

De (on)zin van het 'tussenjaar': een kwalitatieve studie naar de betekenis van het 'tussenjaar' in een zinzoekende samenleving

Oona-Lisa DeSmet

Studentennummer: 02110952

Promotor: prof. dr. Lieselot De Wilde

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de pedagogische wetenschappen - pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar 2025-2026

ABSTRACT

In Vlaanderen kiezen steeds meer jongeren voor een 'tussenjaar', een jaar na het secundair onderwijs waarin zij noch verder studeren, noch toetreden tot de arbeidsmarkt. Deze keuze situeert zich binnen een maatschappelijke context waarin jongeren geacht worden hun levensloop zelfstandig vorm te geven en verantwoordelijkheid te nemen voor hun keuzes. Zingeving wordt daarbij steeds vaker voorgesteld als een individuele opdracht. Tegen deze achtergrond wordt het tussenjaar in de literatuur beschreven als een betekenisvolle overgangperiode die jongeren ondersteunt in hun zoektocht naar richting en zingeving. Dit staat in contrast met tegenstemmen die benadrukken dat deze betekenis niet los kan worden gezien van bredere maatschappelijke verwachtingen. Daarom wil dit onderzoek exploreren welke betekenis jongeren zelf geven aan hun tussenjaar in het kader van hun zoektocht naar zingeving en hoe deze betekenis zich verhoudt tot maatschappelijke verwachtingen en verdere studiekeuzes. Aan de hand van vijftien semigestructureerde interviews werden de perspectieven bevraagd van jongeren die gedurende de afgelopen vijf jaar een tussenjaar hebben genomen. De thematische analyse belicht de betekenis van een tussenjaar in de vorm van zes spanningsvelden en toont hoe autonomie een centrale rol speelt in de ervaring van het tussenjaar. Concluderend benadrukt dit onderzoek dat, hoewel jongeren het tussenjaar benaderen vanuit een individuele focus, de betekenis ervan zich in essentie ontwikkelt in relatie tot anderen. Het tussenjaar maakt zo zichtbaar hoe zingeving verschuift van een individuele verantwoordelijkheid naar een relationele ervaring.

PREAMBULE

In het kader van deze masterproef werd op een ondersteunende en verantwoorde manier gebruikgemaakt van artificiële intelligentie (AI), in lijn met de richtlijnen van de UGent (*Generatieve AI in Het UGent-onderwijs*, n.d.).

Tijdens het schrijven van de literatuurstudie werd ChatGPT ingezet om feedback te verkrijgen op reeds geschreven tekst, met specifieke aandacht voor structuur, grammatica en academisch taalgebruik. De selectie, interpretatie en synthese van de literatuur bleven steeds de verantwoordelijkheid van de onderzoeker.

Binnen de methodologie werd ChatGPT gebruikt als brainstormpartner bij het ontwikkelen van de interviewleidraad. Voor het transcriberen van de interviews werd gebruikgemaakt van de transcriptietool Whisper, gekoppeld aan de High Performance Computer van de UGent, zodat de data lokaal en veilig werden opgeslagen. In de analysefase werd Microsoft Copilot gebruikt om te reflecteren over mogelijke herstructureringen. Dit gebeurde via de UGent-omgeving met ondernemingsgegevensbescherming. Er werden op geen enkel moment transcripties ingevoerd in Copilot, om de vertrouwelijkheid van de gegevens te waarborgen.

Bij de uitwerking van de resultaten en discussie werd Copilot gebruikt ter ondersteuning van het academisch formuleren van de tekst. De onderzoeker bleef echter steeds eigenaar van de inhoud door het bepalen van de conceptuele keuzes en het uitwerken van de eerste versies van de tekst. Alle suggesties gegenereerd door AI werden kritisch geëvalueerd en waar nodig aangepast.

Doorheen het volledige onderzoek werd bewust omgegaan met mogelijke risico's van AI-gebruik, zoals bias, onbetrouwbaarheid en privacygevoeligheid van data. AI werd uitsluitend ingezet als hulpmiddel ter ondersteuning van het schrijf- en denkproces, zonder afbreuk te doen aan de zelfstandigheid, originaliteit en integriteit van het onderzoek (*Generatieve AI in Het UGent-onderwijs*, n.d.).

DANKWOORD

Dankbaarheid is waar ik als kind mee ben opgegroeid. Dankbaar zijn voor het leven, voor de mensen rondom je en voor de dingen die je mag doen. Misschien is dat wel waar zingeving om draait. En misschien is dat wel wat ik uit deze masterproef meeneem want hoewel dit eindwerk een individuele opdracht was, waar ikzelf de touwtjes in handen had, had dit werk er niet kunnen liggen zonder de hulp van anderen.

Dus duizendmaal dank,

Aan mijn participanten

Om me mee te nemen in hun tussenjaar-verhaal.

Aan mijn promotor, Prof. dr. Lieselot De Wilde

Om me uit te dagen met feedback waar ik verder op kon bouwen.

Aan mijn mama en papa

Om de warme plek te zijn waarin ik mag thuiskomen.

Aan mijn zus

Om naast me te fietsen in de looppauzes tijdens het schrijven.

Aan 'mijn vriendin van de richting', Flore

Om met een kritisch oog na te lezen.

En tot slot aan mijn lief, Kobe

Om me met mijn voeten op de grond te zetten wanneer de stress de bovenhand nam.

Hoewel dankbaarheid het overheersende gevoel is waar ik deze opleiding mee afsluit, voel ik ook de onrechtvaardigheid die in ons onderwijssysteem verweven zit. Verder studeren is vandaag de dag niet voor iedereen mogelijk. En dat maakt duidelijk waar ik als toekomstige pedagoog en onderwijskundige voor wil en moet strijden.

Deze masterproef betekent het eindpunt van de afgelopen vijf jaar, maar tegelijkertijd het begin van iets nieuws.

Een tussenjaar? Wie weet... :)

Oona-Lisa DeSmet

Gent, 17 mei 2026

INHOUDSTAFEL

1	Inleiding	1
2	Probleemstelling en onderzoeksvraag	3
3	Literatuurstudie	5
3.1	<i>De zoektocht naar zingeving</i>	<i>5</i>
3.1.1	De maatschappelijke zoektocht naar zingeving	5
3.1.2	Conceptualisatie van 'zingeving'	7
3.1.3	Zingeving voor jongeren	9
3.1.3.1	Studiekeuze als complex en betekenisvol moment.....	10
3.1.3.2	Studiekeuze als proces	10
3.1.3.3	Studiekeuze en zingeving	11
3.2	<i>De zin van een tussenjaar.....</i>	<i>13</i>
3.2.1	Conceptualisatie 'tussenjaar'	13
3.2.1.1	Het tussenjaar en zijn historiek	13
3.2.1.2	Het tussenjaar en zijn verschillende invullingen.....	14
3.2.1.3	Het tussenjaar en de jongeren	15
3.2.1.4	Het tussenjaar en zijn gevolgen.....	16
3.2.1.5	Het tussenjaar vanuit een sociologisch oogpunt.....	19
3.2.2	Het tussenjaar en zijn zingevende aspecten	21
4	Methodologie	23
4.1	<i>Een kwalitatieve onderzoeksbenadering</i>	<i>23</i>
4.2	<i>Dataverzameling</i>	<i>23</i>
4.2.1	Onderzoeksmethode	23
4.2.2	Interviewleidraad en pilootfase.....	24
4.2.3	Selectiecriteria en rekrutering van de participanten.....	25
4.2.4	Afname interviews.....	26
4.3	<i>Data-analyse</i>	<i>27</i>
4.3.1	Analysekader	27
4.3.2	Analyseproces.....	27
4.4	<i>Kwaliteitscriteria.....</i>	<i>29</i>
4.5	<i>Ethische overwegingen.....</i>	<i>30</i>
5	Resultaten.....	33
5.1	<i>Het tussenjaar begrijpen</i>	<i>33</i>
5.1.1	Tussen benaming en betekenis	33
5.1.2	Tussen moeten en willen.....	34
5.1.3	Tussen vertraging en verandering	34
5.1.4	Tussen zichzelf ontdekken en zichzelf al kennen	35
5.1.5	Tussen (nog) niet willen en niet weten	36

5.1.6	Tussen bewijzen en relativeren	38
5.2	<i>Het tussenjaar beleven</i>	40
5.2.1	Kiezen van invullingen	40
5.2.2	Kiezen in confrontatie	41
5.2.3	Kiezen vraagt verantwoordelijkheid	43
5.2.4	Kiezen is verliezen	44
5.2.5	Kiezen is conditioneel	45
5.2.6	Kiezen is relationeel	46
6	Discussie en conclusie	48
6.1	<i>Zingevingaspecten in de case van een tussenjaar</i>	49
6.2	<i>De relatie tussen autonomie en zingeving</i>	50
6.3	<i>Beperkingen van het onderzoek</i>	52
6.4	<i>Aanbevelingen</i>	53
6.5	<i>Conclusie</i>	54
7	Bibliografie	55
8	Bijlagen	67
8.1	<i>Interviewleidraad inclusief aanpassingen in kleur</i>	67
8.2	<i>Flyer</i>	73
8.3	<i>Overzicht participanten</i>	74
8.4	<i>Thematische analyse</i>	75
8.5	<i>Codeboek</i>	80
8.6	<i>Informed consent</i>	83
8.7	<i>Reflexief dagboek</i>	88

1 INLEIDING

Na het afronden van het secundair onderwijs kiezen steeds meer jongeren ervoor om niet meteen hun studiecarière verder te zetten, maar een ‘tussenjaar’ te nemen (Coetzee en Bester, 2009; Hovdhaugen & Salvanes, 2024; Martin, 2010; O’Shea, 2011). Uit een toenemend aantal mediaberichten over de overgangsperiode tussen het secundair en hoger onderwijs blijkt dat ook in Vlaanderen het ‘tussenjaar’ aan populariteit wint (Van Maele & Poppelmonde, 2024; DPG Media, z.d.).

Hoewel deze tendens relatief recent lijkt, heeft het ‘tussenjaar’ historische wortels. Al in de 18^{de} eeuw ondernamen jonge Britse aristocraten een zogenaamde ‘Grand Tour’, een educatieve reis ter voorbereiding op hun rol in de samenleving (Cohen, 2001). Aangezien het ‘tussenjaar’ mogelijks op een gelijkaardige manier kan ingevuld worden, kan er gesproken worden over een hernieuwde aandacht voor het fenomeen waarbij jongeren de tijd nemen om te exploreren. Wat wel verschilt is de context waarin het ‘tussenjaar’ vandaag de dag wordt genomen. Waar vroeger voor de jongere bepaald werd hoe het leven zou lopen, biedt de hedendaagse westerse neoliberale samenleving jongeren de vrijheid om zelf keuzes te maken, waar ze ook zelf verantwoordelijk voor worden gesteld (Debaene, 2003). Vrijheid wordt daarbij niet louter als bevrijdend ervaren, maar ook als belastend, aangezien keuzes voortdurend gewogen, verantwoord en gelegitimeerd moeten worden (Žižek, 2013). Daarbij leeft het individu in de illusie zelf die keuzes te maken, terwijl mensen volgens Verhaege (2022) in werkelijkheid hetzelfde gedrag en denken opgelegd krijgen. In dat kader treedt het ‘tussenjaar’ op als hedendaags voorbeeld van een moratorium, Eriksons (1963) concept om het tijdperk aan te duiden waarin jongeren de tijd krijgen om te zoeken, te experimenteren en te ontdekken (Cuzzocrea, 2018).

Naast de maatschappelijke interesse groeide de afgelopen decennia ook de academische belangstelling voor het ‘tussenjaar’ (Hovdhaugen & Salvanes, 2024; King, 2007; King, 2010; O’Shea, 2011; Parker et al., 2015; Vogt, 2018; Yee & Chan, 2021). Onderzoekers hebben in kaart gebracht hoe een ‘tussenjaar’ wordt ingevuld, met welke redenen jongeren een ‘tussenjaar’ nemen, wie een ‘tussenjaar’ neemt en wat de gevolgen ervan zijn. Hierbij is de gangbare definitie van een ‘tussenjaar’ afkomstig van Jones (2004), die het omschrijft als een periode van drie tot vierentwintig maanden waarin iemand een pauze neemt van formeel onderwijs of werk, vaak met als doel om persoonlijke richting te verhelderen. Het zoeken naar persoonlijke richting sluit aan bij de idee dat het tussenjaar zou bijdragen aan zingevingsprocessen bij jongeren, bijvoorbeeld bij het maken van

een studiekeuze (Rabie & Naidoo, 2016; Tadema et al., 2019; Tenser, 2015). Het ervaren van zingeving wordt daarbij gekoppeld aan een aantal voordelen die worden toegeschreven aan het nemen van een tussenjaar, zoals toegenomen zelfvertrouwen, maturiteit en onafhankelijkheid van de jongere na een tussenjaar (Tadema et al., 2019). Hierdoor zouden jongeren beter worden in het geven van betekenis aan hun ervaringen en ondervinden ze meer houvast bij hun eigen waarden en overtuigingen (Tenser, 2015). Deze voordelen worden echter in vraag gesteld door onderzoekers als Heath (2006, 2007), Snee (2010, 2013, 2014), Simpson (2004) en Vogt (2018), die benadrukken dat de zogenaamde voordelen zich situeren in een maatschappelijke context die belang hecht aan individuen die zichzelf ontwikkelen en dat die voordelen daarbij toegeschreven moeten worden aan de sociaal-economische achtergrond van de jongere. Dit debat toont aan dat de link tussen een tussenjaar en zingeving dus nog onduidelijk is en om verder onderzoek vraagt.

Daarbij zal zingeving benaderd worden als veelzijdig concept dat zowel betrekking heeft op het ervaren van betekenis als op de actieve zoektocht ernaar (Frankl, 1963; Baumeister, 1991; Steger et al., 2009). Toegepast op jongeren die een tussenjaar nemen en die zich bevinden in een levensfase die bij velen gepaard gaat met zingevingsvragen (Dweck, 2017; Steger et al., 2009; Van Den Berg en Scherer-Rath, 2023), zal zingeving geconcretiseerd worden vanuit één concrete case: het studiekeuzeproces (Smitina, 2010; Stuck, 2022; Vandenkerckhove et al., 2016). Een studiekeuze geeft richting aan het verdere leven en raakt aan wie de jongeren zijn als persoon (Smitina, 2010; Stuck, 2022; Vandenkerckhove et al., 2016). Het doorlopen van een studiekeuzeproces, naar het model van Germeijs en Verschueren (2006), verloopt voor iedereen anders en toont hoe sommige jongeren worstelen met zingeving (Dweck, 2017). Meer specifiek gebeurt het maken van een studiekeuze in de hierboven beschreven maatschappelijke context, die voor keuzevrijheid en voor veelheid van keuzes zorgt, maar ook verantwoording verwacht (Vanweehaeghe, 2013). Dit maakt dat sommige jongeren tijdens het studiekeuzeproces stress ervaren uit schrik om de foute keuze te maken (Argyropoulou et al., 2007; Sethi-Iyengar et al., 2004; Holmegaard et al., 2012). Daarbij gaat stress vaak gepaard met onzekerheid en prestatiedruk (Debaene, 2003).

2 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAAG

Het tussenjaar kadert binnen het neoliberale discours waarin de huidige samenleving functioneert. In deze context worden jongeren verondersteld zich te ontwikkelen tot zelfstandige individuen die autonome keuzes kunnen maken over hoe ze het leven willen vormgeven (Verhaeghe, 2012). Zingeving dreigt daarbij te verschuiven van een open en relationeel proces naar een individuele verantwoordelijkheid, waarbij het individu geacht wordt zelf zin te produceren en te legitimeren (De Wachter, 2019). Binnen deze context wordt het tussenjaar in de literatuur vaak voorgesteld als betekenisvolle overgangperiode waarin jongeren ruimte krijgen om op zoek te gaan naar zingeving (Rabie & Naidoo, 2016; Tadema et al., 2019; Tenser, 2015). Verschillende studies tonen aan dat ervaringen en ontmoetingen tijdens het tussenjaar reflectie stimuleren en jongeren ondersteunen in het proces van betekenisgeving (Tenser, 2015), waardoor zij bewuster richting kunnen geven aan hun leven en keuzes, waarbij het maken van een studiekeuze als voorbeeld optreedt (Rabie & Naidoo, 2016; Tadema et al., 2019). De relatie tussen zingeving en een tussenjaar wordt door deze onderzoekers gebaseerd op wat een tussenjaar teweeg zou brengen bij jongeren, zoals een toename in zelfstandigheid (Jones, 2004), zelfvertrouwen en zelfkennis (King, 2011).

Tegelijk plaatsen verschillende auteurs kritische kanttekeningen bij dit overwegend positief discours. Zo wijzen Parker et al. (2015) op het gebrek aan eenduidige effecten van een tussenjaar, terwijl Heath (2006, 2007), Snee (2010, 2013, 2014) en Simpson (2004) benadrukken dat de betekenis die aan het tussenjaar wordt toegekend sterk ingebed is in sociale en maatschappelijke structuren. De narratieven rond het tussenjaar hebben een kortzichtige focus op het individu (Simpson, 2004) en zijn een weerspiegeling en bestendiging van de achtergrond van de jongere (Heath, 2006; Snee, 2014), waardoor de maatschappelijke perceptie verschilt naargelang de achtergrond van de jongere die een tussenjaar neemt (Vogt, 2018).

De bestaande literatuur toont aan dat het tussenjaar vaak wordt voorgesteld als een betekenisvolle overgangperiode, maar tegelijk wijzen kritische stemmen op de normatieve maatschappelijke kaders waarbinnen deze betekenis wordt geconstrueerd. Dit suggereert dat de betekenis die jongeren geven aan hun tussenjaar niet vastligt, maar contextueel en meerduidig is. Daarom richt deze masterproef zich op de volgende onderzoeksvragen:

Welke betekenis geven jongeren aan hun tussenjaar in het kader van hun zoektocht naar zingeving?

- (a) Hoe verhouden jongeren hun tussenjaar tot de keuzes die zij maken omtrent hun verdere studie- of werkloopbaan?*
- (b) Wat zegt het kiezen van een tussenjaar over de hedendaagse westerse maatschappij?*

3 LITERATUURSTUDIE

3.1 DE ZOEKTOCHT NAAR ZINGEVING

3.1.1 DE MAATSCHAPPELIJKE ZOEKTOCHT NAAR ZINGEVING

De zoektocht naar de betekenis van het bestaan en wat het leven waardevol maakt is een universeel menselijk thema. Deze zoektocht verwijst naar zingeving, gedefinieerd als het proces waarbij individuen betekenis en doel aan hun leven toekennen door middel van hun keuzes en handelingen (Bod, 2023). Al van in de Klassieke Oudheid staat zingeving centraal in het menselijk bestaan. Waar Plato zingeving verbond aan het overstijgen van de zintuiglijke wereld om het ware, het goede en het schone te benaderen (Skrbina, 2018), richtte Aristoteles zich meer op het concrete leven. Hij stelde dat het hoogste doel van de mens 'eudaimonia' is, vaak vertaald als geluk, en dat mensen dit bereiken door deugd te ontwikkelen en hun potentieel in het dagelijks handelen te actualiseren (Johnson, 2018). Zingeving ligt volgens Aristoteles in het handelen in overeenstemming met rede en deugd, binnen de context van een sociaal leven. Plato stelde dat ware zingeving ontstaat wanneer de ziel zich richt op het hogere, het ware en het goede, los van de vergankelijke wereld van de zintuigen (Skrbina, 2018). Hoewel de vraag naar zingeving een langdurige traditie kent binnen de westerse filosofie, ervaren mensen het zoeken naar zingeving vandaag de dag nog steeds als uitdagend. Maatschappelijke ontwikkelingen als secularisering, globalisering en individualisering maken de zoektocht er niet gemakkelijker op (Betram-Troost & Miedema, 2013; Loobuyck, 2013).

Ten eerste heeft de secularisering ertoe geleid dat traditionele religieuze kaders, zoals de kerk dat bood, hun richtinggevende functie grotendeels verloren hebben (Durinck, 2013). De Kruijf en De Roest (2010) bevestigen dat de kerk voor individuen niet langer een vanzelfsprekende bron is voor zingeving of maatschappelijke inbedding. In plaats daarvan gaan mensen zelf op zoek naar een houvast om hun weg in het leven te vinden (De Kruijf & De Roest, 2010). Zij groeien op in een postseculiere samenleving, waarin absolute waarheden plaatsgemaakt hebben voor een veelheid aan levensbeschouwelijke overtuigingen. Deze pluraliteit van levensbeschouwingen zorgt voor uiteenlopende visies op wat het leven zinvol maakt en roept op om hiermee te leren omgaan (Durinck, 2013).

In een context van globalisering, waar mensen met verschillende leefwerelden, culturen en economieën dichter bij elkaar komen, veronderstelt de huidige samenleving democratisch

burgerschap, met verantwoordelijkheden die verder reiken dan hun directe omgeving (De Corte, 2013). Zo moeten actieve burgers welbespraakt en bereid zijn om actie te ondernemen rond maatschappelijke kwesties die hen aangaan. Ze nemen verantwoordelijkheid op en zijn betrokken bij de politieke gemeenschap (Abts & Swyngedouw, 2014). De Groot (2010) verruimt deze invulling tot een democratische burger die niet alleen actief betrokken is op politiek vlak, maar ook waarden nastreeft ten behoeve van het algemeen belang en een vreedzame en tolerante samenleving. Op die manier krijgt het individuele een collectieve dimensie en breidt de betekenis van zingeving zich uit: individuen stellen zich niet enkel existentiële vragen over wie ze zijn en wat ze willen, maar ook over welke bijdrage ze aan de samenleving willen leveren.

Ondanks het belang van dat gemeenschapsgevoel, leidt de nadruk op prestatie en individueel succes in het neoliberalisme anderzijds tot maatschappelijke individualisering (Christie, 2009). In deze context wordt het individu geconfronteerd met een overvloed aan keuzemogelijkheden, en wordt tegelijk geacht om zelf de volle verantwoordelijkheid op zich te nemen voor de uitkomst van die keuzes (Vanweehaeghe, 2013; Žižek, 2013). Deze nadruk op autonomie en zelfbeschikking vindt haar oorsprong in de moderniteit. Descartes' bekende uitspraak "*Je pense donc j'existe*" (Ik denk, dus ik ben) symboliseert een breuk met traditionele autoriteiten (Debaene, 2003). Het moderne individu vertrouwt op zijn vermogen om, los van religieuze of maatschappelijke kaders, via rationeel denken en wetenschappelijke methodes tot waarheid te komen (Debaene, 2003). Het individu zoekt waarheid niet langer buiten zichzelf, maar vertrekt vanuit het eigen denken (Debaene, 2003). Deze bevrijding van traditionele structuren opent de mogelijkheid om het eigen leven zelf vorm te geven. In deze context ontstaat wat Du Bois-Reymond, Te Poel en Ravesloot (geciteerd in Betram-Troost & Miedema, 2013) de overgang van een 'standaardbiografie' naar een 'keuzebiografie' noemen. Waar het levenspad vroeger grotendeels vastlag in naar school gaan, vervolgens werken en daarna een gezin stichten, moeten individuen vandaag actief hun eigen traject vormgeven. Dat creëert enerzijds kansen voor zelfontplooiing en zingeving, maar kan anderzijds ook leiden tot keuzestress, faalangst en zingevingsvragen. Ook Debaene (2003) haalt dit aan, waarbij de vraag naar de zin van het bestaan nu op het individu zelf wordt geprojecteerd. Wat ooit een emancipatorisch ideaal was, wordt nu een vorm van opgelegd individualisme: het individu moet niet alleen keuzes maken, maar ook de zin van die keuzes zelf construeren en verantwoorden (Debaene, 2003).

De Wachter (2022) plaatst een kritische kanttekening bij deze individualisering van zingeving. Zo bevestigt hij dat in de hedendaagse samenleving zingeving steeds vaker wordt gelijkgesteld aan

het nastreven van individueel geluk. Deze 'geluksmythe' dreigt echter de meervoudigheid en gelaagdheid van het menselijk bestaan te reduceren. Geluk kan hoogstens een bijwerking zijn, maar geen doel op zich. Volgens De Wachter (2022) ligt zingeving eerder in het leiden van een goed leven, waarin verantwoordelijkheid voor de ander centraal staat. Zin ontstaat dus niet louter vanuit zichzelf, maar in de relatie tot de Ander, die een fundamenteel andere dimensie van betekenis opent (De Wachter, 2022). Ook Žižek (2013) problematiseert de hedendaagse nadruk op keuzevrijheid. Hij stelt dat in de moderne risicomaatschappij het individu geconfronteerd wordt met een overvloed aan beslissingen die potentieel verstrekkende gevolgen hebben, terwijl de kennis om deze keuze verantwoord te maken vaak ontbreekt. De opvattingen van die vrijheid verschuift hierbij van het gevoel van bevrijding naar de ervaring van een frustrerende verplichting. De hedendaagse burger is vrij om te kiezen, maar juist deze vrijheid wordt beleefd als een existentiële gok waarvoor het individu volledig verantwoordelijk wordt gehouden (Žižek, 2013).

Deze maatschappelijke en filosofische context illustreert hoe zingeving vandaag een persoonlijke opdracht is geworden, ingebed in een wereld waarin vaste kaders zijn weggevallen. Zingeving wordt daarbij niet alleen een innerlijke zoektocht, maar ook een maatschappelijk proces waarin individuen betekenis proberen te geven aan hun leven binnen een pluralistische en veeleisende samenleving. Om dit thema verder te kunnen duiden, is een heldere afbakening van het begrip noodzakelijk. In wat volgt wordt het concept 'zingeving' theoretisch uitgewerkt en geconceptualiseerd.

3.1.2 CONCEPTUALISATIE VAN 'ZINGEVING'

Het concept 'zingeving' laat zich niet vatten in één definitie. Daarom wordt het begrip belicht vanuit vier relevante en diverse visies: existentieel, fenomenologisch, sociaalpsychologisch en empirisch-psychologisch. Eén van de eerste denkers die de essentie van het concept trachtte te vatten, was Viktor Frankl in zijn boek *Man's search for meaning* (1963). De Oostenrijkse psychiater laat zien dat mensen zelfs in Auschwitz, waar primaire levensbehoeftes niet werden bevredigd, toch naar zingeving hebben gezocht en de vraag hebben gesteld wat het leven waardevol maakt. Volgens hem is zingeving een aangeboren verlangen om het leven betekenis te geven. De wil tot zingeving verschijnt als een essentieel menselijk motief. Het zoeken naar zingeving is dus "de primaire motiverende kracht in de mens" (Frankl, 1963) en in dat zoeken is het volgens Frankl van belang om de vraag over wat we verwachten van het leven om te keren naar wat het leven van ons verwacht. Het gaat niet over welk doel het individu aan zijn leven wil geven, maar wel over welke verantwoordelijkheid op hem wacht (Delaey, 2013).

De visie van Levinas (1947) sluit hier gedeeltelijk op aan, want zingeving is volgens hem geen bewuste keuze, maar iets dat het individu overkomt. Zin is dus transcendent aan de eigen wil of keuze (De Dijn, 2013), wat maakt dat het individu een passieve houding toegewezen krijgt ten opzichte van de zin. 'Zingeving' wordt hier eerder begrepen als 'zinvinding', aangezien actief zoeken volgens Levinas onmogelijk is. Zin is openstaan voor de geest, een toegankelijkheid die meteen al het karakter bepaalt van wat 'sensatie' wordt genoemd (Levinas, 1947). Wanneer een ontmoeting plaatsvindt met de zin, ondergaat het individu een sterke ervaring van zin, wat voor een gelukkig gevoel zorgt. Op die manier ontstaat het verlangen naar meer zingevende ervaringen, wat ervoor zorgt dat het individu een instrumentalistische houding aanneemt en op zoek gaat naar zin (De Dijn, 2013).

Baumeister (1991) kijkt anders naar zingeving dan Frankl. Waar Frankl het zoeken naar zingeving beschouwt als een gezond en fundamenteel verlangen, ziet Baumeister het eerder als een reactie op onvervulde psychologische behoeften. De zoektocht naar zingeving duidt volgens hem eerder op een disbalans of gemis. Volgens de Engelse sociaalpsycholoog is de essentie van zingeving de behoefte aan verbondenheid. Binnen de verbondenheid onderscheidt hij vier "needs of meaning" (Baumeister, 1991), die het streven naar een zinvol leven vormen. Ten eerste is het van belang om een doel te hebben, wat wil zeggen dat de huidige activiteiten van betekenis zijn voor toekomstige uitkomsten. Dit kan gaan om externe doelen, zoals een boek lezen om kennis op te doen, maar ook om innerlijke vervulling, bijvoorbeeld de voldoening die ontstaat wanneer iemand zijn of haar talenten ontwikkelt (Derkx et al., 2020 in; Vandebriel, 2023). De tweede behoefte betreft het verlangen om eigen handelen als waardevol te ervaren. Mensen willen hun daden en levensstijl kunnen beoordelen als moreel juist, goed en betekenisvol (Derkx et al., 2020 in; Vandebriel, 2023). Ten derde verlangen mensen naar een gevoel van positieve eigenwaarde. Dat gevoel verwijst naar een positieve evaluatie van zichzelf. Individuen ontlenen hun eigenwaarde door zich met anderen te vergelijken en zijn daarbij afhankelijk van sociale erkenning (Derkx et al., 2020 in; Vandebriel, 2023). De vierde behoefte die Baumeister (1991) onderscheidt, is het verlangen naar controle. Controle heeft betrekking op de behoefte te geloven dat je als individu je leven zelf in de hand hebt. Mensen willen het gevoel hebben doeltreffend te zijn en trachten die behoefte te vervullen door te geloven dat hun handelingen invloed hebben op wat er in hun leven gebeurt.

In lijn met de vorige denkers definiëren Steger et al. (2008) het zoeken naar zingeving als het streven van mensen om het belang, de betekenis en het doel van het eigen leven te begrijpen. Zingeving in het leven heeft twee dimensies: de aanwezigheid van zingeving en het zoeken naar

zinggeving (Steger et al., 2009). De aanwezigheid van zinggeving of het ervaren van betekenis verwijst naar het gevoel dat het leven een coherente en betekenisvolle samenhang heeft (Steger et al., 2009). Mensen voelen zich verbonden met hun levensdoelen en hebben een duidelijk begrip van hun waarden en overtuigingen (Negru-Subtirica et al., 2016). Het gaat gepaard met het gevoel dat de dagelijkse inspanningen en acties doelgericht zijn (Steger et al., 2009). Deze dimensie sluit nauw aan bij Baumeisters (1991) nood aan doelgerichtheid en morele waarde van het eigen handelen. De tweede dimensie is het zoeken naar zinggeving en verwijst naar de actieve inspanning die individuen leveren wanneer ze de betekenis, de zin en het doel van hun leven proberen te begrijpen (Steger et al., 2009). Dit zoeken houdt in dat het individu verschillende opties en perspectieven verkent, wat soms leidt tot een gevoel van onzekerheid en twijfel (Negru-Subtirica et al., 2016). Belangrijk is dat het gaat om het proces en niet om de uitkomst. De vraag die mensen zichzelf stellen over hoe ze het eigen leven meer betekenis kunnen geven, wakkert de zoektocht naar zinggeving aan (Steger et al., 2008). Hierin weerspiegelt zich de spanning tussen Frankl (1963) en Baumeister (1991) want het zoeken naar zinggeving kan zowel positief en motiverend zijn, als negatief zijn en voortkomen uit een tekort. De relatie tussen de aanwezigheid van zinggeving en het zoeken naar zinggeving is momenteel nog onduidelijk. Enerzijds gaan mensen op zoek naar zinggeving omdat ze moeite hebben om een minimaal niveau van aanwezigheid van betekenis in hun leven te bereiken, anderzijds komt de zoektocht voort vanuit het verlangen om doel en betekenis verder te verdiepen (Steger et al., 2008).

3.1.3 ZINGEVING VOOR JONGEREN

Aangezien deze masterproef zich richt op jongeren, is het van belang om te onderzoeken hoe zinggeving zich manifesteert in de adolescentie. Steger et al. (2009) stellen vast dat jongeren in de opkomende en jonge volwassenheid actiever op zoek gaan naar zinggeving dan volwassenen in latere levensfasen. Deze verhoogde zoektocht hangt volgens Van Den Berg en Scherer-Rath (2023) samen met het feit dat jongeren nog geen duidelijke levensvisie hebben opgebouwd, met expliciete waarden en doelen waaraan zij richting kunnen ontleen. Hierdoor kunnen ze moeite ervaren om betekenis te geven aan gebeurtenissen die hen overkomen, wat het risico op een gevoel van zinloosheid vergroot (Van Den Berg & Scherer-Rath, 2023). Deze zoektocht wordt verder beïnvloed door de kwetsbaarheid van deze levensfase aangezien jongeren zich nog volop bevinden in de persoonlijke ontwikkeling. Ze zijn daardoor vatbaarder voor ingrijpende ervaringen die hun gevoel van controle, samenhang en voorspelbaarheid kunnen verstoren (Dweck, 2017). Dergelijke ervaringen kunnen aanleiding geven tot een zingevingscrisis, vooral wanneer zij

geconfronteerd worden met belangrijke keuzes, zoals het studiekeuzeproces, dat niet alleen praktische implicaties heeft maar ook raakt aan bredere vragen over richting en betekenis in het leven (Smitina, 2010; Stuck, 2022; Vandenkerckhove et al., 2016).

3.1.3.1 STUDIEKEUZE ALS COMPLEX EN BETEKENISVOL MOMENT

Een studiekeuze is enerzijds geen routinematige beslissing zonder gevolgen op lange termijn, maar is anderzijds ook geen beslissing die je nooit meer kan terugdraaien. Gati en Kulcsár (2021) hebben in hun onderzoek geprobeerd om een aantal aspecten van een studiekeuze te belichten. Ten eerste zijn de alternatieven bij het maken van een studiekeuze zeer talrijk en sluit het kiezen van één alternatief de andere alternatieven uit op dat specifieke moment. Ten tweede gaat de keuze gepaard met het sluiten van compromissen, want dé perfecte studie bestaat niet. Er zullen altijd vakken zijn die de jongere minder graag doet en toch zal moeten behalen. Ten derde wordt zowel het buikgevoel als een meer systematisch besluitvormingsproces als belangrijk beschouwd bij het nemen van deze beslissing. Bij sommige lopen deze gelijk, bij anderen spreken deze elkaar tegen (Gati & Kulcsár, 2021). Smitina (2010), Stuck (2022) en Vandenkerckhove et al. (2016) voegen hieraan toe dat het een keuze is die iets zegt over de persoonlijke identiteit. Deze aspecten zorgen voor een inherente complexiteit van een studiekeuze, waardoor niet elke jongere dit op dezelfde manier beleeft (Argyropoulou et al., 2007; Holmegaard et al., 2012; Vandenkerckhove et al., 2016). De manier waarop jongeren deze keuze ervaren, hangt samen met hun onderliggende motivatie. Wanneer jongeren het gevoel hebben dat zij hun keuze maken vanuit eigen interesses en waarden, ervaren zij het proces vaker als zinvol en richtinggevend (Deci & Ryan, 2000). Wanneer de keuze daarentegen sterk wordt beïnvloed door externe verwachtingen of druk, kan dit gepaard gaan met onzekerheid en spanning (Deci & Ryan, 2000; Vandenkerckhove et al., 2016).

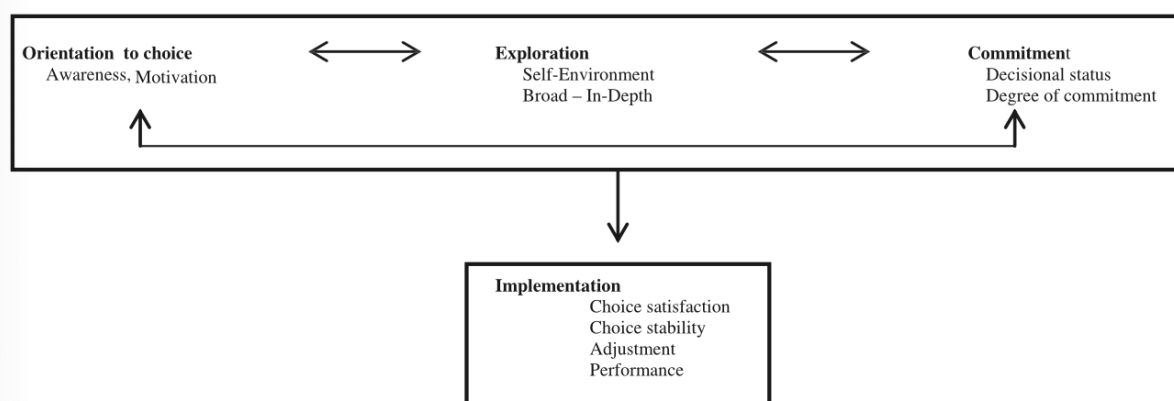
3.1.3.2 STUDIEKEUZE ALS PROCES

Een studiekeuze kan niet worden begrepen als een eenmalige beslissing, maar als een proces waarin jongeren geleidelijk tot een keuze komen. Verschillende modellen proberen dit proces te structureren (Fouarge et al., 2016). In deze literatuurstudie wordt het kader van Germeijs en Verschuere (2006) gehanteerd, omdat het de studiekeuze benadert als een dynamisch proces van exploratie en betekenisgeving. De onderzoeksters beschrijven het studiekeuzeproces in termen van zes 'taken', geïllustreerd in figuur 1. Ten eerste zal de jongere zich moeten oriënteren en zich bewust worden van de noodzaak om een beslissing te nemen. Dit bewustwordingsproces gaat gepaard met de motivatie om het studiekeuzeproces te doorlopen (Germeijs et al., 2012).

Vervolgens vindt de zelf-exploratie plaats en zal de jongere informatie verzamelen over persoonlijke kenmerken zoals interesses, waarden en vaardigheden. De exploratie in de breedte is de derde 'taak' en verwijst naar de brede verkenning van welke studies er bestaan, hoe het hoger onderwijs structureel in elkaar zit en welke instellingen hier deel van uitmaken. Daarna volgt een diepgaande exploratie, waarin de jongere specifieke studierichtingen onderzoekt via gesprekken met studenten en docenten, infodagen of brochures. Vervolgens kiest de jongere een specifieke studie. Dit proces eindigt in de zesde taak, het ontwikkelen van commitment, waarbij jongeren zich verbinden met hun gekozen richting (Germeijs et al., 2012). Iedere taak heeft invloed op de implementatie van de keuze. Die implementatie houdt in hoe tevreden de student is over de studie, de prestaties van de student en of de student al dan niet bij de keuze blijft (Germeijs & Verschueren, 2006).

Figuur 1

Taken in het studiekeuzeproces (Germeijs & Verschueren, 2006)



3.1.3.3 STUDIEKEUZE EN ZINGEVING

Vanuit een zingevingsperspectief kan bovenstaand studiekeuzeproces met exploratiefasen begrepen worden als een vorm van het zoeken naar zingeving. Volgens Steger et al. (2009) houdt het zoeken naar zingeving in dat individuen actief verschillende mogelijkheden verkennen om te begrijpen wat hun leven betekenisvol maakt. De verschillende fasen van het studiekeuzeproces, met name de exploratie in de breedte en in de diepte, sluiten hierbij aan (Germeijs et al., 2006). Onderzoek van Negru-Subtirica et al. (2016) toont aan dat deze exploratie jongeren helpt om richting te geven aan hun leven en om zich te verbinden met keuzes die als betekenisvol worden ervaren. Het maken van een studiekeuze wordt daarmee een concreet proces waarin de zoektocht naar zingeving zichtbaar wordt.

Jongeren ervaren dit proces niet op dezelfde manier. Sommige jongeren maken relatief makkelijk een studiekeuze (Vandenkerckhove et al., 2016), terwijl anderen de complexiteit van het hele proces vooral als stresserend ervaren (Argyropoulou et al., 2007; Holmegaard et al., 2012). De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) biedt voor dit verschil een verklarend kader. Volgens deze theorie zijn autonomie, verbondenheid en competentie essentiële voorwaarden voor een motiverende en betekenisvolle keuze. Wanneer jongeren het gevoel hebben dat zij hun studiekeuze autonoom kunnen maken, zich gesteund voelen door hun omgeving en zich competent achten om een keuze te maken, ervaren zij het proces vaker als haalbaar en zinvol (Werner et al., 2016).

Wanneer aan één van de behoeften niet wordt voldaan, kan de jongere het maken van een studiekeuze als complex en stressvol ervaren (Argyropoulou et al., 2007). De keuzevrijheid kan dus de autonomie bevorderen, maar kan door de veelheid van studies er ook voor zorgen dat de jongere zich niet competent voelt om een studiekeuze te maken. Sethi-Iyengar et al. (2004) en Holmegaard et al. (2012) geven hierbij aan dat jongeren door de keuzestress bang zijn om de verkeerde studiekeuze te maken. Een studiekeuze kan dus gepaard met onzekerheid en prestatiedruk (Debaene, 2003). Ook de maatschappelijke context van een toegenomen individualisering zorgt ervoor dat jongeren zelf verantwoordelijk worden geacht voor de keuzes die ze maken (Debaene, 2003; Vanweehaeghe, 2013). Hieruit volgt dat sommige jongeren extra tijd en ruimte kunnen gebruiken om het studiekeuzeproces te doorlopen. Daar zou een tussenjaar volgens enkele onderzoekers een antwoord op kunnen bieden (Rabie & Naidoo, 2016; Tadema et al., 2019).

3.2 DE ZIN VAN EEN TUSSENJAAR

3.2.1 CONCEPTUALISATIE 'TUSSENJAAR'

Tien jaar geleden werd door onderzoek al vastgesteld dat steeds meer jongeren een tussenjaar nemen (Curtis et al., 2012; Rabie & Naidoo, 2016). Deze trend zet zich ook verder in Vlaanderen, waar volgens Vlaamse media jongeren na het secundair onderwijs vaker een tussenjaar nemen (*DPG Media Privacy Gate*, z.d.; Van Maele & Poppelmonde, 2024). Toch toont het rapport van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) dat het nemen van een tussenjaar in vergelijking met de andere OESO-landen nog nauwelijks voorkomt in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2025). Het is dan ook niet verwonderlijk dat het academisch onderzoek naar het tussenjaar binnen de Vlaamse context beperkt blijft. O'Shea (2011) stelt dat het fenomeen in het algemeen tot nu toe weinig onderzocht werd, hoewel het zich voordoet in een belangrijke overgangperiode voor jongeren en ook cultureel bekend is in de maatschappij. Ook Martin (2010) wijst erop dat het tussenjaar onderbelicht blijft in de academische wereld. Het bestaande onderzoek is voornamelijk kwantitatief van aard, wat de nood onderstreept aan meer kwalitatieve benaderingen die zich richten op diepgang en betekenisgeving (Hovdhaugen & Salvanes, 2024).

3.2.1.1 HET TUSSENJAAR EN ZIJN HISTORIEK

Wat een tussenjaar precies is, wordt vaak omschreven aan de hand van de definitie van Jones (2004), die in zijn *Review of Gap Year Provision* dit fenomeen probeert te capteren. Een 'gap year' of 'tussenjaar' is volgens hem "a period of time between 3 and 24 months in which an individual takes time out from formal education, training or the workplace, resulting in a longer career trajectory" (Jones, 2004, p. 8). De timing wordt verder niet gespecificeerd. Een tussenjaar kan zowel voor of na de verdere studies plaatsvinden (Jones, 2004). King (2010) voegt hieraan toe dat het een sociaal geaccepteerde onderbreking van de overgang naar volwassenheid betreft, waarin jongeren de kans krijgen om rollen als volwassene te verkennen en hun educatieve en professionele doelen te definiëren. Ook Coetzee en Bester (2009) benaderen het tussenjaar in hun definitie positief want volgens hen biedt het tussenjaar een veilige context om de persoonlijke identiteit te ontwikkelen en doelen te formuleren. Deze benaderingen schrijven een aantal positieve aspecten toe aan het nemen van een tussenjaar, wat in lijn ligt met hoe er naar de historische voorloper werd gekeken.

Het tussenjaar kent zijn oorsprong namelijk in een zogenaamde 'Grand Tour', een vorm van reizen voor jonge Britse aristocratische mannen van eind de zeventiende tot begin de negentiende eeuw, die diende als een educatieve ervaring (Cohen, 2001). Zo bezochten de mannen locaties met een klassieke Europese cultuur en plekken die bekend stonden om hun prachtige natuur. Net als het tussenjaar werd de Grand Tour als een overgangsmoment naar de volwassenheid bestempeld (Heath, 2006). Het doel van de reis was om culturele artefacten en kapitaal te verwerven en kreeg daarmee een pedagogische invulling (King, 2007).

Het concept van de Grand Tour en het latere tussenjaar beantwoorden aan Eriksons idee van het 'institutionele moratorium' (Erikson, 1963). De samenleving institutionaliseert het institutionele moratorium als een periode waarin zij de verwachtingen aan jongeren opschort, zodat zij vrij kunnen werken aan het ontdekken van hun diepere verbondenheden. In verschillende contexten en historische periodes verschilt de manier waarop zulke pauzes worden vormgegeven (Erikson, 1963). Vogt (2018) toont in haar onderzoek aan dat er zowel gelijkenissen als verschillen zijn tussen het tussenjaar en het institutionele moratorium. Zo biedt een tussenjaar aan de ene kant een kans aan de jongere om te ontsnappen aan lineaire en langdurige transitie, zonder dat iemand zich zorgen hoeft te maken dat de jongere afdwaalt. Ook Bagnoli (2009) en Parker et al. (2015) merken dit op. Aan de andere kant benadrukt Vogt (2018) dat een tussenjaar komt vanuit de druk om een interessant curriculum vitae op te bouwen en om op te vallen tussen een toenemend aantal afgestudeerden. Deze kritiek komt verder in deze literatuurstudie aanbod wanneer het tussenjaar vanuit een sociologisch oogpunt wordt besproken. In tegenstelling tot het open karakter van het institutionele moratorium, kent het tussenjaar een vaste, beperkte duur. Een tussenjaar is dus niet enkel een 'time-out', maar fungeert ook als een efficiënte 'pitstop' op het vooraf bepaald pad van het leven (Vogt, 2018).

3.2.1.2 HET TUSSENJAAR EN ZIJN VERSCHILLENDE INVULLINGEN

Het reizen en de veronderstelling dat het een educatieve waarde heeft, is één van de mogelijke invullingen die een tussenjaar kan krijgen (Hovdhaugen & Salvanes, 2024). King (2007) onderscheidt drie representaties van reizen tijdens een tussenjaar. De eerste is het ervaringsgerichte reizen, waarbij reizen wordt gezien als een bijdrage aan het proces van volwassenwording. Jongeren leren initiatief nemen en groeien in hun autonomie en onafhankelijkheid (Heath, 2006). De tweede representatie die King (2007) beschrijft, is die van geïnstrumentaliseerd reizen, waarbij jongeren doelgericht buitenlandse ervaringen inzetten om hun sociale positie te versterken. Deze ervaringen worden gezien in termen van cultureel kapitaal, een

concept van Bourdieu (1977) dat besproken wordt in een volgend subhoofdstuk. De derde representatie van King (2007) is die van misplaatst idealisme. Hierbij vertrekken jongeren met een geïdealiseerd beeld van hun rol in vrijwilligerswerk en hun bijdrage aan het oplossen van sociale problemen, terwijl ze in werkelijkheid bestaande ongelijkheden kunnen bestendigen. Snee (2013) nuanceert deze kritiek en benadrukt dat de waarde van een tussenjaar eerder ligt in de blootstelling aan verschillen. Die ervaring is volgens haar essentieel om cultureel vaardig te worden in een geglobaliseerde samenleving. Hoewel er veel onderzoek werd gedaan naar reizen als invulling van het tussenjaar, blijkt dat jongeren dit in de praktijk minder vaak doen dan gedacht. Zo tonen cijfers van Curtis et al. (2012) aan dat 40% van de Australische jongeren die een 'gap year' nemen, gaan werken, en dat ongeveer een kwart zich voorbereidt op ingangsexamens. Een gelijkaardige verdeling komt naar voren in het Noorse onderzoek van Hovdhaugen en Salvanes (2024), waar het merendeel van de jongeren ervoor kiest om te werken of zich voor te bereiden op verdere studies. De Vlaamse context wijkt hiervan af, aangezien er hier minder drempels zijn om in te schrijven aan het hoger onderwijs. Zo zijn er, met enkele uitzonderingen, geen ingangsexamens, en hebben de prestaties uit het secundair onderwijs doorgaans geen invloed op de toegang tot het hoger onderwijs.

3.2.1.3 HET TUSSENJAAR EN DE JONGEREN

Verschillende studies wijzen erop dat de invulling van een tussenjaar sterk samenhangt met de achtergrond van de jongere (Heath, 2006; Hovdhaugen & Salvanes, 2024; Vogt, 2018). In de eerste plaats blijkt dat het vooral jongeren uit de witte middenklasse zijn die een tussenjaar nemen (Jones, 2004). De kans dat een jongere een tussenjaar neemt, stijgt naarmate de ouders hoger opgeleid zijn (Hovdhaugen & Salvanes, 2024). Hoe jongeren het tussenjaar dan invullen, verschilt tussen hen onderling en verschilt naar gelang hun achtergrond. Jongeren met laagopgeleide ouders kiezen vaker voor betaald werk, terwijl jongeren met hoogopgeleide ouders vaker extra studeren of zich voorbereiden op toelating tot het hoger onderwijs (Hovdhaugen & Salvanes, 2024).

Heath (2006) bevestigt deze tendens en stelt dat niet alleen de invulling varieert, maar ook de waardering ervan. Zo wordt vrijwilligerswerk doorgaans geassocieerd met actief burgerschap en het bevorderen van sociale cohesie, terwijl internationale ervaringen persoonlijke ontwikkeling stimuleren en als bewijs van zelfstandigheid en initiatief gelden. Betaald werk daarentegen krijgt minder symbolisch krediet en wordt vaak niet als even waardevol beschouwd. Op die manier ontstaat er een hiërarchie in mogelijke invullingen van een tussenjaar, waarin 'hoog gewaardeerde' ervaringen vaker weggelegd zijn voor jongeren met een hogere sociaaleconomische status (SES)

(Heath, 2006). Vogt (2018) toont daarnaast aan dat ook de maatschappelijke perceptie van het tussenjaar verschilt afhankelijk van de achtergrond van de jongere. Voor jongeren met een hogere SES wordt een tussenjaar beschouwd als acceptabel en voordelig, omdat het hen ruimte en tijd biedt om zichzelf te ontdekken en richting te geven aan hun toekomst. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat ze hun opleiding nadien verderzetten. Voor jongeren met een lagere SES of jongeren uit het technisch- of beroepsonderwijs wordt de keuze om een tussenjaar te nemen in de eerste plaats al minder overwogen. Wanneer zij er wel voor kiezen, is dit vaak op een eerder moment dan waarop de meesten een tussenjaar nemen, wat ertoe kan leiden dat hun keuze eerder wordt geïnterpreteerd als schooluitval. Zo krijgen zij sneller het stigma van 'dropout' toegewezen (Vogt, 2018).

3.2.1.4 HET TUSSENJAAR EN ZIJN GEVOLGEN

Er is al uitvoerig onderzoek verricht naar de onderliggende motivaties van jongeren om een tussenjaar te nemen. Deze masterproef onderscheidt drie factoren die deze keuze beïnvloeden. Ten eerste nemen jongeren een tussenjaar zodat ze de tijd krijgen om persoonlijk te groeien (Yee & Chan, 2018). Ze willen een duidelijker doel in het leven, zelf beslissingen leren nemen, meer zelfvertrouwen en onafhankelijkheid opbouwen, verantwoordelijkheid opnemen, en dieper begrip ontwikkelen van zichzelf en de wereld rondom hen (O'Shea, 2013). Dit kan gepaard gaan met de tweede motivatie: het kiezen vanuit de onzekerheid over de toekomstige studie (Jones, 2004). Een tussenjaar kan de jongere tijd geven om na te denken wat ze later willen doen en welke talenten ze verder willen ontwikkelen (Yee & Chan, 2018). Dit hangt samen met de derde motiverende factor, het verlangen om afstand te nemen van het schoolleven en de bijbehorende stress, en zo een moment van rust in te bouwen (O'Shea, 2013; Martin, 2010).

Deze onderzoeken naar motivatie hangen samen met onderzoek naar de positieve gevolgen van een tussenjaar. O'Shea (2013) suggereert in zijn onderzoek dat jongeren op drie domeinen ontwikkelen: persoonlijk, moreel en intellectueel of academisch. Persoonlijke ontwikkelingen slaan bijvoorbeeld op het verwerven van soft skills, waaronder communicatievaardigheden, interpersoonlijk begrip, organisatorisch vermogen en leiderschapskwaliteiten (Jones, 2004). Het omvat ook een toegenomen zelfstandigheid na het tussenjaar, een beter cultureel begrip (in het geval van buitenlandse ervaringen) (Jones, 2004), en een toegenomen zelfvertrouwen (King, 2011). Morele ontwikkelingen gaan over de groei die jongeren na een tussenjaar doormaken in het stellen van levens- en carrièredoelen (Coetzee & Bester, 2009). Ook zou het tussenjaar bijdragen aan de ontwikkeling van de identiteit van de jongeren (King, 2011). Academische ontwikkelingen

gaan over de associatie tussen een tussenjaar en een hogere motivatie bij verdere studies (Jones, 2004). Bovendien stelden Crawford en Cribb (2012) vast dat jongeren die een tussenjaar namen beter presteren in het hoger onderwijs in vergelijking met studenten die geen tussenjaar deden. Een bedenking hierbij is dat dit ook zou kunnen komen door hun hogere SES.

Toch zijn de gevolgen van een tussenjaar niet eenduidig. Andere studies wijzen op mogelijke nadelen of minder gunstige uitkomsten. Zo vergelijken Parker et al. (2015) in hun onderzoek een Finse en een Australische steekproef met elkaar. In de Finse steekproef werd er weinig verschil gevonden tussen jongeren met en zonder tussenjaar in doelgerichtheid, tevredenheid met het leven en carrière, alsook in hun toekomstverwachtingen. In de Australische steekproef daarentegen suggereerden de resultaten dat studenten met een tussenjaar grotere kans hadden om de universiteit te verlaten en dat bijna 20% van deze groep zelfs nooit begon aan een verdere studie, ondanks dat ze de mogelijkheid wel hadden. Ook wat de gevolgen op de arbeidsmarkt betreft tonen cijfers van Curtis et al. (2012) aan dat jongeren met en zonder tussenjaar rond de leeftijd van 23 jaar evenveel kans hebben op tewerkstelling, maar dat jongeren zonder tussenjaar vaker een voltijdse job hebben. Bovendien ligt het gemiddeld inkomen van jongeren tussen de leeftijd van 17 en 31 jaar die een tussenjaar namen 11,6 procent lager dan dat van jongeren die dit niet deden (Frenette, 2022). Snee (2010) benadrukt dat de voordelen van tussenjaren niet vanzelfsprekend zijn en dat de redenen waarom jongeren een tussenjaar nemen zorgvuldig moeten worden overwogen. In haar kritische review op een buitenlands tussenjaar, weerlegt ze drie zogenaamde voordelen: dat een tussenjaar de ontwikkeling van vaardigheden zou stimuleren, dat het een manier is om aan de individuele identiteit te werken en dat een tussenjaar het culturele begrip zou vergroten.

Het eerste 'voordeel' dat ze bekritiseert is dat een tussenjaar de ontwikkeling van vaardigheden stimuleert, wat neerkomt op de hierboven beschreven persoonlijke voordelen van een tussenjaar. Snee (2010) benadrukt dat persoonlijke kwaliteiten, zoals zelfvertrouwen en creativiteit geassocieerd zijn met bepaalde bevoorrechte sociale groepen. De waardevolle ervaringen tijdens een tussenjaar hangen af van de 'juiste' invulling en de optimale benutting van de vrije tijd. In die zin zijn sommige soorten tussenjaren waardevoller dan andere (Vogt, 2018; Heath, 2006), waarbij Heath (2006) suggereert dat er ongelijkheden bestaan in de toegang tot de 'waardevollere' vormen. De zogenaamde persoonlijke voordelen zijn dus eerder een weerspiegeling van de sociale achtergrond van de jongere en niet iets dat vanzelf wordt verworven.

Ten tweede wordt het tussenjaar gezien als een manier om aan de individuele identiteit te werken. Snee (2010) stelt de vraag of dit identiteitswerk enkel de jongere aanbelangt, dan wel in welke mate het jongeren ook voorbereidt op of aanpast aan heersende economische en politieke waarden. In een neoliberale context, waarin autonomie, zelfsturing en persoonlijke verantwoordelijkheid centraal staan (Verhaege, 2012), wordt van jongeren verwacht zij actief investeren in hun eigen ontwikkeling en hun tijd zo efficiënt en betekenisvol mogelijk inzetten (Simpson, 2005). Zelfontwikkeling fungeert daarbij niet enkel als persoonlijke keuze, maar ook als normatief ideaal waartegen individuen worden afgemeten (Debaene, 2003). Het tussenjaar kan in dat licht enerzijds worden opgevat als een ruimte voor authentieke zelfexploratie en anderzijds als een genormaliseerde praktijk waarin jongeren leren beantwoorden aan maatschappelijke verwachtingen rond zelfoptimalisatie, inzetbaarheid en flexibiliteit. Zoals Žižek (2013) stelt, wordt keuzevrijheid in de hedendaagse samenleving vaak ervaren als een verplichting om 'de juiste keuze' te maken, waardoor individuele trajecten ogenschijnlijk vrij zijn, maar tegelijk sterk gestuurd blijven door impliciete normen. Deze spanning roept de vraag op in hoeverre het identiteitswerk dat tijdens een tussenjaar plaatsvindt werkelijk autonoom is, dan wel ingebed blijft in bredere maatschappelijke kaders die bepalen wat geldt als een 'geslaagde' persoonlijke ontwikkeling.

Ten derde bekritiseert Snee (2010) de idee dat vrijwilligerswerk in de 'derde wereld' tijdens het tussenjaar het culturele begrip van de jongeren zou vergroten. Specifiek haalt ze het onderzoek van Simpson (2004) aan dat zich focust op hoe 'gap year programmes', organisaties die jongeren helpen bij het organiseren van hun tussenjaar, vrijwilligerswerk promoten en hoe de jongeren hier achteraf over vertellen. Haar werk suggereert dat het simplistische ideaal van ontwikkeling, waarin 'ontwikkelingslanden' hulpbehoevend worden geacht en deze hulp geleverd kan worden door jonge, ongeschoolde Europese jongeren, in stand wordt gehouden. Dit ideaal legitimeert de manier waarop 'ontwikkeling' wordt gezien als iets dat gedaan kan worden met inzet en enthousiasme. De historische context van ons koloniaal verleden blijft daarbij volledig onderbelicht. De beperkte kritische betrokkenheid van de organisaties uit het Verenigd Koninkrijk, wordt bevestigd in de narratieven van de jongeren (Snee, 2010). De dualiteit van wij versus zij, van wij versus de 'anderen' met hun 'andere cultuur', benadrukt de verschillen die jongeren opmerken, in plaats van de gedeelde ervaringen. Ze reflecteren op zichzelf en op hun eigen positie in plaats van die van anderen. Dus Simpson (2004) stelt dat zolang tussenjaar-projecten niet ingaan op de structurele relaties tussen gemeenschappen in de 'ontwikkelde-' en 'ontwikkelingslanden', ze hun kortzichtige focus op het individu behouden. De individuele vooruitgang is hierbij belangrijker dan de structurele en sociale ongelijkheid tussen mensen. Ze doet een pleidooi voor een pedagogie van sociale

rechtvaardigheid, waarbij de organisaties en de jongeren het bestaan van ongelijkheid erkennen en vervolgens streven naar sociale verandering en een kritische betrokkenheid op het tussenjaar. Het debat zou volgens haar niet mogen gaan over de vraag of het tussenjaar zich moet bezighouden met sociale rechtvaardigheid, maar eerder over de manier waarop het deze kwesties wil aanpakken.

3.2.1.5 HET TUSSENJAAR VANUIT EEN SOCIOLOGISCH OOGPUNT

Ook vanuit sociologisch perspectief is er kritische reflectie op het fenomeen van het tussenjaar. Volgens Heath (2006) fungeert het nemen van een tussenjaar voor veel jongeren als een strategie om de positie van de middenklasse te bestendigen. De opkomst van het tussenjaar valt immers samen met de uitbreiding van het hoger onderwijs en de bredere toegankelijkheid ervan voor jongeren uit diverse klassen, wat leidt tot toenemende concurrentie (Vogt, 2018). Traditioneel institutionaliseerde de middenklasse haar cultureel kapitaal via onderwijskwalificaties, maar tegenwoordig zet zij economische middelen vaker om in andere vormen van kapitaal, zoals sociaal en cultureel kapitaal (Heath, 2006). Door deze verhoogde concurrentie volstaat een diploma niet langer als garantie op succes, waardoor jongeren genoodzaakt zijn zich op andere manieren te onderscheiden (Power, 2001). Heath (2006) verbindt deze dynamiek met de 'positionele conflicttheorie' van Brown et al. (2003), waarin het 'persoonlijkheidspakket' centraal staat. Deze theorie stelt dat de nadruk op soft skills, zoals communicatie-, organisatie- en teamvaardigheden, door werkgevers functioneert als een rookgordijn dat sociale rangordes legitimeert en ongelijkheden reproduceert. Individuen worden op de arbeidsmarkt gerangschikt op basis van hun 'persoonlijkheidspakket', een combinatie van diploma's, vaardigheden en charismatische eigenschappen. Ouders kunnen hierin investeren via voorschoolse educatie, opleidingen en vrijetijdsactiviteiten (Power et al., 2003). In dat kader wordt ook het tussenjaar ingezet: het biedt jongeren de kans om soft skills te ontwikkelen en daarmee hun 'persoonlijkheidspakket' te versterken (Heath, 2006).

Naast deze benadering halen zowel Heath (2006) als Snee (2013, 2014) ook de theorie van Bourdieu (1977) frequent aan. Bourdieu onderscheidt drie centrale theoretische concepten: kapitaal, veld en habitus (Huang, 2019). Binnen het kapitaal identificeert hij drie verschillende vormen. Economisch kapitaal verwijst naar het bezit van materiële middelen zoals geld en eigendom. Daarnaast omvat het sociaal kapitaal de contacten, sociale netwerken en relaties waar een individu deel van kan uitmaken of die hij kan beheren. Cultureel kapitaal betreft de kennis, vaardigheden en culturele competenties die mensen bezitten, vaak verworven door onderwijs en

de sociale omgeving. Het tweede concept 'veld' verwijst naar de sociale domeinen waarin interacties plaatsvinden en waar individuen hun kapitaal inzetten (Huang, 2019). Elk veld heeft zijn eigen regels, normen en machtsdynamieken. Een voorbeeld van een veld is het onderwijs, waarin van leerlingen wordt verwacht dat ze zich aanpassen aan formele gedragsregels en normen zoals discipline, prestatie en participatie. Ten derde duidt 'habitus' op het systeem van aangeleerde gewoonten, vaardigheden en disposities die individuen ontwikkelen op basis van hun sociale omgeving en ervaringen (Huang, 2019). Het heeft een invloed op hoe mensen zich gedragen, denken en handelen in sociale contexten. Habitus is dus het resultaat van de interactie tussen sociale structuren waarin een individu zich bevindt, zoals het veld, en de persoonlijke ervaringen, zoals de vorming van kapitaal (Huang, 2019).

Snee (2014) brengt de theorie van Bourdieu (1977) in verband met hoe jongeren reflecteren op hun ervaringen tijdens het tussenjaar. In haar onderzoek geven jongeren aan dat hun tussenjaar bijdraagt aan identiteitsvorming. Snee (2014) stelt echter dat deze identiteitsontwikkeling in wezen het resultaat is van de habitus: belichaamde disposities die voortkomen uit sociale omstandigheden. Binnen Bourdieu's denkkader is identiteit geen bewust constructieproces op basis van beschikbare middelen, maar een uitdrukking van vooraf gevormde en sociaal ingebedde tendensen. Snee (2014) wijst bovendien op een gebrek aan kritisch bewustzijn in de reflecties van jongeren. Zo spreken de jongeren over hun tussenjaar vaak in termen van verschil. Ze beschrijven hun ervaring bijvoorbeeld vaak in tegenstelling tot andere reizigers: ze zien zichzelf als open en cultureel bewust, tegenover de 'typische toerist'. Ook maken ze een onderscheid tussen 'het Westen' en 'de Ander', waarbij ze die Ander vaak als vreemd of exotisch voorstellen (Snee, 2013), wat overeenkomt met het eerder beschreven onderzoek van Simpson (2004). Snee (2013) stelt dat hoe de jongeren de plaatsen die ze bezoeken begrijpen en ervaren, wordt gestuurd door eerdere ervaringen. Hun reflecties en verhalen zijn het resultaat van gestructureerde disposities, of hun habitus (Snee, 2014). Verder beschrijven sommige jongeren dat ze zich tijdens hun verblijf in het buitenland 'niet op hun plaats' voelden (Snee, 2013). Vanuit Bourdieu's theorie kan dit geïnterpreteerd worden als een disjunctie tussen habitus en veld: wanneer de culturele kennis die jongeren belichamen niet aansluit bij het veld waarin ze zich bevinden, kan dit tot fysieke en emotionele vervreemding leiden. Zo'n ervaring kan aanleiding geven tot reflectie over hun positie in de wereld (Snee, 2013).

3.2.2 HET TUSSENJAAR EN ZIJN ZINGEVENDE ASPECTEN

Verschillende onderzoeken benadrukken het zingevende potentieel van een tussenjaar. In haar doctoraat ontwikkelde Tenser (2015) het 'Gap-Year Impact Model', waarin zij het tussenjaar opdeelt in meerdere fasen. Ze onderzoekt eerst de factoren die van invloed zijn op de beslissing om een tussenjaar te nemen. Vervolgens onderzoekt ze de beslissing zelf en de vragen die ermee gepaard gaan. In de derde fase richt ze zich op het tussenjaar, de ontmoetingen die de jongeren aangingen en de reflectie die ermee gepaard ging. Volgens Tenser (2015) beïnvloeden deze ontmoetingen het proces van betekenisgeving, dat zich vervolgens doorzet in de keuzes die jongeren maken tijdens hun eerste jaar in het hoger onderwijs. Het proces van betekenisgeving wordt in haar model afgebeeld als een spiraal, die de cyclische aard van differentiatie en integratie symboliseert. Deze cycli bevorderen zelfauteurschap en ondersteunen jongeren in het construeren van betekenis uit hun ervaringen. Met zelfauteurschap wordt bedoeld dat jongeren geïnspireerd raken om zich te richten op hun eigen waarden en overtuigingen. De ontmoetingen tijdens het tussenjaar stimuleren bewustzijn en reflectie, waardoor jongeren in staat zijn sneller betekenis te geven aan wat ze meemaken (Tenser, 2015). Ook Vogels en Kuijpers (2024) verwijzen in hun handleiding voor ouders van jongeren die een tussenjaar nemen naar dit proces van zelfsturing. Zij stellen dat zelfauteurschap niet enkel een resultaat is van het tussenjaar zelf, maar zich ook manifesteert in de voorbereiding en invulling ervan, bijvoorbeeld door het stellen van doelen en het bieden van structuur aan het jaar. In lijn daarmee blijkt uit onderzoek van Crawford en Cribb (2012) dat jongeren die een tussenjaar overwegen vaak starten vanuit een externe locus of control, een concept dat verwijst naar de mate waarin individuen gebeurtenissen in hun leven toeschrijven aan factoren buiten zichzelf (Rotter, 1966). In het geval van een externe locus of control hebben jongeren het gevoel dat ze weinig invloed hebben op hun leven. O'Shea (2013) toont echter aan dat jongeren na een tussenjaar eerder een interne locus of control ontwikkelen, waarbij ze het gevoel hebben meer controle te hebben over hun eigen leven en zich meer zelfsturend opstellen.

Naast een proces van zelfsturing, omschrijft de masterproef van Tadema et al. (2019) het tussenjaar als een instrument voor zelfontwikkeling. Hun participanten benoemden die ontwikkeling in termen van onafhankelijkheid, zelfvertrouwen en maturiteit. Tadema et al. (2019) onderscheiden drie factoren die hierin een rol spelen: veranderingen in de omgeving, tijd om te reflecteren en ruimte voor exploratie. Tegelijk kan deze nadruk op zelfontwikkeling niet los worden gezien van bredere maatschappelijke verwachtingen. Zoals Verhaeghe (2022) stelt, wordt zelfontwikkeling in de hedendaagse samenleving steeds meer voorgesteld als een individuele opdracht, waarbij het

individueel verantwoordelijk wordt geacht voor het vormgeven van zijn eigen leven en identiteit. In die zin kan het tussenjaar zowel begrepen worden als een ruimte voor persoonlijke groei (Tadema et al., 2019), als een context waarin jongeren leren beantwoorden aan verwachtingen rond zelfsturing, autonomie en zelfoptimalisatie (Verhaeghe, 2022).

Ook het studiekeuzeproces komt terug in studies over het tussenjaar. Rabie en Naidoo (2016) benadrukken dat de onzekerheid die het studiekeuzeproces kenmerkt, voor sommige jongeren aanleiding is om een tussenjaar te nemen. Tegelijkertijd biedt het tussenjaar ook een moment voor de jongeren om duidelijkheid te scheppen, wat een oplossing is voor die onzekerheid (Martin, 2010). Persoonlijke groei die gepaard gaat met toenemend zelfvertrouwen en duidelijkheid over de universitaire toekomst wordt hierbij vaak genoemd als positief effect (Rabie & Naidoo, 2016). Ook Tenser (2015) geeft aan dat jongeren na een tussenjaar betekenis en validatie in zichzelf vinden en in staat zijn om hun beslissingen niet langer te baseren op externe boodschappen en sociale scripts. Rabie en Naidoo (2016) geven verder aan dat jongeren tijdens hun tussenjaar hun horizon kunnen verbreden, nieuwe perspectieven ontdekken en die gebruiken als reflectiekader voor hun studiekeuze. Het tussenjaar biedt immers niet alleen tijd en ruimte om na te denken over welke opties bestaan, maar ook om te verkennen wat wel en niet bij hen past. Door middel van zelfreflectie tijdens het identiteitsontwikkelingsproces verkrijgen jongeren meer inzicht in hun interesses en voorkeuren, wat hen in staat zou stellen een meer weloverwogen studiekeuze te maken (Rabie & Naidoo, 2016; Tadema et al., 2019).

4 METHODOLOGIE

4.1 EEN KWALITATIEVE ONDERZOEKSBENADERING

Deze masterproef tracht inzicht te verwerven en te beschrijven in de betekenisgeving van jongeren aan hun tussenjaar in het kader van hun zoektocht naar zingeving. Het onderzoeksdoel is dus gericht op processen die niet rechtstreeks observeerbaar zijn, maar vorm krijgen via ervaringen, reflecties en narratieven. Daarom werd gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering aangezien het zich richt op het begrijpen van menselijk gedrag en betekenis (Alshenqeeti, 2014; Berg, 2001; Bogdan & Biklen, 2007; Seidman, 2006) en dit beantwoordt aan het vooropgestelde doel (Hammarberg et al., 2016). Kwalitatief onderzoek is een interpreterende onderzoeksbenadering (Plochg & Van Zwieten, 2007), waarbij betekenis ontstaat door sociale interactie tussen participant en onderzoeker (Berg, 2001). Empirische gegevens worden door de onderzoeker op een systematische en controleerbare wijze verzameld, geanalyseerd en gerapporteerd (Alshenqeeti, 2014; Plochg & Van Zwieten, 2007). De onderzoeker neemt hierbij de rol op van waarnemings- en analyse-instrument (Hammarberg et al., 2016; Myburgh & Poggenpoel, 2007; Plochg & Van Zwieten, 2007). Dit maakt dat deze methodologiesectie op een transparante manier de invloed van de onderzoeker op het onderzoeksproces en resultaten wil expliciteren (Plochg & Van Zwieten, 2007).

4.2 DATAVERZAMELING

4.2.1 ONDERZOEKSMETHODE

Aangezien de onderzoeksvraag zich richt op betekenisverlening werd gekozen voor semigestructureerde kwalitatieve interviews. Interviews zijn namelijk geschikt bij onderzoek naar hoe mensen ervaringen begrijpen en betekenis geven aan hun leefwereld, omdat ze toelaten om diepgaand inzicht te verkrijgen in persoonlijke perspectieven (Seidman, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007). Daarnaast sluit deze onderzoeksmethode het beste aan bij het vermogen van mensen om betekenis te verlenen door middel van taal (Seidman, 2006). Het semigestructureerde karakter van de interviews maakte het bovendien mogelijk om enerzijds vaste thema's te bespreken die voortvloeien uit het theoretisch kader en de onderzoeksvragen en anderzijds voldoende ruimte te laten voor het verhaal en de beleving van de participant (Alshenqeeti, 2014; Berg, 2001). Op die manier wordt diepgang mogelijk gemaakt (Hammarberg et al., 2016). Verder moeten de interviews opgevat worden als dialogische ontmoetingen waarin betekenis wordt geconstrueerd door onderzoeker en participant in interactie (Edwards & Holland, 2013; Seidman,

2006). De onderzoeker is daarom mede-schepper van de data en dient zich bewust te zijn van haar rol in het gesprek (McGrath et al., 2019).

4.2.2 INTERVIEWLEIDRAAD EN PILOOTFASE

De interviews werden afgenomen aan de hand van een interviewleidraad die opgebouwd was rond de drie centrale begrippen die naar voren kwamen in de literatuurstudie (Berg, 2001): het tussenjaar, het studiekeuzeproces en zingeving. Daarnaast werden ook een aantal vragen gesteld over de identiteitsvorming, aangezien dit aanvankelijk ook een centraal concept binnen deze thesis vormde, maar in de loop van het onderzoeksproces werd weggelaten. Het concept bleek niet nodig in de opbouw van de probleemstelling.

De interviewleidraad fungeerde als richtinggevend kader, maar liet voldoende flexibiliteit toe om in te spelen op wat participanten zelf aanbrachten (Bogdan & Biklen, 2007). Er werd bewust gekozen voor een paar eenvoudige vragen in het begin, zodat de participant zich op zijn of haar gemak voelde (McGrath et al., 2019). Hierbij werd voor één vraag gebruik gemaakt van foto-elicatie, waarbij de participant een foto meebracht die getrokken werd in het tussenjaar en waar de participant iets over kon vertellen. Foto's zetten aan tot gesprek over ervaringen en helpen om herinneringen op te roepen (Nardon et al., 2021). Verder werd voor elk thema in het interview door de onderzoeker materiaal aangereikt als stimulus, waarna de participant gevraagd werd erop te reflecteren (Edwards & Holland, 2013; Sankofa, 2022). Enerzijds werd gereflecteerd op de website van AFS Vlaanderen (2026), aangezien dit een praktisch voorbeeld is waarvan de onderzoeker vond dat het veronderstelde voordelen van het tussenjaar die ook in literatuur naar vorkwamen weerspiegelde. Anderzijds werd in een aantal interviews ook een filmpje van Dirk De Wachter over zingeving getoond, wanneer de onderzoeker merkte dat het gesprek vastliep. Ook in de literatuurstudie worden ideeën van Dirk De Wachter besproken, wat het filmpje in de interviews relevant maakt. Naarmate het interview vorderde, werden de vragen specifiek en gericht (Edwards & Holland, 2013). Op het einde werd ook ruimte gemaakt zodat de participant zelf nog opmerkingen kon toevoegen of vragen kon stellen (Alshenqeeti, 2014).

Kwalitatieve interviews vereisen voorbereiding en oefening van vaardigheden om diepgaande en betekenisvolle data te verkrijgen (Howitt, 2010a). Voorafgaand aan de eigenlijke dataverzameling werden daarom twee proefinterviews afgenomen. Deze dienden om de interviewleidraad te testen en de interviewhouding te verfijnen (Howitt, 2010a; McGrath et al., 2019; Seidman, 2006). Eén

proefinterview werd uitsluitend gebruikt om de vragen van de leidraad te testen. Het andere proefinterview werd meegenomen in de analyse, aangezien het interview inhoudelijk rijk was, vlot verliep, aansloot bij de overige interviews en de interviewleidraad nadien niet fundamenteel werd aangepast. Na de proefinterviews hield de onderzoeker reflexieve veldnotities bij. Hierin werd onder meer gereflecteerd op de interviewhouding, het gebruik van stilte, het doorvragen en de begrijpelijkheid van bepaalde vragen (bijlage 8.7). Op basis van deze reflectie werden enkele vragen herwerkt van een meer abstract naar een concreter en ervaringsgericht niveau (bijlage 8.1).

4.2.3 SELECTIECRITERIA EN REKRUTERING VAN DE PARTICIPANTEN

De onderzoekspopulatie bestaat uit jongeren die het secundair onderwijs hebben afgerond en een tussenjaar hebben genomen onmiddellijk na het zesde middelbaar. De steekproef werd samengesteld via doelgerichte selectie waarbij participanten werden geselecteerd op basis van een vooraf geformuleerd criterium (Bogdan & Biklen, 2007; Plochg & Van Zwieten, 2007; Edwards & Holland, 2013). Afgestemd op de onderzoeksvraag waren de criteria dat de jongere het tussenjaar deed in de voorbije vijf jaar en onmiddellijk na het secundair onderwijs. Naast de doelgericht selectie werd aanvullend een sneeuwbalrekrutering gehanteerd door na elk interview en in de directe omgeving van de onderzoeker te vragen naar mogelijke participanten (Hammarberg et al., 2016). Het doel van deze sample is geen statistische representativiteit, maar is het streven naar inhoudelijke rijkdom (Berg, 2001; Myburgh & Poggenpoel, 2007), variatie (Hammarberg et al., 2016; Seidman, 2006) en diepgang (Alshenqeeti, 2014; Plochg & Van Zwieten, 2007). Door participanten te rekruteren van verschillende leeftijden en met verschillende invullingen van het tussenjaar komt deze sampling tegemoet aan bovenstaande doelstellingen.

Hoewel de selectiecriteria initieel gericht waren op jongeren die onmiddellijk na het secundair onderwijs een tussenjaar namen, werd één participant geïncludeerd die eerst kort een studie aanvatte en vervolgens een tussenjaar van ongeveer een half jaar opnam. Deze keuze werd gemaakt, aangezien de ervaringen en reflecties van deze participant inhoudelijk aansloten bij de onderzoeksvragen rond zingeving en keuzeprocessen (Edwards & Holland, 2013). In totaal werden vijftien interviews opgenomen in de analyse. Dit aantal werd bepaald op basis van de timing en de context van het onderzoek.

De rekrutering van de participanten verliep in een eerste fase via een oproep die verspreid werd op Facebook in de vorm van een flyer (Bijlage 8.2). Deze oproep werd zestien keer gedeeld en leidde tot één aanmelding voor deelname. Door middel van de sneeuwbalrekrutering werden verder

negen participanten gerekruteerd. Vijf participanten waren vooraf persoonlijk bekend bij de onderzoeker, zonder dat er sprake was van een hiërarchische of afhankelijke relatie (zie 4.5 Ethische overwegingen). Een overzicht van de participanten, de rekruteringsmethode, de interviewcontexten, de duur van de interviews en het moment waarop het tussenjaar werd genomen is opgenomen in bijlage 8.3.

4.2.4 AFNAME INTERVIEWS

In kwalitatief onderzoek wordt data verzameld in de natuurlijke omgeving van de participanten (Berg, 2001; Bogdan & Biklen, 2007; Hammarberg et al., 2016; Myburgh & Poggenpoel, 2007; Plochg & Van Zwieten, 2007). Om een vertrouwde sfeer te creëren werd er afgesproken op een locatie naar keuze van de participant en werd er telkens thee of koffie aangeboden voor een meer “huiselijk” gevoel, zodat een natuurlijke en open conversatie mogelijk werd gemaakt (Alshenqeeti, 2014). Concreet gingen zes interviews door in een lokaal van het Technicum, een gebouw van de UGent. Door de reservatiemogelijkheden bood deze locatie voldoende privacy en rust. Verder werden drie interviews afgenomen in het huis van de onderzoeker en drie interviews bij de participant thuis. Er werden twee interviews afgenomen via MS Teams en één interview in een publieke setting. Aangezien de context essentieel is voor het begrijpen van de data (Berg, 2001; Myburgh & Poggenpoel, 2007) wordt deze expliciet vermeld in bijlage 8.3.

Elk interview werd opgenomen met de digicorder van twee verschillende devices zodat storingen in de audio-opnames werden voorkomen. De opnames lieten toe de antwoorden van de participanten zo nauwkeurig mogelijk te registreren (Plochg & Van Zwieten, 2007), terwijl de onderzoeker zich volledig kon concentreren op het actief luisteren en doorvragen (Edwards & Holland, 2013). Ter ondersteuning tijdens de afname van de interviews maakte de onderzoeker ook korte notities bij opvallendheden en zaken waar de onderzoeker later in het gesprek nog op wilde terugkomen. Op die manier werd de participant niet onderbroken tijdens het vertellen en kon er flexibel worden omgegaan met de volgorde van de vragen (McGrath et al., 2019)

Alle interviews vonden plaats tussen 5 februari 2026 en 23 maart 2026. De interviews duurden gemiddeld 1 uur en 24 minuten.

4.3 DATA-ANALYSE

4.3.1 ANALYSEKADER

Een kwalitatieve data-analyse is gericht op het systematisch organiseren en interpreteren van tekstuele data met als doel inzicht te verkrijgen in betekenisgeving (Alshenqeeti, 2014; Bogdan & Biklen, 2007; Hammarberg et al., 2016). De benadering die in dit onderzoek werd gekozen is een thematische analyse, aangezien deze methode geschikt is om nieuwe inzichten te ontwikkelen door ordening, groepering en abstrahering van de data (Braun & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007). Bovendien is een thematische analyse een toegankelijke en flexibele methode voor kwalitatieve analyse, wat het geschikt maakt voor iemand die nog niet vertrouwd is met onderzoek doen (Braun & Clarke, 2006). Verder is de analyse onlosmakelijk verbonden met theorie en literatuur (Berg, 2001) waardoor deze noch strikt inductief, noch louter deductief verliep. In de eerste fase werd gewerkt met de thema's uit het theoretisch kader om een eerste structuur aan te brengen, die tijdens het analyseproces werden bijgesteld op basis van betekenissen die in de data naar voren kwamen.

4.3.2 ANALYSEPROCES

De thematische analyse werd systematisch uitgevoerd op basis van het model van Braun en Clarke (2006). Dit model bestaat uit zes stappen en biedt een helder kader om het omvangrijke kwalitatieve datamateriaal te ordenen, analyseren en interpreteren. Hoewel de stappen in sequentiële volgorde worden weergegeven, benadrukken de onderzoekers dat stappen kunnen worden hernomen en verschillende iteraties kunnen bestaan (Howitt, 2010b).

In de eerste stap is het doel om de data gedetailleerd te leren kennen (Howitt, 2010b). De data werd geordend en voor analyse klaargemaakt (Plochg & Van Zwieten, 2007). Alle interviews werden getranscribeerd waarbij het proces werd doorlopen van het reproducen van gesproken woorden naar het omzetten ervan in geschreven vorm (McGrath et al., 2019). De twee proefinterviews werden volledig manueel uitgeschreven. Voor de overige interviews werd gebruikgemaakt van de transcriptietool Whisper gekoppeld aan de High Performance Computer van de UGent, aangezien dit tijd bespaarde en de getranscribeerde data enkel lokaal werd opgeslagen. Na het genereren van een eerste transcript werden de interviews telkens herbeluisterd en manueel gestructureerd en gecorrigeerd met aandacht voor pauzes en emoties waar relevant (Seidman, 2006). De uiteindelijke transcripties die voor analyse werden gebruikt, vormen het resultaat van actieve controle en bewerking door de onderzoeker. Aangezien het transcriberen een

onderdeel is van de data-analyse werd de transcriptietool enkel als ondersteunend middel gebruikt en niet als vervanging voor de handmatige transcriptie (Howitt, 2010b; McGrath et al., 2019).

Twee interviews werden online afgenomen in MS Teams. De gegenereerde transcripties werden ook hier nagelezen en aangepast waar nodig. De vervaldata van opgeslagen opnames werden aangepast naar de datum van indiening van deze masterproef, zodat de data niet onnodig bleef opgeslaan. Eén interview vond plaats in een publieke setting, wat resulteerde in achtergrondlawaai op de opname. Om de verstaanbaarheid te verbeteren werd gebruikgemaakt van een digitale audiobewerking Adobe Podcast. Ook daar werden de bestanden achteraf verwijderd. Waar fragmenten desondanks onvoldoende duidelijk bleven, werden deze in de transcriptie aangeduid met [onverstaanbaar]. Dergelijke fragmenten werden niet gebruikt als basis voor interpretatieve conclusies.

De tweede stap is de initiële codering (Braun & Clarke, 2006). In deze fase werden de transcripten gecodeerd via een eerste, open coderingsronde waarbij tekstfragmenten werd voorzien van codes die nauw aansloten bij de formulering van de participanten (Howitt, 2010b). Deze inductieve benadering werd gecombineerd met een deductieve aanpak door per interview een mindmap te maken, gestructureerd volgend de thema's van de interviewleidraad. In deze mindmaps werden opvallende fragmenten, eerste codes en interpretaties genoteerd.

Vervolgens in een derde stap werd gezocht naar thema's op basis van de eerste coderingsronde (Braun & Clarke, 2006). De codes werden vergeleken over de verschillende interviews heen en genoteerd op afzonderlijke kaarten, die werden herordend en gegroepeerd (zie figuur 2 in bijlage 8.4). Telkens wanneer een code vervat zat in een kaart werd deze aangeduid in de mindmap. Door deze fysieke en visuele werkwijze werd het mogelijk om codes te clusteren, verbanden te leggen en hiërarchieën aan te brengen tussen de codes. In een latere stap werden de oorspronkelijke thema's uit de interviewleidraad losgelaten en werden codes geherstructureerd tot vier nieuwe, interpretatieve hoofdthema's met bijhorende subthema's en codes (zie figuur 3 in bijlage 8.4). Deze structuur werd vastgelegd in een codeboek (bijlage 8.5).

In een vierde stap werd gecontroleerd of de thema's de data representeren (Braun & Clarke, 2006). Op basis van de codeboom werden alle transcripties opnieuw gecodeerd in MAXQDA. De software die door de UGent wordt aangeraden, werd ingezet als ondersteunend hulpmiddel voor ordening en transparantie, zonder het interpretatieve werk van de onderzoeker te vervangen. Na de codering

werd het codeboek aangepast aangezien bepaalde fragmenten nog niet gecodeerd konden worden (Howitt, 2010b). Deze aanpassingen worden in bijlage 8.5 aangeduid in kleur.

In de vijfde en zesde stap werden de thema's gedefinieerd en gerapporteerd op basis van de structuur van het codeboek (Braun & Clarke, 2006). In de rapportage werden citaten selectief gebruikt om interpretaties te onderbouwen en te illustreren (Howitt, 2010b; Myburgh & Poggenpoel, 2007). In lijn met het principe van thick description werd gestreefd naar een evenwicht tussen empirische rijkheid en analytische helderheid (Plochg & Van Zwieten, 2007). In de eerste versie van de rapportage woog de empirische rijkheid meer door waardoor de resultaten voornamelijk beschrijvend werden weergegeven. Door te interpreteren in het licht van de onderzoeksvraag (Alshenqeeti, 2014), waren de gekozen thema's nog te veel in lijn met de onderzoeksvragen. Met die reden werd teruggegaan naar stap drie en vier en werden de codes opnieuw geclusterd in nieuwe thema's, waarbij de onderzoeksvragen bewust werden losgelaten. Vervolgens werden deze thema's opnieuw uitgeschreven, waarbij er nog enkele overlappingen waren tussen de eerste twee thema's, aangezien betekenissen mee geconstrueerd worden door maatschappelijke normen en verwachtingen. Door het samennemen van deze thema's en expliciet te focussen op de spanningen die in de data vervat zitten, werd gekomen tot een finale versie. Deze laatste stappen illustreren het iteratieve karakter van het model van Braun en Clarke (2006) en worden visueel weergegeven in figuur 4 in bijlage 8.4.

4.4 KWALITEITSCRITERIA

De kwaliteit van dit onderzoek werd bewaakt aan de hand van de kwaliteitscriteria, gebaseerd op Lincoln en Guba (1985) en uitgewerkt in Nederlandstalige termen door Bakker en De Boer (2021). De criteria passen bij de interpretatieve aard van het onderzoek en bestaan uit geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, onafhankelijkheid en navolgbaarheid (Bakker & De Boer, 2021).

De geloofwaardigheid gaat over de wijze waarop de resultaten door anderen als waarschijnlijk kunnen worden gezien en de mate waarin ze herkenbaar zijn (Bakker & De Boer, 2021; Myburgh & Poggenpoel, 2007). De geloofwaardigheid werd versterkt door tijdens de interviews interpretaties van de onderzoeker expliciet terug te koppelen in de vorm van parafrasering. Daarnaast werden de participanten op het einde van het interview uitgenodigd om nog zaken toe te voegen of antwoorden te verduidelijken (Alshenqeeti, 2014). Ook na de interviews werden reflexieve

veldnotities (zie bijlage 8.7) bijgehouden om de geloofwaardigheid te waarborgen (Anney, 2014; Myburgh & Poggenpoel, 2007).

De overdraagbaarheid verwijst naar in welke mate de resultaten van het onderzoek kunnen worden getransfereerd naar andere contexten met andere respondenten (Anney, 2014; Bakker & De Boer, 2021; Myburgh & Poggenpoel, 2007). De overdraagbaarheid werd nagestreefd door transparantie over de onderzoekscontext, de doelgerichte steekproeftrekking op basis van een aantal criteria die aansluiten bij de literatuurstudie en een rijke beschrijving van de onderzoeksprocessen, waardoor lezers zelf kunnen inschatten in hoeverre de bevindingen relevant zijn voor andere, vergelijkbare contexten (Anney, 2014).

Onafhankelijkheid betreft de mate waarin het onderzoeksproces consistent en beredeneerd is (Bakker & De Boer, 2021). De onafhankelijkheid werd bewaakt door transparantie te waarborgen in een systematische en gedocumenteerde werkwijze tijdens de data-verzameling en analyse (Anney, 2014). Daarbij werden keuzes verantwoord op basis van methodologische literatuur (Bakker & De Boer, 2021). De beschreven methodologie van dit onderzoek zorgt ervoor dat andere onderzoekers het onderzoeksproces kunnen repliceren en op basis daarvan vergelijkbare resultaten verkrijgen (Myburgh & Poggenpoel, 2007).

Het laatste kwaliteitscriterium, de navolgbaarheid, gaat over de mate waarin de bevindingen en interpretaties rechtstreeks uit de data voortkomen en niet uit aannames van de onderzoeker (Anney, 2014; Bakker & De Boer, 2021). Om dit criterium te waarborgen is transparantie van het analyseproces en de rol van de onderzoeker hierin van belang (Myburgh & Poggenpoel, 2007). Zo bevat dit onderzoek een audit trail (Bakker & De Boer, 2021; Plochg & Van Zwieten, 2007), waarin alle genomen stappen en keuzes zijn vastgelegd en gedeeld worden met de lezer (zie 4.1 – 4.3).

4.5 ETHISCHE OVERWEGINGEN

Ethiek is een integraal onderdeel van het volledige kwalitatieve onderzoeksproces (Berg, 2001; Myburgh & Poggenpoel, 2007). Aangezien de onderzoeker in dit onderzoek in nauwe interactie staat met participanten en werkt met persoonlijk en contextgebonden data, vraagt dit om ethische reflectie als een doorlopend moreel engagement (Seidman, 2006; Guillemin & Gillam, 2004). Specifiek voor onderzoekers aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen geldt hierbij het Algemeen Ethisch Protocol (Ethische commissie FPPW, 2026).

In kwalitatief onderzoek moeten participanten vrijwillig deelnemen en geïnformeerd zijn over het onderzoek (Alshenqeeti, 2014; Bogdan & Biklen, 2007; Seidman, 2006). Voor elk interview bezorgde de onderzoeker een informatiebrief met een toestemmingsformulier aan de participant op basis van het sjabloon van de faculteit (bijlage 8.6). Op die manier kon de participant alle informatie op voorhand en in alle rust doornemen (Edwards & Holland, 2013). Bij de start van het interview werden de belangrijkste zaken, conform aan de richtlijnen van de Ethische commissie FPPW (2026), nog eens overlopen door de onderzoeker. Het doel van het onderzoek werd toegelicht en de anonimiteit werd verzekerd bij het verwerken van de data (Berg, 2007). Met deze reden werden de namen van de participanten in de rapportage vervangen door een getal. Verder werd nog eens aangehaald dat de participant op elk moment in het onderzoeksproces uit het onderzoek kan stappen zonder hiervoor een reden te geven. Er werd ook expliciet gevraagd naar toestemming om het gesprek op te nemen. Na het overlopen van het informatie- en toestemmingsformulier was er nog de mogelijkheid om vragen te stellen of bedenkingen te delen.

Verder werd ook nauwkeurig omgegaan met de opslag van de opnames en de transcripten (Berg, 2001; Braun & Clarke, 2006). De data werd telkens veilig bewaard op een lokale of beveiligde opslagruimte, zoals de onedrive van UGent. Bij gebruik van teams werd de verwijderdata aangepast naar de datum van indiening en bij het gebruik van AI in het transcriptieproces, werd bewust gekozen voor Whisper door de beveiliging die de Ugent hierbij kan garanderen.

Verder vraagt het kwalitatieve onderzoeksopzet om een reflectie op de positie als onderzoeker (Braun & Clarke, 2006; Hammarberg et al., 2016; Plochg & Van Zwieten, 2007). De onderzoeker heeft namelijk een persoonlijke relatie met enkele van de participanten. In de tabel in bijlage 8.3 wordt verduidelijkt om welke participanten het gaat. Deze persoonlijke relatie wordt gekenmerkt door gemeenschappelijke momenten uit het verleden, waar in de interviews soms naar werd verwezen. Door de persoonlijke band kon de participant zich verplicht voelen om deel te nemen. Daarom werd expliciet aangehaald dat de onderzoeker er begrip voor had wanneer ze niet wensten deel te nemen. Toch nam iedere participant deel en verklaarde dit vrijwillig te doen. Anderzijds zorgt de persoonlijke band ook voor een bepaalde vertrouwdsheid, waardoor zowel de participant als de onderzoeker een ontspannen houding tijdens het interview hadden (McGrath et al., 2019). Met deze reden werden de interviews met de gekende participanten als eerste ingepland, zodat de onderzoeker na afloop van het interview kon vragen hoe de participant het gesprek en de vragen had ervaren.

Tot slot wordt elk kwalitatief interview gekenmerkt door de ongelijke machtsrelatie tussen participant en onderzoeker (Edwards & Holland, 2013; Nardon et al., 2021). Om deze machtsrelatie te erkennen, haalde de onderzoeker in elk interview aan dat er geen foute antwoorden bestaan. Wanneer de onderzoeker aanvoelde dat het om gevoeliger informatie ging, werd na de vraag vermeld dat de participant ervoor kon kiezen om niet te antwoorden. Aangezien bovenstaande beschreven procedurele ethiek niet kan anticiperen op alles wat zich in de praktijk voordoet, is voortdurende reflectie op beslissingen en interacties in het moment belangrijk (Guillemin & Gillam, 2004). Om die reden werd in bijlage 8.7 een reflexief dagboek opgenomen, dat dieper ingaat op onverwachtheden en contextfactoren tijdens de interviews.

5 RESULTATEN

5.1 HET TUSSENJAAR BEGRIJPEN

Dit eerste thema analyseert hoe participanten hun tussenjaar betekenis geven via begrippen, motieven om een tussenjaar te nemen en de spanningen die daarin vervat zitten. Deze percepties worden telkens in relatie gebracht tot bredere maatschappelijke opvattingen en verwachtingen, die deze betekenisgeving mede vormgeven.

5.1.1 TUSSEN BENAMING EN BETEKENIS

‘Tussenjaar’, ‘gap year’, ‘sabbatjaar’, ‘uitwisseling’ of ‘ik ben daar gewoon een jaar geweest’: participanten gebruiken uiteenlopende termen om het jaar na het middelbaar te benoemen. Sommige jongeren gebruiken de termen door elkaar, zonder dat zij hier een inhoudelijk onderscheid in maken, terwijl andere participanten dit onderscheid echter expliciet maken. Zo ervaren sommigen de term ‘sabbatjaar’ als geladen, omdat die zou impliceren dat het jaar dient om bewust rust te nemen of te herstellen. Zij verkiezen de benaming ‘tussenjaar’, vaak ook vertaald als ‘gap year’, omdat die volgens hen neutraler is en minder vooraf vastlegt wat het jaar zou moeten zijn. Anderen gebruiken juist expliciet ‘sabbatjaar’ omdat de term meer algemeen bekend is en andere mensen dan sneller begrijpen wat juist wordt bedoeld. De connotatie die wordt gemaakt bij ‘sabbatjaar’ toont dat termen niet louter beschrijvend zijn, maar ook iets zeggen over de redenen waarom de keuze voor een tussenjaar wordt gemaakt.

“Bij haar is het meer zo, denk ik, sabbatjaar de naam dan, zo voor rust te pakken. [...] bij mij was het gewoon... [...] om mij te amuseren en de wereld te zien. [...] Ook... als je zegt van... sommige mensen noemen dat enkel sabbatjaar. Ik denk dat dat nog zo een andere connotatie heeft dan...” (Participant 13)

Bovenstaand citaat illustreert hoe het doel van een tussenjaar kan gaan van rust tot amusement. Hoewel er uiteenlopende redenen zijn om een tussenjaar te nemen, betekent dit niet dat het tussenjaar een vooraf gedefinieerd traject met duidelijke uitkomsten is. Verschillende participanten beschreven hun tussenjaar bijvoorbeeld als een periode om ‘gewoon te leven’, op reis te gaan met een ‘blanco sheet’ en ‘wel te zien wat er gebeurt’. Toch stellen enkele participanten ook dat ‘je eruit haalt wat je eruit wilt halen’ en dat je als jongere dus zelf verantwoordelijkheid draagt over mogelijke uitkomsten van dat jaar. Deze resultaten tonen dat het taalgebruik en de waarde van het tussenjaar niet universeel zijn, maar afhangen van wat jongeren er zelf in leggen en hoe zij het beleven. In

die zin krijgt het tussenjaar niet één betekenis, maar meerdere mogelijke betekenissen, die naast elkaar kunnen bestaan.

5.1.2 TUSSEN MOETEN EN WILLEN

Een rode lijn in die mogelijke betekenissen is dat alle participanten het tussenjaar in de eerste plaats benoemen als een periode die zij bewust voor zichzelf nemen. De focus op zichzelf komt vanuit het gevoel dat hun leven tot dan toe werd bepaald door anderen en structuren. Daarbij werd vaak verwezen naar de ervaringen uit het secundair onderwijs en corona, periodes die gekenmerkt worden door verplichtingen en verwachtingen. Het middelbaar werd door verschillende participanten ervaren als iets wat 'moet', met weinig ruimte voor eigen interesses, tempo of creativiteit. Deze ervaring ging bij velen gepaard met schoolmoeheid, verlies aan motivatie en het gevoel dat 'de batterij leeg was'. Ook de coronaperiode, die voor een aantal participanten samenvalt met de laatste jaren van het middelbaar, was een periode waarin jongeren zich ook buiten school moesten houden aan regels, zoals de avondklok en restricties in het aantal mensen dat je mocht zien. Participanten hadden nood om 'los te breken' en 'los te laten'. Tegen deze achtergrond benoemen enkele participanten het tussenjaar zelfs als 'de eerste echte keuze die ik voor mezelf maak'.

"Ik weet nog in het middelbaar. Ik was zo vaak ziek omdat ik zoveel stress had. [...] Zoveel shit dat ik moest doen, weet ik veel wat. Terwijl, ja dat waren allemaal gewoon dingen dat ik niet wou doen. Maar je moest dat doen, snap je, zo van die domme aardrijkskundetaken. Ja bah (lacht). Dat was niet echt, [...] ja, mijn interesse." (Participant 15)

5.1.3 TUSSEN VERTRAGING EN VERANDERING

De motivatie om een tussenjaar te nemen wordt door de meeste jongeren niet verwoord als één duidelijke reden, maar als een samenkomen van noden en gevoelens. Ten eerste verwijzen veel participanten naar een behoefte aan 'rust', 'vertraging', 'pauze' of 'ademruimte'. Het tussenjaar wordt daarbij geconstrueerd als een noodzakelijk tegenwicht voor een leven dat wordt ervaren als 'gestructureerd', 'in een vast ritme', 'sturend' en met 'constante stress'. Verschillende participanten benoemen daarbij dat het moeilijk is om 'rust' als reden te geven naar anderen toe. Hoewel de nood er wel was, werd het door de omgeving niet gelegitimeerd aangezien de idee leeft dat jongeren nog 'niets hebben gedaan', wat maakt dat ze het recht niet hebben om te rusten. Op die manier ging de nood aan rust gepaard met een gevoel van onrust en het gevoel iets te moeten doen. Een paar participanten spraken van schuldgevoelens wanneer die rust wel werd genomen.

“Ik wou echt gewoon rust vinden. Ik wou echt gewoon even die stress uit mijn lijf krijgen. En zo wat kunnen gaan liggen in wie ik ben. Dat was heel belangrijk voor mij.” (Participant 6)

Een tweede reden om een tussenjaar te nemen ligt voor sommige participanten in de behoefte aan verandering na een sterk gestructureerde schoolperiode. De invulling van die verandering is uiteenlopend en kan gaan van andere situaties tot fysiek andere plekken en ontmoetingen met nieuwe mensen. Door deze nieuwe ervaringen op te doen zijn sommige participanten ervan overtuigd nieuwe aspecten van het leven te leren kennen. Het tussenjaar wordt daarbij benoemd als ‘levensstudie’, ‘levensleren’ of ‘university of life’. Met deze termen drukken ze uit dat bepaalde vormen van leren volgens hen minder aan bod kwamen binnen hun schoolloopbaan, zonder daarmee het belang van formeel onderwijs te ontkennen. Een andere participant omschrijft het tussenjaar in dat verband als een ‘extraatje op de persoonlijke levens-cv’, waarmee zij benadrukt dat deze ervaringen als aanvullend en betekenisvol worden gezien binnen de levensloop.

“[...] wat dat ook een studie is op zich hé. Je leert super veel zonder dat je daar verplicht door wordt. Dus ik zie dat ook gewoon als een soort levensstudie, een studie van mezelf, over mezelf, over de wereld, over culturen.” (Participant 1)

5.1.4 TUSSEN ZICHZELF ONTDEKKEN EN ZICHZELF AL KENNEN

Bij de nood aan vertraging of verandering halen enkele participanten aan dat de extra tijd en de andere context ervoor zorgen dat je jezelf op een andere manier leert kennen. ‘Zelfontdekking’ treedt op als derde bijkomende reden en wordt door enkele participanten ook verwoord als ‘een andere kant van mezelf’ leren kennen of mezelf ‘herontdekken’. De idee van het ‘herontdekken’ komt opnieuw voort vanuit de overtuiging dat het middelbaar bepaalde interesses heeft onderdrukt of niet heeft aangesproken en dat het tussenjaar de tijd en de ruimte biedt om die interesses opnieuw ‘aan te wakkeren’.

“Ja, je staat op wanneer je wilt opstaan. Ja, je vertraagt ook echt. Ik merk dat die vertraging jou echt in jezelf laat kijken. En dat heeft mij echt laten vormen als persoon ook.” (Participant 5)

Tegelijkertijd nemen andere participanten expliciet afstand van de idee dat je jezelf tijdens een tussenjaar zou moeten ‘vinden’. Ze zijn zich bewust dat dit narratief vaak in de mond genomen wordt in relatie tot het tussenjaar, maar verwerpen het als motief of verwachting. Enerzijds benadrukken sommige participanten dat ze zichzelf al kenden en dat het tussenjaar niet

noodzakelijk hoefde te leiden tot nieuwe inzichten om betekenisvol te kunnen zijn. Anderzijds zijn een aantal participanten overtuigd dat je voortdurend in verandering bent en in die zin jezelf nooit volledig kunt kennen.

“Want ik ben ook niet de persoon die een tussenjaar zou gaan nemen in de zin van, weg, drie maand gaan backpacken. [...] Dus ja, in die zin, tussenjaar, ja want ik heb niet op school gezeten, officieel. Maar niet in de zin van, ik ben zo lang weg en ik moet mezelf ontdekken.” (Participant 12)

5.1.5 TUSSEN (NOG) NIET WILLEN EN NIET WETEN

“Ja, ik denk wel vrienden van mijn ouders die zoiets hadden van maar allee waarom? Waarom moet jij nu weg? Blijf toch gewoon lekker bij jouw familie en je hebt hier je vrienden en familie en je kan gaan studeren, dus waarom? Gewoon echt zo. Waarom zou je doen of doe het na de studie? Ik denk dat mijn ouders dat eigenlijk ook een beetje in het begin hadden gepusht van zou je niet eerst studeren en dan, maar ik denk dat dat op dat moment niet echt een optie is voor mij.” (Participant 14)

Bovenstaand citaat illustreert hoe jongeren geconfronteerd worden met de maatschappelijke verwachting om verder te studeren. Deze verwachting verklaart op twee manieren mee waarom jongeren voor een tussenjaar kiezen: het nog niet willen studeren en het niet weten wat te studeren. Voor sommige participanten stond de studiekeuze reeds vast voor het tussenjaar. Hoewel ze dus wisten wat ze wilden studeren, stelden ze dit uit en namen ze een tussenjaar vaak voor het plezier of omdat het ‘leuk’ lijkt. Dit motief komt voornamelijk naar voren bij jongeren die in hun tussenjaar graag wilden reizen. Voor hen situeert de betekenis van het tussenjaar zich niet in het oplossen van een probleem of het beantwoorden van een specifieke nood, maar in het mogen ‘ervaren’, ‘genieten’ en ‘plezier maken’. Het tussenjaar krijgt in die zin waarde door wat men doet en beleeft, zonder dat deze ervaringen voor de jongeren zelf vooraf of achteraf diepgaand hoeven te worden verantwoord. Wel botsten enkele participanten op de omgeving die een tussenjaar ‘voor het plezier’ in vraag stelde. Hierbij werden sommigen bijvoorbeeld aangespoord om een taal cursus of vrijwilligerswerk te doen vanuit de idee dat het hen meer zou bijbrengen dan een ‘plezierreis’. De waarde van plezier lijkt ondergesteld te worden aan de waarde van leren en maatschappelijk engagement, al botste niet iedereen hierop. Zo waren er ook mensen uit de omgeving die de jongere aanmoedigde om ‘te doen waar je zin in hebt’, ook wanneer dat over plezier gaat.

“Dat was wel echt zo het plezierreisje en even de heel jonge student en alle stereotypen van iemand die een tussenjaar neemt. Maar dat was wel een heel erg leuk ervaring. Maar ik denk dat dat zo voor hun [ouders] het minst betekenisvolle is. Maar niet per se dat ze dat [het] minst begrijpen [...]” (Participant 2)

Tegenover het nog niet willen studeren gaven enkele participanten aan dat ze nog ‘niet wisten wat ze wilden studeren’ of ‘niet iets hadden dat hen interesseerde qua studie’. Dat ‘niet weten’ kwam bij een participant vooral door het hebben van veel interesses en veel opties om uit te kiezen. Voor sommigen leidde dit tot stress en onzekerheid, voor anderen tot vermijding van het keuzevraagstuk. In deze context verschijnt het tussenjaar als een alternatief dat tijdelijk ruimte belooft. Enkele participanten beschrijven het tussenjaar expliciet als een manier om het studiekeuze probleem uit te stellen en extra tijd te krijgen, in de hoop later meer duidelijkheid te krijgen. Het jaar fungeert daarmee niet enkel als zoekruimte, maar soms ook als uitstel van een beslissing die na het middelbaar als te vroeg en dus als ‘onrealistisch’ wordt ervaren.

“En ja, ik wou ook wel heel graag beslissen van of erachter komen van wat ga ik dan hierna nog doen. Want dat is ook wel een ding. Ik was ook heel trots toen ik dan uiteindelijk was ingeschreven. [...] Dus maar ik had dat echt niet. Nee dat was niet goed gekomen denk ik. Als ik dat tussenjaar niet had gedaan.” (Participant 10)

Door niet te gaan studeren en een ‘minder normale’ weg te kiezen, benoemen een paar participanten het tussenjaar als een ‘soort van rebellie’. De ene participant verwees hierbij naar de puberteit en de tegendraadsheid die deze periode kenmerkt. Een andere participant nuanceerde ‘het rebelleren’ eerder door te benadrukken dat de studiekeuze wel nog na het tussenjaar werd gemaakt. In die zin is het tussenjaar eerder een onderbreking in plaats van verwerping van wat er wordt verwacht. Het gevoel een ‘niet normale’ keuze te maken werd wel door de meeste participanten erkend door de ‘commentaar’ die ze kregen uit hun omgeving en het ‘wantrouwen’ dat daaruit sprak. De ‘commentaar’ uitte zich voornamelijk in zorgen over veiligheid, toekomstkansen en ‘verloren tijd’. ‘Waarom zou je niet eerst beginnen studeren en het erna doen?’ is een vraag die meerdere participanten kregen. Dat een tussenjaar dat verder studeren in het gedrang zou brengen, liet sommigen in eerste instantie twijfelen. Toch werd dit anderzijds gerelativeerd door te verwijzen naar hun leeftijdsgenoten die langer doen over hun studie dan dat het modeltraject voorschrijft.

Bovenstaande maakt duidelijk dat het tussenjaar de ‘academische-dit-wordt-van-u-verwacht-lijn’ op scherp stelt, maar komt anderzijds ook aan de verwachting tegemoet door de vaststelling dat bijna alle participanten op dit moment wel verder studeren. De impact van het tussenjaar op het studiekeuzeprocess blijkt daarbij niet eenduidig. Een deel van de participanten ervaart dat het tussenjaar hen hielp om bewuster te kiezen, door afstand te nemen van de druk om onmiddellijk te beslissen en door tijd te krijgen om opties te verkennen. Anderen geven aan dat het jaar hen net geen duidelijkheid bracht, maar eerder nieuwe vragen opriep. Voor hen voelde de uiteindelijke studiekeuze aan als een ‘gok’, die pas in de zomer na het tussenjaar werd genomen. Het verwachte inzicht rond studies bleef voor die participanten uit.

“Ja, ik dacht dat. Ik zei dat tegen mijzelf, ik ga het dan wel weten. En ik wist het nog altijd niet. [...] Ik dacht echt van een jaar lang heb ik gekeken en het bleef eigenlijk een beetje hetzelfde. Ik wist het niet.” (Participant 12)

Wat de meeste participanten wel aangeven is dat het tussenjaar helpt om de ‘tunnelvisie’ te bevragen die ze in het middelbaar hadden op bepaalde richtingen. Het academisch traject werd in het middelbaar voor velen als vanzelfsprekend voorgesteld. Andere richtingen werden daarbij onderbelicht of ontmoedigd. Door te kiezen voor een tussenjaar en dus al eens iets ‘anders’ gedaan te hebben dan wat er wordt verwacht, was het makkelijker om bij de studiekeuze te vertrekken vanuit eigen interesses in plaats van wat anderen hen zagen doen. Anderen vonden dat het tussenjaar eerder een bevestiging was van interesses die er al waren tijdens het middelbaar.

“Dus ja, zeggen, ik ga als 18-jarige meisje een jaar naar Mexico, dat is al veel drastischer dan gewoon zeggen van, ik wil iets anders studeren dan dat jij wilt.” (Participant 4)

5.1.6 TUSSEN BEWIJZEN EN RELATIVEREN

Hoewel de keuze voor een tussenjaar an sich al als niet conventioneel wordt beschouwd, heeft de omgeving van jongeren ook verwachtingen wanneer de keuze voor een tussenjaar dan wel wordt genomen. Het tussenjaar wordt door hen én door sommige jongeren zelf vaak gelijkgesteld aan ‘reizen’ en ‘gaan backpacken op jezelf’. En ook als de jongere een reis maakt tijdens het tussenjaar zijn er verwachtingen van ‘hoe dat je je reis gaat doen’. Invullingen die buiten dat idee vallen moesten door de participanten verantwoord worden, wat door sommigen als ‘moeilijk’ werd ervaren. Volgens een participant is de verklaring voor dit gevoel dat de keuze voor een tussenjaar iets zegt over jezelf als persoon. Wanneer de waarde van die keuze moet worden verantwoord, stel je jezelf kwetsbaar op en hoop je ‘dat mensen daar niet op gaan stampen’.

“Want ik ben ook bij de Minard gestart toen, en toen werkte ik ook twee keer tot vier keer per week, maar dat is dan in de avond. Dus dat was zo hetgeen dat mijn dagen wat brak, maar het is dan moeilijk om zo over te brengen. Omdat sommige mensen zo een idee hebben daarvan.” (Participant 3)

In de gesprekken met sommige participanten kwam naar voor dat mensen uit de omgeving verwachten te horen dat het tussenjaar ‘de beste ervaring’ van hun leven was. Goedbedoelde vragen en interesse over het tussenjaar, bracht voor sommige jongeren druk om te tonen hoe goed het tussenjaar wel niet moet zijn. Dat maakt dat een aantal participanten de noodzaak voelden om te ‘bewijzen’ wat ze hadden aan dat jaar. Enkele participanten gaven toe dat het dan ook makkelijker was om aan anderen te kunnen vertellen hoe ‘leuk’ en hoe ‘mooi’ het jaar wel niet was, dan omgekeerd. Een participant voelde ‘schaamte’ bij de idee dat het tussenjaar niet zou slagen aan wat ze op voorhand had verwacht.

“Ik denk omdat dat toch wel, ja, toont wat dat ik heb. Ja, ik heb nog steeds wel een beetje het gevoel van ik moet wel bewijzen dat ik iets heb gedaan in dat sabbatjaar. Dit is wel een bewijs (lacht).” (Participant 10)

Anderzijds wordt die ‘bewijsdrang’ door sommige participanten ook gerelativeerd door de idee dat niet alles betekenis moet hebben of zinvol moet zijn. In het tussenjaar waren de meeste participanten niet telkens bezig met ‘wat ben ik hier nu aan het uithalen’. Of het was soms pas na het tussenjaar dat ze het belang ervan inzagen. Dit relativiseringsvermogen komt ook terug bij hoe sommige participanten spreken over verder studeren. Het tussenjaar maakte hen duidelijk dat studeren niet de enige weg is naar een zinvol leven. Door in contact te komen met uiteenlopende levenspaden en toekomstmogelijkheden werd de vanzelfsprekendheid van studeren bevraagd. Studeren verschijnt daardoor minder als ultiem doel dat per se moet worden bereikt en meer als een mogelijke ervaring binnen een breder levensverhaal.

“Ik denk dat zij ook hebben gezien hoeveel plezier ik daar aan heb gemaakt en dat dat ook wel, dat is ook een beetje het doel van een tussenjaar. Je mag ook plezier hebben tijdens het tussenjaar. Het moet niet allemaal zinvol zijn.” (Participant 2)

5.2 HET TUSSENJAAR BELEVEN

In het voorgaande thema stond centraal hoe jongeren hun tussenjaar betekenis geven en hoe deze betekenis mee geconstrueerd wordt door maatschappelijke normen. In dit tweede thema verschuift de aandacht naar hoe die betekenissen vorm krijgen in de concrete praktijk van het tussenjaar. De ervaringen laten zien dat de focus op zichzelf in de praktijk gestalte krijgt via het eigenaarschap dat de jongeren opnemen over hun keuzes tijdens het tussenjaar. Dit thema onderzoekt hoe het 'zelf kiezen' wordt ervaren, de spanningen die daarbij ontstaan en de voorwaarden die het mogelijk maakt.

5.2.1 KIEZEN VAN INVULLINGEN

De concrete praktijk van het tussenjaar begint bij het kiezen in hoe en aan wat tijd wordt gespendeerd. Een jaar 'doen waar ik zin in heb' werd door verschillende participanten benoemd. In wat ze concreet deden tijdens hun tussenjaar kunnen drie terugkerende vormen van invulling worden onderscheiden: reizen, leren en werken. De meeste participanten combineerden meerdere vormen in één jaar. Hoewel participanten in de interviews vaak heel lineair konden weergeven wat ze in hun tussenjaar hebben gedaan, was voor velen dit plan in het begin van hun tussenjaar nog niet heel duidelijk en kregen invullingen tijdens het jaar nog vorm.

Ten eerste ging de helft van de participanten op reis tijdens hun tussenjaar. Voor hen kreeg reizen betekenis in de vorm van 'backpacken', waarbij ze van de ene naar de andere plek trokken. Sommige participanten vertrokken met een duidelijk plan waar ze naartoe gingen, onder meer om hun ouders gerust te stellen. Anderen beperkten zich tot het boeken van een vliegticket en hielden de rest open, zodat ze ook ter plaatse nog de vrijheid hadden om hun keuzes verder vorm te geven. Dit suggereert dat die keuzevrijheid als een belangrijk element wordt ervaren tijdens het jaar.

Daarnaast was leren een belangrijk aspect voor meer dan de helft van de participanten. Leren kan hierbij opgesplitst worden in formele en nonformele vormen. Formele vormen hebben betrekking tot cursussen in erkende instituties, al dan niet in het buitenland, die leiden tot een certificaat. Zo deed de ene participant een houtbewerkingscursus in Vlaanderen en de andere een taalcursus in Nieuw-Zeeland. Het nonformele leren heeft betrekking op de participanten die een cursus of hobby deden zonder certificering of de participanten die als vrije leerling werden ingeschreven op een secundaire school. Deze participanten gingen naar school, maar moesten niet slagen voor iets. Zo deed iemand bijvoorbeeld haar zesde middelbaar opnieuw in Wallonië en gingen drie participanten naar een school in het buitenland, gecombineerd met een verblijf in een gastgezin. De vrijheid die

anderen ervaren op reis, vinden deze participanten terug in het niet moeten slagen en daar dus ook geen 'verplichting' of 'druk' in te hebben.

Tot slot werd door iets minder dan de helft van de participanten gewerkt tijdens hun tussenjaar. Voor een paar participanten was dit uit pragmatische overwegingen om bijvoorbeeld een reis later in het jaar te kunnen betalen. Andere participanten beschouwden hun werk als een vorm van informeel leren. Al dan niet als vrijwilliger engageerden ze zich voor een korte periode in een bepaalde job om te leren omgaan met verschillende mensen of te ontdekken of een bepaalde interesse daadwerkelijk een job kon zijn die ze wilden blijven doen.

"[...] of een keer in de keuken gewerkt te hebben omdat ik gewoon graag met eten bezig was. Dat wou ik ook wel uitgetest hebben. [...] Dus het feit dat ik een keer op een dag zei van, ah ja, ik ga met mijn cv een keer bij restaurants rondgaan, dat was niet dat dat al lang gepland lag." (Participant 7)

5.2.2 KIEZEN IN CONFRONTATIE

Een rode lijn in wat jongeren willen doen in hun tussenjaar is het verlangen om zichzelf uit te dagen omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze pas dan leren en kunnen veranderen. Deze momenten 'uit de comfortzone' leiden tot twee clusters aan leermomenten: het leren door de confrontatie met andere contexten en het leren in sociale confrontatie.

Enerzijds gaven veel participanten aan dat het uit de comfortzone gaan zorgde voor een besef dat de wereld 'groter' is dan de plek waar ze wonen. Hun tussenjaar heeft in die zin 'de ogen geopend'. Dit besef ging gepaard met een aantal reflecties. Enerzijds hadden een paar participanten, voornamelijk degene die bij een gastgezin woonden, het over het verschil in cultuur. De 'openheid' en 'vriendelijkheid' van de ander wordt tegenover 'onze individualistischere cultuur' geplaatst of omgekeerd, een 'geslotenere cultuur' laat zien wat de participant zeker niet wil zijn. De meeste participanten bekeken de relatie met andere culturen vanuit hun eigen perspectief. Eén participant was zich echter ook zeer bewust van haar positie als toerist en de impact die je hebt op de cultuur van het land:

"En dan zei hij ook van een ander ding is dat de jonge mensen, de jongere generatie kijkt daar totaal anders naar want door globalisering en sociale media zien ze hoe jullie jullie kleden en ze willen geld verdienen en toerisme brengt wel echt geld binnen, maar ze beseffen niet dat dat tegelijkertijd onze cultuur ook afneemt [...]" (Participant 1)

De tweede groep leermomenten heeft betrekking op het sociaal vlak. In het tussenjaar leerden participanten andere mensen kennen dan de mensen die ze kenden in het middelbaar of in hun woonplaats. In contact met die nieuwe mensen werd voor enkele participanten duidelijk dat ze thuis voornamelijk omringd zijn door gelijkgestemden. Die ‘bubbel’ spat als het ware open. Waar in het middelbaar je vriendengroep vrienden voor het leven lijken, wordt in het tussenjaar duidelijk dat er ook nog andere mensen bestaan. Deze vaststelling had voor die participanten drie gevolgen: ofwel namen ze meer afstand van de mensen voor hun tussenjaar, ofwel zorgde het tussenjaar voor een appreciatie van de mensen rondom hen en voor enkele participanten ging dat tezamen.

“Dus enerzijds heb ik dan een beetje ontdekt van [...] ja, er mogen wel meer mensen zijn in mijn omgeving die iets meer een gedeelde mindset hebben. Maar dan anderzijds ook van... de mensen die dan een andere mindset hebben dan ik zijn ook waardevol. En zeker, ik heb al veel meegemaakt met hun. En zij kennen mij echt al van voor mijn puberteit. Dus daar hecht ik ook waarde aan.” (Participant 7)

Naar het buitenland gaan wordt door verschillende participanten aangehaald als de ‘makkelijkere’ weg om in andere situaties terecht te komen dan dat je gewoon bent. Het buitenland ‘pusht’ je en sommige participanten hadden dat nodig om zichzelf en hun leven thuis van een andere kant te bekijken. Participanten die op reis gingen benoemden ‘een groot verschil’ met andere invullingen, waarbij naar het buitenland gaan als de ‘beste manier’ wordt gezien om verandering te krijgen. Zo benadrukte een participant die naast reizen ook een half jaar thuis bleef, dat ze thuis actiever op zoek moest gaan naar veranderingen, maar toch op een bepaalde manier binnen het comfort bleef. Ze leerde wel, ‘maar niet altijd evenveel over zichzelf.’ Deze percepties van de participanten sluiten aan bij de bredere maatschappelijke verwachting dat een ‘geslaagd’ tussenjaar zou gepaard gaan met reizen. Op die manier lijken de ervaringen van jongeren zelf deze veronderstelling omtrent het tussenjaar mee in stand te houden.

Binnen de ervaringen in confrontatie komt ook een verschil naar voren in hoe participanten ermee omgaan. Voor sommige jongeren betekent het tussenjaar een periode waarin ze zich openstellen om vaker ‘ja’ te zeggen. In een buitenlandse context, los van hun vertrouwde omgeving, voelden ze zich vrijer om buiten hun comfortzone te treden en kansen te grijpen die ze thuis minder snel zouden nemen. Tegelijk blijkt dat andere participanten net de kracht ontwikkelen om ‘nee’ te zeggen in hun tussenjaar en bewust dichterbij zichzelf blijven door hun grenzen te bewaken. Deze uiteenlopende houdingen tonen dat voor sommigen betekenis ontstaat in het openstellen voor nieuwe ervaringen, terwijl die voor anderen net ligt in het stellen van grenzen. Toch is deze

tegenstelling genuanceerd aangezien een participant opmerkt dat vaker 'ja zeggen' ook samen kan gaan met het vermogen om 'nee' te zeggen.

“Ik deed toneel daar, ik kan niet acteren. Ik zei oké, ik doe het, ik ga meedoen. En dan heb ik meegedaan aan het grote schooltoneel waardat de hele school naartoe ging. [...] En ik was echt gewoon wel ziek uit mijn comfortzone. [...] Daar kon ik ook meer doen, heb ik het gevoel.” (Participant 12)

5.2.3 KIEZEN VRAAGT VERANTWOORDELIJKHEID

Zelf kiezen voor een tussenjaar en wat erin te doen gaat volgens de meeste participanten samen met een toegenomen 'zelfstandigheid', 'zelfredzaamheid' of 'verantwoordelijkheid'. Wanneer ze deze begrippen toelichten, blijkt dat verantwoordelijkheid op twee manieren betekenis krijgt. Ten eerste heeft verantwoordelijkheid een praktische dimensie. De participanten verwijzen hierbij naar het zelf moeten organiseren van het dagelijkse leven en het nemen van initiatief. Sommigen benadrukken dat 'je overal kunt zijn, maar er zelf moet geraken'. Veel participanten geven daarbij aan dat ze moeten kunnen zorgen voor zichzelf. Vooral wie alleen reist, beschrijft hoe ze zelf verantwoordelijk zijn voor het voorzien in basisbehoeften zoals het zorgen voor verblijf, maaltijden en verplaatsing.

“Terwijl in het buitenland zit je echt, ben je helemaal alleen en je moet opzoeken welke tram dat je moet pakken en hoe dat dat werkt en waar dat je uw ticket moet kopen. En wat ga ik eten vanavond en het is niet als je eens geen tijd hebt gehad om naar de winkel te [...] gaan, dat uw mama nog eten heeft. Dus op dat vlak ja is het echt wel, je bent op uw eigen. Je moet uw eigen was doen, alles regelen. Dus ja het is wel een verschil, maar ik vind, je leert dat wel snel. En je moet ook, je kunt niet anders dan uw plan trekken.” (Participant 11)

Daarnaast krijgt verantwoordelijkheid betekenis als het eigenaarschap nemen over gemaakte keuzes. Participanten benadrukken dat zij niet alleen zelf beslissingen moesten nemen, maar ook achter die beslissingen moesten staan en ze moesten kunnen verwoorden tegenover anderen. Zelf kiezen impliceert hier dat men draagt wat men kiest, ook wanneer die keuzes onzeker zijn of afwijken van verwachtingen. Voor verschillende jongeren zorgde het oefenen in verantwoording voor meer 'durf' om ook na het tussenjaar meer zelf beslissingen te nemen.

“Ik vind dat belangrijk, ik wil gaan reizen. Niemand gaat dat geld voor mij gaan binnenhalen. Niemand gaat die dingen uitzoeken. Ik ga dat zelf moeten doen.”

En ik ga ook zelf moeten uitleggen aan mensen waarom ik dat wil doen, omdat dat dus niet de normaalste beslissing was, heb ik wel veel daarop geoefend hoe dat je dat dan verwoord naar naar andere mensen.” (Participant 2)

Sommige participanten benadrukken dat het leren omgaan met verantwoordelijkheid niet betekent dat men het ‘jong zijn’ achter zich laat. Beide kunnen naast elkaar bestaan. Enerzijds benoemen ze dat het tussenjaar een uitstel is van werken en studeren, waardoor ze jong blijven door het ontbreken van vaste verplichtingen. Anderzijds erkennen diezelfde participanten dat ze in die periode juist leren omgaan met verantwoordelijkheid. Dit wijst erop dat jong zijn en matuurder worden elkaar ook versterken, aangezien een levensfase zonder definitieve verplichtingen net de ruimte biedt om te leren omgaan met verantwoordelijkheid.

“En ik denk... dat jeugdig blijven is bijna ook een vorm van matuurder worden, want je denkt, oké, dit is ook hoe ik matuur kan zijn. Ik kan jong blijven in mijn hoofd en dat kan samen gaan met maturiteit.” (Participant 14)

5.2.4 KIEZEN IS VERLIEZEN

De openheid aan keuzes en de verantwoordelijkheid die ermee gepaard gaat wordt op verschillende manieren ervaren door de participanten. Velen waardeerden de vrijheid om keuzes te maken omdat ze meer konden leven vanuit ‘hun gevoel’ en door het ‘volgen van je neus’. Voor anderen zorgde de plotse vrijheid om alles te kunnen kiezen voor een confrontatie met zichzelf in de zin dat het kiezen een uitdaging werd. Vooral de overgang van ‘een leven waar alles voor je is uitgestippeld’ naar een jaar dat je ‘alles kunt doen wat je wilt’ werd door enkele participanten als ‘onzeker’ of ‘moeilijk’ ervaren. Sommige participanten wijten dit ook aan de idee dat autonomie een voortdurend ‘engagement’ vraagt en dat het na een tijd ‘vermoeiend’ of ‘lastig’ kan zijn om telkens de verantwoordelijkheid te dragen over de keuzes. Dit maakt dat enkele participanten naar het einde van het tussenjaar een nood voelden aan comfort en structuur. De ervaring van ‘het zelf kiezen’ bracht hen zo ook tot het inzicht dat het soms verlichtend kan zijn wanneer beslissingen niet steeds door zichzelf moeten worden genomen.

“Dus je kunt een soort van cursus doen, je kunt gaan reizen, je kunt ook ervoor kiezen om te gaan werken en ik vond dat ook wel lastig dat ik de hele tijd [...] je kunt natuurlijk niet alles doen, dus je moet ergens wel [een] keuze maken. [...] naar het einde toe, gaf ik dat wel toe aan mezelf van oké, nu snak ik wel een beetje terug naar een soort van routine,

waar ik dingen te doen heb en die misschien ook een beetje van bovenaf worden opgelegd.” (Participant 7)

5.2.5 KIEZEN IS CONDITIONEEL

Hoewel het ‘kiezen’ in eerste instantie als vanzelfsprekend verbonden wordt aan het tussenjaar, blijkt zij in de praktijk slechts mogelijk onder specifieke voorwaarden. Zo erkennen de participanten dat dit niet had gelukt zonder de steun van hun ouders. Deze steun uit zich op financieel vlak en op organisatorisch vlak. Financieel heeft de helft van de participanten zelf gewerkt om hun tussenjaar te kunnen betalen, voor een kwart van de participanten was dit niet nodig omdat er geen grote uitgaven waren en voor de overige participanten werd hun tussenjaar betaald door de ouders. In dat laatste geval werd het tussenjaar gedaan met organisaties die ‘uitwisselingsprogramma’s’ aanbieden, zoals AFS, EF en Rotary. Twee participanten werkten met een zelfstandige studietoestel die de hele organisatorische kant voor haar rekening nam. De organisaties worden pragmatisch benaderd aangezien ze voornamelijk structuur bieden en niet gezien worden als bepalend voor de betekenis voor het jaar.

“En mijn papa had ook, nadat hij was afgestudeerd van zijn studies in de universiteit, is hij een jaar naar Madrid gegaan. [...] Dus ik wou ook zo zeg maar een soort uitwisseling doen.” (Participant 9)

Naast de financiële steun helpen de meeste ouders met de organisatie van het tussenjaar zelf. Ze helpen hun kind met het scheppen van een realistisch plan of het uitzoeken van de administratie rond het groeipakket. De mate waarin ouders een invloed hadden op hoe het tussenjaar eruitzag verschilt. Voor de ene participant was er gewoon goedkeuring nodig bij het plan dat de participant zelf naar voren schoof, voor de ander kwamen de ouders zelf met het idee om een tussenjaar te doen, soms vanuit bijvoorbeeld eigen (reis)ervaringen.

Ouders blijken dus een voorwaarde te zijn om te kiezen, maar ook de levensperiode waar jongeren zich in bevinden is een bepalende conditie. In de eerste plaats is dat ‘jong zijn’ een factor voor enkele participanten om voor een tussenjaar te kiezen, aangezien het voor hen betekent dat ze beperkte financiële verantwoordelijkheden hebben. Bovendien benoemen sommigen ook de institutionele ondersteuning tijdens dat jaar in de vorm van ‘schoolverlatingsgeld’, wat neerkomt op het verder uitbetalen van het groeipakket. Het gevoel dat deze ruimte later in het leven minder vanzelfsprekend zou zijn, versterkt de keuze om het tussenjaar net dan te nemen. Deze voordelen

van het jong zijn worden door enkele participanten geplaatst tegenover de afhankelijkheid die ze door hun leeftijd ervaren. Ze erkennen de afhankelijkheid van ouders, van anderen tijdens het jaar of toeristische voorzieningen op reis. De afhankelijkheid door de jonge leeftijd maakt dat één participant zich de bedenking stelde dat wanneer ze het had gedaan als ze ouder was, ze er misschien meer had uitgehaald. Hoewel het 'jong zijn' dus enerzijds bepalend is om een tussenjaar te nemen, neemt het anderzijds ook beperkingen met zich mee.

5.2.6 KIEZEN IS RELATIONEEL

Naast het bepalen van de condities waarbinnen het 'kiezen' wordt ervaren, zijn anderen ook van belang in hoe dat 'kiezen' wordt ervaren. Wanneer de participanten het hadden over de momenten die er toe deden en waar ze het eerst aan terugdenken, dan ging het heel vaak over momenten met andere mensen. Dit kwam concreet naar voren bij de opening van de interviews, waarbij er telkens werd begonnen met een vraag naar een foto die hun tussenjaar voor een stuk representeert, iets dat ze belangrijk vonden en waar ze iets over konden vertellen. Voor het merendeel van de participanten ging dit om een foto waar anderen mensen op stonden. Sommige participanten kozen er expliciet voor om delen van hun tussenjaar te spenderen met mensen die ze al voor hun tussenjaar kenden, bijvoorbeeld familie of vrienden. De meeste van deze participanten geven aan dat dit de band heeft veranderd en dat ze die mensen op een andere manier hebben leren kennen. Ze voelden na hun tussenjaar meer appreciatie en dankbaarheid naar hun dichte vriendenkring en familie.

"[...] als ik soms zo zit te zagen tegen mijn ouders [dat ik] eigenlijk besef, oh maar eigenlijk heb ik [het] wel echt goed hier. En eigenlijk mag ik niet klagen. En ook om te zien hoeveel dat mijn ouders eigenlijk doen voor ons. En ook qua vriendinnen, dat je iedereen moet appreciëren." (Participant 13)

Hoewel de heimwee naar thuis voor de meeste participanten die op reis gingen uitbleef, vertelden een aantal wel hoe ze bij terugkomst heimwee hadden naar de mensen uit hun tussenjaar. Bijna alle participanten hebben nieuwe mensen ontmoet tijdens hun tussenjaar. Voor sommigen waren deze connecties blijvend, voor anderen niet. In die ontmoeting met anderen konden de participanten leren. Ze leerden van anderen, van andere levenslopen en leerden reflecteren in gesprek met anderen. Deze relationele ervaringen maken duidelijk dat het tussenjaar dus niet louter gaat over het ervaren van autonomie, maar juist ook gaat over het aangaan van nieuwe vormen van verbondenheid.

“Het zit echt nauw in [...] mijn hart. Alles. Maar ik denk ook de combinatie van mijn vrienden, mijn familie, die ik daar op dat moment had, heeft ook gezorgd voor [de] ervaring die ik heb gehad.” (Participant 9)

Tegelijkertijd kwam het relationele karakter van het tussenjaar ook impliciet naar voren in de verhalen van de participanten in de manier waarop zij ‘eenzaamheid’ benoemden als belangrijkste keerzijde van het jaar. Deze eenzaamheid kreeg verschillende invullingen. Ten eerste voelden een aantal participanten zich eenzaam in hun beslissing om een tussenjaar te nemen. Wanneer anderen uit de omgeving ook een tussenjaar namen gaf dit een gevoel van erkenning en vertrouwen. Als dit uitbleef voelden sommige participanten zich ‘onbegrepen’, zeker wanneer ze na het tussenjaar aan anderen die geen tussenjaar namen probeerden duidelijk te maken hoe dat jaar voor hen is geweest. Ten tweede kwam eenzaamheid naar voren tijdens het tussenjaar zelf, bijvoorbeeld wanneer participanten op reis geen aansluiting vonden bij anderen. Tegelijk ervaarden sommigen een vorm van ‘fear of missing out’ (FOMO), waarbij het besef dat het leven thuis verderging zonder hen, gevoelens van gemis en afstand oproep. Ten derde gaven ook participanten die thuisbleven aan zich soms eenzaam te voelen, doordat hun levensritme niet langer samenviel met dat van leeftijdsgenoten die verder studeerde. Participant 2 benadrukt: “[...] ik denk als je aangeeft wat een keerzijde is, geef je tegelijkertijd ook aan wat je dan juist wel belangrijk vindt.” De ervaren eenzaamheid toont dus het belang aan die participanten hechten aan relaties met anderen.

6 DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Vanuit de spanningen die de literatuurstudie blootlegt was de centrale vraag van dit onderzoek: *Welke betekenis geven jongeren aan hun tussenjaar in het kader van hun zoektocht naar zingeving?* De resultaten uit dit onderzoek tonen dat jongeren hun tussenjaar in de eerste plaats betekenis geven als een periode voor zichzelf. De focus op zichzelf komt naar voren in de besproken motieven, die telkens kunnen worden begrepen in termen van bepaalde noden, zoals rust, verandering of plezier. Deze noden worden beantwoord in het tussenjaar door het gevoel zelf te kunnen kiezen in hoe dat tussenjaar eruitziet. Tegelijkertijd kan dit 'zelf kiezen' niet los gezien worden van anderen, die direct en indirect de ervaren autonomie in het tussenjaar mee construeren. Op een directe manier maken anderen deel uit van het tussenjaar in de vorm van ontmoetingen en het spenderen van tijd met elkaar. Op een indirecte manier spelen verwachtingen van anderen over de levensloop van jongeren en het tussenjaar zelf mee in hoe jongeren hun tussenjaar benaderen. De essentie van het tussenjaar krijgt op deze manier dus niet alleen betekenis vanuit jongeren zelf maar vooral in relatie tot de ander.

Een deelvraag binnen het onderzoek naar betekenisgeving was: *Hoe verhouden jongeren hun tussenjaar tot de keuzes die zij maken omtrent hun verdere studie- of werkloopbaan?* De term 'tussenjaar' suggereert op basis van de definitie die deze masterproef hanteert een "overgangsruijnte" tussen het middelbaar en wat daarop volgt. De verhalen van de participanten bevestigen dat het tussenjaar onlosmakelijk verbonden is aan onderwijservaringen, zowel ervoor tijdens het middelbaar, als erna bij het maken van een studiekeuze. Enerzijds blijken ervaringen uit het middelbaar voor de meeste participanten aan de grondslag te liggen van hun keuze en motieven voor hun tussenjaar. Anderzijds draagt het tussenjaar voor sommigen ook bij aan een breder perspectief en een meer doordachte studiekeuze. Toch vraagt dit enige nuance aangezien er anderen aangeven dat het jaar hen geen duidelijkheid bracht, ondanks die verwachting er wel was. Wat daarentegen consistent naar voren komt, is dat het tussenjaar jongeren toelaat om vanzelfsprekendheden te bevragen. In de resultaten wordt duidelijk dat het tussenjaar in essentie als een soort oefenruimte wordt gezien waarin jongeren leren om hun eigen mening te verwoorden, grenzen te stellen en leren om minder mee te gaan in verwachtingen of groepsdruk.

Tot slot kwam vanuit de literatuurstudie ook een tweede deelvraag naar voren: *Wat zegt het kiezen van een tussenjaar over de hedendaagse westerse maatschappij?* Door de participanten wordt het tussenjaar voorgesteld als een niet-conventionele afwijking van maatschappelijke verwachtingen

rond het onmiddellijk verder studeren na het middelbaar. Tijdens het tussenjaar stellen jongeren hun studiekeuze bewust uit, terwijl binnen een neoliberale logica van hen wel wordt verwacht dat ze kiezen en hun eigen leven zelf vormgeven. Toch blijkt het tussenjaar in de praktijk net sterk ingebed te zijn in dezelfde normatieve kaders als waarvan het afstand probeert te nemen. De ervaringen van participanten vertonen namelijk kenmerken die aansluiten bij neoliberale opvattingen, zoals het benadrukken van de verantwoordelijkheid om zelf het tussenjaar vorm te geven, de zelfsturing die daarmee gepaard gaat en het moeten verantwoorden van deze keuzes naar anderen toe. Hoewel de studiekeuze dus nog even wordt uitgesteld, doen zich in het tussenjaar tegelijkertijd wel andere keuzemogelijkheden voor die om verantwoording vragen. Dit suggereert dat het tussenjaar niet buiten het narratief van de individualistische kijk op zingeving valt, maar er net een voorbeeld van vormt waarin dit denken zichtbaar wordt.

6.1 ZINGEVINGSASPECTEN IN DE CASE VAN EEN TUSSENJAAR

De resultaten van dit onderzoek maken duidelijk dat de keuze voor een tussenjaar ontstaat vanuit bepaalde noden van de participanten, zoals het verlangen naar rust, verandering of minder structuren en verwachtingen. Volgens de theorie van Baumeister (1991) wijzen deze noden op de zoektocht naar zingeving, aangezien hij stelt dat zingeving vertrekt vanuit een disbalans of gemis van psychologische behoeften bij het individu. Eén van die psychologische behoeften gaat om de nood aan een doel, waarbij huidige activiteiten betekenis krijgen in functie van toekomstige uitkomsten (Baumeister, 1991). Hoewel commerciële organisaties zoals AFS Vlaanderen (2026) het tussenjaar profileren als dé manier om bepaalde doelen te bereiken, zoals het dichterbij jezelf komen en te weten komen wat je wilt in het leven, tonen de resultaten uit dit onderzoek aan dat de ervaringen van de jongeren niet stroken met deze instrumentalistische houding. De beweegredenen om een tussenjaar te nemen fungeren voor de participanten als doel, maar zijn eerder gericht op het heden en niet zozeer op de toekomst. Zo zal een participant die een tussenjaar neemt uit een nood aan rust, activiteiten ondernemen om die rust op dat moment te ervaren. Een tussenjaar wordt dus zelden genomen vanuit de intentie om een concreet doel te bereiken in de toekomst en verschijnt daardoor niet als een middel, maar eerder als een zinvolle ervaring an sich. Dit sluit aan bij onderzoek van Steger et al. (2008) die stellen dat bij de inspanning van individuen om de betekenis en de zin van hun leven te begrijpen het gaat om het proces en niet om de uitkomst. Toch moet de nadruk op het proces ook genuanceerd worden aangezien de participanten in dit onderzoek echter aangeven dat ze tijdens het tussenjaar niet altijd bewust stilstonden bij de betekenis van ervaringen die ze opdeden, maar deze reflecties pas achteraf

maakten. Dit sluit aan bij de visie van Levinas (1947) die stelt dat zingeving geen resultaat is van bewuste keuzes, maar eerder iets is dat het individu overkomt.

Volgens een participant ligt de zin van het tussenjaar juist in de eindigheid ervan. Iedere participant was zich bewust van de tijdelijkheid van het tussenjaar, wat maakt dat ze het zinvol vonden invullen. Hoewel sommigen dit als een druk ervaarden en achteraf toch andere zaken hadden willen doen, zegt geen enkele participant spijt te hebben van het jaar. Het handelen tijdens het tussenjaar werd door alle participanten als waardevol ervaren, wat aansluit bij Baumeisters (1991) tweede aspect van zingeving.

In de terugblik op het tussenjaar werden ervaringen geplaatst in relatie tot de ander. Enerzijds vergeleken jongeren zichzelf wanneer ze het hadden over leermomenten uit hun tussenjaar, met leeftijdsgenoten die geen tussenjaar hebben genomen. Deze vergelijking met anderen verwijst naar het derde zingevingselement in de theorie van Baumeister (1991), het verlangen naar een gevoel van positieve eigenwaarde, waarbij mensen een positieve evaluatie maken van zichzelf door zich met anderen te vergelijken (Derkx et al., 2020 in; Vandebriel, 2023). Anderzijds waren andere mensen ook van groot belang tijdens het tussenjaar zelf. De meest betekenisvolle momenten voor de participanten uit dit onderzoek waren doorgaans relationeel van aard. Volgens Baumeister (1991) is net die behoefte aan verbondenheid de essentie van zingeving. Ook De Wachter (2022) stelt dat de zin zich situeert in het leiden van een goed leven waarin de relatie tot de ander centraal staat en dat de maatschappelijke nadruk op individueel geluk en zelfontplooiing dit onder druk zet. De ervaringen van de participanten tonen dat betekenisgeving zich inderdaad niet beperkt tot het zelf, maar vorm krijgt in ontmoeting, verbondenheid en wederkerigheid.

6.2 DE RELATIE TUSSEN AUTONOMIE EN ZINGEVING

Uit de resultaten blijkt dat het gevoel zelf te kunnen kiezen, dat Deci en Ryan (2000) in de zelfdeterminatietheorie benoemen als autonomie, belangrijk is in de ervaring en betekenis van het tussenjaar. Participanten beschrijven het tussenjaar als een moment waarop ze eigenaarschap opnemen over hun leven, in contrast met eerdere ervaringen van structuur en verplichting. Binnen Baumeisters (1991) model kunnen deze ervaringen begrepen worden als een vorm van controle, waarbij het gevoel zelf invloed te hebben op het eigen leven bijdraagt aan betekenisvolheid. Ook Mertela et al. (2018) stellen dat autonomie een fundamentele bron van zingeving is. Wanneer mensen het gevoel hebben dat ze hun leven bewust en vrijwillig vormgeven, iets wat voor de

participanten een uitgesproken nood was in hun tussenjaar, ervaren mensen hun leven als betekenisvol, onafhankelijk van hoe positief of gelukkig ze zich voelen. Dit sluit aan bij de bevinding dat participanten het tussenjaar enerzijds beschrijven als 'de gelukkigste periode' van hun leven, maar anderzijds ook wijzen op momenten van eenzaamheid.

De ervaring van autonomie tijdens het tussenjaar gaat gepaard met verschillende leermomenten in confrontatie met nieuwe plekken en nieuwe mensen. De participanten beschrijven hoe ze door buiten hun comfortzone te treden leren over culturen, perspectieven en manieren van leven. Autonomie is in deze context meer dan de vrijheid krijgen om zelf te kiezen, maar ook een bron van ontwikkeling, waarbij participanten zich competent en zelfverzekerder voelen in de omgang met anderen. Dit sluit aan bij onderzoek dat aantoont dat autonomie, in samenhang met competentie en verbondenheid, een belangrijke bijdrage levert aan het ervaren van zingeving (Mertela et al., 2018).

Tegelijk maken de resultaten van dit onderzoek duidelijk dat deze autonomie niet los kan gezien worden van de condities waarin zij tot stand komt. Participanten benadrukken dat steun van ouders essentieel is om keuzes te maken, of dat nu ging om financiële, organisatorische of steun in de vorm van bevestiging. Die nodige erkenning toont dat autonomie in een tussenjaar hier niet verschijnt als volledige onafhankelijkheid, maar als iets wat relationeel tot stand komt. Dit sluit aan bij onderzoek dat aantoont dat autonomie en verbondenheid elkaar versterken (de Bloom, 2025) en dat ouders hier een faciliterende rol in spelen, zeker in de overgang naar jongvolwassenheid (Inguglia et al., 2014). Daarnaast was voor de meeste participanten ook het 'jong zijn' een belangrijke voorwaarde om een tussenjaar vorm te geven. Enerzijds brengt deze levensfase beperkingen met zich mee, zoals de afhankelijkheid van ouders, maar anderzijds creëert ze ook mogelijkheden, in de zin dat jongeren relatief weinig verplichtingen hebben. Onderzoek (van den Bogaard et al., 2025) toont dat het net jongeren zijn die hun behoefte aan autonomie zelf kunnen vormgeven via het opzoeken van activiteiten of situaties die behoeftevervullend zijn. De onderzoekers noemen deze vaardigheid behoeftevormgeving. Aangezien de participanten uit dit onderzoek bewust activiteiten hebben gepland in hun tussenjaar die ze echt graag doen, suggereert dit dat het tussenjaar kan dienen als voorbeeld van deze behoeftevormgeving.

Verder wijzen de participanten binnen dit onderzoek erop dat autonomie voor hen gepaard gaat met verantwoordelijkheid over de keuzes die ze in het tussenjaar hebben gemaakt. Ze geven aan dat 'zelf kiezen' betekent dat het niet alleen gaat over beslissingen nemen, maar ook over de gevolgen dragen en het verantwoorden van die beslissingen. Deze verantwoordelijkheid maakt dat

autonomie volgens de participanten inspanning en engagement vraagt, waardoor sommigen dit ook als belastend ervaren. Deze verantwoordelijkheid kan echter ook worden begrepen als één van de aspecten dat het tussenjaar zinvol maakt. Frankl (1963) stelt namelijk dat zingeving niet voorkomt uit de vraag wat het leven ons kan bieden, maar uit wat het leven van ons vraagt. Dit suggereert dat zingeving verdergaat dan de rust, plezier en vrijheid die jongeren in hun tussenjaar beleven, maar in essentie ontstaat in de verantwoordelijkheid die jongeren opnemen voor zichzelf, voor gemaakt keuzes en voor de manier waarop men het jaar vormgeeft en draagt.

6.3 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Bij de interpretatie van de resultaten dienen enkele inhoudelijke en methodologische beperkingen in rekening te worden gebracht. Op inhoudelijk vlak is het belangrijk om te vermelden dat alle interviews retrospectief van aard zijn. Participanten reflecteerden op hun tussenjaar vanuit een latere positie in hun levensloop, wat impliceert dat betekenisgeving mogelijk verschilt van hoe ervaringen op het moment zelf beleefd werden. Zoals ook in de resultaten naar voren kwam, gaven jongeren vaak pas achteraf betekenis aan hun ervaringen. Dit kan ertoe leiden dat het tussenjaar in de interviews coherenter of betekenisvoller wordt voorgesteld dan het tijdens het jaar zelf werd ervaren. Daarnaast varieerde de tijd die verstreken was sinds het tussenjaar tussen de participanten. Voor sommigen lag het tussenjaar al langer achter hen, wat de kans vergroot dat herinneringen selectief worden gereconstrueerd of aangepast vanuit latere inzichten, in de literatuur benoemd als recall bias (Jager et al., 2020). Verder is de steekproef inhoudelijk beperkt tot jongeren die na hun tussenjaar opnieuw zijn gaan studeren. Jongeren die ervoor kozen om meteen te gaan werken of een andere levensweg te volgen, zoals in het onderzoek van Parker et al. (2015) voorkwam, zijn niet opgenomen in dit onderzoek. Hierdoor blijft één mogelijke invulling van het tussenjaar onderbelicht, wat de interpretatie van de resultaten beïnvloedt. De bevindingen reflecteren dus voornamelijk ervaringen van jongeren voor wie het tussenjaar ingebed is in een academisch traject. Daarbij dient te worden opgemerkt dat het merendeel van de participanten hoogopgeleide ouders heeft en afkomstig is uit een relatief bevoorrechte sociaaleconomische context, waardoor perspectieven van jongeren uit andere contexten onderbelicht blijven.

Op methodologisch vlak speelt ook de positie van de onderzoeker een rol. Enkele participanten waren bekenden van de onderzoeker, wat de interviews mogelijk heeft beïnvloed. Enerzijds kan deze vertrouwdsheid hebben bijgedragen aan openheid en diepgang in de gesprekken (McGrath et al., 2019). Anderzijds bestaat de kans dat bepaalde ervaringen impliciet bleven omdat ze als

vanzelfsprekend werden beschouwd of net anders werden gepresenteerd omwille van de bestaande relatie (Yip, 2023). Daarnaast werd er geen member check uitgevoerd, waardoor participanten geen mogelijkheid hadden om de interpretaties van hun uitspraken te valideren of bij te sturen (Anney, 2014). Tot slot werden in de analyse ook twee interviews opgenomen die niet volledig voldeden aan de vooropgestelde selectiecriteria. Hoewel deze participanten relevante inzichten aanboden, kan hun opname invloed hebben gehad op de consistentie van de dataset en de interpretatie van bepaalde patronen.

6.4 AANBEVELINGEN

De bevindingen van dit onderzoek hebben implicaties voor verder onderzoek en praktijk. Voor toekomstig onderzoek wijst deze studie op de meerwaarde van een longitudinale benadering van het tussenjaar. Aangezien de huidige studie gebaseerd is op retrospectieve interviews, zou toekomstig onderzoek zich kunnen richten op het volgen van jongeren tijdens hun tussenjaar, bijvoorbeeld via herhaalde interviews op verschillende momenten. Dit kan toelaten om inzicht te krijgen in hoe betekenisgeving zich ontwikkelt doorheen het jaar zelf en kan een meer genuanceerd beeld geven van ervaringen. Bovendien is het daarbij mogelijk voor de onderzoeker om informatie die tijdens voorgaande interviews is verstrekt te verifiëren of te controleren, waardoor participanten betrokken worden bij een reflectief proces (Pessoa et al., 2019; Seidman, 2006). Aangezien deze methode tijdsintensief is, zou een datatriangulatie tussen een dagboekmethode tijdens het tussenjaar en een interviewmethode na het tussenjaar een oplossing kunnen zijn (Alamri, 2018). Daarnaast biedt het vergelijken van tussenjaren in verschillende nationale contexten een interessante onderzoekslijn. Aangezien participanten zelf verwezen naar uiteenlopende percepties van het tussenjaar in andere landen, kan vergelijkend onderzoek inzicht geven in de rol van culturele en institutionele factoren in hoe het tussenjaar wordt ervaren en gewaardeerd, zoals ook Parker al al. (2015) hebben gedaan voor Finland en Australië.

Voor de praktijk, en in het bijzonder binnen het secundair onderwijs, tonen de resultaten dat het tussenjaar niet los gezien kan worden van de ervaringen van jongeren tijdens hun schoolloopbaan. De sterk ervaren druk en het gebrek aan ruimte voor eigen tempo en interesses in het middelbaar onderwijs vormen voor veel jongeren een belangrijke aanleiding om een tussenjaar te nemen. Dit suggereert dat scholen een belangrijke rol kunnen spelen in het creëren van meer ruimte voor keuze, reflectie en exploratie binnen het bestaande traject. Daarnaast kan het zinvol zijn om het

tussenjaar explicieter te bespreken als mogelijke, legitieme optie binnen studiekeuzebegeleiding, zodat de tunnelvisie op het academische al vanaf het middelbaar doorbroken wordt.

6.5 CONCLUSIE

Dit onderzoek toont dat het tussenjaar voor jongeren geen eenduidige of vooraf bepaalde betekenis heeft, maar eerder wordt ervaren als een overgangperiode waarin zij zoeken naar ruimte om hun eigen leven vorm te geven. Zingeving blijkt daarbij niet het resultaat van een doelgerichte zoektocht, maar ontstaat vaak achteraf, in relatie tot ervaringen, noden en ontmoetingen tijdens het jaar. Autonomie speelt hierbij een centrale rol en reikt verder dan louter keuzevrijheid, doordat het ook het opnemen van verantwoordelijkheid binnen sociale en structurele voorwaarden benadrukt. Jongeren worden aangesproken om zelf richting en betekenis te geven aan hun leven, maar doen dit steeds in relatie tot anderen en binnen bredere maatschappelijke verwachtingen. Het tussenjaar maakt zo zichtbaar hoe zingeving vandaag niet enkel een individuele opdracht is, maar een proces dat zich ontwikkelt in de wisselwerking tussen keuze, verantwoordelijkheid en verbondenheid. Om terug te keren op de titel toont dit onderzoek dat het geen kwestie is van zin of onzin, maar dat ze beide nodig zijn om betekenis te creëren want juist door het onzinnige wat de uitkomst betreft, kan het zinnige worden ervaren.

7 BIBLIOGRAFIE

Abts, K., Swyngedouw, M., Abts, K., Billiet, J., & Meuleman, B. (2014). Van kwaad naar erger? Jongvolwassenen en democratisch burgerschap. In *Vlaanderen kiest. Trends in stemgedrag en opvattingen over politiek, staatshervorming en Kerk* (pp. 15-45). LannooCampus; Tielt.

AFS Vlaanderen. (2026). *Neem een GAP year naar buitenland met AFS Vlaanderen*. afsvlaanderen.be. <https://www.afsvlaanderen.be/gap-year-buitenland/>

Alamri, W. A. (2019). Effectiveness of qualitative research methods: interviews and diaries. *International Journal of English and Cultural Studies*, 2(1), 65. <https://doi.org/10.11114/ijecs.v2i1.4302>

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical review. *English Linguistics Research*, 3(1). <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>

Anney, V.N. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-28 <https://www.scholarlinkinstitute.org/jeteraps/articles/Ensuring%20The%20Quality%20Of%20The%20Findings%20new.pdf>

Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E. G. (2007). Generalized Self-Efficacy, Coping, Career Indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece. *Journal Of Career Development*, 33(4), 316–337. <https://doi.org/10.1177/0894845307300412>

Bagnoli, A. (2009). ON 'AN INTROSPECTIVE JOURNEY': Identities and travel in young people's lives. *European Societies*, 11(3), 325–345. <https://doi.org/10.1080/14616690902764674>

- Bakker, M., & De Boer, F. (2021). Kwaliteitscriteria in kwalitatief onderzoek: welke termen hanteer je als kwalitatief onderzoeker? *KWALON*, 26(2), 88–96.
<https://doi.org/10.5117/kwalon2021.2.002.bakk>
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of Life*. Guilford Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Pearson.
<https://3dvar.com/Berg2012Qualitative.pdf>
- Betram-Troost, G., & Miedema, S. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- Bod, R. (2023). *Waarom ben ik hier?: Een kleine wereldgeschiedenis van zingeving*. Prometheus Amsterdam.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Foundations of Qualitative Research for Education. In G. Roets & G. Van Hove (Reds.), *Qualitative research for educational sciences* (2^{de} editie, pp. 1–52). Pearson.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511812507>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal Of Education And Work*, 16(2), 107–126.
<https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal Of Sociology Of Education*, 30(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/01425690802700123>
- Coetzee, M., & Bester, S. (2009). The Possible Value of a Gap Year: A Case Study. *South African Journal Of Higher Education*, 23(3), 608–623.
<https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC37535>

- Cohen, M. (2001). The Grand Tour. Language, National Identity and Masculinity. *Changing English*, 8(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/13586840120085685>
- Crawford, C., & Cribb, J. (2012). *Gap year takers: uptake, trends and long term outcomes* (Report DFE-RR252). Institute for Fiscal Studies through the Centre for Analysis of Youth Transitions (CAYT).
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c77bce5274a5255bced9c/DFE-RR252.pdf#page23>
- Curtis, D. D., Mlotkowski, P., & Lumsden, M. (2012). Bridging the Gap: Who Takes a Gap Year and Why? Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Report. *National Centre For Vocational Education Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533077.pdf>
- Cuzzocrea, V. (2018). Moratorium or waithood? Forms of time-taking and the changing shape of youth. *Time & Society*, 28(2), 567–586. <https://doi.org/10.1177/0961463x18763680>
- De Bloom, J. (2025). Tijd is goud. *Gedrag & Organisatie*, 38(4), 343–363.
<https://doi.org/10.5117/go2025.4.001.bloo>
- De Corte, K. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- De Dijn, H. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- De Groot, I. (2010). Hoe word je een democratische burger? Over de complexiteit van democratisch burgerschap in een pluriforme, moderne samenleving. *Pedagogiek*, 30(1), 58-74.
- De Kruijf, G., & De Roest, H. (2010). The Role of the Churches in the Public Sphere De rol van de kerken in het publieke domein. *NTT Journal For Theology And The Study Of Religion*, 64(2), 108–121. <https://doi.org/10.5117/ntt2010.64.108.krui>
- De Wachter, D. (2019). *De wereld van De Wachter* (4de editie) [Boek]. Lannoo.
- Debaene, R. (2003). Individualisme: van project tot feit. *De Uil van Minerva*, 19(3).
<https://doi.org/10.21825/uvm.v19i3.1668>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Delaey, L. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2025). Education at a Glance vanuit Vlaams perspectief. In *Data-onderwijs Vlaanderen*. Vlaamse overheid.
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/education-at-a-glance-vlaamse-brochure-2025.pdf>
- DPG Media (z.d.). De nieuwste trend bij 18-jarigen? Ze nemen eerst een ‘gap year’ en gaan dan pas studeren. *HLN*. <https://www.hln.be/bankieren/de-nieuwste-trend-bij-18-jarigen-ze-nemen-eerst-een-gap-year-en-gaan-dan-pas-studeren~ad0deece/>
- Durinck, H. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689–719.
<https://doi.org/10.1037/rev0000082>
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781472545244>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. Norton and Company.
- Ethische Commissie FPPW. (2026). *Algemeen ethisch protocol voor wetenschappelijk onderzoek aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de UGent*. Universiteit Gent. Geraadpleegd op 26 januari 2026, van
https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen_ethisch_protocol.pdf
- Fouarge, D., Künn, A., & Mommers, A. (2016). Studiekeuze en arbeidsmarkt: literatuurstudie. *ROA Reports*, 003. <https://doi.org/10.26481/umarep.2016003>

Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning; an introduction to logotherapy*. Washington Square Press.

Frenette, M. (2022). Is taking a gap year between high school and postsecondary education beneficial or detrimental in the long term? In *Economic And Social Reports* (Nr. 36-28–0001). Statistics Canada.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/36-28-0001/2022005/article/00004-eng.pdf?st=vwmNgKTT>

Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal Of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>

Generatieve AI in het UGent-onderwijs. (n.d.). Universiteit Gent.

<https://www.ugent.be/student/nl/lessen-examens/lesmateriaal/tools-lesopnames/generatieveai>

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal Of Vocational Behavior*, 70(2), 223–241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>

Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.002>

Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “Ethically Important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

Hammarberg, K., Kirkman, M., & De Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3), 498–501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>

- Heath, S. (2006). Widening the gap: pre-university gap years and the 'economy of experience'. *British Journal Of Sociology Of Education*, 28(1), 89–103.
<https://doi.org/10.1080/01425690600996717>
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M., & Madsen, L. M. (2012). The Process of Choosing What to Study: A Longitudinal Study of Upper Secondary Students' Identity Work When Choosing Higher Education. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 58(1), 21–40.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696212>
- Hovdhaugen, E., & Salvanes, K. V. (2024). Inequality in entry to higher education in Norway – the role of the gap year(s) and gap year activities. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434817>
- Howitt, D. (2010a). Qualitative Interviewing. In G. Roets & G. Van Hove (Reds.), *Qualitative research for educational sciences* (2^{de} editie, pp. 1–52). Pearson.
- Howitt, D. (2010b). Thematic Analysis. In G. Roets & G. Van Hove (Reds.), *Qualitative research for educational sciences* (2^{de} editie, pp. 1–52). Pearson.
- Huang, X. (2019). Understanding Bourdieu - Cultural Capital and Habitus. *Review Of European Studies*, 11(3), 45. <https://doi.org/10.5539/res.v11n3p45>
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., & Lo Cricchio, M. G. (2014). Autonomy and Relatedness in Adolescence and Emerging Adulthood: Relationships with Parental Support and Psychological Distress. *Journal of Adult Development*, 22(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1007/s10804-014-9196-8>
- Jager, K. J., Tripepi, G., Chesnaye, N. C., Dekker, F. W., Zoccali, C., & Stel, V. S. (2020). Where to look for the most frequent biases? *Nephrology*, 25(6), 435–441.
<https://doi.org/10.1111/nep.13706>
- Johnson, M. R. (2018). Aristotle on the meaning of life. In S. Leach & J. Tartaglia (Reds.), *The Meaning of Life and the Great Philosophers* (1ste editie). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315385945>

Jones, A. (2004). *Review of Gap Year Provision*. University of London: Department for Education and Skills.

https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Jones-90/publication/237263610_Review_of_Gap_Year_Provision/links/5dc336d64585151435ef5d59/Review-of-Gap-Year-Provision.pdf

King, A. (2007). "A Life Changing Experience"? A Situated Analysis of Identity Work in Young People's Accounts of Their Gap [PhD, University of Surrey].

<https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/doctoral/A-Life-Changing-Experience-A-Situated/99511149002346>

King, A. (2010). Minding the gap? Young people's accounts of taking a Gap Year as a form of identity work in higher education. *Journal Of Youth Studies*, 14(3), 341–357.

<https://doi.org/10.1080/13676261.2010.522563>

Levinas, E. (1947). *Van het zijn naar de zijnde* (A. Kalshoven, Vert.). Fontaine.

Lincoln, Y., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Loobuyck, P. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2017). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261–1282.

<https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>

Martin, A. J. (2010). Should students have a gap year? Motivation and performance factors relevant to time out after completing school. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 561–576. <https://doi.org/10.1037/a0019321>

McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2018). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002–1006.

<https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1497149>

Myburgh, C., & Poggenpoel, M. (2007). Qualitative methods: A research approach worth considering. *African Journal of Psychiatry (South Africa)*, 10(2), 65-67.

- Nardon, L., Hari, A., & Aarma, K. (2021). Reflective Interviewing—Increasing Social Impact through Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20.
<https://doi.org/10.1177/16094069211065233>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M. F. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life in adolescence. *Developmental Psychology*, 52(11), 1926–1936.
<https://doi.org/10.1037/dev0000176>
- O'Shea, J. (2011). Delaying the academy: A gap year education. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 565–577. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.570438>
- O'Shea, J. (2013). *Gap Year: How Delaying College Changes People in Ways the World Needs*.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB14479391>
- Parker, P. D., Thoemmes, F., Duineveld, J. J., & Salmela-Aro, K. (2015). I wish I had (not) taken a gap-year? The psychological and attainment outcomes of different post-school pathways. *Developmental Psychology*, 51(3), 323–333. <https://doi.org/10.1037/a0038667>
- Pessoa, A. S. G., Harper, E., Santos, I. S., & Da Silva Gracino, M. C. (2019). Using reflexive interviewing to foster deep understanding of research participants' perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.
<https://doi.org/10.1177/1609406918825026>
- Ploch, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Ploch, R. E. Juttman, N. S. Klazinga, & J. Mackenbach (Eds.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77–93). Bohn Stafleu van Loghum.
https://myravanzwieten.nl/pdf/pub_artikelen_hoofdstukken/Handboek_Gezondheidszorgonderzoek_H6.pdf
- Power, S. (2001). Missing: A Sociology of Educating the Middle Class. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 196–205). https://doi.org/10.1057/9780333977507_11
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Classes*. Open University Press. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA61999243>
- Rabie, S., & Naidoo, A. (2016). The value of the gap year in the facilitation of career adaptability. *South African Journal Of Higher Education*, 30(3). <https://doi.org/10.20853/30-3-631>

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
<https://share.google/DH5X8mlgZoneb8X6v>
- Sethi-Iyengar, S., Huberman, G., & Jiang, G. (2004). How Much Choice is Too Much? Contributions to 401(k) Retirement Plans. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 83–96).
<https://doi.org/10.1093/0199273391.003.0005>
- Simpson, K. (2004). 'Doing development': the gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal Of International Development*, 16(5), 681–692.
<https://doi.org/10.1002/jid.1120>
- Simpson, K. (2005). *Broad horizons: geographies and pedagogies of the gap year* [PhD thesis]. University of Newcastle-upon-Tyne.
- Skrbina, D. (2018). Plato and the meaning of life. In S. Leach & J. Tartaglia (Eds.), *The Meaning of Life and the Great Philosophers* (1st ed., pp. 33–41). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315385945>
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 5, 1140–1145.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.250>
- Snee, H. (2010). A critical review of Overseas Gap Year. *Lifelong Learning in Europe*, 15(3), 159–168.
- Snee, H. (2013). Framing the Other: cosmopolitanism and the representation of difference in overseas gap year narratives. *British Journal Of Sociology*, 64(1), 142–162.
<https://doi.org/10.1111/1468-4446.12010>
- Snee, H. (2014). Doing Something 'Worthwhile': Intersubjectivity and Morality in Gap Year Narratives. *The Sociological Review*, 62(4), 843–861.
<https://doi.org/10.1111/1467-954x.12116>

- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal Of Personality*, 76(2), 199–228.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal Of Positive Psychology*, 4(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Stuyck, J. (2023). *Hoe kunnen ouders een goed gemotiveerde studiekeuze voor het hoger onderwijs bevorderen?: het belang van het ondersteunen van een authentiek intern kompas* [Masterscriptie, Universiteit Gent].
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/158/367/RUG01-003158367_2023_0001_AC.pdf
- Tadema, J., Vulperhorst, J., & Bronkhorst, L. (2019). *Gaining New Experiences in the Gap Year Contributes to The Decision-Making Process for a Higher Education Programme* [Masterthesis, Utrecht University]. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/38873>
- Tenser, L. I. (2015). *Stepping Off The Conveyor Belt: Gap Year Effects on the First Year College Experience* [PhD, Boston College]. <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:104364>
- Van Den Berg, M. C., & Scherer-Rath, M. (2023). Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten. *Religie & Samenleving*, 18(2), 104–132.
<https://doi.org/10.54195/rs.14875>
- Van den Bogaard, D., Vansteenkiste, M., Van de Castele, M., Laporte, N., & Soenens, B. (2026). Hoe kunnen jongeren de regie over hun welbevinden in eigen handen nemen? De stand van zaken rond psychologische behoeftevormgeving. *Jeugd in Ontwikkeling*, 6.
<https://doi.org/10.54447/JiO.23482>

- Van Maele, P., & Poppelmonde, J. (2024, 29 juni). Duizenden jongeren beginnen aan hun tussenjaar: “Ik zal hier voor de rest van mijn leven profijt van hebben”. *De Standaard*.
<https://www.standaard.be/binnenland/duizenden-jongeren-beginnen-aan-hun-tussenjaar-ik-zal-hier-voor-de-rest-van-mijn-leven-profijt-van-hebben/40775214.html>
- Vandebriel, S. (2023). *Zingeving in meer dan alleen woorden* [Masterthesis, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht].
https://research.uvh.nl/ws/portalfiles/portal/46986759/Zingeving_in_meer_dan_alleen_woorden_-_Sieteke_Vandebriel_Bibliotheekversie_.pdf
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Craeynest, M., Deeren, B., Depotter, I., & David, J. (2016). Het noorden kwijt? Het intern kompas als houvast bij het studiekeuzeprocess. *Caleidoscoop*, 28(4), 26–34.
- Vanweehaeghe, S. (2013). *Onderwijs en zingeving* (L. Braeckmans, Red.). Academia Press.
- Verhaeghe, P. (2012). De neoliberale waanzin: Flexibel, efficiënt en . . . gestoord. VUBPRESS.
- Verhaeghe, P. (2022). *Identiteit* (18de editie) [Boek]. De Bezige Bij.
- Vogels, D., & Kuijpers, M. (2024). *Hoe elke jongere kansen kan vergroten in een tussenjaar*. TussenjaarKenniscentrum en Loopbaangroep.
<https://www.tussenjaarkenniscentrum.nl/wp-content/uploads/2024/04/Gids-Hoe-elke-jongere-kansen-kan-vergroten-in-een-tussenjaar.pdf>
- Vogt, K. C. (2018). The timing of a time out: the gap year in life course context. *Journal Of Education And Work*, 31(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1407493>
- Werner, K. M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E., & Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality And Individual Differences*, 96, 237-242.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.002>

- Yee, F. Y., & Chan, A. H. A. A. (2018). A Conceptual Paper on Factors that Affect Intention of Gap Year. *Inti Journal*, 1(33). http://eprints.intimal.edu.my/1488/1/v1_2018_33.pdf
- Yip, S. Y. (2023). Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2023.2266375>
- Žižek, S. (2013). *Intolerantie* (J. W. Reitsma, Vert.; 2de editie). Boom.

8 BIJLAGEN

8.1 INTERVIEWLEIDRAAD INCLUSIEF AANPASSINGEN IN KLEUR

Inleidend

- Voorstelling mezelf en onderzoek
- Toelichting informed consent: vertrouwelijk, audio/video-opname?
- Vragen?

Algemene informatie

- Kun je jezelf even kort voorstellen?
 - Hoe oud ben je? Waar woon je? Wat doe je momenteel? (studie/werk/...)
- Wat heb je gedaan in het middelbaar en op welke school zat je?
- Wanneer nam je een tussenjaar? (jaar)
- **Wat hebben je ouders gestudeerd?**

Het tussenjaar zelf

Ervaringen

- Hoe benoem jij dat tussenjaar als je erover spreekt tegen anderen? (bv tussenjaar, gap year, sabbatjaar, uitwisseling, ...)
- Ik vroeg je op voorhand om een **foto** mee te brengen die iets vertelt over je tussenjaar. Kun je de foto eens beschrijven?
 - Waarom koos je voor deze foto?
- Ik kan me voorstellen dat je al vaak de vraag kreeg hoe je tussenjaar is geweest en wat je allemaal hebt gedaan. Wat zeg je meestal als mensen dat vragen?
 - Hoe zag een gemiddelde week eruit voor jou tijdens dat jaar?
 - Wat waren je voornaamste bezigheden?
 - Was dat voor heel het jaar zo?
 - Welke mensen komen het eerste bij je op wanneer je aan dat jaar terugdenkt?
 - Hoe komt het dat je aan deze mensen denkt?
 - Heb je nog contact met hen?
- Hoe heb je beslist hoe je jouw tussenjaar wou invullen?
 - Had je dit volledig zelf in de hand?
 - Op welk vlak kon je zelf kiezen?
 - Was dit plan aan het begin van je tussenjaar al volledig duidelijk?
 - Waarom vond je het belangrijk om je jaar op die manier in te vullen?

De keuze

We hebben het zojuist gehad over hoe je je jaar hebt vormgegeven en de keuzes die je hierin hebt gemaakt. Nu zou ik het graag even willen hebben over de keuze zelf om een tussenjaar te nemen.

- Kan je je het eerste moment nog herinneren dat je eraan dacht om een tussenjaar te nemen? Waar kwam dat idee vandaan?
 - Had je nog andere ideeën over wat je na je middelbaar zou doen? Zo ja, wat waren die ideeën dan?
- Welke stappen heb je daarna ondernomen?
 - Via welke kanalen zocht je naar info?
 - Met wie ging je hierover in gesprek?
 - Wat waren de reacties van deze mensen?
 - Vond je deze reacties belangrijk?
 - Wat deed je met die meningen?
 - ~~Wat woog uiteindelijk het zwaarste door voor jou?~~
 - Welke steun heb je ervaren bij het maken van die keuze?
 - Ouders/gezin
 - Financieel
 - Praktisch
- Denk je dat iedereen uit je omgeving dezelfde mogelijkheid had om een tussenjaar te nemen?
- Heb je erover getwijfeld?
 - Indien ja
 - Hoe kwam het dat je twijfelde?
 - Wat heeft je dan toch overtuigd?
 - Indien nee
 - Hoe kwam het dat je zeker was van je stuk?

Het 'nut' van een tussenjaar

Bijna afgestudeerd van de middelbare school? Neem een gap year met AFS

Maak van je reislust een impactvolle ervaring in het buitenland. Je ontdekt jezelf en de wereld vanuit de gewoontes en wonderen van een andere cultuur. Studeren, werken, jezelf verder ontwikkelen, bijdragen aan duurzaamheid en maatschappelijke ongelijkheid, even rust nemen, je CV aansterken, een verschil maken of gewoon de tijd van je leven hebben: het kan allemaal. Een gap year is alles behalve een verloren jaar!



+ Dompel je onder in de lokale cultuur en levensstijl

+ Verbeter je communicatievaardigheden

+ Ontwikkel je universiteits- en carrièremogelijkheden

+ Sluit nieuwe en duurzame vriendschappen

+ Ontdek jezelf in het buitenland

+ Neem tijd voor jezelf

- Deze afbeelding komt van de website van AFS, een organisatie die tussenjaren organiseert in het buitenland. Ze benoemen een aantal voordelen die het tussenjaar de jongere zou bezorgen. Welke zijn voor jou herkenbaar?
 - Inzoomen op de genoemde voordelen: kan je hier wat meer over vertellen?
 - Dacht je op voorhand dit uit je tussenjaar te halen?

- Vanwaar denk je dat deze verwachtingen kwamen?
- Zijn er dingen die voor jou belangrijk waren maar hier niet genoemd worden?
- Deze manier van spreken legt de nadruk op een tussenjaar als een manier om vaardigheden te ontwikkelen en jezelf te ontdekken.
 - Voelde je soms druk om je tussenjaar zinvol of nuttig te maken?
 - Wanneer voelde je dat?
 - Wat deed dat gevoel met jou?
 - Wat gebeurde er als je niet kon uitleggen wat je 'eraan had'?
 - ~~— Hoe denk je dat mensen in jouw omgeving kijken naar wat een 'goed' of 'geslaagd' tussenjaar is?~~
 - ~~○ Heb je het gevoel dat sommige invullingen van een tussenjaar meer 'aanvaard' zijn dan andere?~~
 - ~~• Zo ja, vanwaar komt dat verschil denk je?~~
 - ~~○ Heeft dat impact gehad op jouw keuze over hoe je het tussenjaar zou doorbrengen?~~
- We hebben het nu vooral over de positieve kanten van een tussenjaar gehad, maar zijn er ook negatieve aspecten?
 - Wanneer heb je deze opgemerkt?
 - Kan je hierbij één specifiek moment uitlichten?
 - Hoe voelde je je hierbij?
 - Heeft dit ervoor gezorgd dat je anders naar je tussenjaar bent gaan kijken?

Terugblik tussenjaar in functie van identiteitsvorming

- Als je één ding zou moeten noemen dat je over jezelf geleerd hebt tijdens je tussenjaar, wat zou dat zijn?
 - Kan je een moment beschrijven waarop je voelde: hier leer ik iets...
 - Over wat ik belangrijk vind?
 - Over wat ik wel of niet kan?
 - Over mijn interesses?
 - Welke ervaringen hebben tot dit inzicht geleid?
 - Was dat iets wat je op dat moment al doorhad?
- Als je jezelf vóór en na het tussenjaar vergelijkt: is er iets veranderd in hoe je naar jezelf kijkt?
 - Over hoe je over jezelf praat?
 - Over hoe zeker je bent over wie je bent of wil worden?
 - Over hoe je omgaat met twijfel?

~~Spoken word: Tijd genoeg — Hind Eljadid: <https://www.youtube.com/watch?v=ylx1v3vNcck>~~

- ~~• Herken je iets uit dit fragment in je eigen ervaring?~~

- In het fragment wordt benadrukt dat je 'onderweg groeit' en dat er 'tijd genoeg' is.
In hoeverre gaf het tussenjaar jou die ruimte om jezelf beter te leren kennen?
 - Was die ruimte er echt of moest je die zelf creëren?
 - Wat maakte dat mogelijk of juist moeilijk?
- In het gedicht wordt gesproken over 'nog eventjes klein blijven'.
Past dat beeld voor jou bij hoe je je tijdens je tussenjaar voelde?
 - Of voelde je je net sneller volwassen?

Terugblik tussenjaar in functie van studie- of jobkeuze

Voor het tussenjaar

We hebben het daarnet gehad over de periode waarin je de keuze nam om een tussenjaar te nemen. Je zat toen in het zesde middelbaar, een moment waarop verwacht wordt dat je een studiekeuze maakt. Voor sommige is die keuze relatief makkelijk, anderen ervaren soms stress.

- Hoe was dat voor jou?
 - Voelde je die verwachting om een studiekeuze te maken?
 - Had je al bepaalde stappen ondernomen om een studiekeuze te maken?
 - Heb je informatie opgezocht over wat er allemaal bestond?
 - Heb je een opendeurdag gedaan?
 - Was het voor jou duidelijk waar je interesses lagen?
 - Was je die periode hier vaak mee bezig?
 - Welk gevoel had je hierbij?

Na het tussenjaar

Er wordt vaak gezegd dat een tussenjaar kan helpen om bewuster te kiezen. Ik ben benieuwd hoe dat voor jou was.

- Welke stappen heb je ondernomen om je studie- of jobkeuze te maken?
 - Via welke kanalen zocht je naar informatie? (beurs, opendeurdagen, studenten, online)
 - Met wie ging je hierover in gesprek? (ouders, vrienden, studenten, ...)
 - Vond je dat je over voldoende info beschikte over jezelf en het aanbod?
 - Op welke manier heeft je tussenjaar bijgedragen in dit proces?
 - Heb je het anders aangepakt dan voor het tussenjaar?
- Waar hechtte je belang aan tijdens het kiezen? (interesses en waarden; toekomstige perspectieven bv kansen op de arbeidsmarkt, salaris; maatschappelijke verwachtingen; verwachtingen van mensen rondom je, ...)
 - In welke mate voelde deze keuze als jouw eigen keuze?
 - Wat trok je persoonlijk aan in die richting/keuze?
 - Had je het gevoel dat de keuze past bij wie je wilt zijn of wat je belangrijk vindt?
 - In hoeverre speelde de mening van anderen een rol in je keuze?

Filmpje: <https://share.google/zlvgev298IWxZJe00>

- “We krijgen die tijd niet meer, alles moet in één keer goed zijn.”
 - Het nemen van een tussenjaar lijkt je die extra tijd te geven. Hoe heb jij dat ervaren?
 - Had je schrik dat je ook na die extra tijd niet wist wat te kiezen?
 - Voelde je een druk om de ‘juiste’ keuze te maken?
 - Wat deed die druk met jou?
 - Gaf dit mee de aanleiding om een tussenjaar te nemen?
- “Vroeger was er niet veel keuze, er was wat je ouders vertelden [...] en dan waren er nog 5 mogelijkheden. [...] nu kan een kind kiezen tussen 2500 mogelijkheden [...] ze kunnen dat niet. Hoe moet je als 18-jarige beslissen over de doelstelling van je leven?”
 - *In de hedendaagse maatschappij lijken we de vrijheid te krijgen om zelf onze keuzes te maken. Anderzijds worden we voor die keuzes ook verantwoordelijk gesteld.*
 - Hoe ging jij om met de keuzevrijheid die wordt besproken in het filmpje?
 - Heeft je tussenjaar invloed gehad op hoe je dit hebt ervaren?

Tussenjaar als manier om te zoeken naar zingeving?

Doorheen het gesprek vroeg ik al een aantal keren naar wat je belangrijk vindt op vlak van de onderwerpen die we hebben besproken. Ik wil daar nu nog even verder op ingaan.

- ~~Heb je het idee dat je door het tussenjaar andere keuzes en beslissingen bent gaan maken?~~
 - ~~— Kan je hier een voorbeeld van geven?~~
 - ~~— Waar zit voor jou het verschil met hoe je keuzes maakte voor je tussenjaar?~~
 - ~~— Denk je dat hier ook andere dingen een rol speelden?~~
 - ~~— Welke zouden dat kunnen zijn?~~
- Kun je een recente beslissing beschrijven waar je wat langer over hebt nagedacht?
 - Had je meerdere opties? Wat maakte één optie aantrekkelijker? Welke twijfels had je?
 - Wat zegt die keuze over wat voor jou belangrijk is?
- Hoe verhouden de keuzes die je nu maakt zich tot wat jij belangrijk vindt?
 - Is dat anders dan vroeger?
- Als je het woord ‘zingeving’ hoort, wat betekent dat dan voor jou?
 - Indien de participant dit moeilijk vindt om te beantwoorden: Wat maakt het moeilijk om dat te zeggen?
 - Zijn er momenten geweest waarop je het gevoel had dat iets klopte, dat iets van betekenis was, ook al noemde je het geen zingeving?

De waarden en zaken die je belangrijk vindt zeggen iets over hoe jij zin wilt geven aan je leven. Het lijkt alsof we onze zingeving volledig zelf in de hand hebben en invullen als 'streven naar geluk'. Dirk de Wachter toont ons een ander perspectief

Filmpje: <https://www.youtube.com/watch?v=Xb4cG74Cv6Q>

- In dit filmpje beschrijft Dirk de Wachter wat zingeving voor hem betekent. Wat bleef voor jou hangen uit dit fragment?
 - Herken je iets in wat hij zegt?
 - Waarom wel of niet?
 - Verschilt dit van hoe jij zelf naar betekenis of richting in je leven kijkt?
- Heb je het gevoel dat mensen in jouw omgeving verwachten dat jongeren weten wat ze belangrijk vinden of welke richting ze uit willen?
 - Waar merk je dat aan?
 - Wat doet dat met jou?
- In hoeverre heeft je tussenjaar invloed gehad op hoe je vandaag nadenkt over wat belangrijk of betekenisvol is voor jou?
 - Was dat iets waar je tijdens je tussenjaar al mee bezig was?

Afsluitend

- Heb je ooit spijt gehad van je keuze?
 - Wanneer voelde je spijt?
 - Wat maakte dat je spijt voelde?
- Wat zou je jongeren die twifelen over een tussenjaar graag willen meegeven?
- Wat vond je het belangrijkste dat we in dit gesprek hebben besproken?/ Is er iets uit dit gesprek dat voor jou is blijven hangen?
- Hoe was het voor jou om hierover te praten?
- Is er nog iets waar jij het graag over wil hebben?
- Heb je nog vragen voor mij?
- Bedanking
- Snowball sampling: Ken je nog andere mensen die een tussenjaar hebben genomen die ik eventueel mag contacteren voor dit onderzoek?
- **Feedback interview**

NAM JIJ IN DE VOORBIJE VIJF JAAR

EEN TUSSENJAAR?

DAN GA IK HIEROVER GRAAG

MET JOU IN GESPREK

IN HET KADER VAN MIJN MASTERPROEF

INTERVIEW VAN +- 1 UUR

JANUARI - FEBRUARI - MAART

ONLINE OF FYSIEK

INTERESSE?



UNIVERSITEIT
GENT



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

PROMOTOR:
PROF. DR. LIESELOT DE WILDE

NEEM GERUST CONTACT OP
VOOR MEER INFO VIA
OONALISA.DESMET@UGENT.BE

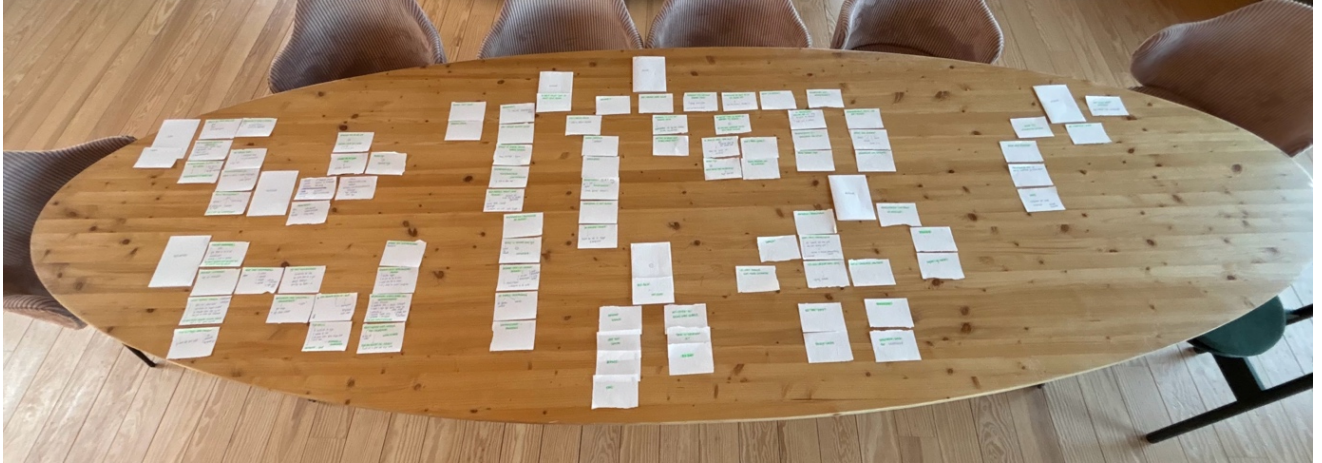
8.3 OVERZICHT PARTICIPANTEN

Participant	Rekrutering	Studie zesde middelbaar	Wanneer tussenjaar	Locatie interview	Tijdsduur interview
1	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2025-2026	Huis participant	1u17min
2	Netwerk onderzoeker	Doorstroom finaliteit	2021-2022 2025-2026	Teams	1u55min
3	Netwerk onderzoeker	Doorstroom finaliteit	2021-2022	Touché koffiebar	1u18min
4	Netwerk onderzoeker	Doorstroom finaliteit	2022-2023	Huis onderzoeker	1u13min
5	Snowball sampling	Dubbele finaliteit	2025	Technicum	54min
6	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2021-2022	Technicum	1u18min
7	Doelgerichte sampling	Dubbele finaliteit	2021-2022	Technicum	1u48min
8	Netwerk onderzoeker	Dubbele finaliteit	2022-2023	Huis participant	1u51min
9	Netwerk onderzoeker	Doorstroom finaliteit	2024-2025	Huis onderzoeker	1u35min
10	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2021-2022	Technicum	1u18min
11	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2021-2022	Huis onderzoeker	1u34min
12	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2021-2022	Technicum	1u02min
13	Snowball sampling	Doorstroom finaliteit	2022-2023	Technicum	1u
14	Snowball sampling	Dubbele finaliteit	2021-2022	Teams	1u12min
15	Snowball sampling	Dubbele finaliteit	2024-2025	Huis participant	1u38min

8.4 THEMATISCHE ANALYSE

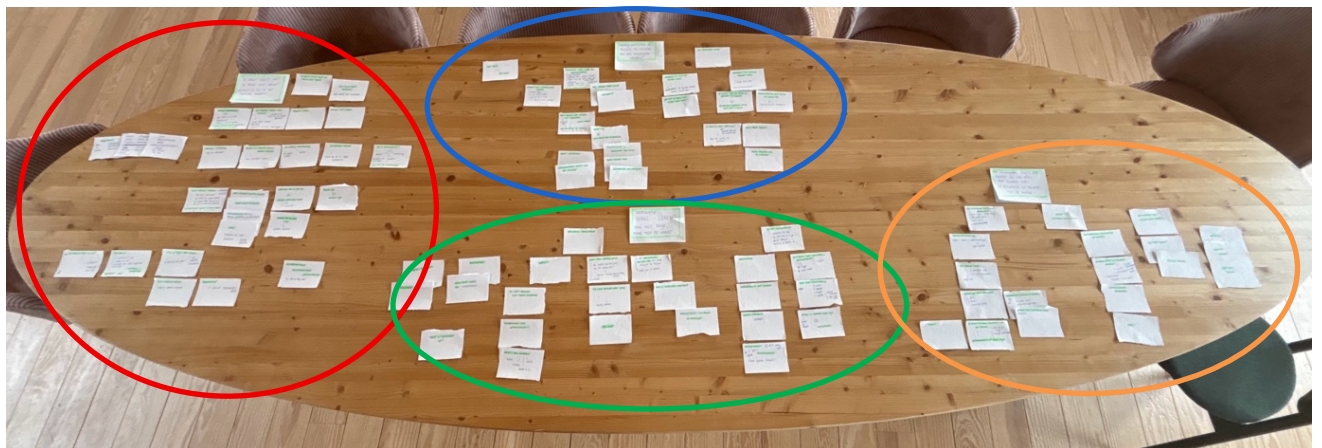
Figuur 2

Flashcards per thema



Figuur 3

Flashcards andere clustering



Verduidelijkende tekst Figuur 3:

THEMA 1: “Je haalt eruit wat je eruit wilt halen”: jezelf in en op de eerste plaats

- Niet alles heeft betekenis
 - Meer vragen dan antwoorden
- Mezelf (her)ontdekken versus als je weet je bent moet je jezelf niet zoeken
 - Mezelf als onbeschreven blad
 - Tussenjaar = nieuw begin
 - Een andere kant van mezelf

- Ambacht leren
 - Omgaan met geld
- Tijd voor mezelf
- Mezelf uitdagen
 - Jezelf in andere routines en andere situaties
 - De bubbel doorprikken
 - Uit de comfortzone
 - Ja durven zeggen
- Zelf keuzes maken: TJ als mijn eerste eigen keuze
 - Voor jezelf kiezen
 - Kiezen vanuit interesses
 - Invullen hoe ik het wil vs invloed van een ander
 - Dingen die ik leuk vind
 - Alleen tijd vs sociale tijd
- Tijd om...
 - Tijd = rust en vertragen vs veel dingen doen
- Je staat er alleen voor: zelfredzaamheid, zelfstandigheid en zelfvertrouwen

THEMA 2: Onderwijsinstituten als proloog en epiloog van het tussenjaar-verhaal

- Het begin en het einde
 - De eindigheid
- Ervaringen middelbaar als voedingsbodem
 - Corona als versnellende factor
 - Van moeten naar willen
 - Motivatie stijgt
- Niet weten wat verder te studeren
 - Extra tijd vs niet bezig met studiekeuze
 - Opendeurdagen en verkennen van opties
 - Vrede nemen met
 - Loskoppelen van toekomst
 - Vanuit interesses
 - Internationale aspect had een invloed

- Studeren als logische verdere stap vs studeren is niet de enigste optie
 - Wat als je droom niet in een studie past
 - De keuze was al duidelijk voordat tussenjaar begon
 - Tussenjaar lag al vroeg vast waardoor andere opties niet meer werden verkend
 - Tunnelvisie op wat al in je hoofd zit: tunnel doorbreken?
- Ik ben al een jaar kwijt vs anderen doen er ook langer over
 - Druk nodig?
 - Ruime richting om te starten

THEMA 3: “Voorzichtig rebel-leren”: van het padje, maar met de kaart

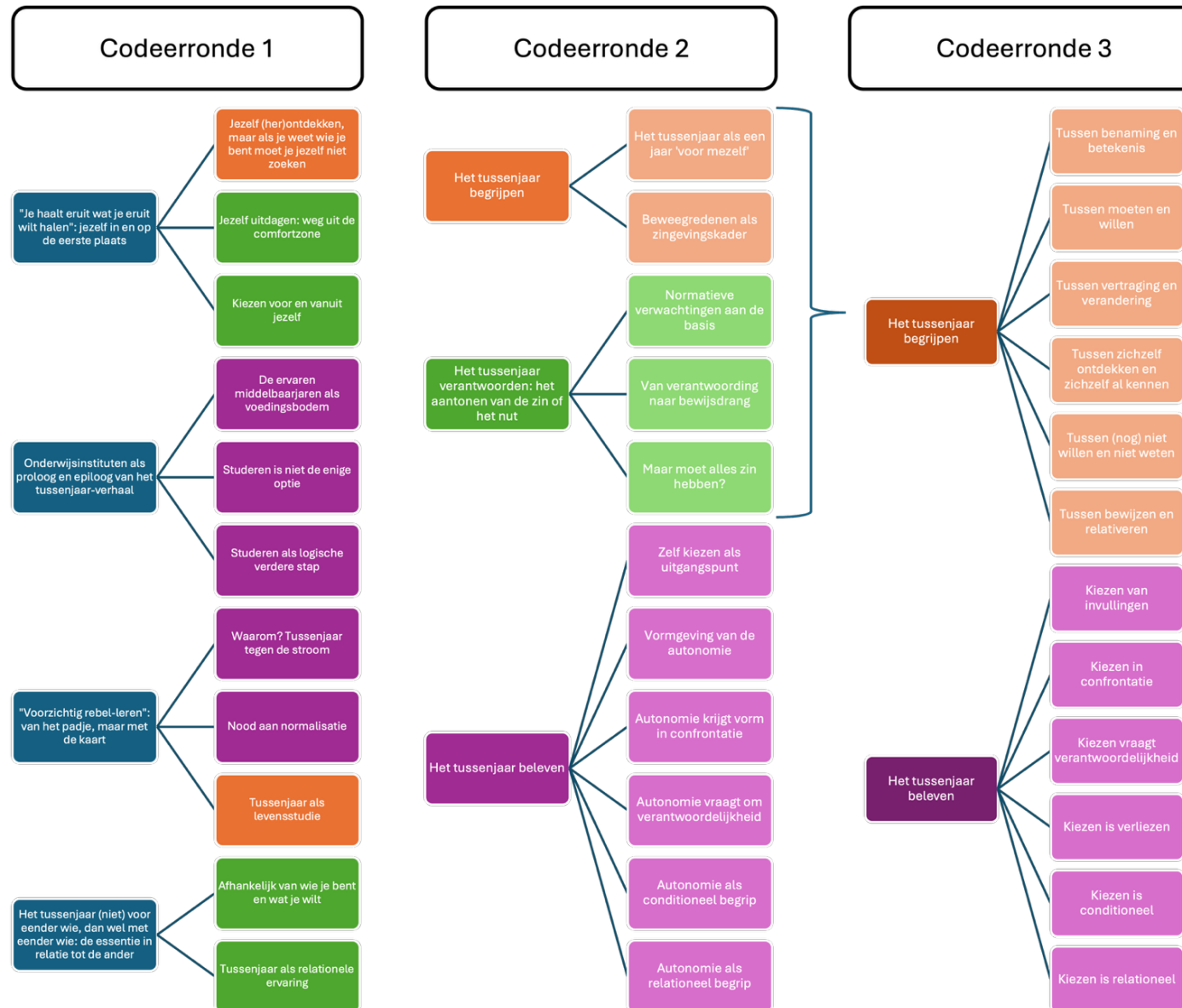
- Twijfel bij ouders
 - Veiligheid
- Positiviteit
 - Structuren laten toe: kindergeld
- Waarom?
 - Je gaat daarna niet meer studeren
 - Academische als waardevoller
 - Impact van anderen
- Nood aan normalisatie
 - Tussenjaar als onzichtbare optie
 - Eenzaamheid
 - Tussenjaar als vereffenaar van het pad om voor jezelf te kiezen
 - Nut en zinvolheid aantonen
 - Verwachtingen omtrent de invulling
 - Tussenjaar = buitenland?
- Tussenjaar als levensstudie
 - Levensleren
 - Waardering van het kleine
 - Leren vervelen
 - Reflecteren en relativeren
 - Ontsnappen aan structuren en verplichtingen
 - Nood aan verandering

- Uitstel van verantwoordelijkheden en verder jong zijn én matuurder?

THEMA 4: Het tussenjaar (niet) voor eender wie, dan wel met eender wie: de essentie in relatie tot de ander

- Niet voor iedereen?
 - Persoonsafhankelijk
 - De eerste stap
 - Bewustzijn rond privilege
 - (Financiële) steun van ouders
 - Ouders als inspiratiebron
 - Je bent jong, je moet het nu doen vs beperkingen van het jong zijn
 - YOLO
- Jezelf vs in relatie tot de ander
 - Aanwakking door de dingen waarmee je bezig bent
 - Een gevoel
 - Tegenover de ander
 - Omgaan met verschillende soorten mensen
 - Communiceren en talenkennis
 - Heimwee, afscheid en nood aan comfort
 - Het leven in België gaat verder
 - FOMO?
 - Sociale media

Figuur 4
Iteraties analysefase



8.5 CODEBOEK

Thema	Subthema	Code
Je haalt eruit wat je eruit wilt halen": jezelf in en op de eerste plaats	Jezelf (her)ontdekken, maar als je weet wie je bent moet je jezelf niet zoeken	Een andere kant van jezelf
		Jezelf als onbeschreven blad
	Jezelf uitdagen: weg uit de comfortzone	In andere routines en situaties
		De bubbel doorprikken en de horizon verbreden
		Ja durven zeggen: van proberen kan je leren
	Kiezen voor en vanuit jezelf	Tussenjaar als eerste eigen keuze
		Invullen hoe ik het wil: levensveranderend versus gewoon voor het plezier
		Er alleen voor staan, of niet?
Onderwijsinstituten als proloog en epiloog van het tussenjaar-verhaal	De ervaren middelbaarjaren als voedingsbodem	Prestatiedruk en faalangst: tussenjaar als geruststelling
		Schoolmoe(ten)
		Corona als versterkende factor
		Wat te kiezen?: onduidelijk of gekaapt door de idee van een tussenjaar
	Studeren is niet de enige optie	Wat als je droom niet in een studie past?
		"Er zijn nog andere dingen in het leven belangrijk"
		~~Verschillende mensen en verschillende levenspaden~~
	Studeren als logische verdere stap	Keuze stond vast voor het tussenjaar begon

		Tussenjaar als breuk met de tunnelvisie of blijft het academische waardevoller?
		Meer tijd voor het studiekeuzeproces en zijn verschillende stappen: van moeten naar willen
		Leven in het nu en niet bezig met de toekomst: studiekeuze als gok en meer vragen dan antwoorden
		Een jaar kwijt versus anderen doen er ook langer over
		Druk om te kiezen of is de druk juist nodig?
"Voorzichtig rebel-leren": van het padje, maar met de kaart	Waarom? Tussenjaar tegen de stroom	Achter de positiviteit twijfels en angsten bij zichzelf en anderen
		Tussenjaar als onzichtbare optie en dus eenzame keuze
		~~"Je gaat daarna niet meer studeren"~~
		Verantwoording van het nut en de zin, maar moet alles betekenis hebben?
		Vereffening van het pad om voor jezelf te kiezen
	En toch, de verwachting van een bepaalde invulling Nood aan normalisatie	Voorbij de 'normale' invulling van een tussenjaar
		De structuren laten het toe
		Of wordt het dan juist iets dat nodig lijkt?
	Tussenjaar als levensstudie	Leren vervelen, reflecteren en relativeren
		Ontsnappen aan structuren en verplichtingen: tijd voor vertraging

		Verlengen van de jeugd én tegelijkertijd matuurder worden?
Het tussenjaar (niet) voor eender wie, dan wel met eender wie: de essentie in relatie tot de ander	Afhankelijk van wie je bent en wat je wilt	De eerste stap vraagt om durf
		(Financiële) steun van ouders
		Je bent jong, je moet het nu doen versus het jong zijn en de beperkingen ervan
	Tussenjaar als relationele ervaring	Connecteren en communiceren
		Heimwee, afscheid en nood aan comfort als keerzijden van de medaille
		Back to reality: het leven thuis gaat verder tijdens en na het tussenjaar

8.6 INFORMED CONSENT

INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Doelpubliek: Jongeren die een tussenjaar hebben genomen

Rechtsgrond: toestemming

Taal: Nederlands

LUIK 1 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMERS ONDERZOEK

Titel van de studie: Het 'tussenjaar': de zoektocht naar zingeving?

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Oona-Lisa DeSmet
Student Master Pedagogiek en
Onderwijskunde
Universiteit Gent

E-mail: oonalisa.desmet@ugent.be

Prof. Dr. Lieselot De Wilde
Vakgroep Sociaal Werk en
Sociale Pedagogiek
Universiteit Gent

E-mail: lieselot.dewilde@ugent.be

A. Informatie over de studie

Beste,

Bedankt om een deelname aan deze masterproef, onder leiding van de Universiteit Gent met betrekking tot het nemen van een tussenjaar, te overwegen. Neem voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen en aarzel niet om vragen te stellen als er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Wanneer u beslist heeft om deel te nemen aan de studie, zal u gevraagd worden om het toestemmingsformulier achteraan deze bundel te ondertekenen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Dit onderzoek wil nagaan welke betekenis jongeren geven aan hun tussenjaar. Daarbij wordt onderzocht hoe jongeren hun tussenjaar ervaren in relatie tot wie ze zijn, hoe ze naar zichzelf kijken en welke keuzes ze maken over hun verdere studie- of werkloopbaan. Tegelijkertijd wil dit onderzoek aandacht hebben voor de bredere maatschappelijke context waarin het tussenjaar plaatsvindt en nagaan in welke mate verwachtingen vanuit de samenleving mee bepalen hoe jongeren hun tussenjaar beleven en begrijpen.

Ethische goedkeuring

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)¹. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)².

B. Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Indien u beslist deel te nemen aan het onderzoek, zal een eenmalig interview plaatsvinden over uw ervaring met betrekking tot het nemen van een tussenjaar. Het gesprek zal ongeveer een uur duren en zal doorgaan op een door u zelfgekozen plaats en tijdstip. Er zal een audio-opname gemaakt worden van het gesprek zodat het maken van nota's makkelijker verloopt, maar deze opname zal nooit met iemand worden gedeeld. De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om deel te nemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert om deel te nemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker. Als u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Om een samenvatting te krijgen kan u dit aanvragen bij de onderzoeker waarmee u contact hebt.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen bekend blijvend risico verbonden. Daarnaast zijn er geen directe voordelen verbonden aan deelname. Het interview kan voor sommige jongeren wel een moment van reflectie zijn over hun tussenjaar.

Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Deelname aan dit onderzoek is vrijwilliger waardoor geen vergoeding wordt voorzien.

¹ <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

² https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

C. Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent³.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt: naam en voornaam, geslacht, woonplaats, leeftijd, studie/beroep, studie & school secundair

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Stem- en (eventueel) beeldopname van de deelnemer
- Foto ivm het tussenjaar (meegebracht door de deelnemer)

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van een vragenlijst en een audio- (of video-) opname van het interview.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

Het verzamelen van persoonsgegevens is vereist om participanten te kunnen contacteren en zicht te krijgen op de steekproef.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het ondertekenen van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan ten alle tijden worden ingetrokken door dit te melden aan de hoofdonderzoeker.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

Alleen de onderzoekers binnen de Universiteit van Gent hebben toegang tot deze (persoons)gegevens. Deze gegevens zullen gepseudonimiseerd worden (dit wil zeggen dat uw naam wordt vervangen door een pseudoniem zoals 'participant 1') om de vertrouwelijkheid van de persoonsgegevens te garanderen. Alle audio-opnames worden maximaal vijf jaar

³ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

bewaard en enkel gepseudonimiseerde versies van de transcripties worden bewaard. De gegevens zullen niet worden gedeeld met derde partijen.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving⁴ wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment uw toestemming intrekken en dit zonder opgave van reden. Dit betekent dat uw gegevens niet verder verwerkt zullen worden vanaf het moment van intrekking. U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen. Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via oonalisa.desmet@ugent.be

Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via privacy@ugent.be of T 09 264 95 17. U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.be) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtcommissie.be)

⁴ Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

LUIK 2 – TOESTEMMINGSFORMULIER

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.	☐	☐
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	☐	☐

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

8.7 REFLEXIEF DAGBOEK

06/02/2026 - Proefinterviews

De twee proefinterviews gaven de onderzoeker zicht op hoe de vragen overkomen en op mogelijke werkpunten als interviewer. Soms merkte de onderzoeker bijvoorbeeld dat er een vraag werd gesteld over iets wat al werd gezegd. Dit kon de indruk geven dat de onderzoeker niet actief aan het luisteren was. Om dit in andere interviews te voorkomen, hield de onderzoeker telkens een extra blad bij waarop in kernpunten werd geschreven waarover de participant het had. Daardoor kon de onderzoeker makkelijker inpikken op wat er werd gezegd. Verder merkte de onderzoeker tijdens het uitschrijven van de proefinterviews dat er wordt tussengekomen terwijl de participant iets aan het zeggen is en dat er anderzijds soms te weinig wordt doorgevraagd. Wel parafraseerde de onderzoeker de antwoorden van de participant, waarna de participant nog eens kon verduidelijken of ze het wel of niet zo bedoeld had. Wat de interviewleidraad betreft zorgden de vragen voor een goede spanningsboog om het verhaal verteld te krijgen. Eén vraag over hoe keuzes zijn veranderd na het tussenjaar kwam vaag over bij de participanten, waardoor deze vraag werd aangepast naar een concretere vraag.

09/02/2026 - Twee keer op tussenjaar

Een participant was op het moment van het interview opnieuw een tussenjaar aan het nemen. Hoewel het interview zich richtte op het eerste tussenjaar, na het middelbaar, maakte ze vaak de vergelijking met het tussenjaar nu. Deze context is relevant om mee te nemen bij de interpretatie van de resultaten. Aangezien de participant in het buitenland verbleef op dat moment ging het interview online door. De wiferverbinding was niet altijd stabiel, waardoor we elkaar soms niet begrepen. Deze onderbrekingen werden opgenomen in het transcript. Ondanks de fysieke afstand voelde het gesprek wel vertrouwd aan door de persoonlijke relatie tussen de onderzoeker en de participant.

11/02/2026 - Afname interview

Eén interview ging door in een publieke ruimte. Deze ruimte werd ook gebruikt bij één van de proefinterviews, waardoor dit een neutrale plek leek om af te spreken. De koffiebar was echter drukker dan tijdens het proefinterview en we zaten ook op een andere plek in de ruimte. Hierdoor was er veel achtergrondlawaai, wat soms tijdens het gesprek voor afleiding zorgde, maar ook de kwaliteit van de audio-opname in gedrang bracht. Hoewel de neutraliteit van de plek voor openheid zorgde om te spreken, werd besloten dat er naar de toekomst toe een andere 'neutrale' plek gezocht moest worden met de nodige rust. Na dit interview werden geen interviews meer ingepland op plekken waarvan de onderzoeker op voorhand niet kon weten of het rustig was.

20/02/2026 - Tijdsdruk

Hoewel de onderzoeker voor elk interview aangaf dat het gesprek ongeveer anderhalf uur ging duren, gaf één participant aan het begin van het interview aan maar een uur tijd te hebben. Hierdoor voelde de onderzoeker dat er iets sneller over de vragen werd gegaan en er bewust geen materiaal van de onderzoeker werd binnengebracht om op te reflecteren. De 'gejaagdheid' zorgde voor iets minder diepgang in vergelijking met de andere interviews. Verder bleek de participant ook niet te voldoen aan de vooropgestelde criteria aangezien ze een tussenjaar had genomen voor een half jaar na het proberen van een studie in het eerste semester. Aangezien de participant de moeite had gedaan om tijd vrij te maken werd het interview toch afgenomen. De belevingen en betekenissen uit dit interview kunnen gerelateerd worden aan andere bevindingen, waardoor het interview wel werd meegenomen in de analysefase.

23/02/2026 - Onderbreking

Eén interview werd onderbroken door een telefoongesprek. Het interview duurde langer dan gepland en de participant in kwestie had na het interview een andere afspraak, waar ze even voor moest bellen. Dit zorgde ervoor dat er op het einde van het interview meer tempo in zat, voornamelijk vanuit de kant van de onderzoeker. Dit had minder impact op de diepte en lengte van de participant zelf.

27/02/2026 - Korte antwoorden

Bij één participant merkte de onderzoeker aan het begin van het interview dat de antwoorden korter waren dan bij de voorgaande interviews. Daardoor anticipeerde de onderzoeker sneller op wat er werd gezegd en werd er meer doorgevraagd. Tijdens het transcriberen merkte de onderzoeker echter dat de extra vragen de participant soms onderbraken in haar verhaal. Daarom lette de onderzoeker naar andere interviews toe om dit zeker te vermijden.

05/03/2026 - Suggestieve vragen

Tijdens het transcriberen van een bepaald interview werd de onderzoeker geconfronteerd met een gemaakte fout tijdens het interview zelf. Door in dezelfde week meerdere interviews af te nemen, dacht de onderzoeker vaak aan wat er in andere interviews werd gezegd. Hierdoor stelde de onderzoeker in dit gesprek vaak een suggestieve vraag om na te gaan of deze participant soortgelijke ervaringen had. De suggestiviteit werd opgemerkt doordat de participant antwoorden gaf als "nu dat je het zegt". Dit toont aan dat de onderzoeker impliciet de participant op bepaalde ideeën bracht die anders misschien niet werden vermeld. Door de vertekening werden deze citaten niet meegenomen bij de rapportage van de analysefase.