

# Hoe laatstejaars Mbo-4 studenten hun toekomst plannen

Rindert Ijkema

S3587010

Begeleider: Dr. Rita Smaniotto

Referent: Dr. Marieke van der Wal

Gedrags- en maatschappijwetenschappen

Sociologie

Rijksuniversiteit Groningen



## Voorwoord

Hier ligt mijn scriptie: 'Hoe laatstejaars Mbo-4 studenten hun toekomst plannen.' Dit onderzoek naar de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten is geschreven in het kader van mijn afstuderen van de opleiding Sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Ik wil graag mijn begeleider vanuit de opleiding Dr. Rita Smaniotto bedanken voor haar waardevolle inzichten die zeer geholpen hebben bij het opzetten van het onderzoek en het schrijven van de scriptie. Ook wil ik graag Mbo-scholengemeenschap Friese Poort bedanken voor de geboden mogelijkheid daar mijn afstudeertraject te doorlopen en de mogelijkheid daar participanten te werven. Tot slot wil ik mijn dank uitspreken aan de studenten die hebben geparticipeerd in dit onderzoek. Hun mooie verhalen hebben mij in staat gesteld dit werkstuk te schrijven.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Rindert Ijkema

Groningen, oktober 2022

## Abstract

In dit onderzoek is een kwalitatieve analyse gedaan om inzichten te verkrijgen in de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten. De data zijn verzameld door interviews af te nemen bij in totaal tien participanten. Het doel was om inzichten te verkrijgen in wat maakt dat studenten willen doorstuderen aan het Hbo, of wat maakt dat ze dat juist niet willen. Achtergrond van dit onderzoeksplan was dat er momenteel een groot tekort is aan vakmensen uit het Mbo, terwijl het hoger onderwijs almaar blijft groeien. We zien ook veel Mbo-4 gediplomeerden vroeg of laat de stap naar het hoger onderwijs zetten.

Dat jongeren in het algemeen steeds massaler voor het hoger onderwijs zijn gaan kiezen kent zijn oorsprong in een aantal maatschappelijke ontwikkelingen. Het onderwijs moest helpen om – anders dan in het verleden – iedereen gelijke kansen te bieden zich naar een goede sociale positie te kunnen werken. Paradoxaal genoeg is het onderwijs vervolgens ongelijkheid gaan vormen tussen hen die het wel lukt van die ‘gelijke onderwijskansen’ gebruik te maken en hen die dat niet lukt. Zo hebben hoger opgeleiden gemiddeld een betere statuspositie en hebben zij meer bestaanszekerheid dan laag- en middelbaaropgeleiden. Die ongelijkheid maakt dat er nogal wat afhangt van een carrière in het hoger onderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er een norm is die voorschrijft dat het goed is om cognitieve prestaties te leveren, zoals het doen van een Hbo-studie na een Mbo-studie.

Op basis van de theorie veronderstellen we dat laatstejaars Mbo-4 studenten zowel vanuit een strategisch motief – met het oog op bestaanszekerheid – als een emotioneel motief – met het oog op relatieve statuspositie – geneigd kunnen zijn om te willen doorstuderen. Die keuze zou verder kunnen worden beïnvloed door de persoonlijke omgeving van studenten. Generatiegenoten kunnen door zelf in het hoger onderwijs te studeren (onbewust) invloed hebben. Dat gedrag zou namelijk zowel vanuit een neiging tot conformisme als een neiging niet onder te willen doen voor leeftijdsgenoten kunnen worden overgenomen. Ouders kunnen door aanmoediging en het meegeven van hulpbronnen invloed hebben op de bereidheid tot doorstuderen. Al is de mate waarin dat gebeurt mede afhankelijk van het opleidingsniveau van ouders wat laat zien dat van gelijke onderwijskansen geen sprake is.

De verhalen van de laatstejaars Mbo-4 studenten in dit onderzoek laten zien dat verschillen in status en bestaanszekerheid en de verwachte betere positie op de arbeidsmarkt motieven kunnen zijn om door te studeren. De meeste van de ouders van deze doorstudeerders moedigden doorstuderen aan, wat mogelijk een rol heeft gespeeld in hun besluit tot die keuze.

Het was voor deze studenten duidelijk dat zij er op verschillende vlakken op vooruit gingen als het ze lukte door te studeren, waarmee de cognitieve prestatienorm zich in het leven van deze participanten lijkt te hebben genesteld. Ook intrinsieke motivatie speelde altijd een zekere rol, doorstuderen werd altijd mede gemotiveerd vanuit interesse voor een bepaald vakgebied of een zekere studierichting. Bij de laatstejaars Mbo-4 studenten die niet wilden doorstuderen leek die intrinsieke motivatie leidend. Deze studenten hadden allen heldere ideeën over wat zij wilden gaan doen en het plezier wat zij daaruit verwachten te halen bleek de belangrijkste motivatie.

Om de tekorten aan vakmensen aan te pakken is een aanbeveling gedaan om een al bestaand plan voor onderwijshervorming uit te breiden. De Onderwijsraad (2021) adviseert in hun rapport 'Later selecteren, beter differentiëren' om een driejarige brugperiode in te lassen op de middelbare school. Het selecteren op onderwijsniveau moet dan pas na die brugperiode gebeuren om ook cognitieve vaardigheden van jongeren met mindere achtergronden optimaal te benutten en zo dus onderwijsongelijkheid tegen te gaan. Wat betreft het 'beter differentiëren' adviseert de raad onderwijs meer op maat aan te bieden. In de praktijk komt dat er op neer dat onderwijs op verschillende niveaus en in verschillende groepen kan worden gevolgd. Mijn aanbeveling is om binnen dit 'beter differentiëren' meer jongeren in aanraking te laten komen met vakwerk. Op die manier zou bij meer jongeren interesse kunnen worden gewekt voor praktische beroepen. We zien nu namelijk dat jongeren uit de hogere onderwijslagen nauwelijks in aanraking komen met praktische kennis en – vaardigheden. Daarnaast brengt het jongeren – ook die geen praktisch beroep ambiëren - meer bij over wat in het beroepsonderwijs wordt aangeleerd, hetgeen mogelijk met meer waardering komt voor dat werk. Mocht het inderdaad lukken om tot een toenemende waardering voor praktische kennis te komen dan hoeft dat gebrek aan waardering voor jongeren niet langer een motief te zijn op de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Het leren waarderen van verschillende soorten kennis en vaardigheden en het interesseren voor vakwerk moet zo zorgen dat we weer voldoende vakmensen gaan opleiden.

## Inhoud

H.1 Inleiding .....	6
H.2 Theorie.....	12
2.1 Oorsprong cognitieve prestatienorm.....	12
2.2 Doorwerking norm in toekomstkeuze laatstejaars Mbo-4 studenten .....	16
H3. Methoden.....	25
3.1 Keuze voor kwalitatief onderzoek .....	25
3.2 Populatie en participantenselectie.....	26
3.3 Achtergrond en operationalisatie interviewschema.....	27
3.4 Verloop van dataverzameling .....	29
3.5 Methode van data-analyse .....	30
3.6 Ethische principes .....	33
3.7 Wetenschappelijke zorgvuldigheid.....	34
H4. Resultaten .....	39
4.1 Thema bestaanszekerheid .....	40
4.2 Thema status .....	43
4.3 Thema ouders en nabije omgeving .....	45
4.4 Thema generatiegenoten.....	49
4.5 Thema positie op de arbeidsmarkt.....	50
4.6 Thema intrinsieke motivatie .....	53
4.7 Thema hedonistische motivatie .....	55
H5. Conclusie en discussie .....	57
5.1 Conclusie .....	57
5.2 Discussie.....	59
5.3 Beleidsaanbeveling .....	62
Literatuur.....	65
Bijlage 1: Interviewschema .....	72
Bijlage 2: Codeboek .....	76

## ***H1. Inleiding***

De Nederlandse samenleving staat te springen om arbeidskrachten uit het middelbaar beroepsonderwijs (Mbo). Zo moeten er in de technieksector 46 duizend vacatures op voornamelijk Mbo-niveau worden opgevuld om de energietransitie vorm te kunnen geven (S-BB, 2021). In de zorg zullen de nu al grote tekorten binnen enkele jaren zelfs oplopen tot een verwacht aantal van 130 duizend arbeidskrachten, de meeste vacatures zijn ook in deze sector op Mbo-niveau (Scheffe, 2021). Eveneens is er in de bouwsector een nijpend tekort aan Mbo-arbeidskrachten, wat het oplossen van de huidige wooncrisis tot een nog ingewikkeldere opgave maakt (PBL, 2021). Voor de samenleving essentiële zaken als het hebben van voldoende woningen, het kunnen bieden van goede zorg en het aanpakken van het klimaatprobleem staan hevig onder druk, mede door een tekort aan Mbo-gediplomeerden. Ondanks de vraag naar vakmensen uit het Mbo slonk het aantal studenten dat zich inschreef voor een Mbo-opleiding dit studiejaar opnieuw. De verwachting is dat deze krimp de komende jaren verder zal doorzetten (Mbo-raad, 2021).

Tegelijk met het krimpende middelbaarberoepsonderwijs blijft het hoger onderwijs (Hbo en Wo) almaar groeien. Tegenwoordig geniet bijna de helft van de jongeren een opleiding in het hoger onderwijs, waarmee het percentage hoger opgeleiden in Nederland het afgelopen decennium van 32 – naar 40 procent is gestegen (SCP, 2020). Deze groei van het hoger onderwijs is al decennia gaande en heeft geholpen om de overgang van een industriële samenleving naar een kennissamenleving te kunnen bewerkstelligen. Mede door technische ontwikkelingen en globalisering was er lang behoefte aan een toename van kenniswerkers, maar er kan gesteld worden dat deze behoefte inmiddels is vervuld (Goodhart, 2021). Er is tegenwoordig zelfs sprake van een overschot aan hoger opgeleiden, wat we terugzien in dat veel hoogopgeleide Nederlanders onder hun onderwijsniveau werken. Zo doet bijna de helft van de Nederlandse jongeren tot 25 jaar een baan onder hun niveau. Ook bij oudere werknemers ligt dit met een percentage van zo rond de 30 procent behoorlijk hoog. Deze mensen werken in een baan onder hun niveau, omdat er niet genoeg banen zijn waar hun cognitieve kwalificaties wel nodig zijn (CBS, 2016). Ondanks dat er over de gehele linie - voor specifieke studierichtingen, zoals veel docentenopleidingen, kan een ander beeld bestaan (CBS, 2020) - geen behoefte is aan verdere toename blijft het hoger onderwijs dus groeien. Het probleem is dan ook dat veel mensen (cognitieve) kennis en - vaardigheden aanleren welke voor de samenleving maar weinig relevant zijn (Mijs, 2015; Goodhart, 2021). Goodheart (2021) omschrijft dit probleem - waar meer westerse kenniseconomieën mee te

kampen hebben - als 'peak head', waarmee hij er op doelt dat we als westerse samenlevingen het punt voorbij zijn dat het voordelig is om maar meer mensen het hoger onderwijs in te sturen. De focus is bij studenten in het hoger onderwijs ook nog eens teveel komen liggen op het halen van het papiertje om zo een goede startpositie op de arbeidsmarkt te kunnen bemachtigen, in plaats van het aanleren van voor de samenleving relevante kennis en vaardigheden (Goodhart, 2021; Di Stasio, Bol, van de Werfhorst, 2016). Voor de samenleving relevante (praktische) kennis en vaardigheden - zoals voor de sectoren waar nu grote tekorten zijn - worden in het Mbo juist wel aangeleerd, waarmee Mbo-gediplomeerden vaak van grote maatschappelijke waarde zijn (Goodhart, 2021; Mbo-raad, 2021; Fries Sociaal Planbureau, 2022). We kunnen gezien het tekort aan Mbo-arbeidskrachten en het overschot aan hoger opgeleiden stellen dat het onderwijs momenteel onvoldoende voortbrengt wat de samenleving nodig heeft.

### ***Maatschappelijke relevantie***

Vanuit de context dat er een maatschappelijke behoefte is aan Mbo-arbeidskrachten en dat de groei van het aantal hoger opgeleiden te ver is doorgeschooten gaan we de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten onderzoeken. Deze groep staat namelijk voor een unieke keuze; met een beroepsdiploma de arbeidsmarkt op of verder studeren in het hoger beroepsonderwijs (Hbo). Zo'n 40 procent van hen maakt vroeg of laat de keuze voor het Hbo (Mbo-raad, 2020). In dit onderzoek wordt geprobeerd om motieven te achterhalen voor wat maakt of laatstejaars Mbo-4 studenten willen doorstuderen, of wat maakt dat ze dat juist niet willen. Ondanks dat voor afzonderlijke studierichtingen een ander beeld kan bestaan is er op samenlevingsniveau meer behoefte aan Mbo-gediplomeerden dan aan een verdere groei van het aantal hoger opgeleiden. We hebben immers vakmensen uit het Mbo nodig om de energietransitie, de wooncrisis en de stijgende zorgvraag het hoofd te kunnen bieden. Om die maatschappelijke behoefte in de toekomst te kunnen vervullen zouden inzichten in het keuzeproces van laatstejaars Mbo-4 studenten waardevol kunnen zijn. Inzichten in dit keuzeproces kunnen mogelijk bijdragen aan het behouden, en misschien zelf wel aantrekken van meer Mbo-arbeidskrachten.

Naast dit bredere maatschappelijk belang kan het ook voor studenten zelf voordelen bieden om niet het hoger onderwijs in te gaan. Met de beschreven groei van het hoger onderwijs is ook het aantal studenten dat kampt met ongezonde gevoelens van stress en prestatiedruk fors gestegen (Trimbos-instituut, 2021). Deze psychische klachten komen mede voort uit de maatschappelijke focus op het leveren van onderwijsprestaties. Jongeren hebben het gevoel

dat de samenleving als geheel, maar ook mensen in hun omgeving, zoals ouders, veel van hun schoolcarrière verwachten (CBS, 2021). Deze verwachtingen kunnen druk creëren om prestaties in het onderwijs te leveren. Mbo-studenten kunnen daarbij in het bijzonder het gevoel hebben dat hun onderwijsprestatie nog onvoldoende is (Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Centraal, 2021). Wanneer vanaf buitenaf druk wordt ervaren om door te studeren dan is dat mogelijk niet de juiste reden om die keuze te maken. Inzichten in of en op welke manier druk van buitenaf meespeelt in keuzes om te willen doorstuderen kunnen met het oog op het welzijn van laatstejaars Mbo-4 studenten relevant zijn.

### *Inbedding in de Sociologie*

Dat jongeren steeds massaler voor het hoger onderwijs zijn gaan kiezen kent zijn oorsprong in een aantal bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Zoals aangegeven was er lang meer behoefte aan kenniswerkers, wat in westerse landen een reden was om te investeren in het hoger onderwijs. Naast deze praktische reden lag er ook een ideologische motivatie aan het investeren in onderwijs ten grondslag. Het onderwijs moest ervoor zorgen dat lieden uit alle sociale klassen de kansen kregen zich via het onderwijs naar een goede sociale positie te werken. Het hoger onderwijs werd voor steeds grotere groepen toegankelijk en was niet langer een elitekwesie (Goodhart, 2021; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017; Mijs, 2015). Zo moest het onderwijs helpen de meritocratische ideologie te kunnen nastreven. Een meritocratie is een samenleving waarin kunde en inzet je positie in de samenleving bepalen, zaken als achtergrond, sekse en etniciteit spelen dan geen rol meer. Doel van deze ideologie is om structurele ongelijkheid tussen bepaalde groepen te bestrijden (Mijs, 2015). Het toegankelijk maken van onderwijs heeft ook meer onderwijsgelijkheid gebracht. Meer en meer vrouwen hebben de kans gekregen te studeren en sociale herkomst is van minder belang geworden bij wat er gepresteerd wordt in het hoger onderwijs (Wolbers, 2014). Ondanks dit meritocratische succes van toenemende onderwijsgelijkheid is van volledig gelijke kansen geen sprake. Zo heeft opleidingsniveau van ouders nog altijd grote invloed op wat een kind in het onderwijs presteert (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

Meritocratie is paradoxaal genoeg ook nieuwe sociale ongelijkheid gaan vormen. De belofte van gelijke kansen is namelijk als rechtvaardiging gaan gelden voor ongelijkheid tussen een groep die het wel lukt van die 'gelijke' kansen gebruik te maken en een groep die dat niet lukt (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2016; Mijs, 2015; Young, 2001). Tussen die twee groepen bestaat grote ongelijkheid in bestaanszekerheid en status, oftewel in sociaaleconomische positie (Salverda, 2012; Tolsma & Wolbers, 2016). De Britse Socioloog Michael Young



waarschuwde al in de jaren 50 voor hoe meritocratie ongelijkheid zou kunnen gaan rechtvaardigen en hoe zich zo een scheiding tussen twee groepen kon gaan vormen (Nash & Young, 1961). Begin deze eeuw, toen zijn doemscenario inmiddels werkelijkheid was geworden, sabelde hij in de krant 'The Guardian' de huidige meritocratische inrichting van westerse samenlevingen volledig neer. De Amerikaan Michael Sandel (2021) uit in zijn 'The Tyranny of Merit' eveneens forse kritiek. Deze kritiek op de meritocratie wordt onder andere gegeven vanwege het nog altijd ontbreken van gelijke kansen. In sterkere mate nog hekelen zij de gedachte dat de ontstane grote ongelijkheid in zowel status als bestaanszekerheid tussen 'geslaagden' en 'niet-geslaagden' rechtvaardig is, ook al zou er sprake zijn van gelijke kansen. Ook in de Nederlandse samenleving is er sprake van toenemende sociale ongelijkheid en vormt zich een steeds duidelijker scheidslijn tussen een groep die het goed heeft en een groep die het minder goed heeft (Mijs, 2015; Tolsma & Wolbers, 2016). Opleidingsniveau is voor een groot gedeelte gaan bepalen aan welke kant van die scheidslijn men terechtkomt (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

Er hangt dus nogal wat af van een carrière in het hoger onderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er een norm bestaat die voorschrijft dat het goed is om onderwijsprestaties te leveren, zoals het doen van een Hbo-opleiding na een Mbo-opleiding. Het ontstaan van deze norm zal worden beschreven vanuit de bredere maatschappelijke ontwikkelingen van het nastreven van de meritocratie en de daaruit ontstane ongelijkheid tussen wel- en niet-hoogopgeleiden. De nog altijd ongelijke onderwijskansen maken dat het onder andere afhankelijk is van de het opleidingsniveau van ouders hoe vanzelfsprekend en gemakkelijk het is voor jongeren om aan die norm te voldoen (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

### ***Bestaande kennis en toevoeging***

In deze scriptie wil ik achterhalen wat motieven van laatstejaars Mbo-4 studenten zijn om al dan niet door te studeren. Naar de motieven achter de toekomstplannen van deze specifieke groep is nog weinig onderzoek gedaan, maar over wat over de gehele linie steeds meer jongeren doet besluiten het hoger onderwijs in te gaan is al heel wat bekend. Goodhart (2021) en Sandel (2021) beschrijven het uitdijende hoger onderwijs in westerse landen vanuit die ongelijkheid in zowel status (als in relatieve positie van aanzien) als bestaanszekerheid (inkomen en baan zekerheid) tussen wel- en niet hoogopgeleiden. Het willen verkrijgen van bestaanszekerheid en een gunstige statuspositie maakt dat steeds meer jongeren voor het hoger onderwijs kiezen. Goodhart (2021) besteedt daarbij ook specifiek aandacht aan de invloed van generatiegenoten. Steeds meer jongeren kiezen voor het hoger onderwijs en dit

maakt het voor andere jongeren steeds moeilijker die keuze niet te maken uit angst om wat betreft status en bestaanszekerheid achter te blijven.

In Nederland is er vooral veel bekend over de scheiding tussen wel - en niet hoger opgeleiden. Zo hebben de Lange, Tolsma & Wolbers (2017) aandacht besteed aan de ontstane kloof, welke op sociaaleconomisch gebied bestaat. Daarbij besteden zij net als Bovens (2012), Wolbers (2014) en De Beer en van Pinxteren (2016) aandacht aan de intergenerationele overdracht van die kloof. Sociaaleconomische positie in mindere mate, maar voornamelijk opleidingsniveau kent een sterke intergenerationele overdracht, wat laat zien dat van gelijke onderwijskansen dus geen sprake is. De Beer en van Pinxteren (2016) gaan ook specifiek in op de aanzuigende werking van het hoger onderwijs. Zij beschrijven het hedendaagse onderwijs als een toedeling van sociale posities, waarbij laag- en middelbaaropgeleiden nauwelijks nog kans hebben een goede sociaaleconomische positie te bemachtigen. Dit belang van onderwijs maakt dat veel jongeren druk ervaren om te presteren in het onderwijs, zo hebben zij zorgen over hun positie op de arbeidsmarkt en in de samenleving (SER, 2019; CBS, 2021). Ook Mbo-4 studenten hebben met deze druk te maken. In het bijzonder hebben zij het gevoel dat hun toekomstige Mbo-4 diploma nog onvoldoende is en zijn zij angstig de concurrentiestrijd met Hbo-studenten te zullen verliezen (Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Centraal 2021; SCP, 2017).

Kortom; er is wel het een en ander bekend over de algemene aanzuigende werking van het hoger onderwijs en ook over de rol die generatiegenoten daarin spelen. Specifiek weten we van de Mbo-4 studenten dat zij druk ervaren te presteren in het onderwijs en het gevoel hebben met een Mbo nog onvoldoende gepresteerd te hebben. Daarnaast leert de bestaande kennis ons dat onderwijsprestaties een sterke link kennen met het opleidingsniveau van ouders. Over hoe deze zaken doorwerken in de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten is echter weinig bekend. Dit onderzoek zal daar wel inzichten van geven, waarmee het een toevoeging is aan de wetenschappelijke kennis.

Om een indruk te krijgen van wat allemaal meespeelt in het toekomstkeuzeprocess zijn laatstejaars Mbo-4 studenten geïnterviewd. In deze interviews is aandacht geweest voor de doorwerking van bredere maatschappelijke invloeden, zoals de verschillen in status en bestaanszekerheid tussen wel - en niet hoger opgeleiden. Ook de invloed van de persoonlijke omgeving (generatiegenoten en ouders) is in de interviews aan bod gekomen. Deze maatschappelijke – en omgevingsinvloeden worden dan ook uitgebreid behandeld in de theorie. In de interviews was er naast deze in de theorie behandelde onderwerpen ook ruimte

om tot nieuwe inzichten te komen. Doel van deze open blik was om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van wat meespeelt bij de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten. De theoretische en kwalitatieve analyse dienen gezamenlijk om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: ‘Welke motieven hebben Mbo-4 studenten om door te studeren, dan wel niet door te studeren en welke rol spelen de persoonlijke omgeving en bredere maatschappelijke invloeden bij die keuze?’

## ***H2. Theorie***

Om de toekomstkeuzes van laatstejaars Mbo-4 studenten te verklaren gaan we in dit theoriehoofdstuk mogelijke maatschappelijke – en omgevingsinvloeden behandelen. De keuze om wel of niet door te gaan studeren is een individuele aangelegenheid, maar het is aannemelijk dat bredere maatschappelijke ontwikkelingen en invloeden vanuit de persoonlijke omgeving meespelen in dat besluit.

Op samenlevingsniveau zijn er een aantal complexe en met elkaar samenhangende ontwikkelingen die kunnen verklaren waarom steeds meer jongeren voor het hoger onderwijs kiezen. Centraal in de theorie staat het idee dat er meer dan in het verleden een norm aanwezig lijkt te zijn die voorschrijft dat het goed is om cognitief te presteren. We beginnen het theoriehoofdstuk met een beschrijving van de oorsprong van deze norm. Daarbij zullen met de *cognitieve prestatienorm* samenhangende maatschappelijke ontwikkelingen als meritocratisering en toegenomen ongelijkheid worden behandeld. De doorwerking van deze maatschappelijke thema's op de keuze om al dan niet door te studeren van laatstejaars Mbo-4 studenten zal centraal staan.

Vervolgens gaan we ons richten op de invloed van de persoonlijke omgeving van de student. Daar zal duidelijk worden op welke manier de cognitieve prestatienorm door mensen uit de omgeving tot laatstejaars Mbo-4 studenten kan komen en dat het niet voor iedere student even gemakkelijk en vanzelfsprekend is om aan die norm te voldoen.

### ***2.1 Oorsprong cognitieve prestatienorm***

De opkomst van een algehele prestatienorm kan worden gezien als een gevolg van toegenomen focus op marktwerking en de meritocratische inrichting van de samenleving (Sandel, 2021). Een meritocratische samenleving betekent dat kunde en inzet je positie op de sociaaleconomische ladder bepalen. Zaken als afkomst, etniciteit of sekse zouden geen rol meer moeten spelen. De ideologische achtergrond van deze meritocratische inrichting is dat - anders dan in het verleden - ieder mens gelijke kansen heeft om een goede positie in de samenleving te bemachtigen. Zij die erin slagen kansen te benutten vormen de elite en die elitepositie hebben zij te danken aan hun eigen verdienste. Tegelijkertijd zullen zij die er niet in slagen van die 'gelijke' kansen gebruik te maken een mindere sociale positie verkrijgen, wat zij te wijten hebben aan een gebrek aan verdienste (Mijs, 2015). De meritocratische belofte van gelijke kansen heeft dus een beeld geschapen dat zowel zij die erin slagen als zij die er niet in slagen om kansen te benutten hun lot zelf hebben verdiend. Vanuit de redenering

het te verdienen, hebben de ‘geslaagden’ de afgelopen decennia een steeds gunstigere positie bemachtigd ten opzichte van ‘minder-geslaagden’. Deze gunstigere positie bestaat onder andere uit meer bestaanszekerheid en een betere positie in status (Nash & Young, 1961; Young, 2001; Mijs, 2015).

### ***Opleidingsniveau als scheidslijn***

In de huidige samenleving is er een steeds duidelijker scheidslijn aanwezig, waarbij de groep met een gunstige positie ook nog eens steeds verder wegdrijft van de groep met een minder gunstige positie. Opleidingsniveau bepaalt daarin voor een groot gedeelte aan welke kant van die scheidslijn men terecht komt (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017). Oorsprong van dit belang van opleidingsniveau is dat er in westerse samenlevingen flink geïnvesteerd is in onderwijs. Deze investeringen zijn mede gedaan om het meritocratische ideaalbeeld van gelijke kansen te kunnen nastreven. Het onderwijs moest namelijk lieden uit iedere sociale klasse de kans bieden om een gunstige positie te kunnen bemachtigen. Vanuit dit denken is de focus komen te liggen op de waarde van cognitieve vermogens. Empathische - en praktische vermogens, welke veelal niet in het hoger onderwijs worden ontwikkeld, zijn er zo een beetje bij komen te hangen (Goodhart, 2021). Hoogopgeleiden komen dan ook veelal aan de ‘goede’ kant van de scheidslijn terecht. Laag- en middelbaaropgeleiden komen veel vaker aan de ‘verkeerde’ kant van de scheidslijn terecht (Bovens, 2012; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

### ***Verschillen in bestaanszekerheid***

De scheidslijn is onder meer terug te zien in de steeds groter wordende verschillen in bestaanszekerheid, wat inkomen en baan zekerheid beslaat. De ongelijkheid in inkomen steeg de laatste decennia onafgebroken (Salverda, 2012). Daarnaast bezit de rijkste 10 procent van Nederland meer dan 60 procent van alle materiële goederen, waarmee een enorme materiële ongelijkheid bestaat (CBS, 2020). Opleidingsniveau bepaalt voor een groot gedeelte of een persoon een bestaanszekere positie bezit. Laag- en middelbaaropgeleiden verkrijgen, ondanks dat zij wel aan het werk komen, vaak minder zekerheid uit dit werk dan hoogopgeleiden. Zo zitten laag- en middelbaaropgeleiden veel vaker met flexibele contracten dan hoogopgeleiden, 12 tegen 2 procent (De Beer, 2018). Daarnaast is het inkomen van een hoger opgeleide gemiddeld het dubbele van dat van een lager opgeleide. Een middelbaar opgeleide zat voorheen nog tussen deze groepen in, maar is wat betreft inkomen steeds dichterbij een lager opgeleide komen te staan (CBS, 2019; Tolsma & Wolbers, 2017). Al met al kan gesteld

worden dat de kwaliteit van leven voor veel mensen aan de “verkeerde” kant van de scheidslijn ernstig onder druk is komen te staan. Er is een onderklasse die wel werkt, maar vanwege lage inkomens en flexibele contracten desondanks in permanente onzekerheid verkeert (Standing, 2011; De Beer, 2018). De middenklasse, die bestaat uit de middelbaaropgeleiden wordt steeds meer richting die onderklasse geduwd. Ook zij verkeren dus vaak in onzekerheid en moeten steeds harder werken om hun voormalige welvaartsniveau te behouden. Deze onzekere financiële positie wordt gerechtvaardigd vanuit het idee dat de onder- en middenklasse dezelfde kansen hadden als de bovenklasse, maar deze dus niet gegrepen hebben (Tolsma & Wolbers, 2017; Salverda, 2016; Mijs, 2015).

### *Verschillen in status*

De scheidslijn tussen zij die een gunstige positie en zij die een minder gunstige positie bezitten is ook terug te zien in verschillen in status. Anders dan bestaanszekerheid, wat de feitelijkheden van inkomen en baan zekerheid beslaat, gaat status over een relatieve positie. Er kan gedacht worden aan soort ‘denkbeeldige’ (status)ladder, waarbij mensen bovenaan de ladder meer aanzien verkrijgen dan mensen onderaan de ladder (Frank, 2013).

Opleidingsniveau speelt bij het verkrijgen van status een belangrijke rol. Ondanks dat er grote behoefte is aan praktische arbeidskrachten, hebben deze vakmensen de afgelopen decennia in onze kenniseconomie steeds minder status verkregen (Goodheart, 2021). De vaardigheden waar vakmensen over beschikken zijn door de focus op cognitieve prestaties van ondergeschikt belang gemaakt. Gechargeerd komt het er op neer dat je alleen nog wat voorstelt (en dus status verkrijgt) als je cognitief kunt presteren (Goodhart, 2021; Bovens, & Wille, 2014). Dit beeld wordt onderstreept door cijfers van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR). De beroepen die hoger opgeleiden uitvoeren krijgen gemiddeld 50% meer status dan de beroepen die lager opgeleiden uitvoeren. De status van de beroepen die middelbaaropgeleiden uitvoeren zat een aantal decennia geleden nog tussen de hoger opgeleiden en lager opgeleiden in, maar deze dalen nu steeds verder op de ladder naar het niveau van de lager opgeleiden (Tolsma & Wolbers, 2017).

Een lage statuspositie is in een meritocratische samenleving extra vervelend. Het idee dat een ieder gelijke kansen heeft om er wat van te maken, kan bij diegenen die het niet lukt die kansen te benutten een vernederend gevoel geven. Het is immers een gebrek aan de eigen verdienste wat ervoor heeft gezorgd dat kansen niet benut zijn, wat betekent dat het lage aanzien en ook de gebrekkige bestaanszekerheid de eigen schuld is. Het gevoel als verliezer gezien te worden en dit zelf zo te ervaren kan een vernederend gevoel geven en het gevoel

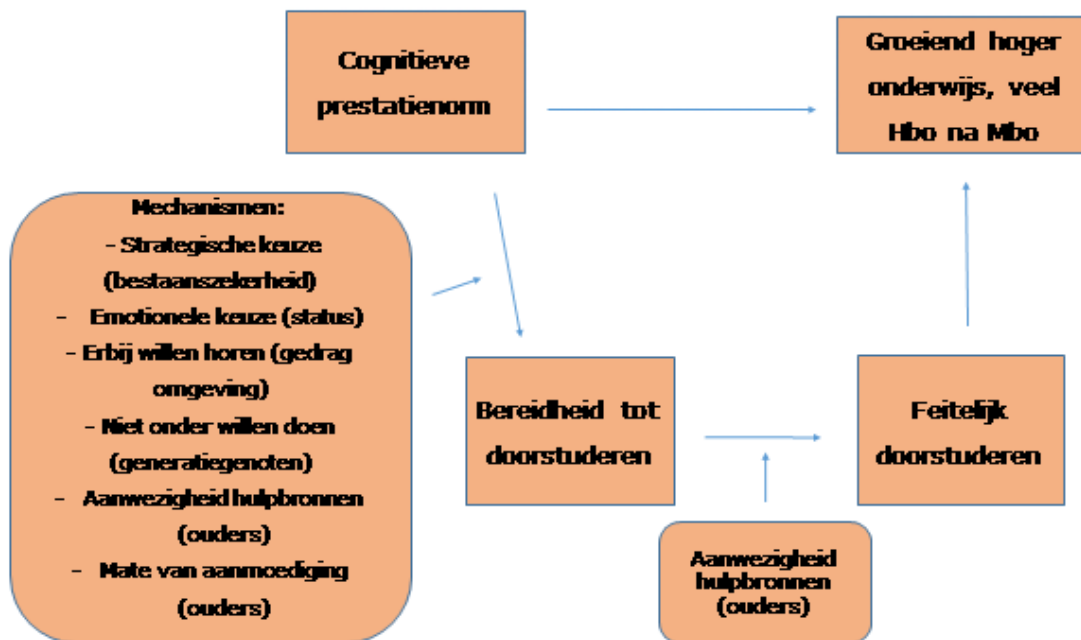
van eigenwaarde bij mensen aantasten (Elshout, Tonkens & Swiersta, 2016; Mijs, 2015; Sandel, 2021; Goodhart, 2021).

### ***Conclusie oorsprong cognitieve prestatienorm***

We kunnen stellen dat hoger opgeleiden over het algemeen een veel gunstigere sociale positie bezitten dan laag- en middelbaaropgeleiden (Engbersen, Snel, Kremer & Went, 2017; Tolsma & Wolbers, 2017; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017). De verschillen in bestaanszekerheid en status tussen enerzijds hoger opgeleiden en anderzijds laag- en middelbaar-opgeleiden maken dat er nogal wat afhangt van een carrière in het hoger onderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er een algehele norm bestaat die voorschrijft dat het goed is om cognitief te presteren. Ondanks dat status en bestaanszekerheid ook op andere manieren kunnen worden verkregen speelt onderwijs duidelijk een belangrijke rol in de scheidslijn tussen de groep met een gunstige – en de groep met een ongunstige sociale positie. Onderwijs is binnen dit onderscheid tussen groepen steeds meer in het teken komen te staan van het veiligstellen van de eigen positie in zowel bestaanszekerheid als status, in plaats van het daadwerkelijk aanleren van relevante kennis en vaardigheden (Di Stasio, Bol & Van de Werfhorst, 2015).

## 2.2 Doorwerking norm in toekomstkeuze laatstejaars Mbo-4 studenten

Figuur 1: Theoretisch model:



In figuur 1 is het theoretisch model te zien dat moet helpen de theoretische verklaringen van de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten inzichtelijk te maken. Op samenlevingsniveau zien we de aanwezigheid van de cognitieve prestatienorm die ook op samenlevingsniveau tot gevolg heeft dat steeds meer jongeren voor het hoger onderwijs kiezen. Op individueel niveau zien we dat de bereidheid tot doorstuderen door verschillende invloeden kan worden ingegeven, welke links in figuur 1 zijn weergegeven. Deze bereidheid kan ook gezien worden als de mate waarin de norm geïnternaliseerd, ofwel eigengemaakt is. Of laatstejaars Mbo-4 studenten daadwerkelijk doorstuderen (rechtsonder in figuur 1) wordt voor een groot gedeelte ingegeven door de bereidheid die er is om te studeren.

We gaan in dit theoriehoofdstuk de verschillende stappen uit het model uitgebreid behandelen. We beginnen met de doorwerking van de verschillen in bestaanszekerheid en status, wat we typeren als directe invloed van de norm. Daarna gaan we verder met de invloed van de persoonlijke omgeving (generatiegenoten en ouders) op de bereidheid die er is tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten. Ouders kunnen vervolgens opnieuw invloed hebben op hoe gemakkelijk het zal zijn voor laatstejaars Mbo-4 studenten om daadwerkelijk te slagen in dat doorstuderen. Dit is waarom de nog nader te omschrijven ‘hulpbronnen’ op



verschillende plekken terugkomen in figuur 1. In de kern gaat het in dit stuk om het inzichtelijk maken van de invloeden op de bereidheid tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten. Om bredere context te geven van de invloed van het opleidingsniveau van ouders en daarmee van onderwijsongelijkheid behandelen we ook hulpbronnen die het daadwerkelijk doorstuderen vergemakkelijken.

### ***2.2.1 Directe invloed norm***

De bereidheid om te willen doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten kan direct door de cognitieve prestatienorm worden beïnvloed wanneer er bewustzijn is van de mindere positie in status als Mbo-gediplomeerde ten opzichte van Hbo-gediplomeerden. We hebben gezien dat er grote verschillen zijn in status tussen hoogopgeleiden en laag- en middelbaaropgeleiden tijdens hun werkzame leven (Tolsma & Wolbers, 2017). Al tijdens hun studie ervaren veel Mbo-studenten deze lage positie in status. Quotes als: ‘ze denken dat we dom zijn’ zijn exemplarisch voor hoe Mbo-studenten het gevoel hebben dat er naar ze gekeken wordt (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2022). Het ervaren van een vernederend gevoel van een dergelijke lage statuspositie kan mogelijk een direct motief zijn om het niet bij een diploma in het middelbaar onderwijs te willen laten (Frank, 1987; Goodhart, 2021). Mensen hebben namelijk een natuurlijke (emotionele) behoefte aan status en deze kan makkelijker worden bevredigd in het hoger onderwijs (Wilkinson & Pickett, 2017). Wanneer laatstejaars Mbo-4 studenten de stap naar het hoger onderwijs willen zetten vanwege de betere statuspositie dan kan dat worden betiteld als een emotioneel motief. Deze typering gebruiken we, omdat met een betere (relatieve) positie in status, de feitelijke kwaliteit van leven er niet op vooruit gaat. Als het willen verkrijgen van een betere relatieve positie in aanzien een motief is om te willen doorstuderen, dan heeft de norm die voorschrijft dat je voornamelijk wat voorstelt als je cognitief kunt presteren, directe invloed gehad.

Directe invloed van de cognitieve prestatienorm kan daarnaast bestaan wanneer laatstejaars Mbo-4 studenten zich bewust zijn van de minder bestaanszekere positie als Mbo-gediplomeerde ten opzichte van Hbo-gediplomeerden. De grote verschillen in inkomen, maar ook in baan zekerheid maken het vanuit een focus op bestaanszekerheid een meer strategische keuze om voor het hoger onderwijs te kiezen. Dit is strategisch omdat de kwaliteit van leven er daadwerkelijk op vooruit gaat als het lukt om door te studeren. Anders dan bij het emotionele statusmotief, wat gaat over een ‘denkbeeldige’ positie ten opzichte van anderen gaat dit strategische motief over de feitelijke eigen positie in inkomen en baan zekerheid. De natuurlijke

(rationele) behoefte aan bestaanszekerheid die mensen hebben zou een keuze voor het hoger onderwijs dan ook mede kunnen verklaren (De Beer, 2018; Wilkinson & Pickett, 2017).

Al met al is de verwachting dat bij laatstejaars Mbo-4 studenten de verschillen in status en bestaanszekerheid invloed kunnen uitoefenen op de bereidheid te willen doorstuderen en daarmee op het uiteindelijke besluit voor een Hbo-studie te gaan.

### ***2.2.2 Indirecte invloed norm vanuit persoonlijke kring***

Vanuit de omgeving zouden zowel generatiegenoten als ouders een rol kunnen spelen in hoeverre het tot laatstejaars Mbo-4 studenten komt dat het goed is om cognitief te presteren. Zowel bewuste als onbewuste invloeden vanuit de persoonlijke omgeving kunnen in de bereidheid te willen doorstuderen doorwerken. Generatiegenoten uit de persoonlijke kring zouden onbewust het belang van studeren kunnen benadrukken als zij zelf het hoger onderwijs in gaan, of al zijn gegaan. Ouders zouden zowel bewust als onbewust de bereidheid om te willen doorstuderen kunnen beïnvloeden.

#### ***2.2.2.1 Generatiegenoten uit de persoonlijke kring***

De bereidheid om te willen doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten zou vanuit generatiegenoten op verschillende manieren kunnen worden ingegeven. Een eerste manier is dat er een neiging is het gedrag van generatiegenoten uit de persoonlijke kring over te nemen. Aangezien er steeds meer jongeren zijn die het hoger onderwijs ingaan, is studeren als steeds 'normalere' gedraging te typeren. Het is voor te stellen dat in het geval er veel leeftijdsgenoten uit de persoonlijke kring doorstuderen, dit de bereidheid tot doorstuderen doet toenemen vanuit een neiging er bij te willen horen (Tiemeijer, 2017; Cialdini, 2003; Cialdini, 2011).

Naast deze neiging tot conformisme kunnen jongeren ook het gevoel hebben dat zij gelijke tred moeten houden met de prestaties van de leeftijdsgenoten om hen heen (Van Baar, 2014). Het is een menselijke drang om niet onder te willen doen voor degenen die dichtbij je staan, hetgeen in lijn is met het al behandelde emotionele (status)motief (Frank, 2013). Wanneer er in de omgeving van een student veel leeftijdsgenoten zijn die doorstuderen, of al in het hoger onderwijs zitten, dan kan dat de bereidheid zelf te willen doorstuderen doen toenemen. De angst om wat betreft status en bestaanszekerheid onder te doen voor generatiegenoten en daarmee een slechte relatieve positie te bezitten kan een drukmiddel zijn om zelf ook de stap naar het hoger onderwijs te willen zetten (Frank, 2013; Van Baar, 2014; Goodhart, 2021). Goodhart noemt dit: 'if you can't beat 'm, join 'm'. Hiermee wordt bedoeld dat jongeren die in vroegere

tijden mogelijk niet het hoger onderwijs in hadden gewild nu in hun zoektocht naar status en bestaanszekerheid, en uit angst in die zaken achter te blijven bij de generatiegenoten om hen heen, toch ook bereid zijn die stap te zetten (Sandel, 2021; Goodhart, 2021).

De bereidheid om te willen doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten lijkt te kunnen worden beïnvloed door generatiegenoten uit de persoonlijke omgeving. Enerzijds vanuit de neiging tot conformisme en anderzijds om de strijd om status niet te verliezen en om niet een minder bestaanszekere positie te verkrijgen dan de mensen om hen heen (Frank, 2013; Wilkinson & Pickett, 2017).

#### **2.2.2.2 Ouders**

Ouders kunnen zowel invloed hebben op de bereidheid te willen doorstuderen als op hoe gemakkelijk het is om daadwerkelijk te studeren voor laatstejaars Mbo-4 studenten. In figuur 1 komen de van ouders afkomstige hulpbronnen dan ook op twee verschillende plekken terug. Zoals aangegeven gaat het in de kern om het inzichtelijk maken van invloeden op de bereidheid bij laatstejaars Mbo-4 studenten om al dan niet door te studeren. We willen immers motieven voor het al dan niet *bereid zijn* tot doorstuderen in kaart brengen. Om het achterliggende maatschappelijke onderwerp van onderwijsongelijkheid context te geven worden ook hulpbronnen aangehaald die het daadwerkelijk doorstuderen vergemakkelijken.

In het algemeen kunnen ouders een belangrijke rol spelen in de mate waarin de cognitieve prestatienorm door jongeren wordt geïnternaliseerd. Zo ervaart 33 procent van de jongvolwassenen druk vanuit ouders om onderwijsprestaties te leveren (CBS, 2021). Ouders benadrukken vaak de belangen van presteren in het onderwijs uit angst dat hun kind een ongunstige sociale positie verkrijgt (Sandel, 2021; Goodhart, 2021). Gezien de gebrekkige bestaanszekerheid en status van laag- en middelbaaropgeleiden is die angst uiteraard niet ongegrond.

Belangrijk onderscheid is dat het opleidingsniveau van ouders een grote rol speelt in de mate waarin zij het belang van onderwijsprestaties benadrukken. Daarbij bepaalt opleidingsniveau ook voor een groot gedeelte in hoeverre er nog nader te omschrijven culturele hulpbronnen aanwezig zijn. Ook financiële hulpbronnen kunnen een belangrijke rol spelen bij presteren in het onderwijs. Aangezien hoogopgeleide ouders vaak meer financiële middelen hebben kunnen zij deze ook inzetten voor bijvoorbeeld bijles van hun kinderen. Deze (financiële) hulpbronnen maken dat het voor kinderen met hoogopgeleide ouders makkelijker gemaakt kan worden om het goed te doen in het onderwijs (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017). Op

samenlevingsniveau geldt dus dat het opleidingsniveau van ouders in sterke mate samenhangt met wat een kind uiteindelijk onderwijskundig presteert. Zowel ouders die hoogopgeleid zijn als ouders die laag- of middelbaar opgeleid zijn dragen hun onderwijsniveau als het ware intergenerationeel over, waarmee sprake is van een soort moderne klassenmaatschappij (Bourdieu & Passeron, 1990; Di Stasio, Bol, Van de Werfhorst, 2015). De ongelijkheid die voortkomt uit het meritocratisch denken beperkt zich dus niet alleen tot verschillen in sociaaleconomische verdiensten, maar heeft ook effect op de kansen op die verdiensten voor de volgende generatie. Zoals al eerder geconstateerd kan de meritocratische belofte van gelijke kansen daarmee naar het rijk der fabelen worden verwezen (Mijs, 2015; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

Het kan dus voor je mogelijkheden in het onderwijs nogal verschil maken of je ouders wel of niet een opleiding in het hoger onderwijs hebben genoten. We gaan voor laatstejaars Mbo-4 studenten uiteenzetten in welke mate zowel hoogopgeleide - als laag- en middelbaaropgeleide ouders *aanmoedigen* om door te studeren, of dit juist niet doen en hoe dit zou kunnen doorwerken in de bereidheid bij studenten die keuze te willen maken. We gaan daaraan voorafgaand behandelen in welke mate er *culturele hulpbronnen* aanwezig zijn en welke rol die zouden kunnen spelen in de bereidheid tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten. Daarbij zullen ook culturele hulpbronnen besproken worden die het daadwerkelijk doorstuderen kunnen vergemakkelijken. Er zijn ook een aantal culturele hulpbronnen die op beide zaken invloed hebben, deze zouden in figuur 1 dan ook tweemaal terugkomen. Op deze dubbele functie van culturele hulpbronnen wordt ingegaan om enige context van onderwijsongelijkheid te schetsen. Zoals aangegeven is het hoofddoel echter om invloeden op de bereidheid tot doorstuderen te achterhalen. Dat is ook de reden dat we de invloed van *financiële hulpbronnen* niet verder zullen behandelen. Op samenlevingsniveau weten we dat deze hulpbronnen een rol spelen in de intergenerationele overdracht van opleidingsniveau, maar de focus in dit stuk ligt hoofdzakelijk op het inzichtelijk maken van invloeden op de bereidheid tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten.

### ***Culturele hulpbronnen***

Culturele hulpbronnen gaan in de context van dit onderzoek over kennis, gedragingen en vaardigheden die relevant zijn voor het onderwijs en door ouders worden meegegeven. Wanneer er voldoende van dergelijke hulpbronnen aanwezig zijn dan kan dat een onderwijscarrière vergemakkelijken. Tegelijkertijd kan een gebrek aan culturele hulpbronnen een onderwijscarrière bemoeilijken. Over het algemeen beschikken hoogopgeleide ouders over

voor onderwijs meer geschikte culturele hulpbronnen dan ouders die laag- of middelbaar opgeleid zijn (De Koster & Van der Waal, 2014; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017).

Een voor onderwijs belangrijke hulpbron is dat hoogopgeleide ouders vaak meer kennis hebben over verschillende opleidingen en over de waarde van studeren in het algemeen. Deze kennis geven zij vaak door aan hun kinderen, hetgeen de bereidheid tot doorstuderen kan doen toenemen (Kloosterman & de Graaf, 2009). Deze kennis over het hoger onderwijs hebben kinderen met hoogopgeleide ouders dan voor op kinderen die geen hoogopgeleide ouders hebben. Een andere waardevolle culturele hulpbron is dat hoogopgeleide ouders vaak dezelfde soort gedragingen hebben als die in het hoger onderwijs gebruikelijk zijn, terwijl dit minder geldt voor ouders die niet hoogopgeleid zijn (Notten et al., 2015). Wanneer kinderen van hoogopgeleide ouders gedragingen overnemen dan kan dat hen voordeel bieden, omdat zij dan al passen binnen de gedragsnormen van het hoger onderwijs. Deze hulpbron zou zowel invloed kunnen hebben op de bereidheid als op het gemak van daadwerkelijk doorstuderen (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017; Bourdieu & Passeron, 1990). Een gebrek aan begrip van de geldende omgangsvormen in het hoger onderwijs kan doorstuderen juist lastiger maken. Wanneer studenten uit een omgeving komen waar andere gedragingen gangbaar zijn dan kunnen zij afschrikt worden door het gevoel dat zij er in het hoger onderwijs niet bij horen. Deze afschrikking zou zowel invloed kunnen hebben op de bereidheid tot doorstuderen als op het uiteindelijk slagen in dat hoger onderwijs (Notten et al., 2015; Bourdieu & Passeron, 1990). Een derde kostbare hulpbron is dat ouders taal- en leesvaardigheden doorgeven aan hun kinderen, deze voor het onderwijs essentiële vaardigheden worden in geschiktere vorm door hoogopgeleide ouders doorgegeven en kunnen het voor laatstejaars Mbo-4 studenten makkelijker om daadwerkelijk te presteren in het hoger onderwijs (Notten et al., 2015; Bourdieu, 1986).

Nog een waardevolle culturele hulpbron die invloed zou kunnen hebben is dat de daadwerkelijke gedraging van studeren als normaal wordt gezien. Ouders die gestudeerd hebben kunnen zo een voorbeeldfunctie vervullen. Dit maakt dat laatstejaars Mbo-4 studenten met hoogopgeleide ouders eerder bereid zouden kunnen zijn die gedraging van studeren over te nemen (Bourdieu & Passeron, 1990; Van den Bergh et al., 2020). De voorbeeldfunctie van ouders die hebben gestudeerd in het hoger onderwijs ontbreekt voor laatstejaars Mbo-4 studenten met laag- of middelbaar opgeleide ouders. Dit zou deze studenten dan ook minder snel bereid kunnen vinden om door te studeren (De Beer, 2013; Bourdieu & Passeron, 1990; Van den Bergh et al., 2020).

## *Aanmoediging*

De mate van aanmoediging van ouders zou ook als (culturele) hulpbron kunnen worden gezien. Aanmoediging gaat in dit onderzoek over in hoeverre ouders van laatstejaars Mbo-4 studenten naar hun kind benadrukken dat hij of zij er goed aan zou doen om door te studeren. Aanmoediging en benadrukking worden in de tekst dan ook door elkaar heen gebruikt (Notten et al., 2015; Kloosterman & De Graaf, 2009). Verschil met de andere culturele hulpbronnen is dat aanmoediging een bewuste daad is van ouders in de hoop dat kinderen gaan doorstuderen. De beschreven *culturele hulpbronnen* kunnen daarentegen vanuit een meer onbewust proces de bereidheid tot doorstuderen doen toenemen. Vanwege dit onderscheid is er besloten aanmoediging los van de invloed van andere culturele hulpbronnen te behandelen, al kennen deze soms wel enige overlap.

### *Hoogopgeleide ouders*

Naast het onbewust doorgeven van hulpbronnen vergroten hoogopgeleide ouders in veel gevallen ook de bereidheid tot doorstuderen door bewuste aanmoediging. Deze ouders zijn namelijk vaak erg geneigd het belang van studeren te benadrukken (Kloosterman & de Graaf, 2009). Zij bezitten de culturele hulpbron van kennis over verschillende studies, maar ook over de baten van het onderwijs in het algemeen. Aangezien hoogopgeleide ouders vaak goed weten wat er van een carrière in het onderwijs afhangt moedigen zij hun kinderen ook meer aan het goed te doen (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017). Deze aanmoediging begint vaak al van jongs af aan, waar jongeren te horen krijgen dat een Vmbo of Mbo niet voldoende is (Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal, 2021). Tijdens de jongvolwassenheid zet deze benadrukking door, in die fase zijn er vaak hoge verwachtingen bij hoogopgeleide ouders van de schoolprestaties van hun kinderen (Raad Van Volksgezondheid en Samenleving, 2018). Aanmoediging zorgt in het algemeen vaak dat een kind verder reikt in het onderwijs (Notten et al., 2015; Tieben, 2010). Het is aannemelijk dat laatstejaars Mbo-4 studenten met hoogopgeleide ouders eerder bereid zullen zijn door te studeren vanwege aanmoediging van ouders voor die keuze.

### *Laag- en middelbaar opgeleide ouders*

Ook ouders die zelf niet hebben gestudeerd zien in de meeste gevallen graag dat hun kinderen het goed doen in het onderwijs. Het is dan ook aannemelijk dat deze ouders doorstuderen aanmoedigen en zo de cognitieve prestatienorm tot laatstejaars Mbo-4 studenten laten komen (Kloosterman & de Graaf, 2009). Kanttekening hierbij is dat deze ouders vaak minder

bedreven zijn in het benadrukken van het belang van onderwijsprestaties. Dit komt voort uit een gebrek aan de culturele hulpbron van kennis over de baten van het hoger onderwijs. Deze kennis is vaak in mindere mate aanwezig bij deze ouders, wat maakt dat zij die belangen wat vrijblijvender en dus minder expliciet benadrukken. Dit gebrek aan expliciete benadrukking van het belang van doorstuderen zou laatstejaars Mbo-4 studenten minder snel bereid kunnen vinden door te studeren (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017; Tieben, 2010).

### ***Demotivering***

Tot slot zijn er ook ouders die hun kinderen ontmoedigen onderwijsprestaties te leveren. Ouders kunnen bijvoorbeeld bewust een schoolcarrière ontmoedigen omdat zij de cognitieve vermogens van hun kinderen niet op waarde schatten. Dit gebeurt veelal door ouders die weinig verwachten omdat zij zelf op onderwijsgebied weinig hebben gepresteerd. Dit zijn dus mensen die er in de meritocratische samenleving niet in zijn geslaagd de ‘kansen’ te grijpen en een gunstige positie te bemachtigen. Demotiverende uitspraken als; ‘dat is niet voor ons soort mensen’ of ‘wij moeten met onze handen werken’ zouden daar typerend voor kunnen zijn (De Haan, Baay & Yerkes, 2015). Hier zit mogelijk achter dat ouders een zekere berusting hebben in het feit dat zij tot de maatschappelijke onderklasse behoren. Waar we eerder zagen dat het gebrek aan status van zo’n lage positie een drijfveer kan zijn om naar het hoger onderwijs te gaan kan er ook een gevoel ontstaan dat die vernederende positie een gegeven is (Goodhart, 2021; Sandel, 2021). Demotivering van zou bij laatstejaars Mbo-4 studenten de bereidheid te willen doorstuderen kunnen doen afnemen (De Haan, Baay & Yerkes, 2015).

### ***Conclusie invloed ouders***

Al met al kunnen ouders een belangrijke rol spelen in de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten. Veel ouders (niet alle) – hoogopgeleid of niet – moedigen het aan om onderwijsprestaties te leveren. Deze aanmoediging zou de bereidheid tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten mede kunnen ingeven. Omdat hoogopgeleide ouders het belang van doorstuderen explicieter benadrukken is de verwachting dat studenten met hoogopgeleide ouders eerder bereid zouden kunnen zijn om door te studeren dan studenten met laag- of middelbaar opgeleide ouders. Daarnaast beschikken laatstejaars Mbo-4 studenten met hoogopgeleide ouders mogelijk over meer van de geschikte culturele hulpbronnen wat de bereidheid om te willen doorstuderen zou kunnen doen toenemen bij deze studenten. Culture - en ook financiële hulpbronnen kunnen het voor studenten met hoogopgeleide ouders ook nog

makkelijker maken daadwerkelijk door te studeren, ten opzichte van studenten met laag- of middelbaaropgeleide ouders.



### ***H3. Methoden***

In dit derde hoofdstuk ga ik de gemaakte methodologische keuzes uitleggen en onderbouwen. Deze sectie dient om inzicht te bieden in hoe de onderzoeksresultaten zijn verkregen en wat de waarde is van die resultaten. We beginnen met de onderbouwing van de onderzoeksopzet, waar aandacht is voor de keuze van kwalitatief onderzoek en de keuze voor diepte-interviews als dataverzamelmethode. Vervolgens gaan we in op de onderzoekspopulatie en de participantenselectie. In het derde gedeelte gaan we verder met achtergrond en de operationalisatie van het interviewschema. Daarna volgt een beschrijving van het verloop van de dataverzameling, gevolgd door een beschouwing van de data-analyse. We eindigen de methodensectie met hoofdstukken waar de ethische overwegingen en de wetenschappelijke zorgvuldigheid worden behandeld.

#### ***3.1 Keuze voor kwalitatief onderzoek***

Om de onderzoeksvraag; ‘‘Welke motieven hebben Mbo-4 studenten om door te studeren, dan wel niet door te studeren en welke rol spelen de persoonlijke omgeving en bredere maatschappelijke invloeden bij die keuze?’’ te kunnen beantwoorden is een kwalitatieve onderzoeksmethode gekozen.

Het doel in dit onderzoek is om het keuzeproces van laatstejaars Mbo-4 studenten beter te leren begrijpen. Kwalitatief onderzoek leent zich er uitstekend voor om een dergelijk proces inzichtelijk te maken. Het biedt namelijk de mogelijkheid om inzichten te verkrijgen in hoe Mbo-4 studenten hun keuzeproces zelf ervaren en aanvliegen. Doel was om voor iedere participant het zogeheten ‘emic perspectief’, ofwel het perspectief van binnenuit te achterhalen. Door deze benadering kon achterhaald worden wat de doorwerking was van ongelijkheid in status en bestaanszekerheid op de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten. Daarbij kon worden onderzocht welke rol de persoonlijke omgeving speelde bij de keuze waar deze studenten voor stonden. Daarnaast biedt kwalitatief onderzoek de mogelijkheid om tot nieuwe inzichten te komen welke in de theorie nog niet behandeld waren. Deze manier van onderzoeken biedt kortom de mogelijkheid om de toekomstkeuzes van laatstejaars Mbo-4 studenten echt te begrijpen (Hennink et al., 2020).

#### ***Keuze diepte-interview***

Er is gekozen voor het houden van diepte-interviews om de kwalitatieve data te verzamelen. Er zijn één op één gesprekken gevoerd met in totaal tien participanten. Doel van deze

interviews was om voor iedere participerende student een zo volledig mogelijk inzicht te verkrijgen van het keuzeproces waar zij voor stonden. Om dat beeld te verkrijgen is een semigestructureerd interviewschema aangehouden. De richting en de volgorde van de vragen waren vooraf al bekend, hetgeen diende om de onderwerpen uit het theoretisch kader terug te laten komen. Gedurende het interview was er vervolgens wel ruimte om af te wijken van de volgorde en om langer bij bepaalde vragen en antwoorden van participanten stil te blijven staan. Daarbij konden ook nieuwe onderwerpen aan bod komen in het geval een participant deze aandroeg en het relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

### ***3.2 Populatie en participantenselectie***

In dit gedeelte gaan we in op de onderzoekspopulatie en op selectie en werving van participanten. Meer gedetailleerde achtergrondinformatie over de participanten is terug te vinden aan het begin van het resultatenhoofdstuk.

#### ***Populatie***

De onderzoekspopulatie bestond uit laatstejaars Mbo-4 studenten in Nederland. Om deze groep te bereiken is een verzoek ingediend bij ROC Friese Poort, een Mbo-scholengemeenschap in de regio Friesland en de Noordoostpolder om daar mijn afstudeertraject te kunnen doorlopen. De steekproef heeft dan ook plaatsgevonden onder laatstejaars Mbo-4 studenten van Friese Poort.

#### ***Participantenselectie***

De selectie van de participanten heeft plaatsgevonden onder laatstejaars Mbo-4 studenten van Friese Poort. Het vinden van voldoende participanten heeft nog wel wat voeten in de aarde gehad. Aanvankelijk was het idee dat ik alle laatstejaars Mbo-4 studenten via mail zou mogen benaderen en uit deze groep dan een steekproef zou kunnen trekken. Later bleek Friese Poort toch niet helemaal achter een dergelijke directe benadering te staan. Ik heb toen samen met medewerkers van Friese Poort moeten zoeken naar andere oplossingen om participanten voor mijn onderzoek te vinden. Uiteindelijk mocht ik opleidingsmanagers benaderen van Mbo-4 opleidingen, deze konden mij vervolgens weer doorverwijzen naar docenten en studenten. In een aantal gevallen kreeg ik van docenten namen door van participanten die mee wilden werken aan het onderzoek. In die gevallen maakte ik met de studenten zelf een afspraak om het interview te houden. In een aantal andere gevallen kreeg ik van docenten toestemming om na een les studenten te interviewen die dat wilden. Zowel opleidingsmanagers als docenten

hebben in het rekruteren van participanten een rol gehad als poortwachter. Ik was van het enthousiasme over mijn onderzoeksplan van deze poortwachters afhankelijk om mijn populatie te kunnen bereiken (Hennink et al., 2020).

Om geschikte participanten te rekruteren is er gebruik gemaakt van zogeheten ‘doelgerichte selectie’. Dit betekende dat er in dit onderzoek alleen laatstejaars Mbo-4 studenten mee konden doen. Daarnaast is er geselecteerd om tot een gelijke verdeling van doorstudeerders en niet-doorstudeerders te komen. Dit om van beide ‘groepen’ voldoende rijke data te kunnen genereren en zo tot een zo volledig mogelijk antwoord op de onderzoeksvraag te komen. Deze twee groepen waren echter niet volledig helder te onderscheiden. Zo waren er een aantal participanten die nog geen definitieve beslissingen hadden genomen over hun (nabije) toekomst. Deze ‘twijfelaars’ gingen eerst aan het werk, maar dachten er voor verder in de toekomst nog wel aan om verder te gaan studeren. Deze participanten konden voor zowel niet - als wel doorstuderen redenen aandragen, wat rijkere data tot gevolg heeft gehad. Verder is er ook geselecteerd op verschillende type opleidingen. Deze verscheidenheid heeft gezorgd voor verschillende soorten participanten en daarmee mogelijk ook voor rijkere data (Hennink et al., 2020). Al met al is er tot een totaal van tien participanten gekomen met verschillende toekomstplannen, van verschillende opleidingen en uit verschillende plekken.

### ***3.3 Achtergrond en operationalisatie interviewschema***

#### Achtergrond

In dit onderzoek hebben de in de theorie behandelde zaken een sterke link met het interviewschema. De verschillen in status, bestaanszekerheid en de invloed van de persoonlijke omgeving zijn dan ook allen aan bod gekomen tijdens het interviewen. Wegens tijdsdruk moesten de interviews al afgenomen worden voordat het theoretisch kader volledig klaar was. De tijdsdruk bestond omdat mijn populatie van laatstejaars Mbo-4 studenten van Friese Poort tijdens de laatste maanden van hun opleiding veel opdrachten en tentamens hadden. Interviewen in die laatste periode van het vorige studiejaar was dan ook niet handig, waardoor dit al in een eerder stadium moest gebeuren. Gevolg is dat niet alle onderwerpen uit de theorie expliciet in ieder interview aan bod zijn gekomen. Zo is het opleidingsniveau van ouders in de meeste interviews niet nadrukkelijk naar voren gekomen. Het was achteraf mooier geweest als daar wel vragen over waren meegenomen, zodat er meer mogelijkheid was om mogelijke patronen omtrent dit onderwerp te ontdekken.

#### Operationalisatie

We gaan nu kijken naar de koppeling tussen de onderwerpen in de theorie en vragen uit het interviewschema, oftewel de operationalisatie van de interviewvragen. Belangrijk om nogmaals te vermelden is dat het tijdens de interviews niet de bedoeling was om steeds op deze thema's te hameren, maar dat er ruimte werd gelaten aan de participant om andere relevante zaken naar voren te brengen. In bijlage 1 is het schema terug te vinden waaraan gerefereerd wordt.

Ik begon de interviews met de vraag wat de student van plan was te gaan doen na het afronden van zijn/haar Mbo-opleiding. De eerste (hoofd)vraag sloot op die opening aan door te vragen of de participant nog iets anders had overwogen dan hij/zij nu van plan was. Deze vraag was bedoeld om wat meer inzicht te krijgen in welke opties een student allemaal had overwogen. Met die vraag werd gepoogd informatie te verkrijgen over waarom een student naar een bepaalde keuze neigde en wat daarbij overwegingen waren. Deze vraag diende dan ook om het gesprek over de toekomstplannen een beetje los te laten komen.

Bij de tweede hoofdvraag werd ingegaan op de daadwerkelijke keuze die de student maakte. Waarom dacht een student dat de desbetreffende keuze voor hem/haar het beste is? Welke doelen wilde de student daarmee bereiken? En ook; hadden deze doelen niet bereikt kunnen worden met een andere keuze? Ook kon met deze vraag achterhaald worden of een participant een concreet plan had voor de toekomst. In het geval een student wil doorstuderen dan kan dit zijn om voor een concreet beroep opgeleid te worden. Het kan ook zijn dat de participant graag een diploma in het hoger onderwijs wil halen, omdat de student de sociaaleconomische verdiensten van een Hbo-diploma graag wil ervaren. Dit tweede zou met de beschreven verschillen aan status en bestaanszekerheid uit de theorie te maken kunnen hebben.

In de derde hoofdvraag werd naar de rol van de persoonlijke omgeving gevraagd. Wat vinden de mensen om de student heen van de keuze en op welke manier is dit van invloed geweest op hun uiteindelijke keuze. Achtergrond was dat ouders bijvoorbeeld doorstuderen kunnen aanmoedigen. Dit zou vrij direct kunnen door bijvoorbeeld te pushen, maar het benadrukken van het belang van onderwijs zou ook op een meer subtiele manier naar voren kunnen komen. Aan de andere kant zou hier ook naar voren kunnen komen dat een student vanuit zijn/haar omgeving weinig stimulans heeft gekregen om door te studeren en het zou zelfs afgeraden kunnen zijn. Deze gehele vraag draaide dus om de invloed van de omgeving op de keuze voor de toekomst. Om de invloed van generatie- en studiegenoten op de toekomstplannen beter te doorgronden was de volgende extra doorvraagmogelijkheid toegevoegd; 'Er zijn steeds meer jongeren die doorstuderen, speelt dit voor jou ook een rol?' Om invloed van de achtergrond van de ouders te achterhalen zijn de volgende doorvraagmogelijkheden in een later stadium nog

toegevoegd: “Wat hebben je ouders gedaan?” en “Hoe hebben zij dit ervaren?” en “Wat vertellen zij daarover?” Deze vragen zijn in de meeste interviews nog gesteld, omdat deze onderwerpen door de studenten niet zelf werden opgebracht.

De laatste hoofdvraag ging over hoe studenten het verschil zagen tussen Mbo-4 studenten die gingen doorstuderen en die aan het werk gingen. Deze vraag diende om inzicht te krijgen in of en hoe de student verschil ervaart in hoe er naar Mbo-gediplomeerden enerzijds- en naar hoogopgeleiden anderzijds gekeken wordt. Dit om het onderwerp van de verschillen in status uit de theorie te onderzoeken. De student zou het gevoel kunnen hebben dat er anders wordt gedacht over praktisch opgeleiden dan over theoretisch opgeleiden. Een student zou het gevoel kunnen hebben dat er inderdaad verschillend naar gekeken wordt en daarom druk voelen om zelf ook voor het hoger onderwijs te kiezen. Het zou ook kunnen dat de participant dit verschil ervaart en daarom enige onderwaardering als Mbo-student voelt. Dit zou er toe kunnen leiden dat de student wil doorstuderen, omdat hij/zij geen onderdeel wil uitmaken van de groep met een mindere statuspositie, waar ook in de theorie aandacht aan besteed is. Bij dit gedeelte is halverwege de dataverzameling nog de volgende vraag toegevoegd: “Wordt er in jouw vakgebied anders gekeken naar Mbo- dan naar Hbo-gediplomeerden?” Deze vraag is toegevoegd om de invloed van het beroepenveld te onderzoeken.

### ***3.4 Verloop van data-verzameling***

In dit gedeelte van de methodensectie gaan we behandelen hoe en waar de interviews zijn uitgevoerd en welke werkwijze gehanteerd is bij het verzamelen van de data.

#### ***Uitvoering interviews***

De uitvoering van de interviews vond plaats op de verschillende afdelingen van Friese Poort in Drachten, Leeuwarden en Sneek. Als onderzoeker ben ik voor het houden van de interviews steeds naar de afdeling gegaan waar de participant zijn of haar opleiding volgde, zodat het voor de participanten niet een te grote moeite was om mee te doen. Voorafgaand aan de interviews heb ik steeds per mail uitleg gegeven over mijn onderzoek en uitgelegd wat er met de data gedaan zou worden. In een aantal gevallen is van tevoren een zaaltje gereserveerd en in een aantal gevallen is ter plekke een zaaltje toegewezen door een docent. De gesprekken konden zo op een rustige manier plaatsvinden, zonder inmenging van derden. De interviews duurden gemiddeld zo'n 20 minuten, maar er zijn zowel uitschieters naar boven van zo'n 30 minuten als naar beneden van zo'n 10 minuten geweest. De duur van het interview was mede afhankelijk van de spraakzaamheid van de participant.

## ***Werkwijze***

Tijdens de interviews is geprobeerd om zoveel mogelijk een vertrouwensrelatie aan te gaan met de participanten. Daarmee werd geprobeerd om participanten op hun gemak te stellen in de hoop dat zij hun verhaal vervolgens zo eerlijk en volledig mogelijk zouden delen. Een voorbeeld is dat participanten herhaaldelijk is duidelijk gemaakt dat ieder antwoord goed was, zodat zij zich niet gedwongen voelden om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Verder zijn de onderzoeksvragen zoveel mogelijk op een open en empathische manier voorgelegd. Dit hield in dat de vragen niet op een sturende manier werden voorgelegd en dat voor de participant duidelijk was dat hij of zij welkom was om het antwoord te geven dat ze wilden. Dit was om de participant uit te nodigen echt zijn of haar perspectief te delen, in de hoop zo rijk mogelijke data te kunnen genereren. Tot slot was er in de interviews ruimte om gericht door te vragen. Dit werd voornamelijk gedaan wanneer een voor het onderzoek relevant thema nog onvoldoende was behandeld (Hennink et al., 2020).

## ***3.5 Methode van data-analyse***

In dit gedeelte van de methodensectie gaan we behandelen hoe de data uit de interviews zijn geanalyseerd. We gaan eerst kort terugblikken op het transcriberen van de interviews. Vervolgens zal worden uitgelegd wat een thematische analyse (TA) inhoudt en waarom in dit onderzoek voor die vorm van analyseren is gekozen. We eindigen met een beschrijving van hoe de TA voor het analyseren van onze data is toegepast.

### ***Transcriberen***

De audio van de gesprekken met studenten werd steeds opgenomen en vervolgens werd dit tekstueel uitgeschreven. Dit transcriberen is steeds zo snel mogelijk na het gehouden interview gedaan. Deze keuze is gemaakt zodat ik als interviewer voor de nog te voeren interviews steeds lering kon trekken uit de al gevoerde gesprekken. In de transcripten is geprobeerd zo goed mogelijk de geest van het gesprek te laten terugkomen. Zodat niet alleen helder is wat woordelijk werd gezegd, maar ook wat de achterliggende bedoelingen van de participant waren. Om de geest van het gesprek te laten terugkomen zijn stiltes, lachmomenten en aarzelingen van zowel participant als interviewer opgenomen. Daarnaast zijn de momenten dat er door elkaar heen werd gesproken steeds aangegeven in de transcripten.

### ***Uitleg en onderbouwing thematische analyse***

De uitgeschreven transcripten zijn geanalyseerd door het doen van een thematische analyse (TA). Een TA is een manier om patronen in gedeelde ervaringen, meningen of overwegingen te identificeren. Door codes te geven aan delen tekst met een soortzelfde betekenis kunnen thema's helder worden. Het is hierbij belangrijk alleen codes toe te kennen aan stukken tekst die kunnen helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Codes kunnen vooraf opgesteld worden op basis van theorie over het onderzoeksonderwerp, dit heet de deductieve benadering van TA. Er kan ook een inductieve benadering worden gekozen wat inhoudt dat codes pas worden opgesteld bij het analyseren van de data.

In dit onderzoek is een combinatie van de deductieve en inductieve benadering gehanteerd. Dit betekent dat er voorafgaand aan de analyse een aantal codes zijn opgesteld op basis van de theorie, waarvoor deductieve codes zijn opgesteld (deductieve benadering). Tijdens de analyse is vervolgens gekeken in hoeverre deze op basis van de theorie opgestelde codes daadwerkelijk terugkwamen in de tekstuele data. Naast de vooraf opgestelde codes zijn er nieuwe codes opgesteld die voortkwamen uit de data. Deze inductieve component zorgt ervoor dat inzichten, overwegingen en invloeden die nog niet werden behandeld in de theorie alsnog naar voren konden komen. Het gevolg is dat er een zo compleet mogelijk antwoord op de onderzoeksvraag kon worden gegenereerd. De mogelijkheid om de data op zo'n flexibele wijze te analyseren een belangrijk voordeel van deze vorm van de TA. Daarnaast is de thematische analyse voor een onervaren kwalitatief onderzoeker als ik een toegankelijke vorm (Braun & Clark, 2012).

### *Analyseproces*

Om zo goed mogelijk begrip te krijgen van de data zijn voorafgaand aan de analyse de transcripten meermaals grondig doorgenomen en zijn aantekeningen gemaakt. In een eerder stadium had ik als onderzoeker de interviews al zelf afgenomen en deze getranscribeerd. In die fase was dan ook al veel inzicht over de data verkregen. In deze fase van de analyse is ook al begonnen met het opstellen van deductieve codes, welke voortkwamen uit de beschreven theoretische inzichten. Het op deze manier inzicht krijgen in de data beschrijven Braun & Clark (2012) als de eerste fase van de thematische analyse.

Vervolgens is begonnen met het coderen van de data in het systeem Atlas. Ti. Tijdens de eerste rondes zijn erg veel codes (rond de 150) aangemaakt, dit besloeg voornamelijk veel (nieuwe) inductieve codes. Daaropvolgend zijn een aantal hercodeerrondes ingelast, hetgeen diende wat meer overzicht te krijgen. Er zijn voornamelijk veel vergelijkbare codes

samengevoegd, maar soms werden er ook nieuwe aangemaakt of werden bepaalde codes vervangen door codes die toch beter pasten. Dit bovenstaande proces is de tweede fase in het stappenplan van Braun en Clark (2012) en deze fase liep behoorlijk door de derde stadium van nadenken over thema's heen. Voornamelijk bij de hercodeerrondes kwam het nadenken over mogelijke thema's al steeds meer bewust en onbewust op gang.

Het derde stadium van het nadenken over thema's kende vervolgens ook veel overlap met de vierde en vijfde fase van het controleren en definiëren van de thema's. Braun & Clark (2012) beschrijven de derde fase als een eerste algemene vorming van een thema, om deze vervolgens in de vierde fase op kwaliteit te controleren. Pas na deze controle op kwaliteit schrijven zij voor om een thema te definiëren. In de praktijk werd er bij het construeren al direct nagedacht over de kwaliteit en over de definitie. Uiteindelijk zijn uit dit construeren een eerste zetal (voorlopige) thema's voortgekomen. Dit betrof vier deductieve thema's, namelijk over de invloed van verschillen in bestaanszekerheid en status en over de invloed van ouders en generatiegenoten. Daarnaast betrof dit twee inductieve thema's welke over de invloed van de professionele omgeving en over persoonskenmerken gingen. Op basis van die thema's is een eerste versie van de resultatensectie geschreven.

Na een kritische beschouwing van deze eerste versie van de resultatensectie is teruggegaan naar de tweede fase en er heeft een nieuwe hercodeerronde plaatsgevonden. Doel was om bij dit hercoderen de deductieve codes nog wat overzichtelijker te koppelen aan de theoretische concepten van dit onderzoek. In het algemeen, dus ook voor de inductieve codes, is meer aandacht besteed aan de verbinding tussen een code en het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Na deze fase van hercoderen zijn de thema's gereconstrueerd. De vier deductieve thema's die de invloed van verschillen in bestaanszekerheid en status en de invloed van de ouders en generatiegenoten omvatten zijn gebleven. Verder zijn de thema's 'positie op de arbeidsmarkt' en 'hedonistische motieven' toegevoegd. In nog weer een later stadium is dat laatste thema nog opgesplitst en is het thema 'intrinsieke motivatie' geconstrueerd.

Al tijdens, maar voornamelijk na afloop van dit heranalyseren is de resultatensectie herschreven. Voor ieder thema, te zien in het codeboek in bijlage 2, geldt dat er meer dan in de eerste versie een directe link is met de theorie en met de mogelijke invloed van de daar beschreven cognitieve prestatienorm. De mogelijkheid van een thematische analyse om na een eerste versie van de resultaten weer helemaal terug te kunnen naar het coderen van data



en construeren van thema's heeft ervoor gezorgd dat betekenis van de verhalen van deze studenten beter over het voetlicht zijn gebracht in het onderzoeksrapport.

### ***3.6 Ethische principes***

We gaan nu de ethische principes van kwalitatief onderzoek behandelen, welke in dit onderzoek zijn gevolgd. De ethische principes die Hennink et al., (2020) voorschrijven worden eerst doorgenomen, vervolgens behandelen we hoe is omgegaan met de verkregen data en we sluiten af met onderbouwing van de keuze om het onderzoeksplan niet te laten toetsen door de ethische commissie.

#### *Ethische Principes*

Voorafgaand aan de interviews is participanten toestemming gevraagd om mee werken aan het onderzoek. Docenten hadden vanuit hun rol als poortwachter de vraag over (mogelijke) participatie aan hun leerlingen voorgelegd. De studenten die interesse hadden mocht ik vervolgens benaderen met informatie over mijn onderzoek. In de meeste gevallen is de bedoeling en achtergrond al uitgebreid via mail kenbaar gemaakt aan de participant, zodat die in staat werd gesteld een goede afweging te maken over deelname. In een aantal gevallen wist ik pas vlak voor het daadwerkelijke interview welke student wilde participeren. In die gevallen is de achtergrond en inhoud voorafgaand aan het interview woordelijk overgebracht. Opnieuw ook om de participant de mogelijkheid te geven een juiste afweging te maken over het al dan niet willen deelnemen. Verder is steeds voorafgaand aan de interviews toestemming gevraagd om de audio van het interview op te nemen. Hierbij heb ik telkens uitgelegd waarom dat voor mij als onderzoeker nodig was. Aangezien er geen enkele druk was om te participeren en studenten zijn ingelicht over het feit dat zij het interview op ieder moment mochten stoppen kan er vanuit gegaan worden dat er sprake was van vrijwillige participatie. Verder is er aan anonimisering gedaan; de persoonsgegevens van de participanten zijn niet terug te vinden in de transcripten en zullen ook niet in het uiteindelijke rapport voorkomen. Zo zijn de namen, de leeftijd en de werk- en stageplekken in de transcripten geanonimiseerd. Daarnaast kan ik als onderzoeker garanderen op verantwoorde wijze met de verkregen data om te gaan. De verkregen data zullen alleen voor het onderzoek worden gebruikt en slechts door mij als onderzoeker en door Dr. Smaniotto als begeleider kunnen worden ingezien. Het handhaven van deze principes dient om eventuele schade voor participanten tot een minimum te beperken. Tot slot is er in dit onderzoek geen sprake van belangenverstrengeling.

Ik heb als onderzoeker geen belang bij bepaalde onderzoeksresultaten, waardoor ik met een open blik de gesprekken kon voeren en de resultaten kan analyseren (Hennink et al., 2020).

#### *Omgang data*

Zoals aangegeven zijn de gesprekken met studenten steeds opgenomen, om deze vervolgens te kunnen transcriberen. Het transcriberen is steeds binnen enkele dagen na afloop van een interview voltooid, waarna de opnames van de gesprekken zijn verwijderd. De transcripten zijn geplaatst op een speciale Y-file op mijn RUG-account. De transcripten zijn zo alleen inzichtelijk voor mij als onderzoeker en mijn begeleider en referent. Als de analyse definitief is afgerond zullen de transcripten worden verwijderd.

#### *Ethische commissie*

Voorafgaand aan het proces van dataverzameling is besloten dat het niet nodig was om het onderzoeksvoorstel aan de ethische commissie voor te leggen. Een eerste reden dat het niet nodig werd geacht is dat participanten volledig vrij waren in de keuze mee te werken en zij goed geïnformeerd waren over de doeleinden van het onderzoek. De participanten maakten geen deel uit van een kwetsbare groep, zij waren namelijk allen (jong-)volwassen en konden zo een goede afweging maken of zij wilden participeren. De tweede reden is dat de data die zijn verzameld niet extreem gevoelig liggen. Het was wel mogelijk dat er gevoelig liggende zaken naar boven zouden komen bij het vragen naar de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten, bijvoorbeeld het ervaren van pushgedrag van ouders om te moeten doorstuderen. Desondanks was de inschatting dat het onderwerp niet dusdanig gevoelig lag dat toetsing noodzakelijk was. Een derde reden voor het niet doen besluiten om het onderzoeksplan voor te leggen aan de ethische commissie is dat de data die in dit onderzoek zijn gegenereerd niet zullen worden gedeeld met derden.

### ***3.7 Wetenschappelijke zorgvuldigheid***

In dit laatste gedeelte van de methodensectie gaan we de wetenschappelijke zorgvuldigheid van dit onderzoek bespreken. Ondanks dat kwalitatief onderzoek niet dient om volledig betrouwbare en valide onderzoeksresultaten te genereren gaan we toch een aantal van deze kwantitatieve concepten bespreken. Om de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek vast te stellen gaan we de geloofwaardigheid, de overdraagbaarheid, de afhankelijkheid en de overtuigingskracht van de resultaten behandelen.

#### Geloofwaardigheid

De geloofwaardigheid gaat over in hoeverre de in dit onderzoek gevonden resultaten daadwerkelijk overeenkomen met de realiteit (Shenton, 2004). De vraag in dit onderzoek is of de interviews het keuzeproces van de participanten daadwerkelijk goed in kaart hebben gebracht. Er zijn verschillende zaken waaraan in dit onderzoek is voldaan die het vertrouwen in de geloofwaardigheid doen stijgen. Zo is er om te beginnen veel aandacht besteed aan het stellen van de juiste vragen, waarvoor een interviewschema is opgesteld, te zien in bijlage 1. Doel van dit schema was om de participanten uit te nodigen hun keuzeproces zo helder en volledig mogelijk te omschrijven. Er is ook geprobeerd tijdens de interviews veel door te vragen om zo nog dieper in te gaan op de verhalen van participanten. Dit doet het vertrouwen stijgen dat de participanten hun verhaal hebben gedeeld op een manier die overeenkomt met de werkelijkheid.

Daarbij is er tijdens de gesprekken geprobeerd de participanten zoveel mogelijk op hun gemak te stellen, het zogenaamde opbouwen van rapport (Hennink et al., 2020). Bedoeling was dat deelnemers zich vrij voelden, hetgeen de geloofwaardigheid van de resultaten ten goede komt, omdat er voor hen geen aanleiding was een ander verhaal te delen dan hun eigen ervaring. Daarbij maakt het kiezen van de thematische analyse het aannemelijk dat de resultaten op een correcte wijze zijn geïnterpreteerd en dat daarmee recht gedaan is aan de verhalen van de participanten. Die methode van analyseren gaf namelijk de mogelijkheid om zowel de invloed van de behandelde maatschappelijke thema's en de persoonlijke omgeving te achterhalen, als nieuwe inzichten van studenten naar voren te laten komen. Zowel de aandacht die besteed is aan de interviews als aan de vorm van de analyse komt de geloofwaardigheid ten goede (Shenton, 2004; Merriam, 1998).

De geloofwaardigheid had kunnen worden vergroot als er steeds met een meerdere (op onderzoeksgebied) of bijvoorbeeld een studiegenoot was gereflecteerd op de gedane interviews. Op die manier hadden gemaakte fouten van mij als onderzoeker kunnen worden aangestipt en vervolgens in de toekomst kunnen worden vermeden. Hier is in dit onderzoek geen ruimte voor geweest. Het is daarmee niet uit te sluiten dat bepaalde neigingen van mij als onderzoeker de geloofwaardigheid van de onderzoeksresultaten enigszins aantasten. Zo heb ik tijdens de interviews mogelijk teveel gefocust op dat ouders het kunnen aanmoedigen om te studeren en heb ik daarbij te weinig aandacht besteed aan dat ouders ook andere keuzes kunnen aanmoedigen (Shenton, 2004). In de subparagraaf over de overtuigingskracht zal ingegaan worden op hoe geprobeerd is zoveel mogelijk de meningen en interpretaties van de participanten naar voren te laten komen in plaats van mijn eigen ideeën.

### *Overdraagbaarheid*

Overdraagbaarheid gaat over de vraag of de resultaten uit dit onderzoek toepasbaar zijn op een andere situatie (Shenton, 2004). Het overdragen van de resultaten op andere situaties is in kwalitatief onderzoek altijd een moeilijke opdracht en deze analyse vormt daarop geen uitzondering. De in totaal tien studenten die in dit onderzoek hebben geparticipeerd hadden allen een specifieke context wat invloed heeft gehad op hun specifieke keuzeprocessen. Het is dan ook lastig om de verhalen van deze participanten te generaliseren naar de bredere onderzoekspopulatie. Desondanks kunnen achtergronden van participanten soms best op elkaar lijken, waardoor een bepaalde mate van overdraagbaarheid mogelijk zou kunnen zijn. Wanneer persoonlijke verhalen van participanten op de juiste manier in verband kunnen worden gebracht met de maatschappelijke context uit de theorie dan kan een bepaalde mate van overdraagbaarheid worden bereikt.

Het is lastig vast te stellen of de belangrijkste motieven van laatstejaars Mbo-4 studenten om al dan niet door te studeren in dit onderzoek zijn gevonden. Het is daarbij ook moeilijk te beoordelen of de invloeden van de persoonlijke omgeving volledig in beeld zijn gebracht. De kleine steekproef van tien participanten maakt dat volledige saturatie waarschijnlijk niet is bereikt. Saturatie betekent dat alle informatie naar voren moet zijn gekomen, hetgeen het geval is als er uit interviews geen nieuwe informatie meer komt (Hennink et al., 2020). Aangezien in het laatste gehouden interview nog veel nieuwe informatie naar voren is gekomen lijkt van saturatie geen sprake, dit tast de wetenschappelijke zorgvuldigheid dan ook aan. Aan de andere kant zijn bepaalde motieven en invloeden in meerdere interviews naar voren gekomen. Deze patronen maken het aannemelijk dat die motieven en invloeden ook belangrijk zouden kunnen zijn bij de toekomstplannen van andere laatstejaars Mbo-4 studenten. Zo kennen de onderzoeksresultaten toch een bepaalde mate van overdraagbaarheid (Shenton, 2004; Denscombe, 1998; Denzin & Lincoln, 2004).

### *Afhankelijkheid*

Afhankelijkheid gaat over de vraag of bij herhaling van het onderzoek door een andere onderzoeker zelfde soort bevindingen zouden worden gedaan en de resultaten dus niet afhankelijk zijn van mij als onderzoeker (Shenton, 2004).

Het is aannemelijk dat een andere onderzoeker soortgelijke bevindingen zou doen, hetgeen de wetenschappelijke zorgvuldigheid goed doet. De interviews zijn op een overzichtelijke wijze uitgevoerd met een duidelijke koppeling tussen de vragen en het theoretisch model. Daarnaast

is er dus veel aandacht besteed aan het zo open en empathisch mogelijk voorleggen van de vragen. Het onderzoek is zorgvuldig verlopen volgens een duidelijk plan en dit is allemaal helder uitgevoerd en gedocumenteerd. Wanneer een andere onderzoeker de werkwijze zou kopiëren is het aannemelijk dat soortgelijke resultaten gevonden zouden worden (Shenton, 2004; Guba & Lincoln, 1989).

### *Overtuigingskracht*

Overtuigingskracht gaat over of de onderzoeksresultaten de verhalen van de participanten naar voren laten komen en niet die van de onderzoeker. Overtuigingskracht waarborgen in kwalitatief onderzoek is niet gemakkelijk, omdat de onderzoeker een grote rol speelt in het verkrijgen en interpreteren van de data. Zo zijn de interviewvragen opgesteld op basis van vooronderstellingen van de interviewer en staat tijdens het coderen en thematiseren de interpretatie van de onderzoeker centraal (Shenton, 2004; Patton, 2014). Om toch enige overtuigingskracht te waarborgen heb ik geprobeerd mij als onderzoeker constant bewust te zijn van mijn eigen subjectiviteit en naar dit bewustzijn te handelen. Dit is gedaan door de vragen op een open manier te stellen, om zo de participant niet naar een bepaald antwoord te sturen. Deze eerder beschreven werkwijze komt de overtuigingskracht van het onderzoek dan ook ten goede.

De positionaliteit en subjectiviteit van mij als onderzoeker zouden de overtuigingskracht desondanks hebben kunnen aangetast. Positionaliteit gaat over je hoe je jezelf introduceert en neerzet als onderzoeker en hoe dit vervolgens doorwerkt in de antwoorden van participanten. Subjectiviteit gaat over zaken als karakter, persoonseigenschappen en hoe je naar de wereld kijkt. Ook hier gaat het over hoe dit invloed heeft op de antwoorden van participanten, maar daarnaast ook op de gemaakte keuzes tijdens de analyse (Hennink et al., 2020). Voorafgaand aan de interviews heb ik mij aan participanten geïntroduceerd als masterstudent Sociologie van de RUG. Een dergelijke positionering kan op verschillende manieren invloed hebben op verkregen resultaten. Een voorbeeld zou kunnen zijn dat een participant niet heeft genoemd dat hij of zij het hoger onderwijs nutteloos vindt, omdat de participant mij als onderzoeker bijvoorbeeld niet wil kwetsen. Het zou ook kunnen dat een student als het ware geïntimideerd is door mijn positie als universitair student en daarom neerbuigend heeft gedaan over zijn/haar eigen opleidingsniveau. Hoe mijn positionaliteit precies heeft doorgewerkt is onmogelijk te achterhalen, dit zijn slechts mogelijke doorwerkingen. Er zijn geen duidelijke aanwijzingen dat mijn positionaliteit daadwerkelijk grote invloed heeft gehad op de verhalen van deze studenten. Wat betreft subjectiviteit zou de persoonseigenschap dat ik het als onderzoeker fijn

vond participanten op hun gemak te stellen invloed kunnen hebben op de data. Bepaalde uitleg van participanten classificeerde ik in sommige gevallen als ‘goed’ of ‘verstandig’. Dergelijke subjectieve classificaties zouden latere antwoorden beïnvloed kunnen hebben. Het zou namelijk kunnen dat participanten later in het gesprek soortgelijke antwoorden geven, omdat zij weten dat ik die als goed heb betiteld. Ondanks de mogelijke implicaties voor de wetenschappelijke zorgvuldigheid van mijn onderzoek door mijn positionaliteit en subjectiviteit sta ik achter mijn gekozen benadering. Als onderzoeker vind ik het namelijk belangrijk mijn introductie eerlijk en volledig te doen en om participanten tijdens het interview op hun gemak te stellen.

## H.4 Resultaten

Om de onderzoeksvraag; ‘‘Welke motieven hebben Mbo-4 studenten om door te studeren, dan wel niet door te studeren en welke rol spelen de persoonlijke omgeving en bredere maatschappelijke invloeden bij die keuze?’’ te beantwoorden is zoals beschreven in de methodensectie gekozen voor een kwalitatieve thematische analyse. Uit de analyse is een zevental thema’s naar voren gekomen die gezamenlijk de onderzoeksvraag helpen beantwoorden. Ieder thema dient of om motieven inzichtelijk te maken voor de keuze om al dan niet door te studeren, of om achterliggende invloeden op dat besluit helder te krijgen. Het eerste thema is *bestaanszekerheid* en dient om doorwerking van de verschillen in (potentiële) financiële verdiensten en baanzekerheid op de toekomstkeuze te onderzoeken. Het tweede thema fungeert om de doorwerking van de verschillen in *status* inzichtelijk te maken. Deze eerste twee thema’s dienen kortom om de in theorie beschreven directe invloed van de cognitieve prestatienorm op de toekomstplannen van deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten helder te krijgen. Vervolgens komen in de twee daaropvolgende thema’s de invloed van *ouders* en *generatiegenoten* aan bod. Deze lieden uit de persoonlijke omgeving kunnen zoals beschreven in de theorie de cognitieve prestatienorm op indirecte wijze benadrukken. Na het behandelen van deze vier uit de theorie afgeleide thema’s zullen drie inductieve thema’s worden behandeld. De eerste daarvan genaamd ‘*positie op de arbeidsmarkt*’ en behelst motieven om te willen studeren om een zekere positie op de arbeidsmarkt te bemachtigen. Het tweede inductieve thema gaat over *intrinsieke motivatie* bij studenten die een zekere toekomstkeuze kan ingeven. Het laatste thema ‘*hedonistische motieven*’ gaat over de invloed van korte termijn baten bij het maken van een keuze. Een beschouwing van de belangrijkste motieven om door te studeren en de belangrijkste motieven om niet door te studeren van deze laatstejaars Mbo-4 studenten zal gegeven worden in het volgende hoofdstuk, de conclusie. In de hieronder weergegeven tabel 1 zijn allereerst de (voorlopige) toekomstplannen per student kort weergegeven.

Tabel 1: Achtergrond participanten

Student:	Geslacht:	(Voorlopige) keuze:
A	Vrouw	Bezig met opstarten van een eigen bedrijf in de levensmiddelenindustrie. Definitief niet doorstuderen.

B	Man	Eerst werken en reizen, mogelijk later nog doorstuderen.
C	Vrouw	Eerst aan het werk in de thuiszorg, mogelijk later nog doorstuderen.
D	Vrouw	Definitief direct doorstuderen. Opleiding in Rechten, mogelijk nog WO na Hbo.
E	Man	Bezig met het opzetten van een bedrijf in de beveiligingswereld. Definitief niet doorstuderen.
F	Vrouw	Definitief direct doorstuderen. Opleiding Verpleegkunde vanuit wens in ziekenhuis te werken.
G	Vrouw	Definitief direct doorstuderen. Opleiding Verpleegkunde vanuit wens in ziekenhuis te werken.
H	Man	Waarschijnlijk direct doorstuderen. Opleiding nog niet bekend.
I	Man	Voorlopig aan het werk, voor later in de toekomst nog wel van plan door te studeren.
J	Vrouw	Voorlopig aan het werk, voor later in de toekomst nog wel van plan door te studeren.

#### ***4.1 Bestaanszekerheid***

Het eerste thema dat we gaan behandelen is bestaanszekerheid en gaat over de invloed van (potentiële) financiële verdiensten bij het maken van een keuze voor de toekomst. Financiële verdiensten, maar ook baanzekerheid zijn zaken die in een aantal interviews expliciet naar voren zijn gekomen. Daarmee lijkt dit thema dan ook een belangrijke rol te spelen in de toekomstplannen van deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten. Bij het thema zijn twee sub-thema's te onderscheiden, namelijk bestaanszekerheid als motief voor op de lange - en op de korte termijn.

##### ***Lange termijn***

Voor de studenten D, I, F en J waren de financiële verdiensten die potentieel komen met het afronden van een studie in het hoger onderwijs een belangrijk motief om te willen



doorstuderen. Dit is in lijn met het strategische motief wat besproken is in de theorie, omdat deze studenten er vanuit gaan dat zij er daadwerkelijk op vooruit gaan als ze doorstuderen. Zo kwam uit het gesprek met student D naar voren dat zij duidelijk op de hoogte was van de verschillen in bestaanszekerheid voor de langere termijn:

*‘Ja sowieso door dat vak Hbo, dat je ziet van wat is je baangarantie en wat ga je verdienen, kijk dat is best lekker op zich.’*

Later in het gesprek werd ook duidelijk dat deze verschillen in bestaanszekerheid voor haar een direct motief waren om te willen doorstuderen. ‘Wat meer verdienen’ is altijd lekker zo gaf zij aan. Ook uit de gesprekken met studenten I en J bleek duidelijk dat financiële verdiensten een belangrijke factor waren in hun afweging om in de toekomst verder te gaan studeren:

Student I: *‘Loon, ja toch wel. Mbo-ers krijgen toch wat minder betaald en hoe hoger je in de functie zit hoe hoger je ook betaald krijgt.’*

Student J: *‘en ook, nou ja, we leven in een wereld waarin alles steeds duurder wordt en met Hbo heb je toch dat het er dan wat meer op vooruit gaat.’*

Student J geeft daarbij dus aan dat ‘alles’ steeds duurder wordt en dat vanuit dat gegeven een positie als Hbo-gediplomeerde zorgt dat zij erop vooruit zal gaan. Hiermee impliceert zij dat ze als Mbo-gediplomeerde in die steeds ‘duurder wordende wereld’ een minder sterke bestaanspositie kent. De verhalen van deze drie studenten maken duidelijk dat de cognitieve prestatienorm direct invloed heeft op de toekomstplannen die zij hebben. Die norm bepaalt immers dat er met cognitief presteren een hogere mate van bestaanszekerheid komt. Bestaanszekerheid is voor deze studenten een duidelijk motief om de stap naar het hoger onderwijs te willen zetten.

### ***Korte termijn***

Bestaanszekerheid voor de korte termijn bleek bij een aantal studenten een motief om (voorlopig) niet verder te willen studeren. Dit is een opvallende bevinding, aangezien vanuit de theorie de verwachting was dat de bestaanszekerheid juist een motief zou zijn om wel te willen doorstuderen. Laatstejaars Mbo-4 studenten kunnen met hun beroepsdiploma de arbeidsmarkt op en zo een vast inkomen genereren. Daarmee kunnen zij voor de korte termijn hogere financiële verdiensten realiseren dan wanneer ze gaan doorstuderen. Redenen om voor de korte termijn een bepaalde mate van bestaanszekerheid te willen verkrijgen verschilden per

student. Zo gaf student B aan een potje te willen opbouwen om zo een wereldreis te kunnen bekostigen en wilde student C ‘gewoon lekker geld verdienen’. Student H gaf aan waarschijnlijk wel te zullen gaan studeren om zo met een Hbo-diploma de arbeidsmarkt op te kunnen, maar zag ook voordelen van direct aan het werk gaan:

*‘Ja gelijk aan het werk wil ik ook wel. Want ik wil natuurlijk ook wel graag zelf een auto en ja met werken kun je natuurlijk wel een auto betalen.’*

De verhalen van deze studenten maken duidelijk dat inkomen als onderdeel van bestaanszekerheid van belang is, maar dat dit ook gerelateerd kan worden aan de korte termijn. Deze participanten ervoeren blijkbaar (nog) niet de druk om strategisch voor het hoger onderwijs te kiezen, waarmee bestaanszekerheid voor de lange termijn geen invloed heeft. Het willen hebben van een inkomen op de korte termijn kan ook gezien worden als een meer hedonistisch motief. Er wordt namelijk voorkeur gegeven aan inkomen op de korte termijn ten opzichte van een mogelijk hoger inkomen op de lange termijn.

Een nuancering van de invloed van bestaanszekerheid is dat dit niet voor iedere student een belangrijk thema was bij het maken van een keuze voor de toekomst. Student B wilde mogelijk in de toekomst nog verder studeren, maar was hier nog niet zeker van. Hij gaf ook aan de verschillen in bestaanszekerheid te kennen:

*‘Van nou ja, prima Hbo is leuk en al en je zult er waarschijnlijk meer mee verdienen, makkelijker werk mee kunnen vinden, iets meer kunnen richten op het werk wat je later zou willen doen, maar het is niet iets wat een must is.’*

Maar gaf daarna ook expliciet aan niet een keuze voor de toekomst te laten afhangen van deze verschillen in bestaanszekerheid:

*‘Inderdaad, zoals je net ook al zei, nou ja rangorde onder ja van Hbo is meer dan Mbo. Ik denk dat ik daar wel onderscheid in wil houden, dat ik wel zoiets heb van prima dat ik dan Hbo wil doen, maar zorg ervoor dat je dan iets doet wat je ook echt leuk vindt. In plaats van dat je iets doet puur om geld te verdienen en dan vervolgens ongelukkig bent in hetgeen je doet.’*

Uit het gesprek met deze student kwam een duidelijk bewustzijn van de cognitieve prestatienorm en de bijbehorende verschillen in status en bestaanszekerheid naar voren. Uit zijn verhaal bleek dat hij zich noch door het strategische bestaanszekerheidsmotief noch door het emotionele statusmotief wilde laten leiden:

*‘Nou ja, vooral dat ik blijf doen wat ik leuk vind, in plaats van dat ik me laat leiden door wat een ander wilt, of dat de wereld op dat moment zoiets heeft van nou ja je probeert maar zo hoog mogelijk te komen, want anders krijg je niks.’*

#### **4.2 Status**

Het tweede thema gaat over de doorwerking van verschillen in status tussen middelbaar- en hoogopgeleiden. In de theorie werd duidelijk dat met presteren in het hoger onderwijs een betere relatieve positie in status kan komen. We gaan behandelen of dit onderdeel van de cognitieve prestatienorm directe invloed heeft op de toekomstplannen van deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan over status (of het gebrek daaraan) van een bepaalde positie in rang (hoger vs. lager) op de werkvloer of over hoe deze Mbo-studenten hun positie in status meer algemeen ervaren ten opzichte van hoger opgeleiden.

##### ***Doorwerking verschillen in status***

Uit een aantal gesprekken is duidelijk invloed van de verschillen in status gebleken op toekomstplannen, waarmee gesteld kan worden dat de cognitieve prestatienorm directe invloed heeft op de keuzes die deze studenten maken. Het meest duidelijke voorbeeld van hoe het ervaren van verschillen in status kan doorwerken kwam naar voren uit het verhaal van student J. Zij gaf het ervaren van verschillen in waardering op de volgende wijze aan:

*‘Maar euhm [lange stilte] maar je wordt ook wel wat serieuzer genomen als je Hbo hebt gedaan, dat merk je wel, dat merk je echt heel erg.’*

*‘Nou op het internet is er al een soort taboe van Mbo-4 dat is niet studeren en dat is heel makkelijk en dat kan iedereen. En Hbo wordt meer, dat wordt serieuzer genomen’*

Het gevoel hebben dat zij als middelbaaropgeleide niet voldoende serieus wordt genomen zou vernederend kunnen zijn voor deze student. Zij gaf in ieder geval aan het gebrek aan waardering absoluut niet leuk te vinden. Vervolgens werd duidelijk dat het willen ontdoen van dit vernederende gevoel voor haar een direct motief was om te willen doorstuderen. Het willen doorstuderen om een betere statuspositie te verkrijgen kan gezien worden als emotioneel motief, zoals behandeld in de theorie:

*‘Nou ik ben wel iemand die mezelf graag wil bewijzen dus dat zou mij ook best wel kunnen beïnvloeden als iedereen zegt van Mbo dat kan iedereen dan wil ik ook bewijzen van ik ben geslaagd op Mbo, maar een Mbo-er kan ook op Hbo slagen. Dus ja’*

In een aantal andere gesprekken kwam de doorwerking van verschillen in status op iets subtielere wijze naar voren. Zo was student D erg negatief over haar opleiding en over het Mbo in het algemeen:

*‘Leidinggeven, niveau 4 [lacht cynisch]’*

Het is voor te stellen dat bij deze student de cynische kijk op haar eigen opleiding en opleidingsniveau voortkomt uit een gevoel dat het Mbo niet goed genoeg is. Uit haar verhaal viel duidelijk op te maken dat haar negatieve kijk op het Mbo een direct (emotioneel) motief was om te willen doorstuderen. Ook in de verhalen van studenten F en G was doorwerking van verschillen in status op te merken:

Student F: *‘Ik moet nog zolang werken en ja dan kan ik gewoon meer’*

Student G: *‘en eerst werken en dan later kijken van wil ik toch nog wel hoger.’*

De taaluitingen ‘meer’ en ‘hoger’ laten op subtiële wijze zien dat deze studenten meer status verlenen aan een hoger opgeleide. Zij zien doorstuderen duidelijk als iets goeds ten opzichte van niet-doorstuderen. De cognitieve prestatienorm - die voorschrijft dat je meer status verkrijgt bij het leveren van prestaties in het hoger onderwijs - lijkt deze studenten dan ook direct in hun keuze voor het hoger onderwijs te beïnvloeden.

Een nuancering bij dit verhaal is dat het verschil in status niet voor iedere student invloed heeft op de keuze die gemaakt wordt voor de toekomst. Zo gaf student E - die bezig is met het opstarten van een bedrijf in de beveiligingswereld - aan zich te storen aan hoger opgeleiden die neerkijken op het niveau van Mbo-studenten enerzijds, maar ook aan Mbo-studenten die een beeld van Hbo-ers hebben, als zijnde mensen die ‘alleen maar in een boekje lezen’. Uit het verhaal met deze student bleek meermaals dat verschillen in aanzien voor hem niet van belang zijn en dat hij hoopt dat dit voor anderen hetzelfde geldt. De volgende quote is daarvan een mooie illustratie:

*‘Ik denk van laat elkaar gaan jongens, kom op he. Kijk iedereen die doet wat die leuk vindt.’*

Ook uit het verhaal van student I bleek dat verschillen in status niet overal een rol spelen, of als zodanig worden ervaren. Bij hem op het werk was iedereen, ondanks verschillende opleidingsniveaus en functies, ‘gelijk aan elkaar’. Student B gaf juist de waarde aan van een Mbo-opleiding ten opzichte van een Hbo-opleiding:

*“En een goed voorbeeld is bijvoorbeeld verpleegkundigen of een verzorger in een ziekenhuis. Terwijl een verzorger meer ervaring heeft en vaak beter weet hoe of wat, terwijl een chirurg of iets dergelijks daar totaal niet verstand van heeft. Het is ook vaak ervaring en aangezien je vanuit Mbo eigenlijk al meteen je stage in wordt gegooid, van zoek het maar uit, leer het maar. Ga je best maar doen in plaats van dat je het echt uit het boekje moet leren, wat wel vaak op hbo-niveau zo is. Heb je toch wel een hele andere basis en veel meer ervaring al, waardoor dingen nou ja, dan heb je zoiets van Hbo, ja oké prima dat je Hbo hebt gedaan, maar ik weet al hoe dit moet.”*

Deze quote van student B geeft aan dat hij aan de positie van een Mbo-gediplomeerde niet minder status toekent dan aan de positie van een gediplomeerde uit het hoger onderwijs. Het lijkt er eerder op dat hij juist meer status verleend aan een Mbo-gediplomeerde. De norm die voorschrijft dat je voornamelijk wat voorstelt als je cognitief presteert heeft op deze student duidelijk geen invloed.

### ***4.3 Ouders en nabije omgeving***

Het volgende thema gaat over de invloed van ouders en de nabije omgeving op de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten. In de meeste gesprekken kwam voornamelijk invloed van ouders naar voren. Een tweetal participanten had al een serieuze relatie, of in een enkel geval zelfs een gezin, waarvan uit ook invloed kon komen. In de data was een duidelijk patroon te ontdekken van ouders die hun kinderen aanmoedigen om te studeren; dit bleek bij zes van de tien participanten. Verder noemden ook een aantal studenten de aanmoediging van ouders voor een andere keuze dan doorstuderen en was er in een enkel geval sprake van demotivering om door te studeren. We gaan analyseren hoe de aanwezigheid of afwezigheid van aanmoediging kan doorwerken in het besluit om door te studeren, of niet door te studeren.

#### ***Aanmoediging om te studeren***

Er waren zoals aangegeven heel wat studenten die te kennen gaven door ouders aangemoedigd te worden om verder te studeren. Deze ouders benadrukken zo naar hun kinderen het belang van voldoen aan de cognitieve prestatienorm. De volgende quotes zijn illustratief voor hoe ouders het belang van doorstuderen benadrukken:

Student C: *“Ja nou gewoon doorleren en hoger niveau natuurlijk dus dat is altijd goed, zeggen ze dan.”*

Student D: *“En m’n ouders zeiden ook van ja als je kunt doorstuderen dan moet je dat altijd doen.”*

Student I: *‘en ja m’n ouders zeggen ook altijd van het beste wat je gewoon kunt doen is op jonge leeftijd gewoon doorstuderen want je hebt daar op latere leeftijd dan weer profijt van.’*

Deze quotes maken duidelijk dat deze ouders doorstuderen als iets beters typeren dan niet-doorstuderen. Zoals beschreven in de theorie worden ouders vaak zelf beïnvloed door de cognitieve prestatienorm en aan deze citaten lijkt dat bij deze ouders duidelijk terug te zien. Ondanks de benadrukking van het belang van doorstuderen van ouders gaven de meeste van deze studenten aan geen (bewuste) druk vanuit ouders te ervaren om te gaan studeren. Er waren dan ook geen studenten die aangaven door ouders gepusht te zijn om verder te studeren. Het benadrukken van het belang van studeren gebeurde dus op een subtiele manier. Op de vraag of ouders het jammer gevonden hadden als ze een andere keuze had gemaakt dan doorstuderen antwoordde student D:

*“Maar dat hadden ze, nee dat had ze niks uitgemaakt, echt niet.”*

Student I reageerde op een soortzelfde vraag met:

*“Ja inderdaad, maar als ik het niet wil dan vinden ze dat ook prima.”*

Ook studenten G en C gaven aan dat hun ouders hun keuze zouden respecteren als ze niet zouden besluiten een Hbo te doen, maar uit hun verhalen bleek wel dat hun ouders het erg zonde zouden vinden:

Student G: *“Oh nee, zo zijn mijn ouders echt totaal niet. Ook al zou ik nu gaan werken, dat zouden ze ook prima vinden. Maar tuurlijk zouden ze het wel zonde vinden van al die studiejaren die je nog kan hebben en al die kennis die je nog kan opdoen.”*

Student C: *“Nou die vinden natuurlijk dat ik zelf de keuze moet maken, maar die zouden het wel leuk vinden als ik Hbo zou doen, maar het ligt allemaal aan mij natuurlijk zeggen ze dan.”*

Student C had ondanks deze benadrukking van haar ouders besloten om voorlopig niet door te studeren, student G was dat wel van plan.

Ondanks dat deze studenten expliciet aangaven hun eigen keuzes te maken is het toch mogelijk dat de aanmoediging van ouders onbewust invloed heeft op de keuze te willen doorstuderen. Op basis van de theorie veronderstellen we dat aanmoediging van ouders mee

kan spelen in de bereidheid die er is om door te studeren. Het is dan ook denkbaar dat bij deze studenten de aanmoediging om te gaan doorstuderen mee heeft gespeeld in hun uiteindelijke keuze. Van de studenten die te maken kregen met aanmoediging was alleen student E er zeker van niet door te studeren. De andere vijf studenten gingen of doorstuderen, of lieten die keuze voor later in de toekomst nog open.

#### Hoogopgeleide ouders

In de interviews is niet direct gevraagd naar het opleidingsniveau van de ouders. Het is dus niet mogelijk om patronen over de invloed van opleidingsniveau van ouders op de mate van aanmoediging te ontdekken. Uit het gesprek met student C kwam wel naar voren dat het opleidingsniveau wat haar ouders genoten hadden doorwerkte in de aanmoediging van doorstuderen. Deze studente, wiens ouders het ‘mooi hadden gevonden’ als ze was gaan doorstuderen, maar voorlopig aan het werk ging, gaf aan te begrijpen dat ouders ‘bepaalde verwachtingen hebben van hun dochter’. In een eerder stadium van het gesprek had ze het volgende aangegeven:

*‘Ja en ze hebben beide ook Hbo gedaan dus ik denk dat dat het ook is.’*

Student C relateert daarmee de verwachtingen van haar ouders direct aan het opleidingsniveau wat zij zelf genoten hebben. Het is voor te stellen dat deze ouders vanuit hun positie als hoger opgeleiden de baten van het hoger onderwijs goed kennen en daarom onderwijsprestaties aanmoedigen. De culturele hulpbron van kennis van de baten van het hoger onderwijs zou doorgewerkt kunnen hebben in de mate van aanmoediging bij deze ouders.

#### ***Aanmoediging andere keuze***

Naast aanmoediging om verder te studeren was er bij een aantal studenten juist aanmoediging om een andere keuze te maken. Dit was bijvoorbeeld terug te zien bij student A. Deze participant was bezig om zelf een bedrijf in de levensmiddelenindustrie op te starten en voelde in die keuze erg veel steun van haar moeder en vriend:

*‘Euhm, ja veel met mijn moeder voornamelijk en m’n vriend. Euhm, m’n moeder die support me er heel erg in, die vindt het nog allemaal leuk.’*

Deze aanmoediging zou deze student kunnen stimuleren in het opzetten van haar bedrijf. Aanmoediging om door te studeren ontbreekt echter, het is voor te stellen dat dit meegespeeld heeft in dat die keuze niet is gemaakt. Blijkbaar vinden deze moeder en vriend cognitieve

prestaties niet dusdanig belangrijk dat zij dit benadrukken, waarmee de norm dat het goed is om door te studeren niet via de nabije omgeving tot deze student komt.

### ***Demotivering studeren***

Bewuste demotivering van een onderwijscarrière is in één gesprek naar voren gekomen.

Student F die al wat ouder is dan andere participanten gaf aan dat bij haar keuze om niet door te studeren van een aantal jaren geleden demotivering van haar vader een rol heeft gespeeld:

*“Nou, mijn ouders werken ook allebei in de zorg, nou mijn vader heeft wel heel vaak geroepen van nou jij hoeft geen Hbo te doen, dus die heeft me daar meer in gedemotiveerd vroeger dan en toen was ik daar natuurlijk veel meer, ja dan ben je daar veel meer gevoelig voor.”*

De ouders van deze respondent werkten beide ook in een functie waar een Mbo-diploma voldoende voor was. Het is voor te stellen dat het opleidingsniveau van haar vader een rol heeft gespeeld in de bewuste ontrading van doorstuderen. Dit is in lijn met de in theorie verkregen inzichten dat het kan voorkomen dat ouders die zelf een laag opleidingsniveau hebben genoten hun kinderen soms ook afraden onderwijsprestaties te leveren. In ieder geval is duidelijk dat de vader van deze studente het niet relevant achtte voor zijn dochter om het hoger onderwijs in te gaan en dat deze demotivering voor haar een reden was in het verleden niet door te studeren.

### **Nuance op de invloed van ouders**

Een nuancering op de invloed van ouders en de nabije omgeving is dat dit bij een aantal studenten geen enkele rol lijkt te spelen bij hun toekomstplannen. Dit kan allereerst omdat er vanuit ouders geen expliciete aanmoediging is voor een bepaalde keuze. In die gevallen komt ook de cognitieve prestatienorm niet via ouders tot studenten. De volgende citaten van respectievelijk studenten J en B laten zien dat zij vanuit hun ouders geen enkele aanmoediging hebben ervaren om te gaan doorstuderen:

*“Euhm, nou heel veel familie denkt wel dat ik het aan kan, maar ze zijn wel met m'n keuze eens van, of nou ja het maakt m'n familie niet uit of ik naar Hbo ga of dat ik gewoon Mbo-4 heb gehaald”*

*Ja die zijn überhaupt wel supportive in de keuzes die ik maak. Ze zeggen van doe lekker wat jij fijn vindt en nou ja de keuzes die je maakt gaan wij gewoon in mee en we zien wel hoe het afloopt.*



Naast dat er geen expliciete aanmoediging plaatsvindt, kan aanmoediging ook een tegengesteld effect hebben. Student E gaf aan dat zijn vader het wel vaak had genoemd dat het goed zou zijn om te studeren, maar dat hij juist bewust niet wilde doen wat zijn vader zei. Als reden voer hij aan dat hij nog jong is en zich daarom niet liet beïnvloeden door wat anderen willen. Ondanks dat deze vader dus het belang van onderwijs wel benadrukt maakt heeft dat voor hem niet het gewenste effect van doorstuderen. Dit is een inductieve bevinding, aangezien de verwachting juist was dat aanmoediging zou kunnen leiden tot bereidheid om door te studeren.

#### ***4.4 Generatiegenoten***

Het vierde thema wat iets van toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten kan verklaren is dat van de invloed van generatiegenoten. Mogelijk kunnen generatiegenoten door zelf te gaan studeren onbewust de bereidheid bij laatstejaars Mbo-4 om door te studeren doen toenemen. Ondanks dat studenten in de gevoerde gesprekken voornamelijk aangaven niet door vrienden en studiegenoten te worden beïnvloed, is het voor te stellen dat er in een aantal gevallen toch onbewuste beïnvloeding heeft plaatsgevonden.

#### ***Gesprekken met generatiegenoten***

In de interviews werd duidelijk dat bijna iedere student plannen voor de toekomst besprak met generatiegenoten, voornamelijk met vrienden en studiegenoten. In een aantal gevallen was ook wel enige doorwerking van deze gesprekken te bemerken. Zo gaf Studente C, die voor nu heeft besloten aan het werk te gaan, aan in de toekomst te kunnen worden beïnvloed door haar studievriendinnen die wel hebben besloten nu al door te studeren:

*‘‘Ik denk als ik de verhalen van mijn vriendinnen hoor, over wat hun dan allemaal leren en doen dat ik dan misschien denk van oh ja dat had ik ook wel leuk gevonden.’’*

Verderop in het gesprek kwam zij opnieuw terug op de invloed van haar vriendinnen toen werd gevraagd wat haar zou kunnen doen besluiten later toch door te studeren:

*‘‘maar ik denk gewoon de ervaringen om me heen, ja bijna al mijn vriendinnen gaan nu Hbo doen.’’*

Welk mechanisme precies schuilgaat achter deze invloed van haar generatiegenoten is lastig te ontdekken. Het zou zowel kunnen duiden op een neiging tot conformisme, als op een neiging niet onder te willen doen voor de prestaties van haar vriendinnen. In ieder geval wordt duidelijk dat ervaringen van haar leeftijdsgenoten op het Hbo invloed hebben op de

bereidheid te willen doorstuderen bij deze student. Later in het gesprek voegde zij er wel aan toe uiteindelijk haar eigen keuze te moeten maken, waarmee zij impliceert niet volledig op basis van de ervaringen van anderen haar keuze te willen maken.

Student I gaf aan in eerdere keuze voor een Mbo-studie wel beïnvloed te zijn door mensen om hem heen die toen dezelfde studie gingen doen. Dat hij destijds het voorbeeld van zijn vrienden volgde kan als conformisme aan het gedrag van generatiegenoten worden getypeerd. Echter, deze student gaf aan bij zijn huidige toekomstplannen niet te zijn beïnvloed door generatiegenoten, ‘nee ik ben echt m’n eigen persoon en doe wat ik zelf wil’ gaf hij aan.

Op welke manier generatiegenoten de bereidheid tot doorstuderen van de geïnterviewde studenten beïnvloeden is lastig te beoordelen. Op basis van de theorie veronderstelden we dat de cognitieve prestatienorm kan worden benadrukt door generatiegenoten uit de persoonlijke kring die het hoger onderwijs ingaan. De bereidheid tot doorstuderen kan worden beïnvloed door zowel een neiging erbij te willen horen als een neiging niet onder te willen doen. Echter, dit zijn onbewuste processen wat maakt dat deze studenten beïnvloeding van generatiegenoten niet als zodanig ervaren. In veel gesprekken kwam duidelijk naar voren dat toekomstplannen werden besproken, maar werd er ook vaak snel – in verschillende bewoordingen – genoemd dat zij hun keuze niet lieten afhangen van de keuzes van hun generatiegenoten. Desondanks is het wel mogelijk dat studenten in hun bereidheid tot doorstuderen zijn beïnvloed door generatiegenoten, maar dat die beïnvloeding onbewust heeft plaatsgevonden.

Bij één student valt uit te sluiten dat hij beïnvloed is door generatiegenoten. Student E besprak zijn toekomstplannen als enige namelijk nauwelijks met vrienden en studiegenoten:

*‘Maar goed, met klasgenoten bijvoorbeeld ook, de ene gaat wel studeren en de ander niet. Ik zeg ja, weet je het is allemaal leuk, maar het is niet de kant die ik op wil.’*

Hieruit blijkt dat de keuzes van medestudenten, of het nou gaat om wel, of niet doorstuderen hem in zijn toekomstkeuze op geen enkele manier beïnvloeden.

#### ***4.5 Positie op de arbeidsmarkt***

Door een aantal studenten werd de gewenste positie als Hbo-gediplomeerde op de arbeidsmarkt aangevoerd als motief om te willen doorstuderen. Dit kon zijn vanuit de wens een specifiek beroep (op Hbo-niveau) uit te voeren, maar ook meer algemeen om aanspraak te maken op banen met meer uitdaging en om meer keuze te hebben op de arbeidsmarkt. Het is goed voor te stellen dat de cognitieve prestatienorm meespeelt in het willen hebben van een

positie als hoogopgeleide op de arbeidsmarkt. Het verlangen naar een betere positie op de arbeidsmarkt zou ingegeven kunnen worden door het strategische – en het emotionele motief. Die betere positie op de arbeidsmarkt komt namelijk mogelijk met zowel meer bestaanszekerheid als een betere relatieve positie in aanzien. De in een aantal gevallen subtiel doorschemerende doorwerking van die norm zal dan ook worden besproken bij dit inductieve thema.

### *Beroep op Hbo-niveau*

Er waren een aantal studenten die duidelijk voor ogen hadden wat voor beroep zij wilden uitvoeren en die om daarvoor in aanmerking te komen een Hbo-studie moesten afronden. Dit was dan ook een direct, door intrinsieke motivatie ingegeven reden om te willen doorstuderen:

Student F:

*“en uiteindelijk is mijn droom om in het ziekenhuis terecht te komen en met Hbo heb je gewoon net wat meer kansen zeg maar.”*

Student G:

*“Ik weet niet, misschien kan het wel, maar ik denk dat je veel sneller wordt aangenomen, omdat je gewoon veel meer kennis hebt en ervaring dan dus ook, dus dat dat wel een hele grote rol speelt. Want ik heb nog geen vacature gezien van Mbo-verpleegkunde voor de spoedeisende hulp, nee eigenlijk niet.”*

Op het eerste oog lijkt de cognitieve prestatienorm geen directe invloed te hebben op het willen doorstuderen vanwege de wens een zeker beroep uit te voeren. Het is echter voor te stellen dat deze studenten in de wens een ‘hoger’ cognitief beroep uit te voeren al zijn beïnvloed door de norm en dat dit nu doorwerkt in hun keuze voor het hoger onderwijs. Wat we wel al van deze twee geciteerde studenten wisten is dat zij aan doorstuderen meer status leken te verlenen dan aan niet-doorstuderen. Dit gaven zij aan door doorstuderen als ‘meer’ en ‘hoger’ te classificeren. Het is dan ook denkbaar dat zij meer status verlenen aan een beroep op een hoger cognitief niveau en dat dit als emotioneel motief heeft meegespeeld in hun wens dat beroep uit te willen voeren.

### *Uitdaging*

Er waren ook studenten die min of meer hetzelfde beroep wilden blijven uitvoeren wat ze nu deden, maar die binnen dat beroep later in hun carrière meer uitdaging wilden. Deze studenten hadden al een (bij)baan in de sector waar zij hun Mbo-opleiding in volgden. Studenten I en J noemden het willen hebben van uitdaging in het werk als reden om mogelijk verder in de toekomst nog te willen doorstuderen:

*“Nou ik denk vooral inderdaad qua functie, dat ik meer verantwoordelijkheden heb. Dat ik meer mensen kan sturen in plaats van dat ik word gestuurd.”*

*“En ik denk ook later als ik wat meer ervaring heb dat ik dan ook wel weer een andere uitdaging zoek. Dus dat ook.”*

De hang naar uitdaging van een meer cognitief beroep zou mede kunnen worden ingegeven door invloed van de cognitieve prestatienorm. Een baan met meer verantwoordelijkheid en uitdaging komt namelijk mogelijk met zowel meer status als bestaanszekerheid. De wens een beroep te hebben met veel uitdaging zou dan ook door zowel een emotioneel als een strategisch motief kunnen worden ingegeven. Het is echter ook voor te stellen dat het willen hebben van uitdaging een intrinsiek kenmerk van deze studenten zelf is en niet door een verlangen naar status en bestaanszekerheid wordt ingegeven.

#### *Verschil in mogelijkheden*

Er waren ook een aantal studenten die verwachten meer mogelijkheden op de arbeidsmarkt te hebben met een Hbo-diploma, hetgeen aangevoerd werd als motief te willen doorstuderen. Student D gaf aan niet veel met haar opleiding te kunnen en met een Hbo wel meer mogelijkheden te hebben op de arbeidsmarkt. Ook student G gaf het scala aan mogelijkheden met een Hbo-diploma als motief:

*“Maar misschien wil ik later nog een hele andere kant op, dus dan is een gewoon Hbo ook wel gewoon hartstikke goed.”*

Er bestaat bij deze studenten duidelijk het gevoel dat mits zij keuze willen hebben in de beroepen die ze kunnen uitvoeren ze er dan goed aan doen een Hbo-diploma te behalen. Dit verlangen naar mogelijkheden als motief te willen doorstuderen is te linken aan het thema bestaanszekerheid. Het willen hebben van mogelijkheden op de arbeidsmarkt zou namelijk kunnen worden ingegeven door een verwachte toenemende baanzekerheid, waarmee doorstuderen een strategisch motief zou kunnen zijn.

#### Beroep op Mbo-niveau

Een belangrijke nuance op dit verhaal is dat de betere positie op de arbeidsmarkt niet voor iedere student een rol speelde in hun toekomstoverwegingen. Er waren ook een aantal studenten die tijdens hun werkzame carrière een beroep wilden uitvoeren waarvoor een Mbo-opleiding afdoende was. Dit was voor deze studenten dan ook een direct motief om niet te willen doorstuderen. Een goed voorbeeld is student C:

*‘Ik vind thuiszorg tot nu gewoon heel leuk en daar zoeken ze ook heel veel Mbo-ers, dus dan is voor mij de kans beter dan dat ik Hbo ga doen en het ziekenhuis wel in wil, dus voor mij is dat gewoon niet van toepassing.’*

Met dat het niet van toepassing was op haar doelde zij op vriendinnen van haar die wel gingen doorstuderen vanwege de mogelijkheden die dat biedt op de arbeidsmarkt. Deze student lijkt daarmee wel op de hoogte van de belangen van doorstuderen, maar omdat zij graag een beroep wil uitvoeren waarvoor een Mbo voldoende is wordt zij in haar keuze niet door die belangen beïnvloed. Verder gaven studenten E en A als motief niet te willen doorstuderen dat zij niet op kantoor wilden zitten:

Student E:

*‘Nou er is gewoon een ding en dat is gewoon heel zeker, ik ga niet op kantoor zitten.’*

Student A:

*‘Dus eigenlijk echt waar ik nu ook voor studeer zeg maar en toen ben ik er wel echt achter gekomen dat ik het wel heel leuk vind, euhm, maar dat het wel echt gewoon 40 uur per week achter de computer is en ik ben niet iemand die heel snel stil zit.’*

Deze studenten associëren een baan op Hbo-niveau duidelijk met een kantoorbaan en een zittend beroep, hetgeen ook geassocieerd kan worden met een meer cognitief beroep. Dat zij dat juist niet ambiëren maakt duidelijk dat zij niet worden beïnvloed door de maatschappelijke focus op cognitieve prestaties.

#### ***4.6 Intrinsieke motivatie***

Intrinsieke motivatie is in elk van de gesprekken naar voren gekomen als motief voor een bepaalde toekomstkeuze. Interesse in werken in een bepaalde beroepssector of in een zekere studie speelde namelijk altijd een rol. Bij student D kwam dit erg expliciet naar voren; als motivatie om te willen doorstuderen gaf zij aan te verwachten veel plezier te halen uit de mogelijke beroepen die ze kon uitvoeren als zij een studie rechten zou afronden:

*“Nou ik vind rechten super interessant, en ja dat vind ik echt gewoon heel interessant en dat toepassen ervan. Ja gewoon die veiligheidsberoepen, alles trekt me.”*

Ook bij student E was een duidelijke intrinsieke motivatie te zien, wat bij hem een motief was niet door te studeren. Deze student had allereerst geen interesse in studies en verwachtte daar dan ook geen plezier uit te halen:

*“Ik heb het wel doorgenomen, maar ik kan echt niks meer vinden wat mij verder interesseert op dit moment.”*

De beveiligingswereld, die aansloot op zijn Mbo-opleiding was juist ‘helemaal zijn ding’. Het plezier van werken in deze sector zal dan ook bijgedragen hebben aan zijn wens een eigen bedrijf op te zetten in de beveiligingssector.

Ook aan de toekomstplannen van student B - die nog niet wist of die wilde doorstuderen - lagen duidelijke intrinsieke motivaties ten grondslag. Hij gaf aan mogelijk te willen doorstuderen in een technische opleiding vanuit de wens mensen in derdewereldlanden te kunnen helpen:

*“Het maken van derdewereldland huisjes. Heel simpel, van de materialen die ze daar al hebben. Zoveel mogelijk afval waar we dan iets nieuws van kunnen maken. En dat is iets wat altijd wel in mijn hoofd heeft gezeten, van dat lijkt me wel erg gaaf om te doen.”*

Ook voor zijn plannen in zijn nabije toekomst kwam die intrinsieke motivatie weer duidelijk terug. Hij wilde zich tijdens zijn geplande wereldreis inzetten voor jongeren in kwetsbare gebieden:

*“Ja en ik denk dat dat mij ook een beetje heeft gemotiveerd om inderdaad iets te doen zodat helpt, dat mensen, in plaats van dat ze het criminele pad op gaan, dat ze toch of, euhm een plekje hebben waar ze zich veilig kunnen voelen. Of gewoon de kinderen een plek kunnen geven, dat ze niet dat hoeven mee te maken en ik denk dat dat een beetje onbewust mij toch heeft doen denken om die kant op te gaan, ja.”*

Uit de verhalen van deze student blijkt dat zowel een uiteindelijke keuze om door te studeren als niet door te studeren kan worden ingegeven vanuit de intrinsieke motivatie anderen te willen helpen.

#### **4.7 Hedonistische motivatie**

Het laatste thema behelst hedonistische motieven die invloed hebben op het besluit wel of niet door te studeren. Er bleek uit een aantal gesprekken dat het de focus op de korte termijn zowel een motief kon zijn om door te studeren, als om niet door te studeren. Wanneer de korte termijn centraal staat lijkt de cognitieve prestatienorm in ieder geval voorlopig geen invloed te hebben.

Bij een aantal studenten werd het besluit om (voorlopig) niet door te studeren gemotiveerd omdat zij op dit moment simpelweg geen zin hadden om te studeren, hetgeen als een hedonistisch motief kan worden getypeerd. Studenten C en B die het voor in de toekomst nog open lieten of zij nog wilden gaan doorstuderen gaven dit op de volgende manier aan:

*Student C: ‘en gewoon geen school en stage gewoon even. Niet geen zin in, maar gewoon even lekker werken, ja geen stress van de verslagen en ja het niveau van het Hbo is heel anders dan van het Mbo dus, en misschien kan ik later nog Hbo doen.’*

*Student B: ‘Maar voor eerst nog niet. Dus eerst gewoon even rustig werken, ik ben ook wel een beetje klaar met school na dit.’*

Ook student I was voorlopig wel even klaar met studeren, maar deze participant was in de toekomst wel van plan dat nog te gaan doen. Om voor de korte termijn het besluit te maken niet te willen doorstuderen werd de impact op het schoolleven van Corona aangevoerd:

*‘Ja, ja nou we hebben natuurlijk ook corona meegemaakt en dat heeft ook wel een impact gehad op je schoolleven want je hebt natuurlijk online les gehad en de begeleiding die je normaal van school had gehad hebben we nooit gehad. En ja school is dicht geweest, stages zijn dicht geweest. Dus schooljaren zijn heel anders opgebouwd dan de jaren hiervoor, dus ik denk dat dat voor ons ook wel een rol speelt in dat we eerst willen gaan werken.’*

Naast dat er een aantal studenten waren die even klaar waren met studeren was er ook een student die aan het werk gaan nog niet zag zitten, hetgeen ook als een hedonistisch motief kan worden gezien. Student G motiveerde haar besluit om door te studeren als volgt:

*‘Ik ben nog maar [leeftijd X], hartstikke jong, om dan gelijk al m’n hele leven te gaan werken dat zie ik ook nog niet echt zitten.’*

Simpelweg nog niet aan het werk willen op de korte termijn was voor deze student een direct motief om te willen gaan doorstuderen. Daarbij gaf deze het plezier wat komt met het studentenleven ook nog als (hedonistisch) motief te willen doorstuderen:

*‘en het studentenleven in, gewoon gezellig feesten en dat soort dingen. ‘*



## ***H5. Conclusie & discussie***

In dit onderzoek staat het beantwoorden van de onderzoeksvraag ‘‘Welke motieven hebben Mbo-4 studenten om door te studeren, dan wel niet door te studeren en welke rol spelen de persoonlijke omgeving en bredere maatschappelijke invloeden bij die keuze?’’ centraal. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. De data zijn verzameld door interviews af te nemen bij laatstejaars Mbo-studenten. De insteek van de interviews was om een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen van wat er allemaal meespeelde bij de keuze die zij voor hun toekomst maakten. In de conclusie gaan we de belangrijkste motieven voor de toekomstplannen van deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten behandelen om zo tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen. In de discussie zal vervolgens aandacht besteed worden aan de wetenschappelijke waarde van die resultaten. We sluiten af met aanbeveling die moet bijdragen aan het aanpakken van het in de inleiding beschreven maatschappelijke probleem.

### ***5.1 Conclusie***

Er zijn in de gesprekken met studenten heel wat motieven om al dan niet door te studeren naar voren gekomen. Het is voor de studenten afzonderlijk lastig te benoemen wat de belangrijkste motieven waren voor het maken van een bepaalde keuze, bij ieder besluit speelden namelijk verschillende motieven en invloeden mee. De laatstejaars Mbo-4 studenten die gingen doorstuderen (of direct, of later) motiveerden dat besluit allen vanuit de intrinsieke interesse voor een bepaald vakgebied of een zekere studierichting. Intrinsieke motivatie speelde dan ook altijd een zekere rol. Daarbij kwam bij de meerderheid van deze doorstudeerders (4 van de 6) het strategische motief van bestaanszekerheid expliciet naar voren als motief te willen doorstuderen. Het was voor deze studenten duidelijk dat zij er wat betreft inkomen en baan zekerheid op vooruit gingen, wat voor hen een belangrijk motief was om te willen doorstuderen. Bij eveneens vier van zes van deze studenten kwam het emotionele motief van status naar voren, zij het op meer subtiele wijze. Deze studenten verleenden meer status aan een hoger opgeleiden ten opzichte van middelbaaropgeleiden, hetgeen leek mee te spelen in hun besluit het hoger onderwijs in te gaan. We hadden dit geclassificeerd als een emotioneel motief, omdat met een betere relatieve positie in aanzien de feitelijke kwaliteit van leven er niet op vooruit gaat.

Het willen verkrijgen van een betere positie op de arbeidsmarkt was voor vijf van de zes van deze studenten een motief om te willen doorstuderen. De wens een zeker beroep of functie op

Hbo-niveau te willen uitvoeren werd mede gemotiveerd door intrinsieke motivatie. Het ambiëren van een positie als Hbo-gediplomeerde op de arbeidsmarkt zou daarnaast kunnen worden ingegeven door zowel een strategisch – als een emotioneel motief. Die betere positie op de arbeidsmarkt kan namelijk zowel met meer bestaanszekerheid als met een betere relatieve statuspositie komen. Tot slot viel bij deze doorstudeerders op dat de meeste van hun ouders (opnieuw 4 van de 6) die keuze subtiel aanmoedigden, hetgeen mogelijk invloed heeft gehad op hun besluit te willen doorstuderen. Bij de laatstejaars Mbo-4 studenten die of definitief niet gingen doorstuderen, of dat voor later in de toekomst nog open lieten leek intrinsieke motivatie leidend. Deze vier studenten hadden allen heldere ideeën over wat zij wilden gaan doen en het plezier wat zij daaruit verwachten te halen bleek de belangrijkste motivatie. Twee van deze participanten ervoeren van hun ouders duidelijk aanmoediging in het volgen van hun intrinsieke motivatie. Bij de andere twee van deze vier laatstejaars Mbo-4 studenten moedigden de ouders wel aan om door te studeren. Desondanks trokken deze studenten dus hun eigen plan.

De belangrijkste conclusie die we uit deze resultaten kunnen trekken is dat de bredere maatschappelijke invloed van de cognitieve prestatienorm zich in het leven van een aantal van deze laatstejaars Mbo-4 studenten lijkt te hebben genesteld. Met het voldoen aan die norm komt een bepaalde mate van bestaanszekerheid (inkomen en baan zekerheid), wat voor een aantal studenten duidelijk een belangrijk motief was om te willen doorstuderen. Het voldoen aan de norm komt daarnaast met een betere relatieve positie in aanzien, wat voor een aantal studenten leek mee te spelen in hun verlangen te willen doorstuderen, al kwam dit meer subtiel naar voren. Ook was het willen verkrijgen van een positie als Hbo-gediplomeerde op de arbeidsmarkt was een belangrijk motief. Al met al was het was voor deze studenten duidelijk dat zij er op verschillende vlakken op vooruit gingen als het ze lukte om door te studeren. De – door de meritocratische belofte van gelijke kansen gerechtvaardigde - ongelijkheid tussen middelbaar- en hoogopgeleiden lijkt dan ook door te werken in de toekomstplannen van deze laatstejaars Mbo-4 studenten. Wat betreft de persoonlijke omgeving kwam voornamelijk de rol van ouders naar voren. In veel gevallen moedigden zij hun kinderen aan door te studeren, wat mogelijk een rol heeft gespeeld in de bereidheid tot die keuze bij een aantal studenten. Hier moet bij opgemerkt dat deze laatstejaars Mbo-4 studenten geen bewuste druk van ouders ervoeren om de keuze voor doorstuderen te maken. Er waren ook een aantal studenten die zich volledig onafhankelijk van de cognitieve prestatienorm opstelden. Zij lieten zich noch leiden door verschillen in bestaanszekerheid, noch door

verschillen in status, noch door aanmoediging van ouders om door te studeren. Deze studenten maakten hun keuze volledig op basis van intrinsieke motivatie. De beschreven invloed van de cognitieve prestatienorm was dus niet aanwezig bij deze studenten.

## *5.2 Discussie*

### Reflectie interpretaties onderzoeker

Om de wetenschappelijke waarde van de onderzoeksresultaten te kunnen beoordelen is reflectie op de interpretaties van mij als onderzoeker noodzakelijk (Shenton, 2004). Er is geconcludeerd dat bij laatstejaars Mbo-4 studenten die willen doorstuderen verschillende motieven meespeelden. Deze verscheidenheid aan beweegredenen maakt dat het lastig is om hoofdmotieven van minder belangrijke motieven te onderscheiden. Intrinsieke motivatie – wat leidend was bij de niet-doorstudeerders – bleek bij participanten die wilden doorstuderen van belang, maar het is lastiger inschatten hoe belangrijk dit motief is. Bij deze laatstejaars Mbo-4 studenten zagen we namelijk dat ook het strategisch motief - met oog op bestaanszekerheid - en het emotionele motief - met oog op een betere relatieve positie in status - mee konden spelen. Het is voor te stellen dat er in het onderscheiden van deze motivaties enige onzuiverheid is opgetreden. Voornamelijk bij het vijfde thema over de positie op de arbeidsmarkt liepen de verschillende motivaties door elkaar heen. Daar is de wens te willen doorstuderen vanwege het willen uitvoeren van een bepaald beroep, het willen hebben van uitdaging in een toekomstig beroep en het willen hebben van keuzemogelijkheden op de arbeidsmarkt gerelateerd aan de cognitieve prestatienorm. Deze interpretatie is gedaan omdat die voordelen voor op de arbeidsmarkt kunnen leiden tot zowel meer bestaanszekerheid als status. Bij deze interpretatie kan ook een bepaalde mate van tunnelvisie bij mij als onderzoeker zijn opgetreden. Het willen uitvoeren van een zeker beroep of het willen hebben van uitdaging kan namelijk ook volledig intrinsiek gemotiveerd zijn. Vanwege deze mogelijke onzuiverheid is dan ook een slag om de arm gehouden bij de interpretatie van dit thema.

Het is ook voor te stellen dat er tijdens het coderen enige onzuiverheid is opgetreden. Mogelijk is er door het opstellen van de theorie en de daar beschreven achtergrond van de cognitieve prestatienorm teveel focus komen te liggen op het herkennen van die norm tijdens het coderen. Wat betreft verschillen in bestaanszekerheid lijkt er minder risico op onzuiverheid. De participanten waren vrij duidelijk over de invloed van inkomen op hun toekomstplannen en dit kon bij het coderen dan ook zonder veel benodigde interpretatie

worden overgenomen. Het onderwerp status was aan meer interpretatie onderhevig, wat dit thema dan ook vatbaarder maakt voor onzuivere interpretaties. Eén student was duidelijk dat verschillen in aanzien voor haar een reden konden zijn om door te studeren. Bij andere studenten bleek dit uit meer subtiele taaluitingen. Deze uitingen en de bijbehorende interpretatie zijn opgenomen in de resultatensectie, wat het voor lezers mogelijk maakt de kwaliteit van de analyse te controleren.

Om onzuiverheid in de interpretaties uit dit onderzoek op te kunnen merken is het codeerproces volledig transparant. De codes op basis waarvan de in het resultatenhoofdstuk beschreven thema's zijn geconstrueerd zijn terug te vinden in bijlage 2. Er is in het codeboek uitleg gegeven over de betekenis van de codes en de bijbehorende interpretatie van mij als onderzoeker is steeds gegeven. Door deze bijlagen in te zien kunnen andere onderzoekers de kwaliteit van de gedane analyse controleren en zijn zij in staat mogelijke onzuiverheid op te merken.

#### Volledigheid van verhalen van studenten

Of de belangrijkste motieven en de belangrijkste invloeden op de keuze om al dan niet door te studeren van deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten naar voren zijn gekomen valt lastig te controleren. Het lijkt in ieder geval aannemelijk dat de motieven en invloeden die deze studenten voor zichzelf helder hebben naar voren zijn gekomen. Door vragen op een open en empathische manier voor te leggen zijn de participanten echt zelf aan het woord gelaten en werden zij uitgenodigd hun beweegredenen te delen. Intrinsieke motivatie, bestaanszekerheid en het willen verkrijgen van zekere positie op de arbeidsmarkt waren motieven die expliciet uit de verhalen naar voren kwamen, waarmee duidelijk wordt dat deze zaken een belangrijke rol speelden. Ook doorwerking van de verschillen in status was bij één student erg duidelijk op te maken, wat inzichtelijk maakt dat verschillen in status een direct motief kunnen zijn om te willen doorstuderen.

Er zijn ook invloeden die mogelijk meer onbewust in de toekomstplannen van deze laatstejaars Mbo-4 studenten doorwerken. Zo kwamen verschillen in status – los van die ene student – bij een aantal studenten meer impliciet naar voren als motief te willen doorstuderen. Het is voor te stellen dat het emotionele motief van het verlangen naar een gunstigere relatieve statuspositie onbewust voor studenten een grotere rol speelt dan in hun verhalen naar voren kwam. Ook de invloed van persoonlijke omgeving zou groter kunnen zijn dan studenten zelf inschatten en dus aangeven. Veel studenten gaven expliciet aan in hun keuzes

niet te worden beïnvloed door mensen uit hun persoonlijke omgeving. Theoretische inzichten leren ons echter dat mensen vaak het gevoel hebben volledig zelf keuzes te maken beslissen, maar juist erg worden beïnvloed door mensen om hen heen (Tiemeijer, 2017). Het zou kunnen dat ook deze laatstejaars Mbo-4 studenten zelf niet volledig bewust zijn van de invloed van de persoonlijke omgeving, wat het lastig maakt dit terug te vinden in de data. Omdat aanmoediging van ouders duidelijk aanwezig was hebben we daar wel over geconcludeerd dat dit mogelijk een rol heeft gespeeld. Over de invloed van generatiegenoten kunnen we echter geen al te grote conclusies trekken. Op één na, gaven al deze laatstejaars Mbo-4 studenten aan niet door leeftijdsgenoten te worden beïnvloed bij hun keuze voor de toekomst. De invloed van generatiegenoten uit de persoonlijke kring op de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten is op basis van de in dit onderzoek verkregen data niet te achterhalen.

#### Overdracht en vervolgonderzoek

Een aantal van de inzichten die we in dit onderzoek hebben verkregen kennen een bepaalde mate van overdraagbaarheid omdat deze overeenkomen met wat we in de theorie veronderstelden. We veronderstelden op basis van de theorie dat het voldoen aan de cognitieve norm komt met een bepaalde mate van status en bestaanszekerheid en dat dit jongeren in het algemeen kan doen besluiten het hoger onderwijs in te gaan (Goodhart, 2021; Mijs, 2015; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017; Bovens, & Wille, 2014). Ook veronderstelden we dat ouders een belangrijke rol kunnen spelen in de aanmoediging van studeren (Tolsma & Wolbers, 2017; Notten et al., 2015; Tieben, 2010). Deze inzichten zijn in dit onderzoek ook onder laatstejaars Mbo-4 studenten naar voren gekomen, waarmee deze resultaten van kunnen worden ingebed in de al bestaande sociologische kennis omtrent dit onderwerp. Het belangrijkste nieuwe inzicht wat we in dit onderzoek hebben verkregen is dat de cognitieve prestatienorm zich in het leven lijkt te hebben genesteld van een aantal laatstejaars Mbo-4 studenten en dat deze norm ook doorwerkt in motieven om te willen doorstuderen. Het is aannemelijk dat de aanwezigheid en doorwerking van die norm niet slechts voor deze groep laatstejaars Mbo-4 studenten geldt, maar een breder verschijnsel is onder deze populatie. Deze verwachting bestaat omdat de cognitieve prestatienorm een maatschappelijke invloed is waar laatstejaars Mbo-4 studenten in het algemeen mee te maken hebben. Het belangrijkste onderzoeksresultaat lijkt daarmee wel een bepaalde mate van overdraagbaarheid te kennen naar de populatie van laatstejaars Mbo-4 studenten.

Tegelijkertijd is gebleken dat er een aantal studenten waren die zich volledig onafhankelijk van de cognitieve norm leken te bewegen. Voor vervolgonderzoek zou het dan ook mooi zijn om op grotere schaal te onderzoeken hoe diep die norm over de gehele linie geworteld is bij laatstejaars Mbo-4 studenten en hoe dit doorwerkt in de toekomstplannen van deze groep. Binnen zo'n vervolgonderzoek zou het waardevol zijn om meer aandacht te besteden aan de invloed van verschillende achtergronden van studenten. Op basis van de theorie veronderstelden we dat opleidingsniveau van ouders een rol kan spelen in de mate dat zij aanmoedigen en hulpbronnen meegeven die de bereidheid tot doorstuderen bij laatstejaars Mbo-4 studenten kunnen beïnvloeden. Het zou voor vervolgonderzoek mooi zijn om – in opnieuw kwalitatief onderzoek – tijdens gesprekken met studenten echt aandacht te besteden aan die mogelijk verschillende invloeden van ouders. Om meer te leren over de invloed van achtergrond op de toekomstplannen van laatstejaars Mbo-4 studenten zou er onderzoek gedaan kunnen worden naar de verschillen tussen jongeren die opgroeien in een 'achterstandswijk' en jongeren die in een meer 'ontwikkelde' buurt opgroeien. Inzichten van El Hadioudi (2012) leren ons dat het opgroeien in een mindere wijk presteren op de middelbare school kan bemoeilijken. Er zou dan ook onderzocht kunnen worden hoe diep de cognitieve prestatienorm geworteld is in de verschillende omgevingen waar jongeren opgroeien, om zo tot inzichten te komen over welke invloed dat heeft op de bereidheid tot doorstuderen. Om deze zaken echt inhoudelijk in kaart te brengen zou een nieuw kwalitatief onderzoek waardevol kunnen zijn. Er zou dan – meer dan in dit onderzoek – geprobeerd moeten worden om inzichten te verkrijgen in hoe de omgeving denkt over al dan niet doorstuderen en wat dit voor de keuze van een laatstejaars Mbo-4 student betekent. De mogelijke invloeden vanuit de omgeving – zowel van ouders, als vanuit de buurt - op de bereidheid te willen doorstuderen zouden zo verder kunnen worden onderzocht.

### ***5.3 Beleidsaanbeveling***

Ik wil het stuk afsluiten met een aanbeveling die mogelijk zou kunnen bijdragen aan het aanpakken van het maatschappelijk probleem wat in de inleiding is aangekaart. Het onderwijs brengt momenteel onvoldoende voort wat we als samenleving nodig hebben, gezien het tekort aan vakmensen en het overschot aan hoger opgeleiden. Om dit probleem aan te pakken zal een maatschappelijke herwaardering van de vaardigheden en kennis die vakmensen bezitten noodzakelijk zijn. We zien nu dat waardering zowel in de feitelijkheden van bestaanszekerheid als in relatieve (denkbeeldige) positie van status in veel hogere mate tot

mensen komt die cognitief presteren. Dit waren ook motieven voor laatstejaars Mbo-4 studenten uit dit onderzoek om de stap naar het hoger onderwijs te willen zetten.

Mijn aanbeveling is om in het voortgezet onderwijs jongeren uit alle onderwijsniveaus in aanraking te laten komen met de vaardigheden en kennis die in het beroepsonderwijs worden aangeleerd. Meer bewustzijn van het middelbaaronderwijs zou mogelijk kunnen leiden tot meer waardering voor de kennis en vaardigheden die (toekomstig) vakmensen aanleren en zo voor meer status voor deze groep. Daarnaast zou het mogelijk meer jongeren kunnen interesseren voor het vakwerk waar we als samenleving om verlegen zitten. Momenteel zien we nog dat jongeren die op de Havo en het Vwo zitten eenzijdig worden voorbereid op het hoger onderwijs en nauwelijks in aanraking komen met de (praktische) kennis die Vmbo-ers en ook Mbo-ers opdoen (Onderwijsraad, 2017; SCP, 2021). Zo ontstaat er al jong een scheiding tussen jongeren die worden voorbereid op een cognitieve professionele carrière en jongeren die worden opgeleid voor een praktische professionele carrière. Dat deze scheiding in onderwijsniveau en richting al vroeg gevormd wordt maakt dat er ook op latere leeftijd weinig interactie is tussen beide groepen en er weinig begrip is voor wat de ander doet (De Lange, Tolsma & Wolbers, 2017; SCP, 2021).

Mijn aanbeveling om jongeren – die nu op van elkaar gescheiden onderwijsniveaus acteren – met elkaar te laten interacteren is in lijn met een aanbeveling van de Onderwijsraad (2021) voor een hervorming van het voortgezet onderwijs. In het rapport ‘Later selecteren, beter differentiëren’ adviseren zij om het onderwijs anders in te richten ter bevordering van gelijke onderwijskansen. Zij adviseren om tussen de basisschool en het voortgezet onderwijs een brede driejarige periode in te lassen en pas daarna te selecteren op onderwijsniveau. Dit komt er concreet op neer dat selectie van onderwijsniveau niet rond twaalfjarige leeftijd plaatsvindt, maar pas rond vijftienjarige leeftijd. Het doel van deze latere selectie is dat achtergrond minder invloed zou hebben op het onderwijsniveau wat gevolgd wordt (Onderwijsraad, 2021). Door later te selecteren zullen jongeren dus op basis van onderwijsniveau pas op een later moment van elkaar gescheiden worden, waar ik vanuit mijn aanbeveling volledig achtersta. Doordat toekomstig hoogopgeleiden en toekomstig laag- en middelbaaropgeleiden langer met elkaar op school zitten zal er mogelijk een mindere scheiding tussen deze groepen vormen, wat ook voor op de latere leeftijd de nu zo broze sociale verbinding tussen deze groepen zou kunnen versterken (De Lange, Tolsma & Wolbers; Onderwijsraad, 2019; Onderwijsraad, 2021).

De motivatie voor het inlassen van deze driejarige brugperiode is bij de onderwijsraad om gelijke kansen te bevorderen. Door de huidige vroege selectie worden de talenten van jongeren uit bepaalde achtergronden onderbenut, hetgeen de economie en de samenleving schade berokkent (Onderwijsraad, 2021). Door later te selecteren zouden ook jongeren die vanuit hun omgeving minder hulpmiddelen en aanmoediging meekrijgen alsnog de kans krijgen hun cognitieve talenten in te zetten. Wat betreft het bevorderen van gelijke kansen en het exploiteren van de beste cognitieve talenten onderschrijf ik dan ook de doelen van het advies van de Onderwijsraad. Waar het plan tekortschiet is dat de focus in dit advies eenzijdig ligt op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden. Aangezien we als samenleving staan te springen om vakmensen zou ik de onderwijsraad willen aanraden om binnen dit onderwijshervormingsplan na te denken over op welke manier ook talent voor vakwerk boven kan komen drijven. Ik geloof dat dit concreet vormgegeven kan worden doordat idee van 'beter differentiëren' meer toe te spitsen op het ontwikkelen van praktische vaardigheden. De raad adviseert om onderwijs meer op maat aan te bieden, wat in de praktijk betekent dat onderwijs op verschillende niveaus en in verschillende groepen kan worden gevolgd (Onderwijsraad, 2021). Dit biedt de mogelijkheid om grotere groepen in aanraking te laten komen met vakwerk. Waar we nu zien dat jongeren die de Havo of het Vwo volgen nauwelijks in aanraking komen met de kennis die Vmbo-ers en Mbo-ers zou er door het uitvoeren van dit plan een brug geslagen kunnen worden (SCP, 2021). Door in het algemeen jongeren in die brugperiode in aanraking te laten komen met vakwerk kan interesse gekweekt worden voor deze praktische beroepen, ook bij jongeren die in het huidige onderwijssysteem in de hogere voortgezet onderwijslagen zitten en daar nu dus niet mee in aanraking komen. Daarnaast brengt het jongeren – ook die geen praktisch beroep ambiëren - meer bij over wat in beroepsonderwijs wordt aangeleerd, hetgeen mogelijk met meer waardering komt voor dat werk (Onderwijsraad, 2017). Mocht het inderdaad lukken om tot een toenemende waardering voor praktische kennis te komen dan hoeft dat gebrek aan waardering voor jongeren niet langer een motief te zijn om de stap naar het hoger onderwijs te zetten. Het samenbrengen van nu gescheiden groepen, het leren waarderen van verschillende soorten kennis en vaardigheden en het interesseren voor vakwerk moet zo zorgen dat we weer gaan opleiden voor wat we zo hard nodig hebben (Onderwijsraad, 2017; Onderwijsraad, 2021).



## Literatuur

- Beer, P. de (2013). Nieuwe ongelijkheid in een 'winner take all'-samenleving. *Socialisme & Democratie*, 70: 34-45.
- Beer, P. de (2018). Laagopgeleiden vaker aan het werk, maar wel op laagbetaalde en flexibele baan. *TPEdigitaal*, 12(2), 1-19. <https://www.tpedigitaal.nl/artikel/laagopgeleidenvaker-aan-het-werk-maar-wel-op-laagbetaalde-en-flexibele-baan>
- Beer, P. de & van Pinxteren, M. (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit. Engelse vertaling. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York: Greenwood Press.
- Bovens, M. (2012). *Opleiding als scheidslijn van oude en nieuwe breukvlakken*. Van Doornlezing 2012.
- Bovens, M., & Wille, A. (2014). *Diplomademocratie*. Prometheus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological.*, 57-71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Casey, B.J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development?. In: *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 9(3), p. 104-110.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, 19 januari). *Vooraf jongeren werken onder hun niveau*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/03/vooral-jongeren-werken-onder-hun-niveau>
- Centraal bureau voor de statistiek. (2019). *Inkomen van werkenden. Statistische trends*. Geraadpleegd van [file:///X:/My%20Downloads/2019ST09%20Inkomen%20van%20werkenden\\_WEB.pdf](file:///X:/My%20Downloads/2019ST09%20Inkomen%20van%20werkenden_WEB.pdf)
- f

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2020, 10 juni). *Ongelijkheid in financiële welvaart - Materiële welvaart in Nederland 2020*. Geraadpleegd van <https://longreads.cbs.nl/materiele-welvaart-in-nederland-2020/ongelijkheid-in-financiele-welvaart/>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021, 14 december). *Meisjes voelen meer prestatiedruk dan jongens*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2021/50/meisjes-voelen-meer-prestatiedruk-dan-jongens>
- Cialdini, R. B. (2003). Crafting Normative Messages to Protect the Environment. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 105–109. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01242>.
- Cialdini, R. B. (2011). The focus theory of normative conduct. *Handbook of theories of social psychology*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n41>
- De Lange, M., Tolsma, J., & Wolbers, M. H. (2017). Opleiding als sociale scheidslijn. *Beleid en Maatschappij*, 43(1). <https://doi.org/10.5553/benm/138900692016043001010>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide: For Small Scale Research Projects*. Buckingham: Open University Press, 33(4). <https://doi.org/10.1017/s0038038599250535>
- Di Stasio, V., Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2016). What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.09.005>
- Elshout, J., Tonkens, E. H., Swierstra, T., Beer, D. P. (Ed.), & Pinxteren, V. M. (Ed.) (2016). Meritocratie als aanslag op het zelfrespect van ‘verliezers’. In *Meritocratie: op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam University Press.
- Engbersen, G., Snel, E., Kremer, M & Went, R. (2017). ‘De val van de middenklasse? Het stabiele en kwetsbare midden’. Den Haag: WRR

- Frank, R. (1986). Choosing the right pond: Human behavior and the quest for status. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 7(3), 334–336. [https://doi.org/10.1016/0167-2681\(86\)90038-7](https://doi.org/10.1016/0167-2681(86)90038-7)
- Frank, R. (2013). *Falling Behind*. Amsterdam University Press.
- Fries Sociaal Planbureau. (2022, 8 maart). *Onderzoek in Noordwest-Fryslân: mbo-geschoolden aanwinst voor brede welvaart*. Geraadpleegd op 23 juni 2022, van <https://www.fsp.nl/nieuws/onderzoek-in-noordwest-fryslan-mbo-geschoolden-aanwinst-voor-brede-welvaart/>
- Haan, J. de, Baay, P., & Yerkes, M. (2015). Positief en negatief sociaal kapitaal van mbo-jongeren: sociale ongelijkheid naar opleidingsniveau? *Sociologie*, 11, 424-448
- Hadioui, I. E. (2015). *Hoe de straat de school binnendringt* (5de editie). Gennep B.V., Uitgeverij.
- Goodhart, D. (2021). *Head Hand Heart*. Adfo Books.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S., & SAGE. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publications.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (2e). London: SAGE
- Kloosterman, R., & Graaf, P.M. de (2009). Zittenblijven of afstromen? De relatie tussen sociaal milieu en keuzes in het voortgezet onderwijs voor drie cohorten leerlingen. *Mens & Maatschappij*, 84: 5-28.
- Koster, W. de, & Waal, J. van der (2014). Botsende opvattingen over etnische diversiteit en sociale orde: Hoe zijn de verschillen tussen lager- en hogeropgeleiden te verklaren? In M. Bovens, P. Dekker, & W.L. Tiemeijer (red.), *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*, 165-190. Den Haag: SCP
- MBO Raad. (2020, 26 maart). *Doorstroom mbo-hbo*. <https://www.mboraad.nl/themas/doorstroom-mbo-hbo#:~:text=Studiesucces%20mbo%20%2Dstudenten,hoe%20je%20deze%20cijfers%20bekijkt.>

- MBO Raad. (2021, 24 augustus). Mbo van onschatbare waarde.  
<https://www.mбораad.nl/nieuws-van-scholen/mbo-van-onschatbare-waarde>
- MBO Raad. (2021, 9 november). Benchmark Mbo 2020: Scholen bereiden zich voor op krimp. <https://www.mбораad.nl/nieuws/benchmark-mbo-2020-scholen-bereiden-zich-voor-op-krimp>
- Merriam, S. (1998). *Qualitatieve research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mijs, J. J. B. (2015). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34.  
<https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (2019, 11 juni). *Essay Over bezorgd - Maatschappelijke verwachtingen en mentale druk onder jongvolwassenen*. Advies | Raad voor Volksgezondheid en Samenleving. Geraadpleegd van <https://www.raadrvs.nl/documenten/publicaties/2018/07/12/maatschappelijke-verwachtingen-en-mentale-druk-bij-jongvolwassenen>
- Nash, P., & Young, M. (1961). The Rise of the Meritocracy, 1870–2033: An Essay on Education and Equality. *History of Education Quarterly*, 1(4), 40.  
<https://doi.org/10.2307/367489>
- Nolan, J.M., Schultz, P.W., Cialdini, R.B., Goldstein, N.J., & Griskevicius, V. (2008). ‘Normative social influence is underdetected’, *Personality and social psychology bulletin* 34, 7: 913-923.
- Notten, N., Lancee, B., Werfhorst, H. van de, & Ganzeboom, H. (2015). Educational stratification in cultural participation: Cognitive competence or status motivation? *Journal of Cultural Economics*, 39, 177-203.
- Onderwijsraad. (2017). *Het bevorderen van gelijke onderwijskansen en sociale samenhang*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2019). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel. Stand van educatief Nederland 2019*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad. (2021). Later selecteren, beter differentiëren. Den Haag: Onderwijsraad.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4de editie). SAGE Publications, Inc.
- Planbureau voor de Leefomgeving. (2021, 12 april). *Complexe puzzel woningtekort niet snel op te lossen*. PBL Planbureau voor de Leefomgeving. Geraadpleegd van <https://www.pbl.nl/nieuws/2021/complexe-puzzel-woningtekort-niet-snel-op-te-lossen>
- Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. (2021). *Mentaal Kapitaal, Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?*
- Rijksinstituut voor volksgezondheid en milieu. (2022, 10 juni). *Mbo-studenten voelen zich niet gehoord en zijn onzeker over de toekomst* / RIVM.nl. Geraadpleegd van <https://www.rivm.nl/nieuws/mbo-studenten-voelen-zich-niet-gehoord-en-zijn-onzeker-over-toekomst>
- Salverda, W. (2012). Inkomen, herverdeling en huishoudvorming 1977–2011: 35 jaar ongelijkheidsgroei in Nederland, TPEdigitaal, vol. 7(1): 66-94.
- Salverda, W. (2016). ‘Stagnating incomes and the middle class in the Netherlands 1990-2013: running to stand still?’, in Vaughan-Whitehead. Edward Elgar.
- Sandel, M.J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux
- Scheffe, B. (2022, 11 februari). *Nieuwe arbeidsmarktprognose zorg en welzijn*. ABF Research. Geraadpleegd van <https://abfresearch.nl/2022/01/24/nieuwe-arbeidsmarktprognose-zorg-en-welzijn/>
- S-BB. (2022, 17 januari). *Energietransitie biedt kansen voor mbo'ers in techniek en gebouwde omgeving* / SBB. Geraadpleegd van <https://www.sbb.nl/nieuws/energietransitie-biedt-kansen-voor-mbo-ers-in-techniek-en-gebouwde-omgeving/>

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201>
- Sociaal Economische Raad. (2019). Hoge verwachtingen: kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019. <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2019/hoge-verwachtingen.pdf>
- Sociaal en Cultureel planbureau. (2017). *Beroep op het mbo, betrokkenen over de responsiviteit van het middelbaar beroepsonderwijs*.
- Sociaal en Cultureel planbureau. (2020). *De sociale staat van Nederland. Onderwijs*.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2021). *Vershil in Nederland 2014–2020. Zes sociale klassen en hun visies op samenleving en politiek*.
- Sociaal en Cultureel planbureau. (2021). *Scheiding schoolniveaus beperkt het contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden*.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*, London: Bloomsbury Academic
- Tieben, N. (2010). *Transitions, tracks and transformations. Social inequality in transitions into, through and out of secondary education in the Netherlands for cohorts born between 1914 and 1985 (dissertatie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Tiemeijer, W. (2017, 21 april). *Hoe mensen keuzes maken*. Publicatie | WRR.
- Tolsma, J. & Wolbers, M. (2017). ‘Ontwikkelingen in de maatschappelijke positie van middelbaar opgeleiden in Nederland’. *De val van de middenklasse? Het stabiele en kwetsbare midden*, Den Haag: WRR
- Trimbos-instituut. (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs (Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs)*.
- Van Baar, J. (2014). *De prestatiegeneratie*. Atlas Contact, Uitgeverij.
- Van den Bergh, L., Ros, B., Marreveld, M., Jong, P., Denessen, E. J. P. G., Volman, M. L. L., De Jong, P., & Lok, A. (2020). *Werk Maken Van Gelijke Kansen*. Ten Brink Uitgevers.

- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2017). The enemy between us: The psychological and social costs of inequality. *European Journal of Social Psychology*, 47(1), 11–24.  
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2275>
- Wolbers, M.H.J. (2014). De twee gezichten van het onderwijs (inaugurele rede Radboud Universiteit, Nijmegen).
- Young, M. (1998). Meritocracy Revisited. *Society*, 35(2), 377–379.  
<https://doi.org/10.1007/BF02838165>
- Young, M. (2001, 29 juni). *Down with meritocracy*. The Guardian. Geraadpleegd van  
<https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>

## **Bijlage 1: Interviewschema**

### Introductie

Goedendag, ik ben Rindert Ijkema van de opleiding Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Voor mijn afstudeerscriptie ben ik geïnteresseerd in de volgende stap die studenten willen zetten in het leven nadat ze klaar zijn met hun Mbo-4 opleiding. Het doel is om een indruk te krijgen waarom studenten de keuze voor hun toekomst maken die ze maken. Het is de bedoeling dat het interview ongeveer 25 tot 30 minuten zal duren.

Zoals je weet wordt dit interview opgenomen en de data gebruikt in mijn onderzoek. De opname van het interview zal ik transcriberen, dit betekent dat ik alles wat gezegd wordt zal uitschrijven. Het doel van alles uitschrijven is dat alles wat hier wordt verteld niet meer terug te leiden is naar jou als persoon. Persoonlijke zaken als bijvoorbeeld je naam en studierichting zullen dan in het transcript ook niet worden opgenomen. Uit de transcripten van de studenten die ik interview haal ik voor mijn onderzoek interessante stukken, deze zullen worden verwerkt in mijn scriptie. Ga je hier mee akkoord? Ook kun je het interview op ieder gewenst moment stoppen. Mocht je om wat voor reden dan ook niet verder willen dan kun je dat aangeven en dan stoppen we met het interview.

Het interview zal als volgt verlopen; Ik zal na deze introductie een aantal algemene vragen stellen, deze vragen zijn ter inleiding. Vervolgens zal ik de vragen stellen die van belang zijn voor het onderzoek, deze vragen gaan over de keuze wat je na je huidige opleiding gaat doen. Als een vraag niet direct duidelijk is, of je weet niet goed op de vraag te antwoorden dan kunt je dat aangeven. Ik zal dan de vraag verder toelichten. Heb je verder vooraf nog vragen? Is het goed als ik nu begin?

### **Algemene vragen**

Wat voor opleiding volg je nu binnen Friese Poort?

Weet je al wat je na je opleiding wilt gaan doen?

(In het geval dit nog niet helemaal duidelijk is: Wat zijn je opties?)

### **Hoofd vragen**

Je bent dus van plan na je huidige opleiding (.....) te doen. Ik zou daar graag wat meer over te weten komen.



**Eerste hoofdvraag: “Overweeg je nog om iets anders te doen dan (wat respondent van plan is...) of heb je nog iets anders overwogen om te doen na je huidige opleiding? “**

Doorvraagmogelijkheden indien student nog twijfelt: (Wat overweeg je nog? (Wat speelt een rol in de overwegingen tussen je opties?) (Zou je uit kunnen leggen wat daarin belangrijk is en waarom dat het geval is?) (Kun je nog wat meer vertellen over wat belangrijk is voor jou bij het maken van je keuze?)

Doorvraagmogelijkheden indien student in het verleden andere keuze heeft overwogen: (Wat heb je overwogen?) (Uiteindelijk is dat het dus niet geworden, zou je nog wat meer kunnen vertellen over waarom dat niet het geval is?) (Wat was belangrijk in het maken van je uiteindelijke keuze?) (Waarom was dat voor jou belangrijk?)

Doorvraagmogelijkheden indien student nauwelijks heeft getwijfeld: (Waarom was de keuze duidelijk voor je?) (Waarom denk je dat je niks anders hebt overwogen dan je nu van plan bent?) (Je noemt (..) als reden, waarom is dat belangrijk voor je) (Kun je daar nog wat meer over vertellen?)

---

We hebben nu het een en ander besproken over de keuze die je ook had kunnen maken. Nu wil ik graag ingaan op je daadwerkelijke toekomstplannen.

**Tweede hoofdvraag: “Je hebt gekozen voor (keuze student..), waarom maak je die keuze? / je bent van plan te kiezen voor (keuze student..), waarom ben je dat van plan?“**

Doorvraagmogelijkheden in het geval student keuze gemaakt heeft: **(Waarom denk je dat die keuze voor jou het beste is?) (Waarom zijn die (genoemde redenen) belangrijk voor jou?)** (Wat denk je dat de doorslag heeft gegeven bij je uiteindelijke keuze?) (waarom is dat voor jou belangrijk?) **(Is (het genoemde..) niet te bereiken door het maken van een andere keuze?)** (Waarom denk je dat?) (waarom zie je dat zo?)

Doorvraagmogelijkheden in het geval student neigt naar bepaalde keuze: **(Waarom denk je dat die keuze voor jou het beste is?) (Waarom zijn die (genoemde redenen) belangrijk voor jou?)** (Wat denk je dat de doorslag zal geven bij je uiteindelijke keuze?) (waarom is dat voor jou belangrijk?) **(Is (het genoemde..) niet te bereiken door het maken van een andere keuze?)** (Waarom denk je dat?) (waarom zie je dat zo?)

Doorvraagmogelijkheden als student wil doorstuderen: **(Waarom is doorstuderen belangrijk voor jou?) (Welke doelen wil je daarmee bereiken?) (Had je die doelen niet kunnen bereiken met Mbo?)** (Waarom denk je dat?) (Waarom zie je dat zo?)

Doorvraagmogelijkheden als student niet gaat doorstuderen: **(Je hebt dus de keuze gemaakt om niet door te studeren, kan je uitleggen waarom je die keuze maakt?) (Waarom denk je dat dat voor jou geen goede keuze zou zijn?)** (waarom heb je dat gevoel?)

---

Je hebt al heel wat verteld waarom je de keuze maakt die je gaat maken. Ik vroeg me verder nog af welke rol je omgeving in dit proces heeft gehad.

**Derde hoofdvraag: ‘Zijn er nog andere mensen met wie je over deze keuze hebt gesproken?’**

Doorvraagmogelijkheden in het geval keuze met anderen is besproken: **(Met wie heb je dit besproken?) (Wat vinden deze mensen van je keuze?) (wat hadden zij ervan gevonden als je een andere keuze had gemaakt?) (Hebben deze gesprekken een rol gespeeld in je uiteindelijke keuze?)** (op welke manier?) (Hoe heb je dat ervaren?) (Kan je daar nog wat meer over vertellen?)

Doorvraagmogelijkheden in het geval omgeving grote rol heeft gehad in doorstuderen: (Heb je ook het idee dat er van je verwacht werd dat je verder ging studeren?) (Hoe heb je dat ervaren?)

Doorvraagmogelijkheden in het geval keuze niet of nauwelijks met anderen is besproken: (Waarom heb je er niet met anderen over gesproken?) (Heb je desondanks een beeld van wat mensen om je heen van je keuze vinden?)

Doorvraagmogelijkheden in het geval daar een beeld van is: (wat voor beeld is dat?) waaraan merk je dat?) Heeft dat beeld iets betekent in je keuze?) Kun je daar nog wat meer over vertellen?)

---

**Vierde hoofdvraag: ‘Wat denk je van het verschil tussen studenten die aan het werk gaan en studenten die doorstuderen?’**

Doorvraagmogelijkheden in het geval student aangeeft dat er verschillend naar gekeken wordt: **(Hoe zouden andere mensen (gewoon in de samenleving) daar naar kijken?) (Naar het verschil tussen een hoger – en lager opgeleide?) (Naar het verschil tussen een praktisch beroep – en een theoretisch beroep?) (Waaraan merk je dat?) (wat betekent dat voor jou?) (Spelen deze verschillen een rol in je keuze?)**(Op welke manier?) (kun je daar nog meer over vertellen?)

Doorvraagmogelijkheden in het geval student aangeeft weinig tot geen verschil te merken:  
(Waarom denk je dat daar niet anders naar wordt gekeken?) (waaraan merk je dat?)

### **Afsluiting**

We hebben nu al heel wat besproken over je keuze. Zijn er nog zaken die belangrijk zijn en die we nog niet of onvoldoende besproken hebben? (Kun je me daar meer over vertellen?)

Dan was dit zo ongeveer wat ik wilde weten. Wil je nog iets kwijt over zaken die we hebben besproken, of moet ik eventueel nog iets verduidelijken?

In ieder geval heel erg bedankt voor je antwoorden en je bijdrage. Wil je later ook op de hoogte gesteld worden van de bevindingen van dit onderzoek?

Vind je het nog steeds goed dat de antwoorden verwerkt worden?

Dan nogmaals hartelijk dank voor je deelname.

## Bijlage 2: codeboek analyse

### Thema 1: Bestaanszekerheid:

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld data
Bestaanszekerheid	Geld verdienen (korte termijn)	Inductief	Student wil op korte termijn geld verdienen en dit is een motief om in ieder geval voorlopig niet door te studeren.	Transcript student C: uhm, nou voor mezelf nu eerst gewoon lekker geld verdienen en nog gaan sparen
-	Bestaanszekerheid speelt rol	Deductief	De verschillen in financiële verdiensten en zekerheden voor de langere termijn zijn een motief om te willen doorstuderen.	Transcript student D: Nou ja, het is altijd lekker dat je even wat meer gaat verdienen, eigenlijk..
-	Bestaanszekerheid speelt geen rol	Deductief	De verschillen in financiële verdiensten en zekerheden spelen geen rol in de keuze om al dan niet te willen doorstuderen.	Transcript student B: In plaats van dat je iets doet puur om geld te verdienen en dan vervolgens ongelukkig bent in hetgeen je doet..
-	Bestaanszekerheid wordt genoemd	Deductief	De verschillen in financiële verdiensten en zekerheden worden benoemd. Hier is niet duidelijk op te maken of deze verschillen doorwerken in de toekomstkeuzes	Transcript student C: Nee precies, maar ik snap wel dat hun en ook gewoon betere baangarantie en meer loon ook ja.
-	Werkgever verleend studie	Inductief	Mogelijkheid dat (toekomstig) werkgever studie betaald wordt als motief gegeven voor een eventuele studie in het hoger onderwijs.	Transcript student I: Ja, eigenlijk wel, ik hoop dat het dan misschien intern kan. Dus eigenlijk via het bedrijf, dat ik niet zelf alles hoeft te betalen [haha].

### Thema 2: Status

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld data
Status	Doorstuderen als iets goeds	Deductief	Doorstuderen wordt ervaren als iets goeds ten opzichte van niet-	Student G: Ik zou wel gewoon doorgaan, ik zou het echt doodzonde

			doorstuderen. Deze verschillende kijk is een mogelijk motief om te willen doorstuderen.	vinden om dat niet te doen.
-	Negatieve kijk Mbo	Deductief	Er is een negatieve kijk op het Mbo in het algemeen bij de student dit is een motief om te willen doorstuderen.	Student D: Leidinggeven, niveau 4 [lacht zelf cynisch over eigen opleiding]
-	Positieve kijk Mbo	Inductief	Er is een positieve kijk op het bij de student hetgeen een motief kan zijn om niet door te studeren.	Transcript student B: Maar een ander heeft zoiets van met Mbo heb je een veel betere basis dan als je al Hbo hebt gedaan. Dus bijvoorbeeld ga je van Mbo naar Hbo dan heb je een betere basis dan dat je van vwo of havo naar Hbo gaat.
-	Positieve kijk verschil	Inductief	Er is een positieve kijk op de verschillen tussen Mbo-ers en Hbo-ers bij de student. Deze positieve kijk laat kwaliteiten van beide groepen zien en lijkt te zorgen voor een minder sterk motief om door te studeren.	Transcript student C: Euhm, ik vind natuurlijk dat iedereen gelijk is, maar er is wel een verschil in kennis wat iemand heeft, ja en dat moet ook, anders leer je ook niet van elkaar.
-	Vershil in status wordt genoemd	Deductief	Verschillen in status/aan zien tussen Mbo- en Hbo-gediplomeerden worden genoemd, maar er wordt niet duidelijk of dit invloed heeft op de keuze voor de toekomst.	Transcript student C: Ja klopt, en soms kijken ze ook wel meer tegen een Hbo-er op dan tegen een Mbo-er heb ik het idee. Zo van, ah jij hebt maar Mbo gedaan dan, terwijl iemand van het Hbo van oh oh daar moeten we dan echt naar luisteren.
-	Vershil in status speelt rol	Deductief	Verschillen in aanzien en status blijken motief om te willen doorstuderen.	Transcript student J: Nou op het internet is er al een soort taboe van Mbo-4 dat is niet studeren en dat is heel

				makkelijk en dat kan iedereen. En Hbo wordt meer, dat wordt serieuzer genomen
-	Verskil in status speelt geen rol	Deductief	Verschillen in aanzien en status spelen geen rol in de motieven om al dan niet te willen doorstuderen.	Transcript student B: Nou ja, vooral dat ik blijf doen wat ik leuk vind, in plaats van dat ik me laat leiden door wat een ander wilt, of dat de wereld op dat moment zo iets heeft van nou ja je probeert maar zo hoog mogelijk te komen, want anders krijg je niks.
-	Verschillen in kennis worden genoemd.	Deductief	Verschillen in kennis tussen Mbo en Hbo worden genoemd, maar er wordt niet expliciet duidelijk dat deze verschillen doorwerken in keuze voor de toekomst.	Transcript student C: Nou m'n klasgenoten willen meer de diepte in, die hebben nu nog niet het idee dat ze op verpleegkundig niveau kunnen werken zeg maar.

### Thema 3: Ouders en nabije omgeving:

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld data
Ouders/nabije omgeving	Aanmoediging ouders om te studeren	Deductief	Ouders moedigen het aan om te studeren. Deze aanmoediging kan als hulpbron worden getypeerd welke de kans op de keuze voor het hoger onderwijs zou kunnen vergroten.	Transcript student D: En m'n ouders zeiden ook van ja als je kunt doorstuderen dan moet je dat altijd doen.
-	Geen bewuste aanmoediging ouders om te studeren	Deductief	Ouders moedigen het niet (bewust) aan om te studeren. Hulpbron van aanmoediging ontbreekt hier, aanwijzing dat deze ouders belang studie minder zien. Gebrek aan aanmoediging zou	Transcript student J: Ja gewoon af en toe dat ze vragen van wil je ook Hbo doen? Maar niet dat ze zeggen van je moet Hbo doen ofzo.

			kans op keuze Hbo kunnen verkleinen.	
-	Aanmoediging ouders voor andere keuze	Deductief	Ouders moedigen een andere keuze dan doorstuderen aan. Deze aanmoediging zou kans op keuze Hbo kunnen verkleinen.	Transcript student B: Ja die zijn überhaupt wel supportive in de keuzes die ik maak. Ze zeggen van doe lekker wat jij fijn vindt en nou ja de keuzes die je maakt gaan wij gewoon in mee en we zien wel hoe het afloopt.
-	Ouders wel gestudeerd	Deductief	Ouders van participant hebben gestudeerd en dit werkt door in hun mate van aanmoediging	Transcript student C: Ja en ze hebben beide ook Hbo gedaan dus ik denk dat dat het ook is.
-	Ouders niet gestudeerd	Deductief	De ouders van de participant hebben niet gestudeerd en dit werkt door in hun mate van aanmoediging	Transcript student E: Ja, nou omdat hij dat zelf eigenlijk nooit echt heeft gedaan. (Dat refereert hier aan studeren)
-	Demotivering ouders studeren	Deductief	De ouders demotiveren participant om te studeren. Demotivatie heeft mogelijk invloed op de keuze om niet door te studeren.	Transcript student F: Nou, mijn ouders werken ook allebei in de zorg, nou mijn vader heeft wel heel vaak geroepen van nou jij hoeft geen Hbo te doen, dus die heeft me daar meer in gedemotiveerd vroeger dan en toen was ik daar natuurlijk veel meer, ja dan ben je daar veel meer gevoelig voor..
-	Ouders ondersteunend in andere keuze	Deductief	De ouders hadden liever gezien dat student ging doorstuderen, maar steunen ook de keuze dat niet te doen.	Transcript student C: Euhm, nou ik snap wel dat je bepaalde verwachtingen van je dochter hebt natuurlijk, maar ik maak wel gewoon zelf m'n eigen keuzes en ik weet dat ze achter me staan, dus.

-	Partner ondersteunend	Inductief	De partner is ondersteunend in de toekomstplannen van de student	Transcript student B: En ze is voor de rest gewoon heel supportieve erin
-	Partner waarschuwend	Inductief	De partner waarschuwt voor de gevolgen van toekomstplannen van de student.	Transcript student B: Al zegt ze wel van nou dat gaat nog wel even duren voordat je er bent.
-	Verwachtingen ouders	Deductief	Student bewust van de verwachtingen van ouders.	Transcript student C: uhm, nou ik snap wel dat je bepaalde verwachtingen van je dochter hebt natuurlijk
-	Familie als voorbeeld	Inductief	Het werk of studie die leden van familie doen dienen als voorbeeld voor student.	Transcript student G: Nou wat wel een redelijke factor was, ik heb wel veel familie ook die op de spoedeisende hulp werkt en als je dan al die verhalen hoort.
-	Ingaan tegen wil ouders	Inductief	De aanmoediging van ouders heeft een averechts effect	Transcript student E: Als mensen zeggen van je moet dit, dan denk ik van nee ik moet niks en dan ga ik er tegenin.
-	Niet ten koste van gezin	Inductief	De keuze om door te studeren moet niet ten koste gaan van het gezin van de participant	Transcript student F: En aan de andere kant ben ik ook wel gewoon realistisch, ik ga niet ten koste van alles dat doen, dus als ik op een gegeven moment denk van dit is voor mij toch echt te hoog gegrepen dan ben ik ook wel zo realistisch om te denken van nou dan stop ik er ook gewoon mee.

#### Thema 4: Generatiegenoten

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld data
Generatiegenoten	Generatiegenoten conformiteit	Deductief	Uit de gesprekken blijkt dat enige conformiteit	Transcript student G:



			optreedt met de keuzes voor de toekomst van generatiegenoten. (Conformiteit heeft andere code dan 'gelijke tred', maar of er conformiteit aan het gedrag optreedt of dat er niet onder gedaan wil worden voor generatiegenoten is lastig te onderscheiden. Deze codes lopen dus een beetje door elkaar heen.)	En nou natuurlijk ben ik ook wel benieuwd wat m'n vriendinnen dan gaan doen, want je wil eigenlijk toch wel mee
-	Generatiegenoten geen conformiteit	Deductief	De keuzes van generatiegenoten hebben geen enkele invloed op de keuze die participant maakt.	Transcript student E: Maar goed, met klasgenoten bijvoorbeeld ook, de ene gaat wel studeren en de ander niet. Ik zeg ja, weet je het is allemaal leuk, maar het is niet de kant die ik op wil.
-	Generatiegenoten gelijke tred	Deductief	Uit de gesprekken blijkt enige neiging om niet onder te willen doen voor de prestaties van generatiegenoten. (Zoals vermeld; deze code kent enige overlap met die van conformiteit. Lastig deze onbewuste processen te onderscheiden)	Transcript student I: Ja zeker en ik heb bij deze opleiding toen hoorde ik ook meer mensen die hier heengingen en toen dacht ik van oh dat is wel een leuke opleiding dus dan word je inderdaad ook wel beïnvloedt.
-	Generatiegenoten geen gelijke tred	Deductief	Er is bij de participant geen neiging om gelijke tred te houden met de prestaties van generatiegenoten.	Transcript student C: Nou m'n klasgenoten willen meer de diepte in, die hebben nu nog niet het idee dat ze op verpleegkundig niveau kunnen werken zeg maar, ik snap het wel, maar het is niet voor mij van toepassing.

-	Eigen keuze	Inductief	Ondanks dat er wel gesprekken worden gevoerd met generatiegenoten benadrukt participant expliciet het maken van de eigen keuze.	Transcript student G: Euhm, nee nou dat maakt voor mij eigenlijk niet uit. Ook al zouden ze allemaal aan het werk gaan
-	Bespreken plannen met generatiegenoten	Deductief	De toekomstplannen worden met generatiegenoten besproken. Deze code beslaat de tekstgedeelten waar geen verdere doorwerking van deze gesprek uit is op te maken.	Transcript student G: En natuurlijk met m'n klasgenoten. M'n vriendinnen doen ook dezelfde opleiding dus daar hebben we het wel veel over gehad

#### Thema 5: Positie op de arbeidsmarkt

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld data
Positie op de arbeidsmarkt	Beroep vraagt Mbo	Inductief	Het beroep dat de participant wil uitvoeren is te doen met een Mbo-opleiding, vanuit daar geen motief om door te studeren.	Transcript student C: Ik vind thuiszorg tot nu gewoon heel leuk en daar zoeken ze ook heel veel Mbo-ers, dus dan is voor mij de kans beter dan dat ik Hbo ga doen en het ziekenhuis wel in wil.
-	Beroep vraagt Hbo	-	Het beroep dat de participant wil uitvoeren vraagt om een Hbo-opleiding, motief om te willen doorstuderen.	Transcript student F: En uiteindelijk is mijn droom om in het ziekenhuis terecht te komen en met Hbo heb je gewoon net wat meer kansen zeg maar.
-	Beter worden in beroep	-	Participant denkt beter te worden in beroep wat nu al wordt uitgevoerd als een studie in het hoger onderwijs wordt gevolgd. Motief om door te studeren.	Transcript student I: Ik vind het leuk om met cliënten te werken. Dus hoe hoger ik qua functie kom, hoe meer ik ook kan doen voor de cliënten.
-	Weinig mogelijkheden Mbo	-	Participant noemt het gebrek aan mogelijkheden voor in de toekomst als Mbo-geplomeerde als	Transcript student D: Nou sowieso omdat, ja omdat, nou voor mijn gevoel kan ik niet heel veel met deze opleiding.

			motief om te willen doorstuderen.	
-	Meer mogelijkheden Hbo	-	Participant noemt de toename aan mogelijkheden die komen met een Hbo-diploma als motief om te willen doorstuderen.	Transcript student G: Maar misschien wil ik later nog een hele andere kant op, dus dan is een gewoon Hbo ook wel gewoon hartstikke goed.
-	Verskil in soort baan/functie	-	De student noemt verschillen in de taken die nu (als Mbo-er) op de werkvloer kunnen worden uitgevoerd en mogelijke taken die ook kunnen worden uitgevoerd als Hbo-er. Dit verschil wordt aangedragen als motief om te willen doorstuderen.	Transcript student I: Nou ik ben zelf niet echt iemand. Nou als ik word aangestuurd vind ik het prima, maar ik doe het liever zelf dat ik mensen aan kan sturen en dat ik ook gewoon die verantwoordelijkheid heb dat vind ik ook fijn qua werk.
-	Actief bezig	-	De participant wil graag actief bezig zijn en dit wordt als motief aangedragen om niet verder te studeren.	Transcript student A: Alleen toch wou ik ook graag dus ook iets meer in beweging met m'n werk
-	Geen kantoorbaan	-	De participant wil niet in een kantoorbaan terecht komen en dit wordt als motief aangedragen om niet te willen doorstuderen.	Transcript student E: Nou er is gewoon een ding en dat is gewoon heel zeker, ik ga niet op kantoor zitten.
-	Uitdaging	-	Uitdaging vinden tijdens de latere carrière en tijdens het doen van de studie zelf wordt als motief gegeven om te willen doorstuderen.	Transcript student G: Nou ja je moest natuurlijk eerst stagelopen in de ouderenzorg en ja dat is hartstikke leerzaam in het eerste jaar, maar het is gewoon routinewerk op een gegeven moment. Het is elke dag hetzelfde en gewoon weinig actie, weinig vernieuwing en omdat je dan de vergelijking hebt met van hoe het op de spoedeisende hulp gaat. Midden in de actie en al dat soort

				dingen dan merk ik toch wel dat dat me veel meer lokt.
-	Vrijheid (langere termijn)	-	De student noemt het verlangen naar vrijheid tijdens zijn/haar carrière als motief om niet te willen doorstuderen. Dit werd genoemd door studenten die een eigen bedrijf wilden beginnen.	Transcript student A: Euhm, ik denk ook de vrijheid. Euhm, het is geen, ik ben niet iemand die standaard 9 tot 5, nee absoluut niet. Ik vind het heel fijn om vanaf 4 uur 's middags tot 4 uur 's nachts te werken. Of juist van 8 uur 's ochtends tot 4 uur 's middags. Het is bij mij maar net waar ik zin in heb en euhm ja een eigen bedrijfje geeft me en de vrijheid om te doen wat ik wil en om m'n eigen uren te bepalen. Ook gewoon om lekker thuis te werken, dus ik denk voornamelijk de vrijheid, die ik er daarmee heb.

#### Thema 6: Intrinsieke motivatie

Thema:	Code:	Type:	Beschrijving	Voorbeeld data:
Intrinsieke motivatie	Vergezicht	Inductief	De student heeft een idee voor verder in zijn/haar toekomst en dit kan een motief zijn om te willen doorstuderen.	Transcript student B: Het maken van derdewereldland huisjes. Heel simpel, van de materialen die ze daar al hebben. Zoveel mogelijk afval waar we dan iets nieuws van kunnen maken. En dat is iets wat altijd wel in mijn hoofd heeft gezeten, van dat lijkt me wel erg gaaf om te doen.
-	Iets doen voor anderen	-	De participant wil tijdens zijn/haar carrière graag wat 'goeds' doen voor anderen, dit kan zowel een motief zijn om wel als om	Transcript student B: Ja en ik denk dat dat mij ook een beetje heeft gemotiveerd om inderdaad iets te doen zodat helpt, dat mensen, in

			niet door te studeren.	plaats van dat ze het criminele pad op gaan, dat ze toch of, euhm een plekje hebben waar ze zich veilig kunnen voelen. Of gewoon de kinderen een plek kunnen geven, dat ze niet dat hoeven mee te maken en ik denk dat dat een beetje onbewust mij toch heeft doen denken om die kant op te gaan, ja.
-	Geen interesse in studies	-	De participant heeft op dit moment simpelweg geen interesse in eventuele studies en is dan ook niet intrinsiek gemotiveerd te willen doorstuderen.	Transcript student E: Ik heb het wel doorgenomen, maar ik kan echt niks meer vinden wat mij verder interesseert op dit moment.
-	Iets leuk vinden	-	De participant wil tijdens carrière iets doen wat hij of zij leuk vindt. Dit kan zowel een motief zijn om wel- of niet door te studeren.	Transcript student D: Nou ik vind rechten super interessant, en ja dat vind ik echt gewoon heel interessant en dat toepassen ervan. Ja gewoon die veiligheidsberoepen, alles trekt me.
-	Verwachting dat studie leuk is	-	De participant verwacht dat studeren leuk zal zijn en dit is een motief om te willen doorstuderen.	Transcript student I: Ja, ja en ik vind school ook prima. Ik vind het leuk om te leren
-	Geluk	-	Participant geeft aan dat geluk het belangrijkste is en dat een keuze voor de toekomst afhankelijk is van of dat gelukkig maakt. Dit kan ook geluk in de toekomst beslaan.	Transcript student B: ik ga voor hetgeen wat voor mij het fijnst voelt en het meest geluk en plezier zal geven in de toekomst.

#### Thema 7: Hedonistische motivatie

Thema:	Code:	Type:	Beschrijving:	Voorbeeld data:
Hedonistische motieven	Opkijken tegen studeren	Inductief	De participant kijkt op tegen alles wat	Transcript student C: en gewoon geen

			komt kijken bij studeren. Dit kan een motief zijn om in ieder geval voorlopig niet te willen doorstuderen	school en stage gewoon even. Niet geen zin in, maar gewoon even lekker werken, ja geen stress van de verslagen en ja het niveau van het Hbo is heel anders dan van het Mbo dus, en misschien kan ik later nog Hbo doen..
-	Opkijken tegen werken	-	De participant kijkt op tegen het hebben van al een vaste baan. Dit is een motief om te willen doorstuderen.	Transcript student G: ik ben nog maar [leeftijd X], hartstikke jong, om dan gelijk al m'n hele leven te gaan werken dat zie ik ook nog niet echt zitten.
-	Reizen	-	De participant is van plan een wereldreis te maken. Dit is een motief om voorlopig niet te willen doorstuderen.	Transcript student B en dan wil ik in ieder geval voor een poos op reis gaan en om verschillende culturen te zien en om zo mijn grenzen een beetje te verleggen
-	Vrijheid (korte termijn)	-	De participant wil graag vrij zijn op de korte termijn. Dit kan zowel een motief zijn om niet te willen doorstuderen (vrij van studie) of juist wel te willen doorstuderen (vrij van werk).	Transcript student E: Nee ik ben nou nog eigenlijk vrij en kan gaan en staan waar ik wil.
-	Studentenleven	-	Participant noemt het studentenleven als motief om te willen doorstuderen.	Transcript student G: En het studentenleven in, gewoon gezellig feesten en dat soort dingen.
-	Impact Corona	-	De impact van Corona op het studieleven (tijdens Mbo-opleiding) wordt genoemd om tijdelijk niet verder te willen studeren.	Transcript student I: Ja, ja nou we hebben natuurlijk ook corona meegemaakt en dat heeft ook wel een impact gehad op je schoolleven want je hebt natuurlijk online les gehad en de begeleiding die je normaal van school

				had gehad hebben we nooit gehad. En ja school is dicht geweest, stages zijn dicht geweest. Dus schooljaren zijn heel anders opgebouwd dan de jaren hiervoor, dus ik denk dat dat voor ons ook wel een rol speelt in dat we eerst willen gaan werken.
--	--	--	--	--