



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

# **‘Wat na het 6<sup>e</sup>?’**

## **Een onderzoek naar studiekeuze bij de overgang van secundair naar hoger onderwijs.**

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde, major onderwijskunde.

Academiejaar 2008-2009

Promotor: Prof. Dr. Hilde Van Keer

Sharon Cobert



## ABSTRACT

De studiekeuze bij de overgang van secundair naar hoger onderwijs verloopt niet altijd even moeiteloos. Onderzoekers wijzen al geruime tijd op de groeiende aandacht en maatschappelijke kost van drop-out binnen het hoger onderwijs. Een gerichte studiekeuzebegeleiding startende in de derde graad secundair onderwijs blijkt dan ook noodzakelijk om studenten te behoeden tegen een foutieve keuze met drop-out als gevolg. Huidige studie wil het studiekeuzeproces in kaart brengen. Daarbij wordt in de eerste plaats gefocust op significante anderen en belangrijke motieven die een rol spelen bij het maken van de keuze. Daarnaast wordt dieper ingegaan op de link tussen dit keuzep proces en drop-out. Hiervoor werd een exploratief onderzoek met een pre- en postmeting opgezet. De premeting werd uitgevoerd bij 352 leerlingen zesde jaar secundair onderwijs in zeven Oost-Vlaamse scholen. Voor de postmeting werden de respondenten na het eerste semester in het hoger onderwijs opnieuw gecontacteerd. De respondenten gaven aan vooral te kiezen vanuit intrinsieke motieven zoals interesse voor het studiegebied. Maar ook extrinsieke motieven zoals een goed loon bleken niet onbelangrijk te zijn. Ouders en leerkrachten werden boven de vriendengroep aangeduid als significante anderen. Het gevonden drop-outfenomeen ligt lager dan eerder gerapporteerde cijfers. Studiekeuzebegeleiding in het secundair onderwijs werd daarenboven als voldoende en effectief omschreven.

Universiteit Gent  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Sharon Cobert

Master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde, major onderwijskunde.

Academiejaar 2008-2009

“Wat na het 6<sup>e</sup>?”

Een onderzoek naar studiekeuze bij de overgang van secundair naar hoger onderwijs.

Promotor: Prof. Dr. Hilde Van Keer

## Woord vooraf

Het grootste deel van de leerlingen krijgt aan het einde van het secundair onderwijs de vraag wat ze volgend jaar willen studeren. Wanneer je algemeen secundair onderwijs volgt, lijkt het logisch dat je het volgende schooljaar een stap zet binnen het hoger onderwijs. Maar ook meer en meer leerlingen uit het technisch secundair onderwijs worden met deze keuze geconfronteerd. Ook aan mij werd deze vraag enkele jaren terug gesteld en stond ik voor een grote beslissing. De bovengenoemde vraag van een antwoord voorzien was voor mij echter een zware opdracht. Ik kon geen keuze maken, twijfelde enorm en liet mij uiteindelijk overhalen door mijn leerkrachten om mijn wetenschappelijke routes te volgen. Nog voor de eerste examenperiode in de farmaceutische wetenschappen wist ik dat een foutieve keuze mijn pad had gekruist. Deze persoonlijke ervaring zorgde voor verdere twijfels bij een nieuwe keuze en achtervolgt mij nog steeds bij iedere belangrijke beslissing die ik moet nemen. Uiteindelijk volgde ik toch mijn allereerste interesse, pedagogische wetenschappen, wat mij de kans gaf om het belangrijke proces van studiekeuze wetenschappelijk uit te diepen en bestuderen.

Dit woord vooraf biedt tevens de kans om de nodige woordjes van dank te uiten. In de eerste plaats gaat dit uit naar mijn promotor, Prof. Dr. Hilde Van Keer. Bedankt voor de steun tijdens de soms moeilijke en stressvolle momenten, voor de hulp waar ik het nodig had en de rust waarmee je mij telkens met mijn beide voeten op de grond hield. Bedankt ook aan de zeven scholen die ervoor zorgden dat ik toegang kreeg tot mijn respondenten. In het bijzonder moet ik natuurlijk de studenten bedanken die zowel vorig jaar als dit jaar mijn vragenlijst hebben ingevuld, zonder hen was deze masterproef nooit tot stand gekomen.

Ik wil ook graag mijn ouders bedanken. Niet alleen voor de financiële steun, maar voor de kans die ze mij boden om verder te studeren en om mezelf te ontwikkelen tot de jonge vrouw die ik nu ben.

Een grote dank ook aan mijn vrienden die er steeds stonden met raad en daad. En tot slot, en heel in het bijzonder, mijn vriend Timmy, die altijd voor me klaar stond. Die bereid was mijn geklaag en gezaag te aanhoren, maar ondanks alles mijn grootste steun is gebleven.

## Inhoudsopgave

Woord vooraf .....	I
Inhoudsopgave .....	II
Tabeltafel .....	IV
Figuurtafel .....	IV
1. INLEIDING .....	1
1.1. PROBLEEMSTELLING .....	1
1.1.1. Inleiding.....	1
1.1.2. Studiekeuze: een actueel thema .....	2
1.1.3. Het proces van studiekeuze .....	4
2. THEORETISCH KADER .....	5
2.1. BELANG VAN STUDIEKEUZE .....	5
2.2. HET MAKEN VAN EEN STUDIEKEUZE .....	6
2.3. MOTIEVEN VAN EEN STUDIEKEUZE.....	10
2.4. SIGNIFICANTE ANDEREN EN STUDIEKEUZE.....	11
2.5. DROP-OUT.....	13
2.5.1. Proces van drop-out.....	13
2.5.2. Redenen van drop-out .....	14
2.5.3. Drop-out: gevolgen van een foutieve keuze .....	15
2.6. STUDIEKEUZE BEGELEIDING.....	16
2.7. TEKORTKOMINGEN IN DE HUIDIGE LITERATUUR.....	18
2.8. ONDERZOEKSVRAGEN .....	19
3. METHODE .....	20
3.1. DESIGN.....	20
3.2. PROCEDURE EN PARTICIPANTEN.....	21
3.2.1. Scholen.....	21
3.2.2. Leerlingen.....	21
3.2.3. Keuzebegeleiding op de school .....	23
3.3. INSTRUMENTEN .....	24

3.3.1.	Premeting.....	24
3.3.2.	Postmeting.....	25
3.3.3.	Kwaliteit pre- en postmeting.....	26
4.	RESULTATEN.....	26
4.1.	ANALYSE.....	26
4.2.	RESULTATEN.....	27
4.2.1.	Het studiekeuzeproces en de bijhorende motieven.....	27
4.2.2.	De effectieve studiekeuze met eventuele drop-out als gevolg.....	31
4.2.3.	Studiekeuzebegeleiding: een kwalitatieve analyse.....	35
5.	Discussie.....	36
5.1.	INTERPRETATIE VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN.....	36
5.2.	BEPERKINGEN ONDERZOEK.....	38
5.3.	SUGGESTIES VERVOLGONDERZOEK.....	39
6.	CONCLUSIE.....	40
	Bibliografie.....	42
	Appendix.....	47

## **Tabeltafel**

Tabel 1 *Overzicht van de respons op de premeting per school*

Tabel 2 *Overzicht van de respons op de postmeting per school*

Tabel 3 *Overzicht van de respons op de premeting per studieniveau*

Tabel 4 *Overzicht van de respons op de pre- en postmeting per geslacht (in %)*

Tabel 5 *Gemiddeldes pretest (n = 222) "al dan niet bezig zijn met studiekeuze"*

Tabel 6 *Gemiddeldes pretest (n = 222) "zelf informatie opzoeken"*

Tabel 7 *Gemiddeldes pretest (n = 222) "motieven studiekeuze"*

Tabel 8 *Gemiddeldes pretest (n = 222) en posttest (n = 156) "significante anderen"*

Tabel 9 *Overzicht t-toets: vergelijking van de gemiddeldes op pre- en posttest voor "significante anderen"*

Tabel 10 *Gemiddeldes pretest (n = 222) "specifieke invloed ouders, vrienden en leerkrachten"*

Tabel 11 *Frequentie 'drop-outfenomeen'*

## **Figuurtafel**

*Figuur 1.* Tijdstip studiekeuze.

*Figuur 2.* Twijfels studiekeuze premeting.

*Figuur 3.* Twijfels studiekeuze postmeting - start academiejaar.

*Figuur 4.* Twijfels studiekeuze postmeting - tweede semester.

*Figuur 5.* Moeilijkheid van het maken van een studiekeuze.

# 1. INLEIDING

## 1.1. PROBLEEMSTELLING

### 1.1.1. Inleiding

Kiezen, in de Westerse cultuur, maakt wezenlijk deel uit van de bestaansconditie en omvat als dusdanig heel het leven (Janssen, 1996-7). Veel onderwijssystemen, waaronder ook dit in België, bestaan uit parallelle richtingen van een andere kwaliteit, met andere alternatieve paden en met verschillende mogelijkheden om door te stromen naar hoger onderwijs (Breen & Jonsson, 2000). Concreet worden in België vier verschillende onderwijsvormen in het secundair onderwijs onderscheiden: algemeen, technisch, kunst en beroepsonderwijs. Na succesvol beëindigen van het secundair onderwijs en het ontvangen van een getuigschrift, hebben leerlingen uit alle onderwijsvormen onbeperkt toegang tot hoger onderwijs. Ongeacht het vroegtijdig onderbrengen van leerlingen in verschillende onderwijstypes, blijft de keuze van richting in hoger onderwijs open (Germeijs, Verschueren & Soenens, 2006; Stinissen, 1986a). Algemeen kan worden gesteld dat leerlingen die een academisch pad hebben afgelegd in het secundair onderwijs, ten opzichte van beroepsonderwijs, vaker doorstromen naar hoger onderwijs (Breen & Jonsson, 2000).

Aanvankelijk zijn het de ouders die beslissen welke weg hun kinderen inslaan, maar aan het einde van het secundair onderwijs wordt verwacht dat de jongeren zelf in staat zijn te beslissen hoe hun verdere leven vorm krijgt en welke intrede zij maken in het maatschappelijk arbeidsbestel (Janssen, 1996-7). Bij de inschrijving in het hoger onderwijs moet de student dus zelfstandig zijn/haar richting kiezen, wat tevens een vrijwel definitieve beroepskeuze inhoudt (Germeijs e.a., 2006; Stinissen, 1986a). Hedendaags hebben studenten verschillende opties voorhanden en factoren zoals persoonlijkheid en contextuele invloeden zorgen ervoor dat het keuzeprocess complex wordt (Rogers, Creed & Glendon, 2008).

Vlaanderen kent geen proeven die schooloverstijgend georganiseerd worden en waarbij leerlingen zich kunnen vergelijken met leeftijdsgenoten. Ook de hogescholen en universiteiten nemen, behalve via informatiebrochures en voorkennistoetsen, vrijwel geen engagement op om leerlingen vóór de aanvang van de studies objectieve en gedetailleerde feedback te geven over het vereiste vaardigheidsniveau in hun instelling (Wels, 2001). Vroeger werden studenten in eerste lijn 'beschermd' voor een foutieve keuze door toelatingsproeven. Daar deze zo goed als verdwenen zijn uit het onderwijslandschap (met uitzondering van opleidingen genees- en tandheelkunde) hebben studenten de keuze om in te stromen waar zij willen. Dit zorgt vaak voor foutieve keuzes en frustraties achteraf (Wels, 2001). Echter wordt opgemerkt dat, aldus Janssen (1996-7), toelatingsproeven geen waterdichte middelen zijn om de juiste studenten te weerhouden in een bepaalde richting. Studenten kunnen nog steeds falen na een positieve proef of geweigerd worden door de proef terwijl ze toch capabel zijn voor de opleiding en het latere beroep. Zodoende wordt vastgesteld dat studenten heden ten dage geen meetbare feedback krijgen over hun kunnen. Daarenboven is het onderwijslandschap dusdanig uitgebreid dat de keuze zeer moeizaam verloopt.

Door de invoering van het flexibiliseringdecreet is het noodzakelijk dat hogescholen en universiteiten hun studenten voldoende begeleiden bij hun studievoortgang. Het is van groot belang dat studenten op de juiste manier begeleiding, informatie en advies krijgen. Op die manier volgt iedere individuele student een leertraject dat aansluit bij zijn/haar verwachtingen, wensen en toekomstvisies.



Uitstelgedrag, foutieve keuzes en onnodige verlenging van studieduur worden op die wijze vermeden. Vanuit de universiteit Gent bijvoorbeeld is een ontwikkelingsplan opgesteld die vertrekt vanuit een netwerk van studieadviseurs of studietrajectbegeleiders. Verder is het belangrijk om proactief te werken (Werkgroep studievoortgang, 2005). Verder onderzoek moet aantonen welke factoren een invloed uitoefenen op het keuzeproses en het verdere verloop van de studies. Hieraan wordt met deze masterproef een bijdrage geleverd.

Maar niet alleen Vlaanderen erkent dit probleem. Ook op internationaal vlak wordt onderzoek uitgevoerd naar het uitvallen van studenten in het hoger onderwijs. Het blijft beleidsmakers zorgen baren (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Stratton, O'Toole & Wetzel, 2008). Onderzoeken naar de uitval of drop-out van studenten in verschillende instituties en op verschillende momenten is cruciaal om dit fenomeen te verbeteren. Het is dan ook een internationale focus geworden van hoger onderwijs (Elkins, Braxton & James, 2000). Een belangrijke naam binnen deze topic is Vincent Tinto. Sinds de jaren tachtig is hij actief binnen onderzoek naar het vroegtijdig staken van de studies en het bijhorende proces van studie- en beroepskeuze. De vraag die volgens hem moet worden gesteld is hoe instituties hun studenten effectiever kunnen dienen om hen te behouden tot aan het behalen van een hoger diploma (Tinto, 1982). Het laatste jaar secundair wordt als cruciaal bestempeld voor wat betreft verdere loopbaan. Keuzes naar werken of verder studeren worden hierin gemaakt.

### **1.1.2. Studiekeuze: een actueel thema**

Iedereen die de term 'studiekeuze' hoort kan al direct een aantal punten aangeven en al snel tot de conclusie komen dat jongeren de dag van vandaag niet zo goed meer weten wat ze willen. 'Studeren is kiezen' en het grote aanbod aan opleidingen en programma's maakt deze keuze niet eenvoudig. Ook de rol van de school wordt al snel naar voor geschoven. Daarbij komt het gegeven dat steeds meer studenten de weg vinden naar het hoger onderwijs of algemeen meer kans krijgen om te starten in het hoger onderwijs. Logischerwijs kan gesteld worden: hoe meer studenten, hoe meer kans op een foutieve keuze. De media speelt in de beeldvorming rond deze problematiek natuurlijk een grote rol. Om te illustreren dat het onderwerp binnen deze masterproef een groot actueel thema is, vraagt dit een korte mediastudie. De populaire media van het afgelopen jaar rapporteerde meermaals over deze thematiek. Al snel wordt duidelijk dat de media niet enkel stilstaat bij de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. Allerlei projecten worden op touw gezet om TSO en BSO richtingen te promoten om op die manier het watervaleffect tegen te gaan. Verder wordt de nodige aandacht besteed aan studiekeuze en overgang van secundair naar hoger onderwijs. In wat volgt wordt een kort overzicht gegeven van enkele belangrijke berichtgevingen.

De bevinding dat er veel meer studenten de weg vinden naar het hoger onderwijs is pas een positieve zaak indien deze studenten een diploma behalen aan het einde van de rit. Daar vormt zich echter een probleem. Teveel studenten verlaten het hoger onderwijs vroegtijdig. Het aantal mislukkingen in het hoger onderwijs is echter geen nieuw fenomeen. Mislukkingen zijn er altijd geweest, maar aangezien er meer en meer studenten de weg vinden naar het hoger onderwijs vallen de mislukkingen nu meer op (Boone e.a. 1995). Ook in buurlanden zoals het Verenigd Koninkrijk stellen onderzoekers vast dat een drop-out van 20% of hoger in het eerste jaar aan de universiteit niet nieuw is (Lowis & Castley, 2008). Daarenboven komt nog eens het gegeven dat, net zoals in het secundair onderwijs, ook het hoger onderwijs te kampen krijgt met een watervaleffect (o.a. Stinissen, 1987). Nonneman geeft aan dat "75% van al wie universiteit probeert en faalt, kiest voor

hoger onderwijs van het lange type. 41% van wie hier mislukt, kiest voor hoger onderwijs van het korte type. Veel studenten maken dus de verkeerde keuze" (klasse, mei 1996, p33). Ook De Morgen rapporteerde op 14 februari 2008 iets gelijkaardig, namelijk dat steeds meer eerstejaars veranderen van richting. Door de flexibilisering van het hoger onderwijs hebben studenten meer vrijheid gekregen. Men moet niet langer slagen voor een volledig jaar, maar voor opleidingsonderdelen wat de stap naar een andere richting iets gemakkelijker maakt. Studenten die na de examens van het eerste semester een teleurstellend resultaat krijgen zullen dan ook sneller de overstap maken naar een andere richting. Dienovereenkomstig rapporteren de populaire media in andere landen over deze problematiek. The Times berichtte op 26 november 2003 over een onderzoek dat had aangetoond dat één-vijfde van de studenten de universiteit verlaten voor ze het derde jaar hebben bereikt. Lokale Engelse kranten (Chronicle & Echo, 2003 in Lowis & Castley, 2008) lieten hun lezers weten dat actie nodig was rond de grootschalige drop-out cijfers binnen universitair onderwijs (Lowis & Castley, 2008).

Bovengenoemde twee fenomenen, aantal mislukkingen en het watervaleffect, zorgen voor een enorme jaarlijkse kost (Boone e.a., 1995). Enkele initiatieven werden op poten gezet om hieraan tegemoet te komen. In september 2008 ging in Vlaanderen het nieuwe financieringsdecreet voor het hoger onderwijs van start. Belangrijke nieuwkomer binnen dit decreet is het leerkrediet. Een puntensysteem dat ervoor zorgt dat studenten doelbewuster gaan nadenken over hun keuzes. Het is namelijk zo dat eenmaal de punten van een individuele student op zijn, de onderwijsinstelling voor deze student geen geld meer krijgt van de overheid, wat concreet inhoudt dat voorgenomde student dubbel inschrijvingsgeld moet betalen (Knack, 3 december 2008).

Verder bouwend op het financiële luik komt de spanning tussen interesse en opportuniteit (De Standaard, 20 oktober 2008). De vraag wordt gesteld of de overheid de studiekeuze niet iets meer moet gaan sturen zodat studenten een rationele keuze maken in functie van maatschappelijke welvaart in plaats van een puur vrije studiekeuze op basis van interesses.

Daarenboven komt nog eens dat de vrije marktgedachte aan het doordringen is in het hoger onderwijs. Hogescholen en universiteiten gaan steeds meer reclame en campagne voeren om studenten aan te trekken. Talrijke acties worden op touw gezet om 'hun school' aantrekkelijker te maken dan de andere. Gertie De Fraeye, voorzitter van de Vlaamse Vereniging van Studenten, laat weten dat ze hoopt dat jongeren hun studiekeuze niet gaan maken op basis van (reclame)slogans. "De zaken waarvoor een student zou moeten kiezen, vind je niet terug in de campagnes." In hetzelfde artikel lezen we dat Fons Van Dyck, communicatiespecialist van het merkenadviesbureau Think BBDO, stelt dat studenten eigenzinniger worden in hun keuzes. "Studenten kiezen tegenwoordig in de eerste plaats een universiteit vanwege de opleiding die ze aanbiedt en de stad waar ze is gevestigd. Met marketing en communicatie proberen de universiteiten die keuze te beïnvloeden" (Knack, 3 december 2008). Dit alles kan natuurlijk bijdragen tot een ondoordachte keuze, een keuze die teveel gebaseerd wordt op de instelling en de stad. Bijgevolg wordt te weinig aandacht geschonken aan de studie zelf en de doorstroom naar het maatschappelijke discours.

Duidelijk mag zijn dat het maken van een studiekeuze en daarbij dus ook een keuze voor later beroep een complexe aangelegenheid is. Begeleiding om de verschillende moeilijkheden te overbruggen is dan ook voor velen noodzakelijk (Gati, Krausz & Osipow, 1996). De noodzaak van studiekeuzebegeleiding wordt nog eens extra benadrukt wanneer men weet dat de meeste uitvallers

hun eerste studiekeuze pas aan de start van het academiejaar maakten. Het hoofdmotief om te veranderen is dan ook in eerste plaats omdat de gekozen studierichting niet interessant is en pas in de tweede plaats omdat ze te zwaar was (De Morgen, 14 februari 2008). Studenten die heel lang hebben gewacht om hun studiekeuze te maken scoren daarenboven lager in het eerste jaar van het hoger onderwijs. "Ze haken dan ook sneller af", aldus professor Raoul van Esbroeck van de vakgroep Onderwijskunde aan de VUB. Het uitstelgedrag wordt door bovengenoemde professor gezien als een karaktereigenschap: "Sommige studenten zijn nu eenmaal eeuwige twijfelaars, anderen gaan afwachten wat hun vrienden doen om hen vervolgens te volgen" (Knack, 3 december 2008).

Dit brengt ons bij een volgend thema binnen de studiekeuze, met name wie heeft nu eigenlijk de grootste invloed op jongeren wanneer het gaat over hun studiekeuze. De Standaard berichtte op 20 oktober 2008 dat het vooral de ouders zijn waar jongeren rekening mee houden. Maar ook leerkrachten hebben een niet te verwaarlozen invloed. Wanneer het om jongens gaat houden deze ook vaker dan meisjes rekening met hun vrienden en medeleerlingen.

Na deze media replek mag duidelijk zijn dat de aansluitingsproblematiek an sich niet nieuw is. De slaagpercentages in het eerste jaar schommelen al een halve eeuw rond de vijftig procent, maar de zorg over deze aansluiting tussen secundair en hoger onderwijs is relatief recent. De verhoogde deelname aan het hoger onderwijs kan hier een verklarende factor zijn (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996; van Dyck & van Asselt, 1996).

Niet alleen Vlaanderen heeft oog voor deze aansluitingsproblematiek. Ook in buurland Nederland staat deze topic hoog op de agenda. Tal van rapporten en adviezen handelen over de aansluiting tussen wat zij voortgezet onderwijs en hoger onderwijs noemen. Oorzaken die gegeven worden voor deze problematiek liggen voornamelijk bij het voortgezet onderwijs. Het betreft hier gebrekkige selectie, inadequaat onderwijsaanbod en onvoldoende studie- en beroepsoriëntatie. Het hoger onderwijs wordt een gebrekkige afstemming op de instroomgroepen verweten (van Dyck & van Asselt, 1996). Drop-out wordt dan ook vaak gezien als een reflectie op het functioneren van hoger onderwijs (Tinto, 1982). Ook andere oorzaken spelen een rol. Naast capaciteiten en kwalificatietekorten, die worden toegeschreven aan het voortgezet onderwijs, worden ook motivationele factoren, onvoldoende gerichtheid op het beroep waar de opleiding op uit kan monden, onjuiste verwachtingen van de studie en gebrekkige sociale integratie vernoemd (van Dyck & van Asselt, 1996). Nieuwkomers moeten zich zowel op academisch als op sociaal vlak gaan aanpassen (Elkins e.a., 2000).

### **1.1.3. Het proces van studiekeuze**

Het mag duidelijk zijn dat het studiekeuzeproces een proces is van lange adem die voor de desbetreffende leerling verschillende consequenties met zich meebrengt. Het is een proces die aandacht vraagt van zowel de leerling als de school. Logisch mag zijn dat bij het nemen van een keuze informatie wordt verzameld. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor de school die door de nodige ondersteuning de leerling *helpt* bij het maken van een keuze, dit in tegenstelling tot het *opleggen* van een keuze.

Heel wat onderzoek probeert het verband te duiden tussen studiekeuze en sociale herkomst (o.a. Been & Jonsson, 2000; Meire, 2001; Prins, 1997; Stinissen, 1986a; Verhoeven, 1993). Dit is echter geen onderwerp binnen deze masterproef. De focus wordt gelegd op het proces van de keuze.

Getracht wordt antwoorden hierop te verbinden met het al dan niet maken van een goede keuze. Onderwerp van deze masterproef is de problematiek van 'foutieve' keuzes en de aansluitende drop-out in kaart te brengen. Er wordt in de literatuur door sommigen namelijk aangegeven dat de focus niet moet liggen op de foutieve keuze op zich, maar op de manier waarop de keuze tot stand komt: het proces van studiekeuze (Gati & Asher, 2001; Tinsley, 1992).

Het betreft hier een exploratieve studie waarbij het keuzegedrag van leerlingen zesde jaar secundair uit zeven scholen wordt nagegaan. Een eerste vragenlijst peilt naar hoe studenten hun keuze maken, welke motieven hierbij aan de orde zijn en welke invloed de omgeving hierop heeft. Via een postmeting wordt na een eerste examenperiode aan het hoger onderwijs teruggeblikt op de gemaakte keuze en eventuele verandering/twijfels rond deze keuze. De centrale probleemstelling binnen deze masterproef is dan ook tweedelig: *'Welke invloed hebben significante anderen en motieven op het keuzegedrag?' en 'Hangt het keuzeprocess samen met drop-out?'*

Een grondige literatuurstudie dringt zich op. Nagegaan wordt wat er reeds bekend en onderzocht is met betrekking tot dit onderwerp. Volgende doelen worden hierbij nagestreefd: (1) zicht krijgen op het studiekeuzeprocess, (2) invloed van persoonlijke en omgevingsfactoren bij de keuze analyseren en (3) de oorzaken en gevolgen van een foutieve keuze weergeven. Voor het schrijven van deze masterproef werden de APA-richtlijnen gevolgd.

## **2. THEORETISCH KADER**

### **2.1. BELANG VAN STUDIEKEUZE**

Het proces van studiekeuze wordt vaak gesitueerd binnen het bredere geheel van beroepskeuze en komt tot stand vanuit de psychologische beslissingstheorie (Gati & Asher, 2001; Gati e.a., 1996). Studiekeuze is net zoals het kiezen van een beroep, een auto of een woning een beslissing waarbij verschillende alternatieven worden onderzocht en tegen elkaar afgewogen. Het is een moeilijke taak net zoals bij elke keuze die je moeten nemen (Gati e.a., 1996; Santos, 2001). Dit wordt bevestigd door Stinissen (1986b): ongeveer 65% van de onderzochte abiturienten vond het maken van een studiekeuze moeilijk, ongeveer 16% vond dit gemakkelijk en 19% antwoordde neutraal. Veel studenten zijn bang, te sterk afhankelijk of voelen een te grote druk van ouders of leeftijdsgenoten (Hoornaert, 1999).

Grootschalig onderzoek in Nederland toont aan dat 71% van de studenten voltijds wil verder studeren na de middelbare school. 17% wenst werk en studies te combineren en slechts 1% zet onmiddellijk de stap naar de werkvloer (Markteffect BV, 2008). Dit toont duidelijk aan dat verder studeren de belangrijkste weg is die leerlingen inslaan na de secundaire school. Procentueel gezien blijft het aantal mislukkingen (en dus foutieve keuzes) in het hoger onderwijs al enkele decennia constant. Doch heeft het maatschappelijk effect hiervan de laatste jaren steeds meer aandacht gekregen (Boone e.a., 1995). Het gemiddelde slaagcijfer in het eerste jaar hoger onderwijs binnen en buiten de universiteit van alle beginners (generatiestudenten) in Vlaanderen is ongeveer 50% (Hoornaert, 1999; Stinissen, 1986a en 1987; Van Goethem, 1993). Daarbij zou 10% van alle beginners zijn studie staken en blijkt dat 20% van de eerstejaars in het hogeschoolonderwijs al een andere hogere studie heeft gevolgd (Hoornaert, 1999).

Studenten die hun studies staken blijken aan te geven dat de studie niet aan hun verwachtingen beantwoordt. Ze voelen zich ook vaker incompetent om te studeren (Buelens, 1998 in Lacante e.a., 2001). Deze academische eisen en verwachtingen spelen ook volgens Tinto (1982) een rol in het slagen, mislukken of stoppen.

Specifieke begeleiding gericht op een goede keuze is voor leerlingen uit het zesde jaar secundair dan ook onontbeerlijk. De hierbij gestelde vraag is hoeveel er jaarlijks de overgang op een succesvolle wijze hadden gemaakt indien zij tijdig de juiste beslissing namen (Dochy & Janssen, 1993). Deze juiste beslissing hangt hoogstwaarschijnlijk samen met een aantal factoren die in deze masterproef onder de loep worden genomen. Het mag duidelijk zijn dat een goede, weloverwogen keuze niet alleen vanuit (nationaal) economisch perspectief het beste is, maar ook vanuit persoonlijk perspectief. Van bij de start de juiste richting volgen geeft de student meer zelfvertrouwen, zorgt voor meer enthousiasme en betere prestaties. Naast het belang voor de maatschappij en de student an sich heeft nog een derde partner baat bij juiste keuzes, namelijk het hogere schoolsysteem. Door juiste keuzes blijft het aantal studenten in de richtingen van bij de start van een academiejaar stabiel, waardoor er minder sprake is van stoppen of veranderen (van Dyck & van Asselt, 1996). Het hieraan verbonden financiële luik zorgde ervoor dat de overheid in het academiejaar 2008-2009 met een nieuw gegeven binnen het onderwijslandschap van start ging, namelijk het leerkrediet (Onderwijs Vlaanderen, 2009). Erkenning van de noodzaak van duidelijke begeleiding en ondersteuning voor het doel van het leerkrediet wordt gevonden in onderzoek van De Jong, Vendel & Hoekstra (2002). Daarin wordt gerapporteerd dat twijfel aan de gemaakte keuze een belangrijke rol speelt bij het aantal behaalde studiepunten in het eerste jaar. Eerstejaars die minder twijfelen over gemaakte keuzes scoren duidelijk beter op het einde van het jaar. Uit dit onderzoek blijkt tevens dat de afweging van alternatieven en kansen op succes een sterke invloed heeft op de beslissing tot herinschrijving.

Hoornaert (1999) wijst erop dat, vanuit het oogpunt van het individueel studierendement en van de sociale zorg, maar ook met het oog op het vrijwaren van een welbegrepen "individuele vrijheid inzake studiekeuze" men wellicht het best opteert voor een vorm van verplichte zelfselectie met vrijblijvend oriënterend advies vooraleer aspirant-studenten hun studies in het hoger onderwijs aanvangen. Op die manier zou, volgens Hoornaert, het studierendement vooral in het eerste jaar hoger onderwijs verhogen met 10 à 15%. Het gaat hier bijgevolg om een duidelijk omliggende begeleiding waarbij de student niet alleen via financiële wegen wordt aangezet tot een weloverwogen studiekeuze.

## **2.2. HET MAKEN VAN EEN STUDIEKEUZE**

Het centrale begrip binnen deze masterproef is studiekeuze. Definitie van 'studiekeuze' wordt afgeleid van de omschrijving van Meire (2001): "*de keuze voor een studierichting binnen het hoger onderwijs na het beëindigen van het secundair onderwijs*".

Leerlingen uit het zesde jaar secundair groeien in hun studiekeuze, wat veronderstelt dat het laatste jaar secundair onderwijs een belangrijke periode is in het keuzeproces van adolescenten (Germeijs & Verschueren, 2006b). Op dit tijdstip wordt het cruciaal voor leerlingen om hun keuze vast te leggen. Eén op vijf leerlingen uit het vrije onderwijs heeft reeds beslist welke richting hij/zij zal uitgaan vóór

de aanvang van het zesde jaar secundair. Een andere 20% wist eind juni nog steeds niet wat hij/zij zou gaan studeren. Dit wijst er op dat bijna drie op vijf een keuze maken tijdens het zesde jaar secundair (Billiet, Cambré & Smedts, 1998-9). Het tijdstip waarop de studiekeuze definitief wordt vastgelegd is een belangrijk luik binnen het keuzeproces en staat in direct verband met drop-out. De Jong e.a. (2002) stellen dat bij grote twijfel de kans op studie-uitval groot is. Eerstejaarsstudenten die zekerder zijn van hun keuze en dus minder twijfelen, zullen meer investeren in hun studie en dus een hogere inzet tonen. Diegenen die hun studie voortijdig stopzetten blijven vaak twijfelen over studiekeuze en kiezen uiteindelijk voor één van de alternatieven (Lacante & Schodts, 1997). Ook in Janssens (1996-7) en Stinissen (1986a) wordt verwezen naar een aantal onderzoeken die bevestigen dat 'hoe later de keuze, hoe zwakker het resultaat in het eerste jaar'. Enkele bijkomende cijfers die het tijdstip van keuze illustreren: één vijfde van de laatstejaars had nog niet gedacht aan de keuze bij de aanvang van het laatste jaar secundair. Een duidelijke minderheid (7%) had op dat moment al een definitieve beslissing genomen. Ook tijdens het eerste semester geeft 6% toe nog helemaal niet nagedacht te hebben over een keuze, terwijl 11% al een keuze heeft gemaakt. De grootste groep (34%) is op dat moment aan het overwegen tussen enkele alternatieven. Eind eerste trimester is deze laatste groep nog ongeveer even groot (32%), maar reeds 23% heeft dan al een definitieve keuze gemaakt. Eind tweede trimester loopt dit op tot 52% (Stinissen, 1986b en 1987). De zekerheid van de genomen keuzes werd door Stinissen (1986b) ook onderzocht en hij komt tot de vaststelling dat "leerlingen gemiddeld matig zeker zijn van hun keuze na Pasen van het laatste jaar" (p133). Wat de mate van actief bezig zijn met de studiekeuze betreft komt in ditzelfde onderzoek naar voor dat 48% zich eind tweede trimester actief bezig houdt met de keuze, 24% is er mee bezig maar neemt zelf geen initiatieven en 3% is er maar weinig mee bezig. Volgens Stinissen (1986b) houdt het tijdstip van de studiekeuze weinig verband met de moeilijkheid van de overgang of met de inhoud, vereisten en inzet in het hoger onderwijs. Wel blijkt dat studenten die zullen stoppen in hun eerste jaar hoger onderwijs hun definitieve beslissing duidelijk later nemen dan de blijvers (Lacante e.a., 2001).

In de huidige studie- en beroepskeuzebegeleiding wordt zeer sterk benadrukt dat de jongere zelf verantwoordelijk is voor zijn studiekeuze. De jongere is de centrale figuur in dit hele verhaal. Hij is de actor van het ganse gebeuren. Weliswaar wordt hij bijgestaan door referentiefiguren uit zijn omgeving. Deze co-actoren moeten zich echter richten tot de jongere als zelfstandig individu, iemand die autonoom beslissingen kan en moet maken. Hij moet geholpen worden bij het maken van een weloverwogen realistische studiekeuze (Billiet e.a., 1998-9; Lacante & Schodts, 1997). Vanuit de beslissingstheorie komen Gati en collega's (1996) tot een model van de "ideale beslissingsmaker". Het gaat hierbij om een persoon die zich niet alleen bewust is van de nood om een beslissing te maken, maar die er ook toe in staat is de juiste beslissing te nemen en dit wil verwezenlijkt zien. Het grote probleem hierbij is echter dat het beslissingsproces dusdanig complex is dat moeilijkheden opduiken waardoor deze ideale beslissingsmaker moeilijk te vinden is. D'Oosterlinck, Grootjans, Pauwels, Veraghtert en Willems (1999) halen vijf keuzetypes uit de praktijk. Leerlingen kunnen naargelang hun keuzegedrag en engagement opgedeeld worden binnen één van deze types. (1) *Opweg-naar-succes-type* kiest om verder te studeren en neemt zijn keuzeproces ernstig. Zij hebben minder behoefte aan begeleiding. (2) *Angstige types* hebben het gevoel dat ze de keuze niet aankunnen. Hierdoor stellen ze de keuze uit ondanks dat ze het belang van het keuzeproces inzien. Een keuze wordt uiteindelijk eerder afstandelijk genomen. (3) Het *luie type* denkt de keuze wel aan te kunnen, maar ziet het belang van er actief met bezig zijn nog niet in. Hen motiveren is dan ook de grote boodschap. (4) *Niet-verder-studerende types* geven aan dat ze van plan zijn om te gaan werken,

toch komt de helft op deze beslissing rond het einde van het tweede trimester terug. Ze tonen dan echter nog weinig engagement voor een keuze waardoor ook hier motivering tot exploreren en uitdiepen van studierichtingen noodzakelijk is. Het laatste type (5) is het *niet-kiezende type*. Deze kleinere groep geeft vanuit angst aan de keuze niet aan te kunnen. Het keuzeproces wordt reeds lam gelegd vooraleer het van start is kunnen gaan. Dit is de meest problematische groep en moet enerzijds faalangstraining krijgen en anderzijds gestimuleerd en gemotiveerd worden.

Het proces rond studie- en meer specifiek beroepskeuze wordt vaak opgedeeld in periodes of stappen. Dit proces werd lange tijd aanzien als een lineair te volgen stappenplan. Doch gaan er stemmen op in de richting van een dynamisch model, waarbij via een flexibele en niet-hiërarchische weg wordt gekomen tot een keuze (Germeijs & Verschueren, 2006b; Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). Een dynamisch model werd ontwikkeld dewelke gebaseerd is op zes verschillende beslissingstaken die deel uitmaken van het studiekeuzeproces. Het proces van studiekeuze bestaat dan uit: (1) *gerichtheid/oriëntatie om te kiezen* (d.w.z. bewustwording van de nood om een beslissing te maken en motivatie om zich te engageren in het beslissingsproces), (2) *exploratie van jezelf* (d.w.z. informatie verzamelen over jezelf als kiezende, als student, als toekomstige beroepskracht), (3) *brede verkenning van de omgeving* (d.w.z. algemene informatie verzamelen over studiealternatieven), (4) *diepte verkenning van de omgeving* (d.w.z. gedetailleerde informatie verzamelen over een gereduceerd aantal alternatieven) waarbij volgens Van Esbroeck e.a. (2005) de relatie moet worden onderzocht tussen deze omgeving en jezelf, (5) *status van beslissing* (d.w.z. vooruitgang in het kiezen van een alternatief), en (6) *toewijding* (d.w.z. vertrouwen in en verbintenis tot een bepaald alternatief) (Germeijs & Verschueren, 2006b). Belangrijk is dat alle activiteiten in relatie staan met elkaar en sterk verbonden zijn. Ze moeten niet stap voor stap worden gevolgd maar werken aan één activiteit heeft automatisch invloed op de andere. Ook in de Vlaamse context ontwikkelde onder andere Janssen binnen de Contactgroep Academisch Onderwijs een model die binnen de keuzebegeleiding frequent wordt gehanteerd. Dit model is inhoudelijk gelijklopend met het voorgaande, met als grote verschilpunt dat het hier eerder lineair op te vatten is en uit vijf stadia bestaat: (1) *Sensibilisatie*: realiseren dat men op het einde van het jaar een keuze moet maken. Het gaat hierbij om het wekken van de behoefte om te kiezen. Wie hen hiervoor wil sensibiliseren moet daarvoor informatie omtrent kiezen aanbieden (tijdstip: einde vijfde jaar secundair). (2) *Exploratie/ Horizonverruiming*: inzicht krijgen in studie- en beroepsmogelijkheden, op zoek gaan naar keuzealternatieven en hun context, de maatschappelijke horizon scannen. Vervolgens worden de alternatieven geanalyseerd en geëvalueerd. Voorlichting is in deze fase belangrijk en moet vroeg in het proces aan bod komen (tijdstip: eind eerste trimester van het zesde jaar secundair moeten een aantal alternatieven afgelijnd zijn). Informatiebronnen hierbij zijn: bezoeken van begeleiders, informatie vragen aan familieleden (moeder, vader,...), brochures lezen, informatie vragen aan kennissen (vrienden, leerkrachten,...) en informatie opzoeken die niet rechtstreeks gerelateerd is aan de carrièreplannen (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis & Garcia, 2005). (3) *Kristallisatie/zelfconceptverheldering*: gegevens verzamelen over eigen persoon, ordenen van eigen voorkeur en belangstelling, eigen mogelijkheden ten opzichte van alternatieven evalueren. (4) *Beslissing*: durven kiezen. (5) *Uitwerking*: aantrekkelijkheid van het gekozen alternatief moet worden vergroot en deze van de afgewezen alternatieven moet worden afgebouwd. Ook aan deze fase moet voldoende aandacht worden besteed (tijdstip: derde trimester) (Dochy & Janssen, 1993; Goegebeur & Van Esbroeck, 1996; Hoornaert, 1999; Janssen 1993 en 1996-7; Vanneste e.a., 1997). De eerste twee fasen zijn inherent verweven met de vakoverschrijdende eindtermen rond keuzebekwaamheid

van het secundair onderwijs. Secundaire scholen hebben als taak hun leerlingen te begeleiden bij deze overstap. Wat fase drie aangaat is er een nauwe samenwerking nodig tussen secundair onderwijs en hoger onderwijs (Dochy & Janssen, 1993). Het CLB (toenmalige PMS) wordt door Dochy en Janssen (1993) een overkoepelende eerstelijnsopvangfunctie toegekend die vooral gericht is op het inhoudelijk-psychologische. Het gaat in dit proces om een doel/middelrationaliteit: men veronderstelt dat jongeren in staat zijn een beroepswens te ontwikkelen die aansluit bij eigen wensen en capaciteiten, en vervolgens de juiste (opleidings)middelen weten te vinden (Ministerie van welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, 1991). Algemeen kan het keuzeprocess worden samengevat in drie componenten (Boone e.a., 1995). Dit wordt door Gati en Asher (2001) samengebracht in hun PIC-model: "Prescreening" van potentieel relevante alternatieven gebaseerd op de voorkeuren van het individu. Hierbij is het belangrijk om een klein aantal alternatieven (zodat het handelbaar is) te selecteren voor verder onderzoek. "In depth exploration" van de gekozen alternatieven, hierbij moet worden nagegaan of het mogelijk is om deze alternatieven te verwezenlijken en op die manier het aantal alternatieven opnieuw te reduceren. Als derde component: "Choice" waarbij via vergelijking het meest geschikte alternatief wordt bekomen. Dit model kwam tot stand uit de beslissingstheorie. Bij studiekeuze gaat het namelijk evenzeer om een keuze waarbij een individu verschillende alternatieven tegenover elkaar stelt om dan één te kiezen.

Bij het maken van keuzes kunnen echter problemen opduiken. Een probleem dat vaak wordt aangehaald bij beslissingen is besluiteloosheid (o.a. Gati & Asher, 2001; Gati e.a., 1996; Santos, 2001). Het gaat hier om een probleem dat vaak al aanwezig is voor de start van het keuzeprocess, maar dat ook te maken kan hebben met een te kort aan informatie (Gati e.a., 1996) en voor belangrijke negatieve gevolgen zorgt binnen het proces (Gati & Asher, 2001; Gati e.a., 1996). Besluitloze mensen worden gekarakteriseerd als zijnde niet in staat om beslissingen te nemen. Hierbij geeft Santos (2001) een onderscheid aan tussen enerzijds het niet kunnen nemen van beslissingen vanwege psychopathologische problemen en anderzijds vanwege problemen rechtstreeks verbonden met het keuzeprocess (bijvoorbeeld te perfectionistisch willen zijn). Angst voor de keuze en een lager zelfbeeld zijn hierbij vaak vernoemde factoren (Germeijs e.a., 2006; Santos, 2001). Van Matre en Cooper (1984) wijzen dan weer op het onderscheid tussen beslissen binnen het proces ("decided-undecided state") en anderzijds het gevaar van niet kunnen beslissen ("decisive-indecisive trait"). Verwacht wordt dat wanneer besluitloze mensen toch een keuze maken, ze hierbij minder zelfverzekerd en ambivalent staan tegenover hun keuze (Van Matre & Cooper, 1984). Hiermee samenhangend is de factor angst, waarbij het zowel kan gaan om angst verbonden aan het proces (angst om te mislukken, angst om ouders teleur te stellen) als algemene angst om te kiezen. De angst om te mislukken speelt enkel een rol bij meisjes. Het geeft daarenboven een directe invloed op de activiteiten die worden ondernomen binnen het proces. Meisjes gaan dan ook meer gaan exploreren om op die manier een keuze te maken die beter samenhangt met het niveau die zij denken te hebben. Schrik om ouders teleur te stellen is dan weer iets dat enkel bij jongens voorkomt. Vermoedelijk hangt dit samen met het feit dat er hogere verwachtingen worden gesteld aan jongens. Deze angst zal er voor zorgen dat jongens vaker beroep doen op informatie van anderen naast deze van de familie (Vignoli e.a., 2005). Germeijs, Verschueren en Soenens (2006) komen tot de constatering dat besluiteloosheid negatief samenhangt met de hoeveelheid informatie die iemand verzamelt/verwerft over zichzelf en de omgeving. Verder tonen zij aan dat besluiteloosheid aan het begin van het zesde jaar secundair leidt tot een lagere beslissingsstatus en minder toewijding. Opmerkelijk is echter wel dat besluiteloosheid geen invloed heeft op de stappen van oriëntatie en zelfverkenning.



Bovengenoemde factoren worden samengenomen door Germeijs en Verschueren (2007). De meeste studenten weten aan het einde van het zesde jaar secundair al welke richting ze zullen starten in het hoger onderwijs. Deze studiekeuze en de effectieve keuze aan de start van het eerste jaar hoger onderwijs verandert echter nog. 78% startte in de opleiding die ze op het einde van het zesde jaar hadden aangegeven. Er is echter toch een belangrijke groep studenten (22%) die tijdens het zomerverlof nog van gedacht verandert. Hogere niveaus van oriëntatie, verkenning van de omgeving, status van de beslissing aan het einde van het zesde jaar secundair zijn duidelijke voorspellers voor de toewijding tot de studie aan de start van het hoger onderwijs. Met andere woorden, studenten die een eerste keuze maken maar toch nog verschillende alternatieven in overweging nemen en studenten die minder vastbesloten zijn over hun keuze op het einde van het zesde jaar secundair, zijn meer geneigd om hun keuze alsnog te veranderen voor de start van het academiejaar. Aan de start van het academiejaar is het grootste deel van de jongeren overtuigd dat zij de beste keuze hebben gemaakt. 14% heeft lichte twijfels over de gemaakte keuze. Studenten die na één jaar de universiteit verlaten of van richting veranderen bleken bij hun inschrijving meer twijfels te vertonen over hun keuze. Studenten die slagen in het eerste jaar en hun studies normaal verder zetten hebben ook meer werk gemaakt van hun studiekeuze (Lacante & Schodts, 1997).

### 2.3. MOTIEVEN VAN EEN STUDIEKEUZE

Proces van studiekeuze is een gecompliceerd fenomeen. Het gaat om een rationele keuze waarbij een kosten-baten analyse wordt gemaakt van de verschillende alternatieven. Veel hangt af van de mogelijkheden die studenten hebben. Afgeleid van Breen en Goldthorpe (1997) komen Need en De Jong (2001) tot drie factoren waaraan studenten initieel hun keuze afspiegelen: (1) de kost om verder te studeren, (2) de kans op succes als ze verder studeren en (3) de waarde die ze hechten aan de onderwijsprestaties. De persoon en ontwikkeling van de adolescent spelen bij dit alles een rol, maar ook de omgeving: ouders, vrienden, jeugdcultuur, school. Tal van rationele en irrationele factoren beïnvloeden dit keuzeproces (Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, 1991; Rogers e.a., 2008). Financiële hinderpalen, wensdromen van ouders, de waarde die ouders toekennen aan bepaalde beroepen, het sociaal prestige van een diploma en de te hoge of te lage aspiraties kunnen vaak onbewust conflicten veroorzaken, waardoor het kiezen sterk wordt beïnvloed, bemoeilijkt, zo niet onmogelijk wordt gemaakt (Hoornaert, 1999). Deze individuele verschillen en contextuele invloeden zijn dan ook belangrijk om verder onder de loep te nemen.

Cruciaal binnen het maken van een studiekeuze is de motivatie. Deze kan zowel intrinsiek als extrinsiek gericht zijn. Bij *intrinsieke motivatie* ligt de beloning in de activiteit zelf, omdat leren boeiend, interessant of nuttig is. *Extrinsieke motivatie* daarentegen is gericht op doelen die niet rechtstreeks verbonden zijn met de studie op zich, zoals: persoonlijke voordelen (later loon), om ouders te plezieren, omwille van het succes, om mislukking te vermijden (geen jaar verliezen), jobkansen, ... Verder onderzoek toont aan dat studenten vooral op basis van wat hier intrinsieke motivatie wordt genoemd kiezen (Hoornaert, 1999; Lacante & Schodts, 1997; Stinissen, 1986a, 1986b en 1987). Ook andere zaken kunnen een betekenisvolle invloed uitoefenen, zoals in eerste instantie *invloed van omgeving*: klasgenoten, familieleden, ouders, vrienden, om een hoog aanzien te krijgen, om maatschappelijke mislukking te voorkomen. In tweede instantie *kosten en baten*: duur van studies, kostprijs, slaagpercentage, plaats van school. Tot slot *invloed van vroegere ervaringen*:

resultaten, zin om te studeren, vooropleiding (Stinissen, 1986a). Leerlingen gaan echter niet noodzakelijk kiezen via motieven gericht op de arbeidsmarkt of andere materiële motieven (carrière, sociale status, veel geld verdienen). Vrouwelijke studenten lijken meer intrinsiek gemotiveerd te zijn dan hun mannelijke collega's. Deze laatste laten zich vooral leiden door extrinsieke motivatie (Prins, 1997). Ook voor TSO leerlingen steunt de keuze meer op extrinsieke motieven (Stinissen, 1986b en 1987) en wegen financiële drempels sterker door (Nicaise, 1997; Stinissen, 1986b). Daarnaast blijkt dat studenten die hoog intrinsiek gemotiveerd zijn minder snel uitvallen. Lacante (in Billiet e.a., 1998-9) deelt motivatie in een vijftal dimensies in: een *utilitaire* motivatie (latere carrière, tewerkstelling, inkomen), een *expressieve* motivatie (zelfexpressie, persoonlijke ontplooiing, ontwikkelen van eigen mogelijkheden), een *sociale motivatie* (inzet voor anderen), motivatie vanuit het blijven benutten van de eigen *vrijheid* (tijd voor ontspanning, voor het gezin) en omwille van de belangstelling voor de *studies* (omdat deze overeenstemmen met de vaardigheden die men heeft). Essentieel bij beide indelingen is dat men zijn keuze bepaalt op grond van positieve motieven en niet louter laat afhangen van zaken als gemakelijkheid, slaagkansen, prestige, financiële aantrekkelijkheid, ... (Hoornaert, 1999). Doorslaggevend voor de keuze is zelfontplooiing waardoor wordt gekozen voor een studie die hen interesseert en leidt tot een beroep die hen boeit (Hoornaert, 1999; Lacante & Schodts, 1997). Studierichting wordt vooral gekozen op basis van het 'graag willen'. De vraag is echter hoe sterk studenten twijfelen over hun eigen keuze en hun eigen 'willen'. Dit neemt dan ook een punt in binnen deze masterproef.

Wanneer de motieven bij het kiezen van een richting iets specifiekere worden beschouwd, komen volgende resultaten naar voren: de interesse voor de studies (76%), het later beroep en de werkzekerheid (42%), de omgang met mensen en het helpen van mensen (18%), een negatieve keuze (16%), uit interesse voor sommige vakken zoals onder meer talen (12%), omdat dit bij de eigen mogelijkheden past en men er goed in is (10%). Alle overige motieven (omwille van vrienden, algemene vorming, omdat het in de buurt is, enzovoort) spelen minder frequent een rol. Ook werden enkele verschillen vastgesteld naargelang men kiest voor een universitaire studie of een studie aan een hogeschool. Bij toekomstige universiteitsstudenten is het belangrijkste motief de interesse voor de studie (82%). Ook kiezen deze studenten vaker een richting omwille van specifieke vakken waarin men interesse heeft. Wanneer het motief 'omgang met mensen' wordt bekeken zien we dat hogeschoolstudenten hier meer belang aan hechten (28% tegenover 12%) (Billiet e.a., 1998-9). Ook Meire (2001) vindt voor Vlaanderen en het Markteffect BV (2008) voor Nederland dat de aantrekkelijkheid van het toekomstig beroep, de interesse voor de studierichting en de kansen op de arbeidsmarkt de belangrijkste beweegredenen zijn om te kiezen voor een bepaalde studie.

#### **2.4. SIGNIFICANTE ANDEREN EN STUDIEKEUZE**

Het identiteitsgevoel van een persoon wordt beïnvloed door meningen en attitudes van bepaalde individuen, zowel binnen als buiten de familie, die geïdentificeerd worden als gids of belangrijke bron van informatie. Deze personen, die functioneren als significante anderen, kunnen een belangrijke invloed uitoefenen op de levensplannen van adolescenten (Peterson, Stivers & Peters, 1986). Waarden en normen binnen de context van de familie en schoolsocialisatie liggen aan de grondslag van de studiekeuze in plaats van schoolresultaten, geslacht of sociale achtergrond (Windolf, 1995). De waarden en normen van ouders, familie en vrienden hebben een sterke inwerking op studenten.

Niet alleen zijn zij een bron van informatie, maar ook een bron van steun die belangrijk is om enerzijds de stap naar hoger onderwijs te maken en anderzijds te volharden in dit hoger onderwijs (Elkins e.a., 2000). Sociale ondersteuning resulteert namelijk in een beter keuzeprocess. Hoe meer steun studenten krijgen, hoe gemotiveerder ze zijn over hun keuze (Cohen, 1987; Prins, 1997). Meire (2001) stelt vast dat drie-vierde van de ondervraagde studenten vindt dat hun ouders hen veel tot heel veel hebben gestimuleerd om verder te studeren na het secundair onderwijs. Er is daarbij een rechtstreeks verband tussen deze steun, het ondernemen van activiteiten en exploreren binnen het proces, wat de directe link tussen context en keuzeacties duidelijk maakt (Rogers e.a., 2008).

'Significante anderen' wordt door Meire (2001) omschreven als: "*Die personen uit de omgeving van de student die mogelijks een invloed hadden op de studiekeuze van die student*" (p33). Deze definitie wordt binnen dit werk ook verder gehanteerd. Meer concreet worden hieronder ouders, broers/zussen, andere familieleden, vrienden, vriend/vriendin, leerkrachten en CLB-medewerkers verstaan (Meire, 2001).

Ouders oefenen een bepaalde invloed uit op hun kinderen. Vooral bij adolescenten vindt deze invloed plaats op het niveau van onderwijs (Cohen, 1987; Peterson e.a., 1986). De invloed wordt opgedeeld in twee types (Cohen, 1987): ouders fungeren enerzijds als *model* en anderzijds als *definieerder* die via hun verwachtingen aangeven welke gedragingen passend zijn. Zowel jongens als meisjes worden even sterk beïnvloed door de verwachtingen (defineerder) die ouders stellen. Ouders als model hebben een sterke invloed op meisjes, toch worden beide geslachten het sterkst beïnvloed door de verwachtingen van ouders. Verder rapporteert Cohen (1987) dat vaders en moeders gelijk zijn in hun beïnvloeding. De hypothese dat meisjes zich spiegelen aan hun moeder en jongens aan hun vader wordt verworpen. Ouders worden door jongeren dan ook aanzien als de personen bij uitstek om de studiekeuze mee te bespreken (90% consulteert moeder, 84% vader). Dit wil echter niet zeggen dat ouders ook de meeste invloed uitoefenen op de uiteindelijke beslissing. 'Iemand die zo'n beroep uitoefent' heeft hierin al een veel grotere invloed. Er moet echter opgemerkt worden dat slechts 42% iemand uit het beroepenveld consulteert. Het stimuleren van leerlingen om iemand uit het beroepenveld te benaderen is dan ook een belangrijke taak binnen de begeleiding. Ook leerkrachten worden in grote mate (66%) aangesproken om de studiekeuze te bespreken (Lacante & Schodts, 1997).

Het grootste deel van de leerlingen (73%) vindt dat ze volledig vrij kunnen kiezen, 22% geeft aan toch enige druk te voelen van de ouders, terwijl 5% toegeeft dat de keuzevrijheid geheel beperkt wordt door de ouders. Daarbij sluit aan dat 69% van deze leerlingen rapporteert dat hun ouders de voorkeur geven dat ze verder studeren na het secundair onderwijs. Wat hun houding tegenover de begeleiding vanuit CLB-centra (toenmalig PMS-centra) betreft stonden deze leerlingen noch positief noch negatief (Stinissen, 1986b en 1987). Later onderzoek van Meire (2001) toonde aan dat een negatieve houding wordt aangenomen tegenover CLB-medewerkers. Advies van CLB en leerkrachten worden niet door alle studenten als doorslaggevend bestempeld. Minder dan de helft van de studenten vindt dat het advies gegeven door CLB overeenstemt met hun eigen keuze (Cortens, Duchesne, & Nonneman, 1995). Klassenraad en CLB-centra spelen enkel een adviserende rol. Leerlingen en ouders gaan dit advies vaak naast zich neerleggen met foutieve keuzes tot gevolg (Vanneste e.a., 1997). Daartegenover staat dat leerlingen het advies van de klastitularis eigenlijk wel ernstig nemen. Leerlingen verwachten dat leerkrachten bevestigend staan tegenover hun keuze en vinden dat de klastitularis het meestal bij het rechte eind heeft (Meire, 2001; Peterson e.a., 1986;

Stinissen, 1986b). TSO leerlingen blijken daarnaast volgens Stinissen (1986b) positiever te staan tegenover de begeleiding van het keuzeprocess door leerkrachten.

Een laatste belangrijke invloedsgroep is de peergroep. De invloed van de peergroep is groot binnen het leven van een jongere, maar dit vooral op gebied van vrijetijdsbesteding. Met de vrienden en vriendinnen wordt echter weinig tot niet gesproken over latere studies en werk, dat gebeurt alleen met een eventuele vaste partner (Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, 1991). Ook Davies & Kandel (1981) bevestigen dit: peers hebben misschien wel een grotere invloed op het sociale leven en zaken zoals drugs, maar voor wat toekomstige levensdoelen betreft blijven de ouders de belangrijkste bron. De beperkte invloed die bestaat is sterker op meisjes dan op jongens. Dit in tegenstelling tot Meire (2001) die vaststelde dat vrienden wel belangrijk werden geacht.

Samenvattend kan worden gesteld dat significante anderen gedichotomiseerd worden als zijnde belangrijk of niet belangrijk. De invloed van ouders wordt belangrijk geacht. Hierbij worden geen noemenswaardige verschillen gevonden tussen vader en moeder. Verder worden ook leerkrachten belangrijk geacht. Wat betreft de peergroep en CLB-medewerkers worden geen eenduidige conclusies getrokken.

## **2.5. DROP-OUT**

### **2.5.1. Proces van drop-out**

Lacante e.a. (2001, p3) definiëren 'drop-out' als volgt: *"een eerstejaarsstudent in het hoger onderwijs die tijdens of aan het einde van het academiejaar afhaakt omwille van academisch falen of anderen reden"*. Deze definitie onderlijnt wat in deze masterproef wordt onderzocht, daar het hier niet enkel gaat om studenten die hun studies staken, maar evengoed om studenten die van onderwijsrichting of onderwijsinstelling veranderen in de loop van het eerste academiejaar. Opmerkelijk is dat niet enkel studenten die niet slagen van studierichting veranderen, maar ook geslaagden (3%) beslissen na of tijdens het eerste jaar om van richting te veranderen (Stinissen, 1987). De omvang van het drop-outfenomeen wordt als een ware "afvallingskoers" omschreven (Lacante e.a., 2001). Naar aanleiding van grootschalig onderzoek wordt gesteld dat 10% van de studenten reeds afhaakt nog voor ze hebben deelgenomen aan de eindexamens. Een kleine 30% haakt af in de loop van de eindexamenperiode en nog eens 15% haakt af na het niet slagen na twee zittijden. Wanneer het type hoger onderwijs in verband wordt gebracht met drop-out wordt het probleem eerder gebonden aan hogeschoolonderwijs: *"de studenten uit het hogeschoolonderwijs van één cyclus en van twee cycli stoppen procentueel gezien meer voor de examens dan de studenten uit het academisch onderwijs"* (Lacante e.a., 2001, p494). Elkins, Braxton en James (2000) vonden in hun onderzoek dat 33 universiteitsstudenten (8%) van de 411 in januari waren gestopt met hun studies. Ook in het Verenigd Koninkrijk valt 20% van de eerstejaars aan de universiteit uit (Lowis & Castley, 2008). Stratton en collega's (2008) vonden dat 30% van alle studenten voor ten minste één semester gedurende hun vijfjarige opleiding aan het hoger onderwijs hun studies onderbreken. Er kan echter een onderscheid gemaakt worden tussen korte termijn stop-outs (schrijven zich binnen het jaar terug in aan het hoger onderwijs) en lange termijn drop-outs (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Johnes, 1990; Stratton e.a., 2008). Een verder onderscheid kan worden gemaakt met aan de ene kant vrijwillige stakers (waaronder deze die van opleiding veranderen) of gedwongen stakers. Bij vrijwillige stakers

liggen redenen als te moeilijk, geen goede instelling maar ook persoonlijke, sociale of financiële zaken aan de basis. Aan de andere kant gedwongen stakers waarbij het gaat om het niet slagen op examens of gezondheidsredenen (Johnes, 1990).

Veranderen van studierichting gebeurt het frequentst tijdens de eerste twee maanden van het academiejaar. Vooral universiteitstudenten veranderen tijdens het academiejaar terwijl hogeschoolstudenten vaker volledig stoppen wanneer zij afhaken in de loop van het academiejaar. Studenten die volledig stoppen met studeren beslissen dit het vaakst voor januari (Lacante e.a., 2001).

### **2.5.2. Redenen van drop-out**

Het eerste jaar is het meest kritische jaar voor wat uitval betreft, daar de overstap naar het hoger onderwijs veel aanpassingen vraagt van de nieuwe studenten. Studenten krijgen te maken met nieuwe docenten alsook nieuwe medestudenten en komen in een andere onderwijssituatie terecht. Dit vraagt zowel een intellectueel als een sociaal aanpassingsvermogen. Studenten die aanpassingsmoeilijkheden ervaren op sociaal vlak, vooral in grote en onpersoonlijke instellingen, ervaren problemen bij de overstap naar hoger onderwijs. Dit leidt vaak binnen de zes tot acht weken na de start tot drop-out (Lacante e.a., 2001). Een belangrijk deel van alle drop-out is toe te schrijven aan een tekort aan academische vaardigheden (Stratton e.a., 2008; Tinto, 1993, in Lacante e.a., 2001; van Dyck & van Asselt, 1996). Resultaat behaald aan het einde van het secundair onderwijs blijkt dan ook een zeer sterke voorspeller voor een succesvol eerste jaar hoger onderwijs (Johnes, 1990; Lacante e.a., 2001). Te lage intellectuele eisen kunnen tevens leiden tot drop-out (van Dyck & van Asselt, 1996). Prins (1997) sluit hierbij aan door te stellen dat het academisch zelfvertrouwen een belangrijke rol speelt bij de beslissing om de studies al dan niet vroegtijdig te staken.

Verschillende redenen liggen aan de basis voor het niet voltooiën van de studie. De hoofdredenen zijn vaak academische onaangepastheid, emotionele onaangepastheid, eerdere ervaringen, ontevredenheid met de gekozen opleiding en afstand school - thuis. Maar ook de resultaten op de examens in het eerste jaar blijken een grote voorspeller te zijn (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Johnes, 1990). Ondanks dat academische moeilijkheid de meest voorkomende reden is, staat dit niet gelijk met een tekort aan intelligentie bij studenten. Vaak heeft het eerder te maken met hun onderwijskundige achtergrond en dus een te kort aan noodzakelijke voorkennis (Johnes, 1990). Ook financiële redenen kunnen aan de basis liggen van drop-out (Lacante e.a., 2001; Tinto, 1982). Daarmee deels samenhangend stoppen pendelende studenten verhoudingsgewijze meer dan kotstudenten (Lacante e.a., 2001). Maar ook persoonlijke interesse is vaak een doorslaggevende factor. Sommige studenten ontdekken pas bij de toetreding aan het hoger onderwijs dat het hoger onderwijs algemeen, of de opleiding of institutie specifiek, toch niks voor hen is (Tinto, 1982). De studie voldoet niet aan hun verwachtingen waardoor ze dus minder tevreden zijn over hun gekozen studie (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Lacante e.a., 2001; Stinissen, 1987; van Dyck & van Asselt, 1996).

Zoals reeds werd aangehaald speelt de steun die jongeren ontvangen een essentiële rol. Wanneer een student niet gesteund wordt door familie of vrienden bij zijn overgang naar hoger onderwijs kan dit leiden tot vroegtijdig vertrek. Meisjes rapporteren vaker dat ze gesteund worden dan jongens. Wanneer studenten echter de waarden van hun vroegere omgeving achter zich kunnen laten, zullen zij makkelijker doorzetten tijdens het eerste en tweede semester van hun eerste jaar hoger

onderwijs (Elkins e.a., 2000). Hierbij aansluitend kan worden aangegeven dat een foutieve keuze niet altijd wordt ingevuld als zijnde een foute keuze naar opleiding, maar tot stand komt door sociologische factoren. Verhoeven (1993) verwoordde dit door te stellen dat je van een kleine secundaire school met veel sociaal contact moet overgaan naar "een grote fabriek waarin elk wordt verondersteld zijn taak te doen" (Verhoeven, 1993, p61). Hierbij kom de eerstejaars tevens alleen te staan door het achterlaten van zijn/haar vertrouwde vriendengroep.

Ook naar geslacht toe zijn er reeds onderzoeken gebeurd. Zo zouden mannelijke studenten later in de opleiding uitvallen (Prins, 1997). Ook Lacante e.a. (2001) bekeken het genderperspectief. Meisjes zouden minder vaak stoppen dan jongens maar meer doorzetten tot het einde. Indien meisjes toch stoppen gebeurt dit meer vrijwillig, terwijl jongens vooral stoppen nadat ze door falen gedwongen zijn. Diegene die stoppen voor de examens zijn minder intern geattribueerd, dit wil zeggen dat ze hun falen toeschrijven aan externe gebeurtenissen.

Tot slot is er ook een verband waarneembaar tussen drop-out en het studiekeuzeproces. Studenten die uitvallen, nemen hun studiekeuze over het algemeen later. Daarnaast voeren zij hun studiekeuzeproces minder grondig uit. Zo ondernemen ze minder activiteiten (infodagen, brochures,...) en bespreken ze minder hun studiekeuze met anderen. Leerkrachten die toch worden aangesproken hebben vaker twijfels over het aankunnen van het gekozen niveau. Vaker spelen materiële motieven een doorslaggevende rol bij deze groep studenten (Lacante e.a., 2001). Wie zich daarenboven onzeker voelde bij het kiezen, voelt zich minder goed voorbereid op het studeren zelf waardoor ook de studie als zwaarder wordt ervaren en de kans op drop-out toeneemt (Stinissen, 1987). Bijkomende risicofactor voor het stoppen met de studie is het starten in een andere opleiding dan deze opgegeven aan het einde van het zesde jaar secundair (Germeijs & Verschueren, 2007).

### **2.5.3. Drop-out: gevolgen van een foutieve keuze**

Een foutieve keuze hangt samen met het slaagpercentage in het eerste jaar hoger onderwijs. Ondanks dat dit slaagpercentage de laatste halve eeuw ongewijzigd is gebleven wordt er de laatste jaren toch gezocht om dit probleem aan te pakken (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996; Tinto, 1982; van Dyck & van Asselt, 1996). Hiervoor moet in de eerste plaats gekeken worden naar mogelijke oorzaken. Deze oorzaken worden gegeven op het niveau van het individu (motivatie, zelfzekerheid, voorkennis), het hoger onderwijs (afstemming op instroomstudenten) en tot slot het niveau van het secundair onderwijs waar de keuzebegeleiding als ontoereikend wordt beschouwd (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996; van Dyck & van Asselt, 1996). Volgens Tinto (1982) is alertheid nodig: het gegeven dat de afgelopen honderd jaar het aantal drop-outs quasi gelijk is gebleven, ongeacht alle ondernomen pogingen om dit cijfer te doen dalen, wil iets duidelijk maken. Tinto (1982) wil hiermee niet aangeven dat onderzoek naar drop-out en maatregelen om dit te voorkomen onnodig zijn, maar dat de focus moet verlegd worden. Beter zou zijn indien onderzoek en acties zich gaan richten op de drop-out van specifieke groepen binnen de populatie. Hij spreekt dan ook van "groepspecifieke studies rond terugtrekking uit hoger onderwijs" (Tinto, 1982, p696). De vraag hierbij is niet zozeer hoe drop-out aanpakken, maar eerder hoe de kwaliteit van onderwijs voor bepaalde subgroepen kan verbeteren (Tinto, 1982).

Cortens en collega's (1995) maken duidelijk dat in het eerste jaar hoger onderwijs veel studenten mislukken. Zij zoeken niet zozeer naar de oorzaak van deze mislukking, maar geven wel duidelijk gevolgen weer: "Vooral in het eerste jaar van universitaire en hogeschoolstudies mislukken een groot

aantal studenten. Dit leidt tot grote maatschappelijke kosten. Mislukkingen verlengen de opleidingsduur en leidt tot het zogenaamde 'watervalstelsel' waarbij een student na mislukking geleidelijk afzakt naar een intellectueel minder veeleisende studie. Een deel van deze kosten wordt gedragen door het individu zelf onder de vorm van verloren tijd, moeite en geld, waarvoor hij slechts een beperkte compensatie krijgt onder de vorm van opgedane kennis en ervaring. Een ander deel wordt afgewenteld op de belastingbetalende gemeenschap onder de vorm van verloren onderwijssubsidies" (Cortens e.a., 1995, p43). Het belang voor de maatschappij en dus de gewone, belastingbetalende burger wordt hier geduïd (Cortens e.a., 1995; Stratton e.a., 2007). Uitval na het eerste jaar brengt een financieel verlies met zich mee voor zowel de student en zijn ouders als voor de staat (Van Goethem, 1993). Dit wordt bevestigd vanuit internationale hoek. Ook het Verenigd Koninkrijk laat doorschijnen dat het vroegtijdig staken van een studie een financiële domper is voor zowel de student als de instelling. Het gaat namelijk om een verspilling van zowel private als sociale investering in hoger onderwijs (Johnes, 1990). Maar volgens Johnes is deze financiële verspilling maar één zijde van de medaille. Ook mentaal betekent dit een kost en deze kan niet worden gemeten in vaste termen. Het gaat hierbij vaak om gevoelens van schuld en schaamte. Samenvattend betekent stoppen in het eerste jaar hoger onderwijs niet alleen het verspillen van een kans om persoonlijk te ontwikkelen, maar zorgt tevens voor teleurstelling en demoralisatie bij de betreffende student. Daarnaast is dit een (financieel) verlies voor de getroffen instelling (Lowis & Castley, 2008). Ook blijkt dat uitvallen tijdens of direct na het eerste jaar hoger onderwijs voor veel studenten niet alleen betekent dat ze de universiteit verlaten, maar tevens dat ze zich niet opnieuw inschrijven in het hoger onderwijs en dus geen hoger diploma behalen (De Jong e.a., 2002).

Een laatste opmerking is dat de meerderheid van de drop-out studenten aangeeft dat ze achter hun initiële keuze stonden (Lacante & Schodts, 1997).

## **2.6. STUDIEKEUZE BEGELEIDING**

Keuzebegeleiding werd vroeger opgevat als het afnemen van een aantal testen die zorgen voor een zekere predictie met een directief advies tot gevolg. Keuzebegeleiding is echter veel meer geworden. "Kiezen is soms uitproberen en opnieuw veranderen, een leren door ervaring. Kiezen is een continu proces en geen eenmalige act. Het is daarom ook belangrijker de leerling aan te leren hoe hij zelfstandig een oordeel kan vormen en verantwoord kan kiezen, hoe hij kan leren uit de ervaringen opgedaan met zijn eigen beslissingen, dan dat men de zogenaamde 'juiste keuze' voor hem vindt" (Gellynck, 1997, p57). Eén van de centrale doelen van begeleiding is adolescenten helpen bij het maken van (studiekeuze)beslissingen en, meer specifiek, hen helpen de problemen die ze tegenkomen tijdens het proces te overbruggen (Gati e.a., 1996). Een bijzondere rol is weggelegd voor de begeleider om op een consistente wijze de kiezer te helpen door deze te laten focussen op de kern en toch voldoende kritisch na te denken bij de te nemen stappen. Belangrijk hierbij is dat de kiezer niet alleen een actieve maar ook een leidende rol krijgt (Gati & Asher, 2001). Keuzebegeleiders staan naast de kiezende en niet erboven. Enkel op die manier kan de begeleider zijn deskundigheid aanwenden om een denk- en groeiproces op gang te brengen bij de kiezende. Zo krijgt de kiezende handvaten aangereikt om de vele externe factoren, die hun mogelijkheden begrenzen of hen gevangen houden in vooroordelen en angsten, op een gepaste manier te benaderen en te plaatsen binnen de context van het keuzeproces (Hoornaert, 1999). De begeleider wordt dus gezien als een

facilitator die de student bijstaat met raad en daad, maar de student zelf actief het proces laat doorlopen. De begeleider is altijd beschikbaar, steunt de student bij zijn keuzes en reflecteert samen met hem over de genomen stappen en beslissingen (Van Esbroeck e.a., 2005). Volgens Hoornaert (1999) vertrekt het studie- en beroepskeuze proces integraal vanuit de kiezende: "Studie- en beroepskeuzebegeleiding moet erop gericht zijn de kiezenden hun eigen gedachten en eigen gevoelens met betrekking tot hun zelf gekozen levensplan naar voren te laten brengen. Zij moeten leren zichzelf en hun situatie duidelijker te zien, zich rekenschap te geven welke motieven hen drijven, wat zij willen, wat zij kunnen en niet kunnen, om daardoor beter in staat te zijn zelfstandig eigen beslissingen te nemen" (Hoornaert, 1999, p21). De scholen zijn hierbij in eerste instantie verantwoordelijk voor studiekeuzebegeleiding in Vlaanderen. CLB centra (toenmalig PMS) worden als tweedelijnsbegeleiding omschreven, terwijl universiteiten eerder een derdelijnsbegeleidingsrol op zich nemen. Universiteiten moeten als externe deskundigen de acties van de eerste- en tweedelijnsbegeleiders ondersteunen (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996). Ook van Goethem (1993) erkent het belang van de secundaire school en de CLB-centra (toenmalige PMS) als partners van studiekeuzebegeleiding.

Processen van langere duur moeten worden doorgevoerd in de secundaire scholen (Hoornaert, 1999). Het studiekeuzeproces is niet iets voor enkel het zesde jaar secundair, maar zou moeten ingebed worden in een meer continu begeleidingsproces tijdens het studietraject. Begeleiding gebeurt te vaak enkel op de scharniermomenten en is dan gericht op onmiddellijk keuze. Aandacht voor keuzevaardigheden is echter ook belangrijk waardoor een geleidelijke opbouw doorheen de schoolloopbaan veel meer aangewezen lijkt (Mels, 2004). Alleen dergelijke processen zorgen voor horizonverbreding, integratie van nieuwe inzichten en het maken van doordachte keuzes. Kiezen betekent namelijk tijd hebben om weloverwogen alternatieven af te wegen. Het gevoel hebben opgejaagd te worden door de keuze is uit den boze. Dit hangt samen met wat eerder werd aangegeven over het moment waarop de keuze wordt gemaakt. Leerlingen die op het einde pas beslissen, beslissen vaak uit noodzaak met alle gevolgen van dien (Hoornaert, 1999).

Een aantal experimentele acties werden in Vlaanderen uitgeprobeerd om te remediëren. Deze acties worden vaak gevoed vanuit de hypothese dat de student via een aangepaste begeleiding tot een betere keuze kan komen (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996). Vanuit hogere hand wordt het belang van studiekeuze erkend. Opmerkelijk is dat wetgevende initiatieven om deze begeleiding te ondersteunen vooral betrekking hebben op universiteiten, waarbij studieadviesbureaus, informatiesessies en informatiemateriaal op touw worden gezet, terwijl de wetgever hierbij minder aandacht schenkt aan hogescholen (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996). Doch is het proces in secundair onderwijs essentieel en van hieruit wordt binnen deze masterproef vertrokken. Scholen moeten vakoverschrijdend hun leerlingen helpen en begeleiden in deze keuzetocht. Hierbij geeft de Vlaamse Onderwijsraad via zijn raamadvies enkele initiatieven: organiseren van zelfevaluatieproeven, organiseren van aanvullende cursussen, trainingen in leerstrategieën en het aanleggen van een keuzedossier (Vanneste e.a., 1997). Dit laatste is een werkinstrument om de verschillende elementen van het gehele keuzeprocess te bundelen. Hierin bevinden zich voorstellen van studiealternatieven gekoppeld aan motivering voor deze alternatieven. De dienst studieadvies van de KU Leuven heeft naar aanleiding hiervan een werkboek *Kieskeurig* uitgewerkt. Deze werkmap is gebaseerd op de vijf fases zoals Janssen deze naar voordraagt en biedt de kiezende een leidraad om het proces te doorlopen en de opgedane kennis op systematische wijze te ordenen en bewaren (Pauwels, D'Oosterlinck, Grootjans, Veraghtert & Willems, 1999; Wels, Schodts & Claes, 1999). Dit



dossier is een essentiële stap binnen het proces daar dit document de kwaliteit van het keuzeproces verbetert. Daarnaast wordt verwacht van de klassenraad dat zij op een gemotiveerde wijze een positief of een negatief advies uitspreken over de ingediende voorstellen (Vanneste e.a., 1997).

De start ligt dus bij het proces in het secundair onderwijs. Zowel *leren kiezen* als *leren leren* zijn opgenomen in de vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs. Dit houdt in dat het begeleiden van leerlingen bij hun studiekeuze deel uitmaakt van de opdracht van iedere leerkracht. Marc Vanderlocht van het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding Leuven stelt in een bijlage van de Knack (3 december 2008) een aantal activiteiten voor die leerlingen op de goede weg zetten bij het nemen van een keuze. Het gaat hierbij om het doornemen van brochures, bezoeken van SID-in's (studie- en informatiedagen), open lesdagen, bespreking op klassenraad en opendeurdagen. Deze activiteiten moeten door de jongeren worden doorlopen, maar de school kan hen hierbij zeker helpen. Daarnaast moet de school volgens Van Damme (1996-7) schooloverstijgende feedback aanbieden waarbij leerlingen inzicht krijgen in hoe ver ze staan voor bepaalde vakken. Dit kan worden gegeven via zelfevaluatieproeven. De complementaire samenwerking tussen leerkrachten, medewerkers van CLB's, ouders, abiturienten en het hoger onderwijs zelf, is essentieel voor een adequate en effectieve actie (Hoornaert, 1999).

Bij begeleiding zijn niet alleen feiten belangrijk, maar ook gevoelens (Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992). Motivatie blijkt een essentiële factor te zijn om tot de juiste keuze te komen. Een adequate studie- en beroepskeuzebegeleiding moet dus gericht zijn op het bevorderen van de motivatie van de kiezende (Hoornaert, 1999). Hierbij moeten jongeren in contact worden gebracht met zoveel mogelijk potentiële significante anderen die hun interesses kunnen stimuleren, verwachtingen kunnen aangeven en jongeren kunnen voorzien van inzichten in de variëteit aan carrière alternatieven (Peterson e.a., 1986). Studenten die uiteindelijk moeilijkheden blijven hebben bij het vormen van een besluit, moeten niet alleen geholpen worden bij het vinden van informatie, maar vooral aangemoedigd worden om deze informatie effectief te gebruiken (Germeijs e.a., 2006).

## **2.7. TEKORTKOMINGEN IN DE HUIDIGE LITERATUUR**

Het proces van het kiezen van een studie in hoger onderwijs heeft weinig onderzoeks aandacht gekregen. Meestal wordt het proces van beroepskeuze gemeten of worden items van het kiezen van een job gecombineerd met het kiezen van een studie (Germeijs & Verschueren, 2006a; Gati & Asher, 2001). Het is dan ook belangrijk dat er relevante informatie over de overgangsproblematiek van secundair naar hoger onderwijs in Vlaanderen beschikbaar is. Zo'n tien jaar geleden keek men hoopvol uit naar een moment waarop op een gemakkelijke manier een overzicht voorhanden is van de uitstroom naar het hoger onderwijs (Van Damme, 1996-7). Daarbij wordt de aansluitingsproblematiek tussen secundair en hoger onderwijs vooral gevoerd rondom de overstap naar de universiteit. Onderzoeksgegevens zijn dan ook voornamelijk terug te vinden met betrekking tot universiteitsniveau terwijl vergelijkbare gegevens voor het onderwijs aan de hogescholen ontbreken of onvoldoende zijn (Goegebeur & Van Esbroeck, 1996).

Onderzoek vertrekt meestal vanuit studenten binnen het hoger onderwijs (universiteit of hogeschool), maar zelden wordt gekeken naar het beslissingsproces bij studenten secundair onderwijs (Rogers e.a., 2008). Germeijs, Verschueren en Soenens (2006) concludeerden na

grootschalig onderzoek dat studenten die minder toegewijd zijn ten opzichte van hun studiekeuze mogelijk problemen ondervinden bij de implementatie van deze keuze. Er kan worden verwacht dat besluitloze studenten die toch een studiekeuze hebben gemaakt moeilijkheden kunnen ondervinden tijdens hun studies (minder keuzetevredenheid, minder presteren in de gekozen studie, minder keuzestabiliteit). Bijkomend onderzoek is echter nodig om deze hypothese te onderbouwen.

De link tussen de kwaliteit van het keuzeprocess en de kwaliteit van de implementatie van deze keuze werd onderzocht door Germeijs en Verschuere (2007). Zij geven echter ook aan dat hun werk een eerste bijdrage was aan dit onderzoeksgebied, maar dat verder onderzoek rond de implementatie van de keuze zeker noodzakelijk is. Hoornaert (1999) geeft hierbij aan dat er tal van publicaties, omzendbrieven, decreten en dergelijke over studiekeuzebegeleiding worden geschreven, maar toch een betere coördinatie noodzakelijk is van de opdracht om leerlingen keuzerijp te maken. Hoornaert opteert dat het wederzijds doorgeven en toetsen van gegevens alsook conclusies noodzakelijk zijn. Hierbij moet op een bevattelijke manier uitleg over elkaars methodiek en aanpak worden verschaft. Door de verschillende begeleidingsvormen van zeven scholen naast elkaar te leggen en te vergelijken met het uiteindelijke keuzegedrag van studenten wordt niet alleen het keuzegedrag an sich in kaart gebracht, maar worden tevens verbanden tussen de gevoerde begeleiding vanuit de secundaire scholen onderzocht. Daarbij zijn studenten die uitvallen geen homogene groep. Verschillende oorzaken en redenen liggen aan de grondslag. Verdere studie over deze redenen is dan ook aangewezen (Johnes, 1990).

Ondanks dat de overgangsproblematiek en bijhorende studiekeuze wordt omschreven als een proces, is de gebruikelijke onderzoeksmethode meestal de survey-techniek met gestructureerde vragenlijsten. Dit biedt weinig inzichten in het proces. Verhoeven (1993) geeft als oplossingen aan dat er meer moet gewerkt worden met panelonderzoek en/of longitudinaal onderzoek.

## 2.8. ONDERZOEKSVRAGEN

De literatuurstudie toont aan dat het proces van studiekeuze op zich te weinig aandacht krijgt (Germeijs & Verschuere, 2006a; Gati & Asher, 2001). Binnen deze masterproef ligt dan ook dit keuzeprocess met de bijhorende motieven en begeleiding aan de basis. De focus ligt niet enkel op overgang naar universiteit (Van Damme, 1996-7) maar evengoed op overgang naar hogeschool. Hierbij wordt vertrokken vanuit leerlingen in het zesde jaar secundair (Rogers e.a., 2008). In een tweede deel wordt aandacht gegeven aan de gemaakte studiekeuze en het fenomeen drop-out. Zoals eerder aangegeven is de centrale probleemstelling binnen deze masterproef tweedelig: *'Welke invloed hebben significante anderen en motieven op het keuzegedrag?' en 'Hangt het keuzeprocess samen met drop-out?'* Daar gebruik wordt gemaakt van een exploratief onderzoek kunnen tal van vragen worden gesteld. De vragen die in dit onderzoek worden voorzien van een antwoord worden in wat volgt voorgesteld.

Ten eerste wordt een beeld gevormd van het studiekeuzeprocess en de bijhorende motieven. Volgende vragen worden hierbij onderzocht:

- 1) Verschillen jongens en meisjes in hun aanpak van het studiekeuzeprocess?
- 2) Welke motieven spelen een rol bij het maken van een studiekeuze?  
Welke motieven zijn gendergebonden?

3) Invloed van significante anderen:

Welke rol spelen significante anderen?

Specifiek: Welke invloed hebben ouders, vrienden en leerkrachten?

In het tweede luik wordt een blik geworpen op de effectieve studiekeuze met eventuele drop-out als gevolg:

4) Op welk tijdstip wordt de studiekeuze gemaakt?

5) Hoe zeker zijn studenten van hun gemaakte keuze (aan de start van het academiejaar en aan begin van het tweede semester)?

6) Hebben studenten de richting (of één van de alternatieven) gekozen die ze op het einde van het zesde jaar secundair reeds aangaven?

7) Wordt het maken van een studiekeuze als moeilijk ervaren?

8) Welke omvang neemt het 'drop-outfenomeen' aan?

Hoeveel studenten zijn reeds gestopt?

Hoeveel studenten zijn reeds van studie veranderd? En is de nieuwe richting één van de alternatieven die ze eind zesde jaar secundair aangaven?

9) Welke redenen worden opgegeven voor twijfelen aan de studie en/of drop-out?

Hangt het tijdstip van de definitieve studiekeuze samen met drop-out?

Hangt drop-out samen met bepaalde motieven?

Hangen opvattingen die studenten hebben over de nodige inspanning in hun studies samen met drop-out?

### 3. METHODE

#### 3.1. DESIGN

Binnen deze masterproef werd gekozen voor een exploratief onderzoek waarbij een beeld wordt gevormd van studiekeuze en drop-out in de Vlaamse context. Als onderzoeksmethode werd gekozen voor elektronische vragenlijsten waarin gewerkt werd met voornamelijk meerkeuzevragen en zelfbeoordelingschalen. Vragenlijsten kunnen perfect gebruikt worden binnen explorerend onderzoek (Fink, 1995; Swanborn, 1987). Nog specifiek is sprake van longitudinaal vragenlijstonderzoek, daar er gegevens werden verzameld op twee verschillende tijdstippen (Swanborn, 1987). Deze methode bood tevens een aantal voordelen. Ten eerste kon via vragenlijstonderzoek een grote groep respondenten worden bevraagd en is een algemene verkenning van het thema mogelijk. Daarnaast werden de vragen op eenzelfde wijze gesteld aan de participanten en was het mogelijk om zonder tussenkomst van een enquêteur de vragenlijsten af te nemen. De participant besliste daarnaast zelf hoeveel tijd hij besteedde aan het beantwoorden van specifieke vragen en dus het invullen van de vragenlijst (Billiet & Waeye, 2006). Dit alles draagt bij tot een hogere betrouwbaarheid (Swanborn, 1987). Tot slot bood het werken met elektronische vragenlijsten het voordeel dat alles snel en correct in een statistisch verwerkingsprogramma (SPSS) kon worden overgezet. Natuurlijk zijn aan deze methode ook een aantal nadelen verbonden (Billiet & Waeye, 2006). Zo moesten alle respondenten over een computer met internetverbinding beschikken. Dit werd in de eerste ronde deels opgelost door de vragenlijst op school te laten invullen.

Het onderzoek gebeurt met andere woorden via kwantitatieve data-analyse. De kwalitatieve aanvullingen die werden bekomen via het stellen van open vragen (Baarde, de Goede & Teunissen, 2005; Maso & Smaling, 1998), dienen voornamelijk om bijkomende redenen te achterhalen of om de kwantitatieve gegevens te illustreren.

## **3.2. PROCEDURE EN PARTICIPANTEN**

### **3.2.1. Scholen**

In februari 2008 werden tien scholen in Oost-Vlaanderen aangeschreven via e-mail met de vraag mee te werken aan het onderzoek. Een herinneringsmail werd verstuurd en uiteindelijk bleken zeven scholen bereid om mee te werken. De scholen werden telefonisch gecontacteerd en een eerste persoonlijk contact met directie en/of verantwoordelijke studiekeuzebegeleiding werd georganiseerd in de maanden april - mei. Onderwerp van dit gesprek was het verduidelijken van het doel van deze masterproef en tevens nagaan welke begeleiding de school hun leerlingen aanbiedt voor wat betreft studiekeuze.

Er werd uiteindelijk gekozen om te werken met ASO-leerlingen daar in dit onderwijstype wordt verondersteld dat je verder studeert. Om toch een volledig beeld te krijgen van enerzijds de school en anderzijds de verderzetting van TSO-richtingen, werd besloten deze groep ook op te nemen in de ondervraging. Om het voor de scholen organisatorisch haalbaar te houden en om de meest relevante doelgroep te bereiken werden BSO-richtingen niet opgenomen in de ondervraging, daar bij dit onderwijstype wordt verondersteld dat leerlingen (na eventueel een specialisatiejaar) rechtstreeks doorstromen naar de arbeidsmarkt. Dit zorgde uiteindelijk voor een groep van 352 leerlingen zesde jaar secundair onderwijs.

### **3.2.2. Leerlingen**

De groep participanten aan dit onderzoek zijn op het moment van de premeting leerlingen zesde jaar secundair. Zij dienden dus binnen de vier maanden hun studiekeuze vast te leggen. Zoals hierboven vermeld, werd gewerkt met zowel leerlingen uit de algemene als uit de technische richtingen. Op het moment van bevraging waren in de zeven participerende scholen respectievelijk 245 leerlingen ingeschreven in de ASO-richtingen en 107 in de TSO-richtingen.

In de periode mei - juni 2008 werden, in samenwerking met de zeven scholen, de leerlingen uit het zesde jaar secundair gevraagd een eerste elektronische vragenlijst in te vullen. Om leerlingen te stimuleren deel te nemen aan deze vragenlijst en hen tevens attent te maken op de postmeting werd een persoonlijke brief uitgedeeld. Deze vragenlijst werd met uitzondering van één school klassikaal afgenomen. Daar de respons bij deze ene school bijzonder laag bleef werd nogmaals getracht om via het uitdelen van een herinneringsbrief alsnog leerlingen te overtuigen deel te nemen aan dit onderzoek. Het invullen van de premeting duurde gemiddeld 15 à 20 minuten.

Tabel 1 toont aan dat de respons van deze premeting per school gemiddeld zeer hoog ligt. Slechts bij één school is er sprake van een lage respons. Verklaring hiervoor is dat dit de school is waar de vragenlijst gebeurde op vrijwillige medewerking van de leerlingen en niet op basis van klassikale afname. Zelfs na een tweede herinnering om de vragenlijst in te vullen bleef de respons bij deze

laatste school laag (19,2%). In totaal kwamen 222 vragenlijsten ingevuld terug, wat een totale respons van 63,1% betekent. Opgemerkt moet worden dat twee respondenten geen contactgegevens nalieten. Zij konden dus niet worden meegenomen naar de postmeting.

Tabel 1  
*Overzicht van de respons op de premeting per school*

	Aantal bevroegde leerlingen	Respons
Emmaüsinstituut Aalter	114	22 (19,2%)
Koninklijk Atheneum Eeklo - De Tandem	24	20 (83,3%)
Koninklijk Atheneum Maldegem - Campus Mevr. Courtmans	18	17 (94,4%)
Koninklijk Atheneum Tielt - Campus De Reynaert	11	8 (72,7%)
Koninklijk Atheneum Zelzate	30	21 (70,0%)
Sint-Franciscus Evergem	72	60 (83,3%)
Virgo Sapientiae Instituut Maldegem	83	74 (89,2%)
Totaal	352	222 (63,1%)

In de periode februari - maart 2009 werden de respondenten opnieuw gecontacteerd. Ditmaal via e-mail. Het tijdstip van deze tweede bevraging werd gekozen vanuit de gedachte dat studenten na het doorlopen van een eerste semester hoger onderwijs met daaraan gekoppelde examens een idee zouden hebben over de eisen die aan de gekozen studie wordt gesteld. Op die manier hebben ze bij zichzelf kunnen nagaan of ze deze studierichting echt boeiend vinden. Daar deze vragenlijst veel korter is, duurde het invullen slechts 5 minuten. Dit werd bewust gedaan om de respons hoog te houden. Twee en vier weken na de eerste e-mail werd een herinnering verstuurd naar de respondenten die deze postmeting nog niet hadden ingevuld.

Voor wat betreft de postmeting werd dus gewerkt op basis van vrijwillige deelname. Van de 220 respondenten uit de premeting bleken vier van hen een e-mailadres te hebben opgegeven die niet langer in gebruik bleek te zijn. Uit tabel 2 blijkt dat 163 ingevulde vragenlijsten werden teruggestuurd, de totale respons bedraagt dus 74,1%. Zeven respondenten uit deze postmeting worden niet verder meegenomen in de bespreking. Dit vanwege het gegeven dat vier van hen niet waren geslaagd in hun zesde jaar secundair onderwijs, twee van hen onmiddellijk de overstap hebben gemaakt naar het werkveld en één iemand koos voor een sabbatjaar. Via de kwantitatieve gegevens komt wel naar voor dat twee van de drie jongeren die besloten de overstap naar het hoger onderwijs niet te maken toch willen starten in het academiejaar 2009-2010 met hogere studies. Een financiële reden ligt aan de grondslag van het niet onmiddellijk verder studeren.

Voor wat betreft de respons opgedeeld volgens studieniveau toont tabel 3 aan dat de respons van zowel ASO als TSO leerlingen even hoog is. Tabel 4 toont aan dat zowel in de premeting als in de postmeting de groep meisjes het grootst is. Doch kunnen we stellen dat de respondenten gelijk gespreid zijn over de twee vragenlijsten heen voor wat betreft geslacht.

Tabel 2

*Overzicht van de respons op de postmeting per school*

	Aantal respondenten premeting	Respons
Emmaüsinstituut Aalter	22	21 (95,5%)
Koninklijk Atheneum Eeklo - De Tandem	20	11 (55,0%)
Koninklijk Atheneum Maldegem - Campus Mevr. Courtmans	17	13 (76,5%)
Koninklijk Atheneum Tielt - Campus De Reynaert	8	6 (75,0%)
Koninklijk Atheneum Zelzate	21	16 (76,2%)
Sint-Franciscus Evergem	60	45 (75,0%)
Virgo Sapientiae Instituut Maldegem	72	51 (70,8%)
Totaal	220	163 (74,1%)

Tabel 3

*Overzicht van de respons op de premeting per studieniveau*

	Totaal aantal leerlingen	Respons
ASO	245	153 (62,4%)
TSO	107	69 (64,5%)
Totaal	352	222 (63,1%)

Tabel 4

*Overzicht van de respons op de pre- en postmeting per geslacht (in %)*

	Jongens	Meisjes
Pretest	41,4	58,6
Posttest	38,7	61,3

### 3.2.3. Keuzebegeleiding op de school

Door middel van een open interview (Baarde e.a., 2005; Maso & Smaling, 1998) werd nagegaan hoe de verschillende scholen keuzebegeleiding invullen. Dit kort kwalitatief, praktijkgericht onderzoek (Maso & Smaling, 1998) biedt de mogelijkheid studiekeuzebegeleiding in de schoolpraktijk na te gaan. Hieruit bleek dat de scholen een gelijklopend traject aanbieden aan hun laatstejaars. Veelal kiest de school ervoor om te werken volgens een werkboek uitgegeven door het CLB. Hierbij worden verschillende stappen gevolgd om tot een goed keuzeproces te komen. De start gebeurt op alle scholen zeer ruim waarbij eerst de algemene structuur van het hoger onderwijs wordt geduïd. Vervolgens worden de leerlingen aangezet op zoek te gaan naar eigen talenten om zo tot een voorlopige studiekeuze te komen. Een volgende stap is het bezoeken van de SID-in beurs. Deze wordt meestal klassikaal bezocht. Verder wordt ook getracht om de leerlingen in contact te brengen met oud-leerlingen om ervaringen met betrekking tot bepaalde studierichtingen uit te wisselen. In scholen waar dit nog niet gebeurt, leeft wel de idee om dit in te voeren. Hierbij deels aansluitend krijgt ook het Dream-Day project stilaan een plaats binnen de studiekeuzebegeleiding. Dit is een nationaal project die jongeren in contact brengt met professionals. Op die manier gaan ze in interactie met mensen uit het werkveld. Ze krijgen een beeld op persoonlijke ervaringen, successen, moeilijkheden, combinatie werk-gezin, met andere woorden een beeld van hoe het er in de praktijk aantoe gaat (Roobrouck, 2004). Op alle scholen is tevens een brochurekast aanwezig waar leerlingen te allen tijde informatie kunnen bekijken. Ook infodagen worden sterk gepromoot doch niet in schoolverband bezocht. Een klassenraad bespreekt tegen het einde van het tweede trimester - begin derde trimester de alternatieven en formuleert hierop een advies. De scholen wijzen erop dat het

advies die uitgesproken wordt door de klassenraad louter en alleen een raadgeving is waarbij op een opbouwende manier een uitspraak wordt gedaan over het niveau van onderwijs (academische versus professionele opleiding) in tegenstelling tot een direct oordeel naar de opgegeven studierichting door de leerling. De scholen zien ook het belang van vroegtijdig starten met keuzebegeleiding in, doch blijft het proces zich op de meeste scholen enkel richten op het zesde jaar secundair. Uit de gesprekken kwam tot slot naar voor dat er steeds een samenwerking is met het CLB. Op die manier kan men de nodige knowhow uitwisselen.

### **3.3. INSTRUMENTEN**

Naar aanleiding van een verkennende literatuurstudie werden een aantal items geselecteerd voor de premeting (Appendix 1). Deze items zijn: persoonlijke gegevens, proces van studiekeuze, motieven, significante anderen en verwachtingen. Deze vormden dan ook het uitgangspunt voor het opstellen van de vragenlijst. Daar er reeds tal van vragenlijsten zijn opgesteld en het vaak aangeraden is om een bestaande vragenlijst te herwerken (Billiet & Waeye, 2006) werd ook hier gekozen om te vertrekken vanuit reeds gebruikte werken. Het merendeel van de vragen zijn afkomstig of afgeleid uit volgende bronnen: Billiet e.a., 1998-9; Germeijs & Verschuere, 2006a; Schittekatte, 1998; Meire, 2001. De postmeting (Appendix 2) werd gebaseerd op de vragen uit de premeting. Om beide vragenlijsten online te publiceren werd gebruik gemaakt van de survey software SNAP.

De meeste vragen zijn opgebouwd aan de hand van stellingen waarbij werd gekozen om de antwoordalternatieven hoofdzakelijk aan te bieden via vijf-punten Likertschalen (gaande van 'heel goed van toepassing' tot 'niet van toepassing') waarmee de respondenten richting konden geven aan hun antwoord. Ook open vragen werden gesteld.

In wat volgt wordt besproken hoe de verschillende concepten werden bevraagd in respectievelijk de pre- en postmeting.

#### **3.3.1. Premeting**

##### **Achtergrondgegevens**

Vertrokken werd van zogenaamde persoonlijke gegevens en achtergrondvariabelen. De persoonlijke gegevens zijn in de eerste plaats noodzakelijk om de student te identificeren naar school en studierichting toe. Dit zorgt er tevens voor dat de koppeling mogelijk is met de postmeting. Hierbij werd uitdrukkelijk aangegeven dat deze gegevens vertrouwelijk behandeld worden en dat ze uitsluitend gebruikt worden in het kader van deze masterproef. Niettemin bleek dit een gevoelig punt: twee leerlingen lieten geen naam of e-mailadres na zodat identificatie niet mogelijk was en er geen middel was om deze personen te bereiken tijdens de tweede vragenronde.

##### **Studiekeuzeproces**

In dit luik van de vragenlijst werd gepeild naar het proces van studiekeuze. In eerste instantie kwamen acht uitspraken aan bod over de mate waarop het proces door de leerling belangrijk wordt geacht. Na deze algemene stellingen werd dieper ingegaan op de begeleiding van de school. Via twee open vragen werd gepeild naar wat de school doet van begeleiding en wat de leerling vond dat de

school nog meer zou moeten doen. Dit werd gevolgd door tien stellingen die betrekking hebben op wat de leerling individueel, dus naast de klassikale momenten, nog doorneemt van informatie. Tot slot werd gepeild naar de moeilijkheidsgraad van het maken van een keuze en de richting of alternatieven die de leerling reeds voor ogen heeft.

### **Motieven van studiekeuze**

Een belangrijk luik binnen deze vragenlijst zijn de motieven die aan de grondslag liggen van een studiekeuze. Geopteerd werd om via eenentwintig stellingen na te gaan in welke mate bepaalde motieven al dan niet belangrijk zijn bij het maken van een studiekeuze. Daar er nog andere redenen een rol kunnen spelen werd dit deel afgesloten met een open vraag waar leerlingen zelf nog andere, niet eerder aangegeven, motieven konden noteren.

### **Significante anderen**

Gevraagd werd een algemene beoordeling te geven over de invloed van personen uit de omgeving (ouders, vader, moeder, broers/zussen, andere familieleden, leerkrachten, personen van het CLB, vriend/vriendin, vriendengroep, iemand anders). Dit gebeurde tevens aan de hand van een Likertschaal (gaande van 'heel belangrijk' tot 'totaal onbelangrijk'). Daarna werd beslist om specifieker in te gaan op de ouders/voogd, naaste vrienden en leerkrachten. Voor deze drie specifieke groepen werd eerst gevraagd in welke mate zij de leerling stimuleren om verder te studeren. Vervolgens volgden telkens vijf uitspraken om de invloed van deze groepen te specificeren.

### **Verwachtingen**

In een laatste onderzoeksluik werd opnieuw gebruik gemaakt van een aantal uitspraken. Deze hadden betrekking op de lessen in het hoger onderwijs. Leerlingen werden hierbij gevraagd aan te geven in welke mate ze al dan niet akkoord zijn met de uitspraak ('helemaal akkoord' – 'ik heb er helemaal geen idee over').

### **Opmerking**

Op het einde van de vragenlijst hadden de respondenten de ruimte om opmerkingen te geven in verband met de vragenlijst of in verband met het onderwerp van deze vragenlijst.

### **3.3.2. Postmeting**

Zoals eerder aangegeven werd de postmeting opgesteld aan de hand van de vragen uit de premeting. Dit zorgt ervoor dat een aantal vragen werden overgenomen. Dezelfde vraagstelling werd dan ook gehanteerd voor de vragen met betrekking tot de achtergrondgegevens. In wat volgde kwamen dertien vragen aan bod. De eerste vragen peilden naar het moment van studiekeuze, de gekozen studierichting en de moeilijkheid om de beslissing te nemen. Vervolgens werd opnieuw gepeild naar de invloed van significante anderen. Er werd globaal gevraagd om de verschillende significante anderen te beoordelen op mate dat ze al dan niet belangrijk waren bij het maken van de uiteindelijke keuze. Echter werd niet meer specifiek gefocust op ouders, vrienden en leerkrachten. De volgende reeks vragen gingen in op twijfels en het al dan niet staken van de keuze. Tot slot werd ook in deze vragenlijst gepeild of studenten het gevoel hebben dat ze vanuit hun secundaire school (of organisaties verbonden met school zoals het CLB) nog beter ondersteund hadden kunnen worden



bij hun studiekeuze. Ook hier hadden de respondenten op het einde van de vragenlijst de ruimte om opmerkingen te geven in verband met de vragenlijst of in verband met het onderwerp van deze vragenlijst.

### **3.3.3. Kwaliteit pre- en postmeting**

Het gevoerde onderzoek dient te voldoen aan de eisen van validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit zorgt voor accuraatheid en betrouwbaarheid voor consistentie (Fink, 1995). Validiteit heeft betrekking op de vraag of de onderzoeksvragen de variabelen meten die men wil meten (Janssens, 1989). Ze dienen met andere woorden het doel waarvoor ze ontwikkeld werden en verschaffen op die manier correcte informatie (Fink, 1995). De interne validiteit duidt daarbij op de mate waarin de onderzoeksresultaten overeenkomen met de sociale werkelijkheid (Janssens, 1985). Hiervoor werden zowel de pre- als de posttest aan een proefafname onderworpen waarbij werd nagegaan of de vraagstelling duidelijk is en het elektronisch afnemen zonder problemen verloopt. De aangepaste versie werd uiteindelijk doorspeeld naar de onderzoeksgroep. De externe validiteit heeft dan weer betrekking op de mate waarin de gevonden resultaten ook geldig zijn binnen vergelijkbaar onderzoek. Kunnen met andere woorden de resultaten worden veralgemeend (Janssens, 1985). Zoals eerder bleek kan binnen huidig onderzoek worden aangegeven dat er een voldoende grote respons is om te veralgemenen. Echter moet worden opgemerkt dat er werd gewerkt met zeven Oost-Vlaamse scholen waarvan enkele uit dezelfde scholengroep komen waardoor veralgemening naar studiekeuzebegeleiding minder voor de hand ligt. Om diezelfde reden, samen met het lage drop-outcijfer kan ook over de drop-out geen veralgemening plaatsvinden. Betrouwbaarheid heeft vooral te maken met hoe nauwkeurig de score van de te meten variabelen wordt vastgesteld (Janssens, 1989). Dit wil dus zeggen dat iedere keer dat de vragenlijst wordt afgenomen, dezelfde informatie wordt verkregen (Fink, 1995). De vraagstelling moet dan ook duidelijk zijn, wat de link met de eerder besproken validiteit uitdrukt. Ook hier is sprake van interne en externe betrouwbaarheid. Interne betrouwbaarheid heeft betrekking op de onderzoeksopzet. Deze wordt nagegaan aan de hand van Cronbach's alpha. Externe betrouwbaarheid heeft tot slot betrekking op de herhaalbaarheid van het onderzoek (Janssens, 1985). Zowel pre- als posttest zijn dan ook opgezet vanuit de idee om het mogelijk te maken beide instrumenten te hergebruiken binnen ander onderzoek. De gehanteerde vraagstelling zorgt voor een eenzijdige en correcte interpretatie van de gemeten variabelen.

## **4. RESULTATEN**

### **4.1. ANALYSE**

Daar de onderzoeksvragen hoofdzakelijk beschrijvend van aard zijn konden de meeste vragen beantwoord worden via beschrijvende statistiek. Ook het nagaan van gemiddeldes bood vaak een antwoord op de vraag. Onderzoeksvragen één, twee, drie en negen werden bovendien aangevuld met een t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven. Hierdoor kon worden nagegaan of jongens anders scoren dan meisjes. Voor vraag drie werd daarenboven een t-toets voor gepaarde steekproeven uitgevoerd om na te gaan of er een verschil tussen de gemiddeldes bestaat op de twee meetmomenten voor wat betreft significante anderen. Naast de beschrijvende analyse op de onderzoeksvragen is het zeker opportuun om aan de hand van de kwalitatieve antwoorden de link te maken met de studiekeuzebegeleiding die de scholen geven.

## 4.2. RESULTATEN

### 4.2.1. Het studiekeuzeproces en de bijhorende motieven.

#### 1) Verschillen jongens en meisjes in hun aanpak van het studiekeuzeproces?

Deze onderzoeksvraag is gekoppeld aan twee vragen uit de premeting waardoor 'aanpak van het studiekeuzeproces' opgesplitst wordt in enerzijds 'het al dan niet bezig zijn met studiekeuze' en anderzijds 'het zelf informatie opzoeken'.

Voor wat betreft de deelvraag: 'Is er een verband tussen geslacht en het al dan niet bezig zijn met studiekeuze' toont tabel 5 aan dat de leerlingen op moment van afname al bewust bezig waren met hun studiekeuzeproces. Slechts 12,6% ( $n = 28$ ) duidt aan dat ze nog geen zin hadden om na te denken over welke studie ze gaan kiezen ( $M = 2,15$ ). 68,9% ( $n = 153$ ) wil zich op moment van afname al inspannen opdat ze een correcte studiekeuze zouden maken ( $M = 2,26$ ). Daarbij beseft 82% ( $n = 182$ ) dat het noodzakelijk is om informatie over studierichtingen te verzamelen ( $M = 1,93$ ). De minderheid (6,8%;  $n = 15$ ) vindt het teveel gevraagd om zich dan al in te zetten voor de beslissing omtrent zijn verdere studies ( $M = 4,16$ ). Dit alles impliceert echter niet dat deze leerlingen uit het zesde jaar secundair zich geen zorgen maakten over hun keuze. Op een schaal van één tot vijf bleken deze respondenten zich met een gemiddelde van 3,26 al zorgen te maken over hun studiekeuze. Wanneer het onderscheid wordt nagegaan tussen jongens en meisjes blijkt dat jongens significant minder bereid zijn om tijd te besteden aan het zoeken van een studie ( $t_{220} = 2,637$ ;  $p = 0,005$ ). Jongens willen zich daarenboven op moment van afname minder graag inspannen opdat ze een correcte keuze zouden maken ( $t_{174,642} = 3,561$ ;  $p = 0,000$ ). Waarbij jongens significant minder zin vertonen om al na te denken over welke studie ze zullen kiezen ( $t_{220} = 2,349$ ;  $p = 0,010$ ). Jongens beseffen minder dat ze informatie moeten verzamelen om een studiekeuze te kunnen maken ( $t_{220} = 3,409$ ;  $p = 0,000$ ) en hebben minder verwachtingen ten aanzien van verdere studies ( $t_{167,093} = 2,081$ ;  $p = 0,020$ ).

Tabel 5

Gemiddeldes pretest ( $n = 222$ ) "al dan niet bezig zijn met studiekeuze"

	M	M <sub>jongens</sub>	M <sub>meisjes</sub>
Over mijn studiekeuze maak ik me nu al zorgen.	3,26	3,30	3,23
Het is teveel gevraagd om me op dit moment al in te zetten voor de beslissing omtrent mijn verdere studie.	4,16	4,02	4,26
Ik ben nu bereid om tijd te besteden aan het zoeken van een studie.	2,37	2,61	2,20
Ik wil me nu al graag inspannen opdat ik een correcte studiekeuze zou maken.	2,26	2,58	2,03
Ik heb zin om nu al na te denken over welke studie ik zou kiezen.	2,15	2,37	2,00
Ik beseft dat ik informatie over studierichtingen moet verzamelen om een studiekeuze te kunnen maken.	1,93	2,23	1,72
Ik heb bepaalde verwachtingen ten aanzien van verdere studies.	2,14	2,30	2,02
Ik ga de moeilijkheidsgraad (struikelblokken, slaagkansen, ...) van verschillende studierichtingen na.	2,68	2,80	2,60

Voor de tweede deelvraag: 'Is er een verband tussen geslacht en het zelf opzoeken van informatie' laat tabel 6 algemeen zien dat met een gemiddelde van 2,14 de meeste leerlingen zelf brochures over de verschillende studierichtingen hebben aangevraagd. Op het eerste zicht kan hierbij worden gesteld dat jongens (20,6%;  $n = 19$ ) vaker dan meisjes (8,5%;  $n = 11$ ) aangeven dat ze geen brochures

aanvragen ( $M = 2,14$ ). Ook websites worden frequent geraadpleegd ( $M = 2,27$ ). Brochures worden vergeleken ( $M = 2,34$ ) en overzichten met korte inhoud worden zelfstandig doorgenomen ( $M = 2,41$ ). 136 leerlingen (61,2%) hebben gepraat met studenten uit het hoger onderwijs. Ook cursusmateriaal werd door het grootste deel van de respondenten ( $M = 2,72$ ) geraadpleegd en 105 leerlingen (47,3%) gingen een rechtstreeks gesprek aan met mensen met beroepservaring. Contact opnemen met adviescentra ( $M = 3,90$ ) en samenvattingen maken van bepaalde studierichtingen ( $M = 4,24$ ) werden dan weer een pak minder gedaan. Slechts 18,5% ( $n = 41$ ) nam contact op met medewerkers van adviescentra en slechts 8,6% ( $n = 19$ ) gaf aan voor zichzelf een samenvatting te hebben gemaakt over bepaalde studierichtingen. Bij dit alles blijken meisjes significant meer infobrochures aan te vragen dan jongens ( $t_{220} = 4,513$ ;  $p = 0,000$ ). Tevens vergelijken meisjes vaker brochures van verschillende studierichtingen ( $t_{186,895} = 3,599$ ;  $p = 0,000$ ) en nemen ze veelvuldiger korte inhouden zelfstandig door dan hun mannelijke medeleerlingen ( $t_{220} = 3,949$ ;  $p = 0,000$ ). Ondanks dat het niet frequent wordt gedaan, geven meisjes aan sneller een samenvatting te maken van wat ze weten over een bepaalde studierichting ( $t_{217,557} = 2,329$ ;  $p = 0,011$ ). Tot slot gaan zij ook vaker cursusmateriaal bekijken dan jongens ( $t_{220} = 3,393$ ;  $p = 0,000$ ).

Tabel 6

*Gemiddeldes pretest (n = 222) "zelf informatie opzoeken"*

	<i>M</i>	<i>M<sub>jongens</sub></i>	<i>M<sub>meisjes</sub></i>
Ik heb zelf algemene overzichten over de structuur van het hoger onderwijs doorgenomen (academische bachelor, professionele bachelor, master, ...).	2,66	2,65	2,66
Ik heb (info)brochures van verschillende studierichtingen aangevraagd.	2,14	2,52	1,87
Ik heb brochures van verschillende studierichtingen met elkaar vergeleken.	2,34	2,67	2,10
Ik heb zelf overzichten met de korte inhoud van studierichtingen doorgenomen.	2,41	2,78	2,15
Ik heb een samenvatting gemaakt van wat ik weet over een bepaalde studierichting.	4,24	4,42	4,12
Ik heb cursusmateriaal vanuit bepaalde opleidingen bekeken/doorgelezen.	2,72	3,08	2,46
Ik heb gepraat met studenten die nu in het hoger onderwijs zitten over een studierichting.	2,43	2,58	2,33
Ik heb websites van de verschillende scholen/faculteiten bezocht.	2,27	2,41	2,17
Ik heb gepraat met mensen met beroepservaring over hun studie en/of beroep.	2,83	2,92	2,76
Ik heb contact opgenomen met medewerkers van adviescentra (scholen).	3,90	4,07	3,78

## 2) Welke motieven spelen een rol bij het maken van een studiekeuze?

Tabel 7 toont aan dat studenten het in de eerste plaats heel belangrijk vinden dat de studierichting in het geheel interessant is ( $M = 1,59$ ). 94,1 % ( $n = 209$ ) vindt dit dan ook belangrijk tot heel belangrijk. Daarnaast worden motieven die verband houden met het latere beroep als belangrijk omschreven. Ook zaken als het aansluiten bij sterke kanten ( $M = 1,86$ ; 86,5%;  $n = 192$ ), het behalen van een hoger diploma ( $M = 2,15$ ; 69,4%;  $n = 154$ ), voldoende vrije tijd behouden naast het studeren ( $M = 2,29$ ; 63,1%;  $n = 140$ ) en later veel verdienen ( $M = 2,47$ ; 51,3%;  $n = 114$ ) worden als belangrijk aangeduid. Doch zijn studenten bereid om veel te studeren tijdens het jaar en geven ze aan dat zaken als 'anderen vinden dat die richting voor mij de beste keuze is' ( $M = 3,13$ ) en 'een vriend/in kiest ook voor deze richting' ( $M = 4,45$ ) minder belangrijk zijn. Achtenzeventig leerlingen of 35,2% geeft aan dat ze eigenlijk nog geen zin hebben om te gaan werken ( $M = 3,11$ ). Nog eens negenenvijftig leerlingen (26,6%) vinden deze uitspraak niet belangrijk, maar ook niet onbelangrijk.

Tabel 7  
Gemiddeldes pretest (n = 222) "motieven studiekeuze"

	M	M <sub>jongens</sub>	M <sub>meisjes</sub>
De vakken uit het 1ste jaar interesseren mij.	2,07	2,29	1,92
De studierichting in het geheel (alle vakken) interesseren mij.	1,59	1,74	1,48
Met het diploma kan ik later veel verdienen.	2,47	2,43	2,49
De richting leidt naar een beroep waarin ik mezelf kan zijn.	1,63	1,87	1,46
De richting geniet heel wat aanzien.	3,08	3,16	3,02
De richting sluit het best aan bij mijn sterke kanten.	1,86	1,91	1,82
De richting laat mij toe weinig te studeren tijdens het jaar.	3,82	3,67	3,93
De studie leidt tot veel verschillende tewerkstellingsmogelijkheden.	2,00	2,13	1,92
De studie biedt kansen om carrière te maken.	2,17	2,23	2,12
De richting laat mij toe om op een vlotte manier een diploma te behalen.	2,58	2,73	2,48
De richting biedt goede tewerkstellingskansen.	1,84	1,89	1,81
Ik wil absoluut een hoger diploma.	2,15	2,26	2,07
De richting laat mij toe om naast te studeren ook nog vrije tijd over te houden.	2,29	2,27	2,30
De richting leidt naar een beroep dat ruimte biedt voor omgang met mensen.	2,09	2,37	1,89
Ik heb nog geen zin om te gaan werken.	3,11	3,13	3,10
De richting ligt in het verlengde van mijn middelbare opleiding.	2,95	3,09	2,68
De studie biedt een heel brede opleiding.	2,41	2,53	2,33
De duur van de studie speelt een rol.	3,14	3,33	3,02
Een vriend(in) kiest ook voor deze richting.	4,45	4,43	4,47
Anderen vinden dat die richting voor mij de beste keuze is.	3,13	3,34	2,98
De richting zorgt ervoor dat ik later een leidinggevende job kan uitoefenen.	3,27	3,20	3,32

### Welke motieven zijn gendergebonden?

Op acht motieven scoren jongens en meisjes significant anders. De eerste twee motieven die meisjes belangrijker vinden, is de interesse voor de vakken uit het eerste jaar ( $t_{155,235} = 3,328$ ;  $p = 0,001$ ) en de algemene studierichting ( $t_{220} = 2,768$ ;  $p = 0,003$ ). Meisjes zoeken meer een richting die leidt naar een beroep waarin ze zichzelf kunnen zijn ( $t_{220} = 4,111$ ;  $p = 0,000$ ) en dat ruimte biedt voor omgang met mensen ( $t_{220} = 3,693$ ;  $p = 0,000$ ). De gekozen richting moet meisjes toelaten een diploma op een vlotte manier te behalen ( $t_{220} = 2,047$ ;  $p = 0,021$ ). Daarenboven is voor meisjes de duur van de studie iets belangrijker ( $t_{220} = 2,139$ ;  $p = 0,017$ ). Ook het motief 'anderen vinden dat die richting voor mij de beste keuze is' speelt bij meisjes een grotere rol ( $t_{186,726} = 2,462$ ;  $p = 0,008$ ). Tot slot vinden jongens het iets belangrijker dan meisjes om weinig te studeren tijdens het jaar ( $t_{180,179} = -2,108$ ;  $p = 0,018$ ).

### 3) Invloed van significante anderen: Welke rol spelen significante anderen?

Tabel 8 laat zien dat in de periode mei - juni moeder ( $M = 2,43$ ), ouders/voogd ( $M = 2,44$ ) en vader ( $M = 2,67$ ) de top drie vormen van meest invloedrijke anderen. De moeder wordt iets vaker als heel belangrijk tot belangrijk geacht (64%;  $n = 142$ ) dan de vader (56,7%;  $n = 126$ ). Gelijkaardige top drie komt naar voor uit de postmeting: ouders/voogd ( $M = 2,61$ ), moeder ( $M = 2,65$ ), vader ( $M = 2,85$ ). Meisjes hechten hierbij meer belang aan zowel hun vader ( $t_{220} = 3,173$ ;  $p = 0,001$ ) als hun moeder ( $t_{168,005} = 3,255$ ;  $p = 0,000$ ) dan jongens. In beide vragenlijsten nemen leerkrachten de vierde plaats in ( $M = 3,03$  en  $M = 3,17$ ). Concreet betekent dit dat vijfentwintig leerlingen (38,3%) in de premeting en eenenvijftig (33,1%) in de postmeting leerkrachten aanduiden als belangrijk tot heel belangrijk, tegenover respectievelijk veertig (18%) en tweeëntwintig (14,3%) die hun leerkrachten onbelangrijk tot totaal onbelangrijk vinden. Ook hier kan worden opgemerkt dat meisjes de mening van leerkrachten belangrijker vinden dan jongens ( $t_{220} = 2,727$ ;  $p = 0,004$ ). De vriendengroep,

vriend/vriendin, broers/zussen en andere familieleden behalen gemiddeld een score tussen 3 en 4, wat wil zeggen dat zij als 'niet belangrijk maar ook niet onbelangrijk' tot 'onbelangrijk' worden geacht. Deze groepen oefenen volgens de respondenten geen relevante invloed uit. Opmerkelijk binnen deze onderzoeksvraag is echter de extreem lage score die personen van het CLB worden toegekend. Met respectievelijk gemiddelde van 4,66 en 4,28 worden zij door veel studenten (43,3%;  $n = 96$  en 53,6%,  $n = 82$ ) beschouwd als (totaal) onbelangrijk. Uit tabel 9 blijkt dat de invloed van anderen belangrijker werd geacht tijdens de afname van de pretest.

Tabel 8

*Gemiddeldes pretest ( $n = 222$ ) en posttest ( $n = 156$ ) "significante anderen"*

	$M_{pretest}$	$M_{posttest}$
Ouders/voogd	2,44	2,61
Vader	2,67	2,85
Moeder	2,43	2,65
Broers en/of zussen	3,71	3,94
Andere familieleden	3,72	4,01
Leerkrachten	3,03	3,17
Personen van het CLB	3,91	4,28
Vriend/vriendin	3,40	3,92
Vriendengroep	3,45	3,66

Tabel 9

*Overzicht t-toets: vergelijking van de gemiddeldes op pre- en posttest voor "significante anderen"*

	$t$	$Df$	$P$
Ouders/voogd	-3,275	153	,001*
Vader	-3,885	154	,000*
Moeder	-3,796	153	,000*
Broers en/of zussen	-3,497	154	,001*
Andere familieleden	-3,412	152	,001*
Leerkrachten	-2,062	152	,041*
Personen van het CLB	-3,692	151	,000*
Vriend/vriendin	-3,946	153	,000*
Vriendengroep	-2,923	153	,004*

\*  $p < .05$

#### *Welke invloed hebben ouders, vrienden en leerkrachten?*

Uit tabel 10, die de specifieke peiling naar de invloed van ouders/voogd, leerkrachten en vrienden via vijf stellingen weergeeft, blijkt dat de belangrijke invloed van ouders niet in verband staat met het volgen van de mening van ouders. Studenten zijn duidelijk bereid een richting te kiezen tegen het advies van ouders in ( $M = 2,59$ ) indien dit nodig zou blijken. Het blijft voornamelijk hun keuze maar de mening van hun ouders speelt wel een rol ( $M = 2,99$ ). De uitspraak 'In feite wil ik liever iets anders studeren, maar mijn ouders raden mij een bepaalde richting aan' ( $M = 4,67$ ) wordt dan ook als niet echt van toepassing (15,3%;  $n = 34$ ) tot niet van toepassing (77%;  $n = 171$ ) beantwoord. Uit de antwoorden op de stellingen met betrekking tot de vriendengroep wordt bevestigd dat zij geen belangrijke invloed uitoefenen. Doch geeft 17,6% ( $n = 39$ ) van de respondenten aan dat vrienden een

bepaalde inspraak hebben in hun keuze. De leerkrachten spelen een gelijkwaardige rol als de ouders ( $M = 2,99$ ). Echter wordt de mening van ouders een belangrijkere rol toebedeeld dan deze van leerkrachten ( $M = 3,44$ ).

Tabel 10

*Gemiddeldes pretest (n = 222) "specifieke invloed ouders, vrienden en leerkrachten"*

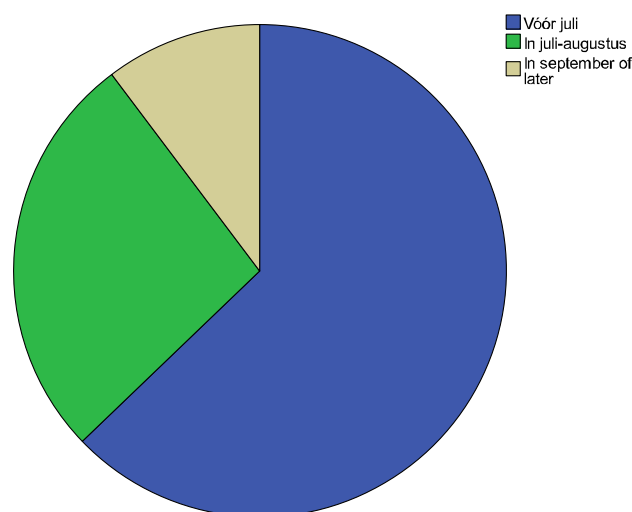
	$M_{ouders}$	$M_{vrienden}$	$M_{leerkrachten}$
In feite wil ik liever iets anders studeren, maar anderen raden mij een bepaalde richting aan.	4,67	4,68	4,50
Het kiezen van een richting zal voornamelijk mijn keuze zijn, maar de mening van anderen zal ook een rol spelen.	2,99	4,00	3,44
Anderen hebben eigenlijk geen inspraak in mijn keuze.	3,04	2,23	2,76
Ik durf een studierichting te kiezen tegen het advies/de mening van anderen in.	2,59	2,13	2,54
Ik heb mijn visie over mijn 'kunnen' getoetst aan de mening van anderen.	3,19	3,47	3,12
In welke mate wordt je door anderen gestimuleerd om verder te studeren?	1,91	2,64	2,05

Leerlingen zesde jaar secundair geven aan het gevoel te hebben dat vooral hun ouders/voogd hen stimuleert om verder te studeren ( $M = 1,91$ ). In de tweede plaats komt de stimulatie door leerkrachten die toch dicht aansluit bij deze van ouders ( $M = 2,05$ ). Ze geven aan iets minder gestimuleerd te worden door hun vrienden ( $M = 2,64$ ), maar dit gemiddelde toont aan dat vrienden elkaar desalniettemin aanmoedigen hogere studies aan te vatten.

#### 4.2.2. De effectieve studiekeuze met eventuele drop-out als gevolg

##### 4) Op welk tijdstip wordt de studiekeuze gemaakt?

Figuur 1 toont aan dat de grootste groep studenten aangaf dat ze hun keuze reeds hadden gemaakt voor juli (62,8%;  $n = 98$ ). Ongeveer één op vier maakte deze keuze tijdens de maanden juli en augustus (26,9%;  $n = 42$ ) en zestien studenten (10,3%) duidden aan dat ze hun keuze pas in september of later hebben genomen.

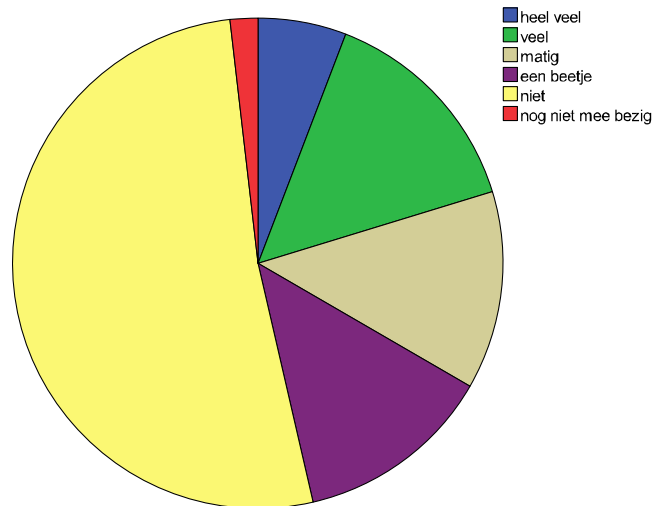


Figuur 1. Tijdstip studiekeuze.

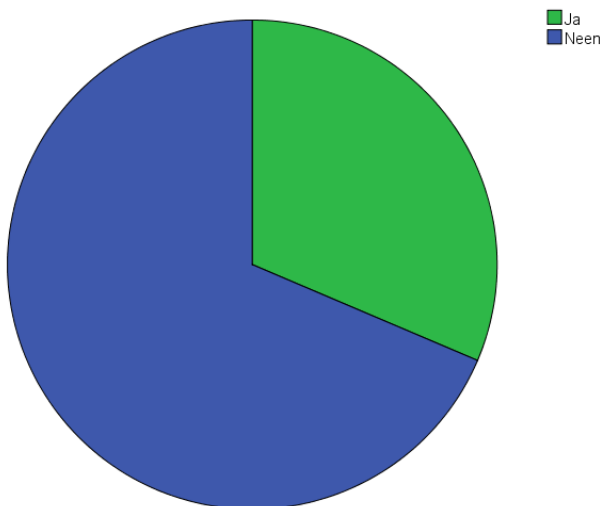
5) Hoe zeker zijn ze van hun gemaakte keuze?

In de premeting werd reeds gepeild naar de twijfels over hun voorkeurrichting op dat moment. Hierbij toont figuur 2 aan dat ruim 115 studenten (51,8%) niet langer twijfelde aan het einde van het zesde jaar secundair. Doch twijfelde bijna één op de vijf (20,3%;  $n = 44$ ) nog veel tot heel veel. Vier studenten (1,8%) gaven hier aan dat ze er eigenlijk nog niet mee bezig waren. Opmerkelijk is dat figuur 3 aantoont dat bijna één op de drie studenten ( $n = 49$ ; 31,4%) bij de start van het academiejaar twijfels had over de gemaakte keuze. Wanneer gevraagd werd naar twijfels in het tweede semester hoger onderwijs is dit aantal gezakt ( $n = 33$ ; 21,6%) maar nog relatief hoog (figuur 4).

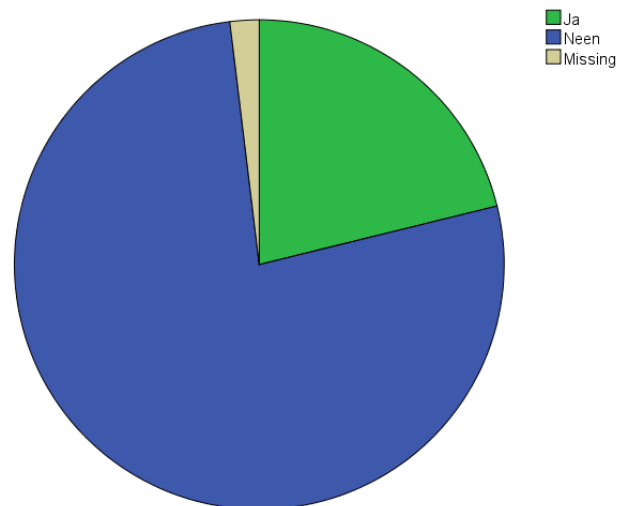
---



Figuur 2. Twijfels studiekeuze premeting.



Figuur 3. Twijfels studiekeuze postmeting - start academiejaar.



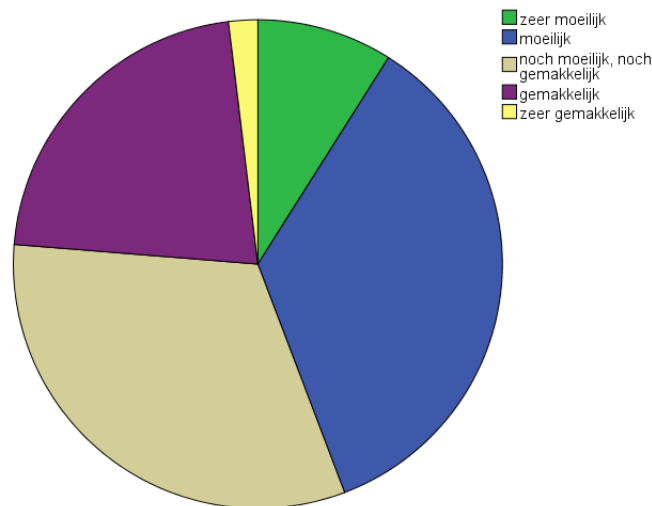
Figuur 4. Twijfels studiekeuze postmeting - tweede semester.

6) *Hebben studenten de richting (of één van de alternatieven) gekozen die ze op het einde van het zesde jaar secundair reeds aangaven?*

Studenten hebben in mei-juni van hun zesde jaar secundair al een goed beeld over welke richting ze zullen volgen in het hoger onderwijs. Maar liefst 92,1% ( $n = 140$ ) koos uiteindelijk voor de richting (of één van de alternatieven) die in de premeting werd opgegeven. Dit sluit deels aan bij het gegeven dat de meerderheid van de studenten aangeeft zijn/haar keuze reeds voor juli gemaakt te hebben.

7) *Wordt het maken van een studiekeuze als moeilijk ervaren?*

Het maken van een studiekeuze wordt gemiddeld genomen als moeilijk ervaren ( $M = 2,72$ ). Veertien studenten (9%) gaven aan deze beslissing zeer moeilijk te vinden en maar liefst 55 studenten (35,3%) vond de beslissing moeilijk. Nog eens vijftig studenten (32,1%) vond deze keuze noch moeilijk, noch gemakkelijk. Slechts één op de vijf studenten ( $n = 34$ ; 21,8%) vond dit een gemakkelijke keuze en drie studenten gaven aan dat dit een zeer gemakkelijke keuze was.



Figuur 5. Moeilijkheid van het maken van een studiekeuze.

---

8) *Welke omvang neemt het 'drop-outfenomeen' aan?*

Deze vraag wordt benaderd vanuit twee invalshoeken. Enerzijds wordt er nagegaan hoeveel studenten effectief zijn gestopt, anderzijds wordt de vraag gesteld hoeveel studenten zijn gestopt maar zich toch al hebben ingeschreven in een andere studierichting. Voor deze laatste groep wordt tevens gekeken of hun nieuwe richting één van de alternatieven was waar van bij de start al werd tussen getwijfeld. In een volgende en laatste onderzoeksvraag zal dit drop-outfenomeen nog iets verder worden geanalyseerd.

Tabel 11 toont aan dat uit de groep van 156 respondenten blijkt dat reeds zes studenten (3,8%) van studierichting zijn veranderd. Vier studenten (2,6%) zijn op moment van ondervraging gestopt met studeren. Concreet betekent dit dat het drop-outfenomeen 6,4% ( $n = 10$ ) omvangt. Met andere woorden, iets meer dan één op de twintig studenten wijkt binnen dit onderzoek af van zijn oorspronkelijke studiekeuze.



Tabel 11  
Frequentie 'drop-outfenomeen'

	<i>n</i>	%
Ja	6	3,8
Neen	146	93,6
Ik ben reeds gestopt met studeren	4	2,6
Totaal	156	100,0

9) *Welke redenen worden opgegeven voor twijfelen aan de studie en/of drop-out?*

Bij één student was het niet slagen in het toelatingsexamen geneeskunde de oorzaak van het veranderen van studie. Hij koos hierbij echter voor een opleiding die in dezelfde lijn ligt, namelijk biomedische wetenschappen. Van de overige vijf studenten gaven er drie aan dat de oorspronkelijke studierichting te moeilijk was. Vijf studenten gaven als reden op dat de vakken hen niet boeiden terwijl slechts één van hen ook als reden opgaf dat hij vooraf niet voldoende informatie had ingezameld. Ondanks dat er niet rechtstreeks gepeild werd naar de reden van het stoppen gaf één studente aan dat ze nu werkt om ervoor te zorgen dat ze volgend academiejaar de financiële mogelijkheid heeft om verder te studeren.

Wanneer de redenen van het twijfelen aan de keuze in het tweede semester worden bekeken valt op dat alle redenen, met uitzondering van het teveel laten beïnvloeden door anderen, worden aangehaald. De frequentste reden is hier het te moeilijk zijn van de richting ( $n = 15$ ), maar ook de vakken die niet boeien werd door één op de drie aangehaald ( $n = 10$ ). Zes studenten of 23,1% van de twijfelaars gaf aan dat ze vooraf niet voldoende informatie hebben ingezameld. Tot slot moet ook nog worden opgemerkt dat twee studenten de oorspronkelijke richting te gemakkelijk vonden. Een aantal studenten maakte gebruik van de open vraag waar extra redenen konden worden aangegeven. Enkele van deze redenen zijn: tempo van lesgeven ligt te hoog, moeilijk om zelf voldoende discipline te kweken om te werken voor school, twijfel door een andere richting die interesse opwekt, nog geen resultaten van examens en schrik voor onvoldoendes.

*Hangt het tijdstip van de definitieve studiekeuze samen met drop-out?*

66,7% van de studenten ( $n = 4$ ) die reeds van studierichting veranderden, hadden hun keuze vóór juli gemaakt. Twee van de zes studenten (33,3%) die veranderd zijn van richting maakten hun keuze in juli en augustus. Niemand nam dus de beslissing laattijdig. Voor wat betreft de studenten die gestopt zijn met studeren maakten er evenveel hun keuze vóór juli als in september of later ( $n = 2$ ; 50%). Een duidelijk verband werd dus niet gevonden.

*Hangt drop-out samen met bepaalde motieven?*

Binnen deze vraag werden de studenten die reeds stopten ( $n = 4$ ) met hun studie en diegene die van richting zijn veranderd ( $n = 6$ ) samengenomen onder de groep 'drop-out' ( $n = 10$ ). Drop-out studenten blijken echter geen significant andere motieven te hanteren.

*Hangen opvattingen die studenten hebben over de nodige inspanningen in hun studies samen met drop-out?*

Studenten die van studierichting veranderden of reeds gestopt zijn met studeren hebben geen andere opvattingen over de inspanning die moet geleverd worden in het hoger onderwijs.

**4.2.3. Studiekeuzebegeleiding: een kwalitatieve analyse**

Bijna alle leerlingen vernoemden het CLB als instantie die enerzijds informatie aanbiedt en anderzijds open staat voor individuele gesprekken. Het eerdere waargenomen gemiddelde bij de invloed van het CLB staat hier toch mee in contrast. Bovendien wordt vaak in samenwerking met het CLB vragenlijsten of testen afgenomen. Echter gebeurt dit evenzeer via elektronische weg als aan de hand van een werkboek. Toch valt op dat slechts weinigen echt spreken over een werkboek. Naast het CLB worden de SID-in beurs en Dream-Day vaak vernoemd wat kan wijzen op een belangrijk onderdeel binnen het proces. Gesprekken met oud-leerlingen werden ook zeer frequent gerapporteerd. Het bijhouden van een keuzedossier wordt iets minder aangegeven, doch spreken de meesten over een advies die uitgebracht wordt door leerkrachten/klassenraad. Belangrijk hierbij is dat leerlingen weten dat dit louter een advies is en ze nog steeds de keuze in eigen handen hebben. Dit advies wordt blijkbaar vaak gekoppeld aan een oudercontact. De aanwezigheid van een brochurekast werd ook door enkelen gemeld. Tot slot werd er aangegeven dat leerkrachten regelmatig op informele wijze peilen naar hun keuzeprocess. De leerkrachten werden bovendien vaak als sterk aanspreekbaar omschreven.

Op de vraag naar eventuele extra acties die de school zou kunnen ondernemen werd door het grootste deel van de leerlingen geantwoord dat de school eigenlijk al voldoende doet. Hierbij werd regelmatig opgemerkt dat het een persoonlijke keuze is en dat leerlingen dus ook zelf actie en initiatief moeten en durven ondernemen. Enkele zaken die toch regelmatig terugkomen zijn de volgende: leerkrachten zouden iets vaker persoonlijke gesprekken moeten aangaan met hun leerlingen en daarbij hun persoonlijke mening geven, er zou uitleg mogen komen over de verschillen tussen onderwijsinstellingen (bv. verschil tussen UGent en KUL) en het bezoeken van een hogeschool/universiteit wordt ook voorgesteld. De leerlingen die niet in klasverband naar de SID-in gingen, geven aan dat ze dit liever toch hadden gedaan. Op die manier had iedereen de kans gehad om te gaan. Daarnaast wordt door diegene die via school niet de kans kregen om in gesprek te treden met oud-leerlingen of leerlingen aan hoger onderwijs aangegeven dat ze dit graag verwezenlijkt zien. Tot slot werd ook nog een aantal keer gewezen op het feit dat de keuzebegeleiding nu enkel wordt toegespitst op het verder studeren, maar dat extra informatie omtrent werkmogelijkheden, VDAB, avondschoon, ... zeker ook verschaft moet worden.

In de postmeting gaven slechts tweeëndertig studenten een antwoord op de vraag of hun secundaire school hen beter had kunnen begeleiden. Zes hiervan vonden van wel. Wat de school dan had kunnen doen werd slechts door vier mensen gespecificeerd. Eén iemand duidde hierbij op algemene begeleiding, twee studenten hadden liever vanuit het secundair wat meer inlichtingen verkregen over de manier van lesgeven, ondervragen en leren in het hoger onderwijs en één iemand gaf aan dat het beter was geweest als er een aantal lessen werden bijgewoond in het hoger onderwijs. Opgemerkt moet worden dat deze zes studenten op moment van afname nog steeds hun oorspronkelijke studierichting volgden maar wel alle zes aangaven twijfels te hebben bij deze keuze.

Wanneer tot slot de tien drop-out studenten per school worden bekeken kan de oorzaak hiervan niet toegeschreven worden aan de studiekeuzebegeleiding van de school.

## 5. Discussie

### 5.1. INTERPRETATIE VAN DE ONDERZOEKSRISULTATEN

De bevindingen uit het onderzoek vormen een antwoord op de centrale probleemstelling. De tweedeligheid van deze probleemstelling vraagt opnieuw een opsplitsing voor de beschrijving van de interpretatie van de resultaten. Vervolgens wordt de koppeling gemaakt tussen de literatuur en de praktijk van studiekeuzebegeleiding.

#### *Motieven en invloed van significante anderen op het keuzegedrag*

Uit het onderzoek blijkt interesse voor een studierichting voor de meerderheid van de abiturienten een belangrijk motief te zijn. Dit komt duidelijk overeen met wat in de literatuur werd aangegeven (Hoornaert, 1999; Lacante & Schodts, 1997). De keuze wordt vooral op basis van intrinsieke motivatie gemaakt (Stinissen 1986a, 1986b en 1987). Stinissen (1986a) stelt dat niet zozeer wordt gekozen via motieven die gericht zijn op de arbeidsmarkt of andere materiële zaken. Echter uit het onderzoek gevoerd binnen deze masterproef blijkt ook extrinsieke motivatie een rol te spelen. Motieven als 'een diploma hoger onderwijs behalen' en 'later veel verdienen' bleken wel een belangrijke invloed te hebben. Prins (1997) maakt daarbij een onderscheid tussen jongens en meisjes. Jongens zouden vaker via extrinsieke motieven kiezen en meisjes eerder intrinsiek. Dit wordt in deze studie niet bevestigd. In overeenstemming met Billiet e.a. (1998-9) worden interesse voor de studie, latere beroep en werkzekerheid als belangrijkste motieven aangegeven. De resultaten van de huidige studie tonen aan dat 86,5% van de respondenten het motief 'belang van aansluiting bij sterke kanten' als belangrijk acht. Dit staat echter niet in lijn met de tien jaar oude bevinding van Billiet e.a. (1998-9) waarbij slechts 10% dit motief als belangrijk aanduidde. De visie op verder studeren en de keuzeopties van abiturienten is het afgelopen decennium aangepast.

De literatuur met betrekking tot de invloed van significante anderen wordt grotendeels bevestigd, doch worden er kleine verschillen opgemerkt. Ouders spelen een zeer belangrijke rol binnen het keuzeproces (Cohen, 1987; Meire, 2001). Cohen (1987) stelde daarbij vast dat vaders en moeders een gelijkwaardige rol opnemen binnen het beïnvloedingsproces. Huidig onderzoek wees er echter op dat moeders als iets belangrijker worden omschreven. De hypothese dat dochters zich afspiegelen aan hun moeder en zonen aan hun vader wordt net zoals in de literatuur verworpen. Meisjes vinden zowel hun moeder als hun vader significant belangrijker dan jongens. Daarnaast wordt bevestigd dat ouders de personen zijn door wie abiturienten het meest worden gestimuleerd om verder te studeren (Meire, 2001). Ook leerkrachten worden als belangrijk aangeduid (Lacante & Schodts, 1997). Een beduidend verschilpunt is dat in het onderzoek van Stinissen (1986b en 1987) naar voor komt dat abiturienten noch positief noch negatief staan tegenover medewerkers van het CLB. Nu, twintig jaar later, blijkt dat medewerkers van het CLB geen aanzienlijke rol meer worden toebedeeld, dewelke in lijn staat met het onderzoek van Meire (2001). Niettegenstaande rapporteerden de respondenten dat het CLB een actor is die mee vormgeeft aan studiekeuzebegeleiding op school. Huidig onderzoek bevestigt het gegeven dat de vriendengroep een minder belangrijke rol uitoefent

op het vlak van studiekeuze (Davies & Kandel, 1981) en weerlegt tegelijk de bevindingen van Meire (2001) waar vrienden wel als belangrijk werden beschouwd. De gevoerde bevraging volgt de bevinding dat een vaste vriend/in als iets belangrijker wordt geacht dan de vriendengroep (Ministerie van werk, volksgezondheid en cultuur, 1991).

#### *Samenhang keuzeprocess en drop-out*

De premeting toont aan dat de helft van de abiturienten (51,8%) na het tweede trimester in het zesde jaar secundair niet meer twijfelt over zijn/haar keuze. Twintig jaar geleden rapporteerde Stinissen (1986b) dat abiturienten op dat ogenblik gemiddeld matig zeker zijn van hun keuze. Een klein aandeel van de jongeren geeft aan op dat ogenblik nog niet bezig te zijn met hun keuze (Stinissen, 1986b). Desalniettemin vindt de meerderheid de keuze moeilijk, terwijl slechts ongeveer één op de vijf de keuze als makkelijk omschrijft (Stinissen, 1986b). Aansluitend bij deze bevindingen wordt bevestigd dat men kiest voor een alternatief die reeds aan het einde van het zesde jaar secundair werd opgegeven (Germeijs & Verschuere, 2007). Wel wordt, in tegenstelling tot eerder onderzoek (Lacante & Schodts, 1997), vastgesteld dat een groter aantal respondenten twijfels heeft bij de start van het academiejaar.

Huidig onderzoek toont een drop-out van 6,4%. Dit is lager dan de percentages die in de literatuur naar voor worden geschoven, met name gaande van 10% (Hoornaert, 1999) tot 20% of hoger (Lowis & Castley, 2001). Dit verschil kan echter verklaard worden door enerzijds het tijdstip van afname van de postmeting en anderzijds de lagere respons (74,1%) op deze postmeting. Veel studenten hadden op dat ogenblik nog geen resultaten verkregen over hun eerste examenperiode, wat voor velen een belangrijke rol kan spelen voor het al dan niet verder zetten van de studies (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Johnes, 1990). De kans dat het aantal drop-outs stijgt aan het einde van het academiejaar wordt bevestigd door onderzoek van Lacante e.a. (2001). Wanneer de redenen voor dit staken worden bekeken komt in de eerste plaats naar voor dat een tekort aan academische vaardigheden vaak aan de grondslag ligt (Stratton e.a., 2008; Tinto, 1993, in Lacante e.a., 2001; van Dyck & van Asselt, 1996). Dit wordt duidelijk bevestigd door het gevoerde onderzoek waaruit blijkt dat vier van de vijf studenten van richting veranderden vanwege de moeilijkheid van de gekozen studierichting. Een tweede reden is dat de gekozen studierichting niet voldoet aan de verwachtingen (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Lacante e.a., 2001; Stinissen, 1987; Tinto, 1982; Van Dyck & Van Asselt, 1996). Dit wordt echter niet bevestigd. Bijkomend risico is het starten in een andere opleiding dan deze opgegeven aan het einde van het zesde jaar secundair (Germeijs & Verschuren, 2007). Daar 92,1% binnen de onderzoeksgroep koos voor één van de alternatieven opgegeven aan het einde van het zesde jaar secundair kan, uitgaande van deze stelling, de kleine drop-outgroep deels worden verklaard. Opmerkelijk is dat slechts één van de zes studenten die van studierichting veranderde, een nieuwe richting koos waar hij al van bij de start tussen twijfelde. Er is binnen de onderzoeksgroep vooral sprake van vrijwillige staking. Echter één student kan worden ondergebracht bij de groep van gedwongen stakers daar hij niet slaagde op het toelatingsexamen (Johnes, 1990). In tegenstelling tot eerdere onderzoeksbevindingen wordt geen verband gevonden tussen het tijdstip van de gemaakte keuze en drop-out. De bevinding waarbij men stelt dat hoe later men een keuze maakt hoe groter de kans wordt op drop-out (De Jong e.a., 2002; Lacante & Schodts, 1997; Lacante e.a., 2001; Janssens, 1996-7; Stinissen, 1986a) wordt niet bevestigd. Bij dit alles wordt opgemerkt dat geen veralgemeningen mogelijk zijn vanwege de kleine drop-outgroep.

Onderscheid tussen korte termijn stop-out, waarbij studenten zich binnen het jaar terug inschrijven aan het hoger onderwijs, en lange termijn drop-out (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Johnes, 1990; Stratton e.a., 2008) wordt op het eerste zicht bevestigd. Ook hier kan geen veralgemening worden gemaakt. Ten eerste is er opnieuw de kleine drop-outgroep en ten tweede zorgt het tijdstip van afname ervoor dat nog geen definitief beeld wordt opgehangen van deze groep. Er kan dan ook geen uitspraak worden gedaan over het feit dat de drop-outs zich niet opnieuw zullen inschrijven in het volgende academiejaar.

Omwille van de kleine groep worden binnen deze masterproef geen uitspraken gedaan over het onderscheid tussen geslacht en drop-out.

### *Studiekeuzebegeleiding*

Mits het hier gaat om open vragen afgenomen via een elektronische vragenlijst kan enkel een overzicht worden gegeven van wat de leerlingen in het zesde jaar secundair rapporteerden. Hierbij kan geen onderscheid worden gemaakt tussen wat ze al dan niet belangrijk/interessant vonden of tussen de omvang van keuzebegeleiding binnen de scholen.

Uit het kwalitatief luik blijkt dat leerkrachten gezien worden als facilitators die de student bijstaan en advies geven. Dit strookt met wat uit eerder onderzoek belangrijk wordt geacht (Hoornaert, 1999; Van Esbroeck e.a., 2005). Leerkrachten worden daarenboven omschreven als bereikbaar (Van Esbroeck e.a., 2005). Samenwerking tussen leerkrachten, CLB, ouders en leerlingen blijkt in de praktijk gebruikelijk en ondersteunt onderzoek van Hoornaert (1999). Scholen laten hun jongeren zoveel mogelijk in contact komen met mogelijk potentiële significante anderen die hen stimuleren, verwachtingen kunnen aangeven en hen kunnen voorzien van inzichten in de variëteit aan carrière alternatieven (Peterson e.a., 1986). Scholen gaan dan ook vaak klassikaal naar de SID-in beurs, nemen deel aan de Dream-Day of laten oud-leerlingen langskomen. Dit alles bevordert de motivatie (Hoornaert, 1999) en wordt als belangrijk en noodzakelijk bestempeld voor een adequaat keuzeproces.

## **5.2. BEPERKINGEN ONDERZOEK**

Daar de onderzoeksopzet exploratief van aard was, werden de topics beschrijvend behandeld. Dit bood een algemeen kader van studiekeuzebegeleiding en drop-out waarin nog geen aandacht werd geschonken aan causale relaties.

Met betrekking tot de onderzoeksgroep moet opgemerkt worden dat in dit onderzoek werd gefocust op zeven Oost-Vlaamse scholen uit dezelfde regio en daarbij zelfs enkele scholen uit eenzelfde scholengroep. Dit zorgt voor een gelijkaardig beleid wat studiekeuzebegeleiding betreft. Daarnaast is er een beperking te bemerken met betrekking tot de onderzochte studierichtingen. Zowel ASO als TSO bevat in Vlaanderen tal van verschillende studierichtingen waarbij er in het huidig onderzoek slechts een beperkt aantal van werden opgenomen. Zoals eerder aangegeven zorgt de kleine drop-outgroep ervoor dat resultaten hieromtrent louter illustratief zijn voor het gevoerde onderzoek. Een opvolging van de respondenten in hun tweede jaar aan het hoger onderwijs is dan ook noodzakelijk om een correct beeld te krijgen van het drop-outfenomeen. Daar het hier gaat om een masterproef was tijdslimiet een factor die zeker meespeelde in de onderzoeksopzet. Een grootschalig en

longitudinaal onderzoek lijkt dan ook opportuun om een realistisch en representatief beeld te krijgen van het studiekeuzegedrag en drop-out voor volledig Vlaanderen.

Bijkomende beperking, aansluitend bij het voorgaande, heeft betrekking op de respons van de postmeting. Ongeacht dat sprake is van een goede respons (74,1%), is het mogelijk dat studenten die reeds gestopt waren met de studies of veranderd waren van richting niet de nood hadden om deze vragenlijst in te vullen. Ook hierdoor kan een vertekend beeld waarneembaar zijn tegenover het drop-outfenomeen.

Een kritische bedenking kan worden gesteld met betrekking tot de afname van de pretest. Om het responscijfer te verhogen dient de vragenlijst op alle scholen klassikaal te worden afgenomen. Bij verder onderzoek dient men dan ook aandacht te besteden aan deze klassikale afname om de respons te garanderen.

Een klein tekort dat achteraf werd vastgesteld aangaande de vraagstelling binnen de postmeting is het gegeven dat er bij studenten die reeds gestopt zijn met hun studie niet werd gepeild naar de redenen van stopzetting. Aan de studenten die reeds veranderd zijn van studiekeuze werd wel de vraag gesteld welke redenen hiervoor aan de basis liggen.

### **5.3. SUGGESTIES VERVOLGONDERZOEK**

Naast de suggesties bij de beperkingen van het onderzoek worden aanvullend nog een aantal, vooral inhoudelijke, ideeën voor vervolgonderzoek meegegeven.

Binnen het huidige onderzoek werd gewerkt met vragenlijsten waardoor slechts een algemeen beeld van het studiekeuzeprocés op de voorgrond is getreden. Via datatriangulatie kunnen onderzoeksgegevens tegenover elkaar worden geplaatst, wat tevens een verhoging van de validiteit met zich meebrengt. Concreet kan het onderzoek worden aangevuld met interviews om een meer diepgaand beeld te krijgen (Verhoeven, 1993) van hoe adolescenten studiekeuze ervaren en invullen. Tevens kan op dezelfde wijze de visie van leerkrachten en ouders als belangrijkste significante anderen worden geconcretiseerd.

Ook het tijdstip van onderzoek kan arbitrair bepaald worden. Het einde van het zesde jaar secundair is het moment waarop de keuze zijn hoogtepunt bereikt (o.a. Germeijs e.a., 2006), maar het proces van deze keuze start vroeger. Door de beperking in tijdsspanne was het niet mogelijk om een eerste meting te doen aan de start van de derde graad en diezelfde adolescenten verder te volgen tot het einde van het eerste jaar hoger onderwijs. Dit zou evenwel een correcter beeld geven van enerzijds het studiekeuzeprocés en de schoolbegeleiding en anderzijds het drop-outfenomeen in zijn geheel.

In dit onderzoek werd daarenboven de klemtoon gelegd op de overgang van secundair naar hoger onderwijs en meer specifiek het daarbij horende keuzeprocés en drop-out. Interessant zou zijn om de topic van drop-out nog verder door te trekken naar latere jaren en studenten te volgen gedurende hun gehele loopbaan in het hoger onderwijs. Op die manier kan worden nagegaan hoeveel studenten effectief een diploma behalen (De Jong e.a., 2002) en hoe groot de drop-out

werkelijk is. Tevens kan vergeleken worden of de factoren en gevolgen van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs overeenkomen met drop-out op latere momenten van de studie.

Vanuit de literatuurgegevens komen regelmatig verschillen naar voren die betrekking hebben op de keuze van hogeschoolstudenten enerzijds en universiteitsstudenten anderzijds. Dit onderscheid werd hier niet gemaakt maar kan in de toekomst verdere aandacht krijgen.

Aanbevelingen naar de praktijk van keuzebegeleiding toe kunnen hierin ook een plaats krijgen. Zoals eerder aangegeven werd gefocust op zeven Oost-Vlaamse scholen die volgens de respondenten en de drop-outcijfers een goede begeleiding aanbieden. Diepgaander onderzoek naar studiekeuzebegeleiding in Vlaanderen is noodzakelijk. Wat werkt goed? Wat helpt abiturienten bij hun keuze? Wanneer moet de begeleiding beginnen? Dit zijn zeker vragen die gesteld moeten worden. Ook de wijze waarop studiekeuzebegeleiding wordt gevoerd dient verdere aandacht te krijgen. Dit wordt geïllustreerd door één van de bevraagde studenten: *"Ik denk dat het er niet zo zeer om gaat dat ze meer moeten doen, maar de manier waarop ze het doen is volgens mij niet helemaal correct. Ze proberen ons constant te engageren tot het opzoeken van informatie en dergelijke, wat (alleszins bij mij) druk en stress creëert. En hierdoor zijn we misschien te snel geneigd om een voorlopige studiekeuze uit te kiezen en naderhand niet meer na te denken of het wel een goede is, of naderhand deze studiekeuze niet meer bekritisieren"*. Aansluitend hierbij kan de focus liggen op vervolfbegeleiding of met andere woorden begeleiding vanuit specifieke diensten (bvb monitoraat, studietrajectbegeleiding) binnen het hoger onderwijs.

Als implicaties voor de secundaire scholen komt in de eerste plaats naar voor dat zij verder moeten investeren in de keuzebegeleiding. Volgens Goegebeur en Van Esbroeck (1996) en van Dyck en van Asselt (1996) wordt keuzebegeleiding vaak als ontoereikend beschouwd. Huidig onderzoek toont aan dat keuzebegeleiding als noodzakelijk wordt ervaren en moet blijven groeien. Doch zijn studenten, nu tien jaar later, positief tegenover de verkregen begeleiding. In vergelijking met ander onderzoek van enkele jaren terug (o.a. Billiet, 1998-9; Stinissen, 1986a, 1986b en 1987) kan bemerkt worden dat jongeren op een meer doordachte wijze hun keuze maken. Echter moet een opwaardering plaatsvinden van CLB-medewerkers. Verder is het noodzakelijk dat de school niet enkel aandacht biedt aan de overgang naar hoger onderwijs, maar tevens de verschillende wegen toelicht en dus aandacht schenkt aan de arbeidsmarkt, volwassenenonderwijs en andere opleidingsvormen zoals bijvoorbeeld Syntra.

## **6. CONCLUSIE**

De doelstelling van deze masterproef was een beeld schetsen van studiekeuzebegeleiding in het zesde jaar secundair met de daaraan gekoppelde keuze die al dan niet leidt tot drop-out. Specifiek werd de invloed van significante anderen en motieven op het keuzegedrag bestudeerd en werd de samenhang tussen het keuzeprocess en drop-out in kaart gebracht.

Een exploratief en longitudinaal onderzoek in de vorm van vragenlijsten lag aan de basis. De premeting werd uitgevoerd bij 352 leerlingen zesde jaar secundair in zeven Oost-Vlaamse scholen. De respondenten werden negen maanden later opnieuw gecontacteerd met de vraag de postmeting

in te vullen. Via beschrijvende statistiek aangevuld met t-toetsen, voor het vergelijken van gemiddeldes, werd een antwoord geformuleerd op de gestelde onderzoeksvragen.

De in de literatuur gevonden motieven en de invloed van ouders en leerkrachten in tegenstelling tot vrienden werden hier bevestigd. Studiekeuze gebeurt voornamelijk vanuit intrinsieke motieven waarbij interesse voor het studiegebied zeer belangrijk wordt geacht. Maar ook extrinsieke motieven zoals een goed loon bleken niet onbelangrijk te zijn. Ouders en leerkrachten stimuleren jongeren om verder te studeren en worden dan ook boven de vriendengroep aangeduid als zijnde significante anderen die een invloed hebben op de keuze. Voor wat betreft het drop-outfenomeen kan het besluit worden getrokken dat dit lager ligt dan wat eerder onderzoek uitwees. Echter moet hierbij worden opgemerkt dat verder onderzoek noodzakelijk is. Vanwege de tijdsbeperkingen konden de respondenten niet worden gevolgd tot aan het einde van het eerste jaar hoger onderwijs wat toch essentieel blijkt te zijn om een correct beeld op te hangen van drop-out.

Daarenboven werd qua studiekeuzebegeleiding in de participerende scholen, op enkele nuances na, weinig onderscheid gevonden. Abituriënten gaven via het kwalitatieve luik in de onderzoeksopzet aan dat ze tevreden zijn over de gekregen begeleiding. Gerapporteerd wordt wel dat scholen vaak nog iets persoonlijker mogen werken en daarbij moeten duiden op het belang van een correcte keuze eerder dan het belang van een keuze op zich. Scholen kunnen hierbij zeker leren van elkaar, waarbij ervaringen worden uitgewisseld met betrekking tot organiseren van bijvoorbeeld Dream-Day of het uitnodigen van oud-leerlingen.

Als algemene conclusie van huidig onderzoek kan worden aangegeven dat het drop-outfenomeen minder omvangrijk is dan verwacht. Ouders, leerkrachten en motieven van interesse en een goede job worden als belangrijk beschouwd. De studiekeuzebegeleiding van de scholen helpt leerlingen na te denken over de keuze en biedt voldoende perspectieven. Verder onderzoek en investering binnen deze thematiek is echter aan te raden.



## Bibliografie

Baarde, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Billiet, J., Cambré, B. & Smedts, D. (1998-9). *Onderzoek naar de motieven bij de studiekeuze van afgestudeerden uit het vrij algemeen secundair onderwijs*. Onderzoeksverslag van het Departement Sociologie, KULeuven, Afdeling Dataverzameling en Analyse.

Billiet, J. & Waege, H. (2006). *Een samenleving onderzocht: methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: de boeck.

Boone, A., Cattoir, C., Fiers, J., e.a. (1995). *Tussenrapport overgangsproblematiek secundair-hoger onderwijs. Van secundair naar hoger onderwijs: deel 1*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, cahier 9, 9-25.

Breen, R. & Jonsson, J.O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American sociological review*, 65 (5), 754-772.

Cohen, J. (1987). Parents as educational models and definers. *Journal of marriage and the family*, 49 (2), 339-351.

Cortens, I., Duchesne, I. & Nonneman, W. (1995). *Review inzake de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Van secundair naar hoger onderwijs: deel 2*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, cahier 9, 27-80.

Davies, M. & Kandel, D.B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: some further evidence. *The American journal of sociology*, 87 (2), 363-387.

De Jong, U., Vendel, V. & Hoekstra, p. (2002). Studieuitval van studenten met een vwo-diploma: het doet er niet toe wie je bent, het gaat erom wat je doet. *Tijdschrift Sociale Wetenschappen*, 45 (3), 40-52.

Dochy, F. & Janssen, P.J. (1993). Van secundair onderwijs naar universiteit. Memorandum 1993. In Janssens, P.J., e.a. (red.), *Van secundair naar hoger onderwijs. Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 133-153). Leuven/Apeldoorn: Garant.

D'Oosterlinck, P., Grootjans, J., Pauwels, J., Veraghtert, H. & Willems, G. (1999). Schoolloopbaanbegeleiding: samenwerking tussen theorie en praktijk. In: Lacante, M., De Boeck, P. & Vander Steene, G. (red.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs. Naar een onderwijs voor de toekomst* (pp. 35-52). Diegem: Kluwer Editorial.

Elkins, S.A., Braxton, J.M. & James, G.W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in higher education*, 41 (2), 251-268.

Fink, A. (1995). *The survey handbook*. California: Sage publications.

Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43 (4), 510-526.

- Gati, I. & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: from decision theory to career counseling practice. *The career development Quarterly*, 50, 140-157.
- Gellynck, L. (1997). Schoolloopbanen van jongeren, een reis vol hindernissen. In: Verbeek, J. & Willems, G. (red.), *Levenslijnen. Schoolloopbaanbegeleiding tijdens het secundair onderwijs en in de overgang naar de werkplek of naar het hoger onderwijs* (pp. 51-59). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of counseling & development*, 72, 281-288.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: development and validation of the study choice task inventory. *Journal of career assessment*, 14 (4), 449-471.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: a longitudinal study of one choice. *Journal of vocational behavior*, 70 (2), 223-241.
- Germeijs, V., Verschueren, K. & Soenens, B. (2006). High school students' career decision-making process: longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of counseling psychology*, 53 (4), 397-410.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). Adolescent's career decision-making process: consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, 68, 189-204.
- Goegebeur, W. & Van Esbroeck, R. (1996). De aansluitingsproblematiek in Vlaanderen. Veel acties, maar nog geen gecoördineerde aanpak. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 3, 27-33.
- Hoornaert, J. (1999). Keuzebegeleiding bij de overstap van secundair naar hoger onderwijs. In *Cahiers voor didactiek* (Vol. 6). Leuven: Wolters Plantyn.
- Janssen, P.J. (1993). Naar een be'vrij'dende instap in het hoger onderwijs. In Janssens, P.J, e.a. (red.), *Van secundair naar hoger onderwijs. Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 69-94). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Janssen, P.J. (1996-7). Kiezen tussen secundair en tertiair: de psychologisch-onderwijskundig zwakke schakel in Vlaanderens actuele onderwijsbeleid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 1, 2-20.
- Janssens, F.J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (3), 149-161.
- Janssens, J.M.A.M. (1989). *'Ogen' doen onderzoek*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. *Studies in higher education*, 15 (1), 87-90.
- Lacante, M. & Schodts, L. (1997). Kiezen voor de universiteit? Karakteristieken van kiezende jongeren. In: Verbeek, J. & Willems, G. (red.), *Levenslijnen. Schoolloopbaanbegeleiding tijdens het secundair onderwijs en in de overgang naar de werkplek of naar het hoger onderwijs* (pp. 179-189). Leuven/Apeldoorn: Garant.

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 eerste jaar hoger onderwijs. Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop out in het eerste jaar hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO 98.11). Leuven-Brussel: Katholieke Universiteit Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Lewis, M. & Castley, A. (2008). Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in education and teaching international*, 45 (4), 333-343.

Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Meire, M. (2001). *Motieven van Studiekeuze. Een kwantitatief onderzoek*. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling o.l.v. H. Waeghe, UGent, Faculteit Politieke en Sociale wetenschappen.

Mels, F. (2004). Dream day en het proces van de keuzebegeleiding. *Caleidoscoop*, 5, 34-36.

Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (1991). Kiezen voor je toekomst, Advies over de begeleiding van het proces van studie- en beroepskeuze van jeugdigen. *Raad voor het jeugdbeleid*, 62, Rijkswijk.

Markteffect BV. (2008). *Nationaal studiekeuzeonderzoek NSKO 2008*. Geraadpleegd op 14 november 2008, op <http://www.markteffect.nl/nsko2008/index.html>

Need, A. & De Jong, U. (2001). Educational differentials in the Netherlands. Testing rational action theory. *Rationality and society*, 13 (1), 71-98.

Nicaise, I. (1997). Rationeel kiezen is economisch handelen. Economische aspecten van studiekeuze. In: Verbeek, J. & Willems, G. (red.), *Levenslijnen. Schoolloopbaanbegeleiding tijdens het secundair onderwijs en in de overgang naar de werkplek of naar het hoger onderwijs* (pp. 27-34). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Onderwijs Vlaanderen. (2009). *Studentenportaal. Informatie over leerkrediet voor studenten hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 14 maart 2009, op <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/studentenportaal/>

Pauwels, J., D'Oosterlinck, P., Grootjans, J., Veraghtert, H. & Willems, G. (1999). Schoolloopbaanbegeleiding: negen ervaringen uit de keuzepraktijk. In: Lacante, M., De Boeck, P. & Vander Steene, G. (red.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs. Naar een onderwijs voor de toekomst* (pp. 53-64). Diegem: Kluwer Editorial.

Peterson, G.W., Stivers, M.E. & Peters, D.F. (1986). Family versus nonfamily significant others for the career decisions of low-income youth. *Family Relations*, 35 (3), 417-424.

Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: University Press.

Rogers, M.E., Creed, P.A. & Glendon, A.I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of vocational behavior*, 73, 132-142.

Roobrouck, L. (2004). Jongeren bewust leren kiezen voor hun studies en beroep. *Caleidoscoop*, 5, 34-36.

- Santos, P.J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of career assessment*, 9 (4), 381-396.
- Schittekatte, M. (1998). Onderzoek naar de instroom van studenten in de faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, academiejaar 1997-1998. *Rapporten van het facultair studiecentrum*, 1. Universiteit Gent.
- Stinissen, J. (1986a). *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten – Rapport 1: Uitgangspunten en dataverzameling*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Stinissen, J. (1986b). *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten – Rapport 2: De eindsituatie in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Stinissen, J. (1987). *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten – Rapport 3: Droomstromen en slagen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Stratton, L.S., O'Toole, D.M. & Wetzel, J.N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of education review*, 27, 319-331.
- Super, D.E, Osborne, W.L., Walsh, D.J., Brown, S.D. & Niles, S.G. (1992). Developmental career assessment and counseling: the C-DAC model. *Journal of counseling & development*, 71, 74-80.
- Swanborn, P.G. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Tinsley, H.E.A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of vocational behavior*, 41, 209-211.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of higher education*, 53 (6), 687-700.
- Van Damme, J. (1996-7). Reflecties over de overgang van secundair naar hoger onderwijs vanuit loopbaanperspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 4, 239-258.
- van Dyck, M. & van Asselt, R. (1996). Aansluitingsproblemen al 25jaar onverminderd. Wat het verleden leert voor aanpak in de toekomst. *Tijdschrift voor hoger onderwijs & Management*, 3, 21-26.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International journal of educational and vocational guidance*, 5, 5-18.
- Van Goethem, K. (1993). De overgang van het secundair naar het hoger onderwijs. In Janssens, P.J, e.a. (red.), *Van secundair naar hoger onderwijs. Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 11-24). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Matre, G. & Cooper, S. (1984). Concurrent evaluation of career indecision and indecisiveness. *The personnel and guidance journal*, 62, 637-639.
- Vanneste, H., Boone, A., Cattoir, C., e.a. (1997). *Overgang van secundair naar hoger onderwijs. Raamadvies*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, cahier 10, 1997, 16p.

Verhoeven, J.C. (1993). Overgangsproblematiek secundair onderwijs – universiteit. Enkele overwegingen vanuit de sociologie. In Janssens, P.J, e.a. (red.), *Van secundair naar hoger onderwijs. Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 49-68). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A. & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: the role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of vocational behavior*, 67, 153-168.

Wels, G. (2001). De Chrysostomosproef als studiekeuzebegeleidingsinstrument. *Caleidoscoop*, 13 (5), 22-25.

Wels, G., Schodts, L. & Claes, L. (1999). Toegang tot het hoger onderwijs: middelen van zelfselectie. . In: Lacante, M., De Boeck, P. & Vander Steene, G. (red.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs. Naar een onderwijs voor de toekomst* (pp. 67-84). Diegem: Kluwer Editiorial.

Werkgroep studievoortgang. (2005). *Onderzoek naar studievoortgang aan de UGent*. Universiteit Gent.

Windolf, P. (1995). Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford Review of Education*, 21 (2), 207-232.

## **Appendix**

1. Pretest
2. Posttest

## Appendix 1: Premeting

# Vragenlijst studiekeuze

## Overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

Hallo,

welkom bij het eerste deel van mijn thesisonderzoek. In de begeleidende brief die jullie normaal hebben ontvangen van één van jullie leerkrachten weten jullie kort iets meer over wie ik ben en wat de bedoeling is van deze vragenlijst.

Zo meteen kan je van start gaan met een aantal vragen rond de belangrijke keuze die jullie te wachten staat, namelijk *"Wat ga ik volgend jaar doen?"*.

Ik hoop dat jullie een persoonlijke mening geven op de vragen/uitspraken. Het mag natuurlijk duidelijk zijn dat hier geen juist of fout antwoord voor bestaat, maar dat elk eerlijk antwoord ook een goed antwoord is. Vul gewoon spontaan in wat je denkt/voelt bij het lezen van de vragen/uitspraken.

Ik wil jullie alvast heel erg bedanken en hoop dat jullie volgend jaar opnieuw bereid zijn om deel te nemen zodat mijn thesisonderzoek slaagt.

Ben je klaar? Hier gaan we dan....

## Persoonlijke gegevens

Eerst vraag ik enkele persoonlijke gegevens. Ik wil hier benadrukken dat enkel IK die gegevens te zien krijg en deze niet worden verspreid. Deze zijn nodig om jullie volgend jaar opnieuw te kunnen contacteren (hopelijk via e-mail) voor het tweede deel van mijn onderzoek. Verder worden deze gegevens voor NIETS gebruikt!

### Q1) Naam

### Q2) Voornaam

### Q3) Geboortedatum (dd/mm/jjjj)

### Q4) Geslacht

- Man  
 Vrouw

### Q5) Adres

**Q6) Telefoon**

**Q7) E-mail**

**Q8) Op welke school zit je nu?**

**Q9) Welke richting volg je nu?**

ASO

TSO

richting:

**Q10) Heb je al eens een jaartje gedubbeld in het lager of secundair onderwijs?**

Ja

Neen

## Het maken van je studiekeuze

### Algemeen

**Q11) In welke mate zijn volgende uitspraken op jou van toepassing?**

	<i>heel goed van toepassing</i>	<i>goed van toepassing</i>	<i>min of meer van toepassing</i>	<i>niet echt van toepassing</i>	<i>niet van toepassing</i>
a) Over mijn studiekeuze maak ik me nu al zorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Het is teveel gevraagd om me op dit moment al in te zetten voor de beslissing omtrent mijn verdere studie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ik ben nu bereid om tijd te besteden aan het zoeken van een studie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ik wil me nu al graag inspannen opdat ik een correcte studiekeuze zou maken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ik heb zin om nu al na te denken over welke studie ik zou kiezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- f) Ik beseft dat ik informatie over studierichtingen moet verzamelen om een studiekeuze te kunnen maken.
- g) Ik heb bepaalde verwachtingen ten aanzien van verdere studies.
- h) Ik ga de moeilijkheidsgraad (struikelblokken, slaagkansen, ...) van verschillende studierichtingen na.

### **Begeleiding van de school**

**Q12) Wat doet de school van begeleiding? Op welke manier word je van school uit ondersteund voor het maken van je studiekeuze?**

**Q13) Wat zou de school volgens jou nog meer moeten doen?**

### **Zelf informatie opzoeken**

**Q14) Hier volgen een aantal uitspraken rond het opzoeken van informatie over studierichtingen/opleidingen in het hoger onderwijs. Belangrijk hierbij is dat het NIET gaat over het doornemen van informatie tijdens de klassikale studiekeuzelessen op school, maar wel over momenten waarop je zelf initiatief hebt genomen. Opnieuw vraag ik om aan te geven in welke mate deze uitspraken op jouw situatie van toepassing zijn.**

- |  | <i>heel goed<br/>van<br/>toepassing</i> | <i>goed van<br/>toepassing</i> | <i>min of<br/>meer van<br/>toepassing</i> | <i>niet echt<br/>van<br/>toepassing</i> | <i>niet van<br/>toepassing</i> |
|--|---|--------------------------------|---|---|--------------------------------|
| a) Ik heb zelf algemene overzichten over de structuur van het hoger onderwijs doorgenomen (academische bachelor, professionele bachelor, master, ...). | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>                     | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>          |
| b) Ik heb (info)brochures van verschillende studierichtingen aangevraagd.  | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>                     | <input type="radio"/>                   | <input type="radio"/>          |

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| c) Ik heb brochures van verschillende studierichtingen met elkaar vergeleken.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Ik heb zelf overzichten met de korte inhoud van studierichtingen doorgenomen.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Ik heb een samenvatting gemaakt van wat ik weet over een bepaalde studierichting.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Ik heb cursusmateriaal vanuit bepaalde opleidingen bekeken/doorgelezen.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Ik heb gepraat met studenten die nu in het hoger onderwijs zitten over een studierichting. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Ik heb websites van de verschillende scholen/faculteiten bezocht.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Ik heb gepraat met mensen met beroepservaring over hun studie en/of beroep.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Ik heb contact opgenomen met medewerkers van adviescentra (scholen).                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### **Specifiek**

**Q15) Hoe moeilijk of gemakkelijk vind je het om de uiteindelijke beslissing te nemen over welke richting je volgend jaar zal volgen?**

- zeer moeilijk
- moeilijk
- noch moeilijk, noch gemakkelijk
- gemakkelijk
- zeer gemakkelijk
- nog niet mee bezig

**Q16) Wat denk je volgend jaar te doen?**

- een universitaire opleiding
- een opleiding aan de hogeschool
- gaan werken
- andere (bvb avondonderwijs, VDAB-cursus)
- ik heb nog geen idee/voorkeur

*nog iets anders, namelijk*

**Q17) In welke mate twijfel je nog aan je keuze?**

- heel veel
- veel
- matig
- een beetje
- niet (wanneer je dit antwoord aanduidt ga dan naar vraag 21)
- nog niet mee bezig (wanneer je dit antwoord aanduidt ga dan naar vraag 23)

**Q18) Tussen hoeveel richtingen twijfel je nog?**

**Q19) Tussen welke richtingen twijfel je nog?**

**Q20) Ik heb nu wel al minder keuzeopties dan enkele maanden geleden.**

- ja
- neen

**Q21) Naar welke richting gaat nu je grootste voorkeur?**

**Q22) Bij deze voorkeur (vraag 21) horen opnieuw een aantal stellingen die je moet beoordelen naar gelang je situatie.**

	<i>heel goed van toepassing</i>	<i>goed van toepassing</i>	<i>min of meer van toepassing</i>	<i>niet echt van toepassing</i>	<i>niet van toepassing</i>
a) Deze keuze kan evengoed nog veranderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ik verdedig deze studierichting tegenover anderen die het er niet mee eens zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Deze studierichting is helemaal mijn eigen keuze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ik bereid me stilaan concreet en praktisch voor op het omzetten van mijn keuze in daden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Motieven van je studiekeuze**

**Q23) Hieronder staat een lijst van motieven die een rol kunnen spelen bij het maken van je studiekeuze. Geef aan in welke mate de volgende motieven al dan niet belangrijk zijn voor je bij het maken van je studiekeuze.**



- u) De richting zorgt ervoor dat ik later een leidinggevende job kan uitoefenen.

**Q24) Welke andere motieven spelen nog een rol bij jouw keuze?**

**Personen uit je omgeving die al dan niet een rol spelen bij het maken van je studiekeuze**

**Q25) Kan je aangeven in welke mate de invloed/mening van de volgende personen belangrijk voor jou zijn bij het maken van je studiekeuze?**

	<i>heel belangrijk</i>	<i>heel belangrijk</i>	<i>niet belangrijk</i>	<i>niet belangrijk</i>	<i>totaal onbelangrijk</i>	<i>niet van toepassing</i>
a) Mijn ouders/voogd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mijn vader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mijn moeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Broers en/of zussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Andere familieleden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Leerkrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Personen van het CLB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mijn vriend/vriendin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Mijn vriendengroep	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Iemand anders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q26) In welke mate stimuleren je ouders/voogd je al dan niet om verder te studeren na het secundair onderwijs?**

- heel veel  
 veel  
 niet veel maar ook niet weinig  
 weinig  
 niet

**Q27) In welke mate zijn volgende uitspraken met betrekking tot je ouders op**

**jouw situatie van toepassing?**

	<i>heel goed van toepassing</i>	<i>goed van toepassing</i>	<i>min of meer van toepassing</i>	<i>niet echt van toepassing</i>	<i>niet van toepassing</i>
a) In feite wil ik liever iets anders studeren, maar mijn ouders raden mij een bepaalde richting aan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Het kiezen van een richting zal voornamelijk mijn keuze zijn, maar de mening van mijn ouders zal ook een rol spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mijn ouders hebben eigenlijk geen inspraak in mijn keuze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ik durf een studierichting te kiezen tegen het advies/de mening van mijn ouders in.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ik heb mijn visie over mijn 'kunnen' getoetst aan de mening van mijn ouders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q28) In welke mate stimuleren je naaste vrienden je al dan niet om verder te studeren na het secundair onderwijs?**

- heel veel
- veel
- niet veel maar ook niet weinig
- weinig
- niet

**Q29) In welke mate zijn volgende uitspraken met betrekking tot je naaste vrienden op jouw situatie van toepassing?**

	<i>heel goed van toepassing</i>	<i>goed van toepassing</i>	<i>min of meer van toepassing</i>	<i>niet echt van toepassing</i>	<i>niet van toepassing</i>
a) In feite wil ik liever iets anders studeren, maar mijn vrienden raden mij een bepaalde richting aan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Het kiezen van een richting zal voornamelijk mijn keuze zijn, maar de mening van mijn vrienden zal ook een rol spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mijn vrienden hebben eigenlijk geen inspraak in mijn keuze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ik durf een studierichting te kiezen tegen het advies/de mening van mijn vrienden in.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ik heb mijn visie over mijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- c) Ik verwacht dat ik zelfstandig moet zijn.
- d) Ik denk dat de professoren en/of assistenten steeds beschikbaar zullen zijn en voldoende tijd voor mij zullen maken.
- e) Ik denk dat mijn opleiding zal voorzien in voldoende studiebegeleiding.

## Opmerkingen

**Q33) Wil je nog iets opmerken in verband met deze vragenlijst?**

**Q34) Wil je nog iets opmerken in verband met het onderwerp van deze vragenlijst?**

**Heel erg bedankt voor het invullen van deze vragenlijst en hopelijk tot volgend jaar!**



## **Appendix 2: Postmeting**

# **Vragenlijst studiekeuze 2**

## **Overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.**

Hallo,

Welkom bij het tweede deel van mijn thesisonderzoek.

Hopelijk zijn jullie er net zoals vorig jaar klaar voor om enkele eenvoudige vraagjes te beantwoorden. En om jullie te motiveren: deze vragenlijst is een stuk korter dan de eerste en neemt slechts een 5-tal minuutjes in beslag.

Alleen via jullie kan mijn thesis slagen!!!

Alvast heel erg bedankt.

Sharon

## **PERSOONLIJKE GEGEVENS**

### **1) Naam**

### **2) Voornaam**

### **3) Geslacht**

- Man  
 Vrouw

### **4) Op welke school zat je vorig jaar?**

- Emmaüsinstituut Aalter  
 Koninklijk Atheneum Eeklo - De Tandem  
 Koninklijk Atheneum Maldegem - Campus Mevr. Courtmans  
 Koninklijk Atheneum Tielt - Campus De Reynaert  
 Koninklijk Atheneum Zelzate  
 Sint-Franciscus Evergem  
 Virgo Sapientiae Instituut Maldegem

### **5) Was je vorig schooljaar geslaagd?**

- Ja  
 Neen --> Ga naar vraag 20



Leerkrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personen van het CLB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn vriend/ vriendin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn vriendengroep	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iemand anders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indien iemand anders belangrijk was, kan je hier dan aangeven wie?

**12) Had je aan de start van het academiejaar (eind september - begin oktober) nog twijfels over je keuze?**

- Ja
- Neen

**13) Ben je reeds van studierichting veranderd?**

- Ja --> ga naar vraag 14
- Neen --> ga naar vraag 17
- Ik ben reeds gestopt met studeren --> ga naar vraag 20

**14) Kan je kort schetsen WAAROM je reeds van studierichting bent veranderd? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)**

- De richting was te moeilijk
- De richting was te gemakkelijk
- De vakken boeiden mij niet
- Ik heb mij bij mijn keuze teveel laten beïnvloeden door anderen
- Financieel was het niet haalbaar
- De bereikbaarheid van de school zorgde voor problemen
- Ik had vooraf niet voldoende informatie ingezameld over wat de richting precies inhield

Andere:

**15) Welke richting volg je nu?**

**16) Was dit een richting waar je van bij de start al tussen twijfelde?**

- Ja
- Neen

**17) Heb je nu, na een 1ste examenperiode, twijfels over de richting waar je NU inzit?**

- Ja

- Neen --> Ga naar vraag 20

**18) Op wat zijn deze twijfels gebaseerd? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)**

- De richting is te moeilijk
- De richting is te gemakkelijk
- De vakken boeien mij niet
- Ik heb mij bij mijn keuze te veel laten beïnvloeden door anderen
- Financieel is het niet haalbaar
- De bereikbaarheid van de school zorgt voor problemen
- Ik had vooraf niet voldoende informatie ingezameld over wat de richting precies inhoud

Andere:

**19) Heb je nu het gevoel dat je vanuit jouw secundaire school (of organisaties verbonden met de school zoals het CLB) nog beter ondersteund kon worden bij je studiekeuze?**

- Ja
- Neen

*Zo ja, op welke vlakken?*

**OPMERKINGEN**

**20) Wil je nog iets opmerken in verband met de vragenlijst?**

**21) Wil je nog iets opmerken in verband met het onderwerp van deze vragenlijst?**

**Heel erg bedankt voor het invullen van deze vragenlijst**