



Universiteit Utrecht

- MASTERTHESIS 2012/2013 -

De Studiekeuze, Verslagen of Verslaan?

*Een studie naar de motivatie, interesseontwikkeling en de rol van anderen
in het studiekeuzeproces van leerlingen van havo en vwo*

Master Onderwijskundig Ontwerp & Advisering
Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen

Auteur: M.M. Blankvoort
Studentnummer: 0426636

Begeleider en eerste beoordelaar: Dr. S. Akkerman
Tweede beoordelaar: Dr. A. Bakker

Juni 2013

VOORWOORD

Deze masterthesis richt zich op een fundamentele fase in de ontwikkeling van leerlingen waarin zij geconfronteerd worden met de taak een keuze voor de vervolgstudie te maken. In verband met een stijgende druk vanuit de overheid om efficiënt, dus zonder vertraging of studiewisselingen een studie in het hoger onderwijs af te ronden, is het belangrijk te weten hoe het studiekeuzeproces verloopt. Alvorens inhoudelijk te richten op het studiekeuzeproces, wil ik mijn dank betuigen aan de mensen die betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het eindresultaat. Allereerst gaat mijn dank uit naar de begeleiders vanuit de universiteit, Sanne Akkerman en Arthur Bakker, voor de steun, expertise en constructieve feedback. Bedankt ook aan de Werkplaats, die ervoor zorgde dat ik toegang kreeg tot de respondenten en natuurlijk aan alle leerlingen die mijn vragenlijst hebben ingevuld en hebben meegewerkt aan de interviews. Zonder hen was deze masterthesis niet tot stand gekomen. Daarnaast wil ik mijn medestudenten in de themagroep ‘Interesseontwikkeling’ bedanken voor de waardevolle gesprekken en kritische feedbackmomenten. In het bijzonder wil ik mijn studiegenootje Edith van der Molen Kuipers bedanken voor de reflectie, aanmoediging en de afleidingsmomenten. Speciale dank ook aan mijn familie, schoonfamilie en vrienden voor alle begrip en de support op alle vlakken. Tot slot wil ik mijn lieve vriend Franklin, die altijd voor me klaar stond en mijn grootste steun is gebleven, bedanken voor de liefde, het begrip, de aanmoediging en het vertrouwen dat ik van hem kreeg.

Marije Blankvoort

Juni 2013

SAMENVATTING

In het eindexamenjaar staan leerlingen voor de studiekeuze. Op dat moment is niet elke leerling op de hoogte van zijn interesses of in staat deze te verbinden aan een studiekeuze. Om inzicht te krijgen in de rol van persoonlijke interesse en externe factoren in de totstandkoming van schoolkeuzes zijn leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, vergeleken met leerlingen die deze keuze nog niet hebben gemaakt. Het doel van deze studie is nagaan of er een verschil bestaat tussen de eerste groep leerlingen en de tweede groep leerlingen in de motieven waarop zij hun profiel- en studiekeuze baseren, in de manier waarop hun interesse ontwikkelt en de manier waarop zij anderen betrekken bij hun studiekeuze. Deelnemers zijn 141 leerlingen uit het eindexamenjaar van havo en vwo van de Werkplaats. Met een vragenlijst is nagegaan of leerlingen die al weten wat zij gaan studeren, verschillen van de leerlingen die dit nog niet weten in de motieven waarop zij keuzes baseren. Daarna zijn acht leerlingen onderworpen aan een interview en is door het opstellen van een ego-netwerk nagegaan hoe de interesseontwikkeling verloopt en wat de rol van anderen in het keuzeproces is. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, intrinsieke motieven significant zwaarder meewegen dan extrinsieke motieven en dat de interesseontwikkeling van leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, consistent en doelgerichter verloopt dan dat van leerlingen die deze keuze nog niet hebben gemaakt. Leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, staan zelf centraal in het keuzeproces, terwijl leerlingen die deze keuze nog niet hebben gemaakt extern gericht zijn in dit proces. Omdat deze laatste groep kampt met twijfel en verwarring, wordt aanbevolen aandacht te richten op leerlingen die moeite ervaren bij het maken van de studiekeuze.

Trefwoorden: interesseontwikkeling, identiteitsontwikkeling, middelbaar onderwijs, profielkeuze, studiekeuze

DE MOTIVATIE, INTERESSEONTWIKKELING EN ROL VAN ANDEREN IN HET STUDIEKEUZEPROCES VAN LEERLINGEN

Op het moment dat leerlingen schoolvakken moeten kiezen, een studiekeuze moeten maken en beslissingen met betrekking tot de voorbereiding van hun carrière moeten nemen, worden zij geconfronteerd met een kritieke ontwikkelingstaak in hun schoolperiode: het identificeren en consolideren van hun interesses (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). Interesse wordt beschouwd als de brug die cognitie, motivatie en schoolprestaties verbindt (Hidi & Harackiewicz, 2000). Uit onderzoek naar de relatie hiertussen blijkt dat de duurzame interesse die in aanleg aanwezig is bij een individu (persoonlijke interesse) een krachtig faciliterend effect heeft op het cognitief functioneren (Hidi & Renninger, 2006). Zo blijkt dat een leerling met een grote persoonlijke interesse betrokken is bij het leerproces op het gebied van zijn interesse (Ainley, 2006) en effectiever leergedrag vertoont in vergelijking met een gemiddeld geïnteresseerde leerling (Krapp, 2002).

Daarnaast spelen persoonlijke interesses een grote rol wanneer de studiekeuze gemaakt moet worden (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002). Interesses geven richting aan de studiekeuzes van leerlingen (Buccheri, Gürber, & Brühwiler, 2011; Pintrich & Schunk, 2002). In de praktijk blijkt dat het studiekeuzeproces vaak niet probleemloos verloopt. In het hoger onderwijs stopt ongeveer 30% van de studenten in of direct na het eerste jaar met de studie (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Veel studenten stoppen met hun studie omdat hun keuze verkeerd bleek te zijn (Zijlstra & Meijers, 2006). In de literatuur wordt genoemd dat veel adolescenten moeilijkheden ervaren in het studiekeuzeproces vanwege de complexiteit van de keuzes (Gati & Amir, 2010). Zo zijn er veel keuzeopties en bestaat er onzekerheid over zichzelf en de te kiezen opleidingen (Gati & Asulin-Peretz, 2011; Schwartz, 2009).

Desondanks, voor andere leerlingen is het juist gemakkelijk om de studiekeuze te maken. In de adolescentie houden leerlingen zich bezig met de identiteitsvragen ‘Wie ben ik?’ en ‘Wat wil ik?’ (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008). In deze studie wordt een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die al goed lijken te weten wat zij willen en leerlingen die nog niet goed weten wat hen motiveert met betrekking tot een te kiezen studie. De data zijn verzameld onder eindexamenleerlingen

van havo en vwo van de Werkplaats, een school die met haar didactiek aanstuurt op een bewuste identiteitsontwikkeling. De adolescent heeft veel vrijheid om te verdiepen in onderwerpen van eigen keuze. Ook wordt de actieve rol van de ouders bij de keuzes gestimuleerd (De Werkplaats, 2013). Daarom is deze school interessant voor onderzoek naar identiteitsvraagstukken en keuzeprocessen.

De ontwikkeling van interesse en identiteit vindt niet alleen plaats op school; de leerling beweegt zich tussen verschillende sociale contexten waar de ontwikkeling beïnvloed wordt (Barron, 2006). De focus op de leerling als een individu die participeert en ontwikkelt in meerdere contexten is kenmerkend voor een nieuwe benadering van de theorie over leren (Akkerman & Van Eijck, 2011). In de literatuur wordt benadrukt dat er nog weinig bekend is over externe factoren die invloed uitoefenen op het individuele ontwikkelingsproces en dat deze nader onderzocht moeten worden (Duffy & Dik, 2009). Deze studie komt toe aan dit tekort. Het doel van de studie is nagaan of er een verschil bestaat tussen de leerlingen van de Werkplaats die de studiekeuze al hebben gemaakt en de leerlingen die de studiekeuze nog niet hebben gemaakt in de motieven waarop zij de profiel- en studiekeuze baseren en in de manier waarop hun interesse ontwikkelt en zij anderen betrekken bij de studiekeuze.

THEORETISCH KADER

1.1 De ontwikkeling van interesses voor school en beroep

Interesse wordt gedefinieerd als een positieve psychologische ervaring die voortkomt uit de interactie tussen een persoon en een activiteit of onderwerp (Chen, Darst, & Pangrazi, 2001). Interesse wordt beschouwd als een psychologische staat en een persoonlijke voorkeur die in aanleg aanwezig is (Alexander, Johnson, Leibham, & Kelley, 2008). In deze studie ligt de focus op de ontwikkeling van de laatste. Persoonlijke interesse onderscheidt zich van situationele interesse. Persoonlijke interesse is duurzaam, diep geworteld en onafhankelijk van de omgeving, terwijl situationele interesse vluchtig is en door omgevingskenmerken wordt getriggerd (Krapp, Hidi, & Renninger, 1992). Ontwikkelingstheoretici focussen op de ontwikkeling van interesses gedurende de tijd en door interactie met de omgeving. Situationele interesse kan zo een persoonlijke interesse worden (Hidi & Renninger, 2006).

Een ander onderscheid wordt gemaakt tussen school- en beroepsinteresses. Schoolinteresses worden gekoppeld aan de aandacht van de student voor bepaalde schoolvakken (Schraw & Lehman, 2001), terwijl beroepsinteresses betrekking hebben op de voorkeur voor carrièrerelevante activiteiten en beroepen (Lent, Brown, & Hackett, 1994). De meeste theoretici zijn het erover eens dat school- en beroepsinteresses van individuen onder 16 jaar veranderlijk en onderhevig aan externe invloeden zijn (Low, Yoon, Roberts, & Rounds, 2005). Daarom wordt hier uitgegaan van het ontwikkelperspectief van interesses door interacties met dat onderwerp en invloeden uit de omgeving. Deze aanpak komt overeen met de focus op het onderzoeken van grotere analyse-eenheden (Akkerman & Bakker, 2011).

School- en beroepsinteresses zijn ook een belangrijke voorspeller van de keuze voor de studie en de schoolvakken (Harackiewicz e.a., 2008). Verschillende theorieën verklaren het keuzeproces dat mensen op meerdere momenten in hun carrière doorlopen (Dik & Duffy, 2009). De mate waarin ruimte is voor externe invloeden verschilt per theorie. De meeste theoretici (bv. Holland, 1997; Lent e.a., 2000; Savickas, 2002) focussen op interne doelen en behoeften van het individu bij het maken van carrièrebeslissingen. Zij hanteren impliciet de assumptie dat individuen de wil en de mogelijkheid hebben om in de eigen behoeften te voorzien. Onderzoek wijst echter uit dat beslissingen vaak in een collectieve context worden genomen (Dik & Duffy, 2009). Aangezien het maken van studiekeuzes en interesseontwikkeling onderhevig zijn aan externe invloeden, wordt in deze studie een holistische aanpak gehanteerd die ruimte biedt voor de invloed van externe factoren op de keuzes.

1.2 Identiteitsontwikkeling van leerlingen

Wanneer de leerling zijn schoolloopbaan voortzet naar een vervolgopleiding of werksituatie is er sprake van een laterale transitie. Laterale transities zijn progressief; de activiteiten volgen elkaar lineair en onomkeerbaar op (Beach, 1999). Naarmate de volwassenwording vordert, ontwikkelt ook de identiteit en wordt een coherent zelfbeeld geconstrueerd. Het individu ontwikkelt vanaf de kindertijd al een gevoel van identiteit, maar staat in de fase van de adolescentie voor de eerste keer voor de vragen ‘Wie ben ik?’, ‘Wat wil ik studeren?’ en ‘Wat wil ik worden?’. Tegenwoordig bestaat er een hechte relatie tussen werk en identiteit: een individu zoekt naar werk dat persoonlijke betekenis heeft

en de mogelijkheid tot zelfexpressie biedt (Savickas, 1995; Super, Savickas, & Super, 1996). Het exploratieproces, dat is de bewustwording van educatieve- en beroepsmogelijkheden, neemt daarom een centrale plaats in binnen persoonlijke ontwikkelingstheorieën (Flum & Blustein, 2000).

Flum en Blustein (2000) beschouwen het exploratieproces als een levenslang proces en een sleutelement tijdens de adolescentie. Door ervaring op te doen met exploratie bij de verbinding van de ontwikkelingsfasen in de adolescentie wordt de vaardigheid in het omgaan met transities in het latere leven vergroot. Een kernuitkomst van exploratie is zelfconstructie. Zelfconstructie verwijst naar het proces van de ontwikkeling van een samenhangende en betekenisvolle identiteit en het implementeren hiervan in een levensplan. Flum en Blustein beweren dat de psychosociale theorie van Erikson (1968) bijdraagt aan een bredere conceptualisering van exploratie.

Erikson (1968) meent dat in de adolescentie een conflict tussen identiteit en rolverwarring kan ontstaan. Marcia (1993) maakt naar aanleiding hiervan onderscheid tussen de ontdekte en onontdekte identiteit. In het geval van de ontdekte identiteit is het individu zich bewust van zijn persoonlijkheid en competenties en heeft hij een coherent beeld van zijn identiteit, dat gekenmerkt wordt door toewijding en verbintenis. Berzonsky (1993) schrijft een 'self-constructed' identiteitsstatus toe wanneer het individu zélf richting geeft aan het identiteitsproces. Wanneer het individu zich echter conformeert aan de verwachtingen van anderen, spreekt hij van een 'conferred' identiteitsstatus. In het geval van de onontdekte identiteit is er nog geen coherent zelfbeeld; deze is nog slecht georganiseerd en gefragmenteerd. De identiteitsstatus is dan 'diffused'. Het individu is dan meer georiënteerd op het heden dan op de toekomst en vermijdt identiteitsgerelateerde en studie-oriënterende zaken.

Flum en Blustein (2000) beweren dat zowel individuen met een 'self-constructed' als individuen met een 'conferred' identiteitsstatus worden gekenmerkt door een coherent zelfbeeld, maar verschillen in de manier waarop hun gedrag wordt gereguleerd. Flum en Blustein baseren zich op theorie van Deci en Ryan (1985; 1991). Net als individuen met 'diffused' identiteitsstatus, is het gedrag van individuen met 'conferred' identiteitsstatus vaak extern gereguleerd. Zij maken keuzes op basis van extrinsieke motieven, zoals status en goedkeuring. Bij een ontdekte identiteit met 'self-constructed' status, is het individu autonoom en maakt hij keuzes vanuit zijn eigen consistente zelf en intrinsieke motivatie.

1.3 Het sociale netwerk van de leerling

Naast laterale transitie, vinden collaterale transitie plaats. Deze hebben betrekking op de relatief simultane participatie in twee of meer sociale contexten, zoals participatie op school, op een sportclub of bijbaan. Cognitieve en socioculturele tradities hebben leren getheoretiseerd in termen van vooruitgang binnen een enkele gemeenschap. Zo beschrijft de theorie van situatief leren (Wenger, 1998) de relatie tussen interactieve processen en persoonlijke ontwikkeling binnen afzonderlijke gemeenschappen. In de derde generatie van de cultureel historische activiteitstheorie echter zijn twee systemen de minimale analyse-eenheid (Engeström, 2001). Het overschrijden van grenzen van de sociale contexten creëert mogelijkheden voor leren en ontwikkeling (Akkerman & Bakker, 2011).

Ook in onderwijskundig onderzoek verschuift de focus van leren als verticaal proces binnen één sociaal systeem naar leren als horizontaal proces tussen verschillende sociale contexten. De leerling participeert niet alleen op school, maar beweegt zich tussen verschillende contexten. Phelan, Davidson en Cao (1991) laten zien hoe leerlingen participeren in de 'werelden' van familie, peers en school. De waardeoordelen van de personen die belangrijk zijn voor de leerling, zijn van invloed wanneer het gaat om de studiekeuze. Naar deze personen wordt verwezen met 'belangrijke anderen'.

Flum en Blustein (2000) benadrukken dat de invloed die van hen uitgaat, verschilt. 'Conferred' individuen conformeren aan de verwachtingen van belangrijke anderen en 'diffused' individuen laten belangrijke keuzes zelfs geheel aan hen over. 'Self-constructed' individuen worden geassocieerd met zelfdeterminatie en intrinsieke motivatie. Anderen spelen in alle gevallen een rol bij het ontdekken van interesses en identiteit. Deci en Ryan (1991) claimen dat extrinsiek gereguleerde processen geassimileerd en consistent met het zelfbeeld kunnen worden door een proces van internalisatie.

De manier waarop de sociale contexten relateren aan het ontwikkelproces van de leerling wordt in deze studie in kaart gebracht door een sociaal netwerkanalyse. Netwerktheoretici (bv. Coleman, 1990; Putnam, 1995) richten zich op de wijze waarop mensen, in dit geval leerlingen, hun weg uitstippelen in de wereld. Door een netwerkanalyse worden de sociale relaties van de leerling in kaart gebracht. Patronen van interpersoonlijke communicatie over studiekeuze en de kenmerken van de connecties worden zo systematisch geïdentificeerd en in kaart gebracht (Coburn & Russell, 2008).

1.4 Onderzoeksvragen

Persoonlijke interesse wordt gedefinieerd als een drijvende kracht om meer te weten over een onderwerp. Het is bekend dat persoonlijke interesse een belangrijke voorspeller is voor studiekeuzes. Het maken van een studiekeuze is een onvermijdelijke activiteit. Op dat moment is echter niet elke leerling op de hoogte van zijn interesses of in staat de interesses te verbinden aan een studiekeuze. Flum en Blustein (2000) menen dat het stadium van identiteitsconstructie van leerlingen kan variëren en dringen er daarom op aan om de identiteitsstatus in beschouwing te nemen in onderzoek naar exploratieprocessen. Dit resulteert in een verbeterde kijk op het verloop van exploratie. Aangezien empirisch onderzoek waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de identiteitsstatussen voor zover bekend ontbreekt, is deze studie van toegevoegde wetenschappelijke waarde. In deze studie wordt onderscheid gemaakt tussen de leerlingen die een antwoord kunnen geven op de vraag ‘Wat wil je studeren?’ en de leerlingen die dit niet kunnen. Uit eerder onderzoek blijkt dat havo- en vwo-leerlingen verschillen in persoonlijkheid en leerattitude (Kuiper & Guldemon, 1997; Michels, 2006). Daarom wordt onderzocht of de niveaus hun studiekeuze anders baseren. De studiekeuze is niet een momentopname, maar een proces. Omdat de profielkeuze een voorbereiding op de studiekeuze is, wordt deze ook in beschouwing genomen. De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. Hoe verschillen de leerlingen die al weten wat zij gaan studeren van de leerlingen die dit nog niet weten in de motieven die zij meewegen in de profiel- en studiekeuze?

Op basis van de theorie is de verwachting is dat de eerste groep intrinsieke motieven meer meeweegt. Leerlingen van de tweede groep worden gerelateerd aan gedrag op basis van extrinsieke motieven, zoals status en verdiensten. Zij zouden daarom extrinsieke motieven zwaarder meewegen in de keuzes.

2. Hoe verschilt de interesseontwikkeling en de rol die anderen spelen in het studiekeuzeproces van de leerlingen die weten welke studie zij kiezen van dat van de leerlingen die dit nog niet weten?

Individen die geen coherent zelfbeeld hebben, kunnen de identiteitsvragen ‘Wie ben ik?’ en ‘Wat wil ik?’ minder goed beantwoorden. In de literatuur wordt benoemd dat hun gedrag in hogere mate extern wordt gereguleerd. Zij zijn ook meer gericht op het heden dan op de toekomst. Daarom wordt verwacht dat hun interesse minder continu verloopt, dan dat van individuen met coherent zelfbeeld.

METHODE

2.1 Participanten en schoolcontext

Honderdeenveertig (141) leerlingen (61 mannen en 80 vrouwen) uit het vijfde jaar van de havo ($n = 77$) en het zesde jaar van het vwo ($n = 64$) hebben deelgenomen aan de studie. De gemiddelde leeftijd is 17 jaar ($M = 17.09$, $SD = .81$, $Min = 16$, $Max = 19$). Op het moment van de dataverzameling, halverwege het examenjaar, stonden de leerlingen voor de uitdaging de studiekeuze te bepalen.

De leerlingen volgen onderwijs op de Werkplaats, een scholengemeenschap die is gesticht door Kees Boeke. De onderwijsaanpak wordt gekenmerkt door samenwerking tussen docenten en leerlingen en is gericht op eigen initiatief en actief handelen van leerlingen in hun eigen leerproces. Leerlingen uitdagen, keuzes geven en verantwoordelijkheid leren nemen, is de kern van het onderwijs.

2.2 Onderzoeksdesign

In deze mixed design studie is eerst een toetsend kwantitatief survey-onderzoek uitgevoerd. Een vragenlijst maakt een algemene verkenning mogelijk en bereikt relatief veel respondenten (Fink, 1995). Daarom is deze methode gebruikt. Op basis van de resultaten werden leerlingen geselecteerd voor het tweede deel van het onderzoek. Dit deel betrof een kwalitatief casuonderzoek. In het kwalitatief onderzoek zijn semigestructureerde diepte-interviews gehouden en sociaal netwerkanalyses opgesteld. Hierbij werd doorggevraagd over profiel- en studiekeuze en de rol die anderen spelen bij de keuzes. Dit leverde een aanvulling en verfijning van de kwantitatieve gegevens op (Swanborn, 1987).

2.3 Procedure

In de studie is sprake van ‘purposive sampling’ om de specifieke leerlingenpopulatie te bereiken (Neuman, 2012). Na toestemming van directie en betrokken docenten zijn participanten benaderd voor deelname aan de studie op vrijwillige basis. Nadat zij geïnformeerd waren over het onderzoek, zijn de vragenlijsten uitgedeeld. Er is benadrukt dat de gegevens enkel voor onderzoeksdoeleinden gebruikt worden. Het invullen van de vragenlijsten gebeurde in de klas en duurde gemiddeld vijftien minuten.

Een onderzoeker was aanwezig om uitleg te geven bij onduidelijkheden. Vervolgens zijn resultaten geanalyseerd. Er is een onderscheid gemaakt tussen de leerlingen die al weten wat zij gaan studeren en leerlingen die dit nog niet weten. Uit beide categorieën zijn met vier leerlingen diepte-interviews gehouden. Deze vonden plaats op de school van de leerling en duurden gemiddeld dertig minuten.

2.4 Instrumenten

2.4.1. Vragenlijst

De vragenlijst is gebaseerd op een aantal items uit bestaande vragenlijsten. Tevens zijn nieuwe items zijn toegevoegd. Aanbevolen wordt om bestaande vragenlijsten aan te passen aan het te verrichten onderzoek (Billiet & Waage, 2006). Na proefafname is de definitieve vragenlijst opgesteld (Appendix 1). De meeste vragen waren stellingen waarbij antwoordalternatieven werden aangeboden op een vijf-punt Likertschaal. In de vragenlijst zijn drie categorieën te onderscheiden: vragen om te achterhalen in hoeverre de leerling zeker is van de studiekeuze (acht items), vragen over de mate waarin de persoonlijke interesse en andere motieven meespelen in de keuzes (negentien items) en vragen om te inventariseren hoe groot de rol van anderen is bij de studiekeuze (drie items). In Figuur 1 zijn voorbeeldvragen te vinden. Om duidelijk te maken dat de profiel- en de studiekeuze afzonderlijke keuzemomenten zijn, is eerst expliciet gevraagd naar profielkeuze en daarna naar studiekeuze.

Items om te achterhalen in welke stadium van het studiekeuzeproces de leerling zich bevindt.	Items om te achterhalen welke motieven een rol spelen in het studiekeuzeproces speelt:	Items om te inventariseren hoe groot de rol van anderen is in het studiekeuzeproces.
• Weet je al wat je volgend jaar gaat doen?	• Ik kies voor een studie die ik leuk vind.	• Hoe belangrijk is de mening van familieleden bij het maken van je studiekeuze.

Figuur 1. Voorbeeldvragen van de vragenlijst

Interesse vormt samen met andere motieven de basis voor de studiekeuze. Om te achterhalen in hoeverre persoonlijke interesse meespeelt in de keuzes die de leerling maakt, zijn items opgesteld met betrekking tot mate van plezier (Ainley & Ainley, 2011), nieuwsgierigheid (Fink, 1994) en persoonlijke betekenis en betrokkenheid (Dewey, 1913). Daarnaast zijn de – in de literatuur - meest genoemde andere motieven voor profiel- en studiekeuze opgesteld, zoals aanzien en arbeidskansen. Na

de uitvoering van een confirmerende factoranalyse in statistisch verwerkingsprogramma SPSS bleek dat twee schalen geconstrueerd konden worden: ‘persoonlijke interesse’ en ‘andere motieven’. Twee items uit de schaal ‘andere motieven’ zijn verwijderd omdat deze niet eenduidig laadden op een van de factoren. De schaal ‘andere motieven’ heeft zeven items en de schaal ‘persoonlijke interesse’ heeft tien items. De betrouwbaarheid van de schalen (uitgedrukt in Cronbach’s alfa) is voldoende (‘andere motieven’ .67) tot goed (‘persoonlijke interesse’ .72). Van elke respondent zijn de gemiddelde scores per schaal berekend, voor beide keuzemomenten samen en voor profiel- en studiekeuze apart.

2.4.2. Interview

De kwalitatieve dataverzameling bestond uit twee delen: eerst werd in een interview ingegaan op de interesseontwikkeling van profielkeuze tot studiekeuze, daarna werd de invloed van het sociale netwerk op het studiekeuzeproces in kaart gebracht. In een diepte-interview is nader ingegaan op de persoonlijke motieven die een rol spelen bij de keuzes. Daarnaast zijn in het interview vragen gesteld over de relatie tussen interesses en de keuzes en de rol die anderen spelen tijdens de keuzemomenten.

De sociaal netwerkanalyse heeft in deze studie de vorm van een ego-netwerk. Deze methode is geschikt om de omgeving rondom het individu in kaart te brengen (Coburn & Russell, 2008; Wellman, 1993). De leerling werd gevraagd met wie en op welke wijze hij interacteert over de studiekeuze. Ook werd gevraagd dit uit te tekenen en daarbij hardop te denken. Hierdoor werden de processen voor de leerling zichtbaar gemaakt en werd zijn bewustwordingsproces bevorderd (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012). De belangrijke anderen werden zo in een netwerk in kaart gebracht.

Voorafgaand aan de dataverzameling is op basis van de literatuur geïnventariseerd welke rol van anderen kan uitgaan in het studiekeuzeproces. Zo kunnen anderen helpen denken of praten over een passende studiekeuze. Ook kunnen samen studie-oriënterende activiteiten ondernomen worden (Barron, 2006). Aan de leerling is in een open vraag gesteld welke rol van de ander in het keuzeproces uitgaat, zodat hij in eigen woorden deze relatie met de ander beschreef. Deze rol is in de weergave bij de lijn omschreven. Rekening werd gehouden met de frequentie van de interactie (Coburn & Russell, 2008). Ook werd aangegeven wie doorgaans het initiatief van interactie voor studiekeuze neemt.

2.5 Analyse

2.5.1 Analyse van kwantitatieve gegevens

Op basis van de gegeven antwoorden, zijn de leerlingen ingedeeld in een van de drie categorieën: de eerste categorie leerlingen is zeker van de studiekeuze, de tweede categorie twijfelt hier nog over en de derde categorie weet het nog helemaal niet. Om een antwoord te geven op de vraag of de categorieën verschillen in de motieven waarop zij hun schoolkeuzes baseren is een vergelijkende analyse uitgevoerd. Per schaal (persoonlijke interesse en andere motieven) zijn de scores vergeleken door een éénweg ANOVA, zowel voor de keuzemomenten samen als profiel- en studiekeuze apart. Post-hoc vergelijkingen met de Bonferroni-test hebben inzichtelijk gemaakt hoe de categorieën zich verhouden. De antwoorden van de havo-leerlingen zijn vergeleken met de antwoorden van de vwo-leerlingen. Vervolgens is via een éénweg ANOVA gekeken of de leerlingen uit de verschillende categorieën andere waarde hechten aan de mening van anderen. Assumpties zijn nagegaan. Er is gebleken dat deze niet geschonden worden. Een significantieniveau van $\alpha < .05$ is gehanteerd.

2.5.2 Analyse van kwalitatieve gegevens

Om inzicht te krijgen in de interesseontwikkeling over de keuzemomenten en de rol van anderen in de exploratieprocessen zijn de interviews geanalyseerd. Nadat de opgenomen interviews zijn getranscribeerd, zijn deze geheel bestudeerd. Wegens het exploratieve karakter van de tweede onderzoeksvraag is gekeken naar de overeenkomsten en verschillen in de interviews. De uitingen zijn geanalyseerd door opeenvolging van de stappen van open, axiaal en selectief coderen (Boeije, 2010). Het definitieve codeerschema was het resultaat van een iteratief proces (Appendix 2). De inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid is gewaarborgd doordat twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar een representatief sample hebben gecodeerd. De samples zijn met elkaar vergeleken ($\kappa = 0.75$). Dit proces heeft geleid tot zeven codes in twee thema's: de interesseontwikkeling over de keuzemomenten en het toekomstbeeld en de rol van anderen in het keuzeprocess. Frequenties van de uitingen van de leerlingen die weten wat zij willen studeren zijn vergeleken met de leerlingen die dit nog niet weten (Appendix 3). De getekende ego-netwerken zijn gebruikt als illustratie van de rol van anderen bij studiekeuze.

RESULTATEN

3.1 Kwantitatieve analyses

3.1.1 Verdeling over categorieën

Eerst is de leerling ingedeeld in een categorie op basis van de mate waarin hij zeker is over zijn studiekeuze om te onderzoeken of de status van de keuze bepalend is voor de motieven die meewegen in de keuzes. Tabel 1 geeft inzicht in de verdeling over de categorieën. Een onderscheid is gemaakt tussen havo en vwo. Van de vwo'ers heeft 72% de keuze gemaakt, tegenover 45.5% van de havisten. Van de vwo-leerlingen geeft 6.3% aan echt nog niet te weten welke studie te kiezen, tegenover 22.1% van de havisten. Een significant verband is gevonden tussen het niveau en de verdeling over de drie categorieën, $\chi^2(2) = 11.54, p < .01$, wat aangeeft dat significant meer vwo-leerlingen de studiekeuze hebben gemaakt ten opzichte van de havisten. Twee vwo'ers geven aan te kiezen voor een tussenjaar. Hun antwoorden zijn ingedeeld in categorie 3 omdat zij nog niet weten welke studiekeuze zij maken.

Tabel 1
Frequenties en percentages per categorie

	N	Categorie 1		Categorie 2		Categorie 3	
		'Ik weet al zeker wat ik na de zomer ga doen.'		'Ik twijfel nog over wat ik na de zomer ga doen.'		'Ik weet echt nog niet wat ik na de zomer ga doen.'	
		f	%	f	%	f	%
Totaal	141	81	57.4	39	27.7	21	14.9
Havo	77	35	45.5	25	32.5	17	22.1
Vwo	64	46	71.9	14	21.9	4	6.3

3.1.2 Motieven voor profiel- en studiekeuze

Verwacht wordt dat leerlingen die hun keuze al hebben bepaald intrinsieke motieven zwaarder meewegen en leerlingen die nog geen keuze hebben gemaakt meer hechten aan extrinsieke motieven. In Tabel 2 worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de scores op de motieven die meewegen in de keuzes gerapporteerd. Een éénweg ANOVA is uitgevoerd om te onderzoeken hoe de scores op de motieven voor de keuzes die zijn gegeven door leerlingen die een studiekeuze hebben gemaakt zich verhouden ten opzichte van de scores op de motieven voor de keuzes die zijn gegeven door leerlingen die twijfelen over de studiekeuze of echt nog niet weten welke studiekeuze zij maken.

Tabel 2

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de scores op de motieven voor de keuzes per categorie

Cat	N	Profielkeuze				Studiekeuze				Beide keuzes				Belang van de mening van anderen	
		Persoonlijke Interesse		Andere Motieven		Persoonlijke Interesse		Andere Motieven		Persoonlijke Interesse		Andere Motieven		M	SD
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1	79	3.68	0.65	1.73	0.65	4.25	0.38	2.57	0.62	3.96	0.38	2.33	0.53	2.91	0.76
2	39	3.59	0.64	1.74	0.62	4.15	0.50	2.65	0.81	3.87	0.46	2.44	0.64	2.92	0.80
3	23	3.30	0.49	1.91	0.73	3.97	0.44	2.87	0.42	3.63	0.36	2.55	0.39	2.77	0.99

Bij $p < .05$ was er een statistisch significant verschil tussen de drie categorieën in de verwachte richting wanneer er gekeken werd naar de mate waarin persoonlijke interesse meespeelt in de beide keuzes: $F(2, 138) = 6.18, p < .01$. De effectgrootte was gemiddeld tot groot ($\eta^2 = .08$). Post-hoc vergelijkingen met de Bonferroni-test tonen aan dat de gemiddelde scores van de eerste categorie ($M = 3.96, SD = 0.38$) significant verschillen van die van de derde categorie ($M = 3.63, SD = 0.36$). De eerste en derde categorie verschillen niet significant van de tweede ($M = 3.87, SD = 0.46$). Hieruit blijkt dat leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, persoonlijke interesse in significant hogere mate meewegen in schoolkeuzes, dan leerlingen die echt nog niet weten welke studiekeuze zij maken.

Dezelfde patronen worden gevonden wanneer gekeken wordt naar de profielkeuze, $F(2, 138) = 3.27, p = .04, \eta^2 = .04$, en studiekeuze, $F(2, 138) = 4.11, p = .02, \eta^2 = .05$, afzonderlijk. Post-hoc vergelijkingen met de Bonferroni-test tonen aan dat de gemiddelde scores van leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt op de 'persoonlijke interesse'-motieven significant hoger zijn dan de scores hierop van leerlingen die echt nog niet weten welke studie zij gaan kiezen. Deze twee groepen wijken beide niet significant af van de leerlingen die twijfelen over de studiekeuze.

Uit de analyses blijkt dat leerlingen die nog niet weten wat zij gaan studeren hogere scores toekennen aan extrinsieke motieven in hun schoolkeuzes. Deze resultaten zijn naar verwachting, maar niet significant: $F(2, 138) = 1.65, p = .20$. Vooral voor de studiekeuze geldt dat leerlingen die nog niet weten wat zij gaan studeren ($M = 2.87, SD = 0.42$) een hogere waarde toekennen aan extrinsieke motieven dan leerlingen die weten wat zij gaan studeren ($M = 2.57, SD = 0.62$). Ook zijn de analyses uitgevoerd voor de niveaus afzonderlijk. Geen afwijkende patronen voor havo en vwo zijn gevonden. De havisten wijken in het meewegen van de motieven bij de schoolkeuzes niet af van de vwo'ers.

3.1.3 Belang mening van anderen

Met een éénweg ANOVA is nagegaan of leerlingen uit de drie categorieën verschillende waarde toekennen aan de mening van anderen bij het maken van de studiekeuze. Hieruit blijkt dat leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt ($M = 2.91$, $SD = 0.76$) niet significant meer of minder waarde toekennen aan de mening van anderen dan de leerlingen die twijfelen ($M = 2.92$, $SD = 0.80$) of echt nog niet weten welke studie zij kiezen ($M = 2.77$, $SD = 0.99$), $F(2, 138) = 0.32$, $p = .73$.

3.1 Kwalitatieve analyses

In de kwalitatieve analyses is nader ingegaan op de verhalen van vier leerlingen die hun studiekeuze al hebben gemaakt en vier leerlingen die deze keuze nog niet hebben gemaakt. Allereerst wordt de laterale ontwikkeling besproken, vervolgens de collaterale ontwikkeling. Resultaten worden geïllustreerd met quotes en uitwerkingen van de ego-netwerken.

3.2.1 De interesseontwikkeling over de twee keuzemomenten en het toekomstbeeld

Uit de kwalitatieve analyses komt naar voren dat de interesseontwikkeling van de twee typen leerlingen verschilt. De vier leerlingen die al op de hoogte zijn van de studiekeuze, spreken trots en uitgebreid over de manier waarop zij tot hun keuze zijn gekomen. Zij hebben een uitgesproken en specifieke interesse voor een onderwerp en koppelen deze interesse aan een studie.

Bij drie van de vier leerlingen is de interesse ontstaan naar aanleiding van een persoonlijke ervaring of heeft een persoon in de omgeving van de leerling de interesse aangewakkerd. Zo heeft Emma in haar jeugd een been gebroken, waarna haar interesse bestaat voor de medische wereld. Nadat bij Sander de diagnose Asperger is vastgesteld, is hij geïnteresseerd in psychologie. René is geïnteresseerd geraakt in ICT vanwege een bevlogen leerkracht op de basisschool. Bij Thijs is de interesse in bètavakken en civiele techniek altijd al aanwezig geweest zonder duidelijke oorzaak. Vanaf het moment dat de leerlingen zich bewust zijn van hun interesse, verdiepen zij zich thuis en op school verder in het onderwerp van interesse. Emma vertelde over haar ervaring in het ziekenhuis:

Ik heb mijn been gebroken op mijn zesde en het schijnt dat ik heel bang was in het ziekenhuis. (...) Ik weet niet wat er gebeurd is in het ziekenhuis, maar daarna vond ik het superleuk. Ik had verband meegekregen. Ik heb daarmee een ontelbaar aantal keren gespeeld. Ik had ook een dokterspeelsetje gekregen. Ik heb het altijd leuk gevonden en nu nog steeds.

De profielkeuze was niet lastig voor deze leerling; drie van de vier leerlingen wisten op het moment van profielkeuze al wat zij wilden studeren. In aansluiting daarop is het geschikte profiel gekozen. Meestal zijn de benodigde vakken, ook de vakken waar de leerling de meeste interesse voor had. Thijs had op het moment van de profielkeuze de definitieve studierichting nog niet bepaald, maar koos voor de bètavakken omdat deze hem vooral interesseerden. In de opvolgende jaren is de keuze voor de studie Civiele Techniek gemaakt om zijn creatieve talenten met de interesse te combineren.

Bij het maken van de profielkeuze keken deze leerlingen al naar de toekomst; bij het maken van de studiekeuze ook. In meer of minder gedetailleerde mate hebben zij op het moment van studiekeuze hun toekomst voor ogen. Deze vier leerlingen geven aan te kiezen voor een studie die aansluit bij hun eigen interesse. Zij geven aan iets te kiezen ‘voor hun eigen genoegdoening’ en waar zij ‘blij van worden’. Zij benadrukken hiermee het belang te kiezen vanuit interne drijfveren.

In tegenstelling tot deze leerlingen, spreken de leerlingen die nog geen studiekeuze hebben gemaakt, in veel onzekerder termen over het verloop van hun interesse en de plannen die zij hebben. Zij interesseren zich breed, wat het voor hen lastig maakt om tot keuzes te komen. Julia ligt dit toe:

Ik heb bij heel veel dingen dat ik denk ‘dat vind ik wel interessant’, maar vind ik dit nu interessant genoeg? Nee, eigenlijk niet. Dat is een beetje mijn punt. Er springt niet echt iets uit waarvan ik denk: dat is het voor mij.

Net zoals bij Rowan het geval is, is er niet een onderwerp waarin Julia zich met zekerheid wil verdiepen. Aimée geeft aan haar aandacht te richten op twee studies, maar blijft twijfelen tussen deze twee studies. Joris is niet in staat een onderwerp aan te geven waarover hij meer zou willen weten.

Deze vier leerlingen geven aan hun profielkeuze gemaakt te hebben op basis van wat zij toen het meest interessant vonden. Op dat moment waren zij nog niet bezig met de studiekeuze. Daarnaast

noemen Julia en Rowan dat zij de profielkeuze hebben gemaakt door af te strepen; de andere vakken spraken hen nog veel minder aan. Bij drie van de vier leerlingen is de interesse in de profielvakken inmiddels afgenomen. Zij geven aan dat zij zich nu niet meer voldoende interesseren om zich verder te verdiepen in deze onderwerpen in de vervolgopleiding.

Alle vier de leerlingen die nog geen studiekeuze hebben kunnen maken, geven aan dat zij niet weten welke studie en welk beroep zij kiezen in de toekomst. Hiermee zijn zij in vergelijking met de leerlingen die de studiekeuze al wel hebben gemaakt veel minder toekomstgericht. Bij het maken van de studiekeuze ervaren deze leerlingen verwarring en twijfel. Alle vier de leerlingen ervaren een dilemma bij het maken van een studiekeuze. Rowan, Joris en Julia geven aan dat de veelheid aan mogelijkheden en de vage termen verwarring en demotivatie met zich meebrengen. De verwarring die wordt veroorzaakt, wekt bij allen frustraties in de hand. Joris' citaat is hier illustratief:

Ik denk niet dat ik zelf een besluit kan nemen, dat is te moeilijk voor mij. Het is ontzettend vaag en lastig voor mij om tot een besluit te komen. Ik voel me gedwongen iets te kiezen, terwijl ik echt niet weet wat. Mijn studiekeuze is een pure gok in plaats van een wijs besluit.

Anders dan de andere drie leerlingen uit deze categorie praat Joris nauwelijks over de te maken keuze. Activiteiten om zich op de studiekeuze te oriënteren stelt hij uit tot na het examen. De reden voor het uitstellen van studie-oriënterende activiteiten is dat hij slagen voor het examen als prioriteit ziet. Bovendien vindt hij het moeilijk om de studiekeuze zelfstandig te maken. Hij meent dat het initiatief voor een studiekeuzegesprek van de docenten moet komen. Net als Joris, ervaren ook de anderen druk om tot een keuze te komen. Deze komt voort uit het vervallen van de studiefinanciering, waarmee zij te maken krijgen als zij kiezen voor een tussenjaar. Alle leerlingen uit deze categorie willen meteen de juiste keuze maken, omdat zij deze zien als een keuze 'voor de rest van het leven.'

3.2.2 De rol van anderen in het keuzeprocess

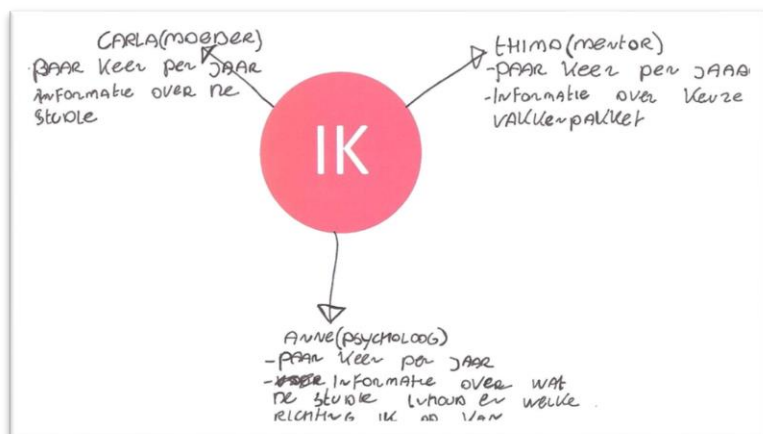
Uit de kwantitatieve analyses bleek dat er geen verschillen bestaan tussen de leerlingen die hun studiekeuze al hebben gemaakt, de leerlingen die twijfelen over hun studiekeuze en de leerlingen die

hun studiekeuze nog niet hebben gemaakt in het belang dat zij hechten aan de mening van anderen bij het maken van hun studiekeuze. Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat alle leerlingen interacteren met anderen over de studiekeuze. Echter, de manier waarop anderen betrokken worden, verschilt.

De acht leerlingen die geïnterviewd zijn, zowel de vier die hun studiekeuze hebben gemaakt als de vier die nog geen keuze hebben gemaakt, geven aan dat anderen een rol spelen bij hun keuze. Vooral ouders worden getypeerd als de belangrijke anderen. Zij spelen voor beide typen leerlingen dezelfde rol; zij stimuleren hun zoon of dochter een eigen keuze te maken. Uit de ego-netwerkanalyses blijkt dat leerlingen anderen vaak betrekken bij de keuze door te praten over de studiekeuze (Appendix 4).

Leerlingen die de keuze hebben gemaakt, betrekken minder mensen in het studiekeuzeproces dan de leerlingen die de keuze nog niet hebben gemaakt. Zij gaan meestal gericht te werk, bijvoorbeeld door informatie te achterhalen bij de mentor over het benodigde vakkenpakket. Dit is te zien in de ego-netwerken van Sander en René in Figuur 2 en 3. Aangezien het voor deze leerlingen in een vroeg stadium duidelijk was welke richting zij kiezen, is dit niet zozeer een onderwerp van discussie. Zij geven aan dat anderen in de omgeving op de hoogte zijn van de interesses en studiekeuze en dat zij hierbij geen hulp nodig hadden. De leerlingen hebben de keuze zelf gemaakt. De eigen intrinsieke motivatie en capaciteiten spelen een centrale rol. In het keuzeproces van Sander hebben weinig personen invloed gehad. Voor Sander is het duidelijk wat hij wil, anderen hebben beperkte invloed:

Ik hoor liever de ervaring van anderen over een opleiding, dan hun mening over mij. Ik weet zelf namelijk wat ik wil. Ja, er zijn nog steeds mensen die zeggen: ik vind Psychologie niet bij jou passen. Ik zeg dan: ja, dat is heel leuk, maar ik vind dat zelf wel.



Figuur 2 en 3. Ego-netwerken van Sander (links) en René (rechts)

Anders dan de vier leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, raadplegen alle leerlingen die moeite hebben met hun studiekeuze anderen om hun mening over henzelf na te gaan. Zij vragen bij anderen na welke studiekeuze bij hen past. Zij hechten waarde aan de mening van anderen en denken naar aanleiding daarvan na over een geschikte vervolgstudie. Julia en Rowan geven aan dat zij het prettig vinden om met anderen te praten over de studiekeuze. Ook in de ego-netwerken van Julia en Rowan in Figuur 4 en 5 is te vinden dat zij meer mensen benaderen. Rowan licht dit als volgt toe:

Ik vraag wel aan anderen wat zij vinden. Zij kennen jou toch, en weten hoe je bent. Anderen kunnen zeggen of iets wel of niet bij je past.

Aimée betreft ook anderen bij het maken van haar keuze, maar op een andere wijze. Zij heeft een beroepskeuzetest gemaakt bij een studiekeuzeadviesbureau. Het advies van een professioneel studiekeuzeadviseur neemt zij mee in de overweging van haar studiekeuze.

De leerlingen van beide categorieën geven aan dat de verantwoordelijkheid voor de studiekeuze bij henzelf ligt. Een uitzondering hierop is Joris. Hij meent dat het initiatief en verantwoordelijkheid bij anderen, vooral de docent en de decaan, ligt. De leerlingen die de keuze al hebben vastgesteld volgen hun eigen gedachten en voorkeuren bij het vormen van hun studiekeuze. Joris geeft juist aan gebaat te zijn met de suggesties, inbreng en mening van anderen bij het maken van zijn studiekeuze:

Ik denk dat de leraren meer in mij zien, dan dat ik in mijzelf zie. Ik vind dat zij het initiatief moeten nemen om voor je te gaan kijken. Zij weten meer van mij dan ik van mijzelf, zij weten meer van mij van wat ik kan. Ik vind dat de school goed kan zien waar ik goed in ben.



Figuur 2 en 3. Ego-netwerken van Rowan (links) en Julia (rechts)

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het doel van deze studie was nagaan of er een verschil bestaat tussen leerlingen die in het laatste jaar van havo of vwo al weten wat zij gaan studeren en leerlingen die dit op dat moment nog niet weten in motieven die zij meewegen bij het maken van de schoolkeuzes, in de manier waarop hun interesse ontwikkelt en de wijze waarop zij anderen betrekken bij de keuzes. Deze studie toont aan dat verschillen bestaan tussen deze twee typen leerlingen in de manier waarop zij tot hun keuzes komen.

Voordat de eerste deelvraag beantwoord is, zijn de leerlingen verdeeld over drie categorieën op basis van de mate waarin zij zeker zijn over de studiekeuze. Een onderscheid is hierbij gemaakt tussen de niveaus havo en vwo. Opvallend is dat de meerderheid (72%) van de vwo-leerlingen de studiekeuze al heeft vastgesteld, tegenover minder dan de helft (46%) van de havisten. Een verklaring voor dit verschil is dat de vwo'ers een jaar langer hebben om de interesses te ontdekken en een geschikte studiekeuze te maken. Een overweging die hier gemaakt kan worden, komt voort uit eerder onderzoek van Gati en Asher (2001). Zij beweren dat leerlingen gretig zijn in het maken van de studiekeuze en zo snel mogelijk bepaald willen hebben welk werkveld hen interesseert. Een mogelijkheid is dat dit meer op de vwo'ers van toepassing is. Of de studiekeuzes van havisten en vwo'ers zelf-geconstrueerd zijn of meer geconformeerd aan de verwachtingen van anderen is in deze studie niet bepaald. Nader onderzoek hiernaar en de oorzaak van het verschil tussen de niveaus wordt aanbevolen.

Het doel van de eerste deelvraag was een antwoord vinden op de vraag: 'Hoe verschillen de leerlingen die al weten wat zij gaan studeren van de leerlingen die dit nog niet weten in de motieven die zij meewegen in profiel- en studiekeuze?' De verwachting was dat leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt intrinsieke motieven zwaarder meewegen in hun keuzes, terwijl de leerlingen die deze keuze nog niet hebben gemaakt extrinsieke motieven zwaarder meewegen. Naar aanleiding van de resultaten uit de analyse met een éénweg ANOVA, kon de verwachting gedeeltelijk bevestigd worden. De eerste groep weegt intrinsieke motieven significant zwaarder mee in de keuzes. Bij het beoordelen van extrinsieke motieven zijn verschillen gevonden in de verwachte richting: leerlingen die de studiekeuze nog niet hebben gemaakt, kennen hogere waarden toe aan de extrinsieke motieven dan de leerlingen die de studiekeuze hebben gemaakt. Dit verschil is echter niet significant.

De resultaten die wijzen op het zwaarder meewegen van de intrinsieke motieven in de studiekeuze door leerlingen die de studiekeuze al gemaakt hebben, komen overeen met de theorie van Flum en Blustein (2000). Zij hebben getheoretiseerd dat de individuen die verder zijn in het identiteitsontwikkelingsproces keuzes en gedrag in hogere mate baseren op intrinsieke motivatie. Zij typeren zich door meer autonomie en zelfbeschikking. Deci en Ryan (2000) beweren dat intrinsieke motivatie leidt tot een betere prestatie, meer volharding en creativiteit. Aangezien intrinsieke motivatie hierdoor wordt gezien als een belangrijke voorspeller voor het succesvol doorlopen van een studie, dient met deze factor rekening te worden gehouden in het terugdringen van het schooluitvalcijfer.

In eerdere studies zijn verschillen gevonden tussen havo- en vwo-leerlingen (Kuijper & Guldmond, 1997; Michels, 2006). Uit grootschalig onderzoek uitgevoerd door Hobéon (2012) blijkt dat vwo-leerlingen de studiekeuze meer baseren op status en minder op interesse. Uit deze studie blijkt echter geen verschil tussen de niveaus in de motieven waarop zij de studiekeuze baseren. Vwo'ers hechten niet meer waarde aan extrinsieke motieven dan havisten. Mogelijk wordt dit verklaard door de schoolcontext, waarin de keuzes bewuster en vanuit eigen interesses worden gemaakt. Meer onderzoek wordt aanbevolen om verschillen te onderzoeken tussen niveaus en schoolcontexten.

Het doel van de tweede deelvraag was een antwoord vinden op de vraag: 'Hoe verschilt de interesseontwikkeling en de rol die anderen spelen in het studiekeuzeproces van de leerlingen die weten welke studie zij kiezen van dat van de leerlingen die dit nog niet weten?' Hoewel uit de kwantitatieve analyse geen verschil blijkt te zijn in de waarde die wordt gehecht aan de mening van anderen in het studiekeuzeproces, geven de kwalitatieve analyses wel inzicht in verschillen. De interesseontwikkeling van de vier leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, verloopt continu. De interesse voor een discipline is getriggerd door een gebeurtenis of persoon, waarna de leerling zich hierin zelfstandig op school en thuis nader verdiept. Schoolkeuzes worden bewust en toekomstgericht gemaakt; deze sluiten aan op de interesse en de toekomstbeelden van de leerling. De interesse van de vier leerlingen die nog niet over de studiekeuze uit zijn, ontwikkelt discontinu. Zij hebben de profielkeuze gemaakt op basis van wat zij toen interessant vonden. De interesse is in drie gevallen afgenomen. Met betrekking tot de toekomst heerst bij hen onzekerheid, twijfel en verwarring.

Ook de manier waarop de twee typen leerlingen anderen betrekken bij de keuzes, verschilt. De leerlingen die de studiekeuze al hebben gemaakt, hebben hun eigen voorkeur voor de studie al bepaald en hierbij weinig hulp nodig gehad. De eigen intrinsieke motieven spelen een centrale rol en externe actoren zijn er slechts ter ondersteuning. Dit in tegenstelling tot leerlingen die nog geen keuze hebben gemaakt. Zij raadplegen anderen om hun mening over zichzelf na te gaan. In hun exploratieproces zijn zij juist naar buiten gericht om meer te weten over zichzelf. Zij praten uitgebreid en met verschillende mensen om tot een keuze te komen. Dit is het geval voor alle vier de leerlingen, behalve één leerling. Hij gaat de dialoog en exploratieactiviteiten uit de weg.

Wanneer gevraagd wordt naar de rol die anderen spelen bij de studiekeuze, geven de leerlingen veelal aan om te praten over de studiekeuze. In de theorie wordt benadrukt dat de dialoog over studiekeuzes cruciaal is om tot goede keuzes te komen (Winters, Meijers, Lengelle, & Baert, 2011). Een verklaring hiervoor komt vanuit de constructivistische leertheorie, die benadrukt dat betekenis wordt gegeven wanneer individuen zich betrekken in een dialoog met zichzelf en anderen (Bruner, 1990). Om tot een goede studiekeuze te komen, gaat het niet om het verkrijgen van informatie van anderen, maar om het op gang brengen van reflectieve leerprocessen door eigen gedachten centraal te stellen en motivatie expliciet te maken, stellen Winters en collega's (2011). Zij benadrukken dat reflecteren cruciaal is voor leren kiezen, om de eigen talenten, ambities en interesses te herkennen en benutten. Hoewel het voor sommige leerlingen vanzelfsprekend is om de eigen wensen centraal te stellen, hebben anderen hier moeite mee. Daarom moet aangestuurd worden op de reflectie op eigen wensen en kunnen bij leerlingen die moeite hebben met de studiekeuze of dit onderwerp vermijden.

Leerlingen verschillen in de mate waarin zij antwoord kunnen geven op de vraag 'Wat wil ik?'. In het kwalitatief onderzoek is ingezoomd op acht leerlingen. Sommigen van hen weten wat zij willen, anderen twijfelen tussen verschillende keuzes, en een leerling vermijdt het onderwerp van studiekeuze. De leerlingen zijn in verschillende stadia van de identiteitsformatie. De identiteitsstatus is niet een weergave van het eindstadium, maar een indicatie van het ontwikkelstadium waarin de leerling zich bevindt op moment van studiekeuze. Hoewel studiekeuzers in onderzoek en de praktijk vaak hetzelfde benaderd worden, blijkt uit deze studie dat zij verschillen in de wijze waarop zij de keuze bepalen.

Kiezen is tegenwoordig een belangrijk thema in de loopbanen van mensen (Meijers, Kuijpers, & Winters, 2010). Kiezen houdt na de keuze voor de vervolgstudie niet op: beroepen zijn veranderlijk en het aantal keuzemogelijkheden in werk neemt fors toe. Vanwege de onvoorspelbaarheid van (leer)loopbanen is onderzoek naar interesseontwikkeling in relatie tot de keuze voor studie en beroep waardevol. In onderzoek naar interesseontwikkeling worden leerlingen vaak benaderd als een homogene groep. Uit deze studie blijkt dat leerlingen verschillen in de mate waarin zij hun interesses hebben ontdekt en hun identiteit ontwikkeld is. Dat de leerling vaardig is in het reflecteren op zijn motivatie en mogelijkheden is van belang voor het maken van keuzes. Deze studie draagt bij aan de wetenschappelijke kennis over interesseontwikkeling, exploratie- en identiteitsprocessen.

Met het indelen in categorieën sluit deze studie aan op de theorie van Flum en Blustein (2000). Zij beschouwen identiteitsformatie als een kenmerk van het hedendaagse tijdperk, waarin een hechte relatie bestaat tussen werk en identiteit. Mede onder invloed van de omgeving zoekt een individu naar werk dat voor hem persoonlijke betekenis heeft en waarin hij zichzelf kan uiten. De mate waarin de adolescent hierin slaagt, hangt niet alleen af van de identiteitsontwikkeling, maar ook van persoonsgebonden factoren. Zo twijfelen de leerlingen die moeite hebben met de studiekeuze meer en zijn zij minder toekomstgericht. Nu de keuzemogelijkheden onbegrensd zijn, hebben deze leerlingen het lastig. Zij geven aan vooral verward of zelfs gefrustreerd te zijn door alle keuzeopties.

Het integreren van de identiteitsstatussen in onderzoek naar interesseontwikkelings- en exploratieprocessen is weliswaar van waardevol belang, echter het operationeel maken van de identiteitsstatussen stuit op moeilijkheden. Het onderscheid tussen de statussen is lastig te maken omdat de ontdekte identiteitsstatus uiteenvalt in twee groepen. Enerzijds kan een individu gekenmerkt worden door een 'self-constructed' status, anderzijds kan sprake zijn van een 'conferred' status. In beide gevallen weet de leerling welke richting hij op wil, echter de manier waarop de leerling hiertoe is gekomen, verschilt. In het eerste geval is de keuze uit de leerling zelf gekomen, in het tweede geval is deze geconformeerd aan de verwachtingen van anderen. In deze studie zijn leerlingen op moment van studiekeuze ondervraagd. Het maken van onderscheid tussen deze twee statussen is dat moment onmogelijk, omdat een adolescent niet zegt: 'Ik kies deze studie, omdat dit van mij verwacht wordt.'

Om deze beperking te ondervangen wordt aanbevolen om in vervolgstudies door te vragen naar de manier waarop de studiekeuze tot stand is gekomen of longitudinale metingen te verrichten. De exploratieve vragenlijst die is gebruikt, is gecreëerd voor deze studie. In de vragenlijst zijn de leerlingen ondervraagd over profiel- en studiekeuze. In vervolgstudies zou doorgevraagd moeten worden naar de manier waarop de keuze tot stand is gekomen om een betrouwbaarder beeld te krijgen van de identiteitsstatus van dat moment van de leerling. Om de ontwikkeling van interesse en het verloop van de keuzes nog beter in kaart te brengen, zouden leerlingen over een spanne van enkele jaren van hun school- en studiekeuzeperiode gevolgd moeten worden. Zo zou een individu na enkele jaren kunnen terugkijken op een keuze en zeggen dat deze niet zozeer uit hem zelf voortkwam.

Het schooluitvalcijfer in het hoger onderwijs is zeer hoog. Naast het feit dat drop-out onder hbo- en wo-studenten als een maatschappelijk probleem wordt gezien, ervaren veel leerlingen stress bij het maken van de studiekeuze. Temeer gezien de studiefinanciering in het academisch jaar 2014-2015 vervalt. Door een stijgende druk vanuit de overheid om efficiënt en dus zonder vertraging of studiewisselingen een studie in het hoger onderwijs af te ronden is het van belang te weten hoe het studiekeuzeproces verloopt. Leerlingen kiezen vaak op basis van afstrepen en extrinsieke motieven en niet voor datgene waar zij echt moeite voor willen doen. Naast andere factoren, wordt persoonlijke interesse gezien als een belangrijke factor voor studiegerelateerde successen. Deze studie voorziet docenten, decanen en studiekeuzebegeleiders in praktische implicaties. Deze zijn gericht op hulp aan de leerlingen die moeite, twijfel en verwarring ervaren bij het maken van de studiekeuze door begeleiding bij het ontdekken van en leren reflecteren op de eigen interesses en mogelijkheden.

Net zoals de levenslange continuering van het proces van identiteitsconstructie, worden individuen geacht gedurende hun gehele loopbaan carrièrekeuzes te maken. Leerlingen moeten tegen het einde van het voortgezet onderwijs een keuze voor de vervolgstudie maken. Hier zijn zij in meerdere of mindere mate toe in staat. Hoewel de leerlingen die moeite hebben met het maken van de studiekeuze de neiging hebben om informatie over zichzelf te zoeken door middel van externe bronnen, is het belangrijk dat zij bij zichzelf te rade gaan wat zij willen en kunnen. De vaardigheid om met deze keuze om te gaan, is van essentiële waarde voor de keuzes in de latere carrière.

REFERENTIES

- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 4-12. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.08.001
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review, 18*, 391-405. doi:10.1007/s10648-006-9033-0
- Akkerman, S., & Van Eijck, M. (2011). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal, 1*-13. doi: 10.1080/01411926.2011.613454
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*, 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Albion, M. J. (2000). Career decision making difficulties of adolescent boys and girls. *Australian Journal of Career Development, 9*(2), 14-19.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Leibham, M. E., & Kelley, K. (2008). The development of conceptual interests in young children. *Cognitive Development, 23*, 324-334. doi:10.1016/j.cogdev.2007.11.004
- 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*, 187-206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development, 49*, 193-224. doi: 10.1159/000094368
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education, 24*, 101-139.
- Berzonsky, M. D. (1993). A constructivist view of identity development: People as post-positivist self-theorists. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 169-203). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Billiet, J., & Waeghe, H. (2006). *Een samenleving onderzocht: Methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen, België: De Boeck.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, England: Sage.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buccheri, G., Gürber, N. A., & Brühwiler, C. (2011). The impact of gender on interest in science topics and the choice of scientific and technical vocations. *International Journal of Science Education*, 33, 159-178.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 383-400.
doi: 10.1348/000709901158578
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 203–235. doi: 10.3102/0162373708321829
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corbert, S. (2006). 'Wat na het 6e?' Een onderzoek naar studiekeuze bij de overgang van secundair naar hoger onderwijs (Masterthesis). Verkregen van:
<http://www.scripriebank.be/sites/default/files/a96d286aae6a85282d5de2207539e68c.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human development*. New York, U.S.: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- De Werkplaats. (2013). De Werkplaats, Kindergemeenschap. Verkregen van:

http://www.wpkeesboeke.nl/voortgezet/index.php?option=com_content&view=article&id=333&Itemid=100011

- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston, U.S.: Riverside Press.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58, 29-43.
doi: 10.1002/j.21610045.2009.tb00171.x
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, U.S.: Norton.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: Sage.
- Fiers, N. & Van Gompel, T. (2010). *Het zijn de kleine verschillen die het hem doen. Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen op het Pius X-College*. Bladel: Rdmc.
- Fink, A. (1995). *The survey handbook*. California, U.S.: Sage.
- Fink, E. (1994). Interest and exploration: Exploratory action in the context of interest genesis. In H. Keller, K. Schneider & B. Henderson (Eds.), *Curiosity and exploration* (pp. 100-120). New York, U.S.: Springer Verlag.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 380-404. doi:10.1006/jvbe.2000.1721
- Gati, I., & Amir, T. (2010). Applying a systematic procedure to locate career decision-making difficulties. *Career Development Quarterly*, 76, 301-320.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counselling practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 140-157.
doi: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x
- Gati, I. & Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-based self-help career assessment and interventions: Challenges and implications for evidence-based career counselling. *Journal of Career Assessment*, 19, 259-273. doi: 10.1177/1069072710395533

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.562
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*, 105–122. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.105
- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H., & Hammer, A. L. (1994). *Strong interest inventory: Applications and technical guide*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151-179.
doi: 0.3102/00346543070002151
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Hobéon. (2012). *Nationaal Studiekeuzeonderzoek 2012*. Den Haag: Markteffect. Verkregen van:
http://www.studiekeuzeinformatie.nl/wp-content/uploads/2013/04/nsko_2012_webversie.pdf
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009). *Uitval en rendement in het hoger onderwijs: Achtergrondrapport bij werken aan een beter rendement*. Utrecht. Verkregen van:
http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/Werken+aan+een+beter+rendement+-+achtergrondrapport.pdf
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014

- Kennis in kaart. (2008). *Hoger onderwijs en onderzoek*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2009/10/16/kennis-in-kaart-2008.html>
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383–409.
doi: 10.1016/S09594752(01)00011-1
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, England: Erlbaum.
- Kuijper, H., & Guldemon, H. (1997). *Studievaardigheden en huiswerkgedrag in de bovenbouw van havo en vwo*. Groningen: GION.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviour, 45*, 79–122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology, 47*, 36–49.
doi: 10.1037//0022-0167.47.1.36
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 131*, 713–737. doi: 10.1037/0033-2909.131.5.713
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*, 647–671. doi:10.1177/0013164409355699
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren. Een literatuurstudie*. Den Bosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

- Michels, B. (2006). *Verskil moet er wezen: een werkdocument over verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daar mee om te gaan*. Enschede: SLO.
- Mott, B. W., Callaway, C. B., Zetlemoyer, L. S., Lee, S. Y., & Lester, J. C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. *Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence*. North Carolina: Raleigh. Verkregen van:
<http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/user/michaelm/www/nidocs/MottCallawayEtAl.pdf>
- Nasir, N. S. (2002). Identity, goals, and learning: Mathematics in cultural practice. *Mathematical Thinking and Learning*, 4, 213-247. doi: 10.1207/S15327833MTL04023_6
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding research*. Boston, U.S.: Pearson Education International.
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk*, 3, 8-11.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 224-250. doi: 10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Pugh, M., & Hart, D. (1999). Identity development and peer group participation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 84, 55-70. doi: 10.1002/cd.23219998406
- Putnam, R. (1997). The prosperous community: social capital and public life. *Frontier Issues in Economic Thought*, 3, 211-212.
- Renninger, A. (2000). How might the development of individual interest contribute to the conceptualization of intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

- Roberts, B. W., & DeVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychology Bulletin*, *126*, 3-25. doi: 10.1037/0033-2909.126.1.3
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behaviour*, *73*, 132-142. doi:10.1016/j.jvb.2008.02.002
- Savickas, M. L. (1995). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence, and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp 1-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, *2012*, 1-21. doi:10.1080/03075079.2012.743117
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In A. Krapp, S. Hidi & K. A. Renninger (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp 183-212). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 23-52.
doi: 10.1023/A:1009004801455
- Schwarz, B. (2009). Incentives, choice, education and well-being. *Oxford Review of Education*, *35*, 391-403. doi: 10.1080/03054980902934993
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swanborn, P. G. (1987). *Methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Boom.

- Tracey, T. J. G., & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57, 51-62. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00165.x
- Watts, A. G. (1996). Toward a policy for lifelong career development: A transatlantic perspective. *Career Development Quarterly*, 45, 41–53. doi: 10.1002/j.2161-0045.1996.tb00460.x
- Wellman, B. (1993). An egocentric network tale. *Social Networks*, 15,423-436.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R., & Baert, H. (2011). The self in career learning: An evolving dialogue. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454 -469). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Essex: Pearson Education Limited.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA- Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13(2), 53-60.

Appendix 1: Vragenlijst voor afname

Beste werker,

Mijn naam is Marije Blankvoort en ik ben momenteel bezig met mijn afstudeeronderzoek voor de opleiding Onderwijskunde. In dit onderzoek wil ik graag meer te weten komen over de manier waarop je keuze voor het profiel tot stand is gekomen en hoe dit het geval is voor de keuze voor de vervolgopleiding, waar je op dit moment voor staat.

Om dit te onderzoeken heb ik een aantal vragen opgesteld. Deze vind je in deze vragenlijst. Ik wil graag benadrukken dat alle gegevens voor het onderzoek gebruikt worden en voor niets anders! Op basis van de antwoorden van de vragenlijst, zal ik nog enkele van jullie benaderen om in een interview verder te spreken over de antwoorden die je gegeven hebt. Dat is dan ook de reden dat ik je vraag naar je contactgegevens. Uiteraard ben je vrij om deze te verstrekken, maar je zou me er ook erg mee helpen als je wil meewerken aan een interview 😊

Geef een persoonlijke mening op de vragen/uitspraken. Er is geen goed of fout antwoord, maar elk eerlijk antwoord is een goed antwoord. Vul spontaan in wat je denkt bij het lezen van de vragen.

Ik wil jullie alvast heel erg bedanken, alleen met jullie hulp kan mijn afstudeerproject slagen.

Marije

PERSOONLIJKE GEGEVENS

Eerst vraag ik naar enkele persoonlijke gegevens. Ik wil hier benadrukken dat alleen ik die gegevens te zien krijg en deze **niet** zal verspreiden.

Voornaam:

Achternaam:

Geboortedatum:

Geslacht:

M / V

Telefoonnummer:

E-mailadres

Ben je al eens blijven zitten?

Welk niveau doe je:

Havo / Vwo

Welk profiel heb je gekozen:

Welke vrije vakken heb je gekozen?

Vragen over je studiekeuze

Over enkele maanden doe je examen en daarna verlaat je als het goed is de middelbare school. Je staat nu dus voor de taak om je te oriënteren op wat je na de zomervakantie gaat doen. De volgende vragen gaan hierover.

	Ze er moei lijk	Moei lijk	Niet moei lijk of gemak kelijk	Gemak ke- lijk	Ze er gemak ke- lijk	Nog niet mee bezig
1. Hoe vind je het om de definitieve keuze voor je vervolgopleiding te maken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welke mate zijn volgende uitspraken op jou van toepassing?

	Niet van toepassing	Niet echt van toepassing	Min of meer van toepassing	Goed van toepassing	Heel goed van toepassing
2. Het is teveel gevraagd om me op dit moment in te zetten voor de beslissing over mijn studie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik wil me graag inspannen zodat ik een correcte studiekeuze zal maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik heb zin om na te denken over welke studie ik ga kiezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik beseft dat ik informatie over studierichtingen moet verzamelen om een goede studiekeuze te kunnen maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Weet je al wat je volgend jaar gaat doen?	<input type="radio"/> Ja, ik weet het zeker, nl..... <input type="radio"/> Ik twijfel nog, nl tussen..... <input type="radio"/> Ik weet het echt nog niet (ga dan naar vraag 9)
--	--

Bij deze voorkeur (van vraag 6) hoort een aantal stellingen die je beoordeelt naar gelang je situatie.

	Niet van toepassing	Niet echt van toepassing	Min of meer van toepassing	Goed van toepassing	Heel goed van toepassing
7. Ik ben er al helemaal zeker van dat het deze optie (of een van deze opties) gaat worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Wat ik ga doen is helemaal mijn eigen keuze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vragen over de motieven van je profielkeuze

Enkele jaren geleden heb je een keuze moeten maken voor je profiel. Onderstaande vragen gaan over wat jij belangrijk vond voor je keuze en de manier waarop je toen tot je keuze kwam.

In welke mate zijn volgende uitspraken op jou van toepassing?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens/niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
9. Ik heb destijds gekozen voor mijn profiel omdat ik de vakken in het profiel leuk vond,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik heb voor mijn profiel gekozen omdat ik meer wilde weten over de vakken in het profiel,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik heb gekozen voor mijn profiel omdat de vakken in het profiel bij me passen,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ik ben altijd al geboeid geweest door de onderwerpen die horen bij het profiel dat ik gekozen heb,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Door het gekozen profiel heb ik de mogelijkheid om me te verdiepen in de onderwerpen die mij ook buiten school bezighouden,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik heb gekozen voor mijn profiel omdat ik goed ben in de vakken in het profiel,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ik heb gekozen voor mijn profiel omdat het vakkenpakket voorbereidt op de studie die ik straks wil doen,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik heb gekozen voor mijn profiel omdat veel vrienden van me hetzelfde profiel kozen,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik heb gekozen voor mijn profiel omdat het profiel mij toeliet om naast school ook nog vrije tijd over te houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Zijn er nog andere motieven die voor jou een grote rol speelden in je profielkeuze?	<input type="radio"/> Ja, nl <input type="radio"/> Nee				

Vragen over je studiekeuze

Momenteel sta je weer voor een belangrijke keuze: het kiezen van een vervolopleiding. Onderstaande vragen gaan over wat jij belangrijk vindt voor je keuze en de invloed van anderen in je omgeving.

In welke mate zijn volgende uitspraken op jou van toepassing?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens/niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
19. Ik kies voor een studie die ik leuk vind,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik kies voor een studie omdat ik nieuwsgierig ben naar veel onderwerpen die met de studie te maken hebben,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ik kies voor een studie die bij me past,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik kies een studie die mij de mogelijkheid biedt me te verdiepen in onderwerpen die mij in het dagelijks leven bezighouden,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik zoek zelfstandig naar informatie over de onderwerpen die bij de studie horen,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ik kies voor een studie die opleidt tot een beroep met een hoge status,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ik kies een studie omdat een vriend(in) ook deze studie kiest,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ik kies voor een studie omdat deze een goed baanperspectief heeft,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ik kies voor een studie omdat deze kansen biedt om carrière te maken,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ik kies voor een studierichting omdat anderen deze richting voor mij de beste optie vinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Zijn er nog andere motieven die voor jou een grote rol spelen in je studiekeuze?	<input type="radio"/> Ja, nl <input type="radio"/> Nee				

Kan je aangeven in welke mate de mening van de volgende personen belangrijk zijn voor jou bij het maken van je studiekeuze?

	Niet belangrijk	Niet echt belangrijk	Min of meer belangrijk	Belangrijk	Heel erg belangrijk
31. Mijn familieleden,	0	0	0	0	0
32. Mijn medewerkers, mentor of studiebegeleiders,	0	0	0	0	0
33. Mijn vrienden.	0	0	0	0	0

34. Wil je nog iets opmerken in verband met deze vragenlijst of over het onderwerp in zijn algemeen?	<p>.....</p> <p>.....</p>
--	---------------------------

HEEL ERG BEDANKT VOOR HET INVULLEN VAN DEZE VRAGENLIJST EN SUCCES MET JE STUDIE(KEUZE)!

Appendix 2: Codeerschema

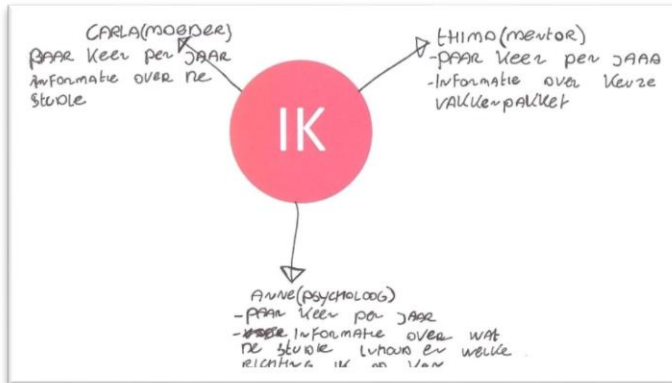
Code	Subcodes	Voorbeeld
Profielkeuze	Keuze gemaakt obv toenmalige interesse	'Ik kreeg gewoon erg veel interesse in de bètavakken'
	Keuze gemaakt obv aansluiting studiekeuze	'Ik heb gekozen voor Natuurkunde, vanwege de eisen voor Geneeskunde, anders had ik het nooit gekozen'
	Keuze gemaakt dmv afstrepen alternatieven	'Het was vooral dat ik geen vakken wilde doen met schei- en natuurkunde en van tekenen hou ik ook niet'
Interesseontwikkeling	Interne drijfveren spelen voornaamste rol	'De voornaamste reden is dat ik er genoegdoening uithaal voor wat ik later wil doen'
	Thuis verdiepen in onderwerp interesse	'Ik ben thuis heel erg bezig met computer, websites bouwen, netwerken opzetten en dat soort dingen'
	Op school verdiepen in onderwerp interesse	Mijn profielwerkstuk had ik over een medisch onderwerp gehouden
Interesse op moment van studiekeuze	De interesse in profielvakken is afgenomen	'Het is iets wat ik nog steeds wel interessant vind, maar wel minder dan toen'
	Leerling interesseert zich breed	'Ik vind het allemaal wel interessant'
	Leerling interesseert zich in een specifiek onderwerp	'Ict vind ik heel interessant'
Toekomstbeeld	Leerling heeft een concreet toekomstbeeld	'Ik wil dokter worden'
	Leerling heeft verwarring over toekomst	'Wat ik ga worden, kan alles zijn'
	Leerling ervaart frustraties bij het vaststellen van de studiekeuze	'Door alle namen word ik helemaal gek'
Rol van de ouders	Leerling voelt zich onder druk gezet bij het vaststellen van de studiekeuze	'Ik voel me gedwongen om iets te kiezen'
	Ouders spelen een stimulerende rol	'Mijn ouders zeiden ga dit doen, ga het proberen, als het niet lukt, jammer dan'
	Ouder(s) is/zijn een voorbeeld	'Mijn ouders ook allebei psychologie gestudeerd'
Verantwoordelijkheid voor studiekeuze	De leerling heeft zelf verantwoordelijkheid	'Als je hulp nodig hebt, moet je daar zelf achteraan'
	Verantwoordelijkheid ligt bij een ander	'Ik vind echt dat de decaan het initiatief moet nemen om voor je te gaan kijken'
Betekenis anderen in het keuzeprocess	Anderen spelen een bijrol in het studiekeuzeprocess	'Ik denk niet dat echt iemand mij bij mijn profielkeuze heeft moeten helpen of adviezen heeft moeten geven'
	Anderen worden geraadpleegd voor advies: wat past bij mij?	'Ik vraag wel anderen wat zij vinden'

Appendix 3: Frequentietabel

Code	Subcodes	Leerlingen die al weten wat zij willen studeren		Leerlingen die niet weten wat zij willen studeren	
		Aantal betekenisvolle segmenten	Aantal leerlingen	Aantal betekenisvolle segmenten	Aantal leerlingen
Profielkeuze	Keuze gemaakt obv toenmalige interesse	4	4	6	3
	Keuze gemaakt obv aansluiting studiekeuze	4	4	0	0
	Keuze gemaakt dmv afstrepen alternatieven	0	0	7	2
Interesseontwikkeling	Interne drijfveren spelen voornaamste rol	19	4	6	1
	Thuis verdiepen in onderwerp interesse	10	4	1	1
	Op school verdiepen in onderwerp interesse	6	4	1	1
	De interesse in profielvakken is afgenomen	0	0	6	3
Interesse op moment van studiekeuze	Leerling interesseert zich breed	0	0	18	3
	Leerling interesseert zich in een specifiek onderwerp	1	4	0	0
Toekomstbeeld	Leerling heeft een concreet toekomstbeeld	17	4	0	0
	Leerling heeft verwarring over toekomst	0	0	46	4
	Leerling ervaart frustraties bij het vaststellen van de studiekeuze	0	0	24	4
	Leerling voelt zich onder druk gezet bij het vaststellen van de studiekeuze	0	0	9	2
Rol van de ouders	Ouders spelen een stimulerende rol	10	3	5	3
	Ouder(s) is/zijn een voorbeeld	4	3	1	1
Verantwoordelijkheid voor studiekeuze	De leerling heeft zelf verantwoordelijkheid	7	4	3	3
	Verantwoordelijkheid ligt bij een ander	0	0	11	1
Betekenis anderen in het keuzeprocess	Anderen spelen een bijrol in het studiekeuzeprocess	8	4	0	0
	Anderen worden geraadpleegd voor advies: wat past bij mij?	0	0	25	4

Appendix 4: Ego-netwerkanalyses van de acht leerlingen

Ego-netwerken van de vier leerlingen die de studiekeuze al gemaakt hebben:

**Sander:****Aantal contacten:**

Drie contacten

Sociale contexten:

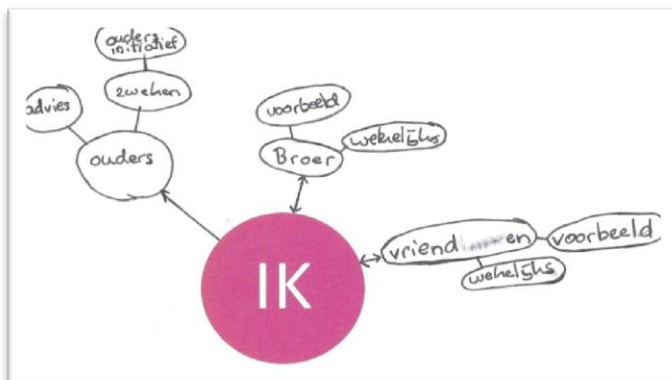
School, ouder en hulpverlener

Frequentie:

Enkele keren per jaar contact

Aard contact:

Specifieke informatie navragen.

**Thijs:****Aantal contacten:**

Drie contacten

Sociale contexten:

Thuis (ouders en broer) en vriend

Frequentie:

Wekelijks/2-wekelijks

Aard contact:

Voorbeeld en advies

**René****Aantal contacten:**

Twee contacten

Sociale contexten:

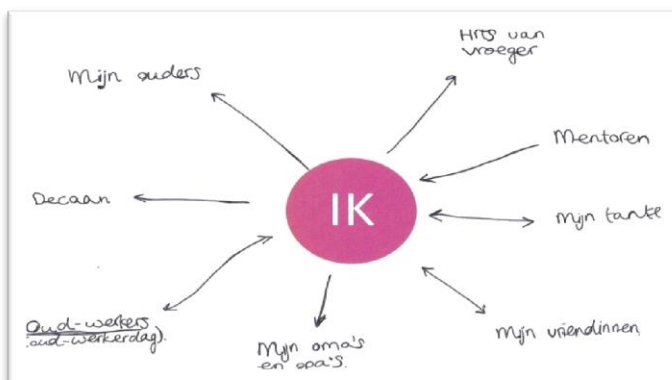
Thuis

Frequentie:

Maandelijks/af en toe

Aard contact:

Spreken, brainstormen, scholen bezoeken

**Emma****Aantal contacten:**

Acht contacten

Sociale contexten:

Thuis, familie, school, vrienden

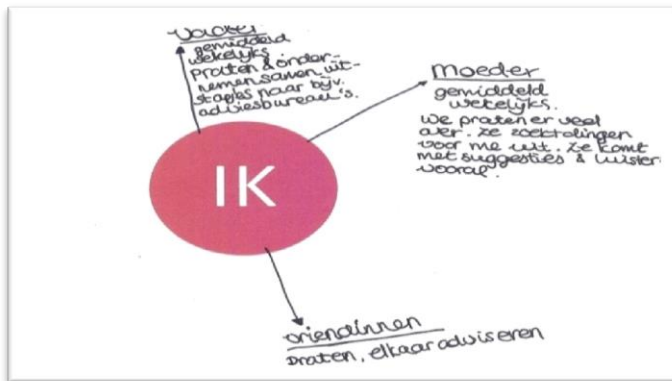
Frequentie interactie over studie:

Nauwelijks: 'iedereen weet al wat ik ga doen.'

Aard contact:

Spreken over het gap-year.

Ego-netwerken van de vier leerlingen die de studiekeuze nog niet gemaakt hebben:



Aimée

Aantal contacten:

Drie contacten

Sociale contexten:

Ouders en vrienden

Frequentie:

Wekelijks

Aard contact:

Samen praten, adviseren en adviesbureaus bezoeken



Julia

Aantal contacten:

Vijf contacten

Sociale contexten:

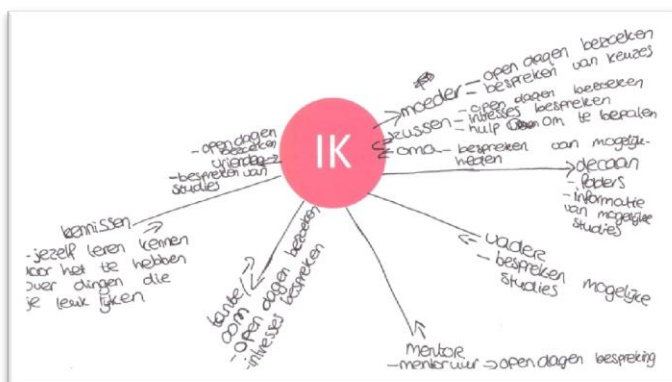
Thuis (ouders en zus), vrienden, school

Frequentie:

Dagelijks/wekelijks

Aard contact:

Praten, scholen bezoeken, tests maken



Rowan

Aantal contacten:

Negen contacten

Sociale contexten:

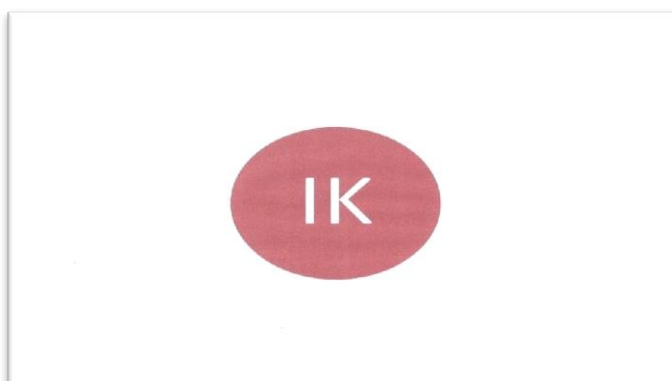
Familie, vrienden/kennissen, school

Frequentie:

Wekelijks

Aard contact:

Praten, scholen bezoeken



Joris

Aantal contacten:

Niet/nauwelijks bezig met studie

Frequentie:

Een enkele keer per jaar

Aard contact:

Open dag bezoeken of gesprek