

Een case study naar studiekeuzeprocessen bij laatstejaars

The adventures of Alice, Cat, Rabbit and
several others in Choosing Land

Lise Bergen

S0206356

Masterproef

Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor

Prof. dr. Vincent Donche

Medebeoordelaar

Prof. dr. Sven De Maeyer

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Universiteit Antwerpen
| Faculteit Sociale Wetenschappen

Dankwoord

U denkt misschien: “Wat een vreemde subtitel voor een masterproef.” Toch is hij niet lukraak gekozen. In mijn jeugdjaren was ik verknocht aan het verhaal van Alice in Wonderland. Zij kwam als meisje terecht in een wondere wereld die ze niet begrijpt, maar waarbij ze door zich te oriënteren, zichzelf in vraag te stellen en haar eigen weg te volgen dichterbij zichzelf komt.

Hoe meer ik mij verdiep in studiekeuzeprocessen, hoe meer ik aan het verhaal uit mijn jeugd denk. Sommige jongeren hollen net als Alice een wit konijn, in de vorm van hun vriend of lief, achterna als ze een studiekeuze maken. Zij gaan naar dezelfde hogeschool en kiezen voor dezelfde richting. Anderen vragen naarstig advies en worden door stakeholders katgewijs in een (foute) richting gestuurd of ze ontmoeten een filosofische rups die hen vooral vraagt naar wie zij zijn en wat zij zelf willen alvorens een studiepad te kiezen.

De wereld van het hoger onderwijs komt bovendien vrij exotisch over bij jongeren en is doorspekt met terminologie, structuren en een cultuur en klimaat die ze kennen noch begrijpen. Een wondere wereld dus, dat hoger onderwijs. Een wereld waar je bovendien botst op diverse blokkades, maar die je ook dieper inzicht kan verschaffen in jezelf en de buitenwereld. Een ware reis dus, door een wonder(lijk) land, waarop mensen zich op verschillende manieren voorbereiden.

Gedurende een academiejaar ging ik aan de slag met een groep jongeren. Sommigen zag ik quasi wekelijks, anderen ontmoette ik enkel voor een interview en/of observatie. Ik wil hen allemaal hartelijk bedanken voor hun eerlijkheid, enthousiasme, kritische zin, humor en vooral voor het feit dat ze mij toelieten om in hun hoofd te kijken en hun gedrag te observeren. Omwille van privacyoverwegingen noem ik hun namen niet, maar verving ik ze door een pseudoniem dat gelieerd is aan ‘Alice in Wonderland’.

Vervolgens wil ik ook mijn dank uitspreken aan mijn promotor, prof.dr.Vincent Donche, voor de excellente begeleiding. Deze man beschikt over de gave van het stellen van de juiste vragen, waardoor mijn denk- en beslissingsproces steevast gestimuleerd werden.

Bovendien wil ik ook volgende medestudenten en kritische vrienden hartelijk bedanken: Andy Boydens, Emmy Steenackers, Liesje Vanhaecke en Sofie Wenmaekers die samen met mij het OOW-pad aanvatten, gaandeweg verschillende richtingaanwijzers volgden, maar waarmee ik toch steevast op een heerlijke “tea”party beland. Bij de uitvoering van deze masterproef waren jullie allemaal van $p \leq 0.05$ belang voor mij.

Ten slotte dank ik Jurgen, die tips gaf voor de formulering van mijn Engelstalig abstract.

En als uitsmijter een ‘dikke’ dankuwel aan ‘t Snoepkraam op de Herentalse zondagsmarkt. Zonder jullie zwarte muizen (wekelijks toch zo’n 600g) was het schrijven van deze masterproef minder gezellig geweest.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Studiekeuzeprocessen vormen een rode draad doorheen mijn eigen leven. Ik vatte zelf al verschillende studies aan, rondde enkele succesvol af, maar belandde eveneens in de drop-outcijfers. Terwijl ik grasduinde in de lange lijst met masterproefonderwerpen, kwam dit thema quasi onmiddellijk in mijn vizier. Na een eerste verkennend gesprek met mijn promotor werd ik nog enthousiaster over dit onderwerp. Doordat ik mij verder wilde bekwamen in kwalitatief onderzoek en ontdekte dat er voornamelijk kwantitatief onderzoek over mijn onderwerp beschikbaar is, werd de keuze voor een casestudy vrij snel gemaakt. Ik zocht en vond een fijne context in mijn eigen school, bij leerlingen waar ik zelf geen les aan gaf. De combinatie van een nieuw onderwerp met een bekende context fascineerde mij. Het zorgde er ook voor dat ik grondig nadacht over mijn positionaliteit als onderzoeker.

In twee onlinemomenten besprak ik mijn eerste ideeën via een powerpointpresentatie met mijn promotor. Samen brainstormden we over onderzoeksvragen die we later verder verfijnden. Ook de eerste stappen voor de methodologie werden gezet. Het opzet van het onderzoek was klaar en ik wilde dolgraag aan de slag gaan. Helaas duurde het even voor de ethische commissie haar fiat gaf. Intussen las ik zeer veel artikels (misschien iets te veel...) en schreef ik een eerste versie van de probleemstelling uit. Die veranderde meermaals, naarmate ik vorderde in het onderzoek. Ik heb echt de kans gekregen om diverse manieren van datacollectie zoals interviewen, observeren, documentanalyse, een survey opstellen en afnemen, enz. uit te proberen en hieruit te leren. Ook wat de data-analyse betreft heb ik ontzettend veel bijgeleerd met het schrijven van deze masterproef. Dat vormde eveneens een proces van trial-and-error, daaruit leren en opnieuw proberen. Gelukkig kon ik stevast rekenen op mijn promotor die veel vragen stelde en meermaals nauwkeurig feedback gaf, maar die ook mijn autonomie respecteerde.

Ik heb echt aan den lijve ondervonden dat wetenschappelijk onderzoek meer is dan een vooraf uitgekiend plan uitvoeren: het betekent ook je plan aanpassen aan veranderende omstandigheden, bepaalde zekerheden opnieuw in vraag stellen en vooral gevonden teksten, je eigen analyses en schrijfsels voortdurend kritisch blijven benaderen. Daarnaast heb ik ook meer geleerd over mijzelf als onderzoeker. Hoewel ik tijdens mijn opleiding de lessen statistiek B en gevorderde kwantitatieve methoden zeer boeiend vond, gaat mijn persoonlijke voorkeur uit naar observeren in een natuurlijke context in combinatie met het interviewen van mensen. Ik heb geleerd dat dit bijzonder arbeidsintensieve methodes zijn, maar dat de combinatie van beiden (het bekijken van gedrag en het spreken over ideeën en emoties) een bijzonder rijk en boeiend pallet aan data opleveren.

Abstract

Laatstejaars in het secundair onderwijs maken een studiekeuze als ze verder willen studeren. Dat proces verloopt via vijf studiekeuzetaken die een belangrijke voorspeller vormen van studiesucces en drop-out in het hoger onderwijs. Voorgaand onderzoek is hoofdzakelijk kwantitatief van aard. Bovendien is er gebrek aan gecontextualiseerd onderzoek op dit terrein. Daarom kiezen we in deze masterproef voor een kwalitatieve aanpak, meer bepaald een casestudy, waarmee we peilen naar de opvattingen, percepties en ervaringen van 13 laatstejaars gedurende een volledig schooljaar binnen de context van één school. Via interviews, observaties, documentanalyse, interventieonderzoek en vragenlijsten proberen we grip te krijgen op het studiekeuzeproces dat zij doorlopen. Daarnaast exploreren we in welke mate de functiebeperkingen autismespectrumstoornissen (ASS) en dyslexie invloed kunnen uitoefenen op het studiekeuzeproces. Ten slotte bekijken we de rol die de school speelt bij het begeleiden van studiekeuzeprocessen en onderzoeken we welke activiteiten jongeren hierbij waarderen. Uit de resultaten blijkt dat jongeren die leercoaching volgen hun mogelijkheden breder en diepgaander exploreren dan jongeren die dat niet doen. De meeste leerlingen raadplegen hierbij bronnen zoals mensen, zowel bekenden als professionals, exploreren op afstand via websites, brochures en sociale media en leggen plaatsbezoeken af waar ze peers en docenten ontmoeten. Niet al deze bronnen zijn even kwaliteitsvol, waardoor jongeren ook op basis van desinformatie een keuze dreigen te maken. Verder stellen we vast dat eenzelfde leerling meerdere studiekeuzeprocessen kan doorlopen. Wie een eerste keuze maakt, maar een toegangsproof voor deze keuze moet afleggen, doorloopt een parallel keuzeproces om een backup-plan te voorzien. We merken dat dit tweede keuzeproces anders verloopt dan het eerste. Hierdoor stellen we niet alleen variabiliteit vast in de tijd en tussen leerlingen, maar ook binnen eenzelfde persoon. Bovendien vinden we indicaties die doen vermoeden dat jongeren met ASS en dyslexie anders exploreren dan leerlingen zonder deze functiebeperkingen. Ten slotte waarderen leerlingen een aanpak op maat, waarbij scholen zowel één-op-één gesprekken als groepsessies voorzien om op een regelmatige basis studiekeuzebegeleiding aan te bieden. Een combinatie van verschillende generieke, gefocuste en vakspecifieke activiteiten, waaruit ze autonoom kunnen kiezen, zijn zinvol volgens deze respondenten.

Kernwoorden

Studiekeuzeprocessen bij laatstejaars – verschillen tussen leerlingen met en zonder functiebeperking bij het kiezen van een studierichting – studiekeuzebegeleiding op school

Abstract in English

Final-year secondary school students have to make a decision in which direction they want to continue their studies after graduation. That decision making process can be guided via five study choice tasks that are important predictors of study success and drop-out in higher education. Previous research on this subject has been mainly quantitative in nature, and therefore, in this master's thesis, we adopt a qualitative approach. More specifically, a case study in which we study the views, perceptions and experiences of 13 final-year students during a full school year within the context of one school, because there is hardly any research in this area. Through interviews, observations, document analysis, intervention research and questionnaires, we try to get a grip on the study choice process they undergo and even explore to what extent the functional limitations of autism spectrum disorders (ASD) and dyslexia can potentially influence the study choice process. Finally, we look at how a school can guide study choice processes and investigate what activities young people experience as valuable in doing so. The results show that when coached during their study choice processes, young people explore their study options more broadly and deeply in comparison to those who are not. The coaching process pushes students to consult various sources, such as consulting other people, both acquaintances and/or professionals, exploring study options remotely via websites, brochures and social media, making field trips to higher education institutions where they meet peers and teachers. Unfortunately, not all of these sources are of equal quality, meaning that young people risk making choices based on disinformation as well. Furthermore, we must also note that students may also go through several study choice processes. Those students that did make a primary study choice, but are obliged to pass an entry exam, will go through a parallel choice process to provide a backup plan. We observed that this secondary choice process proceeds differently from the first. As a result, we observe variability not only over time and across learners, but also within the same individual. Moreover, we find indications that suggest that young people with ASD and dyslexia explore their options differently than pupils without these functional limitations. In a final conclusion we can state that pupils truly value a tailored approach, in which schools offer both one-on-one and group sessions to offer study guidance on a regular basis. According to the interviewed students, a combination of different generic, focused and subject-specific activities from which they can choose autonomously is valuable and helpful when undergoing their study choice process.

Keywords

Final-year students and their study choice processes - differences in study choice processes between pupils with and without learning difficulties - educational guidance at schools

Blogtekst – EHBO bij studiekeuzeprocessen van laatstejaars

Stel je voor: jij bent bijna achttien jaar en de wereld ligt aan je voeten. Je zet de laatste stappen in het secundair onderwijs: de eindejaarsreis, de laatste honderd dagen, het galabal... nog nooit waren deze fijne mijlpalen zo dichtbij. Maar dan wordt je dagdroom plots doorbroken. Pa vraagt voor de duizendste keer: “Weet je nu al wat je volgend jaar gaat doen?” Je siddert en beeft. Daar is die vraag weer: welke studiekeuze ga je maken? Wordt het een professionele bachelor of toch eerder een masteropleiding? Iets met economie of toch maar rechten? Ga je op kot of blijf je bij hotel mama? Je zucht, want je weet het echt niet...

Klinkt dit verhaal jou bekend in de oren? Dan ben je niet alleen, want in het academiejaar 2021-2022 stroomden meer dan 7 op 10 achttienjarigen door naar het hoger onderwijs. Al deze mensen, iets meer dan 52.000 in totaal, maakten een studiekeuze en dat is niet eenvoudig. Want uit eerder onderzoek blijkt dat de manier waarop je dit aanpakt een voorbode van studiesucces of -vertraging kan zijn.

Hoe maak je een goede studiekeuze?

We stelden deze vraag aan dertien laatstejaars uit een atheneum in de provincie Antwerpen. Samen met hen gingen we gedurende het ganse schooljaar 2023-2024 op onderzoek uit. Hiervoor organiseerde de school allerlei activiteiten zoals de infoavond ‘Start to study’, een bezoek aan de SID-in beurs waar alle instellingen voor hoger onderwijs zich via standjes voorstellen, lessen naar keuze volgen tijdens de proefdagen van de Universiteit Hasselt en PXL Hogeschool, enz. We bevroegen deze leerlingen via interviews en vragenlijsten op drie momenten in het schooljaar en observeerden hen tijdens de activiteiten, waardoor we hun voortgang in het studiekeuzeproces monitorden en beschreven. Daarnaast konden de leerlingen van deze school op vrijwillige basis wekelijks een module leercoaching volgen. Zij bepaalden zelf wat ze tijdens deze uren deden, maar hun activiteiten moesten wel verband houden met het kiezen van een studierichting of hen hierop voorbereiden. De onderzoeker observeerde hen, voerde gesprekken en gaf verschillende tips om aan de slag te gaan als leerlingen daarom vroegen. We merkten dat deze module een positief effect had, want wie ze volgde, verkende zijn toekomstige studiemogelijkheden veel diepgaander en breder dan leerlingen die dat niet deden. Ook dachten deze jongeren grondiger over zichzelf na. De leerlingen kregen bovendien de kans om zelf de module te evalueren. Ze gaven allemaal aan dat ze hieruit veel leerden over het maken van een studiekeuze en zich goed voorbereid voelden op volgend jaar. Daarnaast zagen we dat leerlingen met dyslexie of een autismespectrumstoornis (ASS) het studiekeuzeproces op een andere manier doorliepen dan leerlingen zonder deze beperkingen. Zij waren gebaat met extra begeleiding.

Algemeen mogen we stellen dat leerlingen sterk kunnen verschillen van elkaar in de manier waarop ze een studiekeuze maken. Bovendien evolueren en variëren ze sterk in de tijd: niet elke leerling staat even ver in dat proces op hetzelfde moment en dat is heel normaal. Eenzelfde leerling kan ook verschillende studiekeuzeprocessen doorlopen op een andere manier. Dat zien we bij leerlingen die een ingangsexamen moeten afleggen. Wanneer zij onzeker worden over de afloop van dat examen, soms maanden voordat ze het afleggen, maken ze een nieuwe studiekeuze voor een zogenaamd plan B. De manier waarop dat studiekeuzeproces verloopt, kan heel anders zijn dan bij de eerste studiekeuze. Tot slot kan een studiecoach helpen bij het maken van een studiekeuze. Als dat op een goede manier gebeurt, wordt dit ten eerste gewaardeerd door leerlingen.



TIPS EN VRAGEN VOOR LEERLINGEN

- ✓ **Oriënteer je op jouw studiekeuze.** Zie jij zelf het belang ervan in of wijzen anderen je steeds op dat belang? Probeer er rustig bij te blijven.
- ✓ **Verken jezelf.** Wat zijn jouw interesses? Waaraan hecht jij belang? Wat zijn jouw sterktes? Hoe studeer jij op dit moment en hoe kijk jij naar studeren in het hoger onderwijs? Voldoet jouw vooropleiding of moet jij je extra voorbereiden op een nieuwe studie? Zelftests en info per richting over je voorkennis vind je via https://www.onderwijskiezer.be/v2/hooger/hoger_zelftest.php
- ✓ **Verken breed.** Praat over je mogelijkheden met ouders en vrienden, maar raadpleeg ook professionals en ervaringsdeskundigen zoals studiecoaches en studenten. Ouders weten niet altijd de juiste informatie over het hoger onderwijs. Bekijk websites, brochures, filmpjes enz. op afstand, maar check hierbij je bronnen. Een leuke post op sociale media kan desinformatie bevatten.
- ✓ **Verken diepgaand.** Ga ter plaatse. Volg proeflessen. Praat met docenten en studenten. Ga na wat de lessen inhouden, hoe men evalueert, enz. Moet je een toets afleggen voor je kunt beginnen? Zo ja, hoe bereid jij je voor?
- ✓ **Keuze gemaakt?** Prima. Ben je zeker van deze keuze? Wat was voor jou het doorslaggevende element? Stemmen jouw verwachtingen overeen met de realiteit? Hoe zie jij jezelf als student in deze richting?

TIPS VAN LEERLINGEN VOOR STUDIECOACHES

- ✓ **Respecteer de autonomie van de leerling.** Geef leerlingen inspraak in de studiecoaching. Vertrek vanuit hun vragen, bedenkingen en ervaringen, i.p.v. resultaten of besprekingen op de klassenraad als uitgangspunt te nemen.
- ✓ **Gebruik diverse methodes.** Leerlingen waarderen één-op-één-sessies waarbij studiecoaches doorvragen. Daarnaast zijn groepsessies interessant, zodat ze kunnen ervaren wat er leeft bij peers en ze van elkaar kunnen leren. Geef daarbij zowel educatieve begeleiding bij het uitvoeren van de studiekeuzetaken (zie hiernaast) als persoonlijke begeleiding wanneer leerlingen vastlopen op, bv. financiële aspecten of praktische zaken.
- ✓ **Zet aan tot goed geïnformeerde keuzes.** Zoek samen naar representatief lesmateriaal, studiefiches per vak, evaluatiemogelijkheden en bereid uitstappen naar bv. de SID-in samen voor. Speel data van infomomenten door en wijs leerlingen op desinformatie via sociale media.
- ✓ **Werk aan 'learner identity support'.** Breng leerlingen, eventueel via Teams, in contact met studenten, zodat ze zich met hen leren identificeren.
- ✓ **Organiseer diverse activiteiten.** Zet in op generieke, doelgerichte activiteiten om de zelfeffectiviteit van jongeren te verhogen. Voorzie ook gefocuste activiteiten zoals uitstappen en zet in op vakspecifieke activiteiten zodat jongeren zich inhoudelijk een correct beeld vormen van de studierichting.

Meer weten?

Bergen, L. (2024). *Een case study naar studiekeuzeprocessen bij laatstejaars. The adventures of Alice, Cat, Rabbit and several others in Choosing Land*. [Masterscriptie, Universiteit Antwerpen]

Masterproefstudent: Lise Bergen (liese.bergen@yahoo.com)

Promotor: prof. dr. Vincent Donche (vincent.donche@uantwerpen.be)

Inhoud

Dankwoord.....	2
Toelichting van aanpak en eigen inbreng.....	3
Abstract.....	4
Abstract in English.....	5
Blogtekst.....	6
Inhoudsopgave.....	8
1 Inleiding en probleemstelling.....	11
1.1 De toegang tot het hoger onderwijs in Vlaanderen	11
1.2 Ingevoerde beperkingen en drop-out.....	12
1.3 Probleemstelling	13
2 Theoretisch kader.....	15
2.1 Studiekeuzebekwaamheid	15
2.1.1 Welke denkstappen doorlopen leerlingen in een studiekeuzeproces?	
Studiekeuzetaken	15
2.1.2 Studiekeuzeprofielen	16
2.2 De rol van achtergrondkenmerken	17
2.2.1 Gender	17
2.2.2 Sociaal-economische status.....	18
2.2.3 Jongeren met een functiebeperking.....	18
2.3 De rol van het onderwijs in studiekeuzeprocessen	21
2.3.1 De rol van de school	21
2.3.2 De rol van het hoger onderwijs	22
2.3.3 Studiekeuzebegeleiding als brug tussen het secundair en het hoger onderwijs.....	24
2.3.4 Hoe percipiëren jongeren studiekeuzebegeleiding?	25
2.3.5 Hoe kunnen we de percepties van laatstejaars op studiekeuzebegeleiding meten?.....	25
3 Deze studie	27
3.1 Doel van het onderzoek	27
3.2 Onderzoeksvragen	28
3.3 Paradigma	28
3.4 Hypothesevorming.....	28
4 Methodologie.....	30
4.1 De context van dit onderzoek.....	30
4.1.1 De studiekeuzebegeleiding in deze school	30

4.1.2	Extra activiteiten qua studiekeuzebegeleiding in het kader van deze masterproef	32
4.2	Design en dataverzamelmethode	32
4.2.1	Algemene uitgangsprincipes voor dit onderzoek	32
4.2.2	Specifieke aanpak	33
4.3	Sampling en respondenten	37
4.4	Houding en positie van de onderzoeker	39
4.5	Data-analyse	41
5	Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	43
5.1	Validiteit	43
5.2	Betrouwbaarheid	43
5.2.1	Kwalitatief deel	43
5.2.2	Kwantitatief deel	44
5.3	Triangulatie	44
6	Resultaten	46
6.1	Het studiekeuzeproces	46
6.1.1	Oriënteren	46
6.1.2	Exploreren van zichzelf	47
6.1.3	Exploreren in de breedte	50
6.1.4	Exploreren in de diepte	52
6.1.5	Binding	54
6.2	De rol van de functiebeperkingen ASS en dyslexie op het studiekeuzeproces	58
6.3	Tevredenheid van leerlingen over de interventies van de school	61
6.3.1	Het reguliere schoolaanbod inzake studiekeuzebegeleiding	61
6.3.2	Evaluatie van de module leercoaching	69
7	Conclusie en discussie	73
7.1	OV1) Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar?	73
7.2	OV2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking?	75
7.3	OV3) Welke factoren op het vlak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze?	77
7.4	Sterktes en beperkingen van dit onderzoek	78
7.5	Implicaties voor de praktijk	79
8	Literatuurlijst	82
9	Bijlagen	94
9.1	Bijlage 1 - VVST	94
9.2	Bijlage 2 - Enquête begin schooljaar – Gebruikt als pretest	97
9.3	Bijlage 3 - Evaluatie van de uitstappen naar de SID-in en Thomas More, campus Geel	99
9.4	Bijlage 4- Enquête begin schooljaar – Gebruikt als posttest	105

9.5	Bijlage 5 - Survey – Evaluatie leercoaching	110
9.6	Bijlage 6: Informed Consent Directie	114
9.7	Bijlage 7: Informed Consent Interventiegroep	116
9.8	Bijlage 8: Informed Consent Controlegroep	118
9.9	Bijlage 9: Semi-gestructureerde interviewleidraad	120
9.10	Bijlage 10 - Voorbeeld van een interview van een respondent met een functiebeperking die studiecoaching volgt	124
9.11	Bijlage 11 - Voorbeeld van een interview met een respondent zonder functiebeperking die studiecoaching volgt	133
9.12	Bijlage 12 - Observatie van de uitstap naar de SID-in en Thomas More Hogeschool	142
9.13	Bijlage 13 - Word Frequency Queries	146
9.14	Bijlage 14 - Codeboom OV 1, 2 en 3	148
10	Lijst van figuren	154
11	Lijst van tabellen.....	154

1 Inleiding en probleemstelling

In het laatste jaar secundair onderwijs focussen Vlaamse leerlingen zich op het behalen van hun diploma. Voor velen onder hen eindigt hun onderwijs carrière daar niet, want in het academiejaar 2022-2023 volgden 259.167 unieke studenten een bijkomende opleiding aan een Vlaamse hogeschool of universiteit (Vlaams onderwijs in cijfers, 2022-2023). Voor zij dergelijke opleiding aanvatten, maken leerlingen een studiekeuze en dat is geen sinecure. Deze selectie vormt immers een van de belangrijkste keuzes die mensen in hun leven maken (Lent & Brown, 2020), omdat ze onder meer een significante rol speelt in de socio- economische status die mensen verwerven (Hartung, 2011), hun emotioneel welbevinden (Creed et al., 2005), hun zelfeffectiviteit (Cai et al., 2015), het toekomstige potentiële loon dat aan de studierichting verbonden is (Sabates et al., 2017) en hun behoefte aan persoonlijke groei en autonomie (Bartley & Robitschek, 2000)

1.1 De toegang tot het hoger onderwijs in Vlaanderen

Het diploma secundair onderwijs vormt de toegangspoort tot het hoger onderwijs. Daarbij maakt het in principe niet uit of leerlingen doorstromen vanuit het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), het Technisch Secundair Onderwijs (TSO), het Kunst Secundair Onderwijs (KSO) of het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO): een diploma secundair onderwijs volstaat om verder te studeren.⁽¹⁾ Als we evenwel de overgangskansen van studenten onder de loep nemen, dit zijn de kansen die uitdrukken in welke mate een student die uit een bepaalde studierichting komt de transitie naar het hoger onderwijs succesvol maakt, dan stellen onderzoekers grote verschillen vast tussen de onderwijsvormen. Glorieux et al. (2014) vonden bijvoorbeeld dat leerlingen uit het ASO de hoogste overgangskansen hebben tussen (94,6% en 94,8%), terwijl leerlingen uit het BSO tot de laagste categorie behoren (tussen 16,5% en 21,3%). De overgangskansen van leerlingen uit het TSO situeren zich tussen 74,5% en 81, 9%. Bij leerlingen uit het KSO, ten slotte, zien we overgangskansen tussen 82,4% en 86,2%. Een vooropleiding sluit een student dus niet uit van hoger onderwijs, maar voorspelt wel mee zijn doorstroommogelijkheden.

De meeste opleidingen in het Vlaamse hoger onderwijs organiseren geen ingangsexamens. Ze vragen geen cijferlijsten op en aspirant-studenten hoeven geen motivatiebrieven te schrijven zoals in verschillende buitenlandse instellingen voor hoger onderwijs gebeurt. Sommige Vlaamse opleidingen stellen echter wel bijkomende eisen aan potentiële studenten, bijvoorbeeld in de vorm van toelatingsproeven, start- of ijkingsstoetsen. Deze kunnen bindend of niet-bindend, verplicht of niet-verplicht zijn. Kunstopleidingen, zoals drama, organiseren bijvoorbeeld een bindende toegangspoeft: een student kan de opleiding pas aanvatten, nadat hij de proef positief beëindigde. Bovendien is geslaagd zijn voor deze toegangspoeft niet het enige criterium: de opleidingsverantwoordelijken selecteren vervolgens enkele studenten uit de geslaagden die het eerste jaar mogen aanvatten. Een gelijkaardig systeem zien we bij het toelatingsexamen voor arts, tandarts en dierenarts. Hier bepalen je rangschikking en het aantal beschikbare plaatsen of je de opleiding al dan niet mag aanvatten. Een voorbeeld van een niet- bindende toegangspoeft vormt de starttoets van de lerarenopleiding. Wie zich, bijvoorbeeld, inschrijft voor een educatieve bacheloropleiding kleuter, lager of secundair onderwijs,

¹ Vanaf het schooljaar 2024-2025 verandert deze voorwaarde: vanaf dat moment moeten leerlingen een diploma secundair onderwijs, onderwijskwalificatie 4 behalen alvorens ze kunnen instromen naar het hoger onderwijs (Vlaamse Kwalificatie Structuur). De graduaten (zie verder) vormen hier een uitzondering op. Hiervoor moeten potentiële studenten een diploma met onderwijskwalificatie 3 behalen. Met de onderwijsvernieuwing zullen volgend schooljaar ook de onderwijsvormen in het zesde jaar van het secundair onderwijs veranderen. Bij het schrijven van deze masterproef waren de oude onderwijsvormen nog van tel.

legt deze toets verplicht af, maar de student mag onafhankelijk van de testscore toch starten met deze opleiding. Op die manier leert de aspirant-student zijn sterktes en zwaktes kennen en kan hij zijn tekorten remediëren tijdens zijn eerste jaar in het hoger onderwijs, volgens de Vlaamse Hogescholen Raad. Ten slotte vinden we ook start- en ijkingsstoetsen terug die georganiseerd worden voor academische opleidingen zoals biologie, handelswetenschappen en fysica. Deze oriënteringsproeven helpen aspirant-studenten om na te gaan of ze over voldoende academisch potentieel en de nodige wiskundige en wetenschappelijke competenties beschikken om een academische bachelor aan te vatten. De deelname aan de ijkingsstoets is niet verplicht. Bij de starttoets is dat wel het geval. Na deze toetsen krijgt de aspirant-student een advies met mogelijkheden om zich voor te bereiden op de studierichting. Wie niet slaagt, mag de richting aanvatten, maar engageert zich na de starttoets tot verplichte remediëring bij niet-slagen (Ijkingsstoets, z.d.).

In Vlaanderen zijn er op het eerste zicht dus schijnbaar weinig drempels om het hoger onderwijs aan te vatten, want aspirant-studenten zijn veelal vrij om zich in te schrijven voor de studierichting van hun keuze, ook al vormt hun vooropleiding een belangrijke voorspeller van academisch succes. Toch mag, bijvoorbeeld, een leerling die sportbegeleiding in het TSO volgt zich inschrijven voor een opleiding revalidatiewetenschappen en kinesitherapie, ook al is deze vooropleiding niet gestoeld op een stevig pakket wetenschappen dat volgens de ijkingsstoets nodig is voor deze studierichting. Daarom is het belangrijk dat jongeren een realistische studiekeuze maken die past bij hun competenties en mogelijkheden. Bovendien is het van belang dat ze zicht krijgen op hun potentiële kennislacunes en manieren om deze kennis bij te schaven voor ze een opleiding aanvatten.

1.2 Ingevoerde beperkingen en drop-out

Ondanks het feit dat het hoger onderwijs eerder toegankelijk is, zijn er ook beperkingen. Zo voerde het Vlaams Parlement in 2008 het systeem van leerkrediet in. Een bachelor- of masterstudent start met een leerkrediet van 140 studiepunten. Elk opleidingsonderdeel wordt gelijkgesteld met een aantal studiepunten. Wanneer de student slaagt voor dit opleidingsonderdeel, dan verdient hij deze studiepunten terug. Is hij echter niet geslaagd, dan verliest hij studiepunten. Leerkrediet weerspiegelt dus het studiesucces van de student. Een hogeschool of universiteit kan een student zonder of met te weinig leerkrediet weigeren of mag hem verhoogd inschrijvingsgeld vragen (Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen, 2008). Bovendien besliste de Vlaamse regering in 2022 een zogenaamde 'knip' in het hoger onderwijs door te voeren. Dit betekent dat studenten vanaf het academiejaar 2023-2024 niet meer mogen overgaan naar het derde bachelorjaar als ze niet geslaagd zijn voor alle vakken uit het eerste jaar of, met andere woorden, een student krijgt twee jaar de tijd om alle vakken uit het eerste jaar succesvol af te ronden. Indien dat niet lukt, mag hij in principe zijn opleiding niet verderzetten (Decreet over de instroom en het optimaliseren van de studie-efficiëntie in het hoger onderwijs en overige organisatorische aspecten van het hoger onderwijs, 2022).

Dit soort maatregelen vindt haar oorsprong in de hoge drop-out- en studievertragingscijfers die het Vlaamse hoger onderwijs kenmerken (OECD, 2022). Volgens Statistiek Vlaanderen (2023) staakt 15% van de studenten haar bacheloropleiding binnen één jaar. Bij de graduaten gaat dat over 28%. Uit de studievertragingscijfers blijkt bovendien dat 69% van de studenten zijn of haar bachelorsdiploma niet binnen de vooropgestelde studieduur verwerft. Ten slotte behaalt 26% van de studenten het bachelorsdiploma uiteindelijk niet. Een foute studiekeuze maken, kan dus serieuze gevolgen hebben.

1.3 Probleemstelling

Hoe maakt iemand dan een juiste studiekeuze? Deze vraag is niet zo eenvoudig te beantwoorden, al wijst onderzoek uit dat de manier waarop jongeren kiezen belangrijk is, omdat zij een belangrijke voorspeller vormt van studiesucces en drop-out in het hoger onderwijs (Van Esbroeck et al., 2001). Onderzoekers tonen aan dat er een verband bestaat tussen studievertraging en het maken van de juiste studiekeuze. Als studenten weinig exploreren bij tijdens hun studiekeuzeproces, neemt hun kans op een slechte keuze toe waardoor zij zich bovendien minder goed aanpassen op academisch en sociaal vlak. Ze vertonen ook weinig binding met de gekozen richting en dat leidt vervolgens tot potentiële studie-uitval (Germeijs et al., 2012). Daarom loont het om te reflecteren over het studiekeuzeproces en de manier waarop jongeren dat vandaag doorlopen. Het meeste onderzoek dat we hierover vinden is kwantitatief van aard en bestrijkt veelal meetmomenten tussen de maanden november en maart. Door te peilen naar de opvattingen, percepties en ervaringen van een groep laatstejaars gedurende een volledig schooljaar kunnen we meer inzicht krijgen in hoe het studiekeuzeproces zich in hun hoofd voltrekt. Dit is tot op heden nog niet gebeurd.

Bovendien weten we uit onderzoek dat achtergrondkenmerken de studiekeuze en de studievoortgang van jongeren kunnen beïnvloeden. Voorbeelden hiervan vormen geslacht (Gati & Kulcsár, 2021) en migratieachtergrond (Walton & Cohen, 2011). Waar literatuur tot vandaag geen uitspraken over doet, is over de relatie tussen het hebben van een functiebeperking en het keuzeproces dat leidt tot het kiezen van een studierichting in het hoger onderwijs. Onder een functiebeperking verstaan we dat een of meerdere lichaamsfuncties of mentale functies blijvend of meer dan twaalf maanden uitvallen bij mensen (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.). Hierbij behoren, bijvoorbeeld, leer- of ontwikkelingsstoornissen zoals dyslexie, ASS en ADHD, maar ook stotteren of een psychiatrische stoornis. De vraag stelt zich bijgevolg in welke mate een dergelijk probleem de studiekeuze van jongeren beïnvloedt. Doordat het Vlaamse academische hoger onderwijs enerzijds sterke talige competenties vraagt die bovendien een hoge mate van concentratie vereisen, zoals het verwerken van grote leerstofgehelen, het schrijven van papers en het lezen van literatuur in een vreemde taal,... en anderzijds een stevige verandering inhoudt in het leven van jongeren die een zekere flexibiliteit vereist, kunnen we verwachten dat het hebben van een functiebeperking zoals dyslexie, ADHD of ASS niet evident is voor jonge mensen die weldra tot een academische context toetreden. Ook in professionele bacheloropleidingen, die minder het accent leggen op intensieve leerstofverwerking, maar die eerder voorbereiden op vaardigheden die een bepaald beroep vereist, blijven taalvaardigheid en flexibiliteit belangrijke parameters die mee tot studiesucces leiden. Ook in deze opleidingen wordt leerstof immers op papier aangeboden, leggen jongeren examens af van grotere gehelen, schrijven studenten een bachelorscriptie en wordt van jongeren verwacht dat ze zelfstandig kunnen functioneren tijdens stages. Daarom loont het om te onderzoeken of het hebben van een functiebeperking invloed uitoefent op het studiekeuzeproces.

Ten slotte speelt ook de school een rol bij het maken van een studiekeuze. Hiertoe is zij enerzijds verplicht via de modernisering van het secundair onderwijs en de daaraan gekoppelde nieuwe eindtermen. Deze modernisering startte op 1 september 2019 met de eerste graad en zal voltooid zijn in het schooljaar 2025-2026. Men voerde een matrixsysteem in met acht studiedomeinen die een meer gerichte studiekeuze moeten faciliteren met een betere doorstroming naar het hoger onderwijs, de arbeidsmarkt of beide (de zogenaamde dubbele finaliteit) tot gevolg. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.) Vanuit het decreet leerlingenbegeleiding (2018) weten we anderzijds dat een school weliswaar verplicht is om onderwijsloopbaanbegeleiding aan te bieden, maar ze kiest autonoom welke aanpak ze hiertoe ontwikkelt en hoe ze die aanpak evalueert. Specifiek voor het begeleiden van studiekeuzeprocessen in het laatste jaar van het secundair onderwijs kan een school verschillende initiatieven ondernemen. Om een school hierbij te ondersteunen ontwikkelde het Vlaams Departement voor Onderwijs en Vorming de Columbestest. Dat is een online exploratie-instrument waarmee leerlingen hun studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs kunnen verbeteren. Deze tool omvat een reeks gevalideerde vragenlijsten en testen die genormeerde en gepersonaliseerde feedback biedt aan leerlingen. Hiermee kunnen zij hun (studie)mogelijkheden verder verkennen, krijgen ze inzicht in hun sterktes en verbeterpunten en bekomen ze informatie over remediërmogelijkheden. (Onderwijskiezer, z.d.)

Maar welke interventies worden door leerlingen zelf als zinvol ervaren bij het maken van een studiekeuze? Vanuit onderzoek weten we dat het (academisch) zelfbeeld (dit betekent bijvoorbeeld hoe leerlingen hun eigen studiemogelijkheden en motivatie inschatten) het studiekeuzeproces van jongeren kan beïnvloeden (Demulder et al., 2023). Wie een goed academisch zelfbeeld heeft, zal bijvoorbeeld de onderwijsmarkt grondiger uit zichzelf verkennen. Als studiebegeleiders hiermee rekening houden en werken met jongeren die in zichzelf geen goede student ontwaren of hierover twijfelen, helpen zij dan met het exploreren van hun studiemogelijkheden? Hebben deze interventies een positieve invloed op de motivatie van jongeren en kunnen zij ervoor zorgen dat jongeren grondiger zullen exploreren? Waarderen jongeren interventies van de school die hierop inzetten? Op deze vragen biedt onderzoek tot vandaag geen antwoord.

De studie beoogt inzicht te bieden in de manier waarop laatstejaars vandaag een studiekeuze maken en hoe dat proces evolueert gedurende het schooljaar. Bovendien willen we weten of het al dan niet hebben van een functiebeperking dit proces beïnvloedt. Ten slotte richten we ons op de rol die de school speelt bij het begeleiden van studiekeuzeprocessen en onderzoeken we welke interventies jongeren hierbij waarderen.

2 Theoretisch kader

2.1 Studiekeuzebekwaamheid

Zijn adolescenten studiekeuzebekwaam (Super, 1990)? Zijn ze met andere woorden klaar om zo'n belangrijke keuze te maken? Onderzoek stelt dat 17- tot 18 jarigen weinig ervaring hebben met dergelijke keuzes: ze beginnen veelal net hun studiemogelijkheden te onderzoeken en baseren zich daarbij voornamelijk op hun persoonlijke interesses (Gottfredson, 2002). Ze linken deze interesses ook vaak aan beroepen en kunnen zichzelf hiermee identificeren (Skorikov & Vondracek, 1998). Bovendien vinden sommige mensen zulke uitdagingen stresserend wat potentieel tot besluiteloosheid kan leiden (Argyropoulou et al., 2007). Dat laatste wortelt mogelijk in emotionele en persoonlijke moeilijkheden en kan een langdurig probleem vormen (Saka et al., 2008).

Onderzoek toont echter ook aan dat een hoge mate van studiekeuzebekwaamheid belangrijk is om een succesvolle studiekeuze te maken. Adolescenten die studiekeuzebekwaam zijn, blijken een succesvollere transitie naar het hoger onderwijs door te maken (Hirshi & Läge, 2007), laten zich minder snel beïnvloeden door disfunctionele stress wanneer ze hun keuze maken (Seifert, 2004) en passen zich op sociaal vlak sneller aan (Savickas et al., 2002). "Het uiteindelijke studiesucces in het hoger onderwijs is uiteraard afhankelijk van meerdere factoren, maar leerlingen tijdig bewust maken van hun eigen studiekeuzeproces kan bijdragen aan het maken van een meer doordachte studiekeuze." (Demulder et al., 2023, p.324).

2.1.1 Welke denkstappen doorlopen leerlingen in een studiekeuzeproces? Studiekeuzetaken

Scholen en leerlingen doen er dus goed aan om verschillende activiteiten te ontwikkelen die samen het studiekeuzeproces faciliteren. In dat verband onderscheiden Germeijs en Verschueren (2006) zes verschillende taken bij het maken van een studiekeuze:

- (1) (keuze)oriëntatie (dit is de mate waarin leerlingen zich bewust zijn van hun behoefte om een keuze te maken en hun motivatie om zich te engageren voor het maken van die keuze);
- (2) zelfexploratie (dit is het verzamelen van informatie over zichzelf);
- (3) exploratie in de breedte (waarbij jongeren op zoek gaan naar studiealternatieven);
- (4) exploratie in de diepte (waarbij leerlingen gedetailleerde informatie verzamelen over hun keuzealternatieven en ze reduceren tot enkele mogelijkheden);
- (5) de beslissingsstatus (dit is de progressie die ze maken in het kiezen tussen de verschillende mogelijkheden);
- (6) hun binding (hun zelfvertrouwen en gehechtheid aan de gemaakte keuze).

Deze keuzetaken zijn dynamisch en flexibel van aard. Ze omvatten geen cyclisch proces dat leerlingen chronologisch doorlopen. Sommigen zullen taken overslaan en soms zullen ze terugkeren naar een bepaalde taak (Germeijs & Verschueren, 2006).

Germeijs en Verschueren (2006) baseren zich op de Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST) die deze taken meet via zes schalen met 57 items. Per schaal krijgt een leerling een ruwe score die aangeeft in welke mate hij een bepaalde keuzetaak uitvoerde. Later onderzoek (Demulder et al., 2023) gaf aan dat de oorspronkelijke vragenlijst voor verbetering vatbaar was. Deze onderzoekers ontwikkelden daarop een aangepast instrument: de Verkorte Vragenlijst Studiekeuzetaken (VVST) en onderzochten de betrouwbaarheid en validiteit ervan met een grootschalige sample. Uit hun onderzoek bleek dat de VVST geschikt is om de kwaliteit van het studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs in kaart te brengen. Deze vernieuwde vragenlijst telt 28 items (zie bijlage 1). Binnen de Columbustest is deze vragenlijst geïntegreerd.

Een studiekeuzeproces vergt tijd: naarmate leerlingen groeien in exploreren en diepgaand nadenken over hun mogelijkheden om verder te studeren, wordt hun keuze gefundeerder. Oriëntatie en exploratie in de breedte zijn belangrijk aan het begin van het studiekeuzeproces terwijl exploratie in de diepte en beslissingsstatus in een latere fase aan urgentie winnen (Germeijs & Verschueren, 2006b). Jiang et al. (2019) voegen hieraan toe dat leerlingen tijdens dit proces zowel zichzelf als de context exploreren. Er kunnen volgens deze onderzoekers evenwel verschillen zijn in de exploratiefrequentie en de hoeveelheid informatie die jongeren raadplegen. Hoe meer zelfkennis een leerling verwerft en hoe beter hij verschillende opleidingen exploreert, hoe beter zijn uiteindelijke keuze zal passen bij zijn voorkeuren (Hirschi et al., 2011) en hoe meer hij zich met zijn keuze zal verbonden voelen (Stumpf et al., 1983). Die binding is belangrijk. Minder binding aan de gekozen studie zorgt immers voor een hoger risico op drop-out (Germeijs & Verschueren, 2007).

2.1.2 Studiekeuzeprofielen

Eerder onderzoek naar 'besluitvaardige en besluiteloze' leerlingen

Verscheidende onderzoekers stellen studiekeuzeprofielen op van leerlingen die een studiekeuzeproces doormaken. Zij zoeken naar gemeenschappelijke kenmerken die deze personen typeren (Hofmans et al., 2020). Deze onderzoekers spreken in dit verband over 'besluitvaardige en besluiteloze' leerlingen. Chartrand et al. (1994) linken onder meer cognitieve en affectieve dimensies aan besluitvormingsprocessen, zoals doelgerichtheid en zelfbeeld, en het (gebrek aan) vertrouwen in self-assessment. Binnen deze profielen zijn volgens Levin et al. (2022) nog variaties mogelijk, want zij stellen vast dat mensen kunnen verschillen in hun beslissingsstatus en de stress die de keuze met zich meebrengt. Kelly en Pulver (2003) linken deze profielen bovendien aan persoonlijkheidskenmerken en (cognitieve) mogelijkheden.

Op basis van de zes studietaken identificeren Germeijs en Verschueren (2012) eveneens studiekeuzeprofielen. Zij associëren deze profielen met verschillende leerlingkenmerken zoals de beslissingsstijl, keuzeangst en zelfeffectiviteit, en implementatievariabelen, zoals academische en sociale aanpassing en binding met de richting. Ten slotte ontwikkelen ook De Clercq et al. (2017) profielen die gebaseerd zijn op de cijfers die leerlingen in hun zesde jaar behalen, hun socio-economische status en hun zelfeffectiviteit aangaande het studiekeuzeproces.

Recent onderzoek naar exploratieprofielen

Op basis van data (n=5.660) uit de Columbustesten ontwaren Demulder et al. (2023) drie verschillende exploratieprofielen bij laatstejaars: het passieve, het gemiddeld actieve en het sterk actieve profiel. Zij baseren deze profielen op beslissingsvariabelen. Deze profielen vormen geen statische stempels: naarmate leerlingen hun exploratiegedrag aanpassen kunnen ze evolueren van het ene profiel naar het andere. Dat blijkt uit het cross-sectionele onderzoek naar exploratietaken en antecedenten van laatstejaarsleerlingen dat Demulder et al. (2023) uitvoerden tijdens de herfst (n=9.567) en lente (n=7.254) in een schooljaar en uit een longitudinale sample (n=672).

Het passieve profiel - Ten eerste beschrijven Demulder et al. (2023) het passieve profiel. Hiertoe behoren leerlingen die relatief ongeëngageerd zijn om mogelijkheden aangaande hun studiekeuze te exploreren. Deze leerlingen vertonen geregeld weinig regulatievaardigheden, waardoor ze moeilijk in staat zijn om hun eigen leerproces in handen te nemen. Zij hebben moeite met leeractiviteiten zoals plannen, procesbewaking, bijsturing en reflectie. Ook ontbreken bij hen de nodige cognitieve verwerkingsstrategieën, zoals relateren, structureren, analyseren en concretiseren. Dit betekent niet dat deze leerlingen geen studiekeuze maken. Sommigen weten vrij vroeg wat ze willen studeren, maar hebben zeer weinig stappen gezet in het exploratieproces: zij hebben met andere woorden gekozen voor ze diverse mogelijkheden onderzochten. Ze tonen bijgevolg ook een lage binding aan deze studiekeuze.

Het gemiddeld actieve profiel - Ten tweede ontwaren de onderzoekers een gemiddeld actief profiel. Leerlingen die zich iets meer bewust zijn van de nood om te beslissen passen binnen dit profiel. Zij verzamelen ook meer informatie over het hoger onderwijs in het algemeen en hun studiekeuze in het bijzonder dan leerlingen met een passief profiel. Bovendien doen zij ook aan zelfexploratie.

Het sterk actieve profiel - Ten derde bestaat er een sterk actief profiel. Dit omvat leerlingen die de vier exploratietaken (oriëntatie, exploratie van zichzelf, exploratie in de breedte en exploratie in de diepte) zeer grondig uitvoeren. De onderzoekers stellen bovendien vast dat leerlingen met dit profiel sterker scoren op zelfregulatie, relateren, structureren en het verwerken van informatie. Zij vergaren ook veel meer informatie dan de andere profielen en hebben zodoende meer kennis van het hoger onderwijs omdat ze breder en diepgaander exploreren dan de andere profielen. Dat leidt ertoe dat deze leerlingen vrij vroeg hun studiekeuze maken en sneller tot minder keuzealternatieven komen, maar ze doen dit wel nadat ze stevig exploreerden. Deze leerlingen tonen ten slotte ook een hoge mate van binding aan hun keuze.

De meeste leerlingen vertonen een passief of een gemiddeld actief profiel. De onderzoekers verklaren dat aan de hand van hun meetmoment: februari-maart, meer dan zes maanden vooraleer leerlingen naar het hoger onderwijs gaan. Een later meetmoment (mei-juni) zou potentieel tot andere resultaten kunnen leiden, zo stellen deze onderzoekers.

2.2 De rol van achtergrondkenmerken

2.2.1 Gender

Een studiekeuze maken is een persoonlijk proces dat eveneens vormgegeven wordt door de achtergrondkenmerken van een leerling. Zo vinden onder meer Elchardus et al. (1991) en Kemper et al. (2007) dat jongens en meisjes dit proces op een andere manier doorlopen: hun interesse in opleidingen kan verschillen.

Laurijssen en Glorieux (2014) voegen daaraan toe dat mannen en vrouwen in grote mate voor verschillende studiegebieden kiezen: mannen geven hun voorkeur aan de meer technisch en natuurwetenschappelijk geïnspireerde studierichtingen, terwijl vrouwen medische, sociale en pedagogische studiedomeinen prefereren. Deze verschillen blijken vrij stabiel te zijn over de tijd. Hierbij maken de laatste onderzoekers wel twee kanttekeningen. Ten eerste kiezen niet alle meisjes even sterk voor 'meisjesrichtingen': jongeren die tot een hogere sociale klasse behoren, maken vaker een atypische studiekeuze dan kinderen uit een lagere sociale klasse. Ten tweede is er ook een duidelijke link tussen de onderwijsvorm in het secundair onderwijs, het gender van de student en zijn/haar studiekeuze. Studenten die ASO volgden, maken minder traditionele studiekeuzes dan leerlingen met een diploma uit het TSO of BSO.

Bovendien toont onderzoek aan dat meisjes en jongens ook kunnen verschillen in de manier waarop ze de studiekeuzetaken uitvoeren. Meisjes zijn sterker in zelfexploratie (Lazarides et al., 2016; Seabi, 2012) en de exploratie van hun omgeving (Gamboa et al., 2013) dan jongens. Germeijs en Verschueren (2007) beweren dat meisjes hoger scoren op de studiekeuzetaken oriëntatie en exploratie in de breedte dan jongens. Volgens deze onderzoekers maken meisjes ook sneller progressie aangaande exploratie in de diepte. Lietaert et al. (2015) verklaren deze verschillen. Zij beweren dat meisjes meer schools engagement tonen dan jongens. Deze bevindingen zien we ook terug in de profielen die Demulder et al. (2023) ontwaren: waar jongens meestal een passief of een gemiddeld actief exploratieprofiel hebben, vinden we meisjes eerder terug bij de gemiddeld actieve en de sterk actieve profielen.

Decennialang werd in Vlaanderen en daarbuiten onderzoek gedaan naar de rol van gender op studiekeuzeprocessen. Hierbij vertrokken onderzoekers stevast vanuit de structuralistische tweespalt man/vrouw. De vraag stelt zich in hoeverre deze tweespalt nog opgaat voor de jongelui van vandaag voor wie

het begrip gender zich niet langer laat opdelen in deze klassieke hokjes. Studiekeuzeprocessen, die psychologisch en sociologisch van aard zijn, zouden onderzoekers ook kunnen benaderen vanuit een breder spectrum op genderidentiteit in plaats van louter op sekse. Genderidentiteit gaat immers over wie mensen zijn en hoe ze zich voelen en gedragen in relatie tot anderen, terwijl sekse vooral verwijst naar de lichamelijke en biologische kenmerken van een mens. Vandaag bestaat er ook wetenschappelijke evidentie over het feit dat gender een multidimensionaal begrip is. (Risman et al., 2018). Verder onderzoek naar de rol van gender op studiekeuzeprocessen vanuit dit perspectief kan dus interessant zijn, maar valt buiten de scope van deze masterproef.

2.2.2 Sociaal-economische status

Een ander belangrijk achtergrondkenmerk dat invloed uitoefent op de studiekeuze en -voortgang vormt de sociaal-economische status van jongeren. Studenten die komen uit lagere sociaal-economische milieus hebben volgens Hayes (2013) een grotere kans om uit te vallen tijdens het eerste jaar in het hoger onderwijs dan studenten met een meer geprivilegieerde achtergrond. Een mogelijke verklaring hiervoor ziet Wolff (2013) in het feit dat deze jongeren in mindere mate beschikken over het cultureel, sociaal en economisch kapitaal dat belangrijk is om een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs te maken. Twee minderheidsgroepen zijn in dat verband de laatste twee decennia geregeld onderzocht. Eerstegeneratiestudenten, dit zijn studenten die als eersten in hun gezin hoger onderwijs volgen (Phillips et al., 2020) en studenten met een migratieachtergrond (Walton & Cohen, 2011) voelen vaak weinig binding met studeren aan de universiteit. Zij kunnen faalangst of hardnekkige stress ervaren en voelen zich geregeld niet thuis in een instelling voor hoger onderwijs. Deze gevoelens kunnen zo excessief zijn dat ze primeren op de intellectuele capaciteiten van deze jongeren. Pascarella et al. (2004) stellen dat deze studenten hierdoor minder kans maken om hun opleiding succesvol af te ronden. Matthys (2010) voegt hieraan toe dat arbeiderskinderen een overdreven inschatting maken van de sociale gedragsregels waaraan ze moeten voldoen om hun plekje aan de universiteit te verdienen. Ze denken dat ze extra hard hun best moeten doen.

Deze gevoelens van minderwaardigheid spelen bij jongeren uit deze minderheidsgroepen ook een rol bij het maken van een studiekeuze. Zowel eerstegeneratiestudenten als studenten met een migratieachtergrond hebben vaak een eerder utilistische kijk op een studiekeuze voor het hoger onderwijs: zij vatten deze opleiding aan om later een goede job te verwerven met een hoog loon (O'Shea et al., 2018). Mullen (2014) voegt daaraan toe dat studenten met een meer geprivilegieerde achtergrond een studierichting sneller zien als een kans om zichzelf te ontwikkelen, terwijl eerstegeneratiestudenten hun studiekeuze eerder maken met een duidelijk carrièrebeeld voor ogen. Waar Rezai (2017) illustreert hoe bij studenten met een Turkse en Marokkaanse achtergrond in Nederland naast economische motieven ook rolmodellen een belangrijk aandeel in de studiekeuze spelen, stellen Keppens et al. (2023) dat eerstegeneratiestudenten een opleiding eveneens als een sociale investering beschouwen: zij vertonen een opmerkelijke motivatie om zelf een rolmodel voor hun gemeenschap te worden. Daardoor kiezen zij vaker voor opleidingen die een hogere economische status genereren. De motieven waarom studenten een studierichting kiezen, vormen op hun beurt een belangrijke voorspeller van academisch succes (Sellami et al., 2020).

2.2.3 Jongeren met een functiebeperking

Uit cijfers van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR, 2022) blijkt dat 7% van de studenten die zich voor het eerst inschrijven aan een Vlaamse universiteit, zich aanmelden met één of meer functiebeperkingen. Het werkelijk aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs ligt waarschijnlijk hoger, maar is niet gekend. We kennen enkel het aantal studenten dat ondersteuning vraagt of zelf aangeeft een functiebeperking te hebben (Cnockaert et al., 2010).

Hoewel er zeer diverse vormen van functiebeperkingen zijn, focussen we binnen deze masterproef op drie verschillende beperkingen: dyslexie, ASS en ADHD. Alle functiebeperkingen beschrijven zou ons te ver leiden.

Deze keuze is dus voornamelijk ingegeven vanuit praktische overwegingen. Bovendien lijkt het belangrijk om voldoende respondenten te vinden die dezelfde functiebeperkingen hebben. Die kans vergroot door op deze drie vormen te focussen.

Longeren met dyslexie - Volgens het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (2020) vertegenwoordigen studenten met dyslexie 2 tot 3% van de totale studentenpopulatie. Hoewel dyslexie een frequent voorkomend leerprobleem is, levert de zoektocht naar gedegen wetenschappelijke studies over verder studeren met dyslexie in ons taalgebied weinig resultaten op. Er bestaan wel diverse projecten, maar die zijn grotendeels gebaseerd op bevindingen van praktijkdeskundigen zoals studiecoaches en trajectbegeleiders.

Internationaal is studeren in het hoger onderwijs met dyslexie wel uitvoerig onderzocht. De eerste studies over dit fenomeen werden in de jaren negentig van de twintigste eeuw uitgevoerd en concluderen unisono dat studenten in het hoger onderwijs nog steeds problemen ervaren met lezen en spelling (Everatt, 1997; Felton et al., 1990; Lefly & Pennington, 1991). Ook in de eenentwintigste eeuw blijft deze bevinding gestand, al voegen onderzoekers zoals Erskine en Seymour (2005) hieraan toe dat er grote individuele verschillen tussen studenten met dyslexie bestaan, zodat het moeilijk is om valide instrumenten te ontwikkelen voor deze doelgroep. Hatcher et al. (2002) stippen bovendien aan dat studenten met dyslexie veel trager lezen dan studenten zonder dyslexie, maar dat ze niet significant meer fouten maken bij het lezen van teksten. Ook bij andere vaardigheden, zoals hoofdrekenen, ligt hun verwerkingssnelheid trager. Wat het algemeen cognitief functioneren betreft worden er door deze onderzoekers geen specifieke verschillen tussen deze groepen vastgesteld. Ook Swanson en Hsieh (2009) komen tot gelijkaardige resultaten.

Toch moeten we zeer voorzichtig zijn met het transfereren van deze onderzoeksresultaten naar ons taalgebied, want ze werden allen in een Engelstalige context uitgevoerd. Dyslexie is volgens Ziegler en Goswami (2005) immers taalafhankelijk. Zo is de klanktekenkoppeling in het Engels minder eenduidig dan in het Nederlands. Bovendien is het hoger onderwijs in Angelsaksische landen anders georganiseerd dan in Vlaanderen: de toelatingsvoorwaarden zijn veel strikter. Dat heeft een effect op de slaagcijfers in het eerste jaar die in Angelsaksische landen hoger liggen dan in Vlaanderen (Callens et al., 2012).

Tops et al. (2021) bespreken een longitudinaal onderzoek aan de universiteit Gent over jongvolwassenen met dyslexie en hun transitie naar het hoger onderwijs. Dit is momenteel het enige onderzoek dat in ons land gebeurde binnen dit domein. Deze onderzoekers stellen vast dat studenten met dyslexie de overgang naar het hoger onderwijs moeilijker maken dan studenten zonder dyslexie. Ze presteren minder sterk en hebben meer tijd nodig om informatie uit hun langetermijngeheugen op te roepen dan studenten zonder dyslexie. Dyslexie beïnvloedt volgens deze onderzoekers naast lees- en spellingproblemen ook andere studievaardigheden zoals het verwerken van grote leerstofgehelen en het schrijven van werkstukken. Daardoor besluiten de onderzoekers dat dyslexie ook indirect de slaagkansen van studenten beïnvloedt. Het onderzoek brengt bovendien significant hogere drop-outcijfers bij studenten met dyslexie naar boven: zij hebben een verhoogde kans om tijdens het academiejaar van studierichting te veranderen of om volledig te stoppen met studeren. Dit is belangrijk, omdat in Vlaanderen de slaagcijfers voor studenten met een functiebeperking (zoals dyslexie) niet systematisch worden bijgehouden, waardoor er geen monitoring van hun slaagkansen mogelijk is.

Deze onderzoekers concluderen dat studenten met dyslexie ontegensprekelijk voor een grotere uitdaging staan, maar dat verder studeren ook voor hen haalbaar is. Zij suggereren ten slotte dat een goede studiekeuzebegeleiding en voorbereiding van hun transitie van het secundair naar het hoger onderwijs zeer belangrijk is. Daartoe ontwikkelden zij zelf een toegankelijk boekje voor de studenten in kwestie, hun ouders en leerkrachten met de belangrijkste bevindingen uit hun onderzoek: *Slagen met dyslexie in het hoger onderwijs* (Tops et al., 2018).

Jongeren met ASS - De transitie van het secundair naar het hoger onderwijs vormt een belangrijk schakelmoment in het leven van een mens. Jongvolwassenen met een autismespectrumstoornis (ASS) hebben meer moeite om zich aan te passen aan een nieuwe situatie dan jongeren zonder ASS. Zij gaan minder flexibel om met de nopende veranderingen die studeren met zich meebrengt (Palmen et al., 2012).

Hoewel de symptomen van ASS kunnen variëren in uitingvorm (Magiati et al., 2014) wijst de DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) op twee inherente kenmerken van deze functiebeperking: ten eerste stelt zich een probleem met sociale communicatie en interactie, ten tweede vertonen jongeren met ASS repetitieve patronen in gedrag, activiteiten en interesses. Hierdoor ondervinden zij een verhoogde weerstand tegen de veranderingen die gepaard gaan met de transitie naar het hoger onderwijs (Boswijk et al., 2007; Roberts, 2010). Deze aspecten spelen ook een rol in het maken van de studiekeuze, wat we als de eerste stap van dit transitieproces kunnen beschouwen (Watts en Van Esbroeck, 2000). Bij het uitvoeren van exploratietaken die belangrijk zijn voor het maken van een studiekeuze (Demulder et al., 2023) zullen jongeren bijvoorbeeld hun interesses moeten onderzoeken en wie diepgaand exploreert kan de stap zetten naar het bezoeken van een instelling voor hoger onderwijs en daar gepaste vragen stellen. Voor jongeren met ASS zijn dit mogelijkerwijs geen evidente zaken. Daarnaast vereist het hoger onderwijs een grotere mate van zelfstandigheid en zelfsturing van studenten dan het secundair onderwijs. Voor jongeren met ASS is dat niet evident: zij ervaren volgens Boswijk et al. (2007) sneller moeilijkheden met de integratie van verspreide informatie, taakoverzicht- en planning, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, enz. Ook dit zijn elementen waarop zij kunnen botsen bij het maken van een studiekeuze. Bij het exploreren in de breedte, bijvoorbeeld, gaan zij zelf op zoek naar verschillende keuzealternatieven in diverse onderwijsinstellingen en moeten ze daarbij zelf het overzicht bewaren, wat voor deze jongeren geen vanzelfsprekende vaardigheden zijn.

Ook bij deze functiebeperking stellen we vast dat er slechts beperkt onderzoek is naar de academische vaardigheden bij jongvolwassenen met ASS. Hier treffen we eveneens voornamelijk praktijkonderzoek aan van studentenbegeleiders en zorgcoaches die reflecteren op hun eigen praktijk. Er is amper sprake van een vergelijking met een controlegroep, tenzij bij het Trabajo-project dat ontwikkeld werd door Code, het expertisecentrum voor ontwikkeling en leren van Hogeschool Thomas More, in samenwerking met de afdeling Gezins- en Orthopedagogiek van de KU Leuven (Tops et al., 2015). Hierbij vergeleken de onderzoekers 26 studenten met ASS met 52 controlestudenten uit hun eerste bachelorjaar op basis van hun academische vaardigheden. Wat studiekeuze betreft brengt deze studie een interessante denkpiste naar voor: de onderzoekers stellen vast dat jongeren met ASS minder overtuigd zijn van de studierichting die ze volgen dan hun medestudenten zonder ASS. Dit kan wijzen op een gebrek aan binding, de laatste en belangrijke studiekeuzetaak die Germeijs en Verschuere (2006) oplijsten. Dit heeft volgens deze onderzoekers te maken met het feit dat jongeren met ASS moeilijker verbanden leggen tussen de opleiding die ze volgen en het beroep dat daar in een latere levensfase uit voortvloeit: zij kunnen immers moeilijk voorspellen wat dat beroep concreet inhoudt. Deze onderzoekers concluderen bovendien dat jongeren met ASS nood hebben aan extra ondersteuning bij het maken van een studiekeuze. Zij ontwikkelden in dat verband een aangepast studie- en beroepskeuzebegeleidingsprogramma, kompAAS, waarbij ze sterk inzetten op het concreet maken van het studie- en beroepskeuzeproces.

Jongeren met ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) wordt volgens de DSM-5 (2013) omschreven als een neurologische ontwikkelingsstoornis met volgende kenmerken: onoplettendheid, hyperactiviteit en of impulsiviteit. Volgens DuPaul et al. (2009) vertonen 2 tot 8% van de studenten in het hoger onderwijs symptomen die gelieerd zijn aan ADHD. Bovendien hebben zij, volgens deze onderzoekers, minder kans om een diploma in het hoger onderwijs te behalen dan studenten zonder ADHD. Dit komt doordat deze jongeren vaker verschillende vakken meerdere keren moeten volgen, hun algemene puntenscores lager liggen en ze een grotere kans op drop-out maken dan studenten zonder ADHD (Advocat et al., 2011). De oorzaken hiervoor zijn drieërlei. Ten eerste ervaren studenten met ADHD problemen met executieve functies zoals organiseren en plannen, timemanagement, het werkgeheugen, flexibiliteit tonen op cognitief vlak en zichzelf afremmen (Emmers et al., 2017). Ten tweede kunnen deze studenten zich moeilijk focussen, waardoor ze taken vaak niet (tijdig) afronden, dagdromen tijdens hoorcolleges of hyperactief of impulsief gedrag vertonen

(Weyandt & DuPaul, 2008). Ten slotte kunnen ze ook problemen ondervinden met prioriteren, sociaal functioneren en motorisch coördineren (Weyandt et al., 2013).

Ook al hebben studenten met ADHD, net als studenten met ASS en dyslexie, recht op redelijke aanpassingen in het hoger onderwijs, zoals meer tijd om een examen af te leggen, toch maken zij hier niet altijd gebruik van. Jansen et al. (2017) stellen dat deze studenten moeilijk kunnen inschatten hoe zulke aanpassingen hen kunnen helpen of ze weten niet dat ze deze aanpassingen mogen vragen. Bovendien zijn sommige studenten met ADHD bang voor de reacties van anderen: zij willen geen stigma. Ten slotte wil een deel van deze studenten graag slagen op eigen kracht, zonder hulpmiddelen (Denhart, 2008).

Specifiek over de manier waarop studenten met ADHD een studiekeuze maken, vinden we geen aanwijzingen in literatuur. Gezien hun problematiek kunnen we evenwel verwachten dat deze jongeren potentieel verloren lopen in de studiekeuzetaken. Bij het exploreren, bijvoorbeeld, zullen ze hun weg moeten zoeken in de veelheid aan opleidingen en instellingen voor hoger onderwijs. Ze zullen hierbij, bijvoorbeeld, eveneens prioriteiten moeten stellen. Bovendien wijzen Jansen et al. (2017) erop dat deze studenten gebaat zijn met een overzicht van de manier waarop lessen georganiseerd en examens afgenomen worden in het hoger onderwijs. Deze onderzoekers stellen eveneens dat jongeren met ADHD hulp nodig hebben om dit overzicht te verwerven. Hierbij kan een studiebegeleider van de secundaire school hen ondersteunen.

2.3 De rol van het onderwijs in studiekeuzeprocessen

2.3.1 De rol van de school

Voor het maken van een studiekeuze gaan leerlingen, vooral diegenen die besluiteloos zijn, vaak te rade bij verschillende personen. Ze raadplegen ouders, familie, vrienden, klasgenoten, enz. Deze steunpilaren hebben veelal goede intenties, maar missen volgens Gati en Kulcsar (2021) vaak de competenties om goed studieadvies te geven. In sommige gevallen staat de preferentie van de leerling zelfs haaks op de beste optie van de steunpilaar. Zeker in het geval van besluiteloosheid, is het belangrijk dat een leerling hulp zoekt bij een professional (Germeijs & De Boeck, 2002).

Waar vinden jongeren dergelijke professionals? De overheid stimuleert scholen om met onderwijsloopbaanbegeleiding aan de slag te gaan. Dat gebeurt enerzijds via het referentiekader onderwijskwaliteit (ROK), anderzijds via het decreet leerlingenbegeleiding.

Inzake schoolloopbaanbegeleiding formuleert de overheid in het ROK volgende doelstelling: B2 Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg. Wat onderwijsloopbaanbegeleiding betreft, specificeert het OK dat als volgt: "Met het oog op het bereiken van de doelen met alle lerenden biedt het schoolteam leerbegeleiding aan. ... De school geeft de lerende inzicht in zijn individuele competenties en ondersteunt een vlotte overgang tussen de verschillende leerperioden en organisaties. Horizonverruiming en keuzebekwaamheid vanuit de eigen interesses, talenten en competenties bij de lerende zijn hierbij belangrijke elementen." (OK_bronnendocument; z.d.)

In het decreet leerlingenbegeleiding van 27 april 2018 krijgen scholen de expliciete taak om het studiekeuzeproces van leerlingen mee te begeleiden en hiervoor samen te werken met de Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's). Het begeleiden van de onderwijsloopbaan kadert in "een continu, dynamisch en geïntegreerd leer- en ontwikkelingsbeleid dat start in de kleuterschool en een leven lang leren beoogt." (Vlor, 2023) Het doel is om leerlingen gekwalificeerd het onderwijs te laten verlaten naar eigen mogelijkheid en interesse. Hiertoe bestaan verschillende tools die het studiekeuzeproces kunnen ondersteunen zoals de Columbustest. Uit literatuur weten we echter dat het niet voldoende is om leerlingen een studiekeuzetest te

laten invullen: een leerling zou een actieve rol moeten spelen in dit onderzoeksproces (Patton & MacMahon, 2002; Walsh & Savickas, 2005). De modaliteiten waarmee scholen de Columbustest afnemen zijn dus ook belangrijk. Scholen kunnen een rol spelen in het begeleiden van het exploratieproces waarin de Columbustest inzage biedt. Het is dus belangrijk om goed te kaderen waarmee leerlingen bezig zijn en ruimte te bieden om hierover in gesprek te gaan. Daarnaast ontwikkelen scholen tal van andere initiatieven, zoals bezoeken aan Studie-Informatiedagen, gesprekken met leerlingen en ouders, infosessies, enz.

Ook het inzetten op de studiekeuzeprofielen (Demulder et al., 2023) is potentieel interessant voor scholen, want deze onderzoekers stellen niet alleen dat leerlingen regulatie- en verwerkingsstrategieën inzetten om tot betere leeruitkomsten te komen, maar dat deze strategieën ook nuttig zijn bij het uitvoeren van diverse exploratietaken om een goede studiekeuze te maken. Leerlingen die een passief of gemiddeld actief profiel hebben (dit is de grootste groep bij zesdejaars) kunnen geholpen worden als een school specifiek inzet op deze strategieën in haar studiekeuzebegeleiding. Door leerlingen te trainen in deze belangrijke academische vaardigheden, kunnen zij potentieel van een profiel dat laag scoort op exploratie overgaan naar een profiel dat meer exploratiegedrag vertoont. Hierdoor kan hun beslissingsproces sterker worden, waardoor ze een grotere kans maken op een meer gefundeerde studiekeuze en een succesvollere transitie naar het hoger onderwijs. We vermelden evenwel aan dat dit idee gestoeld is op een werkhypothese.

Bovendien kunnen deze profielen ook interessant zijn om leerlingen aan te moedigen om diverse exploratietaken uit te voeren, ook al zeggen zij vrij vroeg in het schooljaar dat ze hun studiekeuze reeds gemaakt hebben. We weten uit onderzoek van Demulder et al. (2023) dat een duidelijke studievoorkeur niet noodzakelijk impliceert dat leerlingen hun mogelijkheden grondig onderzochten, waardoor ze minder binding voelen met deze keuze, wat op haar beurt de kans op een minder succesvolle transitie naar het hoger onderwijs tot gevolg kan hebben. Scholen die weten welke leerlingen welke profielen hebben, zouden een aanpak op maat kunnen voorzien voor deze diverse profielen in hun beslissingsproces. Zo kunnen ze leerlingen met een passief profiel aanmoedigen om meer moeite te stoppen in exploreren en kunnen scholen hen begeleiden in het zoeken naar informatie over zichzelf en hun toekomstmogelijkheden. Dat is belangrijk, omdat deze leerlingen zelf niet over de zelfregulatievaardigheden beschikken om dat proces volledig zelf in handen te nemen. Leerlingen met een gemiddeld actief profiel kan de school ondersteunen bij het identificeren en organiseren van de verschillende opties waar ze tussen twijfelen. De leerlingen met een sterk actief profiel hoeven hun tijd niet langer te stoppen in exploreren, want dat deden zij al veelvuldig. Deze leerlingen kunnen misschien hulp gebruiken bij de binding aan hun voorlopige keuzes. Dat kan bijvoorbeeld door hen te helpen bij het identificeren van de nodige stappen om hun keuze naar de realiteit te vertalen. We stippen evenwel aan dat dit over aanbevelingen gaat die nog verder moeten onderzocht worden, want tot vandaag is hier nog weinig empirische evidentie voor gevonden.

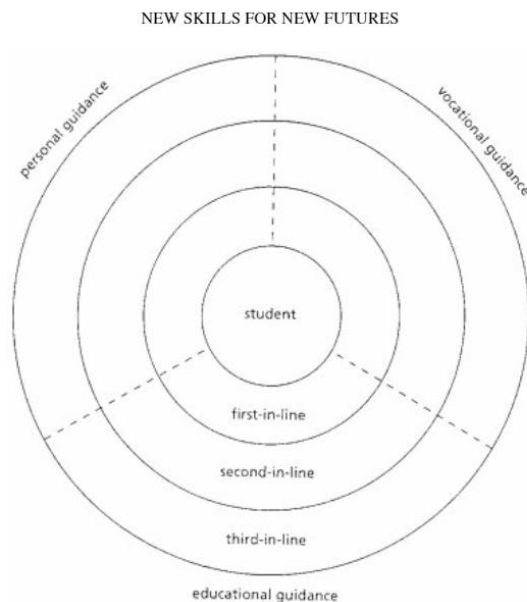
Ten slotte vermelden we dat de wijze waarop scholen in het secundair onderwijs het studiekeuzeproces van hun leerlingen begeleiden en daartoe een beleid uitbouwen, tot hun pedagogische vrijheid behoort. In de feiten blijken er op dat domein grote verschillen te bestaan tussen scholen (Lacante et al., 2008).

2.3.2 De rol van het hoger onderwijs

Doordat deze masterproef laatstejaars bestudeert die weldra de overstap maken naar het hoger onderwijs, bekijken we ook wat de studiebegeleiding in het hoger onderwijs ons kan vertellen over hun potentiële nieuwe instroom. Hiertoe halen we het onderzoek van Watts en Van Esbroeck (2000) aan dat deze studiebegeleiding in 15 EU-lidstaten vergelijkt. Zij stellen vast dat de aandacht voor studiebegeleiding in het hoger onderwijs gegroeid is en zich focust op vier momenten: voor de inschrijving, bij de inschrijving, tijdens het volgen van de lessen en bij het afstuderen. Voor deze masterproef bekijken we de eerste fase (voor de inschrijving) van nabij. In deze fase wil men de drempel naar het hoger onderwijs verkleinen en jongeren helpen met het vinden van een geschikte opleiding die bij hun competenties en interesses past om zo de kans op studiesucces te verhogen. De onderzoekers maakten een classificatie van de begeleidingswijze op twee pijlers: focus en niveau, zoals voorgesteld wordt in figuur 1. Inzake focus zien zij drie soorten van begeleiding: (1) educatieve begeleiding die

het maken van de studiekeuze ondersteunt door alternatieven af te wegen en leerondersteuning te bieden, (2) beroepsadvies waardoor jongeren meer zicht krijgen op beroepsmogelijkheden en (3) persoonlijke begeleiding aangaande individuele en sociale kwesties. Qua niveau onderscheiden deze onderzoekers eveneens drie categorieën: (1) eerste lijn: de begeleiding is een onderdeel van de formele onderwijsfunctie, (2) tweede lijn: de begeleiding is nog steeds onderdeel van de formele onderwijsfunctie, maar met een hogere graad van specialisatie en (3) derde lijn: de begeleiding is gescheiden van de formele onderwijsfunctie en wordt verzorgd door specialisten.

Figuur 1. New skills for new futures, Watts en Van Esbroeck (2000)



Watts en Van Esbroeck (2000) formuleren enkele interessante conclusies die relevant zijn voor de scope van deze masterproef. Ten eerste zien zij in verschillende Europese landen dat de studiebegeleiding zich hoofdzakelijk focust op educatieve elementen, voornamelijk voor leerlingen overgaan tot de inschrijving in het hoger onderwijs. In concreto verwijst dit naar de groep die deze masterproef voor ogen houdt. Bovendien stellen deze onderzoekers vast dat er minder aandacht gaat naar de beroepsmogelijkheden en de persoonlijke begeleiding. Als we dit vergelijken met de studiekeuzetaken van Germeijs en Verschueren (2006) dan zien we dus een grote focus op het exploreren van studierichtingen in de breedte en potentieel ook in de diepte, maar we missen onder andere het exploreren van zichzelf. Hierdoor beantwoorden leerlingen cruciale vragen zoals past de studierichting bij mijn competenties, waarden en interesses potentieel niet. Ten tweede stellen deze onderzoekers grote verschillen vast in de mate van professionalisering. In de eerste lijn zijn voornamelijk docenten of zelfs studenten actief. Deze rol wordt vervuld door mensen die hiervoor geen specifieke opleiding kregen en die de taak naar best vermogen invullen. Ten slotte stellen de onderzoekers vast dat er nieuwe vaardigheden nodig zijn om de studiebegeleiding optimaal te laten verlopen. Zo benoemen zij expliciet de nood om in te zetten op een steeds diverser wordende instroom van studenten in het hoger onderwijs. Hiermee verwijzen zij onder meer naar studenten met functiebeperkingen, studenten met een migratieachtergrond en studenten met SES-kenmerken. Zij stellen de vraag welke hulpverlening hier nodig is: moet de studiebegeleiding meer gespecialiseerd worden om met deze noden om te gaan of moet er inclusiever gewerkt worden? Dit werpt ook de vraag op of studiebegeleiders zich verder moeten bekwamen in deze problematieken door nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen of kunnen zij op een organische manier hun bestaande competenties inzetten voor deze doelgroep? Alleszins leren we uit dit onderzoek dat studiebegeleiding van zesdejaars niet enkel een zaak is voor het secundair onderwijs, maar dat ook het hoger onderwijs hierop inzet. De vraag stelt zich in hoeverre deze niveaus elkaar vinden en samen synergieën kunnen opbouwen. Ook over het begeleiden van leerlingen met een functiebeperking die de overstap maken naar het hoger onderwijs kunnen we iets leren. Uit

het onderzoek van Tops et al. (2015) weten we bijvoorbeeld dat jongeren met ASS moeilijk het verband kunnen leggen tussen een studiekeuze en het beroep dat daaruit voortvloeit. Als we de bevindingen van Watts en Van Esbroeck hiernaast leggen, die stellen dat het hoger onderwijs bij laatstejaars voornamelijk focust op de educatieve begeleiding en minder op de beroepsmogelijkheden, dan stelt zich hier voor studenten met ASS potentieel een probleem.

2.3.3 Studiekeuzebegeleiding als brug tussen het secundair en het hoger onderwijs

Ook het onderzoek van Briggs et al. (2012) is relevant voor deze masterproef. Zij beschrijven studiekeuzebegeleiding als een noodzakelijke brugfunctie tussen het secundair en het hoger onderwijs. Ze identificeren daarbij enkele belangrijke transitiepijlers op basis van een literatuurstudie en eigen onderzoek. Wij bespreken de items waarop scholen kunnen inzetten bij het uitstippelen van hun schoolloopbaanbeleid, specifiek voor de jongeren in de derde graad van het secundair onderwijs.

Ten eerste zijn de verwachtingen van laatstejaars belangrijk. Leerlingen kunnen zich moeilijk inbeelden wat het inhoudt om student te zijn. Er kan een mismatch optreden tussen deze verwachtingen en de realiteit (Smith & Hopkins, 2005; Tranter, 2003), waardoor ze zich niet zullen thuisvoelen in het hoger onderwijs. Dat kan vervolgens leiden tot drop-out (Yorke & Longden, 2007). Studiekeuzebegeleiding kan hierbij helpen door een liaisonpositie in te nemen tussen de school en het hoger onderwijs en zodoende in te zetten op goed geïnformeerde keuzes (Smith & Hopkins, 2005). Pitkethly en Prosser (2001) wijzen in dit verband op het belang van volgende elementen: kennismakingsmomenten in de instelling voor hoger onderwijs, het laten inkijken van lesmateriaal, transparantie over de lesdoelen en evaluatiemethoden, enz. Bovendien stellen Ruis en Leiden (2007) dat studiekeuzebegeleiding jongeren in staat kan stellen om hun irreële verwachtingen ten opzichte van een studierichting om te vormen tot realistische verwachtingen.

Ten tweede wijzen Briggs et al. (2012) op het belang van het coachen van leerlingen, bij voorkeur een-op-een. Ze verwijzen hierbij naar het onderzoek van Pargetter (2000) die stelt dat scholen de nodige kennis en vaardigheden moeten bijbrengen die tot een goede transitie leiden. Hiertoe kunnen ze leerlingen vertrouwd maken met de manier van lesgegeven in het hoger onderwijs, hen aanmoedigen om de universiteitssteden en -gebouwen te verkennen, kennis te verwerven over de inhoud van de aangeboden vakken, enz. Briggs et al. (2012) stellen dat deze activiteiten een positief effect kunnen genereren op het zelfvertrouwen en de ambitie van deze nieuwe studenten.

Ten derde is het aangewezen om in te zetten op 'learner identity support' waardoor leerlingen zich identificeren met studenten en de autonomie die met studeren gepaard gaat. Dit vergt een aanpassing om over zichzelf na te denken als individuele, autonome student en als sociaal wezen (Huon & Sankey, 2002). Hierbij wijzen onderzoekers zoals Perry en Allard (2003) op het belang van positieve ervaringen die jongeren reeds opdoen in het secundair onderwijs, waarbij ze in interactie treden met personeel van instellingen voor hoger onderwijs en studenten. Dit draagt bij tot het vormen van positieve en sociale relaties (Johnson & Watson, 2004; Keup & Barefoot, 2005). Huon en Sankey (2002) wijzen in dit verband op de kracht van infomomenten die de identiteitsvorming van deze studenten in spe beïnvloeden en waarbij interacties met peers bijdragen om zichzelf te leren zien als student (Dweck, 2013).

Ten vierde wijzen Briggs et al. (2012) op het belang van een coherent voorbereidingsprogramma op het hoger onderwijs. Hierbij benadrukken ze het belang van een goede communicatie om studenten te wijzen op het nut en de mogelijkheden van het begeleidingsprogramma. Via het 'bridging the gap-programma' voorzien ze drie types van voorbereidingsactiviteiten: (1) generieke, doelgerichte activiteiten die de aspiratie van jonge mensen voedt dat zij wel degelijk geschikt zijn voor het hoger onderwijs (2) gefocuste activiteiten die laatstejaars helpen om een studiekeuze te maken en (3) pedagogische activiteiten die vakspecifiek zijn en die jongeren een inhoudelijk correct beeld bezorgen van hun toekomstige studierichting. Ze wijzen hierbij op het feit dat jongeren baat hebben bij actuele en juiste informatie over het hoger onderwijs, aanmoediging en persoonlijke coaching

bij activiteiten waarbij ze meer leren over het hoger onderwijs en advies en begeleiding tijdens het toetredingsproces (voorbeeld: hulp bij toegangsproeven).

2.3.4 Hoe percipiëren jongeren studiekeuzebegeleiding?

De vraag stelt zich hoe jongeren zelf kijken naar studiekeuzebegeleiding. We vinden weinig wetenschappelijke evidentie terug die een antwoord biedt op deze vraag. Alleszins hoeft studiekeuzebegeleiding geen verplicht nummer te zijn. Sommige scholen bieden leerlingen diverse mogelijkheden aan, maar verwachten ook dat zij zelf aangeven waar ze advies bij nodig hebben. Wie zijn de leerlingen die hierop een beroep doen? Mack (2007) en Morgan (2001) geven aan dat meisjes eerder studiekeuzeadvies vragen dan jongens. Daarnaast vinden we ook jongeren terug die zich grondig willen voorbereiden (Borden et al., 1997) en die bereid zijn om hard te werken voor hun studies (Lacante et al., 2001). Karp et al. (2008) voegen daaraan toe dat leerlingen die studie(keuze)begeleiding volgen beschikken over genoeg motivatie, sociale vaardigheden en kennis om dergelijke steun te vragen.

Wie niet komt, kan het nut van studiekeuzebegeleiding voor zichzelf in vraag stellen, maar erkent eveneens dat het wel nuttig kan zijn voor anderen (Elsen, 1998), heeft weinig geloof in de deskundigheid van de begeleider of vindt dit tijdverlies (Longfellow et al., 2008). Ook jongeren met studie- en/of motivatieproblemen maken weinig of geen gebruik van studiekeuzebegeleiding (Elsen, 1998). De meerderheid van de leerlingen zal eerder hulp vragen aan andere personen, zoals vrienden, vooraleer ondersteuning op school te vragen (Morgan, 2001).

Wichgers (2024) stelde recent deze onderzoeksvraag “Hoe ervaren leerlingen de studiekeuzebegeleiding in het secundair onderwijs?” Het antwoord vond ze via een mixed method-onderzoek, waarbij ze 817 leerlingen uit het Nederlandse secundair onderwijs een vragenlijst presenteerde en 112 jongeren interviewde. Zij concludeerde dat de meerderheid van de jongeren individuele gesprekken met een leerlingenbegeleider of tutor belangrijk vindt. Toch gaven de respondenten aan dat deze gesprekken vaak zeer kort zijn en zich voornamelijk focussen op rapportcijfers of capaciteiten. Bovendien vertrekken ze vooral vanuit de aanbevelingen van hun leerkrachten in plaats van hun eigen vragen als gespreksbasis te nemen. Ten slotte ligt focus van deze gesprekken volgens de respondenten te weinig op hun potentiële toekomstige studierichting of carrièrekeuze, wat ze als negatief percipiëren.

Eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs wijzen ook op enkele belangrijke aandachtspunten inzake studiekeuzebegeleiding. Zo vinden jongeren het volgens Dembo en Seli (2014) belangrijk dat de begeleiding zich richt op de kern van hun vraag, dat ze een doel leren stellen en hun vooruitgang zelf inzien. Ook vinden ze het fijn te weten dat andere jongeren zich dezelfde vragen stellen (Beishuizen et al., 1996). Bovendien willen ze serieus genomen worden als gesprekspartner (Van Onzenoort, 2010). Dit brengt ons bij de belangrijke rol van de studiebegeleider. Vanthournout et al. (2010) stellen dat jongeren zijn of haar algemene betrokkenheid op prijs stellen, zodat ze het gevoel hebben bij hem of haar terecht te kunnen met vragen en problemen. Wanneer studenten zich door hun begeleider ondersteund voelen, heeft dit een positieve invloed op hun motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005) en op hun zelfeffectiviteit (Vanthournout et al., 2011).

2.3.5 Hoe kunnen we de percepties van laatstejaars op studiekeuzebegeleiding meten?

Een ernstig meetinstrument dat tegemoet komt aan bovenstaande vraag bestaat vandaag nog niet. We hebben al (beperkte) kennis over de percepties van jongeren over studiebegeleiding in het secundair onderwijs en weten ook al meer over de ideeën van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Briggs (2012) wees op het belang van een coherent voorbereidingsprogramma en stipte daarbij belangrijke aandachtspunten aan. Aangezien het over hun toekomst gaat en zij een belangrijke keuze moeten maken, lijkt het interessant om studiekeuzebegeleiding te laten evalueren door de laatstejaars zelf, zeker aangezien hierover amper wetenschappelijke evidentie bestaat.

Figuur 2. Kirkpatrickmodel (1954)



Om een trainingsprogramma te laten evalueren door de doelgroep kunnen we gebruik maken van het model van Kirkpatrick (1954). Dit wordt voorgesteld in figuur 2. Via vier niveaus meet dit evaluatiemodel de impact van leerinterventies. Ten eerste bekijkt het de eerste reacties en tevredenheid van de leerders. Vervolgens meten we of de leerders de juiste kennis verworven hebben. Daarna zoomen we in op hun gedrag: passen zij toe wat ze geleerd hebben? Ten slotte bekijken we het resultaat van de leerinterventie. Door het aanbod aan studiebegeleidingsactiviteiten op deze manier te evolueren nemen we

de stem van de leerling mee in het verhaal en kunnen we zowel cognitieve als gedragsmatige effecten meten. Op die manier kunnen we het studiebegeleidingsprogramma beter afstemmen op hun noden en verwachtingen.

3 Deze studie

3.1 Doel van het onderzoek

Doordat onderzoek naar studiekeuzeprocessen tot vandaag veelal gebeurde op een kwantitatieve manier via grote datasets met veel respondenten uit verschillende onderwijsinstellingen, kiezen we in deze masterproef voor een kwalitatief onderzoek met een beperkt aantal respondenten die in dezelfde school hun studiekeuze maken. Daar zijn verschillende redenen voor. Ten eerste is er weinig geweten over hoe een specifieke context inspeelt op het maken van een studiekeuze. Ten tweede proberen we op exploratieve wijze zicht te krijgen op de processen en specifieke manieren waarop een groep laatstejaars hun studiekeuze voor het hoger onderwijs maakt gedurende hun laatste schooljaar, van oktober tot juni. Meer bepaald wordt gepeild naar de ervaringen en percepties van leerlingen en hun gedrag in een specifieke context doorheen het schooljaar en de evolutie die zij hierin doormaken. Ook dat werd tot vandaag niet gedaan. Ten derde proberen we via deze casestudy diepgaande informatie te verzamelen over de verschillen binnen een studiekeuzeprocessus tussen leerlingen met en zonder functiebeperking. Hiermee willen we de kennislacune omtrent de potentiële invloed van functiebeperkingen op studiekeuzeprocessen op exploratieve wijze verkennen en eerste inzichten hieromtrent vergaren. Ten slotte willen we heel gericht kijken naar de manier waarop dit proces verloopt bij een groep leerlingen die intensiever wordt opgevolgd door de school om zo vanuit dit onderzoek geteste aanbevelingen te kunnen doen over zinvolle interventies die scholen kunnen ondernemen om studiekeuzeprocessen te ondersteunen. Onder intensieve begeleiding verstaan we het volgende: op wekelijkse basis verschaffen we studiekeuzebegeleiding aan een groep jongeren op vrijwillige basis. Hierbij zullen we groepsessies organiseren, maar eveneens één-op-één gesprekken en uitgaan vanuit hun verwachtingen, vragen, noden en doelen (Briggs et al., 2012). In deze sessies zal zowel educatieve als persoonlijke begeleiding gegeven worden (Watts en Van Esbroeck, 2000) en is er ruimte om de studiekeuzetaken (Demulder et al., 2023) te verkennen. Ook zetten we in op 'learner identity support' door geregeld peers uit te nodigen en met hen in gesprek te gaan. De aandachtspunten uit het 'Bridging the gap-programma' (Briggs et al., 2012) worden eveneens meegenomen. Om hun leerresultaten te monitoren zullen we beginnen met een pretest. Aan het einde van het schooljaar zal een posttest volgen om te zien of er verschillen vast te stellen zijn. Bovendien willen we ook de tevredenheid van de leerlingen over dit programma meenemen. Hiertoe ontwikkelen we een evaluatie-instrument dat gestoeld is op het Kirkpatrickmodel (1954). Door op al deze factoren in te zetten gedurende een schooljaar verwachten we positieve leeruitkomsten en percepties van het trainingsprogramma en hopen we een adequate ondersteuning te bieden aan deze jongeren om een degelijke studiekeuze te maken.

Om het proces zo goed mogelijk te vatten, opteren we voor verschillende manieren van onderzoek en verschillende meetmomenten gedurende negen maanden. Zo hopen wij via triangulatie van bronnen rijke en valide informatie te verkrijgen. Doordat er verschillende meetmomenten zijn, is er ook sprake van tijdstriangulatie. Dit is belangrijk, omdat eerder onderzoek voornamelijk kwantitatief en cross-sectioneel van aard is. Bovendien stelt het onderzoek naar studiekeuzeprofielen van Demulder et al. (2023) dat jongeren kunnen groeien in hun exploratieproces. Deze onderzoekers formuleren hun bevindingen op basis van informatie uit diverse meetmomenten op basis van Columbusdata die zowel in de herfst ($n=9.567$) als in de lente ($n=7.254$) plaatsvonden. Toch ontbreken er gegevens over de maanden mei en juni, waarop de transitie naar het hoger onderwijs dichterbij komt. Daarom loont het om in deze masterproef ook informatie uit deze twee maanden mee te nemen. We verwachten dat leerlingen die weinig of gemiddeld exploreerden, tijdens deze laatste maanden alsnog kunnen groeien in exploreren, zodat zij een meer gefundeerde studiekeuze kunnen maken.

In deze masterproef proberen we ook de exploratieprofielen van naderbij bekijken. We maken deze keuze op basis van vier redenen. Ten eerste zijn deze profielen dynamisch van aard. Hierdoor kan een jongere dus tijdens het schooljaar veranderen in profiel, op basis van de ontwikkelingen in zijn exploratiepad. Dat is interessant om mee te nemen in een masterproef waarvoor data verzameld worden tijdens het ganse schooljaar. Ten tweede zijn deze profielen mogelijk manipuleerbaar. Een school kan acties organiseren waardoor het exploratiegedrag van jongeren potentieel verandert. Dat is interessant voor onze derde onderzoeksvraag die

peilt naar succesvolle interventies van scholen bij het maken van een studiekeuze. Ten derde zijn deze studiekeuzeprofielen stevig gelinkt aan vier studiekeuzetaken van Germeijs en Verschueren (2006). Deze taken handelen specifiek over het exploreren van jongeren wat aan bod komt bij het beantwoorden van onze eerste onderzoeksvraag. Ten slotte vinden deze studiekeuzeprofielen hun oorsprong in zeer recent wetenschappelijk onderzoek dat uitgevoerd werd in 2022 en 2023, maar dat kwantitatief van aard is. In deze masterproef pogen we via een kwalitatieve methode meer diepgaande informatie over deze profielen te verzamelen.

3.2 Onderzoeksvragen

Deze vragen en kennislacunes leiden tot volgende onderzoeksvragen:

OV1) Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar?

OV 2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking?

OV 3) Welke factoren op het vak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze?

3.3 Paradigma

Voor we het onderzoek verder beschrijven, staan we stil bij het gekozen paradigma. Hiermee verduidelijken wij de manier waarop we kijken naar het onderzochte fenomeen: de studiekeuzeprocessen bij laatstejaars vormen een sociaal construct, waarbij we vooral oog hebben voor opvattingen, ervaringen en gedrag. Daarbij vertrekken we vanuit de assumptie dat ook de onderzoeker deel uitmaakt van de onderzoeksrealiteit en dat er eveneens betekenis wordt gegeven aan data via sociale interactie tussen onderzoeker en respondent. Bovendien zijn er verschillende manieren waarop leerlingen naar een studiekeuze kunnen kijken en al deze ideeën zijn waardevol: ze vormen als het ware verschillende realiteiten die we in een contextspecifieke setting onderzoeken (Pring, 2015).

Verder kunnen we in de terminologie van Lukenchuk (2013) het gehanteerde paradigma omschrijven als een combinatie van interpretatief en pragmatisch onderzoek. Voor onderzoeksvragen 1 en 2 vertrekken we vanuit een interpretatief paradigma. Hiertoe behoort een hermeneutische aanpak die via ervaringen en ideeën, uitgedrukt in woorden, vat probeert te krijgen op processen en er vervolgens betekenis aan geeft. Hierbij proberen we studiekeuzeprocessen te bekijken vanuit de ogen van leerlingen die een studiekeuze maken voor het hoger onderwijs. Hun ideeën en interpretaties zijn sowieso subjectief en sterk gelieerd aan de socio-temporele, socio-culturele en socio-ruimtelijke context waarin zij zich bevinden (Marshall & Rossman, 2016). Onderzoeksvraag 3 is pragmatisch, omdat ze focust op wat werkt. We vertrekken hier vanuit een experimentele basis, maar benadrukken dat het onderzoek wel doelgericht blijft en naast een praktische ook een theoretische inslag heeft.

3.4 Hypothesevorming

Voor dit onderzoek schuiven we drie kwalitatieve werkhypothesen naar voor. Op basis van de verzamelde data willen we tot inzichten en samenhang komen.

H1) Leerlingen kunnen groeien in exploreren tijdens de laatste maanden van het schooljaar. Hierbij doorlopen zij een persoonlijk proces dat kan verschillen van leerling tot leerling.

Deze hypothese wortelt in OV1) Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar?

We verwachten dat leerlingen tijdens de laatste maanden van het schooljaar kunnen groeien in exploreren. Eerder onderzoek is gebaseerd op meetmomenten in het eerste semester van een schooljaar en heeft enkel de maand maart als laatste meetmoment (Demulder et al., 2023). We koppelen hiervoor de activiteiten die leerlingen ondernemen op deductieve wijze aan de studiekeuzetaken van Germeijs en Verschueren (2016) en de exploratieprofielen van Demulder et al. (2023). Daarnaast willen we ook elementen opnemen op inductieve wijze, zodat we met een open vizier kijken naar wat er gebeurt. Doordat het maken van een studiekeuze een persoonlijk proces is, willen we ook oog hebben voor diversiteit: in hoeverre verschillen leerlingen in het uitvoeren van deze taken en in de conclusies die zij hieruit trekken voor zichzelf? Hoe kwaliteitsvol doorlopen ze deze taken en in welke mate kunnen we deze groei vaststellen? Zijn er momenten waarop ze stagneren? Wordt het beslissingsproces alsnog duidelijker of zijn er momenten waarop ze terug beginnen te twijfelen? Wat zijn hiervoor de mogelijke triggers? Diversiteit en variabiliteit zijn dus twee begrippen die we bij deze onderzoeksvraag voor ogen houden.

H2) Een functiebeperking zoals dyslexie, ASS en ADHD kan invloed uitoefenen op het studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs.

Deze hypothese komt voort uit OV 2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking? Deze verwachting wordt enerzijds gevoed door de manier waarop het hoger onderwijs georganiseerd is met een sterke focus op talige competenties die een grote mate van concentratie vergen en anderzijds de flexibiliteit van jongeren die de transitie van het secundair naar het hoger onderwijs vereist. We weten uit de literatuurstudie over deze functiebeperkingen dat jongeren met dyslexie, ADHD en ASS moeite hebben met deze aspecten. Doordat executieve functies zoals volgehouden aandacht, organisatie, metacognitie en flexibiliteit niet alleen een rol spelen bij het studeren op zich, maar ook bij het maken van een studiekeuze, schuiven we deze hypothese naar voor, ook al bestaat er tot vandaag nog geen onderzoek dat de link tussen studiekeuze en het hebben van een functiebeperking legt. We weten evenwel dat verschillende andere achtergrondkenmerken, waaronder beslissingsstatus, een rol spelen bij het maken van een studiekeuze.

H3) Als een school laatstejaars ruimte biedt binnen de lesuren en begeleiding op maat organiseert om zich voor te bereiden op hun studiekeuze gedurende het ganse schooljaar, zullen deze jongeren meer reflecteren over deze keuze en hun kennis over het hoger onderwijs vergroten. Dit leidt tot positieve veranderingen in hun exploratiegedrag, waardoor zij persoonlijker en diepgaander zullen exploreren wat zorgt voor meer binding aan de studiekeuze. We verwachten ook hier verschillen tussen leerlingen.

Deze hypothese vloeit voort uit OV 3) Welke factoren op het vak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze? Daarvoor wil deze studie op kwalitatieve wijze in kaart brengen welke interventies jongeren helpen op cognitief, affectief en metacognitief vlak met het maken van deze keuze. Demulder et al. (2023) bewijzen in dat verband dat regulatie en -verwerkingsstrategieën belangrijk zijn bij het uitvoeren van exploratieve taken. En daar hebben de meeste leerlingen hulp bij nodig volgens deze onderzoekers. Door in te zetten op het verhogen van het academisch zelfbeeld van jongeren, verwachten wij dat zij zichzelf toelaten om meerdere mogelijkheden te verkennen en daardoor meer alternatieve keuzes zullen onderzoeken, waardoor ze naar alle waarschijnlijkheid een meer gefundeerde keuze maken met een betere binding aan deze keuze tot gevolg. Om dit te bereiken, ontwerpt de onderzoeker zelf een interventie die ze evalueert met het Kirkpatrickmodel (Kirkpatrick, D.L., 1998). Hiermee meet ze de effectiviteit van de interventie op basis van de tevredenheid van de deelnemers, hun verworven kennis, het exploratiegedrag dat ze stellen en de binding aan de keuze (het resultaat).

Deze werkhypothesen vormen stellingen over de relaties tussen variabelen, geven een focus aan het onderzoek en helpen met het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ze zijn gevoed vanuit theorie, voor zover theorie beschikbaar is, over de relatie tussen de variabelen, en zijn dus compatibel met de bestaande kennis. Bovendien zijn ze zo economisch mogelijk verwoord, zonder deterministisch van aard te willen zijn: de onderzoeker wil de respondenten met open vizier benaderen en niet met een vooraf opgestelde checklist.

4 Methodologie

4.1 De context van dit onderzoek

Dit onderzoek vond plaats in een secundaire school in de provincie Antwerpen. De school begeleidde in het schooljaar 2023-2025 volgende leerlingen in het zesde jaar: 44 leerlingen uit het ASO, 29 leerlingen uit het TSO en 26 leerlingen uit het zevende jaar BSO.

Tabel 1

Leerlingenaantallen uit de onderzochte school per onderwijsvorm en studierichting

onderwijsvorm	studierichting	afkorting	aantal leerlingen
ASO	economie - moderne talen	ET	5
ASO	economie - wiskunde	EW	2
ASO	humane wetenschappen	HW	8
ASO	Latijn - wiskunde	LW	2
ASO	sportwetenschappen	SW	9
ASO	wetenschappen - wiskunde	WW	18
TSO	boekhouden - informatica	BI	4
TSO	elektromechanica	EM	4
TSO	sportbegeleiding	S	18
TSO	sociaal technische wetenschappen	STW	3
BSO	werktuigmachines	WM	8
BSO	kinderzorg	KZ	4
BSO	bejaardenzorg	BZ	7
BSO	verkoop	VK	7

4.1.1 De studiekeuzebegeleiding in deze school

In deze school is één leerlingenbegeleider specifiek belast met het onderwijsloopbaanbeleid van de leerlingen uit de derde graad ASO en BSO. Een andere leerlingenbegeleider neemt de coaching van de leerlingen uit het TSO op zich. Zij bepalen in samenspraak met de coördinator van de tweede en derde graad welke activiteiten de school onderneemt. Daarnaast hebben zij nog een uitgebreid takenpakket op school, waarbij alle facetten van het decreet leerlingenbegeleiding horen.

Qua studiekeuzebegeleiding onderneemt de school volgende activiteiten voor de laatstejaars (zie figuur 3):

Figuur 3

Overzicht van studiekeuzebegeleidsactiviteiten



Vervolgens organiseert de school ook activiteiten op maat. Dat kan gebeuren per studierichting. Zo namen de leerlingen uit de richting economie-moderne talen deel aan een dag "Toegepaste taalkunde X" van de KU Leuven op 10 november 2023. Een tweede voorbeeld vormt de uitstap naar het Hoger Instituut voor Verpleegkunde Sint-Elisabeth Turnhout, waar de leerlingen uit het zevende jaar kinder- en bejaardenzorg kennismakten met de graduaatsopleiding verpleegkunde. Maar ook op individueel niveau zijn er verschillende activiteiten. Een leerling had bijvoorbeeld een kunstenaarsstatuut en mocht wekelijks op twee momenten lessen uit zijn reguliere pakket schrappen om praktijklessen altvool te volgen aan het LUCA-school of arts, ter voorbereiding van zijn studiekeuze voor het hoger onderwijs. Een andere leerling schrapte de uren levensbeschouwing en volgde in plaats daarvan een vak van de opleiding geschiedenis in het eerste semester aan de Universiteit Antwerpen. Deze leerling had nood aan extra uitdaging en wil biologie of geschiedenis verder studeren.

Ook de klasmentoren zijn betrokken bij de studiekeuzebegeleiding. Zij voeren drie keer per jaar (in september, december en juni) een persoonlijk gesprek met elke leerling, waarvan studiekeuze een onderdeel vormt. Met de

informatie uit dit gesprek informeren ze de klassenraad, de directie en de leerlingenbegeleiding over de elementen die leerlingen benoemen. Als de klassenraad dat nodig acht, gaat de leerlingenbegeleider met de desbetreffende leerling in gesprek. Ten slotte kunnen leerlingen een persoonlijke afspraak maken met de leerlingenbegeleider om over hun vragen te spreken.

4.1.2 Extra activiteiten qua studiekeuzebegeleiding in het kader van deze masterproef

Alle leerlingen uit het zesde jaar volgen op donderdagnamiddag gedurende twee lesuren per week een module naar keuze, die geen onderdeel uitmaakt van hun lessenpakket en die dus ook niet geëvalueerd wordt. Zij kunnen hierbij kiezen voor cultuureducatie, sport, koken of leercoaching. Die laatste module werd dit schooljaar ingericht. Iedereen met een vraag over voorbereiding op verdere studies kon hier terecht. We bespreken het doel en de activiteiten in deze module verderop.

4.2 Design en dataverzamelingsmethoden

4.2.1 Algemene uitgangsprincipes voor dit onderzoek

We kozen voor een kwalitatief design, met name een casestudy, waarbij we binnen een context probeerden om diepgaande en gedetailleerde informatie te vergaren om zodoende meer grip te krijgen op dit bestudeerde fenomeen (Yin, 2009): de manier waarop laatstejaars een studiekeuze maken. Hiertoe probeerden we betekenis te geven aan hun intenties, attitudes, gedrag en acties die zowel geobserveerd als bevraagd werden, want volgens Geertz (1973) zijn ‘thick descriptions of the contextualized behaviour’ cruciaal. In dit onderzoek hanteerden we dan ook verschillende databronnen zoals observaties van gedrag en data over betekenissen, interpretaties van participanten en ongeobserveerde factoren. De geobserveerde data gaven daarbij inzicht in de natuurlijke, ongestoorde setting waarbij participanten op hun eigen manier spreken en zich ongekunsteld gedragen. Dit vergt tijd, omdat een onderzoeker op voorhand niet kan weten wat zij (wanneer) zal zien en omdat zij het vertrouwen van de leerlingen moet winnen. Onder meer daarom werd deze studie uitgevoerd gedurende een schooljaar.

De data die uit deze aanpak voortvloeiden, werden gedetailleerd en met een duidelijke focus (zie onderzoeksvragen en hypotheses) verzameld en beschreven, zoals Dyer (1995) aanraadt. Glaser en Strauss (2006) voegen daaraan toe dat deze data niet alleen vragen om een systematische verzameling, maar ook om een inductieve en abductieve analyse. Het is bovendien belangrijk, volgens Dyer (1995) dat de data die via een casestudy verzameld wordt voor zichzelf spreekt en dat ze niet stevig geïnterpreteerd, geëvalueerd of beoordeeld wordt door de onderzoeker. Dat leverde voor deze masterproef dan ook een zeer uitvoerige rapportage op, omdat we er conform de casestudy-methodologie voor kozen om onze respondenten zelf aan het woord te laten via citaten die soms uitvoerig zijn om de nodige context en diepgang te kunnen schetsen. Hetzelfde geldt voor de fragmenten uit observatieverslagen. We formuleerden ook hypotheses die context- en tijdsgebonden zijn, maar, zoals Nisbet en Watt (1984) aangeven, mogen ze niet leiden tot selectief rapporteren: de kans bestaat dat de onderzoeker voornamelijk ‘bewijs’ rapporteert om haar hypotheses te staven, terwijl het de bedoeling is dat zij rapporteert op basis van de hele case. Deze aandachtspunten werden van bij de start van de dataverzameling meegenomen.

Yin (2009) stelt dat casestudy's, zoals deze, eerder een analytische generalisatie voor ogen hebben. Daarbij lag de sterkte van deze casestudy bij de mogelijkheid om theorievorming omtrent studiekeuzeprocessen te vergroten. Er is in deze studie dus eerder sprake van een logische connectie tussen de case in kwestie en de theorie. Daarom voerde de onderzoeker van deze masterproef zowel een degelijke studie uit naar theorie (zie hoofdstuk 2), en verzamelde ze tegelijk data om te kijken waar ze eerdere bevindingen via deze case kon onderschrijven of waar de ‘gaps in theory’ zich potentieel bevinden. De bevindingen uit deze casestudy kunnen

in een volgende fase getest worden in andere empirische cases. Deze casestudy heeft dus tot doel exemplarische kennis op te leveren van een breder fenomeen, zoals ook Simons (2015) opwerpt.

4.2.2 Specifieke aanpak

Deze uitgangspunten resulteren in een omvangrijke datacollectie die we hieronder verder beschrijven. De maand december ontbreekt in dit overzicht. Omwille van de examenperiode en de vakantie vonden er in die maand geen activiteiten plaats.

Figuur 4

Overzicht van geplande en uitgevoerde dataverzamelingsactiviteiten tijdens het schooljaar 2023-2024



Naast deze geplande en uitgevoerde dataverzamelingsactiviteiten vonden er ook spontane observaties plaats. Deze gebeurden tijdens toevallige ontmoetingen, wanneer een leerling de onderzoeker spontaan aansprak of tijdens momenten waarop de leerling de onderzoeker opzocht met een bepaalde vraag. Als de onderzoeker deze momenten nuttig achtte, maakte ze hiervan onmiddellijk na de ontmoeting notities.

Dit alles leidt tot een zeer omvangrijke dataset, zoals weergegeven in tabel 2.

Tabel 2

Overzicht van databronnen per onderzoeksvraag

soort data	aantal pagina's	aantal uren observatie of gesprek	gebruikt voor OV
interviews	181	13u	OV 1-2-3
documenten	649		OV 1-2-3
leercoaching en observatieverslagen	35	34u	OV 1-2-3
observatieverslagen van activiteiten	15	22u	OV 1-3
overige observatieverslagen	8		OV 1-2
survey	30		OV 3

Pretest - posttest

Eerste idee

Alle leerlingen uit het ASO en TSO legden de Columbustest af op 9 november 2023 tijdens het zesde en het zevende lesuur in aanwezigheid van de onderzoeker. Aanvankelijk was het de bedoeling om de scores van de test 'Hoe kies ik?' mee te nemen als voormeting. Daaruit wilden we twaalf leerlingen selecteren op basis van hun exploratieprofiel (Demulder et al., 2023) – vier leerlingen per profiel - om een schooljaar lang van nabij op te volgen. Deze leerlingen zouden we in juni de test een tweede keer laten uitvoeren, zodat we de resultaten uit de twee meetmomenten konden vergelijken.

Hoewel dit een goed opzet leek, kozen we toch voor een andere aanpak, omwille van verschillende redenen. Ten eerste leverde de testafname technische problemen op. Zo konden verschillende leerlingen moeilijk inloggen, waardoor zij meer dan twintig minuten later dan voorzien startten met de test. Dit zorgde voor een zenuwachtige sfeer, waarbij er nog voor de start een negatieve perceptie over de test ontstond. Ten tweede hadden leerlingen vooraf ook weinig informatie gekregen over deze test, waardoor het doel van deze test hen ontging. Het zorgde er ook voor dat deze jongeren niet goed wisten wat ze mochten verwachten. Ten derde werden deze leerlingen verplicht om de test af te leggen tijdens hun keuzemodule in een refter met alle leerlingen samen (n=73). Vooral de jongeren uit de module sport, waren tijdens deze test luidruchtig, deden er lacherig over en lieten heel duidelijk blijken dat ze de atletiekpiste boven de test verkozen. Ten vierde opteerde de school om leerlingen de ganze Columbustest op hetzelfde moment te laten afleggen. Deze test is omvangrijk en de meeste leerlingen waren niet klaar na de twee voorziene lesuren. Ten slotte was er een probleem met de internetconnectie, waardoor het wifisignaal zes keer uitviel. Zeker bij testen die binnen een bepaalde tijd moesten afgelegd worden, zorgde dit voor wrevel en gemor bij de leerlingen. Omwille van al deze redenen hebben we besloten dat de kans op bias in de voormeting groot is. Dit idee werd tijdens gesprekken met leerlingen bevestigd. De meesten

bezochten hun persoonlijk columbusprofiel niet meer in de tussentijd (van begin november tot eind maart) en ze hielden geen positieve ervaring over aan de test.

Wanneer we hen vroegen om de resultaten van de test met ons te delen, was de bereidheid bij de leerlingen laag. Ze haalden hiervoor aan dat ze weinig vertrouwen hadden in de test en dus de resultaten niet serieus namen en er was weinig animo om een deel van de test een tweede keer af te leggen. Bovendien geraakten verschillende leerlingen niet meer aan hun inloggegevens en waren ze niet bereid om die te traceren. Dit is de enige stap geweest in het ganse onderzoeksproces waarbij leerlingen scepsis toonden en een activiteit niet wensten uit te voeren. We kozen er dan ook voor om de wensen van de respondenten te respecteren en zochten naar een alternatief om toch, een weliswaar beperktere, pre- en posttest te kunnen uitvoeren.

De alternatieve aanpak

Dat alternatief werd gevonden in een documentanalyse. Deze bevatte verslagen van groeigesprekken met leerlingen, die ze begin september hielden met hun klasmentor en waarbij een eerste keer gepolst werd naar hun studiekeuze, en een vragenlijst die de leerlingen eind september invulden (zie bijlagen 2 en 4) op initiatief van de leerlingenbegeleiders die deze survey zelf opstelden met als doel zicht te krijgen op wie waar stond in het studiekeuzeprocess en waar leerlingen nood aan hadden. 65 leerlingen uit het ASO en TSO vulden deze vragenlijst in via Google Forms, het platform waarmee de school regelmatig bevestigingen rondstuurt en waarmee leerlingen dus vertrouwd zijn. We namen deze data mee in deze masterproef als complementaire data bij de rijke kwalitatieve casestudygegevens. Op deze manier konden we al een eerste blik werpen op de diversiteit en variabiliteit in de beginsituatie van deze leerlingen die een studiekeuze moeten maken. Bovendien vormde de vragenlijst ook de basis voor de selectie van onze 13 respondenten (zie verder bij selectie van respondenten).

Begin juni werden ze opnieuw bevraagd om te zien of er verandering in hun denkproces waarneembaar was. Deze maand werd niet lukraak gekozen: voor eerder onderzoek naar studiekeuzeprofielen verzamelden Demulder et al. (2023) data in de herfst en de lente (maart). Tot vandaag werd nog geen data verzameld vlak voor de zomervakantie. Vandaar loonde het om die latere meting te organiseren. De respondenten startten op 13 juni evenwel met hun eindexamens. De directie vroeg een sperperiode van activiteiten te respecteren vanaf 5 juni, wat mee het afnamemoment bepaalde.

Interviews

Vervolgens werden in de maand maart semigestructureerde interviews afgenomen bij deze dertien leerlingen. Dergelijke interviews bieden respondenten voldoende mogelijkheden om zelf hun verhaal te vertellen, maar laten de interviewer ook toe om gelijkaardige vragen te stellen om tot vergelijkbare resultaten te komen (Mortelmans, 2020). De basis voor deze interviewleidraad vormde de VVST (Demulder et al, 2020). De interviews werden face to face afgenomen, zodat de onderzoeker ook non-verbale signalen kon detecteren. Het doel van deze interviews was nagaan hoe jongeren het studiekeuzeprocess doorlopen, of er al een verandering merkbaar was in het studiekeuzeprocess van de leerlingen ten opzichte van de pretest en onderzoeken wat de triggers voor deze eventuele verandering waren. De respondenten gaven hun expliciete toestemming om de gesprekken op te nemen en te analyseren. Ten slotte werden hun antwoorden gepseudonimiseerd.

Interventieonderzoek met observaties en een vragenlijst: de module leercoaching

Daarnaast richtte de school een module leercoaching in. Deze module vormde de interventie die in het kader van dit onderzoek werd opgezet. Zeven leerlingen die deze module volgden vormden de interventiegroep, zes

leerlingen die hier niet voor kozen, waren de controlegroep.² Het betrof hier evenwel geen klassiek kwantitatief experimenteel onderzoek. Via een kwalitatieve aanpak focusten we voornamelijk op het verkennen en uitproberen van ideeën die kunnen helpen met het maken van een studiekeuze. We deden hiervoor zowel beroep op inzichten uit de literatuur als op suggesties van de leerlingen en de leercoach. Uiteindelijk evalueerden de leerlingen deze module ook zelf, zodat we inzicht verwierven in de activiteiten die zij nuttig achtten voor het maken van hun studiekeuze.

Binnen deze module, die op wekelijkse basis georganiseerd werd op donderdagnamiddag tijdens het zesde en het zevende lesuur, mochten leerlingen uit het zesde jaar ASO en TSO zich voorbereiden op hun studiekeuze. Voor ze deelnamen aan de module stelden zij een persoonlijk ontwikkelplan op voor een periode tussen twee vakanties in. Volgende vragen stonden daarbij centraal:

- Wat willen zij bereiken in deze weken met betrekking tot hun studiekeuze voor het Hoger Onderwijs?
- Hoe willen zij zich voorbereiden op een toelatingsproef, starttoets of ijkingsproef? Zien zij hiaten in hun voorbereiding en hoe willen ze die bijschaven met het oog op verder studeren?
- Hebben ze specifieke vragen waarop ze graag een antwoord willen?

De onderzoeker van deze masterproef begeleidde deze module op vrijwillige basis en voerde ter plaatse een ongestructureerde participerende observatie uit in een natuurlijke context. Ze maakte dus geen gebruik van een observatieschema, maar hield wel een logboek bij waarin genoteerd werd welke activiteiten de leerlingen ondernamen en hoe ze die aanpakten. Bovendien stelde de onderzoeker hen vragen om hun reflectie op gang te brengen en hun keuzes en gedrag beter te begrijpen. Ze was ook aanspreekbaar voor leerlingen. Ze mochten haar mailen en aanspreken op momenten die hen uitkwamen. Ze kregen de kans om hun tijd tijdens de module zelf in te delen en te werken aan wat zij belangrijk achtten. Elke week kregen ze een tip. Dat kon een krantenartikel zijn, een uitspraak, een vraag, een banale uitdrukking, een uitnodiging voor een proefles, een terminologiequiz, een cliché over studeren, een gesprek, een gastspreker (peer) via Teams die kort iets vertelde over zijn transitieproces, enz. De leerlingen waren niet verplicht om hier iets mee te doen: het werd hen gewoon aangeboden. Ook leerlingen waren vrij om zelf een tip of vraag in te brengen: het initiatief hoefde niet te vertrekken vanuit de onderzoeker. Er was dus sprake van reciprociteit.

Elke sessie startte met een korte check-in met de ganse groep. Wie was waarmee bezig? Wie had wat gedaan? Welke ervaringen wilden ze delen met elkaar? Ook al biedt de literatuur vooral inzicht in studiekeuzeprocessen als een individuele bezigheid, toch leek het interessant om in deze module naast individuele ontwikkelingskansen ook naar de rol van de groep te kijken. Aanvankelijk werd dat ingegeven vanuit praktische overwegingen (een moment waarop de onderzoeker meerdere respondenten kon observeren), later ontstonden er spontaan studiegroepjes en zag de onderzoeker hoe sommige leerlingen samen exploreerden binnen deze module. Daarvoor bood ze hen ruimte.

In de loop van de maand juni evalueerden we de impact van deze interventie met een vragenlijst die we zelf deductief ontwikkelden op basis van het Kirkpatrickmodel (zie bijlage 5). De bedoeling was om de tevredenheid van de deelnemers te meten. Deze vragenlijst bestond uit 19 meerkeuzevragen en een open vraag die volgende constructen meten via een 5-punts Likertschaal: (1) tevredenheid over de interventie (eerste indrukken), (2) verworven kennis, (3) verandering in gedrag en (4) resultaten van de interventie. Daarnaast stelden we volgende open vraag: "Heb jij nog suggesties om de module te verbeteren?" We stuurden deze enquête na de examens op 21 juni 2024 door via smartschool aan alle leerlingen die de leercoaching gedurende minstens vijf weken volgden, waardoor iedereen ze op eigen tempo en op een zelfgekozen moment kon invullen, zonder dat de

² In totaal zijn er meer leerlingen die voor de module studiecoaching kozen en uiteraard zijn er ook meer dan zes leerlingen die dat niet deden. Bij het onderdeel 'sampling' verduidelijken we waarom we dit specifiek aantal leerlingen kozen.

respondenten elkaar konden beïnvloeden. 10 van de 15 aangeschreven leerlingen vulden de vragenlijst in. Geen enkele respondent beantwoordde de open vraag.

Observaties tijdens activiteiten en infomomenten voor alle leerlingen van de school en documentanalyse

De onderzoeker observeerde de leerlingen ook tijdens activiteiten en infomomenten die in het kader van de studiekeuzebegeleiding georganiseerd werden voor de ganse groep leerlingen. In concrete ging het over volgende momenten:

- Infoavond start-to-study voor laatstejaars en hun ouders (28 september 2023)
- Afname Columbustesten (9 november 2023)
- Bezoek SID-IN (1 februari 2024, voormiddag)
- Bezoek Thomas More, campus Geel (1 februari 2024, namiddag)
- Bezoek proefdagen PXL en UHasselt (29 februari 2024)

Hoe pakken leerlingen deze bezoeken aan? Stellen ze, bijvoorbeeld, concrete vragen? Daarvan werden observatieverslagen gemaakt. De bedoeling hiervan was om de gedragingen en interacties van mensen binnen een specifieke context te omschrijven. Hierbij werd ook aandacht besteed aan lichaamstaal en ander non-verbaal gedrag. Doordat de onderzoeker zich onderdompelde in een sociale omgeving, hoopte ze toegang te krijgen tot authentieke informatie, waarover ze allicht geen informatie had verkregen in een interview.

Daarnaast kregen leerlingen van hun leerlingenbegeleider verschillende mails over praktische modaliteiten, maar ook over de aankondigingen van proefdagen in diverse instellingen voor hoger onderwijs. Ook deze mails nam de onderzoeker in het kader van deze masterproef door, evenals de verslagen van de twee andere groeigesprekken die de klasmentoren met hun leerlingen organiseerden.

De school organiseerde bovendien ook twee bevragingen via Google Forms waarin ze leerlingen op vrijwillige basis vroeg om de uitstappen naar de SID-In en Thomas More Hogeschool te evalueren. Deze bevragingen vonden plaats op 6 februari. In bijlage 3 zijn de gestelde vragen opgenomen. De antwoorden op deze vragen werden ook meegenomen in de documentanalyse van deze masterproef.

Om de privacy van leerlingen te waarborgen zijn de logboeken en observatieverslagen gepseudonimiseerd. Bovendien werd er op geen enkel moment opnamemateriaal gebruikt tijdens de observaties en waren de participanten vrij om deel te nemen aan het onderzoek of niet.

4.3 Sampling en respondenten

Alle respondenten (zie tabel 3) liepen school in een atheneum in de Kempen. Enerzijds werd deze focus genomen, om beter te kunnen vergelijken. Doordat theorie (Lacante et al., 2008) uitwijst dat scholen omwille van hun pedagogische vrijheid het beleid omtrent schoolloopbaanbegeleiding heel verschillend vormgeven, ging de voorkeur naar één afgebakende context om dit onderzoek uit te voeren. Zo bezaten alle respondenten een gezamenlijk kenmerk en hadden zij dezelfde mogelijkheden om activiteiten op school te doorlopen, wat het duidelijker maakte om de processen bij de participanten met elkaar te vergelijken en tot conclusies te komen. Anderzijds speelde ook een praktische overweging mee: de onderzoeker had toegang tot deze school (convenience sampling).

Er werden dertien leerlingen geselecteerd die de onderzoeker gedurende de maanden september tot en met juni opvolgde. Deze leerlingen volgden allemaal een ASO- richting. Ook dat was een bewuste keuze, omdat deze leerlingen ten eerste op deze manier een gezamenlijk kenmerk hadden. Ten tweede weten we uit literatuur dat leerlingen uit het ASO de hoogste overgangskansen hebben (tussen 94,6% en 94,8%). Dat was een tweede reden om met deze doelgroep aan de slag te gaan. Een derde reden vormde de interventie: enkel leerlingen uit het ASO reageerden aanvankelijk positief op de vraag om een keuzemodule omtrent studiecoaching te volgen. De leerlingen uit het TSO opteerden voor de keuzemodules 'Koken' en 'Sport'. Hierbij plaatsen we een kanttekening:

de groep die de keuzemodule studiecoaching prefereerde, breidde geleidelijk aan uit: waar deze groep bij de start acht leerlingen telde, namen er eind februari veertien leerlingen deel, waarvan een leerling uit TSO sport kwam. In april sloot een vijftiende leerling aan. In mei kwamen er nog twee leerlingen bij. Sinds de start van deze module haakte geen enkele leerling af. Ten slotte wijzen we op het tijdsaspect: doordat de tijd voor het uitvoeren van een masterproefonderzoek beperkt was, koos de onderzoeker voor een relatief kleine en toegankelijke groep.

Bij de respondenten hadden vijf leerlingen een functiebeperking, zoals beschreven in het theoretisch kader. Acht andere leerlingen hadden die niet. Zeven leerlingen namen deel aan de interventie op donderdagnamiddag. Zes andere leerlingen deden dat niet, al stapte in februari een leerling over naar de interventiegroep (zie tabel 3). Aan alle leerlingen die sinds september deelnamen aan de leercoaching werd gevraagd of ze wilden meewerken aan het onderzoek. Slechts één leerling gaf aan geen interesse te hebben. Voor de interventiegroep werd dus voluntary sampling toegepast. De controlegroep werd samengesteld via purposive sampling: de onderzoeker sprak zelf leerlingen aan, nadat ze gegevens doorkreeg van de leerlingenbegeleiding en de enquête aan het begin van het schooljaar doorspitte. Zo zocht ze specifiek naar deze profielen:

- twee of meer leerlingen met een functiebeperking;
- een leerling die niet aan de interventiegroep deelnam, maar die wel een specifieke studiekeuzeactiviteit ondernam, namelijk les volgen in het Hoger Onderwijs, terwijl hij ook nog laatstejaarsleerling was;
- leerlingen die uit andere klassen dan wetenschappen-wiskunde kwamen, om zo een beter beeld van ASO-leerlingen te krijgen.

Tabel 3

Overzicht van de 13 respondenten

pseudoniem	SR	G	I	FB
Alice	WW	V	J	dyslexie
Billy	HW	V	N	dyslexie
Cat	WW	V	J	nee
Dodo	ET	V	N	nee, wel meertalige achtergrond
Doormouse	WW	M	J	nee
Duchess	HW	V	J*	komt uit Suninaams onderwijssysteem, dubbelde het vijfde jaar, problematische afwezigheden en spijbelen, migratieachtergrond
Eaglet	HW	V	N	nee
Gryphon	WW	M	N	dyslexie
Hare	WW	M	J	dyslexie
Lory	ET	V	N	nee
Pilar	WW	M	J	nee
Rabbit	WW	M	J	ASS
Sis	WW	V	J	nee, meertalig, migratieachtergrond

Noot: SR= studierichting, G= geslacht: vrouw of man,, I= interventiegroep: ja of neen, FB= functiebeperking

*Deze leerling koos aanvankelijk niet voor de studiekeuzemode leercoaching

** Alle namen van leerlingen zijn gepseudonimiseerd.

De betrokken leerlingen wisten te allen tijde dat ze deelnamen aan dit onderzoek en gaven hiervoor toestemming (Zie bijlagen 7 en 8). Doordat deze jongeren minderjarig waren, werd eveneens toestemming gevraagd en verkregen van de Ethische Adviescommissie Sociale en Humane Wetenschappen.

Binnen kwalitatief onderzoek zijn er geen duidelijke regels omtrent samplegrootte: het aantal respondenten wordt ingegeven door de mate waarin het doel (dit is het beantwoorden van de onderzoeksvragen) bereikt wordt

(Marshall & Rossman, 2016). Het aantal interviews is dus afhankelijk van de mate waarin ze rijke en relevante informatie opleveren tot op het punt wanneer saturatie optreedt (Flick, 2022).

Van de 44 leerlingen uit het ASO in de onderzochte school, hadden negen leerlingen een functiebeperking. Hierbij kwam dyslexie het meest voor (zes keer), twee leerlingen hadden ADHD en drie leerlingen ASS. Hiertoe behoorden ook leerlingen die een combinatie van deze functiebeperkingen hadden. Andere functiebeperkingen dan deze drie kwamen niet voor bij de zesdejaars uit het ASO in deze school. Daardoor moesten we ons beperken tot deze drie categorieën. Hoewel we graag een leerling met ADHD wilden bevragen, vonden we geen leerling met deze functiebeperking bereid om mee te werken. Toch kunnen we besluiten dat de respondenten die wilden meewerken aan dit onderzoek voldoende representatief zijn voor deze context.

Voor het kwantitatieve deel dat de impact van de interventie meet, werden alle leerlingen die de module studiecoaching gedurende meer dan vijf weken volgden bevraagd (n=15). Uiteindelijk vulden tien leerlingen deze survey in.

4.4 Houding en positie van de onderzoeker

De onderzoeker kent de school in kwestie goed, omdat zij er reeds tweeëntwintig jaar werkt. Voor dit onderzoek was dat een voordeel, omdat de verzamelde data contextgerelateerd, contextafhankelijk en contextrijk waren. Doordat het onderzoek binnen één schooljaar moest afgerond zijn, was de tijd beperkt. De onderzoeker was vertrouwd met de structuren op deze school, alsook met de heersende cultuur en het klimaat van de organisatie. Daardoor genereerde ze tijdswinst en kon ze op een efficiënte manier het onderzoek aanvatten, waardoor ze zich kon focussen op de kern van de zaak. De directie gaf toestemming om dit onderzoek uit te voeren (zie bijlage 6: informed consent directie).

De onderzoeker gebruikte twee belangrijke databronnen die een specifieke houding van haar vereisten. Ten eerste observeerde ze. Ze wilde namelijk iets begrijpen van andere mensen en daarom loonde het om te kijken naar hun gedrag. Het ging hierbij over een participerende observatie: de onderzoeker was geen vlieg op de muur, maar participeerde in het leven van de leerlingen. Ze ging mee op ontdekkingstocht naar het maken van een studiekeuze en stelde zich hierbij niet als alwetende op. Ze zocht eveneens mee naar informatie, stelde vragen, woonde infomomenten bij, enz. Kortom ze probeerde te begrijpen wat het betekent om een studiekeuze te maken voor het hoger onderwijs. Hierbij was het belangrijk dat de onderzoeker aanvaard werd door de leerlingen en dat startte al bij de intrede in de setting (Gans, 1999). Ze gunde leerlingen de tijd om aan haar te wennen. Ze vroeg ook steeds hun toestemming om iets te mogen inkijken en sloeg ook geregeld praatjes over onderwerpen die de leerlingen boeien. Het voordeel hiervan schulde hem in de tijd die de onderzoeker met de leerlingen doorbracht. Zij kon een intieme, informelere band met hen opbouwen terwijl ze hen observeerde. Dit kwam het natuurlijk gedrag van deze jongeren potentieel ten goede, waardoor de kans op ecologische validiteit toenam. De onderzoeker legde hierbij zo veel mogelijk het gedrag van de respondenten vast via veldnotities om zo op narratieve wijze het gedrag weer te geven. Ze probeerde deze aantekeningen gedetailleerd, duidelijk en georganiseerd te houden door bijvoorbeeld data en locaties toe te voegen. Na afloop van een observatie, bekeek ze deze notities en vulde ze dezelfde dag aan. Dit was de best mogelijke manier om foutieve of al te persoonlijke interpretaties en bias te voorkomen. Deze documenten werden later ingeladen in het softwarepakket NVIVO in functie van de uit te voeren analyses.

Semigestructureerde interviews vormden een tweede belangrijke vorm van dataverzameling. De leerlingen werden via mail uitgenodigd voor een interview dat tussen of na de lessen plaatsvond. Het ging op school door, omdat dit voor leerlingen een goed bereikbare plaats was die ze bovendien kenden. Onderzoeker en respondent zaten hiervoor in een apart lokaaltje waar zij zo min mogelijk gestoord werden. Ook hier stelde de onderzoeker zich op gelijke voet met de respondent op. Tijdens de afname van de interviews stelde zij zich nieuwsgierig, flexibel en interactief op (Mortelmans, 2020).

Om deze onderzoeksopdracht tot een goed einde te brengen, lijstte de onderzoeker drie belangrijke aandachtspunten voor zichzelf op, gebaseerd op de bevindingen van Bisschop Boele (2018).

Macht - De onderzoeker begeleidde de keuzemodule, maar nam hier voornamelijk de rol van observator waar. Zij was op geen enkele manier betrokken bij de evaluatie van de leerlingen en gaf ook geen les aan hen. Er was bovendien geen sprake van een machtsverhouding: ook al werkt de onderzoeker in deze school, zij kwam niet in contact met deze leerlingen, noch bij het uitvoeren van permanenties of toezichten, noch bij een lessituatie. De leerlingen wisten dat de onderzoeker zelf student was en ze benaderde hen ook vanuit deze positie. Zij nam bovendien een objectieve en wetenschappelijke houding aan die kenmerkend is voor wetenschappelijk onderzoek (Scheepers et al., 2016).

Ethiek - De onderzoeker wilde inzicht verwerven in de manier waarop leerlingen zin en betekenis geven aan een studiekeuze. Bij de interventiegroep observeerde ze op wekelijkse basis, wat openheid en engagement van de leerlingen vergde. Ook al ging elke leerling via een informed consent akkoord met de krijtlijnen waarbinnen het onderzoek plaatsvond, toch herinnerde de onderzoeker hen wekelijks aan de context waarbinnen de interventie plaatsvond. Na een tijd trad immers gewenning op en waren leerlingen zich niet meer bewust van het feit dat ze geobserveerd werden. Uit ethische overwegingen koos de onderzoeker ervoor om elke week kort iets over het onderzoek te zeggen, te vragen, enz. Ook wees ze erop dat leerlingen eigenaarschap hadden: als ze niet wilden dat iets gerapporteerd werd om welke reden dan ook, dan nam de onderzoeker dat aspect niet mee op in de analyses. De namen van leerlingen werden gepseudonimiseerd, zodat hun gegevens niet traceerbaar zijn. Bovendien behandelde de onderzoeker deze gegevens confidentieel: er werd op geen enkel moment gerapporteerd aan directie, leerkrachten, leerlingenbegeleiders, ouders, enz. Alle verzamelde gegevens werden bewaard op een persoonlijk device van de onderzoeker. Wat de interviews betreft: hiervan waren de leerlingen zelf eigenaar. Dit betekende dat opnames niet bewaard werden door de onderzoeker, dat geïnterviewden recht hadden op een kopie van de opname en/of transcriptie en dat ze steeds het recht hadden om hun interview terug te trekken. In dat geval zou de onderzoeker de transcriptie vernietigen en de data niet meenemen in de analyses.

Doordat de leerlingen in kwestie zeventien of achttien jaar waren, werd een aanvraag ingediend bij de ethische commissie. Deze werd goedgekeurd. Ten slotte nam de onderzoeker volgende waarden in acht tijdens het uitvoeren van haar activiteiten: wederzijds respect, waardigheid en het zoeken naar connectie tussen onderzoeker en respondent.

Reflexiviteit en keuzes van de onderzoeker - De observaties, de interventies en de logboeken kunnen gezien worden als een interpretatieve vorm van onderzoek. De onderzoeker was aanwezig: zij noteerde wat zij zag en had slechts één paar ogen om in te zetten in een groep waarin waarschijnlijk allerlei zaken gebeurden. De onderzoeker bepaalde vooraf niet wie ze wel of niet zou observeren, maar koos ervoor om mee te gaan in het moment. De onderzoeker beseft dat ze door het begeleiden van interventies zelf invloed uitoefende op het onderzoeksveld. Ook het feit dat ze observeerde en dat leerlingen zich hiervan bewust waren, oefent mogelijkwerwijs invloed uit. Dat was helaas niet volledig te vermijden. De onderzoeker trachtte evenwel continu een reflexieve houding aan te nemen. Bij het analyseren van de data stelde zij zich stevast twee vragen: "Wat vertellen deze data mij?" en "Wat leg ik van mijzelf in deze data?" Het was evenwel niet de bedoeling dat dit onderzoek auto-etnografisch zou worden. Daarom probeerde zij in haar logboeken en observatieverslagen zo feitelijk mogelijk te noteren wat ze zag, wat er gebeurde, maar niet wat ze zelf dacht of ervoer. Ze stelde beide vragen met als doel zich op elk moment bewust te zijn van de mogelijkheid tot researcherbias. Tijdens de interviews verifieerde ze ook meermaals of ze de respondent juist begreep. Ten slotte wijst de onderzoeker op het feit dat zij vertrouwd is met de school, maar dat ze voor de start van het onderzoek de respondenten amper kende. Daardoor beschikte ze niet over impliciete kennis over hen die zou kunnen leiden tot een incorrecte interpretatie van data of misvattingen.

4.5 Data-analyse

Tabel 4

Overzicht van de gehanteerde analysetechnieken per onderzoeksvraag

OV	Strategie
OV1) Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar?	cross-case-analyse, vnl. deductief gecodeerd decontextualiseren en recontextualiseren
OV 2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking?	cross-case-analyse within-case-analyse met narrative inquiry, overreading en hermeneutische spiraal
OV 3) Welke factoren op het vak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze?	cross-case-analyse, vnl. inductief en axiaal gecodeerd survey: eenvoudige beschrijvende statistische analyses

Alle interviews werden getranscribeerd. Vervolgens laadden we de woordelijk uitgeschreven interviews (voorbeelden zie bijlagen 10 en 11), observatieverslagen (voorbeeld zie bijlage 12), documenten en bevestigingen op in het softwarepakket Nvivo 1.7. Daarna werd het onderzoeksmateriaal een eerste keer doorgenomen en deden we aan datareductie door codes toe te kennen. Voor het opmaken van de codeboom (zie voorbeeld bijlage 14) werden een aantal categorieën a priori aangemaakt (Mortelmans, 2020). De onderzoeker groepeerde ze per onderzoeksvraag.

De vijf weerhouden studiekeuzetaken van Demulder et al. (2023) gaven deze codeboom op deductieve wijze vorm bij de eerste onderzoeksvraag: alle gecodeerde fragmenten werden per studiekeuzetaak (oriënteren, exploreren van zichzelf, exploreren in de breedte, exploreren in de diepte en binding) geanalyseerd. Dit gebeurde via een cross-case-analyse (Miles & Huberman, 1994) overheen de 13 respondenten die aan het onderzoek deelnamen, zodat er een algemeen, gedecontextualiseerd beeld ontstond met als doel het vergelijken van de ervaringen van deze respondenten en zodoende belangrijke categorieën of specifieke beschrijvingen te identificeren die ze gemeen hebben of waarin ze verschillen. Vervolgens verfijnden we deze vijf codes. Aanvankelijk werd zeer fijnmazig gecodeerd wat resulteerde in 126 verschillende codes voor de eerste onderzoeksvraag. De nood om te aggregeren en zo meer grip te krijgen op de data drong zich op. Daarom werden codes tot grotere gehelen gebundeld. Dit gebeurde door de desbetreffende fragmenten enkel keren te herlezen en door codes samen te nemen tot een codeboom overbleef zoals in bijlage 14 vermeld. Om de globale uitkomsten van de vijf componenten uit het model van de studiekeuzetaken te verkennen, werd bovendien een word frequency query gemaakt per component (zie bijlage 13). Vervolgens werden de data gedeeltelijk gerecontextualiseerd (Tesch, 1990), waarbij ze ondergebracht werden in subthema's binnen de studiekeuzetaken die inhoudelijk steek houden en die gebruikt werden voor de rapportage.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag voerden we zowel een cross-case- als een within-case-analyse uit. Bij de cross-case-analyse werden twee categorieën aangemaakt via een beschrijvende matrix die we met elkaar konden vergelijken: respondenten met en zonder functiebeperking. Dit gebeurde door in Nvivo de attributies 'functiebeperking' of 'geen functiebeperking' toe te kennen aan de verschillende respondenten. Hierbij onderzochten we de verschillende groepen na elkaar: eerst de leerlingen zonder functiebeperking, dan de leerlingen met functiebeperking. Daarna werd een matrix-coding query opgesteld die de mogelijkheid bood om de twee groepen op basis van de studiekeuzetaken met elkaar te vergelijken. Hiertoe werden de cellen opgeklikt en gelezen. Toch waren we niet volledig tevreden over deze werkwijze. Deze vorm van coderen bood geen inzicht in de individuele, unieke stemmen van onze respondenten: we verloren het zicht op de persoon als geheel en konden niet langer achterhalen in welke context een bepaalde uitspraak gedaan werd. Bovendien bleef er voornamelijk droge tekst over, terwijl de subtekst dreigde te verdwijnen. Zeker bij functiebeperkingen

zoals dyslexie en ASS was het belangrijk om ook de achtergrond van de woorden mee te nemen. Er drong zich dus een andere, aanvullende werkwijze op en die werd gevonden in een within-caseanalyse die ervoor zorgde dat we de ervaringen van de unieke personen beter konden interpreteren, waardoor we de contextuele rijkheid en de persoon-specifieke informatie konden meenemen en begrijpen. Zonder deze totaalblik zouden we interpretatiefouten kunnen maken. We pasten uiteindelijk 'narrative inquiry' toe (Poirier & Ayres, 1997). Deze methode verplicht onderzoekers om achter de woorden van een individu of ervaring te kijken. Men gaat hierbij uit van de presmissie dat elk verhaal uniek is en dat individuen in gelijkaardige omstandigheden deze omstandigheden anders kunnen begrijpen, waardoor dezelfde gebeurtenis een andere betekenis kan krijgen. Deze methode vergt 'overreading' waarbij gezocht wordt naar impliciete betekenissen in een tekst. Hiertoe besteedt men aandacht aan herhalingen, waarbij bepaalde woorden of zinnen terugkeren doorheen data, weglatingen, waarbij respondenten saillante onderwerpen proberen te vermijden of verdoezelen en tegenstrijdigheden, waarbij bepaalde uitspraken niet overeenstemmen met andere uitspraken of met geobserveerd gedrag. Dit vergde een iteratief proces dat Tesh (1990) omschreef als 'de hermeneutische spiraal'. Hierbij balanceerden we heen en weer tussen individuele elementen in de persoonlijke case en de case als geheel in verschillende cycli. Dit proces van reflectie en herinterpretatie zorgde ervoor dat thematische variatie kon gevonden worden tussen de verschillende groepen zonder de individuele context uit het oog te verliezen.

Voor de derde onderzoeksvraag gingen we eerst inductief tewerk. Hierbij werden transcripties cyclisch, iteratief en interpretatief doorlopen tot saturatie optrad. Daar waar opmerkelijke elementen opdoken, zoals de rol van desinformatie, werden ze aan de codeboom toegevoegd. Vervolgens codeerde de onderzoeker axiaal overheen de onderzoeksvragen: ze bekeek de codes opnieuw, met de interventie in het achterhoofd, en probeerde het aantal te reduceren door de minder relevante codes te elimineren of bepaalde codes die nauw aan elkaar verwant waren samen te voegen. Zo ontdekte ze bredere thema's binnen de data. Daarna maakte ze opnieuw een beschrijvende matrix aan om twee categorieën met elkaar te vergelijken: respondenten die tot de interventiegroep behoorden en de controlegroep die bestond uit respondenten die de module studietoetsing niet volgden. Via een matrix-coding query werden de twee groepen met elkaar vergeleken door de cellen open te klikken en te lezen. Ten slotte werden de resultaten uit de survey die de onderzoeker zelf opstelde en die gebaseerd is op het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1998), meegenomen in de analyses, zodat we zicht kregen op de tevredenheid van de respondenten aangaande de leercoaching. Hiertoe werden enkele eenvoudige beschrijvende statistische analyses uitgevoerd met het softwarepakket R, versie 4.4.1, zoals het berekenen van enkele parameters van ligging (het gemiddelde en de standaardafwijking). We berekenden ook de Cronbach's alpha.

Bij de data-analyse nam de onderzoeker volgende aandachtspunten van Nisbet en Watt (1984) in acht: (1) Vermijd 'journalism', waarbij de aandacht voornamelijk gaat naar de meest in het oog springende elementen uit de casestudy. (2) Pas op voor selectief rapporteren waarbij enkel 'bewijs' gerapporteerd wordt dat de hypothesen steunt. (3) Verval niet in anekdotiek. Probeer steeds het ganse plaatje voor ogen te houden.

5 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

5.1 Validiteit

Construct- en theoretische validiteit - In deze studie gebruiken we gekende terminologie. Hiermee doelen we op namen van constructen en variabelen die ontleend zijn aan eerder onderzoek. We gebruiken ze onder meer in onze codeboom, waarbij we bijvoorbeeld verwijzen naar vijf studiekeuzetaken van Germeijs en Verschuere (2006) met de termen die zij naar voren schuiven. Hierdoor gebruiken we dezelfde taal om dezelfde principes te benoemen. Ook voor termen als 'functiebeperking' en meer specifiek 'ADHD', 'dyslexie' en 'ASS' gebruiken we wetenschappelijke definities die opgenomen zijn in de DSM-5 (2013).

Criteriumvaliditeit - Doordat we gebruik maakten van verschillende databronnen (pretest en posttest, observaties, interviews, surveys en documenten) proberen we de onderzoeksvragen zo nauwkeurig mogelijk te beantwoorden. We raadpleegden ook dertien leerlingen die weliswaar enkele kenmerken gemeen hebben, maar die toch sterk van elkaar verschillen. Hierdoor bekijken we studiekeuzeprocessen door dertien paar ogen en ook de onderzoeker voegt via de observaties een veertiende paar toe. De context betreft een schoolomgeving, maar ook daarin nemen we verschillen waar: de onderzoeker voerde één-op-ééngesprekken tijdens de interviews, begeleidde een interventiegroep in een klaslokaal, ging mee op uitstap naar de SID-IN, de proefdagen en bezocht mee een hogeschool. In deze contexten stellen leerlingen ander gedrag: waar ze in een klaslokaal voornamelijk achter een tafel zitten met een laptop of cursus voor zich, zullen ze op een beurs eerder rondwandelen en al dan niet standjes bezoeken. Ten slotte wijzen we ook hier op de onderzochte tijd: gedurende een schooljaar vonden er quasi wekelijks observaties plaats. We weten uit literatuur dat een studiekeuzeprocess tijd vergt. Daarom probeerden we dit proces in zijn totaliteit te vatten, omdat er potentieel andere daden gesteld worden in pakweg oktober dan in april.

Ecologische validiteit - Zoals eerder gezegd is de onderzoeker vertrouwd met de specifieke context waarin haar onderzoek plaatsvond. Ze is leerkracht op deze school en daardoor kent ze de heersende structuren, de cultuur en het klimaat in deze instelling. Dit onderzoek vond plaats in een authentieke context waarbij de onderzoeker beschrijft wat er echt gebeurt en gedacht werd. De controlegroep voerde bovendien alle opdrachten uit zoals de school ze normaliter voorziet. Ook de interventiegroep opereerde in een natuurlijke setting: deze leerlingen volgden een module op school, zoals er nog andere modules worden voorzien. De resultaten van dit onderzoek wortelen dus allemaal in de werkelijkheid van een schoolse context.

Descriptieve validiteit en credibiliteit - In dit onderzoek waarborgen we de feitelijke accuraatheid van de dataverzameling. We verzinnen niets, we probeerden zo volledig mogelijk te noteren tijdens observaties en selecteerden niet in deze informatie. Bovendien schreven we letterlijk wat er gebeurde: we vervormden geen feiten (Winter, 2000).

Interpretatieve validiteit - Via een doorgedreven en herhaaldelijke analyse van data werd geprobeerd de betekenis, interpretaties en intenties van de respondenten binnen een bepaalde context te vatten. Daarbij werden hun woorden geciteerd en pasten we verschillende analysetechnieken toe.

5.2 Betrouwbaarheid

5.2.1 Kwalitatief deel

In kwalitatief onderzoek kunnen we betrouwbaarheid omschrijven als de fit tussen de gerapporteerde data en wat echt gebeurt in de onderzochte natuurlijke setting (Bogdan & Biklen, 1992). Deze fit moet accuraat en voldoende groot zijn. Bovendien mag toeval geen rol spelen in de antwoorden die respondenten geven.

Yin (2009) suggereert om alle verzamelde data in een case studydatabase te bewaren, zodat ze op zichzelf een bron vormt die andere onderzoekers kunnen checken, samen met de validering van de respondenten. Dat werd ook voor dit onderzoek gedaan, al gaat het om gepseudonimiseerde data die neergeschreven is. Uit privacy-overwegingen wisten we immers de audio-opnames. Bovendien werden niet alleen de data zorgvuldig gedocumenteerd, maar ook alle stappen die de onderzoeker in het kader van dit onderzoek zette. Ook deze kunnen gecheckt worden.

We probeerden de betrouwbaarheid bovendien te borgen door met een semigestructureerde interviewleidraad te werken. Dit document vertrok vanuit de studiekeuzetaken van Germeijs en Verschueren (2006), een theorie die empirisch veelvuldig onderzocht is. Elk interview vertrok vanuit dezelfde set neutrale vragen. Deze vragen werden zorgvuldig opgesteld, waarbij we probeerden om de geïnterviewden geen woorden in de mond te leggen. Tijdens het interview gedroeg de onderzoeker zich op neutrale wijze: zij sprak zich niet uit over haar eigen opvattingen, zodat ze de respondent niet beïnvloedde (Baarda, 2020). Ook checkte ze regelmatig of ze de respondent goed begreep. Bovendien werden audio-opnames gebruikt die meermaals beluisterd en woordelijk getranscribeerd werden, zodat er geen informatie verloren ging. Vervolgens werden ze opgeladen in het softwarepakket NVIVO en op een gelijkaardige manier gecodeerd.

Verder waren we alert voor overeenkomsten in data. Soms werd in het interview via een gelijkaardige vraag gekeken of het antwoord hetzelfde bleef. Ook werd de inhoud van de observatienotities vergeleken met de inhoud van de interviews om te zien dat data hetzelfde vertelden.

Bovendien namen we de data meermaals door en maakten we verschillende versies van de codeboom, waarbij alle tekstfragmenten kritisch herlezen en zo nodig gehercodeerd of bepaalde codes geaggregeerd werden. Dit gebeurde meermaals, met telkens enkele weken pauze tussen, om also vast te kunnen stellen of de fragmenten daadwerkelijk goed gecodeerd waren. De verschillende gehanteerde analysetechnieken verhogen ook de betrouwbaarheid van dit onderzoek, zoals omschreven werd in de methodologie.

5.2.2 Kwantitatief deel

Om de interne consistentie van de schaal van de vragenlijst over de tevredenheid over de leercoaching na te gaan, hanteerden we de Cronbach's alpha. Deze maat varieert tussen 0 en 1. Een aanvaardbare alpha situeert zich tussen 0.7 en 0.8 (George & Mallery, 2003). Bij drie latente constructen zien we een goede tot excellente alpha: tevredenheid: eerste indrukken ($\alpha = 0.79$), kennis ($\alpha = 0.92$) en gedrag ($\alpha = 0.92$). Het vierde construct (resultaat) vertoont evenwel een onaanvaardbare alpha ($\alpha < 0.20$). We moeten hier wel vermelden dat dit construct slechts drie items bevat, wat een effect kan hebben op de berekening. Voor de verdere analyses nemen we de eerste drie constructen mee.

5.3 Triangulatie

In dit onderzoek pasten we verschillende triangulatietechnieken toe. Dat was nodig, omdat we menselijk gedrag en denkprocessen in hun volle rijkdom en complexiteit probeerden te vatten. Daardoor konden we ons niet beperken tot één standpunt, meetmoment, ruimtelijk aspect, instrument of paradigma.

Triangulatie van tijd - Door verschillende meetmomenten probeerden we het fenomeen, het maken van een studiekeuze, over de periode van één schooljaar te bestuderen. Zo konden we veranderingen of patronen in de tijd herkennen en onderzoeken. Volgens Kirk en Miller (1986) kunnen we bovendien pas diachronische betrouwbaarheid verkrijgen als we observaties in de tijd spreiden.

Triangulatie van ruimte - We observeerden zowel in een klaslokaal bij een groep leerlingen, als in één-op-één gesprekken aan een tafel. Bovendien zagen we leerlingen ook aan het werk tijdens proeflessen en infosessies

in instellingen voor hoger onderwijs en bij een infosessie in de overdekte zaal van de school met hun ouders. Ten slotte observeerden we hen tijdens de SID-in in een groot gebouw vol standjes dat onbekend terrein vormde voor hen. Deze bezoeken legden ze af met alle laatstejaars leerlingen samen. Ze mochten evenwel zelf groepjes vormen op basis van hun interesse.

Triangulatie van instrumenten - Er werden verschillende onderzoekstechnieken gehanteerd, zoals documentanalyse, interviews, observaties, een vragenlijst, een pretest en posttest. Elke methode heeft zijn sterktes en zwaktes. Door verschillende methoden te gebruiken, vulden ze elkaar aan en leverde dat naar alle waarschijnlijkheid rijkere data op.

Triangulatie van paradigma - We vertrokken vanuit een pragmatisch en interpretatief paradigma (Lukenchuk, 2013). Enerzijds focusten we dus op de realiteit zoals die zich voordeed. Deze realiteit was direct waarneembaar. Anderzijds hadden we ook oog voor minder zichtbare processen. Doordat leerlingen ervaringen en gedachten expliciteerden, probeerden we te begrijpen wat in hen omgaat.

6 Resultaten

6.1 Het studiekeuzeproces

We focussen eerst op OV1: Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar? Hierbij gebruikt de onderzoeker de vijf studiekeuzetaken uit de VVST (Demulder et al., 2019) als kader om inzicht te verschaffen.

6.1.1 Oriënteren

Start van het studiekeuzeproces - Een vierde van de bevroegde leerlingen geeft aan dat ze reeds in het basisonderwijs wisten wat ze wilden verder studeren. Deze keuze hangt veelal samen met een bepaald beroep en blijft al die jaren behouden.

“Ik heb eigenlijk sinds de lagere school altijd al gezegd van: “Ik wil dokter worden, later.” (Sis)

Ook in het vierde jaar van het secundair onderwijs stond een vierde van de bevroegde leerlingen stil bij hun studiekeuze voor het hoger onderwijs. Die hangt bij hen samen met de interesse voor een vak uit het (kunst)secundair onderwijs.

“Ja. Het begon in principe al zowat in het vierde. Ik vond biologie altijd al wel een heel leuk vak. En toen was dat dus de eerste keer dat zo die klik werd gemaakt van dit is toch wel echt wat ik wil voort doen.” (Hare)

Iets meer dan een vierde van de leerlingen had bij de start van het zesde jaar nog geen idee van wat ze willen studeren. Zij stonden aan het begin van hun studiekeuzeproces.

“Ja, ik zelf had nog geen idee wat ik wou doen of zo... Ja. Natuurlijk, het jaar komt tot een einde en ik moet wel een keuze maken. Dus ik wil... Ja, ik wil wel weten wat ik wil doen. Euhm, ja, de tijd dringt wel een beetje.” (Dodo)

We zien ook dat alle leerlingen die het ingangsexamen geneeskunde afleggen het langst weten wat ze willen studeren. Maar bij deze leerlingen komt in de loop van het zesde jaar het besef dat ze een plan B nodig hebben voor het geval dat ze niet slagen voor het ingangsexamen. Hier voltrekt zich, bij allemaal, een parallel studiekeuzeproces voor dat plan B. Dat start in de maanden december, januari of februari, wanneer zij meer zicht krijgen op de leerstof voor het ingangsexamen en beginnen te twijfelen aan hun slaagkansen of wanneer ouders en leerkrachten hen op het belang van dat plan B wijzen.

“Ik wil geneeskunde gaan doen. ... Als ik nu niet door het ingangsexamen ben, dan ga ik eerst een jaar biologie doen. Dan wil ik ook nog wel opnieuw proberen. En als dat nog niet lukt, dan kan ik gewoon in biologie blijven verder gaan. Dat ik niet nog eens opnieuw iets moet zoeken of zo om te doen. (Hoe lang weet je al dat dat je tweede keuze is?) Niet lang, want eerst wou ik altijd als tweede optie kinesist. Maar dan toch niet meer, omdat ik dacht van... Ik had dat gewoon gekozen van dat is ook iets in de medische wereld. En dan wou ik, euhm, biomedische gaan doen. Maar dan een vriendin van mijn zus doet dat nu. En die had dat dan zo uitgelegd wat dat dat was. En dan vond ik dat toch niet tof. Maar dat is echt pas van dit jaar dat ik dat weet.” (Alice)

Klaar zijn voor het maken van een studiekeuze - De meerderheid van de leerlingen hecht belang aan het maken van een goede studiekeuze. Enerzijds zien zij hun studiekeuze als een ticket naar een potentiële job en een goed

leven. Anderzijds merken enkele leerlingen op dat mensen in hun omgeving stevast op dat belang wijzen, waardoor ze een studie kiezen als een stresserende bezigheid ervaren.

“Dat is een hele grote of belangrijke keuze dat je ineens moet maken. Iedereen zegt altijd dat het niet erg is als je verkeerd kiest of zo. Maar ik heb het gevoel als je zo die keuze moet maken, je moet echt zorgen dat je een keuze maakt die je echt ligt, omdat je, ja, dat is wel iets dat je voor de rest van je leven gaat doen. Dus dat is, ja, een heel belangrijke keuze. En ik, en keuzes maken, dat is geen goede combinatie. Dus voor mij is eigenlijk allemaal pure stress.” (Lory)

Via documentanalyse van vragenlijsten nemen we inzake oriëntatie een evolutie waar, zoals weergegeven werd in tabel 5. Begin november antwoorden drie van de dertien leerlingen (scores 2 en 3) op de stelling: “Ik denk na over het maken van een studiekeuze.” dat ze hier niet zo veel mee bezig zijn. Twee van deze leerlingen denken hier in juni meer over na. Omgekeerd zien we hetzelfde: wie in november veel nadenkt over het maken van een studiekeuze, doet dat meestal minder in juni. Een verklaring hiervoor kan zijn dat zij intussen zeker zijn van hun keuze.

Tabel 5
Nadenken over een studiekeuze

respondent	november	juni	verschil
Alice	5	4	- 1
Billy	5	3	- 2
Cat	5	3	- 2
Dodo	5	5	0
Doormouse	2	4	+ 2
Duchess	4	4	0
Eaglet	5	4	- 1
Gryphon	4	5	+ 1
Hare	5	5	0
Lory	3	3	0
Pilar	4	5	+ 1
Rabbit	2	4	+ 2
Sis	4	2	- 2

Noot: 0= ik denk er nooit over na, 5 = ik denk er veel over na

6.1.2 Exploreren van zichzelf

Persoonlijkheid en waarden - De meerderheid van de leerlingen doet aan zelfreflectie als ze een studiekeuze maakt. Daarbij is zelfeffectiviteit een factor die meermaals benoemd wordt, al omschrijven ze vooral hun interesse en zelfkennis.

“Zo, dus ja... Dat je een studiekeuze, een goede studiekeuze maakt, is dat je eigenlijk gewoon goed nadenkt van... Wat kan ik? Wie ben ik? Wat wil ik later worden? Is het echt iets waarvan ik hou? Euhm... Past mijn karakter aan zo'n beroep of zo? ... En zo kan je eigenlijk een goede studiekeuze maken om je prettig te voelen in zo'n richting.” (Duchess)

Sommige leerlingen jagen hun passie na als ze een studiekeuze maken en willen zichzelf ontplooiën door in te zetten op de ontwikkeling van hun competenties.

“Je hebt muziek als luisteraar. Dat kan al heel emotioneel zijn. Dat kan je helemaal meepakken. Je bindt dat vast aan herinneringen, aan gevoelens, aan mensen. Dat is iets heel unieks, iets persoonlijks. Geen enkele muziksmak is hetzelfde. Maar om muziek te maken en het te spelen of te interpreteren, want dat is eigenlijk wat ik doe. Ik ben geen componist. Ik neem een oud werk en ik interpreteer het op mijn eigen manier, nog volgens de richtlijnen van de oorspronkelijke componist. Daar gaat niks boven het gevoel dat je aan het spelen bent, dat je zo in die muziek zit. Je hebt daar maanden voor gewerkt, dag in, dag uit. Je studeert. Als het iets is waar je een mooie muziek vindt, dat dat je helemaal kan meepakken. En voor mij toch, als ik dat doe, reguleert dat mij helemaal.” (Gryphon)

Anderen zien ook heil in interessante jobs. De minderheid koppelt die ook aan jobzekerheid, status en financiële aspecten.

“Enkel Rabbit wil nog absoluut iets met mij delen. “Mevrouw, ik heb mijn eerste auto gekregen. Goed, hé! En ik heb mijn voorlopig rijbewijs, dus ik mag er de baan mee op.” Ik feliciteer hem en vraag wat voor auto hij heeft. “Oh, ja, wel een nieuwe. Een Dacia. Zo’n kleine. Maar ja, ’t is mijn eerste, hé en ik moet dat nog wat leren en zo. Dus ja, dat is geen knappe auto. Dat weet ik ook wel. Maar als ik geneeskunde heb gedaan, dan ga je mij wel met een chique bak zien rondrijden, ze.”” (Observatie van leercoaching)

Ook meer altruïstische waarden liggen bij een minderheid van de respondenten aan de basis van hun studiekeuze. Zij willen voornamelijk mensen helpen.

“Als ik naar mijn toekomst kijk, is het wel echt DAT: mensen helpen die dat afwijken van de norm dan, om het zo te zeggen. Maar dat moet niet per se in eerste persoon zijn. Dat kan ook architecten helpen met , weet ik veel, autisme-vriendelijke of rolstoel-vriendelijke gebouwen, euhm, ontwerpen. Euhm, beleiden (bedoelt beleid) mee helpen maken die dat, ja, iedereen in gedachten houden. Zo’n dingen.” (Billy)

Ten slotte wijst een meerderheid van de respondenten op het belang van een work-life-balance die ze ook al tijdens het maken van een studiekeuze voor ogen houden. Zij willen voornamelijk een gelukkig leven leiden, waar werk een onderdeel van uitmaakt, maar waar ook belang wordt gehecht aan relaties opbouwen, vrije tijd en/of een gezin.

“Ik vind een gezin heel belangrijk, want ik was eerst ook heel hard aan het twijfelen om gewoon direct voor marinebiologie... En dan op tropisch vlak... Maar ja, dan moet je heel veel reizen. En ja, je kunt dan een gezin hebben, maar dan zie je die nooit. En mijn papa zei wel van ja daar moet je geen rekening mee houden. Maar ik vind dat wel. Want ik wil dat wel. En ik weet ook wel dat als je bepaalde dingen in de geneeskunde gaat doen, dat dat ook moeilijk is om dat te combineren. Maar toch makkelijker, want je bent wel gewoon thuis. Dus dat vind ik heel belangrijk. En ja, je job ook, maar minder.” (Alice)

[De kijk van leerlingen op hun studievoordigheden en vooropleiding](#) - De meeste respondenten bespreken welke cognitieve, affectieve en regulatieve leeractiviteiten (Ten Dam & Vermunt, 2003) ze vandaag hanteren. Ook doen ze uitspraken over hun verwachtingen met betrekking tot hun leeractiviteiten in de toekomst.

Bij de **cognitieve leeractiviteiten** vermelden de bevroegde leerlingen voornamelijk activiteiten als structureren, concretiseren, toepassen en selecteren. Als we peilen naar hun verwachtingen met betrekking tot studeren in het hoger onderwijs, halen ze dezelfde leeractiviteiten aan, maar verwijzen ze vooral naar de grotere hoeveelheden leerstof die ze op een andere manier zullen moeten verwerken, omdat hun huidige studiemethodes, zoals samenvatten, te veel tijd zullen vergen. Ook willen ze zich verder bekwamen in notities nemen, iets wat ze in het secundair onderwijs enkel moeten doen bij het vak geschiedenis. Ze baseren deze verwachtingen op gesprekken met studenten en leerkrachten.

“Ik moet het echt bij de mensen kunnen toepassen. Niet gewoon op een prentje, ik moet dat echt kunnen zien. Meestal hetgeen dat ik leer, toepassen. En dat denk ik ook wel dat heel belangrijk is in die studie van geneeskunde, dat je alles kunt toepassen wat je leert. En dat lukt bij mij beter dan dat ik alles echt zo... theorie, theorie moet leren.” (Cat)

Ook bij de **regulatieve leeractiviteiten** zien deze leerlingen een verschil tussen wat ze vandaag toepassen en wat er in de toekomst nodig zal zijn. Hier halen ze vooral het plannen van hun studieactiviteiten aan. Daar waar de meeste respondenten vandaag amper plannen, tenzij bij examens, wijzen ze op het belang van het bijhouden van de leerstof tijdens het academiejaar. Ze stellen ook hun leermethodes in vraag en proberen ze bij te sturen. Opmerkelijk is dat Gryphon als enige leerling zijn leeractiviteiten vandaag zorgvuldig plant. Hij wil volgend jaar altvool studeren en volgt al anderhalf jaar les via een topkunstenstatuut aan het LUCA om zich daarop voor te bereiden. Hij combineert dat vandaag met de studierichting wiskunde-wetenschappen.

“Ik probeer op te staan, dat ik nog ongeveer drie kwartier of een half uur kan studeren ‘s morgens, van alles. Dus pak dat ik nu om kwart na acht moet vertrekken, thuis. En dan moet ik pakt om kwart na zes opstaan, om dat nog te kunnen doen. Dat lukt niet altijd, hoor (lachje). Maar dat probeer ik wel. Want als je ‘s morgens studeert, studeert dat heel goed. Dus, dan ga ik naar school. Euhm, dan kom ik thuis. En dan ben je toch zeker daar nog twee uur bezig, of anderhalf uur, twee uur bezig, met alleen muziek. En daar dan nog eens de gewone studie bovenop. Dus ik heb altijd wel een druk schema. ... Maar nu ben ik dat ritme gewoon en heb ik het door hoe ik daarmee moet omgaan. En als het ene niet lukt, hoe ik het andere dan moet bijsturen, om het terug in evenwicht te krijgen. Maar voor de rest heb ik wel een heel druk schema.” (Gryphon)

Wat de **affektieve leeractiviteiten** betreft melden leerlingen dat ze problemen ervaren. Sommigen vinden weinig motivatie om te studeren en/of vertonen uitstelgedrag. Anderen weten niet goed hoe ze het studeren moeten aanpakken en schatten hun eigen mogelijkheden laag in. Ze vermoeden dat zich dat ook kan verder zetten in het hoger onderwijs en zijn op zoek naar manieren om hiermee om te gaan.

“Ik denk dat ik wel meer daaraan moet gaan werken. Maar... Ja, ik vind het moeilijk om daar effectief aan te beginnen...Ik ga heel hard moeten veranderen. Ja, ik doe nu te weinig. Altijd al gedaan. Omdat ik dat nooit heb moeten doen. In de lagere school is het altijd kei gemakkelijk gegaan. Tot aan de tweede graad is het altijd... Allee, tot en met de tweede graad is het altijd gelukt ook. De dag op voorhand van mijn examens eens een keer de boeken opendoen, lezen en ik wist het. En dan vorig jaar is dat wel moeilijker geweest. Maar het ging nog wel altijd. Het is nooit dat ik echt veel heb moeten leren. Want soms hoor ik zo van vrienden dat die echt weken op voorhand ermee bezig zijn. Maar dat is bij mij absoluut niet. En dat gaat tegen volgend jaar moeten veranderen, want dat zijn veel dikkere boeken. Veel meer leerstof. Dus ja, ik denk wel dat dat... anders gaat moeten gebeuren. Maar, het is gewoon de motivatie. Dat steekt er nu niet... Nu is het iets te weinig motivatie eigenlijk. Dus ik hoop dat dat tegen volgend jaar wel terug gaat komen, want anders gaat het niet lukken.” (Pilar)

De meerderheid van de respondenten benoemen ten slotte ook het belang van hun **voorropleiding** voor hun studiekeuzeprocess. Ze kunnen die zowel als een verrijking zien voor hun toekomstige studiekeuze, maar ook als een beperking.

“Ik zit in de richting wiskunde-wetenschappen in het zesde middelbaar... En, euh, ik heb me daar toch wel kunnen in ontwikkelen in de vak vakgebieden dat ik eigenlijk in wil verder studeren.” (Doormouse)

“Nu... We hebben heel veel verschillende leerkrachten gehad en mijn Frans is nooit echt het beste geweest. En dat is wel nodig in de richting rechten. En ik heb ook altijd gevraagd hoeveel Frans wordt hier verwacht.” (Eaglet)

6.1.3 Exploreren in de breedte

Hoe studiekeuzealternatieven evolueren - Exploreren in de breedte is volgens onze data geen activiteit die alle jongeren spontaan ondernemen. Verschillende respondenten maken een studiekeuze zonder dat ze het aanbod in het Hoger Onderwijs echt verkenden. Ze kiezen dan op basis van hun interesse of geïdealiseerd (job)beeld. Sommige leerlingen exploreren pas als ze hun plan B (zie opmerking bij oriënteren) vormgeven. Dat is duidelijk merkbaar in tabel 6. Vaak ontstaat er bij jongeren die beweren dat ze hun studiekeuze maakten twijfel als de school activiteiten zoals de SID-in inricht. Pas dan ontdekken ze hoeveel verschillende instellingen voor hoger onderwijs er zijn en sommigen verliezen zich in het grote aanbod aan studierichtingen. Na deze twijfel keren de meeste respondenten terug naar hun oorspronkelijke plan, weinigen veranderen van idee in de bevroegde groep.

Tabel 6

Evolutie in studiekeuzealternatieven

respondent	november	maart	juni
Alice	1 keuze	meer dan 5 keuzes*	1 keuze
Billy	2 of 3 keuzes	meer dan 5 keuzes	1 keuze
Cat	1 keuze	2 keuzes*	1 keuze
Dodo	geen idee	2 keuzes	1 keuze
Doormouse	1 keuze	1 keuze	1 keuze
Duchess	2 of 3 keuzes	3 tot 5 keuzes	1 keuze
Eaglet	geen idee	meer dan 5 keuzes	1 keuze
Gryphon	1 keuze	1 keuze	1 keuze
Hare	1 keuze	3 tot 5 keuzes	1 keuze
Lory	geen idee	3 tot 5 keuzes	1 keuze
Pilar	1 keuze	3 tot 5 keuzes*	1 keuze
Rabbit	1 keuze	3 tot 5 keuzes*	2 keuzes
Sis	1 keuze	2 keuzes*	1 keuze

Noot: Dit gaat over het aantal onderzochte keuzes in de breedte, niet over de uiteindelijke voorkeur.

**De eerste keuze blijft behouden. Dit gaat enkel over het plan B, indien de leerling niet slaagt voor het ingangsexamen.*

Zoekactiviteiten en geraadpleegde bronnen - Bij het exploreren gaan jongeren in deze fase op drie manieren tewerk. Ten eerste raadplegen ze allemaal mensen, zowel professionals zoals docenten, ervaringdeskundigen zoals (oud-)studenten of mensen uit hun persoonlijke levenssfeer zoals ouders en vrienden. Ten tweede onderzoeken zij verschillende alternatieven vanop afstand via websites, brochures, onlinestudiekeuzetesten, enz. Ten slotte gaat de meerderheid van de jongeren in deze fase ook ter plaatse en bezoeken ze bijvoorbeeld infodagen van verschillende instellingen voor hoger onderwijs, waarbij ze informatie inwinnen over verschillende studierichtingen. Maar over de informatie die ze inwinnen, stellen we ons wel vragen. Daarover vertellen we later meer.

De ouders worden veruit het meest genoemd. Zij vormen, samen met websites voor het hoger onderwijs, de meest geraadpleegde bron en geven vaak het startschot voor het exploreren van de verschillende keuzealternatieven.

“Ons mama, die zei zo ineens tijdens het gesprek, allee, tussen de soep en de patatten met Kerstmis, zei ze zo ineens : ‘Ja, zeg, is ergotherapie zo niks voor u ?’ Dus toen ben ik dat gaan opzoeken en dat leek me wel interessant, omdat ik ook een enorme peoplepleaser ben. (Dus ergotherapie wordt dan ook jouw keuze ?) Voorlopig wel. Of ik moest toch echt iets vinden dat nog beter zou gaan, maar ook vrij goed zou gaan. ... Dus dat kan wel zijn als ons mama dan volgende week ineens met iets anders afkomt dat ik daar dan ook wel van ga proeven en als dat dan nog iets beter wordt dan ergotherapie, ga ik dat dan ook doen.” (Lory)

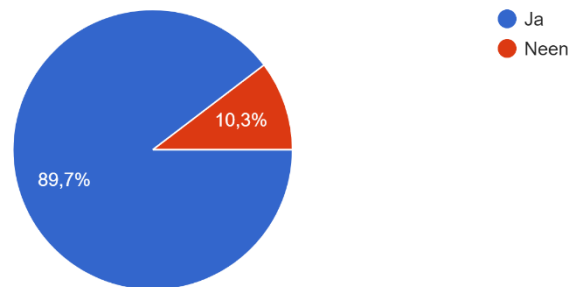
Ook brochures, al dan niet verzameld op de SID-in, blijven populair, zoals figuur 5 weergeeft. Over de inhoud wordt gesproken met ouders, vrienden, klasgenoten en leraren. Ze vormen vaak iets tastbaars en blijven soms rondslingeren in een schooltas of in een kamer, waarna ze opnieuw worden vastgenomen.

Figuur 5

Brochures die meegenomen werden op de SID-in

Nam je op de SID-IN brochures met informatie mee?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde op 6 februari 2024.

“Billy zie ik geen vragen stellen, maar wel van hier naar ginder lopen, gedurende enkele seconden door een brochure bladeren en ze dan meenemen of terugzetten. ... “Mevrouw, nu weet ik het helemaal niet meer!” piept Billy. Haar ogen schieten in het rond, haar mondhoeken wijzen naar beneden. “Er is echt veel te veel keuze! Ik ga dit nooit kunnen! De ene keer denk ik ja: musical dat wordt het, maar dan blijkt de laatste ronde van de toelatingsproef in september te zijn en ja, dat is veel te laat, want stel dat ik er dan niet door ben, dan vind ik nergens anders nog een kot. En ja, ik ging dus kijken voor psychologie en toen kwam ik voorbij zo’n standje en iemand kreeg uitleg over kine en toen dacht ik: “Hé, da is precies ook wel tof”, dus ja, nu ben ik dan maar terug overal aan het rondgaan om boekjes over kine te verzamelen.” Ze toont mij haar rugzak die tjokvol brochures zit van allerlei zeer uiteenlopende richtingen.” (Observatie tijdens de SID-in)

Naast valabele bronnen, raadplegen leerlingen ook bronnen met een dubieuze aard. Zo zijn ouders vaak onvoldoende op de hoogte van een studierichting of zoeken leerlingen informatie via sociale media zoals TikTok. Ze laten zich hierbij sterk leiden door de mening van anderen en vormen zich zo een beeld van een studierichting op basis van onbetrouwbare of foutieve informatie. Hierop komen we ook terug bij exploreren in de diepte.

“En hoe is dat beeld dan gevormd in jouw hoofd? Ja, gewoon, wat dat uw ouders zeggen, wat dat uw vrienden zeggen. Deels parate kennis ook. Alle, hetgene wat dat zo stereotypisch is voor ‘t unief, zeg maar dat je in een grote aula zit met kei veel studenten, dat je gewoon een uur lang of twee uur lang moet blijven zitten en luisteren. Dat wordt door de meesten gezegd. Dus ik denk dat je daardoor ook, ja, dat beeld daarvan krijgt.” (Pilar)

De meeste jongeren experimenteren graag tijdens plaatsbezoeken, bijvoorbeeld tijdens proeflessen of bij het bezoek aan een instelling waar ze een potentieel beroep kunnen uitvoeren. Sommige jongeren geven aan dat ze deze werkwijze ook toepassen bij het breed exploreren en dat ze verschillende initiatieven namen tijdens en na de schooluren om zo te onderzoeken of een richting bij hen zou passen. Nadat ze op deze manier kennismaakten met een studierichting of met de job die daarop volgt, motiveerde het hen om meer informatie in te winnen.

“En ik ben dan op de site van Thomas More gaan scrollen tussen alle dingen en dan heb ik ook zo gezegd, oké, ja, mechanica en bouw en zo, dat wordt hem sowieso al niet. En dan ben ik eerder naar de economische dingen gaan kijken en dan heb ik daar ook een paar open lessen over gaan volgen en dan wist ik ook van, oké, deze wil ik niet gaan doen, omdat het eigenlijk toch niet zo interessant was. En dan andere lessen was ik dan ook gaan volgen en die bleken dan interessant.” (Lory)

“Ik ben naar een opendeurdag van het ziekenhuis van Herentals geweest. En dan heb ik zo van alles mogen doen. Ik heb met dokter Claes, dan, uit een knieprothese van alles mogen doen. Euhm, ik heb een bevalling mogen doen van zo'n pop dat echt schreeuwt en zo. Dan heb ik de verschillende manieren ook geleerd, met de navelstreng er rond. Daar lag dan een echte placenta en dat heeft het voor mij getriggerd.” (Cat)

Als we jongeren ten slotte vragen wat ze leeftijdgenoten zouden aanraden die zelf een studiekeuze maken, dan geven ze een waaier aan activiteiten door. Jongeren beperken zich dus niet tot één bron, maar maken een mix van diverse activiteiten als ze breed exploreren.

6.1.4 Exploreren in de diepte

De keuzealternatieven worden beperkter - Ongeveer de helft van de respondenten onderzoekt in deze fase twee verschillende keuzealternatieven. Dat kan gaan over verschillende studierichtingen, veelal binnen eenzelfde faculteit, of over dezelfde studierichting in verschillende instellingen voor Hoger Onderwijs. Iets meer dan een vierde van de respondenten onderzoekt slechts één alternatief, iets minder dan een vierde gaat met meer dan twee alternatieven aan de slag.

Zoekactiviteiten en geraadpleegde bronnen - Ook bij het exploreren in de diepte halen respondenten een breed amalgaam aan bronnen aan. Hier is de (open)-lesdag de meest geraadpleegde bron al worden ook ouders hier vaak vernoemd. Hun rol verandert wel enigszins: fungeerden ze bij het exploreren in de breedte vooral als richtingaanwijzers, dan worden ze hier voornamelijk geraadpleegd over financiële en praktische zaken. Sommige leerlingen geven ook aan dat ze inhoudelijke aspecten met hun ouders bespreken zoals de inhoud van vakken of de moeilijkheidsgraad van de richting die hen interesseert.

“Dan heb ik met mijn mama en papa vooral over het kot en over het geld en zo van die dingen besproken.” (Cat)

Jongeren die infodagen of (open)lesdagen bijwonen van studierichtingen die hen interesseren, spreken ter plaatse ook mensen aan. Zo worden lesgevers uit het hoger onderwijs en studenten duchtig bevraagd.

“Een infodag in UAntwerpen. En dan in een aula ook waar dat ze uitleg geven. En daarna heb ik, ja, de professor zo aangesproken met zou het iets voor mij zijn. ... En dan zo gaan kijken naar de boeken en wat er allemaal gezien gaat worden. Ook gewoon vragen gesteld. En dan met een leerling dat daar... Ik denk een van de master en de andere in haar tweede jaar bachelor nog. Daar ook vragen aan gesteld. En dan hebben die ook een soort rondleiding gedaan. Met ah, hier is de bibliotheek voor rechten. Daar ga je dat doen. Die examens gaan zo. Euhm, en dan ook daar ook nog iemand aangesproken die misschien ook ging doen. En ook die haar mening daarover. En, ja, die was ook overtuigd. En dat overtuigde me nog meer van ah, oké, jij hebt ongeveer hetzelfde als mij. Die deed je ook humane. Dus dat was wel leuk om, ja, met iemand van mijn leeftijd ook direct te klikken. Van ah, je moet dit ook gaan doen.” (Eaglet)

Sommige leerlingen exploreren ook verschillende onderwijsinstellingen waar de studierichting die hen interesseert wordt aangeboden, maar ze zijn niet altijd op de hoogte van wat er waar gegeven wordt. Vaak beperken leerlingen zich tot de universiteiten of hogescholen die het dichtst bij hun woonplaats liggen of die ze

van naam kennen. De meerderheid van de leerlingen verkent de instellingen voor hoger onderwijs vanuit een bepaald buikgevoel. Dat kan zelfs een beeld zijn gebaseerd op roddels of desinformatie.

“Als ik haar vraag waarom ze de andere universiteiten geen bezoekje brengt, antwoordt ze: “Zie mevrouw, ik heb dat aan mijn dokter gevraagd. Hij zegt dat alleen Leuven goed genoeg is. Als ik kans wil maken om in een ziekenhuis te werken, dan is een diploma van Leuven het best.” Ik vraag haar hoeveel bronnen zij meestal raadpleegt voor ze een belangrijke beslissing neemt. Ik toon haar de website van de het ziekenhuis van Herentals waarop je kunt zien naar welke universiteit bijvoorbeeld de orthopedisten gingen. Daaruit blijkt dat zij van overal komen. Maar Cat is vastberaden: alleen Leuven is goed genoeg.” (Observatie tijdens leercoaching)

Bovendien begrijpen niet alle leerlingen de informatie die ze krijgen. Dat komt vaak omwille van hun beperkte kennis over de terminologie en structuur van het hoger onderwijs.

“Goed. En, euhm, hoe past nu die studiekeuze in jouw toekomstdroom? Want je zegt kinderpsychiatrie,... Hmmhmm. ... maar je gaat toegepaste psychologie studeren. Ja. Hoe matchen die twee? (hoest) Ja, toen ik op de infodag was, hadden ze zo gezegd. Dus je hebt eerst zo die algemeen, die algemeen eerst toegepaste psychologie. En nadien kan je eigenlijk zo een richting kiezen welke richting je wilt opgaan. Dus ik koos dan voor die kinderpsychiatrie. Ja. Ah, ja. Dus dat is een afstudeerrichting binnen dan de toegepaste psychologie ? Ja.” (fragment uit een gesprek met Duchess)

Naast de instelling zelf, doen leerlingen onderzoek naar de manier waarop de richting gestructureerd is, het aantal lesjaren en – uren per week, de vakken die er gegeven worden en de manier waarop er geëvalueerd wordt. Sommige leerlingen pakken dat zeer contentieus aan en kunnen er veel over vertellen, anderen voeren dit onderzoek nauwelijks uit.

“Euhm, anatomie. Dat is zo, dat vind ik echt, ja. Ik vind het heel fascinerend hoe het menselijk lichaam in elkaar zit. En dan histologie ook wel. Die weefsels en cellen... Vorige keer hebben wij ook een les gehad daarover en dat was heel interessant, want je zag zo van elk orgaan hoe de weefsels anders waren opgebouwd. En dat vind ik wel heel fascinerend.” (Sis)

“En welke vakken heb je dan in het eerste jaar? Euhm..., statistiek. Ik weet het niet. Statistiek. (4 seconden stil) Ja, ik ben het vergeten, maar ik had wel een foto ervan genomen.” (Duchess)

“Ja, dat zijn gewoon twee keer examens en dan herexamens. Met giscorrectie. Geen hogere censuur. (bedoelt hogere cesuur) Euhm, dus ja, gewoon niet zo dat vier weken systeem of zo. Gewoon bij Kerstmis en dan in de zomer. En dan in augustus eventueel herexamens.” (Alice)

Leerinhouden voorbereiden - Doordat de meerderheid van de bevroagde leerlingen een of meerdere studierichtingen prefereert met een ingangsexamen, start-, of ijkingsstoets, verkennen zij tijdens hun laatste schooljaar de leerinhouden (zie tabel 7). Ze doen dit meestal vanuit een voorbereidingspakket dat aangeboden wordt door een instelling voor hoger onderwijs of ze vragen cursusmateriaal aan hun vakleerkrachten. Deze leerlingen kunnen zich op school tijdens de module leercoaching voorbereiden op hun proeven. Hierdoor verkennen ze hun studierichting inhoudelijk en dus diepgaand. Een leerling heeft bovendien al ervaring met ingangsexamens: Gryphon heeft zijn toegangsexamen altvooal al een eerste keer afgelegd in het vierde jaar van het secundair onderwijs.

“Ik heb die twee jaar geleden... Heb ik die van de Luca School of Arts, heb ik die moeten doen ook. Daar was ik door. Dat was helemaal niet zo goed. Maar het was goed genoeg om erdoor te zijn. ... Maar ik moet dat dit jaar opnieuw doen, omdat dat dacht ik maar twee jaar geldig was.” (Gryphon)

Tabel 7

Overzicht van leerlingen die zich voorbereiden op een of meerdere start-, ijkingsstoetsen of ingangsexamens

respondent	soort proef
Alice	ingangsexamen geneeskunde en ijkingsstoets biologie
Billy	/
Cat	ingangsexamen geneeskunde en ingangsexamen tandheelkunde
Dodo	taalscreening Engels voor de richtig International Graphic and Digital Media, maar bereidt zich hier niet op voor. (Moedertaal is Engels)
Doormouse	starttoets fysica
Duchess	/
Eaglet	/
Gryphon	ingangsexamen altviool
Hare	ijkingsstoets biologie
Lory	/
Pilar	ingangsexamen geneeskunde en misschien starttoets biomedische wetenschappen (twijfelt nog)
Rabbit	ingangsexamen geneeskunde en starttoets bio-ingenieur
Sis	ingangsexamen geneeskunde en starttoets farmaceutische wetenschappen

“Beste

Tijdens de periode van nu tot de paasvakantie zou ik graag deze doelen behalen:

-Deel 4 (laatste deel van dit jaar) afwerken en de oefeningen (grotendeels) maken

-Beginnen met het oefenen van vragen en soorten vragen die op de ijkingsstoets komen

-Beginnen met het herhalen van belangrijke delen van fysica die in mijn volgend studiejaar aan bod zullen komen

(-Eventueel mijn wiskunde bijschaffen indien de oefeningen op de ijkingsstoets niet goed lukken (de vragen op de ijkingsstoets zijn vooral wiskundig en wiskunde in een fysica-context)

Met vriendelijke groeten” (mail van Doormouse met zijn planning voor de uren leercoaching tussen de krokus-en paasvakantie)

Op kot of niet? - Ten slotte wijzen we erop dat leerlingen in deze fase ook bezig zijn met aspecten die wel verband houden met de studiekeuze, maar niet met de opleiding. Zo exploreren ze ook steden en zoeken ze allerlei informatie over op kot gaan.

“Op de campus zelf hebben ze ook wel koten, eh zo kamers en zo. Dus misschien daar ook over informeren, want ik ga zaterdag toch naar de infomomenten, dus, kan ik daar nog vragen over stellen.”
(Sis)

6.1.5 Binding

De evolutie doorheen het schooljaar - In de loop van het schooljaar zien we een evolutie bij de meerderheid van de leerlingen inzake binding, zoals weergegeven in tabel 8. Slechts twee leerlingen blijven het ganse jaar zeker van hun keuze en twijfelen niet. Zij kiezen voor een zeer specifieke interesse of talent en zijn al enkele schooljaren met hun keuze bezig door zich inhoudelijk of technisch voor te bereiden op deze studierichting.

We zien bovendien dat alle leerlingen een studierichting naar voren schuiven in de maand maart, ook zij die in november nog geen studievoorkeur hebben. Toch twijfelen zij bij deze tweede meting nog over deze studiekeuze.

Bij de meerderheid van de leerlingen is de studiekeuze die ze in november opgeven precies dezelfde als in juni. Toch zien we dat ze tijdens het schooljaar twijfelen en opnieuw exploreren om uiteindelijk bij dezelfde richting uit te komen, wat erop wijst dat hun studiekeuze in maart nog niet standvastig was. Slechts één leerling twijfelt in juni nog aan zijn studiekeuze. Dit is een leerling die aanvankelijk heel zeker was van zijn studiekeuze, maar die andere richtingen verkende als plan B, waardoor hij in juni nog niet definitief kan kiezen.

Tabel 8

Evolutie in binding aan de studiekeuze

respondent	november	maart	juni
Alice	geneeskunde	geneeskunde (*),(**)	geneeskunde (*)
Billy	orthopedagogie of disability studies	pedagogie (**)	pedagogie
Cat	geneeskunde	geneeskunde (*)	geneeskunde (***)
Dodo	geen idee	International Graphic and Digital Media (**)	International Graphic and Digital Media
Doormouse	astrofysica	astrofysica	astrofysica
Duchess	psychologie	toegepaste psychologie (**)	toegepaste psychologie
Eaglet	geen idee	rechten (**)	rechten
Gryphon	altviool	altviool	altviool
Hare	biologie	biologie (**)	biologie
Lory	geen idee	ergotherapie (**)	ergotherapie
Pilar	geneeskunde	geneeskunde (*),(**)	geneeskunde (*)
Rabbit	geneeskunde	geneeskunde (*),(**)	geneeskunde (*),(**)
Sis	geneeskunde	geneeskunde (*),(**)	geneeskunde (*)

Noot: () De eerste keuze blijft behouden. De leerling heeft een plan B, indien hij/zij niet slaagt voor de toegangspoeft.*

*Noot: (**) Getwijfeld aan de richting de afgelopen periode*

*Noot: (***) De leerling twijfelt nog aan twee richtingen als plan B in juni.*

[Doorslaggevende elementen](#) - Als we bevragen wat de doorslaggevende elementen zijn geweest om deze studiekeuze te maken, dan zien we veel verschillende redenen.

Ook bij de binding aan de studiekeuze merken we dat ouders en vrienden een grote rol spelen: jongeren vinden het belangrijk dat ouders en vrienden hun studiekeuze ondersteunen. Daarnaast vormt afstand een doorslaggevende factor: de meerderheid van de bevroegde leerlingen kiest voor een studierichting die aangeboden wordt in een onderwijsinstelling die dichtbij huis ligt en/of gemakkelijk bereikbaar is. Slechts voor

twee van de dertien leerlingen speelt de afstand niet mee bij het nemen van hun beslissing. Zij zijn evenwel verknocht aan de stad waar ze gaan studeren.

“Heb je ook naar het studieprogramma gekeken en zo ? Of zeg je, nee, ik heb dat niet gedaan. Nee, ik heb dat niet gedaan, omdat ik ergens schrik heb dat ik het daar interessanter ga vinden dan op Thomas More, terwijl Thomas More wel eigenlijk mijn enige optie is, omdat ik geen zin heb om elke dag drie uur onderweg te zijn. Dus het is echt omwille van de nabijheid van Thomas More dat je die keuze gemaakt hebt voor die school dan ? Ja.” (Lory)

“”Maar ‘t is de stad, hé. Billy wilt echt niet naar Brussel. Ze wil heel graag naar Gent.” Ik vraag haar of ze kan inschatten of ze ook voor pedagogie zou kiezen mocht culturele agogiek ook in Gent worden aangeboden. “Ik weet het niet zeker, maar ik denk dat ze dan serieus zou twijfelen.”” (fragment uit een gesprek met de mama van Billy)

Ook docenten zijn belangrijk voor respondenten. Ofwel willen leerlingen les volgen bij een specifieke professor en vormt dat een doorslaggevend element in hun keuze, ofwel hebben ze met een docent gesproken tijdens een infomoment en was diens uitleg veelbelovend, ofwel volgden ze een (proef)les bij deze persoon die hun verbeelding prikkelde.

“Een maestro. Het is bangelijk om daar les van te mogen en te kunnen krijgen. En dat is wel... Heerlijk. Zeker die lessen in Leuven zelf, van hoofdinstrumenten. Hij huurt dan, of hij krijgt dan de grote zaal : DE concertzaal van het Lemmens. Dus dat is zo'n gigantische zaal. En waar dat hij dan zo zit. In het donker. Want in de stoeltjes. Met mij. Ik sta daar dan. Met een pupiter, met een spot op mij, op dat podium, in zo'n bangelijke zaal. En dan begin je te studeren. Dat is een uur lang dat je les hebt. En dat is... Eén op één. Dus dat is SUPERINTENS. Wat dat echt heel fijn is. Omdat je merkt bij hem toch, dat al de, continu, volledig de les, al de energie dat hij heeft en de aandacht dat hij heeft gaat op dat uur VOLLEDIG naar u. En je merkt dat hij echt wel zo is van ik wil u beter maken. Ik wil u mijn kennis doorgeven. En dat is heel leuk om daar les van te krijgen, omdat van die energie krijg je energie en je wilt die dan graag teruggeven. En dat is... Dat is een heel... Heel intens, intiem moment. Dat is een band dat je daarmee creëert. Dat je... Dat is een coach. ... Als ik eerlijk ben, is het Lemmens niet zo'n goede school, hoor. ... Maar omdat hij daar les geeft: ik ga naar daar.” (Gryphon)

Een professor kan dus een rolmodel vormen voor jongeren. Maar naast lesgevers kunnen ook andere rolmodellen bepalend zijn voor hun studiekeuze. Soms dateren die rolmodellen uit een zeer jonge levensfase, andere rolmodellen kruisen op een later moment hun pad.

“Ja, ik wou het wel altijd doen, maar vooral Artsen Zonder Grenzen en zo'n dingen op TV te zien, dat is wel hartverwarmend. En dan mensen zien die daarna gelukkig worden door iets wat dat je hebt gedaan, dat is wel, dat is wel mooi. Dat vind ik altijd mooi. Zo ook de relatie tussen patiënten en dokters vind ik wel heel mooi.” (Sis)

Bovendien wijzen we op het belang van reputatie van een instelling of een stad. Die kan een studiekeuze echt kraken of maken, ook al is ze soms gestoeld op desinformatie, zoals bij Cat.

“Naar welke universiteit wil je nu volgend jaar gaan? Leuven. Oké, Leuven. En hoe kwam je tot die beslissing? Euhm, mijn nonkel heeft er ook gestudeerd. Dus, voor geneeskunde, euhm, vond ik dat toch wel een betere school. Ook Antwerpen en Hasselt is ook zeker goed. Maar ik vond de aanpak van Leuven toch iets beter voor mij. En ook omdat ik gemerkt heb dat veel dat toch zeiden, ook mijn orthodont en ook mijn nonkel zelf. Dat ze toch meer mensen van Leuven aannemen dan van andere universiteiten.” (Cat)

Niet alleen qua onderwijsinstelling krijgt Leuven van de meerderheid van onze respondenten de voorkeur (zie tabel 9), maar ook de stad zelf spreekt hen meer aan. De stad Antwerpen heeft bij een minderheid van onze jongeren een eerder negatieve reputatie.

Tabel 9

Overzicht van plaatsen waar leerlingen voor kiezen

respondent	plaats	respondent	plaats
Alice	Leuven (KUL)	Billy	Gent (UG)
Cat	Leuven (KUL)	Dodo	Gent (Artevelde)
Doormouse	Leuven (KUL)	Eaglet	Antwerpen (UA)
Hare	Leuven (KUL)	Pilar	Antwerpen (UA)
Rabbit	Leuven (KUL)	Sis	Antwerpen (UA)
Gryphon	Leuven (LUCA)	Duchess	Antwerpen (AP)
Lory	Geel (Tomas More)		

Noot: zowel in de maand maart als in juni blijven deze plaatsen bij iedereen behouden.

“Antwerpen, mijn, euhm, vooral mijn papa, is daar ook... zou het niet zo graag hebben dat wij daar naartoe gaan, omdat dat een heel, ja, meer een wereldstad is in plaats van een studentenstad. En dat je daar altijd iets hoort van den die is in elkaar geslagen. Die voelt zich veiliger bij Leuven. Dus ik heb dat zo'n beetje overgekregen.” (Alice)

Het keuzemoment - Sommige leerlingen kunnen zich nog precies het moment herinneren waarop ze hun studiekeuze maakten. Bij anderen is dat meer een proces geweest dat een gestage groei kende. Hun keuze is als het ware geëvolueerd, zodat ze geen echt kantelpunt kunnen identificeren.

“Mijn open les orthopedagogisch praktijkonderzoek en beleid. Euhm, ja, die prof was aan het spreken over wat een orthopedagoog is en wat dat die doet. Ja, dat was zo, als ik naar mijn toekomst kijk, dan is DAT. En dat is ook, ja die open les, ik heb daar een uur notities liggen nemen over een jaartaak, allé een semestertaak, die ik niet eens moet maken (lachje), want ja, dat was een open les (lachje). Ik was zo kei geïnteresseerd. Alle, ja. Ik kwam daar buiten en dan ik ... zo heel tevreden en dan waren er andere mensen aan het zeggen: “Amai, dat was een saai les!” en ik dacht in mijn eigen ALS DAT EEN SAAIE LES IS! Allé, dus ja, dat was wel echt een moment waarop ik dacht dit is het.” (Billy)

“De moment zelf, dat kan ik me wel niet herinneren eigenlijk. Ik denk dat dat zo gewoon... Dat is daarnaartoe geleid. Dat begon bij biologie, dat over het menselijk lichaam ging. En dan is dat zo gewoon verder gebouwd. Dus ik denk dat bij biologie is het wel begonnen. En dan is het... Ja, met series, gesprekken, dan nog verder met de biologie, is het zo wel opgebouwd naar toch die uiteindelijke keuze.” (Pilar)

Maar een meerderheid van de respondenten zegt dat het effectief bezoeken van een instelling voor hoger onderwijs en het volgen van een proefles doorslaggevend is geweest. Zo ook Lory, die in het begin van haar studiekeuzeprocessus zeer veel twijfelde halverwege februari nog steeds geen idee had wat ze wilde studeren. Eind februari deelde zij het volgende mee op weg naar de Proefdagen in Hasselt:

“De bus vertrekt. Lory, Hare, Oyster en Billy komen in mijn buurt zitten. We keuvelen gezellig. Lory is zeer enthousiast. Zij heeft zeer lang getwijfeld over haar studiekeuze. Ze piept enthousiast: “Mevrouw! Ik weet het eindelijk! Het wordt... Tedeudeum (ze maakt het op theatrale wijze spannend) ERGOTHERAPIEHIE! Ik heb dat dus gisteren beslist. Maar echt beslist, hé. Niet zo van, dit is het misschien en dan weer een half uur later toch niet. Nee, nee. ECHT beslist.” Ze ziet er zeer enthousiast uit en vertelt tegen Billy wat de richting inhoudt en wat ze ontdekte. “Ja, mijn moeder kwam daar eigenlijk mee af met Kerstmis, zo van is dat niks voor u? En toen heb ik wat op gezocht en ja dat is met mensen en zo, mensen helpen en zo, en toen

dacht ik: ik ga zo eens een proefles volgen, dat was bij Thomas More en ja... dat was het HELEMAAL!" De andere leerlingen, de leerlingenbegeleidster en ik reageren allemaal positief en prijzen haar. "Goh," zegt Lory, duidelijk geëmotioneerd, ik wist niet dat jullie daar ook zo mee bezig waren? Allé, hoe tof is dat nu hoe jullie allemaal reageren. Echt, merci, hé." (observatie uitstap Proefdag Hasselt)

6.2 De rol van de functiebeperkingen ASS en dyslexie op het studiekeuzeproces

Bij de start van het onderzoek formuleerden we volgende werkhypothese: H2) Een functiebeperking zoals dyslexie, ASS en ADHD kan invloed uitoefenen op het studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs. Vanuit analyse rapporteren we volgende resultaten, gebaseerd op de percepties van zes leerlingen met een functiebeperking ten opzichte van zeven leerlingen zonder deze beperking.

Oriënteren

Zowel bij de leerlingen met als zonder functiebeperking zegt de meerderheid dat het studiekeuzeproces belangrijk is voor hen. Bovendien geven ze gelijkaardige antwoorden op vragen die peilen naar de mate waarop ze zich klaar voelen om een dergelijke keuze te maken. Ook naarmate de tijd vordert, stellen we geen noemenswaardige verschillen vast tussen beide groepen.

Exploreren van zichzelf

Leerlingen met dyslexie - Hier kunnen we wel verschillen tussen beide groepen opmerken. Ten eerste zijn de meeste leerlingen met dyslexie zich bewust van hun problematiek. Hierdoor elimineren ze zeer bewust studierichtingen met een talige inslag.

"Euhm, ik had sowieso al besloten dat ik waarschijnlijk geen talenrichting ging doen. Ook omdat dat, hé, dat zit mij ook ten eerste al niet, dus ik wist dat ook wel van, ah, neen, dat gaat hem niet worden. En die dyslexie zal daarbij ook niet echt helpen." (Hare)

Ten tweede zien we dat de meerderheid van leerlingen met dyslexie niet alleen een keuze maakt op basis van het aanbod (een talenrichting of niet), maar zich ook laat leiden door de onderwijstaal van bepaalde vakken. Ze kiezen lessen in het Nederlands boven lessen in het Engels en linken dat expliciet aan hun problematiek.

"Even later is ook Hare volop aan het scrollen doorheen de webpagina. "Ja", zegt hij, "voor mij is dat belangrijk hé, in welke taal die lessen doorgaan." Rabbit antwoordt: "Dat boeit toch niet? Engels, zo moeilijk is dat toch niet?" "Jawel," zegt Hare, "voor mij is dat belangrijk." Ook Alice hoort over de mogelijkheid van les krijgen of teksten lezen in een andere taal. Zij begint eveneens websites te verkennen." (Observatie van leercoaching)

Ten derde kan deze functiebeperking een negatief effect hebben op de zelfeffectiviteit van de leerling, al stellen we dat niet bij alle respondenten in dit onderzoek vast. Bij Alice manifesteert zich dat als volgt:

"Bij Alice slaat de onzekerheid toe. Waar ze zich in het begin enkel focuste op geneeskunde, oppert ze nu ook andere wetenschappelijke studierichtingen. Ze vertrouwt me toe dat dat geen zaak van interesse is, maar dat ze een plan B nodig heeft. "Ik ben minder slim dan de anderen hier. Door mijn dyslexie studeer ik minder snel. Ik wil wel, maar denk dat ik het niet ga kunnen." (Observatie van leercoaching)

De unieke positie van Gryphon – Dit is de leerling die altvooil wilt studeren. Hoewel Gryphon ook tot de groep van leerlingen met dyslexie behoort, zien we dat zijn pad anders verloopt. Hij heeft een duidelijk toekomstbeeld, een realistische verwachting, een passie voor zijn instrument en bereidt zich al jarenlang voor op zijn studie. Al deze aspecten samen lijken te primeren op het maken van zijn studiekeuze, waardoor de invloed van zijn

functiebeperking er schijnbaar niet toe doet, ook al zal hij via masterclasses lessen in andere talen volgen en moet hij eveneens grote cursussen met geschreven tekst verwerken.

Leerlingen met ASS - Ook een autismespectrumstoornis kan een rol spelen bij deze studiekeuzetaak, wat zich onder meer uit in onrust over verder studeren. Voor Rabbit is het bijvoorbeeld erg belangrijk dat hij veel structuur krijgt. Daarnaast geeft hij aan moeite te hebben met plannen en veranderingen.

“Ik heb heel veel moeite met, euhm, bijvoorbeeld, het aanpassen van een agenda bijvoorbeeld. Stel, er staat iets ingepland, dan bereid ik me voor op dat moment en dan zou ik het niet leuk vinden als dat verzet wordt. Of als ‘t... Dan kan ik daar echt kwaad van worden. Dan... Ja, dan... Ik heb wel echt strikte... (zwijgt verder, hij vormt vuisten met zijn handen en zijn mond vertrekt).” (Rabbit)

Ook stelt Rabbit duidelijk andere waarden voorop die zijn studiekeuze vormgeven dan leerlingen zonder ASS. Terwijl de overige leerlingen die geneeskunde willen studeren vaak altruïstische redenen voor deze studie aanhalen, staat bij Rabbit de status van het beroep voorop.

*“Vind je dan dat die studiekeuze daarbij past?
Dat denk ik wel. Ik denk, euhm, zeker op de plaats waar ik woon, in een dorp dan... met een redelijk verouderd, euhm, volk, want in H. wonen wel redelijk oude mensen. Dan weet je, dan voel je wel dat die mensen (dokters) populairder zijn dan de meeste mensen. Want mijn dokter, als die ergens komt, die wordt continu aangesproken of of... Je kan met iedereen een babbeltje doen en dat is wel leuk.” (Rabbit)*

Exploreren in de breedte

Uit onze analyses blijkt dat exploreren in de breedte een moeilijke studiekeuzetaak kan vormen voor leerlingen met een functiebeperking. De meerderheid van deze respondenten heeft sturing nodig bij het verkennen van mogelijkheden, omdat ze vaak in het wilde weg beginnen te zoeken, hele lijsten met alle mogelijke studierichtingen afgaan zonder eerst stil te staan bij mogelijke studiedomeinen of ze panikeran bij twijfel. Hier is een taak voor leerlingenbegeleiders weggelegd, zoals we bij de derde onderzoeksvraag zullen bespreken.

“Dat is echt gewoon de alfabetische lijst van praktische en academische bachelor, allé, professionele en academische bachelors. Gewoon die alfabetische lijst helemaal afgaan. En alles wat dat u aanspreekt in een apart tabblaadje open doen.” (Billy)

“Wat onderneem je dan op zo'n moment als je even twijfel voelt? Wat doe je dan? Ja, ik ben zo iemand, dan begin ik direct door te draaien. Dan begin ik mijn hoofd op 1000 te spelen. Dan begin ik 1000 dingen tegelijk te doen, onderzoekwerk over andere studierichtingen. Euhm, ja, zoals ik al zei, contact opzoeken met mensen dan.” (Rabbit)

Ook geven leerlingen met dyslexie meer aan dat ze problemen ervaren met het begrijpen van de terminologie uit het hoger onderwijs dan leerlingen zonder dyslexie. Dat kan het exploreren in de breedte bemoeilijken.

“Euhm, ik had, ja, ik heb dus ook een tijd orthopedie gezegd, als in “prothesemaak”, en mijn mama dacht dat ik orthopedagogie bedoelde, en dat ik gewoon het verkeerde woord had gebruikt.” (Billy)

Daarnaast ondervinden jongeren met functiebeperkingen ook moeilijkheden als ze een plaatsbezoek willen brengen aan de SID-in of een infomoment. Zo slaagde Rabbit, de jongen met ASS, er tot twee keer toe niet in om deel te nemen aan de uitstappen die de school organiseerde en faalde hij in zijn voornemen om zelf infodagen bij te wonen.

“Na schooltijd kom ik Rabbit tegen. Ik zeg hem: “Awel waar waart ge gisteren? Ik heb u gemist.” Rabbit daagde niet op voor de uitstap naar De UHasselt en PXL. Het is de tweede keer op rij dat hij een uitstap

in het kader van studiekeuzebegeleiding mist. Eerder was hij niet aanwezig op de SID-In en de uitstap naar de hogeschool Thomas More. Rabbit kijkt naar beneden. Hij kromt zijn rug, zijn schouders zakken in. "Ja, mevrouw, sorry, ik heb het gewoon niet gehaald. Ik weet dat dit de tweede keer is. En zie, ik heb hier echt heel veel spijt van, maar ik kan gewoon niet op een vroeger uur naar school komen. Dat lukt gewoon niet." Ik zeg hem dat ik dat spijtig vind en vraag of hij mij kan verduidelijken wat er dan mis loopt. Ik zeg hem dat hij altijd zo'n fijne indruk nalaat in de sessies leercoaching en dat ik de indruk heb dat hij wel bezig is met zijn studiekeuze. Rabbit knikt. "Ja, dat is ook wel zo. En ik wou kei graag mee naar Hasselt. 't Is gewoon, zie, ik kan dit niet. Ik kan die bus niet vroeger nemen. Dat gaat niet." Ik vraag hem of er geen bus eerder rijdt. "Jawel", zegt hij, maar ik neem die vroegere bus niet. Ik moet altijd mijn bus nemen. Een fiets heb ik niet en ik woon ook 18 km van school. Ik had aan mama gevraagd of ze mij kon brengen. Maar ze kon niet. En papa ook niet. Dus, ik zat vast. En ik vind dat echt kei erg. Want ik heb aan Cat gevraagd wat ze gedaan hebben in die les geneeskunde en dat was zelfs een beetje praktisch en zo en dat klonk echt wel goed. Chemie niet. Dat leek mij saai, dus dat vind ik niet erg dat ik dat gemist heb." (Gesprek met Rabbit)

Rabbit is ook beïnvloedbaar. Het feit dat zijn nicht hem tijdens de vakantie mee op sleeptouw nam en hem introduceerde in de richting bio-ingenieur oefent een grote invloed uit op zijn studiekeuze. Hij kon het initiatief aan haar overlaten: hij moest enkel volgen. De vraag stelt zich hier of hij een andere studiekeuze zou overwegen als zijn nicht pakweg farmaceutische wetenschappen studeerde: zou hij dan ook volgen? Ook zijn keuze voor geneeskunde werd mee ingegeven door zijn zus die zelf deelnam aan het ingangsexamen. Het lijkt dus alsof hij eerder kopieergedrag vertoont dan zelf een bewuste keuze te maken. Daardoor is er in zijn geval eigenlijk weinig sprake van exploratie in de breedte. Bovendien is Rabbit ook vatbaar voor desinformatie en veralgemeent hij informatie, ook al weet hij dat hij geen sociaal wenselijk antwoord geeft.

"Seg en zijn er andere universiteiten, zoals Hasselt, Gent, de VUB, zijn dat opties geweest of niet voor jou? Gent is bij mij nooit echt een optie geweest. Dat is misschien stereotypisch. En dat gaat... En ik weet niet... Heeft u gestudeerd in Gent? Ik heb daar even gezeten, maar echt studeren zou ik dat niet noemen. (lachte) Ja, ik was het even... Maar ik vind dat... Dat gaat heel raar klinken. (twijfelt) Zeg maar. Maar iedereen die in Gent gaat studeren, verandert in mijn ogen in een soort van hippie of zo. Die krijgen zo'n sfeer over hun. Zo, ja, direct zo... Ik weet niet, in mijn hoofd zit dan zo'n wierook, en zo van die lange kleren. Ik heb zelf ook een nicht die dat geleerd heeft in Gent. En ja, ik weet niet. Dat stereotiep is zo in mijn hoofd geraakt, denk ik." (Rabbit)

Exploreren in de diepte

De meeste respondenten met dyslexie exploreren één of meer studierichtingen diepgaander dan leerlingen zonder functiebeperking. We zien dat zij zich grondig voorbereiden door onder meer studiepakketten te bestellen en uit te pluizen, examenmodaliteiten te bekijken en zeer gerichte vragen te stellen op infomomenten. Ook hier helpt het als een leerkracht hen een beetje stuurt, zoals we later bespreken.

"Hare is na vorige week stevig in de websites gedoken. Hij heeft al enkele concrete vragen opgesteld die hij aan alle universiteiten wil stellen. Ze gaan onder meer over welke vakken er zijn, in welke taal wordt lesgegeven, of er speciale ondersteuning is voor iemand met dyslexie, welke afstudeerrichtingen er allemaal zijn, enz. Bij sommige vragen noteerde hij al antwoorden die hij op websites vond, bij andere niet. Hij vertrekt voorbereid naar de SID-IN." (Observatie van leercoaching)

Voor Rabbit, de jongen met ASS, geldt dat niet. Ook hij heeft een voorbereidingspakket en zegt wekelijks dat hij zich zal voorbereiden op, bijvoorbeeld een onderdeel uit de fysica, maar in de feiten kunnen we dat niet zo vaak zien. Na enkele weken heeft hij veel minder leerstof voor zijn ingangsexamen verwerkt dan de andere leerlingen, ook al probeert hij wel te plannen. Hij is zich hiervan ook bewust, maar het lukt hem moeilijk om zich te focussen. Zo zegt hij in maart het volgende:

“Voor geneeskunde dan ga ik me focussen op het fysicagedeelte en, euhm, oefeningen maken, ook omdat fysica... Er zijn delen bij die we nog niet gezien hebben. Ik zou die graag nu al zien, zodat ik die tegen dat ik het einde... Sinds wij die gaan zien op het einde van het jaar en we daar examen over hebben, zodat ik dat eigenlijk dan al herhaal en dat ik dan niet meer moet voorbereiden daarop.” (Rabbit)

Toch zien we hem tijdens observaties zelden bezig met fysica. Aan het einde van het jaar behaalt hij ook een tekort voor dit vak. Het is hem dus niet gelukt om zijn studiegedrag bij te stellen en dit onderdeel van zijn toelatingsproef grondig te verkennen.

De meeste leerlingen met een functiebeperking zoeken ook op welke faciliteiten instellingen voor hoger onderwijs aan studenten met dyslexie bieden, maar sommigen wensen hier geen gebruik van te maken of twijfelen aan het nut van deze faciliteiten. Dit oefent dus volgens ons onderzoek geen rol uit op het maken van een studiekeuze.

Binding

Qua binding aan de studiekeuze merken we geen verschil tussen leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder deze functiebeperking. Wel stellen we vast dat de leerling met ASS als enige nog twijfelt aan zijn keuze in de maand juni. Hij had in september reeds een duidelijke voorkeur, maar gaandeweg werd zijn keuze meer flou.

“Rabbit wipt op zijn stoel. Ik ga naar hem toe en bezorg hem een heel pakket flyers die ik verzamelde op de Sid-in. Hij bedankt mij en zegt dat hij het fijn vindt dat ik aan hem dacht. Hij wil ook graag met mij praten. Tijdens de krokusvakantie heeft hij een week op het kot van zijn zus in Leuven geslapen. Elke dag woonde hij lessen bij, onder andere van de studierichting bio-ingenieur. Dat is hem uitstekend bevallen. Hij sprak er met studenten en na de les ook even met een professor. Dat maakte indruk op hem. Zoveel dat hij overweegt om zijn oorspronkelijke plan, geneeskunde, bij te stellen. “Zie, mevrouw, ik heb nu een plan A en een plan B. Ik weet alleen niet meer wat A en B is.”” (Observatie leercoaching)

6.3 Tevredenheid van leerlingen over de interventies van de school

6.3.1 Het reguliere schoolaanbod inzake studiekeuzebegeleiding

Infoavond start-to-study voor laatstejaars en hun ouders (28 september 2023)

Op deze avond dagen een dertigtal leerlingen met hun ouders op. De informatie wordt verstrekt door studiebegeleiders van de KU Leuven en Hogeschool Thomas More in Geel. Zij geven voornamelijk uitleg over de structuur van het hoger onderwijs en de manier waarop leerlingen een studiekeuze kunnen maken. Het belang van die keuze wordt ook voortdurend benadrukt. Achteraf is er ruimte tot het stellen van vragen.

Sommige leerlingen percipiëren deze activiteit positief, zoals Billy, die stelt dat ze dit de beste interventie vond die de school organiseerde.

“Euhm, de de dingen, zo de allereerste, de uitleg over hoe het hoger werkt, zo met studiepunten en -krediet en hoe dat zo allemaal in elkaar zit: academische en professionele, hoe dat dat allemaal zit. Die vond ik tot nu toe toch wel het nuttigste.” (Billy)

Voor andere leerlingen betekent deze avond blinde paniek. Zij verliezen zich in de terminologie en de verschillende structuren. Het maken dan de keuze wordt plots ook heel concreet. Dit kan voor gevoelens van onbehagen en ongerustheid zorgen, zoals Lory aangeeft.

“Ik kreeg zo ineens een overaanbod en zo'n over... Ja, zo echt een walm over een studiekeuze maken. Ze zeiden dat je moet beginnen te beslissen want je moet u op tijd inschrijven. En iedereen rondom mij die wist al zo ongeveer wat dat hem wou gaan doen en ik zat daar echt zo van... Ik weet NIET wat ik wil gaan doen. Echt niet eens een richting van... ik wil in de economie gaan of in de zorg gaan of zo en zelfs dat wist ik toen niet. Dus dat gaf mij echt pure stress en dan ook zo... Ja, ook omdat als dan Thomas More en KU Leuven en zo dan daarover komen praten, dan wordt het zo allemaal ineens heel echt. En dan, ja, dan wordt die stress alleen nog maar groter om eigenlijk te moeten kiezen.” (Lory)

Bij zulke gevoelens is het belangrijk dat begeleiders zoals leerkrachten, studiecoaches en coördinatoren leerlingen gerust stellen. Een luisterend oor bieden kan vaak al voldoende zijn, zoals Lory zegt.

“En hoe zijn dan de weken daarna verlopen? Is die stress wat constant gebleven of heb je daar een beetje rust in gevonden? “Ja, ik heb daar op zich wel rust in gevonden, omdat ik dan, ja dan door u en meneer Metalmayers (de coördinator van de tweede en derde graad) en zo ben gerustgesteld geweest van we gaan daar echt wel veel rond doen en we gaan ook naar open lessen en we gaan naar opencampusdagen... Dus we hebben daar echt wel tijd voor en zo. En ook, ja, meneer Metalmayers zei dan ook van: ‘Kijk, desnoods gaan wij gewoon met twee ergens zitten en dan gaan wij weet ik veel wat doen daarover, maar gewoon om, ja, echt gewoon iets te vinden dat bij u past.’ Uiteindelijk hebben we dat niet moeten doen, maar, euhm, het feit dat iedereen rondom mij toch wel probeert te helpen en mij gerust te stellen, dat was wel echt... Ja, een geruststelling dan.” (lachje)” (Lory)

De meerderheid van de geïnterviewde leerlingen (n=13) vermeldt evenwel niets over deze avond.

Afname Columbustesten (9 november 2023)

Ook hier zijn de reacties verdeeld, al reageert een de meerderheid van de geïnterviewde leerlingen (n=13) negatief op deze actie. Hiervoor halen ze diverse redenen aan zoals het feit dat hun studiekeuze al vast lag voor ze de test aflegden, dat de test een schooljaar te laat kwam of dat ze weinig geloof hechten aan deze test. Ook over de afnamemodaliteiten, zoals reeds beschreven in het luik methodologie (pretest), geven de meeste leerlingen kritische feedback.

“Euhm, die Columbustest, heb je daar iets aan gehad? Ik zie jou nee knikken. “Nee, ik vind dat een beetje... Ja, je moet ineens een test doen. Toen je hebt u daar niet op voorbereid, ik vond dat ook een beetje apartere vragen. Zeg maar, ik heb die oefening niet kunnen afmaken toen, want ik had te weinig tijd. Maar ik vind niet dat zoiets je mag beïnvloeden aan je studiekeuze. Stel, die zeggen, allé dat je niet slim genoeg bent, gaan die niet zeggen, maar dat je je verder nog moet ontwikkelen in bepaalde dingen. Ik vind niet dat je dat mag weghouden van de richting die je zo graag wil doen. Dat je er echt een passie voor hebt. Want ik denk dat dat bij sommige mensen wel het puntje kan zijn van... Oh, die test zegt dat. Oh, ik ga die richting niet kunnen.” Ah ja. Denk je dat mensen dat op die manier mee omgaan? Ik denk toch wel een groot deel.” Heb je dat al gehoord van leerlingen? “Ja”. Ja? “Ja, dat die dachten zo van, ja, stel, ik heb op die test kei slecht, dan moet ik die richting aan ‘t unief al niet gaan doen. Want dan ben ik daar te zwak voor. Maar ik denk echt dat als je zelf een passie hebt voor iets, dat dat wel je drijft om nog harder te leren. En om echt erdoor te zijn met die examens enzo.”” (Cat)

“En de Columbustest? Heeft dat voor jou iets opgeleverd? “Euhm... Ja, nee. Eigenlijk... Ik vond dat wel goed, maar de wifi was toen heel slecht, omdat iedereen op de wifi zat. Dus zo op de'n duur kreeg je zo vragen met een timer. Maar dan ging die timer door, maar je kon niet... Dat wilde niet laden. Dus die resultaten... Euhm, waren ook zo... Je wist niet van ja, is dat nu accuraat of niet? Euhm, maar ik vond dat in principe wel goed. Zeker als je niet wist nog wat je wou doen. Maar ik vond dat een beetje dat de school wel een beetje te laat begint. En dan denk ik, iedereen die geneeskunde of tandheelkunde gaat doen, voor die komt dat eigenlijk te laat. Want als je... je kunt dan nog beslissen om mee te doen aan dat ingangsexamen. Maar ik had wel iets, ik wil een heel schooljaar hebben. En ja, dan heb je daar niet meer zoveel aan. Want je hebt al een ding gekocht, een pakket om te leren. Je bent er al mee bezig. Maar ja,

dat geldt dan ook maar voor een paar leerlingen. Want anderen hebben daar wel heel veel aan gehad. Dus ik vind dat wel goed. Alleen misschien dat je dat in het vijfde en zo ook al... Want in het vijfde doen ze daar ook al wel dingen rond. Maar misschien nog een beetje meer dat die mensen van geneeskunde ook echt weten dat ze geneeskunde willen doen.”” (Alice)

Volgens Hare kan de test wel degelijk helpen bij het exploreren, maar ook zijn feedback bevat elementen van kritiek.

“Oké, je zegt die Columbustest vond ik ook wel een belangrijke. Waarom vond je die belangrijk? “Omdat dat ook wel echt, euhm, uw keuze een beetje exploreert zo hé. Je ziet ook wel van ah ja neen dit hierop scoor ik beter, hierop scoor ik minder, hierop moet ik gaan werken, hier niet. En dat geeft u ook wel wat, euhm, voorbeelden van wat je zou kunnen doen, wat voorstellen, euhm, dat soort van wat ik zoekt. Euhm, wat dat op zich, dat is wel belangrijk, hé, ik vond dat ook wel, euhm, dat hielp ook wel. Maar langs de andere kant was dat ook zo van, oké, euhm, ik heb eigenlijk mijn richting al wel een beetje gekozen, op die moment zeker, want toen was ik nog vrij zeker van ah ja, ik ga biologie doen. Dus dat was zo wel van, ja, goed dat gij mij zegt dat ik talen-tolk kan gaan doen, maar ik ben toch net wel iets geïnteresseerder in kleine celletjes en zo.”” (Hare)

Bezoek SID-in (1 februari 2024, voormiddag)

Ook over het bezoek aan de SID-in zijn de meningen verdeeld. Het valt op dat we een grote variabiliteit vaststellen in de verwachtingen van leerlingen voor ze naar de SID-in vertrekken. Het is duidelijk dat leerlingen op dit moment in heel diverse fasen van hun beslissingsproces zitten. Op de bus op weg naar Hasselt spreek ik enkele leerlingen. Zij vertellen het volgende over hun verwachtingen:

“Mevrouw, ik ga daar niet onnozel over doen. Ik ga niet verder studeren. Ik ga verder in de metaal als arbeider. Ik wou gewoon geen school. “ (Diamonds Ten)

“Ik weet echt totaal nog niet wat ik wil verder studeren. Misschien vind ik daar iets tofs?” (Violet)

“Ik weet wat ik wil doen, maar ik weet nog niet waar. Ik wil eens horen welke verschillen er tussen de uniefs zijn.” (Hare)

“Ik twijfel tussen biologie en bio-ingenieur. Ik wil weten waarin ze anders zijn om dan te zien wat het best bij mij past.” (Oyster)

“Ik wil iets met games gaan doen en ik denk dat ze in Hasselt zo’n richting hebben. Ik wil weten hoeveel ik daar mag gamen.” (King)

“Ik twijfel tussen kunst, pedagogie en ortho. Ik ga daar dus eens zien.” (Billy)

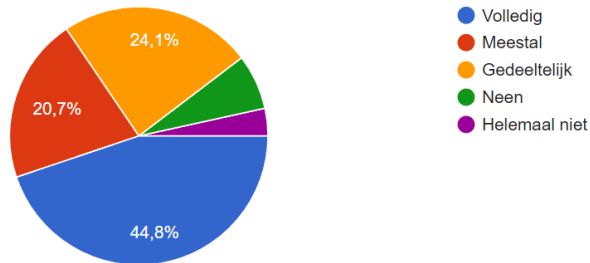
Ook al waren de verwachtingen van leerlingen dus divers, toch beantwoordde de SID-in volgens de overgrote meerderheid van bevraagde leerlingen aan hun vooruitzichten (n=29), zoals figuur 6 weergeeft.

Figuur 6

Verwachtingen over de SID-in

Voldeed de SID-IN aan jouw verwachtingen?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde na de uitstap.

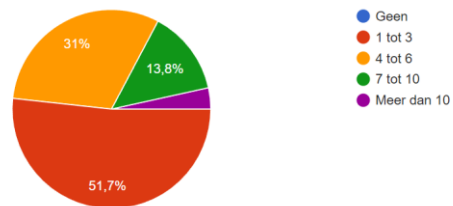
Als we inzoomen op de activiteiten die de leerlingen uitvoerden, vallen volgende gegevens op (zie figuur 7):

Figuur 7

Activiteiten die leerlingen uitvoerden op de SID-in

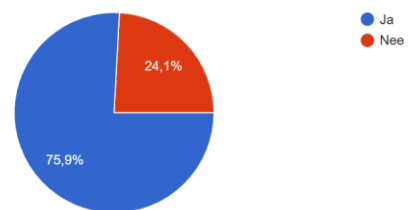
Hoeveel standjes heb je ongeveer bezocht?

29 antwoorden



Heb je vragen gesteld of gesprekken gevoerd aan deze standjes?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde na de uitstap

Welke vragen stellen leerlingen zoal op de SID-in? We lijsten ze op en groeperen ze eveneens per thema in tabel 10.

Tabel 10*Overzicht gestelde vragen op de SID-in (n=25)*

Onderliggend construct	Gestelde vragen	Aantal keer dat de vraag aan bod kwam
INHOUD	Wat houdt de richting in?	7
	Waarin verschilt deze richting van een andere richting?	4
	Komt er veel en zware wiskunde aan te pas?	1
	Welke cursussen moet ik kopen?	1
	Kan ik les volgen in het Engels?	1
OPBOUW	Welke afstudeerrichtingen biedt u aan?	1
	Is er veel stage?	1
	Hoe is de opleiding opgebouwd?	2
	Hoe lang duurt de studie?	2
EVALUATIE	Hoeveel examenperiodes zijn er en hoe verlopen ze?	2
	Hoe werken studiepunten?	1
TOEKOMST	Wat kan je later allemaal bereiken met deze richting?	4
	Welke jobs kan je uitvoeren met deze richting?	1
OVERIGE	Hoe zit het met huisvesting aan de universiteit of hogeschool zelf?	1
	Hoe is de band tussen docenten en studenten?	1
	Past deze richting bij mijn mogelijkheden?	1

De helft van de respondenten heeft op een ganse voormiddag slechts één tot drie standjes bezocht. 31% exploreerde vier tot zes standjes. Een groot aantal leerlingen heeft dus niet breed geëxploreerd. Positief is dat meer dan 3/4^{de} van de bevraagde leerlingen effectief in gesprek ging op de SID-in aan de verschillende standjes en dat ze verschillende vragen stelden, zoals tabel 10 aangeeft. We waren nieuwsgierig waarom één leerling op vier geen enkel gesprek voerde. Lory, een meer introverte leerling, vertrouwde ons het volgende toe:

“Maar daar moet je echt al de stap zetten om de mensen aan te spreken en om ja zelf van die boekjes te gaan zoeken met hetgeen dat u misschien zou kunnen interesseren, maar je kunt moeilijk met al die boekjes naar huis gaan.” (Lory)

Voor introverte leerlingen kan zo’n uitstap dus niet evident zijn.

Levert de SID-in nieuwe informatie op aangaande studierichtingen of instellingen voor hoger onderwijs? Dat is voor de meerderheid van de bevraagde leerlingen (n=29) het geval. 58,6% ontdekt ter plaatse nieuwe hogescholen en universiteiten. 41,4% deed dat niet. 57,1% ontdekt nieuwe studierichtingen op de SID-in, 42,9% niet.

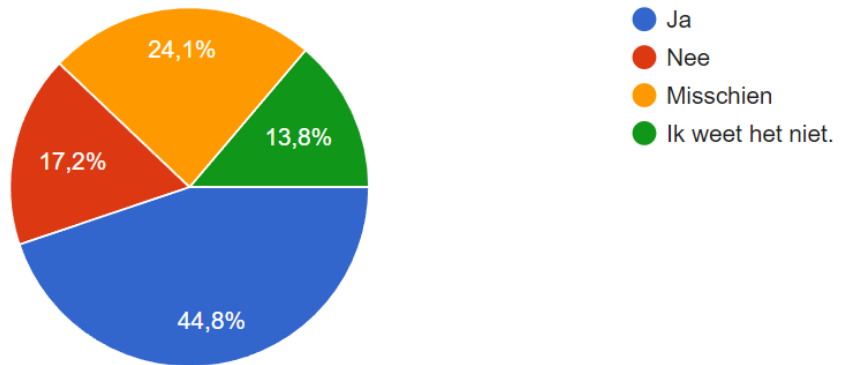
De school organiseert de uitstap naar de SID-in met als doel de studiekeuze van leerlingen te faciliteren. Toch zijn de meningen van de leerlingen duidelijk verdeeld over deze uitstap als hulpmiddel, zoals figuur 8 weergeeft.

Figuur 8

SID-in en het maken van een studiekeuze

Helpt de SID-IN jou bij het maken van je studiekeuze?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde na de uitstap

Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in het feit dat één op vier van de bevroagde leerlingen aangeeft terug te beginnen twijfelen over de studiekeuze door het bezoek aan de SID-in. Op zich is dat niet abnormaal als leerlingen breed exploreren, maar het kan wel een oncomfortabel gevoel opleveren.

Bezoek Thomas More, campus Geel (1 februari 2024, namiddag)

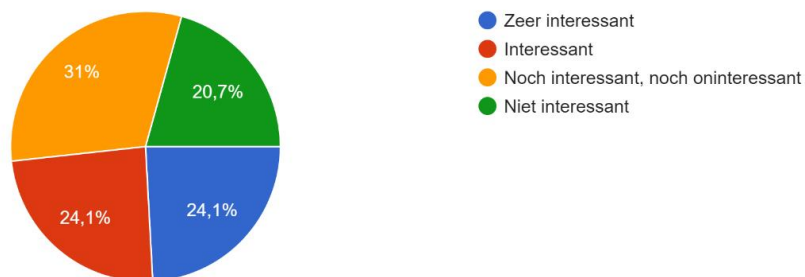
De inhoud van deze sessie vindt u in bijlage 12. Bij de evaluatie van deze uitstap zijn de meningen verdeeld, zoals blijkt uit figuur 9.

Figuur 9

Meningen over het bezoek aan Hogeschool Thomas More

Wat vond je van de uitstap naar Hogeschool Thomas More?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde na de uitstap

In een interview (n=13) peilen we verder naar de ervaringen van de leerlingen. Ze geven aan dat de infosessie vooral veel herhaling bracht. Vooral de leerlingen die de module leercoaching volgen, hadden eigenlijk al veel van die informatie gekregen, zoals Alice stelt.

“Wel we zijn op een hogeschool gaan kijken, daar had ik eigenlijk weinig aan. We hebben daar zo terug opnieuw dezelfde powerpoint gezien van dezelfde persoon die ook ‘s avonds op school les was komen geven over hoe is het volgend jaar. Zoals herhaling, een beetje saai.” (Alice)

Ook Cat blijft op haar honger zitten. Er werd te veel gefocust op de hogeschool en niet op de universiteit. Dat beamen ook de meeste andere geïnterviewde leerlingen. Cat doet in dat verband een suggestie aan de school.

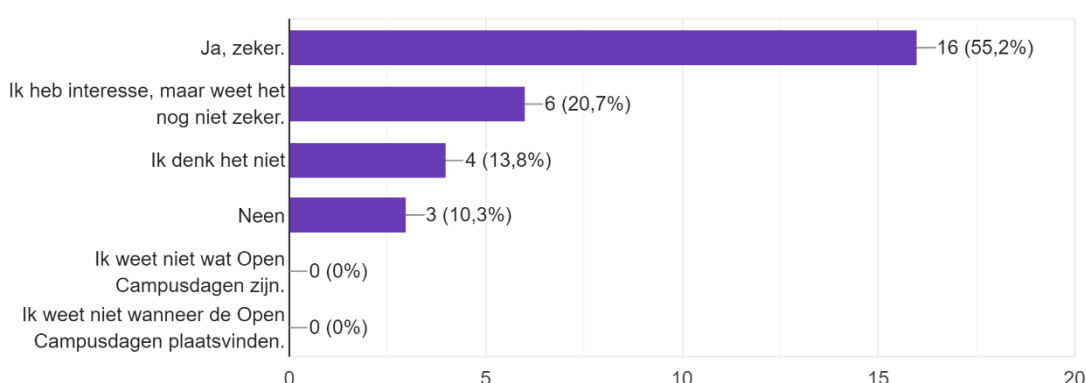
“Ik vind dat ze daar een beetje moeten bij zien, niet iedereen wil naar de hogeschool gaan kijken. Dat ze dat misschien op voorhand een beetje hadden moeten zien van oké, en ook misschien naar Universiteit Leuven gaan kijken, want dat hebben we nog niet gedaan. Dat zo de mensen dat meer naar unief neigen, toch, een unief gaan bekijken en de hogeschool, dat niet iedereen dat moet, want voor mij was die hogeschool in Geel toch, ik had er niet veel aan. Nee, ik had liever ook naar Antwerpen ook eens willen gaan zien, of naar Leuven ook, en niet alleen Hasselt. Dat vond ik wel jammer, want andere scholen deden dat wel. Een paar dat ik weet, en ja, dat vond ik toch wel jammer dat wij de rest niet echt hebben gezien. Universiteiten, je kunt dat nu zelf ook wel doen, maar met je school is dat toch altijd iets anders. (Cat)

“Met de school een bezoek brengen is anders...” stelt Cat dus. Waarom is dat dan anders en kunnen leerlingen niet gewoon zelf infodagen bezoeken in hun vrijetijd? De meeste respondenten stellen dat zoiets inderdaad kan, maar dat de school belangrijk is om de drempel naar deze dagen te verlagen. We bezochten Thomas More op 1 februari 2024 en op dat moment had 62,1% van de bevroegde leerlingen (n=29) nog nooit een instelling voor Hoger Onderwijs bezocht. We zien in figuur 10 dat zo’n bezoek toch een trigger kan vormen om op een ander moment zelf een infodag bij te wonen.

Figuur 10
Meningen over het bezoeken van Open Campusedagen

Zal jij in je vrije tijd deelnemen aan de Open Campusedagen die hogescholen of universiteiten organiseren?

29 antwoorden



Noot: overgenomen uit de enquête die de school lanceerde na de uitstap

Bovendien wijzen we ook hier weer op het feit dat meer introverte leerlingen baat hebben bij een geleid bezoek samen met hun schoolgenoten, zoals Pilar opnieuw opmerkt.

“Dat is zo... Dan moet je daar helemaal alleen heen gaan, zonder dat je daar iemand kent of zo. Dus ja, ik denk dat dat zowel het ding was van... Met de school heb je vrienden nog en degenen die dan ook nog eens een keer geneeskunde gaan doen. Maar als je daar helemaal alleen heen gaat, ja, dan ken je daar niemand en zo en op dat vlak ben ik ook niet een heel sociaal iemand. Dus, ik denk dat ik dat niet gedaan had.” (Pilar)

Tot slot geeft 44,8% van de leerlingen via een bevraging (n=29) nog het volgende advies aan de school: keer de volgorde van de activiteiten om: bezoek eerst de instelling voor hoger onderwijs en ga dan naar de SID-in. Op die manier kunnen ze de elementen uit de infosessie, bijvoorbeeld de vragen om te stellen, meenemen naar de SID-in.

Bezoek Openlesdag in Hasselt (Organisatie PXL en UHasselt) op 29 februari 2024

Het rapporteren over deze dag is ietwat moeilijk. Dat komt doordat de school geen bevraging organiseerde voor de leerlingen om naar hun ervaringen te polsen. Bovendien schreef iedereen zich in voor verschillende workshops en proefflessen, die op heel diverse plaatsen doorheen stad georganiseerd werden. Dat maakte het observeren quasi onmogelijk. Deze rapportage is dus enkel opgebouwd uit observaties en gesprekken tijdens het vervoer en de lunch. Daarnaast werden 13 leerlingen geïnterviewd over hun ervaringen.

““Wat gaan jullie allemaal doen,” vraagt Billy aan drie andere leerlingen. Hare schreef zich in voor notities nemen en voor biologie. Hij hoopt dat hij veel proeffjes zal mogen doen. Oyster maakte dezelfde keuze. Lory koos ook voor notities nemen en voor ergotherapie. Billy zegt: “Ja, ik wil waarschijnlijk ortho gaan doen, maar ik heb vandaag voor iets totaal anders gekozen. Ik wil nog wat andere dingen leren kennen. Ge moet niet altijd hetzelfde doen, hé.” “En u, mevrouw, wat gaat u doen?” vraagt Lory geïnteresseerd. Ik vertel haar en de anderen dat ik voor een sessie rond motivatie en eentje rond het studiekeuzeproces heb gekozen. “Amai,” zegt Hare, “Dat is precies echt wel uw ding, hé. Maar ’t is goed, zenne mevrouw, op donderdagnamiddag (bij de leercoaching) kunnen wij daar dan waarschijnlijk ons profijt mee doen.” Hij knipoogt.” (observatie op de bus)

Quasi alle geïnterviewde leerlingen halen deze uitstap aan als de meest inspirerende. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in het feit dat deze uitstap appelleerde aan hun gevoel voor autonomie: elke leerling mocht een keuze op maat maken, gebaseerd op zijn interesses, vragen en verwachtingen. Bovendien halen leerlingen ook het praktische karakter van de sessies aan: ze vonden het plezierig dat ze ‘een echte les’ volgden, al bekeken sommige leerlingen die lessen ook kritisch, zoals Alice.

“Jouw school heeft ook een aantal initiatieven ondernomen. We hebben er daarstraks al een paar vernoemd. Maar welke vond jij nu zelf interessant ? De open lessen in Hasselt. Oké. En waarom kies je die eruit ? Omdat je daar effectief proeft van de open lessen.. Ja, ze hebben de lessen effectief voorbereid en je kon die dan volgen. Maar ze hebben ook wel uitgelegd wat het dan inhoudt, zonder dat je iemand moet aanspreken. Ja, dat was gewoon gemakkelijker om te doen.” (Lory)

“Die openlesdagen, ik ben daar zo van... Dat is leuk, maar dat geeft in mijn hoofd totaal een verkeerd beeld van die richting, want die doen lessen die u expres gaan aanspreken. En je hebt daar in elke les proeffjes mogen doen. En waarschijnlijk is dat in het echt niet zo.” (Alice)

Het volgen van deze lessen kon een voorlopige studiekeuze bevestigen, maar ook ontcrachten. Dat meldt een kleine minderheid van de respondenten, zoals Cat.

“En dan ben ik, euhm, ook gaan praten in Hasselt over biologie. En dan heb ik een les gehad over biologie. Veel te veel biodiversiteit en natuurkunde, en ik ben helemaal op de mens gericht en niet voor biodiversiteit. Dus dan is eigenlijk biologie ook als plan B is weggeschrappt. Dat was heel belangrijk voor mij, want ik was heel hard aan het twijfelen over die biologie. Maar dat was toch... Nee, nee, dat was hem niet. (lacht)” (Cat)

6.3.2 Evaluatie van de module leercoaching

Tien van de vijftien leerlingen beantwoordden de vragenlijst die hun tevredenheid meet. We bespreken de resultaten (zie tabel 11). Daarnaast nemen we ook gegevens uit de observatieverslagen en interviews mee.

Tabel 11

Overzicht variabelen onderzoeksvraag 3 (n=10)

Latente variabelen	Items	GEM	SD
TEVREDENHEID Hoe tevreden ben jij over volgende aspecten? ($\alpha = 0.79$)	T1* Het moment: de studietoegang vond plaats tijdens de module-uren.	4.70	0
	T2* De studietoegang werd wekelijks georganiseerd.	5	0.63
	T3* Het materiaal dat ik gebruikte tijdens deze module (vb.: voorbereidingspakket, websites, filmpjes, enz.)	4.8	0.32
	T4* Ik mag als leerling zelf kiezen of ik de module volg. Het is geen verplichte module.	4.9	0.42
	T5* Ik had inspraak in de activiteiten die ik tijdens de module uitvoerde.	4.8	0.32
	T6* Ik kreeg voldoende vrijheid om mijn werk zelf te organiseren tijdens deze module.	4.9	1.33
KENNIS Wat heb ik geleerd? ($\alpha = 0.92$)	K1** Via de module leercoaching kwam ik meer te weten over het hoger onderwijs.	4	1.33
	K2** De leercoaching hielp mij om een beter beeld te krijgen van mijn toekomstige studierichting of ingangspaar.	4.2	1.32
	K3** In deze module leerde ik meer over de specifieke terminologie in het hoger onderwijs zoals studiepunten.	3.9	1.20
	K4** Via deze module verkende ik welke voorkennis er voor mijn toekomstige opleiding verwacht wordt.	4.6	0.52
	K5** Via deze module verkende ik hoe er in mijn toekomstige opleiding geëvalueerd wordt.	4.1	0.88
	G1** Via deze module kon ik informatie uitwisselen met de begeleider of met andere leerlingen over mijn toekomstige opleiding of toegangspaar.	4.3	1.25
GEDRAG Wat deed ik? ($\alpha = 0.92$)	G2** Deze module motiveerde mij om bezig te zijn met mijn studiekeuze.	4.5	1.27
	G3** In deze module bereidde ik mij voor op mijn studiekeuze/toegangspaar.	5	0
	G4** Deze module hielp mij bij het organiseren van mijn activiteiten ter voorbereiding van mijn nieuwe studierichting/toegangspaar.	4.7	0.67
RESULTAAT*** ($\alpha < 0.20$)	G5** Via deze module verkende ik mijn studierichting grondig.	4.6	0.71
	R1** Door deze module voel mij voorbereid op mijn toekomstige studierichting.	4.5	0.53
	R2** Ik denk dat deze module mij hielp om een studiekeuze te maken of verder te verkennen.	4.2	0.79
	R3** Ik zou de school aanraden om deze module te behouden.	4.7	0.67

Noot: * Antwoordcategorieën items: 5 = tevreden, 4 = eerder tevreden, 3 = neutraal, 2 = eerder ontevreden, 1 = ontevreden

** Antwoordcategorieën items: 5 = helemaal eens, 4 = eens, 3 = neutraal, 2 = oneens, 1 = helemaal oneens

*** Omwille van de lage alpha nemen we de items R1, R2 en R3 niet verder mee in de analyses.

Tevredenheid - Over het algemeen kunnen we stellen dat de tevredenheid van de respondenten over de module studietoegang hoog is. We leren hieruit dat zij een wekelijks moment waarop ze aan hun studiekeuze kunnen werken unisono sterk waarderen. Ook het feit dat de module beroep deed op hun autonomie en een aanpak op maat voorzorg waarbij ze zelf hun planning mochten maken en met aangepast materiaal konden werken, percipieerden ze als sterke punten.

Kennis – Ook over de opgedane kennis zijn de meeste respondenten tevreden, al zien we hier iets meer variatie in het antwoordgedrag. We vermoeden dat dit samenhangt met de mate van autonomie: leerlingen die zich enkel inhoudelijk wensten voor te bereiden op hun toegangsproof en die niet deelnamen aan gesprekken of incentives, bijvoorbeeld over academische begrippen zoals studiepunten, studievoortgang, enz., verwierven deze kennis niet tijdens de module. Wie wel deelnam aan deze interventies, beschouwde ze als waardevol. Dat verklaart ook de hoge scores voor het item voorkennis, omdat quasi elke leerling hieraan wenste te werken tijdens de module. Algemeen kunnen we stellen dat leerlingen tevreden zijn over de kennis die ze verwierven.

“Euhm, ja (denkt 4 seconden na). Ik ben nu eigenlijk gewoon zekerder geworden van mijn studiekeuze, want nu studeer ik hier tijdens de module nog verder in fysica en ik zie dat dat goed lukt en dat ik eigenlijk al sneller aan het leren ben dan dat ik had verwacht.” (Doormouse)

“Ik doe het voorbereidingspakket van Leuven. Daar zijn eigenlijk verschillende lessen in. Na elke les... Allee, het pakketje, je hebt modules, hé. Modules zijn bijvoorbeeld vier of vijf lessen. Het zijn twaalf modules per vak, dus bij biologie. Maar na elke module heb je eigenlijk toetsen, zal ik maar zeggen. Ook een paar oefenvragen. Je hebt ook een lijst waar je zelf in kunt typen, zodat die mensen, die professoren ook antwoorden op je vragen. Dus je hebt heel veel vragenrondjes. Je hebt ook kleine examentjes per vak. Dus dat vind ik wel echt super. Maar ik ben nu vooral alle theorie aan het doen, zodat ik alles een beetje begrijp, maar ik ga dat zeker nog leren. En dat ik die oefeningen ga doen als ik geleerd heb. Dus dat is echt een supertoppakket. Allee, voorbereidingspakket.” (Cat)

Gedrag – Bij de gedragsmatige aspecten zien we eveneens een hoge tevredenheid bij de leerlingen. Ook hier valt op dat iedereen zich inhoudelijk voorbereide op hogere studies. Dat konden we ook vaststellen tijdens de observaties: alle leerlingen gingen wekelijks aan de slag met leerinhouden die aangepast waren aan de studierichting van hun keuze. Ze vonden daarbij de motivatie om hieraan te werken en leerden hun werk ook organiseren. Daarnaast was er ruimte om verschillende studierichtingen inhoudelijk te verkennen, wat de meeste leerlingen ook deden. Sommigen hadden hierbij een duwtje in de rug nodig. Dat kon een vraag van de begeleider zijn of een item dat in groep werd besproken.

“Na het gesprek toon ik Doormouse hoe hij op de site van de KU Leuven de manier van evalueren kan zien. Hij vindt dat uit zichzelf niet. Doormouse gaat onmiddellijk aan de slag met deze info. Hij leest alles nauwkeurig en komt mij achteraf vertellen wat hij te weten is gekomen.” (Observatie van leercoaching)

Ook al krijgen de leerlingen veel autonomie, toch merken we dat sommigen echt sturing nodig hebben bij het exploreren van studierichtingen. Zo ook Rose, een leerling die op 22 februari aansloot bij de module.

“Rose heeft de voorbije weken naar eigen zeggen grondig nagedacht en wilt graag kinesist worden. In haar vooropleiding heeft ze evenwel weinig chemie gehad en dat wil ze bijwerken. Ik vraag haar hoe ze de aanpak ziet. “Gewoon”, zegt ze. Ik vraag haar wat ze onder ‘gewoon’ verstaat. ‘Gewoon, een cursus pakken van iemand uit de wetenschappen en die invullen.’ Ik vraag haar of ze weet welke onderdelen uit de chemie ze nodig heeft voor de studierichting van haar keuze, want dat het vak chemie uit heel diverse onderdelen bestaat. Ze weet dit niet. Ik vraag haar vervolgens aan welke universiteit ze wil studeren. Rose twijfelt tussen de UA en de UHasselt. Ik geef haar de tip om eerst uit te zoeken welke voorkennis precies gevraagd wordt aan beide universiteiten. Daarna geef ik haar de tip om de verschillen tussen de evaluatiesystemen uit te zoeken en naar de vakken en hun inhouden te kijken. Dat deed ze tot hiertoe nog niet. Ik help haar ook met het vinden van de websites. Ook met het verkennen van deze sites heeft ze hulp nodig. Ik kijk met haar mee en wijs haar op de links waarin ze voorbeelden vindt van cursusmateriaal en de nodige voorkennis. Rose heeft intussen zelf ook iets gevonden: een cursus op Stuvia. Ik leg haar uit wat Stuvia is en waarom deze info niet altijd even betrouwbaar is. Ze gaat verder aan de slag en maakt een lijstje met punten van elke unief.” (Observatie leercoaching)

En ook het feit dat leerlingen de module in groep volgen, lijkt zijn vruchten af te werpen. De meeste leerlingen waren zeer tevreden of tevreden over de groep die samen aan de slag ging. Zij percipieerden dat als motiverend en voerden vaak samen exploratietaken uit en gaven elkaar daarbij tips.

“Ook Alice wil mij iets vertellen. Zij heeft ook een proefles gedaan tijdens de vakantie en heeft enorm veel interesse voor biologie. “Raar”, zegt ze. “Ik was zo zeker dat ik geneeskunde wou doen, tot ik op de SID-in kwam en eens gekeken heb naar de website van de UAntwerpen. Ze sprak ook met Hare wiens plan voor biologie al lang vorm krijgt. “Maar”, zo zegt ze, “Er is daar een ijkingsstoets en ik moet mij al voorbereiden op dat ingangsexamen geneeskunde. Ik ga geen twee toetsen voorbereiden.” Ik pols of ze weet welke leerstof op die ijkingsstoets komt. Dat weet ze niet. Ik vraag haar om dat even te bekijken. Ik leg haar uit wat het verschil tussen een ingangsexamen en een ijkingsstoets is. Als ze hoort dat die laatste vooral dient om te weten hoe goed haar voorkennis is en wat en hoe ze kan remediëren, wil ze het onderzoekje toch doen. Samen met Hare bekijkt ze dat en wat blijkt: de inhoud zal handelen over chemie en wiskunde en bestaat uit leerstof van het secundair onderwijs uit richtingen die 1 uur per week chemie hebben en 5 uur wiskunde. Alice en Hare volgen op weekbasis meer uren les voor deze vakken. Alice besluit dat de leerstof voor het ingangsexamen geneeskunde haar ook voorbereidt op de ijkingsstoets. “Ja, dan kan ik ze beter wel meedoen, hé”, besluit ze en ze neemt haar voorbereidingspakket van het ingangsexamen en gaat aan de slag.” (observatie leercoaching)

Mentale aspecten – Tijdens de module leercoaching werd ook ruimte gemaakt voor persoonlijke gesprekken. Vaak vertrokken die vanuit een leerling zelf, zeker naarmate de tijd verstreek en het vertrouwen in de begeleider groeide. Maar de begeleider stelde ook meermaals vragen aan de leerlingen, als ze de indruk kreeg dat ze vast zaten. Dat kon gaan over psychische of financiële aspecten, zoals bij Duchess, maar ook over faalervaringen, hoe banaal die ook lijken, zoals bij Pilar en Sis. Jongeren kunnen echt vastlopen op een schijnbaar ‘onnozel’ probleem. Mits coaching kunnen zij drempels overwinnen.

“Duchess is stilletjes. Ik ga even naast haar zitten. Ik zeg haar dat ik haar gemist heb op de Sid-in. “Ja, mevrouw, ik was ziek. Ik mocht van de dokter niet naar school komen. En nu heb ik alles gemist.” Ik stel haar gerust. Ook voor haar verzamelde ik een heel arsenaal aan flyers. Ik weet dat zij niet op kot kan gaan. Dus, ik heb materiaal bij van de verschillende hogescholen en de universiteit uit onze provincie Antwerpen. Die behandelen onderdelen van de psychologie en de sociologie. Ik vraag of ze zin heeft om ze samen te bekijken en zeg haar dat zij ze mag houden als ze wil. Dat wil ze graag, want tot nog toe verzamelde ze nog helemaal geen informatie. We overlopen alles. “Goh,” zegt ze: “Ik wist niet dat ik zoveel keuze heb. Alleen heb ik een vraag: klopt het dat ik ook in februari kan beginnen studeren i.p.v. in september? Sommige mensen zeggen dat dat beter is voor mij.” Ik leg haar uit hoe studiepunten werken en hoe een vak meestal over een semester loopt, waarna er een evaluatie volgt. Ik leg haar ook uit wat volgtijdelijkheid is. “Dus, eigenlijk mis ik dan gewoon een half jaar?” “Dat is gedeeltelijk zo,” zeg ik. Ik vraag haar waarom ze erover denkt om in februari te starten. “Ja, dan kan ik eerst enkele maanden werken en vervolgens studeren, zodat ik zeker alles kan betalen.” Ik heb ook folders meegenomen over de financiële aspecten van studeren en verwijs haar naar de sociale dienst die elke hogeschool en unief heeft. Ik zeg haar dat ze die zeker kan contacteren en leg haar uit waarom dat belangrijk is en dat deze mensen graag willen helpen.” (observatie leercoaching)

“Sis en Pilar trokken tijdens de vakantie naar de UA. Ze vertellen enthousiast over de lessen die ze bijwoonden. “Maar, mevrouw, die campus is zo ver!” Ik vraag even door en het blijkt dat ze de trein namen naar het centraal station en daarna te voet naar campus 3 Eiken gingen. “Want er reed geen enkele bus. We hebben op de routeplanner van De Lijn gekeken.” Ik vraag hen hun laptop te nemen. Samen kijken we op de site van de UA naar de bereikbaarheid van de campus. Ik toon hen letterlijk dat ze de trein kunnen nemen naar Mortsel, naar Berchem of naar Antwerpen-Zuid en hoe ze van daaruit met de fiets of de bus op de campus geraken. Het kwam niet in hen op om dat zelf op deze wijze uit te zoeken. Sis zegt mij dat ze blij is dat ik dat liet zien. “Zie, mevrouw, mijn mama zegt wel dat ik op kot mag gaan, maar eigenlijk wil ik dat zelf niet. Ik was zo teleurgesteld, want ik dacht dat ik dus niets met

wetenschappen zou kunnen studeren, omdat die campus zo slecht bereikbaar is. Nu weet ik dat het wel kan.” Ik ben verbaasd in hoeverre dergelijke praktische issues quasi onoverkomelijk kunnen lijken voor deze leerlingen die er wel vlot in slagen om abstracte en uitdagende leerstof te verwerken.” (observatie leercoaching)

Ook voor het vormgeven van verwachtingen kan coaching soelaas bieden. Dat wordt merkbaar bij de uitstap naar de SID-in. Daar waar leerlingen uit de controlegroep niet goed weten wat te verwachten, worden leerlingen die de module leercoaching volgen voorbereid. Eerst expliciteren zij hun verwachtingen in de groep. Vervolgens vertelt de coach meer over de SID-in. Ten slotte stellen zij voor zichzelf een ‘plan’ op hoe zij de uitstap zullen aanpakken. In een volgende sessie worden hun ervaringen besproken. Het valt op dat deze leerlingen meer gerichte informatie uit de uitstap haalden dan anderen. Dat was al merkbaar tijdens de observaties ter plaatse. Zo behoort Hare tot de interventiegroep en Billy tot de controlegroep.

“We sluiten het gesprek over verwachtingen af met interessante vragen om te stellen. Ik vertel de leerlingen dat de SID-in hen vooral helpt met exploreren: wat bestaat er allemaal? Ik zeg hen dat ze deze keuzes kunnen leggen naast hun eigen verwachtingen, dromen, mogelijkheden. Ik vertel hen ook dat dit de plek is om meer te weten te komen over een aanpak van een universiteit: zijn er vooral hoorcolleges (ik verduidelijk dat begrip), practica, hoe wordt er geëvalueerd, welke lessen zijn er, welke verwachtingen zijn er van studenten, enz. Ik raad de leerlingen aan om niet gewoon langs de standjes te lopen, maar mensen aan te spreken en hun vragen te stellen. Als ze de info van hun keuze verzameld hebben, kunnen ze die vergelijken en naast hun eigen verwachtingen leggen. Verder wijs ik hen erop dat er sowieso altijd reclame voor een instelling wordt gemaakt en dat ze positieve verhalen zeker moeten checken. Ik zie leerlingen vragen noteren en ben benieuwd hoe ze de SID-in zullen ervaren.” (observatie leercoaching n.a.v. het bezoek aan de SID-in)

“Hare heeft een boekje bij zich en toont dat aan mij. In het boekje noteerde hij vragen en een lijst met instellingen voor Hoger Onderwijs die hij wil bezoeken. Zijn vragen gaan bijvoorbeeld over de evaluatie binnen opleidingen (Worden er bij multiple choice punten afgetrokken?), maar ook over redelijke aanpassingen voor mensen met dyslexie of over de taal waarin wordt lesgegeven. Hij bezoekt alle stands van universiteiten die biologie aanbieden, maar ook bio-ingenieur. Ik zie hem op mensen afstappen met zijn vragenlijstje. Hij knikt, stelt vragen en noteert antwoorden. Hij is ook wel teleurgesteld, zegt hij, omdat hij geen cursussen kan inkijken. Maar hij toont mij trots flyers van open lesdagen en zegt dat daar wel cursussen zullen liggen.” (observatie bezoek SID-in)

“Billy zie ik geen vragen stellen, maar wel van hier naar ginder lopen, gedurende enkele seconden door een brochure bladeren en ze dan meenemen of terugzetten. Ze ziet mij en komt naar me toe. “Mevrouw, nu weet ik het helemaal niet meer!” piept Billy. Haar ogen schieten in het rond, haar mondhoeken wijzen naar beneden. “Er is echt veel te veel keuze! Ik ga dit nooit kunnen! De ene keer denk ik ja: musical dat wordt het, maar dan blijkt de laatste ronde van de toelatingsproef in september te zijn en ja, dat is veel te laat, want stel dat ik er dan niet door ben, dan vind ik nergens anders nog een kot. En ja, ik ging dus kijken voor psychologie en toen kwam ik voorbij zo’n standje en iemand kreeg uitleg over kine en toen dacht ik: “He, da is precies ook wel tof”, dus ja, nu ben ik dan maar terug overal aan het rondgaan om boekjes over kine te verzamelen.” Ze toont mij haar rugzak die tjokvol brochures zit van allerlei zeer uiteenlopende richtingen.” (Observatie bezoek SID-in)

7 Conclusie en discussie

Studiekeuzeprocessen zijn een veelvuldig onderzocht fenomeen bij leerlingen die weldra de overstap maken van het secundair naar het hoger onderwijs. In Vlaanderen vinden we hierover voornamelijk kwantitatief onderzoek (Demulder et al., 2023; Germeijs & Verschueren, 2006). Er is veel minder geweten over de opvattingen, percepties en ervaringen van laatstejaars die een studiekeuze maken en hoe die evolueren in de loop van een schooljaar. Dat is evenwel belangrijke informatie, want deze elementen kunnen bijdragen tot een kwaliteitsvol studiekeuzeproces wat op haar beurt een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs ondersteunt (Hirshi & Läge, 2007), waardoor de kans op studieduurvertraging en drop-out potentieel verkleint (De Clercq et al., 2017).

In wat volgt bespreken we de bevindingen uit onze studie per onderzoeksvraag en linken ze aan eerder onderzoek. Hierbij maken we ook kritische kanttekeningen waar nodig en suggereren we mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Waar het kan doen we ook suggesties aan studietoelators. Ten slotte overlopen we de sterktes en beperkingen van dit onderzoek.

7.1 OV1) Welke studiekeuzetaken ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar?

De eerste onderzoeksvraag focust zich op de manier waarop leerlingen het studiekeuzeproces vandaag doorlopen. Eerder onderzoek (Demulder et al., 2019; Germeijs & Verschueren, 2006) stelt dat leerlingen hiertoe volgende studiekeuzetaken uitvoeren: oriënteren, exploreren van zichzelf, exploreren in de breedte, exploreren in de diepte en binding. Analooq aan dat bestaand onderzoek kan vanuit deze kwalitatieve studie vastgesteld worden dat de meeste respondenten deze taken flexibel en op eigen tempo doorlopen. Sommige jongeren hebben hierbij echter begeleiding nodig.

Binnen de studiekeuzetaak oriënteren geeft iets meer dan een vierde van de respondenten aan dat ze het studiekeuzeproces in hun laatste jaar aanvat. Opmerkelijk is dat een vierde van de bevroagde leerlingen reeds in de basisschool nadenkt over hun latere studiekeuze en vooral het beroep waartoe die zou kunnen leiden, terwijl het vierde middelbaar ook een veelgekozen moment is om hierbij stil te staan. Deze bevinding stemt niet volledig overeen met het onderzoek van Germeijs et al. (2006). Deze onderzoekers beweren dat de start van de studiekeuze veelal in het laatste jaar begint. Ook hecht de grote meerderheid van onze respondenten belang aan het maken van een studiekeuze. De ruime meerderheid denkt hier een heel schooljaar over na.

Eerder onderzoek (Hirshi et al., 2011; Jiang et al., 2019) wijst op het belang van de tweede studiekeuzetaak: exploreren van zichzelf. Ook de meerderheid van onze respondenten neemt ze serieus. Binnen deze taak onderzoeken leerlingen ondermeer hun persoonlijke interesses, voorkeuren, competenties, maar ook hun waarden. Die laatste kunnen volgens onze respondenten altruïstisch van aard zijn, maar bij sommige bevroagde leerlingen liggen ook jobzekerheid, work-life-balance of financiële vooruitzichten aan de basis van hun studiekeuze. De meeste respondenten hechten belang aan de ontwikkeling van hun competenties en vooropleiding en zijn bereid om extra inspanningen te leveren, bijvoorbeeld in de vorm van voorbereidingspakketten, zodat ze beslagen aan de start komen in het hoger onderwijs. Hierin zien we een opmerkelijk verschil tussen jongeren die wel en geen leercoaching volgen: wie dat wel doet, exploreert zijn eigen competenties veel meer en diepgaander dan wie dat niet doet. Dit stemt overeen met de bevindingen van Borden (1997) en Lacante et al. (2001). Jongeren reflecteren over hun huidige mogelijkheden en formuleren hiertoe verwachtingen inzake cognitieve, regulatieve en affectieve leeractiviteiten (Ten Dam & Vermunt, 2003). Ook in het beheersingsniveau van deze laatste activiteiten zien we verschillen tussen de bevroagde leerlingen: jongeren die leercoaching volgen gaan meer en bewuster met deze leeractiviteiten aan de slag.

De derde studiekeuzetaak, exploreren in de breedte, is niet voor alle respondenten evident. Sommigen starten hier pas laat of zelfs niet mee, anderen moeten een duwtje in de rug krijgen om ze uit te voeren. Hier zien we

dat verschillende meetmomenten tot andere resultaten leiden qua onderzochte alternatieven: waar de meerderheid van de jongeren in november één alternatief naar voren schuift en ongeveer een vierde nog geen enkel idee heeft wat ze wil studeren, merken we dat er in maart breder geëxploreerd wordt om ten slotte in juni finaal te kiezen. Dit kunnen we onder meer verklaren doordat de deadline voor de keuze nadert en de school enkele activiteiten aanbood in de maand februari zoals het bezoek aan de SID-in en de proefdagen in Hasselt. De meeste jongeren worden door deze activiteiten gestimuleerd om hun alternatieven te onderzoeken zoals ook Pitkethly en Prosser (2001) benadrukken. Onze respondenten raadplegen hiertoe drie verschillende bronnen. Mensen liggen veelal aan de basis van deze studiekeuzetaak. Dit kunnen professionals zijn, maar toch worden veelal bekenden zoals ouders en vrienden vermeld, wat ook Morgan (2001) beschrijft. Ten tweede wordt er vanop afstand geëxploreerd via websites, brochures en onlinestudiekeuzetesten. Ten derde leggen jongeren plaatsbezoeken af. Hierbij merken we op dat onze respondenten bij het breed exploreren ook onjuiste informatie ontvangen en geloven. Ouders geven bijvoorbeeld raad, maar missen vaak de competenties om dat goed te doen, zoals ook Gati en Kulcsar (2021) beschrijven. Bovendien krijgen leerlingen via sociale media zoals TikTok studieadvies, waarbij de bron van dubieuze aard kan zijn. Hierdoor kunnen zich stereotypen in hun hoofd nestelen en dreigen ze op basis van incorrecte en/of onvolledige informatie een studiekeuze te maken. (Groeps)gesprekken op school met een studietoestant kunnen hen helpen om kritisch om te gaan met zulke media en juiste bronnen te selecteren. Wij denken dat hier kansen liggen voor vervolgonderzoek naar het belang van sociale media en desinformatie bij het maken van een studiekeuze, omdat dit tot op heden niet grondig onderzocht is en deze elementen niet meer weg te denken zijn in het leven van hedendaagse jonge mensen.

Bij de vierde studiekeuzetaak, exploreren in de diepte, worden de studiekeuzealternatieven van de respondenten beperkter: een kleine meerderheid onderzoekt twee alternatieven diepgaand. Maar ook hier stellen we verschillen tussen leerlingen vast: iets meer dan een vierde onderzoekt slechts één mogelijkheid en iets minder dan een vierde bekijkt meer dan twee alternatieven. Hiertoe voeren zij nog steeds gesprekken, al vertrouwen ze in deze fase meer op experts en ervaringsdeskundigen dan op naasten. Ze ontmoeten hen veelal op openles- en infodagen, die de meest gefrequenteerde bron vormen. Dit stemt overeen met eerder onderzoek waarbij Perry en Allard (2003) wijzen op het belang van dergelijke ontmoetingen, waardoor jongeren een beter beeld krijgen van het hoger onderwijs. Huon en Sankey (2002) zien infomomenten als plaatsen die de identiteitsvorming van jongeren beïnvloeden en Dweck (2013) wijst op het belang van ontmoetingen met peers om zichzelf te leren zien als student. Al deze aspecten herkennen we in de antwoorden van onze respondenten. Bovendien is het opvallend dat nabijheid een grote rol speelt bij het verkennen van een instelling voor hoger onderwijs, al kan ook de reputatie van de stad of de instelling of personen die eraan verbonden zijn een doorslaggevende factor vormen. Hierover vinden we in de literatuur echter geen evidentie terug. Ten slotte stellen we ook hier vast dat leerlingen die leercoaching volgen diepgaander exploreren: zij worden gestimuleerd om verder onderzoek te doen naar hun potentiële richting waardoor ze beter weten wat bepaalde vakken inhouden, welke voorkennis er verwacht wordt, op welke manier men evalueert, enz. Dit stemt overeen met de nood aan educatieve begeleiding die Watts en Van Esbroeck (2000) omschrijven en de elementen die Pitkethly en Prosser (2001) belangrijk achten om een studiekeuze te maken. Leerlingen kunnen groeien in diepgaand exploreren en stimuleren elkaar door samen op uitstap te gaan of door elkaar te bevragen en te informeren tijdens groepsgesprekken. Ook de bevindingen van Beishuizen et al. (1996), die vaststellen dat jongeren willen weten of peers zich dezelfde vragen stellen, kunnen we in ons onderzoek bevestigen, in tegenstelling tot de ideeën van Wichgers (2024) die stelt dat studiekeuze voornamelijk om een één-op-één begeleiding vraagt. Onze respondenten geven net aan dat ze de combinatie leerrijk vinden: individuele momenten en groepsessies wisselen elkaar best af.

Inzake binding, de vijfde studiekeuzetaak, merken we doorheen het schooljaar een grote evolutie bij een ruime meerderheid van de respondenten. De manier waarop deze binding tot stand komt is echter verschillend bij onze doelgroep: we kunnen geen lijn ontwaren bij de doorslaggevende elementen, noch bij het keuzemoment. Wel geeft een meerderheid van de respondenten aan dat het plaatsbezoek aan een instelling voor hoger onderwijs ook zorgde voor de nodige identificatie zoals eerder beschreven. Ten slotte stellen we vast dat het keuzemoment voor de grote meerderheid plaatsvindt tussen maart en juni.

Opmerkelijk is dat de respondenten die geneeskunde willen studeren van bij aanvang een zeer duidelijke binding hebben met hun studiekeuze. Die wordt voornamelijk ingegeven vanuit het beroepsperspectief, maar deze leerlingen bevroegen ook professionals, bezochten ziekenhuizen, spraken hun dokter aan, woonden lessen bij, maakten hun studiekeuze in het secundair onderwijs met dit perspectief voor ogen, enz. Dit congrueert met de bevindingen van Watts en Van Esbroeck (2000) die op het belang van beroepsadvies wijzen, waardoor jongeren meer zicht krijgen op beroepsmogelijkheden. Van bij de start van de interventie, kwamen deze jongeren naar de studiecoaching met een uitgebreid voorbereidingspakket. Bijna allemaal wisten ze vooraf aan welke instelling ze willen studeren. Al deze leerlingen werkten gedurende het ganse schooljaar twee uur per week op school aan de voorbereiding van dit ingangsexamen. Toch sloeg bij hen de onzekerheid en bij sommigen zelfs paniek toe, vooral in de maand februari. Zij, die zo'n sterke binding leken te vertonen, begonnen aan zichzelf te twijfelen en maakten opnieuw een studiekeuzeproces door dat ingegeven door de beperkte tijd en hun nervositeit, vaak alle kanten uitliep. Dit zogenaamde plan B moest veelal een tussentijd coveren: stel dat deze leerlingen in juli 2024 niet slagen, dan zullen ze het plan B aanvaarden om daarna in juli 2025 het ingangsexamen opnieuw te proberen. Het plan B wordt dus vooral gekozen met het oog op 'de tussentijd zo nuttig mogelijk doorbrengen'. Over zulk parallel studiekeuzeproces is tot vandaag nog geen literatuur te vinden. Toch is het relevant, omdat het potentieel een ander zicht werpt op het exploratiegedrag van leerlingen en de exploratieprofielen. Het kan dus interessant zijn om een studie op te zetten specifiek bij leerlingen die een studiekeuze maken waar een bindend ingangsexamen aan verbonden is, zoals dramatische kunst, (dier)geneeskunde of tandheelkunde.

7.2 OV2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking?

Bij de start van het onderzoek formuleerden we volgende werkhypothese: een functiebeperking zoals dyslexie, ASS en ADHD kan invloed uitoefenen op het studiekeuzeproces voor het hoger onderwijs. Deze verwachting stoelde enerzijds op de talige competenties die gelieerd zijn aan het hoger onderwijs en anderzijds op de beheersing van executieve functies bij jongeren die de transitie van het secundair naar het hoger onderwijs vereist. We weten dat jongeren met dyslexie (Everatt, 1997; Felton et al., 1990; Hatcher et al., 2002; Lefly & Pennington, 1991; Swanson & Hsieh, 2009; Tops et al., 2021), ADHD (Emmers et al., 2017; Weyandt & DuPaul, 2008; Weyandt et al., 2013) en ASS (Boswijk et al., 2007; Palmen et al., 2012; Roberts, 2010) moeite hebben met deze aspecten, ook al werd de relatie tussen het hebben van een functiebeperking en het maken van een studiekeuze tot op heden nog niet grondig onderzocht. In ons onderzoek kunnen we voorzichtig stellen dat we indicaties gevonden hebben die aanwijzen dat de uitvoering van studiekeuzetaken kan verschillen bij jongeren met de functiebeperkingen dyslexie en ASS ten opzichte van jongeren die deze functiebeperkingen niet hebben. Deze verschillen zijn het grootst bij de drie exploratieve studiekeuzetaken.

Inzake oriënteren merken we geen verschillen tussen respondenten met en zonder functiebeperking. Ook bij de vijfde studiekeuzetaak (binding) zien we weinig verschillen: we stellen ze alleszins niet vast bij leerlingen met dyslexie, maar wel bij de jongere met ASS: hij is de enige leerling van alle respondenten die in juni nog twijfelt over zijn studiekeuze. We moeten echter zeer voorzichtig zijn met het formuleren van conclusies, aangezien het hier gaat over één respondent in een specifieke context. Bovendien spelen er bij deze leerling ook nog andere persoonlijke variabelen die een invloed kunnen uitoefenen op zijn studiekeuze, zoals zijn thuissituatie. Het is dus duidelijk dat zijn proces afwijkt van dat van anderen, maar we mogen dit niet enkel aan zijn functiebeperking wijten. Ten slotte wijzen we op het feit dat ASS een complexe functiebeperking is die zich op verschillende manieren kan uiten (Magiati et al., 2014): één respondent vertegenwoordigt dus geenszins de ganse populatie.

Maar onze bevinding stemt wel overeen met de bewering van Tops et al. (2015) die 26 eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs met ASS bevroegen en die eveneens vaststelden dat hun respondenten minder overtuigd zijn van hun studierichting dan medestudenten zonder ASS. Ook zij ontwaren dus een beperkte binding aan de keuze op het moment dat leerlingen bezig zijn met een nieuwe studie, terwijl ons onderzoek deze beperkte binding al in een vroeger stadium vaststelt. Een mogelijke verklaring voor deze beperkte binding zien Tops et al. (2015) in het feit dat jongeren met ASS het verband tussen opleiding en beroep moeilijk kunnen voorspellen. Wij

stellen in ons onderzoek vast dat de jongere met ASS een ideaalbeeld koestert van een dokter als een persoon met hoog maatschappelijk aanzien, maar dat hij weinig inzicht heeft in het beroep en de studies op zich en zichzelf ook niet met een student geneeskunde identificeert. Studietoelichters kunnen hiertoe overwegen in te zetten op het beroepsperspectief binnen studietoelichtbegeleiding (Watts en Van Esbroeck, 2000) en 'learner identity support' (Briggs et al. 2012) als ze jongeren met ASS begeleiden.

Inzake exploreren (zowel van zichzelf, als in de breedte, als in de diepte) stellen we de grootste verschillen vast tussen respondenten met en zonder functiebeperking. We bespreken hiertoe eerst onze bevindingen over de bevroegde leerlingen met dyslexie. Vervolgens staan we stil bij de respondent met ASS.

In ons onderzoek zien we dat leerlingen met dyslexie heel bewust studierichtingen met een talige inslag elimineren. Bovendien speelt ook de onderwijstaal een rol voor hen: een meerderheid van de respondenten probeert lessen in het Engels te vermijden. Doordat het hoger onderwijs in Vlaanderen inzet op internationalisering, bijvoorbeeld door verschillende Engelstalige masters aan te bieden (aan de UAntwerpen gaat dit bijvoorbeeld over één masteropleiding op vier) en daarnaast veelvuldig Engelstalig cursusmateriaal of vakken in een andere taal voorziet (Stroom, 2023, "Spreken we straks allemaal Engels aan der universiteit), kan dit een probleem opleveren voor jongeren met dyslexie. Hen bewust maken van het feit dat er monitoraten zijn die hen hierbij ondersteunen, lijkt geen overbodige luxe. Zeker aangezien we in ons onderzoek vaststellen dat respondenten met dyslexie een lagere mate van zelfeffectiviteit kunnen hebben die ze expliciet aan hun functiebeperking linken. Dit congrueert bovendien met de bevindingen van Tops et al. (2018) die eveneens hameren op de noodzaak van een goede studietoelichtbegeleiding voor leerlingen met dyslexie, zodat zij de transitie naar het hoger onderwijs succesvol kunnen maken. Aan de andere kant wijzen we ook op de nieuwe opportuniteiten die technologie kan bieden, waaronder allerlei AI-toepassingen die steeds beter worden en die mits een juiste toepassing een wereld van verschil kunnen bieden inzake taalhulp. Maar ook dit is een hypothese die noopt tot verder onderzoek. Daarnaast merken we dat respondenten met dyslexie ook moeite ondervinden als ze breed exploreren: de terminologie en hun weg vinden in brochures en websites is geen sinecure voor hen. Ook dit kunnen we linken aan de bevindingen van Tops et al. (2018). Ten slotte kunnen we inzake exploreren in de diepte positieve elementen melden: de meerderheid van respondenten met dyslexie exploreren diepgaander dan respondenten zonder functiebeperking. Ze weten bijvoorbeeld beter welke examenmodaliteiten er zijn en stellen zeer gerichte vragen op infomomenten. Daardoor informeren zij zich zeer grondig over hun potentiële studierichting. We vinden evenwel geen andere empirische evidentie die dit onderschrijft. Ook hier kan vervolgonderzoek met een grotere sample aan respondenten met dyslexie meer klaarheid brengen.

Onze respondent met ASS ondervindt veel meer moeilijkheden bij het exploreren dan respondenten zonder functiebeperking, maar die manifesteren zich op andere domeinen dan bij de bevroegde leerlingen met dyslexie. Hij is onrustig als hij aan verder studeren denkt en maakt zich zorgen over structuur, plannen en veranderingen. Dat speelt hem zowel parten bij het exploreren van zichzelf als bij het exploreren in de breedte en de diepte, waarbij hij aangeeft moeite te hebben met veranderende afspraken, zoals op een ander tijdstip op school arriveren om een bezoek te brengen aan de SID-in. Eigenlijk zien we deze respondent nooit breed exploreren: hij kopieert eerder gedrag van anderen en laat zich door hen op sleeptouw nemen: zij bepalen waar hij naartoe gaat en wat hij bekijkt. Bovendien is hij vatbaar voor desinformatie en stereotypering, wat ook een rol speelt in zijn exploratiegedrag, doordat hij bepaalde universiteiten en studierichtingen van meet af aan uitsluit op basis van drogredenen. Ten slotte stellen we een grote discrepantie vast tussen wat hij doet en wat hij zegt. Zo wil hij zich degelijk voorbereiden op zijn ingangsexamen en spreekt hij duidelijk uit wat hij wil aanpakken, maar tot het effectief uitvoeren van dat idee komt hij vrijwel nooit: hij kan zijn eigen studiegedrag niet reguleren. Dit is evenwel geen nieuwe informatie, want ook Boswijk et al. (2007); Palmen et al (2012) en Roberts (2010) beweren dat jongeren met dyslexie minder flexibel omgaan met veranderingen die gelieerd zijn aan een nieuwe studie kiezen en aanvaarden. Een verklaring hiervoor vinden we in de DSM-5 die wijst op de problemen die deze jongeren ondervinden met sociale communicatie en interactie en met de repetitieve patronen in gedrag, activiteiten en interesses die inherent zijn aan hun functiebeperking. Alleszins kunnen we net als Tops et al. (2015) stellen dat een aangepaste studietoelichtbegeleiding, waarbij studietoelichtetaken sterk geconcretiseerd worden, nodig is voor dergelijke leerlingen.

7.3 OV3) Welke factoren op het vlak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze?

Voor deze studie gaven we zelf een interventie vorm. We boden een groep laatstejaars op vrijwillige basis een module leercoaching aan gedurende twee lesuren op donderdagnamiddag van oktober tot begin juni. Hierbij mochten deze jongeren autonoom beslissen waaraan ze werkten en boden we begeleiding op maat in de vorm van één-op-één-gesprekken, groepssessies en voorbereidingspakketten. De enige voorwaarde was dat ze deze tijd nuttig besteedden aan hun studiekeuze voor het hoger onderwijs.

We startten oorspronkelijk met een groep van negen leerlingen (vijf meisjes en vier jongens), waarvan geen enkele afhaakte gedurende het traject. Aan het einde van het traject namen zestien leerlingen (elf meisjes en vijf jongens) deel. Ook bij de latere instromers haakte niemand af. De bewering dat meisjes meer studiekeuzeadvies vragen dan jongens (Mack, 2007; Morgan, 2001) kunnen we dus enkel beamen aan het einde van ons traject. Tussen twee vakanties in vroegen we deze jongeren telkens om een planning te maken voor de module-uren en die planningen waren behoorlijk ambitieus. De meeste jongeren voerden ze ook plichtsbewust uit, al slaagde niet iedereen daarin. Daarmee kunnen we de bevindingen van Borden et al. (1997) en Lacante et al. (2001) onderschrijven: deze leerlingen waren inderdaad jongeren die zich grondig willen voorbereiden op hogere studies en waren bereid om zich daarvoor in te spannen. De uitspraak van Elsen (1998), die aangeeft dat jongeren met studieproblemen weinig of geen gebruik maken van dit soort begeleiding, werd evenwel niet bevestigd in ons onderzoek. Aan onze module namen immers verschillende leerlingen met functiebeperkingen, met een taalproblematiek, met spijbelgedrag, met motivatieproblemen, met uitstelgedrag en zittenblijvers deel.

In de termen van Watts en Van Esbroeck (2000) kunnen we stellen dat er voornamelijk educatieve begeleiding werd aangeboden, waarbij we zowel leerondersteuning voorzagen als hulp bij het uitvoeren van de studiekeuzetaken (Demulder 2019; Germeijs & Verschuren, 2006). Daarnaast kwam er ook persoonlijke begeleiding aan bod als leerlingen bepaalde vragen of problemen aankaartten. We probeerden hen hierbij aan te zetten tot goed geïnformeerde keuzes (Smith & Hopkins, 2005). Hiertoe gingen we samen op zoek naar representatief lesmateriaal, studiefiches per vak, evaluatiemogelijkheden, enz. zoals ook Pikethly en Prosser (2001) aangeven. Daarnaast bereidden we de uitstappen samen voor die de school organiseerde naar de SID-in, Hogeschool Thomas More en de proefdagen van de UHasselt en PXL Hogeschool en bespraken we nadien de bevindingen van de leerlingen. Bovendien coachten we deze leerlingen om zelf ook bezoeken te brengen aan instellingen voor hoger onderwijs van hun keuze en in hun vrijetijd, zoals Pargetter (2000) aanraadt. Ten slotte probeerden we via gastsprekers, veelal via Teams, verder in te zetten op 'learner identity support', zodat leerlingen zich konden identificeren met studenten. (Briggs et al., 2012; Dweck, 2013; Huon & Sankey, 2002; Perry & Allard 2003). Ook als leerlingen zelf op uitstap gingen en gesprekken voerden met docenten en studenten koppelden we hiernaar terug.

We probeerden dus een programma op maat te voorzien voor alle leerlingen en poogden daarbij te voldoen aan de aspecten die Briggs et al. (2012) benoemen in hun 'bridging the gap-programma'. We organiseerden ten eerste generieke, doelgerichte activiteiten om de zelfeffectiviteit bij jongeren te verbeteren. Een voorbeeld hiervan vormt het bekijken van papers en tips and tricks om ze zelf te schrijven, op vraag van een van de leerlingen. Daarnaast waren er gefocuste activiteiten die laatstejaars helpen om een studiekeuze te maken. Hiertoe voorzagen we de uitstappen, samen met alle andere zesde- en zevendejaars van de school, maar we bereidden ze voor en bespraken ze. Ook konden leerlingen begeleiding vragen bij het uitvoeren van de studiekeuzetaken, wat een meerderheid deed. Ten slotte waren er vakspecifieke activiteiten die jongeren een inhoudelijk correct beeld bezorgden van hun toekomstige studierichting. Hiertoe rekenen we de sessies waarbij leerlingen zich via studieprogramma's voorbereidden op ijkingsstoetsen of ingangsexamens en een voorbereidingspakket statistiek dat we zelf samenstelden voor een leerling die toegepaste psychologie wil studeren.

Om de module leercoaching door leerlingen te laten evalueren, stelden we een vragenlijst op die gebaseerd werd op het model van Kirkpatrick (1954). Ten eerste leerden we dat de tevredenheid van de leerlingen die deze module volgden bijzonder groot is. Ze waardeerden een wekelijks moment om aan hun studiekeuze te werken. Daarnaast vonden ze de inspraak die ze kregen in de inhoud van de module, het gebruikte materiaal en de vrijheid om hun werk zelf te organiseren positief. Inzetten op autonomie loont dus ook volgens onze respondenten. Ten tweede zagen we dat de leerlingen tevreden zijn over de kennis die ze verwierven tijdens deze module, al zien we hier iets meer variabiliteit tussen de respondenten. Een verklaring hiervoor vonden we in de mate van autonomie: leerlingen kozen zelf welke sessies of gesprekken ze wilden bijwonen en welke kennis ze dus verwierven. Wie deelnam aan deze interventies, beschouwde ze als waardevol. Leerlingen verklaarden dat ze door deze module een realistischer beeld kregen van het hoger onderwijs en gaandeweg hun verwachtingen bijstelden, wat volgens Smith en Hopkins (2005) en Tranter (2003) belangrijk is als ze de transitie naar het hoger onderwijs maken. De respondenten wisten ook beter welke voorkennis er vereist werd en verwieven die voorkennis veelal ter plaatse. Bovendien gaven ze aan beter op de hoogte te zijn van evaluatiemodaliteiten. Dat zijn volgens Briggs et al. (2012) belangrijke elementen die bijdragen tot een positief academisch zelfbeeld. Ten slotte evalueerden de leerlingen hun gedrag ook positief. De module motiveerde hen om bezig te zijn met hun studiekeuze en hierin stappen vooruit te zetten die voor hen merkbaar waren. Dat stemt overeen met de bevindingen van Dembo en Seli (2014). Bovendien beschouwden ze het uitwisselen van informatie met hun begeleider via één-op-één gesprekken en hun groepsgenoten als waardevol. Iedereen verklaarde unisono dat deze module hen goed voorbereidde op hun studiekeuze. De respondenten exploreerden hierbij verschillende mogelijkheden en verkenden de studierichting van hun keuze diepgaand, waarbij ze zich ook verder bekwaamden in het organiseren van hun eigen activiteiten.

7.4 Sterktes en beperkingen van dit onderzoek

Dit onderzoek kent verschillende sterktes. Ten eerste stoelt het op een ruime datacollectie. Via diverse collectiemethoden en analysetechnieken verzamelden we veel data, waardoor we een vrij goed inzicht verwierven in de percepties, ervaringen en het gedrag van laatstejaars die een studiekeuze maken voor het hoger onderwijs. We konden hierdoor ook vaststellen dat hun gelopen processen varieerden. Ten tweede kregen we hierdoor de mogelijkheid om data over eenzelfde aspect, maar verzameld via een andere methode, met elkaar te vergelijken. Dat droeg bij tot een accurater beeld over het onderwerp van dit onderzoek en kan de betrouwbaarheid verhogen. Ten derde bleken de verschillende meetmomenten een goede keuze te zijn. Hierdoor konden we het proces dat onze respondenten doorliepen opvolgen en stelden we evoluties in de tijd vast. Ten vierde bouwde de onderzoeker een vertrouwensband op met de respondenten die de module leercoaching volgden. Door hen wekelijks te spreken en te observeren groeide dat vertrouwen, waardoor deze respondenten vrijuit spraken en het sociaal wenselijk gedrag naar alle waarschijnlijkheid beperkt bleef. Dat is belangrijk, want wanneer jongeren zich door hun begeleider ondersteund voelen, heeft dit een positieve invloed op hun motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005) en op hun zelfeffectiviteit (Vanthournout et al., 2011). Ten vijfde houdt dit onderzoek rekening met achtergrondkenmerken van leerlingen. Daar waar literatuur voornamelijk focust op geslacht en SES-kenmerken, maakten wij een duidelijke keuze om met functiebeperkingen aan de slag te gaan. Deze keuze werd ingegeven door het feit dat er tot op heden nog zeer weinig geweten is over de manier waarop zij het studiekeuzeproces kunnen beïnvloeden. In dit onderzoek stelden we vast dat verscherpte aandacht voor de manier waarop leerlingen met een functiebeperking exploratietaken uitvoeren belangrijk zou kunnen zijn. Ten vijfde ontdekten we dat respondenten die een bindend ingangsexamen afleggen eigenlijk twee studiekeuzeprocessen doorlopen die zeer sterk van elkaar kunnen verschillen. Dit werpt mogelijks een ander licht op deze studiekeuzetaken en exploratieprofielen. We stellen dit evenwel met zeer veel voorzichtigheid, maar denken dat vervolgonderzoek hier opportuun is. Ten slotte slaagden we erin om een interventie te ontwerpen waaruit we geteste aanbevelingen kunnen doen aan studiekeuzebegeleiders.

Desalniettemin kent dit onderzoek ook beperkingen. Ten eerste waren de afnamemodaliteiten van de pre- en posttest niet eenvormig, waardoor de resultaten van deze testen slechts gedeeltelijk konden opgenomen worden in ons onderzoek. De posttest werd enkel ingevuld door respondenten die ook geïnterviewd waren en

werd dus niet rondgestuurd naar de ganse populatie ASO- en TSO-leerlingen, zoals bij de pretest wel het geval was. Hierdoor konden we wat de studiekeuzetaken betreft enkel stoelen op een beperkt aantal leerlingen. Ten tweede bleek het niet mogelijk om uitspraken te doen aangaande de studiekeuzeprofielen van de leerlingen. Deze profielen worden bepaald op basis van Columbusdata en die bleken door de afnamemodaliteiten van de test niet te leiden tot accurate resultaten. Bij de sampling konden we dan ook geen rekening houden met het beginstadium van deze profielen, waardoor we uiteraard ook niet konden vaststellen of ze aan verandering onderhevig zijn. Dit vinden we een gemiste kans. Ten derde konden we enkel beroep doen op respondenten met ASS en dyslexie, waardoor we enkel (voorzichtig) uitspraken kunnen doen over deze twee functiebeperkingen en bijvoorbeeld niet over ADHD. Bovendien volgden we slechts vijf respondenten met deze functiebeperkingen, waardoor we onze resultaten zeer voorzichtig moeten benaderen. Vervolgonderzoek over deze materie lijkt echter opportuun. Ten vierde kan de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhoogd worden als meerdere onderzoekers de observaties en de analyses zouden uitvoeren. Ten vijfde zien we dat jongeren die leercoaching volgden breder en dieper exploreerden dan wie dat niet deed. We stellen dus een positieve impact van deze interventie vast, maar doen dat vooral vanuit de observaties op activiteiten waar zowel de interventie- als de controlegroep aanwezig waren en vanuit gevoerde gesprekken. Daar waar we de interventiegroep specifiek een vragenlijst stuurden om de module te evalueren en zodoende te peilen naar de voorbereiding op hun studiekeuze, deden we dat niet met de controlegroep. Op zich zouden deze data, die we nu missen, ervoor kunnen zorgen dat we de verschillen tussen beide groepen nog beter in kaart kunnen brengen. Deze tip willen we suggereren voor vervolgonderzoek. Ten slotte zou een longitudinale onderzoeksaanpak extra kansen kunnen bieden om dit onderzoek verder te verbeteren. Het zou interessant kunnen zijn om de groep die leercoaching volgde verder op te volgen na het afleggen van de ijkingsstoetsen en ingangsproeven om te zien of ze op dat moment anders kijken naar het werk dat ze verrichtten tijdens de module-uren. Ook zou het opportuun zijn om hun resultaten op deze proeven te kennen en te weten of ze hun eerste of hun tweede studiekeuze ook effectief aanvatten en zich inschreven aan de instelling voor hoger onderwijs. Bovendien zou het interessant kunnen zijn om alle geïnterviewde respondenten verder op te volgen als ze hun eerste jaar in het hoger onderwijs aanvatten, zodat we werkelijk kunnen zien of hun studiekeuzeprocess tot studiesucces leidt en of de leercoaching ook hiertoe bijdraagt, zoals Watts en Van Esbroeck (2000) aangeven.

7.5 Implicaties voor de praktijk

Deze implicaties komen voort uit de observaties en gesprekken tijdens de activiteiten die de school organiseerde en de leercoaching. Daarnaast nemen we ook de evaluaties van de leerlingen over de leercoaching mee en leggen we deze data naast bestaande literatuur. Hieruit formuleren we praktijktips voor studiecoaches die met laatstejaars aan de slag gaan.

Zorg voor een coherent beleid inzake studiekeuzebegeleiding met diverse partners. Studiekeuzebegeleiding is meer dan een aantal activiteiten organiseren die schijnbaar los staan van elkaar. Leerlingen moeten weten waarom ze een bepaalde activiteit ondernemen, wat hiervan het doel is en wat ze mogen verwachten (Dembo en Seli, 2014). Idealiter worden uitstappen zoals een bezoek aan de SID-in beurs vooraf grondig gekaderd, bij voorkeur binnen de vijf studiekeuzetaken (Demulder et al., 2023; Germeijs en Verschueren, 2006). Op die manier houden leerlingen overzicht op hun leerproces (Briggs et al., 2012). Enkel een mail sturen met praktische modaliteiten volstaat dus niet. Ook na het bezoek is het zinvol om met leerlingen te reflecteren over hun ervaringen. Door met peers te spreken, leren ze meer van elkaar en weten ze dat niet alleen staan in het studiekeuzeprocess (Beishuizen et al., 1996). Ze geven elkaar hierbij ook tips voor het breed en diepgaand exploreren. Bovendien is studiekeuzebegeleiding niet alleen de taak van een studiecoach, maar van een heel schoolteam, inclusief leerkrachten, coördinatoren en directie, van mensen die direct betrokken zijn bij de school, zoals CLB-medewerkers, maar ook instellingen voor Hoger Onderwijs organiseren activiteiten die de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs faciliteren. Samenwerking en kennisdeling tussen deze actoren komt de studiebegeleiding potentieel ten goede. Ten slotte wijzen we erop dat het opportuun is om de activiteiten in de tijd te spreiden, bij voorkeur over meer dan één schooljaar, omdat leerlingen sterk variëren in het tempo en de manier waarop ze de studiekeuzetaken verrichten.

Respecteer de autonomie van de leerling, maar help waar nodig. Leerlingen vragen inspraak in de manier waarop hun studiekeuzebegeleiding vorm krijgt. Leercoaches vertrekken vandaag nog vaak vanuit de huidige studieresultaten of aanbevelingen van leerkrachten. Leerlingen vragen echter inspraak in de studiecoaching. Vertrek vanuit hun vragen, bedenkingen en ervaringen (Wichgers, 2024). Investeer ook in de relatie met de leerlingen, want wanneer zij zich door hun studiecoach ondersteund voelen, verbeteren kunnen hun motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005) en hun zelfeffectiviteit (Vanthournout et al., 2011) verbeteren. Weet echter dat niet alle leerlingen alle studiekeuzetaken uit zichzelf doorlopen, zoals de resultaten van deze masterproef aantonen. Sommigen hebben hiertoe sturing nodig van een studiecoach in de vorm van tips, prikkelende vragen of suggesties. Niet iedereen manoeuvreert even vlot doorheen websites van instellingen voor hoger onderwijs of brochures. Stel dus vragen op geïnteresseerde en niet op controlerende wijze en help waar dat nodig is.

Gebruik diverse methodieken. Leerlingen waarderen één-op-één-sessies met studiecoaches. Daarnaast zijn groepsessies interessant, zodat ze kunnen ervaren wat er leeft bij peers en ze van elkaar kunnen leren. Geef daarbij zowel educatieve begeleiding bij het uitvoeren van de studiekeuzetaken en bied leerondersteuning, zorg er ook voor dat jongeren niet alleen zicht krijgen op studierichtingen, maar ook op beroepsmogelijkheden en bied persoonlijke begeleiding wanneer leerlingen vastlopen op, bv. financiële aspecten, praktische zaken of sociale kwesties. (Watts en Van Esbroeck, 2000)

Zet aan tot goed geïnformeerde keuzes via diverse activiteiten. Pitkethly en Prosser (2001) en Smith en Hopkins (2005) verwezen hiernaar in hun onderzoek. Ook onze respondenten wijzen op het belang van representatief lesmateriaal, studiefiches per vak, inzicht in evaluatiemogelijkheden, enz. Dit zorgt voor een realistische kijk op het hoger onderwijs (Ruis en Leiden, 2007). Bekijk samen met leerlingen welke bronnen opportuun zijn en besteed zeker aandacht aan desinformatie en stereotypering. Speel data van infomomenten door en moedig leerlingen aan om plaatsbezoeken af te leggen bij het diepgaand exploreren. Door in gesprek te gaan met studenten, lessen te volgen in het gebouw waar ze zelf terecht kunnen komen, docenten te ontmoeten, enz. stellen ze hun verwachtingen over het hoger onderwijs bij en werken ze aan 'learner identity support'. Het is immers belangrijk om zichzelf als student te leren identificeren (Huon en Sankey, 2002). Besteed hierbij extra aandacht aan leerlingen met ASS, want voor hen is dat een moeilijke opgave. Zet dus in op generieke, doelgerichte activiteiten om de zelfeffectiviteit van jongeren te verhogen, voorzie ook gefocuste activiteiten zoals uitstappen en organiseer vakspecifieke activiteiten zodat jongeren zich inhoudelijk een correct beeld van een studierichting kunnen vormen. (Briggs et al., 2012)

Zorg ervoor dat jij de professional bent die jongeren nodig hebben. Volwassenen hebben vaak de neiging om goedbedoeld studiekeuzeadvies te geven, ook al zijn ze niet op de hoogte van de structuur van het hedendaagse hoger onderwijs, de gebruikte terminologie, de regels rond studievoortgang, de mogelijkheden die een leerling heeft, enz. (Gati en Kulcsar, 2021). Als studiecoach is het de bedoeling dat jij wel over de juiste informatie beschikt en leerlingen hiermee op weg helpt (Watts en Van Esbroeck, 2000). Hiertoe kun je literatuur raadplegen en bijscholingen volgen. Vanuit de Columbusdata kun je als begeleider een beeld krijgen van de beginsituatie van de leerling en de afgelegde weg in zijn studiekeuzeprocess. Daarover kun je in gesprek gaan. Hiertoe is het wel belangrijk om goed na te denken over de afnamemodaliteiten van de test.

Besteed extra aandacht aan jongeren met functiebeperkingen zoals ASS en dyslexie. Tops et al. (2015) stellen dat jongeren met ASS moeilijk het verband kunnen leggen tussen een studiekeuze en het beroep dat daaruit voortvloeit. De respondent die we voor deze masterproef volgden, ervaart gelijkaardige problemen. Het is dus erg belangrijk om dat verband zo concreet mogelijk te maken en dus ook te wijzen op de beroepsmogelijkheden waarop een studierichting voorbereidt. Ga daarbij uit van de feiten, zodat de jongere met ASS zich een realistisch en geen geïdealiseerd of stereotiep beeld vormt. Voor jongeren met dyslexie is het belangrijk dat zij inzetten op hun interesses en geen angst hebben voor de taligheid van een opleiding, bijvoorbeeld voor lessen die in het Engels worden gegeven. Dit vormt voor hen mogelijk een grotere uitdaging dan voor anderen, maar met de huidige technologie is dit naar alle waarschijnlijkheid geen onoverkomelijke opgave. Zet hierbij in op een realistisch verwachtingspatroon door hen bijvoorbeeld instructiefilmpjes te tonen over het schrijven van papers

en laat hen hiertoe (kleine) succeservaringen opdoen. Help met de terminologie die inherent is aan het hoger onderwijs en wijs hen op mogelijkheden tot ondersteuning in de instellingen, zoals monitoraten op maat.

8 Literatuurlijst

- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without adhd: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- American Psychiatric Association & American Psychiatric Association (Eds.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students in greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33(4), 316–337. <https://doi.org/10.1177/0894845307300412>
- Baarda, B. (n.d.). *Basisboek Interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (5th ed.). Noordhoff.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 63–81. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708>
- Beishuizen, J., Van Os, A., & Van Eyck, P. (1996). Een ideale cursus studievoordigheden. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 14, 96–120.
- Bisschop Boele, E. (2018). Etnografisch onderzoek: Het perspectief van de ander. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 85–93.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Borden, V., Evenbeck, S., & Williams, G. (1997). The impact of academic support programs on student performance and persistence. *Research Brief*, 4(4), 1–14.
- Boswijk, H., Breetvelt, I., & Mensink, J. (2007). Autisme en studeren in het hoger onderwijs. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 1, 22–30.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., Li, Q., Han, X., Jiang, P., Fang, Z., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>

- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PloS ONE*, 7(6), e38081.
- Chartrand, J. M., Martin, W. F., Robbins, S. B., McAuliffe, G. J., Pickering, J. W., & Calliotte, J. A. (1994). Testing a level versus an interactional view of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 2(1), 55–69.
<https://doi.org/10.1177/106907279400200106>
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., Demunck, K., Heurckmans, N., Leyman, K., Verstichele, M., Casman, H., Andries, C., De Smet, L., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse Hoger Onderwijs: Een exploratieve studie naar de beleving van (oud)studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek En Maatschappij*, 13(4), 121–140.
- Creed, P., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397–412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: A person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39–59.
<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen*. (2008, March 14). Vlaamse Overheid.
https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=08-06-26&numac=2008035636
- Decreet over de instroom en het optimaliseren van de studie-efficiëntie in het hoger onderwijs en overige organisatorische aspecten van het hoger onderwijs*. (2022, July 15). Vlaamse Overheid.
https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=22-08-24&numac=2022041773
- Dembo, M., & Seli, H. (2004). Students' resistance to change in learning strategies courses. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2–11.
- Demulder, L., Lacante, M., & Donche, V. (2020). Large scale measurements to support students in their transition to higher education: The importance of including a non-cognitive perspective. In E. Braun, R. Esterhazy, & R. Kordts-freudinge (Eds.), *Research on Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 11–20). Waxmann Verlag.
- Demulder, L., Verschueren, K., & Donche, V. (2023). Understanding transitions in exploration profiles of students opting for higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1085718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085718>

- Demulder, L., Verschueren, K., Lacante, M., & Donche, V. (2023). Identifying exploration profiles for higher education and their relationship with different student variables and outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00641-w>
- Demulder, L., Willems, J., Verschueren, L., Lacante, M., & Donche, V. (2023). Het studiekeuzeproces voor hoger onderwijs in kaart: Validering van de Verkorte Vragenlijst Studiekeuzetaken (VVST). *Pedagogische Studiën*, 96(5). Geraadpleegd van <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13914>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.). *Vlaams onderwijs in cijfers. Schooljaar 2021-2022. Diversiteit en Sociaal beleid*. (n.d.). Vliir. Retrieved February 18, 2024, from <https://vliir.be/beleidsdomeinen/diversiteit-en-sociaal-beleid/>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with adhd: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology*. Blackwell.
- Elchardus, M., Huysseune, M., & Scheys, M. (1991). Vrouwelijkheid en universitaire studiekeuze. In M. Scheys (Ed.), *Rapporten en perspectieven omtrent vrouwenstudies* (pp. 27–54). Brussel: VUBPress. .
- Elsen, M. (1998). *Studieuitval in de propedeuse. Een pluriform verschijnsel*. [Rapport 49 IGLON].
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., Van Der Oord, S., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF-framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>
- Erskine, J. M., & Seymour, P. H. K. (2005). Proximal analysis of developmental dyslexia in adulthood: The cognitive mosaic model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 406–424. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.406>
- Everatt, J. (1997). The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 13–21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00016>
- Felton, R. H., Naylor, C. E., & Wood, F. B. (1990). Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39(4), 485–497. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(90\)90157-C](https://doi.org/10.1016/0093-934X(90)90157-C)
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage.

- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Neves De Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009>
- Gans, H. J. (1999). The participant-observer as a human being: Observations on the personal aspects of field work. In A. Bryman & E. Burgess (Eds.), *Qualitative Research: Vol. II* (pp. 39–54). Sage.
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Geertz, C. (1974). From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28(1), 26–45.
- George, D., & Mallery, P. (n.d.). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 1.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 113–122. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.2.113>
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.002>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189–204. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.08.004>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 449–471. <https://doi.org/10.1177/1069072706286510>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). De keuze van een studie in het hoger onderwijs: Het beslissingsproces, risicofactoren, en samenhang met uitvoering van de keuze. *CAL*, 19, 2–9.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory*. Aldine Transaction. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf (Original work published 1967)
- Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2014). *De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs* (Research paper SSL/2013.16/4.1.2.). Steunpunt SSL, Leuven.

- Gottfredson, I. S. (2002). *Career choice and development* (D. Brown, Ed.; 4th ed., pp. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass. Geraadpleegd van <https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2002CCtheory.pdf>
- Hartung, P. J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 296–305. <https://doi.org/10.1177/1069072710395536>
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119–133. <https://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Hayes, L.A. (2013). *Identifying the strengths, needs, and barriers to student success for first generation, low-income, first year college students (proefschrift)*. Northern Kentucky University. College of Education and Human Services, & ProQuest Information and Learning Company.
- Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (Het ok) | . (n.d.). Retrieved February 18, 2024, from <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-het-ok>
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007). The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164–191. <https://doi.org/10.1177/0894845307307473>
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in Adolescent Career preparation: Social Support, Personality and the Development of Choice Decidedness and Congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182.
- Hofmans, J., Wille, B., & Schreurs, B. (2020). Person-centered methods in vocational research. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103398>
- Huon, G., & Sankey, M. (2002, July 8). *The transition to university: Understanding differences in success*. Paper presented at the 6th Pacific Rim first year in higher education conference: changing agendas, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- IJkingstoets.be. (n.d.). Retrieved April 11, 2024, from <https://www.ijkingstoets.be/>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Van Der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbitero, A., & Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338–356. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.008>
- Johnson, G. C., & Watson, G. (2004). 'Oh gawd, how am I going to fit into this?': Producing [mature] first-year student identity. *Language and Education*, 18(6), 474–487. <https://doi.org/10.1080/09500780408666896>

- Karp, M., O’Gara, L., & Hughes, K. (2008). *Do support services at community colleges encourage success or reproduce disadvantage? An exploratory study of students in two community colleges* [CCRC Working Paper No. 10].
- Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 445–453. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00271.x>
- Kemper, P., van Hoof, J. J., Visser, M., & de Jong, M. D. T. (2007). Studiekeuze in kaart gebracht. Gedragsdeterminanten van scholieren bij het kiezen van een vervolgopleiding. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 25(4), 270-279.
- Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Droogenbroeck, F. V. (2023). First-generation college students’ motives to start university education: An investment in self- development, one’s economic prospects or to become a role model? *YOUNG*, 31(2), 142–160. <https://doi.org/10.1177/11033088221139393>
- Keup, J., & Barefoot, B. O. (2005). Learning how to be a successful student: Exploring the impact of first-year seminars on student outcomes . *Journal of the First-Year Experience*, 17, 11–47.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). The four levels of evaluation. In S. M. Brown & C. J. Seidner (Eds.), *Evaluating Corporate Training: Models and Issues* (pp. 95–112). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4850-4_5
- Lacante , M., Van Esbroeck , R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische begeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Eindrapport OBPWO projecten 04.01 & 02.02 en Ministerieel Initiatief. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven. <https://docplayer.nl/3830867-Met-een-dynamische-keuzebegeleiding-naar-een-effectieve-keuzebekwaamheid.html>
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO 98.11). Leuven - Brussel: Katholieke Universiteit Leuven - Vrije Universiteit Brussel.
- Laurijssen, I., & Glorieux, I. (2014). Studiekeuze in het hoger onderwijs. Vrouwelijkheid en mannelijkheid. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(En): Over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 177–196). Acco.

- Lazarides, R., Rohowski, S., Ohlemann, S., & Ittel, A. (2016). The role of classroom characteristics for students' motivation and career exploration. *Educational Psychology, 36*(5), 992–1008.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093608>
- Lefly, D. L., & Pennington, B. F. (1991). Spelling errors and reading fluency in compensated adult dyslexics. *Annals of Dyslexia, 41*(1), 141–162. <https://doi.org/10.1007/BF02648083>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior, 120*, 103448.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Leong, F., Barak, A., & Leong, F. (Eds.). (2005). *Contemporary models in vocational psychology* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410600578>
- Levin, N., Lipshits-Braziler, Y., & Gati, I. (2022). The identification and validation of five types of career indecision: A latent profile analysis of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology, 69*(4), 452–462.
<https://doi.org/10.1037/cou0000603>
- Liettaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 498–518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Longfellow, E., May, S., Burke, L., & Marks-Maran, D. (2008). 'They had a way of helping that actually helped': A case study of a peer-assisted learning scheme. *Teaching in Higher Education, 13*(1), 93–105.
<https://doi.org/10.1080/13562510701794118>
- Lukenchuk, A. (2013). *Paradigms of research for the 21st century*. Peter Lang.
- Mack, A. (2007). *Differences in academic performance and self-regulated learning based on level of student participation in supplemental instruction* [ProQuest Dissertations And Theses; Thesis (Ed.D.)]. University of Central Florida .
- Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical Psychology Review, 34*(1), 73–86. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.11.002>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (Sixth edition). SAGE.
- Matthys, M. (2010). *Doorzetters: Een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Aksant.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Modernisering van het secundair onderwijs—Voor directies. (n.d.). Retrieved April 11, 2024, from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/modernisering-van-het-secundair-onderwijs>
- Morgan, D. (2001). Indigenous education: Factors affecting students' decisions to continue or withdraw from tertiary studies at Flinders University. *International Education Journal*, 2, 233–239.
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3rd ed.). Acco.
- Mullen, A. L. (2014). Gender, social background, and the choice of college major in a liberal arts context. *Gender & Society*, 28(2), 289–312. <https://doi.org/10.1177/0891243213512721>
- Nisbet, J., & Watt, J. (1984). Case study . In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management* (pp. 79–92). Harper and Row.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators, Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijskiezer (n.d.). Retrieved August 1, 2024, from https://www.onderwijskiezer.be/v2/hoger/hoger_zelftest.php
- O'Shea, S., Stone, C., Delahunty, J., & May, J. (2018). Discourses of betterment and opportunity: Exploring the privileging of university attendance for first-in-family learners. . *Studies in Higher Education*, 43(6), 1020–1033.
- Over ons. (n.d.). *Columbus*. Retrieved February 18, 2024, from <https://columbus.onderwijskiezer.be/over-ons/>
- Palmen, A., Didden, R., & Lang, R. (2012). A systematic review of behavioral intervention research on adaptive skill building in high-functioning young adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 602–617. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.001>
- Pargetter, R. (2000). Transition: From a School Perspective . *Journal of Institutional Research*, 9, 14–21.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <http://www.jstor.org/stable/3838816>
- Patton, W., & McMahon, M. (2002). Theoretical and Practical Perspectives for the Future of Educational and Vocational Guidance in Australia. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 39–49. <https://doi.org/10.1023/A:1014213832404>
- Perry, C., & Allard, A. (2003). Making the connections: Transition experiences for first-year education students . *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 74–89.

- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112–1131. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>
- Pitkethly, A., & Prosser, M. (2001). The first year experience project: A model for university-wide change. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/758483470>
- Poirier, S., & Ayres, L. (1997). Endings, secrets, and silences: Overreading in narrative inquiry. *Research in Nursing & Health*, 20(6), 551–557. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199712\)20:6<551::AID-NUR9>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199712)20:6<551::AID-NUR9>3.0.CO;2-L)
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research* (3rd ed.). Bloomsbury academic.
- Rezai, S. (2017). *The rise of the second generation: The role of social capital in the upward mobility of descendants of immigrants from Turkey and Morocco*. Erasmus University Rotterdam. <hdl.handle.net/1765/102766>
- Risman, B. J., Froyum, C. M., & Scarborough, W. J. (Eds.). (2018). *Handbook of the sociology of gender*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76333-0>
- Roberts, K. D. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 158–162. <https://doi.org/10.1177/1088357610371476>
- Ruis, P., & Leiden, R. (2007). *Checklist rendement hoger onderwijs: Verantwoording, instrument en onderzoeksinformatie*. Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing.
- Sabates, R., Gutman, L., & Schoon, I. (2017). Is there a wage penalty associated with a degree of indecision in career aspirations? *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(3). <https://doi.org/10.14301/llcs.v8i3.470>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Savickas, M. L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 24–49. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001002>
- Scheepers, P. L. H., Tobi, H., & Boeije, H. R. (2016). *Onderzoeksmethoden* (9th ed.). Boomonderwijs.
- Seabi, J. (2012). Gender identity and the career decision-making process in matriculants. . *South African Journal of Higher Education*, 26(1), 765–783. <https://doi.org/https://doi.org/10.10520/EJC132702>
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137–149.

- Sellami, S., Verhaest, D., Nonneman, W., & Van Trier, W. (2020). Education as investment, consumption or adapting to social norm: Implications for educational mismatch among graduates. *Education Economics*, 28(1), 26–45.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1680955>
- Simons, H. (2015). Interpret in context: Generalizing from the single case in evaluation. . *Evaluation*, 21(2), 173–188.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8–24. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13–35.
<https://doi.org/10.1177/106907279800600102>
- Smith, K., & Hopkins, C. (2005). Great Expectations: Sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(3), 304–318.
<https://doi.org/10.1177/1474022205056173>
- Starttoets lerarenopleiding*. (n.d.). Vlaamse Hogescholen Raad.
<https://www.vlaamsehogescholenraad.be/nl/starttoets>
- Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs*. (n.d.). <https://www.siho.be/Nl>.
- Studieduur in het hoger onderwijs*. (n.d.). Statistiek Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/studieduur-in-het-hoger-onderwijs>
- Studiekeuze van secundair naar hoger onderwijs*. (n.d.). Retrieved February 18, 2024, from
<https://www.vlor.be/themas/begeleiding-en-zorgbegeleiding-en-studiekeuze/studiekeuze-van-secundair-naar-hoger-onderwijs>
- Studierendement in het hoger onderwijs*. (n.d.). Statistiek Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/studierendement-in-het-hoger-onderwijs>
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226.
- Super, d. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In d & I. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practise* (2nd ed.). San francisco: jossey-bass.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Reading Disabilities in Adults: A Selective Meta- Analysis of the Literature. *Review of Educational Research*, 79, 1362–1390.

- Ten Dam, G., & Vermunt, J. (2003). De leerling. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. (pp. 153–159). Wolters-Noordhoff.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer Press.
- Tops, W., Callens, M., & Brysbaert, M. (2018). *Slagen met dyslexie in het hoger onderwijs* (E. L. Schouten, Ed.). Owl Press.
- Tops, W., Callens, M., & Brysbaert, M. (2021). Slagen met dyslexie in het hoger onderwijs. *Stem-, Spraak- En Taalpathologie*, 26. <https://doi.org/10.21827/32.8310/2021-54>
- Tops, W., Noens, I., & Baeyens, D. (2015). Onderzoek naar de cognitieve en academische vaardigheden van studenten met een autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs. *TOKK: Tijdschrift Voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie En Klinische Kinderpsychologie*, 39(4), 127–141.
- Tranter, D. (2003, July 17). 'Fish out of water': Students from disadvantaged schools and the university experience. Paper presented at Creating spaces: Interdisciplinary writings in the social sciences conference, Australian National University, Canberra.
- Van Esbroeck, R., De Metsenaere, M., Lacante, M., Lens, W., De Coninck, T., De Jaeger, K., Gressens, K., Santy, I., & Wensel. (2001). *Drop-out in hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs* [Onderzoeksrapport obpwo 98. 11]. Vrije universiteit Brussel/Kuleuven.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2122-7>
- van Onzenoort, C. (2010). *Als uitval opvalt: Studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs*. Universiteit van Amsterdam.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vanthournout, G., Donche, V., Gijbels, D., Speltinckx, G., Mertens, R., & Van Petegem, P. (2011). Het opzetten van leertrajectbegeleiding: Wat kunnen leer- en motivatiekenmerken van eerstejaarsstudenten en hun perceptie op de begeleiding ons leren? . *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 29, 82–97.
- Vlaamse Kwalificatie Structuur*. (n.d.). <https://vlaamsekwelificatiestructuur.b>
- Walsh, , W. B., & Savickas, M. L. (Eds.). (2005). *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173–187. <https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>
- Wet: Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. (n.d.). Retrieved February 18, 2024, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15236>
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., O'Dell, S. M., & Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without adhd: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 421–435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2008). ADHD in college students: Developmental findings. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 311–319. <https://doi.org/10.1002/ddrr.38>
- Wichgers, I. (2024). *Study profile guidance: Perspectives of students, school counsellors and tutors in Dutch secondary education*: [University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.916088098>
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2078>
- Wolff, R.P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Universiteit van Amsterdam.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand oaks, ca: sage.
- Yorke, M., Longden, B., & Higher Education Academy (Great Britain). (2008). *The first-year experience of higher education in the U.K.: Final report*. Higher Education Academy.
- Yorke, Mantz & Longden, Bernard. (2008). *The First-Year Experience of Higher Education in the UK – Final Report*. . (n.d.).
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.

9 Bijlagen

9.1 Bijlage 1 - VVST

Tabel 1 Items Verkorte Vragenlijst Studiekeuzetaken(VVST)

Oriëntatie
Or1 Ik denk vaak na over welke studie ik volgend jaar zal kiezen.
Or2 Ik wil mijn best doen om een goede studiekeuze voor volgend jaar te maken.
Or3 Ik ben nu bereid om tijd te besteden aan het zoeken van een studie.
<i>Or4 Ik dagdroom vaak over welke studie ik zal aanvatten.</i>
Or5 Ik wil me nu al graag inspannen zodat ik een correcte studiekeuze zou maken.
<i>Or6 Ik denk vaak aan het feit dat ik een studiekeuze moet maken.</i>
Or7 Ik heb zin om nu al na te denken over welke studie ik zou kiezen.
Exploratie van zichzelf
EZ1 Ik heb zelf nagedacht over wat ik goed en minder goed kan.
EZ2 Ik heb zelf nagedacht over wat ik graag en minder graag doe.
EZ3 Ik heb zelf nagedacht over wat ik belangrijk en minder belangrijk vind voor mijn toekomst.
EZ4 Ik heb zelf nagedacht over mijn studie-aanpak.
EZ5 Ik heb zelf anderen (bijvoorbeeld ouders, familie, vrienden, leerkrachten,...) een gesprek gehad over wat ik goed en minder goed kan.
EZ6 Ik heb met anderen (bijvoorbeeld ouders, familie, vrienden, leerkrachten,...) een gesprek gehad over wat ik graag en minder graag doe.
EZ7 Ik heb met anderen (bijvoorbeeld ouders, familie, vrienden, leerkrachten,...) een gesprek gehad over wat ik belangrijk en minder belangrijk vind voor mijn toekomst.

EZ8 Ik heb met anderen (bijvoorbeeld ouders, familie, vrienden, leerkrachten,...) een gesprek gehad over mijn studie-aanpak.

Exploratie in de breedte

EB1 Ik heb een overzicht doorgenomen van hoe de structuur van het hoger onderwijs eruit ziet.

EB2 Ik heb brochures of websites van verschillende studierichtingen bekeken.

EB3 Ik heb zelf overzichten met de korte inhoud van studierichtingen doorgenomen.

EB4 Ik heb zelf overzichten met opleidingsnamen doorgenomen.

EB5 Ik heb zelf overzichten van adressen van onderwijsinstellingen doorgenomen.

Exploratie in de diepte

ED1 Ik heb een brochure of website over een studierichting grondig bekeken.

ED2 Ik heb de brochures of websites van verschillende studierichtingen met elkaar vergeleken.

ED3 Ik ben naar een infodag van een onderwijsinstelling geweest waar één van de studierichtingen ingericht wordt.

ED4 Ik heb gepraat met studenten die nu in het hoger onderwijs zitten over één van de studierichtingen.

ED5 Ik heb een cursusboek van een bepaalde studierichting bekeken.

ED6 Ik heb gepraat met mensen met beroepservaring over hun studie en/of beroep.

ED7 Ik heb gepraat met anderen (bv. ouders, vrienden, leerkracht, ...) om meer te weten te komen over een studierichting.

Binding

Bi1 Ben je zeker van de keuze voor deze studierichting?

Bi2 Geeft de keuze voor deze studierichting je het gevoel dat je jouw toekomst met vertrouwen en optimisme tegemoet kunt zien?

Bi3 Zou de keuze voor deze studierichting even goed weer kunnen veranderen?

Bi4 Zou je gemakkelijk kunnen afstappen van de keuze voor deze studierichting?

Bi5 Ben je onzeker over de keuze voor deze studierichting?

Bi6 Is deze studierichting helemaal jouw eigen keuze?

Noot. Cursief gedrukte items werden later, op basis van betrouwbaarheid- en factoranalyse op data van de cohorte 2016-2017, verwijderd.

9.2 Bijlage 2 - Enquête begin schooljaar – Gebruikt als pretest

Studiekeuzeproces

Vul dit formulier in. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Wij peilen hiermee naar jouw ideeën over je studiekeuze voor volgend jaar. Deze enquête heeft geen invloed op jouw resultaten voor dit schooljaar. Enkel mevrouw Votano en mevrouw Bergen zien jouw antwoorden.

1. Ik zit in de klas...

2. Ik heet (voornaam, familienaam)

3. Ik denk na over het maken van een studiekeuze.

Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5
nooi ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ heel vaak

4. Ik weet welke studierichting ik volgend jaar aanvat.

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja, ik ben zeker van mijn keuze.
☐ Ik twijfel nog tussen twee of drie richtingen.
☐ Ik twijfel nog tussen meer dan drie richtingen
☐ Ik heb geen idee wat ik volgend jaar wil studeren.
☐ Ik wil volgend jaar (nog) niet gaan studeren.

5. Welke studierichting of studierichtingen interesseren jou op dit moment?

6. Wat heb jij al ondernomen om een studiekeuze te maken?

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ik sprak erover met mijn ouders.
- ☐ Ik sprak erover met mijn vrienden.
- ☐ Ik zocht info op via websites.
- ☐ Ik vroeg brochures aan.
- ☐ Ik sprak met een student die de richting volgt.
- ☐ Ik sprak met iemand die een beroep uitoefent dat nauw samenhangt met mijn studiekeuze.
- ☐ Ik deed (nog) niets.
- ☐ Ik heb er al fel over nagedacht.
- ☐ Ik bezocht een universiteit of hogeschool.
- ☐ Ik woonde een infoavond bij.
- ☐ Ik bereid mij voor op de studies door middel van een voorbereidingspakket.
- ☐ Iets anders

7. In welke mate voel jij je bekwaam om een studierichting te kiezen?

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
tota	☐	☐	☐	☐	☐	zeer bekwaam

8. Met wie praat jij over jouw studiekeuze?

9. Hoe kunnen wij jou als school ondersteunen bij het maken van jouw studiekeuze?
Waar heb jij nood aan?

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulier

9.3 Bijlage 3 - Evaluatie van de uitstappen naar de SID-in en Thomas More, campus Geel

Evaluatie SID-IN en Hogeschool Thomas More

Jouw mening is belangrijk. Hiermee verhogen wij de kwaliteit van ons studiekeuzebeleid.
Hoe beoordeel jij deze uitstap?

1. Voldeed de SID-IN aan jouw verwachtingen?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Volledig
☐ Meestal
☐ Gedeeltelijk
☐ Neen
☐ Helemaal niet

2. Wat had jij verwacht van deze uitstap?

3. Had je genoeg tijd op de SID-IN?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
☐ Nee

4. Hoeveel standjes heb je ongeveer bezocht?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Geen
☐ 1 tot 3
☐ 4 tot 6
☐ 7 tot 10
☐ Meer dan 10

5. Heb je vragen gesteld of gesprekken gevoerd aan deze standjes?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
☐ Nee

6. Indien je vorige vraag met ja beantwoordde, noteer je een of meerdere voorbeelden van vragen die je stelde.

7. Heb je op de SID-IN nieuwe hogescholen of universiteiten ontdekt?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
☐ Nee

8. Heb je op de SID-IN nieuwe studierichtingen ontdekt?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
☐ Nee

9. Helpt de SID-IN jou bij het maken van je studiekeuze?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Misschien
- ☐ Ik weet het niet.

10. Ben je door de SID-IN meer gaan twijfelen over je studiekeuze?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Ik weet het niet.

11. Stel dat je morgen je studiekeuze moet maken, wat weet je dan al?

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ik weet welke studierichting ik kies.
- ☐ Ik twijfel tussen twee studierichtingen.
- ☐ Ik twijfel tussen drie tot vier studierichtingen.
- ☐ Ik twijfel aan meer dan vijf studierichtingen.
- ☐ Ik kies voor een graduaat aan de hogeschool.
- ☐ Ik kies voor een professionele bachelor aan de hogeschool
- ☐ Ik kies voor een academische bachelor aan de universiteit.
- ☐ Ik weet nog niet of ik naar de hogeschool of de universiteit zal gaan.
- ☐ Ik weet voor welke universiteit of hogeschool ik kies.
- ☐ Ik twijfel tussen twee universiteiten of hogescholen.
- ☐ Ik twijfel aan drie of meer universiteiten of hogescholen.
- ☐ Ik denk erover om niet te gaan studeren.
- ☐ Ik weet zeker dat ik niet wil verder studeren.

12. Nam je op de SID-IN brochures met informatie mee?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
☐ Neen

13. Als je brochures meenam, wanneer heb je die bekeken/gelezen?

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ik bekeek ze niet.
☐ Ik bekeek ze in de bus toen we terugkwamen van de SID-IN.
☐ Ik heb ze afgelopen weekend thuis bekeken.
☐ Ik ben van plan om ze de volgende weken nog te bekijken.

14. Heb je met iemand over jouw ervaringen met de SID-IN gesproken?

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Neen
☐ Ja, met een klasgenoot of met klasgenoten
☐ Ja, met een of meerdere vrienden
☐ Ja, met mijn ouders
☐ Ja, met een leerkracht
☐ Ja, met een leerlingenbegeleider

15. Zal jij in je vrije tijd deelnemen aan de Open Campusdagen die hogescholen of universiteiten organiseren?

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Ja, zeker.
☐ Ik heb interesse, maar weet het nog niet zeker.
☐ Ik denk het niet
☐ Neen
☐ Ik weet niet wat Open Campusdagen zijn.
☐ Ik weet niet wanneer de Open Campusdagen plaatsvinden.

16. Heb je afgelopen weekend nog aan je studiekeuze gedacht?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja, veel.
- ☐ Ja, af en toe.
- ☐ Nee, eigenlijk niet, want ik weet zeker wat ik zal studeren.
- ☐ Neen, ik ben er niet mee bezig geweest.
- ☐ Neen, want ik weet zeker dat ik niet zal verder studeren.

17. Wat vond je van de uitstap naar Hogeschool Thomas More?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Zeer interessant
- ☐ Interessant
- ☐ Noch interessant, noch oninteressant
- ☐ Niet interessant

18. Wat onthoud jij uit de uitleg die je tijdens de uitstap bij Thomas More kreeg?

19. Had jij al eerder een instelling voor hoger onderwijs bezocht?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ja
- ☐ Neen

20. Wat zou jij de school aanbevelen voor volgend schooljaar?

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ga naar de SID-IN.
- ☐ Bezoek Thomas More
- ☐ Bezoek zowel de SID In als Thomas More, maar keer de volgorde om: ga eerst naar Thomas More en dan naar de SID IN.
- ☐ Bezoek geen van beide.
- ☐ Houd alles zoals het nu is.

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren

9.4 Bijlage 4- Enquête begin schooljaar – Gebruikt als posttest

Studiekeuzeproces - enquête 2 - juni 2024

Vul dit formulier in. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Hiermee wordt gepeild naar jouw ideeën over je studiekeuze voor volgend jaar. Deze enquête heeft geen invloed op jouw resultaten voor dit schooljaar. Enkel mevrouw Bergen en mevrouw Votano zien jouw antwoorden. Zij zullen ze vergelijken met jouw antwoorden in het begin van het het jaar en met jouw interview om te kijken welke evolutie jij doormaakte.

cognoscocampusdevesten@gmail.com [Ander account](#)



 Niet gedeeld

Ik zit in de klas...

Jouw antwoord

Ik heet (voornaam, familienaam)

Jouw antwoord

Ik denk na over het maken van een studiekeuze.

	1	2	3	4	5	
nooit	☐	☐	☐	☐	☐	heel vaak

Ik weet welke studierichting ik volgend jaar aanvat.

- ☐ Ja, ik ben zeker van mijn keuze.
- ☐ Ik twijfel nog tussen 2 of 3 richtingen.
- ☐ Ik twijfel nog tussen meer dan drie richtingen
- ☐ Ik heb geen idee wat ik volgend jaar wil studeren.
- ☐ Ik wil volgend jaar (nog) niet gaan studeren.

Welke studierichting wil jij volgend jaar aanvatten? Of aan welke richtingen twijfel jij?

Jouw antwoord _____

Aan welke universiteit of hogeschool wil jij volgend jaar studeren? Noteer de naam van de instelling en de stad waar die gevestigd is.

Jouw antwoord _____

Wat heb jij al ondernomen om een studiekeuze te maken?

- ☐ Ik sprak erover met mijn ouders.
- ☐ Ik sprak erover met mijn vrienden.
- ☐ Ik zocht info op via websites.
- ☐ Ik las brochures.
- ☐ Ik sprak met een student die de richting volgt.
- ☐ Ik sprak met iemand die een beroep uitoefent dat nauw samenhangt met mijn studiekeuze.
- ☐ Ik deed (nog) niets.
- ☐ Ik heb er al fel over nagedacht.
- ☐ Ik bezocht een universiteit of hogeschool.
- ☐ Ik woonde een infoavond of infodag bij.
- ☐ Ik bereid mij voor op de studies door middel van een voorbereidingspakket.
- ☐ Iets anders

In welke mate voel jij je bekwaam om een studierichting te kiezen?

	1	2	3	4	5	
totaal onbekwaam	☐	☐	☐	☐	☐	zeer bekwaam

Ben jij al ingeschreven in het hoger onderwijs?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

De volgende vragen zijn enkel voor wie een toegangsexamen of ijkingstoets aflegt.
Geldt dat voor jouw richting?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Ben jij al voorbereid op de ijkingstest of het toegangsexamen?

- ☐ Ja
- ☐ Neen

Indien jij ja antwoordde op de vorige vraag: hoe pakte jij deze voorbereiding aan?

Jouw antwoord _____

Voel jij je bekwaam om deze test af te leggen?

- | | | | | | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| onbekwaam | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | zeer bekwaam |

Heb jij een alternatieve richting voor ogen als de toelatingsproef of ijkingsstoets tegenvalt?

- ☐ Neen
- ☐ Ja, ik heb een plan B.
- ☐ Ja, voor mijn plan B twijfel ik tussen 1 of 2 richtingen.
- ☐ Ja, voor mijn plan B twijfel ik tussen 2 of 3 richtingen.
- ☐ Ja, voor mijn plan B twijfel ik tussen meer dan 3 richtingen.

Welk alternatief of welke alternatieven overweeg je dan als plan B?

Jouw antwoord

Campus De Vesten wenst jou veel succes toe in het hoger onderwijs.

Wil jij nog iets vertellen voor jij deze bevraging instuurt? Dan heb je hieronder plaats.

Jouw antwoord

9.5 Bijlage 5 - Survey – Evaluatie leercoaching

Evaluatie module leercoaching

B *I* U  

Beste leerling

Jij nam verschillende donderdagnamiddagen deel aan de module leercoaching. Ik zou graag peilen naar jouw ervaringen en ideeën over deze module. Jouw antwoorden helpen mee met het verfijnen van de studiebegeleiding op school en worden meegenomen in mijn masterproef waarin ik aanbevelingen doe om deze begeleiding te verbeteren vanuit het perspectief van de leerling.

Het invullen van deze vragenlijst duurt slechts 10 minuten. Jouw antwoorden worden anoniem verwerkt en oefenen geen invloed uit op jouw evaluatie.

TEVREDENHEID OVER DE MODULE

*

Hoe tevreden ben jij over volgende aspecten?

	Tevreden	Eerder tevreden	Neutraal	Eerder ontevreden	Ontevreden
Het moment: de studiecoaching vond plaats tijdens de module-uren.	☐	☐	☐	☐	☐
De studiecoaching werd wekelijks georganiseerd.	☐	☐	☐	☐	☐
Het materiaal dat ik gebruikte tijdens deze module (vb.: voorbereidingspakket, websites, filmpjes, enz.)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik mag als leerling zelf kiezen of ik de module volgt. Het is geen verplichte module.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik had inspraak in de activiteiten die ik tijdens de module uitvoerde.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kreeg voldoende vrijheid om mijn werk zelf te organiseren tijdens deze module.	☐	☐	☐	☐	☐

WAT HEB IK GELEERD? *

	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Via de module leercoaching kwam ik meer te weten over het hoger onderwijs.	☐	☐	☐	☐	☐
De leercoaching hielp mij om een beter beeld te krijgen van mijn toekomstige studierichting of ingangspoeft.	☐	☐	☐	☐	☐
In deze module leerde ik meer over de specifieke terminologie in het hoger onderwijs zoals studiepunten.	☐	☐	☐	☐	☐
Via deze module verkende ik welke voorkennis er voor mijn toekomstige opleiding verwacht wordt.	☐	☐	☐	☐	☐
Via deze module verkende ik hoe er in mijn toekomstige opleiding geëvalueerd wordt.	☐	☐	☐	☐	☐

WAT DEED IK? *

	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Via deze module kon ik informatie uitwisselen met de begeleider of met andere leerlingen over mijn toekomstige opleiding of toegangsproof.	☐	☐	☐	☐	☐
Deze module motiveerde mij om bezig te zijn met mijn studiekeuze.	☐	☐	☐	☐	☐
In deze module bereidde ik mij voor op mijn studiekeuze/toegangsproof.	☐	☐	☐	☐	☐
Deze module hielp mij bij het organiseren van mijn activiteiten ter voorbereiding van mijn nieuwe studierichting/toegangsproof.	☐	☐	☐	☐	☐
Via deze module verkende ik mijn studierichting grondig.	☐	☐	☐	☐	☐

RESULTATEN VAN DE MODULE *

	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Door deze module voel mij voorbereid op mijn toekomstige studierichting.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik denk dat deze module mij hielp om een studiekeuze te maken of verder te verkennen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou de school aanraden om deze module te behouden.	☐	☐	☐	☐	☐

Heb jij nog suggesties die de module zouden verbeteren?

Jouw antwoord

9.6 Bijlage 6: Informed Consent Directie

Betreft: masterproef: studiekeuzeprocessen



Geachte heer Vandoninck

Bij deze wil ik u graag bedanken voor de mondelinge toestemming die u mij verleende voor het uitvoeren van mijn masterproefonderzoek op uw school. Met deze brief wil ik u verder informeren over het opzet van mijn onderzoek. Leerlingen uit het ASO van het tweede leerjaar van de derde graad uit het secundair onderwijs vormen mijn doelgroep. Zij maken een belangrijke keuze: welke studierichting zullen zij volgend academiejaar in het hoger onderwijs aanvatten?

Studiekeuzeprocessen zijn reeds veelvuldig onderzocht, maar de meeste onderzoekers opteren voor een kwantitatief opzet. Om beter te begrijpen hoe leerlingen een studiekeuzeproces doorlopen, welke verschillen er tussen leerlingen zijn en wat te krijgen op hun percepties, ervaringen en verwachtingen, voer ik een kwalitatief onderzoek uit.

Wat zal ik concreet doen? Ik ga aan de slag met de resultaten van de Columbustest die de leerlingen in oktober aflegden, meer bepaald met het onderdeel 'Hoe kies ik?' Vervolgens zal ik veertien leerlingen interviewen die hiervoor toestemming geven. Dit interview vindt plaats in de loop van de maand februari op school op een vrij moment. Ten slotte observeer ik leerlingen tijdens de leercoaching op donderdagnamiddag en tijdens activiteiten die de school ontwikkelt om de studieloopbaan van leerlingen te faciliteren.

Uiteraard respecteer ik de privacy van deze leerlingen. Hun gegevens worden anoniem verwerkt. Ook de school zal geanonimiseerd worden.

Ik hoop u voldoende geïnformeerd te hebben over het verloop van dit onderzoek. Indien u nog vragen heeft, ben ik steeds bereid om deze te beantwoorden.

Mag ik u ten slotte vragen om bijgevoegd document in te vullen? Hiermee geeft u schriftelijk toestemming voor dit onderzoek.

Alvast bedankt

Lise Bergen

Masterstudent Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Consent Masterproefonderzoek – Studiekeuzeprocessen - Directie

Verantwoordelijke onderzoeker: Lise Bergen

In te vullen door de directeur

Ik heb begrepen dat ik mijn deelname aan deze studie op elk ogenblik mag stopzetten nadat ik de uitvoerende onderzoeker hierover heb ingelicht, zonder dat dit mij enig nadeel kan berokkenen.

- Ik ben mij bewust van het doel waarvoor de aangeleverde gegevens verzameld, verwerkt en gebruikt worden in het kader van deze studie en dat zij vertrouwelijk zullen worden behandeld.
- Ik ga akkoord met de verzameling, de verwerking en het gebruik van deze gegevens, zoals beschreven in het informatieblad voor de participant. Ik ga eveneens akkoord met de overdracht en de verwerking van deze gegevens in andere landen dan België.
- Ik ga akkoord met het gebruik van de onderzoeksgegevens voor andere onderzoeks-doeleinden (exclusief persoonsgegevens).
- Ik stem geheel vrijwillig toe om deel te nemen aan deze studie en om mee te werken aan alle gevraagde onderzoeken
- Ik geef de toestemming aan Lise Bergen en Prof. Dr. Vincent Donche om persoonsgegevens te verwerken om leerlingen uit te nodigen voor het diepte-interview op de wijze en onder de modaliteiten zoals omschreven in het informatieformulier.

Naam directeur: _____

Datum:	Handtekening

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven bij de onderzoeksopdracht. Ik zal resterende vragen over de onderzoeksopdracht naar best vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan deze onderzoeksopdracht geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: _____

Datum:	Handtekening

9.7 Bijlage 7: Informed Consent Interventiegroep

Beste leerling

Nog even... en jij studeert af aan het secundair onderwijs. Na de zomervakantie gaat er een nieuwe wereld voor jou open. Op dat moment ben jij niet langer leerling, maar wel student.

Voor het zo ver is, maak je uiteraard eerst een studiekeuze. Als student opleidings- en onderwijswetenschappen aan de universiteit Antwerpen, ben ik zeer benieuwd naar de manier waarop jongeren vandaag deze keuze maken. Om meer inzicht te verwerven in dit onderwerp heeft jouw school, het atheneum De Vesten, mij toestemming gegeven om leerlingen uit het laatste jaar te bevragen in functie van mijn masterproef.

Met dit schrijven wil ik het opzet van mijn onderzoek verder toelichten. Het bevat een interview en de toestemming om het eerste deel van de Columbustest, die jij in oktober aflegde, te mogen inkijken. Het interview duurt ongeveer 40 minuten en zal plaatsvinden tijdens een pauze op school. Jij hoeft je hiervoor niet voor te bereiden. Ik pols vooral naar jouw ervaringen en ideeën over het maken van een studiekeuze. Vervolgens zal ik het interview transcriberen en analyseren. Als jij deze transcriptie graag ontvangt, dan geef je maar een seintje. Bovendien zal ik jou observeren tijdens de module-uren op donderdagnamiddag en activiteiten die met studiekeuze te maken hebben. Hiervan houd ik een logboek met observaties bij die kunnen gebruikt worden in het kader van dit onderzoek.

De verzamelde data worden volledig geanonimiseerd en worden enkel gebruikt in functie van deze masterproef binnen de universiteit Antwerpen. Na de transcriptie van het interview wordt de originele audio-opname ook vernietigd om de anonimiteit te waarborgen.

Als jij nog vragen hebt, dan beantwoord ik ze graag.

Met vriendelijke groeten

Lise Bergen

Onderzoek: studiekeuzeprocessen

Verantwoordelijke onderzoeker: Lise Bergen (student Universiteit Antwerpen)

In te vullen door de deelnemer

Ik heb begrepen dat ik mijn deelname aan deze studie op elk ogenblik mag stopzetten nadat ik de uitvoerende onderzoeker hierover heb ingelicht, zonder dat dit mij enig nadeel kan berokkenen.

- Ik ben mij bewust van het doel waarvoor de door mij aangeleverde gegevens verzameld, verwerkt en gebruikt worden in het kader van deze studie en dat zij vertrouwelijk zullen worden behandeld.
- Ik ga akkoord met de verzameling, de verwerking en het gebruik van deze gegevens, zoals beschreven in het informatieblad voor de participant. Ik ga eveneens akkoord met de overdracht en de verwerking van deze gegevens in andere landen dan België.
- Ik ga akkoord met het gebruik van de door mij aangeleverde onderzoeksgegevens voor andere onderzoeks-doeleinden (exclusief persoonsgegevens).
- Ik stem geheel vrijwillig toe om deel te nemen aan deze studie en om mee te werken aan alle gevraagde onderzoeken. Ik ben bereid informatie te verstrekken i.v.m. mijn achtergrond en eventuele deelname aan andere studies.
- Ik geef de toestemming aan Lise Berge, Prof. Dr. Vincent Donche om mijn persoonsgegevens te verwerken om mij uit te nodigen voor het diepte-interview op de wijze en onder de modaliteiten zoals omschreven in het informatieformulier.

Naam deelnemer: _____

Datum:	Handtekening
--------	--------------

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven bij de onderzoeksopdracht. Ik zal resterende vragen over de onderzoeksopdracht naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan deze onderzoeksopdracht geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: _____

Datum:	Handtekening
--------	--------------

9.8 Bijlage 8: Informed Consent Controlegroep

Beste leerling

Nog even... en jij studeert af aan het secundair onderwijs. Na de zomervakantie gaat er een nieuwe wereld voor jou open. Op dat moment ben jij niet langer leerling, maar wel student.

Voor het zo ver is, maak je uiteraard eerst een studiekeuze. Als student opleidings- en onderwijswetenschappen aan de universiteit Antwerpen, ben ik zeer benieuwd naar de manier waarop jongeren vandaag deze keuze maken. Om meer inzicht te verwerven in dit onderwerp heeft jouw school, het atheneum De Vesten, mij toestemming gegeven om leerlingen uit het laatste jaar te bevragen in functie van mijn masterproef.

Met dit schrijven wil ik het opzet van mijn onderzoek verder toelichten. Het bevat een interview en de toestemming om het eerste deel van de Columbustest, die jij in oktober aflegde, te mogen inkijken. Het interview duurt ongeveer 40 minuten en zal plaatsvinden tijdens een pauze op school. Jij hoeft je hiervoor niet voor te bereiden. Ik pols vooral naar jouw ervaringen en ideeën over het maken van een studiekeuze. Vervolgens zal ik het interview transcriberen en analyseren. Als jij deze transcriptie graag ontvangt, dan geef je maar een seintje.

De verzamelde data worden volledig geanonimiseerd en worden enkel gebruikt in functie van deze masterproef binnen de universiteit Antwerpen. Na de transcriptie van het interview wordt de originele audio-opname ook vernietigd om de anonimiteit te waarborgen.

Als jij nog vragen hebt, dan beantwoord ik ze graag.

Met vriendelijke groeten

Lise Bergen

Onderzoek: studiekeuzeprocessen

Verantwoordelijke onderzoeker: Lise Bergen (student Universiteit Antwerpen)

In te vullen door de deelnemer

Ik heb begrepen dat ik mijn deelname aan deze studie op elk ogenblik mag stopzetten nadat ik de uitvoerende onderzoeker hierover heb ingelicht, zonder dat dit mij enig nadeel kan berokkenen.

- Ik ben mij bewust van het doel waarvoor de door mij aangeleverde gegevens verzameld, verwerkt en gebruikt worden in het kader van deze studie en dat zij vertrouwelijk zullen worden behandeld.
- Ik ga akkoord met de verzameling, de verwerking en het gebruik van deze gegevens, zoals beschreven in het informatieblad voor de participant. Ik ga eveneens akkoord met de overdracht en de verwerking van deze gegevens in andere landen dan België.
- Ik ga akkoord met het gebruik van de door mij aangeleverde onderzoeksgegevens voor andere onderzoeks-doeleinden (exclusief persoonsgegevens).
- Ik stem geheel vrijwillig toe om deel te nemen aan deze studie en om mee te werken aan alle gevraagde onderzoeken. Ik ben bereid informatie te verstrekken i.v.m. mijn achtergrond en eventuele deelname aan andere studies.
- Ik geef de toestemming aan Lise Bergen en Prof. Dr. Vincent Donche om mijn persoonsgegevens te verwerken om mij uit te nodigen voor het diepte-interview op de wijze en onder de modaliteiten zoals omschreven in het informatieformulier.

Naam deelnemer: _____

Datum:	Handtekening
--------	--------------

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven bij de onderzoeksopdracht. Ik zal resterende vragen over de onderzoeksopdracht naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan deze onderzoeksopdracht geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: _____

Datum:	Handtekening
--------	--------------

9.9 Bijlage 9: Semi-gestructureerde interviewleidraad

SOORT VRAGEN	INTERVIEWLEIDRAAD VOOR LEERLINGEN UIT HET ZESDE JAAR ASO SECUNDAIR ONDERWIJS OM HUN STUDIEKEUZEPROCES IN KAART TE BRENGEN	DOEL
	OV1) Welke activiteiten ondernemen laatstejaars om een studiekeuze te maken gedurende een schooljaar? OV 2) In welke mate verschillen deze studiekeuzetaken tussen jongeren met een functiebeperking en jongeren zonder een functiebeperking? OV 3) Welke factoren op het vak van begeleiding die een school organiseert helpen volgens leerlingen met het maken van hun studiekeuze?	
Opening (2 minuten)	Goede dag Ik ben Lise Bergen, werkstudent aan de Universiteit Antwerpen, meer specifiek, aan de masteropleiding Opleidings – en onderwijswetenschappen. In het dagelijks leven ben ik leerkracht. Voor mijn masterproef doe ik onderzoek naar studiekeuzeprocessen bij jongeren uit het zesde jaar van het secundair onderwijs. Meer specifiek wil ik begrijpen hoe jongeren vandaag een studiekeuze voor het hoger onderwijs maken. Daarom wil ik jou tijdens dit interview enkele vragen stellen. Tijdens dit gesprek zijn er geen juiste of foute antwoorden. Ik peil voornamelijk naar jouw ideeën en ervaringen. Dit gesprek wordt enkel gebruikt voor het onderzoek en ik verwerk jouw antwoorden anoniem. Ik vraag eerst toestemming om dit gesprek te mogen opnemen, zodat ik sommige delen achteraf kan herbeluisteren. De opname wordt enkel hiervoor gebruikt en maakt geen deel uit van de rapportage. Ze wordt achteraf gewist. Heb je nog vragen over dit onderzoek? Dan hoop ik dat ik jou voldoende geïnformeerd heb. In deze brief (<i>informed consent</i>) vind je alle	Introductie Kennismaking Doelomschrijving Toestemming

informatie terug. Het is belangrijk dat jij toestemming geeft op papier voor dit interview. Zou jij dit document even willen lezen en ondertekenen?
Daarnaast wil ik jou van harte bedanken om de tijd te nemen hieraan deel te nemen.

Indien jij je klaar voelt, kunnen we van start gaan met dit interview.

Openingsvragen (1 minuut)	1) Wat studeer jij op school? 2) Bevalt deze richting jou?	Het gesprek opstarten, achtergrondinformatie respondent
Inleidende vragen (2 minuten)	3) Als ik het woord 'studiekeuze' gebruik, waaraan denk jij dan? 4) Wat denk jij dat er nodig is om een goede studiekeuze te maken?	Nagaan op welke manier de respondent studiekeuze percipieert.
Kernvragen (3 minuten)	5) Weet jij al wat je volgend jaar wilt studeren? - Hoe heb jij deze beslissing genomen? 6) Hoe lang weet jij al / twijfel je al aan wat je wilt verder studeren? 7) Kan je omschrijven hoe vaak je bezig was met studiekeuze van september tot januari van dit schooljaar? 8) Op welke manier heb je de afgelopen weken (februari 2024) aan je studiekeuze gewerkt?	Oriëntatie (OV 1 en 2)
(5 minuten)	9) Wat vind jij belangrijk/minder belangrijk voor jouw toekomst? 10) Hoe past jouw studiekeuze in die toekomstdroom? 11) In welke mate past jouw studiekeuze bij jouw talenten? 12) Wie betrek je bij het maken van jouw studiekeuze? - Waarover spreken jullie aangaande je studiekeuze? (jouw interesse, mogelijkheden, studie-aanpak, op kot gaan, de inhoud, jobperspectieven, enz.) - Wie/Wat is bepalend om de knoop door te hakken? 13) Hoe pak jij het studeren op dit moment aan? In welke mate ga jij deze aanpak aanhouden als je verder studeert?	Exploratie van zichzelf (OV 1 en 2)
(2 minuten)	14) Hoe ziet het Hoger Onderwijs er volgens jou uit? - Hoe kom je aan deze informatie? (brochures, infodagen, websites, enz.)	Exploratie in de breedte (OV1 en 2)

	15) Waar wordt de studierichting van jouw keuze aangeboden?	
(4 minuten)	16) Naar welke hogeschool of universiteit wil jij gaan? Kan je iets meer vertellen over deze keuze? 17) Wat deed jij om jouw studierichting beter te leren kennen? (<i>websites raadplegen, brochures, infodagen, praten met studenten, cursus bekeken, mensen uit het toekomstig beroep aangesproken, enz.</i>) 18) Hoe ziet de studierichting die jij wilt kiezen of waarover je twijfelt er volgens jou uit? - Wat maakt haar aantrekkelijk voor jou? - Ben je ergens ongerust over? - Welke vakken spreken jou aan? - Hoe verloopt de evaluatie in de studierichting van jouw keuze?	Exploratie in de diepte (OV 1 en 2)
(5 minuten)	19) Hoe belangrijk is het maken van een goede studiekeuze voor jou? 20) Hoe zeker ben jij van jouw studiekeuze? - Zou jij nog een andere studiekeuze kunnen maken? Kun jij hier iets meer over vertellen? 21) Kan je een bepaald kantelpunt ontdekken, waardoor je tot een beslissing bent overgegaan? Zou jij hier iets meer over kunnen zeggen? 22) Wat heb / had je nodig om een beslissing te nemen? 23) Wat onderneem je (of heb je ondernomen) wanneer je twijfelt (twijfelde) over de eventuele beslissing over jouw studiekeuze? 24) Welk gevoel primeert als jij aan jouw toekomstige studierichting denkt?	Binding (OV 1 en 2)
(7 minuten)	25) Jouw school ontwikkelde een aantal initiatieven om jouw studiekeuze te begeleiden. (<i>Opsommen indien nodig</i>) - Aan welke initiatieven nam jij tot nu toe deel? - Waarom maakte jij deze keuze? - Welke initiatieven vond jij tot nu toe zinvol? - Welke waren niet zinvol voor jou? 26) Ik zou nu graag deze activiteiten van dichterbij willen bekijken. Je hebt onder andere het volgende aangehaald: ...	Rol van interventies op school (OV1, OV2 en OV3)

- Zou jij deze activiteit uit jezelf hebben uitgevoerd als de school ze niet aanbood?
 - Hoe heb jij deze activiteit ervaren?
 - Wat heeft deze activiteit jou bijgebracht?
 - Wat heb je gemist binnen deze activiteit?
 - Wie of wat heeft jou geholpen bij het uitvoeren van deze activiteit?
 - Hoe heb jij deze hulp ervaren?
 - Kan je omschrijven welke informatie deze activiteit voor jou heeft opgeleverd?
- 27) Wat zou de school nog kunnen doen?

Slotvragen

Bedankt alvast om deze vragen te beantwoorden.

Synthetiseren en aanvullen

(3 minuten)

Alvorens ik dit interview beëindig wil ik nog 4 vragen stellen:

- 28) Welke aspecten voor het maken van een studiekeuze zijn voor jou het belangrijkste?
- 29) Wat zou je aanraden aan leeftijdsgenoten om een definitieve studiekeuze te maken? Heb je bepaalde tips & tricks?
- 30) Wat ga je de komende periode nog ondernemen in functie van jouw studiekeuze?
- 31) Zijn er zaken in verband met studiekeuze die je nog wil vertellen en die niet aan bod kwamen tijdens dit interview?

Dan is dit het einde van het interview. Bedankt voor het gesprek. Hopelijk hebben deze vragen jou verder doen nadenken over je studiekeuze. Ik wens je alleszins veel succes toe bij alle stappen die je verder onderneemt.

9.10 Bijlage 10 - Voorbeeld van een interview van een respondent met een functiebeperking die studiecoaching volgt

Transcriptie interview 08 – Alice - Afgenomen op 14/3/2024

Oké, goeiemiddag Alice.

Goeiemiddag.

Alice, we gaan beginnen met enkele eenvoudige vragen. Wat studeer jij momenteel?

Wetenschappen-wiskunde.

En bevalt die richting jou?

Ja.

Oké, wat vind je er fijn aan?

Ik ben het in de eerste plaats gaan doen, zodat je nog het meeste mogelijkheden hebt. En ook talen, dat kan ik totaal niet. Dus dat was al geen optie. En ik ben altijd wel zo wat meer wetenschappelijk... Ik wil altijd weten hoe dingen werken en zo. Dus dat was wel meer iets voor mij, dan de andere richtingen denk ik.

Ja, oké. Dus het is op basis van je interesse dat je gekozen hebt.

Ja.

En ook omdat je zegt, ja talen was niet echt een optie voor mij. Hoe kwam het dat die talen niet echt een optie waren?

Ja, ik heb dyslexie en mijn zus en mijn mama en mijn oma en zo helemaal verder. Maar dat hebben ze pas heel laat ja, ontdekt, zeg maar. Want bij mijn zus hebben ze dat ook pas in het eerste middelbaar, euhm, ontdekt. En dan bij mij nog later.

Hmmhmm.

Dus in het begin wisten ze ook niet dat dat daardoor kwam. Dat ik niet zo goed... Want vooral schrijven, lezen gaat nog wel. Maar vooral met schrijven. Dus ja, ik denk daarom. En dat interesseerde... Ik vind dat gewoon een beetje ... Wiskunde is overal hetzelfde in elk land. En dat zijn echt feiten. En talen.... Daar moet je zo meer een gevoel voor hebben in plaats van dat je echt kunt weten waarom iets zo wordt geschreven. Of waarom zo iets is. Want dat is niet echt... Je kunt daar geen bewijs of zo voor geven. Bij wiskunde of chemie wel.

Ja, oké. Euhm, Alice, als ik nu het woord studiekeuze gebruik, waar denk jij dan aan?

Aan infodagen (rolt beetje met ogen)...

(lachje)

(lachje) En zo... Allemaal. En zo van die testen online. Om te zien wat bij u past. En aan Leuven en Antwerpen en zo.

Oké, dus je denkt aan bepaalde steden en bepaalde tools die je gebruikt om een studiekeuze te maken. Wat ik het zo goed samen?

Ja.

Ja, oké. Wat denk jij nu dat er nodig is om een goede studiekeuze te kunnen maken?

Euhm, dat je je goed informeert. Maar ik denk ook dat het heel belangrijk is om te zien wat je nu vooral goed doet. En wat je echt leuk vindt op school. Want er gaan altijd wel vakken zijn in je studierichting die je saai vindt of niet leuk vindt. Dus als je dan gewoon naar het totaal kijkt dat dat wel belangrijk is.

Hmmhmm. Oké. Dankjewel. Weet je al wat je volgend jaar wil studeren?

Ja, ik wil de geneeskunde gaan doen. En als dat niet lukt, euhm, biologie.

Ja en hoe bedoel je : als dat niet lukt, wat bedoel je dan precies?

Ja, als ik nu niet door het ingangsexamen ben, dan ga ik eerst een jaar biologie doen. Dan wil ik ook nog wel opnieuw proberen. En als dat nog niet lukt, dan kan ik gewoon in biologie blijven verder gaan. Dat ik niet nog eens opnieuw iets moet zoeken of zo om te doen.

Oké, je hebt er al goed over nagedacht, ...

Ja.

... Alice, hoe je het wil aanpakken. En hoe lang weet je al dat je geneeskunde wil doen?

Al heel lang. Euhm, mijn neef is nu 26 en die heeft ook geneeskunde gedaan. Maar nu, dan is hij afgezakt naar verpleegkunde. En, euhm, toen vond ik dat al heel interessant. Ik ben daar al boeken van in de bib gaan lezen. En... Dus ik ben daar al heel veel mee bezig geweest. Ja, ik weet ook niet waarom dat mij zo aanspreekt. Maar dat lijkt me gewoon een heel tof beroep, omdat ... Je hebt altijd afwisseling, dat is nooit zo hetzelfde. Euhm, en je leert ook keiveel tijdens dat je aan het werken bent. Dat lijkt me gewoon een heel mooie job, dat je andere mensen zo hard kunt bijstaan.

Oké, mooi. En je hebt als tweede optie biologie gesuggereerd.

Ja.

Hoe lang weet je al dat dat je tweede keuze is?

Niet lang, want eerst wou ik altijd als tweede optie kinesist. Maar dan toch niet meer, omdat ik dacht van... Ik had dat gewoon gekozen van dat is ook iets in de medische wereld. En dan wou ik, euhm, biomedische gaan doen. Maar dan een vriendin van mijn zus doet dat nu.

Hmmhmm.

En die had dat dan zo uitgelegd wat dat dat was. En dan vond ik dat toch niet tof. En toen biologie. Gewoon eigenlijk omdat ik toen ging zien, hier op school, wat vind ik het leukste? En toen was dat biologie. Want ik vind het nooit erg om voor biologie te studeren of zo. Ik vind dat ook altijd echt interessant. Ook elk onderwerp: dieren, planten, mensen, vind ik allemaal heel leuk. En als je dat, als je dat weet, dan voel ik me altijd zo heel slim. En als je van chemie iets weet, dan maakt het mij niet zoveel uit dat ik dat weet, maar bij biologie wel. Maar dat is echt pas van dit jaar dat ik dat weet.

Ah ja. En dit jaar, was dat in het begin van het jaar dat je dat al wist? Of is dat pas later gekomen?

Ja, wel in het begin, echt.

Oké, goed. Alice, je hebt al veel gedaan rond je studiekeuze, hé.

Ja.

Als je nu kijkt naar de maanden september tot januari. Hoe vaak ben je daar dan zo ongeveer mee bezig geweest?

Met te beslissen wat ik wil doen?

Met te beslissen wat je wil doen, ja.

Ja, niet zo vaak. Want ik wist het al vrij snel. Euhm, dus ja, enkel met school. En ik en Cat zijn in de vakantie ook euhm, naar openlesdagen gegaan van tandteelkunde en geneeskunde.

En wanneer was dat?

Dat was in de vorige vakantie. De herfst, krokus... (zoekt naar de naam)

Krokusvakantie, februari dan eigenlijk.

Ja. In Leuven ook. Maar die van tandteelkunde hadden we gemist. Want dat was in Gasthuisberg en we vonden het lokaal niet. Maar van geneeskunde hebben we dat wel gedaan. En ja dan zo gewoon met 't school alles wat we daarrond hebben gedaan. En ik heb ook zo zelf echt een test gemaakt. In het begin van september van de KU Leuven. En dan komen daar zo allemaal dingen uit. Maar niet echt een studierichting, maar zo'n groep waarbinnen je, ja, het meeste interesse hebt. En daar kwam ook heel duidelijk geneeskunde en dan wetenschappen uit. En ook sport kwam daar wel vrij hoog. Maar dat wil ik dan toch niet.

Oké, dat wist je van jezelf...

Ja.

... dat die sport geen optie was voor jou. Goed, Alice. En je zegt ook dat je bezig bent met je toegangsexamen.

Hoe vaak ben je daar nu mee bezig?

Ja, sowieso al hier twee uur.

Dus per week twee uur. Dat is die donderdagnamiddag, hé.

Ja, en dan vrijdag. Euhm, en dan leer je niet voor school. Dus dan probeer ik ook altijd vijf uur daarvoor te doen. Dat ik dan hier gewoon zo de leerstof hoor en een beetje noteer. En dan thuis dat ik dat echt leer en oefeningen ga maken. Euhm, en ja, soms in de vakanties doe ik ook meer. Maar tijdens het school zou ik zeven uur per week.

Zeven uur per week dat je doet aan die voorbereiding. En hoe ziet zo'n voorbereiding eruit voor jou?

Euhm, ja, eerst bekijk ik altijd die filmpjes. En maak ik notities op die PowerPoints al. Ik ga niet een hele samenvatting terug maken.

En hoe kom je aan die informatie, die PowerPoints, die filmpjes? Waar komt die vandaan?

Dat is zo'n informatiepakket van de KU Leuven zelf. Waar je je dan voor kon inschrijven. En dan krijg je vier: je hebt biologie, chemie, fysica. En dan nog die psychologische en die leestesten. En dan heb je allemaal filmpjes, met PowerPoints ook bij. En dan ook oefeningen. En dan op het einde heb je ook nog een grote toets van elk hoofdstuk. En dan ook nog een, euhm, ingangsexamen, zo'n proefversie. En dat is 140 euro. Dus dat valt nog mee, vind ik. Want je hebt ook mensen die daar veel meer geld aan besteden. En je kunt dan ook, euhm, naar Leuven gaan. Voor zo nog lessen over fysica. Dat kun je kiezen over wat. En dat zit er ook al gratis bij.

Ah ja, oké. Dus in dat pakket zit je eigenlijk met een volledige voorbereiding...

Ja.

... op dat toegangsexamen. Wanneer vind je toegangsproef plaats?

Euh, 2 juli.

2 juli.

Ja.

Oké, spannend moment.

Ja.

En als je nu kijkt, want dat is blijkbaar wel een vrij groot pakket leerstof, hé ?

Ja.

Hoe ver sta je dan nu met het studeren daarvan?

Euhm, ja, ik heb daar wel stress voor. Omdat dat wel altijd dichterbij komt. Maar ik weet ook van andere mensen die dat doen, dat ik niet heel veel achter sta. Dat ik gewoon goed ben. En ook nu, met biologie op school dan. Want biologie heb ik nu helemaal af van dat ingangspakket. En chemie bijna. En dan nog fysica en wiskunde. En die varia en zo van dat lezen heb ik ook al gedaan. Euhm, en dan zie je nu bij biologie dat alles wat wij nu leren, weten ik en Cat en zo dan al. Omdat wij dat hier al hebben geleerd. Dus dat geeft mij wel zo wat rust van alle toetsen die ik nu heb van wiskunde en fysica, leer je eigenlijk ook al automatisch voor dat en de examens ook. En zo. Maar ja, ik heb daar wel stress voor.

Ja, ja, oké. Maar het is eigenlijk een beetje de combinatie. Het is niet alleen uit het pakket, maar het zijn ook je lessen nu...

Ja.

... die je dan eigenlijk voorbereiden op dat toegangsexamen. Oké, dus je hebt eigenlijk al wel heel wat ondernomen. En al heel wat in de diepte ook ondernomen, hé, om je studie beter te leren kennen. Als je nu kijkt naar jouw toekomst, Alice, wat vind je dan belangrijk?

Euhm, ik vind een gezin heel belangrijk, want ik was eerst ook heel hard aan het twijfelen om gewoon direct voor marinebiologie. En dan op tropisch vlak. Maar ja, dan moet je heel veel reizen. En ja, je kunt dan een gezin hebben, maar dan zie je die nooit. En mijn papa zei wel van ja daar moet je geen rekening mee houden. Maar ik vind dat wel. Want ik wil dat wel. En ik weet ook wel dat als je bepaalde dingen in de geneeskunde gaat doen, dat dat ook moeilijk is om dat te combineren. Maar toch makkelijker, want je bent wel gewoon thuis. Dus dat vind ik heel belangrijk. En ja, je job ook, maar minder.

Minder. Dus eerst je gezin eigenlijk.

Ja.

En dan in tweede orde zou jouw job komen...

Ja.

... die je belangrijk vindt. Oké. Euhm, en hoe past nu jouw studiekeuze in die toekomststroom?

Euhm, ... Euhm, ... (denkt 5 seconden na) Oei. Dat is een moeilijke vraag.

Denk er maar even over na. Geen probleem.

(denkt 4 seconden na) Ja, als specialisatie zou ik ook graag gynaecologie doen.

Hmmhmm.

En dan weet je daar ook meer over. Over kindjes en wat je moet doen als je zwanger bent. Of wat je net niet mag doen dan. (4 seconden stil)

En zou je dan kijken naar je work-life balance? Dat je zegt, oké, ik wil als dokter niet op de meest onmogelijke momenten werken. Maar ik wil dat het een beetje meer tussen kantooruren valt of zo. Kijk je daar ook naar? Of niet echt?

Ja, want er is nu zo Elisabeth. Dat is iemand die ooit een mol was.

En die heeft nu een boek geschreven. Het dagboek van een spoedarts. En die heeft nu zo een boek geschreven « Het dagboek van een spoedarts » en ik heb die ook gelezen. Want spoedarts wil ik ook heel graag worden. Maar die zei ook van dat is heel moeilijk. En dan is die nu, nu is die gewisseld. Nu is die een plastische chirurg.

Hmmhmm.

Dus je kunt wel makkelijk veranderen. Want op die openlesdag die ik en Cat hadden gevolgd, daar waren ook specialisatiedokters. Die ook zeiden van, wanneer ik kinderen heb gehad, heb ik mij gewoon omgeschoold. En dat gaat dan wel vrij makkelijk. Omdat je wel al zo lang hebt gestudeerd. Dus dat zou ik dan ook misschien... Eerst ja, urgentiearts en dan, euhm, gynecoloog of zoiets dat makkelijker... Ja, dat je niet direct op het ziekenhuis, zoals een hersenschirurg of zo. Zoals een knieschirurg of zo die dan echt wel even kan wachten tot dat die er is.

Oké, ik begrijp het. Euhm, in welke mate past nu jouw studiekeuze bij jouw talenten?

Oei. Euhm ja, als ik iets wil, dan zorg ik wel dat dat er komt zeg maar. Niet direct van de eerste keer. Maar uiteindelijk denk ik wel dat ik dat zou kunnen als ik echt mijn best doe. En ik kan ook wel vrij goed plannen. Het laatste jaar wel een beetje minder. Maar over het algemeen denk ik nog altijd wel vrij goed in vergelijking met anderen. En ook gewoon omdat ik het echt heel graag wil. En al van kleins af aan droomde ik echt om dat te worden en dat te gaan studeren. Dus ik denk zo een beetje de passie nu al.

Ja.

Dat mij wel kan... Ja, het talent dat mij kan helpen. Zo dat doorzettingsvermogen.

Oké, fijn om te horen. Mooi verwoord ook trouwens. Euhm, als je nu een studiekeuze gemaakt hebt hé : wie heb je dan daarvoor geraadpleegd? Met wie heb je gepraat over die keuze?

Euhm, met mijn ouders. En ook met mijn zus, omdat die zelf studeert. Dus die weet daar zo wat meer over. Ook, euhm, vriendinnen van mijn zus, want die ook dan geneeskunde doen. Of dat ingangsexamen hebben meegedaan. En ook gewoon met mijn vrienden. Zo van, wat gaat gelle doen? Euhm, ja, dat is het eigenlijk.

Oké, toch wel heel wat mensen.

Ja.

Heb je er op school ook met mensen over gesproken ?

Mijn leer... Ja, mijn leerkrachten, ook met mevrouw Schaaks. Omdat wij hebben zeven uur wiskunde. Maar die geeft... Euhm, die volgt het systeem van de acht uur. Euhm, en meneer Darcy (de chemieleraar) doet dat ook. Die zeggen ook heel vaak van dit is belangrijk voor het ingangsexamen van geneeskunde. En ik heb dan ook eens aan mevrouw Schaaks gevraagd van ja, wat denk jij nu heel eerlijk. Dus met die wel. Maar gewoon eerder zo van, ja, wat denk jij? Maar niet echt een mening. Nee, en dan echt vooral op hetgene wat je kunt...

Ja.

... voor het ingangsexamen echt de inhoud ?

Ja, echt de inhoud.

Ja. En gaat dat met je ouders ook over de inhoud? Of gaat dat over andere dingen?

Euhm, ja, ook vooral over de universiteit eigenlijk. Over de richting zijn die ook wel... omdat die vinden dat nu heel rap wordt gezegd tegen leerlingen van je kunt het wel. Euhm, dat die daar ook wel bang voor zijn. Dat je door de druk van de school en door gewoon de druk van het leven dat je de lat veel hoger gaat leggen. En dat je wel moet zien van als je het niet kunt, is het niet erg.

Hmmhmm.

En ook omdat Leuven wel bekend staat als een vrij moeilijk niveau of zoiets, zeggen die ook wel heel vaak van ja... denk niet zomaar dat je het gaat kunnen. Dus ja, dat gaat zo'n beetje over alles eigenlijk. Ook over de school, de richting.

Ja, en over jouw welbevinden dan.

Ja.

Daar waar je met leerkrachten vooral spreekt over de inhoud, zijn je ouders ook wel bezig met hoe jij je erbij voelt...

Ja.

... en wat de mogelijke consequenties ook zouden kunnen zijn. Vat ik het zo goed samen?

Ja, eigenlijk wel, ja.

Oké. Euhm, Alice, hoe pak je het studeren op dit moment aan?

Ik maak een samenvatting.

Hmmhmm.

En dan leer ik dat, en als het wiskunde of zo is, gewoon de oefeningen. Maar ik probeer vooral, euhm, te zorgen dat ik het echt gewoon snap wat ze aan het zeggen zijn. Dat ik het niet gewoon van buiten ga leren. Ook bij fysica en zo. Want als je dat weet, dan zijn die formules eigenlijk niet moeilijk, want dan weet je wat het is en dan is dat heel makkelijk om om te zetten. En dat kan ik ook wel vrij goed. Ik denk ook wel dat daar... Ik ben heel wetenschappelijk opgebouwd, zeg maar.

(lachje)

Dus ja, daar heb je dan wel een voordeel in met deze richting nu dat we heel veel wetenschap hebben. En ja, de taalvakken, dat kan ik niet zo goed. Vooral Frans. Euhm, en ja, voor zo geschiedenis, aardrijkskunde, dan maak ik gewoon een samenvatting. En dan lees ik dat heel veel. Euhm, ja, meestal komt dat dan wel goed. (lachje)

Goed, euhm, Alice, je hebt daar juist al gezegd dat je dyslexie hebt, hé.

Hmmhmm.

Zijn er dan bepaalde manieren van studeren waarvan je merkt dat gaat bij mij op een andere manier dan bij andere leerlingen in mijn klas?

Ja, heel veel van mijn vriendinnen, die schrijven heel veel. En ik praat heel veel, want schrijven, dat duurt veel te lang. En dat vind ik ook niet zo leuk. En ook als wij bijvoorbeeld samen aan het samenvatten zijn, zijn die veel rapper klaar als mij, omdat ik gewoon veel trager lees en dat vind ik wel ja heel stom, omdat ik daar niks aan kan doen, hé. En je moet eigenlijk zoveel uur meer doen voor hetzelfde gedaan te krijgen. Euhm, maar je kunt daar ook wel voor dat ingangsexamen kun je dan langere tijd aanvragen. Maar dan moet je je opnieuw laten testen.

Ah, serieus?

Ja, want, euhm, dat moet in het jaar zelf. Dat mag niet langer dan een jaar oud zijn.

En ben je van plan om dat te doen?

Ja, ik denk het wel. Maar ons Heather (haar zus) heeft dat ook laten doen, voor dat die op de unief ook langer tijd krijgt. Maar dat is eigenlijk nooit in orde. Dus die heeft daar nog niks aan gehad. En die zit nu in haar tweede jaar. En dat kost ook best veel geld. En eigenlijk maken ze dat niet in orde.

O, dat is wel heel jammer.

Maar dan denk ik van, ja... Zou ik dat dan wel doen?

Want je hebt wel dat recht om dat te doen, hé Alice, universiteiten moeten , net zoals eh gewone scholen, hebben die wel een taak om daarmee om te gaan en om jullie inderdaad de faciliteiten te geven die je nodig hebt, hè?

Ja. Ja, ik denk wel dat ik dat gewoon ga doen. Maar als je dat dan niet krijgt... En ons Heather moet daar dan ook heel veel tijd voor vrijmaken. Dan is dat tijdens een les dat die dat moet doen. En dan komt daar niks van. En ja, dat geeft ook heel veel stress mee, denk ik.

Alice, en gebruik je voorleessoftware op het moment?

Nee.

Nee, dat gebruik je niet.

Nee.

En hoe kijk je daar nu naar, naar volgend jaar? Naar echt het verwerken van die leerstofgehelen?

Euhm, ik heb al eens een boek van een vriendin van mijn zus ingekeken die geneeskunde doet. En ook op de infodagen merk ik echt dat dat mij echt interesseert. En dan kan ik dat vrij makkelijk.

Hmmhmm.

Dat heb ik altijd met biologie gehad. Dus ik weet wel dat ik dat niet mag onderschatten. Maar ja, dat kun je met geen één richting. Dus dan kan ik beter gaan voor iets wat ik wil, in plaats van misschien een iets makkelijkere richting dan, waar ik minder interesse voor heb. Want dan wordt dat, denk ik, moeilijker voor mij, om dat op te nemen, omdat je dat niet leuk vindt of zo. Dus ik probeer me daar wel op voor te bereiden. Ook nu al, door bijvoorbeeld voor sommige toetsen geen samenvatting meer te maken, omdat je dat volgend jaar ook niet meer kunt doen en echt uit je boeken moet leren. Euhm, ja, ik weet dat dat heel moeilijk gaat worden, ook vooral van ons Heather. Want nu iedereen denkt zo van... Het is gedaan, maar eigenlijk begint het pas net. En dat heb ik wel heel hard, doordat mijn zus is gaan studeren, dat ik zoiets heb van ow... Het is niet echt zoals iedereen denkt dat het is.

Ja.

Dus ik denk wel dat ik me bewust ben dat het heel moeilijk gaat worden.

Ja, heeft het jou op een bepaald moment ook doen twijfelen aan geneeskunde?

Nee.

Nee, je bent altijd wel voor de droom blijven gaan ?

Ja.

Oké. Goed, Alice. Je hebt al iets gezegd, hé. Veel leerlingen denken van o ja, het is nu bijna gedaan. Maar jij hebt wel een vrij realistisch beeld van het hoger onderwijs, hé ?

Ja, maar dat komt vooral door ons Heather. Want daarvoor was ik ook van hé... Maar toen dacht ik van... Eigenlijk, ik heb nu twaalf jaar eigenlijk echt school. En geneeskunde is nog eens twaalf jaar. Dus eigenlijk zit je net in de helft. En ons Heather zegt ook van... Ik zou willen dat ik terug kan naar het atheneum, want dat was heel makkelijk in vergelijking met wat die nu doet. En ook gewoon op kot gaan op z'n eigen. Daar denkt ook iedereen van : o leuk, leuk. Maar volgens mij is dat ook totaal niet. Want je bent altijd alleen. Je moet koken, afwassen. Alles zelf doen. En dat lijkt me ook moeilijk. Vooral dan als je vrienden niet op kot gaan. Want dan snappen die dat niet zo goed.

Hmmhmm.

Dus ja, daar heb ik ook niet zo... Allé, ik kijk er wel naar uit, maar het is gewoon... ik weet ook wel van... je moet niet er iets van verwachten van oh, nu begint het feestleven, want dan ga je het niet halen, denk ik.

Oké. Ja. Wat zijn de toffe aspecten die je verwacht volgend jaar?

Ja. Ik, ons Heather, is daar veel minder op alleen zijn. Maar ik heb dat altijd wel zo meer gekunnen. Zo ook vroeger, als we naar de speeltuin gingen, kon ik twee uur op mezelf spelen. En mijn zus niet. Dus ik denk wel dat ik daar beter mee om kan als Heather.

Hmmhmm.

En ook dat je je kunt zo zelf kiezen wat je gaat eten. En je kunt, ja, uw kot terug opnieuw inrichten. En je doet eigenlijk iets wat je echt graag wilt doen. En uw vriendinnen zijn daar ook. Dus je kunt daar af en toe 's avonds eens iets samen mee gaan eten en zo.

Maar je hebt ook wel zo wat oog voor die sociale aspecten, toch?

Ja.

Het is niet alleen de universiteit op zich, natuurlijk.

Ja, neen. (lachje)

Zeg Alice, en de studierichting van jouw keuze, geneeskunde, waar wordt die nu overal aangeboden?

Euhm, in Leuven. En in Hasselt heb ik gehoord dat die wegging. Maar ik weet eigenlijk niet of dat waar is. Maar Hasselt, na die SID-in, wil ik daar niet zo graag naartoe. Want ik vond dat zo'n rare sfeer of zo.

Oké.

Euhm, en Gent ook. En Antwerpen, denk ik.

Ja, die vier. En heb je dan ook de studiepakketten vergeleken van die vier universiteiten?

Euhm, van Gent en Leuven wel. Hasselt niet, omdat me dat nooit echt heeft aangesproken. En van Antwerpen ook niet, omdat me dat ook niet echt aansprak.

En waarom spreken Hasselt en Antwerpen jou dan niet aan?

Omdat Antwerpen, mijn, euhm, vooral mijn papa, is daar ook... zou het niet zo graag hebben dat wij daar naartoe gaan, omdat dat een heel, ja, meer een wereldstad is in plaats van een studentenstad. En dat je daar altijd iets hoort van den dië is in elkaar geslagen. Of dië voelt zich veiliger bij Leuven. Dus ik heb dat zo'n beetje overgekregen.

Maar dat is dan echt de reputatie van de stad op zich, maar niet de universiteit?

Ja, nee, dat is echt puur de stad, niet de universiteit. Omdat in Leuven alles is daar voorzien voor studenten. Daar zijn bijna alleen maar studenten. En Hasselt, ja, dat klinkt zo ver weg. Ik heb daar nooit iets echt mee gehad. En Gent vind ik wel een hele mooie stad. Euhm, en daar heb ik ook gekeken. Die doen echt meer theorie en praktijk veel dichter op elkaar. En in Leuven is het meer eerst de praktijk, euhm eerst de theorie dan de praktijk. Euhm, Ja.

Ja.

Dus ik heb daar wel een beetje naar gezien.

Oké, en dan heb je uiteindelijk de keuze gemaakt voor Leuven.

Ja.

Waarom dan Leuven? Was het dan het theoretische gedeelte dat je aansprak? Of was het meer de stad?

Het is vooral, denk ik, de stad. Omdat..., ja, mijn neef heeft daardan ook gestudeerd. Maar toen was ik, ik weet niet meer hoe oud, maar nog heel klein. En toen zijn wij ook naar Leuven eens op citytrip geweest. En ja, toen wilde ik ook al geneeskunde doen. En toen was het mijn droom van, ja, ik ga geneeskunde afstuderen aan Leuven. Dus nu zit dat zo in mijn hoofd van ik moet dat daar doen. Dat zo elke reden om niet naar iets anders te gaan wel geldt. En ook... Ik ben veel minder sociaal dan Heather. Dus daar heb ik wel zo wat stress voor. En voor nieuwe vrienden en dit en dat. En in Leuven denk ik dat ik mij minder snel alleen ga voelen. Omdat, ook als ik daar nu naartoe ga voor ons Heather, dan zie je overal mensen. En dat is dan allemaal jeugd. En dan heb je zo het gevoel van ik ben niet alleen, want die gaan allemaal... die maken allemaal hetzelfde mee als mij. En in Antwerpen zou ik me meer alleen voelen, omdat daar ook echt mensen wonen.

Hmmhmm.

En in Leuven ook, maar minder. Dus gewoon ook het gevoel van dat je eigenlijk niet alleen bent.

Ja, oké. Euhm, dus dan heb je echt vooral ook gekeken naar de stad, waar je terecht zou komen.

Ja.

De sociale aspecten die heel hard meespelen. En dan het lessenpakket zelf? Heb je die echt goed met elkaar vergeleken van Gent en Leuven?

Niet te goed eigenlijk. Ik heb wel vooral... Ik heb wel naar het lessenpakket van Leuven heel goed gekeken. Euhm of ik dat... Of dat mij aanspraak. Euhm, en voor biologie heb ik wel echt naar Hasselt ook gekeken. Maar ik heb het niet echt... Bij het geneeskunde had ik gewoon zoiets van dat van Leuven vind ik goed. Dus dat is goed. En dan ga ik niet naar de anderen kijken.

En heb je ook gekeken, omdat je daarjuist zei van mijn zus, die ook in Leuven zit, euhm, die faciliteiten voor haar dyslexie zijn eigenlijk na twee jaar nog altijd niet in voegen. Terwijl ze wel gedaan heeft wat ze wou doen. Heb je ook dat meegenomen in je keuze voor de universiteit? Om te kijken waar krijg ik de steun en de zorg die ik nodig heb?

Nee, eigenlijk niet. Omdat ik nu...Euhm, je hebt, ik heb ooit een hele lijstje gekregen met allemaal dingen die ik kon krijgen als voordelen. En eigenlijk gebruik ik daar nu maar één van. En dat is dat ik de teksten op voorhand krijg. Maar dat gebeurt ook niet bij alle vakken. Eigenlijk alleen bij Nederlands. Want bij Frans en Engels, ik weet niet of ik dat daar ook voor mag krijgen. Maar die weten dat, denk ik, niet. Euhm, dus dat is het enigste dat ik eigenlijk krijg. Want mevrouw Buvée vraagt ook wel van... « Als ik iets moet voorlezen... » Maar ik denk van, ik kan lezen. Dus als ik dan niet meer ga lezen, dan kan ik het misschien niet meer. Dus dat wil ik niet. En het lukt nu ook. Dus dan denk ik... Ja, ik heb dat ook niet heel hard, want er zijn ook mensen die ik ken die echt daar een bril en zo... En echt niet kunnen lezen.

Hmmhmm.

En dat heb ik totaal niet. Dus ik wil daar ook niet misbruik van maken, waardoor ik eigenlijk nog slechter word in schrijven en lezen, omdat ik dat nooit meer doe, terwijl ik het nu gewoon, ja, oefen. En het is niet zo rampzalig, vind ik zelf.

O nee, want anders was je nooit zo ver geraakt, eh Alice.

(lachje)

Je doet dat goed, hè.

Dank u (trekt fier gezicht en lacht)

Je mag daar trots op zijn.

Dus daar heb ik niet echt rekening gehouden mee voor die reden, denk ik.

Ja, oké. Vandaar dat je niet echt gaan kijken bent wat er allemaal bestaat. Goed. Wat deed je dan om jouw studierichting beter te leren kennen? Want ik heb je horen spreken over een open lesdag die je gevolgd hebt in Leuven. Ik heb je horen spreken over de inhoud van het ingangsexamen. Zeer goed doornemen, zeven uur per week zelfs.

Hmmhmm.

Dat je daarmee bezig bent. Zijn er nog dingen die je gedaan hebt?

Euh... Ja, dan... Euhm, ik heb ook opgezocht welke specialisaties.

Hmmhmm.

Want dat dat wist ik eigenlijk niet zo goed van sommige specialisaties. Want ik had wel eh optie B, optie dat. Maar mijn plan B was dan gynaecoloog. En mijn plan C was wetsdokter. Maar ik had niet door dat dat allemaal specialisaties zijn van geneeskunde. Dus ja, dat ging dan niet. Dus dat heb ik dan wel tegoei bekeken van wat kan ik daar nu eigenlijk mee doen? Euhm, en ja, ook heel veel opgezocht over zo die stages.

Hmmhmm.

Omdat dat wel best een lange... Ja, dat je lang studeert voor geneeskunde te doen. Dat je niet altijd les hebt, maar of er veel stages zijn.

Hoeveel jaar is het nu dat je denkt te moeten doen? Met die specialisatie bij.

Twaalf.

Twaalf jaar echt, oké.

Ja.

Ja.

En dan waarschijnlijk meer, als je jaren opnieuw moet doen. Maar er zijn wel heel veel stages, ook in Leuven. Dus dat vind ik wel goed. Want op het einde van het eerste jaar hebben die al direct een stage. Een verpleegkundestage. En dan in het tweede en het derde hebben die in een ziekenhuis en in een dokterspraktijk. En dan nog in het ziekenhuis. En dan die masterstage is gewoon een heel jaar.

Ja.

Dus dan eigenlijk al één jaar van de zes dat helemaal een stage is. En de specialisatie is eigenlijk ook gewoon heel de tijd stage.

Ah, ja.

En zo af en toe moet je wel eens naar de les. Maar dan zeggen de meeste mensen ook al van ja, ik werk al. Want je verdient ook al echt geld. Want daar heb ik ook wel naar gekeken. Van ja, want ik wil niet pas een kind op mijn dertig. Of dan pas aan uw leven beginnen, met een huis en trouwen en zo. Dus daar heb ik ook wel echt naar gekeken van gaan zo'n dingen al gewoon op een leeftijd waarop de meeste mensen daar aan beginnen. En dat gaat wel. Dus daar heb ik ook rekening mee gehouden nog.

Ja. Zeg en als je nu kijkt naar volgend jaar. Welke vakken zou je dan zo het liefste volgen? Uit jouw pakket.

Euhm, zo die, die, de praktijklessen zou ik heel interessant vinden. Zoals je in Hasselt ook hebt gedaan. Ik vond wel veel, ik had een veel raarder gevoel. Allé, het had een veel groter impact op mij dan ik had gedacht. Om zo echt stukken van mensen vast te houden en zo. Maar ik vond het wel heel leuk. En dan had ik ook wel door dat ik dat veel makkelijker onthoudde. Als je dat ook echt ziet. Dus die lessen lijken me heel leuk. En anatomie ook.

Hmmhmm.

Want dat lijkt me ook gewoon leuk om dat allemaal te weten.

Ja.

Ja.

Oké. Mooi. Euhm, weet je hoe de evaluatie in jouw studierichting verloopt?

Ja, dat zijn gewoon twee keer examens en dan herexamens. Met giscorrectie. Geen hogere censuur. Euhm, dus ja, gewoon niet zo dat vier weken systeem of zo. Gewoon bij Kerstmis en dan in de zomer. En dan in augustus eventueel herexamens.

Oké, maar je hebt het echt allemaal goed opgezocht dan, merk ik.

Ja.

Ja, jouw school heeft ook een aantal dingen gedaan, Alice, om studiekeuze te helpen faciliteren. Kun jij de initiatieven opnoemen die je gedaan hebt waarvan je zegt : die vond ik wel interessant.

Die Leuven heeft gedaan ?

De school zelf hier.

Hier de school ?

Ja.

Ik vond... Ja, die... Zo SID-in, waar zo alle dingen waren. Maar daar ben ik niet naartoe geweest, want toen was ik ziek. Maar daar had ik heel graag naartoe willen gaan. Omdat dat is echt... Die openlesdagen, ik ben daar zo van... Dat is leuk, maar dat geeft in mijn hoofd totaal een verkeerd beeld van die richting, want die doen lessen die u expres gaan aanspreken. En je hebt daar in elke les proefjes mogen doen. En waarschijnlijk is dat in het echt niet zo. Dus die... Zo... Hoe noem je dat?

Was dat ook, SID- in?

De openlesdagen in Hasselt, hè?

Ja, zo die...

Ja.

En dan die beurs waar zo alle hogescholen en uniefen stonden. Daar wou ik echt naartoe, omdat dan kun je echt het vragen aan de mensen die het weten. Maar nu gevraagd aan iedereen en iedereen is erover bezig, maar niemand weet er eigenlijk echt genoeg van om duidelijk te zeggen het zit zo en zo. En die wel. Dus dat vond ik wel echt goed. Dus ja, ook jammer dat ik dan ziek was toen. Dus ja, dat vond ik echt heel goed.

En heb je eraan gedacht om zo'n SID-in uit eigen initiatief dan te bezoeken?

Ja, die in Antwerpen was er toen ook.

Hmmhmm.

Maar daar kon ik niet naartoe. Toen moest ik werken.

Ah ja, oké. Het paste niet in jouw agenda, maar anders had je het wel gedaan.

Ja, en ik heb toen ook wel... Toen heeft Cat ook voor mij gezegd van ja, stuur dingen door die je zeker wilt weten.

En toen heeft Cat dat ook wel voor mij gevraagd.

Ah ja, oké. Op die manier hebben jullie dat aangepakt.

Ja.

Goed. Euhm, zeg, en de Columbustest? Heeft dat voor jou iets opgeleverd? Helemaal aan het begin van het jaar hebben jullie die gedaan.

Euhm... Ja, nee. Eigenlijk... Ik vond dat wel goed, maar de wifi was toen heel slecht, omdat iedereen op de wifi zat. Dus zo op de'n duur kreeg je zo vragen met een timer.

Ja.

Maar dan ging die timer door, maar je kon niet... Dat wilde niet laden. Dus die resultaten... Euhm, waren ook zo... Je wist niet van ja, is dat nu accuraat of niet? Euhm, maar ik vond dat in principe wel goed. Zeker als je niet wist nog wat je wou doen. Maar ik vond dat een beetje dat de school wel een beetje te laat begint. En dan denk ik, iedereen die geneeskunde of tandteelkunde gaat doen, voor die komt dat eigenlijk te laat. Want als je... je kunt dan nog beslissen om mee te doen aan dat ingangsexamen. Maar ik had wel iets, ik wil een heel schooljaar hebben. En ja, dan heb je daar niet meer zoveel aan. Want je hebt al een ding gekocht, een pakket om te leren. Je bent er al mee bezig. Maar ja, dat geldt dan ook maar voor een paar leerlingen. Want anderen hebben daar wel heel veel aan gehad. Dus ik vind dat wel goed. Alleen misschien dat je dat in het vijfde en zo ook al... Want in het vijfde doen ze daar ook al wel dingen rond. Maar misschien nog een beetje meer dat die mensen van geneeskunde ook echt weten dat ze geneeskunde willen doen.

Ja. Zeg, en die donderdagnamiddagen, want dat is nu het eerste jaar dat dat ingevoerd is hier op school. Is dat iets waarvan je zegt dat is een goeie interventie? Of zou je zeggen van, goh, eigenlijk is dat niet echt nodig?

Ik vind dat wel goed. Ja.

Ja ? Kun je eens omschrijven wat er goed aan is?

Ja, ik vind die modules altijd heel leuk. En, euhm, nu we deze mogen doen, vind ik dat ook wel goed van de school. Want dan weet je ook dat ze je wel steunen, omdat ze je dan die tijd geven.

En ja, van vorig jaar weet ik ook dat sommigen tijdens NCZ dan de les mochten skippen. Maar dan is module wel een betere optie, omdat dat niet echt verplicht is. Dus ik vind dat wel dat ze dat goed hebben gedaan.

Ja. Oké. Dus het mag blijven voor jou.

Ja.

Oké. Dank je wel alvast voor deze feedback die je gegeven hebt.

Ja.

Daar zijn we wel wat mee natuurlijk eh, Alice. Dus dat is heel erg goed. Zijn er dingen die de school nog zou kunnen doen? Ik heb je al horen zeggen dat het beter zou zijn dat we bijvoorbeeld die Columbustest wat vroeger doen. Bijvoorbeeld in de loop van het vijfde jaar.

Ja.

Zijn er nog dingen in het aanbod waarvan je zegt : dat vind ik een gemiste kans?

Euhm, ja, misschien gewoon wat meer over praten.

Hmmhmm.

Want ik had verwacht dat er heel veel rond zou gebeuren. En er is wel veel rond gebeurd van die Columbustest en naar daar en naar ginder. Maar er is nooit eigenlijk... Ja, bij NCZ moeten we nu wel een presentatie geven voor ja, je eerste keuze en je tweede keuze. Maar dan denk ik, je weet het al.

Hmmhmm.

Want ik zou daar heel veel aan hebben om echt te weten wat gaat de rest doen. Dat je weet dat iedereen daarmee bezig is. Want ja, nu weet je dat van je vrienden. Maar ja, zo eens tijdens zedenleer of godsdienst dan dat je dan echt eens over praat. Tegoei. Ja.

Ja.

Want tijdens zedenleer hebben we het daar wel over. Maar dan is dat vooral altijd van... Ge moogt dat niet onderschatten. En dan denk ik van ja, ik weet dat zelf ook. Dus dan is het meer zo'n beetje afbrekend, komt dat bij mij aan. Want ik weet dat dat niet zo bedoeld is, maar dat komt dan wel zo over. Dus zo wat meer over praten vind ik.

Ja, waar dat er wie mee bezig is op welk moment of zo.

Ja.

Ja. Oké. Dat is interessante feedback die je geeft. Absoluut. Dank je wel daarvoor. Ik heb nog vier korte vragen voor jou.

Ja, dat is goed.

Samenvattend eigenlijk.

Ja.

Welke aspecten van het maken van een studiekeuze zijn voor jou nu het allerbelangrijkste?

Uw interesses.

Hmmhmm.

En de toekomst, wat je ermee kunt. Euhm, en ook in hoeverre dat je nog vrijheid hebt na je job. Dat je niet echt de hele nacht moet doorwerken of zo.

Oké. En stel nu dat er een leeftijdsgenoot naar jou komt en die zegt tegen jou : Alice, een studiekeuze. Ik weet niet hoe ik eraan moet beginnen. Welke tips zou jij dan geven?

Om gewoon echt te kijken van... Dat zijn echt stomme dingen voor mij. Maar op TikTok of zo. Als er een leerrijk filmpje komt, bij welke blijf je altijd kijken? Bij mij was dat altijd bij biologie. Ook gewoon puur naar je vakken. Wat vind je het leukste? Waar zijn uw punten het beste? Wat vind je interessant?

Ja.

Echt zoveel dingen, want dat heeft mij echt heel hard geholpen.

Oké. Al die dingen. En wat ga je in de komende periode nog doen voor je studiekeuze?

Euhm, (met braaf stemmetje) leren voor mijn ingangsexamen. En ook mijn kot. Daar moet ik naar gaan kijken.

Ja.

Euhm, zondag.

Ja.

En ja, dan is dat ook in orde. En dan gewoon... Zo wat spulletjes kopen voor mijn kot. En dan ga ik het ingangsexamen zelf doen. En ik ga ook de ijkingstests van biologie doen.

Ja.

En dat is het.

Oké, dat is nog een heleboel. Is er nog iets dat je wil vertellen over het maken van een studiekeuze? Iets wat nu nog niet gezegd is?

Euhm, dat het... Ja, gewoon echt heel belangrijk is dat je je er echt goed bij voelt. En dat je niet zomaar iets kiest van ah ja. Dat je echt moet weten : blijf zoeken, want je gaat het wel vinden. En niet te snel gewoon je neerleggen bij van ah, ik zal dat gaan doen, want dat vind ik wel leuk en dat is niet zo moeilijk.

Oké, dank je wel. Het was heel erg interessant, Alice.

Oké, tot ziens.

9.11 Bijlage 11 - Voorbeeld van een interview met een respondent zonder functiebeperking die studiecoaching volgt

Transcriptie interview 03 – Sis - Afgenomen op 7/3/2024

Oké, Sis, hallo, fijn dat jij wilt meewerken aan dit interview. Euhm, we gaan beginnen met een aantal eenvoudige vraagjes. Wat studeer jij op school?

Ik studeer wetenschappen-wiskunde.

Oké, en bevalt die richting jou?

Ja, in vind het heel interessant. Ook omdat ik nog in de richting van de wetenschappen wil verder studeren, later.

Oké, dus je ziet het een beetje als een voorbereiding? Of hoe moet ik het begrijpen?

Ja, ik zie het wel als een voorbereiding, maar ook gewoon, ja, het is gewoon interessant ook voor mij. Dus altijd nieuwe informatie bijleren is ook wel leuk. Ik zie het niet echt als ... ik zie het wel als studeren, maar ik vind het gewoon ook wel leuk om dingen bij te leren.

Ja, goed, en die dingen bijleren, zit hem dat dan vooral op het vlak van wetenschappen of is dat ruimer?

Dat is wel ruimer, want ik weet dat ik in het tweede middelbaar, euhm, toen ook moest kiezen welke richting ik zou doen. En toen was ik kei hard aan het twijfelen tussen wetenschappen-wiskunde en wetenschappen-talen, want ik spreek ook vijf talen. Dus, dat, ja, ik vind het ook wel leuk om nieuwe talen bij te leren. Ik ben nu ook Koreaans aan het leren. Ik heb zelf Koreaans geleerd een aantal jaren heb ik mijzelf geleerd Koreaans te schrijven, dus, ja, dat was gewoon moeilijk om tussen talen en wetenschappen te kiezen.

Oké.

Uiteindelijk heb ik dan met de leerlingebegeleiding daarover gesproken en dan heb ik wetenschappen-wiskunde gekozen.

Ah, ja, dus je hebt eigenlijk die studiekeuze mee gemaakt samen met de leerlingenbegeleiding door een gesprekje te voeren?

Ja.

Goed, en welke talen spreek je dan allemaal?

Euhm, Arabisch, Somalisch, Nederlands, Frans, Engels en dan Spaans ben ik aan het leren, Koreaans heb ik ook leren schrijven, dus ik kan dat wel lezen en schrijven en ook begrijpen, maar spreken is een beetje moeilijker. En, ja, ik ben nu ook Chinees aan het leren.

Oké, wauw, dat is een hele boterham. Fijn, seg. Euhm, Sis, je hebt heel veel interesses, hé, als ik het zo hoor. Als ik nu het woord studiekeuze gebruik, waar denk jij dan aan?

Euhm, toekomst. Soms ook een beetje, euhm, ja, keuze maken. En dat is ... in het begin dacht ik dat ik mijn keuze wist, maar dan was ik een beetje aan het twijfelen, maar door die open lesdagen had ik terug motivatie gekregen, eigenlijk en wist ik ook wel zeker wat ik echt wou doen. Dus ik weet ook wel echt dat ik geneeskunde wil gaan doen.

Oké, seg en in het begin, zei je, wat begrijp jij dan onder begin? Wanneer situeerde dat begin zich voor jou?

Ik heb eigenlijk sinds de lagere school altijd al gezegd van: "Ik wil dokter worden, later." Dus ik wist dat eigenlijk al sinds de lagere school. Dus dat is eigenlijk het begin voor mij.

Oké, daar gaan we straks ook sowieso nog eventjes op terugkomen als je dat oké vindt?

Ja.

Euhm, Sis, wat denk je dat er nodig is voor iemand om een goede studiekeuze te maken?

Euhm, ik denk dat je jezelf ook wel moet kennen, zoals wat je leuk vindt of wat je hobby's zijn, wat je interesses zijn, want uiteindelijk moet je kiezen wat je zelf, wat het beste is voor jou. Maar ook gewoon aan je vrienden vragen of je ouders of familie of zo, mensen die jou goed kennen. Euhm, dus ik denk echt, support, dat je dat wel nodig hebt.

Ja, oké, dus support is ook zeker en vast een belangrijke voor jou, dat hoor ik, hé.

Ja.

Euhm, goed. Je weet dus al wat je volgend jaar wil gaan studeren, eh, je wilt dokter worden. Kun jij even uitleggen hoe dat jij die beslissing hebt genomen.

Euhm, ja, toen ik jong was, als ik naar dokters ging zien, dan vond ik dat altijd heel cool dat ze mensen konden genezen. En ook, euhm, als je op TV ook altijd mensen ziet die, bijvoorbeeld zoals Artsen Zonder Grenzen, ik vond die altijd wel echt, ja, ik zag hen eigenlijk echt als helden, omdat ze gewoon mensen hun hele leven lang willen genezen of blij maken en dat mensen er dan ook echt blij van worden, natuurlijk. Gezondheid is wel belangrijk. En daarnaast vind ik wetenschappen ook wel leuk, dus, dan kon ik die twee dingen combineren met geneeskunde.

Oké, goed, dus jij neemt een voorbeeld aan mensen, hoe zij zich gedroegen en dan heb je later ontdekt dat de wetenschappen jou ook echt wel lagen, dan. Vat ik het zo een beetje goed samen, Sis of ontbreekt er nog iets?

Ja, en ook mensen helpen. Ik help wel graag mensen.

Ja, oké, hulpvaardige aspecten nog.

Ja.

Oké. Mooi. Euhm, dus je weet het al heel lang, zeg je, hé, dat je dokter wilt worden.

Ja.

Wanneer ben je dan beginnen twijfelen, want dat heb je daarjuist ook uitgesproken, hé?

Ja. Ik dacht zo, dokter dat is ook geneeskunde, maar in die sector heb je ook, bijvoorbeeld, apothekers. En dan vond ik ook wel farmaceutische wetenschappen wel heel interessant. Want dat is ook mijn tweede keuze, als ik niet gunstig gerangschikt ben. Dus, ja, dat bedoel ik eigenlijk daarmee.

Ah, ja, oké. En wanneer ben je dan beginnen twijfelen tussen dokter en farmacie?

Soms denk ik wel van: misschien haal ik het echt niet. Misschien met die geneeskunde. Of wat als ik het echt te zwaar ga vinden? Hé, als ik het toch gehaald heb, of ik het toch te zwaar ga vinden. Wat als ik ooit ga twijfelen over mijn keuze of als het niet goed uitkomt. Dan denk ik dat ik misschien toch iets minder moeilijk... alle, 'tis niet dat dat echt minder moeilijk is, maar ja, minder lang studeren, dan.

Ja, en 'het' gehaald, Sis, bedoel je daar dan het ingangsexamen mee...

Ja.

... of wat bedoel je daar precies mee?

Ja, het ingangsexamen.

Oké.

Want ik zie wel mensen, sommige mensen die zeggen dan na drie jaar of zo dat ze zijn gestopt en met iets anders zijn begonnen en ik zou niet willen dat dat bij mij gebeurt. Ik wil wel vanaf de eerste keer een goede keuze gemaakt hebben.

Ja, oké. Enne, dan ga jij dus nu het ingangsexamen geneeskunde meedoen en als je dan slaagt, zou je geneeskunde doen en als je niet slaagt zou je iets anders doen. Of begrijp ik het verkeerd?

Nee, ja, ik zou wel iets anders doen als ik niet geslaagd ben.

Ja.

Maar ik zou zeker nog wel proberen. Maar als die plan B dan wel iets is wat dat ik echt leuk vind, dan zou ik dat gewoon blijven doen.

Ah, ja. Oké. Op die manier. 't Is niet dat je zou zeggen: "Ik zou dan een jaar later terug deelnemen aan..."

Jawel.

... het ingangsexamen?"

Dat wil ik wel doen.

Ah, ja. Oké.

Maar als ik zie dat het echt leuk is, wat ik doe, dan ga ik wel gewoon farmaceutische wetenschappen blijven doen, maar ik wil zeker niet opgeven voor geneeskunde.

Hmmhmm. Hoe kijk jij naar dat ingangsexamen?

Een beetje stressvol wel.

Hmmhmm.

De barre ligt wel hoog dus, ik zal wel mijn best doen en voor het beste hopen.

Oké, en hoe bereid jij je daarop voor?

Ja, vooral oefeningen maken. Ik heb ook boeken gekocht daarvoor. En dan het pakket van de KULeuven en na de paasvakantie ga ik ook nog naar een workshop daarvoor.

Ah, ja, oké, een echt specifieke workshop om je voor te bereiden op het ingangsexamen of...

Ja

... of over geneeskunde in het algemeen?

Met oefeningen. Dan kan je zo oefeningen maken met een prof.

Ja, oké. Fijn. Goed, Sis, kun je misschien eens even zeggen (pauzeert even omwille van het lawaai in het lokaal ernaast) kun je eens even omschrijven, als je nu terugkijkt dit schooljaar, het zesde jaar, je weet dat die keuze eraan komt, als je nu kijkt van september tot januari... hoe ben je dan bezig geweest met je studiekeuze? Wat heb je dan ondernomen of gedacht of gedaan?

Euhm, vanaf september, eigenlijk heb ik in de zomervakantie al boeken gekocht voor mijn toegangsexamen. En dan ben ik in september daarvoor echt begonnen met studeren daarvoor. Ja, en ik heb ook het pakket gekocht van KULeuven en dan, voor de rest, ja, dat is eigenlijk wat ik allemaal al heb gedaan. En dan in het midden begon ik ook weer te twijfelen, maar dan na die open lesdagen wist ik het terug van dat is echt wel wat ik wil doen.

Ja, en die voorbereiding, want jij doet nu die sessies op donderdagnamiddag.

Ja.

Is dat iets wat jou daarbij helpt of zeg je van: "Goh, eigenlijk, als die er niet zouden zijn, zou me dat niet zoveel deren,?"

Jawel, dat helpt mij wel, want soms, met 't school en zo, hebben wij wel veel huiswerk. Dus die twee uren die helpen wel en dan in't weekend werk ik daar ook soms wel aan. Maar ik denk wel dat die twee uren nuttig zijn.

Oké, ja, goed. In welke mate zou je nu zeggen dat je de afgelopen maand, hé de maand februari, dat je dan bent bezig geweest met je studiekeuze?

Euhm, ja, gewoon, nog altijd die voorbereidingen gedaan, oefeningen gemaakt, ook vragen gesteld aan leerkrachten hier op school.

Ja.

Ja.

En merk je een verschil tussen wat je daarvoor deed en wat je in februari deed? Of is dat voor jou ongeveer hetzelfde?

Ik vind wel dat ik doorheen het schooljaar, niet alleen voor geneeskunde, maar ook voor mijn huiswerk en zo, ben ik begonnen met andere studiemethodes te testen en zo.

Hmmhmm.

Dus, ik zie wel een beetje verandering in de manier waarop ik studeer.

Oké, en in welke mate is die manier van studeren dan anders?

Ja, vroeger ging ik altijd, bijvoorbeeld bij wiskunde, alle oefeningen maken of, euhm, heel veel samenvattingen maken met heel veel schrijven. Dan wist ik niet zo goed, allé, ik heb nu nog altijd wel problemen met de essentie te vinden in euhm teksten, maar ik denk wel dat het beter aan het lukken is. En ik begin nu ook, met wiskunde had ik gezegd, euhm, maar ik gewoon de oefeningen waar dat ik moeite mee heb en dan die andere, ja, dan kan ik, dan weet ik wel dat ik het kan. Dus dat is minder tijd besteed. Want vroeger ging ik echt heel veel tijd besteden aan dingen die ik kende en niet kende en dan, ja, gewoon de essentie, vond ik moeilijk om eruit te halen.

Ah, ja, oké. En is dat iets waarvan je denkt dat dat jou in het hoger onderwijs ook gaat helpen?

Euhm, ja, zeker met die grote boeken en aantal leerstof, dat is meer leerstof, dus ik denk wel dat dat nodig is om dat te weten.

Oké.

En ja, ik ben daar nu nog altijd mee bezig. Ik denk niet dat het echt goed is hoe ik het nu doe, maar ja, het is wel beter aan het gaan.

Ja, dus je zet stappen in de juiste richting, eigenlijk?

Ja.

Oké, goed. Euhm, we gaan nog eens kijken, hé. Wat vind jij nu echt belangrijk als jij naar jouw toekomst kijkt?

Euhm, gelukkig zijn. Ja.

Wat zou jou dan gelukkig maken?

Euhm, ja, een goede job en blij zijn met mijn job. Euhm, de wereld rondreizen. Een beetje, ja niet te veel stressen, want ik stress wel veel. Ik ben, ja, ik stress wel een beetje veel, dus. En ook niet TE perfectionistisch zijn. Dat het soms oké is om gewoon dingen gewoon te laten, laten zijn hoe het is. Ja, gewoon, een beetje rustiger worden, misschien? Alle rustiger, niet op die manier, maar gewoon niet te snel stressen over dingen.

Ah, ja, is dat iets waar jij nu wel eens last van hebt?

Ja.

Ja. En hoe uit zich dat?

Wablieft?

Hoe uit zich dat?

Ja, bijvoorbeeld bij de examens of zo. Dat is dan de dag voor een examen ineens heel veel stress heb. En dan moet mama komen zeggen van: "Ja, 't is oké. Je hebt jouw best gedaan. Het komt wel goed." En dan uiteindelijk komt het ook wel goed. Dus, ja.

Ja, oké. Ja, dat kan wel eens verlamdend werken, hé. Dat is vervelend, hé, Sis.

Ja.

Dat begrijp ik wel.

Oké, hoe past jouw studiekeuze nu in die toekomstdroom?

Euhm, ja, ik word ook wel gelukkig van mensen helpen. Euhm, ja en dan hoop ik ook om veel vrienden te kunnen ontmoeten die zo hetzelfde een beetje denken zoals mij.

Ja.

Dus, ja. Dat er geen misverstanden gebeuren, want die heb ik wel soms.

Ja?

Ja.

Dus, dat er geen misverstanden gebeuren, zeg je?

Ja.

Wat bedoel je dan precies?

Soms, omdat ik niet veel praat.

Ja.

Dan kunnen er wel eens misverstanden gebeuren. Bijvoorbeeld met vrienden of zo. Dat ik mij niet, allé, 't is gewoon, ik praat niet zoveel. Dus dan kan ik, allé, soms kan ik niet zo snel neen zeggen of zo en ja, dan kan dat wel eens tot misverstanden leiden.

Oké, ja, ja, dat neem ik aan. Dat is niet makkelijk, hé, neen zeggen tegen mensen.

Ja, en zeker als dat dan je vrienden zijn, dan geef je erom dat je niet slecht overkomt en zo.

Ja, oké. Euhm, wie betrek je nu bij het maken van jouw studiekeuze, Sis?

Euhm, vooral mijn familie, mensen die mij goed kennen, goede vrienden en dan leerkrachten op school ook.

Ja, oké, dus leerkrachten, vrienden die je goed kent en je familie.

Ja.

Familie, bedoel je dan je gezin?

Ja.

Of ruimer dan dat?

Neen, mijn gezin gewoon.

Ah, ja, oké. Euhm, en waarover spreken jullie dan als het over studiekeuze gaat?

Vooraf over wat ik zou doen of, euhm, wat misschien leuk is voor mij of ook met hobby's heb ik dat ook. Dat ze dan dingen aanraden die misschien leuk zijn voor mij. Dus, ja, ik denk wel dat ik een goed supportsysteem heb en dat vind ik wel belangrijk.

Oké, mooi. Euhm, en hebben jullie het soms ook over studie-aanpak? Over de manier waarop je studeert, met leerkrachten of met je familie?

Ja, ik heb het er met mijnheer De Arme ook over gehad, tijdens de groeigesprekken. Ik denk wel dat dat nodig was. Want, dat was in december, denk ik en toen, ja, mijnheer had het erover. En ik dacht, ja eigenlijk is dat wel. Want ik had dat niet echt, ik beseftte het niet echt.

Ah ja.

Dat ik. Ik wist wel dat ik beter mijn studiemaniër moest aanpakken, maar ik had daar nooit echt zo bij stilgestaan. En toen had mijnheer wel tips gegeven en zo en dan, ik denk dat dat gesprek wel echt goed was.

Oké, ja, oh fijn dat je er iets aan gehad hebt, hé?

Ja.

Dat is de bedoeling natuurlijk van zulke gesprekken. Euhm, wat is nu voor jou echt bepalend geweest om te zeggen: "Ja, het wordt geneeskunde."

Euhm, ja, dat is wel een moeilijke. Ja, ik wou het wel altijd doen, maar vooral Artsen Zonder Grenzen en zo'n dingen op TV te zien, dat is wel hartverwarmend. En dan mensen zien die daarna gelukkig worden door iets wat dat je hebt gedaan, dat is wel, dat is wel mooi. Dat vind ik altijd mooi. Zo ook de relatie tussen patiënten en dokters vind ik wel heel mooi.

Ah ja, oké, echt zo het beroep zelf eigenlijk?

Ja.

Dat is hetgene wat je aanspreekt. Zie je dan de studie echt zoals een visitekaartje naar het beroep of zie je dat ook als doel op zich?

Nee, ik zie dat echt wel gewoon als tussen, niet echt als doel.

Neen. 't Is echt iets wat je nodig hebt om je doel te bereiken?

Ja.

Oké, goed. Euhm, ja, je hebt al wat verteld over hoe jij het studeren aanpakt en wat je verwacht ook naar volgend jaar. Hoe denk je dat het hoger onderwijs anders is dan het middelbaar?

Ik denk dat je heel zelfstandig bent. Dat er niet meer, zo bij wijze van spreken, je handje vastgehouden wordt. Of zo met agenda's en zo. Dat je echt zelf moet plannen. En, ja, dat je gewoon echt zelf moet leren plannen en verantwoordelijkheid moet nemen voor, ja, wat je doet.

Ja. Oké, dus veel verantwoordelijker en dat er echt veel in jouw handen ligt, hé. Euhm, hoe kom jij nu aan informatie over het hoger onderwijs?

Euhm, ja meestal ga ik gewoon opzoeken of naar open lesdagen. Deze zaterdag is er een open, of nee, infodag in Antwerpen en daar ga ik wel naartoe.

Ah, oké.

Dus zo, ja infomomenten, dingen online zoeken.

Ja.

Of mensen die ik ken die al op het hoger onderwijs zitten, vragen stellen.

Oké. Dus eigenlijk op drie manieren: je zoekt het op vanachter je computer dan, neem ik aan? Of heb je ook brochures?

Nee, vooral vanachter mijn computer.

Ja, en je gaat dan ook naar open lesdagen.

Ja.

En je praat dan ook met mensen, hé?

Ja.

Oké, en welke informatie haal je nu uit welk instrument, als ik het zo mag noemen?

Soms is het niet duidelijk op, euhm, online, dus dan meestal... ik denk dat het het duidelijkste is van mensen die je kent, omdat dat comfortabeler is om met hen te praten. En dan met docenten in de universiteit is het ook wel, ja, dan krijg je ook wel veel informatie.

Ah, ja, en spreek je die dan ook zelf aan, Sis?

Ja, dat durf... dat is soms moeilijk, maar ik doe het toch wel.

Oké, ja, wat knap dat je dat doet, hé. Euhm, waar wordt nu de studierichting van jouw keuze overal aangeboden?

Euhm, in Antwerpen, euhm, Leuven, Gent, euhm Brussel ook, de VUB, en Hasselt, daar is ook drie jaar denk ik, maar dat is niet zo de hele studierichting, dus dat vind ik wel lastig.

Oké, en heb je dan al die programma's van die universiteiten bekeken?

Euhm, niet helemaal. Niet tot in het detail. Gewoon een klein beetje, maar niet echt tot in het detail. Behalve Antwerpen en Leuven heb ik wel meer in detail bekeken.

En waarom de keuze voor die twee?

Omdat die zo dichtbij zijn. Of, ja, ik weet ook wel dat er veel van mijn vrienden daar naartoe gaan. Maar ook, dat zijn de twee keuzes die echt vooral bij mij liggen, het dichtst bij mij liggen.

Ja, en dat dichtste bij jou liggen: in de zin van nabijheid, qua geografie of...

Maar ook gewoon omdat ik die beter ken ook.

Ah ja. En merk je dan zo een verschil als je die universiteiten gaat vergelijken met elkaar?

Ja.

Of vind je vooral dat ze heel erg op elkaar lijken?

Veel mensen zeggen dat het in Antwerpen, ja, dat het minder, hoe zeg je dat, ja, dat die leerkrachten meer op individueel les ook geven. Dat die u beter individueel kennen. En dat vind ik wel belangrijk. Zodat je zo beter kunt communiceren met de leerkrachten en docenten in het hoger onderwijs.

Ah, ja, oké, en hoe ben je aan die informatie gekomen?

Dat is ook gewoon door feedback van mensen die daar op school, euhm, op de universiteit zitten.

Ja, oké, dus dat vind je dan ook wel belangrijk dat je niet echt een nummer bent, maar dat je echt wel je docent kan aanspreken.

Ja.

En dat die jou ook aanspreekt?

Ja.

Ja, oké, goed. Euhm, is dan Antwerpen de keuze geworden of wordt het toch Leuven?

Dat weet ik nog niet zeker. Ik weet dat Antwerpen, ja dat is in Wilrijk, dus transport is wel, euhm, moeilijk. Euhm, maar mijn mama had dan wel zo al gezegd van: "Je kan op kot gaan daar in de buurt." Maar het ding nu is: ik weet zelf niet of ik nu op kot wil gaan of niet. Dus, dat is nog een klein dilemma, maar, ja, we gaan nog zien (verlegen lachje).

Ja? En waarom twijfel je daaraan?

Ja, dus zo, de eerste keer. Alle, ik ben zo achttien en zo volwassen te zijn... Alles verandert: niet meer naar het middelbaar, alleen wonen, ... dat is zo'n grote verandering ineens.

Ja.

Ik heb een beetje tijd nodig om aan te passen. Ik denk wel dat ik misschien één jaar ga pendelen en dat ik dan misschien wel op kot zou gaan.

Ja.

Maar nu weet ik het nog niet.

Ja, oké. Dat is ook heel normaal, hé, denk ik, Sis.

Ja.

Euhm, goed. Dus jij hebt ook al wat meer verteld over jouw keuze, hé. Dus jij hebt al heel veel dingen gedaan, hé, om je studierichting te leren kennen: je hebt je voorbereid op de toegangsproof, eh, via allerlei materialen, je hebt met leerkrachten gesproken, je bent naar open lesdagen geweest, je hebt met medeleerlingen gesproken of met studenten gesproken, je hebt heel veel informatie geraadpleegd. Dus dat is echt al wel een hele boel, hé. Heb je ook mensen uit het toekomstige beroep aangesproken? Heb je er met een dokter over gepraat?

Nee, nog niet. Allé, ik denk dat ik één keer heb gepraat over het toegangsexamen, maar dat was heel kort. Maar, ja, dus eigenlijk niet echt veel.

Nee, zou je daar behoefte aan hebben of hoeft dat voor jou niet?

Jawel, ik zie me wel, allé, dat ga ik wel, dat wil ik nog wel doen.

Ja, oké. Goed. Euhm, wat denk je dat dat jou zou kunnen bijbrengen als je zo met een dokter zou praten?

Euhm, ja, ze hebben het zelf wel meegemaakt. Dus misschien dat zij wel goede tips weten voor, ja, voor mensen zoals mij die dat wel willen doen.

Oké. Ja, euhm, goed. Je hebt besproken wat je aantrekkelijk vindt, de hulpvaardigheid heb je daar naar boven laten komen, Artsen Zonder Grenzen, daar heb je over verteld, ben je ook ergens ongerust over als je aan je studiekeuze denkt?

Ja, wel, euhm, ik ben niet heel sociaal, maar ik wil wel, ik kan wel, ik ben zo niet echt introvert, maar ook niet extravert, dus ik ben een beetje tussenin, een ambivert meestal. Dus, ik weet niet of ik zo situaties... als er zo, euhm, noodsituaties of zo, of ik daar goed mee kan omgaan. Of, tja, of als bijvoorbeeld. Ik heb ook een beetje, ja heel veel bloed soms, zoals je heel veel bloed ziet, ik weet niet of ik dat, ja ik wil dat wel leren, maar ik weet niet of ik daar nog, of ik dat ook nog ga tegen kunnen.

Ah, ja.

Want ook nog zo, ik heb ook nog trypofobie. Kent u dat?

Nee, leg het mij eens uit.

Dat is, zo, dat je bang bent van heel veel gaatjes naast elkaar die zo oneindig blijven doorgaan.

Ah.

Ja. Dus, daar, en ik weet niet, soms bij geneeskunde, dan zie je, dan heb je wel van die kleine figuurtjes en zo. Dus, ja, ik weet niet of ik, maar ik denk op zich dat zou niet zo erg moeten zijn. Maar, ja, daar maak ik mij soms wel een beetje zorgen over.

Ja, en heb je dat al besproken met iemand van geneeskunde zelf of zo?

Nee, dat heb ik nog niet besproken.

Ja, want er zijn wel studiebegeleiders ook op universiteiten die je omwille van zulke zaken ook kan aanspreken, hé.

Ja.

Dat bestaat ook op een universiteit, hé, hulp die je daarvoor kunt raadplegen. Die mensen zijn er daarvoor en die gaan jou daar ook graag bij helpen, hé.

Ja.

Dus je staat er nooit alleen voor, hé Sis, ook niet in het hoger onderwijs, hé.

Ja.

Oké?

(knikt)

Euhm, goed. We gaan nog eventjes verder kijken, hé. Euhm, welke vakken spreken jou nu echt aan in geneeskunde?

Euhm, anatomie. Dat is zo, dat vind ik echt, ja. Ik vind het heel fascinerend hoe het menselijk lichaam in elkaar zit. En dan histologie ook wel. Die weefsels en cellen... Vorige keer hebben wij ook een les gehad daarover en dat was heel interessant, want je zag zo van elk orgaan hoe de weefsels anders waren opgebouwd. En dat vind ik wel heel fascinerend.

Oké, dat zijn duidelijk wel twee wetenschappelijke vakken die jou interesseren. En heb je al eens gekeken naar de evaluatie in jouw richting, hoe dat die verloopt?

Euhm, ik denk dat ik daar vorige keer met Pilar daarover had ge, wacht wat was het? Dat er soms wel in het labo examens zijn. Maar meestal wel gewoon schriftelijk.

Hmmhmm. Oké, maar je hebt het ook al opgezocht, dan?

Ja.

Oké, ja, goed. Sis, hoe belangrijk is dat nu: het maken van een goede studiekeuze, voor jou?

Ik vind het heel belangrijk, want ik wil echt, ik wil niet dat ik later ga zeggen van waarom heb ik dat gedaan of waarom heb ik dat niet gedaan. Dus ik vind het wel belangrijk dat ik van de eerste keer de juiste keuze maak.

Hmmhmm, oke, euhm, en als ik nu zou zeggen: op een schaal van 0 tot 100, hoe zeker ben je dan van je studiekeuze?

Euhm, momenteel wel echt 95%. Ik denk wel dat ik heel zeker ben. Maar er is zo nog altijd zo dat klein beetje twijfel van wat als ik het niet haal? Wat moet ik dan doen? Dat ik niet echt zo 100% moet zeggen, van ik MOET het halen, want ik weet als ik het dan niet haal, dan gaat dat ook niet goed zijn voor mij.

Oké. Ja. Op die manier. En is het altijd 95 geweest of zat dat toch wel een stukje lager een tijdjes geleden?

Ja, dat was wel een beetje, een stukje lager.

Oké. En is dat zoiets waarvan je zegt, dat is in stijgende lijn gegaan of was het zo eerst dat je vrij zeker was, dan weer iets minder zeker en dan weer terug zeker?

Ja, 't was: eerst was ik heel zeker. En dan was ik terug aan het twijfelen en was ik minder zeker, maar nu ben ik wel. Zeker na die open lesdagen ben ik wel zeker.

Ja. Oké. Euhm, goed. Dus je zou nog wel een andere studiekeuze kunnen maken, maar dan echt als je zegt van ja het ingangsexamen is niet goed geweest. Of ik voel me niet goed in de richting als ik ze maak, maar anders, dan zou je vrij zeker zijn.

Ja.

Zo heb ik het toch goed begrepen, hé Sis?

(knikt)

Oké, euhm, wat had jij nu echt nodig om te zeggen: het wordt geneeskunde.

Die, dat echt meemaken zoals in die lessen, dat echt voelen van hoe het echt is op de universiteit. En dan ook gewoon: ja die lessen die ik had gezien, dat was echt heel interessant en boeiend. Ik dacht echt van ja, dat ga ik wel echt. Dat ga ik volgen.

Oké, dus echt het meemaken: er zitten, er dingen mee doen, die zaken eigenlijk?

Ja.

Oké, euhm, wat zou je nu nog ondernemen om tot jouw studiekeuze te komen? Want we zitten nu in maart, het duurt nog wel eventjes eer je begint. Wat zijn nu de stappen die je nog zeker wil zetten?

Euhm, ik wil wel nog een paar keer naar universiteiten gaan. Euhm, ik heb ook vrienden die al op de universiteit zitten, dus dan kan ik daar ook met hen over spreken. En dan voor de rest, gewoon zelf heel veel oefeningen maken en voorbereiden.

Ja. Oké. En rond op kot gaan, zou je daar nog iets specifiek rond ondernemen?

Euhm, misschien ook wel, zo naar het kot, euhm, op de campus zelf hebben ze ook wel koten, eh zo kamers en zo. Dus misschien daar ook over informeren, want ik ga zaterdag toch naar de infomomenten, dus, kan ik daar nog vragen over stellen.

Oké. Ah, ja, leuk. Fijn. Dat is zeker en vast nog interessant, hé. Als ik nu vraag hoe jij je voelt bij je studiekeuze en bij het idee dat je binnen enkele maanden gaat verder studeren, wat voor gevoel zou jij dan omschrijven?

Ja, dat is wel heel spannend.

Spannend, ja?

Ja, nieuwe omgeving en ja, ik heb wel een beetje tijd nodig om mij aan te passen aan nieuwe omgevingen.

Ja, oké.

Ik ben ook niet zo het type dat eerst naar mensen gaat. Ik ben wel bang of ik snel vrienden ga kunnen maken of niet.

Ja.

Maar ik denk dat in het begin wel iedereen hetzelfde voelt, dus dan gaat het wel meevallen.

Oké. Je gaat er niet alleen voorstaan.

(knikt)

Oké, fijn. Sis, jouw school heeft ook een aantal dingen gedaan om jouw studiekeuze te ondersteunen. Je sprak daarnet al over het groeigesprek met mijnheer De Arme, dat dat jou wel geholpen heeft bij het zekerder worden in studeren. Euhm, je sprak ook over, euhm een lesdag die je hebt bijgewoond in Hasselt waar je een aantal dingen hebt geleerd over weefsels en zo.

Ja.

Euhm, er zijn nog een aantal activiteiten geweest, hé, die donderdagnamiddag...

En de SID-in.

... heb je ook omschreven en de SID-in. Vertel eens, wat waren nu de meest nuttige dingen voor jou, waarvan je zegt: "Daar heb ik nu echt iets aan gehad."

Euhm, voor mij zeker de SID-in.

Ja?

Omdat ik, euhm, bij verschillende universiteiten heb gevraagd, euhm informatie heb kunnen halen en mijn vragen wel kunnen stellen. Euhm, en dan ook die openlesdag in Hasselt, die vond ik ook heel interessant.

Ja, oké. Euhm en de donderdagnamiddagen, moeten we die behouden of niet?

Ja, jawel! Natuurlijk! (lachje)

Oké. Ja 't is aan jou, hé, om te beslissen wat je belangrijk vindt, hé.

Goed euhm, dus je hebt een heel aantal dingen gedaan. Ook op school heb je een heel aantal dingen gedaan. Euhm, ik ga nog eventjes wat verder kijken, Sis. Je hebt ook hulp gevraagd op een bepaalde manier, op een bepaald moment, aan Mijnheer De Arme, onder andere. Euhm, hoe heb je die hulp nu ervaren?

Euhm, over ja, ik had zo één keer een mindere toets en dan had ik, ja tijdens het eerste groeigesprek had hij gezegd dat ik wel kon, dat mijn punten wel goed genoeg waren om te kunnen experimenteren met nieuwe studiemethodes. Dus, dan had ik dat ook gedaan. En dan nadien had ik een iets mindere toets gedaan en dan hadden we daar niet echt een gesprek, maar hij had mij wel gevraagd van: "Is dat nu een reden van die nieuwe studiemethode?" Dus, ik vind wel dat, ja, dat, ik vind het wel goed dat wij die gesprekjes hebben en dat ik zo ook zekerder word in mijn studiemethodes. Ook al gaat het soms mis, het komt, alle, het is, ik heb ook andere toetsen gedaan die wel terug goed waren. Dus.

Ja.

Ik vind het wel belangrijk om nu te experimenteren met studiemethodes voor het, ja, niet echt te laat is.

Ja, ja, ja, oké. Ja, fijn, dat heeft jou dan veel bijgebracht die activiteit, als ik jou zo hoor, en die hulp die je gekregen hebt, hé.

Ja.

Euhm, zijn er dingen die een school nog zou kunnen doen om studiekeuze te helpen faciliteren?

Euhm, ik denk wel voor mij had ik wel al genoeg. Ik vind dat het voldoende was voor mij, maar misschien voor mensen die niet zo snel studiekeuzes, of die niet weten waar ze moeten gaan studeren? Misschien naar meerdere universiteiten gaan onder het jaar, zodat er meer variatie is.

Ja ja.

Dat je van alles al een beetje kunt proeven. Maar dat kan je eigenlijk zelf ook doen met openlesdagen, maar, ja.

Ja, oké, misschien dat niet iedereen het uit zichzelf doet of zo?

Ja.

Oke, goed, euhm, Sis, alvast bedankt, eh, voor jouw antwoorden. Ik ga nog...

Graag gedaan.

Dank je wel (lachje). Ik ga nog vier korte vragen stellen en dan is het interview gedaan. Euhm, als je nu terugkijkt op jouw hele proces en op ons gesprek, hé, welke aspecten zijn voor jou het allerbelangrijkste om tot een goede studiekeuze te komen?

Euhm, jezelf goed kennen. Niet zomaar met elke, allé, je kan een goed advies krijgen, maar niet direct met alles meegaan, maar gewoon weten wat je zelf wilt en jezelf goed kennen.

Oké, mooi. Als nu een leeftijdsgenoot van jou advies zou vragen over het maken van een goede studiekeuze, welke tips of tricks zou jij dan meegeven?

Euhm (denkt vier seconden na), euhm, dat is wel een moeilijke (denkt drie seconden na). Gewoon, euhm, proberen zoveel mogelijk te proeven van de verschillende studierichtingen die er zijn. Euhm, misschien zo testen doen, want er zijn wel veel testen, zoals die Columbustest. Euhm, en dan zo niet, gewoon niet die pressure voelen van andere mensen of van die, ja je moet een studiekeuze maken, maar echt gewoon wanneer dat jij er klaar voor bent. En dan een keuze maken.

Oké. Dus niet de druk ervaren van anderen, maar als je er klaar voor bent je studiekeuze maken. Maar wel voldoende exploreren, dan, hé?

Ja.

En experimenteren hoor ik jou ook zeggen, hé?

(knikt)

Euhm, ja, je hebt al gezegd wat je de volgende periode gaat doen om een studiekeuze te maken. Dus je hebt gezegd, ja, ik ga naar die koten een keer kijken...

Hmmhmm.

... ik ga nog andere lesdagen volgen, mij zo ruim mogelijk informeren. Euhm, is er nu nog iets over een studiekeuze waarvan je zegt, daar hebben we het nog niet over gehad en dat wil ik toch nog graag zeggen in dit interview?

Euhm (denkt zes seconden na), nee, niet echt nee. Niet direct. Ik kan niet direct op iets komen.

Oké.

Ik denk wel dat wij heel veel nuttige informatie hebben gedeeld.

Oké. Dank je wel, Sis. Ik vind dat zelf ook. Dus bedankt dat jij even tijd wou vrijmaken hiervoor.

Graag gedaan.

9.12 Bijlage 12 - Observatie van de uitstap naar de SID-in en Thomas More Hogeschool

Algemeen

Vandaag krijg ik de kans om mee op uitstap te gaan naar de SID-in en Thomas More Hogeschool, campus Geel. Er reizen uiteindelijk 77 leerlingen mee. De uitstap is verplicht voor alle leerlingen uit het zesde jaar TSO en ASO. Leerlingen uit het 7^{de} specialisatiejaar BSO mogen meegaan, maar zijn niet verplicht.

In aanloop van de uitstap moeten de leerlingen zich registreren op een onlineplatform voor de SID-in-beurs. De leerlingenbegeleidster stuurt hiervoor vijf mails met praktische afspraken en telkens een reminder om deze inschrijving in orde te brengen. Op de dag van de uitstap deden twee leerlingen dat nog steeds niet.

De uitstap begint om 7u45. (De school start normaliter om 8u30). Ook dat werd vijf keer per mail gecommuniceerd. Om 8u00 zijn vijf leerlingen niet opgedaagd: Alice is ziek en stuurt een whatsapp naar een medeleerling, Rabbit heeft file met zijn bus en van Duchess vernemen we niets. De bus vertrekt zonder hen.

Via het secretariaat verneem ik dat Rabbit om 8u op school was. Noodle, een klasgenoot, komt me vertellen dat hij het zeer spijtig vindt, want dat hij erg uitgekeken had naar de uitstap van vandaag. "Hij wou echt veel vragen stellen, mevrouw. En nu kan dat niet meer. Ik vind dit wel erg voor hem. Hij kan er toch ook niets aan doen." De leerlingenbegeleidster is echter resoluut: er zijn boerenprotesten en het Klaverblad in Lummen zou afgesloten zijn. We moeten dus binnendoor naar Genk rijden en zullen sowieso al te laat zijn. Langer wachten is geen optie, zegt ze.

Op de bus

Op de bus spreek ik enkele leerlingen. Wat verwachten ze van de uitstap? De antwoorden variëren:

"Mevrouw, ik ga daar niet onnozel over doen. Ik ga niet verder studeren. Ik ga verder in de metaal als arbeider. Ik wou gewoon geen school. "

"Ik weet echt totaal nog niet wat ik wil verder studeren. Misschien vind ik daar iets tofs?"

"Ik weet wat ik wil doen, maar ik weet nog niet waar. Ik wil eens horen welke verschillen er tussen de uniefs zijn."

"Ik twijfel tussen biologie en bio-ingenieur. Ik wil weten waarin ze anders zijn om dan te zien wat het best bij mij past." (Oyster)

"Ik wil iets met games gaan doen en ik denk dat ze in Hasselt zo'n richting hebben. Ik wil weten hoeveel ik daar mag gamen."

"Ik twijfel tussen kunst, pedagogie en ortho. Ik ga daar dus eens zien." (Billy)

Het is dus duidelijk dat leerlingen op dit moment in heel diverse fasen van hun beslissingsproces zitten. Ik vraag mij af in hoeverre de SID-in-beurs dit beslissingsproces zal voeden.

SID-iN

Aangekomen op de SID-iN lopen de leerlingen rond. Sommigen doen dat alleen, maar de meesten gaan per twee of in een klein groepje rond. Ik besluit enkele groepjes te volgen. Onze metaalarbeider in spe loopt regelrecht naar het wafelkraam. Het is eigenlijk het enige standje dat ik hem zie bezoeken.

Oyster, die twijfelt tussen biologie en bio-ingenieur, loopt rond met Billy. Billy heeft nog veel meer mogelijkheden waar ze tussen twijfelt. Ze lopen van de ene stand naar de andere, van uniefs, naar hogescholen. Ik zie hen bladeren in brochures over professionele bachelors en masteropleidingen. Ook de

stand van defensie bezoeken ze en ik zie Oysterspreken met een militair. Billy zie ik geen vragen stellen, maar wel van hier naar ginder lopen, gedurende enkele seconden door een brochure bladeren en ze dan meenemen of terugzetten. Ze zien mij en komen naar me toe. “Mevrouw, nu weet ik het helemaal niet meer!” piept Billy. Haar ogen schieten in het rond, haar mondhoeken wijzen naar beneden. “Er is echt veel te veel keuze! Ik ga dit nooit kunnen! De ene keer denk ik ja: musical dat wordt het, maar dan blijkt de laatste ronde van de toelatingsproef in september te zijn en ja, dat is veel te laat, want stel dat ik er dan niet door ben, dan vind ik nergens anders nog een kot. En ja, ik ging dus kijken voor psychologie en toen kwam ik voorbij zo’n standje en iemand kreeg uitleg over kine en toen dacht ik: “He, da is precies ook wel tof”, dus ja, nu ben ik dan maar terug overal aan het rondgaan om boekjes over kine te verzamelen.” Ze toont mij haar rugzak die tsjokvol brochures zit van allerlei zeer uiteenlopende richtingen.

Ook Oyster lijkt ietwat van zijn stuk gebracht. Zijn lip trilt en hij drementelt. Ik vraag hem hoe hij zich voelt. “Ja, mevrouw, ik had eigenlijk voor mezelf beslist dat ik biologie zou gaan doen in Antwerpen. Of bio-ingenieur. Ja, Leuven of Gent zou ik ook wel willen, maar, ja, euhm, dat gaat niet. Mijn ouders kunnen dat niet betalen, zo’n kot. Dus ik moet iets pakken dat dichtbij is. Dus ja, biologie dus. Of bio-ingenieur. Maar nu kwam ik langs die stand van het leger en zo’n legerman begon tegen mij te praten. Die zei dat ze daar slimme mensen nodig hebben en dat ik daar kan studeren en tegelijk geld verdient. Ook als ingenieur denk ik. Dus ja, misschien moet ik dat dan maar doen? Wat denkt gij?”

Ook al had ik mij voorgenomen om enkel te observeren, ik kan niet op tegen de puppyogen. Ik neem Oyster mee naar een stand waar info gegeven wordt over studiebeurzen en studieleningen. Ik vraag hem of hij hiervan op de hoogte is. “Neen”, zegt hij. “Alle, er is wel eens iets gezegd over dingen die studenten helpen zoals een kot zoeken en zo, maar over studiebeurzen weet ik eigenlijk niks.” Ik vertel hem dat elke instelling voor hoger onderwijs een sociale dienst heeft die nieuwe studenten daarmee begeleidt. Ik zeg hem ook dat er niks mis is met een opleiding bij het leger, maar dat ik hoop dat hij een studiekeuze maakt die hij wil maken en niet uit noodzaak. Hij knikt. En zwijgt. “Ja, mevrouw, ik werk echt elk weekend en het meeste van dat geld spaar ik ook om te studeren. Ik vind dat wel belangrijk. Maar ‘t moet ook lukken, hé.” Ik knik en zeg hem dat hij zeker nog eens mag langslopen bij mij mevrouw Vulcano, de leerlingenbegeleidster, om verschillende opties te onderzoeken.

Hare past een andere strategie toe. Hij heeft een boekje bij zich en toont dat aan mij. In het boekje noteerde hij vragen en een lijst met instellingen voor Hoger Onderwijs die hij wil bezoeken. Zijn vragen gaan bijvoorbeeld over de evaluatie binnen opleidingen (Worden er bij multiple choice punten afgetrokken?), maar ook over redelijke aanpassingen voor mensen met dyslexie of over de taal waarin wordt lesgegeven. Hij bezoekt alle stands van universiteiten die biologie aanbieden, maar ook bio-ingenieur. Ik zie hem op mensen afstappen met zijn vragenlijstje. Hij knikt, stelt vragen en noteert antwoorden. Hij is ook wel teleurgesteld, zegt hij, omdat hij geen cursussen kan inkijken. Maar hij toont mij trots flyers van open lesdagen en zegt dat daar wel cursussen zouden liggen.

Een meisje dat ik niet ken, spreekt mij aan. “U doet toch de begeleiding den donderdagmiddag, he”, vraagt ze. Jenny heeft mij dat gezegd. Ik antwoord bevestigend. “Ik heb eigenlijk een vraag, maar ze is misschien wat dom. Ik woon in Olen. En ik wil weten hoe ver dat die uniefs eigenlijk zijn. Zie, mevrouw, ik ben eigenlijk nog nooit in Leuven of zo geweest. Is dat te doen met de bus?” Ik begin te beseffen dat bij het maken van een studiekeuze ook heel veel praktische vragen meetellen. Ik beantwoord haar vragen zo objectief mogelijk en verwijs haar naar de website van De Lijn. Ik zeg haar ook dat ze goed moet kijken waar welke faculteit zich bevindt. “Wat is een faculteit?” Ik zeg haar dat dat een deel van studierichtingen is die samen horen, een beetje zoals bij haar op school waar humane wetenschappen en STW tot hetzelfde domein behoren. Maar dat universiteiten zeer groot kunnen zijn en dat zij dus op verschillende locaties lesgeven. “Oké, merci.” Ze loopt naar enkele jongeren en bespreekt (vermoedelijk) de info die ik zonet gaf, want ze kijkt geregeld in mijn richting en ik zie de anderen knikken en ook kijken.

Terwijl ik de leerlingen observeer, ga ik ook langs bij enkele stands. De ene is al attractiever dan de andere. Het valt mij op dat er slechts 1 instelling louter digitale info aanbiedt. Dat is Thomas More. Je kunt evenwel zelf een brochure printen, maar dat duurt lang. Te lang voor leerlingen die in de rij staan te wachten en doorgaan. Alle andere instellingen bieden papieren brochures aan, soms per richting, soms per domein, soms instellingsbreed. En die brochures worden duchtig meegenomen. Ik zie overal jongeren lopen met brochures in de hand of papier in hun rugzak proppen.

Ik besluit om zelf ook wat te verzamelen. Rabbit en Duchess krijg ik maar niet uit mijn hoofd. Ik weet uit onze gesprekken dat Rabbit geneeskunde wilt studeren. Ik bezoek de stands van de UA, de UG, de VUB, de KUL en de UH en neem brochures mee over de opleiding geneeskunde. Bij de VUB spreekt iemand mij aan. Ik zegt waarom ik de brochures verzamel en krijg ook info mee over een lessenreeks die voorbereidt op het ingangsexamen. Voor Duchess is mijn zoektocht moeilijker. Zij twijfelt immers. Ik weet dat zij niet op kot kan en dat ze iets met mensen wil doen, richting psychologie of sociale wetenschappen. Ze twijfelt tussen Hogeschool en unief. Ik neem dus enkele verschillende brochures mee van de UA, Thomas More, AP en Karel de Grote Hogeschool die aan deze eisen beantwoorden. Ook mijn rugzak is inmiddels behoorlijk zwaar.

Het is bijna tijd om naar de bus te gaan. Billy staat nog aan de stand van de VUB. Ze wil info over cultureleagogiek. “Heb ik nog tijd”, piept ze? Ik stel haar gerust en vraag haar of ze na haar gesprek samen naar de bus wilt wandelen. Dat is goed. Ze heeft eindelijk iemand aangesproken. Enfin, eigenlijk sprak de dame van de VUB haar aan. Daardoor luisterde ze naar de uitleg. Ze is enthousiast over de richting. “Ja, ’t is een beetje tussen iets met cultuur en iets sociaal en ook wel wat pedagogie maar dan niet op school maar wel in jongerenorganisaties en zo. Ik wist niet dat dat bestond. Ik het eerste jaar liggen de vakken vast, maar daarna mag je ook best wel veel kiezen.”

Onderweg naar de bus kom ik onze metaalarbeider in spe tegen met een grote zak popcorn in de hand.

Op de bus

Op de bus wordt er druk overlegd. Ik loop even rond voor we rijden en hoor leerlingen vertellen over hun ervaringen. Dat gaat van “Zoveel richtingen” tot “Allé, ’t waren gewoon standjes.”. Sommigen vertellen elkaar over specifieke studierichtingen. Er wordt ook duchtig gebladerd in de brochures. Hare zegt: “Alle, mevrouw, dit moet jij toch graag zien, he. Iedereen is aan’t lezen. Spijt dat ge geen Nederlands geeft aan ons?” Ik lach om zijn grapje en zeg “Wees daar maar zeker van.”

Bij Thomas More Hogeschool

De leerlingen worden ontvangen in een aula en krijgen een sessie over studiekeuze. Volgens de begeleider is dit een neutrale sessie en hij vermeldt inderdaad ook andere instellingen voor Hoger Onderwijs. Toch komt de naam Thomas More veruit het meest terug, wordt er verwezen naar hun studiekeuzekiezer, lesdagen, brochures (iedere leerling ontvangt er eentje) en hun werkblaadje dat helpt bij het beslissingsproces.

De sessie heet EHBO bij studiekeuze en start met volgende pinterestquote: “Life is all about making choices. Always do your best to make the right ones, and always do your best to learn from the wrong ones.” De lesgever weet een deel van zijn publiek te boeien en betreft hen met interactieve vragen en stellingen als

Wat ga jij na het secundair doen?

- Ik ga verder studeren en weet al in welke opleiding.
- Ik ga verder studeren. In welke opleiding weet ik nog niet.
- Ik ga werken.

Hij overloopt verder welke types opleidingen er zijn (met voorbeelden uit de KUL en Tomas More). Bovendien staat hij ook stil bij factoren die kiezen moeilijk maken zoals keuzestress, keuzedruk en uitstelgedrag. Volgens de lesgever helpt een keuze maken je steeds vooruit. Hij staat ook stil bij een leven lang leren en verwijst naar volgende factoren om een goede keuze te maken:

- Tijd, onderzoek en ervaring
- Jij beslist en niemand anders.
- Onderzoek jezelf, je omgeving en bekijk jezelf in de omgeving.

Vervolgens toont hij een vendiagram, bestaande uit volgende cirkels en verwijst hij kort naar de Columbustest voor het beantwoorden van deze vragen:

- Wie ben jij? Dit is volgens de lesgever het geheel aan interesses, waarden en doelen. Het intern kompas van de leerlingen geeft hen richting aan bij het maken van keuzes, laat hen op koers blijven op moeilijke momenten en maakte hen veerkrachtig bij tegenslagen.
- Wat kan jij? Bij twijfel over hun studieniveau (bachelor, master) krijgen de leerlingen het advies om onderwijskiezer te raadplegen en het studierendement van bepaalde studierichtingen te bekijken. Ze krijgen ook de tip dat opzalmen een goed idee is.
- Wat wil jij?
- (De doorsnede vormt de ideale keuze.)

Om antwoorden op deze vragen te triggeren toont hij enkele vragen waarover de leerlingen moeten nadenken zoals:

- Wat heb ik voor mijn studie over?
- Wat als elke job hetzelfde betaald werd. Wat zou jij dan doen?

Ten slotte zijn er studietips om het studiesucces te verhogen. Er wordt verwezen naar motivatie, planning, naar de les gaan, een netwerk met medestudenten opbouwen, zelfreflectie, hulp zoeken en snel te heroriënteren als je merkt dat je fout zit (en zo je studiekrediet behoudt).

De lesgever eindigt met een vragenlijst die leerlingen kunnen stellen als ze op zoek gaan naar een instelling voor hoger onderwijs. Deze vragen zijn:

- Hoe verlopen de contacten met professoren, docenten en assistenten?
- Wat is uniek en aantrekkelijk aan deze onderwijsinstelling?
- Welke sociale voorzieningen zijn er?
- Hoe werkt het examensysteem?
- Moet ik een bepaalde voorkennis hebben, kan ik die toetsen en of voorbereiden?
- Hoe is de opleiding opgevat: theoretisch, praktisch of een combinatie?
- Is er verschil met verwante opleidingen?
- Welke vervolgopleidingen zijn er mogelijk na deze studie?
- In welke sectoren/beroepen kom ik later terecht?

Nadien krijgen we een rondleiding op de campus. We gaan langs de dienst studentenvoorzieningen en bezoeken de tuinen met dieren en planten die deze campus volgens de lesgever uniek maken. We lopen ook door de gangen rond en bezoeken een nieuwigheid op de campus: The Hive, een gepimpte bibliotheek/leercentrum met zithoeken en presentatieruimtes. Sommige leerlingen hebben er stilaan genoeg van. Er wordt hard gebabbeld, gelachen, gezocht, gegsm't, gemopperd, geduwd, enz. Anderen nemen foto's van de geitjes en de kippen, van de leslokalen of the Hive zie ik niemand foto's nemen. Ook worden er enkele 'reals' voor 'the socials' gemaakt als we door de gangen lopen.

9.13 Bijlage 13 - Word Frequency Queries

Word Frequency Query – Oriënteren



Word Frequency Query – Exploreren van zichzelf



Word Frequency Query – Exploreren in de breedte



9.14 Bijlage 14 - Codeboom OV 1, 2 en 3

Codes			
⊕ Name	⬆ ↗ Files	References	
○ Desinformatie	4	8	
⊖ ○ OV 1 Studiekeuzeproces volgens VVST	26	997	
⊖ ○ 1) Oriëntatie	15	67	
⊖ ○ Bewustzijn van de keuze	15	67	
○ Belang van studiekeuze inzien	12	16	
○ Klaar zijn om te beginnen met kiezen	9	12	
⊖ ○ Wanneer	13	39	
○ 4de jaar SO	3	6	
○ 5de jaar SO	5	6	
○ 6de jaar SO	11	18	
○ Basisonderwijs	5	7	

2) Exploratie van zichzelf	19	283
Beeld van zichzelf in de toekomst	6	10
Competenties en mogelijkheden	16	104
Schoolresultaten	6	8
Studievaardigheden	14	78
Affectieve leeractiviteiten	6	11
HO	4	6
SO	3	5
Cognitieve leeractiviteiten	9	19
HO	6	10
SO	7	9
Regulatieve leeractiviteiten	9	18
HO	5	6
SO	7	11
Weinig aanwezig in SO	4	4
Voorkennis	9	11
Interesse	12	47
Motivatie	7	9
Persoonlijkheid	15	56
Gevoelens	5	9
Angst	5	8
Passie	4	9
Talenten	12	15
Zelfeffectiviteit	6	8
Zelfkennis en zelfreflectie	8	15
Waarden	15	57
Belang hechten aan financiële aspecten	7	9
Eigen doelen stellen	4	4
Omgang met vooroordelen	1	2
Slim willen zijn	2	3
Status en geliefd willen zijn door anderen	4	5
Toekomst(droom)	11	17
Wat me gelukkig maakt	3	5
Work life balance	4	6

3) Exploratie in de breedte	17	189
Aantal onderzochte alternatieven qua studierichting	15	33
1 alternatief onderzocht	2	2
2 of 3 alternatieven onderzocht	10	12
3 tot 5 alternatieven onderzocht	5	8
Meer dan 5 alternatieven onderzocht	5	9
Nieuw alternatief enkel bij falen	2	2
Beeld van het hoger onderwijs	13	21
Geraadpleegde bronnen	14	129
In de instelling voor Hoger Onderwijs	10	21
(Open)lesdag	8	14
Infodag	6	7
Mensen	14	66
Persoonlijke levenssfeer	11	43
Broers of zussen	3	4
Familieleden	4	7
Mijn lief	2	3
Ouders	10	16
Roddelcircuit	3	5
Vrienden	5	8
Professionals en ervaringsdeskundigen	10	23
Docent van de instelling voor hoger onderwijs	1	1
Iemand die het beroep uitoefent	3	3
Leerkracht op school	3	6
Leerlingenbegeleider	1	1
Studenten	7	12
Vanop afstand	14	42
Brochure	6	12
Cursusmateriaal	1	1
Online studiekeuzetest	6	9
Opgenomen lessen die digitaal beschikbaar zijn	2	2
Website instelling voor hoger onderwijs	11	18
Mogelijkheden na SO	5	5

○ 4) Exploratie in de diepte	22	267
○ Beperkt aantal keuzealternatieven verkennen	18	35
○ 1 alternatief onderzocht	5	9
○ 2 alternatieven onderzocht	9	14
○ Meer dan 2 alternatieven onderzocht	4	8
○ Gericht zoeken naar gedetailleerde info	20	199
○ De stad	11	23
○ De weg vinden	4	4
○ Op kot gaan	8	15
○ Stadsgebonden kennis	3	4
○ De studierichting	16	50
○ Kennis van de evaluatiemogelijkheden	15	22
○ Kennis van de studierichting	15	27
○ Financiën vinden	3	3
○ Geraadpleegde bronnen	15	110
○ In de instelling voor Hoger Onderwijs	12	33
○ (Open)lesdag	9	19
○ Infodag	6	12
○ Proefdagenweek of stage	2	2
○ Mensen	14	70
○ Persoonlijke levenssfeer	12	37
○ Professionals en ervaringsdeskundigen	11	33
○ Vanop afstand	5	7
○ Brochure	2	2
○ Online studiekeuzetest	2	2
○ Website instelling voor hoger onderwijs	2	3
○ Kennis van en gevoel bij van de instelling voor Hoger Onderwijs	10	11
○ Leerstof voorbereiden	12	33

5) Binding	19	191
Belang van studiekeuze	4	4
Bepalende elementen	18	120
Afstand	9	15
Mensen	11	42
Persoonlijke levenssfeer	9	21
Rolmodellen	8	21
Onderwijsaanbod enkel hier	2	3
Persoon is bewuster	6	10
Reputatie	10	20
Beroep	1	1
Onderwijsinstelling	7	10
Stad	6	9
Toegangsproef	7	9
Toekomstmogelijkheden	5	7
Wervingsinitiatieven van de instelling voor Hoger Onderwijs	8	14
Infodag	2	3
Masterclass of stage	1	2
Openlesdag	5	9
Gevoel bij keuze	14	33
Zekerheid van de keuze	14	34
Knoop doorgehakt	11	12

Codes			
⊕ Name	Files	References	
Desinformatie	4	8	
OV 1 Studiekeuzeproces volgens VVST	26	997	
OV 2 Achtergrondkenmerken ifv functiebeperkingen	11	34	
ASS	7	19	
dyslexie	6	15	

Codes

Name	Files	References
Desinformatie	4	8
OV 1 Studiekeuzeproces volgens VVST	26	997
OV 2 Achtergrondkenmerken ifv functiebeperkingen	11	34
OV 3 Interventies van de school	27	97
Negatief ervaren	12	17
Activiteiten van de school	10	15
Bezoek Hogeschool Thomas More	4	4
Bezoek Proefdagen UHasselt en PXL	1	1
Bezoek SID-in	4	5
Columbustest	4	4
Voordracht KULeuven over het hoger onderwijs	1	1
Andere	1	1
Vrijstellingen aanbieden om een vak in het HO te volgen	1	1
Leercoaching op donderdagnamiddag	0	0
Niet meegedaan	3	3
Positief ervaren	19	66
Activiteiten van de school	15	44
Bezoek Hogeschool Thomas More	0	0
Bezoek Proefdagen UHasselt en PXL	10	19
Bezoek SID-in	10	17
Columbustest	4	7
Voordracht KULeuven over het hoger onderwijs	1	1
Andere	6	6
Hulp van leerkracht	3	3
Klasgesprekken over studiekeuze	1	1
Vrijstellingen aanbieden om een vak in het HO te volgen	2	2
Leercoaching op donderdagnamiddag	11	16
Suggesties	5	5

10 Lijst van figuren

Figuur 1. <i>New skills for new futures, Watts en Van Esbroeck (2000)</i>	(p.23)
Figuur 2. <i>Kirkpatrickmodel (1954)</i>	(p.26)
Figuur 3. <i>Overzicht van studiekeuzebegeleidingsactiviteiten</i>	(p. 31)
Figuur 4. <i>Overzicht van geplande en uitgevoerde dataverzamelingsactiviteiten tijdens het schooljaar 2023-2024</i>	(p. 33)
Figuur 5. <i>Brochures die meegenomen werden op de SID-in.</i>	(p. 51)
Figuur 6. <i>Verwachtingen over de SID-in</i>	(p. 64)
Figuur 7. <i>Activiteiten die leerlingen uitvoeren op de SID-in</i>	(p. 64)
Figuur 8. <i>SID-in en het maken van een studiekeuze</i>	(p. 66)
Figuur 9. <i>Meningen over het bezoek aan Hogeschool Thomas More</i>	(p. 66)
Figuur 10. <i>Meningen over het bezoeken van Open Campusdagen</i>	(p. 67)

11 Lijst van tabellen

Tabel 1. <i>Leerlingenaantallen uit de onderzochte school per onderwijsvorm en studierichting</i>	(p. 30)
Tabel 2. <i>Overzicht van databronnen per onderzoeksvraag</i>	(p. 34)
Tabel 3. <i>Overzicht van de 13 respondenten</i>	(p.38)
Tabel 4. <i>Overzicht van de gehanteerde analysetechnieken per onderzoeksvraag</i>	(p. 41)
Tabel 5. <i>Nadenken over een studiekeuze</i>	(p. 47)
Tabel 6. <i>Evolutie in studiekeuzealternatieven</i>	(p. 50)
Tabel 7. <i>Overzicht van leerlingen die zich voorbereiden op een of meerdere start-, ijkingstoetsen of ingangsexamens</i>	(p. 54)
Tabel 8. <i>Evolutie in binding aan de studiekeuze</i>	(p. 55)
Tabel 9. <i>Overzicht van plaatsen waar leerlingen voor kiezen</i>	(p. 57)
Tabel 10. <i>Overzicht gestelde vragen op de SID-in (n=25)</i>	(p. 65)
Tabel 11. <i>Overzicht van variabelen bij onderzoeksvraag 3</i>	(p.69)



Universiteit Antwerpen
| Faculteit Sociale Wetenschappen