



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

Een exploratieve meervoudige gevalsstudie naar de profielkeuzemotieven
van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Naam: Hedwich Veltman

Studentnummer: S3250598

E-mail: h.veltman@student.rug.nl

Eerste begeleider: prof. dr. H. Korpershoek

Tweede begeleider: dr. M. I. Deunk

Studiejaar: 2023/2024

Datum: 5 oktober 2023

Plaats: Groningen

Aantal woorden: 10097

Versie: 1

Master Onderwijswetenschappen (Track Onderwijsinnovatie)
Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

Choosing a study profile (i.e., a combination of subjects) is an important decision for many students in secondary education, because it narrows the options in higher education in the Netherlands. Moreover, a related pathway leads to a substantive advantage in post-secondary education. It can be assumed from previous research that it is difficult for students to base study profile choices on future plans. The role that emotions, the unconscious and social context play in career choices is increasingly recognized in previous research. The present qualitative, multiple case study aims to provide insight into how students in secondary education describe their own provisional study profile choice. It examines the factors on the basis of which the choice of subjects is made. A purposive, heterogeneous sample of students of three different schools was chosen. Data was previously collected in the Flowvo project at the University of Groningen. Through thematic analysis, data from eight focus groups were analyzed. In comparison to their own interests, students considered future-oriented factors and their abilities somewhat more often while making subject choices. Parents, siblings, teachers and tutors were the most mentioned interlocutors. The findings did not differ much between students from the participating schools. Knowing that many students consider their interests, abilities and future plans while making subject choices and talk about it with significant others, schools may be able to improve career guidance by increasing family involvement and training teachers, tutors and counselors in conducting career conversations.

Keywords: subject choices, career guidance and counselling, secondary school, educational guidance, interests, capabilities, future orientation

Een exploratieve meervoudige gevalsstudie naar de profielkeuzemotieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) maken respectievelijk aan het einde van het tweede of derde leerjaar een profielkeuze. Een profiel is een cluster van samenhangende vakken voor het eindexamen (Onderwijsraad, 2011). In de theoretische leerweg van het vmbo en in het havo en vwo maken leerlingen een keuze uit vier profielen (Rijksoverheid, z.d.-a,b,c). De profielstructuur, ingevoerd in 1998 voor havo en vwo en in 2016 voor het vmbo, had onder meer als doel het voortgezet onderwijs goed aan te laten sluiten op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt (*Kamerstukken I*, 34184, nr. 3, 2014/15, p. 1; Onderwijsraad, 2011; Raad van State, 2015).

De profielkeuze bereidt dan ook voor op de studiekeuze. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) zijn geen restrictieve toelatingseisen met betrekking tot het gekozen vmbo-vakkenpakket, maar een verwante doorstroom, waarbij het vmbo-profiel overeenkomt met de sector van de later gekozen mbo-opleiding, leidt tot een inhoudelijke voorsprong in het mbo (Korpershoek et al., 2016; SLO, 2019). In 2020/2021 stroomden, ten opzichte van het aantal leerlingen dat verwant doorstroomde naar een bekostigde mbo-instelling, ongeveer net zoveel leerlingen niet-verwant door (Dienst Uitvoering Onderwijs, z.d.). Leerlingen die niet-verwant doorstromen, lopen meer risico om uit te vallen (Vugteveen et al., 2016). Een mogelijke verklaring die hiervoor wordt gegeven is dat deze groep leerlingen wellicht voornamelijk bestaat uit twijfelaars met een beperkt beeld van hun opleiding en toekomstig beroep, en zich daardoor minder betrokken voelen bij de gekozen opleiding. Een inhoudelijke voorsprong geldt ook voor een verwante doorstroom van havo of vwo naar het hoger onderwijs, waardoor er voor veel opleidingen in het hoger onderwijs toelatingseisen gelden met betrekking tot het gevolgde profiel in het voortgezet onderwijs (art. 2.1 lid 1,2 Regeling aanmelding en toelating hoger onderwijs 2022). Toekomstgerichte profielkeuzes die voorbereiden op de beoogde vervolgopleiding, vergroten de kans op een succesvolle schoolloopbaan

(Korpershoek et al., 2016). Middels dit onderzoek wordt daarom getracht in kaart te brengen op basis van welke factoren leerlingen van vmbo tot en met gymnasium de profielkeuze maken.

Uit onderzoek blijkt dat decanen en mentoren het belangrijk vinden dat leerlingen persoonlijke, weloverwogen keuzes maken gedurende hun studieloopbaan en dat het schoolbeleid vaak is om profielkeuzes zo weinig mogelijk te beïnvloeden (Kenniscentrum Handel, 2004; Wichgers et al., 2022a). Decanen en mentoren (vanaf nu begeleiders) geven loopbaanbegeleiding in het voortgezet onderwijs, onder andere bij het maken van de profielkeuze. De begeleiding die zij bieden aan leerlingen richt zich onder andere op het geven van invuloefeningen (bijvoorbeeld middels de methode Beroepskeuzedagboek) en informatie over vakken, opleidingen en beroepen (Luken, 2009). Toch stellen Meijers et al. (2010) dat de meeste leerlingen keuzes maken op basis van rapportcijfers en ambities die zij zelf vaak beperkt onder woorden kunnen brengen, in plaats van zorgvuldig overwogen toekomstplannen. Zij lijken zich pas bezig te houden met het maken van keuzes op institutioneel voorgeschreven keuzemomenten en veel van hen hebben aan het einde van het voortgezet onderwijs nog geen concrete beroepswens (Meijers, 1995). Het wekt dan ook weinig verbazing dat leerlingen keuzes zoals de profielkeuze, niet vaak lijken te maken op basis van gewenste vervolgopleidingen of beroepen (Germeijs & Verschueren, 2006; Hirschi & Läge, 2007). Leerlingen en hun ouders lijken volgens Meijers et al. (2010) in mindere mate bezig te zijn met hun (toekomstige) loopbaan dan veel begeleiders vermoedelijk wensen.

Rationeel-cognitieve keuzetheorieën

Ondanks het vermoeden dat leerlingen minder bezig zijn met hun toekomstige loopbaan dan hun begeleiders wensen, neemt bestaand onderzoek naar keuzes van jongeren vaak als uitgangspunt dat jongeren rationale keuzes maken (Aarts et al., 2014). Een voorbeeld van een theoretisch model, waarmee profielkeuzes verklaard zouden kunnen worden, is de social cognitive career theory (SCCT) van Lent et al. (1994). Volgens dit model ontwikkelen jongeren in hun jeugd en adolescentie beroepsgerichte interesses op basis van de activiteiten waarvan zij hebben ervaren er goed in te zijn (self-efficacy) en waar ze positieve uitkomsten mee verwachten (outcome

expectations) (Brown & Lent, 2023). Deze interesses bepalen welke doelen leerlingen voor zichzelf stellen op het gebied van onderwijs en werk. Echter, dit proces wordt beïnvloed door omgevingsfactoren, zoals druk vanuit de familie of financiële omstandigheden. Wanneer jongeren geen steun vanuit hun omgeving ervaren van belangrijke personen, zullen zij hun doelen op het gebied van werk en onderwijs aanpassen naar doelen die wel haalbaar zijn. Ali en McWhirter (2006) vonden ondersteuning voor de SCCT in een kwantitatief vragenlijstonderzoek naar de ambities op het gebied van vervolgonderwijs of werk van Noord-Amerikaanse scholieren in het voortgezet onderwijs. Een recente kwantitatieve studie vond eveneens dat het beroepskeuzep proces van een steekproef van 698 tweedejaars studenten in het technisch beroepsonderwijs goed verklaard kon worden middels de SCCT (Sevilla & Rangel, 2023).

Een andere theorie, de matchingstheorie van Holland, gaat uit van een optimale afstemming tussen individu en beroep (Meijers et al., 2010). De veronderstelling daarbij is dat werktevredenheid en productiviteit toenemen als individuen zeer bewust een beroep kiezen dat aansluit bij de eigen persoonlijkheid. Holland ontwikkelde het RIASOC-model (Holland, 1966). Personen, en dus leerlingen, zouden getypeerd kunnen worden als een combinatie van drie van de volgende persoonseigenschappen: realistisch, artistiek, sociaal, ondernemend, conventioneel of wetenschappelijk (Meijers et al., 2010). Deze persoonlijkheidstypen zijn daarbij volgens Holland een typering van geprefereerde activiteiten, interesses, competenties en waarden. Ook werkomgevingen kunnen gecategoriseerd worden middels een combinatie van drie van de bovengenoemde eigenschappen. Naarmate de persoonlijkheid en werkomgeving meer overeenkomen, zou de arbeidstevredenheid en productiviteit toenemen volgens Holland (1966), maar het is de vraag of hieruit geconcludeerd kan worden dat leerlingen loopbaankeuzes maken op die gebaseerd zijn op de geschatte overeenkomst tussen de eigen persoonlijkheid en de studie- of arbeidsomgeving (Meijers et al., 2010). In een onderzoek onder 186 Amerikaanse automotive technologie studenten, bleek dat iets meer dan de helft van de studenten een gemiddelde overeenkomst tussen de eigen persoonlijkheid en zijn of haar werkomgeving had (Maldonado,

2020). Uit ander recent onderzoek in de context van onderwijs in Amerika, bleek daarentegen dat de congruentie tussen persoonlijkheid en academische omgeving niet samenhangt met ondervonden leeropbrengsten of tevredenheid met de gekozen bachelorstudie, maar wel met behaalde cijfers (Rocconi et al., 2020).

Vloeibare generatie

Uitgaande van bovenstaande theorieën zouden leerlingen de profielkeuze rationeel maken, met als doel uiteindelijk een studie- of beroepskeuze te kunnen maken die overeenkomt met geprefereerde activiteiten, interesses, competenties en waarden. Echter, het is volgens Meijers et al. (2010) voor veel jongeren steeds moeilijker om een nuttige samenhang te ontdekken tussen deze beroepswensen, investeringen in onderwijs en toekomstvoorspellingen, omdat investeren in onderwijs werkloosheid en een laag inkomen in bepaalde vakgebieden in onvoldoende mate reduceert. Ook zijn de consequenties van keuzes niet goed te voorspellen, omdat leerlingen geen volledig beeld hebben van alle mogelijke opleidingen en beroepen. Hedendaagse loopbanen zijn onvoorspelbaar, omdat ze zich niet meer ontwikkelen binnen duidelijke grenzen en de arbeidsmarkt steeds flexibeler is (Arthur et al., 2005; Pryor & Bright, 2011; Sultana, 2004). Keuzemogelijkheden zijn omvangrijker en onoverzichtelijker, mede doordat vaste structuren, routines, normen en waarden voor jongeren de afgelopen eeuw zijn vervaagd (Kooijmans, 2019). De hedendaagse 'vloeibare generatie' is vaker onzeker, omdat het minder vastligt met welke personen, normen en waarden de leerlingen zich willen identificeren, in tegenstelling tot de generatie van hun ouders en grootouders (Bauman & Leancini, 2018; Kooijmans, 2019).

Jongeren lijken volgens Meijers et al. (2010) niet te beschikken over het vermogen om doelrationele, geïnformeerde beslissingen te maken, waarbij voor- en nadelen van alternatieven worden afgewogen. Studiekeuzes lijken dan ook vaak te worden gemaakt op basis van intuïtie (Meijers et al., 2010). In de literatuur wordt de rol die emoties, het onbewuste en de sociale context spelen bij het maken van (studie)keuzes, steeds meer erkend (Aarts et al., 2014; Dijksterhuis, 2008; Kuijpers, 2012; Luken, 2009). In plaats van weloverwogen keuzeprocessen, kiezen veel leerlingen een studie

of beroep op basis van schoolcijfers of het intuïtief wegstrepen van minder aantrekkelijke mogelijkheden (Meijers, 1995; Neuvel, 2005). Beslissingen worden beïnvloed door achtereenvolgens de determinanten: ervaringen van zichzelf of belangrijke anderen (zoals ouders), geruchten, subjectieve beelden of opvattingen en objectieve informatie (Meijers et al., 2010). Er is echter weinig empirisch onderzoek verricht naar de gronden waarop scholieren hun profielkeuze baseren. Het is dus niet bekend in hoeverre het profielkeuzeproces van leerlingen als een rationeel keuzeproces kan worden beschouwd.

Uit de genoemde determinanten die beslissingen beïnvloeden blijkt het belang van de sociale omgeving. Voornamelijk de rol van ouders lijkt van belang voor leerlingen (Kenniscentrum Handel, 2004; Klaassen et al., 2011; Youngworks, 2007). De studiekeuze is echter geen onderwerp van gesprek voor vele gezinnen uit de lagere sociaaleconomische milieus (Meijers et al., 2006). Deze jongeren hebben dus soms geen gesprekspartner uit eigen kring, wat het belang van goede keuzebegeleiding op school benadrukt. Jongeren geven aan dat vrienden beperkte invloed hebben op de keuze voor een profiel, ookal laat onderzoek van Duriez et al. (2013) zien dat ambities op het gebied van school en werk vaak van elkaar overgenomen worden onder jongeren. Bovendien vormt het internet een rijke bron van informatie op het gebied van de profielkeuze, waar leerlingen voornamelijk in de oriëntatiefase gebruik van zeggen te maken (Youngworks, 2007). De rol die scholen zelf spelen, is betwistbaar, omdat activiteiten soms beperkt zijn en niet altijd goed landen bij scholieren (Youngworks, 2007). Uit onderzoek van het Kenniscentrum handel (2004) bleek dat docenten en mentoren het minst belangrijk zijn als het gaat om personen die de leerlingen hebben geholpen bij het maken van een mbo-studiekeuze. Het lijkt er dus op dat bepaalde personen in de sociale omgeving een rol spelen bij studie- en/of profielkeuzes, terwijl andere soorten personen dit in mindere mate doen.

Dat leerlingen minder (zelf)bewust lijken te kiezen dan men wellicht aanneemt, kan verklaard worden middels het gegeven dat de prefrontale cortex, het gebied van de hersenen waar keuzes gemaakt worden, pas volgroeid is tussen het twintigste en dertigste levensjaar (Jolles, 2007;

Nieuwenbroek, 2006). Volgens de loopbaanontwikkelingstheorie van Ginzberg (1951) houden jongeren zich van hun 11^e tot 17^e levensjaar bezig met het ontdekken van de eigen interesses, kwaliteiten en waarden, maar worden deze subjectieve ideeën pas vanaf ongeveer het zeventiende levensjaar in verband gebracht met realistische beroepservaringen. De jongere kan pas in deze 'realistische periode' afwegingen beginnen te maken tussen de werkelijke kansen die hij of zij heeft en wat hij wilde op basis van zijn kwaliteiten, interesses en waarden (Ginzberg, 1951). Ook uit het onderzoek van Kegan (1994), die de ontwikkeling van mensen in termen van vijf bewustzijnsniveaus beschrijft, blijkt dat mensen pas vanaf het vierde bewustzijnsniveau zelfsturend kunnen handelen. Niveau drie (slechts vanuit zichzelf naar de buitenwereld kunnen kijken) is echter het modale niveau voor volwassenen, terwijl het kunnen maken van studieloopbaankeuzes en de daarbij aangeboden begeleiding gericht is op het realiseren van een bewustzijnsverandering naar het vierde niveau van zelfsturing (Meijers et al., 2010). Wel is er neurowetenschappelijke onderbouwing gevonden dat aantoonde dat ondersteuning vanuit de omgeving het gebruik van de prefrontale cortex stimuleert, waardoor men aanneemt dat begeleiding cruciaal is bij het ontwikkelen van een zelfbeeld (Crone, 2012; De Jong, 2009). Op basis van de theorieën van Ginzberg en Kegan zou dus aangenomen kunnen worden dat leerlingen die meestal op veertienjarige leeftijd een profielkeuze dienen te maken, dit nog niet doen op basis van beroepservaringen of wensen. Begeleiders zouden hierbij wel kunnen ondersteunen.

Profielkeuzebegeleiding

Het lijkt erop dat begeleiders zich mogelijk bewust zijn van het feit dat leerlingen op het moment van de profielkeuze wellicht nog niet in staat zijn om een zelfbewuste, toekomstgerichte keuze te maken. Decanen en mentoren verschillen in de factoren waarop leerlingen volgens hen hun profielkeuze zouden moeten baseren, zoals interesses, kwaliteiten of toekomstgerichte factoren (Wichgers et al., 2022a,b). Uit semigestructureerde interviews met 69 begeleiders van veertien Nederlandse middelbare scholen (vmbo t/m gymnasium) bleek dat de meeste begeleiders vinden dat leerlingen hun profielkeuze voornamelijk zouden moeten baseren op interesses of zowel

interesses als kwaliteiten (Wichgers et al., 2022a). In een eerder onderzoek bleek al dat begeleiders voornamelijk adviseren over de profielkeuze met betrekking tot interesses en leerresultaten, ofwel kwaliteiten (Wichgers et al., 2022b). Toekomstgerichte factoren, zoals mogelijke vervolgopleidingen of banen, lijken dus in minder mate aan bod te komen bij de profielkeuzebegeleiding op Nederlandse scholen.

Wel is het zo dat Nederlandse studenten die spijt hebben van hun profielkeuze in het havo of vwo vaak als reden aangeven dat een ander profiel beter zou hebben aangesloten op de vervolgstudie (Rekers-Mombarg et al., 2010). Spijt op basis van interesses of kwaliteiten, bijvoorbeeld omdat een ander profiel leuker of gemakkelijker is, kwam beduidend minder vaak voor dan spijt op basis van toekomstgerichte factoren. Ook Nederlandse vmbo-leerlingen hebben op het moment dat zij een keuze voor vervolgonderwijs maken vaak nog niet genoeg inzicht in de doorstroommogelijkheden in het onderwijs en op de arbeidsmarkt, terwijl deze inzichten nodig zijn om de best passende mbo-opleiding te kiezen (Elffers, 2011). En dus zeker evenmin hebben deze leerlingen tijdens het moment van de profielkeuze genoeg inzicht hierin. Omdat een verwante doorstroom naar vervolgonderwijs een inhoudelijke voorsprong geeft, is het belangrijk dat, naast de reflectie op kwaliteiten en interesses, toekomstgerichte factoren worden meegenomen in de profielkeuzebegeleiding op middelbare scholen. Daaronder valt bijvoorbeeld het hebben van aandacht voor het beeld dat leerlingen hebben bij de inhoud van diverse opleidingen in het vervolgonderwijs en de bijbehorende beroepen.

Het huidige onderzoek

Aandacht besteden aan de reflectie op kwaliteiten, motieven en toekomstwensen is belangrijk, omdat op basis van de eerdergenoemde informatie over de ontwikkeling van jongeren, aangenomen zou kunnen worden dat veel leerlingen zonder begeleiding bij zelfreflectie en zelfsturing pas tijdens hun volwassenheid in staat zouden zijn om een toekomstgerichte profielkeuze te maken. Omdat er weinig onderzoek beschikbaar is over de manier waarop leerlingen een profielkeuze maken, beoogt het huidige onderzoek inzicht te geven in hoe leerlingen (mavo t/m

gymnasium) op drie verschillende middelbare scholen hun eigen profielkeuzeproces beschrijven. De analyse van deze beschrijvingen geeft een beeld van de mate waarin leerlingen toekomstgericht kiezen en kan aanknopingspunten geven voor het verbeteren van de profielkeuzebegeleiding op middelbare scholen.

Vanwege de beperkte hoeveelheid voorgaand onderzoek heeft deze studie een explorerend karakter. Middels een kwalitatieve gevalsstudie van drie middelbare scholen wordt met behulp van focusgroepen in kaart gebracht wat de profielkeuzemotieven van vmbo-, havo- en vwo-leerlingen zijn. De eerste onderzoeksvraag is: 'Op basis van welke factoren maken leerlingen in het voortgezet onderwijs de keuze voor een profiel?'. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord middels een heterogene steekproef van leerlingen van verschillende scholen, om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de profielkeuzemotieven van leerlingen. Zoals beschreven in de onderzoeken van Wichgers et al. (2022a,b) wordt de profielkeuzebegeleiding op scholen verschillend ingericht, en vatten begeleiders hun rol daarin verschillend op. Daarom wordt er aanvullend verkend of er verschillen zijn tussen de deelnemende scholen in het huidige onderzoek. De tweede onderzoeksvraag luidt daarom: 'In hoeverre verschillen de profielkeuzemotieven van leerlingen tussen de deelnemende scholen?'

Op basis van het theoretisch kader wordt verwacht dat leerlingen veelal een profielkeuze maken zonder duidelijke toekomstwensen mee te wegen, omdat zij daar nog te jong voor zijn. Er wordt verwacht dat interesses, schoolcijfers en de mening van belangrijke personen in de sociale omgeving, zoals ouders, een rol spelen bij het kiezen van een vakkenpakket. Omdat de rol die de school en de begeleiders spelen bij keuzeprocessen van leerlingen betwistbaar is, worden er aangaande de tweede onderzoeksvraag geen grote verschillen verwacht tussen de scholen.

Methode

Onderzoeksdesign

In deze kwalitatieve, meervoudige gevalsstudie is gebruik gemaakt van bestaande data die is verzameld in het onderzoeksproject Flow-vo van de Rijksuniversiteit Groningen. Dit onderzoeksproject

brengt schoolloopbanen en profiel- en vakkenkeuzes van leerlingen in het voortgezet onderwijs in kaart.

Participanten

De onderzoeksgroep bestond uit 24 leerlingen (70.8% meisje, 29.2% jongen; 20.8% vmbo-tl, 70.8% havo en vwo, 8.3% gymnasium) uit het leerjaar waarin de profielkeuze werd gemaakt. Deze leerlingen volgden onderwijs op drie middelbare scholen die deelnamen aan het Flow-vo onderzoeksproject. Voor dit onderzoek namen zij deel aan een groepsinterview. De drie scholen werden geselecteerd uit veertien middelbare scholen die deelnamen aan het onderzoek van Wichgers et al. (2022a). De drie scholen, gelegen in Groningen, Noord-Holland en Overijssel, leken te verschillen met betrekking tot de visie op profielkeuzebegeleiding. In Bijlage 1 wordt uitgelegd hoe de scholen geselecteerd zijn uit de oorspronkelijke steekproef van Wichgers et al. (2022a).

Op iedere school vonden twee of drie focusgroepen plaats, zoals zichtbaar is in Tabel 1. Op iedere school werd per schoolniveau door een medewerker van het projectteam Flow-vo één focusgroep georganiseerd met twee tot vier leerlingen, met uitzondering van in totaal twee focusgroepen waaraan leerlingen van twee verschillende schoolniveaus deelnamen. In totaal zijn voor dit onderzoek transcripten van acht focusgroepen geanalyseerd. In Tabel 1 wordt de verdeling in schoolniveau, het aantal leerlingen en geslacht per focusgroep zichtbaar.

Tabel 1

Samenstelling per Focusgroep

School	Focusgroep	Schoolniveau	Meisje (N = 17)	Jongen (N =7)
A	1	Havo	3	0
	2	Mavo en atheneum	3	1
	3	Gymnasium	1	1
B	1	Havo en vwo	2	2
	2	Vwo	1	1
C	1	Vmbo tl	2	1
	2	Havo	2	1
	3	Vwo	3	0

Materialen

In de semigestructureerde focusgroepen werden de leerlingen middels een Interviewleidraad gevraagd naar hun visie op- en argumenten voor het maken van de profielkeuze (bv., “Wat houden de verschillende profielen in?”, “Wat denk je dat het beeld van je klasgenoten is bij de verschillende profielen?” en “Waarom heb je voor je profiel gekozen?”). Ook werden de ervaringen rondom de profielkeuzebegeleiding besproken, bijvoorbeeld in hoeverre en op welke manier de begeleiding hielp bij het maken van de profielkeuze. Daarnaast werd de volgende vraag gesteld: “Er zijn vast mensen met wie je hebt gepraat over je profielkeuze. Kun je eens vertellen wie dat zijn? Ik ben ook benieuwd wie van die mensen veel en wie minder invloed hebben gehad op jouw profielkeuze. Samen zijn [genoemde personen] 100%. Kun je 100% verdelen over die mensen?”. De gehele interviewleidraad is opgenomen in Bijlage 2. De antwoorden op alle vragen zijn meegenomen in de analyse. Wanneer er een antwoord werd gegeven aangaande de factoren die een rol speelden bij het maken van de profielkeuze, is dit antwoord meegenomen in dit onderzoek.

Focusgroepen geven rijke en relevante informatie, omdat deelnemers op elkaar kunnen reageren en elkaar op ideeën kunnen brengen, vanwege het mogelijke ‘loosening effect’ (Vaughn et al., 1996). In een ontspannen groepssetting, waarin participanten voelen dat hun meningen en ervaringen er toe doen, zijn ze meer geneigd hun percepties en meningen te openbaren (Byers & Wilcox, 1988, in Vaughn et al., 1996). Focusgroepen kunnen daarom een breed beeld geven van de profielkeuzemotieven van leerlingen.

Procedure

Het project is goedgekeurd door de Ethische Commissie Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. De gegevensverzameling vond plaats in overeenstemming met destijds geldende Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG). De deelnemende leerlingen werden door hun mentor of decaan willekeurig geselecteerd en gevraagd deel te nemen aan een groepsinterview. Voorafgaand aan de interviews kregen de deelnemers en hun ouder(s) of voogd(en) een informatiebrief waarin de doelstellingen van het onderzoek werden

toegelicht en werd gevraagd om toestemming voor deelname en het maken van geluidsopnames. Ook werd daarin vermeld dat de resultaten gepseudonimiseerd zouden worden opgeslagen en gepresenteerd in rapportages. Tijdens iedere focusgroep werd een geluidsopname gemaakt door de onderzoeker van het projectteam Flow-vo die het interview afnam. De focusgroepen duurden 30 tot 55 minuten en vonden plaats tussen januari 2019 en september 2020.

Analyse

De geluidsopnames waren reeds getranscribeerd. De transcripten zijn in ATLAS.ti geüpload en vervolgens geanalyseerd. Middels thematische analyse van Braun en Clark (2006) werden thema's bepaald, zodat er aangaande de profielkeuzemotieven van leerlingen op een systematische manier sub-thema's of geheel nieuwe thema's konden ontstaan, naast de al besproken thema's, zoals interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren (Wichgers et al., 2022a). Deze drie typen profielkeuzemotieven staan niet los van elkaar, maar lopen deels door elkaar heen. In Bijlage 3 wordt uitgelegd hoe de thema's onderscheiden werden bij het coderen van de tekstfragmenten. Om diepgaande en natuurgetrouwe inzichten te verkrijgen omtrent de diverse factoren die leerlingen meenemen bij het maken van hun profielkeuze, zonder daarbij relevante informatie voorbij te gaan, werden de volgende stappen van thematische analyse iteratief doorlopen (Braun & Clark, 2006):

1. Transcripten doorlezen en initiële ideeën opschrijven.
2. Interessante zinnen en zinsdelen coderen.
3. Op basis van de codes thema's (hoofdcodes) genereren.
4. De thema's (hoofdcodes) aanpassen op basis van een vergelijking met de (sub)codes van stap 2 en de gehele dataset, zodat ze bruikbaar zijn.
5. De hoofd- en subcodes een naam en heldere definitie geven.
6. Het selecteren van overtuigende voorbeelden in de thema's en de geanalyseerde data relateren aan de onderzoeksvragen en de theorie.

De eerste vier stappen werden uitgevoerd met één willekeurig geselecteerde focusgroep per school, die in totaal drie transcripten opleverden. Daarbij werd gebruik gemaakt van een concept

codeboek dat aanvankelijk werd opgesteld aan de hand van de literatuur, maar aangepast werd op basis van de data (Bijlage 4). Het derde transcript werd door een tweede beoordelaar gecodeerd middels het codeerschema dat na het coderen van de eerste twee transcripten was ontstaan. Daarna werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend en het codeerschema aangescherpt na een peer debriefing, waarin afwijkende interpretaties en conclusies werden besproken met de tweede beoordelaar (stap 5) (Guba, 1981). De Cohens Kappa was 0,85, waardoor de overstemming tussen de eerste en tweede beoordelaar bijna perfect te noemen was (Landis & Koch, 1977). Omdat het codeboek in samenspraak met een mede-onderzoeker werd opgesteld, hingen de interpretaties niet af van slecht één waarneming. Deze triangulatie vergroot de geldigheid van de onderzoeksresultaten (Baarda et al., 2021).

Met behulp van het definitieve codeboek (Tabel 2) werden vervolgens de overige vijf focusgroeptranscripten gecodeerd, waarna de geanalyseerde data van alle focusgroepen werd gerelateerd aan de onderzoeksvragen en theorie (stap 6). Tenslotte werden de onderzoeksvragen beantwoord middels een samenhangende rapportage waarin de gegenereerde thema's besproken worden met ondersteuning van gepseudonimiseerde citaten uit de focusgroepen. De citaten worden ondersteund met indicatoren, zoals "L1, A1". Dit voorbeeld betekent dat de uitspraak werd gedaan door leerling 1 uit focusgroep 1 van school A.

Tabel 2

Definitieve Codeboek

Hoofdcode	Subcode	Toelichting	Voorbeeld	Soort code
		De participant omschrijft de rol van:		
Interesses	Interesse m.b.t. (schoolse) kennis, vaardigheden, vakken en profielen	hedendaagse interesses op het gebied van bepaalde (schoolse) kennis, vaardigheden of vakken en profielen.	De leerling vindt het vak biologie leuk, dus kiest het gezondheidsprofiel.	Deductief
Kwaliteiten	Capaciteiten m.b.t. (schoolse) kennis, vaardigheden, vakken	de eigen capaciteiten en/of leerresultaten met betrekking tot bepaalde (schoolse) kennis, vaardigheden of vakken en profielen.	De leerling is goed in exacte vakken.	Deductief
	Studiebelasting /	de verwachte moeilijkheidsgraad of	De leerling geeft aan dat	Inductief

	moeilijkheidsgraad	studiebelasting van bepaalde vakken en/of profielen in het algemeen.	het leren van talen veel tijd kost.	
Toekomstgerichte factoren	Gewenste vakken, sectoren en opleidingen (nabije toekomst)	wel/niet gewenste vakken, sectoren en/of opleidingen in de bovenbouw en het vervolgonderwijs.	De leerling wil een onderwijsopleiding gaan volgen.	Deductief
	Gewenste positie op de arbeidsmarkt (verre toekomst)	beroepen, banen of werkzaamheden op de arbeidsmarkt en/of bijbehorende motieven/werkwaarden (idealen, levensmissies, principes etc.).	De leerling wil in de zorg werken en veel afwisseling.	Deductief
Het nut van bepaalde vakken in het dagelijks leven		de mate waarin bepaalde kennis/vaardigheden gebruikt kunnen worden in het dagelijks leven.	De leerling kiest Duits, omdat meer mensen/landen Duits spreken dan Frans.	Inductief
Mening docent		de mening over de docent van een vak.	De leerling kiest een bepaald vak niet, omdat hij/zij de leraar niet leuk vindt.	Deductief
Congruentie persoonlijkheid en werkomgeving		het eigen persoonlijkheidstype of de persoons eigenschappen in relatie tot kenmerken van vakken/profielen/opleidingen/beroepen/werkomgevingen.	De leerling is realistisch, onderzoekend, sociaal, ondernemend en/of conventioneel en koppelt dit aan kenmerken van werk.	Deductief
Profielkeuzebegeleidingsactiviteiten		de activiteiten die binnen of buiten de school worden aangeboden met betrekking tot het maken van een profielkeuze.	De leerling vertelt dat een beroepenmarkt hem of haar heeft geholpen bij de keuze voor een profiel.	Inductief
Sociale context	Begeleiders op school	docenten, mentoren, decanen of andere medewerkers in de school.	De leerling neemt iets mee uit gesprekken met begeleiders op school.	Deductief
	Gezin	ouders en broers/zussen.	De leerling omschrijft dat zijn ouders denken dat hij een natuurprofiel zou moeten kiezen.	Deductief
	Vrienden en mede-leerlingen	Vrienden, mede-leerlingen of oudere leerlingen/studenten.	De leerling omschrijft economie te willen kiezen, omdat de meeste van zijn vrienden dat ook doen.	Deductief
	Social media	social media.	De leerling omschrijft wat hij heeft gezien op social media.	Deductief
	Complexe, dynamische systemen	bedrijven, instituten of werkgevers.	De leerling omschrijft de wensen van bepaalde bedrijven of werkgevers.	Deductief
Subjectieve informatie	Geruchten/percepties/beelden/opvattingen	persoonlijke normen, waarden, waarnemingen, opvattingen of berichten waarvan de leerling niet zeker weet of ze waar zijn.	De leerling omschrijft dat hij heeft gehoord dat je met een cultuurprofiel bijna bij geen enkele opleiding wordt toegelaten.	Deductief
	Emoties/intuïtie/het onbewuste	bepaalde gevoelens en/of ingevingen.	De leerling omschrijft dat hij blij wordt van het oplossen van wiskundige vraagstukken.	Deductief
Objectieve informatie		objectieve informatie, zoals informatieboekjes, arbeidsmarktinformatie of toelatingseisen, bijvoorbeeld	De leerling omschrijft dat je met een natuurprofiel wordt toegelaten voor vrijwel alle	Deductief

		gevonden op internet.	vervolgopleidingen.	
Traditionele motieven	Personen/rolmodellen	personen of rolmodellen in de familie of de woonplaats.	De leerling omschrijft dat hij het bedrijf van zijn vader gaat overnemen.	Deductief
	Geslacht	geslacht in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat het cultuurprofiel voor meiden is.	Deductief
	Etniciteit	afkomst in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat blanke mensen vaak veel geld willen verdienen en daarom een economieprofiel kiezen.	Deductief
	Sociale klasse	sociaaleconomische status in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat leerlingen met rijke of goedopgeleide ouders vaker kiezen voor een natuurprofiel.	Deductief

Resultaten

Dit hoofdstuk is een uiteenzetting van de bevindingen uit de focusgroepen. Paragraaf één vormt een samenvatting van de resultaten per hoofdcode uit het codeboek die door minimaal drie van de 24 leerlingen werd benoemd en maakt daarmee inzichtelijk hoe de verschillende factoren een rol speelden in het profielkeuzeprocess. In paragraaf twee worden de scholen met elkaar vergeleken, uitgaande van de drie meestgenoemde factoren: interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren.

Factoren profielkeuze

Interesses

Veertien leerlingen gaven aan het belangrijk te vinden om de vakken te kiezen die ze interessant of leuk vinden, altijd in combinatie met een beoordeling van hoe goed ze in de vakken zijn en/of wat ze er in de toekomst aan zouden kunnen hebben op het gebied van vervolgonderwijs of werk. Zo vertelde leerling 2 van focusgroep A1: *“Uh.. Ik heb meer gekeken naar wat ik leuk vind, maar ook wat ik goed kan. En ik vind aardrijkskunde en geschiedenis heel leuk en ik ben ook goed in talen. Uh.. Ja, ik en ben ook best wel creatief.”* Leerling 2 van focusgroep C3 gaf aan: *“Ik heb CM gekozen en dat is vooral talen. En ik heb ook beeldende vorming bij mijn examen zitten. Want ik vind het wel leuk om gewoon creatief bezig te zijn en zo en ik heb verder ook niks met natuurkunde en dat soort vakken. En ik heb er ook extra vakken bij, ik heb nog bedrijfseconomie en gewone economie, dus stel ik kies dat en ik wil toch niet iets creatief gaan doen later, kan ik ook gewoon iets met economie doen.”* Er waren

geen leerlingen voor wie enkel interesses met betrekking tot kennis, vaardigheden, vakken of profiel een rol leken te spelen bij het kiezen van een profiel. Daarentegen werden er door zestien leerlingen, waarvan zes leerlingen niet behoorden tot de eerder genoemde veertien leerlingen, algemene uitspraken gedaan waaruit blijkt dat interesses wel degelijk meespelen in de keuze voor een profiel, zoals: *“En wat ik weet van mensen die EM doen, dat die heel vaak geïnteresseerd zijn in economie of geschiedenis”* (L2, A3), en *“Ja, ik heb, veel kinderen die ik weet, die houden ook van dieren en zo en die kiezen dan eerder NG”* (L2, A1) en *“Gewoon iedereen doet denk ik wat ze leuk vinden”* (L1, A1).

Kwaliteiten

Naast interesses, gaven 23 leerlingen aan dat persoonlijke capaciteiten of de algemene moeilijkheidsgraad van bepaalde vakken een rol speelden bij de profielkeuze. Tien leerlingen gaven aan dat hetgeen ze goed in waren doorslaggevend was voor hun profielkeuze. Leerling 1 van focusgroep C2 gaf bijvoorbeeld aan goed te zijn in de vakken die deze leerling leuk vindt, maar als dit niet zo geweest zou zijn, de vakken te kiezen die wel goed gingen: *“Ehm, de vakken die beter gaan, daar heb je op lange termijn meer mee. Als, stel- als je gaat blijven zitten, dan heb je er ook niks aan.”* Ook de overige twee leerlingen van focusgroep C2 gaven aan dat cijfers het belangrijkste zijn om de keuze op te baseren, wanneer er een keuze gemaakt moet worden tussen waar de leerling goed in is en welke vakken een leerling leuk vindt. Voor één leerling leek alleen ‘kwaliteiten’ een rol te spelen. Deze leerling (L3, C2) gaf aan niet goed te zijn in wiskunde, en daarom CM zonder wiskunde te hebben gekozen. Op de vraag of het ook een leuk profiel was, reageerde de leerling: *“Nou ja, maakt me niet heel veel uit. Zolang gewoon maar geen wiskunde, scheikunde en natuurkunde, vind ik alles prima.”* Voor 21 leerlingen speelden ook andere factoren een rol. Een leerling vertelde bijvoorbeeld: *“Ehm, ik heb EM, omdat ik later ook iets wil doen graag met economie of iets in de richting van rechten. Dus dat lijkt me er het meest bij passen en eerst wou ik nog wel iets met misschien NT doen, maar dit jaar vond ik natuurkunde en scheikunde, dat werd al te moeilijk, dus dan kies ik er voor om meer vakken te doen die me beter liggen”* (L1, C3).

Toekomstgerichte factoren

In de bovenstaande paragrafen werd al duidelijk dat meerdere leerlingen ook hun toekomstplannen meenamen in de profielkeuze. Eenentwintig leerlingen benoemden iets op het gebied van toekomstgerichte factoren. Twintig leerlingen daarvan refereerden naar de gewenste positie op de arbeidsmarkt, zoals: *“NG, omdat ik ook een beetje de dokterskant en zo misschien wel op wil”* (L1, B1). Zes leerlingen gaven (ook) één of meerdere antwoorden met betrekking tot werkwaarden, zoals: *“Meisjes zijn gewoon meer bezig met van ‘wij willen echt iets leuks doen’, waar we blij van worden en het moet natuurlijk ook wel goed verdienen, maar ik denk dat ons wel wat minder uitmaakt, of zo”* (L1, C3) Tien leerlingen gaven (daarnaast) iets aan inzake de gewenste vakken, sectoren of opleidingen (nabije toekomst), zoals: *“Ja, ik weet, ik ga hotelschool doen. En economie sluit daar het beste bij aan, dus daarom heb ik voor economie gekozen”* (L1, C1) en *“Uh, ja. Wat je allemaal nodig had om dokter te worden zeg maar. Heel specifiek welke opleiding je dan hierna moest doen en ja, toen dacht. Het is echt heel, een hele lange opleiding hierna. Ik ben niet heel goed in scheikunde. Dus toen heb ik ook alsnog gekozen voor EM”* (L3, B1). Drie leerlingen benoemden het wegstrepen van opties met betrekking tot de toekomst, zoals: *“Zodat ik dat weg kan strepen, zeg maar. En iedereen heeft gewoon zo’n heel lijstje, zeg maar: ‘Dit wil ik niet worden, dat wil ik niet worden’”* (L3,C3).

Congruentie persoonlijkheid en werkomgeving

Zes leerlingen vertelden iets over de congruentie tussen persoonlijkheid en toekomstige vakken, profielen, opleidingen of beroepen. Eén leerling benoemde geen concrete persoonskenmerken, maar wel of ze iets wel of niet bij zichzelf vond passen: *“Het werd voor mij ook wel duidelijk dat ik niet iets met uh.. zeg maar verpleegkunde en zo moet gaan kiezen, want ik denk niet dat dat helemaal bij mij past”* (L1, A3). De overige vijf leerlingen benoemden wel concrete persoonskenmerken, zoals leerling 2 van focusgroep A1 die CM wilde kiezen op grond van de volgende motieven: *“Uh.. Ik heb meer gekeken naar wat ik leuk vind, maar ook wat ik goed kan. En ik vind aardrijkskunde en geschiedenis heel leuk en ik ben ook goed in talen. Uh.. Ja, ik en ben ook best wel creatief.”*

Profielkeuzebegeleidingsactiviteiten

Twaalf leerlingen gaven aan dat profielkeuzebegeleidingsaspecten binnen of buiten de school invloed hebben gehad op de keuze, zoals: adviezen van vakdocenten, mentorgesprekken, profiel-, studiekeuze- of persoonlijkheidstesten en informatie over de bovenbouwvakken en beroepsmogelijkheden per profiel. Zo vertelde leerling 3 van focusgroep C3: *“Maar die wiskundevoorlichting vond ik wel echt heel handig, omdat ik echt geen idee had wat het verschil tussen wiskunde A, B en C was.”* Leerling 3 van focusgroep C1 benoemde dat *“vooral alleen de mentorgesprekken”* hadden geholpen bij het maken van de profielkeuze. Leerling 2 van focusgroep A1 zei: *“Ik vond dat beroeps... uh.. die beroepsinterview dingen, vond ik wel interessant. Omdat je dan echt te horen krijgt, mensen met heel lang ervaring met een bepaalde baan.”* Een andere leerling (L1, C3) vertelde dat de tweedaagse stage een bevestiging gaf dat iets op het gebied van rechten leuk zou zijn.

Vijftien leerlingen gaven aan dat bepaalde profielkeuzebegeleidingsactiviteiten niet van toegevoegde waarde waren voor hen, zoals: stages, bedrijfsbezoeken, LOB-opdrachten of voorlichtingen op hogescholen/universiteiten. Het niet nuttig vinden van stages of bedrijfsbezoeken, hing vrijwel altijd samen met de plaatsing die niet overeenkwam met de interesses van de leerlingen. Over de LOB-opdrachten werd bijvoorbeeld gezegd: *“Nou dan moet je via Magister en dan heb je daar zo’n lijst staan met links en dan moesten we naar die site en dan moet je al die, allemaal opdrachten waren dat, maar dat waren echt opdrachten. Bijna niks was echt nuttig”* (L3, A1). Leerling 1 van focusgroep A1 bevestigde dit met: *“En je moest ook hele lange opdrachten invullen over je ouders. Wat ze hebben gedaan en welke opleiding en niveau zeg maar, dat vond ik ook een beetje. Dat gaat me niet helpen hiermee.”* Deze leerling vertelde ook dat de studievoorlichtingen op een specifieke hogeschool te vroeg kwamen voor leerlingen in klas 3: *“We hadden nog niet eens een profiel gekozen. En de meeste mensen op dat moment weten nog niet eens wat ze willen doen of wat de echte profielen waren.”*

Sociale context

Alle 24 leerlingen gaven aan dat ze met diverse personen spraken over de profielkeuze.

Begeleiders op school waren de meestgenoemde gesprekspartner. Negentien leerlingen vertelden informatie te hebben gekregen of te hebben gepraat met docenten (15 leerlingen), de mentor (12 leerlingen), de decaan (10 leerlingen). Acht leerlingen gaven aan voornamelijk iets te hebben gehad aan de gesprekken met vakdocenten, zoals leerling 1 van focusgroep C1: *“Nou, ik redde het wel met de docenten zelf.”* Daarvoor gaf deze leerling het volgende aan toen er werd gevraagd naar voorbeelden van profielkeuzebegeleidingsactiviteiten: *“Nou vaak genoeg hebben docenten wel gevraagd van ‘waar liggen je interesses, wat vind je leuk?’ En uit zo’n gesprek wordt eigenlijk ook automatisch een advies naar je gelegd, van wat kun je het beste doen. Dus dan krijgen we ook wel van de docenten zelf. Nier per se uitjes ofzo.”* Een andere leerling vertelde: *“Leraren zijn uh... best wel van belang. Omdat je natuurlijk, leraren zijn best wel makkelijk dat je zelf moment kan aanspreken. Maar uh.. Ik praat eerder dan met uh.. mijn ouders ofzo”* (L2, A3). Een andere leerling (L2, A1) vond docenten ook van belang: *“Ik denk ook dat het belangrijk is als docenten een beetje advies geven. Van, of je er wel niet goed in bent en of je het wel of niet moet kiezen.”* Daarentegen gaven vier leerlingen aan zich juist niet veel te hebben aangetrokken van de adviezen van docenten, zoals leerling 3 van focusgroep C1: *“Ja, het maakt mij ook niet heel veel uit. Wat die docenten zeiden, want ik zou wel zorg en welzijn kiezen. Dat vind ik wel leuk.”* Drie leerlingen gaven aan verder te zijn geholpen door de decaan, bijvoorbeeld: *“En ik vond dat gesprek met de decaan of ik Frans en Duits of Frans en bedrijfseconomie ging kiezen, ook echt wel heel.. Ja ik vond het wel heel handig dat ze gewoon zei van ‘ja als je gewoon’, dat ze vertelde hoe ik het gewoon moest doen, dat ik het echt makkelijk zou gaan halen, zeg maar. Dus dat vond ik wel heel handig”* (L3, C3).

Achttien leerlingen gaven aan dat de ouders de belangrijkste gesprekspartner waren, zoals leerling 3 van focusgroep C1. Deze leerling kreeg de vraag of er gesprekken met de decaan gewenst waren en antwoordde daarop: *“Nee, ik had met mijn ouders die gesprekken.”* en *“Gewoon die duwen me gewoon daar doorheen, kijken wat ik later wou doen.”* Een andere leerling gaf iets soortgelijks aan *“Gewoon, we [leerling met ouders] hadden het gewoon een beetje erover wat ik later wou en dat soort dingen. Toen kwamen we tot de conclusie met EM ja, ook gewoon dingen met bedrijven die ik leuk*

vind." Vijf leerlingen vertelden met een broer en/of zus te hebben gepraat, zoals leerling 2 van focusgroep B2: *"Ja ik had met mijn broer gesproken en mijn zus. Want mijn ouders hebben geen verstand hiervan dus."* Deze leerling vertelde in de studieboeken geneeskunde van haar broer te hebben gekeken. Andere leerlingen gaven aan met ooms en tantes (L2, C2) of opa's en oma's (L3, C2) over de profielkeuze te hebben gepraat.

Acht leerlingen gaven aan dat vrienden het minst belangrijk waren bij de profielkeuze, zoals: *"Maar ik denk eerst uh degene die ook gymnasium deed, van een andere school, dan mijn broer, dan mijn ouders en dan docenten en dan vriendengroep, denk ik"* (L1, A3) en *"Ik denk dat in mijn geval mijn zussen het belangrijkste waren. Uh.. Of mijn ouders ook wel een beetje. En dat mijn vrienden het minst belangrijk waren, want zij gaan bijna allemaal een uh.. Ik heb een vriendengroep met zes. En ze gaan bijna allemaal NG/NT doen. Dus dat.. praat ik niet heel veel over, omdat ik er een beetje buiten sta met mijn profiel"* (L2, A3). Vier leerlingen gaven aan de mening van bovenbouwleerlingen nuttig te vinden.

Subjectieve informatie

Zeven leerlingen beschreven subjectieve motieven, zoals geruchten of persoonlijke percepties, al dan niet gebaseerd op intuïtie. Zo zei leerling 1 van focusgroep A3: *"En ik heb dus heel veel rondgevraagd en de meeste mensen [bovenbouwleerlingen] zeiden dus dat je met NG of NT wel ver kon komen met alles."* Een andere leerling (L1, C1) gaf aan de indruk te hebben dat economie wordt gekozen door mensen die nog niet weten wat ze willen gaan doen. Zes leerlingen omschreven intuïtieve motieven, zoals het gevoel dat een bepaald profiel het beste bij de leerling past of juist niet. Zo gaf leerling 1 van focusgroep A3 aan: *"Nou, ik vond het heel lastig. Want zeg maar, ik kan mezelf niet echt ergens in plaatsen of zo. Ik, ik, ja.. Ik heb een beetje het idee dat ik in alles wel een beetje pas, maar eigenlijk nergens echt helemaal."* Een ander leerling zei: *"Nee, het is meer, zeg maar, uh, ik wist dat al heel lang, zeg maar. Groen zou ik niet willen doen, techniek ook niet, zorg en welzijn wil ik niet. Dus, en economie spreekt me dan wel het meeste aan van ze alle vier"* (L2, C1).

Objectieve informatie

Drie leerlingen benoemden daarentegen informatie te hebben gebruikt die gecategoriseerd

kan worden als “objectieve informatie”. Leerling 3 van focusgroep A2 vertelde dat het boekje met vervolgopleidingen en scholen handig was. Twee andere leerlingen gaven aan veel te hebben gehad aan de informatie over de bovenbouwvakken van de decaan of docenten. Zo werd er bijvoorbeeld gezegd: *“Nou, als we dit niet hadden gehad, vond ik het wel lastiger om een keuze te maken, zeg maar. Want dan wist ik ook niet wat de nieuwe vakken zouden inhouden enzo”* (L1, C3) en *“Ik sta gewoon, ja hoe noem je dat, ja ik weet al gewoon wat er gaat gebeuren, daar word ik gelijk al op voorbereid, niet dat ik opeens iets hoor, waarvan ik dacht: ‘Huh, dat had ik helemaal niet verwacht’, waardoor ik achteraf spijt ga krijgen”* (L1, A3).

Traditionele motieven

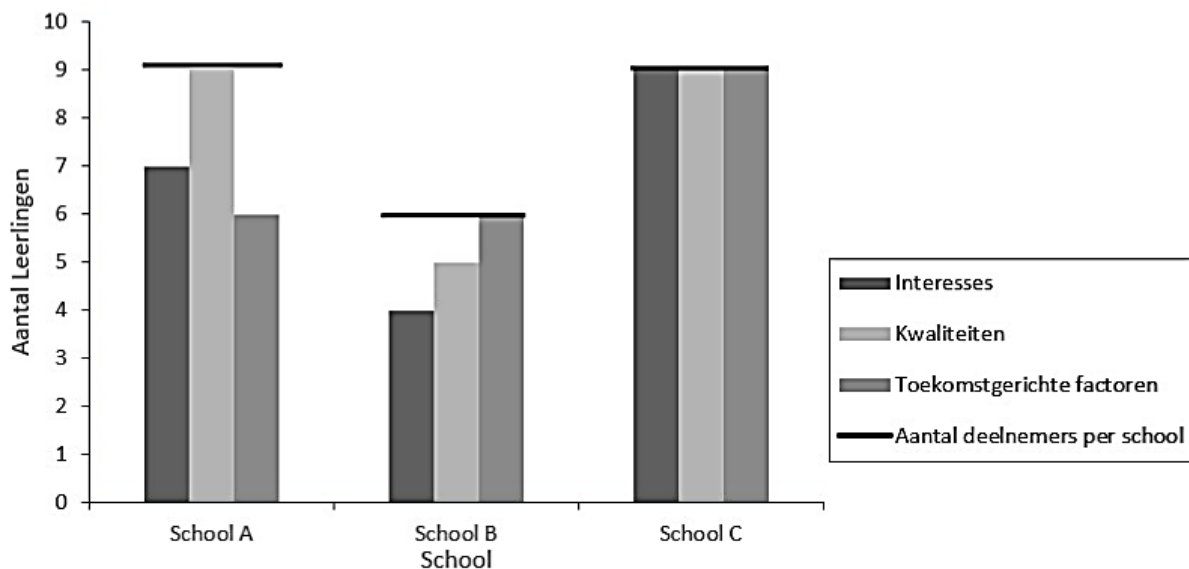
Nadat in de interviews werd gevraagd naar de rol van geslacht en etniciteit, hebben veertien leerlingen hier iets over gezegd. Vijf leerlingen vertelden dat geslacht geen rol zou moeten spelen bij de profielkeuze. De leerlingen van focusgroep C3 gaven daarentegen aan dat jongens meer op geld gericht zijn en hierdoor wellicht vaker EM kiezen. Zo zei leerling 1: *“Ze zeggen altijd: ‘Ja als ik economie en maatschappij, dan ga ik een eigen bedrijf starten.’ Sommigen zeggen van: ‘Ja, dan word ik een hele dure advocaat.”* Leerling 2 vulde aan met *“Ik denk dat jongens wel een soort van achterliggende redenen hebben van, ik wil succesvol zijn en ik wil rijk worden.”* Acht leerlingen gaven aan dat etniciteit geen rol zou moeten spelen bij de profielkeuze. Leerling 2 uit focusgroep B2 gaf echter aan dat dit voor haar wel het geval was: *“Nou in Syrië hebben wij altijd het idee dat wij echt gewoon NT of NG gaan kiezen, want als je rijk bent dan ga je echt gewoon richting eco ofzo. En mijn ouders spelen echt gewoon niet zoveel rol daarin. Want zij kunnen echt gewoon de taal niet.”* Ondanks de inconsistentie in dit citaat, geeft het aan dat sociaal-culturele denkbepelden soms een rol spelen. Eén leerling vertelde ten slotte iets over hulp van ouders, waaruit blijkt dat ouders ook als rolmodel kunnen fungeren: *“En mijn ouders, die hebben of doen allebei ook iets in de bedrijfskunde en zo, dus toen zeiden ze ook: ‘Ja als iets niet lukt, kunnen we je ook helpen’, Dus dat heeft ook wel geholpen om bedrijfseconomie te gaan kiezen en gewoon hun weten natuurlijk ook wel hoe ik ben, dus wat het handigste is om te gaan kiezen.”*

Verschillen tussen deelnemende scholen

De onderstaande diagram geeft inzicht in de verschillen tussen school A, B en C met betrekking tot de factoren interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren. Elke staaf geeft aan door hoeveel leerlingen de factor in de focusgroepen werd benoemd per school. De zwarte lijnen geven aan hoeveel deelnemers in totaal deelnamen per school. Op school A namen bijvoorbeeld negen leerlingen deel aan dit onderzoek. Zeven van hen benoemden dat interesses voor hen van belang waren bij de profielkeuze. In de onderstaande grafiek zijn ook de leerlingen die een algemene uitspraak deden omtrent interesses meegenomen in de telling voor deze categorie.

Figuur 1

Het Aantal keer dat een Factor werd genoemd door de Deelnemende Leerlingen per school



School A

Zoals de zwarte lijn aangeeft, namen er op school A in totaal negen leerlingen deel aan dit onderzoek. Alle leerlingen gaven in de focusgroepen antwoorden waaruit bleek dat persoonlijke capaciteiten en/of de algemene moeilijkheidsgraad van vakken voor hen meespeelde in het maken van een profielkeuze. Zeven leerlingen gaven aan dat interesses voor hen van belang waren bij het maken van een profielkeuze. Tenslotte benoemden zes leerlingen profielkeuzemotieven op het gebied

van de nabije of verre toekomst, zoals beoogde vervolgopleidingen of beroepen.

Toekomstgerichte factoren werden dus minder vaak genoemd dan interesses en kwaliteiten. Leerling 1 van focusgroep A1 gaf een mogelijke verklaring: *“Ja, ik ga niet kiezen voor uh.. Dat je later iets wilt worden en dat je daarom een profiel kiest.”*. Leerling 2 bevestigde dit: *“Want dat kan nog heel erg veranderen. En dan heb je straks dat profiel gekozen en dan... Ja... Wil je niet meer worden zeg maar.”* Een voorbeeld waaruit blijkt dat kwaliteiten voor leerlingen belangrijk werden geacht, werd gegeven door leerling 2 van focusgroep A3: *“Nou ik denk dat het [de adviezen van vakdocenten] best wel belangrijk is voor mijn keuze, omdat ik dan wel duidelijkheid heb over, ga ik het halen?”*

School B

Op school B namen minder leerlingen deel aan dit onderzoek. Van de zes leerlingen, gaven alle leerlingen aan toekomstgerichte factoren mee te nemen bij het maken de profielkeuze. Vijf leerlingen benoemden profielkeuzemotieven op het gebied van de eigen kwaliteiten. Ook gaven vier leerlingen aan de eigen interesses met betrekking tot (schoolse) kennis, vaardigheden, vakken en profielen belangrijk mee te wegen in de profielkeuze.

Het waargenomen belang van toekomstgerichte factoren kan worden geschetst middels de antwoorden van leerlingen 1 en 2 van focusgroep B1. Op de vraag waarom een profielkeuze gemaakt dient te worden, gaven de leerlingen achtereenvolgens de antwoorden: *“Ik denk omdat dan de vakken die niet leuk vindt of die je later niet wilt gebruiken, dat je die dan niet meer hoeft te volgen.”* En *“Alvast een richting van je loopbaan kiezen.”* Daarnaast antwoordde leerling 2 van focusgroep B2 *“NT: natuur en techniek, dus daar kan je architectuur worden, maar ook als je samen NG en NT samenstelt, kun je ook allerlei richtingen op. Dat heb ik gedaan.”* op de vraag of de leerlingen konden vertellen wat de vier profielen inhouden.

School C

Op school C namen negen leerlingen mee aan het huidige onderzoek. Alle leerlingen gaven in de focusgroepen aan zowel hun interesses, kwaliteiten als toekomstplannen belangrijk te vinden bij het maken van de profielkeuze. Leerling 1 van focusgroep C3 antwoordde bijvoorbeeld: *“Ik denk dat*

het is, zodat je gericht – dat je al meer bezig bent, met wat je leuk vindt, zodat je beter voorbereid gaat studeren” op de vraag waarom de leerlingen een profielkeuze dienen te maken. Daarnaast werd in focusgroep C2 de vraag gesteld wat verstandiger is: vakken kiezen die je leuk vindt of vakken kiezen waar je goed in bent. Leerling 1 antwoordde daarop: *“Voor mij, dat gaat gewoon hand in hand. De vakken die ik leuk vind, daar ben ik ook gelijk goed in.”* Op de vraag of is het belangrijk is om te kiezen wat je leuk vindt, antwoordde deze leerling: *“Dat wel ja. Anders heb je er ook niet heel veel aan, want dan ga je je baan natuurlijk ook niet leuk vinden.”* Uit dit laatste voorbeeld blijkt dat dat de leerling alle drie de factoren belangrijk acht.

Discussie

Middels de data van acht focusgroepen werd getracht in kaart te brengen welke factoren voor leerlingen meespelen bij het maken van de profielkeuze en in hoeverre daarin verschillen zichtbaar werden tussen de deelnemende scholen, die leken te verschillen met betrekking tot de visie op profielkeuze. Aangaande de eerste onderzoeksvraag bleek dat leerlingen voornamelijk hun interesses, kwaliteiten en toekomstplannen meenemen bij het maken van een profielkeuze. In dit onderzoek werd de factor kwaliteiten, ofwel de persoonlijke capaciteiten met betrekking tot de verschillende vakken, het vaakst genoemd. De meeste leerlingen lijken het dus belangrijk te vinden om vakken te kiezen waar zij goed in zijn. De reden die hiervoor vrijwel altijd werd benoemd, was dat de leerlingen voor zichzelf het vakkenpakket met de grootste kans van slagen willen volgen. Dit sluit aan bij de theorie van Lent et al. (1994), waarin wordt gesteld dat keuzes worden gemaakt op basis van onder meer ‘self-efficacy’ en ‘outcome expectations’.

De interesses van leerlingen bleken ook van belang, maar voor geen enkele leerling bleek alleen deze factor van belang. Leerlingen lijken het dus belangrijk te vinden om de vakken te kiezen die ze interessant vinden, mits ze het vak ook aankunnen en/of het vak van toegevoegde waarde vinden voor een vervolgstudie of toekomstig werk. Ook dit ondersteunt de theorie van Lent et al. (1994), omdat daarin wordt gesteld dat beroepsgerichte interesses zich ontwikkelen op basis van waar leerlingen goed in zijn en waar leerlingen positieve uitkomsten mee denken te kunnen bereiken.

Interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren lijken een onderlinge wisselwerking te hebben. Dat leerlingen pas vanaf ongeveer het 17^e levensjaar afwegingen beginnen te maken tussen de (toekomst)kansen en de eigen kwaliteiten, interesses en waarden, lijkt op basis van het huidige onderzoek niet het geval te zijn (Ginzberg, 1951). Het lijkt erop dat leerlingen hier al enkele jaren eerdere mee beginnen, al dan niet omdat zij zich in Nederland op jonge leeftijd dienen te specialiseren in het onderwijs middels het maken van een profielkeuze.

Zo benoemden de meeste leerlingen, aangaande toekomstgerichte factoren, het belangrijk te vinden om een profielkeuze te maken die aansluit bij beoogd, toekomstig werk. Minder leerlingen leken te spreken over de gewenste vervolgopleiding, al was het onderscheid tussen een gewenste baan of een gewenste studie in ongeveer een kwart van de fragmenten omtrent toekomstige factoren niet goed te maken. De bevinding dat leerlingen de profielkeuze maken op basis van toekomstgerichte factoren, zoals de gewenste vervolgopleiding of professie, is enigszins in strijd met de eerder genoemde onderzoeken, waarin wordt gesteld dat leerlingen weinig rationele keuzes maken gericht op de loopbaan (Germeijs & Verschueren, 2006; Hirschi & Läge, 2007; Meijers et al., 2010). In het huidige onderzoek bleek dat leerlingen tijdens het profielkeuzejaar wel degelijk bezig zijn met hun toekomstige loopbaan.

Echter, voor veel leerlingen waren de plannen nog vaag. Soms werden er enkele veelvoorkomende beroepen genoemd, zoals dokter of arts. Specifieke functies, werkzaamheden of minder voor de hand liggende beroepen werden vrijwel niet genoemd, wat aansluit bij het eerder genoemde gegeven dat subjectieve ideeën over de eigen kwaliteiten, interesses en waarden pas vanaf het ongeveer het 17^e levensjaar in verband kunnen worden gebracht met realistische beroepservaringen (Ginzberg, 1951). De leerlingen die stages of bedrijfsbezoeken aankaarten, beoordelen deze ervaringen dan ook meestal niet als leerzaam. Er werd bij de bespreking van deze ervaringen vrijwel geen reflectie zichtbaar aangaande het daadwerkelijke werk in relatie tot de eigen kwaliteiten, interesses en waarden. Dit onderzoek heeft daarom weinig ondersteuning gevonden voor de veronderstelling dat leerlingen de profielkeuze maken op basis van de geschatte overeenkomst

tussen de eigen persoonlijkheid en de studie- of arbeidsomgeving(en), al hadden enkele leerlingen hier wel intuïtieve ideeën over (Holland, 1966; Meijers et al., 2010).

Desalniettemin wekt het weinig verbazing dat informatie over de beroepsmogelijkheden per profiel door sommige leerlingen als een belangrijke factor bij de profielkeuze werd benoemd, omdat de meeste leerlingen het toekomstige beroep in gedachten hielden bij het maken van de profielkeuze. Toch benoemde maar de helft van de leerlingen dat bepaalde profielkeuzebegeleidingsactiviteiten op school toegevoegde waarde hadden gehad bij het maken van de profielkeuze. De aspecten die daarin naast informatie over beroepsmogelijkheden vaak van belang lijken te zijn voor leerlingen, zijn gesprekken met- of adviezen van vakdocenten, mentorgesprekken en informatie over de bovenbouwvakken.

De bevinding dat begeleiders op school, met name vakdocenten, voor veel leerlingen een belangrijke gesprekspartner lijken te zijn wat betreft de profielkeuze, sluit aan bij het door relatief veel leerlingen geschetste nut van hun adviezen en de mentorgesprekken. Daarentegen werden ouders door de meeste leerlingen als de belangrijkste gesprekspartner genoemd, wat aansluit bij bevindingen uit eerder onderzoek (Klaassen et al., 2011; Youngworks, 2007; Kenniscentrum Handel, 2004). Ouders fungeren soms als rolmodel, bleek in de focusgroepen. Ook broers en/of zussen bleken redelijk vaak invloed te hebben op de profielkeuze van leerlingen, bijvoorbeeld in het geval van ouders die volgens de leerling weinig kennis zouden hebben over het kiezen van een profiel. Wat betreft de sociale omgeving, waren vrienden en klasgenoten voor de meeste leerlingen het minst van belang.

Informatie van bovenbouwleerlingen werd door enkele leerlingen wel als nuttig ervaren. Er zijn dan ook aanwijzingen gevonden dat leerlingen zich soms laten beïnvloeden door geruchten of adviezen van andere, vaak oudere, leerlingen. Daarnaast waren er enkele leerlingen die intuïtieve motieven gebruikten bij het maken van de profielkeuze. Soms viel dit samen met de congruentie tussen de persoonlijkheid en de werkomgeving, wanneer een leerling bijvoorbeeld aangaf het vermoeden dat hebben dat een bepaald richting, zoals de gezondheidszorg, niet bij de leerling past.

Voor de leerlingen die iets hebben gezegd over geslacht in relatie tot de profielkeuze, bleek dit

volgens hen voor het overgrote deel niet mee te spelen. De meeste leerlingen benoemden dat vooral interesses en kwaliteiten van belang zijn bij het maken van een profielkeuze, en niet het geslacht. Ditzelfde geldt voor de afkomst van leerlingen, al benoemde één leerling dat afkomst en cultuur wel invloed gehad zou kunnen hebben op haar profielkeuze. Ook het nut in het dagelijks leven, de meningen over docenten, social media, complexe dynamische systemen en sociale klasse werden door vrijwel geen enkele leerling genoemd.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag, verschilden de drie scholen enigszins op het gebied van de factoren die door leerlingen het vaakst werden benoemd. Op school C leken interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren van evengroot belang te zijn, zonder dat de nadruk daarbij ligt op één van deze factoren. Deze bevinding komt deels overeen met het eerder genoemde onderzoek van Wichgers et al. (2022a), waaruit de conclusie kon worden getrokken dat de meeste deelnemende begeleiders op school C alle factoren van belang achtten voor leerlingen bij het maken van een profielkeuze. Echter, het dominante begeleiderstype van school A was 'interesses', terwijl in het huidige onderzoek bleek dat de leerlingen op deze school ook kwaliteiten en toekomstgerichte factoren van belang achtten. Op school B was het dominante begeleiderstype 'interesses en kwaliteiten', terwijl de factor 'toekomstgerichte factoren' door leerlingen vaker werd genoemd. Deze verschillen kunnen worden verklaard door de kleine steekproef begeleiders op de scholen in het onderzoek van Wichgers et al. en de kleine steekproef leerlingen per school in het huidige onderzoek. Ook zijn de leerlingen die in het huidige onderzoek deelnamen, niet per definitie begeleid door de begeleiders die deelnamen aan het onderzoek van Wichgers et al. (2022a). Door deze methodologische beperking kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de congruentie tussen het dominante begeleiderstype van een school en de factoren die leerlingen op deze school zelf van belang achtten bij het maken van de profielkeuze. Wel kan er concluderend gesteld worden dat er weinig verschillen zijn gevonden tussen de scholen, omdat op iedere school alle drie de factoren door relatief veel leerlingen werden genoemd. Dit onderzoek geeft dus geen aanwijzingen voor het bestaan van een verschil in profielkeuzemotieven van leerlingen op scholen die lijken te verschillen met

betrekking tot de visie op profielkeuzebegeleiding.

Implicaties

Omdat veel leerlingen aangaven behoefte te hebben aan de adviezen van- of de gesprekken met docenten, geeft dit onderzoek ondersteuning voor het gegeven dat begeleiding van groot belang is voor het ontwikkelen van een zelfbeeld en het maken van keuzes, wat in eerder genoemde onderzoeken al werd aangestipt (Crone, 2012; De Jong, 2009). Begeleiders op school zijn van belang voor leerlingen als het gaat om het maken van de profielkeuze. Uit het huidige onderzoek blijkt dat leerlingen behoefte hebben aan docenten, mentoren of decanen die bijvoorbeeld betrouwbare informatie geven over de bovenbouwklassen en met hen meedenken over de geschiktheid van specifieke vakken voor de leerling. Het lijkt er op dat leerlingen behoefte hebben aan een gevoel van zekerheid over de haalbaarheid van een vak. Dit is verklaarbaar middels de zelfdeterminatietheorie, omdat een gevoel van competentie volgens deze theorie samenhangt met motivatie (Deci et al., 1991). Bovendien hebben leerlingen tijdens het profielkeuzemoment behoefte aan een beeld over hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt. Bovenstaande geeft empirische ondersteuning voor de social cognitive career theory van Lent et al. (1994), waarin het gevoel ergens goed in te zijn en positieve uitkomsten mee te kunnen krijgen, bepalen welke doelen mensen voor zichzelf stellen op het gebied van onderwijs en werk. Het is daarom zorgelijk dat, zoals eerder benoemd, toekomstgerichte factoren in minder mate aan bod lijken te komen bij de profielkeuzebegeleiding op Nederlandse middelbare scholen (Wichgers et al., 2022a,b).

Uit de bevindingen van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat het van belang is om in ieder geval de loopbaancompetenties kwaliteitenreflectie en werkexploratie aan bod te laten komen tijdens de profielkeuzebegeleiding (Kuijpers, 2012). Vakdocenten, mentoren en decanen zouden geschoold kunnen worden in het voeren van loopbaangesprekken, waarmee leerlingen begeleid kunnen worden bij het ontdekken van een samenhang tussen de eigen interesses, kwaliteiten en toekomstige vakken, opleidingen en beroepen. Meijers et al. (2013) toonden namelijk aan dat loopbaangesprekken die niet alleen cognitief van aard zijn in het vmbo en mbo de arbeidsidentiteit,

motivatie en de ervaren kwaliteit van gemaakte keuzes vergroot. Omdat ouders, broers/zussen en bovenbouwleerlingen ook belangrijke gesprekspartners zijn voor leerlingen, is het belangrijk om ook hen te betrekken in de profielkeuzebegeleiding die wordt aangeboden op scholen. Dit kan bijvoorbeeld middels ouderavonden of opdrachten die leerlingen thuis uitvoeren met de ouders en en/of broers en zussen. Ook Korpershoek et al. (2022) concludeerden in een grootschalige literatuurstudie dat het betrekken van ouders en het informeren van leerlingen over beroepsrichtingen, beroepen bijdragen aan effectieve LOB in het vmbo. Middels het huidige onderzoek kan gesteld worden dat de elementen toekomstgerichtheid en betrokkenheid van het gezin voor havo- en vwo-leerlingen net zo belangrijk zijn.

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Ondanks de diepgaande informatie en (praktijk)inzichten die dit focusgroeponderzoek heeft opgeleverd, kent het enkele beperkingen. Omdat er gebruik is gemaakt van secundaire data, kon er geen invloed uitgeoefend worden op de interviewvragen. Hierdoor zijn enkele relevante vragen uit de interviewleidraad, zoals de vraag: “Als je moet kiezen tussen de vakken waar je hoge cijfers op haalt of de vakken die je leuk vindt, wat kun je dan beter kiezen en waarom?” en “Als alle mensen waar je mee gepraat hebt 100 procent zijn qua invloed op je profielkeuze, hoe zou je die 100 procent dan verdelen onder de personen?” door beperkte interviewtijd op sommige scholen niet in alle focusgroepen gesteld. Hierdoor kunnen de genoemde aantallen in de resultaten niet altijd goed met elkaar vergeleken worden en een vertekend beeld geven. Ook duurden bepaalde focusgroepen langer dan andere focusgroepen, waardoor de vergelijking tussen de verschillende scholen middels het aantal keren dat een bepaalde factor genoemd werd, ook vertekend kan zijn. Bovendien kunnen de gegeven antwoorden mogelijk deels beïnvloed zijn door sociaalwenselijkheid die vaak optreedt bij interviews. Zo kan het zijn dat leerlingen belangrijke factoren verzwegen, vanwege bijvoorbeeld schaamte richting de interviewer of deelnemende medeleerlingen.

Om een nog omvangrijker en realistischer beeld te ontwikkelen van de factoren die leerlingen meenemen in hun profielkeuze, zou het profielkeuzeproces van leerlingen middels de

hardopdenkmethode inzichtelijk gemaakt kunnen worden. De leerlingen kunnen op meerdere momenten gevraagd worden te vertellen hoe ver zij zijn in hun profielkeuzeproces en welke afwegingen gemaakt worden. Ook zou er middels een vragenlijstonderzoek gebruik gemaakt kunnen worden van een grotere steekproef leerlingen per school, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten vergroot. De resultaten van het onderhavige onderzoek kunnen vanwege de kleine steekproef scholen en leerlingen moeilijk gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie middelbare scholieren in Nederland, waardoor de conclusies met voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden. Om scholen met een verschillende visie op profielkeuzebegeleiding met elkaar te kunnen vergelijken, wordt het tenslotte aanbevolen meer begeleiders per school te interviewen, zodat er beter iets gezegd kan worden over de al dan niet aanwezige, gezamenlijke visie op profielkeuzebegeleiding. Ook zouden gesprekken tussen leerlingen en hun docenten, mentoren of decanen geobserveerd kunnen worden, zodat zichtbaar wordt in hoeverre begeleiders deze visie uitdragen naar leerlingen en, door leerlingen laten reflecteren op de gesprekken, of leerlingen zich hierdoor laten beïnvloeden.

Middels een observatie van begeleidingsgesprekken en hardopdenkenprotocollen, kan inzichtelijk worden gemaakt waar de behoeftes van leerlingen liggen aangaande de begeleiding in het profielkeuzejaar. Uit dit onderzoek is gebleken dat de meeste leerlingen daar behoefte aan hebben, maar het is nog niet geheel duidelijk geworden hoe zij het beste begeleid kunnen worden. Adviezen van docenten is één van de punten die wel al naar voren kwam als behoefte van veel leerlingen. Daarom kan het relevant zijn om te onderzoeken op basis van welke gronden deze vakadviezen worden gegeven en hoe docenten getraind kunnen worden in het geven van zo goed mogelijke adviezen.

Samenvattend zijn leerlingen op het moment van de profielkeuze, ondanks hun leeftijd en persoonlijke ontwikkeling, meer bezig met toekomstgerichte factoren, dan op basis van voorgaande literatuur verwacht werd. Zij trachten de profielkeuze met het oog op de toekomst te maken, maar beschikken nog niet altijd over de juiste kennis over zichzelf, opleidingen en beroepen. Begeleiders op school, ouders en broers en zussen kunnen hierbij helpen.

Referenties

- Aarts, N., Muijres, M., & van de Wijngaert, L. (2014). *Kiezen doe je niet alleen: een literatuurstudie naar de rol van de sociale context bij studiekeuze onder jongeren*. Universiteit Twente en Wageningen Universiteit.
- Ali, S. R., & McWhirter, E. H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of career development, 33*(2), 87-111. <https://doi.org/10.1177/0894845306293>
- Arthur, M. B., Svetlana, N. K., & Celeste, P. M. W. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior, 26*(2), 177–202. <https://doi.org/10.1002/job.290>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Kostelijk, E., & Van der Velden, T. (2021). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (Vijfde druk). Noordhoff.
- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *De vloeibare generatie: over veranderingen in het derde millennium*. Klement.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2023). Social cognitive career theory. In W. B. Walsh, L. Y. Flores, P. J. Hartung, & F. T. L. Leong (Eds.), *Career psychology: Models, concepts, and counseling for meaningful employment* (pp.37–57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000339-003>
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews. Neuroscience, 13*(9), 636–50. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the Self-Determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

- Jong, T. de. (2009). *Explorations in learning and the brain : on the potential of cognitive neuroscience for educational science*. Springer
- Dienst Uitvoering Onderwijs (z.d.). *Bestemming na het vmbo*. Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://informatieproducten.duo.rijkscloud.nl/public/sterkberoepsonderwijs/>
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Bert Bakker.
- Duriez, B., Giletta, M., Kuppens, P., & Vansteenkiste, M. (2013). Extrinsic relative to intrinsic goal pursuits and peer dynamics: Selection and influence processes among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 925-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.009>
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. Ipskamp drukkers.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior* 68(2), pp. 189-204. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.08.004>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press. <https://doi-org-proxy-ub.rug.nl/10.7312/ginz92170>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2014). *Career counseling: holism, diversity, and strengths* (4th ed.) Wiley.
- Hirschi, A. & Läge, D. (2007). The Relation of Secondary Students' Career-Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision Making. *Journal of Career Development*, 34(2), pp. 164-191. <https://doi.org/10.1177/0894845307307473>
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Blaisdell.

Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 4, 30-32.

Kamerstukken I, 34184, nr. 3, 2014/15, p. 1 (MvT). Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-34184-3.html>

Kegan, R. (1994). *In over our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.

Kenniscentrum Handel (2004). *Het kiezen van een mbo-opleiding. Invloedsfactoren bij het keuzeprocess van vmbo-leerlingen*. Kenniscentrum Handel.

Klaassen, C., Vreugdenhil, B., & Boonk, L. (2011). *Ouders en de loopbaanoriëntatie van hun kinderen*. Radboud Universiteit.

Kooijmans, M. (2019). Talentologie, voorbij een neoliberale focus op talentontwikkeling. *Jeugdbeleid*, 13, 13-37. <https://doi.org/10.1007/s12451-019-00199-7>

Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naayer, H. M., Timmermans, A. C., van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opendakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. GION Onderwijs/Onderzoek.

Korpershoek, H., Korpershoek, H., Karssen, M., Spijkerboer, A., Petit Régina, & Hermans, A. (2022). *Effectieve loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding (LOB) in het vmbo: een overzichtsstudie van nationale en internationale literatuur*. GION onderwijs/onderzoek. Opgehaald op 27 april 2023, via <http://hdl.handle.net/11370/0e6195ad-3ee5-4ade-a244-bf1f08b73957>

Kuijpers, M. A. C. T. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte (oratie)*. Open Universiteit. Geraadpleegd op 5 oktober 2023, via https://www.ou.nl/documents/40554/111664/OratieKuijpers_web_2012.pdf/3e8217cc-aed4-4a6a-9b37-7bef92609202

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career

- Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79– 122.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling. Fontys Hogeschool.
- Maldonado, L. G., Kim, K., & Threton, M. D. (2020). An Application of Holland's Theory to Career Interests and Selected Careers of Automotive Technology Students. *Journal of Career and Technical Education*, 35(1), 36-54.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit: studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Meijers, F., Kuijpers, M., Winters, A. (2010). Studie- en beroepskeuze: een rationeel proces? *Handboek Effectief Opleiden 61* (54), 1-24.
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *Ken Werk* 3, 8-11.
- Nieuwenbroek, S. (2006). Hersenen jongeren niet klaar voor nieuwe leren. *Bij de Les*, juni 2006, pp. 16-19.
- Onderwijsraad (2011, augustus). *Advies profielen in de bovenbouw havo-vwo, uitgebracht door Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-132430.pdf>
- Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers*. Routledge.
<https://doi.org/10.1177/103841620301200304>
- Raad van State (2015). *Voorstel van wet tot wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs*.

- Geraadpleegd op 27 april, via <https://www.raadvanstate.nl/@63481/w05-14-0471/>
- Regeling aanmelding en toelating hoger onderwijs 2022 (2022, 1 september). Geraadpleegd op 25 april 2023, via <https://wetten.overheid.nl/BWBR0035059/2022-09-01>
- Rekers-Mombarg, L., Korpershoek, H., Kuyper, H., & Van der Werf, M. (2010). *Van studiehuis naar studentenhuys, de studeer-, werk- en persoonlijke situatie van havo- en vwo eindexamen leerlingen*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Rijksoverheid (z.d.-a). *Hoe zit de havo in elkaar?* Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-de-havo-in-elkaar>
- Rijksoverheid (z.d.-b) *Hoe zit het vmbo in elkaar?* Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>
- Rijksoverheid (z.d.-c) *Hoe zit het vwo in elkaar?* Geraadpleegd op 27 april 2023, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vwo-in-elkaar>
- Rocconi, L. M., Liu, X., & Pike, G. R. (2020). The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland's theory. *Higher Education, 80*, 857-874. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00519-0>
- Sevilla, M. P., & Snodgrass Rangel, V. (2023). Gender differences in STEM career development in postsecondary vocational-technical education. A social cognitive career theory Test. *Journal of Career Development, 50*(2), 255-272. <https://doi.org/10.1177/08948453221086979>
- SLO. (2019, 18 december). *Op welke wijze kunnen leerlingen doorstromen naar het mbo?* Geraadpleegd op 27 februari 2023, van <https://www.slo.nl/sectoren/vmbo/beroepsgericht/achtergrond/welke-wijze/>
- Sultana, R. (2004). Guidance policies in the knowledge economy. Trends, challenges and responses

- across Europe. A Cedefop synthesis report (Cedefop Panorama Series No. 85). Office for Official Publications of the European Commission.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243641.n2>
- Vugteveen, J., Timmermans, A. C., Korpershoek, H., van, R. M., & Opendakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: deelrapportage 3: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de vmbo-mbo overgang*. GION onderzoek/onderwijs.
- Wichgers, I. J., Korpershoek, H., Warrens, M. J., Dijks, M. A., & Bosker, R. J. (2022a). *Dutch secondary school counselors' and tutor's views on how students should make study profile choices* [Manuscript in voorbereiding]. Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Wichgers, I. J., Korpershoek, H., Warrens, M. J., Dijks, M. A., & Bosker, R. J. (2022b). Study profile choices in secondary education: searching for factors underlying the recommendations made by school guidance counsellors and tutors to vignette students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2068504>
- YoungWorks (2007). *Zeven werelden van bèta en techniek. Jongeren en de beleving van de zeven bètawerelden*. Platform bèta techniek.

Bijlagen

Bijlage 1: steekproef

In het onderzoek van Wichgers et al. (2022a) bleek dat decanen en mentoren op basis van de factoren die zij voor leerlingen belangrijk achten bij het maken van een profielkeuze, ingedeeld konden worden in zes typen van begeleiders die (een combinatie van) verschillende factoren het belangrijkste vinden (Tabel 1). Uit de interviews met verschillende begeleiders binnen dezelfde school bleek dat zij in veel gevallen niet precies dezelfde factoren het meest belangrijk achtten.

Tabel 1

Type Begeleiders en de Factoren die zij van Belang achten (Wichgers et al., 2022a)

Type begeleider	Factoren op basis waarvan leerlingen hun profielkeuze zouden moeten maken
1	Interesses
2	Kwaliteiten
3	Toekomstgerichte factoren
4	Interesses en kwaliteiten
5	Interesses en toekomstgerichte factoren
6	Interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren

Echter, uit het onderzoek van Wichgers et al. (2022a) bleek dat voor de drie scholen in het huidige onderzoek geldt dat vrijwel alle begeleiders tot hetzelfde type begeleider behoren (Tabel 2). Op deze scholen zijn dus aanwijzingen voor een gezamenlijke visie op de profielkeuzebegeleiding. Daarom kan middels het huidige onderzoek worden bestudeerd in hoeverre de profielkeuzemotieven van leerlingen verschillen tussen drie scholen die lijken te verschillen met betrekking tot hun visie op profielkeuzebegeleiding (Tabel 2).

Tabel 2

Kenmerken School A, B en C

School	Type begeleiders (Wichgers et al., 2022a)	Factoren van het dominante begeleiderstype (Wichgers et al., 2022a)	Schoolsoort en samenstelling per focusgroep

A	Type 1 (n = 4) Type 4 (n = 1)	Interesses	A1: Havo (3 meisjes) A2: Mavo (2 meisjes) en atheneum (1 meisje, 1 jongen) A3: Gymnasium (1 meisje, 1 jongen)
B	Type 4 (n = 4)	Interesses en kwaliteiten	B1: Havo en vwo (2 meisjes, 2 jongens) B2: Vwo (1 meisje, 1 jongen)
C	Type 6 (n = 4) Type 4 (n = 1)	Interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren	C1: Vmbo tl (2 meisjes, 1 jongen) C2: Havo (2 meisjes, 1 jongen) C3: Vwo (3 meisjes)

Het 'dominante begeleidertype' gaat over de algemene nadruk die begeleiders leggen op één of meerdere profielkeuzemotieven. Over het algemeen vinden de begeleiders van school A dat leerlingen, ten opzichte van andere profielkeuzemotieven, interesses het zwaarst zouden moeten meewegen bij hun profielkeuze (Wichgers et al., 2022a). Echter, dit wil niet zeggen dat een begeleider van school A in alle profielkeuzebegeleidingssituaties uitgaat van de interesses van de leerling. De nadruk op specifieke profielkeuzemotieven wordt, afhankelijk van de specifieke leerling en/of situatie, meer of minder in de praktijk gebracht door de begeleiders.

Daarnaast zijn de deelnemers van het huidige onderzoek niet per definitie begeleid door de begeleiders die in de eerdere onderzoeken zijn onderzocht voor de bepaling van het dominante begeleidertype van de school. In de huidige studie worden dus geen uitspraken gedaan over de congruentie tussen de profielkeuzemotieven van leerlingen en hun begeleiders. Wel wordt onderzocht in hoeverre er verschillen zijn in profielkeuzemotieven van leerlingen tussen de verschillende scholen.

Bijlage 2: interviewleidraad

- Voorstellen
- Onderzoek naar profielkeuze (2 promovendi)
- Handtekening op formulier voor toestemming: geluidsopname, anoniem
- Alle antwoorden zijn goed, zeggen als ik niet duidelijk ben
- Waarom denk je dat je een profielkeuze moet maken? Waar is dat voor bedoeld denk je?
- Wat houden de profielen in? Wat denk je dat het beeld van klasgenoten is van de profielen?
- Hoe ver ben je met je eigen keuze?
- Waarom heb je voor je profiel gekozen?
- Wat moet je op school doen voor/ wat voor lessen krijg je over profielkeuze?
- Wat vind je van de profielkeuzebegeleiding? Leuk/saai, zinnig/ zinloos? Wat denk je dat de rest van de klas van profielkeuzebegeleiding vindt?
- Heeft de profielkeuzebegeleiding geholpen bij je keuze? Op welke manier? (Wat dacht je vorig jaar te kiezen en wat denk je nu?)
- Denk je dat je decaan/ mentor/ docenten vond dat sommige profielen beter bij jou vond passen dan andere (bijv. via docentadviezen)? Zo ja, wat vind je daarvan? En wat heb je daarmee gedaan?
- Er zijn vast mensen met wie je hebt gepraat over je profielkeuze. Kun je eens vertellen wie dat zijn? Ik ben ook benieuwd wie van die mensen veel en wie minder invloed hebben gehad op jouw profielkeuze. Samen zijn [genoemde personen] 100%. Kun je 100% verdelen over die mensen? (Voorbeeld geven als ze het niet begrijpen)
- Denk je dat bepaalde profielen over het algemeen beter bij meisjes of jongens passen? En bij leerlingen met ouders die niet uit Nederland komen?
- Denk je dat jongens en meisjes op deze school soms een verschillend advies krijgen? En leerlingen met ouders die niet uit Nederland komen?
- Hoe zou de profielkeuzebegeleiding kunnen worden verbeterd?
- Als jullie mij waren, wat zouden jullie dan aan jezelf vragen? Heb ik nog iets gemist?

Bijlage 3: data-analyse aangaande interesses, kwaliteiten en toekomstgerichte factoren

Met interesses wordt bedoeld dat leerlingen de vakken kiezen die zij het meest leuk, interessant en/of plezierig vinden, omdat zij er op dit moment in hun schoolcarrière de meeste voldoening uithalen om deze vakken te volgen, ten opzichte van andere vakken. Met kwaliteiten wordt bedoeld dat leerlingen de vakken kiezen waar zij het best op scoren. De moeilijkheid van deze vakken is dus voor de leerling, ten opzichte van andere vakken, het laagst.

Met toekomstgerichte factoren wordt bedoeld dat de leerling de vakken kiest die het meest bruikbaar zijn voor de nabije of verre toekomst van de leerling. Met nabije toekomst worden de mogelijke vervolgopleidingen of sectoren in het vervolgonderwijs bedoeld. Met verre toekomst wordt bedoeld welke beroepen of banen de leerling voor ogen heeft. Onder verre toekomst vallen daarnaast zowel meer idealistische als praktische perspectieven die minder concreet zijn dan een specifiek beroep, zoals bijvoorbeeld "ik wil mensen helpen" of "ik wil veel geld verdienen". Dergelijke uitspraken worden ook wel motieven, ofwel werkwaarden genoemd. Het gaat daarbij om bewustwording van wat werkelijk belangrijk wordt gevonden in het toekomstige leven van de leerling of wat nodig is om prettig te kunnen werken (Meijers et al., 2006).

Wanneer een leerling bijvoorbeeld aangeeft dol te zijn op het werken met auto's, kan dit zowel onder interesses als onder toekomstgerichte factoren vallen. Bovendien is er een kans dat de leerling er ook goed in is, omdat algemeen wordt aangenomen dat individuen meer plezier beleven aan zaken waar zij goed in zijn. In het huidige onderzoek wordt enkel uitgegaan van de expliciete uitspraken van leerlingen. Wanneer een leerling dus niet expliciet zegt er in de toekomst iets mee te willen doen, zal het citaat dus niet onder toekomstgerichte factoren vallen. In dit onderzoek is de definitie van de categorie interesses geformuleerd op een manier die zich richt op het halen van voldoening uit bepaalde (schoolse) kennis en of vaardigheden. De categorie legt zicht dus toe op plezier in het heden, in tegenstelling tot de categorie toekomstgerichte factoren.

Bovendien kunnen zowel toekomstgerichte factoren als interesses en kwaliteiten verwijzen naar de persoonlijkheidstypen van Holland, namelijk realistisch, artistiek, sociaal, ondernemend,

conventioneel of intellectueel. Wanneer een leerling bijvoorbeeld aangeeft een opleiding of beroep te willen kiezen waarin hij of zij met de handen kan werken (realistisch), het leuk te vinden om met de handen te werken of daar goed in te zijn, behoort dit achtereenvolgens tot toekomsgerichte factoren, interesses of kwaliteiten.

Bijlage 4: concept codeboek

Tabel 3

Concept Codeboek

Hoofd-code	Subcode	Toelichting	Voorbeeld	Soort code
De participant omschrijft de rol van:				
Interesses	<i>Interesse m.b.t. schoolse kennis, vaardigheden, vakken</i>	hedendaagse interesses in (of op het gebied van) bepaalde schoolse kennis, vaardigheden of vakken.	De leerling vindt het vak biologie leuk, dus kiest het gezondheidsprofiel.	Deductief
	<i>Interesses m.b.t. persoonlijkheidstype</i>	het plezier om bepaalde activiteiten in het heden uit te voeren op het gebied van de persoonlijkheidstypen van Holland (realistisch, intellectueel, artistiek, sociaal, ondernemend, conventioneel).	De leerling vindt het leuk om proefjes uit te voeren bij de exacte vakken (bv. realistisch, intellectueel, conventioneel).	Deductief
Kwaliteiten	<i>Schoolcijfers</i>	positieve of negatieve leerresultaten voor bepaalde schoolse kennis, vaardigheden of vakken.	De leerling haalt goede cijfers op de exacte vakken.	Deductief
	<i>Moelijkheid</i>	de moeilijkheidsgraad van bepaalde schoolse kennis, vaardigheden of vakken.	De leerling vindt zaakvakken moeilijk.	Deductief
	<i>Kwaliteiten m.b.t. persoonlijkheidstype</i>	goed zijn in bepaalde zaken op het gebied van de persoonlijkheidstypen van Holland (realistisch, intellectueel, artistiek, sociaal, ondernemend, conventioneel).	De leerling is creatief.	Deductief
Toekomst-perspectief	<i>Vervolgonderwijs</i>	eventuele sectoren en/of opleidingen in het vervolgonderwijs.	De leerling wil een onderwijsopleidingen gaan volgen.	Deductief
	<i>Arbeidsmarkt</i>	beroepen, banen en/of werkzaamheden op de arbeidsmarkt.	De leerling wil in de zorg werken.	Deductief
	<i>Motieven/werkwaarden</i>	Idealistische of praktische ideeën over de toekomst die te maken hebben met bepaalde idealen, levensmissies, principes of de praktische uitvoering van toekomstig werk.	De leerling wil mensen helpen, veel afwisselend, veel buiten zijn, veel geld verdienen, weinig reisafstand hebben of een goede werk-privé balans.	Deductief
	<i>Toekomst m.b.t. persoonlijkheidstype</i>	een opleiding of werk doen met betrekking tot de persoonlijkheidstypen van Holland (realistisch, intellectueel, artistiek, sociaal, ondernemend, conventioneel).	De leerling wil een sociale en creatieve opleiding volgen.	Deductief
Sociale context	<i>(Begeleiders op) school</i>	aspecten van de profielkeuzebegeleiding op school.	De leerling neemt iets mee uit gesprekken, voorlichtingen of activiteiten op school.	Deductief
	<i>Ouders</i>	van ouders.	De leerling omschrijft dat zijn ouders denken dat hij een natuurprofiel zou moeten kiezen.	Deductief
	<i>Vrienden</i>	vrienden of klasgenoten.	De leerling omschrijft economie te willen kiezen, omdat de meeste van zijn vrienden dat ook doen.	Deductief
	<i>Internet</i>	internet.	De leerling omschrijft wat hij heeft gezien op social media.	Deductief
	<i>Complexe, dynamische systemen</i>	bedrijven, instituten of werkgevers.	De leerling omschrijft de wensen van bepaalde bedrijven of werkgevers.	Deductief
Subjectieve informatie	<i>Geruchten</i>	berichten waarvan niet zeker is of het waar is.	De leerling omschrijft dat hij heeft gehoord dat je met een cultuurprofiel bijna bij geen enkele opleiding wordt toegelaten.	Deductief
	<i>Beelden en opvattingen</i>	normen, waarden, waarnemingen of persoonlijke opvattingen.	De leerling omschrijft dat natuurprofielen voor nerds zijn.	Deductief
	<i>Emoties/intuïtie</i>	bepaalde gevoelens en/of ingevingen.	De leerling omschrijft dat hij blij wordt van het oplossen van wiskundige vraagstukken.	Deductief
Objectieve informatie		objectieve informatie, zoals arbeidsmarktinformatie of toelatingseisen.	De leerling omschrijft dat je met een natuurprofiel wordt toegelaten voor vrijwel alle vervolgoedingen.	Deductief
Traditionele motieven	<i>Personen/rolmodellen</i>	personen of rolmodellen in het gezin, de familie of de woonplaats.	De leerling omschrijft dat hij het bedrijf van zijn vader gaat overnemen.	Deductief

<i>Geslacht</i>	geslacht in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat het cultuurprofiel voor meiden is.	Deductief
<i>Etniciteit</i>	afkomst in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat blanke mensen vaak veel geld willen verdienen en daarom een economieprofiel kiezen.	Deductief
<i>Sociale klasse</i>	sociaaleconomische status in relatie tot bepaalde profielen, opleidingen of werk.	De leerling omschrijft dat leerlingen met rijke of goedopgeleide ouders vaker kiezen voor een natuurprofiel.	Deductief