



Vrije Universiteit Brussel

Vanuit het beroepsonderwijs naar het  
Hoger Onderwijs:  
'zalmen aan het woord'



Eindverhandeling tot master in de  
Agogische Wetenschappen

Student: Véronique Segers  
Promotor: Prof. dr. Nadine Engels  
Organisatie: Minderhedenforum  
Academiejaar: 2013-2014

**WETENSCHAPS**winkel  
Brussel





## Vanuit het beroepsonderwijs naar het Hoger Onderwijs: 'zalmen aan het woord'

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad Master in de  
Agogische Wetenschappen door

**Véronique Segers**

Academiejaar: 2013-2014

Promotor: Prof. dr. Nadine Engels

Begeleider(s): Prof. dr. Nadine Engels

Aantal woorden: 11.879







SAMENVATTING MASTERPROEF

(na het titelblad inbinden in de masterproef + 1 keer een afzonderlijk A4-blad)

**Naam en voornaam:** Segers Véronique

**Rolnr.:** 106014

|             |                                     |
|-------------|-------------------------------------|
| <b>KLIN</b> | <input type="checkbox"/>            |
| <b>AO</b>   | <input type="checkbox"/>            |
| <b>ONKU</b> | <input type="checkbox"/>            |
| <b>AGOG</b> | <input checked="" type="checkbox"/> |

**Titel van de Masterproef:** Vanuit het beroepsonderwijs naar het Hoger Onderwijs:  
'zalmen aan het woord'

**Promotor:** Prof. dr. Nadine Engels

**Samenvatting:** (300 woorden)

Dit artikel focust op ervaringen van studenten afkomstig uit het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO) die een studie volgen in het eerste jaar van het Hoger Onderwijs (HO). Ze maken immers een belangrijke overgang mee die vaak door henzelf als problematisch wordt ervaren. Door middel van data uit semigestructureerde diepte-interviews schetst het onderzoek ervaringen van leerlingen komende uit BSO die een studie volgen in het HO.

Er zijn verschillende motieven waarom deze leerlingen de keuze maken om toch verder te studeren na een praktijkgerichte richting in het BSO. Ondanks dat het merendeel van de ondervraagden de overgang van SO naar HO als iets positief ervaart, zijn er toch verschillende belemmeringen die deze zelfde leerlingen als moeilijk ervaren.

De slaagkansen van de studenten uit BSO liggen beduidend lager dan hun medestudenten komende uit Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), Technisch Secundair Onderwijs (TSO) of Kunst Secundair Onderwijs (KSO). Deze uitval van de studenten kent verschillende oorzaken en is niet aan één factor toe te schrijven. Wanneer leerlingen komende uit het BSO er toch voor kiezen om verder te studeren, is het belangrijk om deze leerlingen die begeleiding te geven die ze nodig hebben om hun studies succesvol te kunnen afronden. Met de juiste begeleiding worden deze belemmeringen die ze ervaren tot een minimum herleid. Er moet dus een beleid zijn op de hogescholen waarbinnen studenten ondersteuning kunnen krijgen op diverse manieren en dit op vlak van studie- en taalvaardigheden. Maar ook in het middelbaar moet men leerlingen uit het BSO meer en beter voorbereiden op een studie in het HO.

## Dankwoord

Om mijn thesisvoorstel te kunnen uitwerken, heb ik steun en raad mogen ontvangen van diverse personen die ofwel rechtstreeks ofwel onrechtstreeks met dit thema hebben te maken in hun dagdagelijkse bezigheden.

Een speciaal woord van dank richt ik tot Prof. dr. Nadine Engels die vanaf het prille begin is ingegaan op mijn verzoek om mij als promotor voor deze masterproef te begeleiden.

Uiteraard mijn oprechte dank aan Prof. dr. Liesbeth De Donder voor de tips die ze mij heeft gegeven tijdens de lessen 'thesisseminarie', alsook aan Mevr. Sanghmitra Bhutani, stafmedewerkster van het Minderhedenforum, die mij graag bijstond tijdens mijn literatuuronderzoek.

Verder dank ik Mevr. Sofie Verkest en Mevr. Jozefien De Marree van de Wetenschapswinkel die mij hebben bijgestaan voor de organisatie en de samenkomsten met alle betrokken partijen aangaande dit onderzoek.

En tenslotte ook een woord van dank aan u allen die hebben bijgedragen aan de realisatie van mijn masterproef, onder welke vorm dan ook. Immers, zonder uw medewerking was het mij echt onmogelijk geweest deze masterproef tot een goed eind te brengen.

## Inhoud

|   |    |
|---|----|
| Dankwoord .....   | 4  |
| Inhoud .....  | 5  |
| I. INLEIDING.....   | 7  |
| 1.    Probleemstelling .....                                    | 7  |
| 2.    Literatuurstudie .....                                    | 9  |
| 2.1    BSO binnen het Vlaamse (vrije) onderwijslandschap.....   | 9  |
| 2.2    Vlaamse onderwijsstatistieken in het HO .....            | 9  |
| 2.3    Kloof tussen sterke en zwakke leerlingen .....           | 10 |
| 2.4    Het imago van de BSO-leerling.....                       | 11 |
| 2.5    Naar de arbeidsmarkt of verder studeren? .....           | 12 |
| 2.6    Naast "watervaleffect", ook "zalm-effect" .....          | 14 |
| 2.7    Leerlingen uit BSO hebben minder kans op slagen.....     | 14 |
| 2.8    Stimuleren om verder te studeren: enkele projecten ..... | 20 |
| 2.9    Besluit.....   | 21 |
| 3.    Onderzoeksvragen.....                                     | 23 |
| II. DATA EN METHODE .....                                       | 24 |
| 1.    Onderzoekseenheden .....                                  | 24 |
| 1.1    Populatie .....  | 24 |
| 1.2    Steekproef .....   | 24 |
| 1.3    Datasaturatie.....                                       | 24 |
| 1.4    Respondentenbeschrijving.....                            | 24 |
| 2.    Dataverzamelmethode .....                                 | 24 |
| 3.    Meetinstrument.....                                       | 25 |
| 4.    Analysemethode.....                                       | 25 |
| III. RESULTATEN .....   | 26 |
| 1.    De eerste serie interviews.....                           | 26 |
| 1.1    Studierichting BSO: drijfveer.....                       | 26 |
| 1.2    HO: waarom een bepaalde keuze?.....                      | 26 |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 1.3  | Belemmeringen.....  | 27 |
| 2.   | De tweede serie interviews.....   | 29 |
| 2.1  | Evaluatie van de overgang BSO naar HO na de eerste examens.....   | 29 |
| 2.2  | Studiebegeleiding.....  | 29 |
| 2.3  | Overgang makkelijker.....   | 29 |
| IV.  | DISCUSSIE EN CONCLUSIES.....  | 31 |
| 1.   | Bespreking .....  | 31 |
| 1.1  | Op welke manier ervaren leerlingen, afkomstig uit het BSO, de aansluiting met het Hoger Onderwijs?.....                             | 31 |
| 1.2  | Welke beweegredenen dragen er toe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, doorstromen naar het Hoger Onderwijs? .....            | 31 |
| 1.3  | Welke belemmeringen dragen ertoe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, weinig slaagkansen hebben in het Hoger Onderwijs? ..... | 31 |
| 2.   | Beperkingen eigen onderzoek.....  | 32 |
| 3.   | Praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen .....  | 32 |
| 3.1. | Praktische aanbevelingen.....   | 32 |
| 3.2  | Beleidsaanbevelingen.....   | 32 |
| 4.   | Conclusie.....  | 33 |
|      | Bibliografie.....   | 34 |
|      | Bijlagen.....   | 38 |
|      | Bijlage 1: topiclijsten .....   | 38 |
|      | Topiclijst: interview I.....  | 38 |
|      | Topiclijst: interview II.....   | 42 |



# I. INLEIDING

## 1. Probleemstelling

Uit cijfermateriaal van de Databank van Hoger Onderwijs (HO), blijkt dat het aantal inschrijvingen aan de Vlaamse hogescholen en de universiteiten de laatste tien jaar is gestegen. Deze trend is één van de gevolgen van de democratiserende overheidsmaatregelen waarmee de drempel tot het HO werd verlaagd. Naast leerlingen uit het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), nemen leerlingen uit het Technische Secundair Onderwijs (TSO), Kunst Secundair Onderwijs (KSO) en zelfs uit het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO) hun kansen waar in het Hoger Onderwijs (Vlaamse Overheid, 2011). Zo blijkt dat in het academiejaar 2005-2006 21% van de afgestudeerden in het BSO een studie aanvatten in het HO. In het academiejaar 2009-2010 steeg dit percentage tot 27%. Het aandeel generatiestudenten in het HO uit het BSO bedroeg in 2005-2006 tot en met 2008-2009 zo'n 5%. De laatste twee academiejaren steeg dit aandeel tot 6% (Smet, 2011).

Helaas kennen deze deelnames niet altijd een positief resultaat. BSO is immers niet ontworpen als doorstroomrichting. Vrij veel van deze studenten haken af tijdens hun opleiding (Smet, 2011), wat een grote verliespost is (Vlaamse Overheid, 2011). In het academiejaar 2009-2010 behaalde slechts 2% van de 5% generatiestudenten - afkomstig uit het BSO - hun diploma HO (Smet, 2011).

In zijn masterscriptie bespreekt Mark Goovaerts het fenomeen drop-out. Een drop-out definiëren we als 'een ex-eerstejaarsstudent die na één jaar studie niet meer in dezelfde studierichting is ingeschreven, noch in de tweede kandidatuur, noch als bisstudent.' (Lacante, et al., 2001). Volgens Goovaerts heeft dergelijke stopzetting van een bepaalde studie uiteenlopende oorzaken waardoor dit 'onderwijsprobleem' moeilijk kan worden aangepakt. De sterkste voorspellers van drop-out zijn de vooropleiding van de student, de leeftijd en de sociaal-economische situatie van de ouders. Maar ook andere factoren zoals motivatie, succesverwachting en het tijdstip van de studiekeuze kunnen een invloed uitoefenen op het al dan niet slagen van de student (Goovaerts, 2010-2011).

Wolff en Crul (2003) besluiten in hun onderzoek naar 'blijvers en uitvallers in het Hoger Onderwijs' dat de combinatie van verschillende factoren een invloed uitoefent op het studiesucces of de uitval van een student. Net zoals Goovaerts komen zij tot de conclusie dat individuele studiekenmerken zoals het eerder schooltraject, het geslacht, het beroep en het inkomen van de ouders en de leeftijd factoren zijn die het studiesucces van een student bepalen. Daarnaast spelen systeemkenmerken zoals de toelatingseisen, studiefinanciering en de wijze waarop het onderwijs is ingericht een rol. Binnen de onderwijsinstellingen en opleidingen zelf, hebben de wijze waarop het onderwijsprogramma is opgebouwd, de didactische kenmerken en de studie- en studentenondersteuning een invloed op het slagen of niet slagen. Tenslotte zijn er volgens Wolff en Crul ook factoren buiten de instellingen die zeer invloedrijk zijn op het studiesucces zoals onder andere de zorg voor een gezin en een parttime job (Wolff & Crul, 2003).

Voor één op twee van de studenten is de overgang van het SO naar het HO een problematische ervaring. Studenten worden bijvoorbeeld geconfronteerd met faalangst, problemen met zelfvertrouwen en het nadenken over het eigen functioneren. Bovendien zijn ook de ouders verliezers en men heeft het dan niet enkel over het vele geld dat studeren kost (Lacante, et al., 2001).

Uit verschillende studies blijkt dat leerlingen uit het BSO minder slaagkansen hebben in het HO (Nackom, 2012; Lacante, et al., 2001). Van de weinige BSO studenten stopt bijna de helft van de respondenten van het onderzoek met de studies tijdens de examens. In 2009-2010 behalen studenten uit het BSO slechts 38% van de opgenomen studiepunten, terwijl dit bij hun medestudenten uit het TSO 59% was en bij studenten uit het ASO zelfs 72% (Smet, 2011).

De statistieken over de gemiddelde slaagkansen van deze BSO-leerlingen tonen aan dat het percentage geslaagden duidelijk lager ligt, dan voor hen die uit andere richtingen kwamen (Onderwijs Vlaanderen, 2012). De resultaten zijn gekend, maar het verhaal achter die statistieken is echter onbekend stelt het Minderhedenforum (Minderhedenforum).

Verschillende auteurs stellen maatregelen voor die vooral door de instellingen voor HO, en met name door de opleidingen zouden kunnen genomen worden. Zo is het volgens Goovaerts belangrijk dat wanneer leerlingen hun studies aan de hogeschool aanvatten, zij eerst een zeer duidelijk beeld moeten krijgen van wat zij precies mogen, kunnen en moeten verwachten aan de hogeschool (Goovaerts, 2010-2011). Volgens Frank Daley is het belangrijk om de studenten zelfkennis bij te brengen zodat zij weet hebben van hun eigen capaciteiten. Ook de relaties waarin studenten met anderen staan is een belangrijke factor (Daley, 2010).

Een betere oriëntering is noodzakelijk voor leerlingen uit BSO (Goovaerts, 2010-2011). Toch blijkt uit wetenschappelijk onderzoek van Stinebrickner dat drop-out in het eerste en tweede jaar met 40% kan worden teruggedrongen als studenten niet constant negatieve updates zouden krijgen over hun prestaties. Immers als bij de begeleiding de feedback in een positief actieplan wordt omgezet zal de student met een positieve ingesteldheid zijn studies vervolgen. Uit diverse onderzoeken blijkt dat het fenomeen drop-out groter is als studenten steeds negatieve feedback krijgen over hun academische bekwaamheden en prestaties (Stinebrickner & Stinebrickner, 2012).

Maar zijn er ook nog andere alternatieven die deze grote verliespost in het HO kunnen terugdringen? Moet de toegang tot het HO selectiever worden georganiseerd? Of moet het BSO worden hervormd?

Opvallend is dat in alle studies weinig aandacht is voor het perspectief van de leerlingen zelf. Waarom beginnen zij aan die richting in het HO? Wat drijft hen en hoe ervaren ze deze overgang?

Daarom zal in deze thesis worden uitgegaan van het standpunt van de leerlingen. De leerlingen worden aan het woord gelaten. Ze worden geïnterviewd om zodoende een inzicht te krijgen in het "waarom van hun keuze". Op deze wijze kan worden nagegaan hoe deze jongeren de aansluiting in het HO met het SO zelf ervaren.

Het doel van dit onderzoek is daarom vanuit het perspectief van de leerlingen de praktijk te bekijken. Waardoor de resultaten van dit onderzoek een handreiking zouden kunnen zijn om het schoolbeleid nog te verbeteren.

## 2. Literatuurstudie

### 2.1 BSO binnen het Vlaamse (vrije) onderwijslandschap

In tegenstelling tot de onderwijsvormen ASO en TSO, is het BSO een onderwijsvorm die leerlingen specifiek richt op de praktijk. Immers in het BSO worden leerlingen voorbereid op de arbeidsmarkt. (Van Cauteren & Van Gasse, 2011).

Uit de Vlaamse onderwijsstatistieken van het departement Onderwijs en Vorming blijkt dat er in 2012 zo'n 144.086 leerlingen in de derde graad van SO zaten, waarvan 28,88% in de derde graad van het BSO. 53,71% van dit aantal BSO leerlingen waren jongens en 46,29% waren meisjes (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

Hoewel leerlingen in het BSO worden voorbereid op de arbeidsmarkt, hebben ook deze jongeren het recht om zich in te schrijven in het HO, mits zij succesvol het zevende jaar hebben beëindigd. Als een student voldoet aan de toelatingsvoorwaarden van het HO kan deze zich dus vrij inschrijven voor een bacheloropleiding naar keuze (Hoger Onderwijs in Vlaanderen - informatiebrochure 2012, 2012).

Volgens minister Smet moeten de onderwijsoverheid en andere onderwijsactoren er zorg voor dragen dat studenten een goede studiekeuze maken door middel van een efficiënte studiekeuzebegeleiding waarbij er rekening wordt gehouden met de competenties en interesses van de leerlingen zelf. Daarom zijn objectieve leerlingoriëntering en studiekeuzebegeleiding volgens Smet dan ook van essentieel belang bij de geplande hervorming van het SO. Derhalve moeten de reglementaire doorstroommogelijkheden van arbeidsmarktgerichte opleidingen in het SO naar het HO worden herbekeken bij deze geplande hervormingen. Minister Smet is van mening dat leerlingen moeten worden gesensibiliseerd waarbij ze vrijblijvend worden gestuurd (Smet, 2011).

### 2.2 Vlaamse onderwijsstatistieken in het HO

#### 2.2.1 Algemeen

Uit de Vlaamse onderwijsstatistieken van het departement Onderwijs en Vorming van 2012-2013 blijkt dat er 216.297 leerlingen waren ingeschreven in het HO in het schooljaar 2012-2013. Deze leerlingengroep bestaat uit 45,24% jongens en 54,76% meisjes. Uit de statistieken van de laatste jaren blijkt dat er zich elk academiejaar meer leerlingen inschrijven in het HO (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

Op 10 jaar tijd stijgt het aantal inschrijvingen aan het HO met 32%. Tussen academiejaar 2006-2007 en 2011-2012 stijgt het aantal inschrijvingen meer dan in de eerste vijf jaar. Dit verschil verklaart men door de flexibilisering die werd ingevoerd waardoor studenten zich kunnen inschrijven in verschillende opleidingen op hetzelfde moment, bijvoorbeeld een gelijktijdige inschrijving in de bachelor- en in de masteropleiding (Vlaamse Overheid, 2011).

Als men de Vlaamse onderwijsstatistieken verder ontleedt, ziet men dat de professioneel gerichte opleidingen zeer populair zijn. 28,89% van het totaal aantal leerlingen kiest om student te worden in 'handelswetenschappen en bedrijfskunde'. En met 22,76% scoort 'onderwijs' ook zeer goed (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

Bij de academische richtingen gericht op hogescholen ziet men dat met 28,78% de 'industriële wetenschappen en technologie' het aantrekkelijkst zijn, gevolgd door de 'handelswetenschappen en bedrijfskunde' die 18,93% van de inschrijvingen hebben (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

En tenslotte bij het academisch HO in universiteiten ziet men dat de 2 grootste studierichtingen zeer dicht bij elkaar liggen wat percentage inschrijvingen betreft, en wel: 'rechten, notariaat en criminologische wetenschappen' dat 13,61% van het aantal inschrijvingen kent en op de hielen

wordt gevolgd door 'economische en toegepaste economische wetenschappen' dat 13.50% van de inschrijvingen had (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

### 2.2.2 Studenten afkomstig uit het BSO

Meer dan 90 % van de generatiestudenten uit het beroepsonderwijs - die zich inschreven in het HO - volgden in het academiëjaar 2009-2010 een professioneel gerichte bacheloropleiding. Ongeveer 5 % schreef zich in voor een academisch gerichte bachelor aan een hogeschool en 2 % schreef zich in voor een academisch gerichte bachelor aan een universiteit (Smet, 2011).

Studenten afkomstig uit het beroepsonderwijs kiezen meestal voor het studiegebied 'onderwijs'. Hiervoor schreven 30% van de studenten zich in. Andere populaire studiegebieden voor deze studenten zijn 'handelswetenschappen en bedrijfskunde', 'gezondheidszorg', 'sociaal agogisch werk' en 'industriële wetenschappen en technologie' (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

Zoals in de probleemstelling duidelijk werd gesteld, behaalde in het academiëjaar 2009-2010 slechts 2% van de 5% generatiestudenten - afkomstig uit het BSO - hun diploma HO. Deze diploma's HO werden voornamelijk behaald in de opleidingen 'onderwijs' (4% van de 12%) en 'gezondheidszorg' (7% van de 12%). In de andere opleidingen zoals handelswetenschappen (2% van de 9%), industriële wetenschappen (1% van de 6%) en sociaal agogisch werk (2% van de 8%) stroomden er slechts enkelingen door naar het tweede jaar van hun opleiding (Smet, 2011).

### 2.3 Kloof tussen sterke en zwakke leerlingen

Het Vlaams onderwijs behoort op vele vlakken tot de wereldtop. Dit komt duidelijk naar voor uit de resultaten van het driejaarlijks vergelijkend peilingonderzoek van de Raad van Europa die worden gepubliceerd in het "Programme for international Student Assessment" (PISA) en waaruit duidelijk blijkt dat het onderwijs in Vlaanderen van een zeer hoge kwaliteit is (Kinderrechtencoalitie, 2008).

Maar het Vlaams onderwijs heeft ook enkele structurele tekortkomingen. Een voorbeeld hiervan is de kloof tussen sterk en zwak presterende leerlingen. Deze kloof is bijzonder problematisch (Kinderrechtencoalitie, 2008). Nergens is de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen zo groot als hier in België: "Belgium as a whole has the largest performance dispersion of all participating countries" (Day, Moller, Nusche, & Pont, 2007, p. 7). Vlaanderen vindt het belangrijk om elke jongere eenzelfde minimum aan competenties te waarborgen, ongeacht de school of sociale achtergrond. Daarom werden het voorbije decennium de zogenaamde "eindtermen en ontwikkelingsdoelen" ingevoerd. Deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn vastgelegd per onderwijsvorm. Volgens sommigen is dit opmerkelijk want deze verschillende eindtermen vanaf de leeftijd van 12 jaar zorgen er juist voor dat we een ongelijkheid kennen binnen het onderwijs. Deze ongelijkheid binnen het onderwijs zorgt voor een maatschappelijke onderwaardering, die op haar beurt zorgt voor een *selffulfilling prophecy*. "Probleemjongeren" in het ASO, TSO en KSO worden doorverwezen naar het BSO. We spreken hier over het "watervalstelsel" of ook het "cascade-effect": een fenomeen waarbij leerlingen in het begin van hun schoolcarrière kiezen voor een algemene opleiding met een maatschappelijk hogere status om uiteindelijk te eindigen in een praktijkgerichte studierichting (Van Cauwenbergh & Van Gasse, 2011).

Volgens Bellens en Van Damme lopen de zwakke leerlingen door het watervalstelsel vaak een achterstand op waardoor één op drie Vlaamse leerlingen minstens één jaar dubbelt in het SO. Leerlingen die een jaar dubbelen hebben daarbij lagere slaagkansen in het HO dan normaalvorderende leerlingen, zowel op korte als op lange termijn (Bellens & Van Damme, 2011). De achterstand die ze oplopen, gebeurt onrechtstreeks omdat ouders en leerlingen te hoog mikken qua studiekeuze waardoor deze zwakke leerlingen daardoor een C-attest halen.

Ook Carl Lamote, doctoraatstudent aan de KU Leuven, concludeert in zijn doctoraat dat leerlingen in het middelbaar onderwijs die een B-attest krijgen, beter van richting veranderen in plaats van te blijven zitten. Wanneer een leerling een andere richting kiest, krijgt het zelfvertrouwen eerst een deuk. Na een tijd zal deze deuk zich herstellen en verbeteren de resultaten. Als leerlingen of hun ouders kiezen om toch te blijven zitten, zijn de resultaten net het tegenovergestelde dan wanneer

ze voor een andere richting kiezen. Verder concludeert Lamote dat de problemen van zittenblijvers in het HO geen oorzakelijk verband moeten hebben met de lagere capaciteiten van studenten die als leerling een jaar moesten dubbelen in het SO (De Standaard, 2013).

Het *"Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs"* toont aan dat het aandeel van leerlingen met een achterstand groeit gedurende de verschillende schooljaren. De sociale ongelijkheid in het SO is de oorzaak van de hiërarchische opdeling van de onderwijsvormen (Kinderrechtencoalitie, 2008).

Om deze statusopdeling tussen de onderwijsvormen te verklaren, werden drie typen van verklaringen ingevoerd. Verklaringen die uitgaan van de individuele condities en/of percepties van de leerlingen en hun omgeving. De eerste verklaring vertrekt vanuit een differentiële sociale achterstand van de leerlingen in de verschillende onderwijsvormen. De tweede verklaring vertrekt vanuit het in Vlaanderen gevreesde cascade-effect. Dit omvat het herhaaldelijk falen van studenten in het ASO. Omwille van dit falen komen de jongeren terecht in het TSO en daarna in het BSO of onmiddellijk in het BSO. Jongeren worden hierdoor gedemotiveerd en hebben meer kans op "schoolmoeheid". De derde verklaring heeft het over de sociale condities waarin personen leven. Deze condities zijn steeds gemedieerd door hun perceptie op hun sociale condities. Pelleriaux ontwikkelde in 1995 een schaal om te meten in welke mate een persoon het gevoel heeft achtergesteld te zijn (Pelleriaux, 2000).

Het cascade- of watervaleffect blijkt duidelijk uit de cijfers van het eindrapport 'Accent op talent: een geïntegreerde visie op leren en werken' van de commissie van de Koning Boudewijnstichting. De helft van de TSO-afgestudeerden heeft in het ASO gezeten. In het BSO zien we dat 55% van de afgestudeerden eerst ASO of TSO volgden. Geïntegreerde veranderingen zijn dringend nodig! De commissie heeft in haar rapport aanbevelingen gedaan die gebaseerd zijn op een nieuwe visie op onderwijs en vorming, waarbij het onderwijs, de sociaal-economische wereld en het beleid, de talentontwikkeling centraal moeten stellen in hun missie en doelstellingen. Aloude muren moeten worden gesloopt: tussen onderwijs en opleiding, tussen leren en werken, tussen arbeiders en bedienden en tussen ASO - TSO en BSO. Dat vergt een revolutie: anders werken, anders leren, anders kiezen, anders sturen. Concreet: "anders omgaan met talent", zodat de waterval eindelijk wordt stopgezet (Boassaerts, Denys, & Tegenbos, 2002).

## 2.4 Het imago van de BSO-leerling

Onze maatschappij rangschikt onderwijsvormen van 'hoog' naar 'laag'. Voor iedereen is de invulling hiervan verschillend: van ouders die ASO voor intelligente leerlingen zien en BSO voor minderbegaafden tot ouders die de indeling maken op basis van latere toekomstmogelijkheden. Leerlingen uit ASO zijn meer kansrijk op succesvolle hogere studies dan leerlingen uit TSO, KSO of BSO. Leerlingen uit BSO zullen dan weer een job uitoefenen die minder waard is op de arbeidsmarkt dan leerlingen komende uit ASO. Hiernaast zijn er ook ouders die onderwijsvormen rangschikken op basis van de mentaliteit die er heerst binnen bepaalde onderwijsvormen. Als men spreekt over BSO-leerlingen denkt men vaak aan probleemjongeren, drugs en uitgaan. ASO staat dan voor studeren, goede vrienden en strenge school. (Lambrechts, 2009).

Ouders en leerlingen maken een onderscheid tussen karakteristieken van leerlingen op basis van verschillende studierichtingen. CLB's, ouders en leerkrachten spelen hierbij een belangrijke rol en beïnvloeden daarbij sterk de leerlingen. Ter illustratie volgende uitspraak van een TSO-leerling: *"Bij ons in het ASO noemen ze die het krapuul van de school. Ook leerkrachten maken soms bij een dom antwoord van de leerlingen de opmerking 'ga maar naar het TSO'. Wij worden er ook als TSO-leerlingen op aangesproken dat we een voorbeeld zijn voor BSO-leerlingen en er ons zo ook moeten naar gedragen"* (Kinderrechtencoalitie, 2008, p.14). Zowel bewust als onbewust doen leerkrachten uitspraken die onverantwoord zijn omdat leerlingen de boodschap vaak anders begrijpen. Deze uitspraken zijn schadelijk omdat ze de heersende vooroordelen in onze maatschappij bevestigen (Lambrechts, 2009).

Uit het wetenschappelijk onderzoek van Rosemarie Rossetti blijkt dat het BSO vaak negatieve beelden oproept. Zij concludeert na haar onderzoek dat voornamelijk mensen met een hoge sociaal-economische status neerkijken op leerlingen uit het BSO. Mannen en blanke personen zijn dezelfde mening toegedaan. Verder concludeert Rossetti dat 55% van de studenten noch een positief noch een negatief beeld hebben van BSO (Rossetti, 1989).

#### **2.4.1 BSO, het onderwijs van "gezakten en uitgestotenen"**

Door het watervalstelsel wordt BSO vaak gezien als "het onderwijs van gezakten en uitgestotenen" (Van Cauteren & Van Gasse, 2011). ASO en TSO hebben een hoger maatschappelijk aanzien dan BSO. Dit heeft twee belangrijke effecten: leerlingen uit het BSO wordt het recht ontzegd op een brede kijk op de wereld doordat hun algemene vakken nog weinig voorstellen en ze zullen later gemiddeld 40% minder verdienen dan leerlingen uit ASO (Kinderrechtencoalitie, 2008).

De hiërarchie binnen deze onderwijsvormen zorgt ervoor dat de leerlingen en/of de ouders een richting kiezen die volgens hen de beste uitgangspositie biedt in onze maatschappij. Ze kiezen dus meestal niet voor een richting die aansluit bij de interesses en capaciteiten van de leerlingen zelf (Lambrechts, 2009).

Leerlingen schreeuwen het niet van de daken dat ze uit BSO komen. Het watervalstelsel voelen ze vaak aan als een mislukking. Terwijl voor anderen BSO een bewuste keuze of de enig mogelijke keuze was (Lambrechts, 2009).

Het imago dat de maatschappij op BSO plakt, zorgt ervoor dat deze leerlingen vaak een negatief zelfbeeld alsook een negatief toekomstbeeld hebben. Dit imago wordt versterkt door het eigen falen en het watervalstelsel waardoor BSO-leerlingen nog moeilijk kunnen geloven in eigen kunnen (Lambrechts, 2009).

Verder voelen BSO-jongeren zich minder betrokken bij de ruimere wereld. Ze hebben minder interesse in politieke aangelegenheden alsook in zaken die in het buitenland gebeuren. Omdat ze denken geen invloed te hebben op het politiek systeem, hebben ze hiervoor weinig tot geen interesse. Dit in tegenstelling voor de dingen die in hun ogen belangrijk zijn (utilitair individualisme). Solidariteit en liefdadigheid zijn onbelangrijk voor hen net zoals zelfontplooiing. Ze zijn blij hun stiel onder de knie hebben en hebben geen behoefte om nog authentiek te zijn (Pelleriaux, 2000).

BSO-jongeren zijn minder betrokken bij diverse verenigingen, terwijl TSO-jongeren de middenpositie innemen. Maar het is niet enkel de onderwijsvorm die de participatie verklaart, ook het milieu en de achtergrondkenmerken hebben hun rol van betekenis hierin. De analyses van Pelleriaux stellen echter dat de onderwijsvormen het grootste verschil uitmaken in de participatie aan verenigingen. Daarom is het doorbreken van de hiërarchie in de onderwijsvormen de grootste te overwinnen hindernis (Pelleriaux, 2005).

Onderzoek van Gorik Kaesemans stelt dat de leerlingen uit het BSO en het ASO verschillende groepen vormen met uiteenlopende interesses en verwachtingen op diverse vlakken, waaronder vrije tijd. Volgens Elchardus (1999) is de gevolgde onderwijsvorm de belangrijkste factor waarlangs verschillen in doen, denken en esthetische opvattingen zichtbaar worden. Andere factoren zoals plaats en sociale achtergrond blijken minimale factoren te zijn in de culturele verschillen in de leefstijl van jongeren (Kaesemans, 2002).

#### **2.5 Naar de arbeidsmarkt of verder studeren?**

BSO associeert men met mensen uit de lagere sociale klasse. Dit is ook zo voor sommige beroepen die als minderwaardig worden bestempeld en worden uitgeoefend door mensen van diezelfde minderwaardige klasse. Het vooroordeel dat leerlingen uit het BSO weinig kans hebben op de arbeidsmarkt is gedeeltelijk waar. Maar BSO-leerlingen zijn echter wel beter afgestemd op de arbeidsmarkt dan ASO-leerlingen die niet verder studeren (Lambrechts, 2009).

Als het gaat over doorstromen naar HO dan liggen ASO en TSO dicht bij elkaar, terwijl BSO de leerlingen voorbereidt op de directe stap naar de arbeidsmarkt. In BSO wordt goed uitgelegd welke job de leerling kan beoefenen met de gevolgde studierichting waarin ze specifiek worden opgeleid (Simenon, 2013).

Gesteld wordt dat leerlingen na hun BSO meteen doorstromen naar de arbeidsmarkt. Onderzoek van Van Cauteren en Van Gasse bewijst dat veel BSO-leerlingen verder willen studeren: eerst het zevende jaar en nadien mogelijks een opleiding aan de hogeschool. Opvallend is dat verschillende BSO-leerlingen aangeven dat de onderwijsvorm in het SO geen garantie biedt tot slagen in dit HO (Van Cauteren & Van Gasse, 2011).

Wetenschappelijk onderzoek van Frank Daley toont aan dat studenten verder studeren omwille van verschillende redenen: naargelang hun interesse, omdat een vriend of vriendin dezelfde richting gaat doen, omdat de ouders het voorstellen en tenslotte omwille van een betere job later. Studenten die verder studeren, maar niet 100% achter hun beslissing staan omdat bijvoorbeeld iemand anders in hun plaats heeft beslist, maken meestal de foute keuze. De factor tot succes is echter afhankelijk van de student zijn eigen kennis omtrent de deelname aan het HO. De student is zich niet altijd bewust van de foute keuze die hij heeft gemaakt waardoor het risico op drop-out hoog is.

Typerend voor deze laatsten is dat zij zich sneller met andere zaken bezighouden zoals feesten, een extra baantje en surfen op internet. Hierdoor missen ze veel en raken snel ontmoedigd, waardoor de kans op drop-out verhoogd en ze hun studie stopzetten om naar de arbeidsmarkt te gaan (Daley, 2010).

### **2.5.1 Enkele theorieën over studie- en beroepskeuze**

Voor veel mensen is het duidelijk dat onderwijs een belangrijk effect heeft op de later uit te oefenen job. Als men ervan uitgaat dat een hogere studie leidt tot meer jobtevredenheid, op basis van welke elementen kiest een student er dan voor om al dan niet verder te gaan studeren?

Omtrent de motieven bestaat er geen eenduidig algemeen aanvaarde theorie. Frank Parsons, die wordt beschouwd als de grondlegger van de voorlichting bij de beroepskeuze, ontwikkelde in zijn "Matchingtheorie" (Parsons en Holland) de benadering waarbij men van talenten en matching uitgaat. Belangrijk is dat mensen zich bewust zijn van hun individuele eigenschappen, en tegelijkertijd kennis hebben van de werkgelegenheid en de arbeidsmarkt (Careersnz). De goede keuze kan pas worden gemaakt als iemand een juist beeld heeft van zijn eigen capaciteiten, interesses, ambitie, mogelijkheden en beperkingen (Boassaerts, Denys, & Tegenbos, 2002).

Gottfredson spreekt over de "ontwikkelingspsychologische benadering". Deze benadering zijn alle processen (fases) die aan de matching voorafgaan: dus de studiekeuzes die een continue proces vormen dat op jonge leeftijd begint. Hij maakt een indeling in leeftijdsfasen waarbij verschillende oriëntaties centraal staan (Boassaerts, Denys, & Tegenbos, 2002). Elke studie- en of beroepskeuze is een deelbeslissing tijdens de continue ontwikkeling van een individu. Gesteld wordt dat iemands studie- of beroepskeuze onmogelijk kan begrepen worden zonder kennis van alle andere aspecten van iemands leven en dus ook van iemands ontwikkeling. Keuzerijpheid is in deze theorie een belangrijk aspect. Dit betekent dat iemands volledige loopbaan onvoorspelbaar is omdat hij telkens opnieuw veranderingen kan aanbrengen. Belangrijk is om met deze veranderingen te kunnen omgaan en ze elke keer vorm te kunnen geven (Verschueren & Koomen, 2007).

De laatste grote theorie is de "sociaal constructivistische benadering" van Meijers waarbij de ontwikkeling niet wordt gedreven door rijping, maar wel door aanpassing aan een omgeving waardoor de studie- of beroepsvoorkeuren niet worden ontdekt, maar wel actief worden gecreëerd (van der Leeuw, 2007).

Brown (2002) ziet de drie hierboven besproken theorieën als hoofdtypen van theorieën die het denken over de studie- en beroepskeuze overheersen. Zij sluiten elkaar niet uit, overlappen elkaar of vullen elkaar aan (van der Leeuw, 2007).

## **2.6 Naast "watervaleffect", ook "zalm-effect"**

Naast het watervaleffect bestaat ook het 'zalm-effect'. Leerlingen doen net het tegenovergestelde: ze mikken laag om op te klimmen naar een hoger niveau (bijvoorbeeld: hogeschoolstudenten die doorstromen naar de universiteit). Bij BSO is dit het Hoger Beroeps Onderwijs, ook gekend als HBO5, dat zich situeert tussen SO en HO. Het is ontstaan tijdens het schooljaar 2009-2010 en staat gelijk aan niveau 5 van de Europese kwalificatiestructuur.

Met dit graduatsdiploma is een verkort traject aan de hogeschool mogelijk tot het behalen van een bachelordiploma hetwelk onderwijsniveau 6 is. Voor leerlingen uit het BSO geeft deze opleiding een mogelijkheid om door te groeien naar een hoger onderwijsniveau. De Centra voor Leerlingenbegeleiding geven aan dat de nood voor deze tussenstap bestaat voor TSO en BSO zodat studenten worden voorbereid op een professionele bachelor. HBO5-opleidingen stimuleren duidelijk het 'zalm-effect' (GO!, 2011).

## **2.7 Leerlingen uit BSO hebben minder kans op slagen**

Statistieken van Onderwijs Vlaanderen tonen aan dat de gemiddelde slaagkansen voor studenten in het HO – afkomstig uit het BSO – beduidend lager liggen dan voor studenten die afkomstig zijn uit ASO of TSO (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

Jammer genoeg stelt men vast dat studenten die uit het BSO komen minder kans hebben op slagen in het HO dan studenten vanuit ASO of TSO kwamen. Het studierendement (aantal afgelegde studiepunten) bij studenten uit het BSO is slechts 38% daar waar dit bij studenten uit het TSO 59% is en bij studenten uit het ASO 72%. De studie-uitval bij studenten uit het BSO is veel groter dan bij de studenten uit de twee andere onderwijsvormen (Smet, 2011).

In 2011 schreef 31% van de studenten afkomstig uit het BSO zich uit, tegenover een gemiddelde van 13% bij de studenten uit het ASO en het TSO. In de studierichting zoals Gezondheidszorg is de kans op slagen groter dan in studierichtingen zoals Industriële wetenschappen en handelswetenschappen (Smet, 2011).

### **2.7.1 Onderzoek naar slaagcijfers in HO**

In 2006 deed het Centrum voor Sociaal Beleid Universiteit Antwerpen een onderzoek naar de slaagcijfers van instellingen in het HO waarbij getracht werd de verschillen in slaagcijfers te verklaren aangaande de studenteninstroom. De onderzoekanalyses baseerden zich op de gegevens van eerstejaarsstudenten uit de Databank Tertiair onderwijs 2004-2005 (Vanderlocht, 2008).

Het algemene slaagpercentage werd hierbij opgesplitst naar een aantal persoonskenmerken van de studenten en hun vooropleiding. Er werd gekeken naar geslacht, nationaliteit, onderwijsvorm SO, school secundair onderwijs gelegen in een grootstad, school SO is een GOK-school (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).

Zowel voor hogescholen als universitaire instellingen werden dezelfde vaststellingen gemaakt. Het slaagpercentage bij mannen was opmerkelijk lager dan bij vrouwen. Het slaagpercentage van Belgische studenten lag hoger dan voor niet Belgen. Studenten van buiten de Europese Unie hadden een laag slaagpercentage. Studenten van het SO in een grootstad, hadden lagere slaagpercentages. Studenten afkomstig van een GOK-school hadden ook lagere slaagpercentages dan studenten van een niet GOK-school. Tenslotte hadden studenten met een studiebeurs eveneens lagere slaagpercentages (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).

Een opmerkelijk verschil in het eerste jaar universiteit was dat voor BSO-studenten het slaagcijfer beduidend laag is: 6.3%, daar waar het slaagcijfer van de leerlingen uit de vier groepen ASO beduidend hoger lag: van 34.6% tot 70.4% (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).



**Tabel 1: slaagcijfer universiteit naar onderwijsvorm SO (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).**

|               |          | student is geslaagd? |       | Totaal |
|---------------|----------|----------------------|-------|--------|
|               |          | neen                 | ja    |        |
| onderwijsvorm | ASO1     | 29,6%                | 70,4% | 100,0% |
|               | ASO2     | 39,9%                | 60,1% | 100,0% |
|               | ASO3     | 48,7%                | 51,3% | 100,0% |
|               | ASO4     | 65,4%                | 34,6% | 100,0% |
|               | BSO      | 93,7%                | 6,3%  | 100,0% |
|               | KSO      | 79,4%                | 20,6% | 100,0% |
|               | onbekend | 73,9%                | 26,1% | 100,0% |
|               | TSO      | 82,3%                | 17,7% | 100,0% |
| <b>Totaal</b> |          | 9431                 | 8759  | 18190  |
|               |          | 51,8%                | 48,2% | 100,0% |

Ook gaf men in dit onderzoek weer hoeveel percent van de hogeschool studenten (KUB, KUL, UGent, UA, VUB) uit BSO afkomstig waren: 0.5%. In het eerste jaar aan de hogeschool zien we dat 21% van de leerlingen afkomstig uit BSO geslaagd was, dus ongeveer drie op vijftien. Daar waar dit voor leerlingen uit het ASO zo'n 63.8% was, dus bijna tien op vijftien. Deze cijfers over de vooropleiding van leerlingen gaven dus interessante referentiepunten aan voor het inschatten van de persoonlijke slaagkansen (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).

**Tabel 2: slaagcijfer hoge school naar onderwijsvorm SO (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006).**

|                  |          | student is geslaagd? |       | Totaal |
|------------------|----------|----------------------|-------|--------|
|                  |          | neen                 | ja    |        |
| onderwijsvorm SO | onbekend | 56,1%                | 43,9% | 100,0% |
|                  | ASO      | 36,2%                | 63,8% | 100,0% |
|                  | BSO      | 79,0%                | 21,0% | 100,0% |
|                  | KSO      | 51,1%                | 48,9% | 100,0% |
|                  | TSO      | 56,0%                | 44,0% | 100,0% |
| <b>Totaal</b>    |          | 48,7%                | 51,3% | 100,0% |

Dit illustreert tegelijkertijd dat slaagcijfers niet zonder meer beschouwd mogen worden als een maat van moeilijkheidsgraad (Vanderlocht, 2008).

### 2.7.2 Oorzaken onderwijssucces en -falen

Het succes en de uitval van een student zijn niet toe te schrijven aan één factor. Vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische situatie van de ouders, motivatie en succesverwachting hebben een invloed op het al dan niet slagen van de student (Goovaerts, 2010-2011). Maar er zijn nog andere factoren zoals opleiding en onderwijsinstelling (Wolff & Cruil, 2003).

Betsy O. Barefoot toont aan in haar onderzoek dat de sociaal-economische status en familieparticipatie eveneens belangrijke voorspellers zijn voor het al dan niet slagen (Barefoot, 2004).

Frank Daley vult met zijn wetenschappelijk onderzoek bovenvermelde oorzaken verder aan met: armoede, analfabetisme, zwakke familiestructuur, onvoldoende ouderschap en een overbelast systeem in het basisonderwijs (Daley, 2010).

De "draft" versie van Nouwen en Vandenbroucke (2012) stelt dat succes en falen wordt bepaald door individueel talent (of het gebrek ervan) en geleverde inspanningen aan de ene kant en waardevolle opvoeding (of tekortschietende) door de ouders aan de andere kant. Verder blijkt dat bij leerlingen uit technisch, beroeps- en buitengewoon onderwijs, slechte resultaten vaker worden waargenomen als zij worden gedetermineerd door een gebrek aan persoonlijke vaardigheden (Noel, Nouwen, & Vandenbroucke, 2012).

Het wetenschappelijk onderzoek van Workman en Carbonaro concludeert dat de rol van vrienden een student kan beïnvloeden om zijn studies al dan niet af te maken. Studenten die voortijdig met hun studies stoppen, hebben minder vrienden. Net zoals studenten die minder aandacht besteden aan schoolsucces. Nauwe vriendschappen zijn belangrijk en verminderen het risico op drop-out aanzienlijk. Vriendschappen zorgen voor emotionele steun. Ze zorgen ook voor de sociale identiteit van de studenten onderling alsook voor gemeenschappelijke waarden en normen (Carbonaro & Workman, 2013). Maar elke student heeft geen dicht sociaal netwerk rondom zich. Eenzaamheid is een veel voorkomend probleem in onze westerse maatschappij. Volgens Medora en Woodward (1986) komt eenzaamheid het meeste voor tijdens de periode wanneer jongeren naar de hogeschool gaan. Net de periode waarin sociale netwerken belangrijk zijn. Rotenberg en Morrison deden wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen eenzaamheid en drop-out en kwamen tot de conclusie dat eenzaamheid niet alleen een negatieve invloed uitoefent op het gevoel van eigenwaarde, maar ook op de waarnemingen van en door anderen, alsook op het sociale netwerk. Deze elementen dragen allemaal bij tot de hoge uitval in het HO (Rotenberg & Morrison, 1993).

Niet alleen interactie tussen vrienden, maar ook interactie tussen studenten en faculteit en personeel zijn volgens wetenschappelijk onderzoek van Judith L. Johnson belangrijke karakteristieken die een onderscheid maken tussen de blijvers en de drop-out studenten. Daarnaast hebben planning en actie een belangrijke invloed op de resultaten en de punten van de studenten. Het tijdig inplannen en het conform uitvoeren van het plan, geven een student meer kans op slagen (Johnson, 1997).

In onze buurlanden ziet men dat de sociale achtergrond van studenten een belangrijk effect heeft op de genoten onderwijsvorm. De relatie tussen sociale achtergrond en onderwijsvorm werd in 1988 in Duitsland reeds aangetoond door De Graaf en in 1997 bevestigd door Wild. Het beroep van vader heeft een rechtstreeks effect op de onderwijsvorm die de leerlingen volgen. De keuze van de ouders op het einde van het primair onderwijs is een belangrijke factor (Pelleriaux, 2000).

Ander wetenschappelijk onderzoek van Tas, Abdullah, Bora en Demirkaya bevestigt de hierboven vermelde bevindingen. Vanaf het SO kan geconcludeerd worden dat drop-out bij BSO-leerlingen beïnvloed wordt door verschillende factoren zoals: omgeving, familie en school. Ook individuele factoren spelen een invloedrijke rol. De meeste families geven hun kinderen voldoende ondersteuning en dit zowel pedagogisch als financieel. Ouders met een lage sociaal-economische status blijken hier echter niet toe in staat. Ook het gedrag van leerkrachten, medestudenten en de administratie van de school hebben belangrijke gevolgen voor studenten die het risico lopen op drop-out. Uit onderzoek is gebleken dat voortijdig stoppen van de studies problemen kan veroorzaken op psychologisch, individueel en maatschappelijk vlak. Om dit te voorkomen moeten er voorzorgsmaatregelen genomen worden (Tas, Abdullah, Bora, & Demirkaya, 2013).

### **2.7.2.1 Model van Tinto**

De laatste drie decennia hebben onderzoekers modellen ontwikkeld om drop-out te omschrijven en te voorspellen (Barefoot, 2004). Deze modellen die in de literatuur zijn terug te vinden, beschrijven welke factoren de studievoortgang of -uitval beïnvloeden van SO naar HO. Het "model van Tinto",

ontworpen door Vincent Tinto, is één van de belangrijkste modellen omtrent drop-out (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007; Barefoot, 2004).

Dit model behandelt de overgang van SO naar HO. Het werd geoperationaliseerd voor de Vlaamse context in het onderzoek "Drop-Out in het eerste jaar HO: oorzaken, motieven en toekomstperspectieven bij het stopzetten van de studies". Uitbouw van een voorspellingsmodel, van een preventie- en remediëringsplan" (Lacante, et al., 2001). Het model onderzocht de positie van studentengroepen in een minderheidspositie in Amerika. Deze studenten die als eerste gezinslid in het HO terecht komen, kwamen voornamelijk uit een lager sociaal-economische milieus. Ze zijn vergelijkbaar met studenten afkomstig uit het BSO. Deze groepen overlappen elkaar aangezien beide groepen zich in de minderheidspositie bevinden (Wolff & Crul, 2003).

De centrale hypothese van het model van Tinto stelt dat: *"Hoe vlotter de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs en hoe beter studenten academisch en sociaal zijn geïntegreerd, hoe kleiner de kans op uitval."* Studenten die op beide gebieden hoog scoren qua integratie, hebben dus meer kans op slagen in hun studie (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

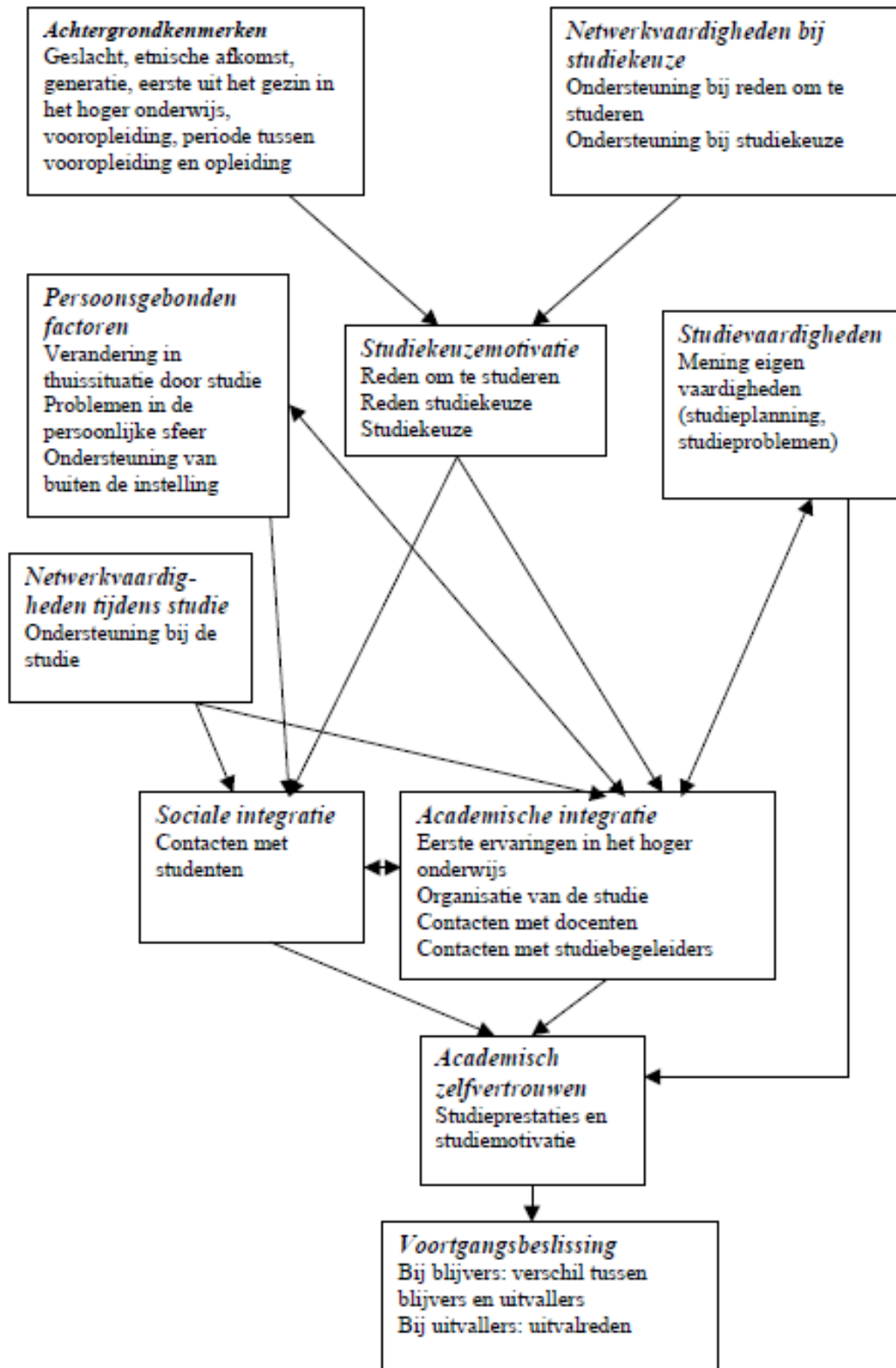
Het model van Tinto hanteert drie belangrijke begrippen, namelijk 'transitie', 'academische integratie' en 'sociale integratie' (Barefoot, 2004). **Transitie** slaat terug op de overgang die studenten doormaken wanneer zij van SO naar HO gaan. Een belangrijk periode, waarbij de uitval in de eerste twee studiejaren hoog is. Door verschil in sociale achtergrond, vooropleiding en vaardigheden voelen een groot deel van de studenten zich niet op hun plek waardoor ze zich de studie niet eigen kunnen maken. De studie-uitval (drop-out) is het ondertussen bekende gevolg. **Academische integratie** slaat terug op de betrokkenheid die studenten voelen bij hun studie. Deze integratie uit zich in de leergierigheid en de motivatie van de studenten om zich verder op hun gekozen vakgebied te bekwalen. Dit begrip verwijst naar het vakinhoudelijk leerproces. Men heeft het over **sociale integratie** wanneer studenten met hun medestudenten een band opbouwen. Door onderlinge contacten kunnen de studenten elkaar ondersteunen en motiveren bij hun studie (Wolff & Crul, 2003).

Naast deze drie belangrijke begrippen neemt **motivatie** een belangrijke plaats in in het model van Tinto (Barefoot, 2004). Motivatie komt in dit model in mindere mate aan bod, daar waar onderzoekers zoals Prins (1997) en Joukes en Severiens (2001) veel meer belang hechten aan dit laatste begrip. Deze laatste onderzoekers onderscheiden diverse vormen van motivatie, zijnde extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie (Wolff & Crul, 2003).

**Persoonsgebonden factoren** zoals huiselijke omstandigheden, combinatie van werk en school en problemen in de privésfeer hebben ook een invloed op het studeren (Barefoot, 2004). De persoonsgebonden factoren bevinden zich buiten de opleiding. Het model van Tinto besteedt minder aandacht hieraan aangezien het model gebaseerd is op een Amerikaanse situatie waarbij de studenten op de campus wonen. Duidelijk is in alle studies is dat alle factoren een negatieve invloed kunnen hebben op de studievoortgang aangezien zij voor een extra druk en een extra belasting kunnen zorgen (Wolff & Crul, 2003).

Op basis van de hierboven besproken elementen kan onderstaand model - volgens het model van Tinto - worden opgesteld naar uitval in het HO (Wolff & Crul, 2003). Dit model geeft aan op welke wijze het proces van integratie verloopt (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

**Figuur 1: Model voor onderzoek naar uitval in het HO volgens het model van Tinto (Wolff & Crul, 2003).**



### 2.7.2.2 Model van Prins

Het model van Tinto is voornamelijk van toepassing op het onderwijssysteem in Noord-Amerika dat sterk afwijkt van het Vlaamse onderwijssysteem en mag daarom niet worden gegeneraliseerd. Het Nederlandse model van Prins is beter vergelijkbaar. Het dateert van 1997 en is gebaseerd op twee groepen van factoren: studentfactoren en opleidingsfactoren. **Studentfactoren** omvatten achtergrondkenmerken zoals geslacht, achtergrond, sociaal-economische status, leeftijd en voorgaande leerprestaties. **Opleidingsfactoren** omvatten factoren zoals studiebegeleiding, vormgeving van onderwijs en beoordeling van toetsen en taken. Beide factoren kunnen niet los van elkaar worden gezien wil men ingrijpen in de effectiviteit van het HO (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

Verder ligt de nadruk van Prins op **aspiratie** en **motivatie**. Tenslotte ook op (academisch) **zelfvertrouwen**. Deze drie factoren nemen een centrale plaats in bij de verklaring van studieuitval of -voortgang. Zelfvertrouwen blijkt de **academische integratie** van een student te vergroten en zal ervoor zorgen dat de student meer contact heeft met de staf van de instelling. In dit geval zullen ze geneigd zijn om sneller begeleiding te vragen indien nodig. Begeleiding kan ervoor zorgen dat studenten onrealistische verwachtingen omzetten naar realistische verwachtingen betreffende eigen mogelijkheden. Daarnaast zal er een grotere tevredenheid zijn met de eigen academische ontwikkeling. Prins toont aan dat wanneer studenten studiebegeleiding volgen, sociale en academische integratie een invloed uitoefenen op drop-out. De rechtstreekse relatie tussen zelfvertrouwen en uitval vervalst (De Sloovere, 2012).

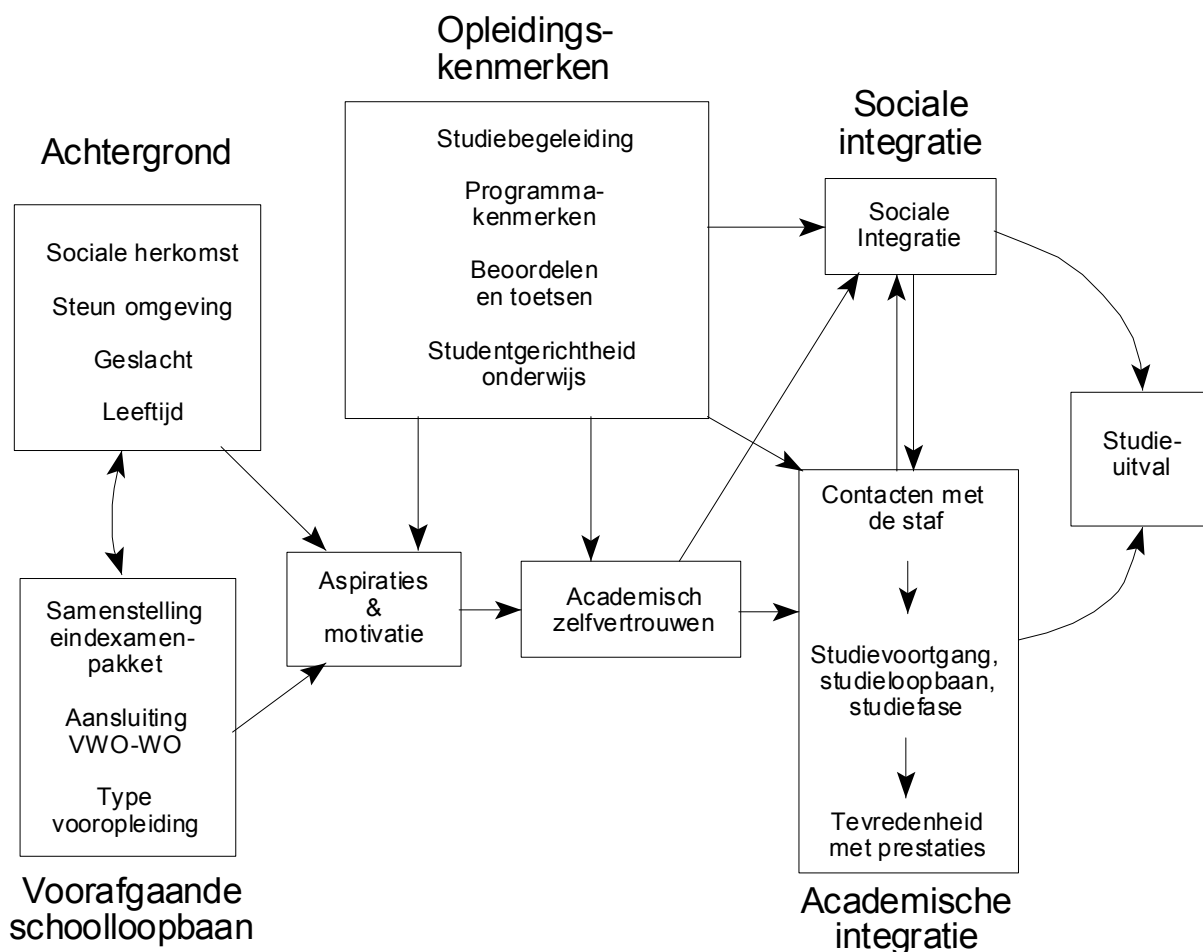
Ook bij Prins geldt dat wanneer studenten meer academisch zijn geïntegreerd, zij beter zullen presteren en minder zullen uitvallen. Prins stelt dat de sociale integratie de academische integratie voorafgaat (De Sloovere, 2012).

Opleidingskenmerken zoals studiebegeleiding, evaluatiebeleid en het op participatie gericht zijn, oefenen een significante invloed uit op de sociale en academische integratie van studenten. Deze kenmerken verklaren in belangrijke mate de zogenaamde drop-out (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

Tenslotte geeft Prins aan dat factoren zoals studiebegeleiding, meer contacttijden, minder parallelle vakken, studentgerichtheid van het onderwijs en een goed tentamenbeleid kunnen leiden tot minder uitval of tot een vervroeging van het uitvalmoment (Prins, 1997).

Op basis van de besproken elementen kan men onderstaand model opstellen naar uitval in het Hoger Onderwijs (Prins, 1997).

**Figuur 2: Model voor onderzoek naar uitval in het HO volgens het model van Prins (Prins, 1997).**



## 2.8 Stimuleren om verder te studeren: enkele projecten

Frank Daley stelt dat het 'niet in het HO horen te zijn', één van de hoofdredenen is van het niet slagen van de BSO-studenten. Het westers idee van vrije doorstroming is volgens hem onzin. BSO is geen doorstroomrichting. Belangrijk is om deze BSO-studenten op de juiste manier te begeleiden wanneer ze ervoor kiezen om verder te studeren. Daley stelt dat het ontwikkelen van een betere zelfkennis de sleutel is tot persoonlijk, academisch en professioneel succes (Daley, 2010).

Er zijn momenteel weinig projecten die de pijnpunten van SO naar het HO proberen aan te pakken. Vier projecten klinken bekend in de oren (GO!, 2010).

### 2.8.1 Artesis en XIOS

Artesis en XIOS gaan uit van een inclusief beleid waarbinnen studenten ondersteuning kunnen krijgen op het vlak van de studievaardigheden via mentoraat en/of studiecoaching en voor de taalvaardigheden via taalondersteuning. Voor wat niet-onderwijsgebonden materies betreft, zijn dit studiefinanciering, huisvesting, mobiliteit en psychosociale begeleiding. Verder zijn er sterkte-zwakteanalyses, introductiecurssussen, leergroepen en tal van andere initiatieven die de leerlingen

opvangen. We merken op dat ondanks deze ondersteuning de studenten afkomstig uit BSO en TSO gemiddeld langer doen over hun studie dan andere studenten (GO!, 2010).

### **2.8.2 Associatie Universiteit en Hogescholen Antwerpen**

De Associatie Universiteit en Hogescholen Antwerpen (AUHA) stimuleert leerlingen naar het HO. Daartoe werd het Tutoraatproject opgestart in 2005. Project dat de doorstroom van allochtone en kansarme jongeren binnen het SO wil verbeteren. Het probeert de leerlingen meer zelfvertrouwen te geven en de motivatie te verhogen door advies te geven aangaande de overgang naar het HO (Link met het secundair onderwijs, 2012).

In het schooljaar 2010-2011 werd er samengewerkt met vijftien Antwerpse Secundaire Scholen. Het project bestond uit "tutees" en "tutores", waarbij "tutees" kansarme en allochtone jongeren waren en "tutores" studenten waren die een opleiding volgden aan één van de instellingen van het AUHA. De vrijwillig geëngageerde tutores moesten 75% van hun totaal aantal credits van hun eerste bachelor hebben behaald om als tutor te fungeren. Daarnaast moesten deze tutores een verplichte vorming volgen. Onderzoek toonde aan dat hun bijlessen positieve effecten opleverden: meer zelfvertrouwen, inhalen schoolachterstand en meer inzicht in een vak. Eén jaar na de opstart van het Tutoraatproject werd gestart met het project KLIMOP: doel van dit project was de instroom van kansengroepen in het HO te verbeteren. Het team van KLIMOP gaf hierbij leerlingen informatie over het HO. Daarnaast motiveerde, adviseerde en steunde het team jongeren tijdens hun schoolloopbaan. KLIMOP was steeds aanwezig op de SID-in-beurzen en het KLIMOP-team bestond uit studenten van de Antwerpse Associatie die minstens hun eerste bachelor met succes hadden beëindigd. Ook bij dit project waren tutores gehouden aan het volgen van vormingsmomenten. KLIMOP zorgde voor positieve resultaten (Link met het secundair onderwijs, 2012).

### **2.8.3 Hogeschool Gent**

Hogeschool Gent houdt rekening met knelpunten bij de doorstroom naar het HO. Deze situeren zich rond competenties zoals zelfkennis, zelfsturing, samenwerking, analyseren, relateren, structuren, concreet verwerken en kritisch verwerken. Uit projectonderzoek blijkt dat deze competenties leiden tot hogere slaagkansen in het HO. HOGent vond het belangrijk een instrument te ontwikkelen dat deze competenties verbetert zodat de studenten de slaagkansen van de student in het HO verhogen. Dit 'instrument' bestaat uit enkele lessenreeksen die deze competenties behandelen (Hogeschool Gent).

### **2.8.4 K.U. Leuven**

Via het project "onderwijsontwikkelingsplan" (OOP-plan) 'Academisch Nederlands' wil K.U. Leuven eerstejaarsstudenten, beter begeleiden bij de academische vaardigheden zoals luisteren, lezen en schrijven. Dit project biedt de leerlingen (allochtone, TSO en BSO-studenten) taalondersteunend materiaal via een nieuw gecreëerde open leeromgeving waardoor de K.U.Leuven de doorstroom van kansengroepen probeert te verbeteren (Wachter, 2013).

## **2.9 Besluit**

De democratiserende overheidsmaatregelen aangaande het onderwijs in België dragen ertoe bij dat elke leerling zich vrij kan inschrijven in elke school en richting in het HO mits te voldoen aan de gestelde voorwaarden (Vlaamse Overheid, 2011; Hoger Onderwijs in Vlaanderen - informatiebrochure 2012, 2012). Het aandeel BSO-studenten in het Hoger Onderwijs zal dus blijven stijgen zolang onze maatschappij het hebben van een diploma HO belangrijk acht (Lambrechts, 2009). Daarnaast zijn er nog tal van redenen die de studenten aangeven om verder te studeren (Van Cauteren & Van Gasse, 2011; Daley, 2010). Dit fenomeen waarbij leerlingen opklimmen naar een hoger niveau noemt men 'zalmeffect' (GO!, 2011).

In de literatuur zijn meerdere theorieën (Verschueren & Koomen, 2007; van der Leeuw, 2007; Boassaerts, Denys, & Tegenbos, 2002) terug te vinden omtrent studiekeuzes van de studenten en er zijn twee belangrijke modellen die de studentenuitval in het HO trachten te verklaren (Lacante,

Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007; De Sloovere, 2012; Prins, 1997; Barefoot, 2004; Wolff & Crul, 2003).

Ondanks het feit dat het onderwijs van Vlaanderen op verschillende vlakken tot de wereldtop behoort, kan het probleem van drop-out, waarbij leerlingen de studies vroegtijdig stoppen, niet volledig worden weggewerkt (Kinderrechtencoalitie, 2008). Dit door het grote aantal factoren waardoor het fenomeen moeilijk kan worden aangepakt (Goovaerts, 2010-2011; Wolff & Crul, 2003; Daley, 2010; Noel, Nouwen, & Vandenbroucke, 2012; Tas, Abdullah, Bora, & Demirkaya, 2013). Eén van de belangrijke oorzaken die ervoor kan zorgen dat een student al dan niet zal slagen in het HO is zijn vooropleiding (Wolff & Crul, 2003; Goovaerts, 2011). Uit de literatuurstudie blijkt duidelijk dat leerlingen afkomstig uit het BSO minder kans tot slagen hebben op de hogeschool (Rombaut, Cantillon, & Verbist, 2006; Nackom, 2012; Smet, 2011; Onderwijs Vlaanderen, 2012).

De Overheid en het Departement Onderwijs moeten daarom alles in het werk stellen om BSO-leerlingen beter voor te bereiden op het academische vervolg van hun studies. De juiste begeleiding zal het de student mogelijk maken om de correcte studiekeuze te maken (Smet, 2011). Meerdere auteurs hebben maatregelen voorgesteld die door de instellingen in HO kunnen worden genomen (Goovaerts, 2011), waarbij zelfkennis de rode draad moet vormen. Enkel dan heeft de student weet van zijn eigen capaciteiten. Ook het in relatie staan tot anderen en tot de wereld zijn belangrijk voor de student. Wetenschappelijk onderzoek toont namelijk aan dat door deze manier van werken er positieve resultaten werden geboekt in het Seneca College in Toronto (Daley, 2010).

In Vlaanderen zijn er verschillende hogescholen zoals Artesis, Xios, AUHA, HoGent en de K.U. Leuven die projecten opstarten om drop-out te voorkomen. Maar zolang dit fenomeen zo'n hoog percentage kent, is het noodzakelijk dat de Overheid en de Onderwijsinstellingen blijven zoeken naar alternatieven die moeten geïntegreerd worden in het onderwijs om drop-out te verminderen of te voorkomen (GO!, 2010).



### 3. Onderzoeksvragen

In deze masterproef komen 'zalmen' aan het woord. Het is met andere woorden de bedoeling dat het perspectief van leerlingen afkomstig uit het BSO die verder studeren in het HO centraal wordt geplaatst. Aan de hand van onderstaande onderzoeksvragen willen we nagaan hoe deze leerlingen de aansluiting ervaren van BSO naar het HO.

Op basis van de probleemstelling en de literatuurstudie kwamen we tot volgende onderzoeksvragen:

Beschrijvende onderzoeksvraag:

- *Op welke manier ervaren leerlingen, afkomstig uit het BSO, de aansluiting met het Hoger Onderwijs?*

Verklarende onderzoeksvraag:

- *Welke beweegredenen dragen ertoe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, doorstromen naar het Hoger Onderwijs?*
- *Welke belemmeringen dragen ertoe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, weinig slaagkansen hebben in het Hoger Onderwijs?*

## II. DATA EN METHODE

### 1. Onderzoekseenheden

#### 1.1 Populatie

De populatie in dit kwalitatief onderzoek zijn leerlingen afkomstig uit BSO die verder studeren in het HO. Het betreft een exploratief onderzoek omdat het de bedoeling is om nieuwe inzichten te generen waardoor later eventueel een grootschaliger onderzoek kan geschieden op grotere delen van de populatie.

Alle hogescholen in Vlaanderen werden elektronisch gecontacteerd met de vraag of hun leerlingen in het eerste jaar, afkomstig uit het BSO, mochten worden gecontacteerd voor vrijwillige medewerking aan dit onderzoek. Slechts enkele hogescholen, die anoniem willen blijven, verleenden hun medewerking. De reden voor de niet of anonieme deelname is gekend: de deontologische code omtrent het niet uitwisselen van de gegevens van leerlingen.

#### 1.2 Steekproef

Gestart werd met de idee om het onderzoek toe te spitsen op volgende twee studierichtingen: kleuteronderwijs en webdesign. Dit omwille van volgende redenen: de populatie moet bestaan uit vrouwen en mannen en daarenboven moet de populatie zich bevinden in populaire richtingen voor leerlingen komende uit het BSO. Gezien de lage respons werd de steekproef uitgebreid naar andere studierichtingen.

Alle leerlingen uit het eerste jaar HO, afkomstig uit het BSO, werden elektronisch gecontacteerd. De omvang van de steekproef werd in overleg vooraf duidelijk afgebakend: een twintigtal respondenten die tweemaal zouden worden geïnterviewd. Veertien studenten wensten deel te nemen aan het onderzoek. Tijdens het tweede interview vielen er twee respondenten af.

Zeven van de veertien respondenten zijn leerlingen uit de opleiding voor leraar kleuteronderwijs. Eén respondent volgt de lerarenopleiding voor het Secundair Onderwijs. Drie respondenten volgen een studierichting in de sector multimedia, office- of informaticamanagement. Twee respondenten zitten in de sector sociaal agogisch werk of verpleegkunde. Tenslotte is er één respondent uit de richting elektromechanica-klimatisering.

#### 1.3 Datasaturatie

Voor een goede datasaturatie zouden in eerste instantie een twintigtal respondenten tweemaal worden geïnterviewd. Omwille van de lage respons en omdat er geen nieuwe inzichten noch verdere informatie werd verkregen, werden de tweede interviews na veertien respondenten stop gezet.

#### 1.4 Respondentenbeschrijving

Alle respondenten zijn uniek: ze verschillen van elkaar qua leeftijd, geslacht, beroepsprofiel, vrijetijd en familieomstandigheden. Twee kenmerken zijn gelijk voor allen: ze komen allen uit BSO en ze hebben een studie Hoger Onderwijs aangevangen voor het academiejaar 2013-2014.

De wet op de privacy beschermt de anonimiteit van de respondenten. Ook voor deze masterproef beschermt de wetgeving op de privacy de anonimiteit van de respondenten waardoor familienamen noch roepnamen worden vermeld.

### 2. Dataverzamelmethode

Geopteerd werd om de respondenten via semigestructureerde interviews individueel tweemaal te interviewen. Bij het afnemen van de interviews werd gepolst naar de ervaringen en de eigen meningen van de respondenten. Belangrijk hierbij was dat de leerlingen zelf aan het woord

kwamen en hun eigen gevoelens uitten omtrent de overgang van het SO naar het HO. Daarom is deze masterproef een kwalitatief onderzoek.

De respondenten werden elektronisch gecontacteerd voor een onderzoek van de Vrije Universiteit Brussel met de vraag naar hun vrijwillige medewerking. Alle afspraken werden nadien telkens per mail of telefonisch vastgelegd. De gesprekken gingen door op verschillende plaatsen: in bibliotheken, op scholen en bij de respondenten thuis. Afhankelijk van wat de respondent zelf als de beste, de veiligste en de meest vertrouwelijke plaats vond om de interviews in alle rust te laten verlopen.

Voordeel van deze geplande gesprekken was dat er enorm veel data kon verzameld worden tijdens één individueel gesprek. Tegelijkertijd ontstond een grote interactie tussen interviewer en respondent. De interviewer kon zo onmiddellijk inspelen op de non-verbale communicatie van de respondent waardoor bijvragen werden gesteld indien meer informatie nodig was. Nadeel van deze gesprekken is dat het enorm tijdrovend en administratief werk vraagt.

### **3. Meetinstrument**

Alle onderzoeksvragen werden beantwoord door middel van semigestructureerde interviews waarvoor vooraf twee topiclijsten waren opgesteld van hoofd- en bijvragen. De vragen voor het eerste interview waren opgedeeld in thema's: studierichting SO en HO, beweegredenen en motieven, belemmeringen en afronding. In overleg werden voor elk thema vooraf verschillende vragen opgesteld, waardoor de bijvragen tijdens het interview voor de hand lagen indien meer informatie noodzakelijk was. Het tweede interview bestond uit volgende thema's: terugblik overgang van SO naar HO, belemmeringen, begeleiding, toekomst, niet geslaagden, gevolgd door de afronding. Hoewel de vragen vooraf chronologisch werden opgesomd, werd soms afgeweken van de vragen. Elk interview werd opgenomen met laptop en GSM. Beide topiclijsten zijn toegevoegd in bijlage.

### **4. Analysemethode**

Alle interviews werd letterlijk uitgetypt, waarna ze werden gelabeld. Om het labelen te vergemakkelijken, werden tekstfragmenten opgesplitst in thema's. Bij de labeling werd gebruik gemaakt van kernlabels en sublabels. Deze labels zijn hoofdzakelijk de onderverdeling in de topiclijsten. Na de labeling van de interviews werden de resultaten geanalyseerd en de onderzoeksvragen beantwoord.

### III. RESULTATEN

#### 1. De eerste serie interviews

##### 1.1 Studierichting BSO: drijfveer

Omdat de leerlingen het moeilijk hadden om te volgen in de lagere school beslisten ouders en/of leerkrachten vaak om hen te laten instappen in BSO. Hierbij mag niet uit het oog worden verloren dat ouders vaak een richting kiezen die volgens hen de beste uitgangspositie zal bieden in onze maatschappij (Lambrechts, 2009). Andere redenen voor instap in BSO zijn: veel stages doen, creatief bezig zijn, met de handen werken, vaak gepest geweest, een moeilijke klas of omdat een andere richting hen niet zou liggen. Leerlingen in het BSO worden daarom voorbereid op de directe stap naar de arbeidsmarkt. Er wordt hen goed uitgelegd welke job ze kunnen uitoefenen met de studierichting waarin ze zich bevinden (Simenon, 2013).

*Ik wou eigenlijk verder gaan met TSO, maar door mijn talen kon ik beter naar BSO gaan. Het was ook te veel studeren en ik ben meer iemand voor in de praktijk. Studeren is niks voor mij. Ik heb dan verzorging gekozen omdat ik van jongs af aan met kindjes bezig was. Ik was een verzorgend 'typeke' (RS 10).*

Het merendeel van de respondenten bleek meteen gestart te zijn in de richting BSO. De anderen waren door drop-out vanuit ASO of TSO in BSO gekomen. Toch durven meer en meer jonge studenten, komende uit diverse richtingen van het praktisch gerichte BSO verder studeren in het HO (Van Cauteren & Van Gasse, 2011). Dit om diverse redenen die verder zullen besproken worden. Onderwijs Vlaanderen stelt bovendien dat leerlingen die van BSO naar HO gaan vaak kiezen voor een richting in het 'onderwijs' (Onderwijs Vlaanderen, 2012).

De helft van de respondenten geeft aan spijt te hebben dat ze destijds BSO hebben gevolgd, want leerlingen uit ASO of TSO hebben meer theoretische kennis of hebben geleerd hoe ze moeten leren. Toch heeft de opgedane ervaring in het BSO zelfvertrouwen gegeven aan veel respondenten. Ze zijn er bovendien van overtuigd dat indien hun studie in het HO niet zou lukken, ze toch iets in de hand hebben met hun diploma BSO.

*Nadien heb ik wel gevloekt en had ik beter gestart in STW. Maar ik denk het niet dat ik de verkeerde keuze heb gemaakt. Ik ken mensen die van technisch komen, zij zijn verplicht om naar de hogeschool te gaan en zij hebben het ook redelijk zwaar en hebben moeite om te volgen. Als het bij mij niet lukt, heb ik nog iets. Maar zij niet. Ik heb iets achter de hand. Langs de andere kant zou het makkelijker zijn om eerst technisch te doen vanwege de voorsprong naar de hogeschool toe (RS 7).*

##### 1.2 HO: waarom een bepaalde keuze?

De meeste studenten met een BSO-vooropleiding volgen een richting HO waar zowel theorie als praktijk aan bod komen. De praktijk vinden ze terug in de stages waar ze doorgaans goede resultaten behalen. Het theoretische gedeelte is voor hen moeilijker omdat 'leren' hen eigenlijk vreemd is. De gekozen richtingen hebben dan ook meestal vakken waarvan ze de basis hebben gekregen in hun vooropleiding.

Vanuit de diverse motieven die de respondenten hebben, was hun keuze voor een studierichting in het HO gebaseerd op hun BSO-opleiding. Een duidelijk zicht van wat hen te wachten stond, hadden ze niet. Maar ze waren ervan overtuigd dat het moeilijk zou zijn, wat ze bevestigden in hun interviews. Doordat hun studierichting in het HO in het verlengde ligt van hun BSO-opleiding

hebben ze enige voorkennis en komen bepaalde stukken van de leerstof terug. Verder komen ook de ervaringen van de voorgaande stages hen goed van pas voor hun nieuwe stages. Dit kan hen motiveren om extra inspanningen te leveren. Maar voor het merendeel van de theoretische vakken moeten ze een inhaalbeweging doen omdat ze hier een achterstand hebben. Het probleem dat zij hierbij zelf ervaren, is dat ze niet goed weten hoe ze juist moeten leren.

*Ik heb al stage gedaan in een kleuterschool. Dus ik wist wat het ongeveer wel was. Ik ken ook mensen die zelf kleuterjuf zijn en daar heb ik dan ook al heel veel steun aan gehad. Ze hebben me ook al gezegd van dat het veel is. Maar ik verschiet wel van die lesvoorbereidingen. Het komt ongeveer overeen, maar het is iets meer dan verwacht (RS 2).*

Belangrijk voor de respondenten is zeker en vast de steun en het enthousiasme van de familie die mee achter hun keuze staat. Zeker omdat ze zich dan gesteund voelen in het realiseren van hun droom of passie. Maar de succesfactor voor het al dan niet slagen in het HO is afhankelijk van de verworven kennis. Het is dan ook belangrijk dat iemand 100% achter zijn eigen keuze staat want anders is het meestal een verkeerde keuze (Daley, 2010). Verder blijkt in de interviews dat volgende factoren ook belangrijk zijn bij de keuze van de respondenten om verder te studeren: een hoger loon, een diploma in handen hebben waar je hard voor moet werken en waarbij je trots kan zijn op jezelf, het studentenleven, bewijzen dat leerlingen uit BSO wel verder kunnen studeren, andere mensen leren kennen, een betere job en voor de respondenten uit de richting kinderzorg dat ze graag met kinderen werken.

*...door het enthousiasme van de familie en de steun. Het tweede was dat ik een diploma in handen wou hebben waar ik voor moest werken. Niet zomaar iets wat ik in mijn handen heb gekregen, want zo voelde ik mij bij kinderverzorgster. Ik zie heel graag kinderen en ik wou verder groeien met de kinderen. Het is mijn passie om met kinderen te werken. Ik wou iets meer dan alleen maar kinderen te verzorgen. Ik wou er in doorgroeien (RS 1).*

### 1.3 Belemmeringen

De drie grootste belemmeringen in het HO zijn het tempo, de grotere opdrachten en de moeilijkheidsgraad die alle drie beduidend hoger liggen. Doordat er weinig sturing is, moeten de respondenten meer verantwoordelijkheid opnemen en moeten ze meer zelfstandig werken om meer en zwaardere examens succesvol te kunnen afleggen. Het feit dat er geen vaste uurroosters zijn, maakt het voor de BSO-student nog moeilijker omdat de houvast weg is.

Het verwachtte vooroordeel (je komt uit BSO, het zal niet lukken) wordt zelden of nooit ervaren. Integendeel de medestudenten geven spontaan hulp en uitleg indien de respondenten iets niet begrijpen. Ze krijgen bovendien enorme steun van elkaar en ze motiveren elkaar. Studenten zien elkaar als gelijken in het HO.

De eerste indruk na één à twee maanden hogeschool is voor de meeste respondenten dat ze ontzettend veel werk hebben. De studies zijn zwaar, het niveau is veel hoger en ze worden geconfronteerd met tijdsgebrek. HO kan hierdoor vaak minder leuk worden voor hen. Omdat er minder begeleiding is, moeten ze meer zelfstandig worden. Een fenomeen dat voor hen ongekend was in het BSO. Dit alles vaak in tegenstelling met leerlingen komende vanuit een andere vooropleiding.

*Het is heel veel. Ik kan echt moeilijk volgen want wij krijgen echt heel veel taken, en die moeten allemaal in week twaalf af zijn. Het zijn allemaal grote taken. Ondertussen heb je gewoon geen tijd of vergeet je gewoon de cursus te herhalen en te studeren. Met de examens gaat het wel moeilijk worden (RS 14).*

Het HO, dat voor de respondenten een bewuste uitdaging was, heeft hen ook nieuwe vrienden opgeleverd. De medestudenten blijken meestal behulpzaam te zijn. Vaak spruit dit voort uit gemeenschappelijke zaken zoals dezelfde interesses hebben. Enkelen aanzien hun medestudenten als meer volwassen. Dit in tegenstelling tot wat in de literatuur is terug te vinden waar niet alleen ouders, maar ook leerlingen een onderscheid maken tussen leerlingen op basis van de verschillende studierichtingen (Kinderrechtencoalitie, 2008) Het gebeurt dan ook vaak dat er boodschappen worden doorgegeven die de heersende vooroordelen in de maatschappij bevestigen (Lambrechts, 2009).

De belangrijkste belemmering voor de respondenten op de hogeschool is het 'tempo'. Dit niettegenstaande het succes en de uitval van studenten niet toe te schrijven is aan één factor (Goovaerts, 2010-2011; Daley, 2010; Rotenberg & Morrison, 1993, Johnson, 1997). De respondenten bevestigen dat het verschil en de begeleiding van leerkrachten, de opdrachten, de zelfstandigheid, het hoge niveau en het vakjargon verder de meest belangrijke belemmeringen zijn.

*Je moet veel zelfstandiger zijn en je krijgt minder begeleiding van leerkrachten. Als je het vraagt krijg je het wel, maar in BSO houden ze echt uw handje vast. Het tempo ligt hier veel hoger. Wat we nu op een maand hebben gezien, heb ik in BSO zelfs niet op een heel schooljaar gezien. Dat is een groot nadeel. Het is ook veel moeilijker. (RS 8).*

Zelfstandigheid vereist een goede aanpak van de studies. Ofwel geven de respondenten aan gemiddeld twee uur per dag bezig te zijn voor school met taken, werken aan stages en herhalen van de leerstof van die dag, ofwel geven ze aan geen zin meer te hebben om voor school te werken die dag omdat ze de hele dag les hebben gehad of omdat ze laat zijn thuis gekomen.

Net zoals bij hun collega's leerlingen uit het ASO is een goede voorbereiding op het HO een conditio sine qua non voor de leerlingen uit het BSO. Deze goede voorbereiding zou volgens hen kunnen onder de vorm van betere motivatie en aanmoediging, een begeleider die je hulp kan geven, informatielessen, brochures en het niveau van het BSO een beetje hoger leggen. Dit wordt echter niet door alle respondenten gevraagd omdat slechts een klein gedeelte leerlingen uit het BSO gaat verder studeren. Maar opdat een BSO-student de meeste kansen tot slagen zou hebben, is de juiste manier van ondersteuning van enorm belang (Daley, 2010). Op verschillende hogescholen zijn er reeds een aantal projecten aan de gang om de leerlingen beter te begeleiden in de overgang van het SO naar het HO (GO!, 2010). Toch durft de helft van de respondenten zeggen dat er niets moet veranderd worden aan de begeleiding in het HO omdat er voldoende begeleiding is en omdat er voldoende instanties zijn waar ze terecht kunnen met hun hulpvragen. Het behoort immers tot je eigen verantwoordelijkheden om deze te contacteren. Volgens andere respondenten daarentegen zou het aanvangsniveau lager moeten liggen en het stelselmatig moeten stijgen in de tijd of meer bijlessen en/of meer begeleiding.

*Ze moeten extra begeleiding aanbieden, als de leerlingen dit zelf willen. Ze moeten het niet aandringen want dat is ook niet goed. Bijvoorbeeld leren leren, bijlessen geven of gewoon hulp bij een bepaalde opdracht (RS 11).*

## 2. De tweede serie interviews

### 2.1 Evaluatie van de overgang BSO naar HO na de eerste examens

De studies HO zijn voor de meeste respondenten toch moeilijker dan verwacht. De examens hebben uitgewezen dat de hoeveelheid taken en het bijhouden van de lessen van primordiaal belang is. Doordat de manier van leren anders moet zijn aan de hogeschool hebben de respondenten kennis gemaakt met een tot dan toe ongekend fenomeen: stress. Een gevoel dat werd versterkt omdat ze vaak nog op zoek waren naar een goede manier van leren. Ondanks dat de BSO-studenten wisten dat de overgang naar HO zwaar zou zijn, bleek de realiteit af en toe nog iets zwaarder te zijn dan gedacht. De helft van de respondenten heeft dan ook met twijfels gezeten toen het even minder goed ging om al dan niet te stoppen. Maar nu, na de eerste examens, vinden ze dat het een goede keuze was geweest om verder te gaan studeren en dit niettegenstaande verschillende onder hen één of meerdere herexamens hebben. Ze hebben in elk geval iets gewonnen, al is het maar de ervaring.

*Ik had verwacht dat het moeilijk ging worden. Maar het is toch moeilijker dan verwacht. Ik heb heel wat achterstand qua algemene vakken. Ik heb eigenlijk vier jaar algemene leerstof moeten inhalen in een paar maanden tijd (RS 14).*

Omdat de respondenten eigenlijk minder goed waren geïnformeerd omtrent studiemethodes begon de studieperiode voor bijna iedereen bij aanvang van de blokperiode. Vroeger beginnen was zo goed als ongekend. Om te studeren voor de examens gebruikten ze dan de gemaakte samenvattingen. Bijkomende uitleg vragen aan vrienden en/of ouders gebeurde zelden. Het lezen en markeren in hun cursussen was zo goed als onbestaande. De resultaten van de examens toonden hen dat de aanpak moet veranderd worden voor de volgende examenperiode. Thuiskomen van de lessen en studeren, is voor velen realiteit geworden. Sommigen doen dit zelfs onder begeleiding van onder andere vrienden, een logopedist en een studiebegeleider. Een goede studieplanning zal noodzakelijk worden.

### 2.2 Studiebegeleiding

Bij het begin van het academiejaar wordt via sessies of workshops aan de studenten verteld wat de studiebegeleiding exact inhoudt. Deze studiebegeleiding waar de student op eigen initiatief terecht kan voor vragen en hulp wordt door alle respondenten als voldoende aanwezig ervaren. Ze bestaat uit het geven van tips, trajectbegeleiding, het leren opmaken van schema's, een taalcoach, een tutor en zelfs professionele hulp van een logopedist(e). Hierbij staat de geboden hulp steeds in functie van tips en tricks om op de juiste manier te studeren. Maar uit het tweede interview komt bij de respondenten duidelijk naar voor dat studiebegeleiding niet zomaar een informatiesessie in het begin van het academiejaar mag zijn. Het moet wel degelijk een professioneel opgebouwd begeleidingssysteem zijn dat aangepast is aan de individuele student. Communicatie is dan ook van primordiaal belang om succesvol te kunnen verder studeren.

*We hebben dat op school en er zitten mensen in mijn klas die daar gebruik van maken. Ik denk wel dat het heel goed is. In 't begin van het schooljaar zijn ze ook een paar workshops komen geven (RS 14).*

### 2.3 Overgang makkelijker

BSO staat bekend omwille van zijn moeizame doorstroom in het SO en de instroom naar het HO (GO!, 2010). BSO is immers geen doorstroomrichting. Maar het is belangrijk wanneer studenten er toch voor kiezen om verder te studeren, deze studenten dan ook op de juiste manier te begeleiden en te ondersteunen en dit reeds vanaf het prille begin bij de overgang van het SO naar het HO (Daley, 2010).

Het merendeel van de respondenten geeft dan ook aan dat er wel degelijk iets kan veranderd worden aan de overgang van het SO naar het HO. Ze vinden dat dit al moet gebeuren in het SO. Dit door o.a. meer informatie te geven omtrent het HO, door meer leerstof te geven in functie van voorkennis, door een bezoek aan een beurs en tot slot door gastsprekers te integreren. Verder zijn ze de mening toegedaan dat men in het begin van het schooljaar aan de hogeschool het tempo stapsgewijze moet opdrijven. Ook moeten ze meer worden begeleiding en moeten hen meer tips worden gegeven aan het begin van het schooljaar omtrent hoe hun schooljaar er zal uitzien, bijvoorbeeld d.m.v. een "inkijkcursus". Slechts een zeer kleine minderheid van de respondenten geeft aan dat er niets meer moet worden veranderd.

*Ik denk dat ze dat al in het middelbaar moeten aanpakken dan. Ze moeten naar een beurs gaan, informatie geven over HO, leerstof geven als voorkennis,... Soms geven ze wel wat voorbereiding naar de hogeschool. Maar het trekt echt op niks om het zo te zeggen. De hogeschool moet doen zoals ze nu al doen. Ze bieden een traject aan. Ik heb dat ook genomen. Ik heb nu minder vakken, dus het is rustiger. Op zich is dat wel goed. Maar qua taken zou ik dat ook nog wel aanpakken. Men moet meer tijd geven voor een taak. Soms is dat echt onrealistisch en onmogelijk. Je moet echt al nachtwerk verrichten. Ze moeten dus meer realistischer zijn in taken. Niet iedereen zit op hetzelfde niveau. Hou daar rekening mee, met de diversiteit van leerlingen (RS 7).*



## IV. DISCUSSIE EN CONCLUSIES

### 1. Bespreking

#### 1.1 Op welke manier ervaren leerlingen, afkomstig uit het BSO, de aansluiting met het Hoger Onderwijs?

In de literatuurstudie hebben we het model van Tinto besproken waarin de overgang van het SO naar het HO wordt behandeld (Barefoot, 2004). De centrale hypothese van dit model luidt als volgt: *"Hoe vlotter de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs en hoe beter studenten academisch en sociaal zijn geïntegreerd, hoe kleiner de kans op uitval"* (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007). Het Tinto model bespreekt o.a. de overgang die studenten doormaken wanneer zij van het SO naar het HO gaan. Wolff en Crul concluderen dat een groot gedeelte van de BSO studenten zich in het HO niet op hun plaats voelen en daardoor meer problemen hebben om zich de studie eigen te maken door het verschil in sociale achtergrond, de vooropleiding en hun vaardigheden (Wolff & Crul, 2003). Lacante vult dit verder aan met zijn stelling dat de overgang van het SO naar het HO voor één op twee studenten een problematische ervaring is omdat ze worden geconfronteerd met faalangst, problemen met het zelfvertrouwen en ze beginnen na te denken over het eigen functioneren (Lacante, et al., 2001).

Uit ons onderzoek blijkt dat de grote meerderheid van de respondenten de overgang als positief heeft ervaren doordat de stages en het praktische deel van de studies in het verlengde lagen van hun vooropleiding. Dit niettegenstaande ze vooraf wisten dat ze voor een zware opgave stonden. De praktijk leerde hen dat van hen op het gebied van niveau, tempo en opdrachten heel wat meer werd verwacht. Zelfdiscipline en zelfstandig werken hebben ze zich dan ook eigen moeten maken om zowel het theoretisch als het praktisch gedeelte te kunnen aanvatten.

#### 1.2 Welke beweegredenen dragen er toe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, doorstromen naar het Hoger Onderwijs?

Verder studeren gebeurt aan de hand van diverse redenen die voor velen anders zijn. Dit fenomeen van verschillende motieven komt bij onze respondenten ook naar boven tijdens de interviews (Daley, 2010). Parsons had dit eveneens ervaren in zijn studie en Daley stelde vast dat studenten vaak een richting kiezen op basis van hun interesses, of omdat een vriend of vriendin dezelfde richting gaat doen of omdat de ouders het voorstellen (Daley, 2010).

De respondenten in ons interview hebben hun HO-studies aangevat doordat ze de steun en het enthousiasme kregen van de familie. Pas daarna kwam naar boven dat verder studeren een droom of passie van hen was. Bij de respondenten uit de richting kinderzorg kregen we echter te horen dat het graag met kinderen werken hun voornaamste reden was voor deze keuze. Voor de anderen waren de beweegredenen: een hoger loon, een hoog diploma hebben waarop je trots kan zijn, het studentenleven beleven, bewijzen dat je als BSO-leerling wel verder kan studeren, andere mensen leren kennen en een betere job.

#### 1.3 Welke belemmeringen dragen ertoe bij dat leerlingen, afkomstig uit het BSO, weinig slaagkansen hebben in het Hoger Onderwijs?

Zowel in het model van Tinto als in het model van Prins hebben we in de literatuurstudie besproken hoe zij beiden de drop-out hebben omschreven en voorspeld. Tinto stelt dat factoren zoals slechte huiselijke omstandigheden, de combinatie van werk en school en problemen in de privé sfeer belangrijke oorzaken vormen die een negatieve invloed kunnen hebben op de studievoortgang. Deze factoren zorgen immers voor een extra druk (Wolff & Crul, 2003). Prins heeft een lijst met factoren van een andere aard: studiebegeleiding, vormgeving van het onderwijs, evaluatiebeleid, contacttijden, studentgerichtheid van het onderwijs, tentamenbeleid, motivatie en zelfvertrouwen (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

Bij het zoeken naar de diverse belemmerende factoren, viel op dat er voor de studenten die vanuit het BSO de overgang maken naar het HO, er andere directe en indirecte factoren zijn die mee aan de basis liggen voor de hoge drop-out cijfers. Enkele directe factoren zijn: weinig voorkennis vanuit de vooropleiding, weinig motivatie en slechte planning. Enkele voorbeelden van indirecte factoren zijn: eenzaamheid, armoede, onvoldoende ouderschap, gebrek aan individueel talent. Maar de meest belangrijke belemmering volgens de respondenten blijkt het tempo te zijn dat wordt gehanteerd op de hogeschool, gevolgd door de begeleiding van de docenten die zeer verschillend is. Daarnaast zijn ook de opdrachten, de zelfstandigheid en het hoge niveau zeer belangrijke belemmeringen en 'last but not least' het vakjargon waar de respondenten geen of zeer weinig weet van hebben.

## **2. Beperkingen eigen onderzoek**

Door de zeer lage respons om deel te nemen aan het onderzoek, werden slechts veertien participanten tweemaal bevroegd. Tijdens het tweede interview vielen twee respondenten af (stopzetting studies) waardoor we slechts een beperkt beeld kunnen schetsen van de ervaringen en de meningen van de BSO-studenten. Kennelijk zijn de studenten bij het tweede interview, zo goed als enkel studenten die 'volhouden' in het eerste jaar HO. We moeten dan ook de representativiteit van de steekproef in vraag stellen. Het beperkt beeld doet echter niets ter zake voor dit kwalitatief explorerend onderzoek.

Blijkt dat de helft van de participanten de studierichting 'kleuteronderwijs' volgt. Dit heeft een invloed op de informatie die werd verkregen waardoor het beeld vertekend is.

Het doel van dit onderzoek was om een dieper inzicht te krijgen van de percepties van de populatie omtrent het verder studeren aan de hogeschool en niet om de gegevens te generaliseren.

## **3. Praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen**

### **3.1. Praktische aanbevelingen**

Studenten geven aan dat de studie in het HO moeilijker is dan verwacht. Het is zwaar en de studenten hebben vaak tijd tekort om in orde te zijn met hun opdrachten. Hierdoor geeft het merendeel van de respondenten aan dat er iets moet veranderd worden en dit zowel in SO als in HO opdat de overgang naar HO soepeler kan verlopen.

Het is dus belangrijk om in SO studenten meer begeleiding en informatie te geven omtrent (de overgang naar) het HO. De focus kan hier dan best liggen op wat hen juist te wachten staat: evaluatie- en tentamenbeleid, tempo, niveau en verwachte voorkennis. Zo wordt er duidelijkheid geschept naar de student toe zodat deze realistische verwachtingen kan stellen vooraleer een studie in het HO aan te vatten.

Maar ook HO moet tegemoetkomen aan de BSO-student om de overgang soepeler te laten verlopen. Dit mag zeker niet gebeuren door het tempo in de aanvangsfase van het HO te laten zakken om het nadien stapsgewijze terug op te drijven. Leerlingen uit BSO moeten beslist meer begeleiding krijgen met de focus op "leren studeren". Hoewel "leren studeren" eigenlijk reeds zou moeten aanvangen in SO en zeker in BSO. Tenslotte is het belangrijk om beter te communiceren met leerlingen zodat het voor hen duidelijk wordt van wat er van hen juist wordt verwacht.

### **3.2 Beleidsaanbevelingen**

De studies van Onderwijs Vlaanderen tonen aan dat meer en meer jongeren beslissen om verder te studeren. Dit is ook zo voor jongeren komende uit BSO (Onderwijs Vlaanderen, 2012). Het is dus belangrijk om verder studeren aantrekkelijk te maken. BSO is immers oorspronkelijk geen doorstroomrichting. Omdat de BSO-leerling vaak als minderwaardig wordt bestempeld (door

mensen met een sociaal-economische hogere status, door mannen en door blanken (Rossetti, 1989)), is een goede ondersteuning en een betere omkadering voor deze studenten noodzakelijk zodat de stap naar HO wordt vergemakkelijkt

Het is belangrijk de nieuwe generaties leerkrachten en docenten te leren omgaan met leerlingenpopulaties komende vanuit alle richtingen. Jong afgestudeerde leerkrachten hebben immers weinig tot geen ervaring op dit domein. Het zal dan ook het systeem ten goede komen als de lerarenopleiding, dit zowel op bachelor- als masterniveau, meer aandacht zou schenken aan 'omgaan met de diverse leerlingenpopulaties'. Voor wat betreft de oudere generatie leerkrachten is het wenselijk bijscholingen te organiseren omdat zij vanuit hun verleden minder ervaring hebben met de grotere diversiteit van de studentenpopulatie.

#### 4. Conclusie

Meer en meer jongeren – ook BSO-jongeren- schrijven zich in aan de Vlaamse hogescholen en universiteiten. Statistieken tonen aan dat het slaagpercentage niet recht evenredig is met de gevolgde vooropleiding. Integendeel, ze tonen aan dat BSO-jongeren een groter uitvalpercentage kennen dan jongeren komende uit ASO of TSO. Om de redenen achter deze oorzaken van uitval te achterhalen, is het belangrijk om de leerlingen zelf te horen en dit betreffende: hoe zij de aansluiting vanuit BSO naar HO hebben ervaren, welke beweegredenen zij hebben om toch door te stromen naar HO alsook welke belemmeringen ertoe bijdragen dat zij minder slaagkansen hebben in het HO.

De basisidee dat BSO geen doorstroomrichting is, mag geen parten spelen om de BSO-student a priori af te schrijven voor het HO. Immers niet alle BSO-studenten zijn 'dom'. De student die zelf het initiatief neemt om na zijn vooropleiding toch HO te gaan volgen, weet dat hij een zware studie tegemoet zal gaan. Met alleen maar interesse zal het niet gaan. De steun van de familie aangaande hun beslissing voor deze zware stap is van groot belang om hun droom of passie van toch verder te gaan studeren waar te proberen maken.

De eerste ervaringen van de BSO-studenten bevestigen dat zij inderdaad weinig weet hadden van wat op hen afkwam. In hun vooropleiding werden ze niet of onvoldoende geïnformeerd omtrent 'hoe en wat het HO verloopt'. Vandaar dat tempo, hoeveelheid, opdrachten, zelfstandigheid, vakjargon en zelfs begeleiding hen verrasten doordat deze feiten zwaarder waren dan gedacht (voor zover ze dit op voorhand reeds gedacht hadden). Het is dus wenselijk dat in het BSO aandacht wordt geschonken aan verder studeren, goed wetende dat in het BSO studenten eigenlijk worden voorbereid op een directe instap in de arbeidsmarkt. Het zijn slechts enkelen die de stap naar HO zetten. Maar dit aantal groeit jaarlijks. Het is de plicht van het onderwijssysteem om de jongeren zo goed mogelijk voor te bereiden. Dus ook die BSO-jongeren die beslissen naar het HO te gaan. Er zal dus aan de vooropleiding BSO moeten worden gesleuteld om deze jonge BSO-studenten beter voor te bereiden op HO.

Maar niet alleen de vooropleiding BSO, ook het HO zelf, zal veranderingen moeten invoeren om deze BSO-jongeren hun studies met succes te laten beëindigen. Hierbij moet zeker en vast worden gedacht aan het feit dat de voorkennis van de eerstejaars HO-student beperkter kan zijn dan wordt verondersteld. Immers niet elke eerstejaars HO-student komt uit ASO of TSO. Meestal zal de praktische vorming die de BSO-student heeft genoten tijdens zijn vooropleiding voldoende of beter zijn, maar de theoretische kennis zal bijna altijd problematisch zijn. Dit is een probleem voor de docenten en professoren. Dit betekent echter niet dat deze laatsten hun cursussen en opleidingen mogen vergemakkelijken, maar het betekent wel dat de begeleiding voor deze BSO-studenten zeker en vast beter moet worden. Hulp van vrienden of medestudenten is immers ontoereikend. Dit zal dan de uitdaging zijn voor het HO om de BSO-student zijn volle kansen te gunnen.

Communicatie zal dus voor zowel 'het instituut' BSO als voor 'het instituut' HO een belangrijk tool zijn om een lagere drop-out van BSO-studenten in het HO te kunnen realiseren.

## Bibliografie

- Hoger Onderwijs in Vlaanderen - informatiebrochure 2012*. (2012). Opgeroepen op november 19, 2013, van Onderwijs Vlaanderen:  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/studeren/Hogeronderwijs\\_in\\_Vlaanderen\\_2012\\_def\\_HR.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/studeren/Hogeronderwijs_in_Vlaanderen_2012_def_HR.pdf)
- Link met het secundair onderwijs*. (2012). Opgeroepen op mei 8, 2013, van Steunpunt diversiteit & leren:  
[http://www.diversiteitleren.be/sites/default/files/1Instroomprojecten\\_Tutoraat\\_en\\_Klimop\\_AUHA.pdf](http://www.diversiteitleren.be/sites/default/files/1Instroomprojecten_Tutoraat_en_Klimop_AUHA.pdf)
- Baarda, D., & De Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher Education's Revolving Door: Confronting the Problem of Student Drop out in US Colleges and Universities. *Open Learning*, 10.
- Bellens, K., & Van Damme, J. (2011). *De invloed van de studieloopbanen in het secundair onderwijs op het succes in het hoger onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Boassaerts, B., Denys, J., & Tegenbos, G. (2002). *Accent op talent: een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2013). Dropping out of high school: Effects of close and distant friendships. *Social Science Research*, 1254–1268.
- Careersnz. (sd). *Parsons' theory*. Opgeroepen op november 25, 2013, van Careersnz:  
<http://www.careers.govt.nz/educators-practitioners/career-practice/career-theory-models/parsons-theory/>
- Daley, F. (2010). Why College Students Drop out and What We Do about It. *College Quarterly (ISSN: 1195-4353)*, jaar: 2010, volume: 13, nummer: 3, startpagina: ?
- Day, C., Moller, J., Nusche, D., & Pont, B. (2007). *The Flemish approach to school leadership for systemic improvement - a case study report for the OECD activity improving school leadership*.
- De Sloovere, S. (2012). *Succesvol in het eerste jaar hoger onderwijs: de rol van studiebegeleiding en andere beïnvloedende factoren*. Gent: Universiteit Gent.
- De Standaard. (2013, november 25). *Watervalstelsel beter voor schoolcarrière dan zittenblijven'*. Opgeroepen op november 25, 2013, van De Standaard:  
[http://www.standaard.be/cnt/dmf20131124\\_040](http://www.standaard.be/cnt/dmf20131124_040)
- Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27-35.

- GO! (2010, oktober 26). *GO! Opgeroepen op mei 8, 2013, van Van BSO en TSO naar de lerarenopleiding*: [http://www.g-o.be/Net\\_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=949](http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=949)
- GO! (2011, maart 16). *GO! Opgeroepen op augustus 13, 2013, van Hogerop dankzij het Hoger Beroepsonderwijs*: [http://www.g-o.be/Net\\_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=1896](http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=1896)
- Goovaerts, M. (2010-2011). *Wie overleeft het eerste bachelorjaar niet?* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Hannes, K., & Bruneel, S. (13, 10 2011). *Workshop Kwalitatief Interview*. Opgeroepen op 08 22, 2013, van Associatie K.U. Leuven: <http://associatie.kuleuven.be/altus/seminaries/1112/131011/interviews.pdf>
- Hogeschool Gent. (sd). *Associatie Universiteit Gent*. Opgeroepen op mei 8, 2013, van Lessenreekst TSO-BSO: 'Bruggen bouwen voor gelijke onderwijskansen': <http://www.augent.be/enw/images/stories/documenten/gelijke-onderwijskansen/Bijlage5%2018-Lesmateriaal%20tso%20-%20bso%20hogent.pdf>
- Johnson, J. L. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist or who will drop out? . *College Student Journal*, 323.
- Kaesemans, G. (2002). *Tienerkliks: het verhaal van het Vlaams Kliksonderzoek*. Leuven - Apeldoorn: Garant.
- Kamarulzaman, W., & Nordin, M. (2013). Job Satisfaction: The Comparison between School-Leavers and College Graduates. *Eric*, 14.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers .
- Kinderrechtencoalitie. (2008). *Uitval en uitsluiting in het onderwijs*. Opgeroepen op mei 7, 2013, van Kinderrechtencoalitie: <http://www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Kinderrechtenforum5uitvalenuitluitinginhetonderwijs.pdf>
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., De Metsenaere, M., Lens, W., De Jaeger, R., De Coninck, T., et al. (2001). *Drop-Out in hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lambrechts, B. (2009). *Bso uit het verdomhoekje*. Vorselaar: Katholieke Hogeschool Kempen.

- Looy, L. V., Coninx, M., & Elias, K. (2004). *Didactisch werkvormenboek voor cultuurwetenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Minderhedenforum. (sd). *Over ons*. Opgeroepen op mei 8, 2013, van Minderhedenforum: <http://www.minderhedenforum.be/overhetforum.htm>
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011). *Onderwijs Vlaanderen*. Opgeroepen op mei 8, 2013, van Hoger onderwijs in cijfers: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/hoger\\_onderwijs\\_in\\_cijfers\\_2010-2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/hoger_onderwijs_in_cijfers_2010-2011.pdf)
- Nackom, R. (2012, mei 24). *Dit schooljaar juni 2012*. Opgeroepen op mei 8, 2013, van Christelijke Onderwijscentrale: <http://www.coc.be/magazines/articleview/1391>
- Noel, C., Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2012). *Oprit 14 Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*.
- Onderwijs Vlaanderen. (2012). *Vlaamse onderwijsstatistieken en publicaties*. Opgeroepen op mei 7, 2013, van Onderwijs Vlaanderen: [http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/VONC\\_2011-2012/VONC\\_2012\\_NL\\_Integraal\\_v10.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/VONC_2011-2012/VONC_2012_NL_Integraal_v10.pdf)
- Padmos, B. (2001). *De scriptiesupporter: een doeltreffende aanpak van je scriptie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pelleriaux, K. (2000). *Attitudeverschil in het Vlaamse secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Pelleriaux, K. (2005). *Beter samen? Denk- en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië*. . Leuven: Acco.
- Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het Wetenschappelijk Onderwijs. Studentenkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Rombaut, K., Cantillon, B., & Verbist, G. (2006). *Determinanten van de differentiële slaagkansen in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Rosemarie, R. (1989). Student and Parent Images of Vocational Education Offerings: Declining Enrollment in Vocational Education. *Eric*, 8.
- Rotenberg, K., & Morrison, J. (1993). LONELINESS AND COLLEGE ACHIEVEMENT - DO LONELINESS SCALE SCORES PREDICT COLLEGE DROP-OUT. *PSYCHOLOGICAL REPORTS*, 1283-1288 .
- Simenon, S. (2013, maart 27). *Bewust kiezen voor het TSO of BSO: "Vandaag kan je doctoreren in de technologie"*. Opgeroepen op mei 7, 2013, van GO!: [http://www.g-o.be/Net\\_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=6234](http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/eMagazineArtikel.aspx?Id=6234)
- Smet, P. (2011, september 1). *Leerlingen BSO - slaagkansen Hoger Onderwijs*. Opgeroepen op november 19, 2013, van Onderwijs Vlaanderen: <http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/PAGE/VVKHORUBRIEKEN2010/VVKHO2010/05/5A/VERB>

ORGEN%20DOCUMENTEN/2011-10-27%20NR%20572%20LEERLINGEN%20BSO%20-%20SLAAGKANSEN%20HO.PDF

- Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about Academic Ability and the College Dropout Decision. *Journal of labor economics*, 707-748.
- Tas, A., Abdullah, S., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for Dropout for Vocational High School Students. *KURAM VE UYGULAMADA EGITIM BILIMLERI*, 1561-1565.
- Van Cauteren, C., & Van Gasse, R. (2011). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- van der Leeuw, Z. (2007). *Dossier Kiezen kost tijd: een evaluatieonderzoek naar de effecten van het Oriëntatiejaar*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vanderlocht, M. (2008, april 7). *digiCLB*. Opgeroepen op mei 8, 2013, van Determinanten van de differentiële slaagkansen in het Hoger Onderwijs: <http://www.digiclb.be/wat-na-so/CSB-determinanten-slaagkansen.pdf>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2007). *Handboek: diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse Overheid. (2011). *Hoger Onderwijs in cijfers - Addendum*. Brussel: Luc Jansegers.
- Wachter, L. D. (2013). *media taalunieversum*. Opgeroepen op augustus 13, 2013, van Een begeleidingsinitiatief 'Academisch Nederlands' voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven: [http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/22/hsnbundel-22\\_788.pdf](http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/22/hsnbundel-22_788.pdf)
- Wetenschapswinkel. (sd). *Wat is een Wetenschapswinkel?* Opgeroepen op mei 8, 2013, van Wetenschapswinkel.be: [http://www.wetenschapswinkel.be/over\\_wewi/index.html](http://www.wetenschapswinkel.be/over_wewi/index.html)
- Wolff, R., & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.

## Bijlagen

### Bijlage 1: topiclijsten

#### Topiclijst: interview I

- **Inleiding**

Allereerst wil ik je van harte bedanken om vandaag tijd vrij te maken voor mijn onderzoek.

Zoals ik je al heb verteld, gaat mijn onderzoek over studenten (net zoals jij), afkomstig uit het BSO, die er voor kiezen om verder te studeren in het Hoger Onderwijs. We willen onderzoeken hoe jullie de overgang van het BSO naar het Hoger Onderwijs ervaren. Met dit interview wil ik jullie vragen wat jullie aanzet om verder te studeren. Daarnaast ga ik op zoek naar de belemmeringen/moeilijkheden die jullie ervaren in het Hoger Onderwijs.

Oorspronkelijk komen deze vragen van het Minderhedenforum. Dit is een organisatie die zich opstelt als spreekbuis en belangenverdediger van de etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen.

Ik zal je verschillende vragen stellen met als uiteindelijk doel om aanbevelingen te doen over het verbeteren van het studiesucces. Eerst zal ik wat persoonlijke vragen stellen over je studiekeuze in het middelbaar. Daarna zullen er brede vragen aan bod komen over je studiekeuze nu. Je mag op deze vragen heel open antwoorden. Er is geen fout of juist antwoord. Het belangrijkste is jouw mening en jouw ervaring. Op het einde van het interview kunnen we alles nog eens op een rijtje zetten en kan je eventueel nog zaken aanvullen of verduidelijken.

Het is de bedoeling dat ons gesprek wordt opgenomen, zodat ik dit later kan gebruiken om een correcte analyse van het interview te maken. Ik garandeer je dat alle gegeven informatie vertrouwelijk door mij zal worden behandeld. Geef je mij de toestemming om dit interview op te nemen? .....

Wanneer ik het interview heb uitgetypt, zal ik je een exemplaar opsturen zodat je eventueel opmerkingen kan geven. Heb je verder nog vragen voor we aan dit interview beginnen? ....."



- **Studierichting**

In dit eerste deel van het interview gaan we het hebben over je studiekeuze in het middelbaar onderwijs en over de inhoud van de studierichting die je nu volgt.

- Welke studierichting heb je gevolgd in het Secundair Onderwijs?
  - Vertel me eens meer over deze richting?
    - Hoe ging het er aan toe? Wat heb je daar zoal geleerd?
  - Wat heeft je er toe aangezet om deze richting te gaan volgen?
    - Was dit je eigen keuze?
    - Is het je familie die voornamelijk in deze richting heeft gedacht?
    - Hebben je vrienden een invloed gehad op deze keuze?
    - Gingen zij deze richting ook doen?
    - Wou je echt iets doen met .... (vb. richting hout – 'hout') ?
    - Had je een bepaald beroep voor ogen bij het nemen van deze keuze?
  - Hoe denk je nu over je de keuze die je gemaakt hebt?
    - Was je richting een verkeerde keuze?
    - Heb je eerst iets anders geprobeerd?
    - Was het noodgedwongen?
    - Zou je deze keuze opnieuw maken?
    - Zou je een andere keuze maken? Welke? Waarom?
- Welke studierichting volg je nu in het Hoger Onderwijs?
  - Vertel me eens meer over deze richting?
    - Wat houdt het juist in?
    - Wat verwachtte je van deze richting toen je naar hier kwam?
    - Had je een duidelijk beeld?
    - Klopt dit beeld nu je eenmaal bezig bent?
    - Zit je nu in een richting die in een verlengde ligt van je voorgaande studie?
    - Of is het iets helemaal anders omdat je vorige studiekeuze je niet beviel?
  - Heb je de indruk dat je een grote inhaalbeweging moet doen nu?

- **Beweegredenen/motieven**

In dit deel gaan we achterhalen welke factoren jou hebben aangezet om te kiezen naar deze richting.

- Wat zijn voor jou de drie belangrijkste factoren die je hebben aangezet om deze richting te volgen?
  - *Mogelijke inbreng*: familie, vrienden, leerkracht, hobby's, interesse, inschatting van de haalbaarheid, maatschappelijk aanzien (status, belangrijke positie), werkgelegenheid, salaris, vrije tijd, combinatie andere dingen, het lijkt interessant, sociaal engagement, ...
    - Heb je deze richting zelf gekozen?
    - Waar komt je interesse voor deze richting vandaan?
    - Waarom vind je familie dit belangrijk?
    - Waren het je vrienden die ook deze studierichting zijn gaan doen?
    - Heb je een bepaald beroep voor ogen?

- **Belemmeringen**

In dit deel gaan we achterhalen welke factoren het jou moeilijk maken om succesvol te kunnen functioneren.

- Wat is je indruk na één maand op de Hoge School?
  - Hoe ervaar je verschillen of gelijkenissen met het Secundair Onderwijs?
    - *Inbreng*: tempo, manier waarop er het aan toe gaat in de klas, didactische werkvormen, het vakjargon (woordenschat), mate waarin je hulp krijgt van leerkrachten bij studeren, opdrachten, werkvormen, ...
  - Hoe ervaar je je medestudenten?
    - Is dat zoals in het Secundair Onderwijs?
    - Vind je veel mensen waar je iets gemeenschappelijk mee hebt?
  - Heb je de indruk dat je een buitenbeentje bent omdat je uit het Beroepsonderwijs komt?
  - Ervaar je vooroordelen?
- Hoe pak je deze studie nu concreet aan?
  - Hoe ziet jou typische dag er uit?
  - Wanneer vallen je lessen?
  - Wat doe je tussendoor?
  - Wat doe je als je thuis komt?

- **Afronding**

We zijn ondertussen gekomen aan het laatste deel van ons gesprek. Hier gaan we nog eventjes de belangrijkste conclusies herhalen.

- De beweegreden die jou hebben aangezet om deze studierichting te volgen zijn ..... Zijn er nog factoren die je wil aanvullen?
  - Op welke manier kan je deze factoren rangschikken naar zijn/haar belangrijkheid?
- De belemmeringen die je nu reeds ervaren hebt zijn ..... Zijn er nog factoren die je wil aanvullen?
  - Op welke manier kan je deze factoren rangschikken naar zijn/haar belangrijkheid?
- Vind je het noodzakelijk dat studenten in het Beroepsonderwijs op een andere manier worden voorbereid op een studie in het Hoger Onderwijs, zodat de aansluiting met het Hoger Onderwijs op een positievere manier kan worden ervaren?
  - Wat moet er volgens jou dan juist veranderen aan de begeleiding in het Secundair Onderwijs?
    - Hoe zou dit er volgens jou dan uit moeten zien?
    - Op welke manier kan dit haalbaar zijn volgens jou?
  - Wat kan er volgens jou veranderen in het Hoger Onderwijs om deze aansluiting makkelijker te laten verlopen?

- Hoe kan de Hoge School hier volgens jou toe bijdragen?

We zijn ondertussen aan het einde van ons gesprek gekomen. Ik denk dat ik kan afronden met een kort besluit van ons gesprek. ....

Zijn er zaken die je nog wenst toe te voegen? Of heb je nog andere opmerkingen? .....

Zoals ik in het begin van ons gesprek heb gezegd, zal ik je een kopie sturen van het uitgetypte interview. Indien nodig kan je mij altijd contacteren om zaken aan te passen.

Dan wil ik je alvast bedanken voor uw medewerking. Graag geef ik hierbij een kleine attentie als teken van dank voor jouw vrijwillige medewerking!

(Afspraak maken interview deel II)

## Topiclijst: interview II

- **Inleiding**

Alvast bedankt om vandaag weer tijd vrij te maken voor dit interview. Zoals ik je bij het eerste interview heb gezegd, gaan we het vandaag hebben over hoe je het eerste semester hebt beleefd. Op welke manier heb je de overgang van het Secundair Onderwijs naar het Hoger Onderwijs ervaren en welk waren de belangrijkste belemmeringen hierbij? Ook in in dit interview zijn er geen juiste of foute antwoorden. Jouw eigen mening is voor mij belangrijk.

- **Terugblik overgang van SO naar HO**

In dit eerste deel van het interview blikken we terug op je studiekeuze in het Hoger Onderwijs en de verwachtingen die je had aan het begin van het schooljaar.

- Wat is je eerste indruk na het eerste semester van jouw opleiding?  
Hoe heb je de overgang van het Secundair Onderwijs naar het Hoger Onderwijs ervaren? Was dit een positieve/negatieve ervaring? Hoe? Waarom?  
Klopten je verwachtingen die je had aan het begin van het schooljaar?  
Op welke manier komen je verwachtingen overeen met de werkelijkheid?  
Wat is er anders dan je eigenlijk had verwacht?
- Hoe denk je nu over de keuze die je hebt gemaakt om verder te studeren?  
Was dit een goede of verkeerde keuze? Waarom?  
Zou je dezelfde keuze opnieuw maken? Waarom wel/niet?  
Zou je een andere keuze maken? Welke? Waarom?
- Hoe zijn de examens verlopen?  
Welke vakken gingen goed? Welke minder goed? Waaraan ligt dit?  
- *Inbreng*: studiehouding, motivatie, begeleiding, medestudenten, werkvormen, lessen, taken, thuissituatie, vooropleiding...  
Op welke manier heb je gestudeerd voor de examens? Was dit voldoende?  
Ga je het anders aanpakken? Waarom wel/niet? Hoe dan?

- **Belemmeringen**

In dit tweede deel van het interview hebben we het over de factoren die het jou moeilijk maken om succesvol te kunnen functioneren.

- Hoe heb je verschillen of gelijkenissen ervaren met het Secundair Onderwijs?  
Is er iets veranderd tov het begin van het schooljaar? Wat dan? Hoe?  
- *Inbreng*: medestudenten, sociale integratie, peers, tempo, manier waarop er het aan toe gaat in de klas, didactische werkvormen, het vakjargon (woordenschat), mate waarin je hulp krijgt van leerkrachten bij studeren, omgang met docenten, toegankelijkheid, opdrachten, werkvormen, ...
- Zijn er zaken die het jou moeilijk hebben gemaakt om succesvol te functioneren?  
Welke? Waarom?
- Hoe sta je nu tegenover leerlingen uit het BSO die verder studeren?  
Heb je nog steeds dezelfde mening omtrent 'buitenbeentje omdat je uit BSO' komt?  
Heb je ondertussen (nog) vooroordelen ervaren?  
Hoe sta je tegenover je medestudenten? Positief/negatieve ervaringen?  
Voel je je aanvaard in je klas?
- Pak je je studie nog steeds hetzelfde aan zoals aan het begin van het schooljaar?  
Wat is er veranderd? Hoe ziet je typische dag er uit?

- Hoe ziet jou typische dag er uit?
- Wanneer vallen je lessen?
- Wat doe je tussendoor?
- Wat doe je als je thuis komt?

- **Begeleiding**

In dit deel van het interview gaan we het hebben over mogelijke studiebegeleiding op school.

- Hoe sta je nu tegenover studiebegeleiding op school voor leerlingen afkomstig uit het BSO?
  - Heb je zelf gebruik gemaakt van begeleiding?
  - Zou je overwegen om hier gebruik van te maken?
  - Zou de school meer moeite moeten doen voor leerlingen te begeleiden die uit het BSO komen?
  - Wat zou er voor jou moeten veranderen? Hoe?
  - Hoe kan de school er toe bijdragen om het jou makkelijker te maken om succesvoller te kunnen functioneren?
  - Welke belemmeringen kan de school volgens jou nog minimaliseren?

- **Toekomst**

In dit deel van het interview gaan we het hebben over je toekomstvisie.

- Heb je nog steeds hetzelfde beeld voor ogen ivm het beroep dat je later wil uitoefenen?
  - Heb je nog andere plannen? Welke?
- Heb je nog steeds dezelfde beweegredenen om verder te studeren?
  - Wat is er veranderd? Waarom?
  - Waarom vind je het nu belangrijk om verder te studeren?

- **Niet geslaagden**

- Wat ben je nu aan het doen? Werk je of heb je een andere studierichting gekozen?
  - Kan je dit extra toelichten? Wat houdt het juist in?
- Op basis van wat heb je een andere richting/werk gekozen?
- Hoe voel je je bij de keuze om een andere richting te kiezen/te gaan werken?
- Heb je spijt dat je destijds gekozen hebt om verder te studeren?
- Zou je dezelfde keuze maken om verder te studeren? Of zou je direct gaan werken?

- **Afronding**

We zijn ondertussen gekomen aan het laatste deel van ons gesprek. Hier gaan we nog eventjes de belangrijkste conclusies herhalen. Waar nodig, kan je aanvullen.

- De beweegredenen die je net hebt aangehaald om verder te studeren zijn .....
  - Zijn er factoren die je wil aanvullen?
  - Op welke manier kan je deze factoren rangschikken naar zijn/haar belangrijkheid?

- De belemmeringen die je hebt ervaren in het eerste semester zijn .....  
Zijn er factoren die je wil aanvullen?  
Op welke manier kan je deze factoren rangschikken naar zijn/haar  
belangrijkheid?
- In het begin van het interview heb je aangegeven hoe je de overgang van het  
Secundair Onderwijs naar het Hoger Onderwijs hebt ervaren. Zijn er bepaalde  
zaken die de school kan doen volgens jou om deze overgang makkelijker te  
laten verlopen?  
Wat kan de school doen? Op welke manier?

We zijn ondertussen aan het einde van ons gesprek gekomen. Ik denk dat ik kan afronden met een kort besluit van ons gesprek. ....

Zijn er zaken die je nog wenst toe te voegen? Of heb je nog andere opmerkingen? .....

Zoals ik in het begin van ons gesprek heb gezegd, zal ik je een kopie sturen van het uitgetypte interview. Indien nodig kan je mij altijd contacteren om zaken aan te passen.

Dan wil ik je alvast bedanken voor uw medewerking. Graag geef ik hierbij een kleine attentie als teken van dank voor jouw vrijwillige medewerking!

