

# De keuze van een in het hoger

VEERLE GERMEIJS  
KARINE VERSCHUEREN

*Karine Verschuere is hoofddocent en verantwoordelijke van het Centrum voor Schoolpsychologie in de Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen van de KU Leuven. Veerle Germeijs is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Schoolpsychologie.*

De meeste jongeren met een diploma secundair onderwijs studeren daarna verder in het hoger onderwijs. De keuze van die studie is een belangrijke beslissing; ze kan gevolgen hebben voor de latere opleidingsmogelijkheden en beroepsloopbaan. Denken alle jongeren even grondig na over hun studiekeuze of bestaan er grote verschillen in de manier waarop ze die beslissing nemen? Vormen bepaalde kenmerken van de jongeren of van hun omgeving een risicofactor voor het minder goed verlopen van het studiekeuzeproces? En heeft de manier waarop jongeren een studiekeuze maken ook gevolgen voor hun aanpassing en succes in het hoger onderwijs?

In haar doctoraatsonderzoek dat uitgevoerd werd aan het Centrum voor Schoolpsychologie van de KU Leuven onder begeleiding van Karine Verschuere, nam Veerle Germeijs het beslissingsproces over het maken van een studiekeuze in het hoger onderwijs onder de loep.

In het onderzoek stond niet zozeer centraal welke studierichting leerlingen kiezen, maar wel hoe ze tot de keuze van een bepaalde studierichting komen. Meer concreet komen drie thema's aan bod: het verloop van het studiekeuzeproces, risicofactoren voor het studiekeuzeproces, en gevolgen van het studiekeuzeproces voor de uitvoering van de keuze in het hoger onderwijs.

In deze bijdrage leggen we uit hoe het onderzoek verliep. Vervolgens gaan we in op de resultaten van het onderzoek en ten slotte bespreken we implicaties van onze resultaten voor de keuzebegeleiding van leerlingen.

## Verloop van het onderzoek

### Deelnemers en werkwijze

Aan het onderzoek namen alleen leerlingen uit het ASO deel. Vergeleken met de andere onderwijsvormen is de proportie van studenten die start in het hoger onderwijs het grootst binnen het ASO, nl. 97,3 % (Sonar, 2002). Het maken van een keuze van een studie in het hoger onderwijs is dus een belangrijke beslissing voor bijna alle ASO-leerlingen. Onderzoek naar de verschillen in het keuzeproces met de andere onderwijsvormen valt - hoewel ook op zich interessant - buiten de doelstelling van dit onderzoek. Dat alleen ASO-leerlingen deelnamen heeft als gevolg dat onze resultaten mogelijk niet veralgemeend kunnen worden voor leerlingen uit andere onderwijsvormen.

We onderzochten het studiekeuzeproces tijdens het laatste jaar secundair onderwijs. Vroeger onderzoek had immers gesuggereerd dat de meeste leerlingen tijdens hun laatste jaar in het secundair onderwijs een keuze maken van een studie in het hoger onderwijs (Lacante et al., 2001). We voerden een longitudinale studie uit waarbij dezelfde groep leerlingen gevolgd werd gedurende een periode van 3 jaar. In september 2002 startten we met een groep van 700 leerlingen

uit het laatste jaar secundair onderwijs. Deze leerlingen werden tijdens hun laatste jaar nog twee maal (nl. in januari 2003 en mei 2003) aangezocht om deel te nemen aan het onderzoek.

Op deze drie momenten ontvingen de leerlingen telkens twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst peilde naar hun studiekeuzeproces en werd tijdens de lessen ingevuld. De tweede vragenlijst ging over persoons- en omgevingskenmerken van de leerlingen (bv. algemene besluiteloosheid, angst met betrekking tot het studiekeuzeproces, kwaliteit van relatie met ouders). Deze vragenlijst vulden de leerlingen thuis in en gaven ze in een gesloten envelop terug aan de leerkracht.

Alle leerlingen werden opnieuw drie keer gecontacteerd tijdens het hoger onderwijs: bij het begin van het eerste jaar (nl. november 2003), het midden van het eerste jaar (nl. maart 2004) en het begin van het tweede jaar (nl. november 2004). Op die momenten werd hun telkens gevraagd een vragenlijst in te vullen over hun aanpassing, resultaten, en tevredenheid in de studie in het hoger onderwijs.

Wie deelnam, deed dat vrijwillig. Zowat alle leerlingen (666 op 700) deden mee. Ze wisten waarom de studie belangrijk was én ze hadden ook kans om een cadeaubon te winnen als ze meededen. Om het aantal antwoorden bij de volgende afnames zo hoog mogelijk te krijgen, maakten we gebruik van herinneringsbrieven en telefoontjes aan mensen die na 1 maand nog niet hadden geantwoord, en verlootten we weer een aantal cadeaubonnen.

In figuur 1 geven we een overzicht van de momenten waarop we de leerlingen een vragenlijst lieten invullen en van het aantal leerlingen dat de vragenlijsten ingevuld terugbezorgde.

De deelnemende leerlingen waren afkomstig uit 25 secundaire scholen in Vlaanderen. De verdeling van deze 25 scholen over de vijf regio's in Vlaanderen (Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen, Antwerpen, Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en Limburg) en over de drie onderwijsnetten (nl. het

Vrije gesubsidieerde net, het Officieel gesubsidieerde net en het Gemeenschapsonderwijs) is representatief voor de verdeling over regio en onderwijsnet van alle secundaire scholen in Vlaanderen die in de derde graad ASO aanbieden. We selecteerden eerst op toevallige wijze 75 secundaire scholen die in de derde graad ASO aanboden.

Om praktische redenen kwamen enkel grote secundaire scholen (nl. scholen waarvan het leerlingenaantal groter was dan het gemiddelde leerlingenaantal, wat berekend werd per onderwijsnet) in aanmerking voor deze selectie. Deze 75 scholen werden aangezocht om deel te nemen aan ons onderzoek. In totaal waren 42 scholen bereid mee te werken. Uit deze 42 scholen selecteerden we er 25 rekening houdend met hun regio en onderwijsnet. Ten slotte selecteerden we binnen elke school op toevallige wijze 2 studierichtingen.

Wanneer we de verdeling van de deelnemende leerlingen over de studierichtingen vergelijken met de verdeling van alle leerlingen ASO over de studierichtingen in het schooljaar 2002-2003, blijkt dat in ons onderzoek leerlingen uit moderne talen-wetenschappen wat oververtegenwoordigd zijn; de leerlingen uit economie-moderne talen zijn wat ondervertegenwoordigd.

### Vragenlijst Studiekeuzetaken

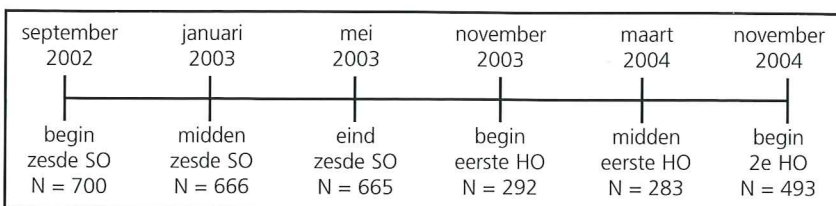
Het centrale meetinstrument in ons onderzoek was een vragenlijst om het studiekeuzeproces van de leerlingen in kaart te brengen.

Om na te gaan hoe laatstejaars een studiekeuze maken, hebben we gebruik gemaakt van zes taken die tijdens het studiekeuzeproces aan bod kunnen komen: oriëntatie, exploratie van de omgeving in de breedte, exploratie van de omgeving in de diepte, exploratie van zichzelf, keuzenabijheid en binding. Het onderscheid tussen die keuzetaken steunt op internationale literatuur over loopbaankeuzeprocessen. Op elk van de drie meetmomenten tijdens het zesde jaar hebben we vragen aan de leerlingen gesteld waaruit we konden afleiden hoeveel werk ze van die keuzetaken maakten. De vragenlijst die we hiervoor construeerden en waarvan we de validiteit en betrouwbaarheid hebben onderzocht is de Vragenlijst Studiekeuzetaken (VST; Germeijs & Verschueren, 2006a, 2006b). We leggen elke keuzetaak kort uit. Tabel 1 geeft voor elke keuzetaak een voorbeeldvraag uit de VST.

#### De zes keuzetaken

- oriëntatie
- exploratie van de omgeving in de breedte
- exploratie van de omgeving in de diepte
- exploratie van zichzelf
- keuzenabijheid
- binding

Een eerste taak die belangrijk is bij het maken van een studiekeuze is oriëntatie. Daaronder verstaan we dat leerlingen beseffen dat ze een studiekeuze moeten maken en dat ze bereid zijn zich in te zetten om een zo goed mogelijke keuze te maken.



Figuur 1: Overzicht van het aantal deelnemers op ieder meetmoment in de longitudinale studie.

### En de leerlingen uit TSO en BSO?

Uit internationale studies blijkt dat studenten van verschillende onderwijsvormen verschillen in 'loopbaanrijpheid'.

Meer concreet vindt men dat studenten die meer technische of beroepsgerichte studierichtingen volgen, een hogere mate van loopbaanrijpheid vertonen dan studenten die een algemene onderwijsvorm volgen. 'Loopbaanrijpheid' is dan de gereedheid van iemand om de taken die zich aanbieden in de verschillende fasen van loopbaanontwikkeling te voltooien. De gereedheid om werk te maken van de keuzetaken bij de keuze van een studie in het hoger onderwijs kan men als een voorbeeld daarvan beschouwen.

Op basis van die resultaten kan men verwachten dat ASO-leerlingen verschillen van TSO- en BSO-leerlingen in de wijze waarop ze omgaan met de keuzetaken. Recent onderzoek in Vlaanderen lijkt dat inderdaad te bevestigen. TSO-studenten in het 5e jaar SO scoorden immers hoger op verschillende keuzetaken dan ASO-leerlingen van hetzelfde jaar (Vanroye, 2004). Maar verdere analyses wezen uit dat ASO-leerlingen tijdens het 6e jaar een grotere vooruitgang maakten in de keuzetaken dan TSO-leerlingen. Dat had tot gevolg dat ASO-leerlingen op het einde van het 6e jaar op sommige keuzetaken zelfs hoger scoorden dan TSO-leerlingen (M. Lacante, persoonlijke communicatie, 3 april 2006).

Rekening houdend met die gegevens is het belangrijk dat bijkomend onderzoek wordt gedaan om na te gaan of de beschrijving van het keuzeproces uit ons onderzoek ook geldt voor jongeren uit andere onderwijsvormen of voor studenten die na het secundair onderwijs in een beroep willen starten. Daarnaast zal ook onderzocht moeten worden of de gevonden verbanden tussen de keuzetaken enerzijds en persoonsfactoren (bv. algemene besluiteloosheid), omgevingsfactoren (bv. kwaliteit van relatie met ouders), en de implementatie van de keuze anderzijds kunnen veralgemeend worden naar andere onderwijsvormen.

Aan het Centrum voor Schoolpsychologie wordt momenteel in het kader van een masterproef een nieuwe studie gepland over het studiekeuzeproces bij TSO-leerlingen.

## Kiezen jongens anders?

Het onderzoek leert dat er verschillen bestaan tussen jongens en meisjes in de uitvoering van enkele, maar niet alle, studiekeuzetaken tijdens het laatste jaar secundair onderwijs.

Voor de keuzetaken 'oriëntatie' en 'exploratie van de omgeving in de breedte' scoren meisjes aan het begin van het 6e jaar hoger dan jongens. Die verschillen blijven bestaan op het einde van het 6e jaar.

Voor de keuzetaak 'exploratie van de omgeving in de diepte' vinden we geen verschillen tussen jongens en meisjes aan het begin van het 6e jaar. Meisjes vertonen echter in de loop van het jaar meer vooruitgang dan de jongens, wat resulteert in een hoger niveau van exploratie in de diepte op het einde van het 6e jaar.

Dat laatste resultaat geeft weer dat naargelang de periode van het keuzeprocess, jongens en meisjes al of niet van elkaar kunnen verschillen in de wijze waarop ze werk maken van de keuzetaken. Voor de andere keuzetaken (exploratie van zichzelf, beslissingsstatus, en binding) vonden we echter geen geslachtsverschillen.

Daarnaast onderscheiden we drie taken die gaan over het opzoeken van informatie. Met exploratie van omgeving in de breedte bedoelen we het opzoeken van algemene informatie over het hoger onderwijslandschap (bijv. over de structuur van het hoger onderwijs). Daarnaast is er exploratie van de omgeving in de diepte wat betekent dat men meer gedetailleerde informatie over bepaalde studierich-

tingen opzoekt (bijv. een cursusboek van een bepaalde studierichting bekijken). Ten slotte is er exploratie van zichzelf wat betekent dat leerlingen stilstaan bij kenmerken van zichzelf (bijv. interesses, studiegewoonten,...). In de CLB's wordt in het kader van schoolloopbaanbegeleiding meestal voor exploratie van de omgeving in de breedte en in de diepte de overkoepelende term 'horizonverruiming' gebruikt, en voor exploratie van zichzelf de term 'zelfconceptverheldering'.

Een vijfde keuzetaak die we onderscheiden is keuzenabijheid. Tijdens het keuzeprocess kiezen de leerlingen op een bepaald moment een studierichting. Leerlingen kunnen verschillen in de mate waarin ze dicht bij dat moment staan. We noemen dat keuzenabijheid. Een leerling die verschillende studierichtingen overweegt waarbij er nog geen enkele studierichting zijn voorkeur wegdraagt, staat minder dicht bij het keuzemoment dan een leerling die ook verschillende studierichtingen overweegt maar wel een lichte voorkeur heeft voor een bepaalde studierichting.

Ten slotte is er de keuzetaak 'binding'. Wanneer leerlingen een keuze gemaakt hebben, kunnen ze nog onzeker zijn over die keuze en het gevoel hebben dat ze nog van keuze zullen veranderen, of ze kunnen juist heel zeker zijn van die keuze. Die keuzetaak noemen we binding aan de

keuze en daarmee bedoelen we de mate waarin men zeker is van zijn keuze, zijn keuze wil behouden en zich identificeert met de keuze.

In de studie die we uitvoerden over de constructie van de VST (Germeijs & Verschueren, 2006a) bleek uit factoranalyses dat de zes keuzetaken duidelijk van elkaar te onderscheiden concepten zijn. Ze belichten dus elk een ander aspect in iemands keuzeprocess.

## Resultaten

Met ons onderzoek hebben we drie doelstellingen:

- 1 het keuzeprocess voor een studie in het hoger onderwijs in kaart brengen;
- 2 de rol van enkele persoons- en omgevingskenmerken in het studiekeuzeprocess nagaan; en
- 3 de gevolgen van het studiekeuzeprocess voor de uitvoering van de keuze in het hoger onderwijs onderzoeken.

### Het studiekeuzeprocess

#### *Gemiddelde groei in studiekeuzetaken*

Gemiddeld genomen over alle leerlingen heen, blijkt uit ons onderzoek dat leerlingen voor alle studiekeuzetaken een belangrijke vooruitgang maken tij-

Keuzetaak	Voorbeeldvraag	Antwoordvorm
Oriëntatie	Ik ben nu bereid om tijd te besteden aan het zoeken van een studie. (omcirkel één cijfer)	Helemaal niet van toepassing op mij <u>1 2 3 4 5 6 7 8 9</u> Volledig van toepassing op mij
Exploratie omgeving breedte	Ik heb zelf algemene overzichten over de structuur van het hoger onderwijs doorgenomen. (zet een kruisje)	Geen enkele keer <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Dikwijls <input type="checkbox"/>
Exploratie omgeving diepte	Ik heb een brochure over een bepaalde studierichting grondig gelezen. (zet een kruisje)	Geen enkele keer <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Dikwijls <input type="checkbox"/>
Exploratie zichzelf	Ik heb bij mezelf bewust stilgestaan bij wat mij wel/niet interesseert. (zet een kruisje)	Geen enkele keer <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Dikwijls <input type="checkbox"/>
Keuze nabijheid	1 som hieronder alle studierichtingen op die je op dit moment overweegt. 2 welke studierichting uit vraag 1 is je eerste keuze?	
Binding	Ben je zeker van deze studierichting? (omcirkel één cijfer)	Zeker niet <u>1 2 3 4 5 6</u> Ja, heel erg

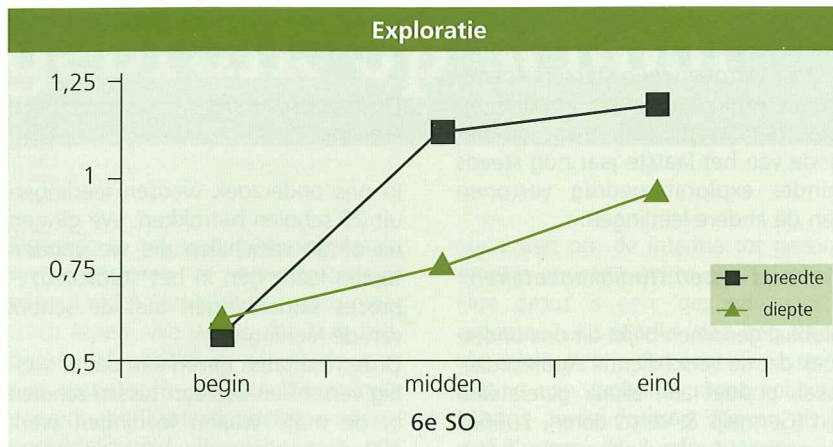
Tabel 1: Voorbeeldvragen uit de Vragenlijst StudiekeuzeTaken

dens het laatste jaar secundair onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2006c). Dat stemt overeen met de idee dat het laatste jaar secundair onderwijs een belangrijke periode is in het keuzeproces van jongeren.

De vorm van groei is echter niet dezelfde voor alle taken. In figuur 2 staan ter illustratie de gemiddelde groeitrajecten voor de twee exploratietaken van de omgeving afgebeeld. Voor exploratie in de breedte zien we dat er gemiddeld genomen tussen het begin en midden van het laatste jaar meer groei is dan tussen het midden en het einde van het laatste jaar, terwijl voor exploratie in de diepte de groei tussen het midden en het einde van het laatste jaar even groot is als de groei tussen het begin en midden van het laatste jaar.

De resultaten geven aan dat gemiddeld genomen over alle leerlingen er voor de keuzetaken 'oriëntatie' en 'exploratie in de breedte' meer vooruitgang geboekt wordt in het eerste semester van het zesde jaar dan in het tweede semester. Deze taken worden in theoretische modellen beschouwd als vooral belangrijk bij het begin van een loopbaankeuzeproces.

Daarentegen vinden we voor keuzetaken als 'exploratie in de diepte' en 'beslissingstatus' - die in theoretische modellen beschouwd worden als belangrijk naar het einde toe van een keuzeproces - gemiddeld genomen over alle leerlingen evenveel vooruitgang in het eerste en het tweede semester. Uit die resultaten kunnen we afleiden dat een gemiddelde leerling tijdens zijn laatste jaar aan alle studiekeuzetaken werkt, maar dat naargelang van de periode tijdens dat jaar hij voor bepaalde keuzetaken meer vooruitgang boekt dan voor andere studiekeuzetaken.



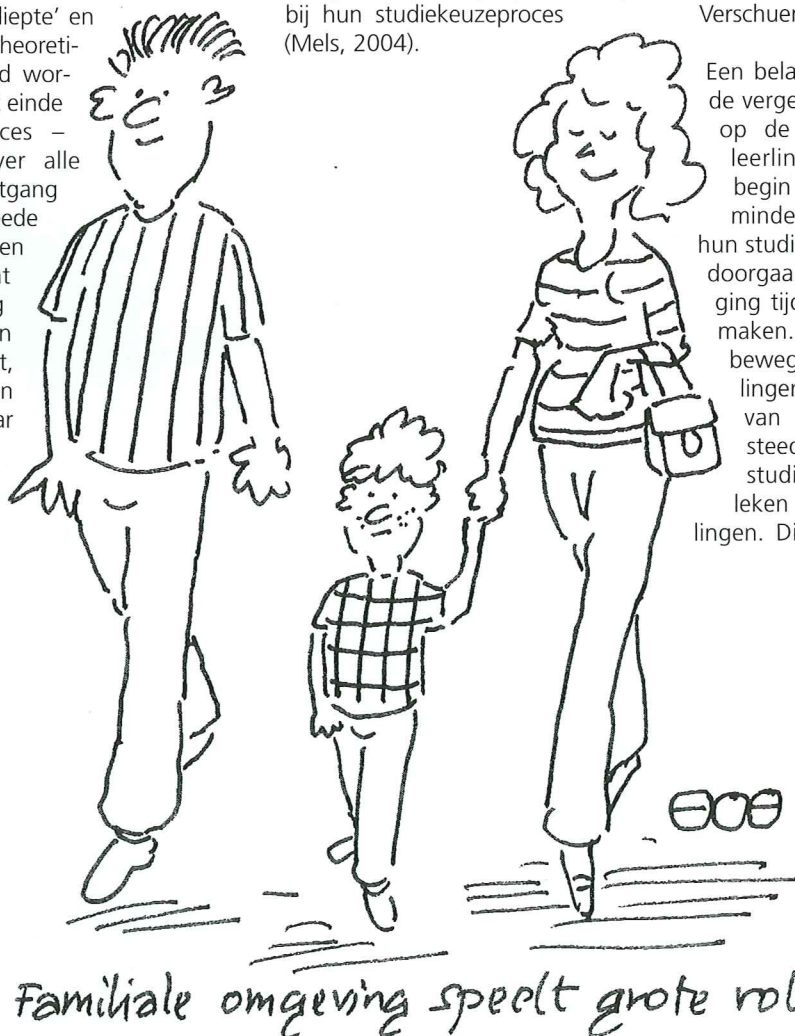
Figuur 2: Gemiddelde groeitrajecten van exploratie van de omgeving in de breedte en van exploratie van de omgeving in de diepte (scores op een schaal van 0 tot en met 2)

Bij deze groeitrajecten van de keuzetaken merken we op dat aan het begin van het zesde jaar de gemiddelde score van de studenten al vrij hoog is voor de meeste studiekeuzetaken. Dat wijst erop dat voor verschillende jongeren het keuzeproces al gestart is vóór het begin van het zesde jaar; dat ondersteunt de opvatting dat niet alleen in het laatste jaar maar ook tijdens de vroegere jaren voldoende aandacht besteed moet worden aan de begeleiding van jongeren bij hun studiekeuzeproces (Mels, 2004).

### Verschillen tussen leerlingen

Naast het in kaart brengen van de gemiddelde groeitrajecten over alle leerlingen heen, onderzochten we ook of er grote verschillen bestaan tussen leerlingen in de manier waarop ze een studiekeuze maken. Onze resultaten geven aan dat niet alle jongeren evenveel werk maken van de studiekeuzetaken en dat ze niet allemaal dezelfde vooruitgang boeken tijdens het laatste jaar secundair onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2006c).

Een belangrijke bevinding bij de vergelijking van leerlingen op de keuzetaken is dat leerlingen die aan het begin van het laatste jaar minder werk maken van hun studiekeuze dan anderen, doorgaans een inhaalbeweging tijdens hun laatste jaar maken. Ondanks de inhaalbeweging staan deze leerlingen echter op het einde van het schooljaar nog steeds minder ver in de studiekeuzetaken vergeleken met de andere leerlingen. Dit betekent dat leer-



lingen die bijvoorbeeld aan het begin van het laatste jaar minder exploratiegedrag vertonen, een sterkere toename in exploratiegedrag hebben tijdens het laatste jaar, maar op het einde van het laatste jaar nog steeds minder exploratiegedrag vertonen dan de andere leerlingen.

#### *Verband tussen studiekeuzetaken*

Globaal genomen blijkt uit ons onderzoek dat de verschillende studiekeuzetaken positief aan elkaar gerelateerd zijn (Germeijs & Verschuere, 2006c). Bijvoorbeeld, leerlingen die meer exploratie in de breedte vertonen staan ook verder met het beslissen over hun studie, en voelen zich ook meer gebonden aan hun studiekeuze dan leerlingen die minder informatie hebben opgezocht. We kunnen hieruit concluderen dat hoe meer men werkt aan één bepaalde studiekeuzetaak, hoe verder men ook staat in de andere keuzetaken.

Een uitzondering hierop vormt exploratie van zichzelf. Deze keuzetaak blijkt nauwelijks of niet verband te houden met beslissingsstatus en binding aan de keuze. Dit suggereert dat studenten die dicht bij het nemen van een beslissing staan en die meer gebonden zijn aan hun keuze niet noodzakelijk meer informatie over zichzelf hebben verzameld. Toch lijkt het ons voorbarig hieruit te concluderen dat exploratie van zichzelf niet belangrijk is voor het maken van een keuze of voor het bindingsproces aan de keuze. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat exploratie van zichzelf een keuzetaak is waaraan leerlingen al aandacht besteed hebben vóór de periode die we in onze studie onderzocht hebben. Rekening houdend met de andere schoolloopbaanbeslissingen die leerlingen tijdens hun secundair onderwijs moeten maken, is het immers mogelijk dat ze al werk maken van het exploreren van hun eigen interesses, vaardigheden, of waarden vóór het zesde jaar secundair onderwijs. Het zou dus kunnen dat verschillen tussen leerlingen in exploratie van zichzelf vóór de start van het zesde jaar secundair onderwijs belangrijker zijn om verschillen tussen leerlingen in keuzena-bijheid en binding te voorspellen. Dit zou men in toekomstig onderzoek kunnen nagaan.

#### **De rol van enkele persoons- en omgevingsfactoren**

##### *De school van de leerling*

In ons onderzoek werden leerlingen uit 25 scholen betrokken. We gingen na of de verschillen die we vonden tussen leerlingen in het studiekeuze-proces samenhangen met de school van de leerlingen.

Onze resultaten geven aan dat er weinig verschillen bestaan tussen scholen in de mate waarin leerlingen werk maken van de keuzetaken. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat is dat alle scholen in ons onderzoek relatief grote scholen zijn. Het is mogelijk dat de begeleidingsprogramma's van deze grote scholen onderling sterk op elkaar lijken. Het kan dus zijn dat we in ons onderzoek minder differentiatie in begeleidingsprogramma's hadden dan wanneer we zowel grote als kleine scholen erbij zouden betrokken hebben. Dat kan op zijn beurt tot gevolg hebben dat er in ons onderzoek minder verschillen waren tussen leerlingen van verschillende scholen in hun studiekeuzeproces. Bijkomend onderzoek is nodig waarin ook kleine scholen betrokken worden om hierover meer duidelijkheid te krijgen.

##### *Risicofactoren*

Ons onderzoek brengt enkele risicofactoren aan het licht voor het minder goed verlopen van het studiekeuze-proces. We bespreken hier de rol van een persoonsfactor van de leerling (namelijk algemene besluiteloosheid) en van een omgevingsfactor (namelijk de kwaliteit van de relatie van leerlingen met hun ouders).

##### • *Algemene besluiteloosheid*

Bij algemene besluiteloosheid is er sprake van een chronisch probleem met het nemen van beslissingen in verschillende situaties. Daarbij kan het gaan om belangrijke beslissingen, maar ook om minder belangrijke of alledaagse beslissingen. Algemene besluiteloosheid kan men beschouwen als een persoonlijkheidskenmerk.

De resultaten van ons onderzoek tonen aan dat algemene besluiteloosheid een risicofactor is voor het studiekeuzeproces van laatstejaars secundair onderwijs (Germeijs, Verschuere, & Soenens, 2006). Leerlingen die in het algemeen besluiteloos zijn, ondervin-



den meer hinder met bepaalde taken, namelijk met keuzenabijheid en binding. Algemene besluiteloosheid blijkt geen effect te hebben op oriëntatie en weinig op de mate van exploratie.

Bijkomende analyses laten zien dat het negatieve effect van algemene besluiteloosheid op het studiekeuzeproces deels verklaarbaar is door het feit dat het studiekeuzeproces meer angst oproept bij jongeren die meer besluiteloos zijn.

Die resultaten suggereren dat leerlingen die algemeen besluiteloos zijn niet zozeer hoeven gemotiveerd te worden om zich in te zetten voor het studiekeuzeproces en dat ze niet zozeer behoefte hebben aan het krijgen van informatie. Deze leerlingen hebben vooral hulp nodig bij het structureren van de informatie die ze verzameld hebben en bij het vergelijken van de verschillende studierichtingen zodat ze makkelijker tot een beslissing kunnen komen. Het Keuzerooster (Veraghtert, 2006) zou hierbij een hulpmiddel kunnen zijn.

Verder geven de resultaten aan dat deze leerlingen, ook nadat ze een keuze gemaakt hebben, nog aanmoediging en ondersteuning nodig hebben omdat ze erg onzeker blijven over de gemaakte keuze. De resultaten over angst als verklarend mechanisme suggereren dat tijdens de begeleiding van deze leerlingen ook aandacht nodig is voor emotionele problemen waarmee deze leerlingen te maken hebben.

#### • *Relatie met de ouders*

Een andere risicofactor die uit ons onderzoek naar voren komt, gaat over de relatie die jongeren hebben met hun ouders, en meer bepaald met hun moeder (Germeijs & Verschueren, 2007a). Jongeren die de relatie met hun moeder als minder veilig ervaren (d.w.z., minder vertrouwen hebben in de bereikbaarheid en responsiviteit van hun moeder), zijn minder gemotiveerd om zich in te zetten voor het studiekeuzeproces. Die leerlingen zoeken ook minder informatie op over de omgeving in de breedte en in de diepte, en staan minder stil bij hun eigen kenmerken.

Het verband tussen de kwaliteit van de relatie met hun moeder en het studiekeuzeproces blijkt deels te verklaren doordat jongeren die de relatie met hun moeder als minder veilig ervaren ook minder zelfvertrouwen hebben bij het uitvoeren van de studiekeuzetaken.

Deze resultaten suggereren dat men bij

de begeleiding van jongeren met studiekeuze problemen het best ook oog heeft voor factoren uit de omgeving van de jongeren omdat die het studiekeuzeproces kunnen belemmeren.

### **Gevolgen voor de uitvoering van de studiekeuze**

Het derde doel van ons onderzoek was na te gaan of de manier waarop jongeren een studiekeuze maken ook gevolgen heeft voor de concrete uitvoering van die studiekeuze in het hoger onderwijs. De resultaten wijzen erop dat de mate waarin leerlingen werk maken van de studiekeuzetaken tijdens het laatste jaar secundair onderwijs belangrijke gevolgen heeft voor de uitvoering van hun studiekeuze in het hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2007b).

Ten eerste blijkt dat leerlingen die op het einde van het laatste jaar secundair onderwijs minder ver staan met de taken van keuzenabijheid en binding, meer geneigd zijn in een andere studierichting te starten dan de richting die ze op het einde van het zesde jaar denken te volgen. Deze leerlingen actualiseren met andere woorden hun keuze die ze tijdens het zesde jaar gemaakt hebben niet, en veranderen vaker nog van keuze tussen het einde van het zesde jaar en de start van het academiejaar in september.

Daarnaast blijkt ook dat leerlingen die op het einde van het laatste jaar minder werk maken van de studiekeuzetaken, aan het begin van hun eerste jaar hoger onderwijs minder binding voelen met hun studie. Dit wil zeggen dat ze minder zeker zijn van hun studie en zich er ook minder mee identificeren. Er blijkt dus een positief verband te zijn tussen alle keuzetaken en mate van binding aan de studie in het hoger onderwijs. Vooral de keuzetaak binding op het einde van het zesde jaar is een belangrijke voorspeller voor de mate van binding aan de studie in het hoger onderwijs.

Ten derde blijkt dat de studiekeuzetaken een effect hebben op de mate van aanpassing in het eerste trimester van het eerste jaar hoger onderwijs. Dit wil zeggen dat leerlingen die minder werk maken van de keuzetaken op het einde van het secundair onderwijs, minder gemotiveerd zijn voor hun studie en zich ook minder inspannen om te studeren in het eerste jaar hoger onderwijs. Ook hier is het vooral de taak 'binding aan de keuze op het einde van het zesde jaar' die een

belangrijke voorspeller is voor aanpassing in het hoger onderwijs.

Bijkomende analyses wijzen uit dat deze drie aspecten van uitvoering van de studiekeuze (namelijk actualisatie, binding en aanpassing tijdens het eerste trimester van het eerste jaar in het hoger onderwijs) op hun beurt belangrijke voorspellers zijn voor de prestaties van leerlingen tijdens dat eerste jaar.

Leerlingen die hun keuze van het einde van het zesde jaar niet actualiseren en leerlingen die minder gebonden zijn aan hun keuze, hebben namelijk een hoger risico op voortijdig stoppen tijdens het eerste jaar hoger onderwijs. Dit wil zeggen dat ze niet aan alle of aan geen enkel examen meedoen. Leerlingen die minder aanpassing vertonen aan het begin van het eerste jaar hoger onderwijs (d.w.z. minder gemotiveerd zijn en zich minder inspannen) hebben een hoger risico om niet te slagen in het eerste jaar hoger onderwijs. Dit wil zeggen dat ze aan alle examens meedoen maar niet slagen ofwel vroegtijdig stoppen.

## **Implicaties voor keuzebegeleiding**

### **Analyse van het studiekeuzeproces via keuzetaken**

Uit ons onderzoek blijkt dat er minstens zes keuzetaken duidelijk te onderscheiden zijn als verschillende aspecten van iemands keuzeproces. Deze gedifferentieerde set van keuzetaken zou men kunnen gebruiken in de keuzebegeleiding van jongeren.

### *Klassikale begeleiding*

Het lijkt zinvol om aandacht te hebben voor deze keuzetaken tijdens de klassikale begeleiding van alle jongeren. Wanneer we kijken naar de Op Stapreeks (VCLB Service) dan zien we dat er inderdaad aandacht wordt besteed aan de meeste keuzetaken. Enkel de keuzetaak binding krijgt minder aandacht in dit begeleidingsmateriaal. Nochtans blijkt uit onze resultaten dat de mate van binding aan de keuze een belangrijke voorspeller is voor de kwaliteit waarmee de keuze in het hoger onderwijs wordt uitgevoerd. Onze resultaten beklemtonen dus dat de begeleiding van leerlingen het best niet stopt vanaf het moment dat ze aangeven een keuze gemaakt te hebben. Aanmoediging en ondersteuning nadat een keuze gemaakt is, lijken belangrijk.

### Individuele begeleiding

De gedifferentieerde set van keuzetaken kan ook gebruikt worden tijdens de individuele begeleiding van leerlingen die vastzitten met hun keuze. De zes keuzetaken dienen dan als een kapstok om de keuzesituatie van een student in kaart te brengen en om te kijken met welke taken er problemen zijn. Zo kan de begeleiding beter afgestemd worden op de specifieke behoeften van de leerling.

Door het gebruik van het kader van zes keuzetaken wordt het maken van een keuze ook overzichtelijker. Beslissingen over de schoolloopbaan zijn immers erg complex. Door het aanreiken van die kapstok kan het voor een leerling duidelijker worden waarmee hij het best rekening houdt tijdens het maken van een keuze. Dit kan op zijn beurt motiverend werken om zich actief in te zetten voor het keuzeproces.

Ten slotte kan het kader van zes keuzetaken zelfs interessant zijn bij de begeleiding van leerlingen bij wie het keuzeprobleem geworteld is in meer persoonlijke problemen en die een langdurige begeleiding vragen. Tijdens

de eerste contacten kan dit kader immers een niet bedreigend startpunt zijn, van waaruit men kan vertrekken voor een meer intensieve begeleiding.

### Leerlingen stimuleren werk te maken van keuzetaken

Ons onderzoek leert dat elk van de zes keuzetaken voorspellend is voor een of meerdere aspecten van de uitvoering van de keuze aan het begin van het hoger onderwijs, en dat voorspelt op zijn beurt de prestaties van de leerlingen in het eerste jaar hoger onderwijs. Activiteiten die studenten stimuleren om met de keuzetaken om te gaan zijn echt wel belangrijk.

In de huidige leerlingenbegeleiding besteden leerkrachten, interne leerlingenbegeleiders en CLB-medewerkers veel aandacht aan de ontwikkeling van begeleidingsprogramma's om jongeren met de keuzetaken te leren omgaan. Er was tot nog toe echter weinig onderzoek gebeurd waarin systematisch werd nagegaan of de inzet van jongeren voor de keuzetaken inderdaad belangrijk was. We hopen dan ook dat de resultaten van ons onderzoek, die het belang van die inzet duidelijk aangeven, scholen en leerlingenbegeleiders mogen stimuleren om adequate programma's en begeleiding op te zetten om de uitvoering van keuzetaken te bevorderen.

### Risicofactoren

Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingen die bij het begin van het zesde jaar minder werk maken van de studiekeuzetaken, de andere leerlingen niet vol-

ledig inhalen tegen het einde van het laatste jaar. Dat kan op zijn beurt gevolgen hebben voor de uitvoering van de keuze in het hoger onderwijs. De keuzebegeleider kan dus al bij het begin van het zesde jaar risicoleerlingen opsporen en begeleiden bij hun keuzeproces.

De kwaliteit van de relatie met de moeder is een belangrijke voorspeller voor de uitvoering van bepaalde studiekeuzetaken, leert ons onderzoek. Daaruit kunnen we afleiden dat de beschikbaarheid van een veilige basis belangrijk kan zijn voor het goed verlopen van het studiekeuzeproces. Hoewel een leerlingenbegeleider niet rechtstreeks een invloed kan uitoefenen op de kwaliteit van de relatie tussen jongeren en hun ouders, zou men kunnen proberen om zelf een veilige basis aan te bieden tijdens de begeleiding van leerlingen. Dat kan gebeuren door responsief te zijn voor signalen die leerlingen geven, door voor hen beschikbaar te zijn, door uit te gaan van hun gevoelens en ideeën, en die als vertrekpunt te nemen in de begeleiding.

Het feit dat de kwaliteit van de relatie met de vader geen effect heeft op de studiekeuzetaken vraagt om meer uitleg.

Het betekent zeker niet dat de relatie met vader onbelangrijk zou zijn voor de (school)loopbaanontwikkeling van jongeren. Het is immers mogelijk dat moeders en vaders beiden belangrijk zijn voor andere aspecten in de ontwikkeling van hun kinderen. Ander onderzoek aan het Centrum voor Schoolpsychologie bij jonge kinderen suggereert namelijk dat de kwaliteit van kind-moederrelatie het sterkst samenhangt met de innerlijke belevingswereld van het kind, terwijl de kwaliteit van de kind-vaderrelatie het sterkst samenhangt met bepaalde gedragingen ten aanzien van de bui-



tenwereld. Het is dus mogelijk dat de relatie tussen jongeren en hun vader eerder bijdraagt tot andere aspecten van loopbaanontwikkeling, die meer expliciet het contact met de buitenwereld vereisen.

Onze eigen gegevens lijken inderdaad in die richting te wijzen. Uit bijkomende analyses blijkt immers dat de kwaliteit van de relatie met de vader – anders dan bij de keuzetaken – wél verband houdt met aanpassing aan de studie en binding aan de studie bij het begin van het eerste jaar in het hoger onderwijs, en met de prestaties in het eerste jaar hoger onderwijs. Deze verbanden zijn kleiner of niet significant voor de relatie met de moeder.

Samengevat suggereren deze resultaten dat we niet mogen concluderen dat de relatie met de vader minder belangrijk is voor de (school)loopbaanontwikkeling van jongeren dan de relatie met de moeder, maar dat de rol van moeders en vaders afhangt van het aspect van (school)loopbaanontwikkeling dat men bekijkt. Deze resultaten vragen om een verdere replicatie in bijkomend onderzoek.

Wanneer we de resultaten over algemene besluiteloosheid en de kwaliteit van de relatie met ouders combineren, kunnen we besluiten dat keuzebegeleiders ook aandacht dienen te schenken aan domeinen die niet direct betrekking hebben op de keuze zelf. Hiertoe behoren de persoonlijkheid van de leerling, emotionele factoren, en de relatie met ouders. Onze resultaten geven aan dat sommige jongeren die problemen ervaren met het studiekeuzeproces een meer intensieve begeleiding nodig hebben, waarin aandacht wordt besteed aan de keuzeproblemen samen met problemen in andere domeinen.

## REFERENTIES

GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2006a). *High school students' career decision-making process: Development and validation of the Study Choice Task Inventory*. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.

GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2006b). *Het kiezen van een studie in het hoger onderwijs: Vragenlijst Studiekeuzetaken (Study Choice Task Inventory)*. Intern rapport. Leuven, België: KULeuven, Centrum voor Schoolpsychologie.

GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2006c). *High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice*. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.

GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2007a, under review). *Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents?*

GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2007b, in press). *High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education*. *Journal of Vocational Behavior*.

GERMEIJS, V., VERSCHUEREN, K., & SOENENS, B. (2006). *Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety*. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410.

LACANTE, M., LENS, W., DE METSENAERE, M., VAN ESBROECK, R., DE JAEGER, K., DE CONINCK, T., SANTY, L., GRESSENS, K. (2001). *Drop-out in hoger onderwijs*. Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs. Project OBPWO 98.11. Brussel/Leuven, België: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.

MELS, F. (2004). *Dream Day en het proces van keuzebegeleiding*. *Caleidoscoop*, 16, 34-36.

SONAR (2002, December). *Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk?* Eindrapport PBO'97. Leuven, België: Steunpunt WAV.

VERAGHTERT, H. (2006). *Het Keuzerooster*. *Caleidoscoop*, 18, 24-30.

## Samengevat

- Leerlingen die aan het begin van het zesde jaar minder werk maken van hun studiekeuze dan anderen, maken doorgaans een inhaalbeweging. Toch staan ze op het einde van het schooljaar nog steeds minder ver op de studiekeuzetaken dan de andere leerlingen.
- Hoe meer men werkt aan een bepaalde studiekeuzetaak, hoe verder men ook staat met de andere keuzetaken.
- Leerlingen die algemeen besluiteloos zijn, hoeven niet gemotiveerd te worden om zich in te zetten voor het studiekeuzeproces; ze hebben ook niet zozeer behoefte aan (nog méér) informatie. Wat zij nodig hebben, is hulp bij het structureren van de informatie die ze verzameld hebben en bij het vergelijken van de verschillende studierichtingen.
- De mate waarin leerlingen werk maken van de studiekeuzetaken tijdens het laatste jaar SO heeft belangrijke gevolgen voor de uitvoering van hun studiekeuze in het hoger onderwijs.
- Wie op het einde van het zesde jaar minder ver staat met de taken van keuzenabijheid en binding, verandert vaker nog van keuze tussen het einde van het schooljaar en de start van het academiejaar in september.
- Leerlingen die op het einde van het laatste jaar minder werk maken van de studiekeuzetaken, zijn minder zeker van hun keuze en identificeren zich minder met hun studie in het hoger onderwijs.
- Die leerlingen zijn minder gemotiveerd voor hun studie en spannen zich ook minder in voor hun studie.
- Leerlingen die hun keuze van het einde van het zesde jaar niet actualiseren en leerlingen die minder gebonden zijn aan hun keuze, lopen een hoger risico op voortijdig stoppen tijdens het eerste jaar.
- Wie aan het begin van het eerste jaar hoger onderwijs minder gemotiveerd is en zich minder inspant, loopt een hoger risico om niet te slagen in het eerste jaar hoger onderwijs.
- De begeleiding van de leerlingen stopt best níét wanneer ze aangeven dat ze een keuze gemaakt hebben.
- De inspanningen van leerkrachten, interne leerlingenbegeleiders en CLB-medewerkers die leerlingen met de keuzetaken leren omgaan en daarvoor begeleidingsprogramma's ontwikkelen, zijn de moeite waard.
- De keuzebegeleider kan al bij het begin van het zesde jaar risicoleerlingen opsporen en begeleiden bij hun keuzeproces.