



# Invloed van *choice overload* bij studiekeuze

---

EEN EXPLORATIEF ONDERZOEK NAAR HET  
STUDIEKEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN



Auteur: S. Schröder (5755433)

Eerste lezer: Dr. M.H. Winnubst

Opleiding: Master Communicatie, Beleid en  
Management

Tweede lezer: Prof. Dr. E.F. Loos

Onderwijsinstelling: Universiteit Utrecht,  
Utrechtse School voor Bestuur- en  
Organisatiewetenschap

Datum: 20/6/2016

## Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie ten behoeve van de master Communicatie, Beleid en Management. Het sluitstuk van een studieperiode van vijf jaar, waarin ik me heb verdiept in verschillende communicatieve vraagstukken. Eerst vanuit een praktisch oogpunt op het hbo en later vanuit een academisch oogpunt tijdens mijn master. Een studieperiode waarin ik keuzes heb gemaakt en veel heb geleerd.

Keuzes. Je wordt er dagelijks mee geconfronteerd. Mijn eigen ervaring met betrekking tot het maken van keuzes vormde de aanleiding om me hierin verder te verdiepen. Vooral belangrijke keuzes trokken mijn aandacht, vandaar dat de focus van dit onderzoek ligt op het studiekeuzeproces.

Tijdens het schrijven van deze scriptie heb ik veel keuzes gemaakt. Gelukkig stond ik er niet alleen voor. Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider Madeline Winnubst bedanken voor haar snelle en kritische feedback in combinatie met bemoedigende woorden. Tevens wil ik Rob Beijeman, rector van RSG Wiringherlant, bedanken voor de kans om op 'zijn' school interviews af te nemen. Tot slot wil ik mijn ouders en vriend bedanken voor de onvoorwaardelijke steun gedurende mijn gehele studieperiode.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn scriptie!

Sonja Schröder

20/6/2016, te Utrecht

## Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op het studiekeuzeproces van scholieren in 6 vwo. Scholieren met een vwo diploma hebben afhankelijk van het studieprofiel keuze uit minimaal 1.591 (C&M) en maximaal 1.798 (N&T) studies (<http://www.studiekeuze123.nl/zoek>). Tevens kunnen scholieren kiezen om een tussenjaar te nemen of om (nog) niet te gaan studeren. Ten gevolge van het grote aantal keuzemogelijkheden en individualisering kan *choice overload* optreden. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of en hoe scholieren *choice overload* bij het maken van een studiekeuze ervaren en hoe ze hiermee omgaan. Dit wordt onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe ervaren scholieren in 6 vwo *choice overload* bij het maken van een studiekeuze en hoe gaan ze hiermee om?”

Deelvragen hierbij zijn:

1. “Hoe kunnen keuzeprocessen met betrekking tot studiekeuze worden geduid vanuit de literatuur?”
2. “Hoe kan *choice overload* met betrekking tot studiekeuze geduid worden vanuit de literatuur en hoe kan er volgens de literatuur met *choice overload* worden omgegaan?”
3. “Welke mechanismen, die voortkomen uit de literatuur, passen scholieren toe bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze?”
4. “Welke afwegingen liggen er aan de mechanismen bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze ten grondslag?”

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag is een literatuurstudie gedaan naar keuzeprocessen, *choice overload* en coping mechanismen. Hieruit kwam naar voren dat er drie soorten keuzes worden onderscheiden, namelijk *small decisions*, fundamentele keuzes en existentiële keuzes (Van Doorn, de Koster en Verheul, 2007). Literatuur met betrekking tot *choice overload* maakte duidelijk dat *choice overload* een nadelige impact heeft op de motivatie om te kiezen en het wordt moeilijker om een keuze te maken. Daarnaast neemt de tevredenheid met betrekking tot de gekozen optie af en nemen negatieve emoties zoals teleurstelling en spijt toe (Scheibehenne, Greifeneder en Todd, 2010). Met behulp van coping mechanismen kan men effecten van *choice overload* reduceren (van Doorn et al., 2007). Bij het in kaart brengen van coping mechanismen zijn inzichten vanuit de *reasoned action approach* (Fishbein & Azjen, 2011) relevant. Tevens kan men terugvallen op heuristieken (Kahneman & Tversky, 1974) of kan men zich risicomijdend opstellen (Schwartz, 2004) als gevolg van de *prospect theory* (Kahneman & Tversky, 1979).

Voor dit onderzoek zijn er 24 semigestructureerde interviews afgenomen bij scholieren uit 6 vwo van RSG Wiringherlant.

De respondenten proberen omtrent studiekeuze een rationele keuze te maken, maar zijn daarbij niet alwetend. De respondenten lijken daarom het meest op de *administrative man* die keuzes maakt binnen de *bounded rationality* (Simon, 1955). Desondanks werd iedere uitleg over een gemaakte studiekeuze door de respondent vergezeld met een rationele afweging van factoren. Een kritische vraag die hierbij in het kader van de *bounded rationality* gesteld kan worden is of de keuze echt rationeel tot stand is gekomen of dat deze achteraf (onbewust) wordt gerationaliseerd door de respondenten.

De respondenten zien studiekeuze als een belangrijke keuze. Dit komt door het toekomstgerichte karakter van de keuze en de kosten die hiermee gemoeid zijn. De keuze is niet alledaags en de consequenties zijn groot. Dit maakt dat respondenten studiekeuze zien als een fundamentele of existentiële keuze (van Doorn et al., 2007). Deze mate van belangrijkheid zorgt ervoor dat sommige respondenten zich verdiepen in de te maken keuze. Het aantal keuzemogelijkheden maakt kiezen leuk, is gunstig voor de motivatie en maakt het mogelijk om de studie op eigen behoeften af te stemmen. Tegelijkertijd ervaren de respondenten nadelige effecten van het grote aantal keuzemogelijkheden (*choice overload*). Het kiezen van een studie is volgens respondenten moeilijk en onprettig. Tevens is het lastig om alle mogelijkheden te doorgronden en zijn scholieren angstig een verkeerde keuze te maken. Desondanks zijn 21 van de 24 respondenten tot een keuze gekomen. Zij hebben dit gedaan door gebruik te maken van coping mechanismen. Het eerste coping mechanisme is vergelijken. Alle respondenten hebben van dit coping mechanisme gebruik gemaakt. De vergelijking wordt vormgegeven met behulp van andere coping mechanismen. Het tweede coping mechanisme is kiezen met behulp van de subjectieve norm. De respondenten laten zich in het studiekeuzeproces vaak door ouders leiden. Het derde coping mechanisme is kiezen op basis van eigen effectiviteit, waarbij de respondenten uitgaan van eigen vaardigheden. Het vierde coping mechanisme is omgaan met tijdsdruk door vroegtijdig richting te kiezen. Door vroegtijdig een studie(richting) te kiezen reduceren respondenten het aantal keuzemogelijkheden. Ouders die werkzaam zijn binnen de voorkeurssector vervullen hierbij een rol als ervaringsdeskundige. Het vijfde coping mechanisme is een plan B. Het zesde coping mechanisme is opties open houden. Dit kan op twee manieren. Respondenten kunnen met een open blik het proces ingaan, waardoor zij alle mogelijke opties hebben afgewogen of ze stellen het maken van een studiekeuze uit. Dit laatste werd gedaan door zich laat op te geven voor de studie, of een studie te kiezen die hen nog veel keuzevrijheid biedt. Het zevende coping mechanisme is afgaan op het gevoel. Negatieve emoties worden hierbij onderdrukt of de respondent gaat terug naar interesses van vroeger.

Het coping mechanisme vergelijken is het meest voorkomend. Hierbij is beeldvorming aan de hand van de ervaringen, verwachtingen en herinneringen (Schwartz, 2004) belangrijk. Het coping mechanisme omtrent de subjectieve norm en vroegtijdig richting kiezen zijn nauw verwant aan elkaar. Respondenten die vroegtijdig richting kiezen, doen dit vaak doen op basis van de werkzaamheden van de ouders. Dezelfde ouders hebben ook via de subjectieve norm invloed. Respondenten die van deze twee coping mechanismen gebruik hebben gemaakt benoemen vaker voordelen van de mogelijkheid om te kunnen kiezen. Zo benoemen ze dit als leuk en gunstig voor de motivatie.

Aan deze coping mechanismen liggen verschillende afwegingen ten grondslag. De interesses, het toekomstbeeld en de locatie zijn de meest besproken afwegingen.

## Inhoudsopgave

<b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1 Vraagstuk .....	1
1.2 Probleemstelling .....	2
1.3 Relevantie.....	2
1.4 Leeswijzer .....	3
<b>Hoofdstuk 2 Theoretische beschouwing van keuzeprocessen, choice overload en coping mechanismen</b> .....	<b>4</b>
2.1 Keuzeprocessen en rationaliteit.....	4
2.2 Choice overload .....	8
2.3 Coping mechanismen .....	13
2.4 Samenvatting.....	18
<b>Hoofdstuk 3 Methode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Onderzoeksmethode .....	21
3.2 Respondenten.....	22
3.3 Data verzameling en analyse .....	22
3.4 Kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek.....	23
3.5 Rol van de onderzoeker .....	24
<b>Hoofdstuk 4 Resultaten</b> .....	<b>25</b>
4.1 Belangrijkheid keuze .....	25
4.2 Choice overload .....	27
4.3 Coping mechanismen .....	29
4.4 Afwegingen omtrent studiekeuze .....	38
4.5 Beantwoording empirische deelvragen .....	39
<b>Hoofdstuk 5 Conclusie</b> .....	<b>44</b>
<b>Hoofdstuk 6 Discussie</b> .....	<b>48</b>
6.1 Reflectie op onderzoeksproces en resultaten .....	48
6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	49
<b>Bibliografie</b> .....	<b>51</b>
<b>Bijlage I - Topiclist</b> .....	<b>V</b>
<b>Bijlage II – Codeboom</b> .....	<b>VI</b>

## Hoofdstuk 1 Inleiding

Eet je vandaag aardbeienjam of abrikozenjam? Ga je huiswerk maken, sporten of spreek je met vrienden af? Het is een greep uit keuzes die dagelijks gemaakt worden. Soms kan je hierbij terugvallen op routinematig gedrag, maar in nieuwe situaties, bestaat een routine nog niet en moet je bewust een keuze maken. Wat kies je dan en hoe ervaar je dat keuzeproces? Het leven bestaat niet alleen uit kleine alledaagse keuzes. Wat doe je als de voorlegde keuze geen betrekking heeft op jam, maar op jouw studiekeuze? Dan staat er meer op het spel dan een broodje jam dat niet lekker smaakt. Hoe ga je daar dan mee om? Hoe kom je tot een beslissing? Vraag je bijvoorbeeld jouw omgeving om raad of maak je gebruik van externen om helderheid te scheppen en eventuele keuzestress weg te nemen (de Jong, 2016)?

### 1.1 Vraagstuk

De manier waarop mensen omgaan met keuzes is in de literatuur een veel besproken onderwerp. Psycholoog Barry Schwartz, beschrijft in *The paradox of choice. Why more is less* uit 2004, hoe *choice overload* invloed heeft op de ervaringen van mensen. Hij stelt dat een teveel aan keuzemogelijkheden negatieve gevolgen kan hebben. Zo maakt een toename van het aantal keuzemogelijkheden het kiezen leuker, maar doet dit achteraf teniet aan het tevredenheidsgevoel over de keuze (Iyengar & Lepper, 2000). Tevens stelt Simon (1955; 1979) dat gedrag slechts in beperkte mate gebaseerd is op rationaliteit; de mens is geen *homo economicus*.

*Choice overload* houdt in dat een teveel aan keuzemogelijkheden zorgt voor afname in motivatie om te kiezen en afname in tevredenheid na afloop van de keuze (Iyengar & Lepper, 2000). In de maatschappij zijn een aantal ontwikkelingen te herkennen, zoals individualisering, globalisering en technologisering (Noordegraaf & Geuijen, 2011), die bijdragen aan de opkomst van *choice overload*. Door de toegenomen welvaart nam de Individualisering na de tweede wereldoorlog een vlucht. Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat het individu minder afhankelijk is van haar omgeving en zelfstandig kan kiezen (Noordegraaf & Geuijen, 2011; Dieleman 2000). Het proces van individualisering maakt kiezen mogelijk maar is daarbij niet vrijblijvend van aard; wanneer het aantal keuzemogelijkheden toeneemt, wordt het individu gedwongen zich aan te passen en te kiezen (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 4). Mensen zijn *condemned to individualization* (Beck en Beck-Gernsheim, 2002, p. 4). Peters, Rooijen & Guit (1993) verwijzen naar Fuchs-Heinritz (1990), die benoemt dat jongeren niet alleen mogen maar ook moeten kiezen. Hierbij zijn jongeren tegenwoordig meer vrij van sekse- en milieuspecifieke regels, waardoor het leven naar eigen inzicht kan worden ingedeeld (Peters et al., 1993).

Uit bovenstaande kan worden opgemaakt dat het individu nu meer te kiezen heeft dan in de tijd voordat er sprake was van individualisering. Voor de scholier in 6 vwo is er naast keuzevrijheid ook sprake van een groot aantal keuzemogelijkheden. Het vwo diploma geeft toegang tot een hbo of wo vervolgopleiding, maar ook een tussenjaar of niet studeren behoort tot de mogelijkheden. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) meldt dat afgelopen jaren minder scholieren na het behalen van het vwo diploma een hbo vervolgopleiding (bachelor of associate degree) verkiezen boven een wo vervolgopleiding. Er zijn meerr scholieren die na het behalen van het vwo diploma direct gaan studeren (CBS, 2016). Scholieren met een vwo diploma hebben keuze uit minimaal 1.591 (C&M) en

maximaal 1.798 (N&T) studies, bestaande uit hbo-bachelors, associate degrees en wo-bachelors (<http://www.studiekeuze123.nl/zoek>).

Een andere ontwikkeling die de druk op het maken van een studiekeuze kan beïnvloeden is het sociaal leenstelsel dat per 1 september 2015 is ingevoerd (De Volkskrant, 2014)<sup>1</sup>. Voor invoering van het sociaal leenstelsel werd het bedrag van de basisbeurs na het behalen van een opleiding, binnen de gestelde tijdslimiet, omgezet in een gift. Binnen het sociaal leenstelsel is de basisbeurs omgezet in een lening, welke na het behalen van de studie binnen 35 jaar terugbetaald moet worden<sup>2</sup>. Het maken van een bewuste studiekeuze is gewenst, een verkeerde keuze heeft immers financiële gevolgen voor de toekomstige student.

Ik ben benieuwd hoe scholieren in 6 vwo het studiekeuzeproces ervaren. Onder dit studiekeuzeproces, reken ik ook de keuze om (nog) niet te gaan studeren. Om het onderzoek af te bakenen richt ik mij op scholieren in 6 vwo van RSG Wiringherlant.

## 1.2 Probleemstelling

Scholieren in 6 vwo mogen kiezen wat ze na de middelbare school gaan doen. Ten gevolge van ontwikkelingen zoals individualisering en veel keuzemogelijkheden kan *choice overload* optreden. In combinatie met het sociaal leenstelsel is het aannemelijk dat studiekeuze een uitdagende keuze is. Dit onderzoek heeft als doel te achterhalen of en hoe scholieren *choice overload* bij het maken van een studiekeuze ervaren en hoe ze hiermee omgaan. Dit onderzoek is vormgegeven aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe ervaren scholieren in 6 vwo *choice overload* bij het maken van een studiekeuze en hoe gaan ze hiermee om?”

De twee theoretische deelvragen, welke worden beantwoord op basis van een literatuurstudie zijn:

1. Hoe kunnen keuzeprocessen met betrekking tot studiekeuze worden geduid vanuit de literatuur?
2. Hoe kan *choice overload* met betrekking tot studiekeuze geduid worden vanuit de literatuur en hoe kan er volgens de literatuur met *choice overload* worden omgegaan?

De twee empirische deelvragen welke zullen worden beantwoord op basis van de interviews zijn:

3. Welke mechanismen, die voortkomen uit de literatuur, passen scholieren toe bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze?
4. Welke afwegingen liggen er aan de mechanismen bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze ten grondslag?

## 1.3 Relevantie

Dit onderzoek brengt in kaart hoe scholieren het studiekeuzeproces ervaren en hoe zij hiermee omgaan. Inzichten die hieruit voortkomen kunnen wellicht een bruikbaar begin zijn bij het ontwikkelen

---

<sup>1</sup> Wet Studiefinanciering 2000, art. 3.1 BW

<sup>2</sup> Indien de financiële positie dit niet toelaat wordt dit bedrag kwijtgescholden.

van aangepaste studiekeuzebegeleiding. Binnen het huidige beleid met betrekking tot studiekeuze begeleiding is het *matchingsmodel*, zoals geformuleerd door Frans Parsons in 1909, overheersend. Het uitgangspunt hierbij is dat scholieren op basis van informatie een studiekeuze maken die passend is bij hun wensen. In de praktijk blijkt de wens om een 'match' te realiseren veelal niet leidend is bij het keuzeproces; het beschikbaar stellen van informatie is onvoldoende om de scholier te ondersteunen bij het maken van een passende studiekeuze (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). Aangepaste studiekeuzebegeleiding kan er wellicht aan bijdragen dat negatieve gevolgen van *choice overload* minder van invloed zijn op het studiekeuzeproces waardoor het studiekeuzeproces makkelijker zal verlopen. Tevens kunnen inzichten die voortkomen uit het onderzoek hogescholen en universiteiten enig inzicht geven in hoe potentiële toekomstige studenten zijn omgegaan met het studiekeuzeproces. De communicatie ten behoeve van het studieaanbod kan hierop indien nodig worden aangepast.

Van Doorn, de Koster en Verheul (2007) benoemen dat het hebben van veel keuzes bij alledaagse beslissingen, zoals het boeken van een vakantie of kopen van kleding, weinig problematisch is doordat men coping mechanismen toepast. Omgaan met keuzevrijheid bij fundamentele en existentiële kwesties zou een ander beeld kunnen opleveren, maar dit dient onderzocht te worden, stellen zij. Aan deze oproep wordt op kleine schaal gehoor gegeven met behulp van dit exploratieve onderzoek dat in kaart brengt hoe het studiekeuzeproces en eventuele *choice overload* hierbij ervaren wordt. Een belangrijke keuze die op jonge leeftijd gemaakt dient te worden. In het onderzoek wordt aangesloten op het gedachtengoed van Schwartz (2004), die stelt dat het hebben van een aantal keuzes goed is, maar het hebben van veel keuzes nadelig is.

#### 1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk twee vormt een uiteenzetting van relevante literatuur omtrent keuzeprocessen, *choice overload* en coping mechanismen. In hoofdstuk drie worden gebruikte onderzoeksmethodes en werkwijze bij het verzamelen en analyseren van de data toegelicht. Hoofdstuk vier beschrijft de resultaten van dit onderzoek en geeft antwoord op de empirische deelvragen. Het vijfde hoofdstuk is de conclusie. In hoofdstuk zes, discussie, wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces en worden suggesties gedaan voor vervolg onderzoek.



## Hoofdstuk 2 Theoretische beschouwing van keuzeprocessen, choice overload en coping mechanismen

In deze literatuurstudie worden de volgende drie *sensitizing concepts*, te weten, keuzeprocessen en rationaliteit, choice overload en coping mechanismen besproken.

### 2.1 Keuzeprocessen en rationaliteit

De studiekeuze in 6 vwo is een centraal thema binnen dit onderzoek. Keuzeprocessen en rationaliteit die gemoeid zijn met het maken van een (studie)keuze worden in deze paragraaf belicht vanuit de literatuur. Hierbij komen onder andere rationele keuze theorie, *bounded rationality*, uitdagingen van het keuzeproces en soorten keuzes aan bod.

#### 2.1.1 Rationele keuze theorie

Om grip te krijgen op de manier waarop keuzes worden gemaakt bespreek ik de rationele keuzetheorie. De rationele keuze theorie gaat uit van rationaliteit bij het maken van keuzes.

De rationele keuze theorie gaat er vanuit dat de mens een *homo economicus* is die op rationele wijze alle kosten en baten afweegt voorafgaand aan het maken van een keuze. "All social action, it is argued, can be seen as rationally motivated, as instrumental action, however much it may appear to be irrational or non-rational" (Scott, 2000, p.2). Uit dit citaat van Scott (2000) kan worden opgemaakt dat iedere gedraging, hoe irrationeel deze ook lijkt, toch rationeel ingegeven is. De term *homo economicus* heeft een gelijkenis met de term *economic man*. De *economic man* is een term die voortkomt uit traditionele economische theorieën over gedrag, waarbij economisch handelen synoniem staat voor rationeel handelen (Simon, 1955). De *economic man* beschrijft Simon (1955) als een individu dat verstrekkende kennis heeft van relevante aspecten uit zijn omgeving, dat goed georganiseerd is en berekenend omgaat met keuzemogelijkheden. Deze manier van handelen stelt het individu in staat om te optimaliseren (Simon, 1955). De rationele keuze theorie vindt zijn oorsprong in het werk van socioloog George Homans (1958; 1961; 1974). Homans legde met zijn *social exchange theory* de basis voor de rationele keuze theorie (Scott, 2000, p.2). De *social exchange theory* schept een framework waarmee niet economische situaties, zoals bijvoorbeeld onderlinge relaties (Emerson, 1976, p.336), op economische wijze benaderd kunnen worden.

Homans (1974) deed vanuit het gedachtengoed van de *social exchange theory* een vijftal aannames met betrekking tot het menselijk gedrag dat Emerson (1979) beschrijft. Aanname een heeft betrekking op het herhalen van succesvol gedrag. Als een individu voor bepaalde acties wordt beloond neemt de kans toe dat dit gedrag vaker wordt vertoond. Aanname twee is dat als een situatie lijkt op een voorgaande situatie waarin het individu is beloond voor goed gedrag, de kans toeneemt dat het eerder beloonde gedrag weer wordt vertoond. Aanname drie is dat wanneer iemand vaker een beloning krijgt er steeds minder waarde wordt gehecht aan de beloning. Aanname vier is dat wanneer aan de uitkomsten van gedraging veel waarde wordt gehecht, men eerder geneigd zal zijn om tot deze handeling over te gaan. De vijfde aanname is dat in het keuzeproces een afweging wordt gemaakt waarbij de waarde en de geschatte kans op het resultaat tegen elkaar worden afgewogen (Emerson, 1976, pp.339-340). Voor dit onderzoek zijn aanname vier en vijf vooral interessant. Aanname vier impliceert dat wanneer de belangen bij een te maken keuze groot zijn, het handelen hierop wordt afgestemd. Wanneer we deze aanname vertalen naar het onderzoek naar studiekeuze, dan is het de vraag of aan de uitkomsten van de gemaakte studiekeuze veel waarde wordt gehecht en of dit

gevolgen heeft voor de manier van kiezen. Het exacte gevolg licht Emerson (1976) niet nader toe. De vijfde aanname biedt inzicht in de manier waarop mogelijk afwegingen worden gemaakt in het keuzeproces. Het is interessant om te kijken of respondenten dergelijke afweging in dit onderzoek benoemen.

Een interessante aanvulling op de vijfde aanname van Homans (1974), welke Emerson (1976) beschrijft is afkomstig van van Dijk en Zeelenberg (2009, pp.25-26). Zij werken de rationele keuzetheorie systematisch uit aan de hand van een zevental aannames dat binnen de rationele keuze theorie wordt onderscheiden. Aanname één is het primaat van eigen opbrengsten, kort gezegd maakt de beslisser een kosten- en baten analyse voor de eigen opbrengsten. Aanname twee is dat mensen bij het nemen van een beslissing streven naar het maximaal haalbare. Daarop aansluitend is de derde aanname dat men bij het nemen van een beslissing optimaal gebruik maakt van beschikbare informatie. Aanname vier is dat men bij het maken van een keuze de onzekerheid incalculeert. Wanneer uitkomsten onzeker zijn wordt hier rekening mee gehouden bij het maken van de keuze. Aanname vijf is dat men in het keuzeproces rekening houdt met lange en korte termijn gevolgen, waarbij men de voorkeur geeft aan het behalen van resultaten op de korte termijn. Aanname zes is dat voorkeuren voor keuzes stabiel blijven. Wanneer men een voorkeur heeft voor het één, dan is te verwachten dat deze voorkeur zo blijft en dat het individu niet plotseling wisselt van voorkeur. De zevende en laatste aanname is dat keuzes worden gemaakt op basis van rationele inschatting van kosten en baten (*homo economicus*), emoties spelen hierin geen rol (van Dijk & Zeelenberg, 2009, pp.25-26). Het zevental aannames bestaat uit factoren die volgens de rationele keuzetheorie bepalend zijn bij het maken van een keuze. Hierbij lijken de eerste zes aannames de aspecten te zijn die bepalend zijn hoe de kosten- en baten analyse (aanname zeven) wordt vorm gegeven. Impliciet gaan deze aspecten uit van een alwetende beslisser. De vraag is echter in hoeverre de mens in staat is om al deze aspecten af te wegen binnen de complexe realiteit waarin men leeft. Simon (1979) onderschrijft deze problematiek en werkt dit verder uit aan de hand van het begrip *bounded rationality*.

### 2.1.2 Bounded rationality

Zoals in het bovenstaande paragraaf is besproken, gaat de rationele keuzetheorie uit van de *economic man* of de *homo economicus*, die rationeel te werk gaat en kosten en baten afweegt. De vraag is of dit een weergave is van hoe men zich gedraagt of hoe men zich zou moeten gedragen. Volgens Simon (1955) is de intentie van menselijk gedrag rationeel, maar zijn situaties complex waardoor de mens deze vereenvoudigt. Discrepanties tussen de vereenvoudigde werkelijkheid en de realiteit ontstaan mede doordat de mens gelimiteerd kundig is in het omgaan met beschikbare informatie, het herkennen van problemen en het verwerken van informatie binnen de beschikbare tijd. Hierdoor wordt menselijk gedrag gelimiteerd in rationaliteit. Simon (1955, p.114) introduceerde daarop het begrip *approximate rationality*. Tevens introduceerde Simon (1995, p.99) de term *administrative man*; een individu dat kiest op grond van gelimiteerde kennis en mogelijkheden.

In de jaren daarna is het gedachtegoed met betrekking tot de *approximate rationality* door Simon (1979, p.502) verder uitgewerkt tot de *bounded rationality*. De concepten *search* en *satisficing* staan centraal bij het karakteriseren van het keuzeproces dat onderhevig is aan de *bounded rationality* (Simon, 1979, pp.502-503). *Search* staat centraal voor de zoektocht naar alternatieven en informatie over deze alternatieven binnen een keuzeproces, welke begrensd wordt door de mogelijkheden van informatieverwerking van het menselijk individu. Het andere concept is *satisficing*. Volgens Simon

(1979) zijn situaties complex waardoor het individu niet in staat is de exacte kosten en baten in te schatten van iedere keuze. In plaats daarvan stelt men eisen waaraan de uitkomst van een keuze moet voldoen. Wanneer een keuzemogelijkheid aan deze eisen voldoet, beëindigt het individu de zoektocht. Men neemt genoegen met de keuze. Simon (1979) noemt dit *satisficing*. Simon (1979) concludeert dat men naar aanleiding van redelijke overwegingen, op grond van incomplete informatie, keuzes kan maken zonder daarbij te streven naar het meest optimale.

Samenvattend sluit ik mij aan bij Simon (1955; 1979) met betrekking tot zijn visie op rationaliteit. Mijns inziens is de intentie van gedrag rationeel. Hierdoor maakt de mens keuzes naar aanleiding van verschillende kosten- en baten analyses, waarin men verschillende aspecten afweegt, zoals onzekerheid en korte termijn effecten. Door de complexe werkelijkheid is een absolute kosten- en baten analyse in de praktijk niet mogelijk en is er sprake van *bounded rationality*. Dit heeft als gevolg dat de concepten *search* en *satisficing* worden toegepast. De complexe realiteit zorgt ervoor dat men streeft naar het best haalbare binnen een situatie. De hierboven genoemde factoren kunnen bij het studiekeuzeproces van toepassing zijn, waardoor deze interessant zijn voor dit onderzoek. Tevens wordt men bij het studiekeuzeproces, al dan niet onbewust, geconfronteerd met een aantal uitdagingen. Deze uitdagingen worden hieronder verder uitgewerkt.

### 2.1.3 Uitdagingen van het keuzeproces

Schwartz (2004, p.47) beschrijft een zestal stappen dat bij het maken van 'goede' keuzes doorlopen moet worden. Stap een: bedenk wat het doel of de doelen zijn. Stap twee: evalueer hoe belangrijk ieder doel is. Stap drie: zet de keuzemogelijkheden op een rij. Stap vier: evalueer welke opties zullen helpen bij het behalen van het doel. Stap vijf: kies de beste optie. Stap zes: Pas op basis van het effect dat de keuzes hebben, de doelen en de belangrijkheid hiervan aan. Het stappenplan van Schwartz (2004) impliceert een doelmatige en rationele aanpak bij het maken van keuzes. Wanneer het aantal keuzemogelijkheden beperkt is, is het al uitdagend om al deze stappen te doorlopen. Wanneer het aantal keuzemogelijkheden toeneemt, neemt de moeite die het kost om een goede keuze te maken toe. De mogelijkheid om te kunnen kiezen kan hierdoor veranderen in een last (Schwartz, 2004).

De eerste stap bij het maken van een keuze volgens het stappenplan van Schwartz (2004) is het bepalen van het doel. De onderliggende vraag hierbij is: "wat wil ik?". Om het doel te bepalen moet je vooraf weten hoe de uitwerking van een keuze je laat voelen. Dit is lastig te voorspellen. Schwartz (2004, pp.48-52) beschrijft deze uitdaging van het vaststellen van doelen aan de hand van drie soorten *utilities*, te weten: *experienced utility*, *expected utility* en *remembered utility*. De *experienced utility* heeft betrekking op datgene dat je hebt ervaren. Heb jij een goede ervaring met een studie op een open dag of meeloopdag, dan heb je een positieve *experienced utility*. De *expected utility* heeft betrekking op de verwachting vooraf; wat men vooraf van een studie verwacht. Bij het maken van een studiekeuze heeft men op meeloopdagen en open dagen na, geen verdere ervaring, waardoor de *expected utility* een belangrijke rol speelt bij het maken van de studiekeuze. De *remembered utility* heeft betrekking op de manier waarop het effect van een bepaalde keuze herinnerd wordt. De herinnering van een open dag of meeloopdag kan hieronder vallen. Keuzes in onbekende situaties worden gemaakt op basis van de *expected utility*; men heeft nog geen ervaringen of herinneringen en maakt daarom een keuze op basis van verwachtingen. In de praktijk blijkt echter vaak dat deze *utilities* niet altijd met elkaar overeenkomen. Zo kan de *remembered utility* afwijken van de *experienced utility*. Dit is bijvoorbeeld te verklaren door de *peak-end rule* (Kahneman, 1999, pp.19-21), wat inhoudt dat

vooral het einde of opvallende (zowel goede als slechte) ervaringen onthouden worden. De afwijking tussen de *experienced utility* en *remembered utility* suggereert dat men niet altijd weet wat men wil (Schwartz, 2004, p.52).

Naast de discrepantie tussen de *experienced utility* en de *remembered utility* blijkt uit verschillende onderzoeken dat de mens vaak niet in staat is om te voorspellen hoe men zich in de toekomst zal voelen naar aanleiding van een gemaakte keuze (Loewenstein & Schkade, 1999). Zowel Schwartz (2004) als Loewenstein en Schkade (1999) halen het onderzoek van Simonson (1990) aan om dit te illustreren. Simonson (1990) vroeg respondenten te kiezen welke snacks ze aankomende weken wilden eten. Op het moment dat de respondenten de snack zouden krijgen vroeg hij hen welke snack ze nu zouden kiezen. Hieruit bleek dat voorkeuren voor een snack kunnen wisselen van tijd tot tijd en dat deze van te voren lastig te voorspellen zijn. Loewenstein en Schkade (1999) benoemen dat hoewel mensen verwachtingen niet altijd goed inschatten met betrekking tot kleine aangelegenheden, men wel in staat is onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken. Loewenstein en Schkade (1999) spreken daarom ook over “(...) inconsistencies within smaller categories” (p.100).

In het kort komt het erop neer dat, met het oog op de studiekeuze, de verwachtingen bij een studie een belangrijke rol zullen spelen in het begin van het zoekproces. De ervaring en de herinnerde ervaring met betrekking tot de open dagen en meeloopdagen zullen in een later stadium van invloed kunnen zijn. Desondanks blijken verwachtingen, ervaringen en de herinnerde ervaringen geen goede weergave te zijn van de werkelijkheid. Hierdoor is het lastig in te schatten welke gevoelsmatige effecten een bepaalde keuze voor het individu zullen hebben. Dit maakt het lastig in te schatten of de uitkomst van een keuze hen tevreden zal stemmen of niet. Tevens blijken keuzes niet één op één vergelijkbaar. De volgende sub-paragraaf gaat daarom in op verschillende soorten keuzes.

#### 2.1.4 Soorten keuzes

Niet alle keuzes zijn gelijkwaardig, zo blijkt uit de stellingname van van Doorn, de Koster en Verheul (2007). Zij kaderen hun onderzoek af door onderscheid te maken tussen existentiële en fundamentele keuzes en *small decisions* (p.401).

De term *small decisions* ‘lenen’ van Doorn et al. (2007) van Giddens (1991). Deze *small decisions* zijn keuzes die iedere dag gemaakt worden, zoals wat je gaat eten of met wie je die dag wilt afspreken (Giddens, 1991). Volgens Giddens (1991) zijn het allemaal kleine keuzes die bijdragen aan het ontstaan van een routine. Ondanks het feit dat de keuzes relatief weinig consequenties hebben, dragen *small decisions* volgens Giddens (1991), evenals grotere en consequentievollere keuzes, bij aan wie wij zijn en wat wij doen. Als de setting waarbinnen de keuze wordt gemaakt minder traditioneel is, spelen keuzes een belangrijke rol bij het creëren van een eigen identiteit (Giddens, 1991). Van Doorn et al. (2007) benoemen dat het werk van Giddens (1991) de suggestie in zich draagt dat de mens niet ten onder hoeft te gaan aan de wanorde van kleine dagelijkse keuzes. Een mening die lijnrecht tegenover het gedachtengoed van Schwartz (2004) staat, die stelt dat minder keuzes beter zijn. Onder fundamentele keuzes verstaan van Doorn et al. (2007) keuzes omtrent relaties, kinderen, religiositeit en werk. Het is te beargumenteren dat keuzes met betrekking tot studiekeuze een voorstadium zijn voor de keuzes met betrekking tot werk, waardoor studiekeuze kan worden gezien als een fundamentele keuze. Existentiële vragen hebben volgens hen betrekking op vraagstukken, zoals ‘wie ben ik’ of ‘wat wil ik in het leven’. Wederom is hier een link met studiekeuze denkbaar. De vraag ‘wat

wil ik in het leven' kan immers nauw samenhangen met de studiekeuze. Fundamentele en existentiële keuzes zijn volgens hen anders dan *small decisions*, omdat het bij dergelijke vraagstukken niet mogelijk lijkt om niet te kiezen. Daarnaast hebben *small decisions* volgens de literatuur relatief weinig consequenties. Gezien de onderwerpen van de fundamentele en existentiële keuzes is het aannemelijk dat hierbij meer consequenties verbonden zijn aan de te maken keuze. Wanneer we de kennis met betrekking tot *small decisions*, fundamentele keuzes en existentiële keuzes koppelen aan de vierde aanname van Homans (1974), zoals besproken in paragraaf 2.1.1, dan is het te verwachten dat de manier waarop iemand tegen een keuze aankijkt, invloed heeft op de manier waarop met een keuze wordt omgegaan.

Samenvattend komt het erop neer dat het vraagstuk met betrekking tot studiekeuze gerelateerd is aan keuzes rondom werk en de vraag 'wat wil ik in het leven'. Dit zijn twee thema's waar fundamentele en existentiële keuzes betrekking op kunnen hebben. Uit de vierde aanname van Homans (1974), zoals besproken in paragraaf 2.1.1, blijkt dat de manier waarop een scholier aankijkt tegen de keuze, als *small decision* of als fundamentele keuze, van invloed kan zijn op de manier waarop men in het keuzeproces staat.

## 2.2 Choice overload

In hoofdstuk 1 is beschreven dat als gevolg van de individualisering de keuzevrijheid is toegenomen. Daarnaast heeft men bij het studiekeuzeproces veel mogelijke keuzes en is het aannemelijk dat er enige druk ligt op het maken van een 'goede' studiekeuze. Deze factoren dragen eraan bij dat er mogelijk sprake is van *choice overload* bij het studiekeuzeproces. In deze paragraaf wordt het *sensitizing concept, choice overload*, verder uitgewerkt. Hierbij komen de volgende onderwerpen, het effect van keuzemogelijkheden, wat is *choice overload* en wat zijn de gevolgen, oorsprong *choice overload* en invloed factoren op *choice overload*, aan bod.

### 2.2.1 Het effect van keuzemogelijkheden

In de afgelopen decennia hebben verschillende wetenschappers, zoals Deci en Ryan (1985), Dember, Warm en Galinsky (1992), Rotter (1966), Rodin en Langer (1976) en Iyengar en Lepper (2000), onderzoek gedaan naar het effect van keuzemogelijkheden. Uit deze onderzoeken bleek onder andere dat in situaties waarin het mogelijk is om te kiezen er ruimte ontstaat voor het vertonen van intrinsiek gemotiveerd gedrag (Deci & Ryan, 1985). Uit onderzoek van Dember et al. (1992) bleek dat de illusie van keuzemogelijkheden een motiverende factor is, die eraan bijdraagt dat men tijdens het uitvoeren van een taak langer geconcentreerd kan blijven. Daarnaast is de mate waarin een individu ervaart dat eigen keuzes bepalend zijn voor het al dan niet ontvangen van een beloning zorgt voor *internal control* en draagt bij aan de ervaren controle (Rotter, 1966). Tevens maken keuzemogelijkheden het mogelijk om controle uit te oefenen. De ervaren controle vergroot de mate van tevredenheid en betrokkenheid (Rodin & Langer 1976). Iyengar en Lepper (2000) vatten de uitkomsten van de onderzoeken van Deci en Ryan (1985), Dember, Warm en Galinsky (1992), Rotter (1966) en Rodin en Langer (1976) als volgt samen: "(...) decades of psychological theory and research that has repeatedly demonstrated, across many domains, a link between the provision of choice and increases in intrinsic motivation, perceived control, task performance and life satisfaction" (Iyengar & Lepper, 2000, p.995). Uit dit citaat hen kan worden opgemaakt dat het aanbieden van keuzemogelijkheden verschillende positieve invloeden heeft. Een onderscheid tussen de effecten van veel of weinig keuzes maakt men hierin niet. Als we de

bevindingen uit bovenstaande alinea koppelen aan het proces rondom studiekeuze dan impliceert dit dat de mogelijkheid om een studie te kunnen kiezen positieve gevolgen heeft.

Een punt van kritiek op bovenstaande uitkomsten is afkomstig van Iyengar en Lepper (2000). Het duo benoemt dat de werken van Deci en Ryan (1985), Dember, Warm en Galinsky (1992), Rotter (1966) en Rodin en Langer (1976) slechts het effect van keuzemogelijkheden hebben onderzocht in situaties waarbij de keuze incidenteel of triviaal is. Iyengar en Lepper (2000) stellen daarom dat dergelijke onderzoeken hebben aangetoond dat een beperkt aantal keuzemogelijkheden meer voordelen heeft dan wanneer er niet gekozen kan worden. Iyengar en Lepper (2000) vullen dit inzicht aan door te kijken of er een verschil waarneembaar is tussen het effect van veel en weinig keuzemogelijkheden.

In het kort komt het erop neer dat de mogelijkheid om te kunnen kiezen, of de illusie hiervan, positieve invloed heeft op de motivatie, concentratie, ervaren controle en de tevredenheid en betrokkenheid. Op basis van de onderzoeksresultaten zoals besproken in bovenstaande zouden keuzemogelijkheden uitsluitend positieve effecten hebben. Naar het verschil tussen het effect van veel of weinig keuzemogelijkheden werd in eerste instantie niet gekeken. Iyengar en Lepper (2000) vormen daarom een welkome aanvulling. In onderstaande paragraaf worden onder andere de bevindingen van Iyengar en Lepper (2000) uiteen gezet.

### 2.2.2 Wat is choice overload en wat zijn de gevolgen?

Iyengar en Lepper (2000) stelden zich de vraag of er een teveel aan keuzemogelijkheden kan zijn. Zij onderzochten de *choice overload* hypothese, die zij als volgt definieerden: “ (...) the choice overload hypothesis underlying these studies is that, although provision of extensive choices may sometimes still be seen as initially desirable, it may also prove unexpectedly demotivating in the end” (Iyengar & Lepper, 2000, p.996). Waaruit kan worden opgemaakt dat veel keuzemogelijkheden aantrekkelijk lijkt, maar dat het uiteindelijk negatieve gevolgen kan hebben. Hierbij zien zij *extensive choices* als “(...) a reasonably large, but not ecologically unusual number of options” (Iyengar & Lepper, 2000, p.966). Hoewel het werk van Iyengar en Lepper (2000) een belangrijk onderzoek is met betrekking tot de theorie van *choice overload* hebben ook andere wetenschappers hier onderzoek naar gedaan. Scheibehenne, Greifeneder en Todd (2010) formuleerden voorafgaand aan hun meta-analyse naar *choice overload* de volgende samenvattende definitie:

“These proposed effects of extensive assortments include a decrease in the motivation to choose, to commit to a choice, or to make any choice at all (Iyengar, Huberman, and Jiang 2004; Iyengar and Lepper 2000); a decrease in preference strength and satisfaction with the chosen option (Chernev 2003b; Iyengar and Lepper 2000); and an increase in negative emotions, including disappointment and regret (Schwartz 2000).” (p.409)

Bovenstaande definities vormt een opsomming van uiteenlopende mogelijke negatieve effecten van een teveel aan keuzemogelijkheden. Zo neemt onder andere de mogelijkheid om een keuze te maken af. Tevens neemt de motivatie om te kiezen en de tevredenheid over de gemaakte keuze af. Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek is deze brede definitie zoals gegeven door Scheibehenne et al. (2010) het meest passend. De meta-analyse van Scheibehenne et al. (2010) biedt tevens een overzicht van diverse termen die nauw verwant zijn aan het fenomeen *choice overload*:

“These phenomena have been selectively referred to as *choice overload* (Diehl and Poyner 2007; Iyengar and Lepper 2000; Mogilner, Rudnick, and Iyengar 2008), “overchoice effect” (Gourville and Soman 2005), “the problem of too much choice” (Fasolo, McClelland, and Todd 2007), “the tyranny of choice” (Schwartz 2000), or “too-much-choice effect” (Scheibehenne, Greifeneder, and Todd 2009); an increasing number of products to choose from is sometimes termed “consumer hyperchoice” (Mick, Broniarczyk, and Haidt 2004).” (p.409)

Ik zou dit overzicht willen aanvullen met de term ‘keuzestress’, die voortkomt uit het werk van van Doorn et al. (2007, p.401), die spreken over keuzestress naar aanleiding van een groot aantal keuzemogelijkheden.

Welke effecten heeft een overvloed aan keuzes? Uit de definitie zoals gegeven door Scheibehenne et al. (2010) blijkt dat *choice overload* verschillende gevolgen heeft. Deze gevolgen worden in deze alinea kort toegelicht. Iyengar en Lepper (2000) stellen dat keuzemogelijkheden het kiesproces leuker, maar ook moeilijker maken waardoor de motivatie om te kiezen afneemt. Tevens benoemen zij dat een teveel aan keuzemogelijkheden achteraf het tevredenheidsgevoel over de keuze vermindert. Schwartz (2004) neemt een vergelijkbaar standpunt in. Schwartz (2004) stelt dat het kiezen uit een groot aantal keuzemogelijkheden uitputtend is, veel tijd kost en dat men achteraf minder tevreden is over de gemaakte keuze. De ontevredenheid komt doordat men niet alle alternatieven helemaal heeft kunnen uitzoeken, hierdoor twijfelt men of andere alternatieven misschien beter zijn (Schwartz, 2004). Zoals eerder vermeld, verdient daarom een beperkt aantal keuzemogelijkheden de voorkeur boven een uitgebreid assortiment aan keuzemogelijkheden (Schwartz, 2004). Deze inzichten vul ik graag aan op basis van het werk van Hills, Noguchi en Gibbert (2013), dat aantoont dat een toename van keuzemogelijkheden de aanleiding vormt voor het nemen van risicovollere keuzes. Zoals uiteengezet in de aanleiding in hoofdstuk 1 heeft een student veel keuzemogelijkheden. De hierboven genoemde negatieve gevolgen van een teveel aan keuzemogelijkheden kunnen daarom van toepassing zijn bij het maken van een studiekeuze in 6 vwo.

*Choice overload* lijkt op het eerste gezicht negatieve gevolgen te hebben voor de kiezer. Van Doorn et al. (2007) zetten zich af tegen deze gedachtegang. Zij onderzochten of mensen bij het maken van kleine dagelijkse keuzes keuzestress ervoeren. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat keuzestress slechts zeer beperkt voorkwam. Respondenten reduceerden de ervaren stress door gebruik te maken van de volgende coping mechanismen: 1) kiezen om niet te kiezen, 2) advies te vragen aan vrienden en familie, 3) de leefstijl leidend te laten zijn in het nemen van beslissingen (van Doorn, de Koster & Verheul, 2007). Deze coping mechanismen zullen verder worden uitgewerkt in paragraaf 2.3.3. Bovenstaande impliceert dat kiezers, dus ook scholieren in 6 vwo, negatieve effecten van *choice overload* kunnen reduceren met behulp van coping mechanismen.

Samenvattend kan worden gesteld dat onder *choice overload* en synoniemen hiervan een groot aantal uiteenlopende negatieve effecten, ten gevolge van een teveel aan keuzemogelijkheden, wordt verstaan. Binnen dit onderzoek rondom het studiekeuzeproces krijgt de definitie van Scheibehenne et al. (2010) de voorkeur dankzij het brede karakter. Een belangrijk inzicht uit het werk van van Doorn et al. (2007) is dat de mens niet altijd ten onder hoeft te gaan aan de gevolgen van *choice overload*. Met behulp van verschillende coping mechanismen kan men deze negatieve gevolgen reduceren en



voorkomen. Het is interessant nader te bestuderen of scholieren in 6 vwo gebruik maken van specifieke coping mechanismen bij het kiezen van een studie.

### 2.2.3 Oorsprong van choice overload

Hoewel *choice overload* een actueel onderwerp is, is het fenomeen niet nieuw. Volgens Scheibehenne et al. (2010) is het eerste idee rondom problemen bij het maken van keuzes afkomstig van de Franse filosoof Jean Burdian (1300-1358), die zei dat het keuzeproces vertraagd wordt wanneer er gekozen moet worden tussen twee opties die even aantrekkelijk zijn. Hieruit kan worden opgemaakt dat eventuele hindernissen bij het maken van keuzes niet alleen problemen van nu zijn. Desondanks zijn er oorzaken aan te wijzen waarom kiezen juist nu zo belangrijk maar ook lastig kan zijn. Mede dankzij ontwikkelingen zoals individualisering, globalisering en technologisering is het individu vandaag de dag minder afhankelijk van haar omgeving, men kan daardoor zelfstandig kiezen (Noordegraaf & Geuijen, 2011; Dieleman 2000). De individualisering wordt gekenmerkt door de-institutionalisering, de-traditionalisering, privatisering, fragmentering en heterogenisering (Felling, 2004), dit maakt kiezen mogelijk. Kiezen is daarbij echter niet vrijblijvend van aard. Wanneer het aantal keuzemogelijkheden toeneemt, wordt het individu langzaam gedwongen zich aan te passen en te kiezen. Beck en Beck-Gernsheim (2002) noemen dit *condemned to individualization*. Peters, Rooijen en Guit (1993) verwijzen naar Fuchs-Heinritz (1990) die benoemt dat jongeren niet alleen mogen maar ook moeten kiezen. Hierbij zijn jongeren tegenwoordig meer vrij van sekse- en milieuspecifieke regels. Een voorbeeld van deze milieuspecifieke regels is dat van oudsher het huwelijk een moment van overgang vormde waarbij jongens de rol als kostwinnaar op zich namen en meisjes de rol van huisvrouw en moeder op zich namen. Door het wegvallen van sekse- en milieuspecifieke regels kan het leven naar eigen inzicht worden ingedeeld (Peters, Rooijen & Guit, 1993).

Naast het feit dat een individu meer zelfstandige keuzes kan en moet maken, is het aantal keuzemogelijkheden toegenomen (Schwartz, 2004). Ontwikkelingen, zoals een toename in het aantal producten dat men in de winkel kan kopen, het aantal vakken dat een student kan kiezen en het aantal zenders op tv, dragen eraan bij dat het aantal keuzemogelijkheden toeneemt. Daarnaast legt de overheid keuzes terug bij de mens; "figure it out for yourself" (Schwartz, 2004, p.25) waardoor mensen onder andere zelf de zorgverzekering moeten kiezen. Tevens neemt de informatie over de keuzemogelijkheden toe (Schwartz, 2004). Zo worden keuzes gemaakt op basis van eigen ervaringen, door te praten met vrienden of door te lezen over het onderwerp in verschillende magazines of via internet. Het maken van een keuze is daarmee een uitdaging an sich (Schwartz, 2004).

Hoewel het fenomeen *choice overload* niet nieuw is, blijken individualisatie en het toegenomen aantal keuzemogelijkheden katalysatoren te zijn voor de mogelijke effecten van *choice overload*. Deze twee factoren zijn, zoals omschreven in de aanleiding in hoofdstuk 1, binnen de setting van het studiekeuzeproces van belang. De mate waarin eventuele *choice overload* daadwerkelijk voorkomt wordt door een aantal verschillende factoren beïnvloed. Deze factoren worden in de volgende paragraaf toegelicht.

### 2.2.4 Invloed factoren op choice overload

*Choice overload* kan in verschillende mate optreden. In deze sub-paragraaf worden verschillende factoren besproken die van invloed kunnen zijn op de mate waarin *choice overload* voorkomt. De meta-analyse met betrekking tot *choice overload* van Scheibehenne et al. (2010) vormt hierin het



uitgangspunt. De meta-analyse rangschikt factoren die van invloed zijn op de *choice overload* en de effecten daarvan in vier thema's, te weten *assortment structure*, *decision strategies*, *perception of the distribution* en *choice and satisfaction as dependent variables*.

Het eerste thema dat onder *assortment structure* valt is *categorization and option arrangement*. Scheibehenne et al. (2010) benoemen dat een toename van het aantal keuzemogelijkheden niet direct zorgt voor een afname van de tevredenheid. Desondanks kunnen Scheibehenne et al. (2010) op basis van de uitgevoerde meta-analyse geen uitspraak doen met betrekking tot de relatie tussen keuzemogelijkheden en tevredenheid (*choice and satisfaction as dependent variables*). Dit komt doordat er binnen de onderzoeken op verschillende aspecten van tevredenheid worden gemeten, te weten tevredenheid met betrekking tot het keuzeproces als geheel, tevredenheid met het besluitvormingsproces en tevredenheid met betrekking tot de gemaakte keuze. Desondanks benoemen zij, dat wanneer de mogelijkheden werden gesorteerd in categorieën, het makkelijker is om tot een keuze te komen. Indien er is gecategoriseerd zorgt het aantal keuzemogelijkheden niet voor een afgenomen tevredenheid. De categorisatie van keuzemogelijkheden, binnen dit onderzoek met betrekking tot studiekeuze, is volgens hen een factor die kan bijdragen aan de afname van *choice overload*. Het tweede thema is *difficult trade-offs*: het is aannemelijk dat een toename in het aantal keuzemogelijkheden zorgt voor een toename in het aantal moeilijke afwegingen (*difficult trade-offs*). Als er minder (of makkelijker) vergeleken hoeft te worden dan is er minder sprake van *choice overload*. Met het oog op studiekeuze zou het inzicht met betrekking tot *trade-offs* betekenen dat wanneer studies veel op elkaar lijken, het moeilijker is om een afweging te maken. Thema drie is *information overload*: als men beschikt over meer informatie bij het maken van een keuze, dan maakt men een minder geïnformeerde keuze. Dit impliceert dat veel informatie over verschillende studies een nadelige invloed heeft op de uiteindelijke keuze. Daarnaast is een toename in keuzemogelijkheden vooral problematisch wanneer deze wordt gecombineerd met een uitvoerige beschrijving van de keuzemogelijkheden. Het laatste thema is *time pressure*: wanneer men zich moet haasten bij het maken van een keuze dan zorgt dat voor spijt over de gemaakte keuze. Bij het maken van een studiekeuze geldt een inschrijvingsdeadline op 1 mei. Tijdsdruk kan daardoor van invloed zijn op het studiekeuzeproces (Scheibehenne et al., 2010, pp.419-420).

Met betrekking tot *decision strategies* benoemen Scheibehenne et al. (2010, pp.420-421) dat keuze strategieën en motivaties van participanten veelal niet zijn bestudeerd of gecontroleerd binnen de onderzoeken die zij hebben meegenomen in de meta-analyse. Desondanks benoemen ze dat, wanneer men eerst besluit iets te willen kopen en daarna pas kiest wat gekocht moet worden, er negatieve effecten van *choice overload* optreden. Het hele assortiment wordt dan betrokken in het keuzeproces, waardoor de invloed van een groot aantal keuzes merkbaar is. Wanneer de situatie andersom is en iemand eerst een product kiest en dan besluit of deze gekocht moet worden treden de negatieve effecten niet op. Men hoeft dan immers niet alle mogelijkheden af te gaan. Dit gegeven kun je ook vertalen naar het studiekeuzeproces. Het is dan de vraag of men eerst besluit te gaan studeren en vervolgens een studie kiest, of dat men eerst een studie uitzoekt en vervolgens besluit om daadwerkelijk te gaan studeren. In het eerste geval (besluiten te studeren, vervolgens studie kiezen) heeft men meer kans op negatieve effecten van *choice overload*. Tevens benoemen ze dat een groot aantal keuzemogelijkheden het maken van een keuze bemoeilijkt doordat verschillende goede opties meer op elkaar lijken. Men is daardoor eerder geneigd om het maken van een keuze te vermijden. Schijnbaar dragen grote assortimenten aan opties eraan bij dat men het moeilijk vindt om voor zichzelf

te beargumenteren waarom een keuze de beste was. Bij studiekeuze heeft een scholier in 6 vwo minimaal 1.591 (C&M) en maximaal 1.798 (N&T) studiemogelijkheden, bestaande uit hbo-bachelors, associate degrees en wo-bachelors (<http://www.studiekeuze123.nl/zoek>). Het assortiment keuzemogelijkheden is in het geval van studiekeuze dus groot. Als laatst blijkt dat de mate waarin men voor het maken van keuzes terugvalt op heuristieken, van invloed is op de mate waarin *choice overload* optreedt (Scheibehenne et al., 2010, p.420). Een verdere uitwerking met betrekking tot heuristieken vindt u in paragraaf 2.3.3.

Met betrekking tot de *perception of distribution* benoemen Scheibehenne et al. (2010, pp.420-421) dat de kwaliteit van het assortiment bepalend is of een groot aantal keuzemogelijkheden als hinderlijk wordt ervaren of niet. In het geval van lage kwaliteit gaat de voorkeur uit naar een groot assortiment, in de hoop dat men toch een optie vindt die goed aansluit. Indien het assortiment van keuzemogelijkheden wordt ingeschat als kwalitatief goed, dan gaat de voorkeur uit naar minder keuzemogelijkheden. De verwachting met betrekking tot de kwaliteit van studiekeuzemogelijkheden kan van invloed zijn op de mate van *choice overload*. Scheibehenne et al. (2010) lichten niet toe hoe een inschatting van de kwaliteit tot stand komt. Hiervoor kunnen inzichten met betrekking tot de *expected utility, experienced utility en remembered utility*, zoals beschreven in paragraaf 2.1.3 bruikbaar zijn.

Scheibehenne et al (2010) benoemen dat er onduidelijkheid bestaat met betrekking tot het besluit om niet te kiezen. Ze stellen dat dit geen eenduidig begrip is omdat het op verschillende manieren tot stand kan komen. Zo kan het komen doordat iemand de keuze uitstelt of doordat de moeite die het kost om een keuze te maken niet opweegt tegen de voordelen, die het maken van de keuze oplevert. Achteraf kan pas worden vastgesteld om welke vorm van 'kiezen om niet te kiezen' het ging (Scheibehenne et al., 2010, p.421).

Samenvattend komt het erop neer dat inzichten met betrekking tot categorisatie, *trade-offs*, hoeveelheid informatie, tijdsdruk, keuzevolgorde, aantal keuzemogelijkheden en de kwaliteit van de keuzemogelijkheden, zoals beschreven in deze sub-paragraaf, handvatten bieden voor het analyseren van factoren die van invloed zijn bij het optreden of uitblijven van *choice overload*. Deze handvatten kunnen worden toegepast op het studiekeuzeproces van scholieren in 6 vwo.

## 2.3 Coping mechanismen

Zoals aangehaald in paragraaf 2.2.2 kunnen coping mechanismen het optreden van negatieve effecten als gevolg van *choice overload* reduceren. Het is aannemelijk dat scholieren in 6 vwo tijdens het keuzeproces gebruik maken van coping mechanismen, daarom wordt in deze paragraaf een aantal coping mechanismen nader bestudeerd. Deze paragraaf is onderverdeeld in de paragrafen *reasoned action approach en ELM*, soorten kiezers – *satisficers* en *maximizers* en omgaan met keuzes.

### 2.3.1 Reasoned action approach en ELM

Het keuzeproces dat iemand doorloopt bij het maken van een studiekeuze kan worden gezien als een keuze voor bepaald gedrag. Met behulp van de theorie van beredeneerd gedrag van Fishbein en Azjen (2011), kan gedrag nader bestudeerd worden. Hoewel de naam, *reasoned action approach*, een bepaalde mate van rationaliteit in het keuzeproces suggereert, is dat niet het standpunt dat Fishbein en Azjen (2011) innemen. Zij stellen dat gedrag niet altijd logisch of rationeel is, maar dat het vaak ontstaat vanuit voorspelbare en navolgbare intenties. Fishbein en Azjen zetten in 1975 de beginselen

van de *reasoned action approach* uiteen. In de jaren daarna hebben zij deze theorie verder uitgewerkt. Volgens de theorie is er een drietal factoren dat bepalend is voor een gedragsintentie, te weten de attitude, de subjectieve norm en de eigen effectiviteit. De attitude komt tot stand naar aanleiding van de verwachte positieve of negatieve consequenties die verbonden worden aan bepaald gedrag. Als de verwachte positieve consequenties zwaarder wegen dan de negatieve consequenties dan is het te verwachten dat de attitude positief is. Een positieve attitude met betrekking tot een bepaalde studie kan er mede voor zorgen dat men voor deze studie kiest. De subjectieve norm wordt gevormd door de mate waarin het individu sociale druk ervaart met betrekking tot het overwogen gedrag. Men is geneigd om zich hierbij naar de subjectieve norm te schikken. Eventuele sociale druk of steun van ouders, klasgenoten of docenten kan een bepalende rol innemen bij het maken van een studiekeuze. De ervaren eigen effectiviteit wordt positief beïnvloed door de mate waarin men het idee heeft dat voorwaardenscheppende factoren bij het uit te voeren gedrag de overhand hebben ten opzichte van beperkende factoren. Met betrekking tot studiekeuze kan dit van invloed zijn op de mate waarin de scholier denkt te beschikken over de benodigde vaardigheden om de studie te voltooien. Onder invloed van de attitude, subjectieve norm en eigen effectiviteit komt de gedragsintentie tot stand. De intentie voor een bepaald gedrag is echter geen garantie voor het tot uiting komen van het desbetreffende gedrag. Ondanks goede intenties kan een gebrek aan vaardigheden en mogelijkheden of nadelige omgevingsfactoren ervoor zorgen dat men onvoldoende controle over de situatie heeft om het voorgenomen gedrag tot uitvoering te brengen. Een voorbeeld hiervan binnen het studiekeuzeproces zijn lotingstudies. Bij deze studies bepaalt een loting of iemand wordt toegelaten tot de studie of niet. De scholier kan de lotingspositie alleen positief beïnvloeden door een hoog cijfergemiddelde. Voor de rest is het een kwestie van geluk hebben of zij worden toegelaten (Fishbein en Azjen, 2011).

Zoals hierboven beschreven gaat de *reasoned action approach* van Fishbein en Azjen (2011) in op hoe een gedragsintentie tot stand komt. Het *Elaboration Likelihood Model* (ELM) van Perry en Cacioppo (1986), zoals beschreven door Aarts en van Woerkum (2010), beredeneert hoe attitudevorming plaats vindt. Hierbij speelt de manier waarop argumenten verwerkt worden een belangrijke rol. Dit inzicht met betrekking tot attitude vorming vult de eerder besproken *reasoned action theorie* van Fishbein en Azjen (2011) aan. Het ELM is een duaal model. Volgens het ELM model kan attitudevorming via twee verschillende routes tot stand komen, namelijk de centrale en perifere route. De centrale route van informatieverwerking wordt gebruikt wanneer de betrokkenheid hoog is. Men zal dan bewuste afwegingen maken, mits men de behoefte heeft om over dit onderwerp na te denken. Hierbij is het nodig voorkennis over het onderwerp te hebben. Daarnaast moet men niet worden afgeleid of last hebben van tijdsdruk. Het voordeel van de centrale route is dat de attitudeverandering duurzaam is en minder snel gewijzigd zal worden. Bij de perifere route komt een attitudeverandering tot stand doordat heuristische en vuistregels zijn toegepast. Heuristieken worden verder toegelicht in paragraaf 2.3.3. 'omgaan met keuzes'. Men overdenkt niet alles maar reageert op bepaalde prikkels (*cues*). Deze *cues* kunnen onder andere betrekking hebben op emoties, geloofwaardigheid van de bron of de aantrekkelijke manier waarop een boodschap verpakt is. Kennis met betrekking tot de centrale en perifere route biedt handvatten om de attitudevorming met betrekking tot studiekeuze te doorgronden.

Samengevat zijn er vanuit de *reasoned action approach* drie factoren die een rol kunnen spelen bij het tot stand komen van een studiekeuze, te weten de attitude, subjectieve norm en eigen effectiviteit.

Deze drie factoren schetsen een kader waarmee het tot stand komen van de gedragsintentie met betrekking tot studiekeuze geanalyseerd kan worden. Eventuele omgevingsfactoren, zoals lotingstudies, kunnen eraan bijdragen dat voorgenomen gedragsintenties met betrekking tot studiekeuze niet tot uiting komen. Om de attitudevorming rondom het studiekeuze proces in kaart te brengen kunnen de inzichten met betrekking tot het *Elaboration Likelihood Model* worden gebruikt.

### 2.3.2 Soorten kiezers - *satisficers* en *maximizers*

Naast de *reasoned action approach* en het ELM is er een aanvullend inzicht met betrekking tot het maken van keuzes dat afkomstig is de filosoof, psycholoog en econoom Herbert Simon. Het uitgangspunt van Simon (1955; 1979) is dat intentie van menselijk gedrag rationeel is. Zie paragraaf 2.1.2. Simon (1979) maakt een onderscheid tussen twee manieren waarop gekozen kan worden, te weten: *optimization* en *satisficing*. *Optimization* houdt in dat men streeft het beste eindresultaat te behalen, bij *satisficing* zoekt men naar iets dat binnen de gegeven situatie goed genoeg is (Simon, 1979). Volgens Simon (1979) kan men op twee manieren *satisficen*, namelijk door het optimale te zoeken voor een gesimplificeerde context of door een acceptabele oplossingen te vinden binnen een meer realistische werkelijkheid; “Stated otherwise, decision makers can satisfy either by finding optimum solutions for a simplified world, or by finding satisfactory solutions for a more realistic world” (Simon, 1979, p.498). Beide manieren van *satisficing* kunnen naast elkaar bestaan (Simon, 1979).

Het werk van Schwartz (2004) is onder andere gebaseerd op het werk van Simon (1979) en gaat daarbij uit van *maximizers* en *satisficers*. Schwartz (2004) omschrijft *maximizers* als volgt: “Maximizers need to be assured that every purchase or decision was the best that could be made” (Schwartz, 2004, p.77). De *maximizer* zal er alles aan doen om de allerbeste studie te kiezen. Tevens koestert een *maximizers* positieve gebeurtenissen minder dan *satisficers* en gaan ze slecht om met negatieve gebeurtenissen. Het duurt langer bij *maximizers* om een negatieve gebeurtenis te boven te komen en zijn ze geneigd om zaken te blijven overdenken. *Satisficers* daarentegen ziet Schwartz (2004) als: “A satisficer has criteria and standards. She searches until she finds an item that meets those standards, and at that point, she stops” (Schwartz, 2004, p.78). De *satisficer* zal dus stoppen met zoeken zodra deze een acceptabele studieoptie heeft gevonden. Daarbij benoemt Schwartz (2004) dat *satisficers* niet twijfelen over de mogelijkheid dat er misschien een andere optie beter zou zijn geweest. Het verschil tussen deze twee kiezers kan omschreven worden als: “the difference between the two types is that the satisficer is content with the merely excellent as opposed to the absolute best” (Schwartz, 2004, p.78). Schwartz (2004) spreekt hierbij uit dat *satisficing* volgens hem de beste manier van kiezen is: “...when all the costs (in time, money and anguish) involved in getting information about all the options are factored in, satisficing is, in fact, the maximizing strategy” (Schwartz, 2004, p.79). Hoewel ik dit onderscheid tussen *maximizers* en *satisficers* waardevol acht, wil ik benoemen dat ik dit onderscheid niet als absoluut beschouw. Een individu kan overwegend een *maximizer* zijn, maar wellicht is deze persoon op andere gebieden een *satisficer*. Daarnaast is het niet ondenkbaar dat binnen een categorie verschillende gradaties mogelijk zijn. De termen *satisficers* en *maximizers* zie ik daarom als handvatten en richtlijnen, maar niet als een absolute typering van een kiezend individu. De handvatten en richtlijnen zijn bruikbaar om scholieren in 6 vwo te typeren als overwegend *maximizers* of overwegend *satisficers*, met betrekking tot het studiekeuzeprocess.

In het kort komt het erop neer dat scholieren met betrekking tot hun studiekeuze kunnen worden ingedeeld in een groep *maximizers* en een groep *satisficers*. Deze typering is echter

onderwerpsafhankelijk en wordt binnen het onderzoek naar studiekeuze niet gezien als absoluut maar als een richtlijn.

### 2.3.3 Omgaan met keuzes

In deze paragraaf wordt een aantal specifieke coping mechanismen besproken dat kan worden gebruikt bij het omgaan met keuzes. Het is mogelijk dat bij het maken van een studiekeuze onderstaande coping mechanismen van toepassing zijn geweest.

Van Doorn et al. (2007) noemen drie strategieën die bij het maken van een *small decision* kunnen worden toegepast om keuzestress te voorkomen: 1) kiezen om niet te kiezen; 2) door advies te vragen aan vrienden en familie en 3) door leefstijl leidend te laten zijn in het nemen van beslissingen. Kiezen om niet te kiezen komt volgens van Doorn et al. (2007) vooral voor wanneer een keuze als onbelangrijk wordt beschouwt. Zolang men aan het negeren van de keuze, in het geval van een zorgverzekering of energieleverancier, geen buitensporige gevolgen zoals hoge kosten of slechte prestaties verbonden zijn wordt de keuze uit de weg gegaan. Hierbij speelt mee dat men het idee heeft dat een optimale mogelijkheid niet vindbaar zou zijn, binnen de tijd en energie die men wil besteden aan het maken van de keuze. Keuzestress speelt hierin geen rol volgens van Doorn et al. (2007), eerder keuzevermoeidheid. Een punt van kritiek hierop is afkomstig van het werk van Scheibehenne et al. (2010), die benoemen dat het lastig vast te stellen is of het gaat om het uitstellen van een keuze of om daadwerkelijk niet te kiezen. Dit onderzoek ziet zowel de keuze om te gaan studeren als de keuze om een tussenjaar te nemen als een keuze. Kiezen om niet te kiezen is binnen dit onderzoek haast niet mogelijk. De tweede strategie bij het omgaan met keuzes is door advies te vragen aan vrienden en familie; door gebruik te maken van sociale steun. Van deze strategie maakt men gebruik indien een keuze belangrijk wordt geacht en men verschillende opties wil vergelijken voorafgaand aan het maken van een keuze. Tijdens het maken van een afweging laat men zich assisteren door een paar leden uit de sociale kring. Door het aantal hulpbronnen gering te houden voorkomt men dat het vraagstuk toeneemt in complexiteit. Bij de derde strategie laat men zich leiden door de eigen leefstijl. Deze strategie past men toe wanneer keuzes belangrijk zijn en op enige wijze verbonden zijn met de manier waarop de kiezer in het leven staat. De keuze wordt bij deze strategie gezien als een kans om de eigen identiteit weer te geven, door authentieke en individuele keuzes te maken die de eigen originaliteit benadrukken. Vooral keuzes met betrekking tot culturele participatie, vakantie en kleding werden via deze strategie aangepakt. Door te kiezen op basis van de leefstijl reduceert men onzekerheid en vereenvoudigt men de keuze waardoor keuzes veelal als prettig worden ervaren (van Doorn et al., 2007).

### Omgaan met onzekerheid bij keuzes

Voorafgaand aan het maken van een (studie)keuze is de uitkomst niet (volledig) te voorspellen, hierdoor is er sprake van een bepaalde mate van risico of onzekerheid (van Dijk & Zeelenberg, 2009). Uit onderzoek van Lipshitz en Strauss (1997) bleek dat onzekerheid bij beslissingen voortkomt uit een gebrek aan begrip, te weinig genuanceerde alternatieven en een gebrek aan informatie. Daarnaast kan het kiezende individu onzeker zijn over zijn rol in het geheel of over de potentiële uitkomsten van de keuzemogelijkheden (Lipshitz & Strauss, 1997).

Lipshitz en Strauss (1997, pp.156-157) onderscheiden drie tactieken die worden gebruikt bij het nemen van een beslissingen in geval van onzekerheid: 1) Het reduceren van onzekerheid, bijvoorbeeld door

op basis van assumpties te beredeneren of door aanvullende informatie te zoeken; 2) Het erkennen van onzekerheid wanneer deze onontkoombaar is. Vervolgens kan men kiezen om potentiële risico's te vermijden of te confronteren, bijvoorbeeld door voor- en nadelen af te wegen of door bepaalde gebeurtenissen te voorkomen; en 3) Het onderdrukken van onzekerheid, bijvoorbeeld door onzekerheid te negeren of door te gokken.

### Heuristieken en onzekerheid bij keuzes

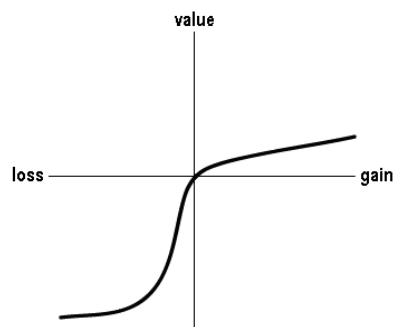
Onzekerheid bij het maken van een (studie)keuze ontstaat mede doordat men de kans op eventuele negatieve gevolgen lastig kan inschatten (van Dijk & Zeelenberg, 2009). Dit wordt mede veroorzaakt doordat de objectieve kans niet overeenkomt met de ervaren kans. Dit komt doordat bij kans inschattingen voorafgaand aan keuzes gebruik wordt gemaakt van heuristieken, ook wel vuistregels genoemd (Schwartz, 2004; van Dijk & Zeelenberg, 2009). Kahneman en Tversky (1974), grondleggers van de heuristieken, onderscheiden drie verschillende heuristieken die worden gebruikt bij het nemen van beslissingen wanneer er sprake is van onzekerheid. Een eerste heuristiek maakt gebruik van gelijkenissen tussen situatie A en B. Wanneer situatie A lijkt op situatie B nemen we aan dat de kansen ook vergelijkbaar zijn. De tweede heuristiek heeft betrekking op de beschikbaarheid van vergelijkbare situaties. Dit noemt men de *availability heuristic*. Des te makkelijker iemand een voorbeeld kan bedenken, des te groter de kans wordt geschat dat het kan gebeuren. De derde heuristiek, de ankeringsheuristiek, heeft te maken met een wijziging in het startpunt (Kahneman & Tversky, 1974, pp.1124-1130).

van Dijk en Zeelenberg (2009) illustreren de ankeringsheuristiek met behulp van een voorbeeld over de kans op ontslag:

“Bij een kansschatting maken mensen vaak een initiële inschatting die vervolgens aangepast wordt (ankeringsheuristiek). Deze aanpassing is echter vaak onvoldoende. Wanneer u mensen de kans laat schatten dat ze binnen twee jaar ontslagen zullen worden, zullen ze deze kans hoger schatten wanneer u ze eerst (als anker) de vraag stelt of deze kans hoger of lager dan 80 procent is dan wanneer u de vraag stelt of deze kans hoger of lager dan 1 procent is.” (p.33)

### Omgaan met angst bij keuzes

Een ander inzicht met betrekking tot heuristieken en onzekerheid dat door van Dijk en Zeelenberg (2009) en Schwartz (2004) wordt besproken is de *prospect theory*. De *prospect theory* is tot stand gekomen dankzij het werk van Kahneman en Tversky (1979). Figuur 1 is een visuele weergave van de *prospect theory*.



Figuur 1. Prospect theory (Kahneman en Tversky, 1979).

Op de X-as staan de factoren 'verlies' en 'winst' uitgedrukt. Op de Y-as staat weergegeven hoeveel waarde aan de mate van 'verlies' of 'winst' wordt gegeven. Bij het studiekeuzeproces kan 'verlies' worden gezien als de verkeerde studiekeuze. 'Winst' kan worden gezien als het maken van de juiste studiekeuze. Uit de grafiek van de *prospect theory* is af te lezen dat de waarde die wordt gehecht aan het 'winnen' onevenredig verdeeld is met de waarde die wordt gehecht aan iets 'verliezen'; het gevoel dat men iets verloren heeft (verkeerde studie gekozen) wordt veel zwaarder aangerekend dan het gevoel dat men iets gewonnen heeft (goede studie gekozen). Om de kans op verliezen zoveel mogelijk te vermijden is men risico vermijdend ingesteld; ook wel *risk averse*, genoemd door Schwartz (2004).

Samenvattend komt het erop neer dat er vanuit de literatuur verschillende manieren zijn beschreven waarop men kan omgaan met keuzes, onzekerheid bij keuzes en angst bij keuzes. Hierbij is het belangrijk te bedenken dat men gebruik kan maken van heuristieken en dat men risicomijdend ingesteld is. Inzichten uit de literatuur met betrekking tot coping mechanismen, zoals beschreven in bovenstaande paragraaf, kunnen worden toegepast bij het analyseren van het studiekeuzeproces.

## 2.4 Samenvatting

Deze paragraaf betreft een samenvatting van belangrijke inzichten uit de literatuurreview. Deze samenvatting vormt tevens het antwoord op de twee theoretische deelvragen van dit onderzoek. De eerste deelvraag heeft betrekking op het onderwerp keuzeprocessen en luidt:

1. Hoe kunnen keuzeprocessen worden geduid vanuit de literatuur?

Uit de literatuurreview blijkt dat het keuzeprocess in zijn algemeenheid op twee verschillende manieren wordt benaderd. De eerste benadering is de rationele keuze theorie, zoals onder andere beschreven door van Dijk en Zeelenberg (2009) en Emerson (1976). De rationele keuze theorie gaat er vanuit dat menselijk handelen rationeel is, de mens wordt gezien als een *homo economicus* of een *economic man*. Het gedrag komt tot stand naar aanleiding van een kosten en baten analyse waarbij alle relevante factoren zijn afgewogen (Simon, 1955). Het zevental aannames van van Dijk en Zeelenberg (2009), met betrekking tot de rationele keuze theorie, beschrijft de factoren die worden afgewogen bij een kosten en baten analyse. Zij gaan er hierbij impliciet vanuit dat iemand die beslist alwetend is. Een aanvullend inzicht van Homans (1974), zoals beschreven door Emerson (1979) is dat de mate waarin men waarde hecht aan een bepaalde uitkomst van een keuze, van invloed is op de manier van kiezen. Het exacte gevolg hiervan is echter niet bekend. Een andere benadering die zich afzet tegen het idee van alwetendheid is de *bounded rationality* (Simon, 1955; 1979). Deze benadering heeft als uitgangspunt dat de intentie van gedrag rationeel is. De werkelijkheid is echter te complex en daardoor niet volledig te bevatten. Hierdoor is rationaliteit niet mogelijk. Gezien de complexiteit van het dagelijkse bestaan van een scholier wordt het inzicht van de *bounded rationality* binnen dit onderzoek geprefereerd boven het inzicht van de rationele keuze theorie. Genoemde aannames vanuit de rationele keuze theorie kunnen wel relevant zijn binnen het keuzeprocess, maar van alwetende beslissers is vermoedelijk geen sprake. Het gevolg van de *bounded rationality* is dat bij de zoektocht naar alternatieven (*search*) wordt gezocht naar een optie die aan de eisen voldoet zonder dat hier een volledige kosten en baten analyse aan vooraf gaat. Dit noemt Simon (1955) *satisficing*. Om vast te stellen of een keuze aan de eisen voldoet, moet men vaststellen welk doel men wil realiseren. Vaststellen wat men wil is echter niet eenvoudig. Dit komt door de discrepantie tussen de *experienced utility*, *expected utility* en *remembered utility* (Schwartz, 2004). Dat wat men verwacht, heeft ervaren

en heeft onthouden komt niet met elkaar overeen. Hierdoor is het moeilijk, zo niet onmogelijk, om te voorspellen hoe men over de potentiële uitkomst van een keuze denkt. Daardoor is het niet mogelijk om vooraf vast te stellen of de uitkomst van een keuze het opgestelde doel zal dienen. Dit kan het keuzeproces bemoeilijken. Desondanks lijkt men wel in staat om een onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken (Loewenstein en Schkade, 1999). In aanvulling op bovenstaande wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen een drietal soorten keuzes, de *small decisions*, fundamentele keuzes en existentiële keuzes (van Doorn et al., 2007). De *small decisions* hebben betrekking op kleine alledaagse keuzes met relatief weinig consequenties (Giddens, 1991). Fundamentele keuzes, die betrekking hebben op onderwerpen zoals relaties, kinderen, religiositeit en werk, zijn tevens keuzes waarbij het niet mogelijk lijkt om niet te kiezen. Ditzelfde geldt voor existentiële vraagstukken, die zich richten op bestaansvraagstukken (van Doorn et al., 2007). De werken van Homans (1974), zoals beschreven door Emerson (1979) en van Doorn et al. (2007), suggereren dat de manier waarop een kiezer tegen een vraagstuk aankijkt, van invloed is op de manier waarop men hiermee omgaat.

De tweede theoretische deelvraag heeft betrekking op de onderwerpen *choice overload* en hoe hiermee omgegaan kan worden. De deelvraag is als volgt geformuleerd:

2. Hoe kan *choice overload* geduid worden vanuit de literatuur en hoe kan er volgens de literatuur met *choice overload* worden omgegaan?

Om bovenstaande deelvraag te beantwoorden is het belangrijk eerst te kijken naar het effect van keuzemogelijkheden. De mogelijkheid om te kiezen, of de illusie hiervan, draagt bij aan de motivatie, concentratie, ervaren controle en tevredenheid en betrokkenheid (Deci & Ryan, 1985; Dember, Warm & Galinsky, 1992); Rotter, 1966; Rodin & Langer, 1976). Op het eerste gezicht zijn dit uitsluitend positieve gevolgen. Het hebben van keuzemogelijkheden verdient de voorkeur boven het niet hebben van keuzemogelijkheden. De vraag die rest is of er ook een teveel aan keuzemogelijkheden, ook wel *choice overload*, kan zijn (Iyengar & Lepper, 2000). Uit de definitie van *choice overload*, zoals gegeven door Scheibehenne et al (2010), valt op te maken dat een overvloedig aantal keuzemogelijkheden (*choice overload*) een nadelige impact hebben op de motivatie om te kiezen en het bemoeilijkt om een keuze te maken. Daarnaast neemt de tevredenheid met betrekking tot de gekozen optie af en nemen negatieve emoties zoals teleurstelling en spijt toe. Tevens zorgt een toename van keuzemogelijkheden voor het nemen van risicovollere keuzes (Hills, Noguchi & Gibbert, 2013). Negatieve effecten van *choice overload* kunnen echter worden gereduceerd met behulp van coping mechanismen (van Doorn et al., 2007). Hoewel de effecten van *choice overload* vanuit de literatuur overwegend negatief zijn, zijn er ook onderzoekers die het tegendeel beweren. *Choice overload* is niet alleen een probleem van nu. Desondanks zijn er ontwikkelingen, zoals individualisatie, te herkennen die het kiezen vandaag de dag lastiger maken. Dankzij de individualisatie is het individu in staat om zelfstandig keuzes te maken waarbij men los komt van sekse- en milieuspecifieke regels, maar wel verplicht is te kiezen (Felling, 2004; Dieleman, 2000; Peters et al., 1993, Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Tevens neemt het aantal keuzemogelijkheden, met bijbehorende informatie, toe (Schwartz, 2004). Op basis van bovenstaande is het te verwachten dat vandaag de dag iedereen last heeft van *choice overload*, iets dat door van Doorn et al. (2007) wordt weerlegd. Een vijftal factoren lijken van invloed te zijn op de mate waarin *choice overload* tot uiting komt (Scheibehenne et al., 2010). Zo blijkt dat de ervaren *choice overload* afneemt wanneer keuzemogelijkheden zijn gecategoriseerd. Door een lastige *trade-off* neemt *choice*



*overload* toe en indien er meer informatie omtrent een keuze beschikbaar is, maakt men minder geïnformeerde keuzes. Een hoge tijdsdruk kan zorgen voor spijt over de gemaakte keuze. Indien men zich voorneemt iets te kiezen en vervolgens pas invulling geeft aan wat men gaat kiezen, dan treedt er *choice overload* op. Als de keuzemogelijkheden van goede kwaliteit zijn, is een klein assortiment gewenst. Als de kwaliteit van het assortiment lager is, gaat de voorkeur uit naar meer keuzemogelijkheden. De hierboven beschreven inzichten bieden handvatten voor het analyseren van factoren die van invloed zijn bij het veroorzaken van *choice overload*. Indien geen sprake blijkt te zijn van *choice overload* kunnen bovenstaande factoren wellicht verklaren waardoor *choice overload* uitbleef.

Aanvullend is er gekeken hoe er met *choice overload* kan worden omgegaan bij het maken van keuzes. Hierbij liggen de drie factoren attitude, subjectieve norm en eigen effectiviteit, ten grondslag aan het tot stand komen van de gedragsintentie. Deze gedragsintentie kan worden gezien als een keuze voor voorgenomen gedrag (Fishbein & Azjen, 2011). Daarnaast kan gedrag op twee verschillende manieren tot stand komen. Dit kan via de centrale route, waarbij men met hoge betrokkenheid informatie bewust verwerkt waarbij een langdurige attitude tot stand komt en de perifere route, waarbij men onbewust reageert op *cues* en waarbij de gevormde attitude minder lang stand houdt (Aarts & van Woerkum, 2010). Naast deze gedragstheorieën maakt de literatuur een onderscheid tussen verschillende soorten kiezers, te weten de *maximizers* en de *satisficers*. Waar de *maximizer* streeft naar het allerbeste, is de *satisficer* op zoek naar iets dat aan de gestelde eisen voldoet (Schwartz, 2004). Voor dit onderzoek is het onderscheid tussen *satisficers* en *maximizers* waardevol omdat het aantoont dat men op verschillende manieren omgaat met keuzes. Dit inzicht kan worden aangevuld een drietal strategieën die gebruikt worden bij het omgaan met *small decision*, te weten: 1) kiezen om niet te kiezen; 2) door advies te vragen aan vrienden en familie en 3) door leefstijl leidend te laten zijn in het nemen van beslissingen (Van Door et al., 2007). Inzichten met betrekking tot de strategieën bij het omgaan met *small decisions* kunnen een handvat bieden voor situaties waarin keuzes niet worden aangemerkt als *small decision*. Bij het maken van een keuze kan onzekerheid een rol spelen. Onzekerheid bij keuzes kan op drie manieren worden weg genomen. Men kan onzekerheid reduceren door aanvullende informatie te zoeken. Men kan onzekerheid erkennen en confronteren of vermijden. Als laatste kan men onzekerheid onderdrukken en negeren (Lipshitz & Strauss, 1997). Het werk van Kahneman en Tversky (1974) leert dat heuristische gebruikt kunnen worden bij het maken van een beslissing in geval van onzekerheid. Daarnaast kan blijkt uit de *prospect theory* (Kahneman & Tversky, 1979) dat iets 'verliezen' of 'verkeerd doen' zwaarder wordt aangerekend dan wanneer men iets goed doet. Mede daarom is men over het algemeen risicomijdend ingesteld (Schwartz, 2004).

## Hoofdstuk 3 Methode

Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksmethode, wie de respondenten zijn, hoe data is verzameld en geanalyseerd en met welke kwaliteitscriteria hierbij rekening is gehouden.

### 3.1 Onderzoeksmethode

Dit onderzoek is opgezet vanuit een interpretatieve en kwalitatieve benadering. Deze insteek is bepalend voor de invulling van dit onderzoek (Haverland & Yanow, 2012). De interpretatieve benadering gaat ervan uit dat de wereld wordt gecreëerd door menselijke interacties en interpretaties. Het doorgronden en begrijpen, ook wel *verstehen* (Yanow, 1996), staat centraal en doet recht aan de verschillende manieren waarop scholieren een *choice overload* kunnen ervaren. Het kwalitatieve karakter maakt het mogelijk om achterliggende overwegingen uit te vragen. Dit draagt bij aan een beter begrip van de situatie van scholieren in 6 vwo tijdens het studiekeuzeprocess (Bryman, 2012, p408). Aan interpretatieve en kwalitatieve benadering is invulling gegeven met behulp van 24 semigestructureerde interviews. Uitkomsten van de interviews vormden in dit onderzoek de voedingsbodem voor de theorieën en concepten. Desondanks is voorafgaand aan de semigestructureerde interviews gebruik gemaakt van literatuur. Met behulp van de literatuur zijn de *sensitizing concepts* keuzeprocessen, *choice overload* en coping mechanismen beschreven.

#### 3.1.1 Literatuurstudie

Na het kiezen van mijn scriptieonderwerp heb ik mij verdiept in het concept keuzestress. Ik wilde met behulp van literatuur grip krijgen op het onderwerp keuzestress. Daarnaast was ik nieuwsgierig wat er geschreven was en hoe ik daarbij kon aansluiten. Met mijn eerste zoekterm 'keuzestress' kwam ik weinig leads tegen, met uitzondering van het werk van van Doorn et al. (2007). De mastercoördinator Eugène Loos wees mij op het boek *The paradox of choice, why more is less* van Barry Schwartz. Schwartz (2004) stelt in zijn boek dat het hebben van keuzemogelijkheden goed is, maar dat een teveel aan keuzemogelijkheden nadelige gevolgen heeft. Schwartz (2004) baseert zich hierbij op onderzoeken van Simon (1979) over *satisficing, maximizing* en de *bounded rationality*, Kahneman en Tversky (1974; 1979; 1999) over keuzeprocessen, Iyengar en Lepper (2000) met betrekking tot *choice overload* en Loewenstein en Schkade (1999) met betrekking tot uitdagingen rondom keuzeprocessen. Voor dit onderzoek zijn bovengenoemde onderzoeken bestudeerd en is van daaruit verder gekeken naar relevante onderliggende onderzoeken. Ik kwam tot de conclusie dat de term '*choice overload*' beter paste bij dit onderzoek. Naar aanleiding daarvan heb ik uitgezocht wat *choice overload* inhoudt en hoe daarmee omgegaan kan worden. Daarom heb ik naast *choice overload* gekeken naar keuzeprocessen in het algemeen en coping mechanismen. Het werk van Schwartz (2004) gaf hiervoor handvatten in de vorm van hierboven genoemde auteurs. Het werk van van Doorn et al. (2007), met betrekking tot keuzestress en coping mechanismen bij *small decisions*, vormde een belangrijk aanknopingspunt. De meta-analyse van Scheibehenne, Greifeneder en Todd (2010) was een welkom overzicht met betrekking tot de werken omtrent *choice overload*. Het werk van van Dijk en Zeelenberg (2009) vormde een leidraad met betrekking tot kiezen in onzekere situaties.

#### 3.1.2 Interviews

De keuze voor semigestructureerde interviews komt voort vanuit de interpretatieve en kwalitatieve invalshoek van dit onderzoek, waarbij het begrijpen en doorgronden centraal staat. Het semigestructureerde karakter zorgde ervoor dat in ieder interview dezelfde onderwerpen aan bod kwamen. De volgorde en de formulering van de vraag staat bij semigestructureerde interviews niet

vast. Hierdoor kan de volgorde van topics en de vraagstelling worden aangepast op basis van de input van de respondent (Bryman, 2012, p.471). Tegelijkertijd was er ruimte om door te vragen of vragen toe te voegen. Op deze manier kon rijke en gedetailleerde data vergaard worden (Bryman, 2012, p.470).

### Topiclist

De structuur voor de interviews is ingegeven door een topiclist (zie bijlage I). De topiclist is tot stand gekomen op basis van de literatuurstudie. In de literatuurstudie zijn drie *sensitizing concepts* te herkennen, te weten keuzeprocessen, *choice overload* en coping mechanismen. Deze drie hoofdthema's zijn terug te vinden in de topiclist. Het keuzeproces wordt hierbij gesplitst in het proces en verschillende soorten keuzes. Daarna werd *choice overload* bevraagd, gevolgd door coping mechanismen, welke uiteen viel in algemene coping mechanismen en coping mechanismen gemoeid met onzekerheid. Per topic zijn voorbeeldvragen geformuleerd. Bij het opstellen van de voorbeeldvragen en de vragen in de interviews is er rekening mee gehouden dat het taalgebruik begrijpelijk is voor de respondenten (Bryman, 2012, p.473).

## 3.2 Respondenten

Om het onderzoeksonderwerp af te bakenen is dit onderzoek uitsluitend gericht op scholieren in 6 vwo van het RSG Wiringherlant. Dit is een openbare en kleinschalige scholengemeenschap gevestigd in Wieringerwerf die vmbo, havo en vwo aanbiedt. Dankzij de noordelijke ligging van RSG Wiringherlant zijn universiteiten veelal ver weg. Amsterdam, waar de dichtstbijzijnde universiteit gevestigd is, ligt op 66 kilometer afstand en heeft een reistijd van minimaal 45 minuten met de auto. Andere universiteitssteden zijn verder weg.

RSG Wiringherlant heeft twee vwo klassen. In deze klassen zitten 34 scholieren, bestaande uit vijftien jongens en negentien meisjes. Aan dit onderzoek hebben 24 respondenten, twaalf jongens (Rm1 tot Rm12) en twaalf meisjes (Rv1 tot Rv12), deelgenomen. De eerste respondent werd aangewezen om deel te nemen. Na afloop van het interview werd de leerling gevraagd een volgende leerling te sturen. Om ervoor te zorgen dat respondenten vrijuit konden spreken zijn de interviews afgenomen in leegstaande lokalen. Daarnaast is hen toestemming gevraagd om de interviews op te nemen en is medegedeeld dat deze anoniem en vertrouwelijk behandeld zullen worden. Naar verloop van tijd leverde de input van de respondenten minder nieuwe inzichten op; er trad saturatie (Mason, 2010) op. De interviews zijn op achttien en negentien april 2016 afgenomen op school. De timing van deze interviews was cruciaal aangezien scholieren zich voor 1 mei dienen aan te melden voor een studie, willen zij recht hebben op een studiecheck (<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/inhoud/studiekeuze-en-toelating>).

## 3.3 Data verzameling en analyse

De interviews zijn met behulp van een *voice recorder-app* opgenomen. Hierdoor was het mogelijk data terug te luisteren en woordelijk te transcriberen waardoor een grondige analyse mogelijk was. Daarnaast kon de interviewer zich volledig richten op het afnemen van het interview. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd; de gesproken tekst zijn letterlijk overgenomen. Ten behoeve van de leesbaarheid zijn zaken als 'ah', 'euuh' en 'ehm', weggelaten. Naderhand zijn de transcripties van de interviews gecodeerd in drie stappen, te weten: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen

(Boeije, 2014). Het open coderen stond in het teken van het verkennen van de data. Deze stap wordt geïllustreerd met behulp van het volgende citaat.

“Het feit dat je kan kiezen wat je volgend jaar wil gaan doen, hoe ervaar je dat?”  
(Onderzoeker)

“Eerst een beetje intimiderend. Want er is ongelofelijk veel keuze qua studies. Als je aan mij eerst had gevraagd hoeveel zijn er, dan had ik er een paar opgenoemd. Maar dat Midden-Oostenstudies, dat dacht ik is dit er ook? Dat is het een beetje voor mij. Maar ik ben er wel blij mee dat je echt een enorme keuze ruimte hebt. Ik kon al heel veel wegstrepen in het begin. Als er niet zoveel keuze was dan had ik misschien maar uit 1 studie moeten kiezen. Omdat er maar eentje over was.” (Rm11)

Bovenstaand stuk citaat heeft betrekking tot de manier waarop men de mogelijkheid om te kunnen kiezen ervaren heeft. De volgende codes zijn hieraan toegekend, ‘intimiderend’, ‘veel keuze’, ‘blij met keuzemogelijkheden’ en ‘wegstrepen’. Het axiaal coderen richtte zich op het samenvoegen van open codes waardoor hoofd- en subcodes ontstonden. De open codes ‘intimiderend’ en ‘blij met keuzemogelijkheden’ zijn gerangschikt onder de sub-code ‘ervaring mogelijkheid om te kiezen’. De laatste stap is het selectief coderen, hierbij werden verbanden gelegd tussen de categorieën die beschreven werden bij het axiaal coderen. De subcode ‘*choice overload*’ is samen met de sub-codes ‘aantal keuzemogelijkheden’ en ‘belangrijkheid keuze’ ondergebracht bij de hoofdcode ‘kunnen kiezen’. Naar aanleiding van iedere coderingsfase ontwikkelde de codeboom zich verder tot een schematisch overzicht van de codes. De codeboom is weergegeven in bijlage II.

### 3.4 Kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek

De onderzoeksopzet en uitvoering zoals beschreven in voorgaande paragrafen brengt enkele implicaties met zich mee ten behoeve van de validiteit en betrouwbaarheid. Deze implicaties zullen hieronder worden toegelicht.

#### 3.4.1 Validiteit

Validiteit kan worden uitgesplitst in interne validiteit en externe validiteit. De interne validiteit zegt iets over of er gemeten is wat men beoogde te meten en of er juiste conclusies op basis van deze gegevens kan worden getrokken (Bryman, 2012, p.390). Om de interne validiteit te waarborgen is het van belang dat hier gedurende het gehele onderzoeksproces, rekening mee wordt gehouden (Morse, Barret, Mayan, Olson & Spiers 2002). De interviews van dit onderzoek zijn opgenomen zodat data kon worden teruggeluisterd en getranscribeerd. Dit komt de interne validiteit (Bryman, 2012, p.390) ten goede. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd, met uitzondering van toevoegingen als ‘ah’, ‘euh’ en ‘ehm’. Daarom is een eventuele *member check* (Morse et al., 2002) niet essentieel. Ten behoeve van de interne validiteit is de data gecodeerd met behulp van open-, axiaal- en selectief coderen (Boeije, 2014). Deze procesmatige aanpak komt de interne validiteit en de betrouwbaarheid ten goede. Het open coderen is daarbij een exploratief proces. Naarmate het proces van coderen vordert neemt de handigheid toe en ontstaat er een routine. Na het coderen van de eerste drie interviews is terug gegaan naar het begin om te kijken of inzichten met betrekking tot het coderen, die opgedaan zijn in de interviews daarna, ook kunnen worden toegepast op de interviews die reeds gecodeerd waren. Hiermee kan het probleem van *inter-coder reliability* (Bryman, 2012, p.299) worden terug gedrongen en blijft het proces constant. In het kader van continuïteit is de *topic list* voorafgaand

aan de interviews *gepretest* met een scholier (jongen) die eveneens naar RSG Wiringherlant gaat. Naar aanleiding van de *pretest* is de topiclist niet gewijzigd.

Externe validiteit zegt iets over de mate waarin bevindingen gegeneraliseerd kunnen worden (Bryman, 2012, p.390). Een belangrijke factor die de externe validiteit in gedrang brengt is de afgelegen ligging van RSG Wiringherlant. Uitkomsten met betrekking tot RSG Wiringherlant zijn daardoor niet zondermeer relevant voor andere locaties.

### 3.4.2 Betrouwbaarheid

De mate van betrouwbaarheid zegt iets over of een onderzoek kan worden gerepliceerd (Bryman, 2012, p.390). Het exact repliceren van het onderzoek op een later tijdstip is lastig. Zoals benoemd in paragraaf 3.2.2, is het semigestructureerde interview flexibel van aard. Het voordeel hiervan is dat in alle interviews dezelfde topics aan bod komen, dit bevordert de betrouwbaarheid van het onderzoek. Tegelijkertijd zorgt de flexibele aard van het semigestructureerde interview dat het mogelijk is om door te vragen of om vragen anders te formuleren. Dankzij deze vrijheid is het lastiger om dit onderzoek te repliceren. Een ander belangrijk punt is de setting waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden. De setting waarin het onderzoek plaatsvond, is namelijk onderhevig aan verschillende maatschappelijke ontwikkelingen, welke eerder besproken zijn in hoofdstuk 1. Dergelijke maatschappelijke ontwikkelingen gaan continue door. Dat het onderzoek is uitgevoerd op één specifieke locatie, namelijk RSG Wiringherlant, komt de betrouwbaarheid en repliceerbaarheid ten goede.

### 3.5 Rol van de onderzoeker

Binnen dit onderzoek ben ik als onderzoeker niet waardenvrij. Mijn interesse voor dit onderwerp werd gewekt doordat ik het moeilijk vind om tot keuzes te komen. Deze persoonlijke ervaring kan van invloed zijn op hoe ik dingen heb geïnterpreteerd. Daarnaast heb ik een studieachtergrond in Communicatiemanagement en Communicatie, Beleid en Management, waardoor communicatieve aspecten voor mij een belangrijke rol spelen.

## Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen uiteen gezet. Hierbij wordt besproken of respondenten studiekeuze zien als een belangrijke keuze. Vervolgens wordt besproken of zij tijdens het studiekeuzeproces *choice overload* ervaren. Daarna wordt besproken hoe respondenten hiermee omgingen en welke factoren zij afwogen. Als laatste worden twee empirische deelvragen beantwoord.

### 4.1 Belangrijkheid keuze

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen *small decisions*, fundamentele keuzes en existentiële keuzes (van Doorn et al., 2007), zie ook paragraaf 2.1.4. Bijna alle respondenten vinden het maken van een studiekeuze een belangrijke keuze, zo blijkt uit de interviews. Slechts één respondent (Rm3) deelt die mening niet.

“Nou ik vind studiekeuze helemaal geen belangrijke beslissing. Nou ja voor mij niet. Nee, ik zou het niet weten. Ik neem misschien ook veel te veel beslissingen. Ik heb geen idee.” (Rm3)

Hoewel deze respondent aangeeft dat studiekeuze voor hem geen belangrijke beslissing is in vergelijking met andere keuzes die hij dagelijks maakt, is uit zijn reactie niet op te maken dat hij studiekeuze als een *small decision* ziet. De respondent benoemt dat hij dagelijks vergelijkbare beslissingen neemt, maar laat zich niet uit over de consequenties van de te maken keuze. Doordat de respondent op dagelijkse basis vergelijkbare keuzes maakt, is hij gewend om te gaan met keuzes en de bijbehorende consequenties. Keeney en Raiffa (1993) spreken bij het maken van keuzes over het afwegen van doelstellingen, ook wel over *trade-offs* (Scheibehenne et al., 2010). Keeney en Raiffa (1993, p.41) benoemen dat bij dergelijke afwegingen de doelstellingen, die ten grondslag liggen aan een te maken keuze, op hiërarchische wijze worden gerangschikt. De meest belangrijke doelstelling wordt vervolgens gerealiseerd. Dit inzicht met betrekking tot een hiërarchische rangschikking van doelstellingen bij een keuze kan worden gebruikt bij het bestuderen van verschillende keuzes. Voor Rm3 staat studiekeuze op gelijke hiërarchische hoogte met andere keuzes. De manier waarop Rm3 tegen keuzes aankijkt, vormt een nieuw inzicht met betrekking tot de manier waarop men naar keuzes kan kijken.

De reden zeventien respondenten aangeven de studiekeuze belangrijk te vinden is omdat deze keuze verstrekkende gevolgen heeft voor de verdere invulling van de toekomst. De gekozen studie bepaalt volgens respondenten welk werk zij de rest van hun leven zullen gaan doen, of welke richting zij op zullen gaan. Daarnaast bepaalt de studiekeuze wat zij zullen meemaken en in welke sociale kringen zij zullen gaan verkeren (Rv9). Een aantal respondenten benoemt dat ze het belangrijk vinden om direct de juiste studie te kiezen. Stoppen met de studie of wisselen van studie willen drie respondenten (Rv1, Rv3, Rv7) voorkomen. Het verspillen van tijd is hierin een belangrijke factor. Naast vertraging heeft het kiezen van een verkeerde studie invloed op het zelfvertrouwen van de respondent. Een verkeerde studiekeuze zorgt ervoor dat men twijfelt aan de vaardigheden om een volgende keer wel juist te kiezen.

“Nou ja vertraging. Sowieso dat het dan langer gaat duren, dat lijkt me vervelend. Maar ook dat je dan dus in eerste instantie al niet de goede keuze hebt gemaakt. Dus dat je voor de tweede keer misschien ook niet de goede keuze gaat maken.” (Rv1)

Aanvullend op bovenstaande angst om een verkeerde studiekeuze te maken, waardoor men moet

stoppen of wisselen van studie, spelen de kosten een rol. Stoppen met een studie wordt bijvoorbeeld omschreven als “een heel duur grapje”(Rm6), waardoor er druk ligt op het maken van een juiste keuze, zo blijkt uit het volgende citaat: “Eh ja, wel belangrijk. Tegenwoordig kost het ook geld, dus je moet eigenlijk wel meteen raakschieten. Je kunt je het niet meer makkelijk veroorloven om een verkeerde keuze te maken” (Rm7).

Zest respondenten (Rm1, Rm4, Rm8, Rm10, Rv5, Rv9) benoemden dat hoewel zij de studiekeuze belangrijk vonden, deze belangrijkheid geen invloed had op de manier waarop ze tot hun keuze waren gekomen. Dit komt niet overeen met de suggestie vanuit de literatuur dat de manier waarop een scholier (of andere kiezer) tegen een vraagstuk aankijkt van invloed is op de manier waarop men hiermee omgaat (Emerson, 1979; van Doorn et al., 2007). In het keuzeproces maakten respondenten verschillende afwegingen, zoals ze dat bij andere keuzes ook doen: “Ja, maar voor de rest, niet dat ik spectaculair veel meer ben gaan doen omdat studiekeuze zo’n belangrijke keuze was. Ik ga meestal toch een beetje op het gevoel af. Ik zie dan wel weer”. Daar tegenover stonden tien respondenten (Rm3, Rm7, Rm10, Rm12, Rv3, Rv4, Rv6, Rv7, Rv10, Rv12) die zeiden dat de belangrijkheid van de keuze wel van invloed was geweest op de manier waarop ze kozen. Acht van hen (Rm3, Rm7, Rm12, Rv3, Rv6, Rv7, Rv10, Rv12) gaven aan dat ze zich goed verdiepten in de te maken keuze. Men zocht informatie, bezocht open dagen en stak veel tijd in het onderzoeken en afwegen van plus- en minpunten van de studie om volledig geïnformeerd te zijn. Zo blijkt uit de volgende uitspraak: “Maar in principe wel. Omdat, het is wel een belangrijke keuze en je moet er echt heel goed over nagedacht hebben en het helemaal doorgrond hebben en weet ik wel alle addertjes onder het gras” (Rv6).

Volgens tien respondenten (Rm5, Rm8, Rm9, Rm10, Rm11, Rm12, Rv6, Rv7, Rv10, Rv12) is het kiezen van een vakkenpakket een keuze die wat betreft belangrijkheid te vergelijken is met de studiekeuze. Het gekozen vakkenpakket vormt de basis van de richting die je op gaat, zo stellen zes respondenten (Rm5, Rm8, Rm10, Rm11, Rv6, Rv10). Desondanks is het kiezen van het vakkenpakket niet volledig vergelijkbaar met het kiezen van een studie. Bij het vakkenpakket wisten de respondenten wat ze konden verwachten omdat ze de vakken al eens eerder hebben gehad. Bij het maken van een studiekeuze, wist men dat niet. Twee respondenten (Rv2, Rm6) benoemden dat zij de schoolkeuze voor havo of vwo een belangrijk keuzemoment vonden. Andere belangrijke keuzes hadden betrekking op de combinatie van studie en sport of zaken in de privésfeer. Volgens zeven respondenten waren er geen keuzes die net zo belangrijk waren als studiekeuze tot nu toe.

Samengevat komt het erop neer dat bijna alle respondenten het maken van een studiekeuze beschouwen als een belangrijke keuze. Het toekomstgerichte karakter, het niet willen stoppen met een studie en de kosten die gemoeid zijn met een studie, zijn hierin belangrijke factoren. Hoewel studiekeuze een belangrijke keuze is, steken niet alle respondenten het keuzeproces bewust anders in. Tegelijkertijd zegt het merendeel van de respondenten bewust met de te maken studiekeuze om te gaan en de mogelijkheden grondig te onderzoeken. Tevens is het kiezen van een vakkenpakket een vergelijkbaar belangrijke keuze voor de respondenten. Andere belangrijke keuzes hadden betrekking tot het onderwijsniveau, de combinatie van studie en sport en zaken in de privésfeer. Zeven respondenten zij echter van mening dat overige keuzes minder belangrijk zijn dan de studiekeuze. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het aantal keuzemogelijkheden binnen het studiekeuzeproces.

## 4.2 Choice overload

Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1 kunnen scholieren uit veel studies kiezen. Zij hebben minimaal 1.591 (C&M) en maximaal 1.798 (N&T) keuzemogelijkheden, bestaande uit hbo-bachelors, associate degrees en wo-bachelors (<http://www.studiekeuze123.nl/zoek>). Als een tussenjaar tot de opties behoort, is het aantal keuzemogelijkheden nog groter. Acht van hen benoemden spontaan dat zij veel keuzemogelijkheden hadden: “Nou er is wel heel veel keuze. (...) je kan eigenlijk alle kanten op, dat is wel lastig” (Rm8). Vier andere respondenten zijn van mening dat ze niet veel te kiezen hadden. Respondent (Rm1) gaf aan dat het aantal keuzes beperkt was als gevolg van zijn vakkenpakket, dat hem toegang gaf tot een beperkt aantal studies waarvoor hij zich interesseerde. Rm6 en Rm8 hielden op basis van hun interesses weinig keuzemogelijkheden over. Vooral Rm6 vond dit jammer, hij had graag verschillende studiemogelijkheden willen vergelijken.

Uit de bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de mening van de respondenten over het aantal keuzemogelijkheden uiteenloopt. Enerzijds zijn er respondenten die stellen dat ze veel keuzemogelijkheden hadden en anderen voelden zich beperkt in het aantal keuzemogelijkheden.

### *Ervaring mogelijkheid te kunnen kiezen*

Er is een onderscheid te maken in respondenten die zich nuchter optellen tegenover het maken van een studiekeuze, respondenten die er voordelen van zien en respondenten die nadelen ervaren.

Drie respondenten reageerden nuchter en pragmatisch op het feit dat ze kunnen kiezen. De studiekeuze is volgens hen een volgende stap. Iets dat moet gebeuren en waarvoor je verantwoordelijkheid moet nemen.

“Ik vind het niet spectaculair leuk of zo, ik heb meer zo iets van het hoort erbij. Het is niet dat ik echt heel veel plezier of er tegenop zie of zo. Gewoon ja, de volgende stap. Het hoort erbij”.  
(Rm10)

Hoewel het drietal zich nuchter en pragmatisch opstelt tegenover het kiezen van een studie, zien zij de studiekeuze als een belangrijke keuze. De nuchtere houding kan daarom niet in verband worden gebracht met het feit dat zij studiekeuze zouden zien als een *small decision* (van Doorn et al., 2007).

### *Voordelen*

Twaalf respondenten (Rm1, Rm7, Rm9, Rm11, Rv2, Rv3, Rv4, Rv6, Rv7, Rv8, Rv10, Rv12) benoemden dat ze het goed of fijn vonden om te kunnen kiezen om uiteenlopende redenen. Drie respondenten waardeerden (Rm5, Rv3, Rv6) de vrijheid om te kiezen wat bij hen past en wat zij leuk vinden. De verschillen tussen studies maken maatwerk mogelijk. Hoewel de studies elkaar overlappen, spelen de verschillen een belangrijke rol in het keuzeproces. Dankzij onderlinge verschillen kunnen studies worden onderscheiden. Hierdoor is het mogelijk afwegingen (zogenoemde *trade-offs* volgens Scheibehenne et al. (2010)), te maken. De mogelijkheid om te kiezen heeft volgens de respondenten een grote invloed op de prestaties.

“Ja, het is onwijs goed dat er veel keuzemogelijkheden zijn. Ik bedoel er zijn natuurlijk nu ook vakken waar je wat minder mee hebt. En stel dat je het niet je eigen keuze kan maken en die vakken nog opgelegd krijgt dan denk ik dat je binnen een studie veel minder kan presteren.”  
(Rv3)



Er wordt een onderscheid gemaakt tussen keuzevrijheid en geen keuzevrijheid. Dit citaat beschrijft dat het hebben van keuzemogelijkheden de voorkeur heeft wanneer dit wordt afgezet tegenover het ontbreken van keuzevrijheid. Dit zegt niets over de gevolgen van een groot aantal keuzemogelijkheden, in vergelijking met minder keuzemogelijkheden, zoals Iyengar en Lepper (2000) onderstrepen. De vrijheid om te kiezen zorgt volgens vijf respondenten (Rm4, Rm8, Rv3, Rv11, Rv12) voor motivatie om de studie tot een goed einde te brengen. Daarnaast is het leuk om te kiezen volgens zeven respondenten (Rm2, Rm4, Rm6, Rm7, Rv5, Rv9, Rv10): “Het is leuk dat je een keuze kan maken, mag maken. Maar het is ook wel veel verantwoordelijkheid die je moet nemen. Dat vind ik soms toch wel moeilijk, dat je voor één ding moet gaan kiezen” (Rm4). Dit citaat illustreert een ontwikkeling die bij veel respondenten zichtbaar was. Hoewel de mogelijkheid om te kiezen als leuk, fijn en goed ervaren wordt, kleven er ook nadelen aan de mogelijkheid om te kiezen. Een groot aantal keuzemogelijkheden lijkt wenselijk en aantrekkelijk. In de praktijk brengt dit echter negatieve gevolgen, de effecten van *choice overload*, met zich mee (Iyengar & Lepper, 2000).

### Nadelen

Door *choice overload* (paragraaf 2.2.2) neemt de bereidheid om een keuze te maken af. Tevens neemt de motivatie om te kiezen af en hebben negatieve emoties, waaronder spijt en teleurstelling, de overhand. Dat er in het geval van studiekeuze sprake lijkt te zijn van *choice overload* blijkt uit het feit dat zestien respondenten (Rm1, Rm6, Rm7, Rm8, Rm9, Rm10, Rm11, Rv1, Rv2, Rv3, Rv5, Rv6, Rv7, Rv9, Rv10, Rv11) nadelen van het grote aantal keuzemogelijkheden benoemden. Twaalf van hen (Rm6, Rm7, Rm8, Rm10, Rv1, Rv2, Rv3, Rv5, Rv7, Rv9, Rv10, Rv11) vonden het moeilijk om te kiezen. Dit had verschillende redenen. Negen respondenten (Rm9, Rm10, Rv1, Rv3, Rv5, Rv6, Rv7, Rv10, Rv11) benoemden dat het grote aantal keuzemogelijkheden een struikelblok was. In tegenstelling tot wat eerder in deze paragraaf werd besproken, kan het grote aantal keuzemogelijkheden schijnbaar zowel positieve gevolgen als negatieve gevolgen hebben: “Er is zoveel keuze en dat maakt het moeilijk want die keuze voelt wel heel belangrijk aan en het is wel een keuze die de rest van je leven gaat bepalen soort van” (Rv7). Hieruit blijkt dat Rv7 de keuze ziet als existentieel (van Doorn et al., 2007). De combinatie van een belangrijke (existentiële) keuze en veel keuzemogelijkheden maakt het kiezen lastig. Invloed van het grote aantal keuzemogelijkheden lijkt vooral groot te zijn wanneer alle denkbare opties nog open zijn (Rm8). Dat respondenten dit als onprettig ervaren kan worden verklaard met behulp van een inzicht omtrent ‘assortiment grootte’ (Scheibehenne et al., 2010). Wellicht dat deze vijf respondenten, dankzij de hoge verwachtingen als het gaat om de kwaliteit van de studies en het ruime assortiment aan studiekeuzes, zich niet prettig voelen bij het grote aantal keuzemogelijkheden. Daarnaast lijken studies veel op elkaar, dit maakt het lastig om afwegingen te maken (Scheibehenne et al., 2010). Tevens blijkt het voor Rv10 moeilijk om tot een keuze te komen die het meest passend is.

“Ik vind het kiezen wel een beetje verwarrend eigenlijk. Ik vind het wel heel leuk, maar ook wel verwarrend, want er is zoveel keuze. Je moet toch precies iets kiezen wat bij jou past en echt voor jou weggelegd is. Dat is best wel moeilijk. Vooral op een leeftijd als dit, 17. Want je weet zelf ook niet echt wat je nu wil. Wat je nou bent en zo.” (Rv10)

Rm7 en Rv1 benoemden dat zij graag meer waren begeleid in het studiekeuzeproces. Hoewel deze respondenten uiteindelijk tot een keuze zijn gekomen, was extra ondersteuning vanuit school volgens hen gewenst. Het vooruitzicht van de studielening vormde voor Rm6 een belemmerende factor bij het maken van een studiekeuze. Daarnaast is het feit dat je niet alles kunt weten, ook lastig: “(...) je kan

natuurlijk niet altijd alles weten, zeker aangezien ik redelijk nieuwsgierig ben. En ik wil eigenlijk altijd alles weten. Dat kan gewoon niet” (Rm10). Deze respondent is zich bewust van de beperkingen van de *bounded rationality* (paragraaf 2.1.2).

Bij zeven respondenten (Rm1, Rm9, Rm11, Rv2, Rv6, Rv10, Rv11) drukt angst een negatieve stempel op het keuzeprocess. Zo is het kiezen “een beetje intimiderend” (Rm1) en zijn ze angstig om een verkeerde keuze te maken.

“Ja, het is gewoon het gevoel van dat de keuze verkeerd kan uitpakken. Je wil er niet aan denken, maar ergens zit het toch wel in je hoofd. Dan stel je voor is dit wel 100 % zeker wat ik wil gaan worden. Dat is het gewoon meer, een lichte angst.” (Rm11)

Hoewel angst natuurlijk is, is deze niet altijd terecht. Uit de *prospect theory* (Kahneman & Tversky, 1979) (paragraaf 2.3.3) blijkt dat aan de kans om te verliezen meer waarde wordt toegekend dan aan de kans om te winnen. Dit impliceert dat aan het risico om een verkeerde studie te kiezen meer gewicht wordt toegedicht dan aan de kans om de juiste studie te vinden. Dit kan risicomijdend gedrag tot gevolg hebben. Hoe respondenten omgaan met deze angst en twijfel wordt besproken in paragraaf 4.3.7.

Een laatste obstakel in het studiekeuzeprocess is tijdsdruk. Eén respondent (Rm12) ervaart het studiekeuzeprocess als “onprettig”. Hij geeft aan geen tijd te hebben om alles uit te kunnen zoeken. De negatieve emoties worden veroorzaakt door de tijdsdruk (Scheibehenne et al., 2010). Het gebrek aan tijd om zaken uit te zoeken kan ervoor zorgen dat de respondent kiest met behulp van de perifere route, waarbij heuristieken leidend zijn (Aarts & van Woerkum, 2010). Hoe respondenten omgaan met tijdsdruk wordt nader toegelicht in paragraaf 4.3.4.

Het komt erop neer dat respondenten studiekeuze zien als een nieuwe stap waarvoor zij verantwoordelijkheid moeten nemen. Het grote aantal keuzemogelijkheden brengt voordelen met zich mee. Zo is het kiezen leuk, gunstig voor de motivatie en maakt het grote aantal keuzemogelijkheden maatwerk mogelijk. Naast de positieve effecten, zijn er nadelen. Het grote aantal keuzemogelijkheden maakt kiezen moeilijk, verwarrend en lastig. Daarnaast speelt angst een rol in het keuzeprocess en wordt de ervaring van het kiezen negatief beïnvloed door de tijdsdruk. Hoe met keuzes wordt omgegaan wordt besproken in de volgende paragraaf.

## 4.3 Coping mechanismen

Met het maken van een studiekeuze kan op verschillende manieren worden omgegaan. In deze paragraaf wordt een zevental coping mechanismen, dat vanuit de empirie naar voren is gekomen, besproken.

### 4.3.1 Vergelijken

Tijdens het studiekeuzeprocess is het oriënteren op en vergelijken van verschillende keuzemogelijkheden de allereerste stap. Bij het vergelijken van studies passen respondenten andere coping mechanismen toe. Het vergelijken kan worden gezien als een overkoepelend coping mechanisme.

Het vergelijken van studies heeft een rationeel karakter wat doet denken aan de *homo economicus* en de *economic man* (Scott, 2000; Simon, 1955), zoals besproken in paragraaf 2.1.1, waarbij een kosten-

en batenanalyse ten grondslag ligt aan keuzes. Op basis van paragraaf 4.2 kan worden vast gesteld dat het grote aantal keuzemogelijkheden het kiezen op verschillende manieren negatief heeft beïnvloed voor vijftien respondenten. Dankzij de complexiteit is de term *administrative man* (Simon, 1979), zoals besproken in paragraaf 2.1.2, het meest passend. Hoewel respondenten op rationele wijze tot een keuze probeert te komen, zijn zij niet alwetend.

Alle respondenten hebben op een bepaald moment studies vergeleken. De mate waarin studies vergeleken worden is per respondent verschillend. Waar respondent Rm11 verschillende open dagen bezocht en verschillende studies onderzocht, doet respondent Rv9 daarnaast voorkennis omtrent een studie op en weegt ze factoren af zoals sfeer van de universiteit en de studie stad. De manier waarop respondenten omgaan met het studiekeuzeproces lijkt afhankelijk te zijn van de houding die deze inneemt ten opzichte van de keuze. Vanuit de literatuur is het verschil in houding ten opzichte van een keuze te duiden als *maximizers* en *satisficers* (Schwartz, 2004), zie paragraaf 2.3.2. Respondent Rm6 wil naar de universiteit omdat dit volgens hem het hoogst haalbare is, en neigt daarmee naar het gedrag van een *maximizer*. Respondent Rm3 kiest voor een studie waarbij hij zich niet 'uit de naad' hoeft te werken zodat er tijd over blijft voor nevenactiviteiten. Hij zoekt niet naar de allerbeste studie en neigt hiermee naar het gedrag van een *satisficer*. Het lijkt erop dat respondenten verschillende afwegingen maken op basis van de eisen die zij aan een studie stellen. In paragraaf 4.4 worden verschillende factoren behandeld die van invloed zijn op de overwegingen van respondenten.

Het komt erop neer dat respondenten studies vergelijken. Hierbij worden de verschillende factoren en mogelijkheden tegen elkaar afgewogen. De respondenten gaan hierbij te werk als een *administrative man* (Simon, 1979). Daarnaast lijken de eisen die de respondenten aan een keuze stellen bepalend te zijn voor de houding die zij aannemen ten opzichte van de studiekeuze.

### Beeldvorming

Input voor het maken van een vergelijking kan afkomstig zijn uit verschillende bronnen. Beeldvorming speelt hierbij een belangrijke rol. Met behulp van internet wordt informatie opgezocht over beschikbare studies. Indien de informatie niet aansluit op de wensen kan deze worden afgestreept, benoemen vijf respondenten. Tevens kan de Qompastest richting geven aan de zoektocht en afwegingen die daarin worden gemaakt (Rv7)<sup>3</sup>. Open dagen, maar vooral de meeloopdagen en proefstudeerdagen, bieden een mogelijkheid om een studie van dichtbij mee te maken. Een mogelijkheid waar 21 respondenten gebruik van hebben gemaakt. De open dag speelde voor het merendeel van de respondenten een belangrijke rol in het studiekeuzeproces. Op de open dag kunnen respondenten zich een beeld vormen van een studie en deze tegelijkertijd vergelijken met andere studies.

“Dus op zo’n open dag is het wel heel ideaal want je zit gewoon meerdere studies op een moment en je ziet ook, je kan ze vergelijken op dat moment en op zo’n open dag heb je ook van die kraampjes staan en dan zie je zeg maar alle dingen, alle studies die ze daar aanbieden en dan kun je gewoon heel makkelijk vergelijken en kijken of het iets is wat jij leuk vindt.” (Rv7)

---

<sup>3</sup> Studiekeuze test, <https://studiekeuze.gompas.nl/test-jezelf>

De manier waarop tijdens een open dag een studie wordt gepresenteerd kan daarbij bepalend zijn voor de beeldvorming (Rv4). De open dagen zorgden bij Rv4 voor verwarring, ze had haar interesses niet langer op rij. Naast het bezoeken van open dagen kunnen respondenten zich verdiepen met behulp van meeloopdagen en proefstudeerdagen. Deze activiteiten helpen de respondent om zich een beeld van de studie te vormen. Dit hielp veertien respondenten tijdens het studiekeuzeproces. De meeloopdagen, proefstudeerdagen en open dagen zorgen ervoor dat men naast de eigen verwachtingen bij een studie, daadwerkelijke ervaringen en herinneringen heeft. Tot op zekere hoogte bracht dit de *experienced utility, expected utility en remembered utility* (Schwartz, 2004) op één lijn. Hierdoor werd het kiezen makkelijker. Deelname aan meeloopdagen, open dagen en proefstudeerdagen nemen echter niet alle twijfel omtrent studiekeuze weg.

“Ja, je moet het gewoon puur hebben van wat ze daar laten zien. Of wat je kan vinden op internet. Daar moet je het echt puur van hebben. Ik heb eigenlijk geen flauw benul hoe de studie echt precies gaat worden.” (Rm11)

In bovenstaand citaat worden vraagtekens gezet bij hoe waarheidsgetrouw de opgedane ervaringen zijn. De respondent in kwestie lijkt er niet van overtuigd dat met behulp van open dagen, meeloopdagen en proefstudeerdagen de studie volledig in beeld kan worden gebracht.

Samengevat komt het erop neer dat open dagen, proefstudeerdagen en meeloopdagen volgens respondenten een goede manier zijn om een beeld te vormen van een studie. Hierdoor worden de *experienced utility, expected utility en remembered utility* (Schwartz, 2004) op één lijn gebracht. Toch is het geen garantie, omdat de werkelijkheid anders kan zijn dan verwacht.

#### 4.3.2 Subjectieve norm

Vanuit het gedachtengoed van de *reasoned action approach* (Fishbein & Azjen, 2011), zoals besproken in paragraaf 2.3.1, blijken een drietal factoren bepalend voor het tot stand komen van een gedragsintentie. Een van deze factoren is de subjectieve norm. De subjectieve norm bestaat uit druk of steun vanuit de sociale omgeving met betrekking tot studiekeuze. Hierin spelen onder andere de familie, vrienden en klasgenoten en de docenten een rol. Eén respondent (Rm7) gaf aan te steunen op input vanuit verschillende groepen om zich heen. Hij heeft bijvoorbeeld zowel zijn moeder, mentor maar ook vrienden gevraagd om feedback.

#### *Familie*

In het studiekeuzeproces lijkt vooral de familie, in de vorm van ouders en broers en zussen, een belangrijke rol te spelen. Vijftien respondenten (Rm4, Rm9, Rm12, Rv2, Rv4, Rv5, Rv6, Rv7, Rv8, Rv9, Rv10, Rv11, Rv12) benoemden dat hun familie een rol heeft gespeeld in het studiekeuzeproces. Drie respondenten (Rm12, Rv12, Rv7) benoemen dat zij de familie om hulp vragen omdat familie, vooral de ouders, de respondenten goed kennen. Ouders kunnen inschatten of een studie bij de respondent past. Daarnaast zeggen zeven respondenten met hun ouders te kunnen praten over de potentiële studies, ervaringen met betrekking tot open dagen, meeloopdagen en proefstudeerdagen. Deze conversaties spoorde hen aan actief bezig te zijn met het studiekeuzeproces. De feedback van ouders is ook om een andere reden van belang tijdens het keuzeproces. Bij zes respondenten zijn de ouders werkzaam in de richting of sector die het kind, als het gaat om een studiekeuze, overweegt. De familieleden vervullen in dit geval de rol van een ervaringsdeskundige. Dit wordt nader toegelicht in paragraaf 4.3.4.

Twee respondenten (Rm9, Rv8) benoemen dat hun ouders hen aanspoorden om verschillende studies te bekijken. Drie respondenten (Rv7, Rm1 en Rm6) hebben weerstand gehad van hun ouders, omdat de plannen van de respondenten niet in lijn waren met die van de ouders. Zo waren ze het niet eens met de studie, die de respondent op het oog heeft, de studielocatie of het studieniveau. De respondenten moeten dan de ouders overtuigen van hun keuze. De ouders van Rm6 sturen aan op een studie op universitair niveau en met een goede baankans. Eén respondent (Rv8) gaf aan dat, hoewel zij al een studie op het oog had, ze toch andere studies bekeek om zich te kunnen verantwoorden tegenover haar omgeving.

Voor drie respondenten (Rv8, Rv1, Rv6) speelden andere familieleden een belangrijke rol in het keuzeproses. Zo heeft een respondent (Rv1) haar oom om advies gevraagd omdat zij hem ziet als een ervaringsdeskundige. De oom kon haar meer vertellen over de kwaliteit en baankansen van desbetreffende studie. In een andere specifieke situatie speelde de zus van de respondent een belangrijke rol. De zus van Rv6 besloot Geneeskunde te gaan studeren, waarna Rv6 begon te twijfelen tussen Geneeskunde en Diergeneeskunde.

Het komt erop neer dat familieleden, vooral ouders, een belangrijke rol spelen in het studiekeuzeproses. De ouders kennen hun kinderen goed en kunnen waardevolle adviezen geven. Daarnaast maken respondenten graag gebruik van de kennis van de ouders wanneer deze in dezelfde sector werkzaam zijn. Als laatste sporen ouders de respondenten aan om goed rond te kijken en stellen sommige ouders eisen waaraan een studie moet voldoen. In sommige gevallen spelen andere familieleden, in dit geval een zus en een oom, een rol in het keuzeproses.

#### *Vrienden en klasgenoten*

Naast familieleden spelen voor elf van de respondenten (Rm1, Rm5, Rm6, Rm8, Rm10, Rm11, Rm12, Rv2, Rv3, Rv4, Rv7) vrienden en klasgenoten een rol in het studiekeuzeproses. Deze gesprekken zijn een vorm van zelfreflectie. Het stelt de respondent in staat om een studie te evalueren (Rv7). Daarnaast kunnen vriendinnen de doorslag geven door een studiekeuze bevestigen (Rv2). Tevens lijken vooral oudere vrienden die ervaring hebben met desbetreffende universiteit of studie een welkome bron van informatie te zijn (Rm5, Rm8, Rm10).

Naast informatie over de sfeer op universiteiten, won Rm8 informatie in over eventuele valkuilen omtrent studeren. Respondent Rm8 probeerde zich op die manier voor een verkeerde keuze te behoeden. Naast vrienden lijken relaties voor twee respondenten (Rv4, Rm6) een rol te spelen in het studiekeuzeproses. De vriend van Rv4 spoort haar aan om verschillende studies te bekijken. Rm6 daarentegen geeft aan zijn studiekeuze niet van zijn vriendin af te laten hangen, maar hoopt wel op dezelfde universiteit te gaan studeren.

Voor respondent Rm11 spelen vrienden en klasgenoten uitdrukkelijk geen rol in het studiekeuzeproses: "Ik kan er best wel mee leven om zonder vrienden om daar opnieuw te beginnen. Ik denk dat ik die stap wel kan zetten" (Rm11).

Concluderend kan worden gesteld dat praten met vrienden en klasgenoten helpt bij het maken van een studiekeuze. Zo kunnen ze de keuze voor een studie bevestigen. Daarnaast worden vrienden die al op de universiteit zitten gezien als ervaringsdeskundigen met een welkome bron van kennis.

## Docenten

De invloed van docenten op het studiekeuzeproces lijkt klein. Bij drie respondenten (Rv2, Rm10, Rm12) leken ze een rol te spelen. Bijvoorbeeld door de manier waarop een vak wordt gegeven. Dit kan bijdragen aan de mate waarin een respondent vertrouwen heeft in zijn kunnen (eigen effectiviteit, paragraaf 2.3.1) met betrekking tot een vak (Rm10).

Verder kan de mentor erop aandringen te kiezen (Rm12). Desondanks is de invloed van de mentor en andere docenten beperkt. Ze worden op de hoogte gesteld van een gemaakte keuze, maar spelen hierin geen actieve rol (Rv2). Indien een respondent vastloopt in het keuzeproces dan kan deze terecht bij de decaan. Toch leek dit voor Rv4 geen oplossing omdat ze twijfelt aan de correctheid van de informatie die de decaan verstrekt.

Samengevat komt het erop neer dat de invloed van docenten op het studiekeuzeproces klein is. De manier waarop een vak gegeven wordt kan van invloed zijn op het enthousiasme van de scholier om een studie in die richting te volgen, maar verder worden docenten, of andere medewerkers van de middelbare school, niet om raad gevraagd.

### 4.3.3 Eigen effectiviteit

In deze paragraaf komt de factor 'eigen effectiviteit' van de *reasoned action approach* (Fishbein & Azjen, 2011) aan bod. De eigen effectiviteit heeft betrekking op de mate waarin het individu overtuigd is van eigen vaardigheden en kunnen om tot een goede keuze te komen. In de vorige paragraaf is uiteen gezet dat de subjectieve norm van invloed kan zijn op het studiekeuzeproces. Desondanks zijn er zes respondenten die zeggen dat ze niet terugvallen op steun vanuit de sociale omgeving met betrekking tot het studiekeuzeproces. Een respondent (Rm11) gaf aan vrij te zijn gelaten door zijn ouders. De overige vijf respondenten (Rm5, Rv1, Rv3, Rv8, Rv9) benadrukken het belang dat zij zelf hebben bij het maken van de juiste keuze.

“Nee. Ik heb bij mijn studiekeuze niet echt met iemand erover gepraat. Ik denk dat een studiekeuze iets is dat je gewoon zelfstandig moet maken. Ja, mijn vader weet volgens mij ook nog niet precies wat ik ga doen. Maar daar komt hij vanzelf wel achter. Ik denk gewoon dat het belangrijk is dat ik het vooral gewoon zelf doe en me daarbij niet door andere mensen laat beïnvloeden.” (Rv1)

Respondent Rv1 lijkt zich verantwoordelijk te voelen voor haar eigen toekomst en wil daarom zelfstandig iets kiezen dat bij haar past. De mening van anderen wordt in dit geval niet gezien als een bron van steun maar als ongewenste sturing. Tegelijkertijd gaf Rv1 wel aan dat ze graag meer begeleiding had willen krijgen vanuit school (zoals besproken in voorgaande paragraaf). Dit spreekt elkaar tegen. Desondanks lijken deze vijf respondenten (Rm5, Rv1, Rv3, Rv8, Rv9) overtuigd te zijn van het feit dat zij zelf in staat zijn tot een studiekeuze te komen.

Over het algemeen lijken de respondenten veel vertrouwen te hebben in de keuze die ze gemaakt hebben, of op het punt staan te maken. Een respondent (Rm2) is er zelfs van overtuigd 'de beste' keuze te hebben gemaakt. Een stuk vertrouwen dat voorkomt uit deelname aan meeloopdagen, proefstudeerdagen en het bezoeken van open dagen, zoals besproken in paragraaf 4.3.1. Daarnaast benoemden acht respondenten (Rm2, Rm3, Rm4, Rm5, Rm6, Rm8, Rm9, Rv3) dat zij vertrouwen halen uit het feit dat eigen interesses aansluiten bij de gekozen studie.

Het besef dat respondenten over de vaardigheden beschikken om de studie tot een goed einde te kunnen brengen, geeft vier respondenten (Rm1, Rm6, Rm10, Rv10) vertrouwen in hun keuze. Twee respondenten (Rm12, Rv11) hielden een slag om de arm. Hoewel ze aangaven vertrouwen te hebben in de gemaakte keuze, namen ze een afwachtende houding aan. Pas op het moment dat zij de studie volgen kunnen ze erachter komen of dit daadwerkelijk de juiste keuze is geweest: “Ik heb er een goed gevoel bij. Dat is denk ik de helft. Of het ook uiteindelijk echt wat wordt dat merk je natuurlijk toch pas als je er mee bezig bent” (Rm12).

Eén respondent (Rv4) weet nog niet wat zij aankomend jaar wil gaan doen. Desondanks heeft deze respondent er vertrouwen in een studie te zullen vinden die bij haar past.

“Ja, dat denk ik wel. Want anders had ik nu al wel al lang iets gekozen. Dat is het juist denk ik. Ik wil perse gelijk de juiste studie doen, dus ja dus ik denk wel dat dat gaat lukken. En anders een tussenjaar. Dan heb ik een heel jaar om het allemaal uit te vogelen.” (Rv4)

Uit paragraaf 2.2.4 blijkt dat tijdsdruk nadelige gevolgen kan hebben bij het maken van een keuze. Uit bovenstaand citaat blijkt dat de respondent omgaat met de tijdsdruk door te opteren voor een tussenjaar. Hierdoor wordt voorkomen dat tijdsdruk een negatieve invloed heeft op het keuzeproces. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op omgaan met tijdsdruk.

In het kort komt het erop neer dat een aantal respondenten het belangrijk vindt om zelfstandig een studie uit te kiezen. Zes respondenten hebben daarbij geen behoefte aan steun vanuit de sociale omgeving omdat zij zelfstandig tot een beslissing willen komen. Vertrouwen in de gemaakte keuze komt voort uit het beeld dat zij hebben van een studie en het feit dat eigen interesses aansluiten bij de studie. Of een studie daadwerkelijk zal bevallen, weten de respondenten pas zodra het studiejaar gestart is. De respondent die nog niet heeft gekozen vermindert de tijdsdruk en houdt vertrouwen dat zij een passende studie zal vinden.

#### 4.3.4 Omgaan met tijdsdruk

Binnen het studiekeuzeproces heeft tijdsdruk invloed op het proces, doordat respondenten worden geconfronteerd met een inschrijvingsdeadline op 1 mei. Dit zorgt ervoor dat respondenten het kiezen niet oneindig kunnen uitstellen. Vanuit de literatuur is bekend dat het verwerken van veel informatie onder invloed van tijdsdruk ervoor zorgt dat men gehaaste keuzes moet maken waardoor de tevredenheid over de gemaakte keuze afneemt (zie Scheibehenne et al. (2010)). Deze paragraaf zoomt nader in op de gevolgen van tijdsdruk en hoe daarmee wordt omgegaan.

##### *Vroegtijdig oriënteren of uitstellen*

Vijft respondenten (Rm2, Rm3, Rm10, Rv7, Rv9) hebben zich uitgelaten over het onderwerp tijdsdruk. Binnen deze groep is een scheiding zichtbaar tussen respondenten die tijdsdruk proberen te reduceren door zich vroeg te oriënteren en respondenten die het maken van een keuze uitstellen. Twee respondenten (Rv7, Rv9) gaven aan vroegtijdig te zijn begonnen met zich te oriënteren op mogelijke studies. Rv7 begon al in de vierde klas met deze zoektocht. Deze respondent gaf aan totaal onwetend te zijn en daarom vroegtijdig te zijn begonnen met haar zoektocht. Een andere reden om vroeg te beginnen met de zoektocht naar een studie is om stress te voorkomen (Rv9). Een andere respondent (Rm2) hakte onder invloed van tijdsdruk willekeurig de knoop door: “Maar ik moest me nu toch een keer op gaan geven dus geef ik me maar gewoon op voor de studie waar ik het laatst geweest ben”



(Rm2). Andere respondenten (Rm3, Rm10) geven aan het inschrijven uit te stellen. De redenen hiervoor zijn niet identiek. Rm3 stelt het inschrijven uit omdat hij andere zaken belangrijker vond dan studiekeuze. Rm10 stelde het uit omdat hij aangaf geen tijdsdruk te voelen. In paragraaf 4.3.6 wordt nader ingegaan op het uitstellen van keuzes.

### *Vroegtijdig richting kiezen*

Naar aanleiding van de interviews leken negen respondenten (Rm3, Rm9, Rv2, Rv5, Rv6, Rv8, Rv9, Rv10, Rv12) het maken van een studiekeuze als makkelijker te ervaren dan andere respondenten. Dit komt vermoedelijk doordat deze groep van acht respondenten één ding met elkaar gemeen had. Op de een of andere manier hadden zij allemaal al langere tijd een studie(richting) op het oog: “Maar ik had altijd al deze studie voor ogen, dus ja die keuze was er niet heel erg omdat ik het altijd al wilde” (Rv6). Hoewel niet iedere respondent kon verklaren waar de vroegtijdige keuze uit voort kwam, lijkt er één factor te zijn die hierop een positieve invloed heeft. Vijf respondenten (Rv10, Rv6, Rm9, Rv12, Rv2) wisten al wat ze wilden gaan doen doordat hun vader of moeder hetzelfde werk doet of in die sector werkt. Hierdoor komen de respondenten in contact met het beroep van de ouders en raken ze hierbij betrokken: “Mijn vader is ook dierenarts en we hebben een praktijk aan huis, dus ik ben best wel altijd betrokken geweest bij het praktijk gebeuren” (Rv6). Door vaker met een beroep in contact te komen lijken de respondenten een voorkeur te ontwikkelen voor het beroep. Vanuit de literatuur wordt dit omschreven als het *mere exposure effect* (Zimbardo, Johnson & McCann, 2011). Een andere manier om vroegtijdig in contact te komen met de eigen interesses is via een (bij)baan. Hiermee kom je in aanraking met de maatschappij en leer je een bepaalde sector kennen (Rm3). Niet alleen een bijbaan of het werk van je ouders zorgt ervoor dat je vroegtijdig tot een keuze kunt komen. Voor twee respondenten (Rv8, Rv9) was een televisieserie de aanleiding voor hun studiekeuze.

“Ik zat op de basisschool en toen keken mijn ouders om 20.30 uur Law and Order en Criminal Minds. En dat vond ik altijd heel interessant. Ik vroeg me altijd (...) af wat er dan vervolgens mee gebeurde. Want iemand is dan opgepakt, wat gebeurt er dan mee. Dat vond ik echt heel interessant. Toen mocht ik het ook kijken. Toen mocht ik tot 21.30 uur opblijven.” (Rv8)

Het lijkt erop dat respondenten die vroegtijdig al een studie of studierichting hebben gekozen, positiever tegen het studiekeuzeproces aankijken. Dit kan vanuit de literatuur worden verklaard met behulp van Scheibehenne et al. (2010). Volgens hen is de volgorde van het keuzeproces van invloed op de mate waarin er negatieve effecten van *choice overload* optreden. Doordat de respondenten een studie(richting) op het oog hebben, hebben zij eerst een bepaalde voorkeur voor een ‘product’ (studie). Vervolgens besluiten zij te gaan studeren. Hierdoor is het aantal keuzemogelijkheden sterk gereduceerd, of teruggebracht tot één keuze, voordat de keuze daadwerkelijk moet worden gemaakt. Dankzij deze volgorde in het keuzeproces neemt *choice overload* af (Scheibehenne et al., 2010).

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat tijdsdruk een relevante factor is in het studiekeuzeproces. Respondenten lijken goed in staat te zijn om met deze tijdsdruk om te gaan door zich vroeg te oriënteren of door het maken van een keuze uit te stellen. Vooral wanneer de respondenten zich vroeg oriënteren is de kans groot dat nadelige gevolgen, zoals afgenomen tevredenheid over de gemaakte keuze (Scheibehenne et al., 2010) beperkt blijven. Een vroegtijdige voorkeur voor een studie(richting) zorgt ervoor dat het aantal keuzemogelijkheden gereduceerd worden. Hierdoor neemt de kans op *choice overload* af. Kijken naar het werk van je ouders, het hebben



van een bijbaan en het kijken van televisieseries zijn helpende factoren om vroegtijdig tot een studie(richting) te komen.

#### 4.3.5 Plan B

Tijdens de interviews hadden 21 respondenten al besloten met welke studie zij het aankomende schooljaar aan de slag willen. Zeven respondenten (Rm4, Rm7, Rm10, Rm12, Rv6, Rv7, Rv9) benoemden dat de gekozen studie niet hun eerste keuze was. Ten gevolge van obstakels in de vorm van lotingen, decentrale selecties en keuringen is het hen niet gelukt om toegelaten te worden tot de studie van hun voorkeur.

Drie respondenten (Rm6, Rm10, Rv4) hebben nog geen keuze gemaakt met betrekking tot aankomend studiejaar. Twee van hen (Rm6, Rm10) gaven aan dat zij al wel een studie op het oog hadden, maar hier nog niet helemaal zeker van waren. Slechts één respondent (Rv4) wist echt nog niet wat ze aankomend jaar wilde gaan doen.

Acht respondenten (Rm4, Rm7, Rv3, Rv6, Rv7, Rv9, Rv10, Rv11) gaven spontaan aan een plan B achter de hand te hebben voor als zij niet tot de studie van hun voorkeur worden toegelaten. Voor het merendeel van de zeven respondenten bestond het plan B uit een tweede studiekeuze. In sommige gevallen was de tweede keuze een mogelijkheid om via een andere studie hetzelfde te bereiken als met de eerste studie. Een andere mogelijkheid is om dezelfde studie te kiezen, maar dan in een andere stad waar niet geloot hoeft te worden (Rv11). Andere opties waren om een tussenjaar te nemen om aan het CV te werken of om nog een jaar vwo te doen om het cijfergemiddelde te verbeteren.

Samengevat komt het erop neer dat 21 respondenten reeds een studie hadden gekozen. Zeven van hen hebben hierbij niet gekozen voor hun eerste keuze doordat zij niet aan de ingangseisen van de studie voldeden. Drie andere respondenten waren nog niet zeker van hun keuze. Tevens hadden acht respondenten een plan B achter de hand indien zij niet binnen komen bij de eerste keuze. Het plan B kan een andere studie zijn, maar eventueel ook dezelfde studie aan een andere universiteit.

#### 4.3.6 Opties open houden

Vier respondenten (Rm1, Rm5, Rm10, Rv11) gaven aan dat zij bewust met een open blik verschillende studies onderzochten. Een van hen (Rv11) bezocht zelfs studies die haar op voorhand niet aanspraken. Deze manier van werken zorgde ervoor dat alle opties open bleven en dat de respondenten geen goede keuzemogelijkheden over het hoofd zagen.

Een andere mogelijke manier om negatieve effecten van *choice overload* te voorkomen is door het maken van een keuze uit te stellen. Van Doorn et al. (2007) omschrijven dit als 'kiezen om niet te kiezen'. Volgens hen is het kiezen om niet te kiezen onmogelijk in geval van fundamentele en existentiële keuzes. Desondanks lijken zes respondenten (Rm2, Rm4, Rm8, Rv3, Rv9, Rv12) toch op verschillende manieren het maken van een keuze uit te stellen. Dit begint bij het kiezen van het vakkenpakket. Drie respondenten geven aan een breed vakkenpakket gekozen te hebben zodat zij met de studiekeuze nog alle kanten op konden: "Nee. Ik heb ook eigenlijk een NT profiel met economie en filosofie. En dan ga ik wel een hele andere soort studie volgen. Ik wilde het toen ook breed houden, want ik wist nog niet zo goed wat ik wilde" (Rv9). Door een breed vakkenpakket te kiezen houdt de respondent alle opties open. Eenzelfde reactie is te herkennen rondom het studiekeuzeproces. Twee

respondenten (Rm2, Rm8) kozen een studie waarmee zij later nog veel kanten op kunnen of die veel ruimte gaf om deze zelfstandig in te vullen.

“En dat was de grootste drijfveer natuurlijk en je kan er heel veel kanten mee op. Vanaf het 2<sup>e</sup> jaar heb je nog maar drie verplichte vakken. Dus dan kan ik mijn studie zelf samenstellen bijvoorbeeld ook met een taal erbij.” (Rm2)

Dit geeft hem de kans om in een later stadium zelf te bepalen op welke manier hij invulling geeft aan zijn studie. Op deze manier hoeft er op dit moment geen definitieve keuze gemaakt te worden.

Een andere manier om de opties open te houden is door het maken van een keuze zo lang mogelijk uit te stellen. Rm4 deed dit zodat hij langer de tijd had om andere studies te overwegen. Dankzij de deadline op 1 mei kon respondent Rm4 zijn keuze niet oneindig uitstellen en werd hij gedwongen een keuze te maken of een tussenjaar te nemen. Uiteindelijk maakten alle uitstellende respondenten een keuze. Dit komt vermoedelijk omdat de respondenten een studiekeuze zien als een belangrijke keuze, zoals uiteengezet in paragraaf 4.1. Van Doorn et al. (2007) stellen dat de tactiek, kiezen om niet te kiezen, voornamelijk wordt gebruikt bij keuzes die als onbelangrijk worden beschouwd. Hoewel van kiezen om niet te kiezen dus niet helemaal sprake is, is het wel duidelijk dat sommige respondenten het maken van een keuze proberen uit te stellen door zo breed mogelijk te kiezen en opties open te houden.

Het komt erop neer dat sommige respondenten het keuzeproces bewust met een open blik zijn ingegaan. Zij hielden op die manier alle opties open. Andere respondenten proberen het maken van een definitieve keuze zo lang als mogelijk uit te stellen door een breed vakkenpakket of een brede studie te kiezen waarbij ze veel keuzevrijheid hebben met betrekking tot de te volgen studie.

#### 4.3.7 Gevoel en emotie

Een groot aantal keuzemogelijkheden omtrent studiekeuze voor zowel voor en nadelen (zie paragraaf 4.2.). Gevoelens en emoties spelen hierin een rol.

Drie respondenten (Rm11, Rm12, Rv7) gaven aan dat hun gevoel of intuïtie een rol speelde in het studiekeuzeproces: “(...) hierbij heb ik gewoon echt nagedacht en ook wel mijn intuïtie gevolgd maar ook meer nagedacht” (Rv7). Naast het gevoel speelt ook, rationaliteit een rol in het keuzeproces. Volgens een andere respondent was het gevoel een grotere rol toebedeeld in het studiekeuzeproces. Deze respondent noemde het studiekeuzeproces “puur een gevoelskwestie” (Rm11). Gevoelens en emoties die een rol spelen in het studiekeuzeproces zijn echter niet louter positief. Twee respondenten (Rm11, Rv4) gaven aan angstig en twijfelachtig te zijn. Rm11 gaf aan dat hij zijn angst voor het maken van een verkeerde keuze probeerde te onderdrukken (Lipshitz en Strauss, 1997). Een andere respondent gaf aan dat het grote studieaanbod haar aan het twijfelen bracht. Deze respondent reageerde hierop door terug te vallen op haar interesses van vroeger. “Nou ik ben gewoon eigenlijk weer een beetje teruggegaan naar wat ik vroeger wilde worden. En dat was in eerste instantie ballerina” (Rv4).

Samengevat komt het erop neer dat het gevoel, naast rationaliteit, een rol speelt in het studiekeuzeproces. Tevens kunnen eventuele angsten genegeerd worden of kan men terug vallen op interesses van vroeger.

## 4.4 Afwegingen omtrent studiekeuze

In deze paragraaf worden verschillende factoren besproken die van invloed zijn geweest op afwegingen rondom het studiekeuzeproces die ten grondslag aan de coping mechanismen. Deze factoren zijn onder te verdelen in randvoorwaarden en inhoudelijke afwegingen.

### 4.4.1 Randvoorwaarden

In het studiekeuzeproces hebben de respondenten verschillende randvoorwaarden afgewogen. De twee belangrijkste randvoorwaarden die worden afgewogen hebben betrekking op de toelatingseisen van de studie en de kosten.

Bij elf respondenten hebben de toelatingseisen van een studie een rol gespeeld bij de afwegingen omtrent studiekeuze. Een hindernis die drie respondenten (Rm6, Rv6, Rv10) hierbij benoemen is het slagen voor het centraal eindexamen. Vier andere respondenten (Rm2, Rm7, Rv5, Rv12) benoemen dat zij met hun vakkenpakket zich niet konden inschrijven voor een studie die zij op het oog hadden. De laatste vier respondenten (Rm12, Rv1, Rv3, Rv6) waren als gevolg van decentrale selecties, toelatingstoetsen, en lotingen niet verzekerd van een plek bij de toekomstige studie.

Een ander belangrijk punt dat werd afgewogen, zijn studiekosten. Hoewel de meningen hierover verdeeld zijn, hebben zeven respondenten (Rm1, Rm4, Rm6, Rm7, Rm10, Rm12, Rv10) benoemd dat ze dit mee hebben genomen in hun afwegingen. Vier respondenten (Rm1, Rm4, Rm7, Rv10) benoemden dat de kosten een factor waren waar rekening mee gehouden moest worden. Twee respondenten (Rm6, Rm12) kozen bewust voor een hbo studie zodat het kans op falen zou afnemen en er geen geld verspild zou worden. Daarnaast geeft een studie op hbo niveau hen de mogelijkheid te werken naast de studie, zodat zij het studeren kunnen bekostigen. De laatste respondent (Rm10) heeft nadrukkelijk geen rekening gehouden met de kosten. Studeren kost volgens deze respondent sowieso veel geld, dus daar stond hij niet bij stil.

In het kort kan worden gezegd dat het slagen voor de eindexamens, toegelaten worden tot de studie en studiekosten belangrijke randvoorwaarden zijn met betrekking tot het studiekeuzeproces.

### 4.4.2 Inhoudelijke afwegingen

Respondenten wegen verschillende factoren tegen elkaar af wanneer zij tot een studiekeuze proberen te komen. In deze paragraaf worden deze factoren uiteengezet en toegelicht. De belangrijkste factoren zijn interesses, eigen effectiviteit, locatie en het toekomstbeeld.

Een van de belangrijkste factoren is dat men de toekomstige studie leuk moet vinden. Het zoeken naar een leuke studie werd door achttien respondenten (Rm1, Rm2, Rm3, Rm5, Rm6, Rm8, Rm9, Rm10, Rm11, Rm12, Rv1, Rv3, Rv4, Rv6, Rv7, Rv8, Rv11, Rv12) gedaan door te kijken welke studies er aansluiten bij de eigen interesses. Tevens wegen elf respondenten (Rm1, Rm4, Rm5, Rm6, Rm7, Rm10, Rm12, Rv1, Rv7, Rv8, Rv11) de eigen vaardigheden af. Door in kaart te brengen over welke vaardigheden en talenten de respondent beschikt kan deze afwegen of een studie wel of niet bij hem past. Het ontbreken van bepaalde vaardigheden zorgt ervoor dat respondenten niet verwachten een studie af te kunnen ronden. Dit coping mechanisme is reeds besproken in paragraaf 4.3.3. Hoewel men in staat moet zijn een studie af te kunnen ronden, mag deze volgens drie respondenten (Rm7, Rm4, Rm1) wel uitdagend zijn.

Dertien respondenten (Rm1, Rm2, Rm8, Rm9, Rm10, Rm12, Rv1, Rv2, Rv4, Rv7, Rv9, Rv10, Rv11) wegen het toekomstperspectief dat een studie biedt af. Zo namen de respondenten (Rm2, Rm10, Rv2, Rv4, Rv7) in overweging of zij hun hele leven wilden besteden aan een bepaalde studierichting. Impliciet gaan de respondenten er vanuit dat de studierichting bepalend is voor het werk dat zij later zullen doen. Toekomstig werk en werkgelegenheid zijn volgens negen respondenten (Rm1, Rm8, Rm9, Rm10, Rm12, Rv1, Rv9, Rv10, Rv11) belangrijke factoren die worden afgewogen in het studiekeuzeprocess.

Door een studie te kiezen die niet alleen leuk is en waar de werkgelegenheid goed is, hopen ze de kans op een baan in de toekomst te vergroten. De respondenten maken dus een kosten- en batenanalyse van wat de gekozen studie hen in de toekomst kan opleveren.

Een andere veelbesproken factor die door respondenten wordt afgewogen is de locatie van de studie. Gezien de ligging van RSG Wiringherlant zijn alle universiteitssteden relatief ver weg. Amsterdam is met een afstand van 66 kilometer de dichtstbijzijnde stad. Zeventien respondenten hebben de locatie van de studie meegenomen in hun afweging. Voor een aantal van hen vormde de locatie eerder een gegeven dan een factor met invloed. Zo gaven drie respondenten (Rm9, Rm11, Rv1) aan dat alles te ver weg is vanaf Wieringerwerf. Daarom was de locatie van de studie uiteindelijk geen doorslaggevende factor voor hen. Negen respondenten (Rm1, Rm3, Rm7, Rv1, Rv3, Rv5, Rv7, Rv8, Rv11) kozen eerst een studie op basis van inhoudelijke afwegingen en keken daarna naar verschillende locaties waar ze deze studie konden volgen. Zes andere respondenten (Rm4, Rm11, Rv2, Rv4, Rv10, Rv12) keken eerst waar zij wilden gaan studeren. Tevens benoemden drie andere respondenten (Rv12, Rv10, Rm4) dat zij thuis wilden blijven wonen. Studeren in Amsterdam was voor deze drie respondenten een logische keuze.

Naast vraagstukken omtrent locatie werden studiegebonden factoren afgewogen. Zo had een tweetal respondenten (Rm2, Rv3) de voorkeur voor een Engelstalige studie en internationale studie, maar waren er ook respondenten die een voorkeur uitspraken voor kleinschalige studies. Tevens lijkt de combinatie theorie met praktijk gewenst, is afwisseling binnen een studie en het aantal contacturen belangrijk. Andere factoren zijn de sfeer op de universiteit en het niveau van de studie.

Samengevat komt het erop neer dat scholieren in 6 vwo op zoek zijn naar een leuke studie die aansluit bij de interesses. Tevens speelt eigen effectiviteit een belangrijke rol. Respondenten moeten het gevoel hebben dat zij een studie tot een goed einde kunnen brengen. Tegelijkertijd moet de studie uitdagend zijn. Met het oog op de toekomst is werkgelegenheid een belangrijke factor. Omtrent locatie zijn verschillende afwegingen te herkennen. Sommige respondenten stellen dat alles ver is, waardoor de locatie er niet toe doet. De overgebleven respondenten die zich hebben uitgelaten over locatie zijn onder te verdelen in twee groepen. Een groep die eerst een studie kiest en vervolgens naar de locatie kijkt en een groep die eerst een locatie kiest en vervolgens een studie uitzoekt. Tevens zijn er respondenten die thuis willen blijven wonen. Als laatste wegen respondenten een aantal studiegebonden factoren af, zoals niveau, sfeer, voertaal van de opleiding, verhouding theorie en praktijk en de grootschaligheid van de opleiding.

#### 4.5 Beantwoording empirische deelvragen

Deze paragraaf geeft antwoord op de twee empirische deelvragen met betrekking tot coping mechanismen bij het omgaan met *choice overload* en de factoren die ten grondslag liggen aan de afwegingen bij coping mechanismen.

3. Welke mechanismen, die voortkomen uit de literatuur, passen scholieren toe bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze?

De manier waarop een individu tegen een keuze aan kijkt (als *small decision*, fundamentele keuze of existentiële keuze) is van invloed op de manier hoe men hiermee om gaat (van Doorn et al, 2007). Uit de empirie blijkt dat studiekeuze door vrijwel alle respondenten wordt gezien als een belangrijke keuze. Dit komt door het toekomstgerichte karakter van de keuze, het feit dat men niet wil moeten stoppen met een studie en de kosten die gemoeid zijn met een studie. Zes respondenten gaven aan niet bewust anders het keuzeproces te hebben doorlopen. Tien respondenten gaven aan door de belangrijkheid van de studiekeuze ze zich hierin extra hadden verdiept. Tijdens deze verdiepingsslag stuitte de respondenten op een groot assortiment aan keuzes. Verschillende respondenten benoemden negatieve effecten van *choice overload* te (hebben) ervaren. Desondanks benoemden twaalf respondenten voordelen van het grote aantal keuzemogelijkheden. Zo maakt het kiezen leuk (7), is het gunstig voor de motivatie (5) en maakt het grote aantal keuzemogelijkheden maatwerk mogelijk (3). Gezegd moet worden dat dit voordelen zijn wanneer men de mogelijkheid om te kiezen vergelijkt met het ontbreken van de mogelijkheid om te kiezen. Dit zegt weinig over het onderscheid tussen de mogelijkheid om uit een paar keuzes te kiezen en de mogelijkheid om uit veel opties te kiezen (Iyengar & Lepper, 2000). De mogelijkheid om uit veel keuzemogelijkheden een studie te kiezen heeft ook nadelen. Zo is het moeilijk (11) en onprettig (5) om te kiezen. Tevens is het lastig om alle mogelijkheden te benoemen en lijkt de angst voor een verkeerde keuze te overheersen (8). Dit zijn factoren die volgens de definitie van Scheibehenne et al. (2010) een gevolg zijn van *choice overload*.

Hoewel er bij een groep respondenten sprake lijkt te zijn van *choice overload* zijn 21 van de 24 respondenten tot een keuze gekomen. Om tot deze keuze te komen hebben de respondenten gebruik gemaakt van coping mechanismen (van Doorn et al., 2007). In totaal zijn er binnen dit onderzoek zeven verschillende coping mechanismen herkend.

Het meest gebruikte coping mechanisme is die van het 'vergelijken'. Overige coping mechanismen worden ingezet om deze vergelijking vorm te geven. Bij het vergelijken worden factoren en mogelijkheden tegen elkaar afgewogen, wat doet denken aan de *administrative man* (Simon, 1979). De eisen die een respondent stelt aan de uitkomst van een keuze, lijken bepalend te zijn voor de houding die de respondent aanneemt. Hierin is het mogelijk twee typen respondenten te onderscheiden, een respondent die neigde naar het gedrag van een *satisficer* en een respondent die neigde naar het gedrag van een *maximizer* (Schwartz, 2004). De *maximizer* streefde naar het hoogst haalbare en wilde daarom aan de universiteit studeren. De *satisficer* zocht naar een studie die aan zijn eisen voldeed, wat inhield dat hij niet al te veel tijd in zijn studie hoefde te investeren. Bij het maken van een vergelijking is beeldvorming een belangrijk onderdeel. Met behulp van informatie, open dagen, proefstudeerdagen en meeloopdagen vormt de respondent zich een beeld van de studie. Hiermee brengt de respondent de *experienced utility*, *expected utility* en *remembered utility* (Schwartz, 2004) met elkaar op een lijn.

Het tweede coping mechanisme is het laten sturen door de subjectieve norm, in de vorm van familie, vrienden en klasgenoten en docenten (Fishbein & Azjen, 2011). De subjectieve norm is een coping mechanisme dat na het vergelijken het meest door de respondenten (15) is gebruikt. Elf respondenten maakten gebruik van sociale steun van vrienden en klasgenoten en drie respondenten maakten

gebruik van de sociale steun van docenten. Vooral ouders, spelen een belangrijke rol. Ze kennen hun kinderen goed en kunnen hen voorzien van waardevolle adviezen, vooral wanneer de ouders in een sector werkzaam zijn waar de interesse van de respondent ligt. Andere familieleden spelen in mindere mate een rol in het studiekeuzeproces. Vrienden en klasgenoten kunnen een keuze bevestigen door positief te reageren. Oudere vrienden die al studeren worden gezien als ervaringsdeskundigen. De invloed van docenten op het studiekeuzeproces is relatief klein, maar de manier waarop een vak gegeven wordt kan van invloed zijn op het enthousiasme van respondenten om een studie in die richting te volgen.

Het derde coping mechanisme is die van de eigen effectiviteit (Fishbein & Azjen, 2011). Zest respondenten gaven aan zelfstandig een studie te kiezen. Zij vertrouwen op de eigen effectiviteit en hebben geen behoefte aan steun uit de sociale omgeving. Over het algemeen hadden respondenten er vertrouwen in dat ze de juiste keuze hebben gemaakt. Dit komt doordat de interesses aansloten bij de studie (8) of doordat ze dachten te beschikken over de vaardigheden om de studie tot een goed einde te brengen (4). Een respondent die nog niet in staat is geweest om te kiezen, heeft vertrouwen in het feit dat zij in de toekomst in staat zal zijn om tot een keuze te komen.

Het vierde coping mechanisme heeft te maken met omgaan met tijdsdruk. Tijdsdruk werkt *choice overload* in de hand (Scheibehenne et al., 2010). Tijdsdruk kan worden voorkomen door vroegtijdig een richting te kiezen. Dit reduceert het aantal keuzemogelijkheden. Voor negen respondenten leek het keuzeproces makkelijker te gaan doordat zij al in een vroeg stadium wisten welke (studie)richting zij wilden gaan volgen. Kijken naar het werk van de ouders, het hebben van een bijbaan en het kijken van televisieseries zijn factoren die helpen om vroegtijdig tot een studie(richting) te komen. Van de negen respondenten die vroegtijdig een studierichting hebben gekozen, hebben vijf respondenten gekozen voor een studie die verwantschap heeft met het werk dat een van de ouders doet. Hier zijn twee mogelijke verklaringen voor: de respondent komt door de werkzaamheden van de ouders veelvuldig met het werk in contact, waardoor het *mere exposure effect* (Zimbardo, Johnson & McCann, 2011) optreedt. Een andere voor de hand liggende mogelijkheid is dat deze respondenten hun ouders zien als ervaringsdeskundigen. Andere manieren om met tijdsdruk om te gaan zijn door je vroegtijdig te oriënteren, door gewoon een knoop door te hakken of door de tijdsdruk te negeren het maken van een keuze uit te stellen.

Het vijfde coping mechanisme is het achter de hand houden van een plan B in de vorm van een tweede studie. Wanneer men bij de eerste studie niet wordt toegelaten, kan men dan de tweede studie volgen. Acht respondenten hebben van dit coping mechanisme gebruik gemaakt. Dit kan worden gezien als een noodplan dan als een coping mechanisme. De voorkeursstudie heeft men immers al gekozen.

Het zesde coping mechanisme is het open houden van opties. Tien respondenten maakten hiervan gebruik. Vier respondenten gingen met een open blik het studiekeuzeproces in. Zij kunnen hierdoor voor zichzelf verantwoorden dat alle mogelijke keuzes goed zijn afgewogen. Een andere manier, waar zes respondenten gebruik van hebben gemaakt, is om de opties open te houden is door een studie te kiezen waarbij de respondent in een later stadium nog veel keuzemogelijkheden heeft. Dit coping mechanisme lijkt enigszins op het coping mechanisme 'kiezen om niet te kiezen' (van Doorn et al., 2007). Doordat de keuze echter dusdanig belangrijk is, lijkt het maken van een keuze onontkoombaar waardoor 'kiezen om niet te kiezen' niet mogelijk is.

Het zevende coping mechanisme is die van gevoel en emotie. Bij het maken van een studiekeuze kunnen respondenten, naast rationele afwegingen, vertrouwen op de eigen intuïtie. Drie respondenten hebben hiervan gebruik gemaakt. Tevens kunnen effecten van *choice overload* ertoe leiden dat een respondent angst heeft om een verkeerde keuze te maken. Deze negatieve emotie, kan men proberen te onderdrukken (Lipshitz & Strauss, 1997). Of men kan terug gaan naar wat men vroeger altijd al wilde worden.

Bovenstaande coping mechanismen overziend lijken er drie het meest belangrijk. Namelijk het coping mechanisme vergelijken, waarbij beeldvorming belangrijk is, het coping mechanisme van de subjectieve norm met betrekking tot familie en het coping mechanisme van vroegtijdig richting kiezen. Het vergelijken is het meest gebruikt en is met behulp door factoren van buitenaf, zoals hogescholen en universiteiten, eventueel te beïnvloeden door de manier waarop open dagen, meeloopdagen en proefstudeerdagen worden vormgegeven. Het coping mechanisme van de subjectieve norm en het vroegtijdig richting kiezen lijken een nauw verband te hebben. Van negen respondenten die vroegtijdig een studie hebben gekozen, hebben er acht gebruik gemaakt van de subjectieve norm in de vorm van familie. Alle vijf respondenten die eenzelfde studie(richting) kozen als hun ouders hebben in hun keuzeproces gebruik gemaakt van de subjectieve norm.

Het coping mechanisme van de subjectieve norm, vooral met betrekking tot familie, is vaak gebruikt (15) Het coping mechanisme van het vroegtijdig richting kiezen is minder vaak gebruikt (9) maar lijkt erg effectief te zijn. Respondenten die deze twee coping mechanismen hebben gebruikt, benoemen wel nadelige effecten van *choice overload* die zij ervaren hadden. Met betrekking tot de subjectieve norm omtrent familie benoemen acht van de dertien respondenten nadelige effecten van *choice overload*. Van de respondenten die vroegtijdig een (studie)richting kozen benoemen zes van de negen respondenten nadelige effecten. Als dit wordt vergeleken met de overige coping mechanismen dan lijken respondenten die van deze twee coping mechanismen (subjectieve norm en vroegtijdig richting kiezen) gebruik hebben gemaakt evenveel nadelige effecten van *choice overload* te hebben ervaren als respondenten die gebruik hebben gemaakt van overige coping mechanismen. Desondanks lijken respondenten die van deze twee coping mechanismen gebruik hebben gemaakt meer voordelen te zien van de mogelijkheid om te kiezen. Ze lijken positiever te zijn over de mogelijkheid om te kiezen. Dit blijkt uit het gegeven dat acht van de vijftien respondenten die gebruik hebben gemaakt van de subjectieve norm voordelen van de mogelijkheid om te kiezen benoemt. Van de respondenten die vroegtijdig een studie hebben gekozen heeft zes van de negen respondenten zich positief uit gelaten over de mogelijkheid om te kiezen. Respondenten die overige coping mechanismen hebben gebruikt spreken minder positief over de mogelijkheid om te kiezen.

De tweede empirische deelvraag heeft betrekking op de factoren die met behulp van coping mechanismen worden afgewogen in het studiekeuzeproces. De deelvraag is als volgt geformuleerd:

4. Welke afwegingen liggen er aan de mechanismen bij omgaan met *choice overload* bij studiekeuze ten grondslag?

De rand voorwaardelijke afwegingen hebben betrekking op de toelating tot de studie en de kosten. Allereerst moeten respondenten aan de ingangseisen van een studie kunnen voldoen. De respondent moet slagen voor het eindexamen en het juiste vakkenpakket hebben gevolgd. Vervolgens moet bij sommige studies rekening worden gehouden met selectieprocedures. Daarnaast worden studiekosten

meegewogen in het keuzeprocess. De respondenten willen geen geld verspillen. Het maken van de juiste keuze is daarom erg belangrijk. Een studie volgen van een lager niveau (hbo) zorgt ervoor dat de respondenten de studie zeker aan zullen kunnen.

De belangrijkste factoren met betrekking tot de inhoudelijk afwegingen zijn de factoren interesses, eigen effectiviteit, locatie en het toekomstbeeld. Respondenten geven aan dat het belangrijk is dat een studie leuk is. Dit lijkt de belangrijkste factor te zijn voor hen. Het uitkiezen van een leuke studie doet men door deze af te stemmen op de eigen interesses. Tevens kijkt men naar de eigen vaardigheden (eigen effectiviteit (Fishbein & Azjen, 2011)) om in te schatten of zij in staat zijn de studie af te ronden. Tevens wegen respondenten het toekomstperspectief van een studie af met behulp van een kosten- en baten analyse waarbij ze zich afvragen of zij hun hele leven in deze studierichting willen werken en of er voldoende werkgelegenheid is. Daarnaast weegt met de locatie van een studie af. Drie respondenten zijn van mening dat alle universiteiten ver weg zijn. Zij hebben dit daarom niet afgewogen in het studiekeuzeprocess. Drie andere respondenten willen thuis blijven wonen en heeft de locatie nadrukkelijk afgewogen. Een grote groep respondenten koos eerst een studie en stemde daarna de locatie daarop af. Een minder grote, maar toch substantieel deel van de respondenten kiest eerst een locatie en bekijkt dan de mogelijke studies. Tevens woog men enkele studiegebonden factoren zoals niveau, sfeer, voertaal van de opleiding, verhouding theorie en praktijk en de grootschaligheid van de opleiding af.



## Hoofdstuk 5 Conclusie

In deze scriptie is het studiekeuzeproces van scholieren in 6 vwo onderzocht. Hierbij speelt de ervaren *choice overload* en de manier waarop hiermee om wordt gegaan een centrale rol. De onderzoeksvraag luidt als volgt: "Hoe ervaren scholieren in 6 vwo *choice overload* bij het maken van een studiekeuze en hoe gaan ze hiermee om?". Hierbij zijn de volgende deelvragen geformuleerd: 1. "Hoe kunnen keuzeprocessen met betrekking tot studiekeuze worden geduid vanuit de literatuur?" 2. "Hoe kan *choice overload* met betrekking tot studiekeuze geduid worden vanuit de literatuur en hoe kan er volgens de literatuur met *choice overload* worden omgegaan?" 3. "Welke mechanismen, die voortkomen uit de literatuur, passen scholieren toe bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze?" 4. "Welke afwegingen liggen er aan de mechanismen bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze ten grondslag?". Bovenstaande vragen zijn beantwoord met behulp van een literatuurstudie en 24 interviews onder scholieren in 6 vwo van het RSG Wieringerlant. In dit hoofdstuk zullen de kernpunten van de deelvragen kort besproken worden. Vervolgens wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

1. Hoe kunnen keuzeprocessen met betrekking tot studiekeuze worden geduid vanuit de literatuur?

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt met betrekking tot verschillende soorten keuzes, namelijk *small decisions*, fundamentele keuzes en existentiële keuzes (van Doorn et al., 2007). De *small decisions* hebben betrekking op kleine alledaagse keuzes met weinig consequenties (Giddens, 1991). Fundamentele keuzes hebben betrekking op onderwerpen zoals relaties, kinderen, religiositeit en werk en existentiële vraagstukken richten zich op bestaansvraagstukken (van Doorn et al., 2007). Bij fundamentele en existentiële vraagstukken lijkt het onmogelijk om niet te kiezen. De manier waarop de kiezer tegen een vraagstuk aankijkt (belangrijk of niet belangrijk), is van invloed zijn op de manier waarop men hiermee omgaat (van Doorn et al., 2007; Emerson, 1974).

2. Hoe kan *choice overload* geduid worden vanuit de literatuur en hoe kan er volgens de literatuur met *choice overload* worden omgegaan?

*Choice overload* heeft een nadelige impact op de motivatie om te kiezen en het bemoeilijkt het maken van een keuze (Scheibehenne et al., 2010). Daarnaast neemt de tevredenheid met betrekking tot de gekozen optie af en nemen negatieve emoties zoals teleurstelling en spijt toe. Een toename van keuzemogelijkheden zorgt voor het nemen van risicovollere keuzes (Hills, Noguchi & Gibbert, 2013). Om ondanks deze negatieve effecten van *choice overload* tot een keuze te komen kan men gebruik maken van coping mechanismen (van Doorn et al., 2007). Met behulp van de subjectieve norm en eigen effectiviteit, afkomstig van de *reasoned action approach* (Fishbein & Azjen, 2011) kunnen keuzes worden gemaakt. Daarnaast kan men terug vallen op verschillende heuristieken (Kahneman & Tversky, 1974) of kan men zich risicomijdend opstellen (Schwartz, 2004) als gevolg van de *prospect theory* (Kahneman & Tversky, 1979). De mate waarin *choice overload* tot uiting komt is afhankelijk van verschillende factoren, te weten *trade-offs*, hoeveelheid beschikbare informatie, tijdsdruk en volgorde in het keuzeproces (Scheibehenne et al., 2010).

3. Welke mechanismen, die voortkomen uit de literatuur, passen scholieren toe bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze?

Respondenten zien studiekeuze, door het toekomstgerichte karakter en de kosten die hiermee gemoeid zijn, als een belangrijke keuze. Dankzij deze belangrijkheid verdiepten een groot deel van de respondenten zich beter in de te maken keuze. Hierbij kwamen zowel voor- als nadelen (*choice overload*) van het grote aantal keuzemogelijkheden aan het licht. Zo maakt het kiezen leuk (7), is het gunstig voor de motivatie (5) en maakt het grote aantal keuzemogelijkheden maatwerk mogelijk (3). Tegelijkertijd is het moeilijk (11) en onprettig (5) om te kiezen. Tevens is het lastig om alle mogelijkheden te doorgronden en overheerst de angst voor een verkeerde keuze (8). Hoewel er bij een groep respondenten sprake lijkt te zijn van *choice overload* zijn 21 van de 24 respondenten tot een keuze gekomen. Hiervoor hebben de respondenten gebruik gemaakt van coping mechanismen (van Doorn et al., 2007). Binnen dit onderzoek zijn de volgende zeven coping mechanismen herkend: 1. Vergelijken. 2. Kiezen met behulp van de subjectieve norm. 3. Kiezen naar aanleiding van eigen effectiviteit. 4. Omgaan met tijdsdruk door vroegtijdig richting te kiezen. 5. Achter de hand hebben van een plan B. 6. Open houden van opties. 7. Afgaan op het gevoel. Het coping mechanisme vergelijken is het meest gebruikt. De coping mechanismen omtrent de subjectieve norm en vroegtijdig richting kiezen zijn ook belangrijk. Deze twee coping mechanismen hangen nauw met elkaar samen en lijken eraan bijdragen dat respondenten het keuzeproces als positief ervaren, ondanks dat zij ook de nadelen van het aantal keuzemogelijkheden zien.

4. Welke afwegingen liggen er aan de mechanismen bij het omgaan met *choice overload* bij studiekeuze ten grondslag?

De rand voorwaardelijke afwegingen hebben betrekking tot de toelating tot de studie en de kosten. De belangrijkste factoren met betrekking tot de inhoudelijk afwegingen zijn de factoren interesses, eigen effectiviteit, locatie en het toekomstbeeld. Vooral de interesses, het toekomstbeeld en de locatie zijn veel besproken afwegingen die de respondenten hebben gemaakt.

Met behulp van de antwoorden op bovenstaande deelvragen kan de volgende onderzoeksvraag beantwoordt worden:

“Hoe ervaren scholieren in 6 vwo *choice overload* bij het maken van een studiekeuze en hoe gaan ze hiermee om?”

De respondenten proberen omtrent studiekeuze een rationele afweging te maken, maar zijn daarbij niet alwetend. Gezien de complexe realiteit en het grote aantal keuzemogelijkheden is het niet realistisch om te denken dat deze keuze in alwetendheid tot stand is gekomen. De respondenten lijken daarom het meest op de *administrative man* die keuzes maakt binnen de *bounded rationality* (Simon, 1955). Hoewel sommige respondenten streven naar het hoogst haalbare (*maximizers*, Schwartz (2004)), is dit niet volledig mogelijk doordat men niet alwetend is. Ongemerkt is er sprake van *satisficen*; het zoeken (*search*) naar een acceptabele keuze die aan de eisen voldoet (Simon, 1979). Desondanks werd iedere uitleg over een gemaakte studiekeuze vergezeld met een rationele afweging van factoren. Men kan zich afvragen of gemaakte keuzes achteraf (onbewust) worden gerationaliseerd door de respondenten.

De respondenten zien het maken van een studiekeuze, door toekomstgerichte karakter van de keuze en de kosten die hiermee gemoeid zijn, als een belangrijke keuze. Het overgrote deel van de respondenten is van mening dat de keuze niet alledaags is en dat de consequenties groot zijn. Daarom

wordt studiekeuze door respondenten gezien als een fundamentele of existentiële keuze. De houding die een respondent inneemt ten opzicht van het maken van de keuze, is bepalend voor hoe zij met deze keuze omgaan (Emerson, 1979; van Doorn et al., 2007). De literatuur geeft echter niet weer op welke manier de belangrijkheid van invloed is op de gemaakte keuze, maar uit de empirie is op te maken dat een groep van acht respondenten zich beter verdiept in de te maken studiekeuze.

Het grote aantal keuzemogelijkheden brengt voordelen met zich mee. Het maakt het kiezen leuk, is gunstig voor de motivatie en maakt het mogelijk iets te vinden dat bij de behoeften aansluit. Tegelijkertijd ervaren de respondenten nadelige effecten van het grote aantal keuzemogelijkheden en treedt *choice overload* op. Zo is het kiezen van een studie moeilijk en onprettig. Tevens is het lastig om alle mogelijkheden te doorgronden en overheerst de angst voor een verkeerde keuze. Desondanks zijn 21 van de 24 respondenten tot een keuze gekomen. Zij hebben dit gedaan door gebruik te maken van coping mechanismen. Het eerste coping mechanisme is vergelijken, waarbij de respondent zich opstelt als *administrative man* (Simon, 1955). Alle respondenten hebben van dit coping mechanisme gebruik gemaakt. De vergelijking wordt vormgegeven met behulp van andere coping mechanismen. Het vergelijken kan daarom worden gezien als een overkoepelend coping mechanisme. Het tweede coping mechanisme is kiezen met behulp van de subjectieve norm (Fishbein & Azjen, 2011). De respondenten laten zich leiden door familie, klasgenoten, vrienden en docenten. Vooral ouders spelen een belangrijke rol. Het derde coping mechanisme is kiezen op basis van eigen effectiviteit (Fishbein & Azjen, 2011), waarbij de respondenten uitgaan van eigen vaardigheden bij het maken van een studiekeuze. Het vierde coping mechanisme is omgaan met tijdsdruk (Scheibehenne et al., 2010) door vroegtijdig richting te kiezen. Door vroegtijdig een studie(richting) te kiezen reduceren respondenten het aantal keuzemogelijkheden. Ouders die werkzaam zijn binnen de voorkeurssector vervullen hierbij een rol als ervaringsdeskundige. Het vijfde coping mechanisme is een plan B. Indien respondenten niet worden toegelaten tot de voorkeursstudie dan hebben ze een *back-up* plan. Het zesde coping mechanisme is opties open houden, welke enigszins lijkt op 'kiezen om niet te kiezen' (van Doorn et al., 2007). Het open houden van opties kan op twee manieren. Respondenten kunnen met een open blik het proces ingaan, waardoor zij alle mogelijke opties hebben afgewogen of ze stellen het maken van een studiekeuze uit. Dit laatste werd gedaan door zich laat op te geven voor de studie, of een studie te kiezen die hen nog veel keuzevrijheid biedt. Het zevende coping mechanisme is afgaan op het gevoel. Respondenten laten hier voorgenomen rationaliteit los. Eventuele negatieve emoties worden hierbij onderdrukt of men gaat terug naar interesses van vroeger.

Het coping mechanisme 'vergelijken' werd door iedereen toegepast. Hierin speelde beeldvorming een belangrijke rol. Open dagen, proefstudeerdagen en meeloopdagen droegen hieraan bij waardoor de ervaring, verwachting en herinnering (Schwartz, 2004) op een lijn werden gebracht. Tevens lijken de coping mechanismen 'kiezen met behulp van de subjectieve norm' en 'omgaan met tijdsdruk door vroegtijdig richting te kiezen' het zeer interessant te zijn. Deze twee zijn nauw verwant aan elkaar. Respondenten die van deze twee coping mechanismen gebruik hebben gemaakt zien over het algemeen meer voordelen van de mogelijkheid om te kunnen kiezen. Hoewel zij ook nadelen van het aantal keuzemogelijkheden zien lijkt het erop dat deze twee coping mechanismen eraan bijdragen dat respondenten het keuzeproces als positief ervaren. Het is niet duidelijk of deze respondenten de nadelen van het aantal keuzemogelijkheden ervaren en dit ondervangen met behulp van het coping mechanisme, of dat zij het coping mechanisme gebruiken, daarbij de negatieve aspecten alsnog

herkennen, maar meer oog hebben voor de positieve aspecten van het grote aantal keuzemogelijkheden.

Binnen al deze coping mechanismen wegen de respondenten verschillende factoren af. De interesses, het toekomstbeeld en de locatie zijn daarbij het meest besproken.

## Hoofdstuk 6 Discussie

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces en de resultaten. Gemaakte keuzes en gevolgen hiervan worden toegelicht. Daarna worden enkele suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

### 6.1 Reflectie op onderzoeksproces en resultaten

De literatuurstudie (hoofdstuk 2) vormde de basis voor dit onderzoek. Bij het tot stand komen van deze literatuurstudie zijn verschillende bronnen geraadpleegd. In paragraaf 2.2.1 is gereconstrueerd hoe deze literatuur gevonden is, hierdoor kan het zijn dat nuances ontbreken. Dit heeft tot gevolg dat mijn zoekproces lastig te reproduceren is. Met de literatuurlijst kunnen de geraadpleegde werken gevonden worden, maar het is niet inzichtelijk welke afwegingen hebben geleid tot het selecteren van de artikelen en auteurs.

Op basis van de literatuurstudie is de topiclist (zie bijlage I) tot stand gekomen, welke een leidraad vormde voor de interviews. Bij het plannen van de interviews moest met verschillende tijdsfactoren rekening gehouden worden. De inschrijfdeadline voor universiteiten en hoge scholen is vastgesteld op 1 mei. Aangezien dit onderzoek gericht is op hoe scholieren het keuzeprocess ervaren, was het belangrijk om de interviews te plannen voor de inschrijfdeadline, zodat de scholieren in het keuzeprocess zaten. Daarnaast moest rekening gehouden worden met de meivakantie (25 april tot 7 mei). In overleg met de rector van RSG Wiringherlant is afgesproken de interviews op 18 en 19 april af te nemen. De literatuurstudie was op dit moment nog niet volledig uitgekristalliseerd. Hoewel alle onderwerpen reeds waren beschreven, ontbrak er een kritische positionering en was niet duidelijk hoe de literatuur zich precies verhiel tot mijn vraagstuk. Onder invloed van tijdsdruk is ervoor gekozen om op basis van de voorlopige literatuurreview een topiclist te maken, die een leidraad vormde voor de interviews. Na afloop van de interviews is de literatuurreview verder uitgewerkt. Na het afnemen van de interviews is een stuk literatuur met betrekking tot het ELM, zoals beschreven door Aarts en van Woerkum (2010), toegevoegd aan paragraaf 2.3.1. Een aantal nuances dat in een later stadium aan de literatuurstudie toegevoegd is, daarom niet tot uiting gekomen in de interviews. Tevens zijn er geen vragen gesteld die rechtstreeks aan de literatuur omtrent het ELM kan worden gekoppeld. Deze literatuur is echter wel relevant gebleken bij het duiden van data.

Het streven was om scholieren te interviewen terwijl zij in het studiekeuzeprocess zaten. Hoewel hier qua tijdsplanning rekening mee gehouden is, bleek dit lastig te zijn. Hoewel de scholieren zijn geïnterviewd voor de inschrijfdeadline, hadden een aantal van hen de keuze al gemaakt. Dit had tot gevolg dat sommige respondenten de vragen retrospectief hebben beantwoord. Hierdoor zijn vermoedelijk sommige nuances weggevallen. Met het oog op de *peak-end rule* (Kahneman, 1999) kan het zo zijn dat zij een positiever beeld hebben geschetst, doordat zij nu al een keuze hebben gemaakt en het studiekeuzeprocess positief hebben afgesloten. Ze herinneren zich de positieve afsluiter.

Een sterk punt van dit onderzoek is het aantal respondenten dat geïnterviewd is. Van de 34 vwo 6 scholieren op het RSG Wiringherlant zijn er 24 geïnterviewd, twaalf jongens en twaalf meisjes. Het merendeel van de 6 vwo leerlingen van RSG Wiringherlant is geïnterviewd waardoor met betrekking tot RSG Wiringherlant goed in kaart is gebracht hoe het merendeel van de 6 vwo'ers het studiekeuzeprocess hebben ervaren. Hierdoor kunnen over de 6 vwo'ers van RSG Wiringherlant voorzichtige uitspraken worden gedaan. Tegelijkertijd is dit ook de enige groep 6 vwo'ers waar iets over gezegd kan worden. RSG Wiringherlant ligt in Wieringerwerf, een dorp hoog in de kop van Noord

Holland. Omstandigheden, zoals de reisafstand naar de universiteit en hogescholen, zijn niet te vergelijken met die van een 6 vwo'er in de randstad. Tevens is het onderzoek nadrukkelijk toegespitst op scholieren in 6 vwo. Uitkomsten zijn niet van toepassing op scholieren die havo of vmbo doen, aangezien deze studies veelal dichterbij worden aangeboden. Uitkomsten kunnen daarom niet zondermeer worden gegeneraliseerd.

Alle interviews hebben plaats gevonden tijdens de lessen op RSG Wiringherlant. De interviews zijn afgenomen in leegstaande lokalen. Hierdoor is geprobeerd een rustige sfeer te creëren waarin vrijuit gesproken kon worden. De eerste respondent, die werd geïnterviewd als *pretest*, werd door de docent uitgekozen. Na afloop van het interview is de respondent gevraagd om een andere klasgenoot op te halen. Bij het eerste interview stonden de leerlingen niet te springen om mee te werken, later boden mensen zich vrijwillig aan. Lesgevende docenten speelden hierbij een rol doordat een aantal scholieren van hen de les niet mochten verlaten in verband met lage cijfers voor het desbetreffende vak. Dit kan tot gevolg hebben dat scholieren, die minder presteren, minder hebben deelgenomen aan dit onderzoek.

Uit de empirie kwam naar voren dat respondenten gebruik maken van zeven coping mechanismen. Respondenten die kiezen op basis van de subjectieve norm of die vroegtijdig richting kiezen hebben hierbij een meer positieve houding ten opzichte van het kiezen. Tegelijkertijd noemen zij evenveel nadelen van de mogelijkheid om te kiezen als andere respondenten. Het is uit de empirie niet op te maken of zij de nadelen ondervonden en daarom gebruik maakten van de coping mechanismen of dat zij de coping mechanismen al gebruikten, waardoor zij meer positieve kanten van het aantal keuzemogelijkheden zagen, maar waarbij de nadelen in stand bleven.

Als laatst is het goed nogmaals te benoemen dat ik als onderzoeker niet waardenvrij ben. Mijn eigen ervaringen met *choice overload*, waarbij ik veelal hinder ondervind van een groot aantal keuzes, in combinatie met het interpretatieve karakter van dit onderzoek kan ervoor zorgen dat eigen interpretaties tijdens het coderen een vertekend beeld van de resultaten geven. Er is geprobeerd een open houding aan te nemen, maar het kan zijn dat ongemerkt de nadruk heeft gelegen op nadelen van het aantal keuzemogelijkheden. In een volgend onderzoek kan dit geminimaliseerd worden door met meerdere onderzoekers samen te coderen.

## 6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van bovenstaande reflectie komen een aantal suggesties voor vervolgonderzoek naar voren.

Allereerst heeft de locatie van RSG Wiringherlant een aannemelijke invloed gehad op het studiekeuzeproses. De ligging van de middelbare school zorgt ervoor dat voor alle universiteiten lang gereisd moet worden. Het is interessant om een vergelijkbaar onderzoek uit te voeren bij een middelbare school gelegen in de randstad. Dan kan worden gekeken welke invloed de ligging van de middelbare school heeft op het studiekeuzeproses.

Een andere mogelijkheid is om hetzelfde of een vergelijkbaar onderzoek uit te voeren, maar dan in de vorm van een longitudinaal onderzoek (Bryman, 2012, p.712). Dit onderzoek kan eerder in het studiekeuzeproses gestart worden en daardoor de ervaring op verschillende momenten in kaart brengen. Hierdoor is het onderzoek minder afhankelijk van een momentopname en wordt het gehele

studiekeuzeprocess in kaart gebracht. Tevens zou het een toevoeging zijn om na afloop van het onderzoek een *follow up* te doen. Verbanden tussen de ervaring van het keuzeprocess en de tevredenheid over de gemaakte keuze achteraf kunnen dan nader bestudeerd worden.

## Bibliografie

- Aarts, N., & van Woerkum, C. (2010). *Strategische communicatie. Principes en toepassingen*. (2e ed.). Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londen, Verenigd Koninkrijk: SAGE Publications Ltd. Opgeroepen op april 10, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=9oSSIAHfU08C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Beck,+U.,+%26+Beck-Gernsheim,+E.+\(2002\).+Individualization,+Institutionalized+individualism&ots=YEhho\\_Q0Vm&sig=jqr\\_YfW9Xxr0GWgP7vZCK71sXw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=9oSSIAHfU08C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Beck,+U.,+%26+Beck-Gernsheim,+E.+(2002).+Individualization,+Institutionalized+individualism&ots=YEhho_Q0Vm&sig=jqr_YfW9Xxr0GWgP7vZCK71sXw#v=onepage&q&f=false)
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press: Oxford, Engeland.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, januari 12). *Meer vwo'ers direct naar de universiteit*. Opgeroepen op maart 4, 2016, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2016/meer-vwo-ers-direct-naar-de-universiteit.htm>
- de Jong, T. (2016, maart 7). Eerste hulp bij studiekeuze. *AD/Utrechts Nieuwsblad*, p. 5.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Dember, W. N., Galinsky, T. L., & Warm, J. S. (1992). The role of choice in vigilance performance. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 30(3), 201-204.
- Dieleman, A. (2000). Individualisering en ambivalentie in het bestaan van jongeren. *Pedagogiek*, 20(2), 91-112.
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual review of sociology*, 2, 335-362. doi:10.1146/annurev.so.02.080176.002003
- Felling, A. J. (2004). Het proces van individualisering in Nederland: een kwarteeuw sociaal-culturele ontwikkeling. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, Engeland: Polity Press. Opgeroepen op april 10, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=Jujn\\_YrD6DsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=giddens+1991&ots=pYXJy4qwKa&sig=WMmHZvGlkq2djikiWiKdhmRGvKs#v=onepage&q=small%20decisions&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=Jujn_YrD6DsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=giddens+1991&ots=pYXJy4qwKa&sig=WMmHZvGlkq2djikiWiKdhmRGvKs#v=onepage&q=small%20decisions&f=false)
- Haverland, M., & Yanow, D. (2012). A hitchhiker's guide to the public administration research universe: surviving conversations on methodologies and methods. *Public Administration review*, 72(3), 401-408.



- Hills, T. T., Noguchi, T., & Gibbert, M. (2013). Information overload or search-amplified risk? Set size and order effects on decisions from experience. *Psychonomic bulletin and review*, 79(6), 1023-1031.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 995-1006.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & M. Schwarz, *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York, Verenigde Staten: Russell Sage Foundation. Opgeroepen op april 5, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=-wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+foundations+of+Hedonic+Psychology&ots=ZovSp8fe71&sig=Qj02u2jml3QxzEJMAVIA-XCisog&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20foundations%20of%20Hedonic%20Psychology&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=-wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+foundations+of+Hedonic+Psychology&ots=ZovSp8fe71&sig=Qj02u2jml3QxzEJMAVIA-XCisog&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20foundations%20of%20Hedonic%20Psychology&f=false)
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Journal of the Econometric Society*, 47(2), 263-291.
- Keeney, R. L., & Raiffa, H. (1993). *Decisions with multiple objectives: Preferences and value tradeoffs*. Hoboken, Verenigde Staten: John Wiley & Sons, Inc. . Opgeroepen op juni 6, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=1oEa-BiARWUC&oi=fnd&pg=PR11&dq=intended+decisions&ots=cBFJTYsfVC&sig=xtj7cojlUAjKqWzld\\_fTHfAJAEM#v=onepage&q=intended%20decisions&f=false](https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=1oEa-BiARWUC&oi=fnd&pg=PR11&dq=intended+decisions&ots=cBFJTYsfVC&sig=xtj7cojlUAjKqWzld_fTHfAJAEM#v=onepage&q=intended%20decisions&f=false)
- Lipshitz, R., & Strauss, O. (1997). Coping with uncertainty: A naturalistic decision-making analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 69(2), 149-163.
- Loewenstein, G., & Schkade, D. (1999). Hedonic adaptation. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz, *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 85-105). Russell Sage Foundation: New York, Verenigde Staten. Opgeroepen op april 6, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=-wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+foundations+of+Hedonic+Psychology&ots=ZovSp8fe71&sig=Qj02u2jml3QxzEJMAVIA-XCisog&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20foundations%20of%20Hedonic%20Psychology&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=-wIXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+foundations+of+Hedonic+Psychology&ots=ZovSp8fe71&sig=Qj02u2jml3QxzEJMAVIA-XCisog&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20foundations%20of%20Hedonic%20Psychology&f=false)
- Mason, M. (2010, september). *Forum: Qualitative Social Research*. Opgeroepen op maart 17, 2016, van <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1428/3027.%20%20%20%20%5BAccessed#gcit>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). Studie- en beroepskeuze: Een rationeel proces? *Handboek Effectief Opleiden*, 11(7), 54-84.

- Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Noordegraaf, M., & Geuijen, K. (2011). Maatschappelijke opdrachten en bestuurlijke reacties. In M. Noordegraaf, K. Geuijen, & A. Meijer, *Handboek publiek management* (pp. 31-48). Den Haag, Nederland: Boom/Lemma.
- Peters, E., Rooijen, E. V., & Guit, H. (1993). Individualisering en de jeugdfase. *Sociologische Gids*, 40(2), 93-110.
- Redactie De Volkskrant. (2014, mei 28). Volgend jaar aan het studeren? Dit gaat er veranderen. *De Volkskrant*. Opgeroepen op maart 16, 2016, van <http://www.volkskrant.nl/binnenland/volgend-jaar-aan-het-studeren-dit-gaat-er-veranderen~a3663200/>
- Rodin, J., & Langer, E. J. (1977). Long-term effects of a control-relevant intervention with the institutionalized aged. *Journal of personality and social psychology*, 35(12), 897.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Scheibehenne, B., Greifeneder, R., & Todd, P. M. (2010). Can there ever be too many options? A meta-analytic review of choice overload. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 409-425.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice. Why more is less*. New York, Verenigde Staten: Harper Collins.
- Scott, J. (2000). Rational choice theory. In G. Browning, A. Halcli, & F. Webster, *Understanding contemporary society: Theories of the present* (pp. 126-138). Londen, Verenigd Koninkrijk: SAGE Publications Ltd. Opgeroepen op april 5, 2016, van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=QaUgne7fgYUC&oi=fnd&pg=PA126&dq=Scott,+J.+\(2000\).+Rational+choice+theory.+Understanding+contemporary+society&ots=2zOVRuh-9g&sig=Q8BjATJF8FQuXvdfnA\\_7110x9xw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Rational%20choice%20theory&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=QaUgne7fgYUC&oi=fnd&pg=PA126&dq=Scott,+J.+(2000).+Rational+choice+theory.+Understanding+contemporary+society&ots=2zOVRuh-9g&sig=Q8BjATJF8FQuXvdfnA_7110x9xw&redir_esc=y#v=onepage&q=Rational%20choice%20theory&f=false)
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The quarterly journal of economics*, 69(1), 99-118.
- Simon, H. A. (1979). Rational Decision Making in Business Organizations. *American Economic Review*, 69(4), 493-513.
- Simonson, I. (1990). The effect of purchase quantity and timing on variety-seeking behavior. *Journal of Marketing Research*, 27(2), 150-162.
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child development*, 48, 1128-1132.

- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- van Dijk, E., & Zeelenberg, M. (2009). De (ir)rationaliteit van de beslisser. In W. L. Tiemeijer, C. A. Thomas, & H. M. Prast, *De menselijke beslisser: over de psychologie van keuze en gedrag* (pp. 25-46). Amsterdam, Nederland: Amsterdam Univeresity Press.
- van Doorn, S., de Koster, W., & Verheul, L. (2007). Keuzestress!? *Sociologie*, 3(3), 400-409.
- Yanow, D. (1996). *How does a policy mean? Interpreting policy and organizational actions*. Washington D.C., Verenigde Staten: Georgetown University Press.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2011). *Psychologie: De essentie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Education.

## Bijlage I - Topiclist

### *Introductie*

- Voorstellen
- Doel onderzoek: achterhalen hoe 6 vwo'ers het maken van een studiekeuze (waarbij (nog) niet kiezen ook wordt gezien als een keuze) ervaren.
- Gesprek wordt opgenomen maar uitkomsten worden anoniem behandeld.

### *Keuzeproces*

1. Wat ben je van om na het behalen van je diploma te gaan doen?
2. Als je gaat studeren, waarom heb je gekozen voor de studie X?
3. Waar moet jouw (studie)keuze aan voldoen?
4. Doorvraag: hoe kom je tot dit streven/deze doelen waar je keuze aan moet voldoen?

### *Soorten keuzes*

5. Is het maken van een studiekeuze/keuze voor volgend jaar belangrijk voor jou?
6. Wat maakt dit wel of niet belangrijk voor jou?
7. Heeft de mate van belangrijkheid invloed op jouw manier van kiezen? En zo ja, hoe? / kun je hier een voorbeeld van geven?
8. Neem je vaker beslissingen die in jouw beleving even belangrijk zijn als je (studie)keuze na het behalen van je diploma?

### *Choice overload*

9. Hoe ervaar je de mogelijkheid om te kunnen kiezen wat je volgend jaar wil doen?
10. Welke voor- en nadelen heeft het kunnen kiezen voor jou?
11. Waar komt dit door? Wat speelt hierin een (bepalende) rol?

### *Coping mechanismen*

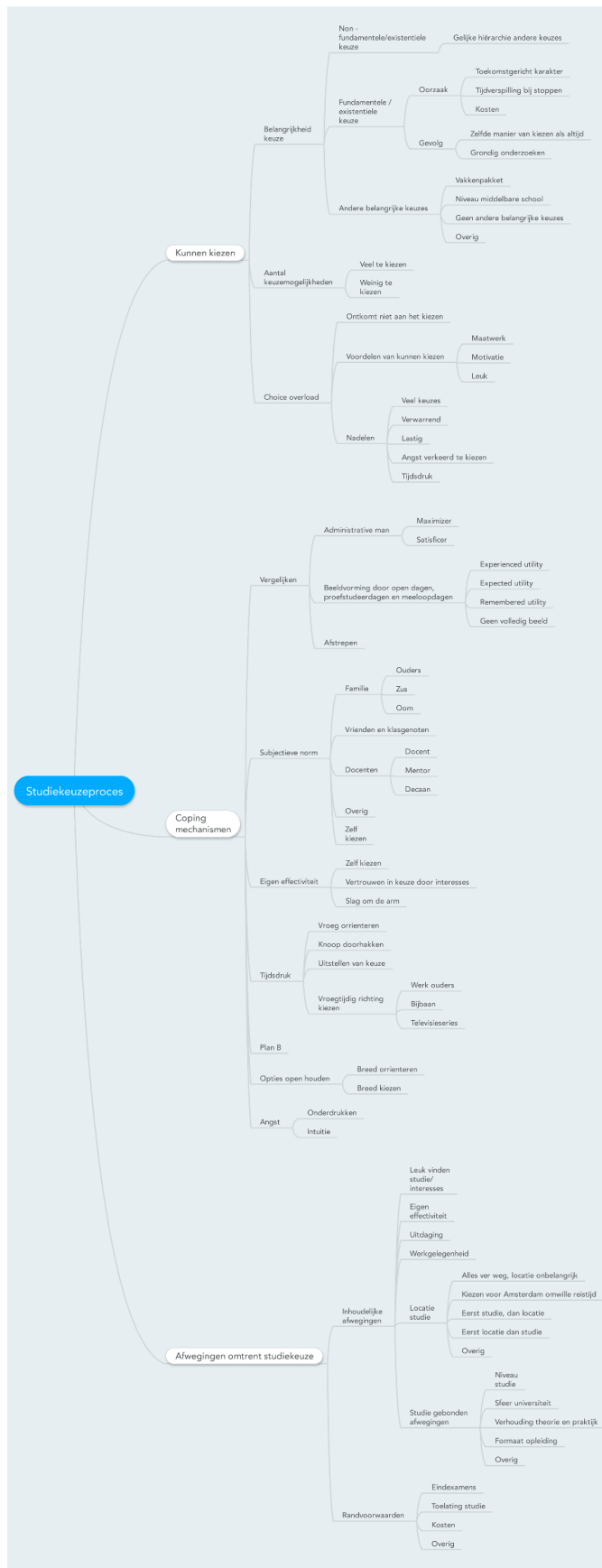
12. Hoe ben je tot deze keuze gekomen/hoe probeer je deze keuze te maken?
13. Welke afwegingen maak je daarbij?

### *(On)zekerheid over uitkomst keuze*

14. Zijn er factoren (zowel mensen als dingen) die het maken van een keuze beïnvloeden?
15. Zo ja, welke? / kun je daar voorbeelden van noemen?
16. Hoe ga je daar mee om?
17. Hoe sta je tegenover het keuzemoment na het behalen van je diploma? Indien positief: waarom? Indien negatief: waarom?
18. Wie zijn belangrijk bij het maken van deze keuze?
19. Heb je het gevoel dat je een 'goede' keuze kunt maken voor aankomend jaar? Zo ja/nee waar komt dit door?
20. Dit is het einde van het interview, heb je nog laatste opmerkingen of toevoegingen? Of zijn er onderwerpen die nog niet aan bod zijn gekomen?

## Bijlage II – Codeboom

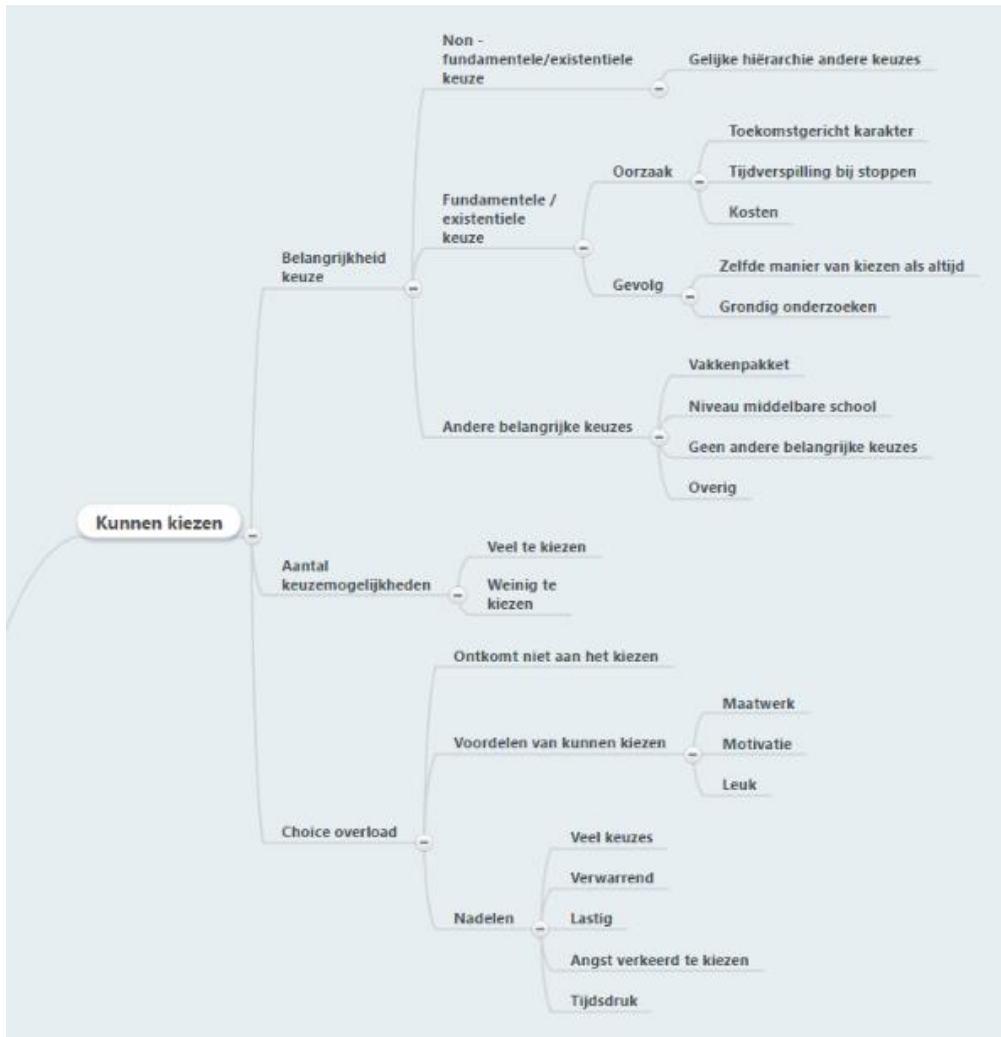
Op de volgende pagina is in figuur 2a is de codeboom visueel weergegeven. Toelichting wordt gegeven in hoofdstuk 4. Ten behoeve van de leesbaarheid wordt op de volgende pagina's de codeboom per hoofdcode in figuur 2b, 2c en 2d gedetailleerd weergegeven.



Figuur 2a. Volledige codeboom.

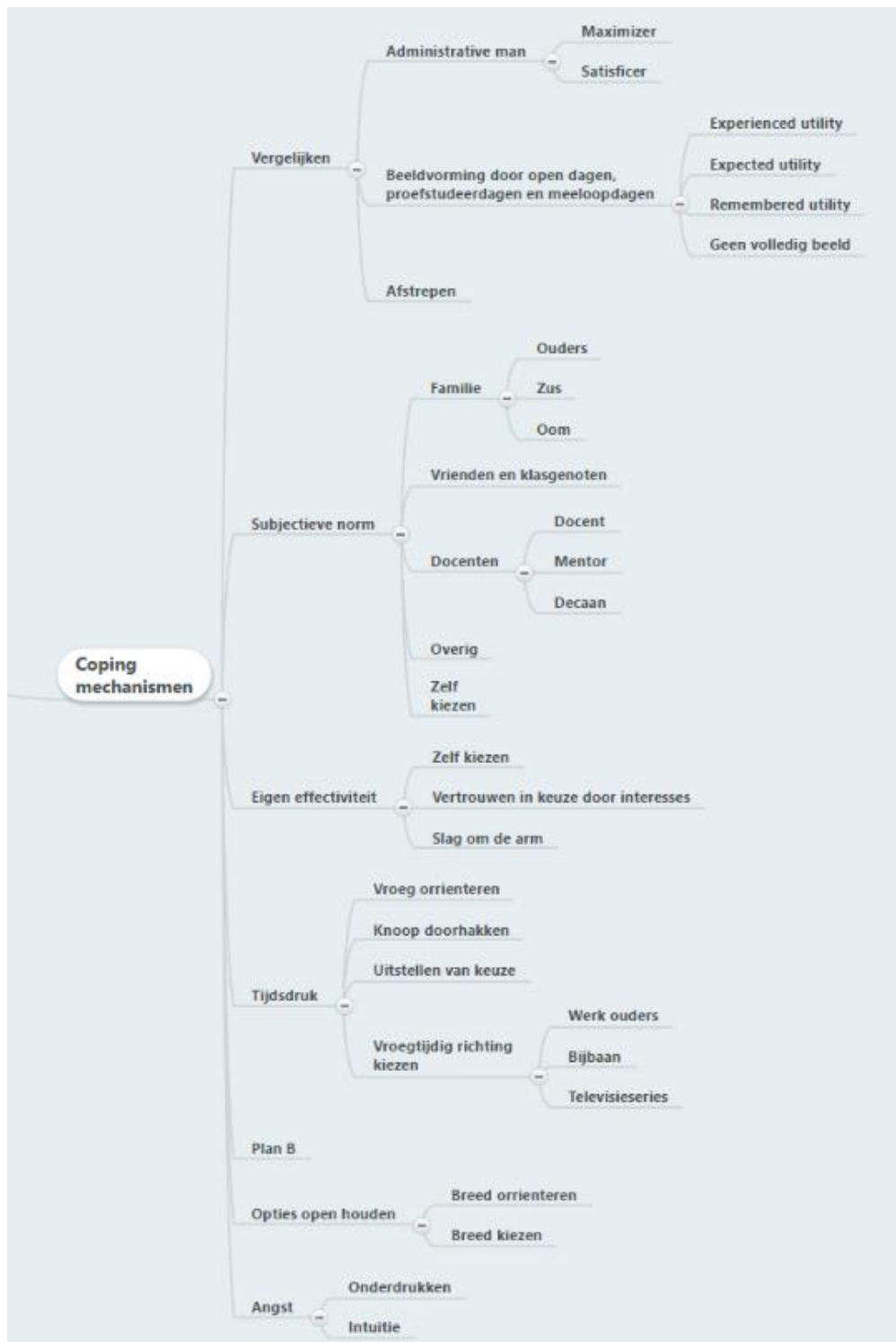
### Nadere uitwerking codeboom

De codeboom is onderverdeeld in drie hoofdcodes, te weten, kunnen kiezen, coping mechanismen en afwegingen omtrent studiekeuze. In figuur 2b, zoals hieronder weergegeven, is een schematische weergave van de hoofdcodes 'kunnen kiezen'.



Figuur 2b. Hoofdcodes 'kunnen kiezen'.

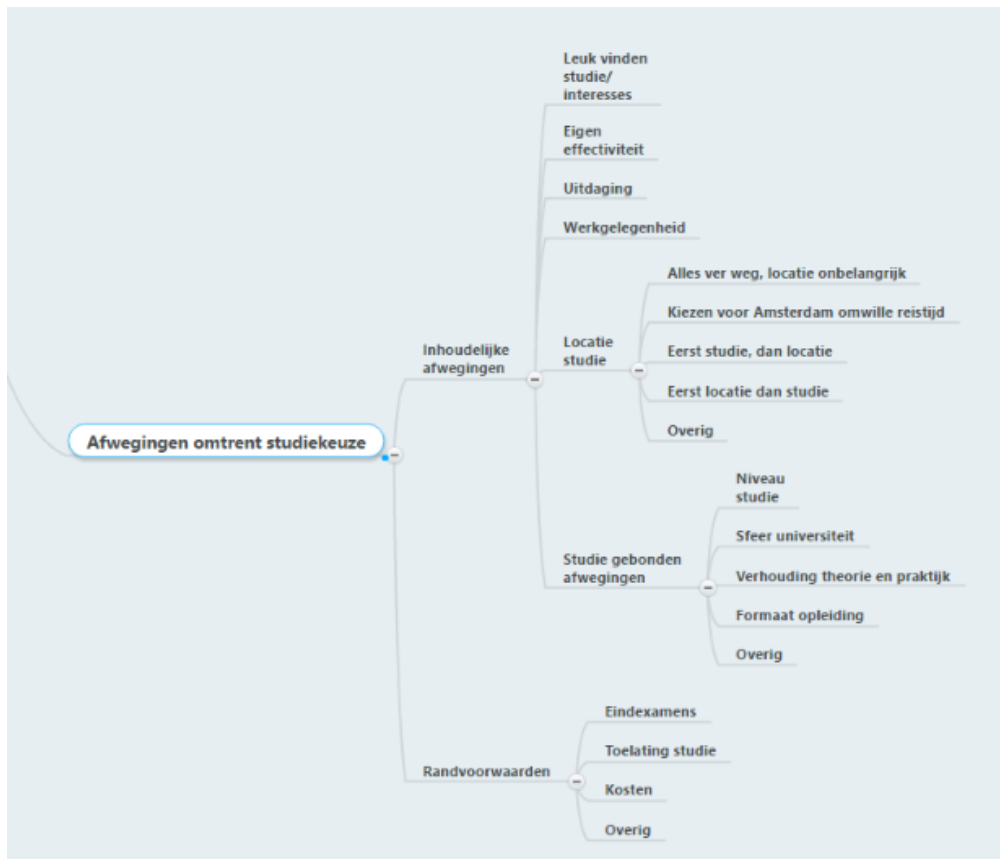
De figuur hieronder is een schematische weergave van de hoofdcode 'coping mechanismen'.



Figuur 2c. Hoofdcode 'kunnen kiezen'.



De figuur hieronder is een schematische weergave van de hoofdcode 'afwegingen omtrent studiekeuze'.



Figuur 2d. Hoofdcode 'afwegingen omtrent studiekeuze'.