



Een kwalitatief onderzoek naar toekomstverbeelding onder Vmbo-leerlingen met behulp van de toekomstbrief

Naam: Suzanne de Vos

Studentnummer:

Adres:

Mail:

Begeleider: Isolde de Groot

Meelezer: Doret de Ruyter

Examinator: Wander van der Vaart

Universiteit voor Humanistiek

Vak: Masterthesis Humanistiek

Vakcode: M3-MT

Titel project: Toekomstverbeelding onder
Vmbo-leerlingen

Datum: 29-08-2019

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn masterscriptie waarin het onderzoekproces en de resultaten van een kwalitatief onderzoek naar toekomstverbeelding onder 12-14 jarige Vmbo-leerlingen wordt beschreven.

Het was een flinke klim. De werving van leerlingen verliep moeizaam en ook het schrijven vanuit een huis dat compleet gerenoveerd werd maakte het doorlopen van dit proces tot een grote uitdaging. Ook ervoer ik regelmatig onmacht en hopeloosheid bij het schrijven, de opluchting om het eindstuk in te leveren was groot. Ondanks de moeilijkheden ben ik me gelukkig altijd in het onderwerp van mijn scriptie blijven interesseren. De kennis die ik heb opgedaan over de waarde van toekomstverbeelding neem ik dan ook graag mee in de begeleiding en coaching die ik wil gaan geven.

Nog voordat het inhoudelijke deel van mijn scriptie begint wil ik stilstaan bij de mensen die mij hebben ondersteund en geholpen in dit proces. Allereerst dank ik de directeur en de adjunctdirecteur van het Marcanti College voor de mogelijkheid om op hun school leerlingen te werven. Ik dank de participerende leerlingen voor hun deelname aan dit onderzoek en hun ouders/verzorgers voor hun toestemming voor deze deelname. Doret dank ik voor de uitgebreide feedback als meelezer op de eerste versie van mijn scriptie. Isolde bedank ik voor de mogelijkheid om onder haar begeleiding mijn scriptie te kunnen schrijven. Haar bemoedigende woorden en haar opbouwende feedback heb ik erg gewaardeerd. Ik dank mijn vriend Niels voor zijn steun, zijn geduld en zijn opbeurende humor en voor alle ruimte die hij me gaf om mijn scriptie te schrijven. Als laatste bedank ik graag mijn familie voor het helpen schrijven van de methodologie en het verbeteren van de taal. Zonder hun hulp was het nog vele malen lastiger geweest om tot dit eindresultaat te komen.

Veel leesplezier gewenst!

Samenvatting

Over onze toekomst denken doen we allemaal, bijvoorbeeld als we een uitje plannen of denken over een studiekeuze. Uit onderzoek is bekend dat de toekomstbeelden die we hebben en hoe we de toekomst ervaren van invloed zijn op hoe we ons gedragen en voelen: iemand die zijn doel voor de toekomst onhaalbaar acht, zal zich waarschijnlijk anders voelen dan iemand die zijn doel wel denkt te bereiken. Verschillende theoretici beschrijven dat het stimuleren van toekomstverbeelding – het denken, fantaseren en uiten van ideeën over de toekomst – een positieve invloed kan hebben op ons welzijn. Het bedenken van verschillende toekomstscenario's en het leren omgaan met een toekomst die je niet kent, helpen om veerkrachtiger om te gaan met veranderingen en onzekerheden. Ook biedt toekomstverbeelding de mogelijkheid om op veranderingen te anticiperen.

Jong adolescenten bevinden zich in een complexe en vaak verwarrende levensfase en kunnen daarom gebaat zijn bij toekomstverbeelding. In het onderwijs kan toekomstverbeelding gestimuleerd worden via verbeeldingsopdrachten. Om verbeeldingsopdrachten te kunnen ontwikkelen die aansluiten bij de belevingswereld en verbeeldingscompetenties van leerlingen is meer inzicht nodig in de manieren waarop jongeren hun toekomst (kunnen) verbeelden.

Dit narratieve onderzoek speelt hier op in door te onderzoeken wat toekomstverbeelding van negen 12- tot 14-jarige Vmbo-leerlingen kenmerkt. Aan de hand van interviews en een verbeeldingsopdracht is onderzocht waar jong adolescenten inhoudelijk over denken en hoe zij de toekomst ervaren. Daarnaast is onderzocht hoe leerlingen in relatie tot de door hen beschreven toekomstbeelden verhalen over de door Ryan en Deci (2000) geïdentificeerde basisbehoeften - competentie, autonomie en verbondenheid.

Analyse van de data wijst uit dat leerlingen met name denken over educatie- en loopbaan georiënteerde keuzes, zoals ook uit eerder onderzoek is gebleken. De meeste leerlingen uit het onderzoek denken regelmatig over hun toekomst en zij maken vaak (globale) plannen om hun dromen te bereiken. De analyse laat tevens zien dat zij veelal positieve gevoelens ervaren bij toekomstverbeelding, en dat een deel van hen niet met anderen praat over hun toekomstbeelden. Het vrijelijk verbeelden van de toekomst, zoals werd gevraagd in de schrijfoopdracht, werd door de leerlingen als lastig ervaren. Leerlingen blijken de basisbehoeften in hun toekomstbeelden te herkennen, maar geven aan dat deze behoeften momenteel niet (in dezelfde mate) spelen. De in dit onderzoek verworven inzichten bieden aanknopingspunten voor vervolgonderzoek naar toekomstverbeelding, identiteitsontwikkeling, onderwijs en welbevinden onder Vmbo-jongeren.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1 Probleemstelling	2
2. Theoretisch kader	5
2.1 Identiteitsontwikkeling in de vroege adolescentie	5
2.2 Toekomstverbeelding	7
2.3 Inhoudelijke toekomstbeelden	8
2.4 Ervaringen met toekomstverbeelding	11
2.5 Invloed van omgevingsfactoren op zelfbeeld en toekomstverbeelding	13
2.6 De rol van narratieve psychologie in onderzoek naar toekomstverbeelding	14
2.7 Basisbehoeften en toekomstverbeelding	17
3. Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Het onderzoeksdesign	19
3.2 Populatie, werving en selectie	19
3.3 Dataverzameling	22
3.3.1 Het eerste interview	22
3.3.2 De schrijfpdracht	22
3.3.3 Het tweede interview	24
3.4 Dataverwerking en analyse	25
3.5 Methodologische kwaliteit	30
4. Inhoud van de toekomstbeelden	31
4.1 Dromen en wensen	31
4.2 De objectieve tijdshorizon	33
4.3 Beschreven doelen, plannen en stappen	34
4.4 Anderen in de verbeelde toekomst	35
5. Ervaringen met toekomstverbeelding	36
5.1 Denken en praten over de toekomst: frequentie en aanleiding	37
5.2 Het belang van toekomstverbeelding	37
5.3 Gevoelens ten aanzien van de toekomst	38
5.4 Subjectieve tijdshorizon	39
5.5 Houding ten opzichte van de toekomst	40

5.6 Kenmerken van de toekomstbrieven	42
6. Het herkennen en verwoorden van basisbehoeften	43
7. Het herkennen en verwoorden van basisbehoeften in het heden	45
8. Conclusie en Discussie	48
8.1 Antwoord op de hoofdvraag	48
8.2 Interpretatie van de uitkomsten	50
8.2.1 Inhoudelijke toekomstbeelden	51
8.2.2 Ervaring met toekomstverbeelding	52
8.2.3 Basisbehoeften in de toekomstbeelden	53
8.2.4 Basisbehoeften in het heden	53
8.3 Beperkingen van het onderzoek	54
8.4 Aanbevelingen voor vervolg onderzoek	55
Literatuurlijst	57
Bijlagen	
Bijlage I: Informatiebrief over het onderzoek	61
Bijlage II: Informed-consent voor leerlingen en ouders	62
Bijlage III: Instructie toekomstbrief	64
Bijlage IV: Interviewguide interview I	65
Bijlage V: Interviewguide interview II	67
Bijlage VI: Gedetailleerde codeboom	69

1. Inleiding

Het verbeelden van de toekomst is een dagelijkse activiteit: iemand stelt werkdoelen, fantaseert over een volgende levensfase of iemand schat in hoe laat hij/zij van huis weg moet om ergens op tijd te zijn (Sools & Mooren, 2012). Toekomstverbeelding kan gezien worden als een paraplu-term die alle vormen van denken, fantaseren en het uiten van ideeën over de toekomst omvat (Sools & Mooren, 2012).

Uit onderzoek is bekend dat toekomstbeelden op verschillende manieren gedrag kunnen stimuleren (Marcus & Nurius, 1986). Marcus en Nurius (1986) beschrijven dat mensen beelden vormen van hun mogelijke toekomstige zelden, 'possible selves'. De 'possible selves' representeren angst, hoop of idealen ten aanzien van hoe zij zichzelf in de toekomst zien. Deze beelden kunnen de verbeelder aansporen tot bepaald gedrag om potentiële negatieve zelden uit de weg te gaan en juist potentieel positieve zelden te realiseren. Het onderzoeken van deze toekomstbeelden kan inzicht bieden in de beweegredenen voor het gedrag van de verbeelder (Marcus & Nurius, 1986).

Toekomstbeelden kunnen ook inzicht geven in de identiteit en het wereldbeeld van de persoon die verbeeldt (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Onze identiteit en ons wereldbeeld staan in verbinding met ons verleden en onze toekomst. Als iemand zichzelf in de toekomst voorstelt, wordt zijn voorstelling altijd geconstrueerd vanuit een bepaald kader. Het toekomstbeeld wordt gekenmerkt door ideeën, bedacht in het nu, over zichzelf in de toekomst (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Het verbeelden kan daardoor bijdragen aan zelfkennis en betekenisgeving; het kan fungeren als een leidraad bij allerlei keuzeprocessen die bij het leven horen (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016).

Met name sinds de vorige eeuw hebben globaliserings-processen, technologische ontwikkelingen, migratiestromen en het kapitalisme tot gevolg dat mensen steeds voor de uitdaging staan om uit te vinden wie ze zijn en om te anticiperen op veranderingen (Scholte, 2005; Cornish, 2004). Als gevolg van deze veranderingsprocessen verandert ook het tijdsbesef (Lombardo, 2006); er gebeurt meer in minder tijd. Tijd is steeds meer 'gecomprimeerd', hetgeen tot gevolg kan hebben dat het moeilijk is het leven te bevatten en er greep op te krijgen (Lombardo, 2006). Van belang is dat mensen zich kunnen openstellen voor alle mogelijkheden die de toekomst brengt in deze snel veranderende wereld om een zo groot mogelijke mate van welbevinden te kunnen ontwikkelen (Lombardo, 2006; Miller, 2015). Het verbeelden van de toekomst kan hierbij een positieve rol spelen (Sools & Mooren, 2012; Lombardo, 2006). Het betreft hier geen toekomstverbeelding vanuit een lineair tijdsbegrip, waarin er wordt uitgegaan van een specifieke toekomst, maar het gaat om het hebben van een creatieve, open blik en het kunnen verdragen van het 'niet-weten' (Melges, 1982). Het verbeelden van een onvoorspelbare toekomst biedt mogelijkheid om met deze complexe

processen om te gaan. Via het trainen van toekomstverbeelding kunnen mensen mentale flexibiliteit ontwikkelen en leren omgaan met onzekerheden (Lombardo, 2006). Verbeeldingskracht kan volgens Sools en Mooren (2012) met name van waarde zijn voor mensen die weinig grip ervaren in het leven of zoekende zijn.

Jongeren bevinden zich in een complexe en vaak verwarrende levensfase (Erikson, 1968) en kunnen daarom gebaat zijn bij het verbeelden van de toekomst. Jongeren maken zich los van anderen en ontwikkelen een eigen identiteit (Erikson, 1968). Van hen wordt gevraagd keuzes te maken met betrekking tot hun toekomst, terwijl zij zich tegelijkertijd in een verwarrende fase bevinden van mentale- en lichamelijke veranderingen en van wisselende statusrollen in de maatschappij (Rosenberg, 2015). Het oefenen van het verbeelden van de toekomst kan jongeren helpen om mentaal veerkrachtig(er) te worden (Sools & Mooren, 2012). Daarnaast biedt het verbeelden van de eigen toekomst inzicht in hun wereldbeeld, in hun dromen en in hun kunnen (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016). Onderzoek wijst uit dat het stimuleren van toekomstverbeelding niet alleen bijdraagt aan het welbevinden van deze doelgroep, maar ook processen van (narratieve) identiteitsontwikkeling kan bevorderen (zie o.a. De Groot, 2017). Als zij hun toekomst verbeelden, kunnen zij daar niet alleen nu, maar ook in toekomst profijt van hebben.

Tot op heden komen jongeren weinig in aanraking met het verbeelden van de toekomst. Educatie is erop gericht jongeren kennis over te dragen; het biedt weinig ruimte om zelf te verkennen en te ontdekken wat nog onbekend is (Miller, 2015). Ook in onderzoek is er tot nu toe weinig aandacht geweest voor toekomstverbeelding (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Onderzoekers van het Story Lab van de Universiteit van Twente adresseren deze lacune door narratieve instrumenten te ontwerpen die kunnen bijdragen aan toekomstverbeelding, daaraan gerelateerde vaardigheden, en aan mentale veerkracht. Bij één van deze projecten, 'narrative futuring to enhance wellbeing in precarious and complex worlds' ligt de focus op het bevorderen van het welbevinden van jongeren in complexe samenlevingen via toekomstverbeelding.¹ Deze eindschrijft sluit aan bij het grotere project door een bijdrage te leveren aan het verkrijgen van meer inzicht in de toekomstbeelden van jongeren aan de hand een verbeeldingsopdracht op basis van de 'brief vanuit de toekomst'.

1.1 Probleemstelling

In de inleiding is naar voren gekomen dat jongeren gebaat kunnen zijn bij het verbeelden van de toekomst, maar dat hier tot nu toe in het onderwijs en in onderzoek nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Een manier om toekomstverbeelding in educatieve contexten te stimuleren, is het gebruik van verbeeldingsopdrachten. Om verbeeldingsopdrachten te kunnen ontwikkelen, die aansluiten bij

¹ <https://www.utwente.nl/en/bms/ehealth/research/story-lab/main-research-projects/>

de belevingswereld en verbeeldingscompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs, is meer kennis nodig over de manieren waarop jongeren de toekomst (kunnen) verbeelden.

Dit onderzoek heeft een exploratief karakter en richt zich op het verwerven van inzicht in drie aspecten van toekomstverbeelding onder 12 tot 14 jarige Vmbo-leerlingen (hierna ook wel *jong adolescenten, leerlingen, participanten of respondenten* genoemd): de inhoud van hun toekomstverbeelding, hun ervaringen met toekomstverbeelding en de verhalen van deze leerlingen over de basisbehoeften die ten grondslag liggen aan hun toekomstverbeelding. Er wordt gekozen voor een specifiek opleidingsniveau, omdat dit meer specifieke kennis oplevert dan een verkennend kwalitatief onderzoek onder leerlingen van alle opleidingsniveaus. Dit leidt, mits voldoende groot, tot meer inzicht in toekomstverbeelding bij deze specifieke doelgroep; deze kennis kan uiteindelijk helpen bij het ontwikkelen van verbeeldingsopdrachten op maat. Gekozen is voor het Vmbo-niveau, omdat dit niveau betrekking heeft op ruim de helft van de leerlingen in Nederland (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2018), en omdat deze onderzoeksgroep tot op heden onderbelicht is in academisch onderzoek.

Tot op heden is binnen het project 'narrative futuring to enhance wellbeing in precarious and complex worlds' vooral aandacht besteed aan de eerste twee thema's: de inhoud van en ervaring met toekomstverbeelding (zie o.a. Ba-scriptie Wonnink, 2018; Ba-scriptie Ten Hage, 2018). Voor de verdere ontwikkeling van inzicht in toekomstverbeelding is het van belang ook aandacht te besteden aan theorievorming op het gebied van identiteitsontwikkeling (zie o.a. Marcia, 1980).

In dit onderzoek is ervoor gekozen het bestaande theoretische kader te complementeren met theorievorming over basisbehoeften van jongeren, zoals is ontwikkeld in de Self-determination theory van Ryan en Deci (2000). De theorie veronderstelt dat mensen van nature geneigd zijn te streven naar persoonlijke groei en ontplooiing. Aan authentieke interne motivatie die leidt tot deze groei, liggen drie basisbehoeften ten grondslag: competentie, autonomie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005; Ntoumanis et al., 2012). Als doelen en taken worden aangegaan en eigen gemaakt vanuit intrinsieke motivatie, dan geeft dit vertrouwen, voldoening en leidt dit tot psychisch welbevinden (Ryan & Deci, 2000; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Markland, Ryan, Tobin & Rollinck, 2005; Ntoumanis et al., 2012). Uit eerder onderzoek is bekend dat alle leeftijdsgroepen deze basisbehoeften hebben (Ryan & Deci, 2000) en men mag veronderstellen dat deze behoeften ook in toekomstverbeelding te ontdekken zijn. Wat we nog niet weten is hoe jong adolescenten verhalen over hun basisbehoeften in relatie tot toekomstverbeelding.

In deze studie wordt verkend of, en hoe de leerlingen verhalen over de vervulling van de drie universele basisbehoeften in hun toekomstbeelden. Daarnaast wordt nagegaan of, en op welke wijze, zij deze basisbehoeften ook in het heden ervaren. Inzicht in de wijze waarop jong

adolescenten hun basisbehoeften onder woorden brengen, en de vervulling van deze basisbehoeften, kan in het onderwijs gebruikt worden bij het ontwikkelen van verbeeldingsopdrachten. De opdrachten die in de toekomst kunnen worden ontworpen naar aanleiding van de nieuwe kennis, zullen beter aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen, waardoor zij als betekenisvol kunnen worden ervaren. De nieuwe verbeeldingsopdrachten kunnen daarmee bijdragen aan het welbevinden van de leerlingen en aan de narratieve identiteitsontwikkeling.

Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan inzicht in de inhoud van – en de ervaringen met – toekomstverbeelding van jong adolescenten en de wijze waarop deze groep hun basisbehoeften onder woorden brengt in toekomstbeelden. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Wat kenmerkt toekomstverbeelding van 12 tot 14 jarige Vmbo-leerlingen?* Deze hoofdvraag wordt verder geëxpliciteerd in de volgende deelvragen:

1. Wat is de inhoud van de toekomstbeelden van de leerlingen?
2. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met toekomstverbeelding?
3. Op welke wijze verwoorden de leerlingen de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid die in de toekomstbeelden vervuld worden?
4. Verwoorden de leerlingen tevens de basisbehoeften in het nu, die aan hun toekomstverbeelding op ten grondslag liggen en zo ja, op welke wijze?

2. Theoretisch kader

Alvorens in te gaan op het belang van toekomstverbeelding en centrale inzichten op het gebied van toekomstverbeelding, volgt eerst een beknopt overzicht van inzichten over identiteitsontwikkeling in de vroege adolescentie. Zo krijgen we theoretisch gezien een globaal beeld van de processen die spelen in de levensfase waar we hier specifiek op focussen. Nadat er aandacht is geweest voor de identiteitsontwikkeling zal er worden ingegaan op wat toekomstverbeelding is. Vervolgens wordt toegelicht hoe inhoudelijke toekomstbeelden en de houding ten opzichte van de toekomst een rol spelen in gedrag en welzijn van mensen. Hierbij wordt ook beschreven wat er al bekend is op het gebied van toekomstverbeelding bij jong adolescenten. In paragraaf 2.6 wordt vervolgens ingegaan op de bijdrage die narratieve psychologie kan bieden in het onderzoeken van toekomstverbeelding bij jong adolescenten. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een paragraaf over de meerwaarde van onderzoek naar basisbehoeften van jong adolescenten aan de hand van hun toekomstbeelden.

2.1 Identiteitsontwikkeling in de vroege adolescentie

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij de manier waarop jongeren gedurende de vroege adolescentie veranderen in hun denken en handelen. Ook is er aandacht voor de manieren waarop de identiteitsvorming kan verlopen.

De vroege adolescentie is een chaotische tijd waarin jongeren veel veranderingen doormaken, zoals de overgang van jeugd naar volwassenheid: het lichaam verandert, interesses veranderen en verwachtingen van anderen ten aanzien van hen veranderen (Erikson, 1968; Rosenberg, 2015). De grootste uitdaging in deze leeftijdsfase is volgens Erikson (1986) het doorlopen van de identiteitscrisis. Het woord 'crisis' wordt hier omschreven als: “(...) een keerpunt, een cruciale periode van grotere kwetsbaarheid en verhoogd potentieel (...)” (Erikson, 1968 p.100). Deze crisis kan gezien worden als “het psychisch-sociale aspect van het volwassen worden” (Erikson, 1968 p.95). In deze crisis staat de jong adolescent voor de opgave om de persoon die hij in het verleden was te integreren in de persoon die hij in de toekomst wil zijn (Erikson, 1968). In deze fase gaat het ook om het vinden van een balans tussen hoe hij zichzelf ziet, hoe hij denkt dat anderen hem waarnemen en de verwachtingen van anderen (Erikson, 1968).

In dit proces komen bij jongeren vragen op over wie zij zijn (Rosenberg, 2015). Het zelfbeeld kan worden omschreven als het beschouwen en beoordelen van zichzelf alsof dit door de ogen van een ander is. Dit zelfbeeld omvat zowel beelden over hoe anderen de jongere zien, beelden over hoe anderen hem beoordelen/veroordelen, als ook eigen beleving en gevoelens ten

aanzien van zichzelf. Vragen zoals 'wie ben ik?', 'wie zou ik willen zijn', 'wat vind ik van mezelf?', 'Op grond waarvan beoordeel ik mezelf?' spelen een grote rol in het dagelijkse leven (Rosenberg, 2015).

Niet alleen het denken, maar ook het handelen van de jongeren staat in het teken van zelfonderzoek; er breekt een experimentele fase aan (Erikson, 1968; Oyserman & Fryberg, 2006). Er is dan sprake van 'psycho-sociaal moratorium': de tijd tussen het kind zijn en het volwassen worden, waarin het onderzoeken en integreren van de eigen identiteit wordt uitgesteld; er kan worden geëxperimenteerd met verschillende rollen (Erikson, 1968; Oyserman & Fryberg, 2006). Het zoeken naar een nieuwe, eigen weg in het leven van de jongere gaat gepaard met nieuw (soms extreem) gedrag. In het zoeken naar nieuwe leidersfiguren en/of ideologieën buiten het gezin kan goedgelovigheid of juist argwaan de boventoon voeren. Ook kan er weerstand of onzekerheid groeien voor aankomende volwassen rollen zoals de beroepsidentiteit (Erikson, 1968).

Marcia (1980) bouwt voort op de theorie van Erikson (1968). Zijn theorie laat zien dat de identiteitsontwikkeling, zoals deze wordt omschreven door Erikson, gekenmerkt wordt door de mate waarin een jongere de mogelijkheden voor zijn toekomst onderzoekt en de mate waarin hij zich verbindt met zijn eigen wensen en nieuwe rollen: hoe hoger de mate van deze exploratie en verbintenis, des te sterker de eigen identiteit zich ontwikkelt (Marcia, 1980).

De identiteitscrisis kan op verschillende manieren doorlopen worden. Doorloopt de jong adolescent deze tijd goed, dan draagt de identiteitsontwikkeling bij aan individuele rijping (Erikson, 1968). Met een goed ontwikkelde eigen identiteit is het individu zich bewust van zijn uniekheid, is hij in staat een band op te bouwen met anderen en kan hij zich met een grote mate van zelfkennis en zelfvertrouwen ontwikkelen (Marcia, 1980). Echter, lukt het niet om een nieuwe ik te vormen, ofwel de verschillende beelden/zelfen te integreren, dan kan dit leiden tot identiteitsverwarring (Erikson, 1968; Marcia 1980). De jongere zal dan meer onzeker zijn over zijn eigenheid en hij zal zich in het ontwikkelen van zelfkennis afhankelijker opstellen tegenover externe bronnen (Marcia, 1980). Daarnaast spelen in deze specifieke ontwikkelingsfase allerlei toekomstgerichte keuzes een belangrijke rol in, zoals de keuze voor een studie, een leefstijl en de mogelijke wens om een gezin te stichten (Nurmi, 1991; Rosenberg, 2015). De beslissingen die de jongere tijdens dit proces neemt hebben een grote invloed op het verdere leven (Rosenberg, 2015).

Vanuit bovenstaande theoretische inzichten is de verwachting dat de jong adolescenten die bij dit onderzoek betrokken worden regelmatig over hun toekomst nadenken. Waarschijnlijk komen vragen over de toekomst regelmatig op, omdat zij in een veranderende levensfase zitten en omdat zij door hun (naaste) omgeving gestimuleerd worden om te denken over de toekomst. Mogelijk zijn ze zoekende naar een eigen identiteit, maar het bezig zijn met de toekomst kan ook voortkomen uit veranderende verwachtingen van de maatschappij. De onderwerpen waar zij over denken kunnen

divers zijn, zo ook hun houding ten opzichte van de toekomst. Naar aanleiding van deze inzichten wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op verschillende theorieën over toekomstverbeelding.

2.2 Toekomstverbeelding

Ondanks het gegeven dat de term 'toekomstverbeelding' niet vaak gebruikt wordt blijken er verschillende theorieën over dit concept en de kenmerken ervan te bestaan. In deze paragraaf wordt kennis gemaakt met de manier waarop verschillende theoretici toekomstverbeelding definiëren. Vervolgens is er kort aandacht voor de manier waarop de term 'toekomstverbeelding' verder in dit onderzoek gebruikt zal worden.

Mello en Worrell (2015) beschrijven het denken over de toekomst als een onderdeel van 'tijdsperspectief'. Zij beschrijven tijdsperspectief als een motiverend cognitief construct dat per persoon kan verschillen en bepaald wordt door vier specifieke elementen: allereerst is het tijdsperspectief cognitief en motiverend; het speelt zich af in het hoofd en het heeft invloed op besluitvorming en gedrag. Daarnaast beslaat het tijdsperspectief het verleden, het heden en de toekomst. Het derde kenmerk van tijdsperspectief is dat het beïnvloed wordt door omgevingsfactoren zoals school en de gemeenschap waar iemand deel van uit maakt; hierdoor verschilt het perspectief per individu. Het laatste kenmerk is het multidimensionale karakter van tijdsperspectief (Mello & Worrell, 2015). Factoren die het tijdsperspectief kenmerken en tegelijkertijd beïnvloeden zijn bijvoorbeeld de individuele beleving van eigen verleden, heden en toekomst, het al dan niet ervaren van een verband tussen gebeurtenissen in verleden, heden en toekomst en de periode van deze drie, waaraan iemand het vaakst denkt.

Miller (2015) gebruikt niet letterlijk de term 'toekomstverbeelding', maar de term 'future literacy'; ofwel: 'toekomst geletterdheid'. Hij omschrijft dit als een vaardigheid waarmee mensen kunnen leren voortekenen van verandering te 'lezen' en hier vervolgens op te anticiperen (zie ook paragraaf 2.4 voor een uitgebreidere omschrijving).

Marcus en Nurius (1986) laten zien dat toekomstverbeelding kan gaan over hoe men zichzelf in context ziet in de toekomst, zij spreken hierbij over 'possible selves', ofwel mogelijke zelden. Deze beelden zijn van invloed op het zelfbeeld, de motivatie en het gedrag (Marcus & Nurius, 1986; Cantor, 1990). De manier waarop iemand zichzelf ziet is altijd verbonden aan beelden over wie iemand *zou kunnen zijn* (Marcus & Nurius, 1986; Oyserman & Fryberg, 2006).

Sools gebruikt de term 'imagining the future' (Sools & Mooren, 2012), hetgeen in haar Nederlandse teksten wordt vertaald als 'Toekomstverbeelding' (zie o.a. Sools, Triliva, Fragkiadaki & Tzanakis, 2017). Zij rekent hiertoe alle vormen van het voorstellen van de toekomst (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016; Sools, Triliva, Fragkiadaki & Tzanakis, 2017). Sools ziet de toepassing van toekomstverbeelding als een middel dat inzicht kan geven in de belevingswereld van

de verbeelders. In de manier waarop iemand over de toekomst denkt en vertelt – de toekomst verbeeldt – schemert door hoe hij de wereld ervaart (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Reflecteren over de toekomst kan een verbeelders helpen bij het maken van keuzes (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016). Het vrijelijk verbeelden van de toekomst heeft ook een vervreemdende werking; het stimuleert iemand om over zichzelf te denken en fantaseren vanuit andere referentiekaders dan het dagelijks leven, hetgeen tot nieuwe inzichten kan leiden (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016).

Voor dit onderzoek is het van belang om ons te realiseren dat denken over de toekomst een complex fenomeen is dat op meerdere manieren begrepen kan worden en waarover in verschillende termen geschreven is. Bij het gebruik van de term toekomstverbeelding wordt in dit onderzoek onderscheid gemaakt tussen inhoudelijke toekomstbeelden (waar over gedacht wordt) en toekomstverbeelding als vaardigheid (ervaring). Een aantal van de bovengenoemde theorieën zullen in de volgende paragrafen verder worden uitgewerkt om meer inzicht te krijgen in wat er al bekend is over inhoudelijke toekomstbeelden (naar aanleiding van deelvraag 1) en wat er bekend is over het ervaren van de toekomst (naar aanleiding van deelvraag 2). De eerstvolgende paragraaf zal gaan over inhoudelijke toekomstbeelden..

2.3 Inhoudelijke toekomstbeelden

Deze paragraaf gaat dieper in op wat er bekend is over (de invloed van) toekomstbeelden. Als eerste wordt ingegaan op de theorie over 'mogelijke zelden' van Marcus en Nurius (1986). Daarna wordt beschreven wat er bekend is over de inhoudelijke beelden van jongeren en hoe deze beelden invloed hebben op de ontwikkeling. Als laatste komt het denken over doelen en stappen naar een gewenste toekomst aan bod, er wordt ook stil gestaan bij de cognitieve vaardigheden die hier voor nodig zijn.

Allereerst wordt ingegaan op één van de voor dit onderzoek centraal staande theorieën over inhoudelijke toekomstbeelden: de theorie van de mogelijke zelden (Marcus & Nurius, 1986). Een mogelijke zelf kan gezien worden als een toekomstbeeld. Bijvoorbeeld: een *in potentie* rijke/eenzame/dakloze ik-persoon (Marcus & Nurius, 1986; Oyserman & Fryberg, 2006). Een mens kan meerdere mogelijke zelden hebben, zoals bijvoorbeeld een ideale zelf en een gevreesde zelf. Mogelijke zelden hebben meerdere kenmerken. Een eerste kenmerk is dat zij altijd beïnvloed door de ervaringen en de sociaal-culturele en historische context waarin iemand zich bevindt (Marcus & Nurius, 1986). Een zelf uit het verleden kan bijvoorbeeld opgeslagen zijn in het huidige zelfbeeld; in bepaalde huidige omstandigheden kunnen gevoelens van vroeger opgeroepen worden die het huidige gedrag en zelfbeeld beïnvloeden. Ter illustratie enkele gefingeerde persoonssituaties: Als Alrik bijvoorbeeld in het verleden huis en haard heeft verloren door een verslaving aan alcohol en hierdoor in een depressie is beland, dan kan hij door deze ervaringen beslissen alcohol te laten staan. Als Benthe, ondanks onzekerheid over haar kunnen toch in het verleden een toets met een

hoog cijfer heeft behaald, dan kan dit ertoe leiden dat zij vanwege haar eerdere succeservaring met meer zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen moeilijke toetsen maakt (deze twee voorbeelden zullen in de uitleg van deze theorie blijven terugkeren). Er zijn dus verschillende ervaringen die ten grondslag kunnen liggen aan mogelijke zelden. Het voorbeeld van Benthe laat zien dat mogelijke zelden door ervaringen kunnen veranderen, een tweede kenmerk. Zo is de onzekere zelf van Benthe veranderd in een meer zekere zelf door haar succeservaring. Een derde kenmerk van mogelijke zelden is dat zij aspiraties, bedreigingen, motieven, angsten en doelen representeren en drijfveren vormen voor gedrag. De angst van Alrik om opnieuw verslaafd te raken kan een motivatie zijn om geen alcohol meer te drinken; het vertrouwen van Benthe om alle moeilijke toetsen van haar opleiding te halen kan bijdragen aan doorzettingsvermogen. Mogelijke zelden dienen verschillende functies, het vierde kenmerk. Zij vormen bijvoorbeeld onderdeel van een interpretatiekader voor nieuw gedrag (Marcus & Nurius, 1968). Mogelijke zelden kunnen gezien worden als de cognitieve brug tussen het heden en de toekomst; deze zelden verduidelijken in welke richting of op welke manier iemand zou kunnen veranderen van hun huidige zelf naar hun toekomstige zelf. Benthe zal vanuit haar vertrouwen en doorzettingsvermogen naar verwachting eerder een studie volhouden dan iemand die dit vertrouwen en doorzettingsvermogen niet heeft. Ook bieden mogelijke zelden een context van waaruit het huidige gedrag van iemand begrepen kan worden; hoe iemand reageert op een ervaring is deels afhankelijk van diens mogelijke zelden (Marcus & Nurius, 1986). De eerder besproken voorbeelden van Alrik en Benthe zijn ook hier van toepassing: de angst van Alrik om opnieuw verslaafd te raken, en de ambities van Benthe om haar opleiding af te ronden, werken door in hun gedrag in het heden. Een vijfde kenmerk van mogelijke zelden is dat zij van invloed zijn op de emoties van de verbeelders. Er blijkt bijvoorbeeld een verband te zijn tussen het bestaan van een discrepantie tussen het huidige zelf en het ideale zelf enerzijds en het hebben van negatief zelfbeeld anderzijds (Marcus & Nurius, 1986). Als Alrik bijvoorbeeld als ideale zelf heeft om altijd nuchter te blijven, maar hij kan geen weerstand bieden en drinkt dan toch, dan leidt dit eerder tot negatieve gevoelens dan wanneer Alrik ervaart dat het steeds beter lukt om niet te drinken. De inhoudelijke toekomstbeelden zijn dus zowel van invloed op het gedrag van de verbeelders, als ook op het welzijn van de verbeelders.

Na deze uiteenzetting over de theorie van de mogelijke zelden gaan we door met het volgende onderwerp van deze paragraaf: het bespreken van inzichten die zijn voortgekomen uit onderzoeken naar inhoudelijke toekomstbeelden bij jongeren. Uit diverse onderzoeken op dit terrein kwam naar voren dat jongeren wat betreft de toekomst het meest denken over educatie en beroepsmogelijkheden (Seginer, 1988; von Wright & Rauste-von Wright, 1977; Nurmi, 1989b). De belangrijkste onderwerpen die hierop volgen zijn het familieleven, huwelijk, materiële zaken en vrijetijdsinvulling (Seginer, 1988; Nurmi, 1989b). Wat betreft de tijdsperiode waar jongeren over

denken geeft Nurmi (1989a) aan dat jongeren geïnteresseerd zijn in de gebeurtenissen die plaatsvinden aan het eind van het tweede decennium tot het begin van het derde decennium van hun leven, ongeacht hun leeftijd. Dit betekent dat jongere adolescenten verder in de toekomst denken dan oudere adolescenten. Uit hetzelfde onderzoek komt naar voren dat slechts enkelen jongeren nadenken over wat de toekomst brengt na hun 30ste levensjaar (Nurmi, 1989a).

Naast de constatering dat bijvoorbeeld wensen of angsten van mogelijke zelden onderdeel zijn van inhoudelijke toekomstbeelden, beslaan toekomstbeelden ook plannen en/of doelen die tot de gewenste situatie kunnen leiden of de gevreesde situatie kunnen voorkomen (Nurmi, 1991). De plannen en/of doelen van iemand kunnen gezien worden binnen een structuur waarin doelen met een hoger abstractieniveau bereikt worden door middel van dan doelen met een lager niveau (Emmons, 1986). Als iemand bijvoorbeeld de wens heeft om gelukkig te zijn, dan zal er nagedacht moeten worden over wat hem dan gelukkig maakt en hoe hij dat kan bereiken.

De vaardigheden die nodig zijn om jezelf voor te kunnen stellen in de toekomst en als logisch gevolg daarvan te bedenken hoe je dromen en wensen wilt verwezenlijken ontwikkelen jongeren in de vroege adolescentie. Piaget (1926, 1973) beschrijft bijvoorbeeld dat jongeren vanaf ongeveer het twaalfde levensjaar formeel-operationeel kunnen denken waardoor abstracte veronderstellingen en hypothetisch denken mogelijk worden en het vermogen tot vooruitzien ontstaat. De mate en de tijd waarin jongeren deze ontwikkeling doormaken kan per individu verschillen (Piaget, 1926, 1973). Nurmi (1991) beschrijft dat een kind vanaf een leeftijd van elf jaar basisvaardigheden ontwikkelt om te kunnen plannen en dat deze vaardigheden zich verder door ontwikkelen tot na de twintigste levensjaar. Andere theoretici beschrijven dat het vermogen om te plannen en de toekomst voor te stellen op gang komt rondom het de vijftiende levensjaar (zie o.a. Steinberg, 2009; Greene, 1986). Hoeveel plannen en doelen jongeren bedenken voor hun toekomst en wat deze plannen en doelen dan inhouden is nauwelijks duidelijk onderzocht (Sools, Tromp & Mooren, 2015; Mello & Worrell, 2015). Wel laten enkele onderzoeken zien dat er geen sterk verband bestaat tussen de cognitieve vaardigheden en de mate waarin een jongere doelmatig omgaat met zijn toekomst (Green, 1968; Nurmi, 1989b).

Naar aanleiding van bovenstaande theorieën over inhoudelijke toekomstbeelden kan in dit onderzoek worden verwacht dat jong adolescenten hoofdzakelijk denken over educatie en beroepsmogelijkheden, gevolgd door beelden over toekomstig familieleven, huwelijk, materiële zaken en vrijetijdsinvulling. De tijd waarover de respondenten uit dit onderzoek nadenken is waarschijnlijk de tijd tussen het einde van het tweede decennium en het begin van het derde decennium. Verder is het van belang om bij het introduceren van de verbeeldingsopdracht goede ondersteuning te bieden; de doelgroep heeft volgens een aantal theoretici nog niet de benodigde

vaardigheden ontwikkeld om de toekomst te verbeelden, mogelijk vinden zij het verbeelden dus lastig.

Uit de theorie komt naar voren dat inhoudelijke toekomstbeelden zowel gaan over levensdomeinen waarbinnen dromen of angsten voorkomen, als ook over de doelen, plannen en stappen die tot die situatie zouden kunnen leiden. In het vervolg van dit onderzoek heeft de term *inhoud* van de verbeelding, betrekking op zowel de verbeelde toekomst binnen verschillende levensdomeinen (zoals familie; vriendschappen) met de daarbij behorende mogelijke zelden, als ook de doelen en plannen die zij naar aanleiding hiervan bedenken.

2.4 Ervaringen met toekomstverbeelding

In deze paragraaf staan de ervaringen met toekomstverbeelding centraal. Aandacht wordt besteed aan de houding ten opzichte van de toekomst (de mate waarin iemand zijn toekomst exploreert), gevoelens ten opzichte van de toekomst, de mate waarin de iemand het verbeelden moeilijk vindt en het belang dat iemand hecht aan toekomstverbeelding.

In de paragraaf 2.3 is stilgestaan bij de invloed van de inhoudelijke beelden op het gedrag en het welzijn van een individu. Ook de wijze waarop iemand zich tot zijn toekomst verhoudt speelt een rol in gedrag en welzijn (Miller, 2015; Lombardo, 2006; Dunkel & Anthis, 2001; Mello & Worrell, 2015). Zowel Miller (2015) als Lombardo (2006) benadrukken dat een open, flexibele, explorerende houding ten opzichte van de toekomst het welbevinden positief beïnvloedt. Toekomstverbeelding kan volgens hen helpen deze open houding verder te ontwikkelen; het verbeeldingsvermogen zien zij als een capaciteit die getraind kan worden (Miller, 2015; Lombardo, 2006). Miller (2015) beschrijft het als het leren 'lezen' en inschatten van wat er in de toekomst kan gebeuren om hier vervolgens op te kunnen anticiperen. Dit ontwikkelingsproces zou vergeleken kunnen worden met oversteken van een weg. Een kind leert hierbij eerst dat er op de weg iets verandert: er komt een auto aan. Vervolgens leert het een inschatting te maken of het kan oversteken of niet; nog later anticipeert hij op de wegsituatie (Miller, 2015). Het leren lezen van de toekomst kan helpen aankomende veranderingen beter te begrijpen en hierop adequater in te spelen. Dit heeft tot gevolg dat onzekerheid afneemt en de toekomst meer vrij en spontaan tegemoet getreden kan worden (Miller, 2015). Miller (2015) meent dat toekomstverbeelding, ondanks de positieve functie ervan, maar weinig gebruikt wordt en binnen educatie ook nauwelijks gestimuleerd wordt; hij pleit voor een actiever gebruik en stimulering van toekomstverbeelding. Lombardo (2006) beschrijft dat een open onderzoekende houding ten opzichte van de toekomst bijdraagt aan veerkracht. Het (vaak) verbeelden van de toekomst helpt om goed om te gaan met verandering en crisis, omdat het de geest flexibel en open-minded maakt.

Dunkel en Anthis (2001) tonen aan dat er een relatie bestaat tussen de houding van een jongere tegenover zijn toekomst, zoals deze door Marcia (1980) is beschreven (zie paragraaf 2.1), en (de mate van) toekomstverbeelding. In hun onderzoek met 116 participanten van 18 tot 26 jaar komt naar voren dat het onderzoeken van mogelijkheden voor de toekomst (het exploreren van de toekomst) zich uit in het vormen van mogelijke zelden. Het creëren van mogelijke zelden, kan dus worden gezien als de manier om de eigen identiteit te verkennen. De groepen respondenten in genoemd onderzoek, die de meest open, onderzoekende houding hadden ten opzichte van de eigen toekomst, hadden ook de meeste mogelijke zelden. Veranderingen in de mate van identiteitsverkenning kon een verandering in het aantal mogelijke zelden voorspellen (Dunkel & Anthis, 2001).

Er is er nauwelijks iets bekend over de mogelijke rol van toekomstverbeelding in het (dagelijks) leven van jongeren (Mello & Worrell, 2015; Sools, Tromp & Mooren, 2015). Enkele onderzoeken laten wel zien dat positieve gevoelens voor de toekomst en het hebben van positieve mogelijke zelden bij jongeren met elkaar verband houden: onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat jongeren die hun positieve mogelijke zelden realiseerbaar achten vaak meer zelfvertrouwen hebben dan jongeren die dit niet of minder realiseerbaar achten (Knox, Funk, Elliott & Bush, 1998). Jongeren die positieve academische mogelijke zelden hebben en hier naar gaan handelen verwezenlijken deze zelden ook vaker dan jongeren die niet dergelijke mogelijke zelden hebben (Oyserman, Bybee, Terry & Hart-Johnson, 2004). Daarnaast wordt door Nurmi (1991, 2005) gesuggereerd dat de manier waarop (jong) adolescenten omgaan met hun toekomst beïnvloed door omgevingsfactoren (hier wordt nader op ingegaan in paragraaf 2.5).

De theorie van Miller (2015) over de ervaring met toekomstverbeelding doet verwachten dat jong adolescenten die respondent zijn in dit onderzoek weinig gestimuleerd worden om op een intuïtieve explorerende manier hun toekomst te verbeelden en hier mogelijk ook weinig ervaring mee hebben. Daarnaast rijst naar aanleiding van de theorie van Miller (2015) het vermoeden dat leerlingen die vaker hun toekomst verbeelden meer beeld zullen hebben van allerlei mogelijkheden voor de toekomst en beter zullen omgaan met aankomende veranderingen dan leerlingen die heel weinig de toekomst verbeelden. Naar aanleiding van het onderzoek van Knox, Funk, Elliott en Bush (1998) wordt verwacht dat leerlingen die positief zijn over hun toekomst mogelijk ook meer vertrouwen hebben in de toekomst dan leerlingen die hier niet positief over zijn.

Het gebrek aan ervaring van jongeren met toekomstverbeelding, zoals is omschreven door Miller (2015), kan in dit onderzoek worden ondervangen door een duidelijke opdrachtoomschrijving te geven en goede ondersteuning te bieden bij de verbeeldingsopdracht. Daarnaast zal het gebrek aan kennis over de ervaringen van jongeren met toekomstverbeelding uitgebreid geadresseerd worden in dit onderzoek; hen zal gevraagd worden hoe vaak zij denken over de toekomst, hoe zij

zich hierbij voelen en hoe belangrijk ze het verbeelden vinden. In het vervolg van het onderzoek zal ten aanzien van het begrip *ervaren* van toekomstverbeelding gefocust worden op de gevoelens die door het verbeelden worden opgeroepen (zowel door de moeilijkheidsgraad van het verbeelden als door de inhoud van de beelden); daarnaast wordt in dit verband ingegaan op de mate waarin de jong adolescenten toekomstverbeelding belangrijk vinden. Ook wordt hier de houding ten opzichte van de toekomst behandeld; onder houding wordt verstaan de mate waarin de leerling een open houding heeft ten opzichte van de toekomst (Miller, 2015).

2.5 Invloed van omgevingsfactoren op zelfbeeld en toekomstverbeelding

Verschillende theoretici beschrijven dat de context van een persoon invloed heeft op wat iemand denkt over zichzelf (Rosenberg, 2015; Wilks 1968, Erikson, 1968) en hoe hij zich verhoudt tot zijn toekomst (Mello & Worrell, 2015; Nurmi, 1991, 2005; Erikson 1968). In deze paragraaf wordt hier dieper op ingegaan.

Het zelfbeeld wordt beïnvloed door de omgevingsfactoren van jongeren. De achtergrond, contacten en levenservaringen bieden een basis voor het wereldbeeld en de normen en waarden van waaruit de jongere zichzelf beziet (Rosenberg, 2015). Sterker nog, met een andere achtergrond zou de jongere iemand anders zijn (geworden) en zichzelf ook anders zien (Rosenberg, 2015). Eén van de meest bepalende factoren voor het zelfbeeld is de manier waarop anderen op hem reageren (Erikson, 1968; Rosenberg, 2015). Krijgt de jongere bijvoorbeeld steun en aandacht van zijn ouders, dan heeft dat een positief effect op het zelfbeeld, maar is er in het contact met ouders sprake van onverschilligheid en/of desinteresse tegenover het kind, dan heeft dit een negatieve invloed (Rosenberg, 2015). Om als jongere een positief zelfbeeld te ontwikkelen is het belangrijk dat de verwachtingen van de ouders passen bij de ontwikkelingsfase van het kind en dat ouders positief en aanmoedigend zijn (Nurmi, 2005, 1991).

Omgevingsfactoren zijn ook van invloed op de toekomstbeelden van jongeren en de manier waarop zij vervolgens op deze beelden anticiperen (Erikson, 1968; Nurmi, 1991; Mello & Worrell, 2015). Als anderen waarmee de jongere regelmatig in contact is bijvoorbeeld onverschillig op hem reageren of hem behandelen vanuit een vaststaand negatief beeld en negatieve verwachtingen, dan heeft dit niet alleen invloed op zijn (toekomstige) zelfbeeld, maar is de kans ook groot dat hij zich zal ontwikkelen naar dit negatieve beeld (Erikson, 1968). Daarnaast komen jongeren in hun jeugd in aanraking met hoe anderen omgaan met de toekomst. Ouders laten bijvoorbeeld in hun eigen handelen al zien hoe je doelen kunt stellen en hoe je kunt omgaan met de toekomst; hun probleemoplossende vermogens en coping strategieën sijnpele door in de opvoeding, ook dit heeft invloed op de manier waarop jongeren met hun toekomst omgaan (Nurmi, 2005, 1991).

In deze levensfase heeft de jongere met name contact met ouders en vrienden in dezelfde

leeftijdsklassen, zij spelen ook de belangrijkste rol (Wilks, 1986). Zij hebben naar verwachting dan ook de grootste invloed in het vormen van het zelfbeeld en het toekomstbeeld. Tot wie de jongere zich keert bij een vraag of probleem is afhankelijk van de inhoud hiervan. Gaat het om dagelijkse 'kleine' keuzes, bijvoorbeeld overwegingen over uitgaan of kledingstijl, richten jongeren zich het meeste naar hun vrienden (Wilks, 1986). Bij gelduitgaven en toekomstgerichte keuzes zoals beroepsoriëntatie en partnerkeuze worden ouders gezien als de beste raadgever (Wilks, 1986).

Naar aanleiding van de beschreven theorieën in deze paragraaf kan er in dit onderzoek van worden uitgegaan dat omgevingsfactoren de (mate van) toekomstverbeelding en de inhoudelijke toekomstbeelden van jong adolescenten beïnvloeden. De inhoudelijke toekomstbeelden zouden meer kunnen vertellen over wie er belangrijk is voor de jong adolescent, hierbij wordt naar aanleiding van onderzoek van Wilks (1986) verwacht dat ouders en leeftijdsgenoten regelmatig hierin terugkomen. Door aandacht te vestigen op de aanleiding van het denken over de toekomst kan er meer inzicht vergaard worden in wie (of wat) invloed heeft op toekomstverbeelding en op welke manier dit is. Ook zal er onderzocht worden of de leerlingen praten over hun toekomstbeelden, hoe de omgeving hier op reageert en hoe de jong adolescenten deze gesprekken ervaren.

2.6 De rol van narratieve psychologie in onderzoek naar toekomstverbeelding

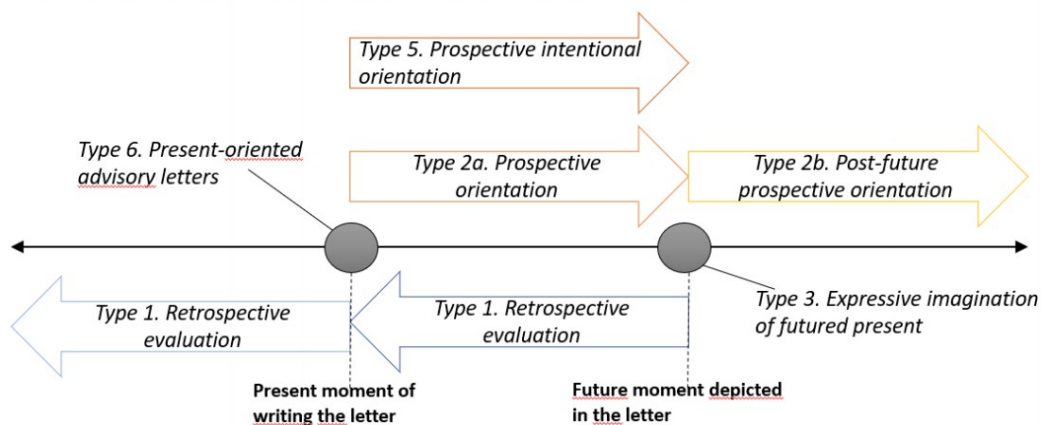
In deze paragraaf is aandacht voor de manier waarop narratieve theorie kan helpen om toekomstverbeelding te onderzoeken. Als eerste wordt er kennis gemaakt met de zienswijze van narratieve psychologie, vervolgens ligt de focus op narratieve methoden en instrumenten die kunnen helpen de kwalitatieve data te interpreteren.

Narratieve psychologie beziet de mens als een verhalend wezen (Bohlmeijer, 2007). Verhalen zijn een manier om een soort continuïteit in het leven te ervaren: “Narrative creates its meaning by noting the contributions that actions and events make to a particular outcome and then configures these parts into a whole” (Polkinghorne, 1988 p. 6). Zonder deze narratieve vermogens zouden ervaringen als chaotisch en gefragmenteerd worden ervaren. Naast de constatering dat verhalen helpen om een soort structuur te ervaren, helpen verhalen ook om ervaringen te verwerken en om betekenis te geven aan het leven (Bohlmeijer, 2007; Sools & Mooren, 2012). In therapie wordt dan ook bewust gebruik gemaakt van verhalen. Een voorbeeld hiervan is de ‘life review’, een methode waarbij er wordt teruggeblikt op de verschillende periodes uit het leven. Daarbij wordt stilgestaan bij de betekenis van bepaalde ervaringen en bij de wijze(n) waarop deze ervaringen worden geïntegreerd in een coherent levensverhaal (Bohlmeijer, 2007 p.143). In het narratieve model dat ten grondslag ligt aan een dergelijke methode wordt het verleden niet gezien als een feitelijk toetsbaar verleden, maar als een verleden zoals dit door een uniek individu wordt ervaren

(Bohlmeijer, 2007). Bestudering van de manier waarop een ander verhaalt, biedt (of dit nu gaat om het verleden of om de toekomst) inzicht in de belevingswereld van een ander. Het analyseren van de toekomstbeelden inhoudelijk en het analyseren van de verhaaltrant bij toekomstverbeelding kan dus helpen begrijpen hoe jong adolescenten naar de toekomst kijken en hoe zij met de toekomst omgaan (Sools, Tromp & Mooren, 2015; Sools, z.j.).

Er zijn recentelijk ontwikkelingen geweest in narratief onderzoek naar toekomstverbeelding, waarop dit onderzoek kan voortborduren. Sools, Borgmann en de Kleine (2016) ontwikkelden een positief psychologisch onderzoeksinstrument dat inzicht geeft in verbeeldingsprocessen (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Dit instrument, genaamd 'de brief vanuit de toekomst' betreft een schrijfoopdracht waarin mensen gevraagd wordt een brief te schrijven vanuit de toekomst naar hun huidige zelf (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016). Onderzoek laat zien dat exploratief en intuïtief nadenken over de toekomst door middel van deze opdracht betekenisvolle nieuwe inzichten geeft, inzichten die ook voor respondent soms onverwacht zijn (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016).

Door te onderzoeken hoe jong adolescenten vertellen en schrijven over de toekomst, aan de hand van interviews en een (op de doelgroep aangepaste) verbeeldingsopdracht op basis van de toekomstbrief van Sools, Borgmann en de Kleine (2016) ontstaat een beter beeld van de inhoud van hun toekomstbeelden. Ook kan door middel van een analyse van interviews over ervaringen met toekomstverbeelding en de toekomstbrieven kennis worden opgedaan over hoe ver jong adolescenten in de toekomst kijken, hoe belangrijk zij het vinden om met hun toekomst bezig te zijn en in hoeverre zij een open houding hebben ten opzichte van de toekomst. Daarnaast geeft de manier waarop jong adolescenten hun toekomst beschrijven informatie over hun toekomstverbeelding (Sools, z.j.): er kan bijvoorbeeld op twee manieren naar tijd worden gekeken bij de beschrijving van de toekomst. Er kan gelet worden naar de letterlijke tijd die wordt beschreven (de tijdshorizon). Ook kan er aandacht zijn voor de gevoelsafstand naar de verbeelde tijd, bijvoorbeeld door de gedetailleerdheid van de beschrijving te bekijken, of door te letten op ervaringsbeschrijvingen zoals 'de toekomst voelt ver weg voor mij' of 'ik zie het al helemaal voor me' (Sools, z.j.; Sools, Triliva & Filippas, 2017). De ervaring van de tijd wordt ook wel de 'subjectieve tijdshorizon' genoemd (Sools, z.j.). Een andere factor die meer beeld kan geven van de ervaring van toekomstverbeelding zijn de 'narrative future patterns', ofwel de narratieve schrijfvormen (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Uit onderzoek van Sools, Tromp en Mooren (2015) komt naar voren dat in de schrijfvorm van toekomstbrieven verschillende componenten zichtbaar zijn; de brief kan een verbeeldend, evaluerend, oriënterend, emotioneel expressief of een dialogisch karakter hebben, hetgeen zichtbaar is in de verschillende tijdsoriëntaties zoals weergegeven in onderstaand figuur:



Figuur 1 “Narrative futuring patterns in temporal grid” (Sools, Tromp & Mooren, 2015)

De schrijfvormen onderscheiden zich van elkaar door de verschillende tijdoriëntaties en door verschillen in de mate waarin er een weg (een doel of stap) is beschreven (Sools, z.j.; Sools, Tromp & Mooren, 2015). Een brief met concreet beschreven stappen of doelen kan worden geschreven van het heden naar de toekomst (prospectieve oriëntatie/prospectieve intentionele oriëntatie), van de toekomst naar de verre toekomst (prospectieve oriëntatie na de toekomst), van de toekomst naar het heden (retrospectieve evaluatie) en van het heden naar het verleden (retrospectieve evaluatie). Het is ook mogelijk dat er geen stappen of doelen beschreven zijn; het gaat dan om de beschrijving van een moment. Dit is bijvoorbeeld aan de orde bij de expressieve verbeelding (beschrijving van een specifiek moment) in de toekomst en de op het heden georiënteerde adviesbrief (Sools, z.j.; Sools, Tromp & Mooren, 2015). Onderzoek wijst uit dat de retrospectieve evaluatie, die gestimuleerd wordt in de brief vanuit de toekomst, tot meer positieve emoties leidt dan een evaluatie van het verleden (Sools, z.j.).

Voor dit onderzoek is het waardevol de inzichten en onderzoeksinstrumenten uit de narratieve psychologie mee te nemen in de verdere opzet en uitvoering van het onderzoek. Aangezien de manier van verhalen meer kan vertellen over de belevingswereld van jong adolescenten zal er in het onderzoek aandacht zijn voor de taal en het verhaal van de respondenten, onder andere door hier in de interviews zoveel mogelijk op aan te sluiten. Ook zal de narratieve schrijfvorm gezien worden als een bron die meer kan vertellen over de manier waarop jong adolescenten zich verhouden tot de toekomst. Naar aanleiding van inzichten uit eerder onderzoek (Sools, z.j.) zal het schrijven van de brieven vanuit de toekomst waarschijnlijk ook bij de respondenten van dit onderzoek met name positieve gevoelens teweegbrengen. In het vervolg van het onderzoek zullen de termen *brief vanuit de toekomst* en de *toekomstbrief* als synoniem gebruikt worden gebruikt en zullen deze steeds verwijzen naar de verbeeldingsopdracht die grotendeels ontleend is aan de ontwikkelde verbeeldingsopdracht van Sools, Borgmann en de Kleine (2016).

2.7 Basisbehoeften en toekomstverbeelding

In de voorgaande paragraaf is naar voren gekomen dat narratieve psychologie een vorm van onderzoek is die de mogelijkheid biedt inzicht te krijgen in de belevingswereld van de ander. Dit betekent dat de manier waarop jongeren vertellen en denken over het heden en over hun toekomst, inzicht kan geven in de basisbehoeften die spelen. Deze paragraaf gaat hier dieper op in.

De theorie van Ryan en Deci (2000) veronderstelt dat ieder mens de intrinsieke wil heeft om zich te ontplooiën en te ontwikkelen. Onderzoek laat zien dat drie universele basisbehoeften ten grondslag liggen aan groei (Ryan & Deci, 2000; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005; Ntoumanis et al., 2012). Wanneer deze universele basisbehoeften worden gevoed is de kans groot dat de persoon zich op een constructieve wijze positief ontwikkelt in mentaal, sociaal en emotioneel opzicht; hij treedt de wereld met open blik tegemoet en het algemeen welbevinden neemt toe. Deze basisbehoeften zijn: 'competentie', 'autonomie' en 'verbondenheid' (Ryan & Deci, 2000; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005; Ntoumanis et al., 2012). De eerste van de drie basisbehoeften, competentie, betreft de vaardigheden en het vertrouwen in eigen kunnen om een doel te kunnen bereiken. Autonomie, de tweede basisbehoefte, is de vrijheid en mogelijkheid om volgens eigen ideeën te kunnen leven, zonder hierin gehinderd te worden door anderen. De laatste basisbehoefte is verbondenheid: het gezien worden door anderen en verbonden zijn met anderen (Ryan & Deci, 2000). De beschreven basisbehoeften zijn aanwezig bij iedereen en de gevoelens van competentie, autonomie en verbondenheid leiden tot voldoening en welzijn (Ryan & Deci, 2000; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005; Ntoumanis et al., 2012). Echter, bij een geringe aanwezigheid van deze basisbehoeften is er een grotere kans op een leven met angst, onzekerheid en slechtere prestaties (Ryan & Deci, 2000).

Aangezien toekomstbeelden laten zien wat er iemand belangrijk is in zijn leven (Sools, Tromp & Mooren, 2015) en de eerdergenoemde basisbehoeften universeel en altijd aanwezig zijn (Ryan & Deci, 2000), is de verwachting dat de respondenten zullen schrijven over de vervulling van deze drie basisbehoeften in de toekomstbrieven. Wanneer de verbeelder basisbehoeften aanvoelt, herkent en dit kan verwoorden, geven zijn uitingen hierover inzicht in welke basisbehoeften hij belangrijk vindt voor de toekomst. Aangezien toekomstverbeelding altijd geconstrueerd wordt uit behoeften en beleving vanuit het heden (Sools, Tromp & Mooren, 2015) wordt verwacht dat de basisbehoeften die herkend worden in de toekomstbeelden ook nu een belangrijke rol spelen in hun leven.

In dit onderzoek kan naar aanleiding van toekomstverbeelding bekeken worden of en hoe jong adolescenten verhalen over (de vervulling van) de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid. Hierbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheid dat de mate waarin deze

basisbehoeften naar voren komen in de toekomstbeelden per respondent kan verschillen. Bij het interpreteren, bevragen en analyseren van de basisbasisbehoeften zal er steeds aandacht zijn voor de manier waarop de jong adolescenten de basisbehoeften zelf herkennen en verwoorden (in hoofdstuk 3 over methodologie wordt uitgelegd hoe dit wordt vormgegeven). In het vervolg van het onderzoek wordt er bij de term *basisbehoeften* steeds gerefereerd aan de drie basisbehoeften die zijn omschreven door Ryan en Deci (2000).

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de manier waarop het onderzoek is aangepakt en uitgevoerd. Allereerst is er aandacht voor het type onderzoeksdesign. Vervolgens is beschreven met behulp van welke criteria leerlingen werden benaderd en hoe de werving is verlopen. In de paragrafen daarna worden de data verwerking en analysemethode besproken. In het laatste deel van dit hoofdstuk ligt de focus op keuzes in methodologie die de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek ten goede komen.

3.1 Het onderzoeksdesign

Het onderzoek is kwalitatief van aard: kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat het beoogt inzicht te geven in hoe mensen als subject betekenis geven aan hun leven (Delanty & Strydom, 2003). Voor deze studie is gekozen voor een narratief onderzoeksdesign. Narratief onderzoek vertrekt vanuit de veronderstelling dat verhalen, zoals toekomstbeelden, worden geconstrueerd vanuit een bepaald 'frame'. Het onderzoeken van dit 'frame' helpt inzichtelijk te maken hoe iemand denkt over zichzelf en de wereld (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Hiermee onderscheidt dit type onderzoek zich van psychologische benaderingen omtrent toekomstverbeelding, die gericht zijn op het causaal verklaren van psychologische aspecten van toekomstverbeelding (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Onderzoeksinstrumenten uit narratief onderzoek zullen gebruikt worden om toekomstbeelden van jongeren als narratieven hermeneutisch te interpreteren.

Bovengenoemde kenmerken van dit onderzoek passen binnen de interpretivistische benadering, een ontologisch paradigma dat niet uitgaat van één werkelijkheid, maar van constructen van werkelijkheden, waargenomen door een subject (Delanty & Strydom, 2003).

3.2 Populatie, werving en selectie

De werving heeft plaats gevonden bij het Marcanti College in Amsterdam, een school met (qua afkomst) een gemengde leerlingpopulatie.. De reden voor deze keuze is dat het Marcantie College een actieve bijdrage wil leveren aan het ontwikkelen van educatieve opdrachten die toekomstverbeelding stimuleren; de school had om die reden al contact met de onderzoekers van het Storylab.

Begin februari 2019 is met de adjunctdirecteur van het Marcanti College de aanpak van de werving van leerlingen besproken, als ook de vorm van dataverzameling. Het plan was, voordat dit gesprek plaatsvond, om twaalf 12-14 jarige Vmbo-leerlingen te werven die afkomstig zouden zijn uit verschillende klassen. Wanneer mogelijk zou er bij de selectie worden gekozen voor een

gebalanceerde verdeling tussen seksen en onderwijsniveaus binnen het Vmbo, omdat voorgaand onderzoek heeft uitgewezen dat ontwikkeling van jongeren kan verschillen op deze variabelen (Tirri, 2001). Echter, in gesprek met de adjunctdirecteur bleek dat de school de leerlingen in de eerste twee klassen nog niet indeelt in één van de leerwegen, dit gebeurt pas in het derde jaar. Er is daarom bij de werving gezocht naar leerlingen die vermoedelijk de Vmbo-leerweg zullen volgen. Naar aanleiding van dit overleg heb ik een planning gemaakt voor het verloop van het onderzoek. Er is ook een stukje tekst met betrekking tot het onderzoek geschreven voor de weekmail, waardoor de leerlingen konden kennismaken met het onderwerp. Vervolgens is er een eerstejaars klas gekozen die betrokken zou worden bij het onderzoek. Naar de ouders van de leerlingen van deze klas is een brief gestuurd waarin het onderzoek werd aangekondigd en toegelicht. Bij de brief zijn informed-consent formulieren gevoegd; één informed-consent formulier voor de leerling en één voor diens ouders/verzorgers. Ook is de instructie voor het schrijven van de toekomstbrief meegestuurd, zodat de leerlingen wisten wat zij konden verwachten als zij zich aanmelden als participant bij het onderzoek. De instructiebrief, informed-consent formulieren en de toekomstbriefopdracht zijn gezien door een adjunctdirecteur van Marcanti en naar aanleiding van haar feedback aangepast (zie bijlagen I en III). Een nieuwe docent van studieloopbaanbegeleiding (SLB) kreeg uren voor het regelen en in gang zetten van het onderzoek.

Helaas verliep de werving zeer moeizaam. Uit de eerst benaderde klas hebben zich zes leerlingen aangemeld als respondent. Er is op dat moment besloten om een tweede klas bij het onderzoek te betrekken; een klas waaraan de betrokken SLB-docent zelf les geeft. Om de leerlingen nog wat meer te enthousiasmeren voor deelname ben ik tijdens een SLB-uur naar de les gekomen om te vertellen over het onderzoek. Uit deze klas heeft geen enkele leerling zich aangemeld voor het onderzoek.

In overleg met de adjunctdirecteur en de betrokken docent, is er opnieuw gekeken naar mogelijkheden voor de werving. De adjunctdirecteur gaf aan dat er een ouderavond aankwam en dat dit een goede mogelijkheid zou kunnen zijn om ouders op een laagdrempelige manier te informeren over het onderzoek. Er is vervolgens een mailtje gestuurd naar de docenten van de desbetreffende klassen met informatie over het onderzoek en met de vraag of zij de ouders wat zouden kunnen vertellen over het onderzoek; zij zouden de ouders daarna vragen of hun kind mocht deelnemen. Daarnaast had de betrokken SLB-docent aangegeven dat de taal van het informed-consent formulier nog kon worden aangepast, omdat ouders de inhoud ervan misschien niet gemakkelijk zouden kunnen begrijpen. Naar aanleiding van deze feedback is er een nieuwe versie van dit formulier geschreven (zie bijlage II). Ook heb ik met mijn scriptiebegeleider gebrainstormd over het verloop van de werving. Om leerlingen en ouders over de streep te trekken werd hun een Tony Chocology reep door de adjunctdirecteur in het vooruitzicht gesteld bij deelname. Na de ouderavond deelde de

adjunctdirecteur telefonisch mee dat er geen nieuwe respondenten bij waren gekomen. Ze gaf aan dat ouders vaak terughoudend zijn met het zetten van hun handtekening voor toestemming. Ook werden er in deze periode adviezen gegeven over het leerniveau van de leerlingen en was het daarom niet de beste tijd om leerlingen te werven. Zij wist geen nieuwe wervingsmogelijkheden, behalve het nog telefonisch benaderen van de ouders die al eerder waren geïnformeerd en het werven in derdejaars klassen. Aangezien derdejaars leerlingen niet in de goede leeftijdscategorie zaten werd alleen het telefonisch contact met ouders gezien als een nieuwe wervingsmogelijkheid (hier is later in het wervingsproces nog op terug gekomen). Inmiddels had de scriptiebegeleider aangegeven dat het gewenste aantal leerlingen door de moeizame werving kon worden terug geschroefd van twaalf leerlingen naar minimaal acht leerlingen. Na het gesprek met de adjunctdirecteur lag het contact even stil in verband met de meivakantie.

Na deze vakantie meldde de directeur van het Marcanti College dat er geen uren meer aan werving besteed zouden worden. Er was al veel tijd aan gespendeerd en gezien de resultaten was er nog maar gering vertrouwen in een alsnog succesvolle werving voordat de zomervakantie zou aanbreken. Desondanks is er in dit gesprek besloten toch nog een laatste poging te wagen door de Weekend Academie te benaderen. (Dit is een organisatie die samenwerkt met Marcanti; de leerlingen van Marcanti kunnen hier een extra onderwijsaanbod volgen). Na overleg met de coördinator van de Weekend Academie is er een moment afgesproken waarop ik zou langskomen. Nog voordat de ik naar deze afspraak ging heb ik de voorwaarden voor de deelname aan het onderzoek aangekaart bij mijn scriptiebegeleider omdat ik merkte dat het heel lastig was om schriftelijke toestemming van ouders te krijgen. Er is naar aanleiding van dit gesprek besloten genoeg te nemen met hun mondelinge toestemming (en schriftelijke toestemming van de leerlingen). Tijdens het bezoek aan de Weekend Academie zijn de leerlingen geïnformeerd over het onderzoek. Drie leerlingen die wilden meedoen met het onderzoek hebben op de gang hun ouders gebeld en over het onderzoek verteld. Hierna werd de mobiel doorgegeven aan mij en hebben de ouders mondeling toestemming gegeven voor de deelname. Ondanks dat de selectiecriteria voor de respondenten flink versoepeld waren door de stoeve werving voldeden de nieuwe respondenten aan een groot deel van de eerder gestelde criteria: het betrof drie eerstejaars leerlingen met als hoofdrichting Vmbo. De werving was uiteindelijk eind mei rond. De negen betrokken respondenten lijken een goede weerspiegeling te zijn van de verschillende niveaus van het Vmbo (naar inschatting van de docenten) en zij zitten allen in het eerste leerjaar. De groep bestaat uit zeven meisjes en twee jongens met verschillende thuissituaties.

3.3 Dataverzameling

In de eerste planning die was gemaakt naar aanleiding van overleg met de adjunct directeur van het Marcanti College zou de dataverzameling plaatsvinden gedurende twee weken in maart. Door de zeer moeizame werving is deze planning uitgelopen. De dataverzameling van de zes leerlingen uit de eerst benaderde klas vond plaats eind maart/begin april. De dataverzameling van de laatste drie leerlingen was eind mei/begin juni. De vorm van de dataverzameling is bij de leerlingen verschillend verlopen, voor de leesbaarheid van dit hoofdstuk zullen de eerste zes leerlingen daarom omschreven worden als 'de eerste groep' en de drie laatst geworven leerlingen als 'de tweede groep'.

Het onderzoek kende twee typen dataverzameling: een schriftelijke opdracht en kwalitatieve interviews. Elke participant van het onderzoek is twee keer respondent bij een kwalitatief interview geweest en schreef eenmaal een schriftelijke opdracht. Eerst werden zij geïnterviewd, daarna maakten zij de schriftelijke opdracht en naar aanleiding van de opdracht volgde opnieuw een interview.

3.3.1 Het eerste interview

Met alle leerlingen vond er eerst een half gestructureerd diepte-interview plaats. Dit is een type interview waarbij gebruik wordt gemaakt van een interviewgide met een globaal overzicht van onderwerpen die aan de orde moeten komen. Tegelijkertijd blijft er bij dit type interview ook ruimte voor de interviewer om door te vragen op de beleving van de respondent, zodat diens belevingswereld goed in kaart kan worden gebracht (Boeije, 2014).

Dit eerste interview betrof een inventarisatie van hoe de jongeren hun toekomst verbeelden en wat hun ervaringen hiermee zijn. Deze inventarisatie geeft gedeeltelijk antwoord op de eerste twee deelvragen van dit onderzoek. Vragen die hierbij aan bod komen zijn gekomen zijn onder andere: 'Denk je wel eens over de toekomst na?', 'Wat is jouw droom voor de toekomst?' en 'Praat je wel eens met je vrienden of familie over de toekomst?'. Een interviewgide gaf houvast in het verloop van het interview (Evers, 2007). Voor dit interview werd gebruik gemaakt van een interviewgide die ontwikkeld en gebruikt is in het project 'narrative futuring to enhance wellbeing in precarious and complex worlds' van het Story lab.

3.3.2 De schrijfpdracht

Nadat de interviews hadden plaatsgevonden maakten de leerlingen een schriftelijke opdracht; zij schreven een 'brief uit de toekomst'. Het betreft een licht aangepaste vorm van het onderzoeksinstrument dat is ontworpen door Sools, Borgmann en de Kleine (2016). Bij deze opdracht wordt gevraagd een creatieve, positieve toekomstbrief te schrijven - een brief die op dat moment wordt geschreven als zijnde in de toekomst, naar zichzelf in het heden -, waarin dromen of

wensen zijn uitgekomen. Hierbij wordt gevraagd aan te geven in welke plaats en welke tijd het beeld is gesitueerd, zodat de schrijver geprikkeld wordt een gedetailleerde brief te schrijven, hetgeen rijke data oplevert (Sools, Borgmann & de Kleine, 2016). Net als de eerdergenoemde interviewgide komt ook het ontwerp van deze opdracht van het project van Story Lab. De briefopdracht is iets aangepast, zowel in taalgebruik als inhoudelijk: besloten is de leerlingen in de opdracht te vragen om de brief aan zichzelf te schrijven (in plaats van zelf een geadresseerde te bedenken). Hier is voor gekozen, omdat hierdoor naar verwachting het zelfbeeld en de ontwikkeling van de leerling duidelijk(er) naar voren zouden komen. Daarnaast komt deze inhoudelijke verandering en ook de aangepaste taal de begrijpelijkheid van de opdracht ten goede (zie bijlage I).

In overleg met de adjunctdirecteur is er in eerste instantie besloten de schrijfopdracht met de hele klas in een bepaalde les te doen en vervolgens de brieven van de aangemelde leerlingen hier uit te filteren. Het schrijven van de opdracht, op deze manier vormgegeven, kende verschillende voordelen. Allereerst kon de desbetreffende docent aanvullend uitleg geven. Aangezien de docent veel ervaring heeft in het aansluiten bij het taalgebruik van de leerlingen, kwam dit het begrijpen van de opdracht ten goede. Door de opdracht in de klas te doen kon ook vertraging in het onderzoeksproces voorkomen worden: het zorgde ervoor dat leerlingen direct de opdracht maakten en inleverden.

De eerste groep leerlingen heeft deze opdracht gemaakt volgens dit plan: zij schreven de toekomstbrief in een mentoruur in hun klas onder begeleiding van mij én de docent. Na de uitleg hadden de leerlingen een half uur om de opdracht te schrijven, door onrust in de klas werd de schrijftijd vijf minuten ingekort.

De schrijfopdracht van de tweede groep leerlingen verliep anders dan bij de eerste groep. Doordat de werving zo lastig verliep en tijdsintensief was, had de directeur van het Marcanti College besloten dat er geen docenten meer betrokken zouden worden bij de uitvoering van de opdracht. Echter, het was wel mogelijk om de opdracht te laten maken in de uren van de Weekend Academie. Op deze manier zouden de leerlingen van de tweede groep de opdracht in een vergelijkbare setting maken, hetgeen de kwaliteit van de data ten goede zou komen. Helaas waren twee van de drie leerlingen niet bij de betreffende les aanwezig. Door de hoge tijdsdruk is er in overleg met de adjunctdirecteur besloten om de leerlingen alsnog een extra uur op een andere dag uit de klas te halen. Zij hebben in een apart lokaal onder mijn begeleiding de schrijfopdracht gemaakt.

3.3.3 Het tweede interview

Nadat de leerlingen de schrijfpdracht hadden ingeleverd vond er het tweede half-gestructureerde diepte-interview plaats. Hierin werden met name verhelderingsvragen gesteld; dit helpt mij als onderzoeker om data uit de brief te interpreteren, hetgeen de analyse ten goede komt.

In het eerste deel van dit interview lag de focus, net als in het eerste interview, op de inhoud en de ervaring met toekomstverbeelding. Hierbij werden naar aanleiding van de brief vragen gesteld zoals 'Wat bedoel je hier?' en 'Hoe ging het verbeelden?'

Het tweede deel van het interview richtte zich op de universele basisbehoeften voor de toekomst, zoals eerder beschreven in paragraaf 2.7. Hierbij is ingegaan op de manier waarop deze basisbehoeften aanwezig kunnen zijn in de toekomstverbeelding (de derde deelvraag) en óf en hoe deze volgens de leerlingen nú spelen in hun leven (de vierde deelvraag). Om antwoord te vinden op deze vragen is er in het interview een omschrijving gegeven van de drie basisbehoeften op basis van de Self-determination theory van (Ryan & Deci, 2000). Vanwege het streven naar een goede aansluiting bij de leerlingen is ervoor gekozen om niet te praten over 'basisbehoeften' maar over 'belangrijke thema's'. De basisbehoefte competentie werd hier omschreven als 'Dat je iets goed kan, bijvoorbeeld dat je ergens talent voor hebt of dat je zelfvertrouwen hebt.' Autonomie werd uitgelegd als 'Dat je zelf kunt kiezen hoe je leven er uit ziet en zelf mag doen wat je wilt doen' en de basisbehoefte verbondenheid werd 'Dat je een fijn contact hebt met anderen, bijvoorbeeld dat je fijne vriendschappen hebt, close bent met familie of dat je gesteund wordt door anderen'. Samen met de leerling zijn deze drie omschrijvingen van de basisbehoeften doorgenomen. Hierna is gesproken over of de leerling één of meerdere belangrijke thema's terugzag in de brief, waar dit dan terug kwam in de brief en er werd gevraagd of de leerling hier meer over kon vertellen. Om antwoord te vinden op de vraag hoe de herkende basisbehoeften volgens de leerling nu spelen werd er vervolgens gevraagd 'Je vertelde dat (een beschrijving van één van de thema's) belangrijk is voor jou, hoe is dit dan nu voor jou?'. Door het verhalen over de basisbehoeften van de leerlingen te stimuleren was het mogelijk om meer te weten te komen over deze basisbehoeften vanuit hun eigen belevingswereld.

Beide interviews zijn, met toestemming van de leerling en diens ouders/verzorgers, opgenomen. Om de veiligheid in het gesprek te waarborgen hebben de interviews plaatsgevonden op een plaats waar de leerlingen vrijuit konden praten. Tijdens het interview werd een neutraal-empatische houding aangenomen, hetgeen betekent dat de focus ligt op de ervaring van de leerling en de interviewer zich niet inhoudelijk uitspreekt over de onderwerpen die aan bod komen (Patton, 2001). Ook is er tijdens de interviews regelmatig nagegaan wat de leerling onder een bepaald begrip verstaat om elkaar zo goed mogelijk te begrijpen.

3.4 Dataverwerking en analyse

In kwalitatief onderzoek worden data geïnterpreteerd door te werken met codes. De codes kunnen ontwikkeld worden door open te coderen; dit houdt in dat de data nauwlettend wordt gelezen, overeenkomende thema's worden herkend en dat naar aanleiding hiervan tekstfragmenten voorzien worden van een codenaam (Boeije, 2014). Ook is het mogelijk om te werken met sensitizing concepts (concepten uit theorie die fungeren als een interpretatiekader). Nadat er codes zijn gemaakt is het van belang deze codes te structureren tot een heldere codeboom, door middel van axiaal coderen. De structuur die hieruit voortkomt zorgt niet alleen voor overzicht, maar helpt ook de data te interpreteren; het wordt bijvoorbeeld mogelijk om te bekijken hoe verschillende codes uit één codegroep zich tot elkaar verhouden (Boeije, 2014). Als laatstgenoemde vorm van coderen wordt selectieve codering genoemd. Hierbij wordt er, naar aanleiding van de interpretatie, antwoord gegeven op de deelvragen en de codeboom wordt naar aanleiding van nieuwe inzichten opnieuw aangepast zodat deze opnieuw kan worden gebruikt. Het analyseren van data is een iteratief proces; er wordt heen en weer bewogen tussen de verschillende vormen van coderen om tot een definitieve codeboom of een definitief schema te komen die helpt de data te interpreteren (Boeije, 2014). In dit onderzoek kende het coderingsproces een andere verloop dan in de deze alinea is uitgelegd, omdat er gewerkt is met een eerder ontwikkelde codeboom. De volgende paragrafen laten zien hoe het gebruik van de codeboom is eigen gemaakt en hoe deze is doorontwikkeld.

Bij het beantwoorden van deelvraag 1 en deelvraag 2 is er gebruik gemaakt van een codeboom die eerder door middel van een iteratief proces is ontwikkeld bij Story Lab. Enkele voorbereidende stappen waren nodig alvorens aan de slag te kunnen gaan met de data uit dit onderzoek. Het was bijvoorbeeld van belang de codeboom beter te leren begrijpen nog voordat deze kon worden gebruikt en doorontwikkeld. Om dit te bewerkstelligen zijn data uit een vergelijkbaar voorgaand onderzoek opnieuw gecodeerd en besproken (de dataverzameling van het lopende onderzoek had op dat moment nog niet plaatsgevonden). Ter verbetering van de interbetrouwbaarheid van de codes is dit in samenwerking met een andere onderzoeker gedaan. Enkele definities zijn naar aanleiding hiervan wat aangescherpt. Ondertussen zijn de interviews uit dit onderzoek getranscribeerd en de brieven uitgetypt. Deze bestanden zijn, samen met de bestaande codeboom, geïmplementeerd in Atlas-ti, een programma die mogelijkheid biedt om de data op een gestructureerde manier te coderen.

De voorbereidende stappen van het coderen betrof niet alleen het eigen maken van de codeboom, er waren ook enkele wijzigingen noodzakelijk. Het was nodig om een deel van een codegroep genaamd 'Individuatie' te verwijderen; het betrof codes over de geadresseerde van de toekomstbrief, codes die niet meer van toepassing waren omdat de schrijfpodracht iets was aangepast (zie de onderbouwing hiervan in paragraaf 3.3.2). De codeboom is ook aangevuld met

codes die gebaseerd waren op sensitizing concepts aan de hand van de theorie over narratieve schrijfvormen (Sools, Tromp & Mooren, 2015). Het toevoegen van deze sensitizing concepts als codes is hier beschreven als een voorbereidende stap van de dataverwerking, omdat deze theorie al in de opzet van het onderzoek was meegenomen en dus niet voortkomt uit het codeerproces. Naast het toevoegen van enkele sensitizing concepts in de codeboom zijn er ook twee sensitizing concepts geformuleerd die geen onderdeel zijn gaan uitmaken van de codeboom. Het betreft de sensitizing concepts 'dominant open houding' en 'dominant gesloten houding', geformuleerd op basis van de theorie over toekomsthoudingen van Miller (2015). Bij deze sensitizing concepts is bekeken hoe doelmatig leerlingen bezig zijn met hun dromen en wensen, aan de hand van twee bestaande codes, de codes 'dromen' en 'doelen'.

Na de voorbereidende stappen zijn de data uit enkele interviews en brieven gecodeerd. De structuur van de codes in de codeboom zorgde bij mij voor verwarring, dus volgde een proces van axiaal coderen waarbij ik de groepering van enkele codegroepen heb veranderd en een nieuwe codegroep heb ontworpen. Twee voorbeelden illustreren hoe dit is gegaan:

Voorbeeld 1 axiaal coderen: het gebruik van de (oude) codegroepen 'Verbeelden' 'Ervaring' en 'Houding' was verwarrend, omdat het verbeelden van de toekomst en de houding ten opzichte van de toekomst ook beschouwd kunnen worden als ervaringen met de toekomst. De data uit alle drie de codegroepen worden dan ook gebruikt om deelvraag 2 te beantwoorden (die de ervaringen met toekomstverbeelding betreft) te beantwoorden. De term 'ervaring' werd dus op twee verschillende abstractieniveaus gedefinieerd. Om het gebruik van deze term te verduidelijken is besloten om de codes uit deze drie codegroepen samen te voegen onder de codegroep 'Ervaring'. Op deze manier kon er geen verwarring bestaan over de definitie en daarnaast was het direct helder welke data bij welke deelvraag hoorde.

Voorbeeld 2 axiaal coderen: Gedurende het axiaal coderen ontstonden er twee heldere codegroepen: een codegroep voor de inhoud van de toekomstverbeelding en een codegroep voor ervaringen met toekomstverbeelding. Alle codes pasten hieronder, maar het coderen wrong alsnog, omdat er twee codes waren die niet bedoeld zijn voor alle data maar uitsluitend voor data uit de verbeeldingsopdracht. Om het coderen en analyseren te vergemakkelijken is er voor deze codes een aparte codegroep gemaakt, genoemd 'vormkenmerken van de brief'.

Nadat de structuur van de codeboom was veranderd zijn de data opnieuw gecodeerd. Hieruit bleek dat de nieuwe structuur het coderen ten goede was gekomen. Echter, er waren data die niet pasten binnen de bestaande codeboom, dus volgde een proces van open coderen waarin zowel open subcodes als enkele in-vivo codes aan de codeboom zijn toegevoegd. Er volgen twee voorbeelden ter illustratie:

Voorbeelden open codering : Naar aanleiding van het coderen van de interviews zijn

bijvoorbeeld de open subcode 'schrijven' en de in-vivo code 'doordenkend gevoel' geformuleerd. De open subcode 'schrijven' is toegevoegd bij de code moeilijkheidsgraad, omdat een aantal leerlingen aangaven dat ze het schrijven over de toekomst lastiger vinden dan erover praten. De in-vivo subcode 'doordenkend gevoel' is ook nieuw en valt onder de code 'gevoel'. Als leerlingen gevraagd werd welke emotie zij voelden bij het verbeelden werd er soms 'een doordenkend gevoel' gezegd, dat werd omschreven als het steeds maar doordenken over hun toekomst (zie een overzicht van alle ontwikkelde codes in bijlage VI).

Na het open coderen zijn de open subcodes en in-vivo codes door middel van axiaal coderen onderdeel gaan uitmaken van bestaande codegroepen. Hierna zijn alle data opnieuw gecodeerd aan de hand van de definitieve nieuwe codelijst. Per code zijn vervolgens de quotes gelezen, er is bekeken welke codes het meeste voorkwamen per codegroep. Ook is er gelet op de samenhang tussen de codes; daarbij werd nagegaan hoe vaak twee verschillende codes in hetzelfde tekstfragment stonden. Deze analyse leidde tot het antwoord op deelvraag 1 en deelvraag 2.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 en 4 volgde opnieuw een iteratief proces. Hierbij is gewerkt met codes 'competentie', 'autonomie' en 'verbondenheid' die tevens sensitizing concepts waren, voortkomend uit de theorie over universele basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000). Met deze codes is de data uit de verbeeldingsopdracht en data uit het tweede deel van het tweede interview (het deel waarin leerlingen zelf hebben gekeken naar de mate waarin zij de basisbehoeften herkennen in hun brief) bestudeerd en gecodeerd. Al snel leerde de ervaring dat het van belang was om door middel van axiale codering een onderverdeling te maken tussen hoe de leerlingen de basisbehoeften herkenden in hun brief ('nav brief') en hoe zij de herkende basisbehoeften terug zagen komen in het heden ('heden'). Alle data die relevant was voor deelvraag 3 en 4 zijn aan de hand van de nieuwe codegroep 'universele basisbehoeften' gecodeerd.

Het schema volgende schema laat zien hoe het definitieve codeerschema er uit ziet. In dit schema zijn de blauwe woorden groepen, subgroepen of codes die in dit onderzoek zijn ontwikkeld of aangepast, de cursieve tekst die er achter staat legt uit hoe de codegroep/subgroep/code is ontstaan of aangepast:

Tabel 1: Versimpelde versie van het codeerschema met uitleg ²

Groepen	Subgroepen	Uitleg van codes die hier onder vallen
Inhoudelijk <i>(nieuwe naam en nieuwe structuur)</i>	Dromen <i>(subgroep aangevuld met codes)</i>	Onder andere de beroepen, prestaties, rollen en zelden die de leerlingen hopen te bereiken.

² Dit is een versimpelde versie van de codeboom met uitleg, de gedetailleerde versie is terug te vinden in bijlage VI

	Doelen <i>(subgroep aangevuld met codes)</i>	De doelmatige manier waarop de leerling bezig is met de toekomst, bijvoorbeeld geld sparen voor een bruiloft.
	Anderen in verbeelde toekomst <i>(nieuwe naam, nieuwe plaats)</i>	De anderen die terugkomen in toekomstbeelden, dit betreft onder andere familie, vrienden en toekomstige familie.
	Objectieve tijdshorizon <i>(nieuwe plaats)</i>	De tijd waar over de leerling denkt: bijvoorbeeld de komende dagen, of over 5 tot 10 jaar.
Vormkenmerken van de brief <i>(nieuwe codegroep)</i>	Narratieve schrijfvorm <i>(nieuwe subgroep n.a.v. sensitizing concepts)</i>	Tijdsvorm waarin de brief geschreven is, bijvoorbeeld van het heden naar de toekomst, of vanuit de toekomst naar het heden
	Lengte <i>(nieuwe subgroep ontstaan door open codering, gemaakt omdat de korte lengte van de brieven opviel).</i>	Enkele regels, half a4 of één a4 tekst
Ervaring <i>(brengt nieuwe structuur omdat hier meer codes onder vallen dan voorheen)</i>	Frequentie <i>(nieuwe plaats)</i>	Hoe vaak de leerling bezig is met de toekomst.
	Aanleiding <i>(nieuwe plaats)</i>	Wat de aanleiding is om over de toekomst te denken/praten
	Belang	Hoe belangrijk of onbelangrijk de leerling de toekomst en toekomstverbeelding vindt.

Gevoelens (*subgroep aangevuld met codes*)

Welk gevoel de leerling ervaart bij de toekomst en het verbeelden ervan, zoals 'fijn'.

Moeilijkheidsgraad (*nieuwe codegroep*)

Hoe moeilijk of makkelijk de leerling het vindt om de toekomst te verbeelden.

Subjectieve tijdshorizon (*niet meer geïnterpreteerd door te kijken naar mate van detail (dit was niet haalbaar), maar door te vragen hoe ver weg zij de toekomst ervaren en hoe goed zij de toekomst voor zich kunnen zien*)

Hoe ver weg de verbeelde toekomst wordt ervaren.

Universele basisbehoeften

(*nieuwe groep, subgroep en codes n.a.v. sensitizing concepts*)

Nav brief

Basisbehoeften die worden herkend in de toekomstbrief

Heden

Herkende basisbehoeften uit de toekomstbrief die spelen in het heden

Bij de analyse is het proces van selectief coderen slechts summier aan de orde geweest: in het hoofdstuk 'Conclusie en discussie' wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en is een interpretatie gegeven van hoe de data uit dit onderzoek zich tot de behandelde theorie in het theoretisch kader verhoudt (dit wordt door Boeije (2014) beschreven als een onderdeel van selectief coderen). Echter, het betreft slechts een *summier* deel van selectieve coderingsfase, want het heeft niet geleid tot veranderingen in de codeboom. In plaats hiervan worden de opvallende resultaten gevormd tot suggesties voor vervolgonderzoek.

3.5 Methodologische kwaliteit

In dit onderzoek zijn verschillende methodologische keuzes gemaakt die bijdragen aan de kwaliteit van de onderzoeksresultaten.

Allereerst is stilgestaan bij de betrouwbaarheid van de dataverzameling en meetinstrumenten, zodat de waarnemingen zo zuiver mogelijk zijn (Boeije, 2014). Het gaat hier dus om de precisie van de methoden en meetinstrumenten. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen zijn de codes uit het geïmplementeerde codeschema in samenwerking met een andere onderzoeker al eens toegepast om de codes te leren begrijpen en definiëring verder te verfijnen. In dit onderzoek is ook gewerkt met interviewguides, die houvast gaven in het interview. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van Atlas-ti waardoor het mogelijk is om data op een gestructureerde manier te coderen. Interviewfragmenten zullen eveneens in de toekomst door een tweede onderzoeker gecodeerd worden (scriptiebegeleider), ten behoeve van het meten van de interbetrouwbaarheid van de codering.

Daarnaast zijn er keuzes gemaakt die de validiteit ten goede komt, ofwel; ervoor zorgen dat er wordt gemeten wat we willen meten (Boeije, 2014). Het gaat hier met name over keuzes die de interpretatie van de waarnemingen ten goede komt. Allereerst zijn de taal van de informed-consent formulieren en de verbeeldingsopdracht aangepast aan de doelgroep in overleg met de adjunctdirecteur en een docent van de school zodat deze goed begrepen konden worden. Naar aanleiding feedback in het informed-consent formulier nog een tweede keer aangepast. Er is ook actief gewerkt aan het creëren van een veilige sfeer tijdens de interviews door met de leerlingen in een aparte ruimte te gaan zitten. Ook de open, empathische houding van de interviewer en het ruimte bieden voor vragen of opmerkingen vooraf en in het interview droegen bij aan een de veilige sfeer. Tijdens het interview zijn er zeer regelmatig verhelderingsvragen gesteld en heeft interviewer regelmatig gecheckt of zij de leerling goed begreep. Dit is onder andere gedaan door te parafraseren wat de leerling zei, door na te gaan of dit klopt en door een uitnodigende niet-wetende houding aan te nemen. In het onderzoeken van de basisbehoeften naar aanleiding van de verbeeldingsopdracht is er bewust voor gekozen om leerlingen zelf te laten herkennen en verwoorden welke basisbehoeften er spelen, hierbij is steeds de taal van de respondent leidend geweest. Daarnaast komt de keuze om emoties te beschrijven bij het uitwerken van de transcripten de interpretatie van de data ten goede.

4. Inhoud van de toekomstbeelden

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag waar de toekomstverbeelding van Vmbo-leerlingen inhoudelijk over gaat naar aanleiding van de dataverzameling. Er is hierbij als eerste aandacht voor de beschreven dromen en wensen van leerlingen. Vervolgens ligt de focus op de tijd waar zij over denken en/of praten, hierna volgt een paragraaf over de doelen stappen en plannen die hierbij naar voren komen. In de laatste paragraaf is wordt beschreven welke anderen - zoals vrienden en (toekomstige) familie - er in de toekomstverbeelding naar voren komen.

De namen van de leerlingen die aan het onderzoek meedoen zijn gefingeerd. Er is hierbij gekozen voor Arabische namen, omdat de leerlingen ook Arabische namen hadden. De citaten die in de resultaten worden weergegeven zijn niet aangepast op spelfouten en/of fouten in de zinsconstructie, zodat er in de interpretatie van de citaten dichtbij de belevingswereld van de jongeren kan worden gebleven.

4.1 Dromen en wensen

Als de leerlingen over hun toekomst denken gaat dit met name over welk beroep zij zouden willen uitoefenen. De baankeuze wordt vele malen meer genoemd dan het opdoen van ervaringen zoals reizen of het invullen van nieuwe rollen zoals trouwen of een kind krijgen. Bij alle leerlingen komt de baankeuze ter sprake. Beroepen die zij overwegen zijn: zuster, advocaat, psycholoog, basisschooljuf, ontwerper, binnenhuisarchitect, dierenarts, kapper, kraamverzorger, architect, piloot, acteur en misdaadjournalist. De beroepen basisschooljuf, binnenhuisarchitect, advocaat en piloot zijn door twee leerlingen genoemd. Bachria wil graag een eigen bedrijf beginnen; een kapperszaak. Twee leerlingen hebben het naast hun baankeuze ook over te behalen prestaties; één van hen noemt het afronden van hbo, de ander geeft aan haar rijbewijs te willen halen. Ghina beschrijft dat het geloof een rol speelt in de keuze voor een baan:

Ja meeste mensen in ons geloof zijn geen advocaat want sommige advocaten liegen meestal doordat ze zeggen 'ga liegen dan geef ik jou misschien 1000 euro' en wanneer hij vaker doet hij krijgt geld van die persoon. Maar dat vind ik gewoon niet, dat zeggen mensen dat ik niet moet doen maar ik zeg het is mijn leven

Hoewel het opdoen van ervaringen in de toekomst minder vaak als onderwerp besproken wordt, komt dit bij bijna alle leerlingen een keer ter sprake. Ervaringen die zij benoemen zijn onder andere op wereldreis gaan, op vakantie gaan, mensen ondersteunen door hen te helpen met huisvesting, in Amerika wonen en een eigen huis bouwen. Regelmatig gaan deze ervaringen samen met de keuze

voor een bepaald beroep. Als ik Izza bijvoorbeeld vraag waarom stewardess worden haar leuk lijkt zegt zij: *“Zeg maar, heel veel landen zien want ik wil ook nog een keer een wereldreis maken. Het is wel leuk als je dan tijdens je werk allemaal landen te zien krijgt”* De respondent die een eigen huis wil bouwen wil ook graag architect worden. De wens om in Amerika te wonen is afkomstig van Fadl. Fadl vertelt dat hij hier graag wil wonen omdat hij acteur wil worden en omdat hier veel filmsterren wonen. Asmahane schrijft in haar toekomstbrief dat zij naar Mekka zal gaan. In het interview dat hierop volgt vraag ik haar waarom zij daarheen wil gaan en ik vraag of dit ook te maken heeft met de Islam. Zij antwoordt hierop:

Het zit ook in het geloof maar ik vind het ook echt een hele mooie plek, heel bijzonder. Het is gewoon, het ligt ook in het geloof maar het is ook een supermooie plek dus ik zou het echt met mijn eigen ogen willen zien.

Leerlingen schrijven of vertellen ook regelmatig over bezit in het kader van hun toekomstdromen. Het merendeel van de quotes over bezit gaat over ruim wonen en een mooie auto hebben. Ook schrijven twee leerlingen dat zij graag oorpiercings willen. Een enkele keer staat het bezit ook in relatie tot een bepaalde ervaring. Een voorbeeld komt van Havva die aangeeft graag een mooie auto te willen, omdat het haar leuk lijkt om auto te rijden. Ook bij Fadl is deze relatie te zien. Fadl vertelt in het eerste interview bijvoorbeeld dat hij heel rijk wil worden om anderen te kunnen helpen. Op de vraag waarom het hem aanspreekt om rijk te zijn zegt hij: *“Alle mensen die minder geld hebben, hun helpen. Huizen bouwen, weet ik niet, zorgen dat iedereen een dak heeft.”*

Twee leerlingen vertellen anders over hun toekomstdromen dan dat zij hierover schrijven. Fadl heeft bijvoorbeeld in zijn toekomstbrief niet geschreven over zijn wens om anderen te helpen. In de brief komt de rijkdom op een andere manier naar voren; Fadl bezit onder andere twee bodyguards, 20 kamers, een kok, een schoonmaakster, drie BMW's en een Limousine. Ghina zegt in het interview dat zij advocaat of binnenhuisarchitect wil worden en vertelt over haar overwegingen; haar toekomstdromen lijken redelijk concreet te zijn. Echter, in de brief komen deze banen niet naar voren, hierin schrijft zij een HBO-opleiding te doen. Er is ook een leerling juist op een idee gekomen voor een potentiële baan: in het eerste interview heeft zij niet echt een beeld van wat ze zou willen worden, maar na de schrijfopdracht geeft zij aan graag dierenarts te willen worden.

Tweederde van de leerlingen gaf aan in de toekomst ouder te willen worden en een groot merendeel van hen heeft het ook over trouwen. Izza schrijft in haar toekomstbrief bijvoorbeeld over haar droombruiloft: *“Ik spaar nu al voor m'n droombruiloft Mooie zaal veel eten droomjurk etc. en tuurlijk je droomman en familie.”* Trouwen en kinderen krijgen wordt vaak kort na elkaar

genoemd.

Mogelijke zelden van de leerlingen komen ook in de data naar voren. Drie leerlingen beschrijven in het kader van toekomstverbeelding een gelukkige zelf. Daarnaast schrijft Djuna een trotse mogelijke zelf die, een zelf die het gelukt is om kraamverzorgster te worden. Asmahane benadrukt in het eerste interview dat het in de toekomst met name belangrijk is om zelfstandig te kunnen zijn. Nadat ik haar heb gevraagd of zij wel eens aan de toekomst denkt vertelt zij:

(...) dan denk ik niet echt gelijk aan wat ik wil worden maar wel waar ik zou willen staan. Dus niet gelijk een dokter of iets anders maar dan sta ik meer met de vraag "hoe zou ik in de toekomst willen leven" of op welke manier. Zou ik op mijn eigen benen kunnen staan zonder de hulp van je ouders

Bij een derde van de leerlingen kent de toekomstverbeelding maatschappelijke betrokkenheid, bijvoorbeeld door een beroep in de zorg te kiezen of geld/bezit te geven aan mensen die het nodig hebben. Bij één van deze leerlingen speelt deze betrokkenheid op mondiaal niveau: Izza schrijft in haar brief over wereldvrede en een verbeterde aanpak voor het milieu. Op de vraag waarom het klimaat voor haar belangrijk is zegt zij: *"(...) voor uh, mensen later, bijvoorbeeld, een man die net geboren is die moet er ook mee leven en misschien wordt het later nog slechter als we er niets aan doen dan uh, heeft diegene ook slechte leefomstandigheden."*

4.2 De objectieve tijdshorizon

In de data van zowel de interviews als de brieven is gekeken naar de tijd waarover zij spreken of schrijven als zij denken aan de toekomst. Alle leerlingen praten en/of schrijven over de periode waarin zij zullen zoeken naar werk. Vrijwel altijd is er door hen geëxpliciteerd dat dit ligt in de periode over 5 tot 10 jaar. Bij één leerling is dit niet expliciet, maar omdat zij het heeft over baanoverweging waar een opleiding voor nodig is, lijkt dezelfde periode van toepassing. Als er alleen wordt gekeken naar de data uit de brieven, dan hebben zeven van de negen brieven een objectieve tijdshorizon en alle zeven betreft dit een tijdstip over 5 tot 10 jaar. De twee brieven zonder tijdsindicatie gaan over het werkende leven; dit zou in dezelfde tijds categorie kunnen zijn als de andere leerlingen, of later.

Leerlingen denken een enkele keer ook over de toekomst in termen van de komende twee jaar en één leerling denkt hierbij aan de komende dagen, echter is er in het kader van deze tijden geen wens of droom geformuleerd. Wanneer er gesproken wordt over de meer nabije toekomst – over twee jaar of over de komende dagen – dan is dit op één keer na steeds in het kader van doelen, plannen of stappen die vooraf gaan aan de (verder gelegen) gewenste toekomst. De uitzondering is

Djuna, zij vertelt dat ze denkt over de nabije toekomst als zij nadenkt over hoe zij haar zakgeld wil spenderen.

4.3 Beschreven doelen, plannen en stappen

Op de vraag of de leerlingen wel eens doelen of plannen maken voor hun toekomst antwoorden tweederde van de negen leerlingen in eerste instantie ‘nee’. Echter uit de data blijkt hetzelfde aantal toch wel op een manier bezig te zijn met het denken over de stappen die zij voor hun toekomst zouden kunnen zetten, soms is dit impliciet. Als Emad bijvoorbeeld gevraagd wordt in welke tijd zijn droom plaatsvindt berekent hij dit door alle voorgaande stappen op te noemen:

Ik weet niet of ik nog ooit hier op school blijf zitten, ik moet dan nog Vmbo en dan moet ik dan moet ik nog Havo doen en dan moet ik nog hbo doen en dan moet je toch nog verder studeren voor een baan?

Emad denkt wel aan de benodigde stappen voor zijn toekomstdroom, maar formuleert hier geen concreet ingevuld doel bij. Een aantal leerlingen geeft aan dat zij hun best doen op school in het belang van hun (beroepsmatige) toekomstdromen. Djuna zegt hierover:

(...) soms gewoon als ik op school ben denk ik als ik iets niet begrijp of moeilijk vind dan denk ik wat wil je eigenlijk worden? Ik wil kraamverzorgster worden dus ga er ook voor. Niet dat je de hele dag op één som blijft verder ofzo.

Twee van deze leerlingen denken ook bewust over het meeste geschikte leerpad op school om op een hoger leerniveau te komen. Twee andere leerlingen geven aan dat zij een plan B hebben als het niet lukt om hun de droomfunctie te krijgen, plan B betreft hier een andere baan. Twee leerlingen zetten hele concrete stappen die hen op weg kunnen helpen in het waarmaken van hun droom: Fadl, de jongen die een beroemd acteur wil worden, leest Havo boeken en Engelse boeken ter voorbereiding op het acteren, hij heeft in twee kinderfilms gespeeld en hij heeft contact met jongens uit de Amerikaanse filmwereld. Djuna is op de website van het ROC aan het kijken naar de weg die zij moet bewandelen om kraamverzorgster te worden. Toen er een paar jaar geleden een familielid werd geboren werd zij door de betreffende kraamverzorgster betrokken bij het zorgproces. Het meelopen deed zij destijds echter niet ter voorbereiding op haar beroepswens, maar “gewoon omdat ik het leuk vond, ja”.

Op één beschreven doel na zijn alle plannen en stappen die de leerlingen bedenken voor hun toekomstdromen loopbaangeoriënteerd. Voor de andere wensen – om bijvoorbeeld te reizen of te

trouwen- worden dus nauwelijks doelen of plannen bedacht. De uitzondering is Izza. Zij schrijft in haar toekomstbrief die geschreven is op haar 18^e jaar, dat zij aan het sparen is voor haar droombruiloft die zij op haar 20^{ste} of 21^{ste} jaar wil laten plaatsvinden.

4.4 Anderen in de verbeelde toekomst

Acht van de negen leerlingen praten en/of schrijven over een ander of anderen in relatie tot hun toekomst. Er wordt vooral gesproken of geschreven over eigen familie, ruim de helft van het aantal keren gaat dit expliciet over de rol van ouders. Er wordt over familie gesproken wanneer het bijvoorbeeld gaat over het belang van de aanwezigheid bij een belangrijk moment zoals bij de eigen bruiloft. Over ouders en familie wordt gezegd dat zij belangrijk zijn in de tijd die zij verbeelden, bijvoorbeeld omdat zij steun kunnen bieden. Tweemaal wordt de moeder apart benoemd, één keer als mede-inrichter van de zelf opgezette kapperszaak en één keer als oppas voor het kind. Er wordt ook vaak gesproken over toekomstige familie, bijvoorbeeld als de leerling praat over de wens om te trouwen en/of kinderen te krijgen. Vrienden zijn wat minder vaak genoemd dan (toekomstige) familie. Vrienden komen terug in de wens om nog contact te hebben in de beschreven toekomst, één leerling hoopt samen te wonen met een vriendin en hier lol mee te maken. Alleen door de zeven meisjes wordt gesproken over bekenden - de groep familie en vrienden, met uitzondering van toekomstige familie - de twee jongens reppen hier niet over.

5. Ervaringen met toekomstverbeelding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag hoe leerlingen toekomstverbeelding ervaren. Eerst is er aandacht voor de frequentie en de aanleiding van het denken en praten over de toekomst. Vervolgens wordt beschreven of de leerlingen toekomstverbeelding belangrijk vinden, welke tijdstermijn zij belangrijk vinden en om welke reden dit is. In de paragrafen 5.3 en 5.4 ligt de focus op de gevoelens ten aanzien van de toekomst en op de subjectieve tijdshorizon. De paragraaf die volgt gaat over de houding ten opzichte van de toekomst, deze laat zien hoe concreet en vaststaand de toekomstbeelden zijn en toont de mate waarin de leerlingen doelmatig bezig zijn met hun dromen. Als laatste is er in dit hoofdstuk in paragraaf 5.6 aandacht voor de kenmerken van de brieven. Hierin komt onder andere naar voren vanuit welk tijdsperspectief de toekomstbrieven geschreven zijn en wat dit zou kunnen zeggen over het ervaren van de toekomst.

5.1 Denken en praten over de toekomst: frequentie en aanleiding

Alle leerlingen denken wel eens over hun toekomst. Bij enkele leerlingen is dit dagelijks of vrijwel nooit, maar het merendeel van de leerlingen is dit wekelijks of maandelijks.

Van de leerlingen die wekelijks of maandelijks over de toekomst denken praat een derde hier niet of zelden over met anderen. Hier worden verschillende redenen voor aangegeven. Ondanks dat de familie van Charifa bijvoorbeeld wel eens vraagt wat zij later zou willen worden vertelt ze hier niet over. Zij piekert over wat zij in de toekomst (beroepsmatig) zou willen doen maar houdt dit voor zichzelf. Als haar gevraagd wordt wat haar tegenhoudt zegt zij: *“Ja, dan gaan ze zeggen 'dit is ook een leuk beroep' maar dan ga ik nog meer twijfelen want ik wil mijn eigen keuze maken.”* Ze vertelt hierna te denken dat anderen haar misschien zouden overhalen tot een keuze terwijl zij graag zelf keuzes wil maken. Een andere leerling woont in een woongroep en praat niet over de toekomst omdat *“alles wat je daar zegt wordt opgeschreven en doorverteld aan iedereen”* De leerlingen die wel praten over hun toekomst, praten hier met name met ouders en familie over. Vrienden worden als gesprekspartner minder vaak genoemd.

Vrijwel alle leerlingen denken wel eens over hun toekomst omdat ze daartoe gestimuleerd worden. Die stimulans komt van meerdere kanten. Vier leerlingen denken over hun toekomst omdat anderen hen vragen wat ze willen worden. Havva zegt dat ze met deze vraag te maken heeft als zij iets over zichzelf wil vertellen aan een ander: *“Soms, als je jezelf moet voorstellen wat zijn je hobby's, wat wil je later worden en dat hoor ik best wel vaak en dan denk ik 'wat moet ik dan zeggen?' dus daarom denk ik er over na.”* Bijna de helft van de leerlingen geeft aan op school gestimuleerd te worden om na te denken over de toekomst, meestal omdat een docent dan een

opmerking maakt, zoals bv. “*Je moet opletten, het is niet mijn toekomst, het is jouw toekomst*”. Een leerling vertelt dat ze ook een keer een lesopdracht heeft gehad over de toekomst. Naast het gegeven, dat de leerlingen op school aan hun toekomst denken, spelen ook ouders hierin een rol. Twee leerlingen vertellen dat hun ouders hen stimuleren om goed hun best te doen op school ‘voor later’ en twee leerlingen spreken regelmatig over hun toekomst met hun moeder. Bachria praat bijvoorbeeld met haar moeder wel eens over hoe het zou zijn om een eigen kapperszaak te beginnen. Ghina neemt regelmatig met haar moeder door hoe zij beiden de toekomst van Ghina voor zich zien en welke stappen daarmee gepaard gaan. Ghina zegt hierover:

Dus bijvoorbeeld dat mijn moeder zegt zo van je kan binnenhuisarchitect zijn of je kan advocaat zijn, maar ik vind ze beiden leuk dus ze zegt doe dan binnenhuisarchitect als je werk en advocaat als je hobby en dan gaat ze uitleggen waarom wat zij het vindt en dan gaan we een soort van discussie houden wat ik vind en zij vindt en dan gaan we feiten naast elkaar houden

Het merendeel van de leerlingen denkt ook zonder een aanleiding van buitenaf over de toekomst. Het ‘plopt op’ is een uitspraak die hierbij regelmatig voor komt. Twee leerlingen denken zelf aan hun toekomst als zij op school werken, één van hen benoemt dat het gebeurt als een reactie op slechte cijfers. Bij Charifa is de druk die zij ervaart om richting te kiezen reden om over haar toekomst te denken.

5.2 Het belang van toekomstverbeelding

Alle leerlingen geven aan het belangrijk te vinden om over de toekomst na te denken. Een aantal van hen verwoorden ook waarom. Zij vertellen dat het belangrijk is om na te denken over de toekomst omdat je in de tijd er naartoe invloed hebt op de kant die je opgaat. Izza zegt bijvoorbeeld: “[het is] belangrijk, anders kan ik geen stapjes zetten.” en Asmahane zegt: “(...) het zal wel belangrijk zijn want ja, je gaat er zelf in leven, dan moet je ook iets in je leven waar je aan kunt vastzitten.” Havva gaat nog wat dieper in op de vraag, zij zegt het ook belangrijk te vinden om over de toekomst na te denken omdat technologische ontwikkelingen impact hebben op het maatschappelijke leven:

(...) er komen nu alleen maar dingen uit technologie en als je niet goed, hoe zeg je dat, als je, ja je moet wel leren want het is niet net als vroeger als je niet leert dat je heel makkelijk een baan ofzo kan vinden, dat is wat ik denk tenminste.

Als voorbeeld van deze verandering noemt ze het vooraf online inchecken als je gaat vliegen.

In de beschrijving van de inhoud van toekomstverbeelding is al naar voren gekomen dat de leerlingen het meeste denken en praten over de toekomst als het gaat om de tijd over 5 tot 10 jaar; ook alle wensen en dromen zijn met deze tijd verbonden. Om nog wat dieper in te gaan op het belang van toekomstverbeelding is er in het interview ook gevraagd welke tijd het belangrijkste is en waarom. De leerlingen geven hierop een grote verscheidenheid aan antwoorden. Charifa geeft aan dat ze het niet weet en Emad zegt dat de hele weg naar zijn droombaan belangrijk is. Enkele leerlingen geven aan dat hun 18^e jaar belangrijk is omdat zij dan volwassen zijn. Izza zegt hier over: *“Dan ben ik volwassen geworden, dan moet je zelf stappen zetten, al je dingen doen, al je zakgeld verdienen, gewoon ja”* Ook zien enkele leerlingen de tijd over 10 jaar als een belangrijk moment. Havva zegt dat deze tijdsermijn belangrijk is omdat *“ik dan ook groter ben, ouder ben en dan begint het eigenlijk ook”* Voor Ghina is juist de middelbare schooltijd belangrijk, dan heeft ze de mogelijkheid op een hogere leerweg te komen, hetgeen de drempel om op een hoger niveau te studeren verlaagt.

Ondanks dat alle leerlingen het denken over de toekomst belangrijk vinden, twijfelen sommige leerlingen eraan of dit nu (al) relevant is. Bachria zegt hierover: *“Soms denk ik: waarom denk ik er nu aan? En later dan zie ik toch wat er allemaal gaat gebeuren dus dan vind ik het niet echt zo belangrijk.”* Een andere leerling zegt:

Nou ik vind het nog niet echt uh, op een leeftijd dat ik het er heel vaak over moet hebben weet je, als ik gewoon iets verder ga, bijvoorbeeld in de derde ofzo, dat ik er dan vaker over heb. Maar nu, ik denk er niet heel vaak aan omdat ik nog geen keuze ofzo moet maken.

5.3 Gevoelens ten aanzien van de toekomst

Veel leerlingen geven op de vraag 'Welk gevoel heb je bij de toekomst?' in eerste instantie het antwoord “een normaal/neutraal gevoel”. Een groot deel van hen vult dit later aan met “en (een beetje) blij”. Bij alle leerlingen komen in de data positieve gevoelens naar voren. Soms komen de positieve gevoelens bij hen op wanneer zij hierover praten met iemand anders, soms omdat het positieve schrijven in de opdracht dit gevoel oproept. Bijna de helft van de leerlingen zegt zich zeker te voelen over hun toekomst. Asmahane zegt bijvoorbeeld: *“Ik zie de toekomst gewoon mooi. Ik zie niet echt precies allemaal maar ik heb het gevoel dat het goed komt.”* Een leerling geeft aan een 'doordenkend gevoel' te krijgen bij de toekomst: *“dan denk je steeds door”*

Twee leerlingen ervaren naast positieve- ook negatieve gevoelens als zij denken aan hun toekomst. Charifa geeft bijvoorbeeld aan dat ze regelmatig piekert over haar toekomst, onder andere voor het slapen gaan. Ze denkt dan over wat ze (beroepsmatig) zou willen doen en ze ervaart stress

omdat ze dit nog niet weet. Ghina vertelt dat zij weleens moet huilen van boosheid, omdat ze niet weet hoe de toekomst zal verlopen. Zij denkt dan: *“Ik kan het misschien niet halen, er kan wat gebeuren met mijn familie, met mijn zusjes, met mijn moeder, me vader, daar ben ik bang voor.”* Ghina ervaart ook negatieve gevoelens als zij de schrijfoopdracht maakt. Op een vel papier naast het format voor de brief vanuit de toekomst schrijft zij *“ (...) ik haat je. moer”* Als ik haar vraag waarom zij ‘ik haat je’ schrijft zegt zij: *“Nou ik ben niet tevreden, ik ben niet zelfverzekerd 100% zeker”*. Voor deze uitspraak staat een naam die zij gebruikt voor zichzelf, een naam die zij verzonnen heeft met haar vrienden. ‘Moer’ staat voor ‘je moeder’, een uitspraak die beledigend bedoeld is. Ze had besloten om deze zinnen te schrijven op een ander papier dan het papier van haar toekomstbrief omdat de zinnen negatief waren en zij gezien de opdracht (een uitgekomen droom of wens) verondersteld werd iets positiefs te schrijven.

Alleen kijkend naar de brieven (in plaats van alle bronnen), hebben alle toekomstbeelden een positieve toon en bij het merendeel van de brieven is een positieve emotie beschreven. Bij één van deze brieven uitte deze emotie zich als een vrolijke emoticon in de tekst.

5.4 Subjectieve tijdshorizon

In de interviews is de leerlingen gevraagd naar tijdsbeleving van de verbeelde toekomst door te vragen hoe goed zij de verbeelde toekomst voor zich kunnen zien en te vragen hoe ver weg deze toekomst voelt. Twee leerlingen zeggen expliciet dat zij het verbeelden heel lastig vinden. Bij twee leerlingen is de moeilijkheidsgraad 'neutraal'; zij vallen tussen 'makkelijk' en 'moeilijk'. Bij één leerling ging het verbeelden vrij gemakkelijk, zij zei: *“Ja, ik kom wel gelijk op ideeën over de toekomst”* De andere leerlingen geven geen eenduidig antwoord; zij noemen zowel moeilijke als makkelijke aspecten van het verbeelden. Deze laatste groep noemt in het eerste interview dat zij hun toekomst (soms een beetje) voor zich kunnen zien, maar wanneer er wordt teruggeblikt op de schrijfoopdracht in het tweede interview, beschrijven zij het ook ingewikkeld te vinden.

Met name het vrijelijk denken, fantaseren en intuïtief schrijven dat gevraagd wordt in de schrijfoopdracht vinden veel leerlingen lastig. Meestal gaat het hier specifiek om het moment dat er nog niets op papier staat, maar er is ook een leerling die direct begint met schrijven en het na verloop van tijd juist lastig vindt om ‘nieuwe dingen’ te verzinnen. Bijna de helft van de leerlingen merkt op dat het schrijven over de verbeelding moeilijker of vervelender is dan praten. Bachria zegt hier over: *“Praten vind ik makkelijker dan schrijven. Als ik schrijf dan ben ik opeens alles vergeten.”* Ook Ghina vindt praten gemakkelijker dan schrijven, zij zegt: *“Meestal wanneer ik praat heb je dan moeilijke woorden en als ik het ga schrijven wordt het langlanglanglang en dan eindig je niet”* Ze zegt vervolgens dat het lege schrijfvel maar niet lijkt te eindigen. Er is ook een leerling die de toekomst niet voor zich ziet in beelden: *“ik denk daar alleen aan maar ik zie het niet*

voor me.”

Bijna alle leerlingen melden dat ze zich de toekomst moeilijk kunnen voorstellen en/of dat de toekomst ver weg voelt. Echter, twee van hen zeggen dat zij hun verbeelde toekomst wel even dichtbij voelt op het moment dat zij de schrijfoopdracht maken.

Ondanks de constatering dat leerlingen de beelden als vaag beschrijven, of zeggen de toekomst niet goed voor zich te kunnen zien antwoorden zij op de letterlijke vraag ‘voelt jouw beschreven toekomst dichtbij of ver weg voor jou?’ niet vaak ‘ver weg’. In plaats daarvan reageert tweederde relativerend. Ghina zegt na deze vraag bijvoorbeeld: “*Nou wanneer je het zo bekijkt, acht jaar lijkt dichtbij maar wanneer je het meemaakt is het eigenlijk heel lang denk ik, als gevoel*” en Asmahane antwoordt:

Ik heb niet het gevoel dat het ver weg of dichtbij ligt, ik heb gewoon het gevoel; ik moet alle trappen op zeg maar om aan de top te komen dus ik denk nog m jaartjes, dan zal het wel komen denk ik. Afwachten en gewoon verder gaan met je leven, tijd gaat lopen, het zal niet heel ver liggen maar, het bereiken van je droom zal ook eigenlijk aan jou liggen. Hoe ver of dichtbij het ligt.

Djuna zegt niet expliciet dat of de toekomst ver weg of dichtbij ligt. Wel vertelt zij dat het verbeelden heel goed gaat en dat haar toekomst dan ‘dichterbij’ voelt’.

5.5 Houding ten opzichte van de toekomst

Geen enkele leerling blijkt een compleet gesloten houding ten opzichte van hun toekomst te hebben, dat wil zeggen: een concreet vaststaande droom voor de toekomst én een volledig uitgestippeld stappenplan. Echter, er zijn twee leerlingen wiens houding dominant gesloten is. Eén van hen is Bachria. Zij wil een eigen kapperszaak beginnen in Amsterdam op haar 25^{ste} jaar. Bij de opening van de zaak wil zij dat haar familie aanwezig is. In de interviews en brieven komen geen alternatieve beroepen naar voren. Hoewel Bachria geen vast stappenplan heeft bedacht houdt zij er rekening mee dat ze op den duur een richting moet kiezen op school die haar bij het verwezenlijken van haar plan kan helpen. Ze praat af en toe met haar moeder over haar plan en moeder heeft aangegeven haar te willen helpen dit te realiseren. In haar brief schrijft ze ook dat ze op haar 21^{ste} jaar gaat trouwen en op haar 25^{ste} een kind wil. Voor deze wensen zijn geen concrete stappen bedacht. De tweede leerling is Djuna. Zij wil kraamverzorgster worden en schrijft in haar brief dat zij in deze functie aan het werk is. Door te denken aan haar droombaan is zij gemotiveerd aan het werk op school en op de site van het ROC heeft zij bekeken wat ze allemaal moet kunnen om deze

droom te realiseren. Djuna schrijft in haar brief ook dat zij een kindje heeft. Zij vertelt hierover in het tweede interview maar denkt hier verder niet doelmatig over na.

Alle andere leerlingen hebben een dominant open houding. Binnen deze groep leerlingen zijn twee gradaties van openheid te onderscheiden. De eerste groep, die ‘half open’ genoemd zou kunnen worden betreft ruim de helft van de leerlingen. De leerlingen uit deze groep hebben ofwel een idee over hun toekomst, maar zijn hier niet planmatig mee bezig, ofwel hebben een idee en zijn hier ook planmatig mee bezig, maar zij zien ook alternatieven voor zich. Emad en Fadl hebben bijvoorbeeld beiden een duidelijke beroepswens en zij zijn hier planmatig mee bezig. Echter, zij hebben ook een plan B: beiden zien piloot worden als een goed alternatief voor hun droombaan. Fadl schrijft daarnaast ook als droom in zijn brief om te trouwen, kinderen te krijgen en technologie te studeren aan de universiteit, maar in het interview vertelt hij hier niet veel over. Wat betreft ‘half open’ houding valt ook Ghina op. Zij vertelt in het eerste interview uitgebreid over haar overweging om óf architect óf advocaat te worden. Echter, in de brief en in het tweede interview komen deze beroepswensen niet meer terug. Ghina is enigszins planmatig bezig met haar toekomst: ze praat regelmatig met haar moeder over alle mogelijke wegen om haar beroepswensen te verwezenlijken en ze benadrukt dat ze graag tijdens haar middelbare schooltijd op een hoger niveau wil komen. Asmahane heeft ook een half open houding. Zij ziet niet één specifiek toekomstscenario voor zich, zij vindt het vooral belangrijk om in de toekomst zelfstandig te zijn. In haar brief komen allemaal wensen naar voren zoals reizen, trouwen, kinderen krijgen en juf worden. Het doelmatig bezig zijn met haar toekomst komt in de derde klas, wanneer zij richting moet gaan kiezen. De laatste leerling met een half open houding is Havva. Havva schrijft dat zij juf zou willen worden, maar zij noemt dit geen droom. Ze zegt hier over: *“Ik wil het gewoon worden en als het niet kan dan kan het niet”* Ze vindt het vooral belangrijk dat ze een ‘goede’ toekomst heeft, een baan als juf ziet zij onder andere voor zich omdat het goed verdient. Daarnaast schrijft zij ook over het behalen van een rijbewijs en leuke ervaringen opdoen. Het denken over de toekomst zorgt voor motivatie op school, verder is zij niet planmatig bezig met haar dromen.

Charifa en Izza hebben de meest open houding tegenover hun toekomst. Charifa beschrijft in het interview dat zij geen idee heeft wat ze later zou willen, in het tweede interview praat zij over het idee om dierenarts te worden naar aanleiding van de briefopdracht. Zij heeft geen andere wensen voor de toekomst en is niet planmatig bezig met haar toekomst. Wel ervaart zij stress doordat ze niet weet wat zij beroepsmatig wil worden. Izza beschrijft meerdere potentiële banen, maar heeft hierbij nog geen duidelijke voorkeur. In haar brief en in het tweede interview beschrijft zij andere beroeps- interesses dan in het eerste interview. Izza is niet planmatig bezig met haar toekomstdromen, zij zegt dat ze niet weet welke stappen ze zou kunnen zetten.

5.6 Kenmerken van de toekomstbrieven

Van de negen brieven bestaan vijf brieven uit enkele zinnen, twee brieven zijn een half a4 en twee brieven zijn vol geschreven. De brieven kennen verschillende narratieve schrijfvormen. Twee brieven zijn een retroperspectieve evaluatie en vier brieven zijn een expressie van een moment in de toekomst. Eén brief is een prospectieve oriëntatie. Daarnaast zijn twee brieven een combinatie van twee schrijfvormen. De brief van Izza is zowel een retroperspectieve evaluatie als ook een prospectieve oriëntatie gericht op de tijd na de toekomst: enerzijds schrijft zij over het bezit van een auto en een piercing terwijl zij leeft in een veranderde wereld, anderzijds schrijft zij over haar toekomstwensen zoals een droombruiloft en het afronden van haar hbo-opleiding. De brief van Ghina is een combinatie van een prospectieve oriëntatie en een expressie van de toekomst. Echter, haar brief bestaat uit twee delen: de laatste zin is in een andere kleur geschreven en beslaat een andere tijdsoriëntatie dan de rest van haar brief.

Als we de data uit de brieven bezien, dan heeft een groot deel van de brieven een objectieve tijdshorizon; en bij alle zeven betreft dit een tijdstip over 5 tot 10 jaar. De twee brieven zonder tijdsindicatie gaan over het werkende leven; dit zou in dezelfde tijds categorie kunnen zijn als de andere leerlingen, of later.

6. Het herkennen en verwoorden van basisbehoeften

Dit hoofdstuk beantwoordt de vraag hoe de leerlingen de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid herkennen in hun toekomstbeelden en hoe zij hierover verhalen. De drie basisbehoeften komen bij de resultaatbeschrijving om de beurt aan bod.

Als de leerlingen wordt gevraagd of ze de drie basisbehoeften (omschreven in eenvoudige woorden, zie paragraaf 3.3.3) herkennen in hun brief benoemen zij in eerste instantie er één of twee van. De helft van hen geeft later aan toch nog een basisbehoefte te herkennen, al dan niet in mindere mate. Bij herkenning kunnen de leerlingen ook aantonen waar deze basisbehoeften in hun brief aanwezig zijn. Soms geven zij een onderbouwing of uitleg bij deze herkenning, soms wordt de vraag naar een verdere uitleg summier of onduidelijk beantwoord.

De basisbehoefte competentie wordt door het merendeel van de leerlingen in hun brief herkend, het betreft hier verschillende elementen van de basisbehoefte. Emad zegt bijvoorbeeld dat hij goed wil zijn in zijn werk zodat: *“(...) mensen uh, er blij mee worden wat ze hebben en ook zeg maar dat ja, uh positief berichten over jezelf krijgt.”* Een aantal leerlingen spreekt over de basisbehoefte competentie in termen van zelfvertrouwen. Fadl vertelt: *“dat ik iets goed kan, dat ik talent heb, dat je zelfvertrouwen hebt, dat je niet bang bent. Want ja als je bang bent dan kan je geen film maken.”* Havva ziet dat het halen van een rijbewijs te maken heeft met zelfvertrouwen: *“Ja want als je iets leuk vindt, bijvoorbeeld als je iets kan dan begin je het ook meer leuk te vinden.”* Izza merkt op dat de zin uit haar brief *“Ik denk eraan om mijn hbo opleiding af te ronden en bij de gemeente te werken of bruiden opmaken maar het verleden ik vind make-up nog ingewikkeld.”* gaat over vertrouwen; zij vindt werken met make-up nog lastig, maar zij heeft het vertrouwen dat ze dat straks zal kunnen. Bachria herkent de basisbehoefte competentie omdat haar ouders zeggen dat ze talent heeft: *“(...) hier bij de eerste [de eerst omschreven basisbehoefte] mijn familie zegt je moet kapperszaak openen, je bent goed in haar enzo.”*

Tweederde van de leerlingen ziet de basisbehoefte autonomie in hun brief terug. Hier wordt met name over gezegd dat de beschreven droom het pad is dat zij zelf gekozen hebben. Emad zegt de basisbehoefte autonomie in zijn brief te herkennen, omdat hij daar (in de brief) drie auto's heeft en in een ander land woont. Ghina meldt dat ze in haar brief haar eigen weg heeft gekozen; zij heeft hier een eigen appartement terwijl dit van haar ouders niet mag. Van haar ouders moet zij thuis blijven wonen en zodra zij getrouwd is samenwonen. Havva schrijft in haar brief *“Ik woon in een eigen huis samen met een vrindin, we doen samen leuke dingen waar we zin in hebben geen school niks super leuk”* In het interview vertelt zij hierover dat zij de basisbehoefte autonomie terug ziet in haar brief omdat ze hier ‘een beetje vrij’ is. Ook Izza ziet dat zij in haar brief haar eigen gekozen pad heeft beschreven; zij schrijft dat ze 4 tot 6 kinderen wil en een piercing, ondanks dat anderen

haar dit afraden. Izza heeft in haar brief ook geschreven dat er wereldvrede is. Als haar gevraagd wordt of dit onder een basisbehoefte valt zegt zij dat het bij de basisbehoefte autonomie past, zij zegt hierover: *“Gewoon geen drukte, [geen] doden [zij bedoelt oorlogsslachtoffers], gewoon, ja. Dat mensen in hun eigen land kunnen leven.”*

Op één leerling na herkennen alle leerlingen de basisbehoefte verbondenheid naar aanleiding van hun brief. Een aantal van hen meldt dat vriendschappen en/of fijn contact met familie voor hen belangrijk is, maar zij gaan hier niet verder op in. Djuna zegt dat de basisbehoefte verbondenheid terugkomt in haar brief in de beschrijving van haar werk: het is belangrijk dat een moeder haar in haar werk als kraamverzorgster vertrouwt. Dat je fijn contact hebt met elkaar is voor haar van belang want *“als je niet elkaar helpt dan kan je ook niks worden enzo, want je hebt elkaar nodig.”* Bachria zegt de basisbehoefte verbondenheid te herkennen omdat ze heeft geschreven over haar toekomstige gezin. Izza ziet de basisbehoefte terug in de beschrijving van de aanwezigheid van haar familie bij haar droombruiloft. Asmahane vertelt naar aanleiding van de herkenning dat steun bij het maken van keuzes voor haar belangrijk is:

Ja, je hebt altijd wel in je leven personen nodig die je steunt, ik kan wel altijd zelfvertrouwen hebben maar op een plek kun je wel staan en denk je 'nu moet ik wel even goed er over nadenken en eigenlijk een steun nemen en dan is eigenlijk een vriend, een vriendin of je ouders wel handig om bij je te hebben.

Asmahane ziet dit in haar eigen brief terug in een stukje tekst *“de familie van mijn man is ook super goed en aardig ik heb helle aardige schoonzussen ik heb er 2 mijn familie staat nog steeds voor me altijd klaar”*.

7. Het herkennen en verwoorden van basisbehoeften in het heden

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de vraag of de leerlingen de basisbehoeften die zij herkennen in hun toekomstbrieven ook nu - in het heden - aanvoelen als belangrijke basisbehoeften. Hierbij is opnieuw aandacht voor hoe zij over de basisbehoeften verhalen.

Een aantal leerlingen vindt het moeilijk om antwoord te geven op de vraag of de basisbehoefte die zij herkennen in de brief ook nu ook belangrijk is. Wanneer zij gestimuleerd worden meer te vertellen over de reden waarom een desbetreffend basisbehoefte belangrijk is dan vertellen zij soms alleen hoe de situatie nu is. De vraag of fijn contact nu belangrijk is voor de leerling wordt bijvoorbeeld beantwoord met: *“Familie gaat ook gewoon goed, ik heb ook gewoon contact met hun, ook geen ruzie. Met vrienden is het ook, gewoon genoeg vrienden en ook geen ruzie.”* Het is hierdoor soms niet duidelijk in welke mate de respondent de basisbehoefte belangrijk vindt. De basisbehoeften die leerlingen in hun brief herkennen worden weinig herkend als een belangrijke basisbehoefte in het heden.

De meeste leerlingen die eerder hebben verteld dat ze de basisbehoefte competentie herkennen in hun brief, beschouwen dit niet als een basisbehoefte die voor hen ook nu belangrijk is, of zij weten niet echt wat ze moeten antwoorden. Fadl is hierin een uitzondering. Hij zegt dat het ook nu belangrijk is om de dingen die je doet goed te kunnen: *“Ja. Als je niks kan dan kan je niks bereiken, dus je moet goed zijn.”*

Tweederde van de leerlingen, die eerder de basisbehoefte autonomie herkenden in hun brief, beschrijven nu geen behoefte aan meer autonomie te hebben. Zij geven aan dat het kiezen van een eigen richting nog niet aan de orde is, omdat ze eerst school moeten afmaken. Bachria zegt bijvoorbeeld dat dit pas relevant is als zij 16 of 17 jaar is. Twee van deze leerlingen geven ook aan dat zij juist nu nog liever niet die bijkomende vrijheid willen hebben; zij vinden het prettig om nog te kunnen leunen op de weg die hen gewezen wordt. Een leerling zegt bijvoorbeeld:

Zeg maar nu heb ik nog wel ondersteuning nodig bijvoorbeeld voor, ik wil wat gek doen bijvoorbeeld en daar liggen consequenties aan bijvoorbeeld dan moet ik wel gewoon naar die mensen luisteren bijvoorbeeld, ik ga dan stelen ofzo, stel je voor ik wil wat stelen maar ik kan gearresteerd worden, dat kan bijvoorbeeld allemaal gebeuren, maar er zijn ook mensen die zeggen 'moet je nooit doen' enzo. Nu omdat ik nog jong ben moet ik wel gewoon naar sommige mensen luisteren, niet iedereen.

Als haar gevraagd wordt of zij graag meer zelf zou willen kiezen antwoordt zij: *“Nee, het is wel goed zo.”* Ook Ghina vindt het prettig dat zij nog behoed wordt voor keuzes die negatieve gevolgen

zouden kunnen hebben. Zij vertelt: “*Als ik nu mezelf gewoon toestemming had gegeven dat ik alles mocht doen dan eindig ik later als slecht meisje*” Als Ghina gevraagd wordt wat er zou gebeuren als zij nu meer vrijheid zou hebben legt zij uit dat zij dan een negatief pad voor zich ziet:

Ik weet niet, maar sowieso, ik kan misschien niet meer studeren, dan heb ik geen werk meer voor mijn man later, dan kan ik niet trouwen want ik heb geen werk, dan soort van werkeloos, het wordt dan hoofdpijn voor mij. Maar ik heb het zelf besloten toen ik klein was en nadat ik klein was is het dan mijn fout als ik het gedaan heb, niet mijn ouders. Eigenlijk beiden, maar meer mijn fout want ik heb besloten om dat te doen, niet mijn ouders, begrijpt u?

Ghina geeft aan dat haar ouders nu verantwoordelijk zijn voor haar en dat dit haar weerhoudt om ‘het slechte pad op te gaan’. Een voorbeeld dat zij geeft van een situatie waarin zij behoed wordt voor mogelijke fouten gaat over het nemen van een oorpiercing: haar moeder weerhoudt haar ervan een piercing te nemen omdat zij het niet mooi vindt en denkt dat haar dochter het later ook niet meer mooi zal vinden; om die reden moet zij sowieso wachten met dit besluit tot haar 16^e jaar. Enkele leerlingen merken op wel graag wat meer vrijheid te willen om zelf keuzes te maken. Havva vertelt in eerste instantie dat dit nog niet zo belangrijk is, maar zegt vervolgens wel graag voor iets te willen kiezen dat zij zelf wil, ook als haar moeder ‘nee’ zegt. Ze kan hiervan geen concreet voorbeeld bedenken. Fadl zegt dat hij al veel zelf mag kiezen, maar dat hij wel graag wat meer macht zou willen om zelf keuzes te maken.

De basisbehoefte verbondenheid wordt, in tegenstelling tot de andere twee basisbehoeften, wél door vrijwel alle leerlingen herkend als een belangrijke basisbehoefte in het heden. Zij vertellen hierover meestal alleen dat fijn contact met naasten belangrijk is en dat dit contact nu goed gaat. Een aantal van hen gaan hier dieper op in. Izza vertelt bijvoorbeeld dat ze fijn contact heeft met vriendinnen en dat zij hoopt later nog steeds contact met hen te hebben. Zij zegt:

Wie ben je eigenlijk als je alleen bent? Als je niemand hebt, geen familie, geen vrienden. Bijvoorbeeld, met wie ga je om op school? Het is een naar gevoel als je.. ja familie is heel moeilijk om te beschrijven omdat ik niet weet hoe dat is.

Als Izza wordt gevraagd waarom haar familie zo belangrijk is zegt zij grinnikend: “*Het is gewoon je familie.*” Er is ook een leerling die aangeeft dat steun voor haar belangrijk is, omdat ze anders het gevoel zou hebben dat ze er alleen voor staat. Eén leerling zegt dat ze meer of hechter contact zou willen; haar vader is heel weinig thuis en soms vindt ze dat niet fijn: “*(...) mijn vader zie ik bijna*

nooit, in mijn geval zie ik nooit en sommige vaders komen wel wat eerder thuis en gaan naar de moskee en alles.” Djuna herkent de basisbehoefte verbondenheid maar summier, zij geeft aan dat ze het fijne contact met anderen later belangrijker vindt dan nu.

8. Conclusie en discussie

8.1 Antwoord op de hoofdvraag

In deze scriptie is onderzocht wat de toekomstverbeelding van 12 tot 14 jarige Vmbo-leerlingen kenmerkt. De analyse van interviews met, en brieven van negen leerlingen wees uit dat deze jong adolescenten met name denken over educatie- en loopbaan georiënteerde keuzes. Meestal betreft dit een beroep waarvoor een hbo- of wo-opleiding gevraagd wordt. Het gezinsleven en trouwen komen ook vaak als wensen voor in de toekomstbeelden naar voren, al wordt er minder vaak over gedacht en gesproken dan over beroepen. Verder denken de participerende jong adolescenten uit dit onderzoek ook regelmatig aan bezit en aan ervaringen zoals reizen. Een enkele keer gaat het om het welzijn van (de mensen op) de wereld. Als de betrokken leerlingen gevraagd wordt te schrijven over hun toekomstdromen, dan schrijven zij over een periode waarin zij al zoeken naar een baan of werken, bij het merendeel wordt geëxpliciteerd dat het een periode betreft over vijf tot tien jaar. Echter deze periode wordt door hen lang niet altijd ervaren als de belangrijkste periode. Een aantal van deze leerlingen geeft aan het achttiende levensjaar als de meest cruciale periode te beschouwen omdat zij dan zelf keuzes mogen maken in het leven. Er waren ook leerlingen die juist de komende paar jaar als belangrijk achten, omdat zij in deze tijd de drempel naar de gewenste toekomstbaan kunnen verlagen.

Er is een verschil tussen de verbeelding in toekomstbrieven die de leerlingen schreven in het kader van het onderzoek en hun verhalen van de leerlingen over hun toekomstplannen als het hen gevraagd wordt. Bij een deel van de toekomstbrieven komen andere dromen naar voren dan eerder in het eerste interview zijn besproken. Ook kan de opdracht leiden tot nieuwe ideeën voor de toekomst.

Als de participanten uit dit onderzoek gevraagd wordt of zij denken over doelen of plannen om tot de gewenste toekomstbeeld te komen, dan geeft een groot deel van hen aan dit niet te doen. Echter, in hun praten en schrijven komen wel doelen en stappen naar voren en vrijwel altijd zijn deze loopbaan georiënteerd. Meestal is deze motivatie voor het leerpad vrij algemeen gericht op het ontwikkelen van de best mogelijke kansen voor de toekomst, een enkele keer gaat het om concrete stappen om dichterbij hun gewenste baan te komen.

Bij vrijwel alle leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek komen anderen terug in de toekomstverbeelding. Zij beschrijven met name de rol van hun eigen familie, regelmatig gaat dit specifiek over de rol van de ouders en een enkele keer specifiek over de rol van moeder. Familie komt bijvoorbeeld in toekomstverbeelding terug in de vorm van aanwezigheid bij belangrijke momenten in het leven. Ouders worden door hen in de toekomstbeelden belangrijk gevonden in het

kader van steun en het maken van keuzes voor de toekomst. Vrienden spelen een wat minder prominente rol in toekomstverbeelding dan ouders en familie. Als er gesproken of geschreven wordt over vrienden, dan gaat dit over de wens om contact te houden.

Alle betrokken leerlingen bleken wel eens over hun toekomst na te denken, meestal is dit dagelijks of maandelijks. Vrijwel alle leerlingen geven aan tot denken hierover gestimuleerd te worden, bijvoorbeeld door school of door mensen die vragen wat zij later willen worden. Daarnaast stimuleren ouders hun kind om zijn best te doen op school of ze vragen naar toekomstwensen. Een groot deel van deze jonge Vmbo-leerlingen denkt ook zonder stimulans regelmatig aan de toekomst. Zij vinden het belangrijk om over de toekomst te denken. Een klein deel van de jong adolescenten twijfelt er wel aan of dit ook nú al van belang is, bijvoorbeeld omdat volgens hen belangrijke keuzes pas later gemaakt moeten worden.

Als de participanten uit dit onderzoek denken over hun toekomst dan beschrijven ze blijf of fijne gevoelens ten opzichte van de toekomst. Deze gevoelens ervaren zij tijdens een gesprek met anderen of bij het maken van de positief georiënteerde verbeeldingsopdracht. De helft van hen beschrijft zich ook zeker te voelen over de toekomst. Enkele leerlingen die participeerden in dit onderzoek ervaren naast positieve ook negatieve gevoelens als zij denken aan hun toekomst. Dit staat dan in verband met keuzestress of angst dat er iets gebeurt waar de leerling geen grip op heeft.

Wanneer de participanten in dit onderzoek gevraagd wordt of de verbeelde toekomst ver weg of dichtbij voelt, dan wordt hier regelmatig relativerend op gereageerd; het is afhankelijk van hoe je denkt. Er zijn zowel momenten waarop leerlingen aangeven dat ze hun toekomst (een beetje) voor zich kunnen zien, als momenten dat zij melden dit lastig te vinden. Het merendeel van de jonge Vmbo-leerlingen vertelt de verbeeldingsopdracht (een beetje) lastig te vinden. Het gaat dan meestal over het vrijelijk denken, fantaseren en intuïtief schrijven dat gevraagd wordt in de schrijfopdracht. Daarnaast geeft de helft van de jong adolescenten er voorkeur aan over de toekomst te praten in plaats van te schrijven.

Enkele leerlingen in dit onderzoek hebben een dominant gesloten houding tegenover de toekomst; deze leerlingen hebben een duidelijke droom en zetten enkele concrete stappen om hier dichterbij te komen. Een deel van de jong adolescenten heeft een half open houding: zij hebben ofwel een idee over hun toekomst, maar zijn hier niet planmatig mee bezig, ofwel zij hebben een idee en zijn hier ook planmatig mee bezig, maar zij zien ook alternatieven voor zich. Enkele leerlingen hebben een dominant open houding ten opzichte van hun toekomst.

Een deel van de participerende jong-adolescenten praat niet over hun toekomst met anderen, het is niet altijd duidelijk waarom niet. Bij één leerling komt naar voren dat dit te maken heeft met een angst om in toekomstige keuzes beïnvloed te worden door anderen. De jong adolescenten die wél praten over hun toekomst doen dit meestal met familie en soms met vrienden. Deze gesprekken

gaan over de voortgang op school of over toekomstdromen. De gesprekken worden als 'gewoon' of als prettig ervaren.

Alle respondenten uit het onderzoek herkennen één of meerdere van de basisbehoeften in hun toekomstbrief. Soms wordt de vraag naar verdere uitleg door hen summier of onduidelijk beantwoord. De basisbehoefte competentie wordt door het merendeel van de betrokken jong adolescenten herkend. Zij zien dit bijvoorbeeld terug in hun beschrijving over talent in beroepsvaardigheden of het aangaan van nieuwe uitdagingen vanuit zelfvertrouwen. Een groot deel van de participanten herkent de basisbehoefte autonomie. Hier wordt over gezegd dat het toekomstbeeld een eigen gekozen weg is. De basisbehoefte verbondenheid wordt door vrijwel alle jong adolescenten herkend. Een deel beschrijft dat familie voor hen belangrijk is, maar gaan hier niet verder op in. Deze basisbehoefte is ook te terug te vinden in de beschrijving van een beroep in de zorg, de aanwezigheid van anderen bij belangrijke gebeurtenissen of in de wens voor een toekomstig gezin.

Een deel van de betrokken Vmbo-leerlingen vindt het lastig om antwoord te geven op de vraag of een basisbehoefte die zij herkend hebben in hun brief ook speelt in het heden. De basisbehoeften die leerlingen in hun brief herkennen worden weinig opgemerkt als een belangrijke basisbehoefte in het heden. De basisbehoeften aan competentie en autonomie worden nauwelijks benoemd. Enkele leerlingen geven bij het bespreken van de basisbehoefte autonomie aan dat het kiezen van een eigen richting nog niet aan de orde is, omdat ze eerst school moeten afmaken. Ook beschrijven enkelen juist nog liever niet alle vrijheid te willen hebben; zij vinden het prettig nog te kunnen leunen op anderen. De basisbehoefte verbondenheid wordt, in tegenstelling tot de andere twee basisbehoeften, wél door vrijwel alle leerlingen herkend als een belangrijke basisbehoefte in het heden. De leerlingen vertellen hierover met name dat een fijne band met naasten belangrijk is en dat dit contact nu goed gaat. Een enkeling noemt dat steun van familie nu belangrijk is, omdat ze anders het gevoel zou hebben dat ze er alleen voor staat. Ook uit iemand de wens juist wat hechter contact te willen hebben met familie in het heden.

8.2 Interpretatie van de uitkomsten

In deze paragraaf wordt per deelvraag ingegaan op hoe de uitkomsten van dit onderzoek zich verhouden tot inzichten uit eerder onderzoek. Hierbij wordt gezien of de resultaten kloppen met de verwachtingen zoals deze zijn geformuleerd in het theoretisch kader (zie H2) en wanneer er sprake is van opvallende inzichten komen die hier aan bod. Daarnaast worden enkele discussiepunten benoemd wat betreft de interpretatie van de data uit de resultaathoofdstukken.

8.2.1 Inhoudelijke toekomstbeelden

De eerste deelvraag luidde: 'Wat is de inhoud van de toekomstbeelden van de leerlingen?' In het onderzoeken van inhoudelijke toekomstbeelden is gefocust op de levensdomeinen die terugkomen in de toekomstbeelden, de stappen en plannen die leerlingen maken voor hun toekomst en de rol die anderen in de toekomstbeelden spelen. De resultaten van deze deelvraag sluiten aan bij inzichten uit, en verwachtingen op basis van, eerder onderzoek. Kijkend naar de levensdomeinen in de toekomstbeelden van leerlingen, komen de inhoudelijke onderwerpen overeen met eerder onderzoek: Conform bevindingen van o.a. Seginer (1988), Von Wright en Rauste-von Wright, 1977; Nurmi, 1989b denken de betrokken leerlingen in dit onderzoek het meest na over educatie- en loopbaan georiënteerde keuzes. Zoals ook naar voren komt in onderzoek Seginer, 1988 en Nurmi, 1989b wordt dit gevolgd door het denken over het toekomstige familieleven, huwelijk en materiële zaken. Daarnaast denken, zoals naar aanleiding van onderzoek van Nurmi (1989a) al verwacht werd, de respondenten uit dit onderzoek het meest na over gebeurtenissen aan het eind van het tweede decennium tot het begin van het derde decennium.

Wat betreft de doelen en stappen die leerlingen bedenken voor hun toekomst werd naar aanleiding van theorie over cognitieve ontwikkelingen (Piaget, 1926, 1973; Steinberg, 2009; Greene, 1986) er rekening mee gehouden dat de leerlingen het door hun leeftijd moeilijk zouden kunnen vinden om hier over te denken. In dit onderzoek kwam naar voren dat een deel van de leerlingen wel doelen en plannen bedenkt. Echter, meestal was dit doelmatige denken vrij algemeen (zoals je best doet op school zodat de kansen voor de toekomst goed zijn of een plan B bedenken als de gewenste baan niet haalbaar is), slechts enkele keren gaat het om concrete stappen die gericht zijn op de gewenste toekomst. Het verband tussen de mate van het doelmatig denken en de cognitieve ontwikkeling is niet duidelijk, zoals ook naar voren kwam uit onderzoek van Green (1968) en Nurmi (1989b).

Bij het onderzoeken van het laatste element van inhoudelijke toekomstbeelden – de rol van anderen in de toekomstverbeelding – bestond op basis van onderzoek van Wilks (1968) het vermoeden dat met name ouders en leeftijdsgenoten zouden terugkomen in toekomstbeelden. Dit vermoeden klopte: ouders zijn in toekomstbeelden van de participanten de meest prominent aanwezige anderen, hierbij kent moeder soms zelfs een expliciete rol. Ouders komen terug bij belangrijke toekomstige levensgebeurtenissen. Op de tweede plaats volgt familie in het algemeen, de toekomstige familie (zoals eerder benoemd bij de beschrijving van levensdomeinen). Vrienden komen af en toe terug in de wens om contact te houden.

Naast dat veel resultaten de verwachting naar aanleiding van eerder onderzoek bevestigde, zijn er opvallende resultaten op het gebied van inhoudelijke toekomstbeelden. Zo komt naar voren dat de banen waar de Vmbo-leerlingen potentie in zien meestal een opleiding op hbo- of wo niveau

vragen, er bestaat dus een discrepantie tussen de huidige leerweg en het verwachte/gewenste opleidingsniveau.

8.2.2 Ervaring met toekomstverbeelding

Bij de tweede deelvraag: 'Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met toekomstverbeelding?', komen, net als bij de vorige deelvraag, een aantal resultaten overeen met verwachtingen die gebaseerd zijn op eerder onderzoek. De theorie van Rozenberg (2015) deed bijvoorbeeld vermoeden dat jong adolescenten denken over hun toekomst, omdat zij keuzes moeten maken met betrekking tot de toekomst en omdat de omgeving hen hiertoe aanzet. Inderdaad denken alle leerlingen in dit onderzoek over hun toekomst na; het grootste deel van de betrokken Vmbo-leerlingen doet dit wekelijks of maandelijks. Het denken over de toekomst wordt door hun omgeving gestimuleerd, maar zij denken hier ook uit beweging over na. Dat leerlingen met name met ouders praten over de toekomst lag ook in de lijn der verwachting (zie Wilks, 1986). Daarnaast werd ingeschat dat toekomstverbeelding met name positieve gevoelens teweeg zou brengen (Sools, z.j.) en ook dit vermoeden werd bevestigd. In de beschrijving van de gevoelens valt op dat leerlingen in eerste instantie regelmatig aangeven een neutraal of normaal gevoel te hebben, alvorens zij positieve gevoelens beschrijven. In het onderzoek is niet bevraagd wat de achtergrond is van deze gevoelens.

Het merendeel van de participerende Vmbo-leerlingen vindt toekomstverbeelding lastig, dit kwam met name naar voren bij verhalen over de ervaringen met de verbeeldingsopdracht. Dit lijkt te passen bij de bevindingen van de theorie van Miller (2015) die beschrijft dat jongeren weinig ervaring hebben met het verbeelden van de toekomst. Echter, tijdens het bespreken van de moeilijkheidsgraad viel op dat bijna de helft van de leerlingen schrijven over de verbeelding moeilijker of vervelender vond dan erover praten. Opmerkingen suggereren dat de ervaren moeilijkheden (deels) samenhangen de vorm van de verbeeldingsopdracht. Het zou bijvoorbeeld te maken kunnen hebben met de structuur van de opdracht; beginnen met schrijven op een leeg vel geeft mogelijk minder structuur dan vertellen over de toekomst in een gesprek (hier wordt in het volgende hoofdstuk dieper op ingegaan). Ook zou het te maken kunnen hebben met de formulering van de opdracht. Een gevolg hiervan is wel dat de gevoelsafstand (de afstand die de leerlingen tot de toekomst ervaren) niet goed te duiden is.

Voor het interpreteren van de houding van leerlingen tegenover hun toekomst is er voor gekozen om (naar aanleiding van de theorie van Miller, 2015) te kijken naar de relatie tussen de geformuleerde doelen en dromen/wensen. Er is dus gefocust op de mate waarin er (vaststaande) plannen zijn gemaakt om tot de gewenste toekomst te komen. Concreet vastgelegde stappen en doelen voor de toekomst zijn hier geïnterpreteerd als een gesloten (vasthoudende) houding

tegenover de toekomst en abstractere geformuleerde doelen en plannen (of geen doelen en plannen) voor de toekomst zijn geïnterpreteerd als een open (flexibele) houding (zie ook paragraaf 2.4). De theorie van Miller (2015) veronderstelt dat een open houding tegenover de toekomst positief zou zijn voor de mentale gesteldheid. Dit onderzoek laat echter zien dat een open houding (zoals deze in dit onderzoek is geformuleerd) ook als stressvol kan worden ervaren: als er veel gedacht wordt over de toekomst, zonder hierbij vasthoudende plannen te maken, kan er nog steeds gepiekerd worden over het gebrek aan een plan en oriëntatie voor de toekomst. Een open houding zoals hier gemeten kan kennelijk ook stress veroorzaken en hoeft dus niet altijd te leiden tot positief welzijn. Naar aanleiding hiervan kan men zich afvragen of een open houding niet anders gedefinieerd zou moeten worden, bijvoorbeeld door ook het emotionele aspect bij de definitie te betrekken.

8.2.3 Basisbehoeften in de toekomstbeelden

Bij het beantwoorden van de derde deelvraag – Op welke wijze verwoorden de leerlingen de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid die in de toekomstbeelden vervuld worden? – waren er slechts enkele vermoedens geformuleerd omdat er niets over de relatie tussen basisbehoeften in toekomstverbeelding bekend was. De enige verwachting, beschreven vanuit het gegeven dat basisbehoeften universeel zijn (Ryan & Deci, 2000), is dat de basisbehoeften terug zouden komen in de toekomstbeelden van de leerlingen en dat de leerlingen deze zouden kunnen benoemen. Echter, dit onderzoek wijst uit dat leerlingen de drie basisbehoeften niet altijd herkennen in hun toekomstbeelden. Mogelijk komt dit doordat zij nog niet het vermogen hebben om hun toekomstbeelden te kunnen duiden aan de hand van de basisbehoeften, hetgeen verband zou kunnen houden met hun cognitieve ontwikkeling zoals is beschreven door Piaget (1926, 1973), Steinberg (2009) en Greene (1986). Een andere mogelijke reden voor de beperkte herkenning van de basisbehoeften is dat de behoeften die de leerlingen uitdrukken simpelweg van andere aard zijn. Het gebrek aan herkenning zou dus ook opgevat kunnen worden als een signaal dat de theorie van Ryan en Deci (2000) niet volledig is of niet voldoende aansluit.

8.2.4 Basisbehoeften in het heden

De vierde deelvraag luidde: 'Verwoorden de leerlingen tevens de basisbehoeften in het nu, die aan hun toekomstverbeelding op ten grondslag liggen en zo ja, op welke wijze?'. Aangezien toekomstbeelden ideeën bevatten over wat voor iemand belangrijk is (zie o.a. Marcus & Nurius, 1986; Sools, Tromp & Mooren, 2015) werd verondersteld dat de basisbehoeften die leerlingen voor de toekomst formuleren ook in het heden aanwezig zouden zijn. Echter, zoals al naar voren is gekomen in het resultaathoofdstuk (hoofdstuk 7) werden de basisbehoeften uit de toekomstbeeld vaak niet herkend in het heden. Het merendeel van de leerlingen legt niet uit waarom zij de

basisbehoeften niet in het heden herkennen, of ze geven aan de vraag niet te begrijpen. Leerlingen die hier wel op in gaan geven aan dat hun toekomstige situatie anders is dan de huidige situatie en dat de basisbehoeften in het heden dan ook in een andere mate aan de orde zijn.

Hoe het kan dat de leerlingen de besproken basisbehoeften uit de toekomstverbeelding niet herkennen in het heden is niet helemaal duidelijk. Het lijkt erop dat de leerlingen de basisbehoeften als autonomie en competentie meer relevant achten in de toekomst dan in het heden. De basisbehoefte verbondenheid wordt in het heden wél herkend. Mogelijk worden de basisbehoeften, zoals deze zijn omschreven in het onderzoek, meer geassocieerd met de volgende levensfase dan met de huidige levensfase van de leerlingen. Het is ook mogelijk dat het ligt aan de vorm van de opdracht; het zou kunnen dat leerlingen de basisbehoeften wel herkennen in een andere context (bijvoorbeeld naar aanleiding van nabije toekomstverbeelding). De discrepantie tussen de toekomstige basisbehoeften en basisbehoeften in het heden zou ook kunnen samenhangen met het voorstellingsvermogen van de leerlingen; mogelijk ervaren zij nog weinig connectie tussen de toekomstige (ideale) zelf en de huidige zelf en kunnen ze nog niet de vertaalslag maken van toekomstige basisbehoeften naar huidige basisbehoeften.

8.3 Beperkingen van het onderzoek

In deze paragraaf zal worden ingegaan op de minder sterke aspecten van dit onderzoek door drie factoren te beschrijven die de validiteit van het onderzoek in het geding brengen.

Als eerste is het van belang stil te staan bij de werving. Dit onderzoek betreft een kwalitatieve, verkennende studie. Dit betekent dat er op basis van dit onderzoek geen uitspraken gedaan kunnen worden over de gehele populatie. Wel kan het als een beperking gezien worden dat een aantal factoren ertoe hebben bijgedragen dat de bevindingen uit dit onderzoek minder generaliseerbaar zijn dat gewenst was: zoals in het methodologiehoofdstuk was beschreven was het bij het werven van belang om in de steekproef een balans tussen de verschillende niveaus van het Vmbo en een goede verhouding tussen seksen te vinden, omdat onderzoek heeft uitgewezen dat ontwikkeling van jongeren kan verschillen op deze variabelen (Tirri, 2001). Helaas was het niet mogelijk om leerlingen te zoeken van diverse Vmbo-niveaus omdat de leeftijdscategorie die werd aangehouden in dit onderzoek leerlingen betrof die nog niet in één specifieke leerweg zaten (het gaat in dit onderzoek dus om leerlingen met een geschat idee van hun Vmbo-niveau.). Ook was het niet mogelijk om bij de werving een goede verdeling te maken tussen het aantal jongens en het aantal meisjes als respondenten. De werving verliep dermate lastig dat alle leerlingen die mee wilden doen zijn gaan deelnemen aan het onderzoek; het betrof zeven meisjes en twee jongens.

Een andere beperking van het onderzoek is dat communicatieproblemen tussen de respondenten en mij gedurende de interviews de betrouwbaarheid van de data uit de interviews

negatief hebben beïnvloed. Ondanks dat ik mijn taal zoveel mogelijk probeerde aan te sluiten bij de doelgroep, verviel ik soms in mijn eigen taalgebruik waardoor mijn vraag af en toe niet aansloot bij de respondenten. Een voorbeeld hiervan is dat een respondent werd gevraagd: “Wat spreekt je daarin aan?” in plaats van “Wat vind je daar leuk aan?” waardoor deze de vraag niet begreep. Gedurende deze onduidelijkheden heb ik zoveel mogelijk gevraagd welke zinsdelen of woorden niet begrepen werden om tot een nieuwe formulering te komen.

De communicatieproblemen zorgden ook voor een ethische overweging wat betreft mijn positionering als onderzoeker die van invloed is op de validiteit van de data: ik ervoer de antwoorden van de leerling regelmatig als onduidelijk of onsamenhangend. Om die reden heb ik in de interviews vaak verhelderingsvragen gesteld om tot gemeenschappelijk begrip te komen, maar dit hielp niet altijd. Tijdens dit dataverzamelingsproces zag ik twee handelingsmogelijkheden: óf ik zou verhelderingsvragen blijven stellen om tot gemeenschappelijk begrip te komen, met als mogelijk gevolg een onveilige sfeer en maatschappelijk correcte antwoorden van de leerlingen, óf ik zou af en toe genoeg nemen met een antwoord van de leerling dat ik niet helemaal begreep, waardoor de data moeilijker te interpreteren zouden zijn. Beide opties zijn van negatieve invloed op de validiteit van data. Naar eigen inzicht besloot ik een balans te zoeken tussen het vragen om verheldering en het antwoord van de respondenten te laten voor wat het was, zodat het wederzijdse begrip geoptimaliseerd kon worden binnen de kaders van een veilige gespreks sfeer.

8.4 Aanbevelingen voor vervolg onderzoek

In deze paragraaf zal een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek de revue passeren.

Naar aanleiding van ervaringen gedurende dit onderzoeksproces volgt er een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek naar toekomstverbeelding bij Vmbo-leerlingen op het gebied van werving en dataverzameling. Het is onder andere aan te raden de werving op een zo laagdrempelig mogelijke manier vorm te geven. De ervaring leert bijvoorbeeld dat mondelinge toestemming sneller wordt gegeven dan schriftelijke toestemming, dus is het handig om hierop in te spelen. Om de dataverzameling bij interviews met Vmbo-leerlingen goed te laten verlopen kan er in het vervolg meer kennis geput worden uit methodische literatuur over dataverzameling bij jongeren met verschillende leerniveaus, ofwel kan er een onderzoeker met meer ervaring wat betreft communicatie met deze doelgroep worden ingezet. Het inzicht uit dit onderzoek dat leerlingen het lastiger en/of vervelender vinden om te schrijven over de toekomst dan te praten, leidt tot het advies om bij vervolgonderzoek het meetinstrument (de verbeeldingsopdracht) hierop aan te passen: een verbeeldingsopdracht aan te bieden waarin de leerlingen op een explorerende en intuïtieve manier praten over hun toekomst in plaats van te schrijven. De resultaten van een dergelijk opgezet onderzoek kunnen een duidelijker beeld geven hoe moeilijk leerlingen het verbeelden vinden en hoe

ver weg zij de toekomst ervaren.

Daarnaast verdient het aanbeveling in vervolgonderzoek bij deze doelgroep om de basisbehoeften specifiek door middel van *nabije* toekomstverbeelding te onderzoeken: mogelijk herkennen leerlingen dan vaker basisbehoeften die spelen in het heden dan in dit onderzoek het geval is. Leerlingen zouden bijvoorbeeld in een nieuwe verbeeldingsopdracht gevraagd kunnen worden om zich voor te stellen hoe hun dag eruit zou zien als zij morgen wakker zouden worden en een droom of wens is uitgekomen.

Bij het vervolgonderzoek naar de vervulling van behoeften zou ook gebruik gemaakt worden van een andere theorie. Zo beschrijft Baumeister (1991) de basisbehoeften doelgerichtheid, morele rechtvaardiging, werkzaamheid en eigenwaarde. Data uit vervolgonderzoek naar basisbehoeften in relatie tot toekomstverbeelding sluit mogelijk beter aan bij deze theorie dan bij de theorie van Ryan en Deci (2001).

Vervolgonderzoeken die gericht zijn op positieve toekomstverbeelding bij jong adolescenten kunnen het mogelijk maken nog meer aansluitende verbeeldingsopdrachten te ontwerpen die hun welzijn kunnen verbeteren.

Literatuurlijst

- Bohlmeijer, E. (2007). *De verhalen die we leven*. Narratieve psychologie als methode. Amsterdam: Boom.
- Boeije, H. (2014) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cornish, E. (2004). *Futuring: The exploration of the future*. Chicago: World Future Society.
- De Groot, I. (2017) Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational review*, 70, 447-464.
- Delanty, G., & Strydom, P. (Eds.) (2003). *Philosophies of Social Science: The classic and contemporary readings*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Dunkel, C. S., & Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24, 765-776.
- Erikson, E. (1968). *Identiteit jeugd en crisis*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen, kunst én kunde*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Greene, A. L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(2), 99-113.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D. & Biddle, S.J.H. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R. & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self esteem. *Sex Roles*, 39, 61-80.
- Lombardo, T. (2006). *The evolution of future consciousness*. The nature and historical development of the human capacity to think about the future. Bloomington: AuthorHouse.
- Marcia, J.E. (1980) Identity in adolescence. In J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent Psychology* (pp. 159-187) New York: Wiley.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41, 954-969.
- Markland, D., Ryan, M., Tobin, V.J. & Rollinck, S. (2005). Motivational Interviewing and Self-Determination Theorie. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 811-831.
- Melges, F. T. (1982) *Time and Inner Future. A Temporal Approach to Psychiatric Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Miller, R (2015). Learning, the future, and complexity. An essay on the emergence of future literacy. *European Journal of Education*, 50, 513-523.

- Mello, Z. N. & Worrell, F. C. (2015). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. In Stolarsky, M., Fieulaine, N. & Van Beek, W. (Eds.) *Time Perspective Theory; Review, Research and Applications* (pp. 115- 129). Utrecht: Springer.
- Ntoumanis, N.J., Thogersen-Ntoumanis, E.C., Deci, E.L., Ryan, R.M., Duda, J.L. & Williams, G.C. (2012). Meta-analysis of Self-determination Theory. Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta Analysis. *Perspectives on Psychological Sciences*, 7, 325-340.
- Nurmi, J. E. (1989a). *Adolescents' orientation to the future. Development of interests and plans, and related attributions and affects, in the life-span context*. Helsinki: The Finnish Society for Sciences and Letters.
- Nurmi, J. E. (1989b). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year lonitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behaviour in the context of time* (pp. 31–57). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman, D., & Fryberg, W. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In Dunkel & Kerpelman *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp.17-39). New York: Nova Science Publishers.
- Patton, M.Q (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. (1926). *The language and the thought of the child*. Londen: Routledge & Dagan Paul.
- Piaget, J & Inhelder, B (1973). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative Knowing and Human Science*. Albany: State University of New York Press.
- Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton university press.
- Scholte, J.A. (2005). *Globalization: A Critical Introduction (2nd edition)*. New York: Palgrave MacMillan.
- Seginer, R. (1988). Adolescents facing the future. Cultural and sociopolitical perspectives.

Youth and Society, 19, 314-333.

- Sools, A. M., Borgmann, T., & de Kleine, E. (2016). De zin van vervreemdende toekomstverbeelding: Brief vanuit de toekomst. *Tijdschrift positieve psychologie*, 3, 78-85.
- Sools, A.M., & Mooren, J.H. (2012). Towards Narrative Futuring in Psychology: Becoming Resilient by Imagining the Future. *Graduate journal of social science*, 9, 203-226.
- Sools, A.M., Triliva, S., Fragkiadaki, E. & Tzanakis, M. (2017) De casus van het Griekse Referendum in 2015: Persoonlijke toekomstverbeelding als prospectief reflectie-instrument. *Tijdschrift voor Positieve Psychologie*, 2(10), 26-31.
- Sools, A., Triliva, S., & Filippas, T. (2017). The role of desired future selves in the creation of new experience: The case of Greek unemployed young adults. *Style*, 51(3).
- Sools, A. M., Tromp, T., & Mooren, J. H. (2015). Mapping letters from the future: Exploring narrative processes of imagining the future. *Journal of health psychology*, 20, 350-364.
- Sools, A.M. (z.j.) Back from the Future: A versatile new prospective methodology. Ongepubliceerd manuscript.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E, Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discount. *Child Development*, 80(1), 28-44.
- Tirri, K. (2002). Developing females' talent: Case studies of Finnish Olympians. *Journal of Research in Education*, 12(1), 80-85.
- Von Wright, J. M., & Rause-von Wright, M. (1977). Sex differences in personal and global future time perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 44(1), 30.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(4), 323-334.

Bachelorscripties

- Ten Hagen, N. (2018). *Reis naar de Toekomst* (Bachelorthesis Universiteit Twente).
- Wonnink, V. (2018). *Het lezen van de toekomst* (Bachelorscriptie Universiteit Twente).

Sites

- CBS (2018, 8 juni) *VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar*. Geraadpleegd op 16 februari 2018 van: <https://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80040NED&D1=0-1,3,6-8,14-15,19-48,55,57-59,61-64,69-70,72-74,76-79,84&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0&D7=1&HDR=G4,G5,G1,G2,G3,G6&STB=T&VW=T>

Bijlagen

Bijlage I: Informatiebrief over het onderzoek “Toekomstverbeelding onder Vmbo-leerlingen”

Beste leerling en ouder/verzorger,

Het onderzoek

Binnenkort zal op het Marcanti College het onderzoek “Toekomstverbeelding onder Vmbo-leerlingen” beginnen. Het doel van dit onderzoek is om meer te weten te komen over toekomstverbeelding van jongeren. Toekomstverbeelding is de manier waarop we de toekomst voor kunnen stellen. Deze voorstelling kan helpen om beslissingen te maken in het dagelijks leven. Het plannen van een uitje en het dromen over een leuke relatie zijn voorbeelden van toekomstverbeelding. In de snel veranderende samenleving is het steeds belangrijker om de toekomst te verbeelden. Maar hoe jongeren de toekomst verbeelden weten we nog niet. Deelname van leerlingen is daarom belangrijk voor ons onderzoek.

Wat wordt verwacht van de leerling?

We zoeken leerlingen die het leuk vinden om mee te doen aan het onderzoek. Het onderzoek duurt in totaal twee weken. In de eerste week wordt een interview met de leerling gehouden en schrijft hij/zij onder begeleiding van de onderzoeker een 'toekomstbrief'. In de tweede week is er opnieuw een interview, deze keer zullen er vragen worden gesteld over de geschreven toekomstbrief. Om een indruk te krijgen van de opdracht 'toekomstbrief' is deze meegestuurd.

Wat wordt verwacht van de ouder/verzorger?

Bij deze brief en de toekomstbriefopdracht vindt u ook twee toestemmingsformulieren. Er is een formulier voor de leerling en een formulier voor de ouder/verzorger. Als u besluit mee te doen aan het onderzoek, dan willen we u vragen om beide formulieren ingevuld mee te nemen naar school. De informatie en de gegevens van de leerlingen zullen anoniem blijven, hier wordt vertrouwelijk mee omgegaan. Het is mogelijk om op elk moment te stoppen met het onderzoek, zonder dat dit vervelende gevolgen heeft.

Wat bieden wij?

De leerling zal een beter inzicht krijgen in de eigen toekomstverbeelding, dit is goed voor de persoonlijke ontwikkeling. Tijdens het gehele onderzoek staat de leerling voorop en er is veel mogelijkheid tot persoonlijk contact. Wij zullen de leerlingen ondersteunen en helpen waar dit nodig is, in nauwe samenwerking met het begeleidingsteam vanuit school.

Wie zijn wij?

Suzanne de Vos is student aan de Universiteit voor Humanistiek. Zij zal dit onderzoek doen en hier haar masterscriptie over schrijven. In dit proces wordt zij begeleid door Isolde de Groot van de Universiteit voor Humanistiek en Anneke Sools van het Storylab van de Universiteit Twente.

Mocht u vragen hebben over de inhoud van het onderzoek dan kunt u contact opnemen met de Suzanne de Vos. U kunt dan mailen naar suzanne.devos@student.uvh.nl

Wij hopen u op deze manier voldoende te hebben ingelicht.

Met vriendelijke groet,

Suzanne de Vos, Isolde de Groot en Anneke Sools

Toestemmingsformulier³

Voor de leerling

Titel onderzoek: Toekomstverbeelding onder Vmbo-leerlingen

Verantwoordelijke onderzoeker: Dr. I. de Groot

In te vullen door de leerling:

Ik weet waar dit onderzoek over gaat en ik doe graag mee. Ik weet dat de gegevens uit de interviews en de schrijfpdracht gebruikt zullen worden en dat ik hierbij anoniem blijf. De vragen die ik had over het onderzoek zijn goed beantwoord. Ik weet dat ik altijd kan stoppen met mee doen zonder te hoeven zeggen waarom.

Naam leerling:

Datum:

Handtekening leerling:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:

Ik heb toelichting gegeven op het onderzoek. Als de leerling nog vragen heeft zal ik deze zo goed mogelijk beantwoorden. Als de leerling besluit te stoppen met het onderzoek, zal dit voor de leerling geen vervelende gevolgen hebben.

Naam onderzoeker:.....

Datum:.....

Handtekening onderzoeker:

³ Dit is de laatste versie van het toestemmingsformulier

Toestemmingsformulier

Voor ouders/verzorgers

Titel onderzoek: Toekomstverbeelding onder Vmbo-leerlingen

Verantwoordelijke onderzoeker: Dr. I. de Groot

In te vullen door de ouder/verzorger:

Ik weet waar dit onderzoek over gaat en ik vind het goed dat mijn kind hier aan mee doet. Ik weet dat de gegevens uit de interviews en de schrijfpdracht gebruikt zullen worden voor onderzoek en dat mijn kind hierbij anoniem blijft. De vragen die ik had over het onderzoek zijn goed beantwoord. Ik weet dat mijn kind altijd kan stoppen met mee doen zonder te hoeven zeggen waarom en zonder dat dit vervelende gevolgen heeft.

Naam leerling:

Naam ouder/ verzorger:.....

Datum:

Handtekening ouder/verzorger:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:

Ik heb toelichting gegeven op het onderzoek. Als er nog vragen zijn over het onderzoek, zal ik deze zo goed mogelijk beantwoorden. Als de leerling besluit te stoppen met het onderzoek, zal dit voor de leerling geen vervelende gevolgen hebben.

Naam onderzoeker:

Datum:

Handtekening onderzoeker:

Bijlage III: Instructie toekomstbrief

HET SCHRIJVEN VAN DE BRIEF VANUIT DE TOEKOMST

Voel je vrij om de brief op je eigen manier te schrijven, precies zoals bij jou past! We nodigen je uit om volop te verbeelden: Bedenk dat het gaat om iets wat nog niet gebeurd is. Denk niet teveel na, maar schrijf op wat spontaan in je opkomt. Je kunt het niet fout doen, want jouw brief is uniek en altijd goed.

Stel je voor dat je in een tijdmachine stapt waarmee je naar de toekomst reist.

Wanneer: Het tijdstip waarin je aankomt als je uit de tijdmachine stapt bepaal je zelf. Het kan een uur, een dag, een week, of jaren later zijn.

Waar: Stel je voor waar je bent als je in de toekomst bent aangekomen.

Voorbeelden van de plaats, plek of ruimte in de toekomst waar je aan kunt denken zijn: Nederland, een ander land, de ruimte, in je eigen huis of tuin, in de natuur, in de stad, op het water, in de lucht. Een plek met veel andere mensen of juist een lege ruimte. Een ruimte met veel of weinig kleuren of geluiden.

Aan wie: Schrijf de brief aan je ik zoals je nu bent (je geeft dan een wijze, vrolijke, of andere positieve boodschap aan jezelf)

Wat? Stel je zo goed mogelijk voor dat een wens of droom is uitgekomen. Hoe ziet die situatie eruit? Wie is aanwezig? Hoe zie jij eruit? Hoe voel je je? Wat gebeurt er?

Vertel in de brief aan jezelf over van die situatie en vertel hoe je daar gekomen bent en hoe je (dan) op het leven van nu terugkijkt. Je schrijft de brief dus vanuit de toekomst, alsof de situatie al werkelijkheid is geworden.

De brief is niet langer dan 400 woorden (ongeveer 1 A4)

Bijlage IV: Interviewguide interview I

Inleiding

Het doel van dit interview is om te ontdekken of en hoe mensen van jouw leeftijd bezig zijn met de toekomst. Het interview duurt een half uur tot een vijftig minuten. Dat hangt af van hoeveel je kan en wil vertellen. Voor het beantwoorden van de vragen is goed om te weten dat er geen foute antwoorden zijn. Als je ergens geen antwoord op hebt is dat ook oké.

Thema's

- **nadenken** (veel of weinig)
 - **praten** met familie of vrienden
 - **termijn** (korte of lange (dichtbij of ver weg)
 - **belang** (veel mee bezig, of 'ik zie wel')
 - **helderheid**
 - **ervaring met het verbeelden** (levendig of vaag, hoe goed kan je het je voorstellen)
 - **gevoel** (sterke emoties zoals verdriet of blijdschap of juist geen emoties/neutraal)

Vragen

Denk je wel eens over de toekomst na?

- Heb je een droom voor de toekomst, en zo ja welke?

Hoe belangrijk is je toekomst voor je, hoe actief ben je ermee bezig?

- Hoe helder zie jij je toekomst? (is het al heel levendig of nog heel vaag)
- Kan je hier een voorbeeld van geven?
- Hoe vaak denk je na/ben je bezig met jouw toekomst? (dagelijks? Wekelijks?)

Praat je wel eens met je vrienden of familie over de toekomst?

- Kan je wat voorbeelden geven van zulke gesprekken?
- Wat voor dingen worden dan gezegd?
- Wat voor soort reacties krijg je op jouw ideeën over je toekomst?
- Hoe vind je het om te praten over de toekomst? Thuis? Op School? Verschil tussen beiden?
- Heb het idee dat je familie en vrienden een (positieve) invloed hebben op hoe jou toekomst er later uit gaat zien? Kun je hier wat meer over vertellen?
- Heb je het idee dat je familie en/of vrienden een (positieve) invloed hebben op hoe je praat over de toekomst? Kun je hier wat meer over vertellen?

Stel je ook specifieke doelen om je droom te bereiken?

- Heb je ook concrete plannen gemaakt om die dromen te bereiken?
- Als ja: Hoe zien die plannen eruit? Als nee: idee hoezo niet?

Hoe is het om je toekomst voor te stellen (verbeelden als activiteit, toekomstbeeld in het algemeen)

Als je denkt aan je toekomst, welk termijn is dan belangrijk voor jou?

- Waarom vind je juist deze termijnen belangrijk?
- Hoe zeker ben je over deze toekomst?
- Wie spelen er een rol in jou leven op dat moment?

Welk gevoel krijg je als je denkt aan je toekomst? (zoals verdrietig of vrolijk of juist geen emotie/neutraal) (inhoud vd verbeelding)

Evaluatie

- Zou je nog meer willen vertellen? Zijn er nog onderwerpen die je toe zou willen voegen, of zijn we iets vergeten?
- Hoe heb je het interview ervaren?

Bijlage V: Interviewgide interview II

Inleiding

Je hebt vorige week een toekomstbrief geschreven. Het doel van dit interview is om naar aanleiding van je brief te praten over jouw doelen en dromen over de toekomst en de manier waarop je bezig bent met het nadenken over de toekomst. Het interview duurt ongeveer een half uur. Hoe lang het precies duurt hangt af van hoeveel je kan en wil vertellen. Voor het beantwoorden van de vragen is goed om te weten dat er geen foute antwoorden zijn. Als je ergens geen antwoord op hebt is dat ook oké. Is het goed als ik het interview opneem (audio)?

Ervaring met de opdracht

- Hoe ging het schrijven van de brief?
- Hoe was het om je toekomst voor te stellen? (moeilijk/makkelijk?) (*verbeelden als activiteit*)
- Zou je de brief willen voorlezen?

Vragen n.a.v. inhoud van de brief

- Welke droom/wens is uitgekomen in je brief? (bv dat je iets kunt? Of veel vrienden of geld hebt?)
- Welk gevoel kreeg je bij het verbeelden van de toekomst? (*inhoud vd verbeelding*)
- Voelde deze toekomst dichtbij of ver weg voor jou?

Vragen a.d.h.v. SDT (Leerling zelf laten kiezen.)

Dromen en wensen hebben te maken met dat je iets goed zou willen kunnen, dat je zelf mag kiezen hoe je leven er uit ziet en/of dat je fijn contact hebt met anderen. Waar gaat jouw brief over? (*Onderstaande drie thema's doornemen en doorvragen op de antwoorden, ook bevragen of leerling één of meerdere thema's herkent*).

Heeft jouw brief te maken met:

- Dat je iets goed kan. Bijvoorbeeld dat je ergens talent voor hebt of dat je zelfvertrouwen hebt.
- Dat je zelf kunt kiezen hoe je leven er uit ziet en zelf mag doen wat je wilt doen.

– Dat je fijn contact hebt anderen, bijvoorbeeld dat je fijne vriendschappen hebt, close bent met familie of dat je gesteund wordt door anderen

Vervolgens per benoemd thema/basisbehoefte vragen in hoeverre deze nu aan de orde zijn.

Evaluatie

- Hoe vond je het om op deze manier met de toekomst bezig te zijn?
- Hoe belangrijk vind je het om bezig te zijn met de toekomst?
- Zijn er nog dingen die je wil zeggen of vragen voordat we afronden?

Bijlage VI: gedetailleerde codeboom

(o.c.) = open code

(s.c.) = code nav sensitizing concept

(i.v.) = in vivo code

Blauw = veranderd/nieuw

Groepen	Subgroepen	Codes
Inhoudelijk (<i>nieuwe naam en nieuwe structuur</i>)	Dromen (<i>subgroep aangevuld met codes</i>)	Beroepen Prestaties Ervaringen Rollen Zelven Bezit (o.c.) Definitie droom/wens (o.c.) Rol religie (o.c.) Maatschappelijk betrokken (o.c.) Aanwezig (in brief) Niet aanwezig (in brief)
	Doelen (<i>subgroep aangevuld met codes</i>)	Opleidingen/schoolkeuzes Stellen van doelen Motivatie voor school (o.c.) Denken in stappen (o.c.) Ervaring opdoen (o.c.) Aanwezig (in brief) Niet aanwezig (in brief)
	Anderen in verbeelde toekomst (<i>nieuwe naam, nieuwe plaats</i>)	Vrienden (o.c.) Ouders (o.c.) Familie (o.c.) Eigen (toek.) familie (o.c.) Aanwezig (in brief) Niet aanwezig (in brief)
	Objectieve tijdshorizon	Dagen

	<i>(nieuwe plaats)</i>	Komende 2 jaar 5 tot 10 jaar
Vormkenmerken van de brief <i>(nieuwe codegroep)</i>	Narratieve schrijfvorm <i>(nieuwe subgroep n.a.v. sensitizing concepts)</i>	Retrospectieve evaluatie <i>(s.c.)</i> Prospectieve oriëntatie <i>(s.c.)</i> Prospectieve oriëntatie na toekomst. <i>(s.c.)</i> Expressie van toekomstig moment <i>(s.c.)</i> Retrospectieve evaluatie. na verleden <i>(s.c.)</i> Prospectieve intentionele oriëntatie <i>(s.c.)</i> Heden georiënteerde adviesbrief <i>(s.c.)</i>
	Lengte <i>(nieuwe subgroep ontstaan door open codering, gemaakt omdat de korte lengte van de brieven opviel).</i>	Enkele regels <i>(o.c.)</i> Half a4 <i>(o.c.)</i> Heel a4 <i>(o.c.)</i>
Ervaring <i>(brengt nieuwe structuur omdat hier meer codes onder vallen dan voorheen)</i>	Frequentie <i>(nieuwe plaats)</i> Aanleiding <i>(nieuwe plaats)</i>	Niet Soms Vaak Gestimuleerd Vanuit het zelf
	Belang	Belangrijk Wel belangrijk, maar nu nog niet <i>(i.v.)</i> Niet belangrijk
	Gevoelens <i>(subgroep aangevuld met codes)</i>	Blij Fijn Spannend Moeilijk Zeker Onzeker

		Neutraal
		Piekeren/stressen (o.c.)
		Doordenkend gevoel (i.v.)
		Aanwezig (in brief)
Moeilijkheidsgraad (<i>nieuwe codegroep</i>)		Niet aanwezig (in brief)
		Moeilijk
		Gemiddeld/neutraal
Subjectieve tijdshorizon (<i>niet meer geïnterpreteerd door te kijken naar mate van detail (dit was niet haalbaar), maar door te vragen hoe ver weg zij de toekomst ervaren en hoe goed zij de toekomst voor zich kunnen zien</i>)		Makkelijk
		Dichtbij
		Ver weg
		Anders/relativerend (o.c.)
Universele basisbehoeften (<i>nieuwe groep, subgroep en codes n.a.v. sensitizing concepts</i>)	Nav brief	Competentie (s.c.)
		Autonomie (s.c.)
		Verbondenheid (s.c.)
	Heden	Competentie (s.c.)
		Autonomie (s.c.)
		Verbondenheid (s.c.)