook in mijn alledaagse leven, dusja ik denk dat da dan in ’t algemeen gewoon geholpen heeft.’* (jongere 3). Hieruit kan worden afgeleid dat deze jongeren wel een gunstige impact op langere termijn ervaren.

Sommige schoolse actoren geven aan dat ze de transfer van wat jongeren leren bij NAFT naar de schoolse context niet altijd ervaren, zoals besproken in 6.1.3. Sommige participanten leggen hierbij de oorzaak onder meer bij de duur van de trajecten. Zij ervaren de trajecten soms als te kortdurend waardoor een transfer op schools niveau voor hen niet altijd zichtbaar is.

*‘Die stap naar terug gaan naar een school of de dingen die ze geleerd hebben kunnen toepassen, ik denk dat daar nog altijd langdurige trajecten voor nodig zijn en da dan iets is wat da NAFT soms doet maar ook niet altijd kan waarmaken omdat ze het aanbod niet kunnen geven.’* (CLB-medewerker 1).

Uit de data blijkt ook dat schoolse actoren jongeren niet per sé aanmelden om het probleemgedrag aan te pakken. Een leerlingenbegeleider vertelt hierbij dat hij NAFT niet zinloos vindt, maar hij verwacht niet dat jongeren na een NAFT - traject geen moeilijkheden meer vertonen. Ook geeft de leerlingenbegeleider aan dat betrokken actoren verschillende verwachtingen hebben van NAFT. Hij haalt aan dat directies wel verwachten dat NAFT alles oplost, iets dat niet strookt met wat hij van NAFT verlangt.

*‘Ik zeg daarbij nie da ik een NAFT traject daarom zinloos vind. Het is dan gewoon zinvol op andere vlakken dan dat vlak. Ik zal nooit een jongere aanmelden, (...) directies doen dat wel hé, directies vragen: meld die jongere aan voor de NAFT en dan komen ze genezen terug. Ja, dat heeft geen enkele zin hé.’* (leerlingenbegeleider 1)

### 6.3.3 NAFT inzetten zoals bedoeld

Tot slot wordt in de derde doelstelling aangehaald dat ernaar gestreefd wordt om NAFT in te zetten zoals bedoeld (NAFT, 2022). Het is dan mogelijk dat andere actoren worden betrokken of dat de



jongere wordt doorverwezen om een traject op maat voor de leerling te voorzien (NAFT, 2022). De ervaringen rond de input van NAFT om andere actoren te betrekken, zijn wisselend. Een CLB - medewerker geeft aan dat hij veel bereidwilligheid merkt van NAFT-begeleiders om mee na te denken over de trajecten van jongeren.

*'Ik merk wel heel veel bereidwilligheid om mee na te denken over wat kan er nog daar na, moeten we nog nazorg bieden, gaan we andere diensten betrekken en dat dan ook wel een taak is van ja het CLB, (...) maar ook de NAFT-aanbieder die daar heel veel input kan geven.'*  
(CLB - medewerker 1)

Een leerlingenbegeleider die ook de persoonlijke ontwikkelingstrajecten heeft gekend, ervaart dat NAFT minder netwerkgericht werkt. Hij vindt dat NAFT meer afgebakend is en minder ruimte biedt om het netwerk te kunnen betrekken.

*'In POT deden wij heel veel netwerkoeverleggen, heel veel overlegmomenten, heel veel intensieve gesprekken met ouders, en dat dat wel veel minder gebeurt. Ik heb het gevoel dat een NAFT-traject een veel meer afgebakend iets is, met veel minder ruimte om het netwerk heel goed te betrekken.'* (leerlingenbegeleider 1)

## 7. Discussie

In dit onderdeel worden de belangrijkste resultaten van dit onderzoek besproken, gekoppeld aan de verschillende deelvragen. Daarenboven wordt er binnen dit luik ook een terugkoppeling naar de literatuur gemaakt. Hierbij kan extra literatuur worden aangehaald, indien dit nodig blijkt te zijn. Daarnaast wordt ingegaan op implicaties voor praktijk en beleid, beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek.

### 7.1 Besluit omtrent de ervaren impact van NAFT

Een eerste belangrijke bevinding is dat vooral een gunstige impact wordt ervaren op gebied van sociale vaardigheden en op vlak van welbevinden. Dit wordt door zowel de jongeren als door de schoolse actoren aangehaald. NAFT draagt volgens merendeel van de participanten bij aan het kunnen uiten van gevoelens en praten over problemen. Dit is gunstig voor de emotionele ontwikkeling, daar jongeren leren hun gevoelens bewust te ervaren en deze uit te drukken (Neyts, 2019). Verder kan NAFT als platform fungeren waar jongeren ervaringen opdoen door hun grenzen te verleggen. Hierdoor verwerven zij inzichten in hun kwaliteiten en competenties en neemt het geloof in hun kunnen toe. Hierbij kan worden gesteld dat NAFT bijdraagt tot het stimuleren van succeservaringen. Dit is van belang op emotioneel vlak, want een succesvolle leerervaring draagt bij tot zelfvertrouwen en een verhoogd welbevinden (Van den Branden, 2015).

Het kunnen opdoen van ervaringen blijkt uit de data belangrijk te zijn. Een exploratieve houding sluit aan bij het doel van ervaringsgericht leren. Leren door ervaringen is volgens Heylen (2022) dan ook essentieel, daar de maatschappij snel verandert. Dit vraagt een open, groeigerichte en exploratieve houding die enkel kan ontwikkeld worden indien ruimte wordt gelaten om zaken te ontdekken (Heylen, 2022). Daarenboven stellen Barkmeijer en Brokken (2014) dat de inzet van ervaringsgericht leren veranderingen in vaardigheden, overtuigingen en gedrag stimuleert. Vervolgens kan dit ook worden gelinkt aan competentie, een psychologische basisbehoefte uit de zelfdeterminatietheorie (ZDT). Competentie betreft namelijk het gevoel van beheersing en het gevoel dat men kan slagen en groeien (Ryan & Deci, 2020). Hierbij stellen Ryan en Deci (2020) dat het voorzien van uitdagingen en het inzetten op groei en positieve feedback essentieel is. Verder haalt onderzoek vaardigheidstraining en het aanmoedigen van de student als belangrijke elementen aan om schoolaanwezigheid te stimuleren (Freeman et al., 2019). Het is dus belangrijk

dat jongeren zich kunnen ontplooiën in een veilig en positief leerklimaat, want jongeren voelen zich sterker geneigd om energie in leerervaringen te steken als ze zich veilig en gewaardeerd voelen (Van den Branden, 2015).

Dat jongeren hun begeleider bij NAFT als ondersteunend ervaren, wordt ook door de participanten aangehaald. Hierbij geven nagenoeg alle jongeren aan dat ze tijdens hun traject een goede band hadden met hun begeleider, wat ook door schoolse actoren wordt opgemerkt. Hieraan kan een tweede psychologische basisbehoefte van de ZDT worden gekoppeld, namelijk verbondenheid. Ook dit is van belang want uit onderzoek blijkt dat de betrokkenheid die jongeren van hun begeleiders ervaren, positief samenhangt met de perceptie van hun eigen vaardigheden (Minnaert & Odenthal, 2018). Ook de psychologische basisbehoefte autonomie komt in de data voor. Bijvoorbeeld bij de jongere die de keuze kreeg op NAFT om te koken en zo ontdekte dat dit een interesse van hem was. Hij gaf hierbij aan dat zijn begeleiders dit talent ook opmerkten. Dit resulteerde in het verder inhaken op zijn onderwijstraject, aangezien hij besloot terug naar school te gaan om kooklessen te volgen. Als keuzemogelijkheden worden geboden, ervaren leerlingen immers een gevoel van keuze en meer eigenaarschap van activiteiten wat resulteert in een verhoogde intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2020).

## 7.2 Besluit omtrent de ervaren uitdagingen van NAFT

Binnen dit luik worden de belangrijkste bevindingen teruggekoppeld die betrekking hebben op de drempels en uitdagingen van NAFT die door betrokken actoren worden ervaren.

Een eerste drempel die naar voren komt betreft de mate van bekendheid van NAFT. Doordat jongeren niet goed weten wat NAFT precies inhoudt, lijkt het starten van een traject bij velen voor stress te zorgen. Ook bij de participanten op schools niveau wordt gemerkt dat NAFT voor sommige actoren nog een vaag begrip is. Bijgevolg geven participanten aan dat de verwachtingen van NAFT tussen betrokken actoren vaak niet op één lijn liggen. Hieruit kan worden afgeleid dat het voor betrokken actoren niet altijd duidelijk is wat NAFT precies doet en dit voor drempels kan zorgen om (1) verwachtingen tussen actoren gelijk te stemmen en (2) efficiënt te kunnen informeren.

Een andere uitdaging die door twee CLB - medewerkers werd aangehaald, is het meer betrekken van leerkrachten bij NAFT. Omwille van de praktische kant is dit echter niet evident, leerkrachten kunnen immers niet zomaar hun klas verlaten. Toch is het van belang om hen meer te betrekken,

want zij brengen het meeste tijd met hun leerlingen door. Ook is het aannemelijk dat als leerkrachten meer betrokken worden bij het NAFT - traject van hun leerling, zij een beeld kunnen vormen van hun leerling zonder invloed van klasdynamieken. Dit kan mogelijk een positieve impact hebben op de relatie tussen leerkracht en leerling. Hier aandacht aan besteden is essentieel, want studies tonen aan dat een positieve relatie tussen student en leerkracht een belangrijke protectieve factor is voor leerlingen die dreigen vroegtijdig uit te stromen (Krane & Klevan, 2018).

Ook het bereiken van leerlingen uit de A - stroom en leerlingen die reeds vroegtijdig de school hebben verlaten, worden als een uitdaging aangehaald. Hieruit kan worden opgemaakt dat NAFT sommige groepen nog onvoldoende bereikt. Dit sluit bij het participatief handelen, waarbij gestart wordt met de vraag wie al dan niet deelneemt aan activiteiten. Dit impliceert dat wordt nagegaan wie niet participeert en achterhaald wordt waarom bepaalde groepen door de mazen van het net glijpen (Nachtergaele et al., 2017). Er bestaan verschillende kaders die participatiedrempels proberen te ordenen, maar het kader van de vijf B's is veruit het meest bekend. De vijf B's staan hierbij voor betaalbaarheid, bereikbaarheid, beschikbaarheid, begrijpbaarheid en bruikbaarheid (De Ambrassade, z.d.). Hierbij houdt bruikbaarheid in dat participatie aan het aanbod concreet iets verandert en dat deze verandering als wenselijk en betekenisvol wordt ervaren (Coussée & Roets, 2011). Bruikbaarheid slaat ook op de (mis)match tussen het aanbod en de noden en wensen van de potentiële deelnemers (De Ambrassade, z.d.). Er kan zich binnen NAFT dus worden afgevraagd of het aanbod voldoende gebruiksvriendelijk is voor alle groepen.

Tenslotte werd ook de duur van de trajecten door enkele participanten als uitdaging aangehaald. Meer bepaald vinden sommigen de trajecten te kortdurend. Deze ervaringen stroken niet met wat door NAFT voorop wordt gesteld, namelijk het principe van 'op maat en flexibel' waarbij de trajecten zo kort als mogelijk en zo lang als nodig duren (NAFT, 2022). Uit de data blijkt echter wel dat bij de jongeren naar mogelijkheden werden gezocht om hen langer te begeleiden door hen in andere trajecten te laten instromen.

### 7.3 Besluit omtrent de ervaring van de doelstellingen uit de visienota van mei 2022

Een eerste doelstelling betreft *'leerlingen ondersteunen in hun ontwikkeling als persoon'* waarbij NAFT het welzijn van de leerling, het versterken van vaardigheden en de verbinding van de jongeren met hun omgeving centraal stelt (NAFT, 2022). Zoals reeds aangegeven, werd over het algemeen een gunstige impact ervaren op het welzijn van de jongeren, alsook op het verscherpen van hun sociale vaardigheden. Daarbij komend stelt de doelstelling het bijdragen tot het ontwikkelen van talenten en voorbereiden op een actief leven voorop (NAFT, 2022). Zoals eerder aangehaald, blijkt uit de data dat jongeren bij NAFT kansen krijgen om in een andere context hun kwaliteiten en vaardigheden verder te ontwikkelen. In groepstrajecten bijvoorbeeld, worden zij uitgedaagd om nieuwe ervaringen op te doen wat hun inzicht in kwaliteiten en vaardigheden aanscherpt. Zo gaf een jongere aan door in groep kringgesprekken te doen, hij ondervond dat hij wel in staat is om gesprekken te starten. Dit zorgt er dus voor dat de jongeren in de stretchzone leren, wat de meest optimale leeromstandigheden teweeg brengt (Neyts, 2019). Verder strookt dit ook met wat Neyts (2019) aanhaalt, namelijk dat jongeren hierdoor leren wat ze kunnen bijdragen in de groep en hierdoor ontdekken waar hun unieke kwaliteiten en talenten liggen. Ook een andere jongere gaf aan dat zij tijdens dit onderzoek dit interview durfde afleggen, maar dit vorig jaar niet zou hebben gedurfd. Zij gaf aan dat haar begeleider haar in haar traject stimuleerde om uitdagingen aan te gaan, waardoor zij nu meer grenzen durft verleggen.

Buiten een positieve impact op sociale vaardigheden, merken de participanten op schools niveau niet echt een gunstige impact op probleemgedrag dat jongeren in de schoolse context vertonen. Onderzoeken tonen aan dat voorzieningen door de jaren heen steeds vaker te maken krijgen met probleemgedrag bij jongeren, een evolutie die ook merkbaar is binnen het onderwijs (D'Oosterlinck, et al., 2016). Hierbij haalt D'Oosterlinck et al. (2016) het belang aan van coaching en ondersteuning om tot een geslaagde implementatie te komen. Een continue investering in het coachen van andere betrokkenen en het bieden van nodige ondersteuning bij het toepassen van methodieken is essentieel om het implementatieproces te doen slagen (D'Oosterlinck et al., 2016). Ook speelt volgens Ober et al. (2012) de context een grote rol in het ontstaan van gedrag en is het onlosmakelijk verbonden met het leerproces. Onder meer het toepassen van het gekende in een nieuwe situatie is volgens Van den Branden (2015) dan ook fundamenteel om succesvolle resultaten te bereiken en zo duurzame resultaten te bekomen. Hierbij kan de vraag worden gesteld in hoeverre het schoolgebeuren wordt afgestemd als de jongere zijn traject heeft afgelegd en terug

naar school gaat (Ober et al., 2012). Hierin ligt mogelijks een groei kans voor NAFT, aangezien het betrekken van leerkrachten of het bredere netwerk door sommige participanten nog als uitdaging wordt ervaren.

#### 7.4 Aanbevelingen voor beleid en praktijk

Vervolgens kunnen ook enkele aanbevelingen voor beleid en praktijk worden geformuleerd. Allereerst is het van belang NAFT meer bekend te maken. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat enkele jongeren het niet meteen zagen zitten om hun traject te starten aangezien ze niet wisten waaraan ze zich konden verwachten. Ook bij schoolse actoren is het voor sommigen nog een vaag begrip en stoot men op de moeilijkheid om de verwachting van NAFT tussen betrokken actoren op één lijn te krijgen. Het inzetten op informatiedragers, op papier of op internet, is belangrijk maar vaak niet voldoende. Om die reden kan worden ingezet op persoonlijk contact. Hierbij kunnen organisaties een aanspreekpersoon aanstellen die persoonlijk aanwezig is op plaatsen om betrokken actoren te ontmoeten (De Ambrassade, z.d.). NAFT zou dergelijke aanspreekpersonen kunnen aanstellen binnen het team om deze verantwoordelijk op te nemen.

Ten tweede is het aannemelijk om meer in te zetten op het betrekken van leerkrachten. Dit vergroot namelijk de kans om een transfer van wat jongeren leren ook in de schoolse context waar te nemen. Bovendien heeft dit mogelijks een positieve impact op de relatie tussen leerkracht en leerling. Dit is belangrijk want een positieve relatie tussen leerkracht en leerling is een significante factor om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan (Krane & Klevan, 2018; Neyts, 2019).

Tot slot moet aandacht ook uitgaan naar participatiedrempels van NAFT. Met name jongeren uit de A-stroom en jongeren die ongekwalificeerd uitstroomden, worden volgens enkele participanten onvoldoende door NAFT bereikt. Voor leerlingen uit de A-stroom zou samen met de school kunnen gekeken worden om mogelijkheden te installeren zodat de leerling geen stress hoeft ervaren op gebied van het volgen van lessen of schoolse taken. Hoffer (2015) stelt dan ook dat de focus op scholen moet worden verlegd, namelijk weg van de huidige nadruk op scores en schoolse eisen. Als dit met betrokken actoren kan worden afgestemd, reduceert dit mogelijks ook stress bij de leerling en context om aan een traject bij NAFT te beginnen. Ook hier zou het meer betrekken van leerkrachten dus een gunstig effect kunnen hebben om dit goed te kunnen afstemmen.

Voor jongeren die reeds vroegtijdig de school hebben verlaten, zou het meer kenbaar maken van NAFT soelaas kunnen bieden. Sensibiliseren rond de gevolgen van vroegtijdige schooluitval en mogelijke andere opties (zoals NAFT) kan hierbij dan ook een belangrijke aanbeveling zijn.

## 7.5 Beperkingen onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek

Tijdens de interpretatie van de onderzoeksresultaten moet rekening worden gehouden met enkele beperkingen van dit onderzoek. Allereerst is deze masterproef een onderzoek op kleine schaal. Uitspraken kunnen dus niet worden veralgemeend. Daarenboven zijn de interviews uitgevoerd op één bepaald moment en zijn deze dus een momentopname. Daarbij moet rekening worden gehouden met de sociale wenselijkheid. Aangezien de jongeren werden toegewezen door hun betrokken NAFT-begeleider, bestaat er een kans dat hun antwoorden sociaal wenselijk beïnvloed waren. Ook is het hierdoor aannemelijk dat er jongeren werden bereikt die vooral positieve ervaringen met betrekking tot hun NAFT traject hebben. Verder kan de vraag worden gesteld in hoeverre het effect van jongerenwerk kan worden gemeten (Noorda & Van Dijk, 2017). In de literatuur wordt volgens Noorda en Van Dijk (2017) wel eens aangehaald dat het effect van jongerenwerk niet te meten is. Toch kan dit onderzoek een meerwaarde bieden, aangezien kwalitatief onderzoek geschikt is om na te gaan wat betrokken actoren over een bepaald onderwerp denken (Wouters & Aarts, 2016). Dit is nuttig om een verbetering van de praktijk te bekomen (Baarends & Simon, 2017).

Hierbij komend kunnen er enkele aanbevelingen gedaan worden voor verder onderzoek. Allereerst kan verder onderzoek zich focussen op de ervaringen van leerkrachten met betrekking tot NAFT. In dit onderzoek nam slechts één leerkracht deel. Voor verder onderzoek kan het dus interessant zijn meer de focus op de ervaringen van leerkrachten te leggen om na te gaan hoe zij de impact van NAFT in het klasgebeuren ervaren. Vervolgens kan een vergelijkende studie tussen NAFT en de persoonlijke ontwikkelingstrajecten (POT) – de voorganger van NAFT – interessant zijn. Op die manier kan worden nagegaan wat participanten beter of net minder goed vinden aan NAFT in vergelijking met POT. Tot slot kan ook onderzoek naar de ervaringen van actoren uit de context van de jongere interessant zijn voor verder onderzoek. Zo zou het bijvoorbeeld boeiend kunnen zijn om te onderzoeken hoe ouders of andere opvoedingsfiguren de impact van NAFT bij hun kind ervaren.

## 8. Conclusie

Deze masterproef knoopt aan bij naadloze flexibele trajecten (NAFT), die worden ingezet om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan. Met behulp van verschillende actoren, namelijk jongeren en schoolse actoren, werd een antwoord geformuleerd op de centrale onderzoeksvraag: *'Wat zijn volgens jongeren en andere betrokken actoren de werkzame elementen van naadloze flexibele trajecten?'*. Om deze centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werd nagegaan op welke domeinen jongeren en schoolse actoren een impact ervaren door NAFT, welke uitdagingen zij ondervinden binnen de trajecten en hoe zij de doelstellingen uit de visienota van NAFT ervaren. Zowel de zelfdeterminatietheorie als ervaringsgericht leren vormen hierbij belangrijke kaders.

Een eerste werkzaam element dat door participanten wordt ervaren, is het kunnen verwerven van inzicht. Meer bepaald wordt aangehaald dat jongeren binnen NAFT de mogelijkheid krijgen hun inzichten omtrent hun vaardigheden en kwaliteiten te verkennen. Het opdoen van ervaringen is hierbij essentieel. Door zaken te ondernemen en ervaringen in een andere setting op te doen, kunnen jongeren hun blik met betrekking tot hun vaardigheden en kwaliteiten verruimen. Jongeren lijken bij NAFT succeservaringen te beleven, wat voor jongeren een gunstige impact kan hebben op hun zelfkennis en zelfacceptatie. Succeservaringen dragen bij tot zelfvertrouwen, welbevinden en geloof in het eigen kunnen (Van den Branden, 2015). Daarenboven kan dit voor jongeren motiverend werken. Zo kan het ervoor zorgen dat jongeren nieuwe keuzes maken in hun onderwijstraject en verder inhaken op hun schoolse carrière. Een ander werkzaam element dat in dit onderzoek naar voren kwam, is het ervaren van structuur en daginvulling. Meer bepaald bij de jongeren die de school al hadden verlaten, bleek dit voor hen waardevol te zijn. Zij gaven aan dat dit een positieve impact had op hun welzijn en dit hen nuttiger deed voelen. Vervolgens werd ook het ervaren van rust door sommige participanten als werkzaam element ervaren. Jongeren geven aan dat een rustmoment tijdens NAFT hen goed doet, ook actoren op schools niveau merken hierdoor dat jongeren op school meer rust vinden. Daarenboven kwam de sfeer bij NAFT vaak als werkzaam element tot uiting. Over het algemeen voelen jongeren zich tijdens hun traject op hun gemak en voelen ze zich gehoord. Van den Branden (2015) stelt dan ook dat jongeren sterker geneigd zijn om energie te steken in leerervaringen als dit in een veilig en positief leerklimaat wordt geboden. Bovendien geven de meeste jongeren aan bij hun begeleider terecht te kunnen tijdens hun traject en wordt er rekening gehouden met hun noden en interesses. Tot slot kwam uit het onderzoek naar voren dat jongeren dankzij hun traject een ander perspectief kunnen innemen. Zo kan het perspectief van jongeren omtrent de school een positieve wending nemen of kan NAFT



jongeren perspectief bieden met betrekking tot hun toekomstbeeld. Wanneer kennis ook opgebouwd wordt uit vaardigheden en ervaringen, ontstaat immers de mogelijkheid een nieuw perspectief te ontwikkelen (Barkmeijer en Brokken, 2014).

## 9. Bronnenlijst

- Arktos vzw (z.d.). *NAFT - Naadloze flexibele trajecten*. Geraadpleegd van <https://arktos.be/nl/ondersteuning/naft>
- Baarends, E., & Simon, F. (2017). Over validering van praktijkgericht kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 22(3).
- Barkmeijer, K., & Brokken, J. (2014). *Werk aan je winkel*. Trude van Waarden. SWP.
- Bevoegdheden van gemeenschappen. (z.d.). [www.vlaanderen.be](http://www.vlaanderen.be).  
<https://www.vlaanderen.be/uw-overheid/verdeling-van-de-bevoegdheden/bevoegdheden-van-gemeenschappen>
- Blazer, C., Gonzalez - Hernandez, V. (2018). Student dropout: risk factors, impact of prevention programs and effective strategies. Research Services. Volume 1708. *Research Services, Miami-Dade Country Public Schools*. <https://eric.ed.gov/?id=ED587683>
- Bleijenbergh, I. (2013). *Kwalitatief onderzoek in organisaties*. Boom.
- Bodvin, K., Verschueren, K., & Struyf, E. (2018). De rol van familiale achtergrond van leerlingen bij extra ondersteuning binnen en buiten de school. *Welwijs: Wisselwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, 29(4), 15-18.
- Borgna, C., Struffolino, E., Pushed or pulled? (2016) Girls and boys facing early school leaving risk in Italy, *Social Science Research*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Bourgeois, G., Crevits, H., & Muyters, P. (2018, 17 augustus). *Ontwerp van decreet betreffende het onderwijs XXVIII*. Vlaams Parlement. Geraadpleegd op 26 april 2022, van <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1394932>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Castleberry, A. N., & Nolen, A. L. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

*Cijfers over schooluitval.* (z.d.). Geraadpleegd op 3 januari 2023 van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/samen-tegen-schooluitval/vroegtijdig-schoolverlaten/cijfers-over-schooluitval>

*Commissie voor Onderwijs donderdag 24 maart 2016, 14 uur | Vlaams Parlement.* (z.d.). <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1044664>

Coussée F., Roets G. (2011). *Vrijtijdsbeleving van kinderen in armoede.* Geraadpleegd van [http://www.kekidatabank.be/docs/Onderzoek/Roets\\_onderzoeksrapport.pdf](http://www.kekidatabank.be/docs/Onderzoek/Roets_onderzoeksrapport.pdf)

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

De Mulder, J. (2017). Berichten uit Europa: Commissie-sociaal beleid-stedenbeleid-migratieagenda. *PUBLIEK DOMEIN*, 16(6), 47-58.

De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155–176. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648172>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2017). Vroegtijdig schoolverlaten. Evidence based aanbevelingen. In *De geslaagde school* (pp. 85–116). Itinera Institute. [https://www.researchgate.net/profile/HindriksJean/publication/319464642\\_DE\\_GESLAAGDE\\_SCHOOL/links/59ad0b79458515d09cdd4de8/DE-GESLAAGDE-SCHOOL.pdf#page=85](https://www.researchgate.net/profile/HindriksJean/publication/319464642_DE_GESLAAGDE_SCHOOL/links/59ad0b79458515d09cdd4de8/DE-GESLAAGDE-SCHOOL.pdf#page=85)

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). *The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries*. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345. doi:10.1111/ejed.12034

D'Oosterlinck, F., Soenen, B., Spriet, E., & Sel, K. (2016). *Relaties opbouwen met kinderen en jongeren in crisissituaties*. LannooCampus.

*Drempels verlagen*. (z.d.). De Ambrassade.

<https://ambrassade.be/nl/toolbox-diversiteit/laagdrempelig-jeugdwerk/drempels-verlagen>

*Eindbalans EU2020-strategie 'Werk' en 'Onderwijs en vorming' | Statbel*. (2021, 31 maart).

<https://statbel.fgov.be/nl/nieuws/eindbalans-eu2020-strategie-werk-en-onderwijs-en-vorming>

European Commission. (2017, oktober). *Thematisch factsheet Europees semester voortijdige schoolverlaters*. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file\\_import/european-semester\\_thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_nl.pdf?fbclid=IwAR115WWkCUY-4q1iCofaHCCQ-M8ExqiEFgfTJK\\_vxhvTGJ0Lv2mioe2RFeU](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_nl.pdf?fbclid=IwAR115WWkCUY-4q1iCofaHCCQ-M8ExqiEFgfTJK_vxhvTGJ0Lv2mioe2RFeU)

Eurostat – Europees bureau voor statistiek. (z.d.). Europese Commissie. Geraadpleegd van [https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/eurostat-european-statistics\\_nl](https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/eurostat-european-statistics_nl)

Eurostat. Statistics Explained. (z.d.). *Early leavers from education and training*. Geraadpleegd op 3 januari 2023 van [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

Europese commissie. Schoolbeleid (2015). *Een schoolbrede aanpak van voortijdige schoolverlaten. Beleidsboodschappen*. Geraadpleegd op 9 januari 2023 van [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy\\_rec\\_dutch\\_final.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_dutch_final.pdf)

Freeman, J., Wilkinson, S., Kowitt, J., Kittelman, A., & Flannery, K. B. (2019). Research-supported practices for improving attendance in high schools: a review of the literature. *Educational Research and Evaluation*, 481–503. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1602546>

Geldof, D. (2015). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 4, 66 - 76, geraadpleegd op 8 januari 2023 van [http://dirkgeldof.be/system/files/TORB\\_Geldof+superdiversiteit+en+democratisering+hoger+onderwijs+DEF.pdf](http://dirkgeldof.be/system/files/TORB_Geldof+superdiversiteit+en+democratisering+hoger+onderwijs+DEF.pdf)

Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. SWP.

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

Groep INTRO - Home. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.groepintro.be/nl/>

Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

Hartnack, A. (2017). Background document and review of key South African and international literature on school dropouts. <https://dgmt.co.za/wp-content/uploads/2017/08/School-DropoutBackground-Paper-Final.pdf>

Heylen, L. (2022). *De school van je leven*. LannooCampus.

Hobbs, A., Kotlaja, M., & Wylie, L. (2018). Absenteeism Interventions: An Approach for Common Definitions in Statewide Program Evaluations. *Justice Evaluation Journal*, 1(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/24751979.2018.1517584>

Hoffer, T. B. (2015). Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 45(1), 80–82. <https://doi.org/10.1177/0094306115621526jj>

JES vzw. (z.d.). Geraadpleegd van <https://jes.be/wij-zijn-jes/>

Juchtmans, G., Mazrekaj, D., Meert, C., De Rick, K., & De Witte, K. (2017). Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. *Naar een gecoördineerde en gedeelde strategie tegen schoolverzuim voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. KULeuven. Geraadpleegd op 8 januari 2023 van [file:///C:/Users/admin/Downloads/studie\\_schoolverzuim\\_nl%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/studie_schoolverzuim_nl%20(1).pdf)

Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>

Keppens G. & Spruyt B. (2017), Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief: Maakt het type onderwijssysteem een verschil? Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/9341.pdf>

Keppens G. & Spruyt B. (2019), Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel. Geraadpleegd van [http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2020/06/Eindrapport\\_website.pdf](http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2020/06/Eindrapport_website.pdf)

Keppens, G., & Spruyt, B. (2021). Het belang van schoolbinding. *JGZ Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg*, 53(2–3), 68–72. <https://doi.org/10.1007/s12452-021-00237-8>

Knippenberg, I. (2015). *Invloed van Autonomieondersteuning op Motivatie om te Bewegen*. Student Undergraduate Research E-journal!, 1 geraadpleegd van <https://journals.open.tudelft.nl/sure/article/view/1038/1181>

Krane, V., & Klevan, T. (2018). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International*

*Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74–84.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>

Lamote, C., Van Landeghem G., Blommaert, M., Nicaise I., De Fraine B., & Van Damme J. (2013). *De sociale staat van Vlaanderen: Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak*. Josée Lemaître. Geraadpleegd op 2 januari 2023 van <https://core.ac.uk/download/pdf/34592015.pdf#page=14>

Lamote, C. & Van Damme, J. (2011). Iedereen gekwalificeerd? Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

Lejo. (z.d.). *Lejo | Versterkt jongeren*. Geraadpleegd van <https://lejo.be/>

Lemos, M., & Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

Lyche, C. (2010), "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving", *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.

Minnaert, A., & Odenthal, L. (2018). *Motivatie is een werkwoord*. CPS.

Mollette, M., Villa, B., & Cate, D. (2020). Accelerated Middle School Programs: Preliminary Indicators of Long-Term Academic Benefits for Over-age Youth. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(4), 338–355. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1757453>

Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. acco.

*Naadloos flexibel traject (NAFT) | Jeugdhulp*. (z.d.). <https://www.jeugdhulp.be/>. Geraadpleegd op 30 mei 2022, van <https://www.jeugdhulp.be/organisaties/naadloos-flexibel-traject-naft>

Nachtergaele, S., Reynaert, D., Gobeyn, H., De Stercke, N., & Roose, R. (2017). *Sociaal werk en mensenrechten.acco*.

NAFT. (2022). *Visienota mei 2022*. Geraadpleegd van [https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/visienota-naft\\_0.pdf](https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/visienota-naft_0.pdf)

Neyts, S. (2021). Ongewettigd schoolverzuim in Vlaanderen. *JGZ Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg*, 53(2–3), 57–62. <https://doi.org/10.1007/s12452-021-00245-8>

Neyts, S. (2019). *Schooluitval tegengaan: binding als buffer tegen spijbelgedrag*. Politeia.

Newton, N. (2010). *The use of semi-structured interviews in qualitative research: strengths and weaknesses*. Geraadpleegd van [The use of semi-structured interviews in qualitative research: strengths and weaknesses](https://www.academia.edu/100000000/The_use_of_semi-structured_interviews_in_qualitative_research_strengths_and_weaknesses) | Dr Nigel Newton - Academia.edu

Noorda, J., & Van Dijk, A. (2017). De actuele noodzaak van effectmeting in het jongerenwerk. *Jeugdbeleid*, 11(4), 255–261. <https://doi.org/10.1007/s12451-017-0159-5>

*Onderwijs- en jeugdbeleid*. (z.d.). Europa Nu. [https://www.europa-nu.nl/id/vg9ppjilytz0/onderwijs\\_en\\_jeugdbeleid](https://www.europa-nu.nl/id/vg9ppjilytz0/onderwijs_en_jeugdbeleid)

Ober, C., Kreulen, S., Feenstra, M., Regeling, M., Meijers, E. M., & van Ree, N. (2012). *De context van leren*. Geraadpleegd van [https://www.researchgate.net/profile/Marlies-Feenstra/publication/277329716\\_De\\_Context\\_van\\_Leren/links/55687d2208aec22683025a7c/De-Context-van-Leren.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marlies-Feenstra/publication/277329716_De_Context_van_Leren/links/55687d2208aec22683025a7c/De-Context-van-Leren.pdf)

*Onderwijsbeleid en -vernieuwing*. (z.d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsbeleid-en-vernieuwing>

Onderwijs Vlaanderen (z.d.) NAFT: naadloze flexibele trajecten. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/samen-tegen-schooluitval/leerrecht/naft-naadloze-flexibele-trajecten>



Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C., & Fukkink, R. G. (2016). Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.

Orpinas, P., & Raczynski, K. (2015). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1). <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-1.scsd>

Over Statbel | Statbel. (2017). Geraadpleegd van <https://statbel.fgov.be/nl/over-statbel>

Petty, N. J., Thomson, O. P., Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378-384. doi:10.1016/j.math.2012.03.004

Pieper, Ivet (2018). Jeugd actief in onderzoek en beleid. *Jeugdbeleid*, 12(3), 181–190. doi:10.1007/s12451-018-0187-9

Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1037/h0100597>

Rekenhof. (2021). Voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten. In *Leerlingenbegeleiding in het beroepssecundair onderwijs*. Geraadpleegd op 20 april 2023, van <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1697301>

Reschly, A. L., Pohl, A. J., & Christenson, S. L. (Eds.). (2020). Student Engagement. *Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9>

Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>

- Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schooluitval. (z.d.). European Education Area. Geraadpleegd op 27 december 2022 van <https://education.ec.europa.eu/nl/education-levels/school-education/early-school-leaving>
- Snijder, M. (2013). Jongeren plukken vruchten van Europese mogelijkheden. *Jeugdbeleid*, 7(4), 205–210. <https://doi.org/10.1007/s12451-013-0037-8>
- Steens, R. (z.d.). *Zicht op ambulante methoden jeugddelinquentie. Een verdieping en verbreding van de praktijkervaring met NPT*. [https://www.jeugdhulp.be/sites/default/files/documents/eindrapport\\_ambulante\\_methoden\\_jeugddelinquentie\\_roos\\_steens.pdf](https://www.jeugdhulp.be/sites/default/files/documents/eindrapport_ambulante_methoden_jeugddelinquentie_roos_steens.pdf)
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding, 180, 175-194.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: een boek voor leerkrachten en ouders*. acco.
- 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). <https://doi.org/10.5117/2009.022.004.002>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.

- Van Sleeuwen, W. W. M. (2021). Schoolverzuim verminderen en tegengaan. *JGZ Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg*, 53(2–3), 63–67. <https://doi.org/10.1007/s12452-021-00248-5>
- Van Houtte, M. (2021). Als onderwijs niet zinvol lijkt—en de school zelf bijdraagt aan dat gevoel van zinloosheid. In *Over leven op school. De rol van school in het leven van jongeren*. Acco.
- Vandecandelaere, M., Branden, N., Juchtmans G., Vandebroeck M., & De Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen*. Uitgeverij LannooCampus.
- Van Den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: een boek voor leerkrachten en ouders*. Acco.
- Van den Branden, N., Vandecandelaere, M., Denies, K., & De Fraine, B. (2020). Leeftijd of leerjaar? *Discontinuïteit in de evolutie van niet-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Verbeeck, K., Hurk, A. van den & Loon, A. van (2013). Verhogen van leerlingmotivatie door leraren. Onderzoeksrapportage. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen I., Smet, M., & Tobback I. (2018). *Duaal leren in Vlaanderen: Kansen en gevaren*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <file:///C:/Users/admin/Downloads/Rapportsteunpuntkritischerefectieduaalleren.pdf>
- Vlaamse Regering. (2016). Conceptnota 'Samen tegen schooluitval'. Geraadpleegd op 13 mei 2022, van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1153264>
- Vranckx, B. (2019, 14 december). Wikken, wegen, meten en weten. Evalueren om het leerproces te stimuleren. *Basis*, 126. Geraadpleegd op 11 mei 2022, van <https://www.hetacv.be/acv-cov/basis/basis-2019>
- Vzwapart.Be. (z.d.-b). *Vzw aPart*. Geraadpleegd van [https://www.vzwapart.be/vzwapart\\_overons.php](https://www.vzwapart.be/vzwapart_overons.php)

*Werkgroepen van het strategisch kader van de Europese Onderwijsruimte.* (z.d.-b). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/nl/about-eea/working-groups>

Wouters, E., & Aarts, S. (2016). Kwantitatief versus kwalitatief onderzoek: Keuze van het onderzoeksdesign. *Podosophia*, 24(1), 16-18.

## 10. Bijlagen

### 10.1 Doelstellingen en uitgangspunten visienota NAFT mei 2022

#### **4. Doelen van een naadloos flexibel traject**

---

Het doel van een naadloos flexibel traject is, zoals ook in de regelgeving te lezen is, om de bovengenoemde leerlingen te begeleiden naar een maximale (her)aansluiting bij het schooltraject. Binnen NAFT willen we, binnen de mogelijkheden van het regelgevend kader, dit doel verruimen en ernaar streven het recht op leren voor alle leerlingen te vrijwaren. Hiervoor willen we hen helpen om zich te ontwikkelen als persoon. Naast het remediëren van problemen zien we het voorkomen van (nieuwe) problemen als onze taak. Bij alles wat we doen willen we de doelen van NAFT voor ogen houden en NAFT inzetten zoals bedoeld.

##### *Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon*

We werken aan het welzijn van de leerling, versterken de vaardigheden van de leerling en ondersteunen de leerling om zich te verbinden met zijn/haar omgeving, waaronder de school. De ontwikkeling van diverse vaardigheden (sociale vaardigheden, schoolse vaardigheden, ...) en betrokkenheid staat centraal. Dat vergroot de kansen voor de leerling om zich persoonlijk te ontwikkelen, om op verschillende vlakken te leren en te groeien. Zo dragen we bij aan het realiseren van het recht van leerlingen om hun persoonlijkheid en talenten te ontplooien en zich voor te bereiden op een actief leven als volwassene.

We zetten ons ook in voor leerlingen bij wie er al sprake is van schooluitval en voortijdig schoolverlaten. Voor leerlingen voor wie heraanluiting bij het onderwijs moeilijk ligt of niet meer gemakkelijk te realiseren is binnen de termijn waarbinnen de leerling nog leerplichtig is, engageren we ons om de leerling te laten aansluiten bij andere vormen van leren of bij training en opleiding buiten het leerplichtonderwijs.

##### *(Nieuwe) problemen voorkomen*

Voor elke leerling streven we ernaar om duurzame resultaten te bereiken en nieuwe problemen of risicosituaties te voorkomen. Leerlingen kunnen volgens de regelgeving begeleid worden met een naadloos flexibel traject vanaf de fase uit het zorgcontinuüm genaamd 'Uitbreiding van de zorg' (zie Draaiboek School-PBD-CLB-NAFT). De acties binnen een NAFT-traject kunnen zich echter al situeren in de fases van basiszorg (algemene preventie) en verhoogde zorg. NAFT kan met andere woorden zowel preventief als curatief ingezet worden. We vinden het zeer belangrijk om voldoende preventief te kunnen werken. Daarom willen we meer betrokken kunnen zijn in de eerste fases van het zorgcontinuüm.

##### *NAFT inzetten zoals bedoeld*

We waken erover dat NAFT zo precies mogelijk wordt ingezet waarvoor het bedoeld is en bekijken of er geen tegenindicaties zijn. Het kan gebeuren dat NAFT niet het gepaste antwoord is, wanneer andere of meer gespecialiseerde expertise nodig is of wanneer de leerling met problemen kampt die te ernstig zijn om een (succesvol) traject af te leggen. Wanneer we merken dat beter (eerst) andere stappen gezet worden met de leerling om tot een traject te kunnen komen (bv. werken aan specifieke welzijns- of gezondheidsproblemen), zullen we dit bespreken en zoeken we mee naar het best mogelijke traject op maat van de leerling met andere actoren. Het is mogelijk dat de andere actoren betrokken worden bij het traject, maar het is ook mogelijk dat de leerling doorverwezen wordt. In dat geval zorgen we voor een warme overdracht. Wanneer we merken dat een leerling aangemeld wordt voor NAFT om oneigenlijke redenen, dan signaleren we dit en zoeken we mee om de leerling toch toe te leiden naar de meest gepaste vorm van ondersteuning.

## 5.2. Uitgangspunten van de begeleiding

### *Verbondenheid*

Verbondenheid is de kernwaarde in de inhoud en methodiek van de trajecten. Op het niveau van de leerling(en) is positieve verbondenheid met de context, de klas en de school het fundament voor groei. Op het niveau van het leerkrachten(team) en de onderwijsinstelling is verbondenheid een basisvoorwaarde voor het creëren van een open, betrokken en kwaliteitsvolle school- en leeromgeving.

### *Krachtgericht*

Wij geloven in het potentieel en de kracht van iedereen. Met de beschikbare talenten en krachten werken we samen aan ieders groei.

### *Positieve aandacht en ondersteuning*

We stimuleren succeservaringen en knopen er bij aan. Een waarderende benadering en een ondersteunend klimaat zijn essentieel om duurzame resultaten te bereiken.

### *Opbouwend*

Naadloze flexibele trajecten zijn opbouwende trajecten. We gaan ervan uit dat elke leerling het verlangen heeft om te leren. Op dat verlangen willen we voortbouwen. Via succeservaringen en positieve bekrachtiging helpen we leerlingen, klassen en leerkrachten om zich bewust te worden van hun krachten, capaciteiten en mogelijkheden.

### *Herstelgericht werken*

We werken herstelgericht waarbij we 'herstel' een ruime invulling geven. Dat gaat van het creëren van een verbindend klas- en schoolklimaat tot het herstel van aangebrachte schade. Elke vorm van herstel vertrekt vanuit constructieve dialoog.

### *Op maat en flexibel*

Elke leerling, klasgroep, leerkracht, team van leerkrachten en onderwijsinstelling verdient een maatgericht en flexibel traject met een doorgedreven trajectbegeleiding en -opvolging. Dat geldt ook voor de duur van het traject (zo kort als mogelijk, zo lang als nodig) en voor de in- en uitstroommomenten.

### *Individuele begeleiding en coaching*

Een sterke individuele aanpak loopt als een rode draad door de begeleiding en/ of ondersteuning in het traject. Ook bij het ondersteunen van klassen, leerkrachten en school hebben we aandacht voor de individuele perso(n)en.

### *Persoonlijke benadering*

Iedereen is uniek. Persoonlijk contact en het opbouwen van een vertrouwensrelatie zijn essentiële voorwaarden om tot een goed traject op maat te kunnen komen.

### *Integrale benadering*

Een traject biedt een integrale begeleiding van de leerling. We hebben oog voor alle levensdomeinen waarbinnen de leerlingen zich bewegen. Daarnaast houden we rekening met de context en daar waar nodig en/of gewenst betrekken we de personen in de context actief in het traject. We gaan met andere woorden verder dan het doorgeven van kennis, het aanleren van competenties en het werken aan onmiddellijk bruikbare vaardigheden.

### *Gelijkwaardigheid*

Elke betrokkene in het traject heeft een belangrijke stem. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt naar leeftijd, rol, functie, ... Het traject wordt in samenspraak ontwikkeld met respect voor elkaars positie en rol.

### *Outreachinge benadering/aanklampend werken*

We zoeken actief contact met de leerlingen in hun omgeving om met hen een vertrouwensrelatie te kunnen opbouwen. We laten de leerlingen niet los tijdens het proces:

---

we blijven kansen aanreiken, ook als het moeilijk gaat. Ook na de begeleiding van een traject wordt voor opvolging gezorgd.

### *Groepsaanpak*

Werken in groep, samenwerken, verantwoordelijkheid delen, ... zijn belangrijke tools en uitgangspunten in de begeleiding en bevorderen een geslaagde transfer van wat men leert naar de schoolse context en de leefomgeving.

### *Contextgericht*

Het actief betrekken en responsabiliseren van de sleutelfiguren rond de leerling(en) is onmisbaar in een traject. We zetten in op transparante en open communicatie.

### *Netwerkgericht*

Gezien de complexiteit van de situaties waarin leerlingen en scholen zich bevinden, is het aangewezen om krachten van verschillende actoren te bundelen. Samenwerkingsverbanden en netwerken zijn dan ook cruciaal.

### *Structuur en opvolging*

We maken duidelijke afspraken, hebben respect voor elkaar, gaan concrete engagementen aan. We zorgen voor continuïteit in de begeleiding en in de samenwerkingen.

### *Netoverschrijdend en ongebonden*

Aanbieders van NAFT zijn partner van scholen over de netten heen. Zo is alle deskundigheid voor iedereen en in alle trajecten beschikbaar en kunnen we de leerling(en) centraal stellen.

## 10.2 Oproep impactmeting NAFT



# DEELNEMERS GEZOCHT

## Impactmeting NAFT

### Oproep

Mijn naam is Gail Deboeuf (student Pedagogische Wetenschappen - Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies) aan Universiteit Gent. Voor mijn masterproef voer ik op vraag van NAFT **een impactmeting** uit. Het doel hiervan is inzicht te krijgen in wat jongeren belangrijk vinden in hun NAFT traject en hoe effectief het traject werd ervaren. Ik spits mij hierbij toe op NAFT - aanbieders in **regio Gent** en ik ben op zoek naar participanten die hun ervaringen en suggesties willen delen!

### Wie zoek ik?

- **Jongeren** die een traject bij NAFT hebben afgelegd.
- **Actoren op schools niveau** die ervaring hebben met NAFT: leerkrachten - zorgcoördinatoren - medewerkers CLB.
- Die bereid zijn hun ervaringen rond NAFT met mij te delen in een **interview**. Gegevens worden **anoniem** verwerkt.

### Contact

Voldoe jij aan bovenstaande criteria en ben je bereid even tijd vrij te maken voor een interview? Neem dan zeker contact met mij op via volgend mailadres: [gail.deboeuf@vzwapart.be](mailto:gail.deboeuf@vzwapart.be)



## 10.3 Informed consent

### 10.3.1 Informed consent: jongeren en schoolse actoren



#### TOESTEMMINGSFORMULIER

##### A. Toestemming m.b.t. deelname aan de bevraging

Geelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik neem vrijwillig deel aan deze bevraging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat ik op elk ogenblik mijn deelname aan de bevraging mag stopzetten zonder een reden voor deze beslissing op te geven. Ik weet ook dat dit geen invloed zal hebben op mijn verdere relatie met NAFT.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik begrijp dat het stopzetten van mijn deelname geen negatieve invloed heeft op mijn ondersteuning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de bevraging. Ik kreeg de kans om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een antwoord gekregen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Geelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te beschermen (o.a. inkijken, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan NAFT om voor de doelstellingen van deze bevraging (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming om de data, verzameld door NAFT, door te geven aan Gail Deboeuf en haar promotoren, om in het kader van haar masterproef te verwerken en te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Naam deelnemer	Naam NAFT-medewerker
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

### 10.3.2 Passieve informed consent: ouders van jongeren tussen 16 en 18 jaar



Beste ouder(s)

NAFT voert een bevraging uit rond de impact van de NAFT trajecten. Mijn naam is Gail Deboeuf en als medewerker in stage van NAFT en masterproefstudente Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies (UGent), wil ik jongeren bevragen die een NAFT traject hebben doorlopen. Omdat uw kind een traject bij NAFT heeft doorlopen, wil ik uw kind hieromtrent graag bevragen. In onderstaande tekst wordt de bevraging meer toegelicht.

Meer specifiek gaat het om een impactmeting. We willen graag ervaringen van jongeren omtrent NAFT horen om beter te begrijpen welke zaken belangrijk zijn bij NAFT, wat goed loopt en/of wat beter kan. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen in hoe effectief de trajecten worden ervaren.

Naar schatting zal het interview ongeveer 30 à 40 minuten in beslag nemen. Het interview zal opgenomen worden, indien u hier toestemming voor geeft. Op die manier kan ik het interview nadien uittypen. De informatie uit het interview zal vertrouwelijk worden behandeld en de informatie zal enkel gebruikt worden in kader van deze impactmeting van NAFT. De gegevens die we van uw kind verzamelen, worden gepseudonimiseerd. Dat betekent dat alle gegevens die uw kind rechtstreeks kunnen identificeren (bijvoorbeeld de naam) uit het databestand worden verwijderd. Er worden ook maatregelen genomen waardoor de informatie uit de interviews niet met uw kind kan worden gelinkt.

De opnames van de interviews zullen woord voor woord worden uitgeschreven en volledig worden gepseudonimiseerd. De beschrijving en resultaten van deze bevraging zal ik geanonimiseerd in mijn masterproef opnemen, als u hiermee akkoord gaat.

Indien gewenst, kan ik na afloop een algemene samenvatting bezorgen van de onderzoeksresultaten. Voor vragen of wens tot meer info, kan je mij contacteren via volgend e-mailadres:

[gail.deboeuf@vzwapart.be](mailto:gail.deboeuf@vzwapart.be)

Indien u niet akkoord gaat met deze bevraging van uw kind, dan kan u dat eveneens melden via [gail.deboeuf@vzwapart.be](mailto:gail.deboeuf@vzwapart.be)

Ik zou het fijn vinden uw kind te mogen interviewen.

Met vriendelijke groeten

Gail Deboeuf

### 10.3.3 Informed consent: ouders van jongeren onder de 16 jaar



## TOESTEMMINGSFORMULIER

### A. Toestemming m.b.t. deelname van mijn kind aan de bevraging

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik ben akkoord dat mijn kind deelneemt aan de bevraging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat ik dit akkoord mag stopzetten zonder een reden voor deze beslissing op te geven. Ik weet ook dat dit geen invloed heeft op de verdere relatie met NAFT.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de bevraging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens van mijn kind

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om privacy van mijn kind te beschermen (o.a. inkijken, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming aan NAFT om voor de doelstellingen van deze bevraging (persoons)gegevens van mijn kind te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geef toestemming om de data, verzameld door NAFT, door te geven aan Gail Deboeuf en haar promotoren, om in het kader van haar masterproef te verwerken en te rapporteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Naam ouder(s)	Naam NAFT-medewerker
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

## 10.4 Interviewleidraad

### 10.4.1 Interviewleidraad: jongere

Pagina 1

#### Interviewleidraad impactmeting NAFT

##### Deel I : inleiding

- **Voorstellen**

Mijn naam is Gail en ik studeer Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies, aan Universiteit Gent. In het kader van mijn masterproef voer ik een onderzoek uit op vraag van NAFT, gericht op het uitvoeren van een impactmeting. Dit houdt in dat ik via interviews bij jongeren wil nagaan wat voor jullie belangrijk was in jullie traject en/of wat net de uitdagingen (moeilijkheden) waren. Dit is belangrijk om inzicht te krijgen in hoe jullie de impact van NAFT ervaren. Op die manier kunnen we nagaan welke factoren invloed hebben. Dit is van belang om aanbevelingen te kunnen formuleren en eventueel bij te sturen om zo de trajecten beter te ondersteunen. Aangezien jij een NAFT traject hebt doorlopen, ben je een zeer belangrijke bron van informatie. Ik wil je dan ook al op voorhand bedanken om hiervoor tijd vrij te maken. Ik ga je enkele vragen stellen waarbij je de kans krijgt jouw mening en ervaringen te delen.

- Overlopen geïnformeerde toestemming
- Nog vragen/onduidelijkheden vooraleer het interview start?
- Starten interview

##### Deel II: Interview

#### 1. Inleidende vragen

- Wanneer ben je een traject binnen NAFT gestart?
- Had je al eens een traject bij NAFT doorlopen?
- Hoelang heeft jouw traject ongeveer geduurd?
  
- Hoe zag jouw traject er uit?  
*Welke activiteiten/taken deed je vooral tijdens jouw traject?*
- Wat waren de doelstellingen van jouw traject?

1

- o Heb jij het gevoel dat deze bereikt zijn?
- Zag je het meteen zitten om jouw traject te starten?
  - ➔ Zoja, wat heeft hiervoor gezorgd?
    - o *Zo niet, is er een moment geweest waardoor je het traject wel zag zitten?*
    - o *Of omgekeerd: is er een moment geweest waardoor je het niet meer zag zitten het traject verder te zetten?*
- Ben je over het algemeen tevreden over jouw traject?
  - o Op een schaal van 1 tot 10, hoe tevreden ben jij over jouw traject? Hierbij betekent 1 helemaal niet tevreden, 5 is matig tevreden en 10 is zeer tevreden.

## 2. Vragen m.b.t. uitgangspunten visienota (visienota mei 2022)

- a) **Verbondenheid – contextgericht - netwerkgericht**
  - Voelde jij je verbonden met de begeleider, organisatie, groep tijdens jouw traject?
  - Op welke manier hebben ze er wel of niet voor gezorgd dat jij je verbonden kon voelen?
  - Wie was er belangrijk voor jou tijdens jouw traject?
  - Is er door jouw traject bij NAFT iets veranderd in jouw relatie(s) met anderen?
  - Werd er in jouw traject rekening gehouden met de verbondenheid met school? Zoja, op welke manier?
- b) **Krachtgericht – positieve aandacht en ondersteuning - herstelgericht**
  - Werd je je tijdens jouw traject bewust van jouw krachten en talenten? Was er een verschil voor of na het NAFT-traject?
    - o Welke zaken in jouw traject hebben ervoor gezorgd dat er een verschil was?
  - Had jouw begeleider oog voor jouw krachten en talenten?
- c) **Op maat en flexibel**
  - Was de duur van het traject goed voor jou?
  - Had je het gevoel dat dit traject op maat van jouw behoeftes werd vormgegeven?
  - Wat was het effect van dit soort traject?

**d) Individuele begeleiding – integrale benadering**

- Werde er ingezet op persoonlijk contact en het opbouwen van een vertrouwensrelatie?
- Op welke momenten was er ruimte en tijd voor individuele begeleiding?
- Heeft het NAFT-traject invloed gehad op andere domeinen, zoals school of vrije tijd?
  - *Zo ja, op welke manier?*

**e) Gelijkwaardigheid**

- Heb je het gevoel gelijkwaardig aan anderen te zijn behandeld in jouw traject?
- Heeft deze ervaring invloed gehad op jouw traject?

**f) Outreachende benadering/aanklampend werken**

- Werde er actief contact gezocht met jou in jouw eigen omgeving?
- Was er opvolging na het voltooien van jouw traject?

**g) Groepsaanpak – structuur en opvolging**

- Vind je dat er werd ingezet op werken in groep en delen van verantwoordelijkheid tijdens jouw traject?
- Werden er tijdens jouw traject duidelijke afspraken gemaakt?

**3. Vragen m.b.t. doelstellingen visienota (visienota 2022)**

**a) Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon**

- Op welke manier heeft het traject jou persoonlijk geholpen?
  - Had het traject een effect op jouw welzijn?
  - Heeft het NAFT-traject effect gehad op het versterken van jouw vaardigheden?  
*Dit kan gaan om bv. sociale vaardigheden, schoolse vaardigheden...*

**b) (Nieuwe) problemen voorkomen**

- Heeft het traject ervoor gezorgd dat er nadien geen of minder (nieuwe) problemen waren?  
*Vb. Na het NAFT-traject zijn er merkbaar minder conflicten met mijn klasgenoten.*

**c) NAFT inzetten zoals bedoeld**

- Vond jij dit NAFT traject bij jou passen?  
Was het NAFT-traject wat je ervan verwacht had?
  - Werd er nog andere hulpverlening ingeschakeld om jouw traject vorm te geven?
    - Vond je dit nodig?
- ➔ Heb je nog tips of aanvullingen voor de NAFT trajecten?
- ➔ Wil je nog iets kwijt over jouw traject?

### DEEL III : slot - en dankwoord

Bedankt voor jouw tijd en bijdrage, deze informatie is voor ons zeer waardevol. Als je nog vragen of opmerkingen hebt, aarzel dan zeker niet om deze nog te stellen. Mocht je achteraf nog met vragen zitten, mag je mij ook zeker nog contacteren. Dit kan via mijn mailadres, die onderaan de infobrief staat vermeld.

### Bijlage interviewleidraad impactmeting NAFT

#### Deel I : inleiding

- **Voorstellen**

Mijn naam is Gail en ik studeer Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies, aan Universiteit Gent. In het kader van mijn masterproef voer ik een bevraging uit op vraag van NAFT, gericht op het uitvoeren van een impactmeting. Dit houdt in dat ik via interviews wil nagaan wat als belangrijk wordt gezien en/of wat net de uitdagingen (moeilijkheden) zijn binnen NAFT-trajecten . Dit is belangrijk om inzicht te krijgen in hoe de impact van NAFT wordt ervaren. Op die manier kunnen we nagaan welke factoren invloed hebben. Dit is van belang om aanbevelingen te kunnen formuleren en eventueel bij te sturen om zo de trajecten beter te ondersteunen. Aangezien u vanuit uw functie ervaring hebt met NAFT, ben je een zeer belangrijke bron van informatie. Ik wil je dan ook al op voorhand bedanken om hiervoor tijd vrij te maken. Ik ga je enkele vragen stellen waarbij je de kans krijgt jouw mening en ervaringen te delen.

- **Overlopen geïnformeerde toestemming**
- **Nog vragen/onzekerheden vooraleer het interview start?**
- **Starten interview**

#### Deel II: Interview

##### 1. Inleidende vragen

- Welk beroep oefent u uit?
- Op welke manier komt u in aanraking met NAFT en welke rol neemt u hierin op?
- Heeft u het gevoel dat jongeren het meteen zien zitten om hun traject te starten?
  - Zo niet, wat doet hen van idee veranderen?
- Waar hechten jongeren volgens u belang aan tijdens hun traject?
- Is er iets waar jongeren tegenop zien in hun traject?
- Heeft u over het algemeen het gevoel dat de trajecten voor jongeren geslaagd zijn?
  - Wanneer wel / niet?



## 2. Vragen m.b.t. uitgangspunten visienota [visienota mei 2022]

### a) **Verbondenheid – contextgericht - netwerkgericht**

- Heeft u het gevoel dat belangrijke personen actief worden betrokken tijdens het traject?
- Denkt u dat een NAFT traject iets verandert in relatie(s) met context van jongeren?

### b) **Krachtgericht – positieve aandacht en ondersteuning - herstelgericht**

- Hoe ziet u dat de trajecten inzetten op krachten en talenten?
- Denkt u dat jongeren na het NAFT traject zich meer of net minder bewust zijn van hun krachten en talenten? Of merkt u hier geen verschil in?

### c) **Op maat en flexibel**

- Vindt u de duur van de NAFT trajecten goed?
- Denkt u dat de trajecten op maat en volgens de behoeftes van jongeren wordt vormgegeven?

### d) **Individuele begeleiding – integrale benadering**

- Wordt er volgens u ingezet op persoonlijk contact en het opbouwen van een vertrouwensrelatie?
- Merkt u een verschil in vertrouwensrelaties tussen de jongeren en belangrijke personen na de NAFT – trajecten?
- Hoe ziet u dat NAFT ook effect heeft op andere domeinen, zoals school of vrije tijd?

### e) **Gelijkwaardigheid**

- Heeft u het gevoel dat jongeren gelijkwaardig worden behandeld tijdens hun NAFT-traject?

### f) **Outreachinge benadering/aanklampend werken**

- Wordt er volgens u actief contact gezocht met de jongere in zijn eigen omgeving?
- Is er na het traject bij NAFT volgens u aandacht voor opvolging van de jongere?

### g) **Groepsaanpak – structuur en opvolging**

- Vindt u dat er wordt ingezet op werken in groep en delen van verantwoordelijkheid?
- Wordt een duidelijke structuur gehanteerd? Worden er duidelijke afspraken gemaakt?

**h) Netoverschrijdend en ongebonden**

- Hoe ziet u dat er netoverschrijdend gewerkt wordt?
  - Is het merkbaar dat deskundigheid van NAFT voor iedereen en in alle trajecten beschikbaar is?

**3. Vragen m.b.t. doelstellingen visienota (visienota mei 2022)**

**a) Leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling als persoon**

- Denkt u dat NAFT invloed heeft op het welzijn van jongeren?  
*Zoja, op welke manier?*
- Hoe ziet u dat NAFT effect heeft op vaardigheden van jongeren, zoals sociale of schoolse vaardigheden?

**b) (Nieuwe) problemen voorkomen**

- Vindt u dat er door NAFT geen of merkbaar minder nieuwe problemen zijn na het traject?  
*Vb. Na het NAFT-traject is er merkbaar minder conflict tussen de jongere en andere klasgenoten*

**c) NAFT inzetten zoals bedoeld**

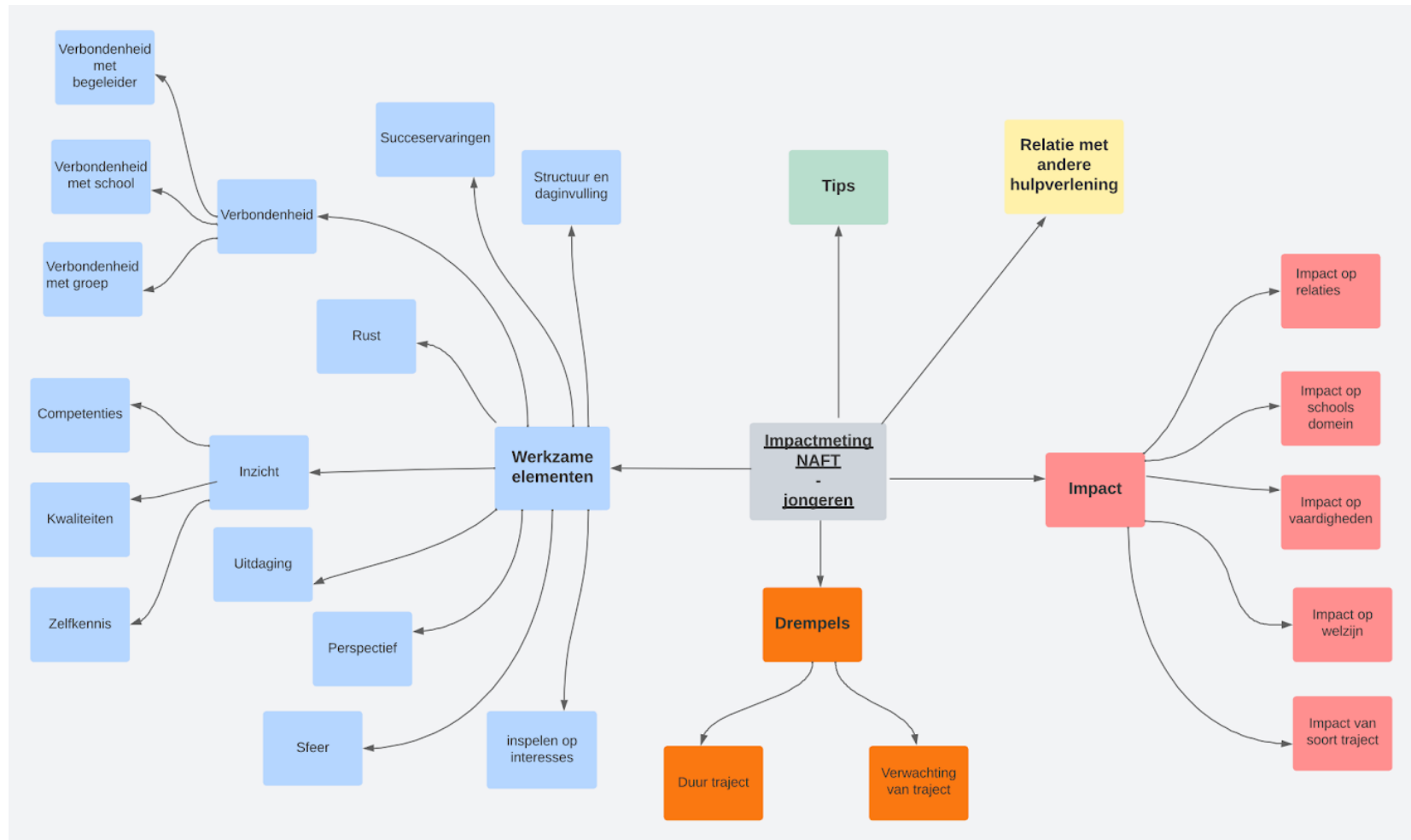
- Vindt u dat jongeren een gepast NAFT-traject krijgen?
- ➔ Heeft u nog tips of aanvullingen voor de NAFT – trajecten?
- ➔ Wilt u nog iets kwijt over NAFT?

**DEEL III : slot - en dankwoord**

Bedankt voor uw tijd en bijdrage, deze informatie is voor ons zeer waardevol. Als u nog vragen of opmerkingen heeft, aarzel dan zeker niet om deze nog te stellen. Mocht u achteraf nog met vragen zitten, mag u mij zeker nog contacteren. Dit kan via mijn mailadres, die onderaan de infobrief staat vermeld.

## 10.5 Mindmap thematische analyse

### 10.5.1 Mindmap thematische analyse: jongeren



## 10.5.2 Mindmap thematische analyse: schoolse actoren

