

De stem van jongeren in de zoektocht naar schoolse motivatie

Kiezen voor “social impact learning labs” of “SILLs”: not so silly?

Sofie BEUNEN

Schooluitval stijgt in Vlaanderen, motivatie en welbevinden kennen een omgekeerde trend. We gingen met 208 jongeren in gesprek over hun schoolse motivatie, onder andere via arts-based research. Samen met andere (onderwijs)actoren ontwikkelden we een voorstel om demotivatie tegen te gaan, social impact learning labs (SILL). Het is gebaseerd op de principes van de zelfdeterminatietheorie en nodigt jongeren uit om aan de slag met levensechte uitdagingen, aangereikt door buurtpartners. Naast het beoogde resultaat, met name motivatie verhogen door de SILLs, staat de manier om (maatschappelijk kwetsbare) jongeren een stem te geven, centraal.

Proactieve aanpak met focus op welbevinden en motivatie op school

Europa ambieert om tegen 2030 het vroegtijdige schoolverlaten terug te dringen tot onder de 9%. Vlaanderen heeft daarin nog een lange weg af te leggen, met momenteel 12% vroegtijdige schoolverlaters. In stedelijke contexten ligt dit cijfer nog hoger. In Gent bijvoorbeeld verlieten in 2021 16,4% van de leerlingen ongekwalificeerd de school (Eurostat, 2021). Europese aanbevelingen zoals Pathways to School Success pleiten voor meer aandacht voor welbevinden op school, om zowel schoolse motivatie als prestaties te bevorderen en zo schooluitval te voorkomen.

De overgang van de lagere school naar het “gefragmenteerde” middelbaar onderwijs blijkt een cruciale fase voor de motivatie en het welbevinden. In het eerste jaar secundair is er nog een positieve trend vast te stellen, maar in het tweede daalt het welbevinden en de motivatie sterk, in de verschillende studierichtingen (Onderwijsinspectie, 2021). Proactief inzetten op welbevinden en motivatie is dus belangrijk om leerlingen betrokken te houden en spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te vermijden. Dat laatste gebeurt gemiddeld op 17-jarige leeftijd. Dat proactief werken heeft nog een bijkomend voordeel, want wanneer je pas ingrijpt als er zichtbare problemen zijn, wordt dat eerder als een straf ervaren, dan als een ondersteuning en het is daarom zelden effectief (Van Praag et al., 2018).

Daarbij komt nog dat interventies die inzetten op motivatie, extra belangrijk zijn voor jongeren in/ uit maatschappelijk kwetsbare leefsituaties. Leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere

socio-economische status bijvoorbeeld zijn oververtegenwoordigd in de groep vroegtijdige schoolverlaters. Kinderen uit socio-economisch kwetsbare gezinnen hebben bijna tien keer meer kans om zonder diploma de schoolbanken te verlaten (Unicef, 2012) en zij worden vaker naar de B-stroom geïntendeerd, ook indien ze geen vertraging hebben opgelopen (Groenez et al., 2009) In de B-stroom is de binding met school, maar ook de motivatie doorgaans lager (Onderwijsinspectie, 2021). Leerlingen zijn meer antischools en ervaren zinloosheid met betrekking tot inzet voor school (Van Houtte & Stevens, 2010).

Motivatie versus moetivatie

Hoe zit die motivatie nu in elkaar? De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006) maakt een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en is daarom bijzonder geschikt om inzicht te krijgen in schoolse motivatie. Verschillende types motivatie worden daarbij onderscheiden op een continuüm, variërend van gecontroleerde tot meer autonome types motivatie. De optimale vorm is autonome motivatie, ofwel vrijwillig participeren in een activiteit, en meer specifiek intrinsieke autonome motivatie: deelnemen aan een activiteit omdat je het zelf wil en er plezier uithaalt. Al is er in onderwijscontext natuurlijk ook vaak sprake van gecontroleerde motivatie: je engageren voor iets omdat je je daartoe verplicht voelt. Die gevoelens van verplichting kunnen vanuit de jongeren zelf komen, omdat ze zich trots willen voelen over hun werk bijvoorbeeld. Maar de (ervaren) druk kan ook van buitenaf komen en dan spreken we over externe gecontroleerde motivatie, zoals bijvoorbeeld om een sanctie te voorkomen.

De zelfdeterminatietheorie legt vervolgens uit hoe we tot die intrinsieke autonome motivatie kunnen komen. Ze gaat ervan uit dat er vooral moet worden gezorgd dat voldaan is aan de psychologische basisnoden voor autonomie, verbondenheid en competentie. Dat houdt in: het gevoel hebben dat je keuzes kan maken, dat je in verbinding staat en geaccepteerd wordt door anderen en dat er in je geloofd wordt, maar ook dat je vertrouwen hebt in je eigen kunnen (Ryan & Deci, 2000).

Leerkrachten spelen een cruciale rol in dit proces: hoge verwachtingen gecombineerd met duidelijkheid en structuur, ruimte voor autonomie, warmte en ondersteuning versterken de relatie tussen leerkrachten en leerlingen (Keppens & Spruyt, 2019). Leerkrachten die differentiëren en aandacht besteden aan die positieve relatie met de leerlingen, met ruimte voor individuele noden, een veilige en gestructureerde omgeving en betrokkenheid, kunnen een inclusieve klascontext creëren. Die positieve relaties en differentiatie hebben bovendien een sterkere impact op de schoolcarrière van studenten in maatschappelijk kwetsbare situaties (Vantieghem et al, 2020). Onderzoek bij deze jongeren toont aan dat, wanneer er aandacht is voor gedifferentieerde instructie en emoties, ze betere resultaten halen, een betere relatie met de leerkracht hebben en een hoger welbevinden (Hamre & Pianta, 2005).

Jongeren aan het woord over motivatie

Tot zover de theorie. Maar wat vinden jongeren daar nu zelf van? Vanuit de innovatiehub, verbonden aan het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) en in samenwerking met Stad Gent, gingen we samen met alle betrokkenen (leerlingen, ouders, jongerenwerkers, onderwijsprofessionals etc) op zoek naar manieren om schoolse motivatie bij tieners te stimuleren. Daarbij maken we gebruik van de onderzoeksmethodiek van een “living lab”, waarbij nieuwe innovatieve concepten samen met maatschappelijke partners en burgers worden ontwikkeld, als antwoord op een gedeelde uitdaging. In eerste instantie wordt de uitdaging verkend, dan verder gedefinieerd. In een volgende fase wordt een experiment ontwikkeld, getest in de praktijk en geëvalueerd via iteratieve feedbackprocessen. Innovatie en co-creatie staan daarbij centraal en in elke fase van het onderzoek zijn jongeren, als onderwerp van de motivatie-uitdaging, dan ook aan het woord.

Samen met de jongeren, gingen leerkrachten, academici, brugfiguren, jongerenwerkers, Onderwijscentrum Gent (OCG), welzijns werkers en burgerbewegingen, in de eerste verdiepende fase, in op motivatie (via diepte-interviews (N=10) en focusgroepen (N=6)). 52 jongeren deelden hun kijk op motivatie aan de hand van arts-based research. Daarbij hanteerden we drie verschillende methodieken.

- In eerste instantie organiseerden we workshops striptekenen: jongeren tekenden zichzelf op school, gevolgd door een tegen speler (een belangrijke figuur op school, onder meer: de LO-leerkracht, een brugfiguur, een medeleerling of de klasleerkracht), en dan de context van de ideale school, om zo tot een verhaal te komen. Deze stripverhalen waren een ideaal startpunt om met de jongeren dieper in gesprek te gaan over het motivatie-onderwerp. De afwisseling tussen tekenen en gesprek zorgde voor een goede dynamiek. De verschillende dimensies van de tekeningen zorgden voor variatie en diepte in het gesprek.
- We gebruikten ook woord en drama, gebaseerd op de methodiek

van *theatre of the oppressed* om zo tot diepgaandere gesprekken over motivatie te komen. We stelden vast dat het makkelijker is om met een concreet voorwerp in de hand (zoals een stripverhaal) het gesprek aan te gaan. Daarnaast was het voor de jongeren een grotere stap uit de comfortzone om toneel te spelen dan strips te tekenen of foto's te maken. Toch maakte deze expressievorm, eens de drempel overwonnen, verhalen en emoties los.

- Tot slot kregen jongeren enkele dagen de tijd om zaken te fotograferen die hen motiveren, zo werden ze echt proceseigenaar en kregen ze voldoende ruimte om hierover na te denken. Op basis van de foto's ontstonden gesprekken en gaven we diepere betekenis aan onze ideeën. De foto's maakten een eerder abstract concept als motivatie tastbaar en de conversatie meer toegankelijk.

Deze *arts-based* research methodieken zijn enorm interessant, omdat het een minder talige manier is om in gesprek te gaan. Zo voorkomen we communicatieproblemen voor jongeren die onder meer het Nederlands minder machtig zijn. Het is een manier om jongeren meer controle te geven over het proces en hen op die manier sterker te betrekken en te engageren. Het zorgt er ook voor dat jongeren niet onderworpen worden aan intimiderende processen of een complexe en steriele onderzoeksomgeving. De methodieken zijn ook zeer geschikt om dieper in te gaan op moeilijke onderwerpen en emotionele reacties te ontlokken of om de conceptualisering van ideeën te vergemakkelijken (Nathan et al., 2023).

In een volgend stadium namen jongeren het woord tijdens brainstormsessies in meer dan 3 klassen (n=60) in verschillende scholen. Aan de stemming voor het kiezen van het experiment, namen nog eens 186 jongeren deel, via de “Waddist”-app. Daarnaast participeerden 96 jongeren in een projectdag rond motivatie, waar ze het gekozen experiment verder uitwerkten.

“Een leerkracht die oprecht vraagt hoe het met mij gaat, maakt mijn dag”

En wat blijkt? De nood aan welbevinden en verbondenheid is ook de topprioriteit van de Gentse jongeren om tot motivatie te komen. Dat vatten jongeren samen als: “*ik mag zijn wie ik ben en de leerkracht is oprecht geïnteresseerd hoe het met mij gaat.*” Of ook: “*Mijn uitdagingen worden niet als problemen gedefinieerd, maar ik werk er samen met de leerkrachten aan.*” Een kwalitatieve, evenwaardige en respectvolle relatie tussen leerkrachten en leerlingen is essentieel volgens hen om tot leren te komen.

Dat die leerkracht-leerling-relatie voor leerlingen met migratieachtergrond wat meer hindernissen kent, kwam ook duidelijk naar voren. Verhalen over racisme en (impliciete) discriminatie komen ter sprake in elk van de groepen waarmee we spraken. *Leerkracht*: “*Pas op want die handdoek ligt op de grond en is vuil.*” *S.* vond dit niet erg en de leerkracht zei: “*Aah, daar komt die kleur op je gezicht dus vandaan.*” of “*Jouw volk sport toch niet?*”. Dergelijke uitspraken (de ene keer meer impliciet dan de andere) zijn nefast voor het vertrouwen van leerlingen in hun leerkrachten. En dat terwijl leerkrachten, naast ouders, ook een rol vervullen in de zoektocht van kinderen naar emotionele veiligheid. De relatie met de leerkracht kan hierbij een bron van steun en stabiliteit vormen, waardoor de leerling de mentale ruimte krijgt om te focussen op leren (Keppens. & Vanderlinden, 2019).

Ook experts die we interviewden bevestigen die focus op kwalitatieve relaties om tot motivatie te komen, zo vertelden ze bij Zwerfgoed: *“We moeten terug naar de basis, de jongeren zelf. We moeten vertrekken vanuit ons hart in plaats van uit het zoveelste Excel-formulier.”*. Dat het een zoektocht is voor iedereen, dat bevestigt ook Groep Intro: *“Als leerkracht is het constant balanceren tussen kader en liefde.”*

Samengevat komen uit al deze gesprekken vijf cruciale elementen naar voor die een duidelijke link hebben met de concepten uit de zelfdeterminatietheorie: (1) kwalitatieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen en gewaardeerd worden voor wie je bent; (2) het belang van groepsdynamiek, menselijke interacties; (3) geen racisme en discriminatie, ook niet impliciet; (4) vertrekken vanuit de interesses van de studenten met een link naar de echte wereld en in contact met andere organisaties (het idee van een “extreem Brede School”); en (5) een duidelijke structuur en regels die in co-creatie zijn opgesteld.

Met deze prioriteiten in het achterhoofd, gingen we de volgende fase van het *living lab* in en bedachten we samen met een ontwerpgroep van leraren(opleiders), ouders, jongeren, stadsdiensten, brugfiguren, Brede School, jongerenorganisaties en sociale actoren mogelijke oplossingen voor dit gelaagde probleem van motivatie. Uit meerdere suggesties kwamen de ‘social impact learning labs’ als uitdagende, maar interessantste piste naar voor.

Met de SILLs naar meer motiverend onderwijs

Maar hoe zou zo een social impact learning lab (SILL) er uitzien en hoe maken we ze uniek volgens de jongeren?

Tijdens een SILL-traject, krijgen leerlingen levensechte uitdagingen gepresenteerd vanuit organisaties, overheid of bedrijven uit de buurt. In kleine groep kiezen ze met welke uitdagingen ze aan de slag gaan. Ze gaan zelf actief op zoek naar informatie en kunnen de leerkrachten aanspreken om die onderwerpen of informatie in de lessen te integreren, op zoek gaan naar nieuwe partners en/of te rade gaan bij de instantie die de uitdaging formuleert. Door oplossingen te ontwikkelen met een positieve impact op hun omgeving, wordt het waarom van het leren duidelijk en het leren zelf betekenisvoller. Vanuit een constructivistische visie op leren gaan we ervan uit dat door zelf kennis te construeren, de motivatie en betrokkenheid, en zo ook het leereffect, verhoogd worden. Door in een andere groep te werken, over de leeftijden en onderwijsvormen heen, met focus op groepsdynamiek, talenten en interesses, is er extra aandacht voor interpersoonlijk leren.

De jongeren die we spraken, hadden zelf alvast heel wat ideeën over uitdagingen waarrond ze willen werken: hoe ze de zorg kunnen ondersteunen of armoede in de wijk kunnen aanpakken bijvoorbeeld. Ze willen zich inzetten om meer respect te creëren in onze samenleving door een les te ontwerpen, kunst toegankelijk te maken voor iedereen (een tentoonstelling voor jongeren bijvoorbeeld) of een campagne tegen racisme en voor meer *body positivity* op te zetten. De problematiek van sociale huisvesting en de vraag hoe ze ervoor kunnen zorgen dat iedereen 's middags een gezonde maaltijd kan hebben, passeerden ook de revue. Bewustwording rond klimaat is eveneens een thema dat hoog op hun agenda staat. Aan inspiratie alvast geen gebrek!

Deze manier van werken binnen de SILLs stimuleert de ontwikkeling van verschillende competenties zoals probleemoplossend denken, informatieverwerking, creativiteit en sociaal leren. Leerlingen kunnen zo ook competenties laten zien die in een traditionele klascontext minder aan bod komen. Op die manier krijgen leerkrachten een breder beeld van hun leerlingen en zien ze hen in een nieuwe en meer authentieke context, terwijl ze werken aan onderwerpen die ze zelf interessant vinden. Dit kan hogere verwachtingen van leerkrachten tegenover leerlingen scheppen. Daarnaast nemen leerkrachten een meer coachende rol op (in plaats van een instruerende), zodat er ruimte is voor emotionele responsiviteit. We verwachten dat ze op deze manier actief zullen bijdragen aan het creëren van een omgeving waar aandacht is voor de basisnoden van autonomie, verbondenheid en competentie. Dit zou de relatie tussen leerlingen en leerkrachten ten goede komen en hogere verwachtingen bij leerkrachten creëren. Die hoge verwachtingen en kwalitatieve relaties met de leerkracht zijn extra belangrijk voor kinderen in maatschappelijk kwetsbare situaties (Vantieghem, et al., 2020). Ze zijn extra sensitief voor de positieve effecten van deze relaties en er is een positieve impact zowel op cognitieve, affectieve en emotionele aspecten (Hamre & Pianta, 2001). Deze zoektocht naar een kwalitatieve leerling-leerkracht-relatie en dat vertrouwen, werd door jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties vaak expliciet benoemd en benadrukt in onze gesprekken.

Ook leerkrachten hebben baat bij deze manier van werken. Onderzoek toont aan dat leerkrachten die zorgen voor een autonomie-ondersteunende structuur, zelf ook meer gemotiveerd voor de klas staan. Ze gaan doeltreffender lesgeven, ervaren een hogere jobtevredenheid en ervaren een betere relatie met de leerlingen. Leerlingen zijn vervolgens meer betrokken en verbonden bij wat er in de klas gebeurt en kunnen meer focussen op ontwikkeling, wat ook fijn is om te ervaren als leerkracht. Die duidelijkheid en ruimte voor autonomie, impliceert dat leerkrachten hen naar waarde schatten en ook dat motiveert de leerling en ook de leerkracht (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020).

Nood aan ‘Less is more’?

Vanzelfsprekend zijn er ook kleinere stapjes in die richting te nemen die jongeren enorm waarderen. Ideeën te over. Wat dacht je bijvoorbeeld van een uitstap naar een architect om meer te weten te komen over wiskunde? Of een reclamemaker of verpleegster uitnodigen in de klas? Er is allicht via-via iemand te vinden die een bepaald beroep uitoefent en die met zijn of haar getuigenis de wereld in de klas brengt of ze kunnen zelf de buurt in te trekken. De tieners zijn voorstander van interactie: zelf op zoek gaan naar lesinhouden, interessante onderwerpen (origineel) presenteren, klasdiscussies organiseren, een eigen voorstelling van de actualiteit of werken met een quiz of bingo na een les. Ze zijn voorstander van meer betrokkenheid: *“Laat ons het schoolreglement of de klasafspraken samen opstellen, dan is het waarom van de regels meteen duidelijk.”* Een andere suggestie kwam van Mo: *“Waarom mogen leerlingen de leerkrachten niet evalueren? Wij zitten er toch de hele dag bij.”* Een open feedbackcultuur is een belangrijk element van de verbinding, waaruit je veel zaken kan leren van elkaar. Net zoals benieuwd zijn naar “de persoon achter de leerling” of groepsvorming binnen de klas: *“Kunnen we in het begin van het schooljaar niet samen overnachten op school?”*, waardoor er meer informele contactmo-

menten gecreëerd worden. Verder is ook de ruimtelijke ‘belonging’ belangrijk: “Waarom nemen we niet allemaal iets persoonlijks mee van thuis en richten we daarmee de klas in? We kiezen de kleuren verf en halen plantjes en het is meteen een stuk gezelliger.” En om je helemaal thuis te voelen: “Wij willen graag een schoolhuisdier dat we samen verzorgen.”

Om tot kwalitatieve relaties te komen, suggereerden jongeren om informele momenten die er zijn, meer te benutten om écht in gesprek te gaan: speeltijd, studie, maar ook bijvoorbeeld een schoolfeest. Brugfiguren gaan voor de start van het schooljaar op huisbezoek, leerkrachten zijn volgens leerlingen even welkom. Een warme welkom en oprechte “hoe is ‘t”, zodat jongeren rustig kunnen ‘aankomen’ en ‘inchecken’, wie weet zelfs eens in combinatie met een ontbijt of een muziekje (je kan het zo gek niet bedenken) en een kringgesprek, zou volgens de leerlingen de ideale manier zijn om gemotiveerd en in verbinding de dag te starten.

Uit dit alles blijkt het belang van verbondenheid voor jongeren om tot motivatie te komen. Maar meer aandacht voor welbevinden en verbondenheid is misschien iets waar niet alleen jongeren naar op zoek zijn?

Heb je zin gekregen in meer?

Onder begeleiding van de innovatiehub willen we deze ‘social impact learning labs’ ook effectief in scholen introduceren. Belangrijk is dat er doorheen het co-creatie proces van de SILLs, aandacht zal zijn voor de integratie binnen de specifieke schoolcontext en het curriculum en dat we dit samen linken aan de eindtermen. Die co-creatie van de SILLs is ook een belangrijk aspect voor het slagen van het experiment: zo is iedereen van in het begin betrokken en kan gekeken worden op welke manier het project best past. Vanuit de innovatiehub begeleiden we heel dit traject om samen tot het optimale resultaat te komen. Contacteer sofie.beunen@ugent.be voor meer info.

Zin om samen meer gelijke onderwijskansen te realiseren? Of om meer te weten te komen over onze andere projecten en experimenten? Neem zeker een kijkje op: <https://www.ontwikkelenindiversiteit.be/> of volg ons op Instagram: @deinnovatiehub.

Sofie BEUNEN

Vakgroep taalkunde, UGent
sofie.beunen@ugent.be

BIBLIOGRAFIE

- Cheon, S., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, Volume 90.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eurostat. (2021, June 24). Continued decline in early school leavers in the EU. *Eurostat*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210624-2>
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens & Noppe, J. (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Hamre, B.K. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2) pp 625-638.
- Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development*, 76: 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2019). Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten: Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Keppens, K. & Vanderlinden, R., (2019). Een sterke band met elke leerling: hoe fiks je het. In Vantiegheem & Van de Putte (Red.), *Vol potentieel, krachtig lesgeven in diversiteit* (pp. 205-217). Leuven: Acco.
- Nathan, S., Hodgins, M., Wirth, J., Ramirez, J., Walker, N., & Cullen, P. (2023). The use of arts based methodologies and methods with young people with complex psychosocial needs: A systematic narrative review. *Health Expectations*.
- Onderwijsinspectie & Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Eds.). (2021). *Onderwijsinspectie: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. In De Onderwijsinspectie (D/2021/3241/048). Lieven Viaene, Inspecteur-generaal. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OS2021-web.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Unicef (2012). *Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries*. Innocenti Report Card, 10. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vantiegheem, W., Roose, I., Gheysens, E., Grifful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinden, R., Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100912.
- Vroegtijdig schoolverlaten: risicofactoren en kenmerken. (n.d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/samen-tegen-schooluitval/vroegtijdig-schoolverlaten/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>