

MASTERTHESIS

LEREN (KIEZEN) VANUIT PERSOONLIJKE INTERESSES

Ontwikkeling van persoonlijke interesses en schoolkeuzes in de belevingswereld van vmbo leerlingen
en de rol van de sociale omgeving

Edith van der Molen Kuipers (3802574)

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen
Martinus J. Langeveldgebouw
Heidelberglaan 1
3584 CS Utrecht

Studiejaar: 2012-2013
Begeleidende docent: Dr. S. Akkerman
Tweede beoordelaar: Dr. A. Bakker

Datum: Den Bosch, 2 juni 2013

ABSTRACT

In het reguliere onderwijs is er weinig aandacht voor interesseontwikkeling en identiteitsontwikkeling (Onderwijsraad, 2012). Dit is opmerkelijk want leren vanuit persoonlijke interesse kent verschillende positieve invloeden (o.a. Hidi & Renniger, 2006). Interesses ontstaan en ontwikkelen zich in verschillende sociale omgevingen (o.a. Barron, 2006). Wanneer leerlingen zich bewegen in de sociale omgevingen (prominente omgevingscontexten zijn familie, vrienden, school en prominente anderen) kan een ontwikkeling onderbroken of gestopt worden (Akkerman & Bakker, 2011). Tijdens het vmbo komen leerlingen voor verschillende studiekeuzes te staan, zoals het kiezen van een vervolgopleiding. Een moeilijk keuzeproces (Meijer, Kuijpers & Winters, 2010), waar leerlingen goed op voorbereid zouden moeten worden. In een kwalitatieve studie is onderzocht hoe persoonlijke interesses in relatie tot gemaakte schoolkeuzes tot stand komen en welke rol de sociale omgeving hierin speelt. De dataverzameling heeft bestaan uit het afnemen van vragenlijsten bij 59 vierdejaars vmbo leerlingen en acht diepte-interviews. De data is geanalyseerd middels een kwalitatieve analyse en beschrijvende statistiek. Deze studie geeft aanleiding voor het aannemen dat sport een verbindende factor kan vormen tussen verschillende groepen, en in het bijzonder de schoolomgeving. Ondanks dat de school geïsoleerd lijkt ten op zichte van andere sociale omgevingen, kiest een groot deel van de leerlingen vanuit een persoonlijke interesse. Het aanreiken van exploratiemogelijkheden lijkt bij te dragen aan het verzamelen van ervaringen in verschillende omgevingscontexten binnen en buiten school zodat leerlingen tot een weloverwogen keuze voor de vervolgopleiding kunnen komen.

Sleutelwoorden: Interesse(ontwikkeling), boundary crossing, keuzeprocessen, sociale omgeving

INTRODUCTIE

Veel scholen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) vinden het moeilijk om interesseontwikkeling en identiteitsontwikkeling te faciliteren (Onderwijsraad, 2012). Weinig aandacht gaat uit naar het leren vanuit persoonlijke interesse van de leerlingen. Dit is opvallend, want leren vanuit een persoonlijke interesse kan een positieve invloed hebben op verschillende vlakken. Een leerling leert bijvoorbeeld meer over het onderwerp, kan zich beter concentreren (Wade, Schraw, Buxton, & Hayes, 1993) en is meer intrinsiek gemotiveerd (Renninger, 2000). Volgens Alexander (2003) is een individu in staat zich te ontwikkelen tot een expert wanneer hij geïnteresseerd is. Leren vanuit interesse zou zowel het vmbo-onderwijs als het mbo-onderwijs een krachtige impuls kunnen geven.

Het ontstaan en ontwikkelen van interesses vindt niet alleen plaats binnen een schoolomgeving, ook andere sociale omgevingen hebben hierop een krachtige invloed (Barron, 2006; Mitchel, 1991). Sociale omgevingen kunnen sociaal-cultureel van elkaar verschillen. Wanneer een leerling bijvoorbeeld van school naar huis gaat kunnen verschillen zorgen voor een stopzetting of onderbreking van de ontwikkeling of het leerproces. Onderwijskundig onderzoek richt zich sinds kort steeds meer op de leerprocessen die plaatsvinden tussen de verschillende omgevingscontexten (Akkerman & Van Eijk, 2011). Er heeft echter weinig onderzoek plaatsgevonden naar de totstandkoming van interesses of interesseontwikkeling van leerlingen in interactie met verschillende sociale omgevingen.

Naast een wetenschappelijk belang kent deze studie ook een praktische implicatie. Bekend is dat leerlingen steeds vaker een verkeerde vervolgopleiding kiezen, met de studie stoppen of minder gemotiveerd zijn (Meijer, Kuijpers, & Winters, 2010). Agevraagd kan worden hoe leerlingen voorbereid kunnen worden op het maken van goede (studie)keuzes. Jolles (2006) stelt dat uitval van leerlingen vermindert wordt door begeleiding in schoolkeuzes. Wanneer leerlingen bewuster worden van hun interesses kunnen zij wellicht een weloverwogen keuze maken voor de verdere (school)loopbaan. Schooluitval en verkeerde studiekeuzes kunnen daardoor voorkomen worden. Nog weinig onderzoek heeft plaatsgevonden naar de efficiëntie van loopbaanbegeleiding, noch naar studiekeuze begeleiding (Meijer, et. al., 2010). Binnen deze studie zal niet zo zeer de loopbaantonwikkeling en begeleiding centraal staan. Kiezen vanuit een persoonlijke interesse staat wel centraal. Wanneer een leerling leert vanuit een persoonlijke interesse is de leerling meer intrinsiek gemotiveerd, wat een bekende succesfactor is voor het succesvol afronden van een vervolgstudie (zie o.a. Bruinsma, 2004; Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 2000). Deze studie zal zich richten op de ontwikkeling van persoonlijke interesse, persoonlijke interesse in relatie tot gemaakte schoolkeuzes en de rol van de sociale omgeving hierin.

THEORETISCH KADER

1.1 Interesse(ontwikkeling)

Dewey (1913) heeft een grote bijdrage geleverd aan het conceptualiseren van het fenomeen interesse. Interesse kan omschreven worden als de neiging van de lerende zich te confirmeren aan een specifiek onderwerp (Renniger, 2009; Schiefele, 1999; Schraw & Lehman, 2001). Interesse speelt een belangrijk rol in leerprocessen: wat leerlingen leren, hoe ze leren en hoe goed leerlingen leren (Dewey, 1913; Alexander, 1996).

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen situationele en persoonlijke interesse (o.a. Alexander, Kulikowich, & Schulze, 1994; Krapp, 2002; Hidi & Renninger, 1992; Schraw & Lehman, 2001). Situationele interesse ontstaat door een prikkel uit een omgeving. De leerling laat op dat moment een gefocuste en affectieve reactie zien (Hidi, 1990; Hidi & Baird, 1986; Hidi & Renniger, 2006). Situationele interesse is dus context gebonden, uit de context gehaald verdwijnt de interesse vrijwel direct (Hidi & Renniger, 2006). Persoonlijke interesse daarentegen is blijvend, ook wanneer de interesse niet van buitenaf wordt geprikkeld blijft de interesse bestaan (Krapp & Fink, 1992). Zodra de interesse wordt gewekt zal de leerling zich onmiddellijk emotioneel verbonden voelen met het onderwerp (Krapp & Fink, 1992; Renninger, 2000; Renninger & Wozniak, 1985). Het grootste verschil tussen beide is dat persoonlijke interesse blijvend is, terwijl situationele interesse over een langer tijdsbestek weer verdwijnt. Zowel persoonlijke als situationele interesse laten een relatie zien met positieve en affectieve ervaringen (Schiefele, 2001). Zo is de leerling in staat zich beter te concentreren (Hidi, 1995; Wade et al., 1993), kan de leerling makkelijker nieuwe kennis verbinden met opgedane kennis (Kintsch, 1980) en wordt het leerniveau verhoogd (Schraw, Bruning, & Svoboda, 1994). Daarnaast geldt voor persoonlijke interesse dat het doorzettingsvermogen (Renniger & Hidi, 2002) en de motivatie (Harackiewicz & Durik, 2003) van de leerling verhoogd wordt.

Hidi en Renniger (2006) stellen dat interesse ontwikkelt vanuit een situationele interesse naar een goed ontwikkelde persoonlijke interesse. Alhoewel het aannemelijk is dat interesseontwikkeling via fasen verloopt, moet genoemd worden dat hiervoor nog geen empirisch bewijs is gevonden. Wel blijkt uit meerdere studies dat er verschillen bestaan in de mate waarin een individu zich verbonden voelt met het onderwerp (Mitchel 1993; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Barron, 2006). Dit kan van invloed zijn op het al dan niet plaatsvinden van een interesseontwikkeling. Niet altijd is een leerling zich bewust van het ontstaan van een potentiële interesse (Renninger, 2009). Vaak worden leerlingen zich pas bewust van deze interesse als zij in een latere fase van de ontwikkeling zitten. De mate waarin de leerling zich verbonden voelt met het onderwerp kan dus van invloed zijn op de interesseontwikkeling, in een bewust of onbewust proces.

1.2 Sociale omgeving

Uit wetenschappelijk onderzoek van Barron (2006) blijkt dat het afhankelijk is van de sociale omgeving waar een leerling zich in bevindt of een interesse(ontwikkeling) ontstaat en ontwikkelt. De interactie met anderen, specifieke activiteiten, erkenning en kansen zijn belangrijke aspecten van een omgeving die een interesse(ontwikkeling) kunnen prikkelen (zie o.a. Del Favero, Boscolo, Vidotto, & Vicentini, 2007; Nolen, 2006; Pressick-Kilborn & Walker, 2002). De sociale omgeving van een leerling kan bestaan uit verschillende sociale activiteiten, zoals naar school gaan, stage lopen, naar de voetbalclub gaan of thuis aan tafel met het gezin avond eten. Phelan, Davidson en Cao (1991) onderscheiden drie primaire groepen binnen hun studie naar de “multiple worlds of students”. “Familie, leeftijdsgenoten, schoolklassen en de school zijn primaire omgevingen waarin jonge mensen hun realiteit construeren” (Phelan, et. al., 1991, p. 224). Binnen deze studie zal uitgegaan worden van de door Phelan en collega's gehanteerde uiteenzetting van sociale omgevingen (in deze studie omgevingscontexten genoemd) van een leerling. Daar wordt een vierde context aan toegevoegd, namelijk invloedrijke anderen. Met invloedrijke anderen wordt een individu bedoeld die een grote invloed heeft op de leerling, zoals bijvoorbeeld een buurman waar de leerling veel mee spreekt.

1.3 Transitie en Boundary Crossing

In de literatuur zijn verschillende benaderingen over de interactie tussen de sociale omgeving en een individu bekend. Binnen deze studie wordt uitgegaan van een socio-culturele visie: het individu en zijn omgeving hebben een tweezijdige relatie. Een centraal begrip in het erkennen van meerdere sociale omgevingen is transitie. Beach (1999) introduceert het begrip transitie. Bij transitie spreken we van een mogelijke verandering tussen het individu en zijn omgeving. Individuen interacteren tussen en in verschillende omgevingscontexten. Kennis wordt op die momenten geconstrueerd in dialoog met andere personen (Beach, 1999; Tuomi-Grohn & Engeström, 2003). Beach (1999) onderscheidt twee vormen van transitie, namelijk: laterale transitie en collaterale transitie. Laterale transitie vindt plaats in een verticale beweging met de tijd, bijvoorbeeld de overstap van de middelbare school naar een vervolgonderwijs of werk. Collaterale transitie vindt plaats in een horizontale beweging. Het gaat om de verplaatsing tussen omgevingscontexten in het dagelijks leven, waarin een individu min of meer gelijktijdig participeert. Bijvoorbeeld de verplaatsing tussen stage, school en thuis. Collaterale en laterale transitie verschillen van elkaar, echter elk heeft de potentie tot het ontwikkelen en/of overbrengen van kennis, vaardigheden, en houding (Tuomi-Grohn & Engeström, 2003).

Was het tientallen jaren geleden nog dat onderzoekers de grenzen tussen omgevingscontexten als obstakels zagen, in het laatste decennium is het idee ontstaan dat deze grenzen juist leerpotentie bevatten (zie o.a. Tuomi-Grohn & Engeström, 2003; Tsui, 1998; Akkerman & Bakker, 2011). Een grens, ook wel *boundary* genoemd, kan gezien worden als een sociaal cultureel verschil tussen omgevingscontexten. Een *boundary* kan leiden tot een onderbreking in acties en interactie (Akkerman & Bakker, 2011). In de literatuur staan twee concepten centraal samenhangend met *boundaries*:

boundary crossing en *boundary objects*. *Boundary crossing* refereert aan de transitie van de leerling tussen de verschillende omgevingscontexten (Schuman, 1994; Tuomi-Grohn & Engeström, 2003). *Boundary objects* zijn artefacten die de transitie tussen omgevingscontexten kunnen bevorderen (Star & Griesemer, 1989). Akkerman en Bakker (2011) vonden in een literatuurstudie naar *boundary crossing* en *boundary objects* een leermechanisme: *identification*. Typisch aan dit proces is dat de *boundaries* tussen verschillende omgevingscontexten worden overschreden en geconstrueerd, maar niet altijd worden discontinuïteiten herstelt. Het leerpotentieel ligt in het bewustwordingsproces van het hebben van verschillende identiteiten in verschillende omgevingscontexten (Akkerman & Bakker, 2011; Lindgren & Wohlin, 1999).

De ontwikkeling van interesse lijkt op identiteitsontwikkeling (Renninger, 2009). Bij identiteitsontwikkeling ligt echter de nadruk op de zelfpresentatie van de leerling, terwijl bij interesseontwikkeling de nadruk ligt de neiging te confirmeren aan het onderwerp. Renninger (2009) stelt dat identiteit en interesse zich in dialoog ontwikkelen. Omdat het ontwikkelproces van identiteit en interesse beide in interactie ontstaan, reist de vraag in hoeverre een *identification* proces zich ook voordoet bij interesseontwikkeling.

1.4 Keuzeprocessen

Uit de introductie blijkt dat vmbo-leerlingen binnen het onderwijs voor verschillende schoolkeuzes komen te staan. Keuzes komen enerzijds tot stand in dialoog met de omgeving (Renninger, 2009), maar worden anderzijds ook beïnvloed door de sociale omgeving (Frenzel, Goetz, Pekrun, & Watt, 2010). Omdat deze studie zich richt op de persoonlijke interesse in relatie tot gemaakte schoolkeuzes is het relevant nader in te gaan op schoolkeuzeprocessen van vmbo leerlingen.

Wilson en Schooler (1991) tonen in hun studie naar keuzeprocessen aan dat leerlingen die moeten nadenken over een te maken keuze, minder tevreden zijn over de gemaakte keuze, dan studenten die hun keuzes min of meer intuïtief maken. Wilson en Schooler (1991) benadrukken echter dat dit niet betekent dat leerlingen zomaar keuzes zouden moeten maken zonder hierover te reflecteren. Zij suggereren wel dat in sommige gevallen een intuïtieve keuze tot een goede keuze kan leiden. Uit onderzoek van Neuvel (2005) blijkt ook dat een beroepswens niet altijd gebaseerd is op een rationeel keuzeprocess. Leerlingen strepen min of meer intuïtief minder aantrekkelijke mogelijkheden weg.

Wanneer specifiek gekeken wordt naar de manier waarop loopbaankeuzes worden gemaakt, vinden Bubany, Krieshok, Black en McKay (2008) bewijs dat loopbaankeuzes worden gemaakt op basis van contact met anderen, het verzamelen van ervaringen en op basis van intuïtie en emoties. In deze zin, is het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om te exploreren om tot een weloverwogen keuze voor een vervolgopleiding te komen. Savickas (2000) stelt, op basis van een overzichtsstudie naar loopbaankeuzes, dat het exploreren van beroepen en het verzamelen van informatie over beroepen en de arbeidsmarkt resulteert in betere loopbaanbeslissingen.

1.4 Onderzoeksvragen

Weinig onderzoek naar de totstandkoming en ontwikkeling van interesses in verschillende omgevingscontexten is bekend. Vooral de interactie tussen de verschillende omgevingscontexten blijft onderbelicht. Omdat deze studie zich richt op interesseontwikkeling binnen gemaakte schoolkeuzes, is ervoor gekozen onderzoek te doen op een vmbo school waar aandacht gegeven wordt aan interesseontwikkeling, identiteitsontwikkeling en studiekeuze. Binnen het lesprogramma van het Echnaton, te Almere, krijgen leerlingen ruimte hun interesses te exploreren. Binnen deze context staat de volgende hoofdvraag centraal: *Hoe ontwikkelen de (persoonlijke) interesses in relatie tot gemaakte schoolkeuzes zich bij vierde klas VMBO leerlingen van het Echnaton over een periode van twee jaar en welke rol speelt de sociale omgeving (thuis, leeftijdsgenoten, school en invloedrijke anderen) hierin?*

Om een antwoord op de hoofdvraag te geven worden onderstaande deelvragen gehanteerd. De eerste deelvraag focust op het perspectief van de leerling en de tweede deelvraag focust op het perspectief van de leerling binnen de schoolcontext. De derde deelvraag richt zich op een mogelijk verschil tussen consequent kiezende en wisselend kiezende leerlingen. Omdat het exploreren kan leiden tot de verzameling van informatie en ervaringen is ervoor gekozen hier een onderscheid tussen te maken.

Deelvraag 1: Beoefenen en bespreken vierdejaars vmbo leerlingen van het Echnaton in hun beleving persoonlijke interesses in verschillende sociale omgevingen en hoe komen deze interesses terug in de keuzes die leerlingen maken voor praktijkmodules en stages?

Deelvraag 2: Welke redenen geven vier vmbo leerlingen van het Echnaton voor het maken van keuzes voor praktijkmodules en stages over een periode van twee jaar en exploreren leerlingen hun interesses binnen deze keuzemogelijkheden?

Deelvraag 3: Welke verschillen zijn er tussen vier vmbo leerlingen die consistent zijn in hun keuzes en vier vmbo leerlingen die wisselend zijn in hun keuzes voor praktijkmodules en stages in de manier waarop zij schoolkeuzes hebben gemaakt en welke rol de sociale omgeving hierin heeft gespeeld?

METHODE

2.1 Onderzoekscontext

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een middelbare school met extra aandacht voor interesseontwikkeling, identiteitsontwikkeling en studiekeuze. Het Echnaton te Almere heeft een intersectoraal programma ontwikkelt voor het VMBO waarin extra aandacht wordt gegeven aan interesse- en identiteitsontwikkeling. Dit houdt in dat leerlingen in de bovenbouw van het VMBO elke negen weken een praktijkmodule kiezen naast het vastgestelde programma. Verplichte vakken zijn

bijvoorbeeld Engels en Nederlands. De modules zijn beroepsgericht, bijvoorbeeld een module voor banket bakken of uiterlijke verzorging. Het onderwijs van Echnaton onderscheidt zich ook van het reguliere onderwijs omdat alle leerlingen een dag in de week stage lopen. Leerlingen van het Echnaton krijgen extra begeleiding in het maken van schoolkeuzes en het onderzoeken van hun interesses.

2.2 Onderzoeksdesign

Middels een kwalitatief onderzoeksdesign, bestaande uit de afname van vragenlijsten en interviews zijn de deelvragen onderzocht. Om een antwoord te geven op de eerste en tweede deelvraag zijn vragenlijsten afgenomen bij leerlingen van het Echnaton. Daarnaast hebben er acht diepte-interviews plaatsgevonden om te onderzoeken of er mogelijke verschillen zijn tussen leerlingen die weten waar hun interesses liggen en leerlingen die nog niet weten waar hun interesses liggen. Dit ter beantwoording van de derde deelvraag. Binnen het onderzoekdesign is bewust gekozen primair de krachtigste omgevingscontexten te onderzoeken, namelijk: school, leeftijdsgenoten, de thuissituatie en invloedrijke anderen (o.a. Phelan, 1991).

2.3 Deelnemers

De vragenlijst is bij 59 vierdejaars vmbo leerlingen afgenomen en acht vierde klas vmbo-leerlingen hebben meegewerkt aan de interviews (waarvan 4 mannen en 4 vrouwen). Het zijn leerlingen die de basisberoepsgerichte of kaderberoepsgerichte leerweg volgen op het Echnaton, te Almere. Zij nemen deel aan het intersectoraal programma. Zij hebben een leeftijd tussen de 15 en 17 jaar en zijn woonachtig in Almere of de naaste omgeving.

2.4 Dataverzameling

De dataverzameling heeft bestaan uit diepte-interviews en vragenlijsten. De vragenlijsten functioneren om meer inzicht te verkrijgen in collaterale en laterale transitie van de interesses van leerlingen. Diepte-interviews zijn afgenomen om meer inzicht te krijgen in verschillen tussen leerlingen die consistente keuzes maken en leerlingen die wisselende keuzes maken.

2.4.1 Vragenlijsten

Een korte vragenlijst is afgenomen. Leerlingen zijn gevraagd hun interesses op te schrijven en met wie ze deze beoefenen of bespreken. Daarna is de leerling gevraagd aan te geven welke keuzes ze hebben gemaakt voor praktijkmodules en stages in het derde en vierde jaar van het vmbo, waarom ze deze keuze hebben gemaakt en wie ze daarbij geholpen heeft. Als laatste is gevraagd wat hun vervolgopleiding zal zijn (zie appendix A). Bij het opstellen en afnemen van de vragenlijst is rekening gehouden met het niveau van de leerlingen. Zo worden er simpele woorden gebruikt en is de vragenlijst kort gehouden. Leesvaardigheid, het concentratievermogen en de motivatie van VMBO leerlingen is vaak op een laag niveau (zie o.a. Land, 2009). Daarnaast is middels een hard op denk proces getest of

de leerlingen de vragenlijst begrepen en correct in vulden. Op basis van deze feedback is de vragenlijst aangepast en afgestemd op de doelgroep.

2.4.2 Semigestructureerde interviews

Aan de hand van een semigestructureerd interview zijn acht leerlingen geïnterviewd om een antwoord te geven op de derde deelvraag. Onderwerpen die zijn opgenomen in de *topic-list* zijn: de interesses, het sociale netwerk van de leerling en hoe de interesses binnen het sociale netwerk ontstaan en hoe het keuzeproces is verlopen. Mentoren van het Echnaton zijn benaderd met de vraag of leerlingen geïnterviewd mochten worden. Doelgericht is aan de docenten gevraagd een onderscheid te maken tussen leerlingen die consequente en wisselende keuzes maken voor praktijkmodules en stages.

In het interview zijn eerst de interesses van de leerling bevraagd, daaropvolgend zijn vragen gesteld over het sociaal netwerk. Het sociale netwerk en de relaties met de interesses worden in een visueel beeld weergegeven gedurende het interview. Een sociaal netwerk structuur bestaat uit drie elementen: de netwerkleiden, de relatie tussen de netwerkleiden en de context van de sociale activiteiten (Church, 2006; Jackson & Temperley, 2006). Uit eerdere studies blijkt dat visuele ondersteuning in een interview tot betrouwbare en valide data kan leiden (McCarty, Molina, Aguilar, Rota, 2007; van House, 2006; Crilly, Blackwell & Clarkson, 2006). Daarnaast wordt door middel van visualisatie het geheugen van de leerling gestimuleerd, waardoor meer informatie naar boven komt (van House, 2006; Crilly, et.al., 2006). In een recente studie is gebruik gemaakt van een methode genoemd *storyline* (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012). In deze methode zijn de respondenten gevraagd hun ontwikkeling in een model te visualiseren door hard op te denken. Uit onderzoek van McCarty en collega's blijkt dat juist *freestyle* (de respondent krijgt een zekere vrijheid in het tekenproces) tekenen tot de meeste bruikbare informatie leidt.

Tijdens het semigestructureerde interview zal het sociale netwerk, de samenhangende relaties en interesses samen met de leerling gevisualiseerd worden. Een format is gehanteerd, waar tijdens het tekenproces van afgeweken mag worden om zo tot meest waardevolle informatie te komen. Leerlingen zijn gevraagd eerst hun sociale netwerk in kaart te brengen. Vervolgens is hen gevraagd te beschrijven met wie ze welke interesses beoefenen. Als laatste is gevraagd of leerlingen de interesses die ze met meerdere mensen op verschillende plekken beoefenen te omcirkelen. Gedurende dit proces is de leerling gevraagd te vertellen wat hij/zij denkt. De visualisatie dient als stimuli om de leerling te helpen informatie te geven (Crilly, et.al., 2006). Daarnaast dient het als een validatie van de interpretatie van de onderzoeker (McCarty, et.al., 2007).

2.5 Taak en Procedure

Tijdens mentorlessen zijn bij een vijftal klassen vragenlijsten afgenomen. Docenten hebben de instructie gekregen de vragenlijsten in te laten vullen door de leerlingen. Daarnaast hebben docenten de instructie gekregen de leerlingen te informeren dat de gegevens anoniem worden verwerkt en niet teruggekoppeld worden aan docenten en ouders. Na invullen van de vragenlijsten hebben de docenten de vragenlijsten geretourneerd aan de onderzoeker.

Voorafgaand aan de afname van de vragenlijsten zijn acht leerlingen door hun mentordocenten geselecteerd voor de interviews. Selectie was op basis van consistentie in gemaakte keuzes voor praktijkmodules en stages en wisseling in gemaakte keuzes voor praktijkmodules en stages. Na selectie ontvingen de ouders van de leerlingen een brief, waarin om toestemming is gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Tevens zijn ouders en leerlingen geïnformeerd over anonieme verwerking van de gegevens. De diepte-interviews zijn op school afgenomen. De onderzoeker haalde de leerling op uit de klas en had een spreekkamer tot haar beschikking om het interview af te nemen. Leerlingen hebben vooraf aan het interview informatie en uitleg ontvangen over anonieme verwerking van de studie. Daarnaast zijn leerlingen en docenten erop geattendeerd dat informatie gegeven aan de onderzoeker niet teruggekoppeld wordt aan docenten en/of ouders. Na toestemming voor geluidsopname van het interview is gestart met het interview.

2.6 Analyse

2.6.1 Vragenlijsten

Middels een kwalitatieve analyse en beschrijvende statistiek zijn de vragenlijsten geanalyseerd. Allereerst is geanalyseerd welke interesses de leerlingen met wie beoefenen of bespreken. Hiervoor is onderscheid gemaakt tussen de groepen: zelf, vrienden, klasgenoten/docenten, familie en andere invloedrijke personen of een combinatie van deze groepen. Middels beschrijvende statistiek is onderzocht hoe deze groepen zich tot elkaar verhouden. Om zicht te krijgen in hoeverre leerlingen hun schoolkeuzes met behulp van anderen mensen in hun sociale omgeving maken, is er onderscheid gemaakt in verschillende groepen mensen. Namelijk zelf, docenten (zowel de mentor als andere docenten), vrienden, familie en andere invloedrijke personen (bijvoorbeeld de buurman). Middels beschrijvende statistiek wordt onderzocht hoe de verhoudingen tussen deze verschillende groepen zijn.

De kwalitatieve analyse heeft bestaan uit een inhoudsanalyse. Verschillende delen van de vragenlijsten zijn gecodeerd. Na totstandkoming van de codeerschema's is geanalyseerd of persoonlijke interesses van leerlingen terugkomen in de schoolkeuzes die zij maken, welke ontwikkeling leerlingen laten zien in hun schoolkeuzes en wat redenen zijn voor het maken van keuzes voor praktijkmodules.

Middels een vooraf opgesteld codeerschema (zie Tabel 1) is onderzocht of de persoonlijke interesses van leerlingen overeenkomen met de keuzes die zij op school hebben gemaakt. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een persoonlijke interesse heeft voor koken en vervolgens kiest voor een stage in het schoolrestaurant, wordt verondersteld dat de persoonlijke interesse overeenkomt met een gemaakte

schoolkeuze. De interbeoordelaars-betrouwbaarheid van het codeerschema is gewaarborgd, gebaseerd op de criteria van Landis & Koch (1977), omdat twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de vragenlijst van 10 respondenten hebben gecodeerd en vervolgens met elkaar vergeleken ($\kappa = 0,80$).

Tabel 1

Persoonlijke interesses die overeenkomen met gemaakte schoolkeuzes

Code	Beschrijving
Sport	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die met sport en bewegen te maken heeft en heeft een persoonlijke interesse voor sportactiviteiten.
Horeca	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die te maken heeft met horeca en heeft een persoonlijke interesse voor activiteiten gerelateerd aan horeca, zoals: eten, drinken, koken, serveren.
Consumptief	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die te maken heeft met horeca en heeft een persoonlijke interesse voor activiteiten gerelateerd aan consumptief, zoals: brood bakken, taart bakken.
Algemeen	De leerling heeft een algemene interesse voor leren en school, bijvoorbeeld huiswerk maken, examens voorbereiden.
Toerisme	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die te maken heeft met toerisme/economie en heeft een persoonlijke interesse voor activiteiten gerelateerd aan toerisme, zoals: vakantie, dagje weg.
Economie	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die te maken heeft met economie/handel en heeft een persoonlijke interesse voor activiteiten gerelateerd aan economie/handel. Bijvoorbeeld geld maken.
Crossmedia	De leerling heeft minimaal één praktijkmodule of stage gedaan die te maken heeft met crossmedia en heeft een persoonlijk interesse voor activiteiten gerelateerd aan crossmedia. Bijvoorbeeld, muziek luisteren, performance.
Geen	De leerling heeft geen schoolkeuze gemaakt die overeenkomt met de persoonlijke interesses die zij hebben.

Om te onderzoeken of leerlingen op basis van een interesse of andere reden schoolkeuzes maken is hun gevraagd aan te geven waarom zij bepaalde keuzes hebben gemaakt. Deze antwoorden zijn middels een proces van coderen geanalyseerd. In tabel 2 is het codeerschema wat is gehanteerd weergegeven. De interbeoordelaars-betrouwbaarheid is gewaarborgd, gebaseerd op de criteria van Landis & Koch (1977), omdat twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de antwoorden van 10 respondenten hebben gecodeerd en vervolgens met elkaar vergeleken ($\kappa = 0,78$).

Tabel 2

Codeerschema redenen voor schoolkeuzes

Categorieën	Codes	Beschrijving	Voorbeeld
Interesse	Interesse	De leerling geeft een reden die verwijst naar het hebben van plezier hebben erin, of omdat het onderwerp leuk is.	Ik vond het leuk, leuk.
	Nieuwsgierig	De leerling heeft gekozen vanuit een nieuwsgierigheid naar het onderwerp van de stage of praktijkmodule.	Nieuwsgierig, ik wilde hier meer van weten.
	Diepe Interesse	Leerling geeft aan heel erg geïnteresseerd te zijn of het echt heel leuk te vinden.	Ik vond het echt veel te leuk.
Toekomstgericht	Interesse vervolgopleiding	De leerling geeft een reden die verwijst naar het kiezen van de stage of praktijkmodule die past bij een mogelijke vervolgopleiding of beroep.	Was geïnteresseerd in kapster.
	Leerzaam	De leerling geeft aan dat hij wat wilde leren over het onderwerp of zich er in wil verdiepen.	Ik wilde wat leren.
Anders	Gemak	De leerling maakt een keuze op basis van weinig verwachte inspanning.	Ik hoef hier niet veel te doen.
	Verplicht	De leerling had geen keuze, wegens organisatorische redenen is hij geplaatst bij een stage of praktijk module	Ik was hier ingedeeld.
	Twijfel	De leerling maakt een keuze op basis van twijfel over wat hij/zij wil/leuk vind.	Ik twijfelde over wat ik wilde.
	Sociale invloed	De leerling maakt een keuze op basis van de sociale omgeving waarin de interesse zich afspeelt.	Gezellig, de docent was leuk.
None	Niet ingevuld	De leerling heeft niets ingevuld	-

Als laatste is geanalyseerd hoe de gemaakte keuzes voor school tot stand zijn gekomen. Om hier zicht op te krijgen is een vooraf vastgesteld codeerschema gehanteerd, te vinden in de Tabel 3. Middels deze codering is geanalyseerd of de schoolkeuzes ertoe leiden of leerlingen consistent zijn in hun schoolkeuzes of juist wisselend zijn in hun schoolkeuzes. In de vragenlijst hebben leerlingen ingevuld welke verschillende keuzes ze hebben gemaakt. Het volledige schema is middels een vooraf vastgesteld codeerschema geanalyseerd. De interbeoordelaars-betrouwbaarheid is gewaarborgd, gebaseerd op de criteria van Landis & Koch (1977), omdat twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de schema's van twee respondenten hebben gecodeerd en vervolgens met elkaar vergeleken ($\kappa = 0,80$).

Tabel 3

Codeerschema consistent en wisselend in schoolkeuzes

Code	Beschrijving
Consistent	Wanneer de leerling vanaf de tweede periode constant is in het kiezen van praktijkmodules en stage. Deze vallen allemaal binnen dezelfde sector. Er mag 1 switch plaatsvinden na de tweede periode.
Wisselend naar consistent	Wanneer de leerling vanaf de vierde periode in leerjaar 3 constant is in het kiezen van praktijkmodules en stage. Vanaf het vierde leerjaar zijn alle keuzes gerelateerd aan dezelfde sector. Er mag hier 1 uitzondering plaatsvinden.
Wisselend	Wanneer de leerling geen consistentie in de keuzes laat zien en ook in het vierde leerjaar geen consistentie laat zien in zijn gemaakte keuzes.
Niet bekend	De leerling heeft te weinig ingevuld om een patroon te kunnen constateren in zijn keuzeontwikkeling.

2.6.3 Analyse diepte interviews

Om een antwoord te kunnen geven op de derde deelvraag zijn er interviews afgenomen bij een achttal leerlingen. Allereerst zijn de interviews getranscribeerd. Vervolgens zijn betekenisvolle segmenten geselecteerd. Vanuit de literatuur zijn betekenisvolle segmenten afgeleid. Er is een onderscheid gemaakt tussen betekenisvolle segmenten die verwijzen naar interesses of interesse(ontwikkeling) (zie o.a. Hidi & Renniger, 2006), de omgevingscontexten (school, thuis en andere invloedrijke omgevingen) (zie o.a. Phelan et. al., 1991) en het keuzeprocess (zie o.a. Meijer et. al., 2010). Op basis van de selectie van betekenisvolle segmenten zijn vignetten geschreven. De vignetten zijn met elkaar vergeleken om opvallende verschillen en overeenkomsten vast te kunnen stellen.

RESULTATEN

3.1 Interesse(ontwikkeling) in omgevingscontexten

Om een antwoord te vinden op de eerste deelvraag hebben verschillende analyses plaatsgevonden. In tabel 4 is allereerst te zien in welke en hoeveel omgevingscontexten leerlingen van het Echnaton hun persoonlijke interesses beoefenen of bespreken. Leerlingen bespreken/beoefenen persoonlijke interesses voornamelijk in dezelfde omgevingscontext, het meest bespreken en beoefenen zij interesses met leeftijdsgenoten. Ruim één derde van persoonlijke interesses wordt in twee omgevingscontexten beoefend, veelal een combinatie van vrienden en familie. Vooral sportieve activiteiten (zoals voetbal, hockey, fitness, sporten) worden in verschillende omgevingscontexten beoefend en/of besproken.

Tabel 4

Omgevingscontexten waar leerlingen persoonlijke interesses beoefenen en bespreken

Aantal Omgevingscontexten	Aantal	%	Leden omgevingscontext	Aantal	%	Meest voorkomende interesses
0 omgevingscontexten	27	12,98	Alleen	27	12,98	Gamen
1 omgevingscontext	113	54,33	Vrienden	72	34,62	Sporten, gamen en ontspanning
			Familie	31	14,90	TV kijken, sporten en leren
			Docenten/klasgenoten	4	1,92	Leren
			Invloedrijke anderen	6	2,88	Sporten en werken
2 omgevingscontexten	63	30,29	Familie en vrienden	57	27,40	Sporten, film/TV kijken en gamen
			Vrienden en school	1	0,48	Leren
			Vrienden en invloedrijke anderen	5	2,40	Sporten en werken
3 omgevingscontexten	5	2,40	Familie, vrienden en docenten/klasgenoten	2	0,96	Leren
			Familie, vrienden en invloedrijke anderen	3	1,44	Sporten
Totaal	208	100		208	100	

Opvallend is dat leerlingen hun persoonlijke interesses nauwelijks beoefenen of bespreken in een schoolcontext, met docenten of klasgenoten (zie Tabel 4). Echter blijkt dat bij 56 procent van de leerlingen wel overeenkomsten zijn tussen hun persoonlijke interesses en de gemaakte schoolkeuzes. Uit tabel 5 is af te leiden dat één vijfde van de leerlingen zijn persoonlijke interesse, welke gerelateerd zijn aan gemaakte schoolkeuzes, beoefend of bespreekt binnen twee omgevingscontexten. Een enkele leerling beoefend of bespreekt zijn persoonlijke interesse in drie omgevingscontexten. Voor ruim 34 procent van de leerlingen geldt dat hun persoonlijk interesses niet raken aan hun schoolactiviteiten. Daarnaast zijn er ook enkele leerlingen die een algemene interesse voor leren of school hebben. Deze leerlingen geven aan huiswerk te maken of hun examens voor te bereiden met behulp van vrienden, familie of de docent.

Tabel 5

Persoonlijke interesses in schoolkeuzes besproken en beoefend in omgevingscontexten

Persoonlijke interesses terugkomend in keuzes voor vmbo sectoren	Persoonlijke interesse in aantal (% van totaal respondenten) omgevingscontexten beoefend					
	Aan tal	%	1 context	2 context	3 context	0 context
Geen	24	41.37	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
1 sector	25	43.10	8 (13.79)	12 (20.68)	2 (3.44)	3 (5.17)
2 sectoren	2	3.44	1 (1.72)	1 (1.72)	0 (0)	0 (0)
Algemene interesse voor leren	7	12.06	2 (3.44)	2 (3.44)	1 (1.72)	2 (3.44)
Totaal	58	100	9	15	3	5

Zoals sportactiviteiten vaak in meerdere omgevingscontexten beoefend en besproken worden door leerlingen, kiezen leerlingen met een persoonlijke interesses voor sport ook vaak voor sportmodules en stages binnen de schoolcontext. De sportsector is vrijwel de grootste sector waarin persoonlijke interesses van leerlingen en schoolactiviteiten elkaar raken. (zie Tabel 6).

Tabel 6

Verdeling persoonlijke interesses die terugkomen in welke vmbo-sectoren

vmbo-sectoren	Persoonlijke interesse in aantal (%) omgevingscontexten beoefend					
	Aan tal	%	1 context	2 context	3 context	0 context
Sport	17		5	11	1	0
Horeca	8		4	2	0	2
Consumptief	1		0	1	0	0
Toerisme	1		0	1	0	0
Economie	1		0	1	0	0
Crossmedia	1		0	1	0	0
Totaal	29		9	17	1	2

Leerlingen geven voornamelijk aan zelfstandig invulling te geven aan hun schoolkeuze en hierbij weinig hulp te krijgen van anderen. Wanneer zij hun schoolkeuze wel met iemand bespreken is dat veelal de docent. In enkele gevallen bespreekt de leerling dit ook met ouders of vrienden.

Tabel 7

Hulp van omgevingscontexten in het maken van schoolkeuze

Omgevingscontexten	Aantal	%	Bestaande uit	Aantal	%
0 omgevingscontexten	34	58.62	Zelf	34	58.62
1 omgevingscontext	20	34.48	Docenten	4	6.89
			Zelf en docenten	13	22.41
			Zelf en vrienden	1	1.72
			Zelf en invloedrijke anderen	2	3.44
2 omgevingscontexten	3	5.17	Familie en docent	1	1.72
			Vrienden en docent	2	3.44
3 omgevingscontexten	1	1.72	Familie, vrienden en docent	1	1.72
Totaal	58	100		58	100

3.2 Redenen voor het maken van schoolkeuze

Uit de analyse blijkt dat ongeveer de helft van de leerlingen kiest vanuit een interesse voor het onderwerp binnen de stage en/of praktijkmodule. Leerlingen geven aan te kiezen omdat ze het “leuk” vinden, te typeren als een meer oppervlakkige interesse voor een onderwerp. Enkele leerlingen geven echter redenen die te typeren zijn als een dieper liggende interesse, ze vinden het onderwerp echt heel erg leuk of kiezen voor de praktijkmodule of stage omdat ze het fantastisch vinden. Tevens geven enkele leerlingen aan dat ze nieuwsgierig zijn naar een onderwerp. Wat eerder duidt op een verdiepende interesse in een onderwerp dan een meer oppervlakkige interesse zoals “iets (wel) leuk vinden”. In Tabel 8 is terug te vinden hoe de verhoudingen exact liggen.

Tabel 8

Percentages codeerschema reden voor schoolkeuze

Categorieën	Aantal	Percentage	Codes	Aantal	Percentage
Interesse	305	46.99	Interesse	227	34.97
			Nieuwsgierig	29	4.46
			Diepe Interesse	49	7.55
Toekomstgericht	122	18.79	Interesse vervolgopleiding	93	14.32
			Leerzaam	29	4.46
			Anders	71	10.93
Anders	71	10.93	Gemak	11	1.69
			Verplicht	48	7.39
			Twijfel	1	0.15
			Sociale Invloed	11	1.69
None	151	23.26	Niet ingevuld	151	23.26
Totaal	649	100	Totaal	649	100

Daarnaast is er een kleinere groep leerlingen die toekomstgericht met hun keuzes omgaan, zij geven aan dat ze met het betreffende onderwerp later wat willen gaan doen. Of dat het onderwerp aansluit bij hun keuze voor de vervolgopleiding. Zo wilde een leerling timmerman worden en heeft alle modules en stages in de bouwsector gekozen. Een ander voorbeeld is een leerling die duidelijk aangeeft dat ze een praktijkmodule kiest omdat ze denkt in de horeca te gaan werken. Deze groep is bewust bezig met het exploreren van hun interesses en beroepswens.

Wanneer gekeken wordt naar de keuzes die leerlingen maken, is er een onderscheid tussen leerlingen die consistent zijn in hun keuzes voor praktijkmodules en stages en leerlingen die diverse, in sommige gevallen op het eerste oog onlogische, keuzes maken (zie Tabel 9). Een kleine 40 procent heeft een duidelijk beeld van wat ze willen en kiezen vrijwel voor praktijkmodules en stages binnen dezelfde sector. Een kwart van de leerlingen, daarentegen, exploreert eerst mogelijkheden en aan het einde van het vierde jaar voor praktijkmodules en stages in dezelfde sector. De andere kwart van de leerlingen exploreert tot het eindexamen.

Tabel 9

Verloop van keuzes in praktijkmodules en stages van leerlingen.

Codes verloop studiekeuze	Aantal	%
Consistent	23	38.98
Wisselend naar consistent	15	25.42
Wisselend	16	27.11
Onbekend	5	8.47
Totaal	59	100

3.3 Verschillen tussen consistent en wisselend kiezende leerlingen

Allereerst is in Tabel 10 een overzicht gegeven van de respondenten. In deze tabel wordt een onderscheid gemaakt tussen consistent kiezende leerlingen en wisselend kiezende leerlingen. Uit de interviews is gebleken dat er vooral verschillen bestaan op persoonlijke interesse, de interesses die gekoppeld zijn aan de schoolcontext, het beoefenen en bespreken van interesses in meerdere omgevingscontexten, of bewust keuzes worden gemaakt en of leerlingen toekomstgericht keuzes maken.

Tabel 10:

Overzicht van de respondenten en de verschillen in interesse, omgevingscontexten en keuzeprocess

Respon- dent	Verschillen interesse, omgevingscontexten, keuzeprocess				
	Interesse	Interesse keuze praktijkmodules, stages en vervolgopleiding	Bespreekt in meerdere omgevings- contexten	Bewuste keuzes	Toekomst- gericht
Consistent kiezende respondenten					
Lisette	Persoonlijke interesse school en privé gelijk	Specifieke persoonlijke interesse	Ja	Bewust	Toekomst- gericht
Joris	Persoonlijke interesse anders privé als persoonlijke interesse school	Brede persoonlijke interesse voor vakgebied	Ja	Bewust	Toekomst- gericht
Jacob	Persoonlijke interesse anders privé als persoonlijke interesse school	Specifieke persoonlijke interesse	Nee	Onbewust	Niet toekomst- gericht
Anne	Persoonlijke interesse school en privé gelijk	Brede persoonlijke interesse voor vakgebied	Ja	Bewust	Toekomst- gericht
Wisselend kiezende respondenten					
Anke	Persoonlijke interesse school en privé gelijk	Komt tot een persoonlijke interesse	Ja	Bewust	Toekomst- gericht
Menno	Persoonlijke interesse anders privé als persoonlijke interesse school	Komt tot een persoonlijke interesse	Ja	Bewust	Toekomst- gericht
Susan	Goed ontwikkelde persoonlijke interesse, niet gekoppeld aan school	Geen persoonlijke interesse	Sociale invloed	Bewust	Niet toekomst- gericht
Jan	Goed ontwikkelde persoonlijke interesse, niet gekoppeld aan school	Geen persoonlijke interesse	Sociale invloed	Onbewust	Niet toekomst- gericht

Leerlingen die consequent zijn in keuzes lijken minder brede interesses te hebben dan leerlingen die veel uitproberen. Leerlingen die consequent zijn in hun keuze weten in het begin van het derde jaar al specifiek in welk onderwerp ze zich willen verdiepen. Er is hier een verschil tussen leerlingen die precies weten wat hun goed ontwikkelde persoonlijke interesse is en hoe ze hiervan hun werk gaan maken en leerlingen (zie Voorbeeld 1) die binnen een vakgebied nog twijfelen (zie Voorbeeld 2).

Voorbeeld 1. Goed ontwikkelde persoonlijke interesse

Ja, ik wist al vanaf groep acht dat ik naar Sios Amersfoort wilde.”, “Al mijn modules waren sport natuurlijk. (Lisette)

Voorbeeld 2. Twijfel binnen vakgebied

Ik wou eerst nog iets met brede handel en marketing. Dus toen toch maar naar de open dag, maar toen bleek dat ik dat maar niet wou en toen ben ik verder gaan kijken. En toen was marketing en communicatie toch beter. (Joris)

Leerlingen die wisselende keuzes maken zijn vaak nog op zoek naar een vakgebied waarin zij geïnteresseerd zijn. Twee leerlingen komen in deze zoektocht erachter waar hun diepere interesses liggen en komen tot een goed ontwikkelde persoonlijke interesse (zie Voorbeeld 3). Deze leerlingen hebben ook een toekomstgericht plan uitgestippeld om een diploma te halen in dit vakgebied (zie Voorbeeld 4).

Voorbeeld 3. Zoektocht diepere interesse

Ja, op mijn werk ook. Want dan ben je veel met mensen bezig. En dat heeft me veel aan het denken gezegd. En de juffrouw die vond dat ik iets met mensen moest doen en praten, en toen dacht ik dat ik iets in de zorg moest doen en met mensen. En toen ging ik googlen over maatschappelijke werkster, en daar had ik een werkstuk over gemaakt. Ik heb een nichtje die dat ook heeft gedaan. Met mijn nichtje en mijn moeder en haar vriendin erover gepraat. Ik ben ook een keertje met mijn nicht mee geweest, mocht ik een dagje meedraaien. Dat vond ik echt heel leuk, toen wist ik het zeker. (Anke)

Voorbeeld 4. Toekomstgericht stappenplan

Ja natuurlijk kunnen er nog veel dingen gaan gebeuren, maar ik blijf sowieso op mijn maatschappelijk werkster en ik hoop dat het gaat lukken. Wel veel stapjes, heel veel stapjes. En als je iets wil dan kom je er altijd! (Anke)

Volgende week moet ik een toelatingstest maken. Dus ik moet het nog even zeker weten. Als je de testen goed maakt weten ze of ik naar niveau 3 kan. Dus dat is voor de zekerheid. Als het niet lukt ga ik gewoon helpende niveau 2 doen en daarna niveau 3. (Menno)

De andere twee leerlingen worden in hun keuzes vooral beïnvloed door de mening van anderen, bijvoorbeeld leeftijdsgenoten die dezelfde opleiding gaan doen en wat hun ouders zeggen (zie Voorbeeld 5), zij geven aan het eigenlijk zelf niet precies te weten. Opvallend is dat deze leerlingen wel een goed ontwikkelde persoonlijke interesse hebben, waar zij ruimschoots hun tijd aan besteden (zie Voorbeeld 6). Echter willen of kunnen zij zich hierin niet ontwikkelen binnen een schoolsetting. Deze leerlingen blijven naast hun vervolgopleiding, zich wel verdiepen in de persoonlijke interesse.

Voorbeeld 5. Sociale invloed

Ik ben meegesleept door een goede vriend van me. Hij zei: het is een leuke opleiding en je kan nog alle kanten op. Mijn moeder stond wel achter me, die vond het wel goed dat ik dat ging doen. (Jan)

Voorbeeld 6. Goed ontwikkelde persoonlijke interesse

Dansen, dat doe ik drie a vier keer in de week. Ik doe ook wedstrijden. Streetdansen, hiphop en som cheerleaden. Ja, dat vind ik echt heel leuk om te doen. Ik kan heel goed mijn emoties kwijt in mijn dans. (Susan)

Wanneer geen onderscheid wordt gemaakt tussen consistent kiezende en wisselend kiezende leerlingen kan er het volgende gezegd worden. Er is een verschil in de mate waarin leerlingen hun keuzes en interesses in verschillende omgevingscontexten bespreken en beoefenen. Leerlingen die veel mensen en omgevingscontexten betrekken bij hun keuzeprocess zijn leerlingen die bewust en toekomstgericht nadenken over hun interesses en hun (studie)loopbaan (zie Voorbeeld 7 en 8).

Voorbeeld 7. Toekomstgericht nadenken

Ja, voor als je op jezelf woont, dat is het toch wel handig. Vanuit praktisch, gewoon een beetje nadenken, ik kan niet echt koken. Dus gewoon een beetje leren voor als ik later op mijzelf woon, dan kan ik iets maken. (Menno)

Dan kon ik al een beetje kijken hoe het allemaal werkt. (Lisette)

Voorbeeld 8. Betrekking omgevingscontexten

En de juf vond mij wel een meisje die goed met mensen kan omgaan. Praten, en dat vond ik zelf ook. En zij was niet de enige, veel mensen met wie ik omga, mijn buurvrouwen en vrienden en moeder vonden dat ook echt. (Anke)

Nou, we (goede vriend) hadden van de week een taart gemaakt voor een meisje uit de klas, want die was jarig. En op school hadden we ook nog een mentrix, want die werd zestig, hadden we ook een taart voor gemaakt. (Anne)

Daarnaast bespreken deze ‘toekomstgerichte’ leerlingen mogelijke interesses en gedachten over het keuzeproces met diverse mensen, zoals ouders, docenten en leeftijdsgenoten. De keuzemogelijkheden binnen het onderwijs worden door de leerlingen gebruikt om een bevestiging te zoeken of ze daadwerkelijk verder willen met deze interesses. Of dat zij wellicht een andere keuze moeten maken (zie Voorbeeld 9). Vaak betrekken ze hier ook andere ervaringen bij, zoals meeloopdagen, werkervaringen, ervaringen bij sportverenigingen en het bezoeken van open dagen (Zie Voorbeeld 10). Daarnaast is opvallend dat bij drie leerlingen de interesse gevoed wordt door complimenten van docenten (zie Voorbeeld 11).

Voorbeeld 9. Bevestiging krijgen

Wel gevraagd of ze het wel bij mij vonden passen. En niet dat mensen denken van, wat doe jij nou? Ik wilde weten of het een beetje bij mij paste. (Menno)

Ik heb van de docenten hier op school gehoord dat ik wel goed ben voor sportopleiding enzo, en ik hou van sport en ze vinden dat ik goed met mensen om kan gaan. En mijn ouders staan achter mij. (Lisette)

Voorbeeld 10. Andere ervaringen opdoen

Ik ben naar open dagen van ROC Almere geweest. (Joris)

Ik ben ook een keertje met mijn nicht mee geweest, mocht ik een dagje meedraaien. (Anke)

Voorbeeld 11. Compliment interesse

De leraar die me bakken gaf, die zei ook echt: Dit doe je leuk, waarom ga je hier niet in verder? En zo ben ik eigenlijk ook weer gaan ontwikkelen met alles wat ik daarin doe, zeg maar. (Anne)

4. DISCUSSIE

Het doel van deze studie was nagaan hoe (persoonlijke) interesses zich ontwikkelen in relatie tot gemaakte schoolkeuzes en welk rol de sociale omgeving hierin speelt. Leerlingen uit de vierde klas van het Echnaton zijn over een periode van twee jaar bevestigd.

Het doel van de eerste deelvraag was een antwoord vinden op de vraag of vierdejaars vmbo leerlingen van het Echnaton in hun belevingswereld (persoonlijke) interesses in verschillende sociale omgevingen beoefenen en/of bespreken en hoe deze interesses terugkomen in de schoolkeuzes die leerlingen. Uit de resultaten is gebleken dat leerlingen hun persoonlijke interesses vooral in dezelfde sociale omgeving bespreken en beoefenen. Een kleiner deel van de leerlingen beoefent of bespreekt hun persoonlijk interesses binnen twee omgevingscontexten of meer. Voornamelijk familie en vrienden zijn goed vertegenwoordigd. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Barron (2006) en Mitchel (1991). Uit hun onderzoek blijkt dat andere sociale omgevingen dan school een krachtige invloed hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Afgevraagd kan worden of juist andere omgevingen dan de schoolomgeving een grotere invloed hebben op interesseontwikkeling. Leerlingen geven namelijk aan geen persoonlijke interesses te beoefenen of te bespreken op school.

Collaterale transitie tussen vrienden en familie komen vooral voor bij het bespreken of beoefenen van sport-gerelateerde en ontspanning gerelateerde interesses. Het blijkt dat leerlingen met een persoonlijke interesse voor sport veelal kiezen voor sport gerelateerde activiteiten op school. Sport lijkt hier een activiteit te zijn die *boundary crossing* kan bevorderen. Onderwijskundig onderzoek naar sportactiviteiten heeft vooral geleid tot inzichten in de relatie tussen sportonderwijs en het cognitief vermogen (Singh, Uijtewilligen, Twisk, van Mechelen, & Chinapaw, 2012) en de invloed van sportonderwijs op het concentratievermogen en betrokkenheid bij de schoolorganisatie (Marsch, 1993). In recent antropologisch en sociologisch onderzoek wordt echter steeds vaker onderzoek verricht naar hoe sportactiviteiten *boundaries* overschrijden. Deze onderzoeken richten zich op het versterken van verbindingen tussen individuen en groeperingen (zie o.a. Niko & Brownell, 2012; Ryba & Schinke, 2009). Deze studie geeft aanleiding aan te nemen dat sport, op kleine schaal, als verbindende factor een belangrijke rol kan spelen in het onderwijs.

Opvallend is dat leerlingen niet aangeven dat zij hun persoonlijke interesses beoefenen en bespreken in school gerelateerde activiteiten. Daarnaast maken zij de schoolkeuzes zelfstandig of met behulp van docenten. School gerelateerde activiteiten lijken zich dus, in de beleving van de leerling, alleen binnen de schoolcontext af te spelen. Echter blijkt dat de schoolkeuzes die leerlingen maken overeenkomsten laten zien met hun persoonlijke interesses. Hieruit is mogelijk af te leiden dat persoonlijke interesses minder geïsoleerd zijn in de schoolcontext, maar dat leerlingen zich niet bewust zijn van hun interesse in de schoolcontext. Dit sluit aan bij de constatering van Renniger (2009) dat leerlingen zich niet altijd bewust zijn van het ontstaan van een potentiële interesse.

Een mogelijke andere verklaring is dat er een discontinuïteit is in het *identification proces*. Het leerpotentieel van een *identification proces* ligt in het bewustwordingsproces van het hebben van verschillende identiteiten in verschillende omgevingscontexten (Akkerman & Bakker, 2011; Lindgren & Wohlin, 1999). Leerlingen zijn zich wellicht niet bewust van het hebben van een andere identiteit in de schoolomgeving dan thuis of bij vrienden. Zodoende overzien zij niet dat interesses mogelijk overeenkomen in verschillende omgevingen. Interessant zou zijn om na te gaan welke *boundary objects* de transities kunnen bevorderen in het bewustwordingsproces van persoonlijke interesses.

Als tweede is onderzocht welke redenen leerlingen geven voor het maken van schoolkeuzes en of leerlingen binnen deze keuzes hun interesses exploreren. Geconcludeerd kan worden dat twee derde van de leerlingen kiest vanuit een interesse voor een onderwerp. Dit is niet verbazingwekkend, in een literatuurstudie concluderen Meijers en collega's (2010) namelijk dat: "leerlingen nauwelijks bezig blijken te zijn met hun loopbaan. Zij leven in het hier en nu en denken pas aan hun loopbaan op institutioneel bepaalde momenten. Hun keuzegedrag is, kortom, niet gestoeld op een logische, maar op een pragmatische rationaliteit die geleid wordt door half- of onbewuste waarnemings- en handelingsregels van hun herkomstmilieu" (Meijers et. al., 2010, p. 48). Een kleiner deel van de leerlingen maakt een weloverwogen keuze gericht op een toekomstbeeld. Dit is opvallend omdat onderzoek uitwijst dat leerlingen nauwelijks keuzes maken op basis van een toekomstplan (zie o.a. Meijers et. al., 2010). Kijkend naar de redenen die leerlingen geven voor hun keuze is er een onderscheid te maken in hoe leuk of interessant leerlingen een onderwerp vinden. Dit sluit aan bij de constatering van o.a. Barron (2006) dat interesses zich ontwikkelen op verschillende niveaus van confirmatie aan het onderwerp.

Uit de resultaten blijkt dat één derde van de leerlingen aan het einde van het vmbo consistent is in de keuze voor een bepaalde sector. Eén derde lijkt na exploratie tot een meer consistente keuze te komen. En één derde van de leerlingen blijft exploreren tot het eindexamen. Er valt te twisten over het feit of leerlingen die consistent zijn in hun keuzes meer zouden moeten exploreren. Echter hebben zij genoeg ervaringen en informatie verzameld om een goede keus te maken? Volgens Bubany en collega's (2008) van belang bij het maken van een goede studiekeuze. Wanneer leerlingen kiezen vanuit een goed ontwikkelde persoonlijke interesse kan geconstateerd worden dat exploratie niet nodig zou zijn. Leerlingen zijn dan intrinsiek gemotiveerd, wat een goede voorspeller is voor het succesvol afronden van een vervolgopleiding (zie o.a. Bruinsma, 2004; Busato, et.al., 2000).

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat een groot deel van de leerlingen kiest vanuit een interesse en exploreert. Dit zou, gezien de bekende positieve invloeden van leren vanuit een interesse (zie o.a. Harackiewicz & Durik, 2003; Alexander, 2003), het leerrendement kunnen bevorderen. Wanneer leerlingen kiezen vanuit een persoonlijke interesse voor een vervolgopleiding is het aannemelijk dat deze leerlingen meer gemotiveerd zijn voor hun vervolgopleiding, vroegtijdig schooluitval kan hiermee voorkomen worden. Om een uitspraak te doen of exploratiemogelijkheden met studiekeuzebegeleiding leidt tot het voorkomen van vroegtijdig schooluitval zou een longitudinale

studie moeten worden uitgevoerd. Aangeraden wordt om in vervolgonderzoek na te gaan of schooluitval in het mbo lager is bij leerlingen die exploratiemogelijkheden en studiekeuzebegeleiding hebben gehad in vmbo ten op zichte van leerling die geen exploratie mogelijkheden hebben gehad.

Als laatste is een antwoord gezocht op de vraag of er verschillen zijn tussen leerlingen die consequent zijn in hun schoolkeuzes en leerlingen die wisselend zijn in hun schoolkeuzes gedurende het keuzeproces en de rol van de sociale omgeving hierin. Verschillen tussen deze twee groepen zijn nihil. Voornamelijk kan een onderscheid gemaakt worden in het hebben van een duidelijk beeld over hoe de persoonlijke interesse past binnen een studieloopbaan en het niet hebben van een dergelijk beeld. Wanneer geen onderscheid wordt gemaakt tussen beide groepen kunnen er meerdere conclusies getrokken worden. Zo is opvallend dat leerlingen die nadenken over hun toekomstbeeld ook bewust keuzes maken in hun onderwijs. Dit is in strijd met de conclusie die Meijer en collega's (2010) op basis van een literatuurstudie trekken. Zij concluderen dat leerlingen hun keuzes meestal niet maken op basis van zorgvuldig overwogen toekomstplannen. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie is het feit de leerlingen in dit onderzoek begeleiding krijgen in het (studie)keuzeproces. Dat deze "bewust kiezende" leerlingen acties ondernemen in verschillende sociale omgevingen om achter hun interesses te komen, is in lijn met het onderzoek van Bubany en collega's (2008). Leerlingen die minder bezig zijn met hun eigen toekomstbeeld, nemen relatief minder tot geen acties om achter hun interesses te komen. Uitgaande van het onderzoek van Wilson en Schooler (1991) hoeft dit niet te betekenen dat leerlingen geen goede keuze kunnen maken. Deze leerlingen lijken eerder een keus te maken op basis van toeval, in het hier en nu.

In acht moet worden genomen dat binnen deze studie een specifieke doelgroep is onderzocht. Resultaten van deze studie kunnen om die reden niet gegeneraliseerd worden. Daarnaast zijn enkele vragenlijsten niet volledig ingevuld, dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten. Tevens is dit een verklaring voor de hoge percentages "none" of "niet ingevuld" in rapportage van de resultaten. Ondanks dat er rekening gehouden is met het niveau van de vmbo-leerling, is de lage leesvaardigheid en lage motivatie (zie o.a. Land, 2009) een mogelijke verklaring voor de onvolledige vragenlijsten. Door de kwalitatieve aard van de studie was het mogelijk om onvolledige vragenlijsten mee te nemen in de analyse. Ook moet binnen deze studie rekening gehouden worden met het feit dat er vijf klassen zijn bevraagd middels de vragenlijsten. Elke klas heeft van een andere docent begeleiding gekregen in het maken van schoolkeuzes. Hierdoor kunnen er verschillen ontstaan in de kansen, erkenning en specifieke activiteiten die leerlingen aangeboden krijgen. Kansen, erkenning en specifieke activiteiten kunnen de interesseontwikkeling stimuleren (zie o.a. Nolen, 2006). Dit neemt echter niet weg dat leerlingen, ondanks dit verschil, grotendeels aangeven hulp te krijgen van docenten. De school blijft geïsoleerd ten opzichte van andere sociale omgevingen waar leerlingen zich in bevinden.

Kort samengevat geeft deze studie inzicht in de interactie van de interesses van leerlingen binnen en buiten de school. Geconcludeerd kan worden dat sport een verbindende factor kan zijn tussen omgevingscontexten. Ondanks dat de school geïsoleerd lijkt, kiest een groot deel van de leerlingen

vanuit een interesse. Het aanreiken van keuzemogelijkheden lijkt bij te dragen aan het verzamelen van ervaringen in verschillende omgevingscontexten binnen en buiten school. Sterk aangeraden wordt om longitudinaal onderzoek te doen naar de effecten van begeleiding en keuzemogelijkheden in het vmbo om schooluitval en verkeerde studiekeuzes in het middelbaar beroepsonderwijs te voorkomen.

DANKWOORD

Mijn dank gaat allereerst uit naar mijn thesisbegeleiders, Sanne Akkerman en Arthur Bakker, die mij verder hielpen weer overzicht te krijgen in de chaos en stukken voorzagen van constructieve feedback. Het enthousiasme en de expertise waarmee Sanne Akkerman mij begeleidde was inspirerend en zeer leerzaam. Daarnaast wil ik graag het Echnaton bedanken voor hun hartelijke ontvangst. Vooral gaat mijn dank uit naar de docenten en leerlingen die hebben meegewerkt aan deze studie. Mijn themagroep “Interesseontwikkeling” wil ik bedanken voor de leerzame en gezellige samenkomsten. In het bijzonder wil ik Annerose Louwaard bedanken, dalen bespraken we en pieken vierden we. Haar enthousiasme en doorzettingsvermogen motiveerde mij altijd. Marije Blankvoort, voor haar altijd luisterend oor, haar motiverende woorden, samenwerking, kritische blik en gezelligheid. Altijd kon ik met vragen bij haar terecht. Dankjewel! Allerlaatst wil ik mijn vrienden en familie bedanken, die mij niet veel zagen en spraken, maar altijd voor mij klaarstonden wanneer ik ze nodig had in deze turbulente, maar leerzame tijd.

REFERENTIES

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Akkerman, S. F. & Van Eijck, M. (2011). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities.
- Alexander, P.A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Psychologist*, 32, 10–14.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, S. K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest on the comprehension of scientific exposition. *American Educational Research Journal*, 31, 313–337.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49-4, 193.
- Beach, K. (1999) Consequential transitions: A Sociocultural Expedition beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Besnier, N. & Brownell, S. (2012). Sport, modernity, and the body. *Annual Review of Anthropology*, 41, 443-459. doi: 10.1146/annurev-anthro-092611-145934

- Bubany, S.T., Krieshok, S.T., Black, M.D. & Robyn A., & McKay, R.A., (2008). College Students' Perspectives on Their Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 16, 177. doi: 10.1177/1069072707313189
- Church, M. (2006). *Knots and threads: The power of networks*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Crilly, N., Blackwell, A.F., & Clarkson, P.J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli, *Qualitative Research*, 6, 341. doi: 10.1177/1468794106065007
- Del Faveroa, L., Boscoloa, P., Vidotto, G., & Vicentini (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17 (6), 635–657.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (2), 507-537. doi: 10.3102/00028312028003643
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Harackiewicz, J.M. & Durik, A.M. (2003). Task value in the college classroom: Predicting goals, interest, and performance. In M. Niemivirta (Chair), *Advances in achievement goal : The role of moderators and mediators*. Symposium conducted at the 10th Biannual Meeting of the European Association for Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness—A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179–194.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S. (1995). A re-examination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review*, 7, 323–350.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2006). From professional learning community to networked learning community. Paper presented at the international congress for effectiveness and improvement (ICSEI) annual conference, Fort Lauderdale.
- Jolles, J. (2006). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en hersenen*. Webcomment 60317, www.jellejolles.nl
- Kintsch, W. (1980). Learning from texts, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87–98.
- Krapp, A. & Fink, B. (1992). *The development and function of interests during the critical transition*

- from home to preschool*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 397–429). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Land, J.F.H. (2009) *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*, Delft: Eburon
- Lindgren, M. & Wahlin, N. (1999). Identity construction among boundary-crossing individuals. *Department of Business Administration, Umea School of Business and Economics*, Umea University, Sweden.
- Marsh, H.W. (1993). The effects of participation in sport during the last two years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10 (1), 18-43.
- McCarty C., Luis Molina, J., Aguilar, C., & Rota, L. (2007). A Comparison of Social Network Mapping and Personal Network Visualization, *Field Methods* 2007, 19, 145. doi: 10.1177/1525822X06298592
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. Uitgave Expertise Centrum Beroepsonderwijs.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–436.
- Nolen, S. B. (2006). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. *Studies in Writing*, 19, 241-255.
- Neuvel, J. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk*, 3, 9.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschapsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22 (3), 224-250.
- Pressick-Kilborn, K., & Walker, R. (2002). The social construction of interest in a learning community. *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, 2, 153-182.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 375–407). New York: Academic.
- Renninger, K.A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model

- Educational Psychologist*, 44-2, 105–118, DOI: 10.1080/00461520902832392
- Renninger, K. A. & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624–632.
- Ryba, T.V. & Schinke, R.J. (2009): Methodology as a ritualized. Eurocentrism: Introduction to the special issue, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 263-274.
- Savickas, M. L. (2000). Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In B. Hiebert & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp. 48-59). Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Scager, K., Akkerman, S.F., Pilot A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students, *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2012.743117
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J.M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163–194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–280.
- 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: 1040-726X/01/0300-0023\$19.50/0
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27-2, 4-13.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J.W.R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M.J.M. (2012). Physical activity and performance at school. A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 166, 49-55. doi: 10.1001/archpediatrics.2011.716
- Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology: Translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19, 387–420.
- Tsui, A. B.M. (2005). Learning As Boundary-Crossing In School-University Partnership. *Teacher Education: Local and Global*. Proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference held at the Crowne Plaza Surfers Paradise, Australia, 6 – 9 July 2005.
- Tuomi-Grohn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Van House, N.A. (2006). Interview Viz: Visualization-Assisted Photo Elicitation, *Work in Progress*, 4, 22-27.
- Wade, S.E., Schraw, G., Buxton, W.M., & Hayes, M.T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28-2, 92-114.

APPENDIX A VRAGENLIJST

Beste vierdeklasser van het Echnaton,

Voor een onderzoek naar interesses en school wil ik je vragen deze vragen zorgvuldig te beantwoorden. Jouw antwoorden zullen anoniem blijven en alleen voor dit onderzoek worden gebruikt. Alvast heel erg bedankt voor je deelname!

Met vriendelijke groeten,

Edith v.d. Molen Kuipers (student universiteit Utrecht)

Algemene gegevens:

Klas: _____ Leeftijd: _____ jaar

Thuisituatie: _____ Ouders/gescheiden ouders/verzorgers

Aantal broers: _____ Aantal zussen: _____

Interesses: Vul het schema in. Let op, geef aan bij anders met wie je de interesse bespreekt of uitvoert. **Je mag per interesse meerdere vakjes aankruisen!**

Schrijf in de vakjes op wat je graag doet. Dit mogen dingen zijn die je in je vrije tijd doet, op school doet, thuis of ergens anders.	Kruis aan waar/met wie je dit doet. Let op: je mag er meerdere aan kruisen!			
	Met familie	Met vriend (en)	Met leraar	Anders, vul in met wie:
				Vul in:
				Vul in:
				Vul in:
				Vul in:
				Vul in:

School: Je hebt elk blok mogen kiezen voor een ISV module en een stage. Vul onderstaand schema in. Geef aan welke **module of stage** je hebt gekozen, **waarom** je hiervoor hebt gekozen en met **wie** je gepraat hebt over het maken van je keuze.

Lees goed of het om stage of module gaat!	Wat heb je gekozen?	Waarom heb je dit gekozen?	Wie hebben je geholpen het kiezen?
Leerjaar 3			
ISV module periode 1			
ISV module periode 2			
Stage periode 1 & 2			
ISV module periode 3			
Stage periode 3			
ISV module periode 4			
Stage periode 4			
Leerjaar 4			
ISV module periode 1			
Stage periode 1			
ISV module periode 2			
Stage periode 2			

Welke MBO opleiding ga je volgend jaar doen? _____

BEDANKT VOOR HET INVULLEN! VEEL SUCCES MET JE EXAMEN!