

# Het noorden kwijt? Het intern kompas als houvast bij het studiekeuzeprocess

Beatrijs Vandekerckhove, Bart Soenens, Maarten Vansteenkiste, Miet Craeynest, Bram Deeren, Ides Depotter en Johan David

In het secundair onderwijs krijgen leerlingen de kans om hun studieloopbaan mee vorm te geven door zelf een studierichting te kiezen. De zoektocht naar een passende richting loopt echter niet steeds van een leien dakje. Leerlingen verschillen sterk in de manier waarop ze dit keuzeprocess aanpakken. Motivatie blijkt hierin een belangrijke rol te spelen. Sommige jongeren gaan met lange tanden op zoek naar een geschikte studierichting en riskeren zo een halfslachtige keuze te maken. Andere jongeren zoeken vol enthousiasme naar een studierichting die hen boeit, wat vaak resulteert in een meer overtuigde keuze.

In dit artikel gaan we dieper in op de motivationele dynamiek die met het maken van studiekeuzes gepaard gaat en de wijze waarop keuzebegeleiders hierbij kunnen helpen in de praktijk. Een centrale stelling in dit artikel is dat het studiekeuzeprocess moet bekeken worden tegen de achtergrond van de bredere identiteitsontwikkeling van jongeren. Wanneer jongeren een solide intern kompas hebben, is de kans groter dat het studiekeuzeprocess vlot verloopt. Een goede studiekeuze kan op haar beurt de identiteitsontwikkeling van jongeren verder versterken.

## Het studiekeuzeprocess tegen de achtergrond van identiteitsontwikkeling

De manier waarop leerlingen in het secundair onderwijs hun studiekeuzeprocess aanpakken, beïnvloedt de latere tevredenheid over de gemaakte keuze. Zoals besproken in de bijdrage van Briers en collega's bestaat het studiekeuzeprocess uit verschillende keuzetaken (1) of keuzeacties (2). Hoe meer leerlingen actief investeren in deze keuzetaken of -acties, hoe tevredener ze doorgaans achteraf over hun keuze zijn (3).

## Studiekeuze als onderdeel van de identiteit

De meeste studiekeuzetaken vereisen grondige reflectie en een diepgaand aftoetsen van mogelijkheden en informatie

in het licht van persoonlijke interesses en doelen. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat ontwikkelingspsychologen het studiekeuzeprocess van leerlingen bekijken vanuit de ruimere ontwikkelingstaak van identiteitsontwikkeling. Leerlingen in het secundair onderwijs zijn volop bezig hun identiteit uit te bouwen (4, 5). Ze gaan op zoek naar welke interesses, doelen en waarden richting aan hun leven kunnen geven. Ook levensdromen kunnen een beter zicht geven op iemands identiteit aangezien dromen een weerspiegeling zijn van wat iemand spontaan interesseert en dus intrinsiek motiveert in het leven. Geleidelijk aan ontdekken jongeren steeds meer wat ze graag doen, waar ze goed in zijn en wat ze belangrijk vinden. In het ideale geval raken de interesses, overtuigingen en waarden waarmee de jongere zich wil verbinden geleidelijk meer uitgekristalliseerd en vormen deze de basis voor

een stevig intern kompas (6, 7). In box 1 lichten we het intern kompas verder toe.

Ook schoolse interesses kunnen deel uitmaken van het intern kompas. Zo kan een jongere zichzelf beschouwen als iemand die veel van literatuur of techniek houdt. Ook wat iemand professioneel wil bereiken kan vervat zijn in de doelen van het intern kompas. Zo vinden sommige mensen het belangrijk om in hun job anderen iets te leren terwijl andere mensen via hun werk vooral creatief willen bezig zijn. Als een studiekeuze aansluit bij dit intern kompas, dan zal de keuze authentiek van aard zijn: de leerling geeft via zijn keuze uiting aan wie hij of zij is of in de toekomst wil zijn (8, 9). Zo wordt het kiezen van een passende studierichting ingebed in het ruimere identiteitswerk dat de leerling al heeft verricht.

## De rol van het intern kompas in een studiekeuzeproces

Het intern kompas kan op verschillende manieren een positieve rol spelen in het studiekeuzeproces.

1. Uitdaging of stress? Het intern kompas kan bepalen hoe leerlingen hun studiekeuze percipiëren. Sommige leerlingen zien hun studiekeuze als een kans en een uitdaging om te bouwen aan hun professionele toekomst, terwijl anderen hun studiekeuze vooral als een stresserende en risicovolle onderneming beschouwen. Leerlingen met een sterk verankerd intern kompas zien hun studiekeuze eerder als een manier om hun talenten te ontwikkelen, doelen te realiseren en een eigen weg te kiezen. Ze komen dus met een positievere houding tegenover het maken van een studiekeuze aan de start.
2. Energie. Het intern kompas boort ook de nodige energie aan en ontlokt een open houding bij leerlingen, allebei broodnodig om een geschikte studierichting te kiezen. Het doorlopen van de studiekeuzetaken kan een langdurig en moeizaam proces zijn dat de nodige reflectie, informatieverzameling en doorzetting vereist. Leerlingen die al een vrij goed zicht hebben op zichzelf en de waarden die ze onderschrijven, vinden doorgaans meer energie om werk te maken van hun studiekeuze. Ze zijn in sterkere mate bereid om de nodige tijd en moeite te investeren om te zoeken naar een passende opleiding.
3. Passende keuze. Het intern kompas helpt leerlingen om een studierichting te selecteren die past bij hun persoonlijk interesse- en waardenpatroon. Net zoals een scheepskompas de kapitein helpt om de koers van het schip te bepalen, wijst het intern kompas leerlingen de juiste weg doorheen het studieaanbod (7). Leerlingen met een sterk ontwikkeld kompas hebben immers een duidelijker intern criterium waar de verschillende opties tegen afgewogen worden. Ondanks de veelheid aan informatie verliezen ze hun persoonlijke doelen niet uit het oog. Wanneer ze in hun zoektocht dreigen af te dwalen, houdt het intern kompas hen op het juiste spoor. Zo vinden leerlingen uiteindelijk ook de daadkracht

om de knoop door te hakken en voluit voor hun keuze te gaan. Een belangrijk aspect van het studiekeuzeproces is durven kiezen. Een sterk intern kompas kan jongeren de nodige moed en het vertrouwen geven om te durven handelen naar zijn of haar persoonlijke interesses, doelen en waarden.

## Studiemotivatie: uiting van het intern kompas

Naast dromen, doelen en waarden blijkt ook de kwaliteit van studiemotivatie een belangrijke uiting van het intern kompas voor leerlingen in het secundair onderwijs. Wanneer leerlingen een goed contact hebben met hun intern kompas en dus weten wat ze belangrijk, waardevol en interessant vinden in het leven is de kans groter dat ze tijdens het studeren ontdekken wat ze boeiend vinden en dat ze de relevantie van het studeren beginnen te zien voor wat ze later in het leven willen doen.

Om de kwaliteit van studiemotivatie in kaart te brengen wordt binnen de zelfdeterminatietheorie (ZDT; 10), een van de hedendaagse theorieën over motivatie, een onderscheid gemaakt tussen drie soorten motivatie: autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie. Voor een uitgebreidere omschrijving van de verschillende soorten motivatie verwijzen we naar een eerdere uitgave van Caleidoscoop (11).

## Autonome motivatie

Autonome motivatie is kenmerkend voor leerlingen die het gevoel hebben dat ze studeren omdat ze het echt willen. Autonoom gemotiveerde leerlingen zetten zich in op school omdat ze de leertaken boeiend of leuk vinden. Ook als ze weinig spontane interesse voor de leerstof hebben, kunnen leerlingen toch autonoom gemotiveerd zijn. Het begrip voor de relevantie en meerwaarde van de leerstof kan er namelijk voor zorgen dat



Leerlingen met een sterk verankerd intern kompas zien hun studiekeuze als een manier om hun talenten te ontwikkelen, doelen te realiseren en een eigen weg te kiezen.

leerlingen zich toch uit vrije wil inzetten op school. Autonome motivatie heeft positieve effecten op diverse leeruitkomsten, waaronder het gebruik van efficiëntere studiemethoden en betere schoolresultaten (12).

## Gecontroleerde motivatie

Gecontroleerde motivatie gaat over druk. Leerlingen die hoog scoren op gecontroleerde motivatie zetten zich in op school omdat het moet. Ze werken mee in de klas en ze studeren thuis omdat ouders en leerkrachten dit van hen verwachten. Op school moet je nu eenmaal slagen voor de opgegeven taken en toetsen. Hun inzet op school wordt dus van buitenaf gestuurd. Gecontroleerde motivatie kan ook betekenen dat leerlingen zichzelf onder druk zetten om goed te werken in de klas. De druk komt dan van binnenuit. Deze leerlingen voelen zich schuldig als ze onvoldoende ijver aan de dag leggen, of ze vinden dat ze zich moeten bewijzen als verstandige en voorbeeldige leerlingen (13). Gecontroleerde motivatie hangt samen met oppervlakkig leren en met uitingen van stress en negatieve emoties op school, waaronder faal- en testangst.

## Amotivatie

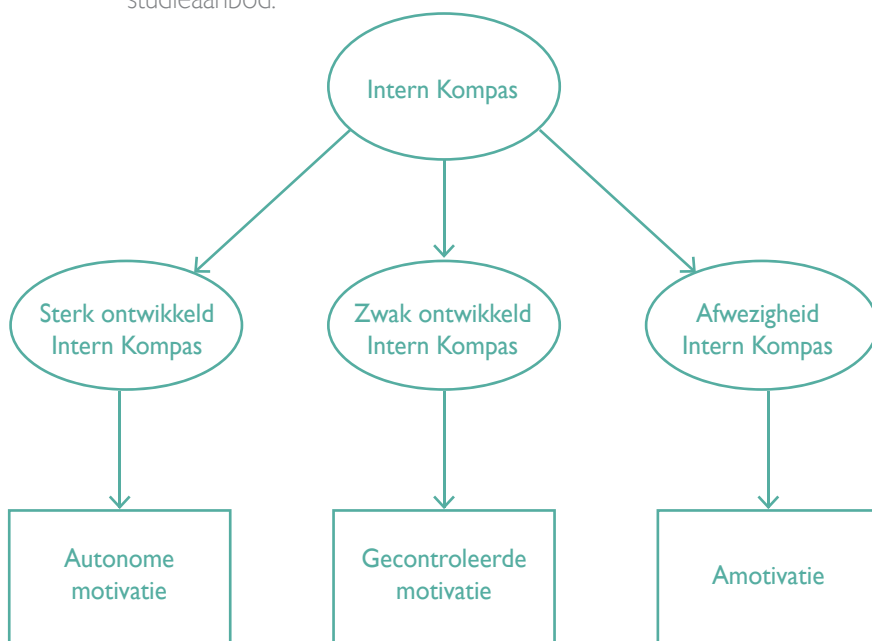
Terwijl er bij leerlingen die hoog scoren op gecontroleerde motivatie nog een drijfveer aanwezig is om zich in te zetten, ontbreekt bij sommige jongeren elke motivatie voor school. Amotivatie is kenmerkend voor leerlingen die zich hulpeloos voelen wat school betreft. Ze kunnen bijvoorbeeld het idee hebben dat hun capaciteiten tekortschieten om de verwachtingen in te lossen. Of ze kunnen vinden dat de vaardigheden die op school aangeleerd worden niet nuttig zijn en onvoldoende relevantie hebben voor hun eigen leven. Amotivatie hangt samen met onwenselijke uitkomsten zoals uitstelgedrag, spijbelen, en lage schoolresultaten (14). De casus van Sam (zie verder) illustreert het begrip amotivatie omdat hij in het geheel niet meer ziet waarom school en studeren voor hem zinvol kunnen zijn.

→ Autonome motivatie is een kwestie van 'willen', gecontroleerde motivatie een kwestie van 'moeten' en amotivatie een kwestie van 'niet kunnen' (15).

Autonome motivatie is een teken van een goed werkend en zich positief ontwikkelend intern kompas omdat leerlingen voeling hebben met wat ze boeiend vinden en/of de relevantie zien van studieactiviteiten voor persoonlijke doelen (zie Figuur 1). Gecontroleerde motivatie en amotivatie wijzen daarentegen op een eerder problematische werking en gebrek- kigere ontwikkeling van een intern kompas. Gecontroleerde motivatie signaleert een halfslachtige en ambivalente houding (7, 16), omdat de verwachtingen van anderen soms zwaarder doorwegen dan de eigen interesses en waarden. Ondanks dat ze zich wel met enkele waarden en persoonlijke doelen kunnen identificeren, dreigen ze onder stress het contact met deze waarden en doelen te verliezen of slagen ze er niet in om van hieruit te handelen. Op het eigenlijke keuzemoment slaat de twijfel vaak weer toe. Amotivatie signaleert een nog fundamentele vervreemding of zelfs een afwezigheid van het eigen kompas, resulterend in gevoelens van hulpeloosheid. De identiteit van deze leerlingen is amper ontwikkeld. Deze leerlingen hebben erg weinig zicht op hun eigen interesses of sterktes, en lijken bij een gebrek aan toekomstplannen doelloos rond te dobberen.



Net zoals een scheeps- kompas de kapitein helpt om de koers van het schip te bepalen, wijst het intern kompas leerlingen de juiste weg doorheen het studieaanbod.



**Figuur 1. Kwaliteit van motivatie: uiting van het intern kompas**

## BOX 1. HET INTERN KOMPAS

### Wat is een intern kompas?

Het intern kompas is het geheel van diep verankerde waarden, doelen, interesses en voorkeuren die iemand onderschrijft. Het is de bedoeling dat jongeren tijdens de adolescentie steeds meer in contact komen met hun persoonlijke waarden, doelen, interesses en voorkeuren en van hieruit leren handelen.

### Ontwikkeling van het intern kompas

Elke leerling beschikt potentieel over een intern kompas, maar bij sommige leerlingen is dit interne kompas slechts in beperkte mate ontwikkeld. Onderliggend kampen ze met een identiteitsvacuüm of een innerlijke leegte. Ze hebben geen duidelijk zicht op hun interesses en weten niet met welke waarden ze zich willen verbinden. Deze leerlingen hebben vaak de neiging om identiteitsrelevante keuzes uit de weg te gaan.

Bij andere leerlingen is dit intern kompas wel deels ontwikkeld, maar staan ze er minder sterk mee in contact (7). Er zit een stoflaag op hun intern kompas. Deze leerlingen hebben al wat identiteitswerk verricht, maar slagen er moeilijk in om vanuit hun intern kompas te handelen. Soms dreigen ze het contact met hun waarden te verliezen.

Twijfel en onzekerheid typeren het functioneren van deze jongeren, ongeacht of het nu om de gebrekkige ontwikkeling van, dan wel een gebrekkige contactname met het intern kompas gaat. Zoals een scheepskapitein met een slecht werkend kompas het noorden dreigt kwijt te raken, zo twijfelen deze jongeren er nog over waarmee ze zich echt willen verbinden of ze hebben het gevoel te verdrinken in de veelheid aan keuzealternatieven.

Leerlingen met een stevig verankerd intern kompas daarentegen hebben een aantal waarden, doelen en interesses waar ze ten volle achter staan. Ze hebben een goed zicht op wie ze zijn en waar ze naartoe willen. Uiteraard kunnen ouders en leerkrachten de leerlingen stimuleren om hierin te groeien.

### Identiteit en intern kompas

Een gezonde identiteitsontwikkeling uit zich in de opbouw van een stevig intern kompas. De leerlingen kunnen aangeven wat ze belangrijk vinden en waarvoor ze willen staan. Leerlingen met een stevig intern kompas hebben bovendien het gevoel dat ze zichzelf kunnen zijn, ze hoeven met andere woorden geen toneel te spelen.

## Onderzoekresultaten: samenhang tussen motivatie en studiekeuzeproces

De kwaliteit van studiemotivatie kan gezien worden als een directe uiting van de werking van het intern kompas op schools vlak. Daarom lijkt het aannemelijk dat leerlingen met een hogere kwaliteit van studiemotivatie beter zullen omgaan met de studiekeuzetaken die idealiter leiden tot een bevredigende studiekeuze.

### Onderzoeksmethode

Met de dataset van het OLB-project 'Een stap vooruit' onderzochten we de samenhang tussen de kwaliteit van schoolse motivatie (gemeten met de Zelf Regulatie Vragenlijst - Leren (17)) en de studiekeuzetaken (gemeten met de Studiekeuzetakenvragenlijst 2e jaar SO of STV-2, een aanpassing van de VST (18)) van

leerlingen in het tweede jaar secundair onderwijs (zie Tabel 1 op p.16-17 in dit nummer). Motivatie werd op een continue schaal gemeten. Dit wil zeggen dat elke leerling een score krijgt op de drie soorten motivatie, namelijk autonome motivatie (voorbeelditem 'Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. '), gecontroleerde motivatie (voorbeelditem 'Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. ') en amotivatie (voorbeelditem 'Ik ben gemotiveerd op school omdat... Eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verdoe op school. ') De leerlingen uit deze steekproef stonden voor de belangrijke overgang naar de tweede graad en de bijhorende keuze voor een studierichting. We slaagden erin om een deel van de oorspronkelijke steekproef het jaar nadien op te volgen (44% procent uitval) en te bevragen over hun tevredenheid met hun studiekeuze.

### Samenhang tussen motivatie en studiekeuzetaken

We werkten met vier samenvattende scores voor de studiekeuzetaken: oriëntatie, exploratie (een samengestelde score van exploratie van zichzelf en exploratie in de diepte en de breedte), informatie (een samengestelde score van informatie over zichzelf en informatie in de diepte en de breedte), en binding (een samengestelde score van binding met een keuze en beslissingsstatus).<sup>1</sup> Aan de hand van regressieanalyses voorspelden we elke studiekeuzetaak op basis van de scores op autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie. We controleerden hierbij voor geslachtsverschillen en voor de richting waarin leerlingen zich in de eerste graad bevonden (A-stroom of B-stroom).<sup>2</sup>



Jongeren met een solide intern kompas, doorlopen vlotter het studiekeuzeproces (foto: Barbý Dalbosco)

De verbanden in Tabel 1 suggereren een gradatie in de samenhang tussen de types studiemotivatie en de kwaliteit van het studiekeuzeproces, waarbij autonome motivatie met het beste profiel van studiekeuzetaken samenhangt, amotivatie met het slechtste profiel en gecontroleerde motivatie met een profiel daar tussenin.

Leerlingen die hoger scoren op autonome motivatie hebben een duidelijkere oriëntatie op het studiekeuzeproces, exploreren meer; hebben meer het gevoel relevante informatie ter beschikking te hebben. Deze verbanden liggen in lijn met het idee dat leerlingen die over een beter ontwikkeld intern kompas beschikken en er meer mee in contact zijn (wat tot uiting kan komen in autonome motivatie – studeren omdat men het wilt), vlotter omgaan met de studiekeuzetaken.

Leerlingen die hoger scoren op gecontroleerde motivatie zijn ook enigszins geneigd om zich te oriënteren op het studiekeuzeproces en om te exploreren, maar deze verbanden zijn minder uitgesproken dan wanneer leerlingen hoger scoren op autonome motivatie. Echter, gecontroleerde motivatie vertoont – in tegenstelling tot autonome motivatie – geen samenhang met het bekomen van relevante informatie. Dit type motivatie

hangt ook niet samen met het zich verbinden tot een keuze.

Amotivatie ten slotte hangt helemaal niet samen met oriëntatie of met exploratie en hangt zelfs negatief samen met informatie en binding. Deze verbanden suggereren zoals verwacht dat een houding van amotivatie, waarbij leerlingen op schools vlak het contact met hun capaciteiten en doelen – en dus met hun intern kompas – in grote mate kwijt zijn, het studiekeuzeproces danig bemoeilijkt. Ze komen niet in actie en hebben op het einde van het schooljaar niet het gevoel over de nodige informatie te beschikken, noch het gevoel dat ze zich kunnen binden aan een duidelijke keuze.

### Samenhang tussen motivatie en tevredenheid met studiekeuze

We gingen ook na hoe studiemotivatie in het tweede jaar secundair onderwijs de studiekeuzetevredenheid een jaar later beïnvloedt. Aan de hand van regressieanalyses voorspelden we de studiekeuzetevredenheid in het derde jaar secundair onderwijs op basis van de scores voor autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie (zie Tabel 1).

Autonome studiemotivatie op het einde van het tweede jaar secundair onderwijs blijkt een positieve voorspeller van de mate van tevredenheid met de gemaakte studiekeuze op het einde van het derde jaar secundair onderwijs. Dit wijst erop dat jongeren met een sterk ontwikkeld intern kompas finaal ook keuzes maken die ze persoonlijk als meer bevredigend ervaren.

Gecontroleerde motivatie voorspelt daarentegen niet de tevredenheid met de gemaakte studiekeuze. Dit onderstreept het ambivalente karakter van gecontroleerde motivatie (studeren omdat het

VOORSPELLERS	STUDIEKEUZETAKEN				STUDIEKEUZE TEVREDENHEID
	Oriëntatie	Exploratie	Informatie	Binding	
Geslacht	.07	.00	.07	.00	-.02
Studierichting	.00	.04	-.11*	-.15***	.00
Autonoom ('willen')	.17***	.20***	.14**	.00	.23***
Gecontroleerd ('moeten')	.15**	.10*	.08	-.01	-.02
Amotivatie ('niet kunnen')	-.03	-.02	-.13**	-.10*	.01

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Geslacht werd gecodeerd als 1 = jongen, 2 = meisje. Richting werd gecodeerd als 1 = A-stroom, 2 = B-stroom.

**Tabel 1. Verband tussen motivatie, studiekeuzetaken en tevredenheid met de gemaakte keuze (weergegeven als gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)**

moet): er is een zekere motivatie om zich in te zetten (wat bijvoorbeeld tot uiting komt in een zekere mate van exploratie (16)), maar dit resulteert niet in de gewenste uitkomsten (zoals nuttige informatie en tevredenheid met de gemaakte keuze (8)). Wanneer het exploratieproces gedreven is door een gevoel van verplichting zal men vermoedelijk minder diepgaand exploreren. Omwille van de gevoelens van verplichting waarmee het zoeken naar een studiekeuze gepaard gaat, is het voor de leerling ook moeilijker om na te gaan wat hij/zij echt zelf wil, waardoor deze zoektocht minder gemakkelijk uitmondt in een authentieke keuze waar men tevreden op terugblijkt. Ook amotivatie blijkt geen significante voorspeller van studiekeuzetevredenheid.

→ Autonome studiemotivatie, die de aanwezigheid en goede werking van een intern kompas signaleert, hangt positief samen met de meeste studiekeuzetaken en bovendien met tevredenheid over de gemaakte keuze.

- De samenhang van autonome studiemotivatie met oriëntatie is in lijn met het idee dat leerlingen met een autonome motivatie een positievere kijk hebben op het studiekeuzeproces, waarbij ze dit zien als een uitdaging waarvoor ze zich willen inzetten.
- De samenhang van autonome motivatie met exploratie en met de hoeveelheid verkregen relevante informatie is in lijn met het idee dat autonome motivatie helpt om op een open en energieke manier het studiekeuzeproces aan te pakken.
- De samenhang van autonome motivatie met tevredenheid met de gekozen studierichting suggereert dat het intern kompas ook belangrijk is om uiteindelijk een keuze te maken die aansluit bij authentieke interesses en die daardoor bijdraagt tot een tevreden gevoel met de studiekeuze.
- Verrassend is dat autonome motivatie niet geassocieerd is met binding. Een mogelijke verklaring is dat leerlingen zich op verschillende manieren kunnen verbinden met een studierichting. Deze binding kan zowel autonoom als

gecontroleerd van aard zijn (8). Een leerling kan dus erg zeker zijn over zijn studiekeuze op basis van gecontroleerde motieven (bv. een bepaalde richting kiezen omdat het hoog aangeschreven staat) of op basis van autonome motieven (bv. een bepaalde richting kiezen omdat het interessant lijkt).

### Samenhang tussen motivatie en studiekeuzetevredenheid via studiekeuzetaken

Om na te gaan of het verband tussen autonome motivatie en tevredenheid met de studierichting verklaard kan worden door de studiekeuzetaken, deden we een bijkomende regressieanalyse waarbij de tevredenheid met de studiekeuze werd voorspeld op basis van autonome motivatie en de studiekeuzetaken. Interessant genoeg bleek dat autonome motivatie nog steeds een duidelijk positief verband vertoont met studiekeuzetevredenheid bovenop de studiekeuzetaken ( $\beta = .20, p < .001$ ).

→ Nog los van de mate waarin leerlingen op een grondige, weldoordachte en systematische manier te werk gingen om tot een studiekeuze te komen, blijkt autonome motivatie te voorspellen in welke mate leerlingen zich als een vis in het water voelen met hun studiekeuze.

Dit verband suggereert dat autonome motivatie op twee manieren kan helpen om een bevredigende studiekeuze te maken:

1) Autonome motivatie kan energie geven voor het eerder langzame en cognitieve proces van wikken en wegen dat voorafgaat aan het maken van een binding.



Autonome motivatie is een teken van een goed werkend en zich positief ontwikkelend intern kompas.

2) Autonome motivatie kan daarbovenop ook zorgen dat leerlingen sneller en op een meer affectieve manier een directe 'klik' maken met hun studierichting (9). Eens ze in een bepaalde studierichting zitten, krijgen leerlingen met autonome motivatie en een goed ontwikkeld intern kompas sneller voeling met die aspecten van de studierichting die hen liggen (= die aansluiten bij hun talenten) en die hen boeien (= die aansluiten bij hun interesses). Ze zouden met andere woorden een sterker ontwikkelde radar hebben voor die aspecten van de studierichting die overeenstemmen met hun persoonlijke competenties, waarden en interesses. Daarnaast zouden ze ook proactief hun omgeving mee vorm geven, bijvoorbeeld door actief te zijn in de klas, vragen te stellen en initiatieven te nemen die ervoor zorgen dat hun interesses en talenten ook meer aan bod komen (19).

### Wat betekent dit voor de praktijk?

Zoals ons onderzoek toont is de kwaliteit van studiemotivatie, als uiting van een intern kompas op schools vlak, belangrijk om leerlingen een bevredigende studiekeuze te laten maken. Dit is hoopgevend nieuws, want keuzebegeleiders zouden die autonome motivatie ook kunnen stimuleren. Uit ander onderzoek blijkt immers dat leerkrachten via hun lesstijl de autonome motivatie van leerlingen kunnen stimuleren (15, 24).



Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn, hebben het gevoel dat ze studeren omdat ze het echt willen. (foto: Sanja Gjenero)

## Stimuleer autonome motivatie

Het stimuleren van autonome motivatie is niet altijd evident. Zeker wanneer jongeren hulpeloos geworden zijn in hun studies (amotivatie) mogen leerkrachten nog zo hard proberen om de leerstof tot leven te brengen, het baat soms weinig. Wanneer leerlingen het fundamentele gevoel hebben op de verkeerde plaats te zitten, voelen ze zich doorgaans weinig aangesproken door pogingen van een leerkracht om hen te motiveren. Het motiveren van leerlingen die een richting kozen die hun interesse niet prikkelt, is dan ook als dweilen met de kraan open (13).

Een authentieke studiekeuze daarentegen opent de weg naar meer vrijwillig functioneren op school. Dit betekent dat leerlingen die blijven zitten of van school veranderen niet als onwenselijke uitval hoeven gecategoriseerd te worden. Als leerlingen ondervinden dat een studierichting onvoldoende hun interesse wegdraagt en bij hun persoonlijke doelen past, dan is een passende heroriëntering door de leerling een positieve keuze.

→ Een heroriëntering is een kans om het intern kompas verder vorm te geven of er opnieuw sterker mee in contact te komen, zodat jongeren opnieuw met een gezonde dosis motivatie naar school gaan.

Al te vaak wordt een heroriëntatie als falen bestempeld door de buitenwereld.

Uiteraard zijn er ook mogelijkheden om de autonome motivatie van de leerlingen te versterken binnen het gekozen traject. Hoewel we het motiveren van leerlingen dus niet willen verengen tot heroriënteren, kan een alternatieve studierichting wel een uitweg bieden bij een mismatch tussen de leerling en de studierichting.

## Bied autonomie aan

Binnen OLB staat zelfsturing centraal (zie p.9 in dit nummer). Keuzebegeleiders<sup>3</sup> zijn dan ook gericht op het versterken van zelfsturing zodat leerlingen steeds meer hun eigen studietraject leren uitstippelen. De mate waarin een leerling zelfsturend het studiekeuzeproces doorloopt, is dus een indicatie voor de kwaliteit van de studiekeuze.

Om de zelfsturing van de leerlingen optimaal aan te spreken neemt de keuzebegeleider, in overeenstemming met de zelfdeterminatietheorie, best een autonomieondersteunende houding aan. Dit betekent dat de keuzebegeleider vooral coachende vragen stelt die aanzetten tot zelfreflectie en zin voor initiatief. Autonomie houdt ook in dat de keuzebegeleider interesse toont voor het perspectief van de leerling. In welke dilemma's zit een leerling gevangen? Welke opvattingen heeft een leerling over het maken van keuzes? Terwijl sommige leerlingen denken dat je steeds je eerste idee moet volgen, zijn anderen ervan overtuigd dat je steeds zorgvuldig de voor- en nadelen van je keuze moet afwegen. Hoewel er hier geen objectief juiste of foute opvattingen zijn, zullen deze visies het keuzeproces wel kleuren.

→ Keuzebegeleiders kunnen als een klankbord fungeren om leerlingen meer voeling te doen krijgen met hun interesses, doelen en waarden (7). Deze autonomieondersteunende houding zou niet alleen de zelfsturing van de leerlingen versterken, maar zou de leerlingen op een hoger niveau ook meer in contact brengen met hun intern kompas. Cruciaal is hierbij dat keuzebegeleiders leerlingen blijven stimuleren om keuzes te maken op basis van hun intern kompas: persoonlijke belangstelling is een cruciale factor.

In de begeleiding is men dus best alert voor de druk die jongeren ervaren vanuit de omgeving. De druk van ouders, vrienden of sommige leerkrachten kan er immers toe leiden dat leerlingen weinig authentieke of halfslachtige keuzes maken. Zo krijgen leerlingen vaak de boodschap dat ze steeds zo hoog mogelijk moeten mikken. Hoewel goedbedoeld, kan een dergelijke visie ervoor zorgen dat jongeren mogelijk verzaken aan hun eigenheid en persoonlijke interesses. Bovendien laten leerlingen zich op deze leeftijd ook vaak beïnvloeden door de keuzes van vrienden en vriendinnen.

Leerlingen die meer autonoom gemotiveerd zijn voor hun studie maken meer werk van studiekeuzetaken en zijn meer tevreden over de gemaakte keuze.

→ De keuzebegeleider kan de leerling helpen om op een gezonde manier met deze invloed uit de omgeving om te gaan en gaandeweg de studieloopbaan meer zelf te sturen. De keuzebegeleider heeft dus ook een bufferende rol in deze context en moedigt de leerling aan een keuze te maken waar hij of zij zelf ten volle achterstaat.

## Bied structuur aan

Keuzebegeleiders hebben ook de taak om leerlingen de nodige structuur en houvast te bieden tijdens het studiekeuzeproces. In een studielandschap waar het aantal aangeboden opties zeer groot is, is het cruciaal dat keuzebegeleiders jongeren (maar ook soms hun ouders) helpen om het bos door de bomen te zien.

→ Om een keuze te maken die aansluit bij het ontluikende intern kompas, dienen jongeren te beschikken over de nodige vaardigheden en het vertrouwen om het keuzeproces tot een goed einde te brengen. Door samen met de leerling de keuzetaken te overlopen, de grote hoeveelheid opties volgens een boomdiagram te ordenen en samen met de leerling verschillende pro's en contra's af te wegen en de keuzecriteria te bepalen, kunnen ze jongeren dichter in contact brengen met wat ze echt willen. Jongeren krijgen dankzij deze structuur meer grip op het keuzeproces, iets wat zeker bij faalangstige, onbesliste (20) of perfectionistische leerlingen kan helpen om de angst om te kiezen te verminderen.

## Investeer in een stevig intern kompas!

Een goede studiekeuze is een keuze die bij de leerling past. Dit vraagt de nodige zelfkennis. Voldoende in contact staan met je persoonlijke voorkeuren vormt dus een belangrijke basis om het studiekeuzeproces op een succesvolle manier aan te pakken. Zichzelf ontdekken en beter leren kennen is echter een continu proces dat zich niet beperkt tot de eigenlijke keuzemomenten. Een duurzame oplossing



(foto: Brandon Wilson)

is daarom te investeren in de ontwikkeling van een stevig intern kompas. Dit is geen vanzelfsprekendheid in een studielandschap waar het aantal studieopties de pan uit swingt.

Keuzebegeleiders kunnen zicht krijgen op de (gebrekige) ontwikkeling en werking van het intern kompas door te peilen naar de motivatie van leerlingen. Wanneer leerlingen studeren omdat het moet of wanneer ze het nut van hun studierichting helemaal niet meer zien, zijn ze als het ware het noorden kwijt. Het is vooral bij deze leerlingen dat scholen, CLB's en ouders kunnen helpen bij het opbouwen en stelselmatig verfijnen van hun intern kompas.

Andere leerlingen kunnen dan weer het contact met hun intern kompas zijn verloren in een omgeving die hen verleid tot niet-authentieke studiekeuzes. De kunst van studiekeuzebegeleiders bestaat erin om leerlingen (terug) in contact te brengen met hun eigen capaciteiten, interesses, dromen, doelen en waarden en hun interne kompas gradueel te helpen opbouwen en verfijnen. Dit hernieuwde contact kan energie geven om opnieuw systematisch en doordacht over studiekeuzes na te denken.

## VAN ONDERZOEK NAAR PRAKTIJK: SAM

Op welke manier kan een keuzebegeleider de zelfdeterminatietheorie toepassen binnen onderwijsloopbaanbegeleiding? Aan de hand van de casus Sam werken we een aanmelding met een studiekeuze probleem uit. We gebruiken daarbij het kader voor handelingsgerichte diagnostiek (HGD, (21), (22)). HGD kan een houvast bieden om individuele keuzegesprekken meer te structureren. Een belangrijk aandachtspunt bij de toepassing van HGD in OLB is dat de keuzebegeleider niet wacht tot de adviesfase om coachend te werk te gaan. Binnen OLB kan elke vraag gericht worden op het versterken van de zelfsturing, zelfs al bij de intake. In iedere fase stimuleert de keuzebegeleider de leerling om het keuzeproces zelf in handen te nemen door de autonomie te versterken.

De casus Sam toont hoe een begeleiding kan verlopen bij een leerling die problemen ervaart in het studiekeuze proces als gevolg van een zwakke studiemotivatie (13). Het artikel van Briers en collega's in dit nummer (zie p.18) licht dezelfde aanmeldingsklacht toe bij Sam, maar volgt een andere benadering. Waar de keuzebegeleiding in de bijdrage van Briers en collega's vooral gebaseerd is op de verschillende studiekeuzetaken, neemt de keuzebegeleider in dit artikel het motivationeel functioneren van de leerling als vertrekpunt. We lichten in iedere stap toe hoe de keuzebegeleider de zelfsturing van de leerling kan stimuleren.

*Sam is 14 jaar en volgt in het tweede jaar de basisoptie agro-biotechniek. In december behaalde hij op school 71,8% en had hij geen onvoldoendes. Toch gaat Sam niet graag naar school. De leerstof kan hem niet boeien en meestal zit hij in de les maar wat te dromen. Wanneer hij op het einde van het tweede jaar een studierichting moet kiezen heeft hij geen idee wat hij wil doen. Op verzoek van zijn ouders klopt hij half april aan bij het CLB voor hulp bij zijn studiekeuze.*

### Intakefase

In het kader van OLB kunnen in de intakefase aan bod komen:

- keuzesituatie, hulpvragen en verwachtingen expliciteren;
- context in kaart brengen (bv. 'Met wie heb je al over je studiekeuze gepraat? Wat vertellen ouders en leerkrachten hierover? Wat denk jij er zelf van?'). Door te vragen wat de leerling denkt over de mening van de omgeving wordt opnieuw teruggekoppeld naar het eigen intern kompas;
- nagaan waar de leerling staat in het keuzeproces (bv. 'Welke stappen heb je al gezet? Waar zit je vast? Wat zou je verder nog kunnen doen om dit probleem op te lossen? Wat houdt je tegen om dit ook echt te doen?');
- beleving van het studiekeuze probleem (bv. 'Hoe weegt dit op jou? Hoe voelt het om nu in jouw schoenen te staan?'). Zo wordt nagegaan in welke mate een leerling de studiekeuze zelf als een moeilijkheid ervaart en dus niet louter op

vraag van de ouder of leerkracht op gesprek komt;

- onrealistische verwachtingen bijstellen (bv. de herkenbare verwachting dat de keuzebegeleider hen zal vertellen wat de beste richting voor de leerling is);
- vragen naar de eigen interesses, sterktes, doelen en waarden. Dit helpt de leerling ook bij het ontdekken van zijn intern kompas;
- ruimer beeld van de leerling schetsen (bv. schools verleden, zelfbeeld, toekomstbeeld). De intakefase heeft binnen dus geen louter inventariserende functie. De keuzebegeleider stelt meteen ook al coachende vragen om het keuzeproces te ondersteunen.

*Met Sam voert de CLB-medewerker een verkennend gesprek. Wiskunde en Engels blijken zijn beste vakken te zijn. Voor aardrijkskunde en Frans behaalt hij minder goede resultaten. Zijn lievelingsvakken zijn muzikale opvoeding (M.O.) en lichamelijke opvoeding (L.O.). In zijn vrije tijd houdt hij zich het liefst bezig met zijn computer. In Sams agenda staat regelmatig de opmerking dat hij niet oplet tijdens de les. Zelf vindt hij ook dat zijn inzet voor huistaken en toetsen beter kan. Hij spendeert gemiddeld twintig minuten per dag aan huiswerk. Hij maakt sommige taken niet of dient ze niet in.*

*Met zijn moeder heeft Sam al over zijn studiekeuze gepraat. Zij vindt dat hij zich vooral meer moet leren inzetten voor zijn schoolwerk, ongeacht de studierichting die hij kiest. Sam ziet echter niet in waarom hij zou moeten studeren voor vakken die hem toch niet interesseren. Tot nu toe heeft hij weinig ondernomen om zijn studiekeuze voor te bereiden. Op school kregen ze een overzicht met de verschillende studierichtingen, maar dit heeft hij nog niet doorgenomen. De gedachte dat hij binnenkort een studierichting moet kiezen maakt hem wel onzeker en gespannen.*

### Strategiefase

In de strategiefase wordt het diagnostisch traject verder vormgegeven. Ook de leerling heeft een belangrijke stem bij het bepalen van de strategie om naar de studiekeuze toe te werken. Vooraleer er verder onderzoek gedaan wordt, kan de keuzebegeleider vragen wat de leerling graag wil weten over zichzelf en wat hij of zij nuttig vindt. In geval van een testafname kan ook afgetoetst worden wat de testresultaten voor de leerling zouden betekenen ('als-danredenering'). Zo formuleren de keuzebegeleider en de leerling samen enkele hypothesen en onderzoeksvragen.

- CLB-medewerker: 'Denk jij dat het nuttig zou zijn om jouw motivatie op school eens onder de loep te nemen?'
- Sam: 'Misschien wel.'
- CLB-medewerker: 'Wat zou je graag willen weten over jouw motivatie?'
- Sam: 'Gewoon. Of het eigenlijk normaal is. Er zijn wel

veel jongeren die zeggen dat ze niet graag naar school gaan, maar ik heb het gevoel dat het bij mij nog erger is.'

- CLB-medewerker: 'Oké. Stel dat zou blijken dat je minder gemotiveerd bent dan jouw medeleerlingen. Wat zou dit dan voor jou betekenen?'
- Sam: '... Dat er wel iets aan de hand is. Dat ik misschien toch eens moet kijken voor een andere richting of een andere school.'

## Onderzoeksfase

In de onderzoeksfase worden gegevens verzameld om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Dit houdt bijvoorbeeld in: de identiteitsontwikkeling van de leerling in kaart brengen, nagaan waarom een leerling zich niet inzet op school... De onderzoeksvragen kunnen beantwoord worden met informatie uit gesprekken, observaties, testgegevens of vragenlijsten.

### - zicht krijgen op de identiteitsontwikkeling van de leerling

Een keuzebegeleider kan peilen naar de ambities, wensen, angsten en levensdromen van de leerling. Door hierover samen na te denken kunnen ze samen een zicht krijgen op de mate waarin het intern kompas van de leerling al is ontwikkeld en verder versterkt kan worden.

### - zicht krijgen op het motivationeel functioneren van de leerling

Het motivationeel functioneren van een leerling geeft een indicatie van het onderliggend intern kompas. Motivatie kan gemeten worden aan de hand van de Zelf Regulatie Vragenlijst – Leren (Vansteenkiste en collega's, 2009) Deze vragenlijst maakt deel uit van de OLB-tool (zie Tabel 1, p.16-17 in dit nummer). Deze vragenlijst peilt naar de redenen waarom leerlingen zich (al dan niet) inzetten op school.

Wij menen dat de combinatie van testdiagnostiek en informatie uit het gesprek in deze fase een meerwaarde vormt. De afname van een genormeerde vragenlijst laat namelijk toe om de scores van de leerling te vergelijken met de scores van leeftijdsgenoten. De informatie uit het gesprek levert bijkomende inzichten op: scores kunnen in een breder verhaal geplaatst worden en, indien nodig, verder genuanceerd worden. Naast de meting van motivatie kunnen er in deze fase uiteraard ook andere metingen worden uitgevoerd, afhankelijk van wat nodig is binnen het handelingsgericht proces (22). Omwille van de focus op motivatie gaan we hier in dit artikel niet verder op in.

### - gesprek

Aansluitend op de afname van de vragenlijst kan de keuzebegeleider de volgende elementen met de leerling bespreken:

- Herkent de leerling zich in de verkregen scores? Deze herkenning is belangrijk opdat de leerling ook wil meestappen in de volgende fasen van het diagnostisch proces.
- Wat is de aard van de motivationele

problemen? Terwijl sommige leerlingen vooral kampen met problemen van druk en verplichting (gecontroleerde motivatie), ervaren anderen een diepgaander gebrek aan relevantie en capaciteiten (amotivatie).

- Hoe lang spelen deze problemen reeds een rol? Motivationale problemen kunnen chronisch van aard zijn, maar kunnen ook op korte termijn de kop op steken.
- Doen de motivationele problemen zich voor op alle vlakken van het studeren of zijn ze eerder specifiek voor een aantal vakken?

Deze vragen helpen om de motivationele problematiek in perspectief te plaatsen. Op deze manier kunnen meer gerichte acties ondernomen worden om binnen de gekozen studierichting de autonome motivatie voor specifieke vakken te versterken. Hoe ernstiger, hoe langduriger en hoe breder de motivationele problemen echter zijn, hoe belangrijker het misschien wordt om een heroriëntatie te bekijken. Hier kunnen de sterktes van de leerling helpen om de richting van de heroriëntatie aan te geven.

Ook in deze fase van het diagnostisch traject is het belangrijk dat de leerling een actieve rol krijgt. De keuzebegeleider heeft expertise om onderzoekgegevens te verzamelen, maar ook de leerling kan ingezet worden om relevante informatie te verzamelen. Zo kan men bijvoorbeeld werken met zelfobservatieschalen waarbij leerlingen op vaste tijdstippen hun motivatie in de klas scoren. Door leerlingen actief te betrekken in de onderzoeksfase kan ook de zelfsturing gestimuleerd worden.

Sam vult de motivatievragenlijst in. Op de schalen autonome en gecontroleerde motivatie scoort hij zeer laag (stanine 1) in vergelijking met zijn leeftijdsgenoten in het tweede jaar SO. Op de schaal amotivatie scoort hij hoog (stanine 7). De resultaten tonen dus aan dat Sam heel weinig motivatie heeft om zich in te zetten op school. Hij ziet de relevantie van de schooltaken niet in en beleeft er geen plezier aan. Tegelijk voelt hij ook geen druk om zich beter in te zetten op school. Bij de bespreking van de testresultaten legt de CLB-medewerker de verschillende soorten motivatie uit en peilt in welke mate Sam zich in dit profiel herkent.

- CLB-medewerker: 'Uit de vragenlijst blijkt dat je hoog scoort op amotivatie. Dit wil zeggen dat je heel weinig motivatie hebt om je in te zetten op school. Je lijkt de leerstof niet interessant of zinvol te vinden, en je voelt ook weinig druk om hard te werken op school. Is dit iets dat je bij jezelf herkent? Welke aspecten herken je dan?'
- Sam: 'Ik voel inderdaad weinig druk. Als ik bijvoorbeeld een slechte toets maak, denk ik gewoon: Tja, 't is gebeurd, terwijl sommige klasgenoten hard studeren en dan nog zo veel stress hebben voor een slechte toets.'
- CLB-medewerker: 'Het lijkt me wel de moeite waard om eens stil te staan bij de reden waarom je zo weinig motivatie hebt voor school. Sommige leerlingen geven aan dat ze niet meer gemotiveerd zijn omdat hun schoolwerk toch te moeilijk lijkt. Ze

denken dat het toch niet zal lukken. Anderen hebben het gevoel dat het geen verschil uitmaakt of ze hun lessen voorbereiden of niet. Wat zou voor jou een reden kunnen zijn waarom het zo moeilijk gaat om je in te zetten?'

- Sam: 'Hmmm... Voor aardrijkskunde bijvoorbeeld weet ik dat ik het sowieso niet zal kunnen. Of ik daar nu voor studeer of niet, die toetsen zijn toch te moeilijk voor mij. Dan neem ik me wel voor om te studeren, maar uiteindelijk zie ik het dan toch niet zitten om eraan te beginnen. Bij Frans heb ik dat ook.'
- CLB-medewerker: 'En hoe lukt het om op te letten tijdens de les?'
- Sam: 'Dat is moeilijk. Meestal zit ik wat te dromen.'
- CLB-medewerker: 'Hoe komt dat volgens jou?'
- Sam: '(Zucht) ... Omdat het me niet interesseert.'

Het gesprek met Sam verloopt nogal stroef. Door uitzonderingen te bevragen, probeert de CLB-medewerker meer zicht te krijgen op de leerling zijn sterktes:

- CLB-medewerker: 'Zijn er lessen waarin het beter lukt om op te letten?'
- Sam: 'Muzikale opvoeding en andere vakken waarbij je niet moet nadenken... Lichamelijke opvoeding'
- CLB-medewerker: 'Hoe zou je jezelf beschrijven in de lessen M.O. en L.O.? Hoe gedraag je je dan?'
- Sam: 'In de lessen M.O. antwoord ik veel. Dan ben ik eigenlijk de luidste van de klas. Tijdens de lessen L.O. sport ik mee met de rest. Zeker als we een wedstrijd spelen, geef ik me helemaal.'
- CLB-medewerker: 'Wat is er dan anders tijdens die lessen?'
- Sam: 'Ik weet het niet echt... Ik moet dan niet nadenken. Bij L.O. mag je gewoon bewegen. In de lessen muzikale opvoeding mogen we vaak naar muziek luisteren. Dat is leuker. In de andere lessen zit ik daar maar te zitten.'
- CLB-medewerker: 'Hoe ziet een ideale les er volgens jou dan uit?'
- Leerling: 'Iets actiefs. Bijvoorbeeld als we zelf iets mogen programmeren in de informaticales. Of naar een muziekfragment luisteren en de verschillende instrumenten proberen herkennen en dat dan bespreken.'

## Integratie- en aanbevelingsfase

In de integratie- en aanbevelingsfase wordt er gezocht naar een verklaring voor de vastgestelde problemen. Elke specifieke verklaring vraagt immers om een specifieke aanpak. De keuzebegeleider kan verschillende hypothesen toetsen aan de hand van vragenlijsten of via een gesprek.

In dit artikel ligt de focus op motivatieproblemen. Zowel leerlingenkenmerken als omgevingskenmerken beïnvloeden de motivatie. Bepaalde leerlingenkenmerken zoals perfectionisme en faalangst kunnen de autonome motivatie van leerlingen ondermijnen en zijn ook risicofactoren voor een problematische studiekeuze (23). De keuzebegeleider is dus best alert voor deze eigenschappen. Daarnaast zijn er ook factoren die op een meer indirecte manier invloed hebben op de motivatie van de leerlingen, zoals de leerkrachtstijl of het



schoolklimaat. Ook ouders hebben invloed op het motivationeel functioneren van hun kinderen in de mate dat ze hen autonomie en vertrouwen schenken (13).

Het is zelden dat er slechts een verklarende factor voor een motivatieprobleem is. Meestal gaat het om een samenspel van leerling- en omgevingskenmerken. Met het oog op een interventie focust men daarom best op veranderbare factoren die voldoende gelinkt zijn aan de oorspronkelijke hulpvraag, in dit geval hulp bij het maken van een goede studiekeuze.

*De CLB-medewerker gaat dieper in op de mogelijke oorzaken van Sams gebrek aan motivatie. Ten eerste zijn er maar weinig vakken die Sam echt kunnen boeien. De meeste lessen vindt hij erg saai. Toch weet Sam niet zo goed in welk domein zijn interesses liggen. Muziek, sport en computer lijken hem wel meer te interesseren, maar hij weet niet of hij in die richting verder wil. Bovendien komt uit het gesprek ook een vermoeden van pesten naar voor. Enkele medeleerlingen hebben hem onlangs uitgescholden in de klas en in de bus. Sam weet niet hoe hij hierop kan reageren. Daarnaast heeft hij voor de vakken Frans en Aardrijkskunde schrik om een slechte toets te maken. Nog voor hij begint te studeren voor deze vakken zakt de moed hem al in de schoenen. Mogelijk beïnvloedt faalangst zijn gebrek aan motivatie.*

#### Adviesfase

Bij de adviesfase wordt er een mogelijk traject uitgetekend op basis van de resultaten in de vorige fasen. Dit traject richt zich onder andere op veranderbare factoren zoals faalangst, competentiegevoel, autonomie, de band met klasgenoten en met de leerkrachten... Telkens wordt er met de leerling en de ouders (eventueel ook met de school) besproken in welke mate men zich in de voorgestelde suggesties kan vinden. In deze fase komen de verschillende actoren tot een gezamenlijk besluit.

*Bij Sam zal de begeleiding zich richten op het versterken van Sams intern kompas. Dit houdt bijvoorbeeld in dat Sam en de CLB-medewerker samen op zoek gaan naar zijn interesses en talenten. Gesprekken met leerkrachten of met de ouders, maar ook testen zoals de I-Like-junior kunnen belangrijke informatie opleveren. De CLB-medewerker helpt Sam om zijn interesses te koppelen aan de studiegebieden in het secundair onderwijs. Zo blijkt Sam het meest geboeid door computers. Met de CLB-medewerker spreekt hij daarom af om een infodag van een school met een informaticarichting te bezoeken. Naast de mogelijke piste van heroriëntering wordt ook bekeken hoe zijn autonome motivatie binnen het huidige traject kan worden versterkt. Sam en de CLB-medewerker spreken af om de zorgleerkracht op de hoogte te brengen van het pestprobleem. Met de hulp van de zorgleerkracht kan er ook gewerkt worden rond faalangst.*

#### Referenties

- (1) GERMEJS,V. & VERSCHUEREN, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (2), 189-204.
- (2) VAN ESBROECK R., TIBOS K. & ZAMAN M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.
- (3) GERMEJS,V. & VERSCHUEREN, K. (2007). De keuze van een studie in het hoger onderwijs: Het beslissingsproces, risicofactoren, en de samenhang met de uitvoering van de keuze. *Caleidoscoop*, 19, 2-9.
- (4) ERIKSON, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton. (In vertaling: Identiteit, Jeugd en Crisis. Utrecht: Spectrum).
- (5) SOENENS, B. & LUYCKX, K. (2003). Nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar identiteitsvorming. *Kind en Adolescent*, 4, 188-199.
- (6) ASSOR, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- (7) VANSTEENKISTE, M., & SOENENS, B. (2015). *Vitamines van groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Gent: Acco.
- (8) SOENENS, B., BERZONSKY, M. D., DUNKEL, C. S., PAPINI, D. R., & VANSTEENKISTE, M. (2011). Are all identity commitments created equally? The importance of motives for commitment for late adolescents' personal adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (4), 358-369.
- (9) WATERMAN, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 357-380). New York: Springer.
- (10) DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- (11) VANSTEENKISTE, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22, 6-15.
- (12) VANSTEENKISTE, M., LENS, W., & DECI, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- (13) VANSTEENKISTE, M., LENS, W., DONCHE, V., VAN PETEGEM, & AELTERMAN, A. (IN DRUK). Motivatie als hefboom voor betrokkenheid, leren en presteren: Uitdagingen voor onderwijs, diagnostiek en begeleiding. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.). *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Garant, Antwerpen.
- (14) LEGAULT, L., GREEN-DEMERS, I., & PELLETIER, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- (15) VANSTEENKISTE, M., SIERENS, E., SOENENS, B., & LENS, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.
- (16) KOLETZKO, S. H., HERRMANN, M., & BRANDSTÄTTER, V. (2015). Unconflicted goal striving: Goal ambivalence as a mediator between goal self-concordance and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(1), 140-156.
- (17) VANSTEENKISTE, M., SIERENS, E., SOENENS, B., LUYCKX, K., & LENS, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- (18) GERMEJS,V. & VERSCHUEREN, K., *Handleiding Vragenlijst StudiekeuzeTaken (VST)*, Brussel, VCLB Service, 2010, eerste druk.
- (19) REEVE, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- (20) GERMEJS,V. & VERSCHUEREN, K., & SOENENS, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410.
- (21) DE BRUYN, E. E. J., RUIJSSENAARS, A. J. J. M., PAMEIJER, N. K., & VAN AARLE, E. J. M. (2003). *De diagnostische cyclus: Een praktijkleer*. Leuven: ACCO.
- (22) PAMEIJER, N., & BEUKERING, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en onderwijsadviesering bij leerproblemen*. Leuven: ACCO.
- (23) ANDREWS, L. M., BULLOCK-YOWELL, E., DAHLEN, E. R. & NICHOLSON, B. C. (2014). Can perfectionism affect career development? Exploring career thoughts and self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 92, 270-279.
- (24) VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., SIERENS, E., & LENS, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.

1 Om een spaarzamer model te kunnen presenteren, zijn de keuzetaken in dit artikel licht verschillend van de keuzetaken in de bijdrage van Briens en collega's. Zo werden bijvoorbeeld de keuzetaken exploratie van zichzelf, exploratie in de breedte en exploratie in de diepte onder één overkoepelende factor voor exploratie ondergebracht.

2 Door te controleren voor geslacht en stroom kunnen we uitsluiten dat de gevonden verbanden louter toe te schrijven zijn aan geslachtsverschillen en verschillen in stroom (A-stroom of B-stroom) tussen de leerlingen.

3 Met keuzebegeleiders verwijzen we naar alle mensen die professioneel betrokken zijn bij de studiekeuze-begeleiding van leerlingen, zoals CLB-medewerkers, leerkrachten en leerlingenbegeleiders.

