

ONDERZOEKSRAPPORT

# STIMULEREN VAN ONDERNEMERSCHAP IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

## EEN VERDIEPING VAN EFFECTO

Vermeire Jacob, Van den Berghe Wouter, Meuleman Miguel , Lepoutre Jan  
DECEMBER 2012

KENNISPARTNER



# INHOUD

<b>1. ONDERNEMEN DOOR DE BRIL VAN DE JONGERE ZELF</b>	<b>6</b>
<b>2. ONDERNEMERSCHAPS-ONDERWIJS IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: RECENTE BEWEGINGEN</b>	<b>8</b>
2.1. INZICHTEN UIT EFFECTO, 2009	8
2.2. HET ACTIEPLAN ONDERNEMEND ONDERWIJS	10
<b>3. EFFECTIEF ONDERNEMERSCHAPS-ONDERWIJS: EEN VERDERE VERDIEPING</b>	<b>13</b>
3.1. FOCUS OP ONDERNEMEND GEDRAG BIJ JONGEREN	<b>13</b>
3.1.1. KNELPUNTEN BIJ ONDERNEMERSCHAPSONDERWIJS	13
3.1.2. VRAAGTEKENS BIJ ONDERNEMERSCHAPSINTENTIES	16
3.1.3. ONZE INVALSHOEK: FOCUS OP ONDERNEMEND GEDRAG	20
3.1.4. CONCLUSIE	21
3.2. ONDERZOEKSBENADERING	<b>22</b>
3.2.1. VRAGENLIJSTONDERZOEK	22
3.2.2. FOCUSGROEPEN	24
3.3. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID VAN HET ONDERZOEK	<b>25</b>
3.3.1. SPONTANE ASSOCIATIES MET ONDERNEMERSCHAP	26
3.3.2. INTERPRETATIE VAN KENMERKEN VAN ONDERNEMEND GEDRAG	28
3.3.3. BETROUWBAARHEID VAN DE VRAGENLIJST	32
<b>4. HOE ONDERNEMEND ZIJN ONZE JONGEREN VANDAAG AL?</b>	<b>35</b>
4.1. ONDERNEMEND GEDRAG	<b>35</b>
4.1.1. CREATIEF GEDRAG	35
4.1.2. LEIDING GEVEN	38
4.1.3. WAARDE CREËREN	40
4.1.4. NON-CONFORMISTISCH GEDRAG	42

<b>4.2. ONDERNEMERSCHAPSINTENTIES</b>	<b>44</b>
4.2.1. IS ER EEN VERBAND TUSSEN ONDERNEMEND GEDRAG EN INTENTIES?	46
4.2.2. HET VERSCHIL TUSSEN CREATIEF GEDRAG EN ONDERNEMERSCHAPSINTENTIES	47
<b>5. ONDERNEMEND GEDRAG STIMULEREN: EEN MOTIVATIEVERHAAL</b>	<b>49</b>
<b>5.1. VOORSPELLERS VAN ONDERNEMEND GEDRAG: DE THEORIE</b>	<b>49</b>
5.1.1. GELOOF IN EIGEN KUNNEN	49
5.1.2. ROLMODELLEN	50
5.1.3. INTRINSIEKE MOTIVATIE	52
<b>5.2. OOK GETEST OP MENSEN</b>	<b>54</b>
5.2.1. METHODE	54
5.2.2. CREATIEF GEDRAG	55
5.2.3. LEIDING GEVEN	56
5.2.4. WAARDE CREËREN	57
5.2.5. NON-CONFORMISTISCH GEDRAG	58
5.2.6. CONCLUSIE VAN DE TESTEN	58
<b>5.3. BREDER KIJKEN DAN DE SCHOOLOMGEVING</b>	<b>59</b>
<b>5.3.1. ROLMODELLEN EN TRIGGEREVENTS VOOR ELK TYPE GEDRAG</b>	<b>59</b>
5.3.1.1. Creatief gedrag	60
5.3.1.2. Leiding geven	61
5.3.1.3. Waarde creëren	61
5.3.1.4. Non-conformistisch gedrag	62
5.3.1.5. Samenvatting	63
<b>5.3.2. WIE BEPAALT WIE JE BENT?</b>	<b>63</b>
<b>6. IMPLICATIES VOOR ONDERNEMERSCHAPS-ONDERWIJS</b>	<b>65</b>
<b>6.1. DE JONGE ONDERNEMER: CONCLUSIE</b>	<b>65</b>
<b>6.2. ONDERNEMEND GEDRAG STIMULEREN OP SCHOOL</b>	<b>67</b>
<b>6.2.1. AUTONOMIE-ONDERSTEUNENDE ONDERWIJSMETHODIEKEN</b>	<b>68</b>
6.2.1.1. Zet niet alles op punten	68
6.2.1.2. Zorg voor inspraak en keuzemogelijkheden	68
6.2.1.3. Geef aan waarom bepaalde activiteiten, vakken of opdrachten persoonlijk zinvol kunnen zijn.	69

<b>6.2.2. COMPETENTIE-ONDERSTEUNENDE ONDERWIJSMETHODIEKEN</b>	<b>69</b>
6.2.2.1. Bied optimaal uitdagende taken aan.	69
6.2.2.2. Weet hoe je feedback moet geven.	69
6.2.2.3. Bevorder het geloof in eigen kunnen	70
<b>6.3. EEN DUIDELIJKE ROL VOOR ONDERNEMERSCHAPSONDERWIJS</b>	<b>71</b>
<b>7. BIJLAGEN</b>	<b>73</b>
<b>8. REFERENTIES</b>	<b>77</b>

# LIJST FIGUREN EN BIJLAGEN

Figuur 1. Ondernemingszin volgens Laevers en Bertrands (2004)	15
Figuur 2. Fases in ondernemerschap volgens GEM	16
Figuur 3. Verschil tussen ondernemerschapsintentie en -gedrag	17
Figuur 4. Voorbeeld van een <i>future possible self</i> als ondernemer	20
Figuur 5. Aantal deelgenomen leerlingen per school en per meetmoment	22
Figuur 6. Steekproef volgens geslacht	23
Figuur 7. Steekproef volgens onderwijsvorm	23
Figuur 8. Steekproef volgens studiejaar	23
Figuur 9. Woordenwolk creatief gedrag	29
Figuur 10. Woordenwolk leiding geven	30
Figuur 11. Woordenwolk non-conformistisch gedrag	31
Figuur 12. Ondernemend gedrag en ondernemerschapsintenties: gemiddelden	33
Figuur 13. Creatief gedrag: gemiddelden	36
Figuur 14. Creatief gedrag: frequenties	37
Figuur 15. Leiding geven: gemiddelden	38
Figuur 16. Leiding geven: frequenties	39
Figuur 17. Waarde creëren: gemiddelden	41
Figuur 18. Waarde creëren: frequenties	41
Figuur 19. Non-conformistisch gedrag: gemiddelden	42
Figuur 20. Non-conformistisch gedrag: frequenties	43
Figuur 21. Ondernemerschapsintenties: gemiddelden	44
Bijlage 1. Items om ondernemend gedrag te bevragen	73
Bijlage 2. Ondernemend gedrag: statistieken	74
Bijlage 3. De relatie tussen ondernemerschapsintentie en ondernemend gedrag	75
Bijlage 4. Voorspellers van creatief gedrag en ondernemerschapsintentie	75
Bijlage 5. Voorspellers van leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag: meetschalen	76

# 1. ONDERNEMEN DOOR DE BRIL VAN DE JONGERE ZELF

Rond ondernemen is al veel gezegd en geschreven, vooral door volwassenen. Maar wat houdt het concreet in voor jongeren zelf? Dat staat centraal in deze studie. Ter inleiding delen we met u de ervaringen van twee scholieren met ondernemen. Hun verhalen sluiten perfect aan bij de ondertoon van deze studie: ondernemen is een breed begrip en wordt in verschillende situaties op verschillende manieren ingevuld.

Caroline brengt het eerste verhaal, zij is 17 jaar en volgt de richting Schoonheidsverzorging in het TSO. We vroegen aan haar of haar ouders haar stimuleren om ondernemend te zijn.

*“Ja neig... omdat ik in de richting Esthetiek zit heb ik thuis zo een kamertje waar ik zelf mensen kan ontvangen en behandelen, en ik had daar eerst de plaats niet echt voor...Dat kamertje was vroeger mijn vader zijn bibliotheek en hij heeft dat moeten opgeven voor mij [lacht], dus daarom vind ik ook wel dat ze mij hier echt in stimuleren...Mijn mama zegt dan ook zo: “koop dat product, dan kan je dit en dat doen”. Ze leent mij dan geld om die spullen te kunnen kopen, en dan betaal ik haar dat in stukjes terug...Maar soms zegt mijn mama dan wel, je hebt nu dit en dat bij mij gedaan, dus je mag dat zo laten, of voor uw verjaardag zullen we daar bijleggen... Ik doe dit nu een jaar en doe het graag. Ik doe ook zelf mijn boekhouding en zo...en het geld dat ik dan extra verdien investeer ik dan in nieuwe dingen... Ook op school stimuleren ze ons om thuis te oefenen. Zo kan ik later dan een zaak opstarten.*

Het verhaal van Caroline is vrij uniek. Slechts een heel klein percentage van de jongeren in het secundair onderwijs is op deze manier bezig met ondernemen. Veel vaker vertaalt ondernemen zich op deze leeftijd in het op poten zetten van evenementen of het uitwerken van eigen ideeën. Zo vertelt Pieter het volgende:

*“Ik zit nu in het laatste jaar van de richting Latijn-Wetenschappen en wil volgend jaar studeren voor bio-ingenieur. Ik heb nog geen duidelijk zicht op wat ik later wil worden, maar hoop op een job die met de natuur te maken heeft, bijv. beheren van een natuurgebied. Maar na mijn studies eerst een jaar in een ontwikkelingsland aan een project werken zie ik ook wel zitten. Een neef van mij heeft dat ook gedaan en het lijkt me wel avontuurlijk. Mijn vader heeft er niets op tegen, op voorwaarde dat ik niet te lang doe over mijn studies. Mama zou liever niet hebben dat ik naar het buitenland ga. Ze vindt ook dat ik na mijn studies zou moeten solliciteren op het ministerie van landbouw, waar haar broer een hoge functie heeft. We zullen wel zien.*

*Op onze school zijn er enkel ASO-richtingen. Over jobs in bedrijven of starten van een eigen ondernemingen wordt nauwelijks iets gezegd. We moeten wel een stage doen in de sociale sector. Ik heb vorig jaar meegeholpen bij de renovatie van een buurtlokaal. Ik zag er eerst wat tegenop, maar vond het uiteindelijk wel een leuke ervaring, vooral omdat ik veel vrijheid kreeg. Dat gebeurt niet veel op onze school: we moesten ons vijf jaar lang streng aan de regels houden. Alleen nu we in het laatste jaar zitten, mogen we plots veel meer. Ik heb in november n.a.v. een actie voor een project in India in onze klas een heel programma in elkaar gebokst om zo veel mogelijk geld in het laatje te brengen: auto's wassen, een tombola organiseren, wafels bakken en verkopen, .... Ons doel was om het recordbedrag dat de klas van vorig jaar inzamelde te overtreffen – en dat is ook gelukt. Ik heb veel geleerd uit deze actie, o.m. dat ik eigenlijk wel graag zoiets leidt, en dat het helemaal niet erg is om veel te werken als je iets graag doet.”*

Ook het verhaal van Pieter gaat over ondernemerschap, maar dan in de brede zin van het woord. De ervaringen die Pieter hier opdoet kunnen heel belangrijk zijn voor de manier waarop hij later ondernemend door het leven gaat.

Dit onderzoek bij jongeren moet ons leren hoe ondernemerschapsonderwijs in het secundair onderwijs zinvol en effectief kan ingevuld worden. We bouwen hiervoor verder op de bevindingen uit de EFFECTO-studie van 2009 (Van den Berghe, Lepoutre, Crijns, & Tilleuil), die zich eerder over deze vraag boog, vertrekkend vanuit de lopende initiatieven voor ondernemerschapsonderwijs. De belangrijkste conclusies en aanbevelingen van de eerste EFFECTO-studie zetten we hieronder nog eens op een rijtje. Hoewel de studie erin slaagde om een aantal belangrijke voorwaarden voor effectief ondernemerschapsonderwijs in kaart te brengen, doken ook een aantal nieuwe vragen op. Vooral de rol van de leerkrachten in ondernemerschapsonderwijs is tot op heden niet echt duidelijk. Hierop proberen we in deze studie antwoorden te formuleren. Dit doen we aan de hand van de resultaten van een wetenschappelijk onderbouwd vragenlijstsonderzoek bij een 500-tal leerlingen. Dit onderzoek werd aangevuld met enkele focusgroepen bij een selecte groep van ondernemende en niet-ondernemende jongeren. Zo laten we niet alleen de cijfers spreken, maar krijgen we ook een bijzonder rijke ‘blik achter de schermen’: wat zijn de onderliggende verhalen bij de data?

## 2. ONDERNEMERSCHAPS- ONDERWIJS IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS: RECENTE BEWEGINGEN

### 2.1. INZICHTEN UIT EFFECTO, 2009

Dit rapport wordt best gelezen met de inzichten van EFFECTO in het achterhoofd. Deze studie wierp immers nieuwe vragen op die we in dit onderzoek probeerden te beantwoorden. Daarom schetsen we hier eerst en vooral nog eens het opzet en de belangrijkste conclusies van EFFECTO<sup>1</sup>. “EFFECTO: Op weg naar effectief ondernemerschapsonderwijs in Vlaanderen” was een studie die Flanders DC, de Vlaamse organisatie voor ondernemingscreativiteit, uitvoerde in samenwerking met kennispartner Vlerick Business School. Voor het oorspronkelijk EFFECTO-onderzoek, dat stoelde op een enquêtering van scholieren en leerkrachten, werd samengewerkt met nagenoeg alle organisaties die in het Vlaams secundair onderwijs een aanbod hadden voor scholen op gebied van ondernemerschapsonderwijs. Het ging om een twintigtal organisaties. De leerkrachten die deze initiatieven op gebied van ondernemerschapsonderwijs begeleidden, stonden in voor de enquêtering van de leerlingen. In totaal werden via dit getrappt systeem meer dan 3.000 jongeren uit de 2de en 3de graad bereikt uit een 200-tal secundaire scholen in Vlaanderen (ongeveer 1 op 4). Gemiddeld hadden dus ongeveer 16 leerlingen per school het vragenlijstonderzoek ingevuld.

Parallel aan het EFFECTO-onderzoek liep ook nog het Osso-onderzoek over ondernemende attitudes bij jongeren, los van hun betrokkenheid bij initiatieven voor ondernemerschapsonderwijs. Hier werden eveneens meer dan 3.000 jongeren bevroegd, deels met dezelfde vragen als in EFFECTO. Enkele resultaten van het Osso-onderzoek werden mee opgenomen in het rapport over EFFECTO

De algemene conclusies van het EFFECTO-onderzoek waren de volgende:

- In de Vlaamse scholen lopen er tal van projecten die ondernemerschap proberen te bevorderen: vier op de vijf Vlaamse secundaire scholen nemen deel aan één of meerdere initiatieven. Vrij bekend zijn de mini- en leerondernemingen, waarbij leerlingen een eigen onderneming op poten zetten (bv. Vlajo, Unizo, ...). Daarnaast bestaan er ook leertrajecten op basis van simulatieprogramma's die jongeren een virtueel bedrijf laten leiden. Leerlingen brengen ook al eens een bedrijfsbezoek of krijgen een

---

<sup>1</sup> (Van den Berghe, et al., 2009, waarvan delen geciteerd hier uit de executive briefing)



bedrijfsleider over de vloer in de klas. Niet alle initiatieven hebben trouwens rechtstreeks met ondernemerschap te maken. Zo laat TMF Stressfactor leerlingen zelf een festival organiseren. Hierbij kunnen jongeren op verschillende manieren ondernemend zijn in de manier waarop ze het festival organiseren, maar het initiatief wordt niet expliciet gekaderd als een ondernemerschapsprogramma.

- Ondernemerschapsinitiatieven in het secundair onderwijs hebben in het algemeen een significant effect op het verhogen van de intentie om te ondernemen, op de creativiteit van leerlingen, op hun houding tegenover ondernemers en op de interesse voor internationale mobiliteit. Door de activiteiten krijgen ze ook een beter inzicht in hun talenten, kunnen ze beter problemen oplossen en neemt hun zelfvertrouwen toe. Zo'n 45 procent van de leerlingen beseft beter dan voorheen dat ze zelf hun weg kunnen maken in het leven.
- Belangrijk hierbij is dat vooral de langdurige, intensieve projecten effecten hebben op de intentie om te ondernemen, op de creativiteit, op de houding t.o.v. ondernemers en op de internationale mobiliteit. Enigszins verrassend was de vaststelling dat creativiteit en zin om te ondernemen elkaar niet beïnvloeden of versterken.
- Leerlingen uit het beroepsonderwijs vertonen de grootste interesse om baas te worden van een eigen zaak, net als leerlingen uit een "economische" studierichting (economie, handel, ...). Om een eigen bedrijf te beginnen, moeten in de ogen van de jongeren wel twee voorwaarden vervuld zijn. Ze moeten het idee als haalbaar inschatten en ze moeten het ook een aantrekkelijk vooruitzicht vinden. Meer dan 30 procent van de ondervraagde jongeren schatte het opstarten van een onderneming in als haalbaar en de helft van de leerlingen vond een eigen zaak ook een aantrekkelijke gedachte. Contacten met echte ondernemers spelen hierbij een extra stimulerende rol. Een op drie dacht zelfs ooit een eigen zaak of onderneming te hebben.
- De jongeren die naar eigen zeggen het meest zin hebben om te ondernemen zijn jongens uit BSO-en TSO-richtingen. Leerlingen uit ASO-richtingen zonder economie scoren het laagste. Binnen elke onderwijsvorm zijn er echter grote verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes tonen minder interesse voor managementfuncties en ondernemen (met uitzondering voor vrije beroepen) en zijn over het algemeen minder geïnteresseerd om te werken in het bedrijfsleven. De overheid, het onderwijs en sociale functies trekken hen meer aan.

## 2.2. HET ACTIEPLAN ONDERNEMEND ONDERWIJS

De EFFECTO-studie was de eerste grootschalige studie in Vlaanderen die aantoonde dat projecten die ondernemingszin en ondernemerschap stimuleren, nuttig en noodzakelijk zijn. Mogelijk heeft dit inzicht er ook toe bijgedragen dat op 17 juni 2011 een resolutie werd goedgekeurd in het Vlaams Parlement betreffende het stimuleren van ondernemingszin en ondernemerschap in het onderwijs. Centraal daarin staat de ontwikkeling van een leerlijn die loopt van kleuter- tot volwassenonderwijs. Waar in het basisonderwijs creativiteit, oplossingsgericht denken en ondernemingszin centraal moeten staan, zou er vanaf het secundair onderwijs **ook** meer gewerkt moeten worden rond zakelijk ondernemerschap, gericht op het oprichten van een eigen zaak.

In de marge van voorgaande resolutie, en in lijn met het Vlaams Regeerakkoord van 2009 werd op 30 september 2011 het Actieplan Ondernemend Onderwijs voorgesteld<sup>2</sup>, waarin de Vlaamse regering vier ambitieuze doelstellingen vooropstelt:

- *Leerlingen, studenten en cursisten hebben bij het verlaten van het onderwijs de nodige ondernemingszin.*
- *Leerlingen, cursisten en studenten hebben voor het verlaten van het onderwijs de kans gekregen om zich voor te bereiden op ondernemerschap.*
- *Cursisten, leerlingen en studenten zijn gemotiveerd om de keuze te maken voor ondernemerschap.*
- *Leraren tonen ondernemingszin en hebben een genuanceerd beeld van ondernemerschap*

In het actieplan worden ook de specifieke doelstellingen voor leerlingen in het secundair onderwijs aangegeven. Deze worden echter in één adem genoemd met de doelstellingen voor het hoger onderwijs, namelijk:

- *Stimuleren van **ondernemingszin**, dit is het vermogen om initiatief te nemen, ideeën in een bepaalde context te ontwikkelen, doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheidszin, durf, creativiteit en zelfsturing waarmee men ideeën in daden kan omzetten (binnen deze definitie wordt ondernemingszin grotendeels gedekt door de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs).*
- *Werken aan een positieve, realistische beeldvorming over bedrijven en ondernemerschap.*
- *Inzicht verschaffen over het belang van ondernemingen voor onze samenleving en onze welvaart.*
- *De kans geven aan geïnteresseerde leerlingen, ongeacht hun studierichting, om een ondernemingsplan te leren opstellen, een basis van boekhoudkundige, commerciële en juridische aspecten te verwerven en te leren hoe een bedrijf opgestart wordt.*
- *Ondernemingszin en ondernemerschap integreren met bijvoorbeeld talen, wetenschappen en techniek.*

---

<sup>2</sup> (Vlaamse Overheid, 2011)

Tijdens ons onderzoek zat het Actieplan Ondernemend Onderwijs nog in zijn startfase en is het nog onduidelijk wat de resultaten zijn van de nieuwe beleidsmaatregelen. Toch zijn er al een aantal ontwikkelingen bezig. Zo volgt momenteel de beleidsoverschrijdende *werkgroep ondernemend onderwijs* het actieplan op. Een van de zaken die men ontwikkeld heeft is een evaluatiekader voor nieuwe ondernemersprogramma's. Externe initiatiefnemers kunnen subsidies bekomen om ondernemend onderwijs concreet te maken via specifieke programma's, maar deze programma's worden eerst inhoudelijk geëvalueerd door de werkgroep, waarna er een advies volgt (de eigenlijke subsidiëeringsbeslissing blijft echter autonoom gebeuren door het subsidiërende departement of agentschap). Zo wordt er onder andere getoetst in welke mate het programma leerprocessen kan faciliteren die leiden naar één of meer van de beoogde aspecten van ondernemingszin of ondernemerschap, met name:

- Ondernemen met volle inzet  
Wilsfactor en doorzettingsvermogen  
Zelfkennis
- Organiserend ondernemen  
Besef van rendement  
Besluitvaardigheid  
Zelfsturing
- Doordacht ondernemen  
Zelfstandigheid  
Toekomstgericht plannen en uitvoeren
- Samenwerkend ondernemen  
Overtuigingskracht  
Leiderschap  
Netwerken vormen
- Kansen grijpen  
Kansen zien  
Zicht op markt
- Kansen creëren  
Creativiteit  
Innoveren
- Maatschappelijk verantwoord ondernemen  
Solidair en milieubewust handelen
- Vooruitziend ondernemen  
Gerichtheid op leren, ook uit eigen ervaringen  
Afstand nemen
- Realistische beeldvorming
- Economische bewustwording

- Ondernemerschap als individuele keuze

Bij de evaluatie wordt ook belang gehecht aan de duur en intensiteit van de programma's: men is niet op zoek naar eendagsvliegen omdat men weet dat hun impact meestal heel beperkt is. Zowel EFFECTO als buitenlands onderzoek toonden dit recent ook aan: de effecten van kortdurende ondernemerschapsinitiatieven zijn relatief klein, ook al zijn de programma's in kwestie praktijkgeoriënteerd<sup>3</sup>. Zo worden bestaande inzichten en structuren rond ondernemend onderwijs verder ingevuld en gevaloriseerd.

Met deze nieuwe studie beogen we bij te dragen aan een verdere wetenschappelijke onderbouw voor het **ondernemerschapsonderwijs** van de toekomst. Dit houdt ook in dat resultaten van dit onderzoek in eerste plaats gebruikt kunnen worden in kader van het stimuleren van ondernemerschap in de enge zin van het woord<sup>4</sup>. Dit impliceert dus ook dat we niet expliciet uitspraken beogen te doen over het stimuleren van ondernemen in de brede zin van het woord, al zijn er natuurlijk tal van raakpunten. Ondernemerschap dient immers gezien te worden als een onderdeel van het bredere begrip ondernemen. Bovendien is een zekere mate van ondernemingszin een noodzakelijke voorwaarde voor ondernemerschap. De inzichten uit deze nieuwe studie zijn relevant voor verschillende doelgroepen:

- Beleid: In deze studie onderzoeken we een alternatief kader welke relevant kan zijn voor beleidsmakers en andere belanghebbenden bij het vormgeven en evalueren van initiatieven om ondernemen te stimuleren bij jongeren in het secundair onderwijs. Aangezien ondernemerschapsonderwijs vandaag vooral concreet wordt gemaakt door externe initiatiefnemers, zijn de resultaten ook voor hen interessant natuurlijk. We hopen dat deze studie voor beide partijen een referentie kan worden in een verder streven naar meer ondernemerschap in Vlaanderen.
- Onderwijs: In het laatste hoofdstuk van deze studie expliciteren we de rol die het onderwijs kan opnemen in dit verhaal. We doen hierbij in de eerste plaats concrete aanbevelingen naar de leerkrachten. Hoe kunnen zij hun steentje bijdragen in ondernemerschapsonderwijs? Op welke manier kunnen ze effectief iets betekenen?
- Grote publiek: Een van de doelstellingen van dit onderzoek was om de rol van leerkrachten te plaatsen binnen de leefwereld van jongeren. De ondernemers van morgen worden immers ook sterkt beïnvloed door ervaringen en invloeden uit de thuis- en vrijetijdsomgeving. In die zin zijn de inzichten over motivatie, geloof in eigen kunnen en rolmodellen voor ondernemend gedrag relevant voor iedereen die ondernemen bij jongeren wil stimuleren.

---

<sup>3</sup> (Falck, Heblich, & Luedemann, 2010; Van den Berghe, et al., 2009)

<sup>4</sup> Het Actieplan Ondernemend Onderwijs definieert ondernemerschap als "alle fases die een ondernemer met zijn onderneming kan doorlopen (opstarten, continueren, groeien, herstarten, ...) binnen een brede waaier aan sectoren, zowel binnen de private sector als de non-profit sector."

# 3. EFFECTIEF ONDERNEMERSCHAPS- ONDERWIJS: EEN VERDERE VERDIEPING

## 3.1. FOCUS OP ONDERNEMEND GEDRAG BIJ JONGEREN

### 3.1.1. Knelpunten bij ondernemerschapsonderwijs

Ondernemerschapsonderwijs integreren in het Vlaamse onderwijs is een nobel doel, maar bijzonder uitdagend gegeven de huidige context. Er zijn twee belangrijke factoren die vandaag effectief ondernemerschapsonderwijs bemoeilijken. Een eerste factor is de overbevraging van scholen en leerkrachten: de vraag naar meer ondernemend onderwijs is slechts één van de vele verzuchtingen vanuit verschillende maatschappelijke hoeken naar scholen toe. Een tweede belemmerende factor is de brede definiëring van het begrip ondernemend onderwijs zelf. Hieronder gaan we op beide factoren in, en stellen aansluitend de invalshoek voor die we in dit onderzoek willen onderbouwen.

De Europese Commissie, daarin gesteund door heel wat internationale experts, heeft duidelijk gesteld dat het onderwijs en het onderwijssysteem een sleutelrol speelt in de ontwikkeling van een (meer) ondernemende samenleving<sup>5</sup>. De Commissie vindt ook dat het onderwijs die rol moet spelen. Het onderwijs zou zowel een ondernemende instelling en ondernemerschapsvaardigheden moeten bevorderen, als jongeren bewust maken van hun toekomstmogelijkheden als ondernemer. De Europese Commissie ontwikkelt echter niet de argumentatie waarom dit juist de taak van het onderwijs is.

De vraag van de Europese Commissie weerspiegelt een groeiende consensus bij onderwijs- en economische experts binnen Europa (en ook daarbuiten) dat het onderwijssysteem een sterkere rol zou moeten spelen in de ontwikkeling van ondernemend gedrag. Dit is evenwel niet vanzelfsprekend en botst vaak ook met de overheersende organisatieculturen en waardenpatronen in onderwijsinstellingen. Dit geldt in het bijzonder voor ASO-onderwijs (en het equivalent daarvan in het buitenland) en universitaire opleidingen.

---

<sup>5</sup> (European Commission, 2003)

De vraag naar meer ondernemerschapsonderwijs komt bovendien naast heel wat andere bijkomende vragen voor 'extra', die allemaal bovenop het traditioneel te onderwijzen curriculum komen. Scholen en leerkrachten worden bestookt met vragen om een bijdrage te leveren op vlak van stimuleren van geestelijke gezondheid, drugspreventie, aanmoedigen van gezonde voeding, pestpreventie, enz. Voor scholen betekent het meewerken aan ondernemerschapsprogramma's dan ook vaak een extra last op de schouders. Slechts weinigen gaan nog een stap verder en vinden de tijd en middelen om ondernemerschap te integreren doorheen het curriculum en een plaats te geven in de schoolcultuur.

Het Actieplan Ondernemend Onderwijs situeert het probleem van de overbevraging zelfs al in de lerarenopleiding. Verschillende groepen verwachten dat er meer aandacht gaat in de lerarenopleiding naar welbepaalde maatschappelijke thema's. De Vlaamse overheid stelt zelfs expliciet dat het onrealistisch is dat toekomstige leerkrachten al tijdens hun opleiding met alle didactische activiteiten in het kader van ondernemerschapsonderwijs aan de slag leren gaan (p.21).

Een aantal onderzoekers wijzen er bovendien op dat de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van ondernemerschapsattitudes en -vaardigheden niet enkel bij het onderwijssysteem mag gelegd worden<sup>6</sup> - en wij treden hen daarin bij. Neem bijvoorbeeld het beïnvloeden van een ondernemende attitude of 'mindset': dit is een bijzonder complex en intensief proces en kent zijn oorsprong in ervaringen uit de vroege kindertijd<sup>7</sup>. Voor de ontwikkeling van een ondernemende ingesteldheid is het absoluut noodzakelijk dat vanaf de kindertijd reeds de juiste stimulansen worden gegeven, en dit is in de eerste plaats iets wat in de handen ligt van de ouders. Indien een kind op vroege leeftijd niet de meest geschikte thuisomgeving ervaart voor ondernemen zullen de effecten van latere stimulansen relatief beperkt zijn. Het onderwijs kan hier een aanvullende rol spelen door ondernemerschapsonderwijs een plaats te geven doorheen de gehele schoolloopbaan van de kinderen, zoals bijvoorbeeld in Finland reeds gebeurt<sup>8</sup>. Ook in andere domeinen gebeuren gelijkaardige initiatieven. Een goed voorbeeld is de proefkampioen, een project van Logo Gezond+ die kinderen gezond leert eten op school, maar ook de ouders betreft. "Ouders krijgen een proefpas waarin ze tips krijgen om ook thuis van de kinderen echte Proefkampioenen te maken."<sup>9</sup>

Een tweede knelpunt voor effectief ondernemerschapsonderwijs is de brede definiëring van het concept. Hiervoor verwijzen we opnieuw naar het Actieplan Ondernemend Onderwijs. Het plan onderscheidt twee basiselementen binnen ondernemend onderwijs: ondernemingszin en ondernemerschap. Het plan geeft terecht aan dat ondernemingszin nodig is om tot ondernemerschap te komen, maar zoals we hieronder willen illustreren, leidt dit tot een veelheid aan elementen (die op zich ook al heel breed kunnen geïnterpreteerd worden) die in hun geheel nog moeilijk te bevatten en te stimuleren zijn.

---

<sup>6</sup> (Nabi, Holden, & Walmsley, 2010)

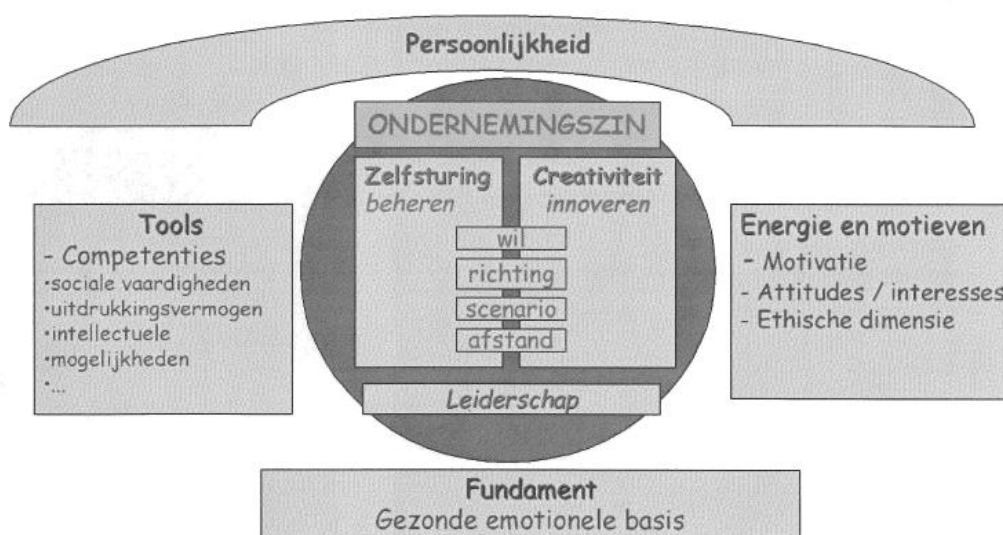
<sup>7</sup> (Heckman, 2006; Kourilsky & Walstad, 1998)

<sup>8</sup> (Kyrö, 2006; Louekoski, n.d.).

<sup>9</sup> (Logo Gezond+, 2012)

1. Rond **ondernemingszin** stelt de Vlaamse overheid voor om te werken rond het model dat ontwikkeld werd door Laevers en Bertrands (2004). Zelfsturing is de hoeksteen van het model en wordt in verband gebracht met doorzettingsvermogen, doelen vooropstellen, plannen verwezenlijken en afstand kunnen nemen. Een tweede sleutelvariabele in het model is creativiteit, waarbij de nadruk wordt gelegd op exploratiedrang. Daarnaast onderscheiden de auteurs vier componenten die ondernemingszin beïnvloeden. Een eerste is een gezonde emotionele basis. Het gaat hier over zelfacceptatie, positieve zelfwaardering, zelfvertrouwen en weerbaarheid. Een tweede component gaat over het belang van intrinsieke motivatie, (sociale) attitudes, ethiek en persoonlijke interesses. De component 'tools' beschrijft welke competenties de jonge ondernemer nodig heeft, gaande van sociale en communicatievaardigheden, mathematische competenties tot inzicht in maatschappelijke fenomenen. Een vierde en laatste factor bestaat dan uit temperament en persoonlijkheidstrekken.

Het model is grafisch weergegeven in de volgende figuur.



**Figuur 1. Ondernemingszin volgens Laevers en Bertrands (2004)**

Hoewel dit model vanuit de praktijkervaring van de onderzoekers is opgebouwd, maakt de veelheid aan gebruikte concepten het moeilijk om richting te geven aan ondernemerschapsonderwijs en het op zijn effectiviteit te beoordelen. Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs bracht op basis van dit model wel een aantal spellen op de markt, maar deze spellen zijn ontwikkeld voor kinderen uit het basisonderwijs.

2. En dan hebben we het nog niet gehad over het tweede basiselement binnen ondernemend onderwijs: het stimuleren van **ondernemerschap** zelf. Naast ondernemingszin zouden ook nog de volgende 12 competenties een plaats moeten krijgen in het ondernemerschapsonderwijs:

- Doorzettingsvermogen
- Zelfkennis
- Besef van rendement

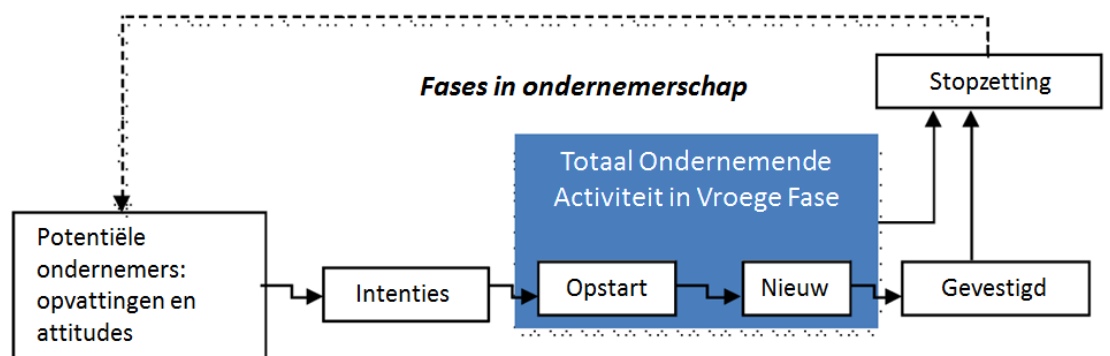


- Besluitvaardigheid
- Zelfstandigheid
- Toekomstgericht plannen
- Overtuigingskracht
- Netwerken vormen
- Kansen zien
- Zicht op markt
- Solidair en milieubewust handelen
- Gerichtheid op leren

Een aantal van de concepten rond ondernemingszin en ondernemerschap zijn wel reeds opgenomen in de vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs (de zogenaamde 'VOETEN'). Dit is een stap in de goede richting, omdat deze VOETEN invulling geven aan de doelstellingen die doorheen het hele curriculum dienen gerealiseerd te worden. Dit is in lijn met de reeds vermelde bevinding dat langdurige stimulatie van ondernemend gedrag effectiever is dan kortstondige programma's. Het standpunt vanuit de beleidshoek is hier begrijpelijk dat ze een breed kader willen creëren waarbinnen gewerkt kan worden. Vanuit de assumptie dat ondernemend onderwijs moeilijk aan alle aspecten van ondernemingszin en ondernemerschap aandacht kan besteden, stellen wij ons echter de vraag waar de focus dient te liggen voor effectief ondernemerschapsonderwijs in het secundair onderwijs.

### 3.1.2. Vraagtekens bij Ondernemerschapsintenties

Om de impact van ondernemerschapsonderwijs en andere stimulerende maatregelen te evalueren wordt sinds de jaren '90 gebruik gemaakt van theoretische modellen rond ondernemerschapsintenties<sup>10</sup>. Ook de *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) vertrekt vanuit de assumptie dat intenties de beste voorspellers zijn van ondernemerschap<sup>11</sup>, zie **Figuur 2**.



**Figuur 2. Fases in ondernemerschap volgens GEM**

<sup>10</sup> (Peterman & Kennedy, 2003)

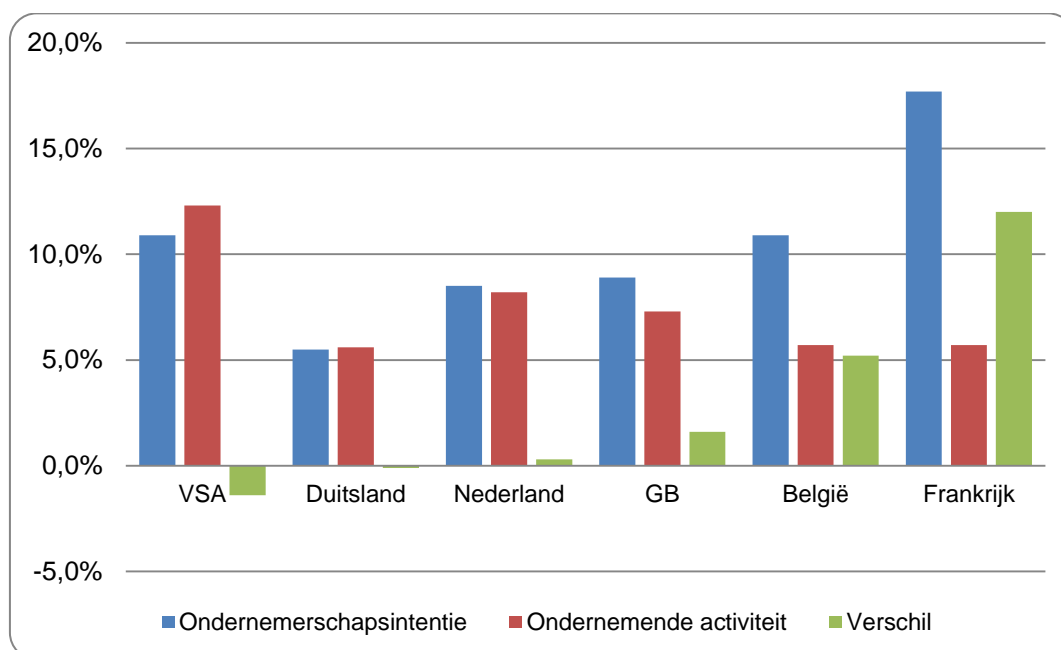
<sup>11</sup> Model vertaald vanuit (Niels Bosma, Wennekers, & Amorós, 2012)



Studies naar de impact van ondernemerschapsonderwijs bij adolescenten duiden over het algemeen op een positief effect op ondernemerschapsintenties<sup>12</sup>, al zijn er ook recente studies die voor bepaalde vormen van ondernemerschapsonderwijs geen impact vinden<sup>13</sup>. Het meten van intenties bij jongeren is dan ook geen waterdichte voorspeller van ondernemerschap op latere leeftijd<sup>14</sup>.

Een van de observaties in dit verband is dat er sterke verschillen bestaan tussen ondernemerschapsintenties en de mate van ondernemerschap in de praktijk. Dit verschil is bovendien groter in België dan in andere landen. Volgens recente cijfers van de *Global Entrepreneurship Monitor* (2011) zegt 10,9% van de werkende bevolking in België dat ze de intentie hebben om binnen de 3 jaar een eigen onderneming te beginnen, zie **Figuur 3**. Uiteindelijk zien we dat slechts 5,7% van de bevolking effectief een zaak heeft of bezig is deze op te starten. In onze buurlanden (behalve Frankrijk) en de USA blijken intenties een veel sterkere voorspeller te zijn van ondernemerschap.

De grote verschillen tussen landen zijn in belangrijke mate te wijten aan de institutionele factoren, en zijn zowel formeel als informeel van aard. Voor België en Vlaanderen knelt het schoentje op verschillende plaatsen: een cultuur die ongunstig is voor ondernemen (bv. hoge risico-aversie), een strenge regulering van onze arbeidsmarkt, hoge administratieve lasten en een zwakke sociale zekerheid voor zelfstandige ondernemers<sup>15</sup>. Omwille van deze en andere factoren geraken individuen dus vaak niet verder dan de intentie om te ondernemen. Als puntje bij paaltje komt is de opportuniteitskost om zelf iets te beginnen voor velen te hoog.



**Figuur 3. Verschil tussen ondernemerschapsintentie en -gedrag**

<sup>12</sup> (Peterman & Kennedy, 2003; Van den Berghe, et al., 2009)

<sup>13</sup> (Rodrigues, Dinis, do Paço, Ferreira, & Raposo, 2012)

<sup>14</sup> (Nabi, et al., 2010)

<sup>15</sup> (Buisse & Sleuwaegen, 2010)

Als we specifiek de vergelijking maken tussen de ondernemerschapsintenties van studenten en het opstarten of leiden van een zaak, dan zien we dat de verschillen nog sterker uitgesproken zijn: heel veel studenten zien voor zichzelf een toekomst als ondernemer, maar slechts een handvol wordt het ook.

Eén mogelijke verklaring voor deze kloof is methodologisch van aard. Ondernemerschapsintenties worden meestal gemeten door mensen te vragen of ze later een onderneming willen beginnen of niet. De kans is reëel dat mensen ja antwoorden op dit soort vraag, ook al had men eerder nog nooit over deze mogelijkheid nagedacht<sup>16</sup>. De vraag naar wat men later wil doen of worden kan op zich al voldoende zijn om mensen te doen dromen, maar daar zal het voor velen ook bij blijven. De kans dat een ondernemerschapsintentie zich effectief vertaalt in het uitbouwen van een onderneming hangt sterk af van de mate waarin men zich een beeld kan vormen van ondernemerschap<sup>17</sup>. Veel jongeren weten niet hoe het werk en leven van een ondernemer eruit ziet (en het is ook niet zo eenduidig, ondernemerschap bestaat in allerlei maten en soorten). Een uitdaging binnen het stimuleren van ondernemen, zowel in de brede als in de enge zin, is dus dat ondernemerschap een begrip is dat bij jongeren weinig bekend is en moeilijk te definiëren is<sup>18</sup> (Kourilsky & Walstad, 1998). Als je ondernemerschap wil stimuleren is het belangrijk dat jongeren in de eerste plaats weten wat ondernemerschap precies inhoudt en wat ondernemers allemaal doen. In die zin verdienen de actiepunten uit het Actieplan Ondernemend Onderwijs<sup>19</sup> met betrekking tot de beeldvorming rond ondernemerschap zeker de nodige aandacht (e.g. “Leraren...hebben een genuanceerd beeld van ondernemerschap; “Werken aan een positieve, realistische beeldvorming over bedrijven en ondernemerschap.”)

We onderbouwen deze stellingen aan de hand van de literatuur rond *future possible selves* (FPSs). FPSs kunnen gedefinieerd worden als de persoonlijke langetermijnplannen, ambities en idealen voor de toekomst die mensen hebben<sup>20</sup>. Het belang van toekomstige rollen ligt in het feit dat deze een sterke invloed hebben op emoties, het verwerken van informatie, motivatie en uiteindelijk gedrag. FPSs waar mensen veel waarde aan hechten vormen een soort van kompas doorheen de brede waaier van toekomstmogelijkheden. Belangrijke FPSs zorgen voor motivatie omdat ze helpen persoonlijke doelstellingen te definiëren en zorgt er voor dat men doorzet. Door zich in te beelden hoe men een bepaalde rol zou invullen in de toekomst kan men ook makkelijker de vergelijking maken tussen de competenties die men nu heeft en degene die men nodig heeft in de toekomst. Indien een kloof geïdentificeerd wordt tussen beide, kan dit motiveren om toekomst georiënteerd gedrag te stellen zoals het pro-actief ontwikkelen van vaardigheden, het opdoen van nodige kennis en zelf op zoek gaan naar feedback<sup>21</sup>.

Niet alle FPSs vertalen zich echter in concreet gedrag. In hoofdstuk drie schreven we in dit verband ook al dat de ondernemerschapsintenties geen waterdichte

---

<sup>16</sup> (King & Raspin, 2004; King & Smith, 2004)

<sup>17</sup> (Strauss, Griffin, & Parker, 2011)

<sup>18</sup> (Kourilsky & Walstad, 1998)

<sup>19</sup> (Vlaamse Overheid, 2011)

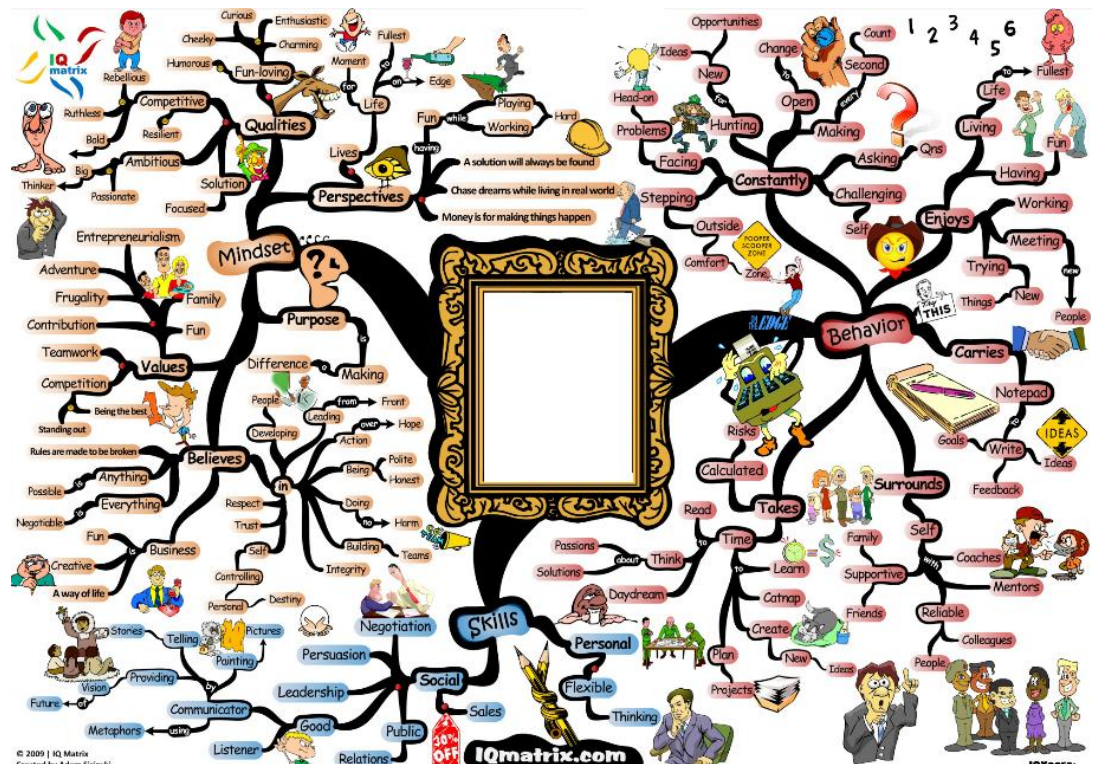
<sup>20</sup> (Strauss, et al., 2011)

<sup>21</sup> (Strauss, et al., 2011)

voorspellers zijn van effectief ondernemerschap. Mensen kunnen gemakkelijk een resem FPSs voor zichzelf bedenken wanneer ze daarover bevroegd worden, zelfs wanneer ze voorheen nog nooit gedacht hadden aan de FPSs die ze opnoemen<sup>22</sup>. Het is dus belangrijk om te weten is dat jongeren verschillende FPSs hebben of kunnen bedenken, maar dat ze niet allemaal even motiverend zijn.

Een aantal elementen bepalen hoe sterk de invloed van een bepaalde FPS is:

1. De basisvoorwaarde is dat men **toekomstgeoriënteerd** is. De mate waarin men belang hecht aan de toekomst verschilt echter van persoon tot persoon en dit is een vrij stabiele karaktertrek<sup>23</sup>. Een toekomstoriëntatie ontwikkelt zich binnen het cultureel-institutionele kader waarbinnen men leeft: normatieve verwachtingen over hoe belangrijk de toekomst is vormen een belangrijke basis voor hoe sterk men zelf geïnteresseerd is in de toekomst, in welke mate men vooruit plant en hoe men zich voelt bij de toekomst. Ook sociale interacties, vooral met ouders en leeftijdsgenoten, spelen in de ontwikkeling van tijdsoriëntatie een belangrijke rol<sup>24</sup>.
2. De FPS is **duidelijk** en makkelijk in te beelden voor een persoon.
3. De FPS is **saillant** of altijd 'beschikbaar'; dit is belangrijk opdat men relevante situaties zou opmerken of in verband brengen met de FPS.



<sup>22</sup> (King & Raspin, 2004; King & Smith, 2004)

<sup>23</sup> (Zimbardo & Boyd, 1999)

<sup>24</sup> (Nurmi, 1991)

#### Figuur 4. Voorbeeld van een *future possible self* als ondernemer

4. De *FPS* is **complex**: de mentale representatie is goed uitgedacht en bestaat uit meerdere facetten. We verduidelijken met een voorbeeld. **Figuur 4** is een *mindmap* van waar iemand aan denkt wanneer hij/zij aan een ondernemer denkt<sup>25</sup>. De persoon die deze mindmap maakt heeft duidelijk een gedetailleerd beeld van wat ondernemerschap voor hem inhoudt.

### 3.1.3. Onze invalshoek: focus op ondernemend gedrag

Gezien de brede definiëring van het begrip ondernemend onderwijs, en de methodologische beperkingen van ondernemerschapsintenties als maatstaf voor evaluatie, dringt een andere invalshoek zich op die we beschrijven en testen in deze studie. Concreet stellen wij voor om ondernemen in het secundair onderwijs terug te brengen naar zijn essentie. Op basis van wetenschappelijk onderzoek schuiven wij vier duidelijk omschreven concepten naar voor die cruciaal zijn voor (succesvol) ondernemen. Om de vertaalslag naar de praktijk te faciliteren focussen we op concreet gedrag<sup>26</sup>, eerder dan op competenties of persoonlijkheid. Gedrag is concreet, observeerbaar en veranderbaar en laat zich gemakkelijker vatten en omschrijven dan competenties.

Nu, op welk soort gedrag moet men focussen als men ondernemen wil stimuleren bij adolescenten? Een interessante benadering is zich af te vragen hoe ondernemers zich gedroegen toen ze nog op school zaten. De laatste jaren is er op dit gebied veel onderzoek gebeurd<sup>27</sup>. De bal ging aan het rollen toen onderzoekers aan volwassen ondernemers vroegen wat ze allemaal deden toen ze 15 jaar oud waren. Van deze leeftijd herinneren mensen zich gemiddeld genomen nog redelijk veel<sup>28</sup>. Specifiek vroeg men naar gedragingen die er volgens hen toe geleid hebben dat ze vandaag ondernemer zijn. Drie soorten gedragingen werden het meest genoemd:

- **Creatief gedrag**: dingen bedenken, ontwerpen en uitvoeren
- **Leiding geven**: kapitein zijn in de voetbalploeg, woordvoerder bij groepswerken, etc.
- **Waarde creëren**: zaken verkopen, ruilen, weekendwerk, etc.

In paragraaf 4.1 specificeren we wat we precies verstaan onder dit gedrag, maar voor alle duidelijkheid zeggen we nu al dat we met waarde creëren die gedragingen bedoelen die te maken hebben met kopen, verkopen, omgang met geld (verdienen), enz.

Ondernemers verwezen minder of niet naar het feit dat ze vroeger ook buiten de lijntjes durfden te kleuren. Nochtans wordt vaak gezegd dat ondernemers rebels zijn, en dat dit ook al zo was toen ze jong waren. Zo schreef Richard Branson recent op Twitter:

---

<sup>25</sup> (Sicinski, 2009)

<sup>26</sup> De focus op gedrag in het onderzoek naar ondernemerschap wordt sterk aanbevolen (Gartner, 1989).

<sup>27</sup> (Obschonka, Silbereisen, & Schmitt-Rodermund, 2010, 2011; Obschonka, Silbereisen, Schmitt-Rodermund, & Stuetzler, 2011; Schmitt-Rodermund, 2004, 2007; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002)

<sup>28</sup> (Conway, Wang, Hanyu, & Haque, 2005)



richardbranson @richardbranson

20 Sep

When I was at school, I liked playing more than working. What will schools of the future be like? [virg.in/ksq](http://virg.in/ksq)

Het lijkt er dus op dat Sir Branson niet meteen de braafste was op school... .

Durven afwijken van heersende normen en gebruiken is dan ook inherent aan ondernemerschap en recent onderzoek heeft aangetoond dat non-conformistisch gedrag in de adolescentie de kans verhoogt dat iemand later ondernemend wordt<sup>29</sup>. Opvallend hierbij is dat naast positief afwijkend gedrag (bv. zich onafhankelijk opstellen of zaken anders aanpakken om de efficiëntie te verhogen), ook negatief afwijkend gedrag (bv. het met de voeten treden van wetten en regels, antisociaal gedrag) een predictor is voor ondernemerschap op latere leeftijd.

Op basis van deze inzichten, en voortbouwend op bestaande meetinstrumenten, stelden we een vragenlijst op om ondernemend gedrag bij de Vlaamse schoolgaande jeugd in kaart te brengen. We focusten hierbij dus op vier soorten gedragingen: creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag (i.e. opkomen voor je eigen mening, wetten overtreden, etc.). Voor de volledige lijst van bevraagde items/gedragingen, verwijzen we naar **Bijlage 1**.

### 3.1.4. Conclusie

Op basis van bovenstaande inzichten drong een nieuw empirisch onderzoek zich op. De ondernemerschapsintenties worden weliswaar bevorderd door ondernemerschapsonderwijs, maar het is onduidelijk in welke mate zich dit vertaalt in effectief ondernemerschap. Een betere voorspeller voor later ondernemerschap is het ondernemend gedrag dat jongeren reeds vertonen als ze nog op school zitten. Waar EFFECTO de klemtoon legde op de antecedenten van ondernemerschapsintenties gaan we nu een stapje verder en bekijken we hoe ondernemerschapsonderwijs ook op lange termijn impact kan creëren.

We beginnen bij de beschrijving van de gebruikte onderzoeksmethodes voor deze studie. In de volgende hoofdstukken bouwen we verder op het ondernemend gedrag, kijken we naar wat jongeren motiveert en bespreken we de rol die het onderwijs in dit verband kan opnemen.

---

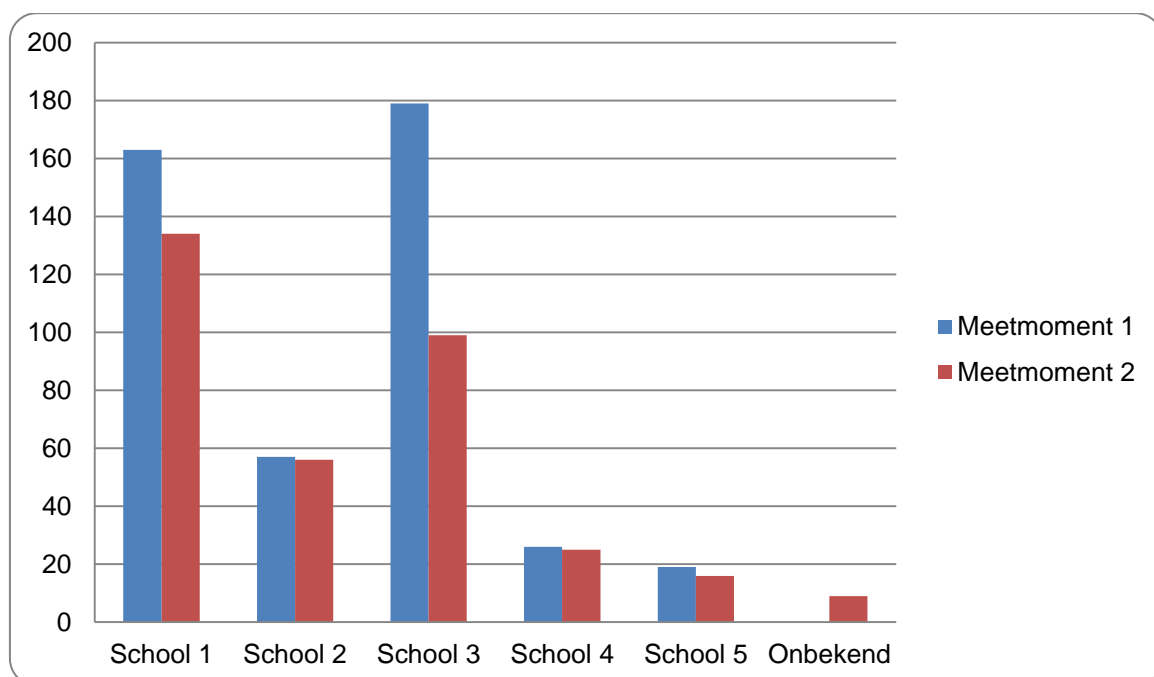
<sup>29</sup> (Zhang & Arvey, 2009)

## 3.2. ONDERZOEKSBENADERING

### 3.2.1. Vragenlijstonderzoek

De eerste fase van het onderzoek bestond uit het opzetten en organiseren van een vragenlijstonderzoek bij leerlingen in de derde graad van 5 Oost-Vlaamse scholen. Leerlingen in de leeftijdscategorie van 16 tot 19 jaar vulden de vragenlijst in, en dit zowel uit ASO-, BSO- als TSO-richtingen. Het was expliciet onze betrachting om zoveel mogelijk leerlingen van een beperkt aantal scholen te bereiken, i.p.v. een telkens een handvol leerlingen uit heel veel verschillende scholen. We kozen voor deze gefocuste aanpak omdat we op die manier konden controleren op zelfselectie door de leerling (bv. doordat enkel leerlingen die geïnteresseerd zijn in ondernemerschap de vragenlijst invullen). Deze studie beoogt dus in de eerst plaats representatief te zijn voor de beleving van ondernemen bij jongeren in het secundair onderwijs, en stelt zich dus in mindere mate tot doel uitspraken te kunnen doen over verschillen tussen onderwijsvormen of studie jaren.

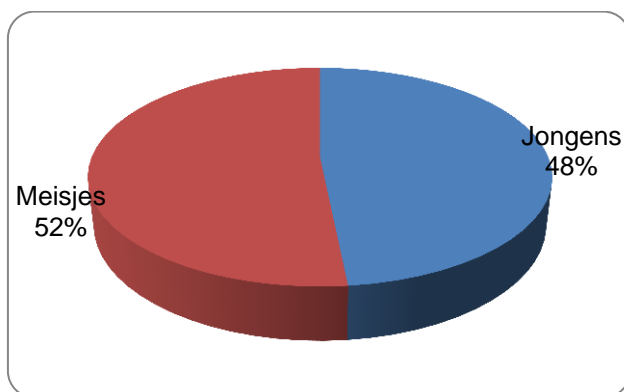
We voorzagen twee meetmomenten, waarin deels dezelfde, deels verschillende vragen werden gesteld. Op meetmoment 1 (begin maart 2012) bereikten we 444 leerlingen die de vragenlijst volledig invulden. Op het tweede meetmoment bereikten we zo 379 leerlingen (eind mei 2012). Van deze 379 leerlingen waren er 312 jongens en meisjes die we twee keer hebben kunnen bevragen, en dus hadden we ook 67 nieuwe observaties. Anders gesteld, van ongeveer 70% van de leerlingen uit meetmoment 1 hebben we ook een tweede meetresultaat. Omdat de rol van de leerkracht cruciaal was voor het slagen van ons opzet, verlootten we enkele iPads onder de deelnemende leerkrachten. We hadden immers hun engagement nodig om tijdens de gewone lesuren tijd vrij te maken voor het invullen van de papieren vragenlijst, en dit tot tweemaal toe.



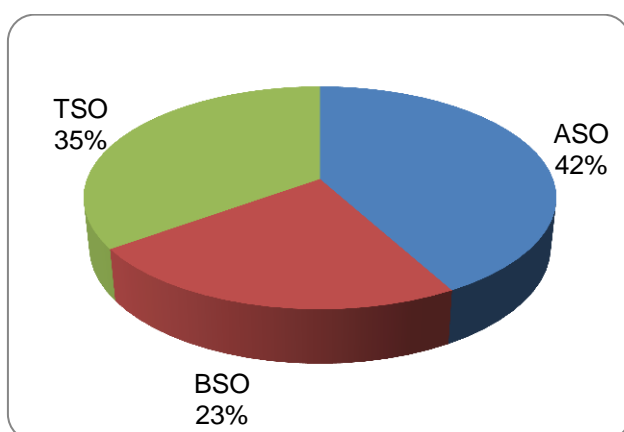
Figuur 5. Aantal deelgenomen leerlingen per school en per meetmoment



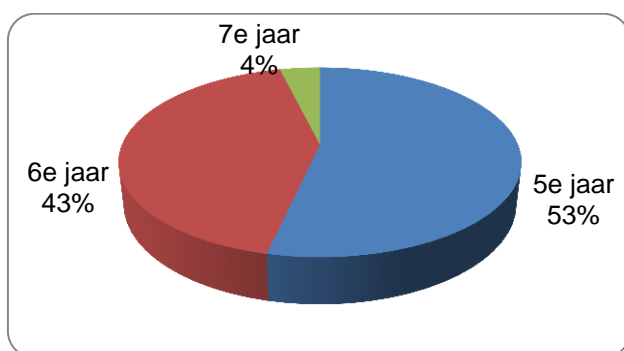
De groep van leerlingen die we 2 keer konden bevragen, vanaf nu onze steekproef genaamd, was evenwichtig in de zin dat er ongeveer evenveel jongens (n = 151) als meisjes deelnamen (n = 161). Ook de goede vertegenwoordiging van de drie grote onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO), pleit voor de representativiteit van onze resultaten. Zoals eerder aangegeven werd dit onderzoek uitgerold in de derde graad van de scholen, m.a.w. in de 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> (specialisatiejaar) jaren. Hieronder wordt de juiste verdelingen naar geslacht, onderwijsvorm en studiejaar weergegeven.



Figuur 6. Steekproef volgens geslacht



Figuur 7. Steekproef volgens onderwijsvorm



Figuur 8. Steekproef volgens studiejaar

### 3.2.2. Focusgroepen

Aanvullend op het kwantitatief onderzoek organiseerden we ook een aantal focusgroepsessies. De bedoeling van deze sessies was om bepaalde bevindingen van de kwantitatieve analyse beter te kunnen duiden en om in het rapport een aantal bevindingen met “uitspraken” van de scholieren zelf te illustreren. Deels waren de focusgroepen ook bedoeld om een beperkte check te doen op de validiteit en de onderliggende assumpties van het vragenlijstonderzoek.

Op basis van de vragenlijst werden een zestigtal leerlingen gecontacteerd die heel sterk scoorden op minstens één van de vier gedragingen die voorspellers zijn van ondernemerschap: creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag. Dat dit de reden was voor de selectie werd hen niet meegedeeld bij de eerste contactopname (wel op het einde van de sessie). Ongeveer de helft van de gecontacteerde leerlingen was bereid om aan de focusgroepdiscussies te participeren, en zij die hadden toegezegd deden dat nagenoeg allemaal ook.

Er werden drie focusgroepsessies georganiseerd (twee in Gent en één in Aalst) met telkens een tiental scholieren uit minstens twee verschillende scholen. De sessies vonden plaats op zaterdagen tussen de twee meetmomenten van het vragenlijstonderzoek in. De meeste deelnemers aan de focusgroepen kenden elkaar niet. Als incentive kregen ze filmtickets.

Tijdens de focusgroepen werden de scholieren via verschillende werkvormen bevraagd over o.a.:

- de begrippen waarmee ze ‘ondernemers’ en ‘ondernemingszin’ associëren
- hoe en in welke mate hun ouders bij hen ondernemerschap stimuleren
- hoe en op welke wijze de school ondernemingszin en ondernemerschap stimuleert
- hoe ze hun eigen toekomst zien.

We checkten na de discussies in welke mate de antwoorden consistent waren met de vragenlijstresultaten en de internationale literatuur. Meestal was de consistentie zeer hoog. Bijv. een meisje dat in de enquête zeer intrinsiek gemotiveerd was, bleek ook sterk intrinsieke motieven te hebben voor studie- en beroepskeuze; een jongen die in de vragenlijst door de leeftijdsgenoten als een leider was beoordeeld, toonde ook leiderschapsgedrag in de focusgroepdiscussie. En de paar non-conformistische deelnemers gedroegen zich tijdens de focusgroepsessies ook anders en soms eerder schamper dan constructief. Waar relevant werden de resultaten van de focusgroepen mee opgenomen doorheen dit rapport. Ook de verhalen en quotes die op diverse plaatsen in dit rapport opduiken, zijn grotendeels ontleend aan de uitspraken van de scholieren in de focusgroepen.



#### Enkele anekdotische vaststellingen

- Verschillende gecontacteerde jongeren toonden interesse om naar de focusgroep te komen, maar konden niet komen omdat ze een studentenjob deden op zaterdag. Niet voor niets scoorden ze in de enquête hoog op waarde creëren.
- De twee scholieren die hadden toegezegd voor de focusgroepen maar uiteindelijk hun kat stuurden, waren jongeren die in de enquête hoog scoorden op non-conformistisch gedrag.
- Verschillende deelnemers vroegen achteraf of ze het *branded* naambord met het logo (én hun eigen naam erop) mee naar huis mochten nemen. Het waren nagenoeg allemaal scholieren die hoog scoorden inzake extrinsieke motivatie.

### 3.3. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID VAN HET ONDERZOEK

De bril die je opzet om naar ondernemen bij jongeren te kijken kan sterk bepalend zijn voor de uitkomst van een onderzoek. De keuze om te focussen op een heel beperkte set van relevante gedragingen is zeker gewaagd. Daarom bouwden we een validiteitscheck in ons onderzoek in om na te gaan of we wel meten wat we willen meten.

Een validiteitscheck gebeurt typisch op basis van oordelen van experts en empirisch onderzoek. In dit geval zijn de experts de jongeren zelf. In een eerste stap gingen we de relevantie na van onze focus op de vier soorten van ondernemend gedrag: zijn creativiteit, leiding geven, waarde creëren en non-conformisme representatief voor ondernemen bij jongeren uit het secundair onderwijs? In een tweede stap keken we of onze precieze meting van ondernemende gedragingen wel strookte met de realiteit: wat verstaan de jongeren zelf onder creativiteit, leiding geven en non-conformistisch gedrag<sup>30</sup>? Ten slotte controleerden we ook de betrouwbaarheid van onze meetinstrumenten: hoe goed meten we ondernemend gedrag, zijn de resultaten stabiel over de tijd heen?

---

<sup>30</sup> Omwille van het meer objectieve karakter van waarde creëren (i.e. omgaan met geld (verdienen)) werd hierover geen representativiteitsstudie gedaan

---

### 3.3.1. SPONTANE ASSOCIATIES MET ONDERNEMERSCHAP

In onze focusgroepen gingen we na welke betekenissen jongeren geven aan ondernemen. Hiermee bekijken we na of we ondernemen bij jongeren goed bevatten door te focussen op bepaalde gedragingen. Om deze oefening te faciliteren kozen de deelnemers lukraak elk twee kaarten met een foto. De foto's waren zeer verscheiden: natuur, personen, gebouwen, activiteiten, sport, ... De deelnemers kregen even de tijd om voor elke foto na te denken over hoe ze het beeld konden linken aan de ondernemers of ondernemerschap. Nadien konden ze dit kort toelichten, wat soms het begin was van een geleide discussie over deze associatie. Deze vrije associatie techniek wordt ook veel gebruikt in de klinische psychologie praktijk en dient om mensen een soort van 'kapstok' te geven om hun eigen ideeën over fenomenen of gebeurtenissen te formuleren<sup>31</sup>. Deze werkwijze werd bij de drie verschillende focusgroepen herhaald en leverde driemaal vergelijkbare resultaten op. In het kort:

- Jongeren associëren heel wat verschillende begrippen en gedragingen met ondernemers en ondernemerschap.
- Scholieren maken niet altijd een onderscheid tussen 'ondernemer' en een manager of bedrijfsleider.
- De term ondernemers wordt ook geassocieerd met kunstenaars, artiesten, avonturiers, sociale ondernemers.
- Leiding geven, geld verdienen (of rijk zijn) en creativiteit worden spontaan geassocieerd met ondernemen (naast andere aspecten – zie volgend punt), maar non-conformistisch gedrag niet onmiddellijk.
- Andere associaties zijn onder meer: hard werken, risico lopen, doorzettingsvermogen, ruimdenkend zijn, assertief zijn, werken in team, kunnen ontspannen, passie.
- Meisjes en jongens kijken wat verschillend naar ondernemers. Bij jongens wordt spontaner leiderschap en geld verdienen vernoemd. Meisjes, meer dan jongens, wezen op het feit dat sommige ondernemers onethisch of maatschappelijk onaanvaardbaar gedrag kunnen vertonen (bijv. mensen een hongerloon betalen en uitbuiten). Meisjes leggen ook sneller een link naar creativiteit.

De lijst met associaties die de deelnemers bij de beelden maakten vindt u in Tabel 1.

**Tabel 1. Beeld en Associaties**

<b>Blad van een boom</b>	Met bladeren kan je een kunstwerk maken. Kunstenaars zijn ook ondernemers.
<b>Bloem</b>	Ruimdenkendheid van de ondernemer (open voor verschillende kleuren)
<b>Bruine beer</b>	Je moet je mannetje kunnen staan, sterk zijn om een onderneming

<sup>31</sup> (Roediger et al., 2004)

	te kunnen opstarten. Durven risico's nemen
<b>Drie mannen bij een muur</b>	Bedelen is ook een soort ondernemerschap.
<b>Hand van kind met stift</b>	Een kind een tekening laten maken die hij nadien kan tonen is eigenlijk ondernemen op kleine schaal
<b>Hockeyspeelsters</b>	Een sportclub is als een bedrijf oprichten (vergt verantwoordelijkheid) Leuke groeps sfeer bereiken is goed voor de werksfeer Een onderneming is als een groep die de competitie aangaat Er is altijd een leider nodig in een club
<b>Ijsbeer in het water</b>	Soms krijg je als ondernemer een koude douche (veel rekeningen en facturen tegelijkertijd). Bij ondernemers loopt het niet allemaal van een leien dakje. Organisaties die zich inzetten voor een goed doel zijn ook ondernemers Een expeditie is ook een onderneming Geduld en vindingrijkheid zijn belangrijk voor een ondernemer
<b>Jongen op strand</b>	Ondernemers moeten niet enkel werken maar ook ontspannen De gebouwen op de achtergrond moeten door iemand zijn opgericht. Ondernemen is hard werken.
<b>Kind met vlieger (kite)</b>	Winkeliers die veel verdienen door strandartikels te verkopen De kite in de lucht kunnen houden is een uitdaging, avontuur Een ondernemer is een hoogvlieger, iemand die grenzen verlegt Er uit springen
<b>Logo van Mercedes</b>	Mercedes is een ondernemend bedrijf Ondernemers zijn rijk en rijden graag met een Mercedes
<b>Meer met wolkenhemel</b>	Een ondernemer moet ruimdenkend zijn en het positieve blijven inzien
<b>Muzikant met gitaar</b>	Via muziek kan je proberen een carrière uit te bouwen
<b>Nooduitgang</b>	Denken aan een verbetering kan leiden tot een onderneming (ook een nooduitgang kan verbeterd worden)
<b>Slapend meisje</b>	Een ondernemer moet kwaliteit afleveren en mensen tevreden stellen Om een ziek kind te genezen zijn medicijnen nodig die gemaakt moeten worden door farmaceutische bedrijven
<b>Snowboard</b>	Ondernemen kan moeilijk zijn Om iets te bereiken moet je doorzetten Ondernemen is risico's nemen

	Verkoop van snowboardmateriaal brengt veel op Reizen als ontspanning na ondernemen. Rijke ondernemers gaan op sneeuwvakantie
<b>Strand</b>	Vrijheid in de onderneming is belangrijk
<b>Tijger</b>	Ondernemers zijn kwetsbaar, net als wilde dieren. Ze hebben bescherming nodig van de staat. Door de crisis durft niemand nog iets te doen Ook ondernemingen sterven uit
<b>Transportband</b>	In het bedrijfsleven moet het steeds sneller, beter, meer, ..
<b>Tunnel met twee mensen</b>	Ondernemen is vaak lastig en men ziet niet altijd direct het resultaat.
<b>Vliegtuig</b>	Een vliegtuigmaatschappij moet creatief zijn om de concurrentie aan te kunnen met andere maatschappijen In een onderneming werken hoog- en laagopgeleiden samen
<b>Vrouw die schreeuwt en verdrietig is</b>	Een goede leider moet emoties kunnen controleren Voor een onderneming is passie nodig Tussen ondernemers en werknemers klikt het niet altijd goed
<b>Vrouw in trein</b>	Als ondernemingen zich vestigen in het buitenland is dat niet altijd in het voordeel van de plaatselijke bevolking

We mogen alleszins stellen dat de jongeren in de focusgroep een link leggen tussen enerzijds ondernemen en anderzijds creativiteit, leiding geven en bezig zijn met geld. Net zoals in het onderzoek met volwassen ondernemers, wordt de link met non-conformisme veel minder gelegd door jongeren..

### 3.3.2. Interpretatie van kenmerken van ondernemend gedrag

Via het vragenlijstonderzoek gingen we ook na of de invulling die wij aan ondernemend gedrag geven (zie **Bijlage 1**) ook overeenstemde met wat dit voor jongeren zelf betekende<sup>32</sup>. Voor creativiteit en leiding geven onderscheiden we twee types antwoorden: deze die gaan over concreet gedrag (bv. "Hij maakt prachtige tekeningen"), en deze die iets zeggen over de persoon die het gedrag stelt (bv. "Hij heeft enorm veel fantasie"). Rond non-conformistisch gedrag maken we een onderscheid tussen legaal (bv. "gaat vaak in discussie met leerkrachten") en illegaal gedrag (bv. "steelt soms uit winkels"). Alle antwoorden werden op basis van deze tweedelingen gecodeerd en verzameld. Voor elk type gedrag deden we dus 2 analyses. Onze vragenlijst bevatte open vragen over creativiteit, leiding geven en non-conformistisch gedrag. Rond waarde creëren stelden we geen open vraag omwille van het objectieve karakter van dit soort gedrag: het gaat steeds over

<sup>32</sup> Analyses gebeurden hier op de antwoorden van alle deelgenomen leerlingen op meetmoment 2









In tegenstelling tot de vorige figuren maken we hier een onderscheid tussen legale en illegale vormen van gedrag.

Bij de analyse van deze resultaten viel het op hoe vaak jongeren verwijzen naar illegaal of strafbaar gedrag. In de meeste gevallen verwezen de jongeren naar feiten van stelen, het gebruik van drugs en vechtpartijen. Een van de jongeren zegt hierover “tegenwoordig doet iedereen dat.” Vaak werden ook meerdere illegale gedragingen aan dezelfde persoon toegeschreven. Uit een grondige analyse van de antwoorden blijkt ook dat dit type gedrag in de eerste plaats buiten de schoolomgeving plaatsvindt. Roken en spijbelen is dan weer non-conformistisch gedrag dat vooral aan school gerelateerd werden.

Hoe non-conformistisch gedrag zich op een niet-strafbare manier vertaalt, werd minder duidelijk en concreet beschreven. Het gaat volgens de jongeren om tegendraads zijn, rebellie, zich van niets of niemand aantrekken, eigen goesting doen. Enkele personen hebben het ook over hoe sterk sommige jongeren hun eigen ideeën of mening willen doordrukken.

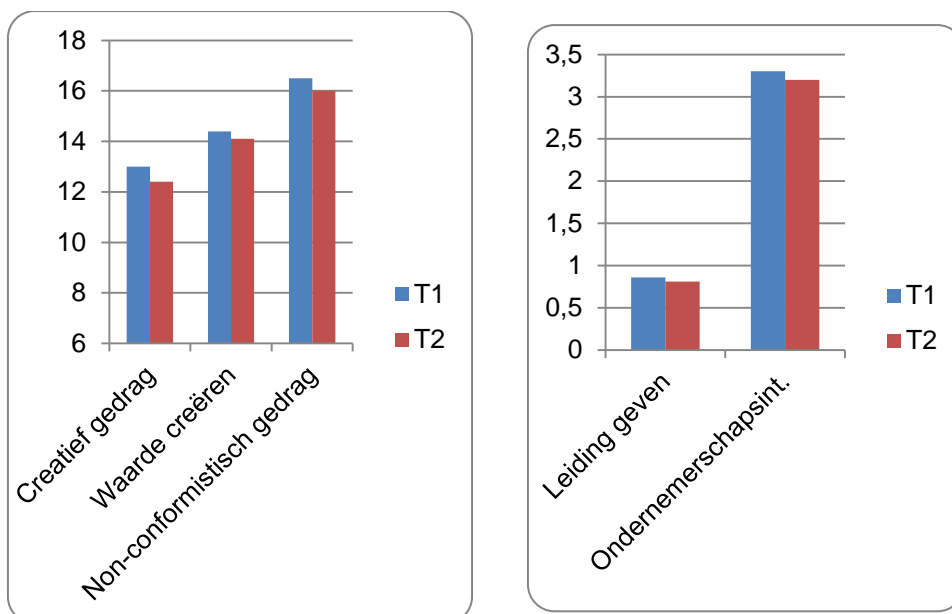
Concluderend kunnen we stellen dat de manier waarop we ondernemend gedrag bevestigd hebben in onze steekproef heel sterk in lijn is met wat het gedrag voor de jongere zelf inhoudt (zie nogmaals **Bijlage 1**). We moeten er wel rekening mee houden dat de bevestiging van de vier types ondernemende gedragingen de antwoorden op de open vragen beïnvloed hebben. Hierover kan enkel een nieuw onderzoek met controlegroep uitsluitsel over geven.

### 3.3.3. Betrouwbaarheid van de vragenlijst

Omdat we voor het meten van ondernemend gedrag bestaande instrumenten hebben vertaald en aangepast wilden we zeker zijn of onze meting goed gebeurd was en onze resultaten betrouwbaar zijn. Wij zijn dit nagegaan door ondernemend gedrag en intenties op twee momenten te bevestigen. We lieten ongeveer 3 maanden tussen de verschillende meetmomenten (T1, T2) om beïnvloeding van de resultaten door herinneringseffecten te vermijden.

In **Figuur 12** tonen we de gemiddelde scores voor creatief gedrag, waarde creëren en non-conformistisch gedrag. De respondenten in onze steekproef konden op deze drie variabelen minimum 6 en maximum 30 scores. Omdat de gemiddelde scores niet hoger dan 16 liggen, en om eventuele verschillen tussen de 2 meetmomenten goed te kunnen zien hebben we de Y-as afgesneden op 18 punten. In grafiek X geven we apart de gemiddelde scores weer van leiding geven en ondernemerschapintentie. Op leiding geven kon men minimum 0 en maximum 6 scores, op ondernemerschapintentie minimum 1 en maximum 5. We hebben de Y-as hier beperkt tot 3.5 punten.





**Figuur 12. Ondernemend gedrag en ondernemerschapsintenties: gemiddelden**

Uit de analyses blijkt dat we erin geslaagd zijn om ondernemend gedrag en intenties vrij betrouwbaar te meten. De verschillen over de tijd heen zijn minimaal, wat ook betekent dat de data die we ingezameld hebben op beide meetmomenten van goede kwaliteit zijn en kunnen gebruikt worden voor verdere analyses.

Wel zien we dat er voor alle 5 de variabelen een licht dalende trend is: gemiddeld scoort men iets lager op meetmoment 2 (eind mei) dan op meetmoment 1 (begin maart). Dit fenomeen ziet men vaak in longitudinaal onderzoek omdat mensen geneigd zijn om zichzelf op een tweede meetmoment minder hoog te scoren. We sluiten hier invloeden van buitenaf (bv. door scholing of andere ervaringen) eerder uit omdat de resultaten gebaseerd zijn op een heel diverse steekproef.

### Hoofdstuk 3 in een notendop

- *De invulling van ondernemerschapsonderwijs is vandaag te breed en moeilijk realiseerbaar*
- *Effectief ondernemerschapsonderwijs begint in het basisonderwijs*
- *De evaluatie van ondernemerschapsprogramma's in het secundair onderwijs gebeurt best niet (alleen) o.b.v. ondernemerschapsintenties*
- *Ondernemen voor jongeren in het secundair onderwijs betekent creatief zijn, leiding geven, bezig zijn met geld (verdienen) en buiten de lijntjes durven kleuren*
- *Zowel ondernemers als jongeren associëren creativiteit vooral met voor de hand liggende, artistieke vormen.*
- *We onderzochten het ondernemend gedrag van een 500-tal jongeren via een vragenlijstonderzoek en focusgroepen*
- *Het bestuderen van ondernemend gedrag gebeurde aan de hand van wetenschappelijk onderbouwde instrumenten*

# 4. HOE ONDERNEMEND ZIJN ONZE JONGEREN VANDAAG AL?

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe ondernemend de jongeren uit onze steekproef zijn. Voor de vier types ondernemend gedrag en ondernemerschapsintenties bekijken we of de scores verschillen volgens geslacht, onderwijsvorm en voor wie al dan niet ondernemende ouders<sup>34</sup> heeft. Ten slotte bekijken we ook nog het verband tussen ondernemend gedrag en ondernemerschapsintenties.

## 4.1. ONDERNEMEND GEDRAG<sup>35</sup>

### 4.1.1. Creatief gedrag

Creatief gedrag werd gemeten op basis van zes items (zie onder). Volledig in lijn met het brononderzoek waarop we ons baseerden<sup>36</sup>, focussen we op voor de hand liggende vormen van creativiteit, die vooral artistiek van aard zijn. Het is een bewuste keuze geweest om in dit onderzoek enkel die elementen te bevragen, waarvan we uit wetenschappelijk onderzoek weten dat ze ondernemerschap op latere leeftijd voorspellen. Dit sluit natuurlijk niet uit dat andere (minder klassieke/artistieke) vormen van creativiteit niet belangrijk zouden zijn om ondernemerschap op latere leeftijd te voorspellen, we hebben hier tot op de dag van vandaag gewoon nog geen wetenschappelijk bewijs van.

Op elk item diende men zichzelf te scoren op een schaal van 1 (nooit) tot 5 (heel vaak). Men kon dus maximum 30 scoren, en minimum 6. Opgelet dus bij de interpretatie van de grafiek: we hebben de verticale as beperkt tot 16 punten, zodat verschillen tussen de categorieën duidelijk zichtbaar zijn. We gebruikten volgende items als indicatoren van creatief gedrag:

*“Hoe vaak ben je bezig met de volgende creatieve activiteiten?”*

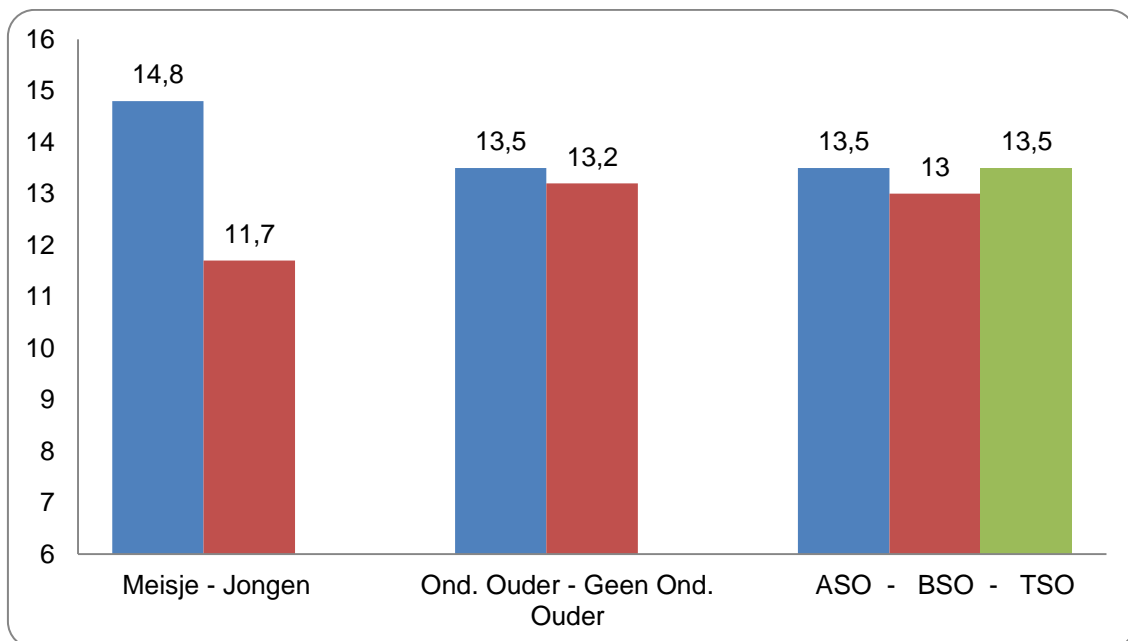
- Muziek (bv. liedjes schrijven, muziek spelen, optreden als DJ)
- Schrijven (bv. het schrijven van verhalen/gedichten)
- Beeldende kunst (bv. tekenen, fotograferen, filmen, schilderen, beeldhouwen)
- Dans (bv. zelf dansen of danspassen bedenken, breakdance)
- Handwerk (bv. juwelen maken, timmeren, breien, elektrische circuits)
- Inrichting en decoratie (bv. van een clublokaal, caravan)

---

<sup>34</sup> In de zin van ouders die ooit een eigen onderneming of een (handels)zaak gestart of overgenomen hebben

<sup>35</sup> Resultaten op basis van meetmoment 1, de steekproef bestaat hier uit 444 personen.

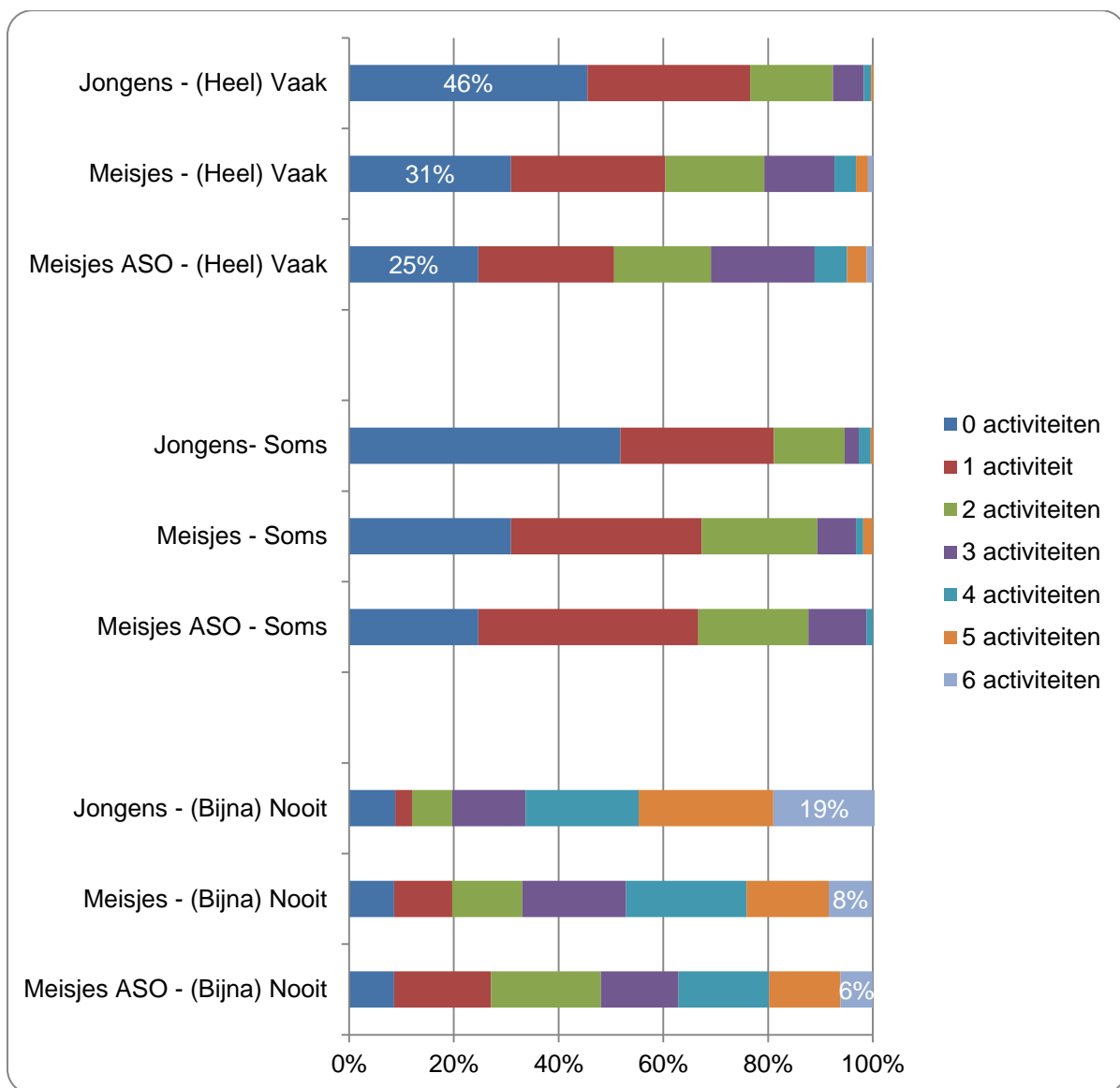
<sup>36</sup> (Obschonka, Silbereisen, Schmitt-Rodermund, et al., 2011)



**Figuur 13. Creatief gedrag: gemiddelden**

**Figuur 13** toont dat er een verschil is in creatief gedrag volgens geslacht: meisjes scoren hoger dan jongens, al duidt de standaardafwijking (4.8 voor meisjes en 4.3 voor jongens, zie ook **Bijlage 2**) er op dat er heel wat variatie is. Sommige jongeren wijken dus sterk af van het gemiddelde en scoren veel hoger of lager. De invloed van ondernemende ouders en onderwijsvorm is relatief klein. Een mogelijke vertekening in Vlaanderen is wel dat veel van de bevroegde activiteiten kunnen gerelateerd worden aan muziek- en tekenacademies – waar vooral vrouwelijke ASO-leerlingen uit de meer welgestelde milieus naar toe gaan én die als organisatievorm alleen in Vlaanderen voorkomen. Verdere analyse van de data pleit bovendien voor deze hypothese: vrouwelijke leerlingen uit ASO-richtingen scoren significant hoger (gemiddeld 16.2) op onze vragenlijst dan de andere leerlingen.

Om meer inzicht te geven in wat de verschillen tussen de gemiddelde scores betekenen, gaan we hieronder iets meer in detail. In **Figuur 14** gebruiken we staafdiagrammen om te tonen hoe vaak jongens en meisjes de bevroegde creatieve activiteiten doen. Zo zien we bijvoorbeeld dat 46% van de jongens in onze steekproef geen enkele creatieve activiteit (heel) vaak doet, bij meisjes uit het ASO-onderwijs is dit slechts 25%. Anders gesteld, ongeveer 75% van de meisjes uit het ASO doet (heel) vaak 1 of meer creatieve activiteiten. Opvallend is ook dat bijna 20% van de jongens aangeeft dat ze bijna nooit creatieve activiteiten doen, bij meisjes is dit minder dan 10%.



**Figuur 14. Creatief gedrag: frequenties**

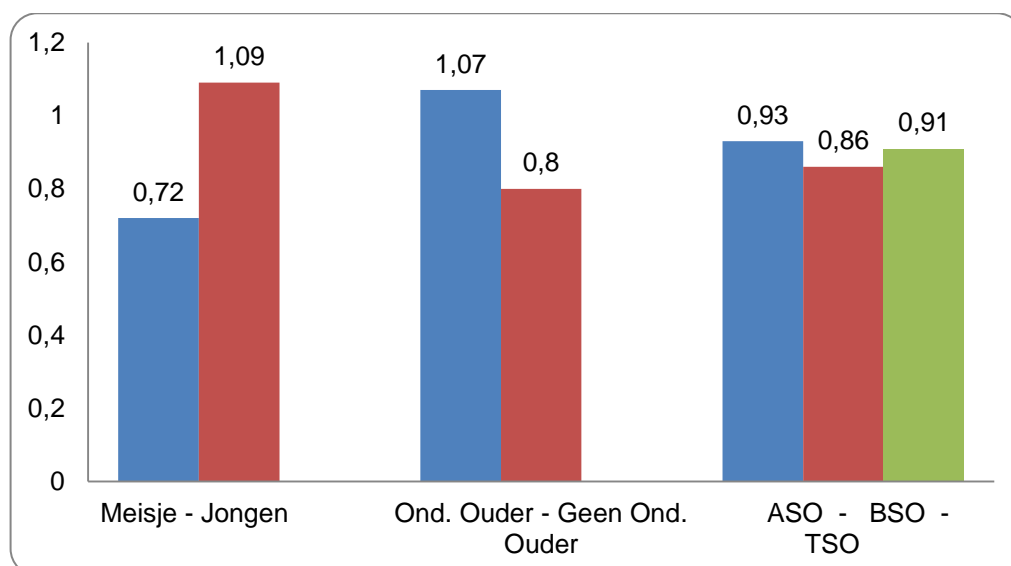
Ook in de focusgroepen bleek dat meisjes spontaner de link leggen tussen creativiteit en ondernemerschap dan jongens. Meisjes associeerden op basis van de foto's meer dan jongens kunstenaars met ondernemers, spraken van het belang van ruimdenkendheid en creatief omgaan met problemen en uitdagingen.

### 4.1.2. Leiding geven

Leiding geven werd ook aan de hand van zes items gemeten. De leerlingen dienden aan te geven of ze in een bepaalde context een leidinggevende functie hadden of niet (Ja = 1, Nee = 0). Men kon dus maximum 6 punten scoren op deze schaal. Opnieuw opgelet dus bij de interpretatie van Figuur 15: we hebben de verticale as beperkt tot 1,2 punten, zodat verschillen tussen de categorieën goed zichtbaar zijn. Dit zijn de bevroegde verantwoordelijkheden:

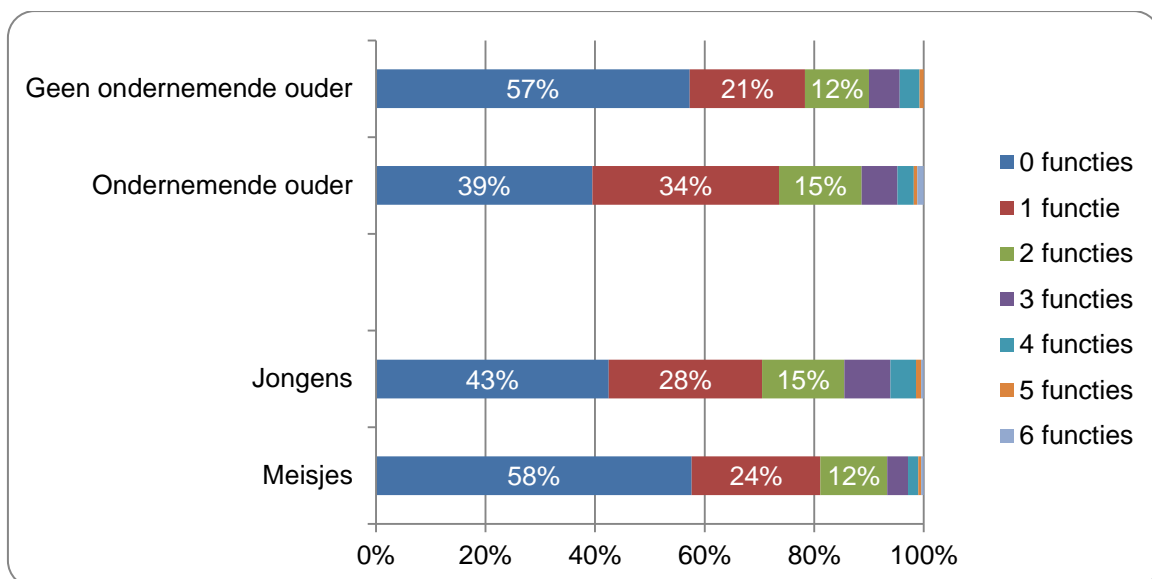
*“Ik heb één of meerdere leidinggevende functies...”*

- ...in mijn klas (bv. woordvoerder, klasverantwoordelijke)
- ...op school (bv. organisatie 100 dagen, afgevaardigde leerlingenraad)
- ...in een sportteam (bv. aanvoerder, kapitein)
- ...in een club of vereniging (bv. voorzitter, secretaris)
- ...in een jeugdorganisatie (bv. leider jeugdbeweging, organisatie jeugdhuis)
- ...in andere omgevingen (zo ja, specificeer): .....



**Figuur 15. Leiding geven: gemiddelden**

Jongens scoren hier hoger dan meisjes: jongens nemen gemiddeld 1 leidinggevende functie op. Ook jongeren met ondernemende ouders geven gemiddeld meer leiding in hun school of vrijetijdscontext. Tussen onderwijsvormen zijn de verschillen verwaarloosbaar.



**Figuur 16. Leiding geven: frequenties**

Aan de hand van **Figuur 16** kunnen we de gemiddelden beter interpreteren. 34% van de jongeren met ondernemende ouders geven leiding in 1 context, ten opzichte van 21% van de jongeren zonder ondernemende ouders. We zien ook dat meer dan de helft (58%) van de meisjes in geen enkele van de bevraagde situaties een leidinggevende functie uitoefent, terwijl dit bij jongens slechts in 43% het geval is. Het verschil is een stuk minder sterk uitgesproken voor wie zich engageert voor 2 of meer leidinggevende functies: hier lijkt de rol van ondernemende ouders minder te spelen. De verschillen in het aantal leidinggevende functies volgens geslacht kennen een meer gradueel verloop: er zijn altijd minder meisjes die 1,2,3,4,5 of 6 leidinggevende functies opnemen dan jongens.

Het genderverschil inzake leiderschap was ook zeer goed merkbaar gedurende de focusgroepen. Zoals eerder vermeld associëren jongens meer spontaan dan meisjes ondernemerschap met leiding geven. Meer dan meisjes durven ze er in de discussie ook voor uitkomen dat ze later een job wensten waarin ze 'de baas' zouden zijn (al werd 'rijk' en 'beroemd' worden nog vaker vermeld). De jongens waren ook de enige die spontaan bekende bedrijfsleiders (Bill Gates, Marc Zuckerberg, ...) als een na te streven rolmodel naar voor schoven. De meisjes in de groep vermeldden ook dat een meisje dat op school leiding neemt vaak niet gewaardeerd wordt door de andere meisjes. Meisjes waren ook de enigen die er spontaan op wezen dat aan leiding geven ook negatieve kanten zitten (uitbuiten, problemen met personeel) en die ook meer spraken van 'teams' dan van leiders. Terwijl het voor meisjes vanzelfsprekend was dat 'een winkel hebben' duidt op ondernemerschap, vonden sommige jongens dat dit geen 'echt' ondernemerschap was.

Uit de focusgroep bleek dan weer niet dat deelnemers met ondernemende ouders (zowat de helft van de deelnemers, wat dus boven het Vlaams gemiddelde<sup>37</sup> van 1/3 ligt), meer dan deze zonder ouders-ondernemers, zouden worden aangemoedigd om

<sup>37</sup> In EFFECTO en het bijhorend Osso-onderzoek kon worden vastgesteld dat bij ongeveer één jongere op drie minstens één van de ouders ooit een zaak of onderneming had gehad.

leiding te nemen. Kinderen van ouders-ondernemers worden hetzij blijkbaar eerder vrij gelaten en aangespoord om hun best te doen (typisch in ASO-omgeving) of aangemoedigd om al van jongs af aan een vakantiejob te doen (typisch in TSO- en BSO-omgeving). Dus we durven voorzichtig besluiten dat het 'leiding nemen' van jongeren niet het gevolg is van een expliciete stimulans van hun ouders daartoe, ook al zijn die ouders zelf ondernemer. Noteer wel dat bij die 'ouders-ondernemers' van de deelnemers in de focusgroepen ook heel wat eenmansbedrijven en vrije beroepen zaten, waar 'leiderschap' minder een issue is.

Enkele uitspraken:

*“Mijn moeder is geen ondernemer want er staat iemand boven haar”*

*“Het is niet omdat de zaak van mijn vader failliet gegaan is dat ik geen ondernemer zou willen worden”*

*“Ik ben verrast dat ik hoog scoorde. Ik werk al vanaf mijn 13 jaar en geef ook nog training.”*

*“Ik kijk er naar uit om het bedrijf van mijn ouders over te nemen”*

*“Mijn vader had zelf veel vrijheid thuis en geeft me die ook.”*

*“Ik mag later alles worden wat ik wil, maar wel niets illegaals.”*

*“Mijn moeder stimuleert me om ondernemer te worden zodat ik in het bedrijf van haar broer kan komen.”*

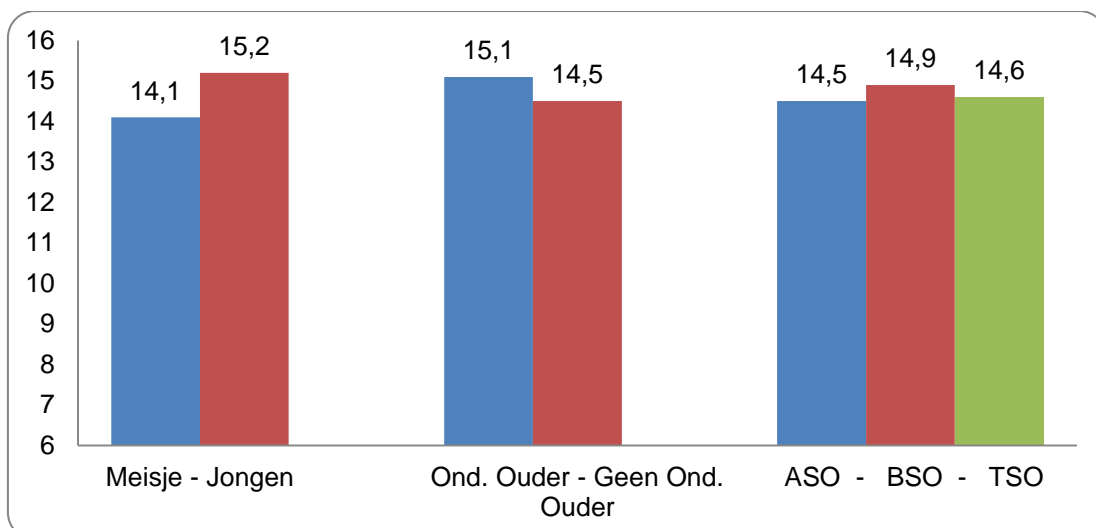
### 4.1.3. Waarde creëren

Om het creëren van waarde te meten gebruikten we 6 items die peilden naar geld verdienen en het omgaan met geld of goederen. Elk item werd gescoord op een schaal van 1 (nooit) tot 5 (heel vaak), de somscores lagen dus allemaal tussen de 6 en 30 punten. Ook hier weer hebben we de y-as afgeknipt op 16 punten. We gebruikten volgende items als indicatoren van het creëren van waarde:

*“Hoe vaak ben jij bezig met geld (verdienen) via volgende activiteiten?”*

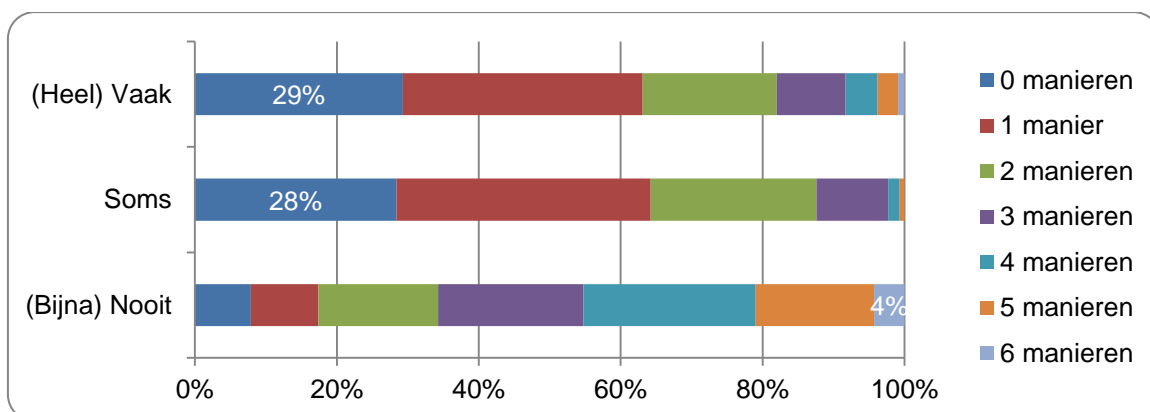
- Verkopen van dingen (bv. aan vrienden, online via Kapaza/Ebay/...)
- Geld ophalen voor goede-doel-acties (bv. Music For Life, 11.11.11, ...)
- Koopjes zoeken op internet of winkels (bv. kledij, elektronica, ...)
- Uitwisselen of ruilen van dingen (bv. verzamelstukken, kledij, spelletjes)
- Onderhandelen over een betere prijs (bv. afdingen)
- Weekendwerk en of vakantiejobs (bv. bediening in een bar of restaurant)





**Figuur 17. Waarde creëren: gemiddelden**

Grote verschillen tussen de verschillende categorieën zien we niet (zie **Figuur 17**), al duidt de standaardafwijking t.o.v. de gemiddelden (zie **Bijlage 2**) er wel op dat er opnieuw veel variatie is in de scores van de jongeren. Hoewel dit het moeilijker maakt om de gemiddelden echt naar waarde te kunnen schatten, is deze variatie wel interessant om de ondernemende jongeren van de niet-ondernemende jongeren te kunnen onderscheiden (zoals ook blijkt uit de analyses in de volgende hoofdstukken). Over het algemeen kunnen we wel zeggen dat de meeste jongeren bezig zijn met waarde creëren. Uit **Figuur 18** blijkt dit ook: meer dan 70% van de jongeren is soms, vaak of heel vaak bezig met waarde creëren op 1 of meerdere manieren. Slechts 4 % van de bevroegde jongeren lijkt op geen enkele manier bezig te zijn met geld verdienen.



**Figuur 18. Waarde creëren: frequenties**

Enkele uitspraken van de jongeren in de focusgroepen:

*“Mijn ouders kloppen heel lange dagen. Dat is toch normaal als je iets wil bereiken.”*

*“De meeste van mijn vrienden vinden geld verdienen heel belangrijk.”*

*“Mijn ouders zeggen dat ik iets moet studeren dat ik graag doe, maar het moet wel iets zijn dat goed betaalt.”*

*“Mijn ouders vinden het heel goed dat ik nu al weekendwerk doe. Ze staan er minder*

*achter dat ik zou verder studeren na het secundair.”*

*“Met import en export van tweedehandskledij is heel wat geld te verdienen.”*

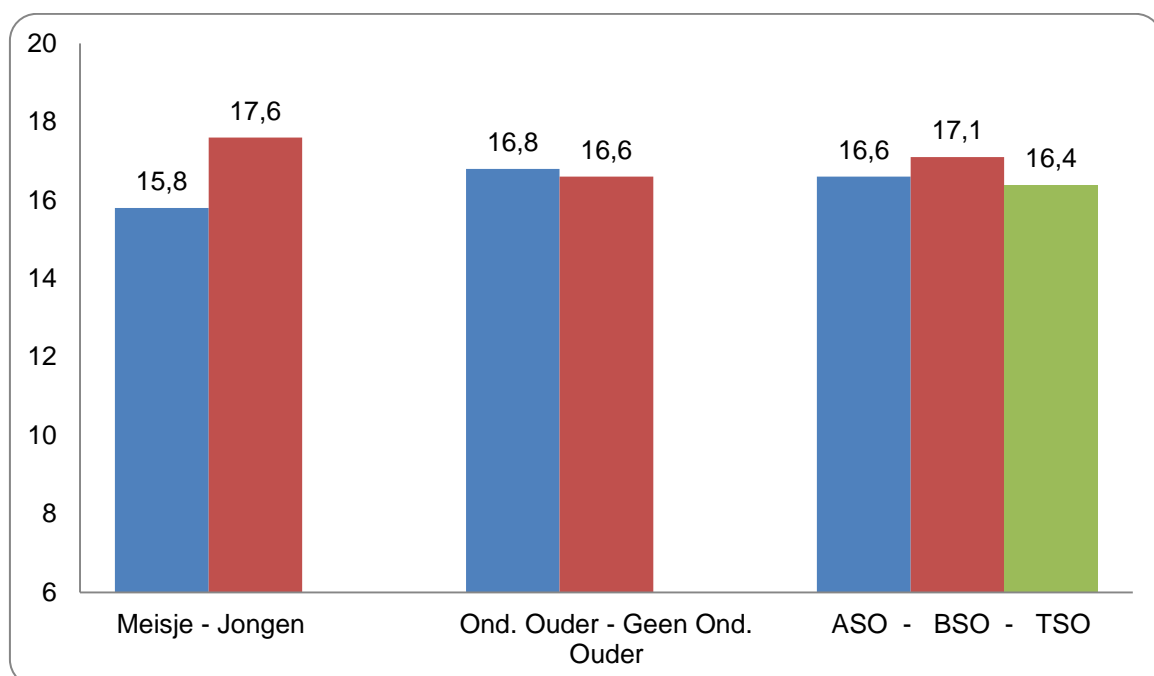
*“Mijn broers moesten na schooltijd altijd werken. Maar ze mochten het geld wel houden.”*

#### 4.1.4. Non-conformistisch gedrag

Waar de hiervoor besproken instrumenten om ondernemend gedrag te meten uit eerder onderzoek kwamen, maakten we voor **non-conformistisch gedrag** zelf 6 items op basis van de literatuur. Ook hier werd geopteerd om 5-punts Likert-schalen te gebruiken als indicatoren voor de frequentie van de gedragingen. Op elk item diende men zichzelf te scoren op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal eens). Men kon dus maximum 30 scoren, en minimum 6. Om de verschillen tussen de categorieën goed te visualiseren hebben we opnieuw de y-as beknopt op 16 punten (zie **Figuur 19**). Dit zijn de bevroegde items:

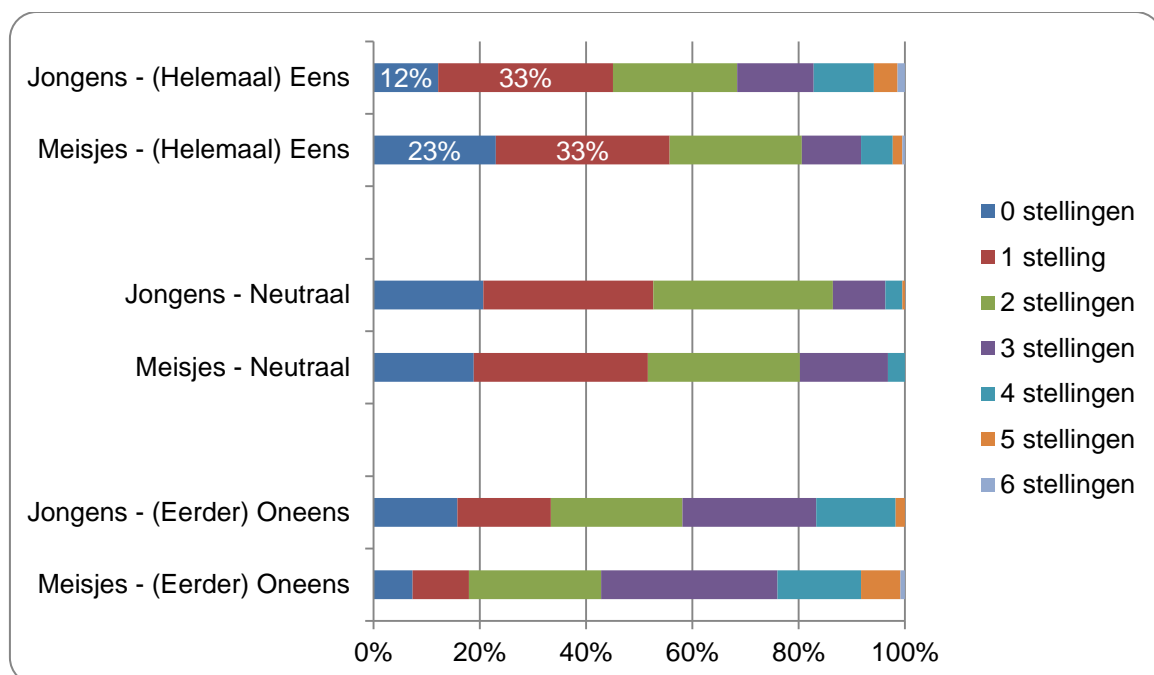
*“In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?”*

- Ik doe meestal mee met rages, trends en mode
- Ik vecht wel eens met iemand (slaan, haren trekken, schoppen,...)
- Ik heb een totaal andere kledingstijl dan mijn klasgenoten
- Ik heb in mijn leven al wel eens iets gestolen
- Ik kom altijd uit voor mijn eigen mening, ongeacht wat anderen hierover denken
- Ik hou me aan regels en wetten, ook als niemand kijkt



**Figuur 19. Non-conformistisch gedrag: gemiddelden**

Ondernemende ouders (of niet) en onderwijsvormen zijn niet uitgesproken gelinkt aan non-conformistisch gedrag. We observeren het grootste verschil tussen de gemiddelde scores van meisjes versus jongens. In de detailanalyses (zie **Figuur 20**) zien we ook dat 23% van de meisjes zichzelf niet herkennen in één van de bevroegde stellingen rond non-conformistisch gedrag. Bij jongens is dit bijna de helft minder: 12% is het met geen enkele stelling (helemaal) eens. We zien echter wel dat evenveel jongens als meisjes het (helemaal) eens zijn met minstens 1 stelling, een derde van de jongeren geeft dus aan dat ze zeker op één manier afwijken van de heersende normen.



**Figuur 20. Non-conformistisch gedrag: frequenties**

Enkele uitspraken van 'non-conformistische' jongeren:

*“Het meisje dat afwezig bleef op de focusgroep is eigenlijk krapuul.”*

*“Ik ben de enige van de klas die geen blad voor de mond neemt.”*

*“De schoolcultuur in onze school laat niet toe om ondernemend te zijn.”*

*“Onze school loopt met oogkleppen en is zeer arrogant over haar methoden.”*

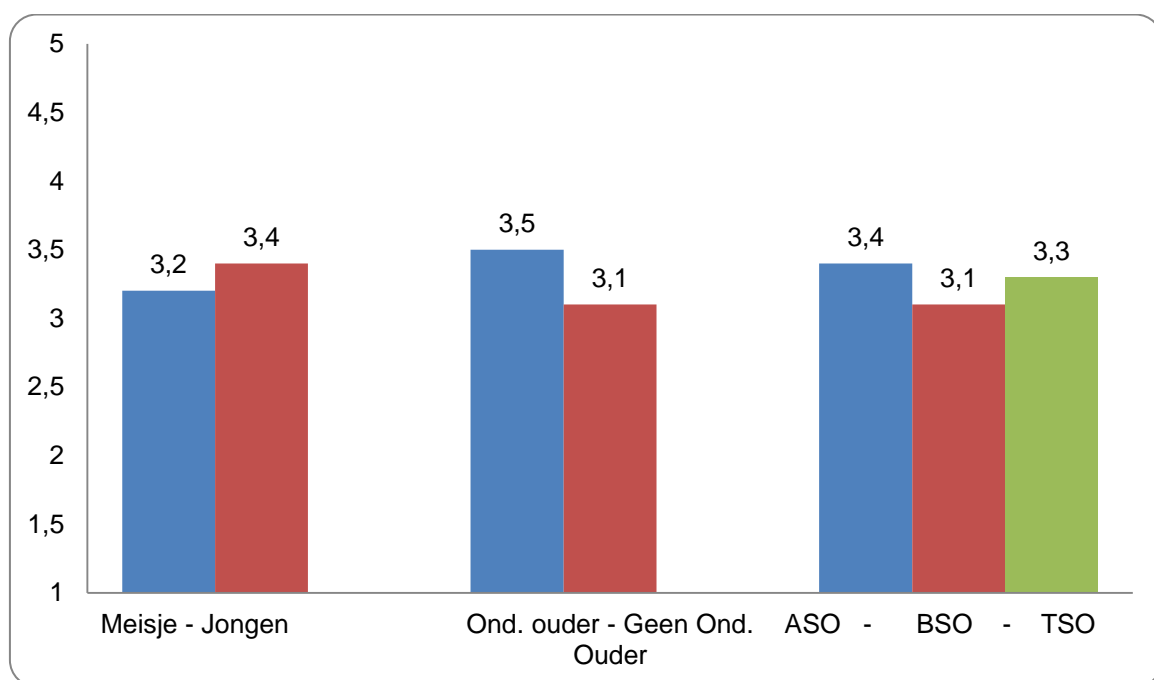
*“Ik wil eerst tuinarchitect worden en daarna gaan werken bij de overheid.”*

## 4.2. ONDERNEMERSCHAPSINTENTIES

We argumenteerden eerder in dit rapport dat ondernemerschapsintenties geen ideale voorspellers zijn van ondernemerschap. Om deze stelling nog meer kracht bij te zetten, hebben we ook ondernemerschapsintenties bevroegd om deze dan ook te kunnen vergelijken met de persoonlijke scores op ondernemend gedrag. We hebben ondernemerschapsintentie concreet gemeten a.d.h.v. 3 nauw samenhangende items. Daarvan gebruiken we de gemiddelde score als indicator van de intentie om in de toekomst zelf een onderneming op te starten. Een score van 1 betekent dat de respondent helemaal geen toekomst voor zichzelf ziet als ondernemer, wie 5 scoort is zeker dat hij/zij later ondernemer wordt.

“Omcirkel bij elke stelling het antwoord dat het best bij jou past”<sup>38</sup>

- Ik zou (later) liever een eigen bedrijf leiden dan te werken voor iemand anders
- Waarschijnlijk zal ik een carrière als zelfstandige uitbouwen
- Ik denk dat ik ooit een eigen onderneming of zaak zal beginnen



**Figuur 21. Ondernemerschapsintenties: gemiddelden**

Het grootste verschil in scores zien we hier (**Figuur 21**) tussen kinderen van ondernemende ouders en kinderen die geen ouders als ondernemer hebben: kinderen van ondernemende ouders hebben hogere ondernemerschapsintenties. Dit was ook een uitgesproken vaststelling bij de focusgroepen. De meeste jongeren waarvan de ouders ondernemer waren, vonden later een eigen zaak beginnen – of meer nog de zaak van hun ouders overnemen – een vrij vanzelfsprekende optie. In

<sup>38</sup> 1 = Helemaal niet, 2 = Eerder oneens, 3 = Noch eens, noch oneens, 4 = Eerder eens, 5 = Helemaal eens

de meeste gevallen hadden hun ouders dat ook al expliciet gevraagd en het had ook invloed op de verdere studiekeuze die ze voor ogen hadden.

*“Mijn ouders kijken ernaar uit dat ik het bedrijf zal kunnen overnemen.”*

*“Mijn moeder stuurt me nu al in de richting van het bedrijf van mijn oom.”*

*“Het is niet omdat de zaak van mijn vader failliet gegaan is, dat ik negatief zou staan tegenover een eigen zaak.”*

De ondernemerschapsintenties van jongeren zonder ondernemende ouders lag gemiddeld lager. Je zou zelfs kunnen stellen dat deze groep van jongeren een minder duidelijk toekomstbeeld hadden over hun latere arbeidssituatie.

*“Mijn ouders verwachten niets specifiek van mij. Wel dat ik een studie en beroep kies, zodat ik als vrouw zelf in mijn levensonderhoud kan voorzien.”*

*“Mijn ouders verwachten vooral dat ik het goed zal doen, welke studie ik ook kies. Zelf zou ik het liefst in een bedrijf werken.”*

*“Ik wil vooral bewijzen wat ik waard ben. Mijn vader heeft op Vlerick gezeten en ik wil tonen dat ik niet moet onderdoen.”*

Hoewel de verschillen in ondernemerschapsintentie tussen de 3 onderwijsvormen niet groot zijn (en ook niet significant verschillen), is deze bevinding toch interessant omdat in voorgaand onderzoek bij scholieren in het middelbaar onderwijs grotere verschillen werden gevonden, en waarbij de verhouding tussen ASO, BSO en TSO zelfs omgekeerd was. In het EFFECTO- en OSSO-onderzoek van Van den Berghe et al.<sup>39</sup> vond men dat BSO-leerlingen het meeste interesse hadden om ‘baas te zijn van een eigen zaak’ en ASO-leerlingen het minst; TSO-leerlingen situeerden zich daar tussenin. We zien verschillende mogelijke verklaringen voor deze verschillende bevindingen:

- In deze studie zijn volledige klasgroepen bevroegd, waarbij in voorgaand onderzoek niet werd gecontroleerd voor zelfselectie. Mogelijk hebben vooral die leerlingen deelgenomen die a priori meer in een test over ondernemen waren geïnteresseerd, of hebben vooral extrinsiek gemotiveerde leerlingen deelgenomen (er werden bioscooptickets verdeeld).
- Ook de manier waarop ondernemerschapsintentie in voorgaand onderzoek werd gemeten, verschilt van onze meting: zowel de inhoud van onze vragen als het aantal gestelde vragen verschillen. Het kan dus zijn dat in beide onderzoeken andere aspecten van ondernemerschapsintentie werden gemeten (zie in dit verband ook hoofdstuk 3.3 over de validiteit van onderzoek).
- De bedoeling van dit onderzoek is in de eerste plaats om de onderliggende factoren van ondernemend gedrag te kunnen duiden, los van de geografische context. Binnen dit kader was het niet mogelijk om het onderzoek verspreid over gans Vlaanderen uit te voeren, maar moesten we focussen op een beperkt aantal scholen en klassen. Er bestaat hierdoor een mogelijkheid dat de gemiddelden die wij in dit onderzoek rapporteren iets hoger of lager liggen op Vlaams niveau of binnen de verschillende onderwijsvormen, maar de kans

---

<sup>39</sup> (Van den Berghe, et al., 2009)

is zeer gering dat we op basis van zulke data tot andere conclusies zouden komen. Men kan er dus wel van uitgaan dat de richting en sterkte van onze bevindingen representatief zijn voor Vlaanderen.

#### 4.2.1. Is er een verband tussen ondernemend gedrag en intenties?

Een intrigerende vraag is welke het verband is tussen ondernemend gedrag van jongeren en ondernemerschapintenties. In onderzoek worden beide vormen gebruikt om ondernemerschap te voorspellen, maar wat hebben ze met elkaar gemeen? Hebben ondernemende leerlingen ook de intentie om later een eigen zaak of onderneming te starten? De precieze resultaten van onze analyses vindt u in Bijlage 3.

We interpreteren hier alleen de belangrijkste resultaten. Een belangrijke bevinding is dat wie hoog scoort op leiding geven en op waarde creëren ook meer toekomst voor zichzelf ziet als ondernemer (correlaties van respectievelijk .265 en .250). Als je weet dat positieve correlaties altijd liggen tussen 0.000 (geen verband) en 1.000 (perfect verband), dan kunnen we de gevonden correlaties beschouwen als matig positieve verbanden. Onze resultaten zijn hiermee in lijn met eerder onderzoek bij middelbare school studenten in Duitsland: Schmitt-Rodermund<sup>40</sup> vond bij deze studenten een significante correlatie van .240 tussen leiderschap en toekomstperspectief als ondernemer. Vergelijkingen met de andere types ondernemende gedragingen kunnen we op basis van vorig onderzoek niet maken.

Opvallend ook is dat de componenten van ondernemend gedrag op jonge leeftijd onderling niet consistent samenhangen. Wie creatief is (in dit onderzoek vooral gemeten als artistieke vormen van creativiteit), is bijvoorbeeld niet noodzakelijk non-conformistisch. Alleen wie veel bezig is met waarde creëren scoort hoog op de drie andere categorieën van ondernemende gedrag. De correlaties met waarde creëren zijn zeer robuust. Het prototype van een jonge ondernemer is dus iemand die veel bezig is met waarde creëren. Deze jongeren zijn vaker ook creatief, non-conformistisch en leiderstypes. De impliceert ook dat als men gedrag wil stimuleren dat leidt tot effectief ondernemerschap, dat men naast de ondersteuning van leiderschap, creatief en non-conformistisch gedrag best voldoende aandacht kan besteden aan het aspect waarde creëren.

Een significante correlatie betekent echter niet automatisch dat er een oorzakelijk verband is tussen beide. We zien dus dat jongeren die veel bezig zijn met geld (verdienen) en leiding geven ook hoge ondernemerschapintenties hebben, maar we weten eigenlijk niet hoe het komt dat deze zo sterk samenhangen. Daarom gaan we even terug naar de focusgroepen om een idee te krijgen hoe de link kan geduid worden. In de focusgroepen zagen we vooral opnieuw de link tussen leiderschap, waarde creëren en de intentie tot ondernemerschap. De link tussen creatief zijn of non-conformisme enerzijds, en ondernemerschap anderzijds, was veel zwakker, de jongeren in onze focusgroep legden nauwelijks de link tussen deze twee elementen

---

<sup>40</sup>(Schmitt-Rodermund, 2004)

en ondernemerschap (zie ook Tabel 1). De resultaten van het vragenlijstonderzoek gecombineerd met de focusgroepen duiden er dus mogelijk op dat creatief gedrag en non-conformistisch gedrag eerder sluimerende voorspellers zijn van later ondernemerschap en dat ze pas op latere leeftijd aan belang winnen en een bijkomende troef zijn om een succesvolle ondernemer te worden. De implicatie daarvan naar de schoolomgeving, als we daarin gedrag willen stimuleren dat leidt tot effectief ondernemerschap, dat we de nadruk moeten leggen op de ontwikkeling van leiderschap en waarde creëren.

#### 4.2.2. Het verschil tussen creatief gedrag en ondernemerschapsintenties

We gaan nog even in op een opvallende bevinding van de EFFECTO studie (zie ook inleiding). Uit dit onderzoek bleek dat creatieve leerlingen vooral intrinsiek gemotiveerd zijn, terwijl de ondernemerschapsintentie vooral samenhangt met extrinsieke motivatie<sup>41</sup>. Dit was een verrassend resultaat omdat creativiteit en ondernemerschap vaak in één adem worden genoemd<sup>42</sup>. Schumpeter<sup>43</sup>, die zowat de *founding father* van de ondernemerschapsliteratuur moet zijn, stelde creativiteit reeds voor als het centrale element binnen ondernemerschap, hij sprak over ondernemerschap als een proces van 'creative destruction'. Hiermee bedoelt Schumpeter dat door creatief om te gaan met opportuniteiten in de omgeving, er nieuwe ondernemingen ontstaan die anderen uit de markt kunnen duwen. Ook recenter onderzoek bevestigt het verband tussen creativiteit en het identificeren van opportuniteiten<sup>44</sup>. Ook in de algemene vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs, wordt creativiteit omschreven als "ondernemend en innoverend, soepele geest en inventiviteit"<sup>45</sup>.

In een statistische analyse met ondernemerschapsintenties en creatief gedrag als afhankelijke variabelen, en algemene motivatie (intrinsiek/extrinsiek) en geslacht als voorspellende variabelen vonden we net zoals in EFFECTO een verschil (zie Bijlage 4).

Een hoge ondernemerschapsintentie vinden we vooral bij jongens die extrinsieke waarden belangrijk vinden in het leven (geld, aanzien, macht, etc.). Meisjes die intrinsieke waarden (zoals vriendschap, leren, behulpzaamheid, etc.) belangrijk vinden, blijken dan weer meer creatieve activiteiten te ondernemen.

De bevindingen uit het EFFECTO onderzoek worden hier dus opnieuw bevestigd. Een mogelijke verklaring voor de ogenschijnlijke contradictie tussen creativiteit en ondernemerschapsintenties ligt in het groeiproces dat elke jongere doormaakt naarmate de stap naar de arbeidsmarkt dichterbij komt. Wat vandaag geweten is over ondernemerschap is vooral gebaseerd op studies bij volwassen ondernemers: bij hen is er een sterk verband tussen creativiteit en ondernemerschap. De meeste jongeren

#### CREATIEF GEDRAG // ONDERNEMERSCHAP

Creatieve jongeren zijn vooral intrinsiek gemotiveerd  
Jongeren met een hoge ondernemerschapsintentie zijn vooral extrinsiek gemotiveerd

<sup>41</sup> (Van den Berghe, et al., 2009)

<sup>42</sup> (Crijns, 2009)

<sup>43</sup> (Schumpeter, 1934)

<sup>44</sup> (Lumpkin, Hills, & Shrader, 2004)

<sup>45</sup> (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)

weten niet echt goed wat ondernemen juist inhoudt; ze scheren ondernemers en managers over dezelfde kam en de associaties die men kan maken gaan vaak over macht, geld en aanzien. Logisch dus dat extrinsiek gemotiveerde jongeren een leven als ondernemer aantrekkelijker vinden dan jongeren die vooral intrinsieke waarden belangrijk vinden. Wanneer men met ouder te worden begint door te hebben dat ondernemers ook heel creatief kunnen (en moeten) zijn in wat ze doen, dan verwachten we dat intrinsiek gemotiveerde jongeren ook meer ondernemerschapsintenties zullen hebben. Het verschil tussen de voorspellers van creativiteit en ondernemerschap moet volgens ons dus in de eerste plaats gezocht worden in een premature beeldvorming van ondernemen en ondernemers bij jongeren.

#### **Hoofdstuk 4 in een notendop**

- *Meisjes doen meer creatieve activiteiten dan jongens, maar zijn minder non-conformistisch*
- *Jongens nemen vaker de leiding dan meisjes; dit verschil wordt gevoed door stereotype opvattingen en normatieve verwachtingen m.b.t. leiders*
- *Meer dan 70% van de jongeren is op 1 of meerdere manieren bezig met geld verdienen, stimulansen van de ouders spelen hierin een belangrijke rol*
- *Kinderen van ouders die ondernemer zijn hebben een hogere ondernemerschapsintentie*
- *De jonge ondernemer is in de eerste plaats iemand die veel bezig is met waarde creëren, hij/zij doet ook opvallend meer creatieve activiteiten, neemt vaker de leiding en durft sneller zijn/haar eigen goesting te doen*
- *Creativiteit en ondernemerschap zijn voor jongeren twee totaal verschillende dingen. Het eerste doet men voor zichzelf, het tweede voor het geld, de status, de macht.*



# 5. ONDERNEMEND GEDRAG STIMULEREN: EEN MOTIVATIEVERHAAL

Er bestaan tal van motivatietheorieën die inzicht geven hoe gedrag tot stand komt. Wij bespreken hieronder drie bronnen van motivatie die waardevol kunnen zijn bij het stimuleren van ondernemen op korte en lange termijn: geloof in eigen kunnen, rolmodellen en intrinsieke motivatie. Daarna toetsen we de voorspellende kracht van de verschillende motivatiebronnen voor ondernemend gedrag bij jongeren uit het secundair onderwijs.

## 5.1. VOORSPELLERS VAN ONDERNEMEND GEDRAG: DE THEORIE

### 5.1.1. Geloof in eigen kunnen

Geloof in eigen kunnen is een fundamentele schakel in ons motivatieverhaal. Geloof in eigen kunnen is het zelfvertrouwen dat men heeft om een bepaalde taak goed te kunnen uitvoeren. Wie niet gelooft in eigen kunnen op bepaalde taken of activiteiten, zal er ook niet voor gaan, en al zeker niet wanneer geconfronteerd met barrières of moeilijkheden. De opvattingen die men heeft over zichzelf, beïnvloeden ook andere elementen die gedrag voorspellen zoals doorzettingsvermogen, sterkte van de motivatie, ambities en aspiraties<sup>46</sup>. Vandaar dat geloof in eigen kunnen ook heel belangrijk is in het voorspellen van beroepsinteresses<sup>47</sup>. Zo wordt in een recent rapport over het kiezen voor STEM<sup>48</sup> (*Science, Technology, Engineering en Mathematics*) studierichtingen benadrukt dat het geloof in eigen kunnen om met succes een bepaalde studierichting af te ronden, sterk meespeelt bij de beslissing om al dan niet voor een STEM richting te kiezen. In dezelfde lijn toont een onderzoek van Bandura<sup>49</sup> bij jonge adolescenten (11 tot 15 jarigen) aan dat de inschatting van mogelijk succes in bepaalde beroepen richting gevend was voor het type carrièredoelen dat de jongeren ambieerden en welke niet. Deze ambities zijn op hun beurt bepalend voor de carrièrekeuzes die men effectief maakt. We verwachten een gelijkaardig resultaat voor ondernemerschap. Wie niet gelooft dat hij zij goed is in creatieve activiteiten, leiding geven, waarde-creëren, of non-conformistisch gedrag, zal ook geen ambities koesteren om later een eigen onderneming te beginnen.

---

<sup>46</sup> (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001)

<sup>47</sup> (Bandura, 1997)

<sup>48</sup> (Van den Berghe & De Martelaere, 2012)

<sup>49</sup> (Bandura, et al., 2001)

Er zijn vier types ervaringen die een impact kunnen hebben op geloof in eigen kunnen<sup>50</sup> (in volgorde van belangrijkheid):

1. **Persoonlijke ervaringen** hebben de sterkste invloed op geloof in eigen kunnen. Wanneer men in het verleden zelf ervaren heeft dat men een bepaalde taak tot een goed einde kan brengen, dan zal men er op vertrouwen dat men dit ook in de toekomst kan. Ook EFFECTO<sup>51</sup> toonde aan dat praktijkgerichte ondernemersprogramma's de meeste impact hadden.
2. **Indirecte ervaringen** kunnen ook het geloof in eigen kunnen beïnvloeden. Wanneer men ziet hoe anderen falen of bepaalde taken met succes volbrengen, heeft dit een impact op hoe je je eigen kunnen beoordeelt. Bij meisjes speelt dit nog sterker dan bij jongens: meisjes laten zich meer leiden door de interactie met anderen om hun zelfvertrouwen op te bouwen<sup>52</sup>. Let wel, "de andere" moet een rolmodel zijn, iemand waarmee men zich identificeert.
3. **Verbale overtuiging** gebeurt door het aanmoedigen van leerlingen om zichzelf doelen te stellen kan op zich al motiverend werken. Verbale overtuiging werkt het beste voor kortetermijndoelstellingen, omdat men zo snel het gevoel krijgt vooruitgang te boeken. Ook de frequentie en timing van feedback heeft een positieve impact: geef regelmatig feedback en doe dit nog tijdens of vlak na dat men het bedoelde gedrag stelt.
4. **Lichamelijke reacties** hebben maar in een beperkt aantal situaties een invloed op het geloof in eigen kunnen.

Omdat geloof in eigen kunnen pas echt relevant wordt op het niveau van specifieke taken of gedrag, testen we in ons onderzoek de invloed van geloof in eigen kunnen voor de vier types gedragingen die ondernemerschap op latere leeftijd voorspellen. Het is immers perfect mogelijk dat iemand sterk gelooft in zijn/haar leiderschaps capaciteiten, maar denkt dat hij/zij in vergelijking met anderen helemaal niet creatief is.

## 5.1.2. Rolmodellen

Een van de beïnvloeders van geloof in eigen kunnen zijn rolmodellen (zie boven). We gaan hier wat dieper op in, omdat een veel gehoord verhaal bij ondernemers is dat ze sterk beïnvloed zijn door anderen<sup>53</sup>. Zo toont onderzoek aan dat wie ondernemers kent, 2,5 keer meer kans heeft om zelf ook ondernemer te worden<sup>54</sup>. Ook in dit onderzoek zien we een sterk verband tussen ondernemerschapsintentie en ondernemende ouders of (.16\*\*) ondernemers in de omgeving (.17\*\*).

---

<sup>50</sup> (Zimmerman, 2000)

<sup>51</sup> (Van den Berghe, et al., 2009)

<sup>52</sup> (Zeldin, Britner, & Pajares, 2008)

<sup>53</sup> (N. Bosma, Hessels, Schutjens, Van Praag, & Verheul, 2011)

<sup>54</sup> (Lepoutre, Vermeire, Tilleuil, & Crijns, 2011) Let wel, het geciteerde verband is niet noodzakelijk oorzakelijk.

De sterkst onderbouwde verklaringen voor de invloed van rolmodellen zijn (rol) identificatie en sociaal leren<sup>55</sup>.

**Rolidentificatie.** Rolidentificatie is het fenomeen waarbij men zich identificeert met bepaalde kenmerken van een persoon (bv. gedrag, ideeën, maatschappelijke rol, etc.) die men aantrekkelijk vindt. Een voorwaarde voor identificatie is dat men bepaalde eigenschappen deelt met het model (bv. geslacht, leeftijd, karakter, etc.). Rolidentificatie kan een inspirerende werking hebben of een impact hebben op de motivatie of geloof in eigen kunnen (N. Bosma, et al., 2011). In het STEM onderzoek van Van den Berghe en De Martelaere<sup>56</sup> spreekt met in dit verband ook van identificatie met bepaalde beroepsgroepen (of van het stereotype beeld dat ze er van hebben). Wie houdt van informatica, maar niet als een 'nerd' wil gezien worden zal zich bijvoorbeeld geremd voelen om voor deze studierichting of het beroep te kiezen.

**Sociaal leren.** Sociale-leertheorieën gaan in op de manier waarop persoonlijkheid en gedrag beïnvloed wordt door ervaringen in sociale omgevingen zoals de thuis- en schoolomgeving. De sociaal leren theorie van Bandura<sup>57</sup> beschrijft een heel fundamenteel proces waarbij men vaardigheden en normen leert door imitatie. Indien men personen kan observeren die excelleren in een domein waar men zelf ook in wil groeien, en men identificeert zich met deze personen, dan kan men leren door deze rolmodellen te imiteren.

Traditioneel worden personen in invloedrijke posities, zoals ouders en leerkrachten naar voren geschoven als de personen die voor jongeren een voorbeeld stellen<sup>58</sup>. Het feit dat ondernemers zelf ook vaak ondernemende **ouders** hebben, wordt meestal gezien als een bewijs dat ouders als rolmodel fungeren<sup>59</sup>. Ook in de focusgroepen keek een meerderheid van de deelnemers op naar hun ouders en beschouwde zelfs minstens één daarvan (vaak de vader) als succesvol. Anderzijds werden ook bekende personen – Bill Gates, Marc Zuckerberg, Moeder Theresa, ... – genoemd.

Ook weten we dat **leerkrachten** een belangrijke invloed uitoefenen bij de studie- en beroepskeuzes van jongeren<sup>60</sup>. Een probleem dat zich hier dan stelt, is dat er geen directe link kan gelegd worden tussen de keuze voor welbepaalde studies en het 'beroep' van ondernemer. Opmerkelijk in de focusgroep was ook dat de meeste deelnemers helemaal niet "sociaal leerden" rond ondernemerschap in de schoolomgeving – behalve in specifieke contexten zoals de lessen bedrijfsbeheer, een mini-onderneming of een 7<sup>de</sup> specialisatiejaar waarvan het specifiek de bedoeling is om nadien een zaak te starten. Maar ook daar bleek het sociaal leren eerder beperkt te zijn. Verder bleek dat tussen klasgenoten, zeker in het ASO, nauwelijks over ondernemen of ondernemers gesproken wordt – en indien het al gebeurt vaak in

---

<sup>55</sup> (Gibson, 2004)

<sup>56</sup> (Van den Berghe & De Martelaere, 2012)

<sup>57</sup> (Bandura, 1986)

<sup>58</sup> (Erikson, 1950)

<sup>59</sup> We wijzen er wel op dat dit effect ook vanuit een genetisch perspectief kan verklaard worden (cf. Vermeire, Lepoutre, & Cools, 2011)

<sup>60</sup> (Hauttekeete, 2007)

clichématige termen. Specifieke ervaringen naar leerkrachten waren gemengd, maar weinigen beschouwden hen als rolmodellen, en zowat niemand associeerde een leerkracht met een ondernemer. We vinden het wel belangrijk om deze bevinding te nuanceren: in onze steekproef blijken weinig tot geen leerkrachten rolmodel te zijn voor ondernemen of bepaald ondernemend gedrag. Dit wil niet zeggen dat anderen deze rol niet kunnen opnemen. Leerkrachten die een sterke interesse hebben voor ondernemen en dit ook zo overbrengen naar leerlingen toe kunnen zeker en vast een meerwaarde betekenen in het stimuleren van ondernemerschap bij jongeren.

Aansluitend op de invloed van de schoolomgeving stelt de groepsocialisatietheorie van Harris<sup>61</sup> dat men als volwassene ook beïnvloed wordt door de **vrienden** op de school en vrijetijdsomgeving, etc. Zo werd reeds aangetoond dat ondernemende leeftijdsgenoten op school een impact hebben op de ondernemerschapsintenties van de medeleerlingen, vooral op jonge leeftijd<sup>62</sup>. In een onderzoek naar ondernemerschapsonderwijs in het secundair onderwijs, argumenteren ook Peterman en Kennedy<sup>63</sup> dat de positieve veranderingen in de percepties over ondernemerschap beïnvloed worden door de opvattingen van klasgenoten. In ander onderzoek wordt dan weer gesteld dat tegen het einde van de adolescentieperiode, de invloed van leeftijdsgenoten op gedrag terug afneemt, en dat jongeren zich opnieuw nauwer verwant gaan voelen met de waarden en opvattingen van de ouders<sup>64</sup>.

Rolmodellen vindt men dus zowel binnen als buiten de familiale omgeving en zijn over het algemeen personen die op een zekere manier als voorbeeld dienen, of een bron van inspiratie zijn<sup>65</sup>. Omdat rolmodellen een invloed hebben op wie men als persoon is, of wil worden, kunnen zij een sterke invloed hebben op de identiteitsontwikkeling<sup>66</sup> als ondernemer. In deze studie proberen we daarom meer duidelijkheid te scheppen in welke mate leeftijdsgenoten, leerkrachten en ouders als rolmodel dienen in de ontwikkeling van ondernemend gedrag. Bovendien gaan we niet op zoek naar dat éne ondernemende rolmodel bij jongeren, maar zoeken we naar de rolmodellen voor specifieke kenmerken van ondernemers: creativiteit, leiding geven, waarde creëren en non-conformisme. We doen dit omdat mensen zich normaal niet over de gehele lijn met één rolmodel identificeren<sup>67</sup>.

### 5.1.3. Intrinsieke motivatie

In hoofdstuk 3.1 hebben we ondernemend gedrag bij jongeren afgebakend als een set van 4 types ondernemende gedragingen. Omdat we weten uit onderzoek dat deze de kans verhogen op ondernemerschap op latere leeftijd is het dus belangrijk dit gedrag te stimuleren binnen de school, familiale of vrijetijdsomgeving. Ook het Actieplan Ondernemend Onderwijs<sup>68</sup> alludeert hierop door te stellen dat geïnteresseerde jongeren de kans moeten krijgen om te leren ondernemen.

---

<sup>61</sup> (Harris, 1995)

<sup>62</sup> (Falck, et al., 2010)

<sup>63</sup> (Peterman & Kennedy, 2003)

<sup>64</sup> (Roediger, et al., 2004)

<sup>65</sup> (Shapiro, Haseltine, & Rowe, 1978)

<sup>66</sup> (Erikson, 1968)

<sup>67</sup> (Gibson, 2004)

<sup>68</sup> (Vlaamse Overheid, 2011)

Een theoretisch kader dat veel gebruikt wordt om de invloed van de sociale context op gedrag te verklaren is de zelfdeterminatietheorie<sup>69</sup> (ZDT). De ZDT stelt dat motivatie en gedrag beïnvloed worden door kwaliteit van doelstellingen (intrinsiek vs. extrinsiek) en de manier waarop deze doelstellingen gecommuniceerd worden (bv. dwingend, controlerend of ondersteunend).

Eenvoudig gesteld verwijst intrinsiek gemotiveerd gedrag naar het uitvoeren van activiteiten waarin men geïnteresseerd is. De ZDT beschrijft drie basiselementen die er in het algemeen toe leiden dat mensen intrinsiek geïnteresseerd geraken om bepaalde doelen te bereiken.

**Autonomie.** Er is sprake van autonomie als mensen spontaan activiteiten ondernemen wanneer ze zich vrij voelen om te doen wat ze willen doen, en als die activiteiten voldoende uitdagend en nieuw zijn. Onderzoek toont aan dat het belonen van dit type activiteiten, met geld of andere tastbare zaken, de intrinsieke motivatie sterk ondermijnt.

**Competentie.** Dit gaat over het gevoel zelf verantwoordelijk te zijn voor de goede uitkomst van het gestelde gedrag. Positieve feedback kan hier sterk toe bijdragen.

**Verbondenheid.** Hoewel iets minder sterk dan de behoefte aan autonomie en competentie, is intrinsiek gemotiveerd gedrag meer waarschijnlijk in een context waar men zich veilig verbonden voelt met anderen, en die warm en ondersteunend is.

#### EFFECT OP LANGE TERMIJN

Het langetermijneffect van intrinsiek doelgedrag is veel sterker dan dat van extrinsiek doelgedrag.

De ZDT verklaart op basis van deze indeling waarom men intrinsieke doelen nastreeft<sup>70</sup>.

In tegenstelling tot intrinsieke doelstellingen wordt extrinsiek gemotiveerd gedrag geleid door het nastreven van uitkomsten die niet in de activiteit zelf liggen, bv. het uitvoeren van een taak of het kiezen van een beroep omdat er geld mee te verdienen valt. De intentie om ondernemer te worden kan dus zowel intrinsiek gemotiveerd zijn (men wil graag ondernemen, iets realiseren, ...) als extrinsiek (men denkt veel geld te verdienen, sociale status te verhogen) – of een combinatie van beide.

Tal van studies tonen aan dat intrinsiek gemotiveerd gedrag tot meer positieve uitkomsten leidt dan extrinsiek gemotiveerd gedrag. Intrinsiek gemotiveerd gedrag wordt gekenmerkt door grondigere informatieverwerking, hogere performantie, langere doorzetting, en meer welzijn<sup>71</sup>. Bovendien is het langetermijneffect van intrinsiek doelgedrag veel sterker dan dat van extrinsiek doelgedrag<sup>72</sup>. In een studie van Vansteenkiste<sup>73</sup> bijvoorbeeld werd onderzocht in welk mate intrinsieke versus

<sup>69</sup> (Deci & Ryan, 2000)

<sup>70</sup> (Deci & Ryan, 2000)

<sup>71</sup> E.g. (Niemiec, Ryan, & Deci, 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

<sup>72</sup> (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005).

<sup>73</sup> (Vansteenkiste, Simons, Soenens, & Lens, 2004)

extrinsieke doelstellingen een invloed hadden op gedrag op korte en lange termijn. Het experiment ging zo dat studenten van 16 tot 18 jaar verteld werden dat bepaalde fysieke oefeningen goed waren om er aantrekkelijker uit te zien (i.e. een extrinsiek doel) of om fit en gezond te zijn (i.e. een intrinsiek doel). De groep die de intrinsieke omkadering bij de oefeningen had gekregen bleek zowel op korte termijn (1 week na het experiment) als op lange termijn (4 maanden), de oefeningen beter onder de knie te hebben dan de groep die de extrinsieke omkadering had gekregen. Bij de opvolging rond de 4de maand bleken bovendien meer studenten uit de intrinsieke groep zich te hebben ingeschreven voor de optie om een langdurige sportcursus te volgen. Dit komt waarschijnlijk omdat intrinsieke doelen een sterke betrokkenheid met zich meebrengen, en een denken promoten dat gericht is op het actief verwezenlijken van deze doelen<sup>74</sup>. Omdat dit soort bevindingen zo stabiel is over onderzoek en contexten heen, kunnen we stellen dat ook naar het stimuleren van ondernemend gedrag toe, het benadrukken van intrinsieke doelen (bv. je creativiteit botvieren, zelf beslissen wat en hoe je je werk organiseert) het meeste effect zal hebben op korte en lange termijn. Een ander positief gevolg van intrinsiek gemotiveerd gedrag, is dat het gedrag over verschillende contexten heen wordt gesteld<sup>75</sup>. Als een jongere bijvoorbeeld thuis klusjes anders aanpakt dan gevraagd, omdat hij/zij het gewoon leuk vindt om de dingen te doen op een manier dat hem/haar het beste liggen, dan is de kans groot dat hij/zij ook schoolopdrachten een eigen invulling zal geven. Bovendien zullen intrinsiek gemotiveerde leerlingen beter omgaan met negatieve ervaringen (bv. slechte commentaar krijgen van de leerkracht voor de manier waarop men iets gedaan heeft). Ze zullen deze feedback immers eerder beschouwen als een mogelijkheid om bij te leren<sup>76</sup>.

## 5.2. OOK GETEST OP MENSEN

### 5.2.1. METHODE

Aan de hand van ons vragenlijstonderzoek hebben we de kracht getest van geloof in eigen kunnen, rolmodellen en intrinsieke motivatie voor het voorspellen van ondernemend gedrag. De resultaten daarvan bespreken we in de volgende alinea's. In hoofdstuk 6 bespreken we de implicaties hiervan voor ondernemerschapsonderwijs.

Om inzicht te krijgen in de (grootte van de) verbanden tussen de verschillende variabelen in ons onderzoek, voerden we voor de vier categorieën van ondernemend gedrag een regressieanalyse uit. Naast de invloed van geloof in eigen kunnen, rolmodellen en intrinsieke motivatie testten we ook het effect van geslacht, leerjaar, studiegebied en persoonlijkheidstrekken. Onze data bevestigden de betrouwbaarheid voor de gebruikte meetschalen (Cronbach's  $\alpha > 0.70$ , zie Bijlage 5 voor de creativiteitsschalen). Slechts drie van de gebruikte schalen haalden het criterium van 0.70 niet: extrinsieke motivatie voor leiding geven en waarde creëren, en geloof in

---

<sup>74</sup> (Vansteenkiste, et al., 2005)

<sup>75</sup> (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007)

<sup>76</sup> (Vansteenkiste, et al., 2007)

eigen kunnen voor waarde creëren. Resultaten op basis van deze drie schalen moeten dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De vragenlijsten die we gebruiken om onze regressieanalyses op te baseren, kwamen voornamelijk uit bestaand onderzoek. De gebruikte items voor leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag kan u terugvinden in Bijlage 5

## 5.2.2. Creatief gedrag

Uit de regressieresultaten in de volgende tabel blijkt dat intrinsieke doeloriëntatie de sterkste voorspeller is van creatief gedrag. Dit betekent dus dat wie het leuk vindt om creatief bezig te zijn, ook vaker creatieve activiteiten doet. Wie creatief bezig is, doet dit in eerste plaats voor zichzelf, en niet om mee uit te pakken bij vrienden. Ook vinden we dat hoe sterker men zelf gelooft dat men creatief is, hoe meer creatief gedrag men stelt. Verrassend genoeg vinden we in onze analyses wel dat mannen creatiever zijn dan vrouwen, terwijl we in hoofdstuk 4.1.1 duidelijk zagen dat vrouwen gemiddeld genomen meer met creatieve activiteiten bezig zijn. We lichten deze bevinding, welke een ogenschijnlijke tegenstrijdigheid is, even toe.

Op de keper beschouwd zijn jongens meer bezig met creatieve activiteiten dan meisjes. We weten echter dat geloof in eigen kunnen en intrinsieke motivatie nog sterkere voorspellers zijn van creatief gedrag dan geslacht. Verdere analyses hebben nu aangetoond dat meisjes hoger scoren op geloof in eigen kunnen en intrinsieke motivatie voor creatief gedrag. Dit leidt er uiteindelijk toe dat meisjes meer creatieve activiteiten doen dan jongens.

Tabel 2. Voorspellers van creatief gedrag		Sig.	Effect-grootte
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	<i>Hoofdeffect*</i> Man>Vrouw	.016
<b>Studiejaar</b>	5/6/7	ns	
<b>Studiegebied</b>	ASO/BSO/TSO	ns	
<b>Persoonlijkheid</b>	Extraversie	ns	
	Onbaatzuchtigheid	ns	
	Emotionele stabiliteit	ns	
	Nauwkeurigheid	ns	
	Openheid	ns	
<b>Geloof in eigen kunnen</b>		.709*	.016
<b>Rolmodellen</b>	Ouders/Leerkracht/Vrienden	ns	
	Ondernemers	ns	
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	ns	
	Algemene extrinsieke motivatie	ns	
	Intrinsieke doeloriëntatie	.938**	.026
	Extrinsieke doeloriëntatie	ns	
<b>Fit van het model: <math>R^2 = .453</math></b>			

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*Verband is significant (0.01 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

### 5.2.3. Leiding geven

Geloof in eigen kunnen, “ik ben een goede leider”, voorspelt de mate waarin iemand effectief de leiding neemt, op school of in de vrije tijdsomgeving. Drie van onze controlevariabelen zijn gerelateerd aan leiding geven. Zo blijkt dat jongens significant meer leidinggevende functies opnemen dan meisjes. We zien ook een stijging naarmate men ouder wordt (zoals gereflecteerd door studiejaar). Onze meting van persoonlijkheidstrekken toont ook dat openheid positief gerelateerd is aan leiding geven. Mensen die hoog scoren op openheid hebben vaak een levendige verbeelding, hechten belang aan esthetiek, zijn gevoelig, houden van variatie en hebben een intellectuele nieuwsgierigheid\*. Met andere woorden, wie veel leiding geeft is vaak ook een creatief iemand, wat we eerder ook al zagen in onze correlatietabel (zie 4.3).

Tabel 3. Voorspellers van leiding geven		Sig.	Effect-grootte
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	Hoofdeffect* Man>Vrouw	.023
<b>Studiejaar</b>	5/6/7	Hoofdeffect* 6>5(>7)	.030
<b>Studiegebied</b>	ASO/BSO/TSO	ns	
<b>Persoonlijkheid</b>	Extraversie	ns	
	Onbaatzuchtigheid	ns	
	Emotionele stabiliteit	ns	
	Nauwkeurigheid	ns	
	Openheid	.117*	.020
<b>Geloof in eigen kunnen</b>		.390***	.089
<b>Rolmodellen</b>	Ouders/Leerkracht/Vrienden	ns	
	Ondernemers	ns	
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	ns	
	Algemene extrinsieke motivatie	ns	
	Intrinsieke doeloriëntatie	ns	
	Extrinsieke doeloriëntatie	ns	
<b>Fit van het model: <math>R^2 = .358</math></b>			

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*Verband is significant (0.01 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

\* (Costa & McCrae, 1992)



## 5.2.4. Waarde creëren

Ook voor waarde creëren is geloof in eigen kunnen de vereiste. Geloven dat je in staat bent om waarde te creëren door slim om te gaan met geld of door bij te klussen leidt er toe dat mensen zich ook zo gaan gedragen. Daarnaast zien we een sterk significant effect van rolmodellen. Jongeren die zeggen sterk beïnvloed te zijn door mensen in hun omgeving wat betreft omgaan met geld (verdiene), blijken hier ook actiever mee bezig te zijn. Verderop in dit hoofdstuk bekijken we wie deze beïnvloeders precies zijn. Tenslotte blijkt een extrinsieke doelorientatie een goede voorspeller te zijn van waarde creëren: deze jongeren willen bewijzen dat ze hun plan kunnen trekken en zien het ook als een manier om zo dingen te kunnen kopen die ze zich anders niet zouden kunnen veroorloven.

Tabel 4. Voorspellers van waarde creëren		Sig.	Effect-grootte
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	ns	
<b>Studiejaar</b>	5/6/7	ns	
<b>Studiegebied</b>	ASO/BSO/TSO	ns	
<b>Persoonlijkheid</b>	Extraversie	ns	
	Onbaatzuchtigheid	ns	
	Emotionele stabiliteit	ns	
	Nauwkeurigheid	ns	
	Openheid	ns	
<b>Geloof in eigen kunnen</b>		.322***	.103
<b>Rolmodellen</b>	Ouders/Leerkracht/Vrienden	Hoofdeffect*** Rolmodel>Geen rolmodel	.035
	Ondernemers	ns	
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	ns	
	Algemene extrinsieke motivatie	ns	
	Intrinsieke doelorientatie	ns	
	Extrinsieke doelorientatie	.202***	.050
<b>Fit van het model: R<sup>2</sup> = .340</b>			

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*Verband is significant (0.01 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

## 5.2.5. Non-conformistisch gedrag

Jongeren die aangeven meer hun eigen zin te durven doen dan hun leeftijdsgenoten (geloof in eigen kunnen) en het uitdagend vinden om de eigen grenzen af te tasten (intrinsieke doeloriëntatie) stellen meer non-conformistisch gedrag dan anderen. Deze jongens en meisjes scoren lager op emotionele stabiliteit dan de jongeren die vooral binnen de lijntjes kleuren. Wie laag scoort op emotionele stabiliteit is in het algemeen een gevoelig persoon die snel geprikkeld en gespannen is. Ook zien we dat non-conformistische rolmodellen een positieve invloed hebben op het non-conformistisch gedrag van jongeren. Ook kenmerkend voor non-conformistische jongeren is dat zij materialistische waarden en persoonlijke macht niet belangrijk vinden in het leven (algemene extrinsieke motivatie).

Tabel 5. Voorspellers van non-conformistisch gedrag		Sig.	Effect-grootte
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	ns	
<b>Studiejaar</b>	5/6/7	ns	
<b>Studiegebied</b>	ASO/BSO/TSO	ns	
<b>Persoonlijkheid</b>	Extraversie	ns	
	Onbaatzuchtigheid	ns	
	Emotionele stabiliteit	-0.104*	.018
	Nauwkeurigheid	ns	
	Openheid	ns	
<b>Geloof in eigen kunnen</b>		.305***	.075
<b>Rolmodellen</b>	Ouders/Leerkracht/Vrienden	<i>Hoofdeffect**</i>	.027
	Ondernemers	ns	
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	ns	
	Algemene extrinsieke motivatie	-.151**	.028
	Intrinsieke doeloriëntatie	.207**	.038
	Extrinsieke doeloriëntatie	ns	

**Fit van het model:  $R^2 = .435$**

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*Verband is significant (0.01 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

## 5.2.6. Conclusie van de testen

In vier regressie-analyses hebben we geprobeerd om de belangrijkste beïnvloedende factoren van ondernemend gedrag in kaart te brengen. De statistische maat  $R^2$  vertelt ons dat we goed in dit opzet geslaagd zijn. Onze modellen voorspellen 34% tot 45% van de variatie in de componenten van ondernemend gedrag bij de jongeren uit onze steekproef. Ter vergelijking, in EFFECTO kon maar 15% van de variatie in creativiteit verklaard worden. We kunnen dus zeker stellen dat deze studie een verdieping is van wat we uit vorig onderzoek weten.

Zowel voor creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren als non-conformistisch gedrag is geloof in eigen kunnen de belangrijkste voorspeller. Dit is in lijn met de theorie die zegt dat geloof in eigen kunnen de meest fundamentele bron van motivatie is. Bij creatief en non-conformistisch gedrag zien we ook dat intrinsieke doeloriëntatie een belangrijke rol speelt. Vanuit de zelfdeterminatietheorie mogen we daarom verwachten dat wie creatief bezig is of

### GOEDE VOORSPELLING

Onze modellen voorspellen 34 tot 45% van het ondernemend gedrag

## ROL VAN DE OUDERS

Ouders kunnen ondernemend gedrag stimuleren, maar zijn niet noodzakelijk zelf ondernemers

graag zijn eigen goesting doet, dit in de toekomst ook zal blijven doen. Nog voor non-conformistisch gedrag, maar ook voor het creëren van waarde zien we dat rolmodellen (vooral ouders en vrienden) een positieve invloed uitoefenen. Rolmodellen voor creatief gedrag en leiding geven blijken in onze steekproef geen directe invloed te hebben. Over de vier ondernemende gedragingen heen vinden we geen specifiek positief of negatief effect van ondernemers in de familie of omgeving. De ouders spelen dus wel een belangrijke rol in het stimuleren van ondernemend gedrag, maar ze hoeven niet noodzakelijk zelf ondernemers te zijn. Controlevariabelen zoals studiejaar, studiegebied, persoonlijkheid en geslacht hebben weinig (cf. geslacht) of geen effect op ondernemend gedrag.

## 5.3. BREDER KIJKEN DAN DE SCHOOLOMGEVING

Ondernemerschapsonderwijs moet gezien worden binnen een groter geheel van beïnvloeders in de omgeving van een jongere. Het is te beschouwen als een aanvullend kader dat de ontwikkeling van ondernemerschap bij jongeren kan faciliteren of stimuleren<sup>\*</sup>. Ook in de GEM<sup>†</sup>-studie wordt ondernemerschapsonderwijs beschouwd als één van de culturele factoren die uiteindelijk een invloed hebben op ondernemerschap<sup>‡</sup>. We weten echter ook dat leeftijdsgenoten en familieleden een bepalende invloed kunnen hebben op de algemene vorming van attitudes<sup>§</sup>, los van het feit of zij nu rolmodellen zijn of niet. Over de specifieke invloeden op ondernemend gedrag uit deze en andere omgevingen is echter weinig concreets geweten.

In ons onderzoek gingen we daarom na welke personen uit verschillende omgevingen jongeren beïnvloeden en wat de aard is van deze invloed: welke triggers, gebeurtenissen of ervaringen blijven plakken? Op basis van ons vragenlijstonderzoek en de focusgroepen deden we een aantal interessante bevindingen.

### 5.3.1. Rolmodellen en triggererevents voor elk type gedrag

Een rolmodel is meestal een rolmodel voor een specifieke rol. Zo kan men de oprichter van Facebook, Mark Zuckerberg, bewonderen omwille van zijn spectaculaire groeitraject, maar tegelijkertijd niet hoog oplopen met zijn ondernemerschapsideeën (bijv. dat hij het idee achter Facebook gestolen zou hebben) of met de manier waarop hij omgaat met zijn klanten (cf. het vrijgeven van private gegevens). Ook uit ons onderzoek blijkt dat we dat voor elk type ondernemend gedrag een ander rolmodel worden aangeduid. We baseren ons in de eerste plaats op de antwoorden uit ons vragenlijstonderzoek.

---

<sup>\*</sup> (Dyer, 1994)

<sup>†</sup> GEM, of Global Entrepreneurship Monitor is een onderzoeksproject dat sinds meer dan 10 jaar als belangrijkste objectief heeft de relatie tussen ondernemerschap en economische ontwikkeling te onderzoeken en op te volgen (Lepoutre, et al., 2011).

<sup>‡</sup> (N. Bosma, Acs, Autio, Coduras, & Levie, 2009)

<sup>§</sup> (Vermeire, et al., 2011)

---

Een eerste vraag was:

*Is er een bepaalde persoon, gebeurtenis of andere ervaring die een belangrijke invloed heeft (gehad) op de ontwikkeling van jouw creatief talent? Omcirkel jouw antwoord.*

JA      NEE

Zo ja, moesten de leerlingen aanduiden in welke omgeving ze deze ervaring hadden gehad en werden ze gevraagd om de ervaring te beschrijven. Een identieke vraag werd ook gesteld m.b.t. leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag. In verband met leiding geven gaf 13,5% van onze steekproef aan beïnvloed te zijn door iets of iemand, i.v.m. waarde creëren was dit 32,2% (zie Tabel 6). De percentages voor creativiteit en non-conformistisch gedrag liggen er tussenin:

<b>Tabel 6. Beïnvloeding door rolmodellen</b>			
	<b>Invloed</b>	<b>Geen invloed</b>	<b>Blanco</b>
<b>Creatief gedrag</b>	21.4%	61.3%	17.3%
<b>Leiding geven</b>	13.5%	69.6%	16.9%
<b>Waarde creëren</b>	32.2%	52.2%	15.3%
<b>Non-conformistisch gedrag</b>	18.2%	62.8%	18.9%

#### 5.3.1.1. Creatief gedrag

Bij creatief gedrag is de trend heel duidelijk: dichte familie (vooral de ouders) en vrienden hebben de sterkste invloed op creativiteit. Opvallend hierbij is dat jongens vooral naar hun vader verwijzen, terwijl meisjes vooral naar vriendinnen verwijzen. Men heeft het hierbij vooral over het stimuleren van bepaalde creatieve activiteiten (bv. muziek spelen, tekenen). De stimulans is in de meeste gevallen een kwestie van imitatie of een inspelen op het zelfvertrouwen, bijvoorbeeld

*“Mijn vader tekende samen met mij. Zo heb ik ook de ervaring opgedaan als het ware”*

*“Vier jaar geleden leerde ik een jongen kennen die veel met muziek bezig was (nu nog steeds mijn vriendje)”*

*“Mijn vriend steunt mij om iets te doen met mijn zang”*

Echte *triggerevents* komen zelden naar voor, en als die er zijn, zijn dit vaak negatieve *triggers* (bv. overlijden van een ouder). In ongeveer 30% van de antwoorden werd niet naar een persoon of rolmodel verwezen, maar naar een langdurige ervaring die men had/heeft in de vrijetijdsumgeving

*“Ik maak sinds dit jaar deel uit van een muziekgroepje. Sindsdien schrijf ik teksten op hun muziek”*

*“Ik heb speelpleinwerking gedaan en mijn creativiteit komt van daar”*

De school komt nauwelijks aan bod, slechts 4 leerlingen verwezen naar een leerkracht. Meer algemeen, als men de invloed van de school vermeldde, legde men de link met de invloed van vrienden op school, of invloed van bijscholing (bv. tekenacademie).

De overheersende teneur in de focusgroepen was dat de scholen er slechts in beperkte mate in slagen de creativiteit te stimuleren – en dat het vooral de leerlingen zijn die al creatief zijn die het meest gebruik maken van de opportuniteiten die scholen bieden. De manier waarop en de mate waarin Vlaamse scholen creatief gedrag bij leerlingen stimuleren verschilt van school tot

school en vaak ook binnen de school tussen studierichtingen en onderwijsvormen. In een KSO-omgeving ligt de nadruk uiteraard op artistieke creativiteit, in een ASO-omgeving meer op de intellectuele creativiteit. In TSO- en BSO-studierichtingen hangt het sterk af van de aard van de studierichting en ook wel van de cultuur van de school.

Enkele citaten uit de focusgroepen:

*“De meeste klasgenoten weten niet wat ik allemaal aan creatieve hobby’s heb.”*  
*“Ik zit in de leerlingenraad. Ik vind het jammer dat de meeste van mijn medeleerlingen zo weinig initiatief nemen.”*  
*“Er zijn veel initiatieven in onze school. Maar er wordt geen participatie aan initiatieven verplicht.”*  
*“Ik speel saxofoon en mijn ouders vinden dat heel tof. Ze zijn fier dat ik iets kan dat zij niet kunnen.”*

### 5.3.1.2. Leiding geven

In vergelijking met de beïnvloeders van creativiteit, verwijzen jongeren m.b.t. leiding geven proportioneel meer naar ervaringen dan naar personen. Hierbij wordt in de eerste plaats naar een ervaring als jeugdleider verwezen, in de tweede plaats naar een sportcontext, en ten derde naar de thuisomgeving. Opvallend is dat bijna uitsluitend meisjes verwijzen naar invloed als jeugdleider. Wanneer men verwijst naar personen komt de rol van vader meest prominent naar voor. Een greep uit de beschrijvingen:

*“Ik moet van kleins af aan mijn plan trekken. Moet ook zorgen voor mijn kleine zus van 3.”*  
*“In de scouts heb ik geleerd om verantwoordelijkheid te zijn en leiding te geven.”*  
*“Mijn vader benadrukt vaak dat je je wil moet laten gelden en uit te komen voor je eigen mening.”*

De focusgroepen hebben dit beeld nog bevestigd. Thuis- en schoolomgeving worden minder gezien als opportuniteiten om leiding te geven, al wijzigt zich dat vaak plots in het 6<sup>de</sup> of 7<sup>de</sup> jaar. Dan verwacht de school plots dat de leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor allerlei activiteiten en wordt dat blijkbaar ook geapprecieerd. Maar het blijft toch een eerder geïsoleerd gegeven. Leiderschap schijnt zich dus toch vooral buiten de school te ontwikkelen.

*“Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik in de scouts zit en daar leiding geef.”*  
*“Ik wil aan mijn ouders tonen wat ik waard ben door nu al met een zaak in het klein te beginnen.”*  
*“In mijn vrije tijd werkte ik als ondersteuning in een vakantiecamp.”*  
*“Van mijn ouders moest ik een vakantiejob doen, maar ik moest er zelf een zoeken en alles regelen.”*  
*“Het blijft een school. Het is geen jeugdbeweging.”*

### 5.3.1.3. Waarde creëren

Hier heeft men het in de meeste gevallen over de invloed van beide ouders, of meer in het algemeen over ervaringen in de thuisomgeving. De jongeren geven aan dat hun ouders hen goed met geld leren omgaan en stimuleren/ondersteunen dat hun kinderen zelf geld verdienen (via een job).

*“Mijn ouders wouden dat ik weekendwerk deed om meer besef te krijgen over geld.”*  
*“Mijn vader, hij is spaarzaam en gaat bewustvol om met geld.”*

*“Mijn ouders zijn commerçanten, harde werkers, zelfstandig: ik word hierin meegesleurd.”*

*“Mijn ouders die constant over de financiële status van hun bedrijf praten en hoe ze er mee omgaan.”*

Geld verdienen, of er goed mee kunnen omgaan, wordt algemeen beschouwd als iets heel belangrijks in het leven, niet per se om rijk te worden, maar wel om een comfortabel leven te kunnen leiden en bestaanszekerheid te hebben.

*“De echte leuke dingen in het leven kosten geld, dus het is beter wat geld te verdienen”*

*“Moeilijke financiële situatie thuis.”*

*“Ik krijg van thuis niets mee, dus werk ik om te sparen om later een goede financiële toestand te hebben.”*

De jongeren in de focusgroep waren er zich van bewust dat ze zelf zouden moeten zorgen voor hun bestaanszekerheid in de toekomst – en dat ze daarvoor voldoende geld zullen moeten verdienen. Ze gingen er alle vanuit dat ze later een comfortabel leven zouden hebben, maar dat ze daarvoor goede studieresultaten moesten halen en nadien hard werken. Toch wezen enkele deelnemers (allen meisjes) dat ze niet per se veel geld wilden verdienen en dat de *work life balance* voor hen in de toekomst belangrijk zou zijn. Interessant was ook de vaststelling dat weinigen omwille van de crisis dachten dat ze misschien wel eens werkloos zouden kunnen zijn – maar dit kan aan de samenstelling van de groep gelegen hebben. Alleszins blijken ouders de belangrijkste factor geweest te zijn in de bewustwording en motivatie op gebied van waarde creëren.

*“Mijn ouders hebben me al heel vroeg (vanaf 13 jaar) gestimuleerd om een vakantiejob te doen.”*

*“We hebben het goed thuis dankzij de geslaagde carrière van mijn vader.”*

*“Bij een goed rapport krijg ik nog steeds cadeautjes van mijn ouders.”*

*“Mijn ouders vinden dat ik dat ik zo snel mogelijk zelfstandig kan zijn. Ik moet leren met vallen en opstaan. Ze houden me wel tegen als ik domme dingen zou doen met mijn geld.”*

*“Ik heb al een winkeltje in een kamer in ons huis. Mijn ouders hebben me geld geleend voor mijn aankopen en ik moet dat afbetalen.”*

#### 5.3.1.4. Non-conformistisch gedrag

De grootste beïnvloeders zijn ook hier personen. Met name vrienden spelen een sleutelrol. Ouders en leerkrachten worden in deze totaal niet vernoemd.

*“Ik kom meer op voor mijn mening als mijn vrienden me steunen en het ook voor me opnemen.”*

*“Als er meisjes van mijn klas tijdens de uurwisseling gaan roken dan ga ik wel eens mee.”*

Opvallend ook is dat veel non-conformistisch gedrag gelinkt wordt aan negatieve gebeurtenissen (bv. overlijden) en negatieve ervaringen (bv. pesterijen).

*“Situatie waarbij mijn vader alles en iedereen achterlaat om carrière te gaan maken in Amerika.”*

*“Omdat ik al genoeg met mijn voeten heb laten spelen.”*

*“Mijn beste vriend is gestorven in een auto-ongeval. Maw, het leven is eindig, maar wel van mij. Dus waarom een nutteloze regel volgen?”*

### 5.3.1.5. Samenvatting

In Tabel 7 vatten we nog eens samen voor welk type ondernemend gedrag we een invloed zien van personen, gebeurtenissen of ervaringen. Jongeren geven aan dat familie (vooral de ouders) en vrienden de meeste invloed op hen uitoefenen, en dit voor de 4 types ondernemend gedrag. Dit is een interessante bevinding, omdat we eerder zagen, dat het hebben van rolmodellen enkel positief gerelateerd was aan waarde creëren en non-conformistisch gedrag (zie hoofdstukken 5.2.2 tot en met 5.2.5). Waarschijnlijk verloopt de invloed van belangrijke anderen voor een stuk indirect, in de zin dat familie en vrienden het geloof in eigen kunnen of intrinsieke motivatie versterken (zeker in het geval van creatief gedrag en leiding geven).

**Tabel 7. Triggers en invloeden op ondernemend gedrag**

		Creatief gedrag	Leiding geven	Waarde creëren	Non-conformistisch gedrag
<b>Persoon</b>	<b>Familie</b>	x	x	x	
	<b>Vrienden</b>	x			x
	<b>Leerkracht</b>				
<b>Gebeurtenis</b>					x
<b>Ervaring</b>			x		

### 5.3.2. Wie bepaalt wie je bent?

Derden zouden beter in staat zijn om bepaalde persoonlijkheidstrekken van iemand te beoordelen dan de persoon zelf<sup>\*</sup>. Met andere woorden, je komt dichterbij de 'ware' persoonlijkheid van een persoon, als je aan anderen vraagt om deze persoon te beschrijven. Onderzoek toont zelfs aan dat de overeenkomst tussen persoonsbeschrijvingen door derden hoger is dan de overeenkomst tussen een zelfbeschrijving en een beschrijving door derden, vooral als het om evaluatief geladen persoonlijkheidstrekken gaat<sup>†</sup> (bv. creativiteit wordt in het algemeen aanzien als iets positiefs, non-conformisme als iets negatiefs).

Omdat we weten dat leeftijdsgenoten een invloed hebben op hoe men zich gedraagt, deden we expliciet de test voor ondernemend gedrag. In ons vragenlijstonderzoek vroegen we aan de leerlingen om klasgenoten te nomineren op creatief gedrag, leiding geven en waarde creëren<sup>‡</sup>. We vroegen de leerlingen om voor elk type gedrag drie leerlingen te nomineren. Zo berekenden we voor elke leerling uit de bevraagde klassen hoeveel keer ze procentueel gezien genoemd werden. Onze verwachting was dat er een positief verband zou bestaan tussen het aantal nominaties dat een leerling krijgt en zijn/haar eigen score. Onderstaande tabel toont dat de correlaties tussen de zelfbeoordelingen en de beoordelingen van de klasgenoten voor alle drie de types gedragingen significant zijn.

<sup>\*</sup> (Hofstee, 1994)

<sup>†</sup> (John & Robins, 1993)

<sup>‡</sup> We deden deze oefening niet voor non-conformistisch gedrag omdat hierrond sterke weerstand bestond bij de directie van de scholen.

#### ANDEREN

"If you want to know what you really are like, ask a number of others"  
(Hofstee, 1994, p. 150)

**Tabel 8. Correlatie tussen zelf- en *peer* beoordelingen**

Type gedrag	Correlatie
Creatief gedrag	.131**
Leiding geven	.301***
Waarde creëren	.224***

\*\*correlatie is sterk significant (op .01 niveau), \*\*\*correlatie is zeer significant (op .001 niveau)

De impact die jongeren op elkaar hebben mag zeker niet onderschat worden. Jongeren zijn perfect in staat om binnen de sociale omgeving bijvoorbeeld bepaalde personen aan te duiden als “creatievelingen”. Dit vertaalt zich waarschijnlijk ook voor een stuk in de ontwikkeling van een creatieve identiteit bij deze persoon. Bijvoorbeeld, als er bij groepswerken iets creatiefs moet gebeuren, dan zullen het vaak dezelfde personen die hierop aangesproken worden, en zich aangesproken voelen. Dit is een zelfversterkend proces en wordt ook wel een Pygmalion-effect genoemd, waarbij mensen zich gaan gedragen naar de verwachtingen van anderen\*.

### Hoofdstuk 5 in een notendop

- *Geloof in eigen kunnen is de belangrijkste voorspeller van creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag.*
- *Intrinsieke motivatie voor ondernemend gedrag kan op lange termijn tot ondernemerschap leiden.*
- *Intrinsieke motivatie vormt een bijkomende bron van motivatie voor creatief en non-conformistisch gedrag*
- *Rolmodellen kunnen ondernemend gedrag stimuleren, maar hoeven niet noodzakelijk zelf ondernemers te zijn*
- *Volgens een kwart van de jongeren hebben familie en vrienden een positieve invloed op hun ondernemend gedrag. De invloed van leerkrachten lijkt minimaal te zijn.*
- *Jongeren die zichzelf ondernemend vinden, worden ook als dusdanig beschouwd door klasgenoten.*

\* (Roediger, et al., 2004)



# 6. IMPLICATIES VOOR ONDERNEMERSCHAPS-ONDERWIJS

## 6.1. DE JONGE ONDERNEMER: CONCLUSIE

### ONDERNEMEND GEDRAG: VIER TYPES

Creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag vormen de basiselementen voor ondernemerschap bij jongeren uit het secundair onderwijs.

In deze studie hebben we onderzocht wat ondernemerschap betekent voor jongeren in het secundair onderwijs en hoe we ondernemerschap op jonge leeftijd kunnen stimuleren. De *focus op ondernemend gedrag* vormde de rode draad doorheen dit onderzoek. Op basis van wetenschappelijk onderzoek beschouwen we creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag als de belangrijkste voorspellers van ondernemerschap bij jongeren in het secundair onderwijs. We kozen er bewust voor om niet te werken rond ondernemerschapsintenties, omdat deze voor jongeren relatief weinig voorspellende kracht blijken te hebben. Ook de lijst van ondernemerschapscompetenties die de Vlaamse Overheid definieert voor jongeren bleek niet het ideale startpunt te zijn: deze lijst is volgens ons veel te breed en de elementen ervan zijn vaak niet duidelijk gedefinieerd, waardoor ze zich moeilijk lenen tot onderzoek of het formuleren van aanbevelingen.

Ook jongeren associëren ondernemers en ondernemerschap met heel veel verschillende begrippen en gedragingen. *Een van onze aanbevelingen is dan ook om te werken rond een duidelijk beeld van wat ondernemen kan inhouden, nu en later* (In hoofdstuk 0 gaan we hier nog wat verder op in). Uit onze focusgroepen bleek wel dat veel van de antwoorden van de jongeren konden gegroepeerd worden rond creativiteit, leiding nemen, en bezig zijn met geld. De link met non-conformisme werd minder gelegd. Een verdere verdieping naar wat dit alles voor hen concreet betekende (bv. creatief gedrag werd vooral in verband gebracht met artistieke expressievormen), toonde aan dat de manier waarop we naar ondernemerschap peilden in ons vragenlijstonderzoek, zinvol en herkenbaar was voor jongeren zelf. Dit is belangrijk, omdat we het scenario wilden vermijden waarbij inzichten over volwassenen zonder meer getoetst worden bij jongeren. Zo zijn veel leiderschapsprogramma's voor jongeren niet meer dan afgezwakte versies van programma's die ontwikkeld zijn voor volwassenen. Hierbij wordt typisch vertrokken vanuit a priori assumpties rond leiderschap, zonder echt te begrijpen wat relevant is voor jonge leiders\*.

Ook binnen de groep van jongeren zelf zijn er natuurlijk significante verschillen. *Bepaalde types ondernemend gedrag komen frequenter voor bij jongens dan bij meisjes. Wie ondernemend gedrag wil stimuleren houdt hier best rekening mee: de accenten die men moet leggen verschillen volgens geslacht.* Meisjes doen gemiddeld meer verschillende creatieve activiteiten en doen ze ook vaker: 94% van de meisjes doet minstens af en toe 1 of meer creatieve activiteiten, t.o.v. 81% van de jongens. Niet geheel verrassend is dat jongens dan weer meer buiten de lijntjes durven kleuren dan meisjes. Opvallend is wel dat ongeveer

## JONGE ONDERNEMERS IN SPE CREËREN WAARDE

Jongeren die bezig zijn met geld verdienen en waarde creëren zijn creatiever, geven meer leiding en durven meer af te wijken van de heersende

## EEN VERDIEPING VAN EFFECTO

Onze modellen voorspellen 34 tot 45% van het ondernemend gedrag. Onze voorspellers hebben bovendien het potentieel om ook lange termijn effecten te bewerkstelligen

evenveel jongens als meisjes de leiding nemen in meerdere situaties (bv. in de vrijetijdsumgeving én op school). Wie ouders heeft die ondernemers zijn, neemt overigens gemiddeld meer leidinggevende functies op dan jongeren zonder ondernemende ouders. Tussen de verschillende onderwijsvormen (ASO, BSO, TSO) zijn de verschillen minder uitgesproken: leerlingen uit alle drie de onderwijsvormen scoren gemiddeld ongeveer even hoog op de vier vormen van ondernemend gedrag. We willen hier echter nogmaals benadrukken dat we in tegenstelling tot EFFECTO gefocust hebben op representativiteit van ondernemende/niet-ondernemende jongeren in plaats van representativiteit over onderwijsvormen heen (zie ook 3.2.1). Een heel opvallende vaststelling bij het beschrijvend onderzoek was verder dat bepaalde jongeren hoog scoorden op alle vier de vormen van ondernemend gedrag én hoog scoorden op ondernemerschapsintenties. Deze jongeren zijn allemaal jongeren die op verschillende manieren bezig zijn met waarde creëren (door weekendwerk, afwachten van promoties, ...). Jongeren die bezig zijn met waarde creëren zijn dus ook vaker creatief, geven meer leiding en durven meer hun eigen gedacht te volgen. Ook de focusgroep bevestigde dit verband. Vanuit deze vaststelling komen we dus tot de aanbeveling dat **leren waarde creëren een prominente plaats moet hebben bij initiatieven om ondernemerschap te stimuleren**. Leren waarde creëren is niet alleen interessant voor ondernemerschap (in de enge zin van het woord), maar leidt dus mogelijk ook tot ondernemen in de brede zin van het woord: creatief zijn, durven af te wijken van de norm en leiding geven. Wie wil inzetten op 1 van de 3 andere vormen van ondernemend gedrag (zoals leiderschap) kan natuurlijk ook heel zinvol bezig zijn met het stimuleren van ondernemerschap. Ons pleidooi voor een focus op waarde creëren volgt alleen uit onze bevinding dat er bij jongeren een duidelijk positief verband bestaat tussen waarde creëren, leiderschap, creativiteit en non-conformisme

In deze studie hebben we ook in kaart proberen brengen welke factoren ervoor zorgen dat ondernemend gedrag op jonge leeftijd zich doorzet en ontwikkelt tot de volwassenheid. We combineerden vragenlijstonderzoek (kwantitatief luik) met focusgroepen (kwalitatief luik) om een volledig beeld te kunnen krijgen hoe ondernemerschap in het secundair onderwijs kan gestimuleerd worden. Onze modellen die we op basis daarvan voor elk type gedrag afzonderlijk ontworpen en getest hebben, kunnen tot 45% van de componenten van het ondernemend gedrag van jongeren voorspellen. **De belangrijkste voorspellers van ondernemend gedrag zijn geloof in eigen kunnen en intrinsieke doeloriëntatie – deze moeten dus gestimuleerd worden, wil men bijdragen tot meer ondernemerschap op lange termijn**. Meer specifiek tonen onze modellen aan dat zowel voor creatief gedrag, leiding geven, waarde creëren als non-conformistisch gedrag geloof in eigen kunnen de belangrijkste voorspeller is. Bij creatief en non-conformistisch gedrag zien we ook dat intrinsieke doeloriëntatie een grote rol speelt. Intrinsieke doelen worden nagestreefd omdat men zich hiertoe “van binnenuit” gemotiveerd voelt, niet omdat men hiervoor beloofd of gestraft wordt. Vanuit de zelfdeterminatietheorie mogen we daarom verwachten dat wie creatief bezig is of graag zijn eigen zin doet, dit in de toekomst ook zal blijven doen. In hoofdstuk 6.2 weiden we uit hoe leerkrachten hierop kunnen inspelen. Ter vergelijking, EFFECTO kon bijvoorbeeld maar 15% van de variatie in creativiteit verklaren. We kunnen dus zeker stellen dat op het niveau van het individu, deze studie een verdieping is van wat we uit vorig onderzoek weten. De impact van ondernemerschapsprogramma's hebben we in dit onderzoek niet verder bestudeerd.

---

\* (Murphy & Reichard, 2011)

---

Een van de specifieke vragen die we in dit onderzoek probeerden uit te klaren, ging over de rol van leerkrachten in het stimuleren van ondernemend gedrag, t.o.v. ouders en vrienden. Een heel consistente bevinding hier was dat in hoefde van de jongeren, leerkrachten geen rol van betekenis spelen. Familie en vrienden daarentegen werden heel vaak genoemd (opvallend was wel dat we over de vier ondernemende gedragingen heen we geen specifiek positief of negatief effect vonden van ondernemers in de familie of omgeving. De ouders spelen dus wel een belangrijke rol in het stimuleren van ondernemend gedrag, maar ze hoeven niet noodzakelijk zelf ondernemers te zijn). Dit wil niet zeggen dat leerkrachten geen ondernemende rolmodellen kunnen zijn of geen rol kunnen spelen bij het stimuleren van ondernemerschap, maar het is toch duidelijk dat hun invloed proportioneel gezien beperkt is. *In dit kader is er voor de bevoegde overheden een belangrijke rol weggelegd: geef een meer realistische en meer gefocuste invulling aan ondernemerschapsonderwijs – vandaag is er te weinig ruimte voor ondernemende leerkrachten.* In afwachting hiervan, gaan we in de 2 laatste hoofdstukken in hoe leerkrachten in de huidige omstandigheden op een effectieve manier ondernemerschap kunnen stimuleren.

## 6.2. ONDERNEMEND GEDRAG STIMULEREN OP SCHOOL

Om ondernemend gedrag bij jongeren te stimuleren moet je kunnen inwerken op de onderliggende motivationele processen die het gedrag aansturen. *Motivatie is alles*, vandaar dat we in deze conclusie enkele belangrijke aanbevelingen willen meegeven rond het stimuleren van ondernemend gedrag. Zij die reeds vertrouwd zijn met psychologie of pedagogie zullen in dit hoofdstuk enkele belangrijke inzichten rond motivatie kunnen terugvinden. De voorbeelden die we geven hebben betrekking op de schoolomgeving, maar kunnen makkelijk vertaald worden naar de thuis- of vrijetijdsomgeving.

Als we iets willen zeggen rond het motiveren van ondernemend gedrag op school kunnen we putten uit de rijke literatuur die rond de zelfdeterminatietheorie bestaat. In het onderwijs heeft de zelfdeterminatietheorie (ZDT) zijn strepen al verdiend. Een basispremissie van de ZDT is dat mensen een aangeboren nieuwsgierigheid hebben, van nature uit geïnteresseerd zijn, en een voorliefde hebben om dingen bij te leren\*. In het kader van scholing en onderwijs is het moeilijk om de waarde hiervan te overschatten. We moeten echter vaststellen dat leerkrachten er vaak niet in slagen om deze natuurlijke motivatiebron van jongeren aan te boren. Veelvuldige controle, nauw toezicht, opvolging en monitoring gecombineerd met beloningen of (dreiging tot) straffen worden gebruikt om zeker te zijn dat jongeren leren en/of in de pas lopen. Achterliggend motief voor deze houding van leerkrachten is dat zonder deze houding het onderwijsprogramma of de eindtermen niet kunnen worden gerespecteerd, een cruciale eis van de Vlaamse overheid naar de scholen toe. Een leerling die zich niet aan de regels houdt, wordt berispt, wordt naar de directeur gestuurd of krijgt punten afgetrokken.

Deze stijl is niet onlogisch gezien leerkrachten dagelijks geconfronteerd worden met een realiteit dat vele jongeren niet (meer) intrinsiek gemotiveerd zijn in het hele schoolgebeuren. Maar deze praktijken zijn ook te wijten aan de opvatting van sommige leerkrachten dat jongeren beter gemotiveerd worden door gedrag extern te bekrachtigen in plaats van te proberen hun interesse op te wekken† en aan de verplichtingen en de druk waar leerkrachten

---

\* (Deci & Ryan, 2000)

† (Niemiec & Ryan, 2009)

### ONDERNEMENDE OUDERS: BELANGRIJK?

Ouders kunnen ondernemend gedrag stimuleren, maar zijn niet noodzakelijk zelf ondernemers. Ook vrienden hebben een grote impact, leerkrachten dan weer niet.

zelf mee geconfronteerd worden<sup>\*</sup>. Het opleggen van discipline en gezag door berisping en (dreiging tot) straffen lokt weliswaar motivatie en volgzzaam gedrag uit, maar dat is zelden duurzaam. Van zodra de leerkracht afwezig is, beginnen de leerlingen de regels aan hun laars te lappen. Zo ook zorgt het belonen van goed gedrag of goede schoolse prestaties wel voor motivatie op school, maar belonen zorgt er tegelijk voor dat oprechte interesse in de leerstof niet kan ontstaan of uitgedoofd geraakt<sup>†</sup>.

We lichtten in hoofdstuk 5.1.3 reeds toe dat intrinsieke motivatie gevoed wordt door het gevoel dat men het gedrag op vrijwillige basis stelt, dat men goed is in wat men doet, en dat men zich hierbij gesteund voelt door anderen. Het traditionele onderwijsveld kan op dit vlak veel leren van methodescholen, waarbij de ontwikkeling meer gestuurd wordt vanuit de interesses van de jongere zelf<sup>‡</sup>.

Maar wat betekent dit alles nu concreet voor ondernemend gedrag? Hoe kunnen leerkrachten (en ouders) intrinsieke motivatie voor ondernemend gedrag stimuleren? We schetsen hieronder enkele succesvolle tactieken en geven steeds een concreet voorbeeld.

## 6.2.1. Autonomie-ondersteunende onderwijsmethodieken

### 6.2.1.1. Zet niet alles op punten

Probeer onnodige externe druk te beperken. Door de focus op punten door leerkrachten en ouders raken leerlingen vooral extrinsiek gemotiveerd (“ik moet goede punten halen”). Daardoor is er minder of geen ruimte of energie meer over om ook intrinsieke doelen na te kunnen streven<sup>\*</sup>. Voor het stimuleren van ondernemend gedrag echter zien we niet echt een probleem: leiding geven, creativiteit en non-conformisme worden niet vaak (expliciet) gequoteerd – houden zo.

Het leren omgaan met geld en het creëren van waarde volgt wel vaak uit een soort van verplichting. Voorbeeld: Elke klas moet een actie op poten zetten voor de goede-doel –actie van de school. Of elke leerling krijgt een bundel lotjes mee voor de schooltombola die ze aan de man moeten proberen brengen, of ze dat nu graag doen of niet. Het verplichtende karakter van dit type acties, of de negatieve reactie wanneer men alle tombolalotjes terugbrengt verlaagt de intrinsieke motivatie van leerlingen voor waarde creëren. Veel interessanter wordt het als leerlingen zelf gemotiveerd zijn om waarde te creëren.

### 6.2.1.2. Zorg voor inspraak en keuzemogelijkheden

Bied jongeren voldoende keuzes aan zodat ze in ook hun eigen interesses en waarden kunnen realiseren. Vraag wat de interesses en waarden van de leerlingen zijn, en neem voldoende tijd om aandachtig naar hen te luisteren. Oprechte appreciatie van de mening van de leerling, respect en waardering staan hierin centraal: zo toon je verbondenheid.

Uiteraard is enige nuancering bij deze aanbeveling op zijn plaats: te veel keuze leidt tot chaos, een *laissez-faire* beleid is niet wenselijk. Het bevorderen van intrinsieke motivatie betekent niet dat jongeren alles zelf maar moeten bepalen en doen wat ze willen omdat er toch geen regels

---

<sup>\*</sup> (Ryan & Brown, 2005)

<sup>†</sup> (Vansteenkiste, et al., 2007)

<sup>‡</sup> (de Bilde, De Fraine, & Van Damme, 2010).

en normen zijn. De leerkracht Frans bijvoorbeeld die ervoor opteert om een lessenreeks rond het onderwerp 'Parijs' volledig te laten uitwerken door groepjes van leerlingen, maar te weinig structuur aanbrengt, gaat niet autonomie-ondersteunend te werk. Te weinig structuur creëert chaos waardoor de leerlingen zich niet bekwaam zullen voelen om de opdracht tot een goed einde te brengen en zullen de taak dan ook eerder als een extra belasting beschouwen eerder dan een persoonlijke verrijking<sup>†</sup>. De leerkracht geeft best een lijst van mogelijk subthema's aan die de leerlingen dan creatief kunnen uitwerken, en bepaalt ook hoe groot de groepjes mogen zijn.

### 6.2.1.3. Geef aan waarom bepaalde activiteiten, vakken of opdrachten persoonlijk zinvol kunnen zijn.

Voorbeeld: Een leerling in een tuinbouwopleiding die later graag zijn/haar eigen aannemingsbedrijf wil opstarten, is volledig in de ban van de praktijkvakken tuinaanleg- en onderhoud. Alles wat met rekenen of formules te maken heeft kan hem/haar intrinsiek niet boeien. Toch zet de leerling zich hier ten volle voor in, omdat hij/zij begrijpt dat deze kennis en vaardigheden essentieel zijn om later zelf de boekhouding en verkoop te kunnen doen. De leerling zal door dit inzicht een gevoel van persoonlijke vrijheid en keuze ervaren en persoonlijke verantwoordelijkheid opnemen voor hun leerproces.

## 6.2.2. Competentie-ondersteunende onderwijsmethodieken

### 6.2.2.1. Bied optimaal uitdagende taken aan.

Leeractiviteiten zijn idealiter zodanig opgevat dat ze aansluiten bij wat de leerling (net) aankan en wat hij/zij als optimaal uitdagend ervaart. Dit type activiteiten laat leerlingen toe om het eigen kunnen te testen en zich verder te bekwamen. Leerlingen onder druk zetten door op hun zelfwaarde te spelen moet hier vermeden worden: statements zoals "leerlingen van jullie leeftijd zouden dit nu toch echt al moeten kunnen", laat men beter achterwege. In het kader van leiding geven bijvoorbeeld, zal het van leerling tot leerling afhangen hoeveel verantwoordelijkheid je iemand kan geven, hoe groot de te leiden groep mag zijn, en hoe complex de te coördineren opdracht.

### 6.2.2.2. Weet hoe je feedback moet geven.

Feedback heeft een heel grote impact op gedrag en kan op verschillende manieren gegeven worden. Feedback kan zowel verbaal zijn ("dat is een interessante mening, bedankt om ze met de klas te delen") als non-verbaal (een schouderklopje, instemmend knikken, ...). Ook de richting van feedback kan variëren, maar de intentie moet steeds constructief zijn.

Dit is zeker een uitdaging in het omgaan met non-conformistisch gedrag op school. Bepaald gedrag kan storend zijn voor de werking van de lessen, maar positief uitdraaien in contexten buiten de schoolomgeving. Wanneer je als leerkracht reageert op gedrag dat niet past in de klas, wees dan specifiek in je feedback en speel niet op de persoon zelf. Breek het gedrag op zich niet af, maar geef uitleg waarom het gedrag niet past in jouw klas. Probeer je ook in te leven in het perspectief van de leerling (waarom doet hij/zij zo?) en doe eventueel suggesties

---

<sup>\*</sup> (Covington, 2000)

<sup>†</sup> (Vansteenkiste, et al., 2007)

voor situaties waarin het gedrag wel zou passen. Het suggestieve is hierin belangrijk, feedback moet altijd informatief en ondersteunend zijn, niet dwingend.

### 6.2.2.3. Bevorder het geloof in eigen kunnen

De aanbeveling om jongeren het gevoel te geven dat ze competent zijn in wat ze doen, sluit goed aan bij de theorie rond **geloof in eigen kunnen**<sup>\*</sup>. Onderzoek heeft ook aangetoond dat geloof in eigen kunnen kan beïnvloed worden door onderwijs. Geloof in eigen kunnen voor ondernemend gedrag is van groot belang, omdat het onder meer bepaalt of men al dan niet ondernemerschapsintenties ontwikkelt<sup>†</sup>.

Een belangrijk aandachtspunt in kader van ondernemerschapsonderwijs betreft het voor de klas brengen van ondernemers. Wanneer deze ondernemer zijn/haar verhaal brengt kan dit het geloof in eigen kunnen van de leerling beïnvloeden indien hij/zij zich met de ondernemer kan identificeren. Ben je leerkracht en wil je dus een ondernemer uitnodigen, zoek dan naar een ondernemer die enkele zaken gemeenschappelijk heeft met de leerlingen (bv. een oud-leerling) of zich makkelijk in hun schoenen kan verplaatsen zodat er een 'klik' is.

De zelfdeterminatietheorie nuanceert het effect van geloof in eigen kunnen, in de zin dat geloof in eigen kunnen voor intrinsiek gemotiveerde doelstellingen sterker en stabielere zijn over de tijd heen. Het zelfwaardegevoel van leerlingen die ondernemend zijn om controlerende, extrinsieke redenen, zal sterk mee evolueren met de mate waarin ze in staat zijn om interne of externe verwachtingen in te lossen (schuld, schaamte, angst of interne druk; beloningen, straf).

Het is belangrijk om deze aanbevelingen ook te kaderen binnen het onderwijsveld als institutie. We verduidelijken dit punt aan de hand van een onderzoek van Pelletier et al.<sup>‡</sup>. Deze onderzoekers bestudeerden leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs en kwamen tot de vaststelling dat leerkrachten die meer druk voelden van bovenaf (bv. een opgelegd curriculum moeten volgen, druk voelen om bepaalde performantiestandaarden te behalen), minder intrinsiek gemotiveerd waren om les te geven, wat er op zijn beurt toe leidde dat deze leerkrachten op een meer controlerende manier omgingen met de leerlingen. Volgens de ZDT zorgt een lage intrinsieke motivatie ervoor dat men minder enthousiast is en men minder energie kan opbrengen om op een meer creatieve manier les te geven. Ten tweede zorgt de sterke focus op het behalen van vooraf bepaalde uitkomsten ervoor dat leerkrachten vooral kiezen voor extrinsiek georiënteerde onderwijspraktijken in plaats van een meer effectieve, interessante en inspirerende aanpak te implementeren in de klas<sup>§</sup>. Gezien deze resultaten raden we beleidsmakers daarom aan om bij het opstellen van een kader voor ondernemerschapsonderwijs voldoende vrijheidsgraden te voorzien.

---

<sup>\*</sup> (Bandura, 1986)

<sup>†</sup> (Zhao, Seibert, & Hills, 2005)

<sup>‡</sup> (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002)

<sup>§</sup> (Niemiec & Ryan, 2009)

---

#### EFFECT VAN GELOOF IN EIGEN KUNNEN

Geloof in eigen kunnen voor intrinsiek gemotiveerde doelstellingen sterker en stabielere zijn over de tijd heen.



### 6.3. EEN DUIDELIJKE ROL VOOR ONDERNEMERSCHAPSONDERWIJS

Naast het stimuleren van ondernemend gedrag moet in het onderwijs gewerkt worden rond het onduidelijke beeld dat bij jongeren bestaat rond ondernemerschap, en wat het betekent om ondernemer te zijn. Het vage beeld dat jongeren hebben is in belangrijke mate te wijten aan het feit dat ondernemen in talloze situaties kan en op eindeloos verschillende manieren; ondernemen valt niet op een enge manier te definiëren. De associaties die de jongeren in onze focusgroep maakten reflecteren dit ook: ondernemen gaat volgens de ene jongere over bedelen als een vorm van ondernemerschap, volgens een andere over winkeliers die veel geld verdienen door strandmateriaal te verkopen, en een derde associeert ondernemen met een vliegtuigmaatschappij die creatief moet zijn om de concurrentie aan te kunnen met andere maatschappijen (voor meer voorbeelden, zie hoofdstuk 3.3).

Dit diffuse beeld vormt een fundamenteel probleem in het warm maken van jongeren voor een leven als ondernemer. Daarom ook moedigen we initiatieven aan waarbij men jongeren in contact brengt met ondernemers. Door zulke uitwisselingen kunnen jongeren een gezicht plakken op wie ondernemers zijn en wat ze doen. Dit kan het startpunt zijn voor het uitbouwen van een *future possible self* (FPS), de droom om zelf ondernemer te worden. In hoofdstuk 3.1.2 legden we de kracht van deze FPSs uit: wie een FPS rond ondernemen ontwikkelt zal automatisch meer ondernemend gedrag gaan stellen, wat dan weer de kans op later ondernemerschap verhoogt.

Bovendien is het werken rond ondernemen als *FPS* realistisch en relevant in het kader van het huidige ondernemerschapssysteem. *Realistisch* omdat er eigenlijk niet veel gevraagd wordt van de leerkrachten. Hun taak bestaat er in om ondernemen een plaats te geven in het vormgeven van jongeren hun toekomst. Dit kan concreet op momenten dat studie- of beroepskeuzes aan bod komen, wanneer men werkt rond ondernemend gedrag. In tal van lessen en schoolsituaties zijn leerlingen creatief bezig, zijn er mogelijkheden om leiding te nemen, spreekt men over waarde creëren of non-conformistisch gedrag. Zulke momenten zouden kunnen aangegrepen worden om de link te leggen met ondernemerschap. We spreken hier dus niet over het op poten zetten van ondernemerschapsprogramma's, dit is iets wat in de huidige context ook kan uitbesteed worden aan externe partners zoals Vlajo, Unizo, COFEP, en tal van andere organisaties.

Het is ook relevant om rond *FPSs* te werken omdat mensen behoorlijk veel vrijheid nemen in het definiëren en herdefiniëren van wie ze later willen zijn. Bovendien is de adolescentie een periode waarin de identiteitsontwikkeling in een stroomversnelling terechtkomt: jongeren gaan meer dan ooit op zoek naar wie ze zijn en welke de mogelijke carrièrepaden zijn voor hen<sup>\*</sup>. Dus, het aanbrenge van ondernemerschap als een mogelijke FPS, kan jongeren de ogen doen openen en aan het denken zetten over een leven in de rol als ondernemer. Indien men echt begint te dromen van ondernemerschap zal dit er toe leiden dat deze personen effectief het nodige zullen doen om deze gedroomde FPS te verwezenlijken, eerder dan te doen wat anderen van hen verwachten of dan te kiezen voor zekerheid<sup>†</sup>.

---

<sup>\*</sup> (Erikson, 1968; Roediger, et al., 2004)

<sup>†</sup> (Strauss, et al., 2011)

Om de ontwikkeling van een FPS rond ondernemen te bevorderen pleiten we tot slot voor meer duidelijkheid in de werking rond ondernemerschap. Durf als overheid en als leerkracht keuzes maken. *Wie wil werken rond ondernemerschap, moet ook durven focussen en het begrip beperkter invullen dan wat nu vaak gebeurt. Zo kan het stimuleren van ondernemingszin in de brede zin van het woord goed zijn voor een positieve en algemene ontwikkeling van jongeren, maar het begrip is te breed voor wie ondernemerschap wil stimuleren, zeker in het secundair onderwijs. Voor ondernemerschap heb je ondernemers nodig.*



# 7. BIJLAGEN

## Bijlage 1. Items om ondernemend gedrag te bevragen

*“Hoe vaak ben je bezig met de volgende creatieve activiteiten?”*

Muziek (bv. liedjes schrijven, muziek spelen, optreden als DJ)  
Schrijven (bv. het schrijven van verhalen/gedichten)  
Beeldende kunst (bv. tekenen, fotograferen, filmen, schilderen, beeldhouwen)  
Dans (bv. zelf dansen of danspassen bedenken, break-dance)  
Handwerk (bv. juwelen maken, timmeren, breien, elektrische circuits)  
Inrichting en decoratie (bv. van een clublokaal, caravan)  
Andere: .....

*“Ik heb een of meerdere leidinggevende functies...”*

...in mijn klas (bv. woordvoerder, klasverantwoordelijke)  
...op school (bv. organisatie 100 dagen, afgevaardigde leerlingenraad)  
...in een sportteam (bv. aanvoerder, kapitein)  
...in een club of vereniging (bv. voorzitter, secretaris)  
...in een jeugdorganisatie (bv. leider jeugdbeweging, organisatie jeugdhuis)  
...in andere omgevingen (zo ja, specificeer): .....

*“Hoe vaak ben jij bezig met geld (verdienen) via volgende activiteiten?”*

Verkopen van dingen (bv. aan vrienden, online via Kapaza/Ebay/...)  
Geld ophalen voor goede-doel-acties (bv. Music For Life, 11.11.11, ...)  
Koopjes zoeken op internet of winkels (bv. kledij, elektronica, ...)  
Uitwisselen of ruilen van dingen (bv. verzamelstukken, kledij, spelletjes)  
Onderhandelen over een betere prijs (bv. afdingen)  
Weekendwerk en of vakantiejobs (bv. bediening in een bar of restaurant)

*“In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?”*

Ik doe meestal mee met rages, trends en mode  
Ik vecht wel eens met iemand (slaan, haren trekken, schoppen,...)  
Ik heb een totaal andere kledingstijl dan mijn klasgenoten  
Ik heb in mijn leven al wel eens iets gestolen  
Ik kom altijd uit voor mijn eigen mening, ongeacht wat anderen hierover denken  
Ik hou me aan regels en wetten, ook als niemand kijkt

## Bijlage 2. Ondernemend gedrag: statistieken

		Gemiddelde	Max.	Sd.	N
Creatief gedrag	Meisje	14.8	30	4.8	209
	Jongen	11.7	30	4.3	208
	Ondernemende Ouder	13.5	30	4.7	165
	Geen ondernemende ouder	13.2	30	4.9	247
	ASO	13.5	30	5.1	174
	TSO	13.5	30	4.7	124
	BSO	13	30	4.3	120
	Leiding geven	Meisje	0.72	6	1.1
Jongen		1.09	6	1.3	214
Ondernemende Ouder		1.07	6	1.2	168
Geen ondernemende ouder		0.80	6	1.2	248
ASO		0.93	6	1.07	177
TSO		0.91	6	1.16	125
BSO		0.90	6	1.34	127
Waarde creëren		Meisje	14.1	30	4.2
	Jongen	15.2	30	4.6	212
	Ondernemende Ouder	15.1	30	4.4	247
	Geen ondernemende ouder	14.5	30	4.3	169
	ASO	14.5	30	3.9	179
	TSO	14.6	30	4.7	125
	BSO	14.9	30	5.0	121
	Non-conformistisch gedrag	Meisje	15.8	30	3.8
Jongen		17.6	30	3.8	207
Ondernemende Ouder		16.8	30	3.7	166
Geen ondernemende ouder		16.6	30	4.1	245
ASO		16.6	30	3.4	174
TSO		16.4	30	4.3	123
BSO		17.1	30	4.1	120

Max = maximale score op de meetschaal, Sd = standaardafwijking, N = aantal leerlingen waarop de statistieken gebaseerd zijn

### Bijlage 3. De relatie tussen ondernemerschapsintentie en ondernemend gedrag

	Ondernemerschapsintentie	Creatief gedrag	Leiding geven	Waarde creëren	Non-conformistisch gedrag
<b>Ondernemerschapsintentie</b>	1				
<b>Creatief gedrag</b>	.072	1			
<b>Leiding geven</b>	.265**	.125*	1		
<b>Waarde creëren</b>	.250**	.187**	.239**	1	
<b>Non-conformistisch gedrag</b>	.050	-0.65	.075	.142**	1

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

### Bijlage 4. Voorspellers van creatief gedrag en ondernemerschapsintentie

Creatief gedrag		Regressiecoëfficiënt (Beta)	Effectgrootte (Partial Eta Squared)
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	<i>Hoofdeffect***</i> <i>Vrouw&gt;Man</i>	.082
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	.174***	.029
	Algemene extrinsieke motivatie	ns	
Ondernemerschapsintentie		Regressiecoëfficiënt (Beta)	Effectgrootte (Partial Eta Squared)
<b>Geslacht</b>	Man/Vrouw	<i>Hoofdeffect*</i> <i>Man&gt;Vrouw</i>	.012
<b>Motivatie</b>	Algemene intrinsieke motivatie	ns	
	Algemene extrinsieke motivatie	.194***	.035

ns = niet significant, \*Verband is net significant (0.05 niveau), \*\*\*Verband is zeer significant (0.001 niveau)

## Bijlage 5. Voorspellers van leiding geven, waarde creëren en non-conformistisch gedrag: meetschalen

Variabele	Vragen
<b>Geloof in eigen kunnen</b>	<i>Leiding geven:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik ben beter in leiding geven dan de meeste van mijn leeftijdsgenoten</li> <li>Ik ben ervan overtuigd dat ik leiderschapscapaciteiten heb</li> <li>Leiding geven is echt iets voor mij</li> <li>Ik ben goed in leiding geven</li> </ul>
	<i>Waarde creëren</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik kan beter omgaan met geld dan de meeste van mijn leeftijdsgenoten</li> <li>100€ verdienen op één uur tijd zou voor mij een haalbare opdracht zijn</li> <li>Ik vind altijd wel een manier om geld te verdienen</li> <li>Ik slaag er vaak in om dingen te kunnen kopen aan lagere prijzen dan anderen</li> </ul>
	<i>Non-conformisme</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik durf meer mijn eigen zin te doen dan de meeste van mijn leeftijdsgenoten</li> <li>Ik vind altijd wel een manier om toch mijn eigen zin te doen</li> <li>Ik ben goed in regels/wetten overtreden zonder gestraft te worden</li> <li>Het kan mij niet schelen als anderen raar naar mij kijken</li> </ul>
<b>Intrinsieke doelmotivatie</b>	<i>Wanneer ik de leiding neem, is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... ik er van geniet</li> <li>... ik het uitdagend vind om leiding te geven aan een groep</li> <li>... het gewoon leuk is om te doen</li> <li>... het fijn is om beter en beter te worden in leiding geven</li> </ul>
	<i>Wanneer ik bezig ben met geld (verdienen), is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... ik er van geniet</li> <li>... ik het uitdagend vind om steeds meer geld te kunnen verdienen</li> <li>... het gewoon leuk is om te doen</li> <li>... het fijn is om op mijn eigen benen te kunnen staan</li> </ul>
	<i>Wanneer ik mijn eigen zin doe en hierbij zelfs tegen de regels in ga, is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... ik er van geniet om gewoon mijn eigen zin te doen</li> <li>... ik het uitdagend vind om de grenzen af te tasten</li> <li>... het gewoon leuk is om te doen</li> <li>... ik het spannend vind om tegen de regels in te gaan</li> </ul>
<b>Extrinsieke doelmotivatie</b>	<i>Wanneer ik de leiding neem, is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... ik dan bewonderd word door de groep</li> <li>... ik het gevoel heb dat ik geen andere keuze heb: anderen dwingen mij ertoe</li> <li>... ik wil dat anderen mij zien als een leider</li> <li>... ik aan mijn omgeving wil bewijzen dat ik ook de leiding kan nemen</li> </ul>
	<i>Wanneer ik bezig ben met geld (verdienen), is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... mensen in mijn omgeving het "cool" vinden dat ik werk voor mijn geld</li> <li>... ik het gevoel heb dat ik geen andere keuze heb: anderen dwingen mij ertoe</li> <li>... ik dan dingen kan kopen die ik anders niet zou kunnen kopen</li> <li>... ik aan mijn omgeving wil bewijzen dat ik mijn plan kan trekken</li> </ul>
	<i>Wanneer ik mijn eigen zin doe en hierbij zelfs tegen de regels in ga, is dit omdat...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>... mensen in mijn omgeving het cool vinden dat ik dit durf</li> <li>... ik het gevoel heb dat ik geen andere keuze heb: anderen dwingen mij ertoe</li> <li>... ik wil dat anderen mij zien als iemand waar niet mee te sollen valt</li> <li>... ik aan mijn omgeving wil bewijzen dat ik anders ben dan de anderen</li> </ul>

## 8. REFERENTIES

- Bandura, A. (1986). *The Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*(1), 187-206.
- Bosma, N., Acs, Z., Autio, E., Coduras, A., & Levie, J. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor 2008: Executive Report*. Babson Park, MA: Global Entrepreneurship Monitor.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Van Praag, M., & Verheul, I. (2011). Entrepreneurship and role models. *Journal of Economic Psychology*.
- Bosma, N., Wennekers, S., & Amorós, J. E. (2012). *Global Entrepreneurship Monitor 2011 Extended Report: Entrepreneurs and Entrepreneurial Employees Across the Globe*: Global Entrepreneurship Research Association.
- Buysse, R., & Sleuwaegen, L. (2010). *De contextuele determinanten van het ondernemerschap in Vlaanderen: Flanders District of Creativity*.
- Conway, M. A., Wang, Q., Hanyu, K., & Haque, S. (2005). A cross-cultural investigation of autobiographical memory - On the universality and cultural variation of the reminiscence bump. [Article]. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(6), 739-749. doi: 10.1177/0022022105280512
- Costa, P. T. J., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: PAR.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science, 9*(1), 22-25.
- Crijns, H. (2009). *Ondernemen met creativiteit*. Leuven: Uitgeverij Lannoo Campus.
- de Bilde, J., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *Waldorf and Freinet schools compared to traditional schools: Differences in children's well-being and self-regulated functioning from kindergarten until third grade*. Paper presented at the 2010 Annual Meeting Program: Understanding Complex Ecologies.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4), 227 - 268.
- Dyer, J. W. G. (1994). Toward a Theory of Entrepreneurial Careers. *Entrepreneurship: Theory & Practice, 19*(2), 7-21.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- European Commission. (2003). *Green paper. Entrepreneurship in Europe*. Brussels.
- Falck, O., Heblich, S., & Luedemann, E. (2010). Identity and entrepreneurship: do school peers shape entrepreneurial intentions? *Small Business Economics*.
- Gartner, W. B. (1989). "Who Is an Entrepreneur?" Is the Wrong Question. *Entrepreneurship: Theory & Practice, 13*(4), 47-68.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 134-156.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. [Review]. *Psychological Review, 102*(3), 458-489. doi: 10.1037/0033-295x.102.3.458
- Hauttekeete, L. (2007). *Are you ready for the future? De visie van jongeren op technologie, industrie en werk*: Agoria Vlaanderen.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. [Editorial Material]. *Science, 312*(5782), 1900-1902. doi: 10.1126/science.1128898
- Hofstee, W. (1994). Who should own the definition of personality? *European Journal of Personality, 8*, 149-162.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1993). Determinants of interjudge agreement on personality traits: The Big Five domains, observability, evaluativeness, and the unique perspective of the self. *Journal of Personality, 61*(4), 521-551.

- King, L. A., & Raspin, C. (2004). Lost and Found Possible Selves, Subjective Well-Being, and Ego Development in Divorced Women. *Journal of Personality*, 72(3), 603-632.
- King, L. A., & Smith, N. G. (2004). Gay and Straight Possible Selves: Goals, Identity, Subjective Well-Being, and Personality Development. *Journal of Personality*, 72(5), 967-994.
- Kourilsky, M. L., & Walstad, W. B. (1998). Entrepreneurship and female youth: Knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices. [Article]. *Journal of Business Venturing*, 13(1), 77-88. doi: 10.1016/s0883-9026(97)00032-3
- Kyrö, P. (2006). The continental and Anglo-American approaches to entrepreneurship education—differences and bridges. In A. Fayolle & H. Klandt (Eds.), *International entrepreneurship education, issues and newness* (pp. 93-111). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Laevers, F., & Bertrands, E. (2004). *Ondernemingszin (h)erkennen*. Leuven: CEGO Publishers.
- Lepoutre, J., Vermeire, J., Tilleuil, O., & Crijns, H. (2011). 10 jaar GEM: wat hebben we geleerd? In B. Clarysse (Ed.), *Ondernemen tussen wetenschap en beleid in Vlaanderen: Inzichten van vijf jaar Steunpunt Ondernemen en Internationaal ondernemen*. Gent: Steunpunt Ondernemen en Internationaal ondernemen (STOIO).
- Logo Gezond+. (2012). Kinderen worden geboren als “zoetebekjes”. Retrieved from <http://bit.ly/SB6R04>
- Louekoski, H. (n.d.). Participatory Citizenship and Entrepreneurship Retrieved 01/08/2012, from [http://www.oph.fi/english/sources\\_of\\_information/articles\\_and\\_presentations/101/0/participatory\\_citizenship\\_and\\_entrepreneurship](http://www.oph.fi/english/sources_of_information/articles_and_presentations/101/0/participatory_citizenship_and_entrepreneurship)
- Lumpkin, G., Hills, G. E., & Shrader, R. C. (2004). *Opportunity recognition*. New York: Routledge.
- Murphy, S. E., & Reichard, R. J. (2011). *Early development and leadership: Building the next generation of leaders*: Routledge.
- Nabi, G., Holden, R., & Walmsley, A. (2010). Entrepreneurial intentions among students: towards a re-focused research agenda. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 537-551.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 291-306.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (2010). Entrepreneurial intention as developmental outcome. [Article]. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 63-72. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.008
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (2011). Successful Entrepreneurship as Developmental Outcome: A Path Model from a Lifespan Perspective of Human Development. *European Psychologist*.
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E., & Stuetzer, M. (2011). Nascent entrepreneurship and the developing individual: Early entrepreneurial competence in adolescence and venture creation success during the career. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 121-133.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186.
- Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 28(2), 129-144.
- Rodrigues, R. G., Dinis, A., do Paço, A., Ferreira, J., & Raposo, M. (2012). The Effect of an Entrepreneurial Training Programme on Entrepreneurial Traits and Intention of Secondary Students. In T. Burger-Helmchen (Ed.), *Entrepreneurship - Born, Made and Educated*: InTech.
- Roediger, H. L., Capaldi, E. D., Paris, S. G., Polivy, J., Herman, C. P., & Brysbaert, M. (2004). *Psychologie: een inleiding*. Gent: Academia Press.
- Ryan, R., & Brown, K. (2005). Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research *Handbook of competence and motivation* (pp. 354-372). New York: Guilford Publications.
- Schmitt-Rodermund, E. (2004). Pathways to successful entrepreneurship: Parenting,



- personality, early entrepreneurial competence, and interests. [Article]. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 498-518. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.007
- Schmitt-Rodermund, E. (2007). The long way to entrepreneurship. Personality, parenting, early interests and competencies for entrepreneurial activity among the Termites. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 205-224): Thousand Oaks: Sage.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (2002). Occupational dreams, choices and aspirations: adolescents' entrepreneurial prospects and orientations. *Journal of Adolescence*, 25(1), 65-78.
- Schumpeter, J. (1934). *The theory of economic growth*: Harvard University Press.
- Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the patron system. *Sloan Management Review*, 6(1), 19-47.
- Sicinski, A. (2009). The Richard Branson Mind Map IQ Matrix.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2011). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors.
- Van den Berghe, W., & De Martelaere, D. (2012). *Kiezen voor STEM: Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*.
- Van den Berghe, W., Lepoutre, J., Crijns, H., & Tilleuil, O. (2009). *EFFECTO: Op weg naar effectief ondernemerschapsonderwijs in Vlaanderen: Flanders DC/Vlerick Leuven Gent Management School*.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Vermeire, J., Lepoutre, J., & Cools, E. (2011). *Zit de nieuwe Steve Jobs in de klas? Naar een betekenisvol stimuleren van ondernemingszin in het basisonderwijs*. Leuven: Flanders DC.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. *Secundair onderwijs - Eerste graad - Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen - Uitgangspunten* Retrieved 27/07/2012, from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/uitgangspunten.htm>
- Vlaamse Overheid. (2011). *Actieplan Ondernemend Onderwijs 2011-2014: Actieplan voor het stimuleren van Ondernemingszin en Ondernemerschap via het Onderwijs*.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058.
- Zhang, Z., & Arvey, R. D. (2009). Rule breaking in adolescence and entrepreneurial status: An empirical investigation. [Article]. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 436-447. doi: 10.1016/j.jbusvent.2008.04.009
- Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. [Article]. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272. doi: 10.1037/0021-9010.90.6.1265
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

KENNISPARTNER



ISBN-NUMMER: 9789078858959  
D/2013/11.885/01

**FLANDERS DISTRICT  
OF CREATIVITY** vzw

DIESTSEVEST 76, B-3000 LEUVEN  
T +32 16 24 29 24 F +32 16 24 88 44  
INFO@FLANDERSDC.BE

