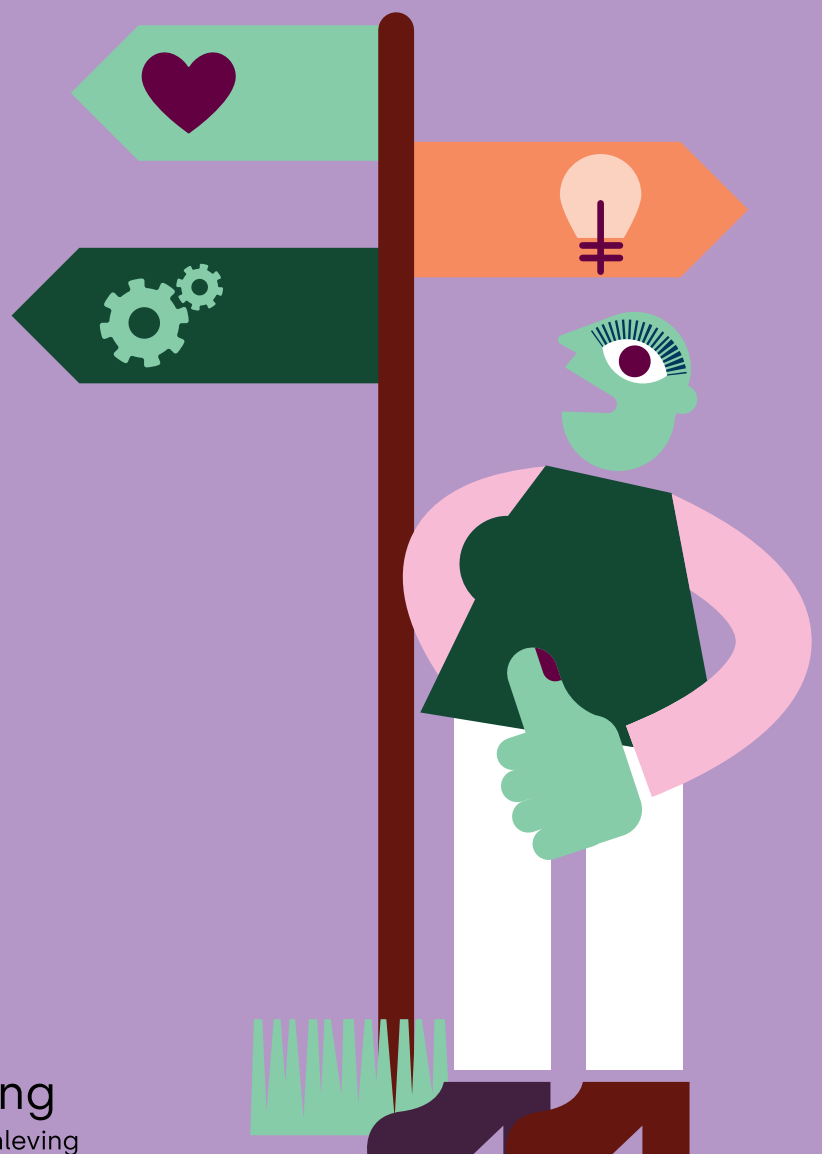


VAN NEGATIEF IMAGO NAAR POSITIEVE KEUZE & MINDER SCHOOLUITVAL

Een verkenningsoefening
naar arbeidsmarktgerichte
STEM-opleidingen



inhoudstafel

VOORWOORD 3

① DOELSTELLING EN METHODOLOGIE 4

② VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN UITGELEGD 6

③ NEGATIEF IMAGO – NEGATIEVE KEUZE 10

④ FACTOREN DIE KEUZE EN IMAGO BEÏNVLOEDEN 21

⑤ HEFBOMEN VOOR POSITIEF IMAGO EN POSITIEVE KEUZE 26

⑥ CONCLUSIE 40

BRONNEN 43

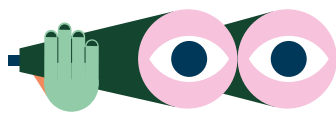
EINDNOTEN 46

VOORWOORD

Te veel jongeren verlaten de schoolbanken voor ze een opleiding in het secundair onderwijs afgerond hebben. Volgens de laatste cijfers van Statistiek Vlaanderen ging het in 2022-2023 over 13,2%. Vooral in arbeidsmarktgerichte opleidingen is het aandeel vroegtijdig schoolverlaters hoog. In het beroepssecundair onderwijs gaat het over 21% van de leerlingen. De cijfers liggen lager in het technisch secundair onderwijs (9,8%) en het kunstsecundair onderwijs (11,7%).¹ Ter vergelijking: in het algemeen secundair onderwijs verlaat 3,4% van de leerlingen vroegtijdig de schoolbanken.¹

Hiervoor zijn verschillende verklaringen, waaronder het negatieve imago van het arbeidsmarktgericht onderwijs. Door de lage maatschappelijke waardering voor arbeidsmarktgerichte studierichtingen en de beroepen waartoe ze opleiden, starten leerlingen vaak in richtingen met een doorstroomfinaliteit. Als dat voor hen niet de juiste keuze bleek, lopen ze schoolachterstand op (C-attest) of mogen ze niet meer dezelfde richting volgen maar moeten ze overstappen naar een andere richting (B-attest), in de praktijk vaak een met dubbele of arbeidsmarktgerichte finaliteit. De keuze voor deze studierichtingen is dus vaak negatief of *gedwongen*. Dit watervalstelsel werkt demotivatie in de hand, waardoor leerlingen gemakkelijker afhaken.

De Koning Boudewijnstichting wil bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs, waarin alle kinderen en jongeren hun interesses en vaardigheden kunnen ontplooiën, zodat geen enkel talent verloren gaat. Om zicht te krijgen op de dynamieken die vroegtijdig schoolverlaten in - en het negatieve imago van - het arbeidsmarktgericht onderwijs verklaren, vroeg de Stichting aan IDEA Consult om rond deze vraagstukken een verkenningsoefening uit te voeren.



Deze verkenningsoefening vertrok met een **afbakening naar STEM-opleidingen in het arbeidsmarktgericht onderwijs**. De arbeidsmarkt kent immers een groot tekort aan technisch geschoolde profielen. De nood aan technische vaardigheden zal in de toekomst alleen maar toenemen door een aantal tendensen, zoals automatisering, robotisering, en de vergroening van de economie. En hoewel volgens de laatste cijfers² steeds meer jongeren ingeschreven zijn in richtingen met een arbeidsmarkt- of dubbele finaliteit¹, toont de STEM-monitor van 2024 aan dat het aandeel STEM in beroeps- en technisch onderwijs een daling kent ten opzichte van 2014-2015.³

De publicatie die voor u ligt, is het resultaat van de verkenningsoefening die gebaseerd is op een uitgebreide literatuurstudie en deskresearch enerzijds, en helikopterinterviews en een collectieve reflectieoefening met diverse stakeholders (scholieren, onderwijsprofessionals, sectororganisaties, beleid, ...) anderzijds.

De Stichting wenst iedereen die bijdroeg aan de realisatie van dit werk uitdrukkelijk te bedanken. De input van deze actoren was zowel voedend, als verhelderend en richtinggevend en droeg bij aan het formuleren van onderbouwde inzichten over hoe we samen kunnen werken aan het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten in - en het stimuleren van een positieve keuze voor - het arbeidsmarktgericht STEM-onderwijs.

I De modernisering van het secundair onderwijs maakte komaf met de termen aso – tso – bso en spreekt van richtingen met doorstroomfinaliteit, dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit. Hoewel in de bronnen die geraadpleegd zijn voor deze studie de opdeling in finaliteiten nog niet toegepast is, is ervoor gekozen dat in deze publicatie wel te doen, net omdat er vaak een negatieve associatie is wanneer het gaat over tso en bso, zoals verder in deze publicatie nog aan bod komt. In deze paragraaf is dit echter niet mogelijk, omdat de cijfers niet transfereerbaar zijn aangezien het oude en het nieuwe systeem niet een-op-een overeenkomen.

II In het schooljaar 2023-2024 volgde 38,1% van de leerlingen een opleiding in het aso, 32,2% een richting in het tso, 26,8% een richting in het bso en 2,9% een richting in het kso. Deze cijfers laten de eerste graad en het onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers buiten beschouwing, omdat de opdeling in aso-tso-bso-kso daar niet gemaakt wordt. Deze cijfers tonen dat het aandeel aso daalde (in het schooljaar 2020-2021 was dat nog 42,8%), terwijl het aandeel van tso en bso steeg (in het schooljaar 2020-2021 was het aandeel van tso 30,3% en dat van bso 24,5%). Omdat de bron van deze cijfers nog verwijst naar aso – bso – kso – tso zijn die benamingen hier behouden, in tegenstelling tot de rest van de publicatie, waar we die proberen vermijden.

1



DOELSTELLING & METHODOLOGIE

Deze publicatie is gebaseerd op een verkenningsoefening die werd uitgevoerd door IDEA Consult op vraag van de Koning Boudewijnstichting. Het doel van deze verkennende studie was enerzijds om **wetenschappelijk onderbouwde inzichten te verzamelen** in de dynamieken die ten grondslag liggen aan vroegtijdig schoolverlaten in studierichtingen met een arbeidsmarktfinaliteit. Wat zijn de oorzaken van schooluitval? En wat zijn de gevolgen? Anderzijds had deze oefening tot doel om in te zoomen op het negatieve imago van het arbeidsmarktgericht onderwijs. Meer in het bijzonder lag de focus op de factoren die het negatieve imago kunnen verklaren en op de verhouding tussen het negatieve imago en de negatieve ‘keuze’ die leerlingen naar het arbeidsmarktgericht onderwijs leidt.

Om toe te werken naar een **handelingsgericht perspectief** had de oefening vervolgens ook tot doel om na te gaan welke factoren een positief imago en een positieve keuze kunnen stimuleren en welke actoren en praktijken hier al op inzetten. Op basis van deze inzichten werd een hefboomenkader ontwikkeld dat inspirerend kan zijn voor relevante stakeholders (onderwijsprofessionals, kennisontwikkelaars, beleidsmakers, middenveldorganisaties, sectororganisaties, etc.) in relevante domeinen (onderwijs, vrije tijd, arbeidsmarkt en onderzoek).



De bevindingen in deze publicatie zijn het resultaat van:

- Een literatuurstudie: samenbrengen, analyseren en synthetiseren van bestaande inzichten uit wetenschappelijke literatuur^{III};
- Deskresearch: inventariseren van bestaande praktijken en stakeholders;
- Interviews met stakeholders die een breed zicht hebben op de thematiek (september 2024) en een groepsinterview met leerlingen van de Scholierenkoepel (januari 2025);
- Een digitale bijeenkomst van stakeholders om de tussentijdse resultaten van de verkenningsoefening te bespreken (oktober 2024);
- Een collectieve reflectieoefening over het voorlopige rapport tijdens een workshop (januari 2025) met het begeleidingscomité voor het bespreken, bijsturen en verfijnen van de bevindingen.

In de volgende hoofdstukken wordt op elk van bovenvermelde vragen en doelstellingen dieper ingegaan. De inventaris van bestaande praktijken en stakeholders is - hoewel zeer uitgebreid - niet opgenomen in deze publicatie omwille van de vergankelijkheid ervan. Zo'n inventaris is steeds een momentopname van een veld dat continu in beweging is. Bovendien is het quasi onmogelijk om in zo'n inventaris echt volledigheid te bereiken. Dat neemt niet weg dat de oefening een waardevolle bijdrage geleverd heeft aan de ontwikkeling en het illustreren van het hefboomenkader.

III De geraadpleegde studies over het imago van en de keuze voor arbeidsmarktgerichte opleidingen werden uitgevoerd voor de modernisering van het secundair onderwijs volledig uitgerold was. Ook rond onderwijsloopbaanbegeleiding veranderde recent veel. Het is daarom zinvol, eens de modernisering volledig doorgevoerd is, bepaalde studies te herhalen. Niet enkel het keuzeproces voor opleidingen, maar ook het keuzeproces voor scholen en of er een verschil is in keuzes tussen scholen met of zonder grootstedelijke context, verdient aandacht in nieuw onderzoek.

2



VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN UITGELEGD

In 2022-2023 verliet 13,2% van de Vlaamse leerlingen vroegtijdig de schoolbanken. Maar waarom gebeurt dat en welke gevolgen heeft dat, zowel voor hen zelf als voor de maatschappij? Figuur 1 brengt mogelijke risicofactoren voor en gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten in beeld.

MOGELIJKE RISICOFACTOREN



Figuur 1 Factoren voor en gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten

2.1 Mogelijke risicofactoren

Er zijn verschillende factoren die het risico op vroegtijdig schoolverlaten kunnen verhogen. Ze zijn op te delen in drie groepen: 1 individuele factoren, 2 onderwijsfactoren en 3 arbeidsmarktfactoren.⁴

1 INDIVIDUELE FACTOREN

Een aantal mogelijke risicofactoren voor vroegtijdig schoolverlaten situeren zich op het vlak van het individu. Jongens, jongeren met lage SES^{IV}, zittenblijvers, leerlingen met schoolse vertraging, leerlingen met ontoereikende schoolse prestaties, leerlingen met migratieachtergrond, leerlingen met lage betrokkenheid ten aanzien van de school en leerlingen die regelmatig van school veranderen lopen meer kans op vroegtijdig schoolverlaten.⁵ Andere factoren die volgens onderzoek een rol spelen zijn heroriëntaties en demotivatie.⁶

De sterkste voorspellers hierbij zijn lage SES en ontoereikende schoolse prestaties. Maar ook leerlingen die ouder zijn dan hun klasgenoten en opnieuw problemen ervaren in de onderwijsloopbaan (bv. wanneer ze een B- of een C-attest krijgen) haken sneller af. Nog een factor is dat leerlingen vaak onderschatten hoe theoretisch bepaalde opleidingen zijn. Deze discrepantie tussen de verwachtingen van leerlingen en de werkelijke inhoud van een opleiding kan vroegtijdig schoolverlaten in de hand werken.⁷

2 ONDERWIJSFACTOREN

Ook factoren gerelateerd aan het onderwijs, namelijk schoolkenmerken en het onderwijssysteem zijn bepalend. Er is een grotere uitval in scholen met meer SES-leerlingen en in scholen waar de relatie tussen leerlingen en leerkrachten als minder goed ervaren wordt.⁸

De leerplicht tot 18 jaar en het uitgebreide arbeidsmarktgericht onderwijs zijn dan weer positief en werken als een rem op vroegtijdig schoolverlaten. Maar het waternalstelsel en het denken dat beroeps- en technisch onderwijs bestemd is voor wie 'mislukt' is, hebben volgens studies een negatieve invloed en werken vroegtijdig schoolverlaten in de hand.⁹

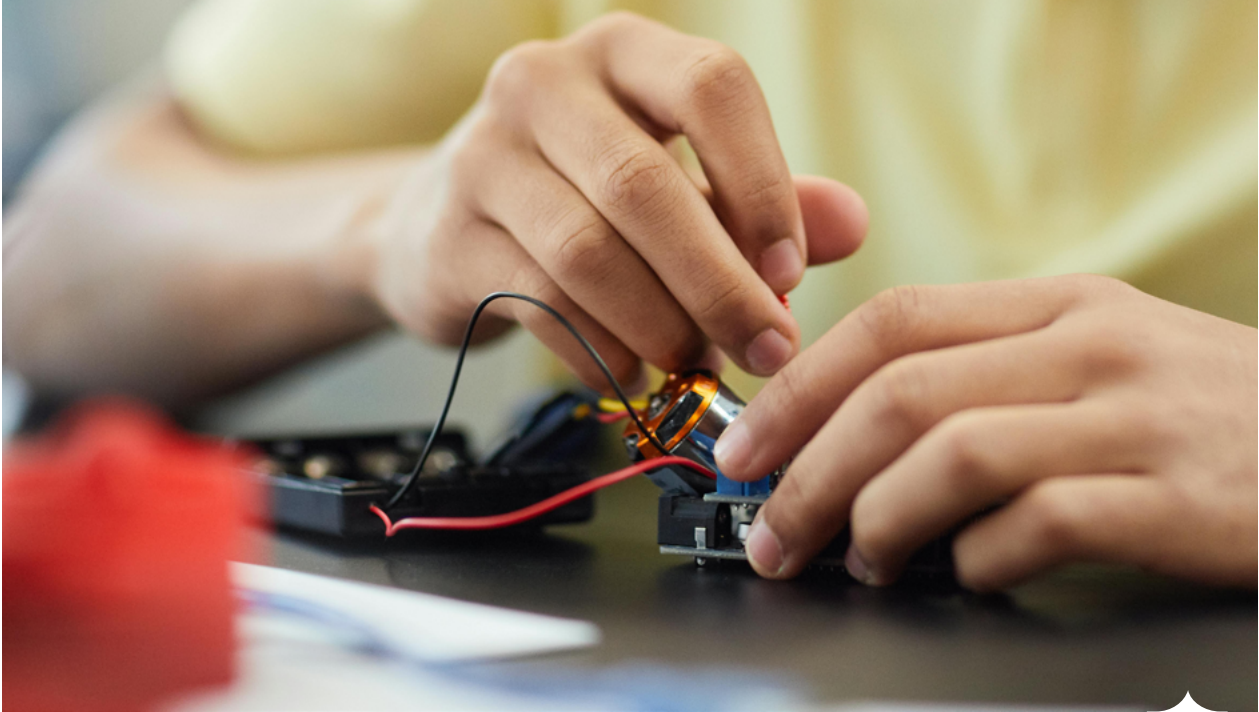
Hier is dus sprake van een vicieuze cirkel: het negatieve imago en de negatieve keuze veroorzaken vroegtijdig schoolverlaten en omgekeerd.

3 ARBEIDSMARKTFACTOREN

Verder spelen ook arbeidsmarktfactoren een rol. Vooral de link tussen het al dan niet werkloos zijn en het al dan niet een diploma hebben, heeft een effect op vroegtijdig schoolverlaten. Een leerling die ziet dat veel volwassenen zowel met als zonder diploma werkloos zijn, ziet weinig meerwaarde in een diploma. Een leerling die daarentegen ziet dat mensen met een diploma meer kansen krijgen, zal minder snel uitvallen op school. Hetzelfde geldt voor jeugdwerkloosheid: als leerlingen zien dat leeftijdsgenoten zonder diploma of kwalificatiebewijs het moeilijk hebben, zijn ze meer geneigd zelf een diploma te behalen.¹⁰ Tot slot kan in periodes van krapte op de arbeidsmarkt ook groenpluk - het 'wegplukken' van jongeren van school nog voor ze hun studie voltooid hebben door ondernemingen die dringend op zoek zijn naar nieuwe werknemers - ervoor zorgen dat leerlingen uit het arbeidsmarktgericht onderwijs vroegtijdig uitstromen.¹¹



IV SES staat voor socio-economische status. Om deze te bepalen worden volgende indicatoren gehanteerd: thuistaal van de leerling, een schooltoeslag ontvangen en het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder.



2.2 Mogelijke gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten

De gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten zijn enorm, zowel voor het individu als voor de maatschappij.

Qua **werkgelegenheid** komen vroegtijdig schoolverlaters op de korte termijn nog behoorlijk goed terecht, al hebben ze er vaak iets meer tijd voor nodig. Studies tonen echter aan dat ze op langere termijn wel kwetsbaar zijn. Hun werk biedt vaak weinig mogelijkheden tot bijkomende scholing, waardoor ze onvoldoende kansen krijgen om bijkomende beroepskwalificaties te verwerven. Dat zorgt ervoor dat ze vaker in onzekere situaties zitten (bv. tewerkstelling met contracten van bepaalde duur) of dat ze moeilijker doorstromen naar functies die meer beroepskwalificaties vereisen.¹² Daarnaast verdienen vroegtijdig schoolverlaters minder, werken ze vaker deeltijds, genieten ze van minder extralegale voordelen en kunnen ze uit minder jobs kiezen.¹³

Vroegtijdig schoolverlaters hebben bovendien een **verhoogde kans op werkloosheid**. Volgens het schoolverlatersrapport van de VDAB van 2024 was 21% van de vroegtijdig schoolverlaters in juni 2023 werkzoekend, tegenover 7% van de schoolverlaters met diploma. Bovendien komt traditioneel een groot deel van deze jongeren zonder kwalificatiebewijs in de inactiviteit terecht.¹⁴

Vroegtijdig schoolverlaten kan ook een impact hebben op de **levenskwaliteit**. Onderzoek toont aan dat vroegtijdig schoolverlaters een hoger risico hebben op

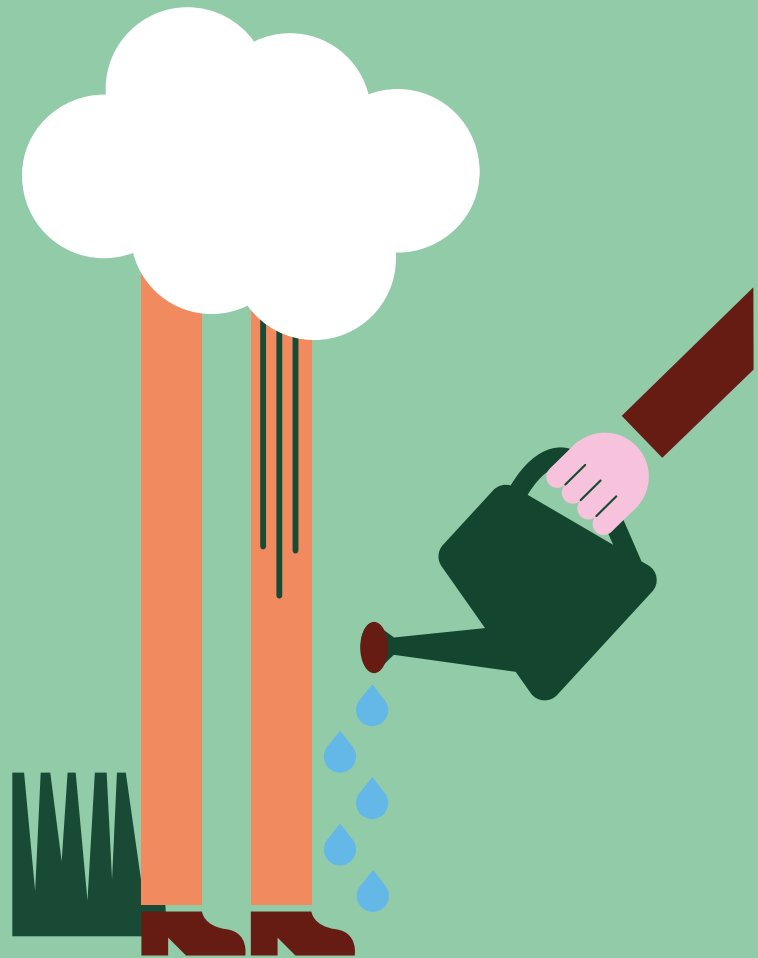
armoede, tienerzwangerschappen en sociale uitsluiting.¹⁵ Het leidt tot een hogere kans op een lagere levensverwachting, een minder goede gezondheid en een lagere mate van geluk. De levensverwachting van vroegtijdig schoolverlaters is ongeveer 9 jaar lager dan die van afgestudeerden met diploma. Deze gevolgen worden ook voor een groot deel overgedragen naar de volgende generaties, waardoor ze vicieus worden.¹⁶

Op **economisch vlak** zorgen de aantallen van vroegtijdige schoolverlaters ook voor jaarlijkse terugkerende kosten gerelateerd aan de sociale zekerheid, publieke diensten en gederfde belastinginkomsten. Deze kosten zouden door de hogere aantallen, ons stelsel van sociale zekerheid en de werking van de arbeidsmarkt zelfs hoger zijn dan in onze buurlanden.¹⁷

Daarnaast heeft vroegtijdig schoolverlaten volgens onderzoek ook een belangrijke **maatschappelijke impact**: het wordt geassocieerd met een lagere politieke deelname, lagere intergenerationele mobiliteit^v, hogere ongelijkheid, en hogere criminaliteit en vandalisme.¹⁸

^v Intergenerationele mobiliteit is sociale mobiliteit tussen generaties: iemands sociale status wijzigt ten opzichte van de vorige generatie.

3



NEGATIEF IMAGO – NEGATIEVE KEUZE

Voor veel jongeren is een arbeidsmarktgerichte opleiding niet de eerste keuze of is de opleiding niet gekozen op basis van talenten of interesses. Dat ligt voor een groot stuk aan het negatieve imago van deze opleidingen en de bijbehorende jobs in onze maatschappij.¹⁹ Uit een bevraging door Cedefop - het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding - blijkt dat 42% van de Belgen in 2016 vond dat het beroepsonderwijs in ons land een slecht imago heeft. Slecht 26% van de Belgen zou een beroepsopleiding aanraden aan een leerling die voor de keuze staat. In de Europese Unie ligt dit gemiddelde met 40% een pak hoger.²⁰ Maar wat zijn de verklaringen voor dat negatieve imago en die negatieve keuze? Figuur 2 geeft hier inzicht in.

Bij mij op school - en ook in de lagere school al - werd er vaak gekeken naar bso als iets dat je doet als je tso niet aankan, maar dat is niet juist. Mijn school was de 'marginale' school. Ik vind dit nu minder erg omdat ik tso doe en trots ben op wat ik doe. Ik heb soms wel het gevoel dat mensen neerkijken op mij omdat ik hout doe.

De verklaringen voor het negatieve imago en de negatieve keuze tonen een wisselwerking aan tussen onderwijs, de arbeidsmarkt en de maatschappij. In de maatschappij zijn het dan in het bijzonder de ouders, leerkrachten en begeleiders op school die een belangrijke rol spelen.

UITSpraak VAN EEN SCHOLIER



Figuur 2 Verklarende factoren voor het negatieve imago en negatieve keuze

3.1 Factoren gelinkt aan onderwijs

1 NEGATIEVE IMAGO VAN 'PRAKTISCHE' COMPETENTIES EN HANDENARBEID

Het is een historisch gegroeid gegeven dat hoofdarbeid (denken) hoger gewaardeerd wordt dan handenarbeid (doen) in onze maatschappij. Bijgevolg is er meer waardering voor de meer theoretische richtingen dan voor praktische richtingen. Door de lagere waardering trekken arbeidsmarktgerichte opleidingen minder (sterke) leerlingen aan, wat er dan weer voor zorgt dat de waardering blijft dalen.²¹



2 (PERCEPTIE VAN) 'VEROUDERDE' OPLEIDINGEN EN VAARDIGHEDEN

Schoolcurricula van arbeidsmarktgerichte opleidingen sluiten niet altijd aan bij de behoeften van ondernemingen of de maatschappij, door de voortdurende veranderingen waaraan de arbeidsmarkt en de maatschappij onderhevig zijn. Opmerking hierbij is dat een van de krachtlijnen van de modernisering van het secundair onderwijs was om de studierichtingen beter af te stemmen op de noden van de samenleving en de arbeidsmarkt. Leerplannen van arbeidsmarktgerichte opleidingen zijn gebaseerd op beroepskwalificaties, die door de verschillende sectoren geschreven werden. Of deze werkwijze effectief zorgt voor een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt kan pas onderzocht worden eens de modernisering volledig doorgevoerd is.^{VI}

Verder sluit de infrastructuur in scholen niet altijd aan op recente ontwikkelingen en zijn de vaardigheden en kennis van de leerkrachten zijn niet altijd up-to-date. Dit alles kan leiden tot de perceptie dat de aangeleerde vaardigheden verouderd zijn en dat de opleidingen niet erg modern zijn of goed aangepast aan de economische veranderingen.²²

VI Zie <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/diplomas-getuigschriften-certificaten-kwalificaties/een-diploma-of-studiebewijs-behalen/diploma-secundair-onderwijs/een-diploma-ander-studiebewijs-en-kwalificaties-behalen-in-het-gewoon-volgtijds-secundair-onderwijs/opleidingen-secundair-onderwijs-met-beroeps-en-deelkwalificaties#wat-zijn-beroeps-en-deelkwalificaties>.

3 (PERCEPTIE VAN) HOGE KOSTEN VAN ARBEIDSMARKTGERICHT ONDERWIJS

De mediane studiekost in één schooljaar voor het arbeidsmarktgericht onderwijs is 1.062,24 euro in de tweede graad en 2.216,36 euro in de derde graad. Voor het onderwijs met dubbele finaliteit is dat 1.134,29 euro in de tweede graad en 1.377,08 euro in de derde graad. Voor doorstroomrichtingen gaat het over 1.145,90 en 1.502,74 euro. De derde graad wordt dus in alle onderwijsvormen duurder, maar het verschil is het grootst in het arbeidsmarktgericht onderwijs.²³ De hoge kosten die komen kijken bij arbeidsmarktgerichte opleidingen kunnen ook als gevolg hebben dat leerlingen niet terechtkomen in deze opleidingen of studierichtingen, als het voor hun ouders moeilijk is om de studiekosten te betalen.



4 ASSOCIATIE MET MINDER GOEDE RESULTATEN

De sterke associatie tussen arbeidsmarktgericht onderwijs en minder goede schoolprestaties zorgt voor een (blijvend) slecht imago. Een bevraging door Cedefop toont aan dat in 2016 90% van de Belgen akkoord ging met de stelling dat in België leerlingen met slechte resultaten doorverwezen worden naar het beroepsonderwijs. Het EU-gemiddelde is 75%.²⁴

De peilingstoetsen van 2021 in het secundair onderwijs tonen dat leerlingen uit doorstroomrichtingen vaker de eindtermen behalen dan leerlingen uit het technisch onderwijs. En die behalen op hun beurt vaker de eindtermen dan leerlingen uit de arbeidsmarktgerichte studierichtingen.²⁵ Ook worden in die arbeidsmarktgerichte studierichtingen proportioneel de meeste C-attesten gegeven, zo blijkt uit Dataloep.^{vii}

De SES van leerlingen heeft daarbij nog steeds een grote invloed op hun schoolloopbanen. Leerlingen met een lagere SES doen het minder goed op vlak van, onder andere, prestaties. Bovendien heeft de SES van leerlingen een invloed op hun studiekeuze. Leerkrachten lijken onbewust de SES van leerlingen in rekening te brengen wanneer ze studieadvies uitspreken. Maar ook ouders maken keuzes beïnvloed door SES; zo zullen ouders met een lagere SES vaker voor arbeidsmarktgerichte opleidingen kiezen omdat zij hier meer mee vertrouwd zijn (en omgekeerd).²⁶ Jongeren met een lagere SES worden ook vaker naar arbeidsmarktgerichte opleidingen georiënteerd, zelfs wanneer er rekening gehouden wordt met hun prestaties.²⁷

Daarnaast speelt ook de SES van de school een belangrijke rol in de prestaties van de jongeren. Leerlingen in scholen met een gemiddeld hogere SES doen het beter dan leerlingen in kansarme scholen, ongeacht de SES van de leerling zelf.²⁸

Dit leidt tot de vicieuze cirkel waarbij de SES van de leerlingen, de SES van de ouders en de SES van de school elkaar beïnvloeden: leerlingen met een lagere SES presteren vaak minder goed op school - waarbij het effect sterker is voor leerlingen die ingeschreven zijn in een school met een lage SES - én ze worden door hun ouders en leerkrachten vaker naar het arbeidsmarktgericht onderwijs begeleid.²⁹ Dit voedt de perceptie dat het arbeidsmarktgericht onderwijs geassocieerd kan worden met minder goede schoolse prestaties.

VII Met Dataloep kan je eenvoudige cijfers over het onderwijs in Vlaanderen opzoeken. Het is een interactieve toepassing, beheerd door het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.

5 LAGER WELBEVINDEN EN MINDER BETROKKENHEID BIJ SCHOOL

Leerlingen in doorstroomrichtingen voelen zich beter op school dan leerlingen in onderwijs met dubbele of arbeidsmarktfinaliteit.³⁰ Leerlingen in de arbeidsmarktgerichte richtingen zijn minder hoopvol in hun verwachtingen over de toekomst.³¹ Dit ligt aan de onderwijsvorm (die gelinkt is aan de SES) en niet aan zittenblijven of heroriënteren op zich.³²

Transbaso (2017) toonde aan dat de lagere betrokkenheid van leerlingen die zullen starten in een opleiding met dubbele finaliteit er al is voor de start van de opleiding. Eens de leerlingen dan aan de opleiding begonnen zijn, kan hun motivatie nog verder slinken als leerhouden te abstract zijn of weinig relevant lijken, als de didactische benaderingen hen te weinig betrekken, als er te weinig succeservaringen zijn, of als het aanbod onvoldoende is afgestemd op het profiel van de leerlingen.³³ Ook infrastructuur, niveau van inspraak of schoolklimaat kunnen het welbevinden beïnvloeden.³⁴

Tot slot zijn de negatieve stereotypen over leerlingen in het beroepsonderwijs schadelijk voor hun zelfbeeld. Ze werken een lager welbevinden, minder betrokkenheid bij de school, zich minder thuis voelen op school (i.e. 'school belonging') en een lagere autonome motivatie voor schools leren in de hand.³⁵



6 KEUZE VANUIT PRESTATIES EN NIET VANUIT INTERESSES OF TALENTEN

Onderzoek in Vlaanderen laat zien dat de keuze voor een technisch georiënteerde optie vaak een negatieve keuze is, ingegeven door mindere prestaties in het basisonderwijs of het secundair onderwijs.³⁶ Het Transbaso-onderzoek benadrukt dat studiekeuzes bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs voornamelijk gedreven worden door prestaties in wiskunde en Nederlands, terwijl interesses nauwelijks een rol spelen.³⁷ Mindere prestaties³⁸ hebben daarnaast een negatieve invloed op de ambities en verwachtingen van jongeren en dit reeds in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs resulteren mindere prestaties vaak in een B- of C-attest, waardoor de opties van jongeren beperkt worden of ze hun jaar over moeten doen. De opties van jongeren met een lagere SES worden vaker beperkt en ze kiezen ook minder vaak ambitieuze paden³⁹, of ze worden ernaar begeleid, waardoor hun prestaties er niet noodzakelijk op verbeteren.⁴⁰

Ik was vorig jaar scholierenvertegenwoordiger en kwam zo bij een eerstejaarsklas langs en daar zeiden de leerlingen: 'Wij zijn maar bso.' In bso zitten degenen die niet slim genoeg zijn. Bij hen zit het ingebakken dat ze minder zijn dan de rest.

UITSPRAAK VAN EEN SCHOLIER

7 HIËRARCHISCHE STRUCTUUR VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Er is nog steeds bij velen een perceptie van hiërarchie in het secundair onderwijs, waarbij onderwijs met doorstroomfinaliteit 'bovenaan' staat, daaronder onderwijs met dubbele finaliteit en helemaal 'onderaan' onderwijs met arbeidsmarktfinaliteit. Studierichtingen worden daarbij gelinkt aan specifieke prestatieniveaus.

In Vlaanderen wil men met de modernisering van het secundair onderwijs deze perceptie wegwerken, door het inrichten van een brede eerste graad en richtingen met doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit. De effecten van deze veranderingen kunnen nog niet geëvalueerd worden, deels omdat ze nog niet volledig zijn doorgevoerd (met in 2025-2026 de overgang voor het zevende jaar).

Leerlingen en hun ouders kiezen in de eerste graad gebruikelijk een school die aansluit bij de studierichtingen die ze denken te zullen volgen in de tweede en derde graad.⁴¹ En leerlingen die in de eerste graad in de B-stroom terecht komen, worden voornamelijk naar arbeidsmarktgerichte opleidingen begeleid.⁴²

8 (PERCEPTIE VAN) WEINIG (DOORSTROOM-) OPTIES IN DE SCHOOLLOOPBAAN

Arbeidsmarktgerichte opleidingen beperken de keuzes voor latere opleidingen, terwijl veel jongeren zo lang mogelijk voldoende opties open willen houden.⁴³ De Cedefop-bevraging (2017) toont dat 79% van de Belgen van mening is dat een leerling die in het arbeidsmarktgericht onderwijs start, moeilijk kan overstappen naar een algemene opleiding. Het EU-gemiddelde ligt met 42% een pak lager. En 71% van de Belgen zegt dat doorstromen vanuit arbeidsmarktgerichte opleidingen naar hoger onderwijs moeilijk is.⁴⁴ Dat klopt grotendeels, gezien de toelatingsvoorwaarden voor het hoger onderwijs.^{viii}

Ik heb altijd wel geweten dat ik verder wou gaan studeren en dat aso de beste optie was. Thuis zeiden ze altijd: 'probeer in een zo hoog mogelijke richting te blijven om je opties open te houden'. Dat is het waterval-systeem: hoe 'lager' de richting hoe minder mogelijkheden. Wat je kiest, bepaalt mee je toekomst, maar dat mag je eigenlijk niet zeggen.

UITSpraak VAN EEN SCHOLIER



VIII Meer informatie over de toelatingsvoorwaarden voor het hoger onderwijs is te vinden op <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/inschrijving-en-toelating-in-onderwijs/hoger-onderwijs/toelatingsvoorwaarden>



9 WATERVALDISCOURS EN -DENKEN

Het resultaat van de hiërarchische perceptie van de verschillende onderwijsvormen, het negatief imago, en de (perceptie over) beperkte (doorstroom)opties in het arbeidsmarktgericht onderwijs, is het watervaldenken. Dit watervaldenken heeft sterke invloed op het keuzeproces van leerlingen, waardoor het watervaleffect blijft voortbestaan. Ook in het denken van leerlingen is dit duidelijk aanwezig. Ze spreken over 'hoge' en 'lage' richtingen en beschrijven trajecten waarin leerlingen 'hoog beginnen' en vervolgens 'afzakken' als gevolg van mindere prestaties.⁴⁵

Uit gesprekken met scholieren van de scholierenkoepel blijkt dat dit nog steeds leeft, ook al vinden ze zelf dat richtingen gelijkwaardig maar anders zijn. Er wordt volgens hen vaak neergekeken op onderwijs met dubbele en arbeidsmarktfinaliteit, dat gezien wordt als onderwijs voor leerlingen die minder willen studeren. Leerlingen in arbeidsmarktfinaliteit gaan zichzelf daardoor lager inschatten.



3.2 Factoren gelinkt aan de arbeidsmarkt

1 VOOROORDELEN OVER TECHNIEK EN TECHNOLOGIE

Techniek en technologie worden te vaak nog geassocieerd met begrippen als ‘koel’, ‘afstandelijk’, ‘te weinig menselijk’, en veel mensen kennen het belang van techniek niet voor sectoren zoals de zorg, kunst, etc.⁴⁶

2 (ON)AANTREKKELIJKHEID VAN SECTOREN OF BEPAALDE JOBS

Jongeren uit de derde graad secundair onderwijs ervaren bepaalde sectoren, zoals industrie, transport, mechaniek, installatie en onderhoud, als minder aantrekkelijk, terwijl er juist hoge vraag is naar talent in deze domeinen.⁴⁷ Sommige technische beroepen zijn ook minder aantrekkelijk door (perceptie van) de arbeidsomstandigheden (bv. zwaar of vuil werk, moeilijke uren).⁴⁸

3 (PERCEPTIE OVER) KANSEN OP WERK EN JOBSTABILITEIT

Het grootste deel van de Belgen (86%) erkent dat arbeidsmarktgerichte opleidingen nuttig zijn en snel toegang geven tot een job. Maar tegelijk gelooft 41% dat mensen met een arbeidsmarktgerichte opleiding minder kans hebben op werk dan mensen met een diploma hoger onderwijs.⁴⁹ Het schoolverlatersrapport bevestigt dat de kans op werkloosheid kleiner is voor jongeren met een diploma hoger onderwijs (2%) dan voor jongeren met een secundair diploma in een arbeidsmarktgerichte opleiding (tussen 4% en 11%, afhankelijk van het type en het aantal jaren). Voor

jongeren in arbeidsmarktgerichte opleidingen blijkt jobstabiliteit (bv. lang dezelfde job of werkgever hebben) een belangrijkere factor te zijn bij de keuze voor een job dan voor hun peers in de doorstroomrichtingen.⁵⁰

4 LOONVERWACHTINGEN

De meeste Belgen (61%) zijn van mening dat arbeidsmarktgerichte opleidingen leiden tot goedbetaalde jobs, maar ruim een derde (35%) is het daarmee niet eens.⁵¹ Een hoog loon is vooral belangrijk voor jongens en is voor 19,5% van de jongeren in de derde graad een cruciale factor bij de jobkeuze.⁵²

5 GROEIMOEGELIJKHEDEN EN CARRIÈREPERSPECTIEVEN

Groeimogelijkheden zijn voor 11% van de jongeren in de derde graad een belangrijke factor bij het kiezen van een job, voornamelijk bij jongens.⁵³

6 (LAAG) MAATSCHAPPELIJK AANZIEN

Iets meer dan de helft van de Belgen (54%) vindt dat beroepsopleidingen niet leiden tot beroepen met een hoog maatschappelijk aanzien.⁵⁴ In Vlaanderen lijkt er ook een lagere waardering te zijn voor vakmanschap dan in Nederland.⁵⁵

3.3 De rol van ouders, leerkrachten en begeleiders

1 ONDERSTEUNING BIJ ONDERWIJS-LOOPBAANBEGELEIDING

De begeleiding van jongeren bij hun onderwijsloopbaan is vaak te beperkt en gefragmenteerd en niet altijd gebaseerd op correcte en voldoende informatie. Jongeren (en hun ouders) krijgen soms verkeerd advies van leerkrachten of begeleiders en hebben beperkte kennis over de studietoepassingen, arbeidsmarktgericht onderwijs en de loopbaanperspectieven daarvan. Scholieren gaven in gesprekken aan dat ze niet steeds met een volledig beeld aan de opleiding beginnen. Ook zijn schoolbezoeken in de lagere school soms enkel gericht op doorstroomrichtingen. Bedrijfsbezoeken en jobexpo's weten scholieren wel te smaken. Uit de gesprekken met stakeholders blijkt echter dat bedrijfsbezoeken organiseren in functie van onderwijsloopbaanbegeleiding geen prioriteit is voor bedrijven en dus stroef loopt.



“Ik ben in het vierde jaar een andere richting gaan volgen dan in het derde. Ik moest naar het CLB gaan en een vragenlijst invullen. Dan ben je ergens tussen de 14 en de 16 en vragen ze ‘Vind je mechanische vormtechnieken leuk?’ Hoe kan je dat eigenlijk weten? Ik zou eerst een dag willen meedraaien bij die richting om het vakgebied te leren kennen. Dan weet je waarover het gaat.”

UITSpraak VAN EEN SCHOLIER

Stereotiepe ideeën en de adviezen van ouders en leerkrachten hebben een sterke invloed op de keuzes van leerlingen, die zich tegelijk te weinig bewust zijn van de gevolgen van hun keuzes. Er zou nog te weinig systematische en permanente aandacht gaan naar het leren kiezen en het ontwikkelen van loopbaancompetenties, zoals het reflecteren over de eigen wensen en competenties.^{IX}

Maar ook het informeren zelf verloopt soms minder goed. Sommige leerlingen krijgen een overaanbod aan informatie vanuit verschillende hoeken, terwijl specifieke doelgroepen niet altijd bereikt worden. Of scholen raden misschien geen arbeidsmarktgerichte opleidingen aan als ze die zelf niet aanbieden, omdat ze geen leerlingen (en de bijhorende financiering) willen verliezen.⁵⁶

IX Deze sleutelcompetenties zijn nu wel ondergebracht in de eindterm 15.01 “De leerlingen doorlopen bewust hun studie- of beroepskeuze-proces” in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Ook binnen het decreet leerlingenbegeleiding krijgen scholen een veel actievere rol op het vlak van onderwijsloopbaanbegeleiding. De effecten hiervan zijn momenteel nog niet in kaart gebracht.

2 ROL VAN LEERKRACHTEN

Leerkrachten (en bij uitbreiding het hele schoolteam, inclusief de directies) spelen een belangrijke rol in het keuzeproces en houden daarbij tot op een bepaalde hoogte rekening met de interesses, attitudes en prestaties van leerlingen. Maar ook op hen heeft het watervaldenken en negatieve stereotypering invloed.⁵⁷

Bovendien voelen leerkrachten zich onvoldoende ondersteund om onderwijsloopbanen te begeleiden. Hun eigen initiële opleiding was vaak gericht op algemeen onderwijs en bemoeilijkt hun begrip van de kansen en mogelijkheden binnen arbeidsmarktgerichte opleidingen. Voor vrouwelijke leerkrachten kan lagere kennis van en weinig interesse voor techniek nog sterker doorwerken. Daardoor kunnen leerkrachten de leerlingen niet altijd optimaal begeleiden.⁵⁸

De scholieren van de scholierenkoepel haalden ook het belang aan van de rol van leerkrachten bij het zoeken naar de juiste richting. Gepassioneerde leerkrachten hebben impact op de keuze voor een bepaalde richting.



3 ROL VAN OUDERS

Ouders zijn een belangrijke bron van informatie voor leerlingen, maar zijn vaak doordrongen van het watervaldenken en eigen stereotypen en vooroordelen. Daardoor streven ze voor hun kinderen mogelijk naar sociale promotie of willen ze een status quo behouden in de positie in de samenleving, eerder dan te vertrekken van de interesses en talenten van de jongere.⁵⁹ Scholieren bevestigen dit.

Tegelijk wijst onderzoek uit dat ouders voornamelijk kiezen volgens hun eigen SES: ouders met een hogere SES kiezen voor doorstroomrichtingen, terwijl ouders met een lagere SES sneller voor arbeidsmarktgerichte opleidingen kiezen, omdat die voor hen meer vertrouwd zijn.⁶⁰

Ook de betrokkenheid van ouders bij het studiekeuzeproces varieert afhankelijk van hun SES. Ouders met een lagere SES zijn doorgaans afwachtend en kennen het onderwijssysteem minder goed. Dat maakt hen onzekerder in hun contact met scholen. Ze hebben ook minder toegang tot waardevolle netwerken die hen kunnen ondersteunen bij het maken van school- en studiekeuzes.⁶¹

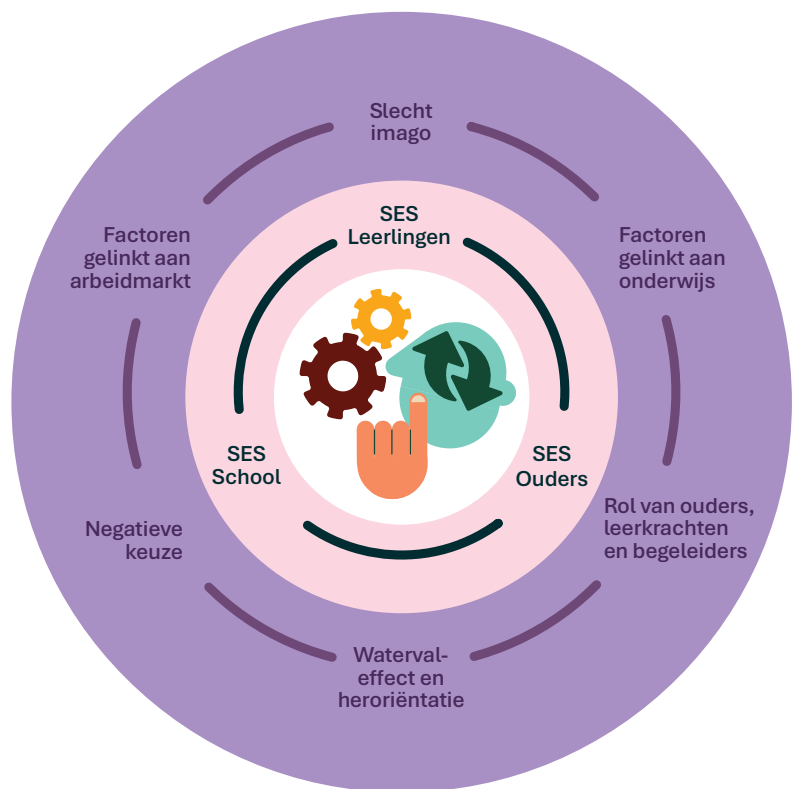


3.4 De vicieuze cirkel(s)

Figuur 3 toont naast de vicieuze cirkel van de SES van leerlingen en ouders, de SES van de school en de schoolse prestaties nog een andere vicieuze cirkel: die van het negatieve imago, de negatieve keuze en het watervaleffect met heroriëntaties.

Beide vicieuze cirkels versterken elkaar. Jongeren (meestal met een lagere SES en mindere schoolse prestaties) komen terecht in arbeidsmarktgerichte opleidingen. Die opleidingen hebben een lagere maatschappelijke waardering. Daardoor geraken die jongeren (nog meer) gedemotiveerd: ze verliezen hun eventuele dromen om bepaalde jobs te doen of waardering te ontvangen in de maatschappij, ze lopen schoolse achterstand op en verlaten soms het onderwijs zonder diploma.⁶²

Het is een complex verhaal, waarbij de verschillende vicieuze cirkels elkaar in stand houden en meerdere factoren een rol kunnen spelen in het imago en de keuzes. Die factoren kunnen tegelijkertijd inspelen of, afhankelijk van het individu, in een andere volgorde voorkomen.



Figuur 3 Twee vicieuze cirkels



4



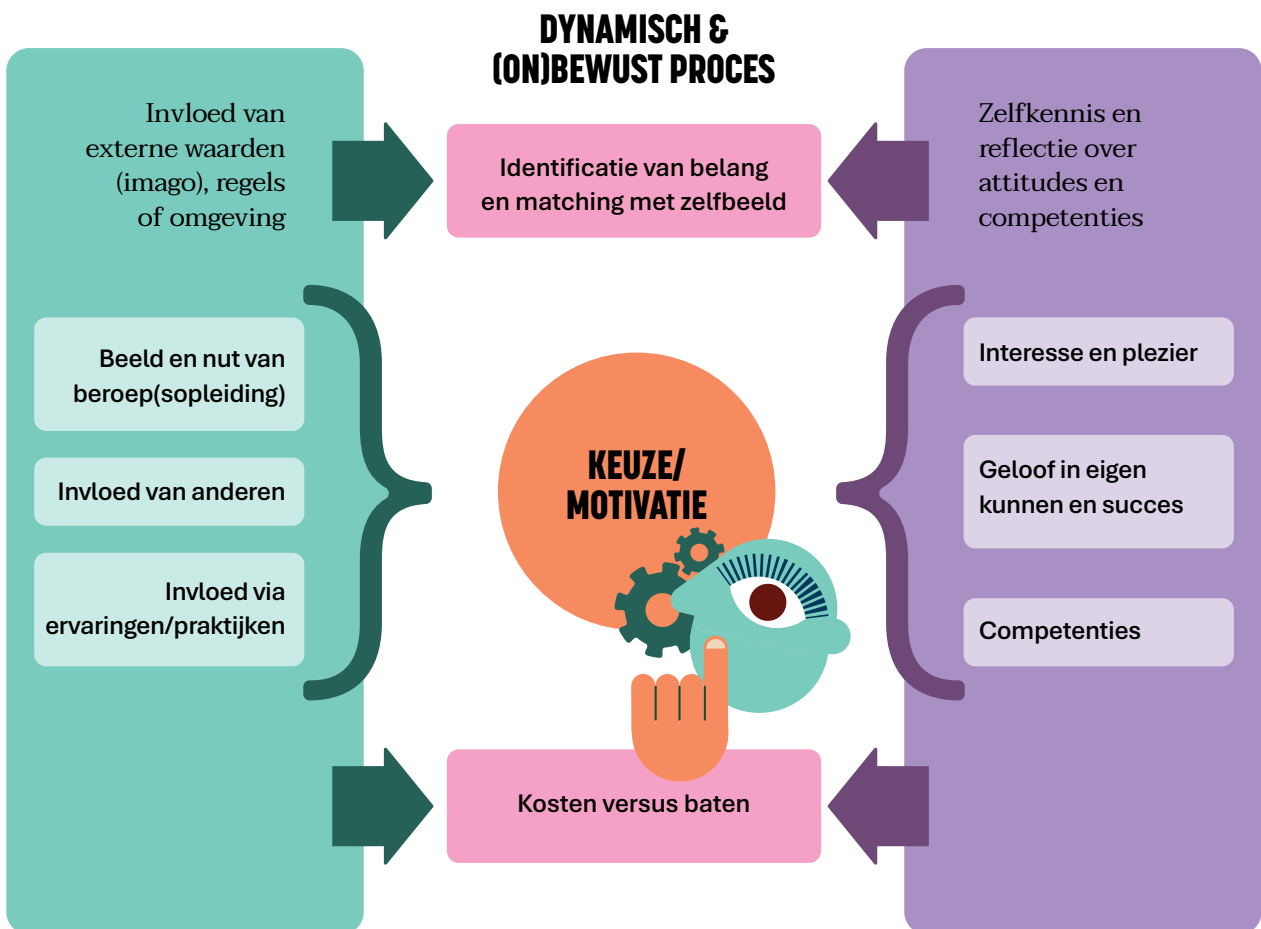
FACTOREN DIE KEUZE EN IMAGO BEÏNVLOEDEN

Een beroep of opleiding kiezen is een complex proces. Meerdere factoren hebben er invloed op en werken op elkaar in. Bovendien beïnvloedt ook het imago van de opleidingen en jobs die keuze. Om de negatieve keuze om te buigen naar een positieve keuze, is er actie nodig vanuit verschillende domeinen, met meerdere praktijken en door verschillende stakeholders.

Opmerking hierbij is dat onderwijsloopbaanbegeleiding tot doel heeft de leerling te ondersteunen om voldoende zelfkennis te ontwikkelen, om inzicht te verwerven in de structuur van en de mogelijkheden binnen onderwijs, opleiding en arbeidsmarkt en om adequate keuzes te leren maken op school en daarbuiten. Het maken van positieve, geïnformeerde keuzes staat voorop en de jongere staat daarbij zelf aan het stuur en is eigenaar van het eigen keuzeproces. Via beleid, onderwijs en arbeidsmarkt kan interesse gewekt worden voor techniek en arbeidsmarktgerichte opleidingen, maar de regie van de keuze moet bij het individu blijven en moet passen bij de eigen interesses en talenten van de jongere.⁶³

Om een beeld te krijgen van welke factoren de keuze voor arbeidsmarktgerichte opleidingen beïnvloeden, moeten we kijken naar wat individuen tot keuzes en gedragingen in het algemeen leidt, namelijk motivatie.⁶⁴ Tegelijkertijd geven onderzoekers aan dat die motivatie door verschillende factoren wordt beïnvloed, zoals de persoonlijke attitudes en competenties, maar ook door externe factoren, zoals invloed door familie en cultuur of ervaringen in de vrije tijd of op school.

Figuur 4 brengt in beeld welke factoren de keuze voor arbeidsmarktgerichte opleidingen beïnvloeden en hoe ze op elkaar inspelen. Dit model van keuzefactoren is gebaseerd op onderzoek naar keuzes in het algemeen⁶⁵, keuzes voor jobs⁶⁶, keuzes voor STEM⁶⁷, keuzes voor duaal leren⁶⁸ en keuzes voor beroepsopleidingen in het secundair.⁶⁹ Verschillende van deze factoren komen overeen met de redenen voor de negatieve keuze die eerder besproken werden.



Figuur 4 Model van keuzefactoren die de motivatie beïnvloeden

1 **ATTITUDES EN COMPETENTIES VAN HET INDIVIDU**

De interne factoren voor keuzemotivatie zijn de attitudes en competenties van het individu. Daarbij zijn enerzijds interesse en plezier en anderzijds het geloof in het eigen kunnen en succes cruciaal voor een positieve keuze. Dat vraagt dat een individu competenties heeft die relevant zijn voor de keuze. Als het gaat over de keuze voor een opleiding of job, is interesse in die opleiding of job de meest bepalende factor, gevolgd door het geloof in eigen kunnen.⁷⁰



2 **INVLOED VAN EXTERNE WAARDEN, REGELS OF OMGEVING**

Ook de invloed van buitenaf speelt een rol. De sociale en culturele achtergrond van een persoon vormen mee diens interesses en waarden, net als de invloed van anderen en de activiteiten waar iemand aan blootgesteld wordt.⁷¹ De invloed van de omgeving kan zelfs meer doorslaggevend zijn dan persoonlijkheidskenmerken en competenties.⁷²

De keuze voor een opleiding hangt sterk af van het beeld dat iemand heeft van een beroep. Dat beeld kan beïnvloed worden door stereotypen of een gebrek aan informatie. Hetzelfde geldt voor een beroepsopleiding. Ook het nut van dat beroep speelt een rol, meer specifiek de werkzekerheid, het loon en de sociale status. Voor de (beroeps)opleiding spelen gelijkaardige bedenkingen, zoals de jobzekerheid na de opleiding, de keuzemogelijkheden na de opleiding en de positieve of negatieve sociale status van de opleiding.⁷³

Ouders, leerkrachten, peers en andere belangrijke personen in het leven van een individu bepalen mee hoe dat individu naar jobs en opleidingen kijkt. Zij kunnen dus een invloed uitoefenen op de uiteindelijke keuze. Leerlingen houden vaak expliciet rekening met de voorkeuren van hun ouders bij de keuze van een studierichting of instelling. En leerlingen maken vaak een keuze die aansluit bij die van hun vrienden, deels omdat ze in dezelfde klas willen blijven. Ook leerkrachten hebben invloed op het studiekeuzeprocess. Hun perceptie van de competentie van een leerling mondt uit in adviezen die leerlingen richting een specifieke studiekeuze sturen. Daarnaast bepalen formele processen zoals de deliberaties in de klassenraad de uiteindelijke richting van een leerling. En de school zelf kan een invloed hebben, al zijn de processen die dat sturen niet volledig duidelijk. Op de vraag wiens invloed het meeste doorweegt is geen consensus in de literatuur.⁷⁴

Ten slotte hebben de ervaringen die individuen opdoen ook invloed op motivatie en keuzes. Specifiek kan dat door het informeren van de ouders of de leerling over jobmogelijkheden, onderwijsloopbaanbegeleiding met individuele coaching, interesse opwekken of praktische ervaringen opdoen via stages of vrijetijdsactiviteiten met techniek. Onderzoeken geven aan dat die activiteiten zo actief, hands-on en levensecht mogelijk moeten zijn om echt effect te hebben op motivatie en keuze.⁷⁵

3 TUSSEN DE INDIVIDUELE EN DE EXTERNE FACTOREN

Het is ook van belang of het beeld dat iemand heeft van een beroep of opleiding overeenkomt met diens zelfbeeld. Wie kiest voor een beroep of opleiding moet zich kunnen identificeren met het belang ervan en er moet een match zijn met hoe iemand zichzelf ziet. Het belang en nut zien van een bepaald beroep betekent nog niet dat iemand ervoor zal kiezen, bv. als een persoon nog andere interesses heeft of inschat er niet goed in te zijn.⁷⁶

Nog een beïnvloedende factor zijn de kosten versus de baten: een inschatting van de keuzes en hoeveel inspanningen die kosten. Dat kan gaan over de financiële kost, toelatingsvoorwaarden, slaagkans of duur van een opleiding. Of over de onzekerheid over de uitkomsten bij het vinden van een job, over het niet overeenkomen met de eigen interesses en waarden of met die van de ouders.⁷⁷



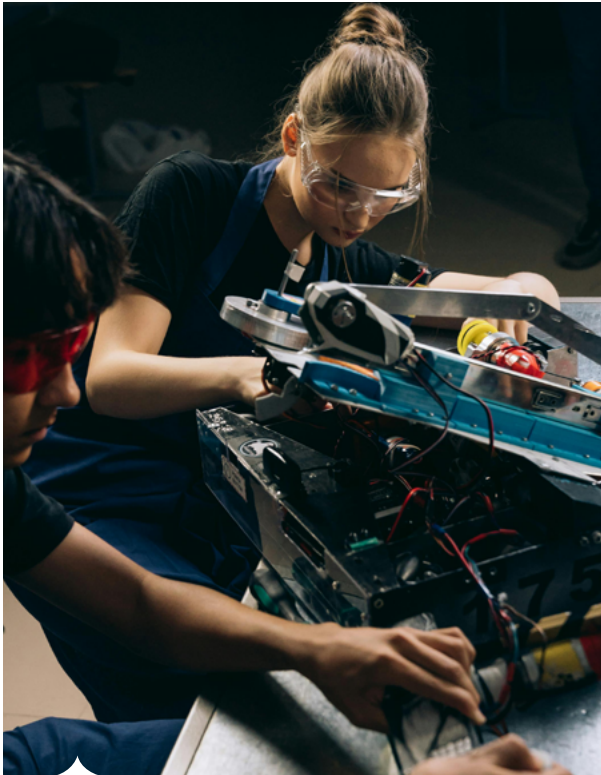
4 SAMENSPEL VAN FACTOREN MET DYNAMISCH EN (ON)BEWUST PROCES

Keuzes maken is een complex proces, beïnvloed door een combinatie van factoren, waarbij niet één van de factoren de doorslag zal geven.⁷⁸ Hoe doorslaggevend een factor is, is niet enkel afhankelijk van het individu, maar ook van de tijd of de fase waarin een individu zich bevindt. En motivaties en keuzes gebeuren vaak (deels) onbewust.

- *Afhankelijk van individu:* individuele interesses en competenties (intrinsieke motivatie) spelen een rol, maar ook waarden of extrinsieke motivaties kunnen meer doorslaggevend zijn. Zo kan bij de keuze voor een job meespelen of die job sociale status heeft, of dat men kan bijdragen aan maatschappelijk welzijn.⁷⁹
- *Dynamisch en veranderlijk:* motivaties en keuzes veranderen door de jaren heen bij kinderen. Voor jongere kinderen is bijvoorbeeld het inschatten van langetermijnevolgen moeilijker.⁸⁰ Ook vormen (stereotiepe) beelden van jobs en verwachtingen zich vroeg in het leven. Het is dus nodig hierop al in te spelen op jonge leeftijd (basisschool) en dit regelmatig te herhalen bij het ouder worden.⁸¹ Tegelijk verandert de maatschappij en daardoor de vraag naar bepaalde profielen op de arbeidsmarkt. Dat kan veranderingen in jobzekerheid, status of salaris met zich meebrengen. Keuzes kunnen bijgevolg veranderen wanneer het beeld van de job of opleiding verandert. Daarom is onderwijsloopbaanbegeleiding niet enkel op scharniermomenten van belang, maar moet het een voortdurend proces van planning en loopbaansturing zijn.⁸²
- *(On)bewuste keuze:* zelfkennis en reflecteren over de eigen attitudes, competenties en ambities kunnen het keuzeproces beïnvloeden, al blijkt uit onderzoek dat dit proces niet steeds rationeel verloopt. Tegelijk zijn iemands interesses, waarden en normen deel van een socio-culturele identiteit. Daardoor hebben individuen stereotiepe beelden van een opleiding of beroep zonder zich daarvan bewust te zijn. Dit verklaart verschillen in keuzes op basis van gender, etnische afkomst of sociaaleconomische status.⁸³

5 SPECIFIEK VOOR ARBEIDSMARKTGERICHTE OPLEIDINGEN

Het beeld en nut van het beroep en de opleiding blijken zeer belangrijk te zijn bij (keuze voor) arbeidsmarktgerichte opleidingen. Het negatieve imago, stereotiepe beelden, onvoldoende informatie over arbeidsmogelijkheden en salaris spelen vaak in het nadeel van een positieve keuze. Als ook de ouders, peers, leerkrachten of begeleiders negatieve of onvolledige beelden hebben van deze opleidingen of jobs, wordt de keuze om niet bewust voor deze opleidingen te kiezen versterkt.⁸⁴



6 SPECIFIEK VOOR MEISJES

Meisjes kiezen beduidend minder voor arbeidsmarktgerichte (technische) opleidingen dan jongens. Ook daarvoor bieden verschillende factoren een verklaring. Zo kiezen vrouwen eerder voor jobs die met mensen te maken hebben, terwijl mannen neigen naar jobs met een focus op dingen. En vrouwen zouden minder geneigd zijn om te kiezen voor jobs of domeinen die gedomineerd worden door mannen.

Welke jobs de sociale omgeving geschikt vindt voor vrouwen en mannen, heeft impact op de studie- en jobkeuze. Ouders, kennissen en peers, maar ook de media houden deze sociale normen en stereotypen mee in leven, nog versterkt door het gebrek aan vrouwelijke rolmodellen voor bepaalde jobs en opleidingen.

Voor vrouwen speelt bovendien de combinatie van werk met privé door de zorg voor kinderen mee. Bepaalde sectoren gaan hier flexibeler mee om dan andere.



Opvallend is ook dat meisjes hun STEM-competenties (bv. technologische geletterdheid en wiskunde) consistent lager inschatten dan jongens, ook al zijn de resultaten gelijkaardig of zelfs beter. Deze verschillen worden groter naarmate jongeren ouder worden. Bovendien spelen de resultaten (of de perceptie daarvan) voor taalgeletterdheid een rol in de keuze voor STEM door meisjes. Meisjes halen over het algemeen en in tegenstelling tot jongens ook goede resultaten voor taalgeletterdheid en kiezen daarom vaker voor niet-technische opleidingen. Daarnaast zouden curricula en lesmateriaal niet genderinclusief zijn en houden lesgeefpraktijken mogelijk genderstereotypen in stand.⁸⁵

5



HEFBOMEN VOOR POSITIEF IMAGO EN POSITIEVE KEUZE



Werken aan het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten in het arbeidsmarktgericht STEM-onderwijs is een complex verhaal waarbij veel factoren een rol spelen. Aangezien die factoren, naast de individuele kenmerken, zowel in het domein van werk, onderwijs en vrije tijd liggen, zijn er meerdere stakeholders potentieel bij betrokken. Bovendien is het duidelijk dat er vanuit die verschillende domeinen, via verschillende praktijken en door verschillende stakeholders simultaan ingezet moet worden om diverse doelgroepen te bereiken.

In wat volgt worden verschillende aanbevelingen beschreven die kunnen bijdragen aan het verbeteren van het imago van het arbeidsmarktgericht onderwijs en aan het ombuigen van een negatieve naar een positieve keuze. Deze aanbevelingen - geordend in een hefboomenkader - zijn gebaseerd op:

- onderzoek naar keuzes en onderwijsloopbaanbegeleiding in het algemeen⁸⁶, keuzes en praktijken voor STEM⁸⁷ en keuzes en praktijken voor beroepsopleidingen in het secundair⁸⁸;
- input van stakeholders via interviews en een collectieve reflectieoefening;
- een uitgebreide inventarisatie van meer dan 140 bestaande praktijken die werken rond het stimuleren van een positieve keuze voor STEM-onderwijs en/of arbeidsmarktgericht onderwijs. De geïnventariseerde praktijken situeren zich in voornamelijk Vlaanderen, maar sommige ook in Wallonië, of in het buitenland.

De inventarisatieoefening bracht onder meer in kaart waar of in welke context (bv. op school of daarbuiten) de praktijk uitgevoerd wordt, op welke hefboomen ze inzet, wie de doelgroep is - en als leerlingen of jongeren de doelgroep zijn: op welke leeftijd de praktijk zich focust.

Hierbij kunnen meteen enkele vaststellingen gedaan worden met betrekking tot de **doelgroep**, namelijk dat de geïnventariseerde praktijken opmerkelijk minder vaak focussen op:

- scholen, leerkrachten en leerlingenbegeleiders;
- ouders;
- leerlingen die nog vóór hun studiekeuze staan, dus leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs;
- begeleiders van buitenschoolse activiteiten.

Daarnaast valt op dat in veel gevallen informatie ontbreekt over de **effectiviteit en haalbaarheid** van de praktijken. Slechts in 10% van de verzamelde praktijken was deze informatie vlot vindbaar. Dat betekent niet per se dat de rest van de verzamelde praktijken niet geëvalueerd werd: het kan ook zijn dat er geen publieke informatie over beschikbaar is, of dat de informatie door de methode van deskresearch niet gevonden werd.

Tot slot toont de inventarisatie aan dat het grootste deel van de geïdentificeerde STEM-praktijken focussen op studierichtingen met doorstroomfinaliteit en slechts een klein aandeel specifiek inzet op STEM in en imago van **arbeidsmarktgericht onderwijs**.

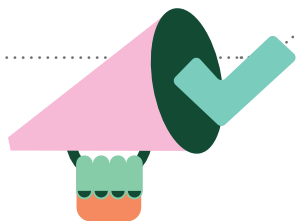
5.1. Een hefboomenkader als vertrekpunt voor acties

De aanbevelingen worden gegroepeerd in **zes categorieën** van hefboomen die telkens verschillende suggesties voor acties bundelen. Ze kunnen als dusdanig dienen als inspiratie voor het uitwerken van nieuwe initiatieven. Vooraf zijn er nog enkele algemene aanbevelingen geformuleerd, die van belang zijn voor alle initiatieven, los van de hefboomen waar ze op inzetten.



VOORAF

Enkele algemene aanbevelingen



WAARDEREND TAALGEBRUIK

De manier waarop we over arbeidsmarktgericht onderwijs praten, beïnvloedt hoe leerlingen, ouders en de samenleving ernaar kijken. Een positief discours dat talenten en mogelijkheden benadrukt in plaats van tekorten is daarom essentieel en helpt het imago van arbeidsmarktgericht onderwijs positief kantelen.

Inzetten op waarderend taalgebruik kan onder andere door hiërarchie in woorden te vermijden, door keuzes positief te formuleren of te letten op kleine negatieve woorden en uitdrukkingen.

Enkele voorbeelden:

- Spreek niet over “hoge” en “lage” studierichtingen. Gebruik neutrale termen zoals finaliteiten of leerwegen.
- Zeg niet: “iemand is afgezakt naar de arbeidsmarktfinaliteit”, maar: “de leerling kiest voor een richting die aansluit bij talent voor techniek.”
- Vermijd uitspraken als “het is maar een arbeidsmarktgerichte opleiding”.

Ook in communicatie met ouders is het belangrijk taal te vermijden die suggereert dat een richting een tweede keuze is. Dat kan door te spreken over kansen, sterktes en toekomstmogelijkheden en door te focussen op wat leerlingen kunnen (“sterk in praktijkopdrachten”) in plaats van op wat nog niet lukt (“theorie gaat moeilijk”).

DIFFERENTIATIE & BETREKKEN VAN DE DOELGROEP

Er is niet één type leerling, net zoals er niet één type ouder, leerkracht of begeleider is. Het is dus belangrijk om oog te hebben voor de diversiteit binnen de doelgroep. Aandachtspunten hierbij zijn SES, gender, migratieachtergrond, straatcultuur, etc. Daarbij moet gewerkt worden met geloofwaardige cases, zonder hiermee bestaande stereotypen of vooroordelen te bestendigen. Het gesprek aangaan met de verschillende doelgroepen en profielen en samen nadenken over mogelijke oplossingen kan hiertoe bijdragen.

MULTIDOELGROEP- & MULTIHEFBOOMAANPAK

Tegelijkertijd is het belangrijk om ervoor te zorgen dat alle doelgroepen betrokken worden. Specifieke aandacht kan hierbij uitgaan naar scholen, onderwijsprofessionals, leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs, en begeleiders van buitenschoolse activiteiten, omdat deze door bestaande praktijken minder aangesproken worden.

Door simultaan in te zetten op verschillende hefboomen en doelgroepen, kunnen acties elkaar versterken om meer impact te creëren.

EVIDENCE INFORMED

Er bestaat momenteel nog niet veel kennis over welke praktijken het gewenste effect en bereik hebben. Het kan daarom zinvol zijn om terreinactoren te ondersteunen bij het evalueren van de impact van hun initiatief, bv. door het aanreiken van een overzicht van haalbare evaluatiemethodes.

DELEN VAN GOEDE PRAKTIJKEN

De inventarisatieoefening toont aan dat er veel praktijken bestaan die focussen op het verbeteren van het imago en het stimuleren van een positieve keuze, maar ze bestaan veelal naast elkaar. Actoren op het terrein kunnen van elkaar leren door het faciliteren van uitwisseling van kennis en ervaringen.

1. POSITIEVE VERHALEN, ROLMODELLEN EN SENSIBILISERING

Om stereotypen te doorbreken en de ontwikkeling van een positiever beeld van arbeidsmarktgerichte opleidingen - en de beroepen waartoe ze leiden - te stimuleren, is er nood aan het verspreiden van positieve verhalen van haalbare en herkenbare rolmodellen.

Rolmodellen kunnen **jongeren** zijn die een positieve keuze maakten voor een beroepsopleiding, of wiens negatieve keuze een positief verhaal werd. Het kunnen ook **ouders** zijn met een positief verhaal over de studiekeuze van hun kind voor arbeidsmarktgericht onderwijs, of het kunnen **jonge professionals** zijn die enthousiast zijn over het technisch beroep dat ze uitoefenen.

De focus van positieve verhalen over arbeidsmarktgerichte opleidingen en technische jobs kan dus onder meer liggen op het aantonen van:

- de uitstekende prestaties van (jonge) professionals in technische jobs;
- hoe arbeidsmarktgerichte opleidingen succesvol tot deze jobs kunnen leiden;
- hoe jongeren (en hun leerkrachten en ouders) met trots over hun job en opleiding kunnen vertellen.

Rolmodellen moeten qua achtergrond wel vergelijkbaar zijn met de doelgroep (zoals gender, etniciteit, leeftijd en SES), zodat die zich met hen kan identificeren en het idee krijgt dat het ook haalbaar is voor hen. Zo niet kan het werken met rolmodellen contraproductief werken.⁸⁹

Rolmodellen kunnen een rol spelen in scholen en bedrijven (bv. tijdens bedrijfsbezoeken). Maar ook **leerkrachten en begeleiders** in scholen hebben nood aan ambassadeurs voor arbeidsmarktgerichte opleidingen. Door met die ambassadeurs in overleg te gaan kunnen leerkrachten en begeleiders de herkenbaarheid maximaliseren en eventueel van elkaar leren. Dat kan door rolmodellen op scholen uit te nodigen, in te zetten via professionaliseringstrajecten of lerende netwerken rond bepaalde thema's of hefbomen.

Het vinden van rolmodellen en positieve verhalen vraagt tijd en energie. Het kan daarom zinvol zijn om scholen en ondernemingen te ondersteunen in hun zoektocht, via bv. matchmaking events, uitwisselingen, etc. Het ontwikkelen van een centraal platform waar rolmodellen zich kunnen aanmelden en waar scholen of ondernemingen hen kunnen vinden kan daarbij helpen.



2. SAMENWERKING EN COÖRDINATIE: NAAR ECOSYSTEMEN VOOR DE ARBEIDSMARKTFINALITEIT



Gezien de complexe wisselwerking van de verschillende factoren die aan de basis liggen van vroegtijdig schoolverlaten en de vaak negatieve keuze voor een arbeidsmarktgerichte (STEM-)opleiding, is het zinvol om de krachten te bundelen. Het **faciliteren van samenwerkingen tussen verschillende stakeholders** (bv. kennisinstellingen, scholen, bedrijven, aanbieders van buitenschoolse activiteiten, ...) is zinvol om versnippering van de inspanningen tegen te gaan.

De focus kan daarbij liggen op het opschalen van reeds goed werkende initiatieven, of het verenigen van verschillende bestaande praktijken om simultaan met zo veel mogelijk hefboomen aan de slag te kunnen gaan. Dat vraagt onderzoek naar de niveaus (lokaal, provinciaal, Vlaams) waarop de coördinatie het best gebeurt en door wie precies.

Zo'n organisatienetwerk of leerecosysteem opstarten vraagt:

- nadenken over de gewenste diversiteit aan expertises en stakeholders
- voldoende tijd (2-3 jaren) om de samenwerking op te zetten
- een duidelijke gezamenlijke visie
- duidelijke afspraken rond governance, rollen en inzet van middelen
- een onafhankelijke en betrouwbare coördinator^x



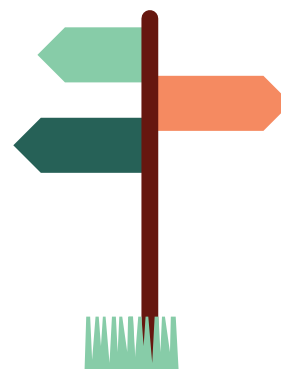
X Zie bv. deze [infosessie](#) over samenwerkingen in leerecosystemen, of Raab, Mannak & Cambré, 2015.

3. ONDERWIJSLOOPBAAN- BEGELEIDING EN WERKEXPLORATIE

Er moet meer ingezet worden op onderwijsloopbaanbegeleiding. Daarbij is het belangrijk aandacht te besteden aan onder meer de **kosten en baten** die gepaard gaan met het maken van bepaalde studiekeuzes, (verdere) leer- en **loopbaanmogelijkheden** (inclusief verwachte werkzekerheid en salaris, eventuele doorstroomopties...), en aan het matchen van het zelfbeeld van leerlingen met een technisch beroep of beroepsopleiding (als er een match is).

Werkexploratie is een van de loopbaancompetenties waarrond de (onderwijs)loopbaanbegeleiding zou moeten opgebouwd worden, zodat het arbeidsmarktperspectief concreet gemaakt wordt via ervaringen en praktijkmomenten. Dat kan via **werkplekleren en stages**, die dan tot het curriculum van de opleiding behoren, maar een korte kennismaking met de arbeidsmarktrealiteit kan voor elke leerling zinvol zijn.

Onderwijsloopbaanbegeleiding en werkexploratie vragen een vroege start, vanaf vijfde en zesde jaar lager onderwijs.⁹⁰ Nadien is regelmatige herhaling belangrijk. Voor een effectieve onderwijsloopbaanbegeleiding en werkexploratie is differentiatie naar de verschillende doelgroepen cruciaal. Dat kan door rekening te houden met de specifieke cultuur van grootstedelijke contexten of de individuele factoren die bijdragen aan vroegtijdig schoolverlaten.



4. COMPETENTIEVERWERVING, ZELFEFFECTIVITEIT EN POSITIEVE BEKRACHTIGING

Prestatiegerichte wedstrijden met winnaars en verliezers zijn niet bijzonder geschikt voor het tegengaan van vroegtijdig schoolverlaten bij leerlingen die vaak al worstelen met een negatief zelfbeeld. **Challenges** waarbij alle leerlingen worden uitgedaagd om hun competenties te ontwikkelen en te tonen, kunnen daarentegen zinvol zijn. Via deze challenges kunnen ook positieve verhalen en rolmodellen verzameld en gedeeld worden.

Stages, ook internationale, voor leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen hebben een positief effect op de competentieverwerving, zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen van de jongeren. Aandacht voor drempels als financiële kosten en lage betrokkenheid is daarbij nodig.

Het is belangrijk te benoemen wat jongeren wél kunnen, in plaats van wat ze niet kunnen. De wetenschappelijk onderbouwde **talentenrapporten** zijn daar een voorbeeld van. Ze zouden geïntegreerd kunnen worden in bredere trajecten van exploratie en onderwijsloopbaanbegeleiding. De kennis van de ouders integreren kan de rapporten nog rijker maken. Het is ook zinvol ouders sterker te betrekken bij het interpreteren van de rapporten.

Leerlingen die in de doorstroomfinaliteit starten en pas later in opleidingen met arbeidsmarkt- of dubbele finaliteit terechtkomen, missen vaak essentiële competenties, zoals veilig werken met elektriciteit, gereedschappen en machines. Dat geeft het foute beeld dat het wel gemakkelijk is om van doorstroom- naar arbeidsmarkt- of dubbele finaliteit te gaan, maar niet andersom. Toch hebben die leerlingen in de realiteit wel degelijk een schoolse achterstand. Dat heeft niet alleen gevolgen voor die leerlingen, maar ook voor de leerkracht en voor de rest van de klas. En voor stageplekken is het niet evident als die leerlingen niet de nodige basiscompetenties hebben. Dit kan opgelost worden door de mogelijkheden te onderzoeken naar **screening, voorwaarden en schakeltrajecten om te starten in richtingen met arbeidsmarkt- en dubbele finaliteit** in de latere jaren.



5. AUTHENTIEKE LEER- CONTEXTEN EN MODERNE INFRASTRUCTUUR

Stages zijn goed ingeburgerd in de derde graad arbeidsmarktfinaliteit (minstens 80%) en ook relatief goed in richtingen met de dubbele finaliteit.⁹¹ Maar voor scholen is het moeilijk (kwaliteitsvolle) leerwerkplekken te vinden. Om arbeidsmarktgerichte opleidingen aantrekkelijk te maken voor leerlingen en hun ouders is het belangrijk om - naar voorbeeld van werkplekduaal.be - ondersteuning te bieden bij het matchen van bedrijven en scholen voor het aanbieden van **kwaliteitsvolle leerwerkplekken en stageplaatsen**. Dit met voldoende aandacht voor incentives en richtlijnen voor ondernemingen.

Scholen moeten (toegang tot) de nodige infrastructuur hebben voor arbeidsmarktgerichte opleidingen. Het creëren van een **overzicht van de verschillende aanbieders van infrastructuur** (zowel scholen als organisaties daarbuiten, zoals ondernemingen, RTC's, VDAB, Syntra, hubs, labs, campussen) met een indicatie van de status van die infrastructuur (t.a.v. de nieuwe ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij, zoals de groene en de digitale transitie) kan hierbij helpen. Om optimaal (gedeeld) gebruik te maken van de infrastructuur, is het nodig de noden bij scholen en organisaties te identificeren.

Een overzicht van infrastructuur op scholen en daarbuiten kan vervolgens een goede basis zijn om samenwerking te faciliteren rond het **delen van die infrastructuur**. Dat delen moet zo laagdrempelig en duurzaam mogelijk gebeuren, met voldoende aandacht voor de bereikbaarheid en toegankelijkheid ervan.



6. PROFESSIONALISERING EN SCHOOLBELEID

Een aantal van de drempels en hefbomen voor een positieve keuze hebben te maken met de toepassing van **evaluaties, (B- of C-)attesteringen en toelating tot de B-stroom** in de eerste graad. **Leerkrachten, begeleiders en directies kunnen geïnformeerd worden over mogelijke (negatieve) gevolgen hiervan.** Het schoolbeleid en de toepassing ervan kunnen aangepast worden in functie van een positieve keuze en het verminderen van vroegtijdige schooluitval. Dat kan door bijvoorbeeld interviews, het delen van goede praktijken en haalbare richtlijnen in te zetten.

Leerkrachten en (CLB-)begeleiders kunnen baat hebben bij **professionalisering rond onderwijsloopbaanbegeleiding met een focus op techniek en arbeidsmarktgerichte opleidingen.** Dit kan ook aanbod komen in de lerarenopleiding. De ontwikkeling van een professionaliseringsaanbod na de



lerarenopleiding met bv. specifieke (blended) modules voor leerkrachten en begeleiders, een techniekacademie voor leerkrachten, werkgroepen, professionele leergemeenschappen, (online) workshops, webinars of congressen rond deze thema's, kan hiertoe bijdragen. Via een professionaliseringsaanbod kan dieper ingegaan worden op de factoren die vroegtijdig schoolverlaten en het negatieve imago van het arbeidsmarktgericht onderwijs in de hand werken. Hierbij kunnen leerkrachten en begeleiders gesensibiliseerd worden over de rol die zij daar zelf in spelen via onder meer evaluatie- en attestingspraktijken, of het discours dat ze hanteren. Ook kan het nuttig zijn om hen meer wegwijs te maken in het uitgebreide aanbod en de werking van het arbeidsmarktgericht onderwijs.

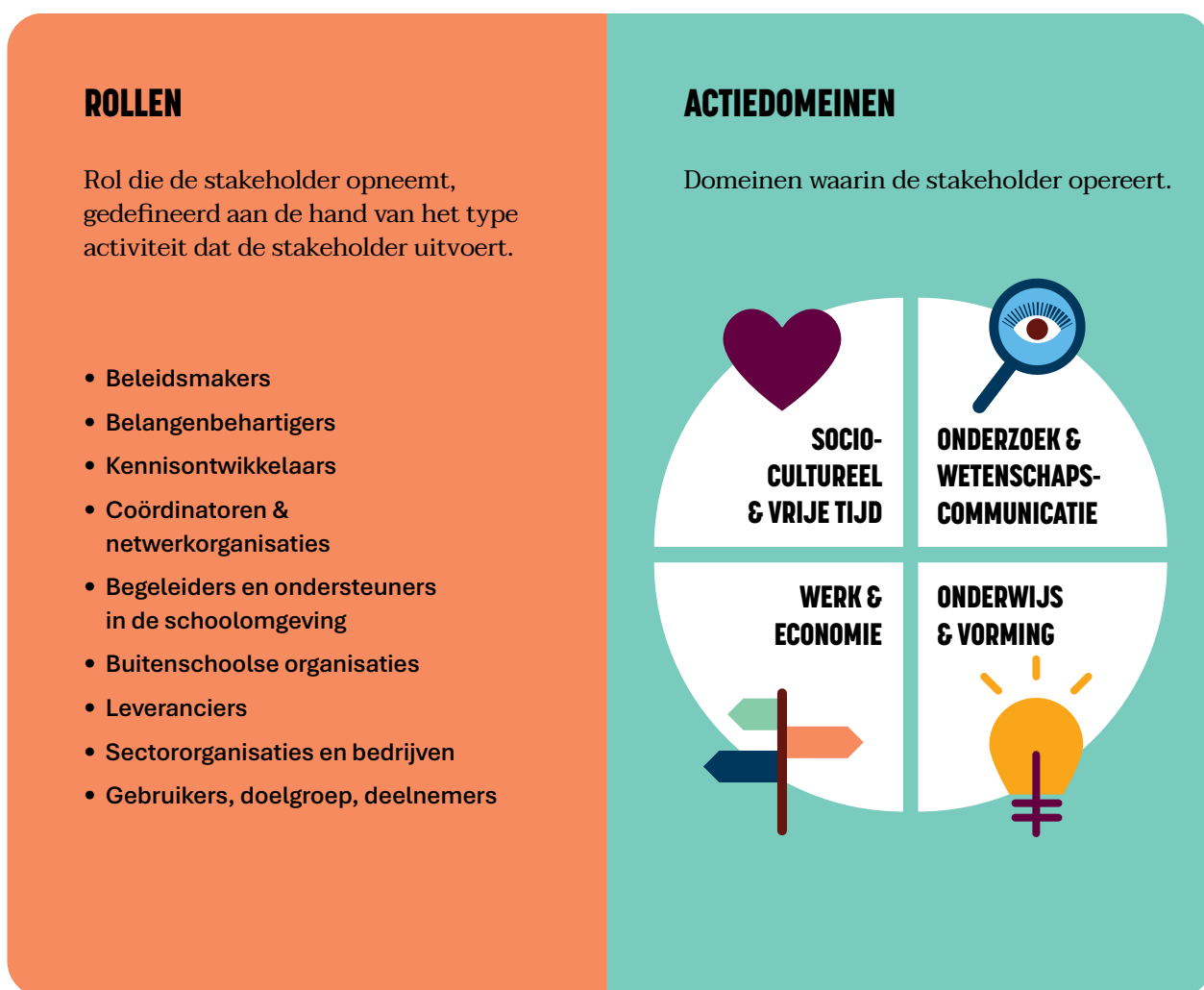
Zowel leerkrachten in het basis- als in het secundair onderwijs hebben nood aan (meer) expertise die up-to-date is en aangepast aan de veranderende arbeidsmarkt. Behalve via professionaliseringsactiviteiten kan dit ook door het **delen van expertise en experten in en met scholen. Techniekexperten** kunnen uitgenodigd worden als 'vliegende leerkrachten' uit andere scholen, ondernemingen of sectororganisaties. Of praktijken kunnen op school ingezet worden. Dit moet regelmatig, laagdrempelig, lokaal en duurzaam zijn.



5.2 Wie betrekken bij het werken aan een positieve keuze en een positief imago?

Zoals vermeld vraagt de complexe problematiek actie in verschillende domeinen, met meerdere hefboomen en praktijken, via een samenwerking tussen verschillende stakeholders. De rol van die stakeholders is ook niet beperkt tot één domein of één hefboom.

Een lijst opstellen van alle mogelijke **stakeholders bij naam** is quasi onmogelijk; het zijn er veel, maar vooral, het veld is voortdurend in beweging. Figuur 5 brengt echter de verschillende **rollen** en **actiedomeinen** van de relevante stakeholders in beeld.



Figuur 5 De verschillende rollen en domeinen van de relevante stakeholders

De **rollen** zijn gelinkt aan het type activiteit dat de stakeholder uitvoert:

- **Beleidsmakers** ontwikkelen, bepalen, communiceren en implementeren (onderwijs)beleid. Een voorbeeld is het Departement Onderwijs en Vorming.
- **Belangenbehartigers** behartigen de belangen van een specifieke doelgroep en ontwikkelen en formuleren advies aan o.a. beleidsmakers. Voorbeelden zijn EU STEM coalition of de onderwijsnetten- en koepels.
- **Kennisontwikkelaars** ontwikkelen kennis via onderzoek om inzicht te bieden, te evalueren en te innoveren. Voorbeelden zijn het Steunpunt werk en het International Centre for STEM Education (ICSE).
- **Coördinatoren** zijn netwerkorganisaties die verschillende stakeholders betrekken en verbinden. Voorbeelden zijn het STEM-platform en GelijkgESTEMD+ (één van de 9 STEM-gangmakers gesteund door VLAIO).
- **Begeleiders en ondersteuners in de schoolomgeving** hebben als kerntaak het begeleiden van leerlingen in hun keuzeprocess door te sensibiliseren, informeren en stimuleren. Voorbeelden zijn leerkrachten en CLB's.
- **Buitenschoolse organisaties** ontwerpen, ontwikkelen en implementeren een aanbod gericht op jongeren en leerlingen. Bv. het Beroepenhuis of TADA (ToekomstATELIERdelAvenir).
- **Leveranciers** ontwikkelen en leveren (technische) middelen ter ondersteuning van leren of STEM. Een voorbeeld is Makeblock Education Europe.
- **Sectororganisaties** schrijven mee aan de beroepskwalificaties voor arbeidsmarktgericht onderwijs, en **bedrijven** bieden o.m. werkplek, stages en jobs aan.
- Tot slot zijn er nog de **gebruikers** van een aanbod of de **doelgroep** van en de **deelnemers** aan een activiteit. Dat zijn meestal leerlingen of jongeren en hun ouders, maar ook (o.a.) leerkrachten, begeleiders, directies, organisaties, ... Zeker als het gaat over leerlingen is het bij het ontwikkelen van initiatieven belangrijk dat zij betrokken worden, dat hun stem gehoord wordt.



Naast rollen onderscheiden we ook **actiedomeinen** waarbinnen verschillende stakeholders opereren:

- **Onderwijs & vorming:** leerlingen, ouders, peers, scholen, onderwijsprofessionals, onderwijsnetten en -koepels, inrichtende machten, schoolbesturen, beleidsmakers, ...
- **Onderzoek & wetenschapscommunicatie:** kennisinstellingen, hogescholen, onderzoeksbureaus, ...
- **Werk & economie:** sectororganisaties, bedrijven, beleidsmakers, ...
- **Sociocultureel & vrije tijd:** jongeren (dus niet in schoolverband), ouders, familie, peers, middenveldorganisaties & vrijetijdsactoren (bv. STEM-academies), media, brede maatschappij, ...

Meerdere domeinen of rollen kunnen van toepassing zijn op één stakeholder. Stakeholders kunnen verschillende rollen opnemen en in meerdere domeinen werkzaam zijn. Het is niet altijd duidelijk waar de ene rol/domein eindigt en de andere begint.

De domeinen en stakeholders in kaart brengen biedt voornamelijk inzicht in het veld. Het kan zinvol zijn om met deze bril op naar een te ontwikkelen initiatief te kijken. Het kan helpen bij het betrekken van de juiste en diverse partners.

5.3 Enkele initiatieven ter illustratie



Hierna volgen enkele initiatieven uit de inventaris van de verkenningsoefening, ter illustratie van het hefboomenkader. Het overzicht is niet exhaustief.

BOUWSCHOOLAWARD (Bouwunie)

Deze wedstrijd voor alle secundaire Hout, Bouw, Technieken en Afwerkingsrichtingen laten leerlingen een eigen project ontwikkelen, met de nadruk op originaliteit, creativiteit, innovatie en duurzaamheid. Ze zijn zo een beloning voor scholen die de leerlingen en de sector positief in beeld brengen.

ECO-BUILD KEMPEN (EFRO)

In dit project wordt geïnvesteerd in een Kempens leerecosysteem in functie van gedeelde opleidingsinfrastructuur voor het versterken van groene vaardigheden in de bouw- en installatiesector. Concreet gaat het over:

- Een mobiele STEM-belevingsruimte voor de werving van toekomstige vakmensen.
- Opleidingsinfrastructuur in functie van de circulaire en biogebaseerde materialentransitie, te realiseren op locatie van Kamp C.
- Opleidingsinfrastructuur in functie van de energietransitie, te realiseren op locatie van Thomas More (Campus Geel).

ELEKTRO CHALLENGE (POV)

In deze wedstrijd voor leerlingen van de tweede graad Elektriciteit, Elektrotechnieken, Voertuigtechnieken en Elektromechanische technieken krijgen teams een materialenkit en een shopbudget. Ze moeten een eigen ontwerp realiseren dat zo snel mogelijk een parcours kan afleggen. Dit is voor leerlingen een kans om voeling te krijgen met hun toekomstige beroep. Tegelijk maken werkgevers kennis met hun aanstaande werknemers. De challenge past binnen het onderwijscurriculum en wordt begeleid door provinciaal onderwijs en de sectorfondsen Educam, MTech+ en Volta.

ERASDU

Deze organisatie ondersteunt scholen en opleidingscentra (arbeidsmarkt- en dubbele finaliteit) die internationaliseringsactiviteiten, zoals buitenlandse stages, willen aanbieden aan leerlingen in de derde graad (buitengewoon) secundair onderwijs.

GO! SPECTRUMSCHOOL

De school biedt meer dan 50 beroepsgerichte en technische opleidingen binnen Nijverheid, STEM, Sport, Zorg, Horeca & Logistiek. Vanuit de 'Leren+'-visie krijgt elke leerling een traject op maat. Ze werken praktijkgericht en zetten sterk in op begeleiding naar de arbeidsmarkt.

HYLAS

Dit educatief aanbod van provincie Antwerpen laat jonge tieners (10-14 jaar) beroepen ontdekken en helpt hen een geïnformeerde en gemotiveerde studiekeuze te maken via leerinhouden voor in de klas, praktijkervaring op een (gesimuleerde) werkvloer en een online game. Scholen worden o.a. via reflectietools ondersteund in hun onderwijsloopbaanbeleid. Hylas wil ook onderwijs en arbeidsmarkt dichterbij elkaar brengen door scholen met bedrijven te verbinden.

INNOVET (innovatieve opleidingen in Vocational Education and Training)

Arbeidsmarktgerichte scholen worden gestimuleerd om via projecten innovatieve materialen en methodieken te ontwikkelen en uit te testen, met de bedoeling dit te verspreiden naar alle arbeidsmarktgerichte opleidingen in Vlaanderen.

JINC CARRIÈRE COACH

Jongeren die opgroeien in een socio-economisch kwetsbare situatie missen vaak rolmodellen en kennis over de arbeidsmarkt. Dat belemmert hun toekomstperspectief. JINC biedt ondersteuning door hen te koppelen aan een Carrière Coach uit het bedrijfsleven.

JOBX (Capital vzw)

Via trendy technologieën, zoals virtual reality, hologrammen, digital touchscreen en cinema, maken jongeren kennis met tal van beroepen en sectoren. Ze ontdekken spelenderwijs en op een laagdrempelige manier een palet aan mogelijkheden op de arbeidsmarkt, die ze voordien vaak niet kenden.

STEMMIG SAMENWERKEN AAN EEN DUURZAME TOEKOMST (Samenwerkingsverband Neteland)

Samen met bedrijven en kennisinstellingen worden STEM-trajecten ontwikkeld. De jongeren worden via een samenwerking met secundaire scholen en jeugdorganisaties in de regio geleid naar een traject van STEM-challenges die doorgaan op de locatie van de partners.

T2-CAMPUS

Deze campus profileert zich als een techtalenthub voor techniek en technologie. Het is een state-of-the-art opleidingscentrum voor studenten, werknemers, werknemers en ondernemers. Voor scholen is er een aanbod van STEM-dagen, TECHlabs en een Talentcenter.

TATOE (Interreg Vlaanderen-Nederland)

Het Talentenatelier van de Toekomst stimuleert jongeren, met speciale aandacht voor kwetsbare groepen, om actief na te denken over hun loopbaan en hun eigen keuzes te maken. Het richt zich op jongeren van 12 tot 18 jaar en biedt hun de kans om hun talenten, interesses en drijfveren te ontdekken en dit zowel in het onderwijs, als in de vrije tijd of thuis waardoor het inzet op verschillende hefboomen tegelijkertijd.

TECHNIEKFESTIVAL (RTC Oost-Vlaanderen)

Het festival laat leerlingen uit het vijfde leerjaar lager onderwijs kennismaken met techniek via techniekworkshops. Leerlingen uit de derde graad arbeidsmarktgericht onderwijs met invalshoek mechanica, elektriciteit, elektronica mogen ook hun STEM- en/of afstudeerproject presenteren. Zo worden de leerlingen uit het arbeidsmarktgericht onderwijs in de spotlight gezet.

TECHNO TRAILER

Provincie Antwerpen brengt met de Techno Trailer al vijftien jaar STEM tot leven voor leerlingen. Een schoolbezoek bestaat uit interactieve workshops en uitdagende doe-opdrachten. Van robotica en druktechnieken tot chemie en duurzame energie: de Techno Trailer inspireert en wekt nieuwsgierigheid op. Momenteel vernieuwt provincie Antwerpen zijn Techno Trailer aanbod vanuit het thema van de groene transitie in de bebouwde omgeving.

TOOLBOX VAN BASIS NAAR SECUNDAIR

(Transbaso)

Deze website biedt leerkrachten tools om kinderen en hun ouders succesvol te begeleiden bij de overgang van basis naar secundair onderwijs.

WEEK VAN HET DUAAL LEREN (Departement Werk, Economie, Wetenschap, Innovatie en Sociale Economie in samenwerking met sectororganisaties)

Tijdens deze campagne zetten scholen en sectoren de voordelen van duaal leren in de kijker om ouders, leerlingen, scholen en bedrijven te informeren en verkeerde opvattingen de wereld uit te helpen.

VOKA TALENTCENTERS (in samenwerking met UGent en met ondersteuning van de Vlaamse Overheid)

Leerlingen van het zesde leerjaar lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs kunnen in klasverband deze Talentcenters bezoeken. Ze voeren wetenschappelijk onderbouwde tests en praktische proefjes uit. Die resulteren in een persoonlijk talentenrapport, waarin interesses en talenten gekoppeld worden aan studierichtingen.

6



CONCLUSIE

De cijfers rond vroegtijdig schoolverlaten zijn alarme- rend. In het bijzonder in het arbeidsmarktgericht onder- wijs verlaten te veel leerlingen de schoolbanken voor ze een opleiding in het secundair onderwijs afgerond hebben. De Koning Boudewijnstichting wil bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs, waarin alle kinderen en jongeren hun interesses en vaardigheden kunnen ontplooiën, zodat geen enkel talent verloren gaat. Deze verkenningsoefening had daarom als doel om inzichten te vergaren in de dynamieken die ten grondslag liggen aan vroegtijdig schoolverlaten in het arbeidsmarktge- richt onderwijs. Daarnaast had de oefening tot doel om inzichten te verwerven in de actoren en hefbo- men die kunnen bijdragen aan het terugdringen van vroeg- tijdig schoolverlaten om zo te komen tot een hande- lingsgericht kader. De focus werd hierbij gelegd op STEM-richtingen in het arbeidsmarktgericht onder- wijs, die leerlingen opleiden voor technische jobs. Niet alleen kent de arbeidsmarkt een tekort aan technisch geschoolde profielen; de nood aan deze profielen zal in de toekomst alleen maar toenemen én het aandeel leerlingen dat een STEM-opleiding volgt in studierich- tingen met een doorstroom- en dubbele finaliteit, zit sinds een tiental jaar in dalende lijn.

De modernisering van het secundair onderwijs, die op 1 september 2019 startte, beoogt een aantal antwoorden te bieden op deze uitdagingen, door onder meer de oriënterende functie van de eerste graad te versterken en de studierichtingen in de tweede en derde graad beter af te stemmen op de noden van de samenleving en de arbeidsmarkt. Ook wordt sinds de modernisering van het onderwijs niet langer gesproken over aso, tso en bso, maar over verschillende fina- liteiten. Daarnaast worden via de gemoderniseerde eindtermen en bijkomende regelgeving sterker ingezet op onderwijsloopbaanbegeleiding en krijgen scholen hierin een actievere rol toebedeeld om zo alle leer- lingen optimale leerkansen te bieden.

Deze verkenningsoefening toont aan dat – hoewel er met de modernisering van het secundair onderwijs al belangrijke stappen gezet werden – vroegtijdig school- verlaten in het arbeidsmarktgericht onderwijs een bijzonder complex verhaal is waarbij vele factoren en actoren een rol spelen. Naast individuele kenmerken, het negatieve imago van en de vaak negatieve “keuze” voor het arbeidsmarktgericht onderwijs, situeren deze factoren zich in zowel het domein van onderwijs als in dat van de socioculturele context en de arbeids- markt. Verschillende factoren spelen op elkaar in en leiden tot vicieuze cirkels, die moeilijk te doorbreken zijn. Het is duidelijk dat vroegtijdig schoolverlaten in



het arbeidsmarktgericht STEM-onderwijs actie vereist vanuit al deze verschillende domeinen. Samenwerking tussen actoren uit deze domeinen is daarbij essentieel.

Uit de verkenningsoefening bleek ook dat er al veel praktijken bestaan die inzetten op onderwijsloop- baanbegeleiding en/of STEM-opleidingen. Deze prak- tijken missen echter vaak een specifieke focus op (1) leerlingen die nog voor hun studiekeuze staan (vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs en eerste en tweede jaar van het secundair onderwijs), (2) onder- wijsprofessionals, als aanbieders van onderwijsloop- baanbegeleidingsactiviteiten, (3) ouders, (4) arbeids- marktgerichte studierichtingen, en (5) STEM-richtingen in het bijzonder in het arbeidsmarktgericht onder- wijs. Daarnaast blijkt dat er nog weinig ingezet wordt op kennisdeling en ervaringsuitwisseling tussen de bestaande initiatieven.

Op basis van wetenschappelijke literatuur, de inven- tarisatie van bestaande praktijken, interviews en een collectief reflectiemoment met relevante stakehol- ders, werden tot slot verschillende hefbo- men geïden- tificeerd om te werken aan een positiever imago van en een positieve keuze voor het arbeidsmarktgericht STEM-onderwijs om zo vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan. Om alle talent aan boord te houden, zal het nodig zijn om op verschillende hefbo- men tegelijken- tijd in te zetten en dit vanuit verschillende domeinen, via verschillende praktijken en door verscheidene actoren. Het hefbo- menkader en de onderliggende aanbevelingen in deze publicatie kunnen hierbij inspi- ratie bieden.

De Koning Boudewijnstichting heeft als opdracht bij te dragen tot een betere samenleving in België, in Europa en elders in de wereld. Ze is een actor van verandering en innovatie ten dienste van het algemeen belang en van de maatschappelijke cohesie. Om een maximale impact te realiseren versterkt de Stichting de competenties van organisaties en individuen. Ze stimuleert doeltreffende filantropie bij personen en ondernemingen. De Stichting werd opgericht in 1976 toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

Via het programma 'Onderwijs & Ontwikkeling van Talenten' wil de Koning Boudewijnstichting bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs waarin alle kinderen en jongeren hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. Iedereen verdient de kans om zijn of haar potentieel te verwezenlijken, ongeacht zijn of haar achtergrond. Als programma ondersteunen we daarom de ontwikkeling van inclusieve en kwaliteitsvolle onderwijspraktijken, zodat geen enkel talent verloren gaat.

Deze publicatie vloeit voort uit die missie en focust op het vraagstuk hoe vroegtijdig schoolverlaten in het arbeidsmarktgericht onderwijs verminderd kan worden. Vanuit de overtuiging dat alle talenten gelijkwaardig zijn, zal de Stichting rond dit thema nieuwe initiatieven ontwikkelen, zoals o.m. het ondersteunen van de ontwikkeling van een nascholingsaanbod rond onderwijsloopbaanbegeleiding & arbeidsmarktgericht onderwijs voor onderwijsprofessionals.

Daarnaast zet de Stichting op andere manieren in op het tegengaan van verlies van talent. Het programma Boost for Talents voorziet langlopende begeleiding van jongeren die opgroeien in kwetsbare situatie en dit via individuele opvolging, materiële en financiële steun en netwerkvorming om zo hun slaagkansen in het secundair én hoger onderwijs te maximaliseren.

Via verschillende fondsen die de Stichting beheert, ontvangen jongeren in kwetsbare situaties beurzen voor het faciliteren van hun onderwijsparcours (bv. inschrijvingsgelden, studiereizen, studentenmobiliteit en studiemateriaal). En het Prins Albert Fonds biedt steun aan jonge high potentials voor het opdoen van ervaring in het internationale bedrijfsleven. Meer weten over onze acties rond onderwijs? Check onze website!

Dank aan de Nationale Loterij en haar spelers, en aan onze vele schenkers voor hun engagement.

VOLG ONS



MEER INFORMATIE

kbs-frb.be

because.eu

Abonneer u op onze e-news

BRONNEN

8.1 Geciteerde bronnen

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Billett, S. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves, *Journal of Vocational Education & Training*, 72:2, 161-169
- Boone, S., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Over wat ze zouden willen als ze konden kiezen en wat ze zichzelf echt zien doen: een onderzoek naar de aspiraties en verwachtingen van leerlingen in het basisonderwijs met betrekking tot het secundair onderwijs. *Dag van de Sociologie (DVDS - 2012)*, Abstracts. Presented at the *Dag van de Sociologie (DVDS - 2012)*, Utrecht, Nederland.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2011). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk. Vlaamse ministerie van onderwijs en vorming.
- Cedefop. (2017). *Cedefop European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publications Office.
- De Koning, J., Gelderblom, A., & Gravesteyn, J. (2010). *Techniek: Exact goed. Het keuzeproses van allochtone en autochtone leerlingen in het (V) MBO verklaard*. SEOR, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- De Leebeeck, K., De Norre, J., Groenez, S., & Havermands, N. (2020). *Studiekosten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Rick, K. (2010). *Bedrijven en onderwijs: partners voor een beter TSO en BSO. Speerpunten voor gezamenlijke actie*. HIVA – Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (K.U. Leuven).
- De Witte, K., Verhaest, D., & De Cort, W. (2021). *Wie kiest voor duaal leren? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten*. VIONA Onderzoeksrapport.
- De Witte, K., & Mazrekaj, D. (2016). *Vroegtijdig schoolverlaten in het (deeltijds) beroepsonderwijs*. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), 111-119. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- De Witte, K., & Mazrekaj, D. (2017). *Vroegtijdig schoolverlaten. Evidence based aanbevelingen*. *DE GESLAAGDE SCHOOL*, 85.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). *A Critical Review of the Literature on School Dropout*. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Dekker, F., de Vleeschouwer, E., & van der Toorn, A.-J. (2022). *De jeugd heeft toekomst. Een studie naar de impact van JINC in primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs*. Rotterdam: SEOR.
- Departement Onderwijs en Vorming (2024). *STEM-monitor. Opvolging onderwijsindicatoren STEM-agenda 2030. 1ste editie*. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/stem-monitor>
- Energie(k) Onderwijs, & Interreg Vlaanderen-Nederland. (2024). *GAP analyse: Competentie- en Opleidingsnoden bij (Toekomstige) Vakmensen in de Energietransitie*. <https://interregvlandeu/uploads/project-downloads/Energiek-Onderwijs-GAP-analyse-Competentie-en-Opleidingsnoden-WP3.pdf>
- Engels, N., Aelterman, A., & Schepens, A. (2003). *Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen*. *Pedagogische Studiën*, 80(3).
- Europese Commissie. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures – Eurydice and Cedefop Report*. Brussel: Europese Commissie
- Evagorou, M., Puig, B., Bayram, D., & Janeckova, H. (2024). *'Addressing the gender gap in STEM education across educational levels'*, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/260477.
- Forem (Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi). (2023). *Métiers porteurs d'emploi. Une approche intégrée relative à l'ensemble des métiers, Veille, analyse et prospective du marché de l'emploi*. <https://www.leforem.be/content/dam/leforem/fr/documents/chiffres-et-analyses/analyses/Analyse-metiers-porteurs-donnees2020-20220329.pdf>
- Franck, E., & Nicaise, I. (2019) *De invloed van school- en systeemkenmerken op (on)gelijke onderwijsuitkomsten naar sociale herkomst en thuistaal: vergelijkende analyse op PISA 2015*. Leuven: HIVA / Hamburg: IEA/ Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Gelderblom, A., Hardonk, L, de Koning, & J. de Vleeschouwer, E. (2021). *Effectiviteit van LOB-interventies*. Rotterdam: SEOR.
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2007). *High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education*. *Journal of vocational behavior*, 70(2), 223-241.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschuere, K. (2012). *Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process*. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.
- Gladstone, J. R., & Cimpian, A. (2021). *Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the effectiveness of role models in STEM*. *International journal of STEM education*, 8(1), 1-20.
- Gottfredson, L. S. (2005). *Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 71-100.

- Hirtt, N., Nicaise I., & De Zutter D. (2007). De school van de ongelijkheid. Berchem: EPO.
- Hostens, G. (2001). Het watervalvenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002 (2), 99- 107.
- IDEA Consult. (2023). Inventarisatie van drempels en hefboomen in STEM en het STEM-ecosysteem in Vlaanderen. Departement Werk en Sociale Economie.
- Key findings Transbaso. (z.d.). <https://pro.vanbasisnaarsecundair.be/onderzoeksresultaten>
- Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak. De Sociale Staat van Vlaanderen 2013, 13.
- Nouwen, W. (2021). VET as a cure and cause of student disengagement. Analyses of motivation and engagement of students in Flemish vocational education and training. Doctoral Thesis. Universiteit Antwerpen, centrum Migratie en interculturele studies.
- Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2023). In Publicaties Vlaanderen. Departement Onderwijs en Vorming. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/59107>
- Onderwijsinspectie (2021). Onderwijs Spiegel 2021.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. Journal of Economic Perspectives, 25(1), 159-184.
- Parsons, F. (2009). Choosing a vocation, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Pelleriaux, K. (2001). Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij. Brussel: VUB-Press.
- Poiesz, T.B.C., 1999. Het Triade-Model.
- Raab, J., Mannak, R., & Cambé, B. (2015). Combining structure, governance, and context: a configurational approach to network effectiveness. Journal of Public Administration Research and Theory, 25, 479-511.
- Rekenhof. (2023). Werkplekieren in het voltijds beroeps- en technisch secundair onderwijs.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
- Schrijvers, K., Dierckens, M., & Deforche, B. (2023). Studie Jongeren en Gezondheid, Deel 3: mentaal, sociaal en fysiek welzijn [Factsheet]. Gent: Onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Departement Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent.
- Smet, R., & Vannecke, A. (2002). Historiek van het technisch en beroepsonderwijs: 1830 –1990. Antwerpen: Garant.
- Soenens, B., Briers, V., Craeynest, M., Verschueren, K., & Vansteenkiste, M. (2016). De nieuwe OLB-tool: Welke instrumenten en waarom? Caleidoscoop, 28(4), 12-17.
- Spruyt, B., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2009). Kiezen en verliezen-Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). Mens en maatschappij, 84(3), 279-299.
- Tan, B. (2001). Het watervalvenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002 (2), 99- 107.
- Van Den Bossche, G., & Desseyn, J. (2022). Behoeftanalyse: Competentie- en Opleidingsnoden in het licht van de Energietransitie. <https://ghlobo.eu/wp-content/uploads/2022/11/GHLOBO-Behoeftanalyse-Lerend-Netwerk-Energietransitie.pdf>
- Van Den Berghe, W., & De Martelaere, D. (2012). Kiezen voor STEM. De keuze van jongeren voor technische en wetenschappelijke studies (Studiereeks 25). Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie.
- VDAB (2025). Knelpuntberoepen in Vlaanderen – editie 2025.
- VDAB (2024). Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen – editie 2024. <https://www.vdab.be/trends-en-cijfers/schoolverlatersrapport>
- Verhoeven, J. (2001). Het watervalvenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002 (2), 99- 107.
- Verschueren, K., & Bries, V. (2014). Studiekeuzes in het secundair onderwijs: mythes en feiten. Studiedag VVSP 'Een stap vooruit', Howest Kortrijk, 19 november 2014). <https://www.schoolpsychologie.be/wp-content/uploads/2014/11/Karine-Verschueren-Veerle-Briers.pdf>
- Vlaamse Overheid, Boone, S., & Van Houtte, M. (2011). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk. In Publicaties Vlaanderen (OBPWO 07.03). Departement Onderwijs en Vorming. Strategische beleidsondersteuning. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/8604>
- Vroegtijdige schoolverlaters (op basis van administratieve data). (z.d.). Vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-voeding/vroegtijdige-schoolverlaters-op-basis-van-administratieve-data>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81.

8.2 Bijkomende geraadpleegde bronnen

- Bouchat, P., Nils, F., Colon P.-L., & De Sacco, P. (2020). Les déterminants de l'attrait pour les études et les métiers scientifiques et techniques chez les 12-25 ans. Rapport de recherche. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:256453/datastream/PDF_01/view
- Bossaerts B., Denys J., & Tegenbos G. (2002), Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken. Eindrapport van de commissie 'Een nieuw perspectief voor technische en technologische beroepen en opleidingen' aan de Koning Boudewijnstichting, Garant, Leuven.
- Cedefop. (2021). The green employment and skills transformation: insights from a European Green Deal skills forecast scenario. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/112540>
- Chen, H.T. (2015), Practical Program Evaluation. Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective, Los Angeles: Sage.
- De Coen, A., Goffin, K., Nackaerts, L., & Van Hoof, R. (2021). Reno-VLAMT. Een strategische competentieprognose in de bouwsector. Constructiv.
- Dierdorff, E. C., Norton, J. J., Drewes, D. W., Kroustalis, C. M., Rivkin, D., & Lewis, P. (2009). Greening of the World of Work: Implications for O*NET®-SOC and New and Emerging Occupations. https://www.onetcenter.org/dl_files/Green.pdf. (2023).
- Earl, S., Carden, F., & Smutylo, T. (2001). Outcome Mapping. Building learning and reflection into development programs. IDRC, Ottawa, Canada.
- Edelenbos, J. (2000). Proces in Vorm. Procesbegeleiding van interactieve beleidsvorming over lokale ruimtelijke projecten. [Dissertation (TU Delft), Delft University of Technology]. Eburon Academic Publishers.
- Europese Commissie, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2024). Vocational Education and Training and the green transition. A compendium of inspiring practices. Luxembourg, Publications office of the European Union.
- Europese Commissie, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2023). Vocational Education and Training and the green transition. A compendium of inspiring practices. Luxembourg, Publications office of the European Union.
- Europese Commissie, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2023). Employment and social developments in Europe 2023. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/089698>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2022). Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17606&do_check=BYBLOUDES0
- Forem (Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi). (2023). Attractivité des métiers. Enquête auprès des élèves de 5ème, 6ème et 7ème secondaire - Veille, analyse et prospective du marché de l'emploi. <https://www.leforem.be/content/dam/leforem/fr/documents/chiffres-et-analyses/analyses/analyse-attractivite-metiers-202309.pdf>
- Marsden, N., & Haag, M. (2016). "Stereotypes and politics: reflections on personas." Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems.
- Mertens, W. , & J. Van Damme (2000) 'De school', pp. 81-148 in H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave (eds) Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Omzendbrief SO 64 van 25/06/1999. (z.d.). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418>
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). Realistic evaluation. London: Sage.
- Problematische afwezigheden. (z.d.). Vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/problematische-afwezigheden>
- Schoolse vorderingen. (z.d.). Vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/schoolse-vorderingen>
- Sempels, Y., Goffin, K., Nackaerts, L., & De Coen, A. (2022). Strategische competentieprognose koeltechniker. Frifix.
- Steunpunt Werk. (2024). Toekomstige competentienoden in Vlaamse sectoren en bedrijven: Een dwarsstudie van 27 competentieprognoses in het kader van SCOPE.
- Tegenbos, G. (2001). Het watervalfenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002 (2), 99- 107.
- Thunqvist, D., P., Gustavsson, M., & Halvarsson Lundkvist, A. (2023). The role of VET in a green transition of industry: A literature review. International Journal for Research in Vocational Education and Training, Vol. 10, Issue 3, 361-382.
- Van Gasse, R., & Van Cauteren, C. (2011). Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen: feit of mythe? Universiteit Antwerpen: Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Wilson-Grau, R., & Britt, H. (2013). Outcome Harvesting. Ford Foundation.
- Wilson-Grau, R. (2015). Outcome Harvesting. Better Evaluation.

EINDNOTEN

VOORWOORD

1. Cijfers van statistiek Vlaanderen over vroegtijdig schoolverlaten (op basis van administratieve data)
2. Cijfers van Statistiek Vlaanderen
3. Departement Onderwijs en Vorming, 2024.

2 VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN UITGELEGD

4. Lamote et al. (2013).
5. Zie ook Nouwen, 2021.
6. De Rick, 2010.
7. De Witte en Mazrekaj, 2016.
8. Lamote et al., 2013; Nouwen, 2021.
9. Lamote et al., 2013.
10. Lamote et al., 2013.
11. De Rick, 2010.
12. De Rick, 2010.
13. De Witte en Mazrekaj, 2016; 2017.
14. VDAB, 2024.
15. De Witte et al., 2013; Oreopoulos & Salvanes, 2011; De Witte & Mazrekaj, 2016; Lamote et al. 2013; Nouwen, 2021.
16. De Witte & Mazrekaj, 2017.
17. De Witte en Mazrekaj, 2016; 2017.
18. De Witte en Mazrekaj, 2016; 2017.

3 NEGATIEF IMAGO – NEGATIEVE KEUZE

19. De Rick, 2010; De Witte en Mazrekaj, 2016; Cedefop, 2017.
20. Cedefop, 2017.
21. De Rick, 2010; Smet & Vannecke, 2002; Tan, 2001.
22. De Rick, 2010; Energie(k), 2024
23. Omgevingsanalyse van het Departement Onderwijs en Vorming, 2023; De Leebeeck et al., 2020.
24. Cedefop, 2017.
25. Departement Onderwijs en Vorming, 2023.
26. Boone et al., 2012.
27. Nouwen, 2021.
28. Franck et al., 2019.
29. Franck et al., 2019.

30. Onderwijsinspectie, 2021; Departement Onderwijs en Vorming, 2023.
31. Schrijvers et al., 2023.
32. Pelleriaux, 2001.
33. De Rick, 2010.
34. Engels et al., 2003.
35. Nouwen, 2021.
36. Vlaamse Overheid et al., 2011; Hirtt, Nicaise en De Zutter, 2007; Verhoeven, 2001; Pelleriaux, 2001.
37. Transbaso, 2017.
38. Boone et al., 2012.
39. Spruyt et al., 2009.
40. Boone en Van Houtte, 2011.
41. Nouwen, 2021; Boone en Van Houtte, 2011; De Rick, 2010.
42. Nouwen, 2021.
43. Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Rick, 2010.
44. De Witte et al., 2021; Billet, 2020; Cedefop, 2017.
45. o.a. Tan, 2001; Verhoeven, 2001; Transbaso, 2017, Nouwen, 2021.
46. IDEA Consult, 2023; De Rick, 2010; Hostens, 2001
47. VDAB, 2025; Forem, 2023.
48. De Rick, 2010.
49. Cedefop, 2017.
50. Forem, 2023.
51. Cedefop, 2017.
52. Forem, 2023.
53. Forem, 2023; IDEA Consult, 2023.
54. Cedefop, 2017.
55. Van Den Bossche en Desseyen, 2022.
56. IDEA Consult, 2023; Transbaso, 2017; De Rick, 2010.
57. De Witte et al. 2021; Nouwen, 2021; Transbaso, 2017; Boone en Van Houtte, 2011; De Rick, 2010.
58. Transbaso, 2017; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012.
59. Boone en Van Houtte, 2011; De Rick, 2010; Hostens, 2001.
60. Boone en Van Houtte, 2011.
61. Transbaso, 2017; Boone en Van Houtte, 2011.
62. De Witte en Mazrekaj, 2016; Europese Commissie, 2014; De Rick, 2010; Verhoeven, 2001.

4 FACTOREN DIE KEUZE EN IMAGO BEÏNVLOEDEN

63. Gelderblom et al., 2010.
64. Wigfield & Eccles, 2020; Ryan en Deci 2020; Poiesz 1999.
65. Wigfield & Eccles, 2020; Ryan en Deci 2020; Poiesz 1999.
66. Parsons, 2009.
67. IDEA Consult, 2023; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012.
68. De Witte et al., 2021.
69. De Koning et al., 2010.
70. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield & Eccles, 2020; Ryan en Deci 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Parsons, 2009; Poiesz 1999.
71. O.a. Verschuere en Bries, 2014; Gelderblom et al., 2010; Bandura et al., 2001.
72. Gottfredson, 2005.
73. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Parsons, 2009.
74. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Parsons, 2009.
75. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Poiesz 1999.
76. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Parsons, 2009.
77. IDEA Consult, 2023; De Witte et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010; Parsons, 2009.
78. IDEA Consult, 2023; Gelderblom et al., 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; Parsons, 2009; Tan, 2001.
79. Van Den Berghe en De Martelaere, 2012.
80. Gelderblom et al, 2021; Wigfield en Eccles, 2020; Verschuere en Bries, 2014.
81. IDEA Consult, 2023; Gelderblom et al., 2021.
82. Verschuere en Bries, 2014.
83. Evagorou et al., 2024; IDEA Consult, 2023; Gelderblom et al., 2021.
84. De Witte et al., 2021; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012; De Koning et al., 2010.
85. Evagorou et al., 2024; IDEA Consult, 2023.

5 HEFBOMEN VOOR POSITIEF IMAGO EN POSITIEVE KEUZE

86. Dekker et al., 2022; Gelderblom et al., 2021.
87. IDEA Consult, 2023; Van Den Berghe en De Martelaere, 2012.
88. Gelderblom et al., 2021; Gelderblom et al., 2010.
89. Gladstone & Cimpian, 2021.
90. Germeijs en Verschuere, 2017; Soenens et al., 2016; Germeijs et al., 2012.
91. Rekenhof, 2023.



COLOFON

Van negatief imago naar positieve keuze en minder schooluitval. Een verkenningsoefening naar arbeidsmarktgerichte STEM-opleidingen.

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting
Brederodestraat 21, 1000 Brussel

Auteur	IDEA Consult
---------------	--------------

Eindredactie	Tine Swaenepoel, Snijvlak.be
---------------------	------------------------------

Coördinatie voor de Koning Boudewijnstichting	Farah Ridane, Head of Programme Dorien Baelden, Senior Project Coördinator Kristof Van Bunder, Project & Knowledge Manager
--	--

Vormgeving	Buro Knal
-------------------	-----------

Fotografie	Hans maakt een foto, Pexels
-------------------	-----------------------------

Leden van het begeleidingscomité	Departement Onderwijs en Vorming Essencia vzw GO! Gemeenschapsonderwijs GO! Spectrumschool in Antwerpen Katholiek onderwijs Vlaanderen Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten Provincie Antwerpen RTC Oost-Vlaanderen Stad Antwerpen, Flankerend onderwijsbeleid Thomas More hogeschool VOKA
---	---

Interviews	Agoria Departement Onderwijs en Vorming Energie(k) Onderwijs Provincie Antwerpen Scholierenkoepel Steamuli Project STEM-platform
-------------------	--

Leescomité	Frank Remy Hakima El Meziane Jan Dorau Ward Nouwen
-------------------	---

Deze uitgave kan gratis online besteld of gedownload worden van onze website www.kbs-frb.be

Wettelijk depot	D/2893/2025/06
------------------------	----------------

Referentienummer	3995 Mei / 2025 Met de steun van de Nationale Loterij
-------------------------	---