UNIVERSITY OF AMSTERDAM

# UvA-DARE (Digital Academic Repository)

## Exploreren kun je leren

*De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*

Verhoeven, M.; Poorthuis, A.M.G.; Volman, M.

**Publication date**
2017

**Document Version**
Final published version

Link to publication

**Citation for published version (APA):**
Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2017). *Exploreren kun je leren: De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/08/Exploreren-kun-je-leren-De-rol-van-onderwijs-in-de-identiteitsontwikkeling-van-leerlingen.pdf

**General rights**
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

*UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)*

Download date:05 Sept 2026

Universiteit van Amsterdam
Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen

**Monique Verhoeven, Astrid M.G. Poorthuis en Monique Volman**

# Exploreren kun je leren

## De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen

# Exploreren kun je leren

## De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen

Monique Verhoeven
Astrid M.G. Poorthuis (Universiteit Utrecht)
Monique Volman

Research Institute Child Development and Education
Universiteit van Amsterdam

September 2017

Auteurs: Monique Verhoeven (Universiteit van Amsterdam),
Astrid Poorthuis (Universiteit Utrecht) en
Monique Volman (Universiteit van Amsterdam)

Omslagontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Lay-out binnenwerk: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN/EAN: 978-94-028-0748-6
NUR: 840

September 2017

Deze studie is tot stand gekomen met behulp van een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in het kader van de subsidieronde overzichtsstudies (405-15-716).

# Inhoud


**1 Inleiding** **4**

**2 Aanpak van de literatuurstudie** **6**

2.1 Selectiecriteria 6

2.2 Zoekstrategie 8

2.3 Analyse 8

2.4 Kenmerken gevonden publicaties 9

**3 Theoretische benaderingen van de rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van adolescenten** **10**

3.1 Socioculturele benaderingen 10

3.2 De ontwikkelingspsychologische benadering 12

**4 Het verborgen curriculum: de (onbedoelde) rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van jongeren** **14**

4.1 Selectiepraktijken 15

4.2 De pedagogisch-didactische aanpak 22

4.3 Verwachtingen van leraren 24

4.4 Normen van klasgenoten en jeugdcultuur 28

4.5 Wat kunnen we hier van leren? 31

**5 Exploratieve leerervaringen organiseren** **33**

5.1 Exploratie in de breedte 34

5.2 Exploratie in de diepte 38

5.3 Reflectieve exploratie 41
5.4 Betekenisvol leren op school 45
5.5 Pedagogisch klimaat in de klas 48
5.6 Wat kunnen we hiervan leren? 50
**6 Reflectie op de belangrijkste bevindingen en praktische aanbevelingen 52**
6.1 Verborgen boodschappen ontdekken 53
6.2 Exploratieve leerervaringen stimuleren 54
6.3 Exploratieve leerervaringen als mogelijk antwoord op onbedoelde negatieve boodschappen 57
6.4 Onderbelichte aspecten in de gevonden literatuur 59
6.5 Tot slot 61
**Literatuur 62**
**Bijlage 1 Zoek- en codeerstrategie 74**
1. Zoeken naar literatuur 74
2. Selectie op basis van abstracts 79
3. Codering van de abstracts 79
4. Verdere selectie en codering van hele artikelen 80
**Bijlage 2 Overzicht van de geanalyseerde studies 81**

# Samenvatting

De afgelopen tijd is in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid de aandacht voor onderwijsdoelen als persoonsvorming en identiteitsontwikkeling sterk toegenomen. Ook in de internationale wetenschappelijke literatuur is de afgelopen tien jaar een toename zichtbaar van aandacht voor de rol van het onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Een overzicht van deze literatuur en de handvatten die zij aanreikt om de identiteitsontwikkeling van jongeren te ondersteunen ontbreekt echter nog. In deze literatuurstudie is daarom in kaart gebracht wat we op basis van onderzoek in het voortgezet onderwijs uit de periode 2005-2015 inmiddels weten over de vraag hoe het onderwijs een bijdrage kan leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Om deze vraag te beantwoorden is systematisch gezocht naar wetenschappelijke literatuur over de rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van adolescenten. Deze zoektocht leverde in totaal 124 relevante onderzoeken op. Onderzoek vanuit een sociocultureel perspectief bleek het meest prominent aanwezig, gevolgd door onderzoek vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Omdat het merendeel van de onderzoeken kleinschalig en kwalitatief van aard is, bieden deze studies vooral inzicht in *hoe* verschillende onderwijsprocessen en -mechanismen een rol kunnen spelen in de identiteitsontwikkeling van jongeren. Daarnaast reiken deze studies leraren en scholen voorbeelden, begrippen en vragen aan die hen uitdagen om hun eigen dagelijkse praktijk met betrekking tot de identiteitsontwikkeling van leerlingen onder de loep te nemen. Gezien de onderzoeksopzet van veel van de studies kunnen echter geen harde conclusies worden getrokken over de *effecten* van bepaalde handelswijzen in het onderwijs op de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

We vinden in onze analyse dat scholen en leraren soms onbedoeld de identiteiten die jongeren ontwikkelen kunnen beïnvloeden via ‘verborgen boodschappen’ die ze (vaak onbewust) aan leerlingen overbrengen. In de literatuur komen vier mechanismen naar voren waarmee op scholen bepaalde identiteitsposities (sociale rollen) aan jongeren worden aangereikt en waarmee andere juist ontoegankelijk worden gemaakt. Om te beginnen gebeurt dat via selectiepraktijken, die zowel plaatsvinden op het niveau van het onderwijssysteem (de verdeling van leerlingen over schooltypen) als op school- en klassenniveau (bijvoorbeeld differentiatie in de klas). In de tweede plaats kan de pedagogisch-didactische

aanpak in de klas impliciete boodschappen bevatten over wat er van leerlingen op school wordt verwacht en welke leerlingen daaraan (kunnen) voldoen. Een voorbeeld is de boodschap dat je snel moet kunnen werken om een 'goede leerling' te zijn. In de derde plaats kunnen leraren impliciet of expliciet laten merken welke verwachtingen ze van leerlingen hebben (bijvoorbeeld de verwachting dat meisjes minder geïnteresseerd in wiskunde zullen zijn), en tot slot kunnen de normen van leeftijdgenoten van invloed zijn op de identiteitsontwikkeling van jongeren (bijvoorbeeld de norm dat je niet teveel je best moet doen voor school als je populair wilt zijn). Leerlingen kunnen zichzelf onder invloed van dergelijke boodschappen bijvoorbeeld gaan zien als iemand die niet of juist wel wil leren, of als iemand die wel of geen wiskunde-persoon is. Het kan ook betekenen dat leerlingen het gevoel krijgen dat ze niet op een bepaalde school thuis horen, dat ze beter niet voor een bepaalde vervolgopleiding kunnen kiezen, of dat ze op school niet kunnen zijn wie ze eigenlijk zijn. Onderwijsprofessionals kunnen inzichten in de bovengenoemde onbedoelde mechanismen aangrijpen om ten aanzien van de eigen school of les vragen te stellen als: 'Welke boodschap over wat een goede leerling is, geven wij?' 'Welke identiteitsposities bieden wij leerlingen aan?' en 'Hoe interpreteren onze leerlingen de manier waarop we met hen omgaan?'

Naast de beïnvloeding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen via onbedoelde onderwijsmechanismen, kan onderwijs de identiteitsontwikkeling van jongeren ook bewust en bedoeld ondersteunen. Dit kan door leerlingen de gelegenheid tot 'exploratieve leerervaringen' te bieden. Op basis van de literatuur kunnen er drie soorten exploratieve leerervaringen worden onderscheiden: exploratie in de breedte, exploratie in de diepte en reflectieve exploratie. Bij exploratie in de breedte komen jongeren in aanraking met nieuwe identificatiemogelijkheden. Via nieuwe leerinhouden maken ze kennis met tot dan toe niet beschikbare identiteitsposities. Bij exploratie in de diepte kiezen leerlingen identiteiten (bijvoorbeeld een science-, technologie-, wiskunde-, of een bepaalde beroepsidentiteit) die ze verder willen exploreren. Rolmodellen kunnen leerlingen bijvoorbeeld de gelegenheid bieden om zich te identificeren met iemand die een bepaald beroep uitoefent. Bij reflectieve exploratie worden leerlingen uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling. Kunst- en literatuuronderwijs leent zich hier goed voor, maar ook leraren van andere vakken kunnen reflectieve exploratie stimuleren door met leerlingen stil te staan bij de betekenis van leerinhouden voor hun eigen leven, en het te hebben over mogelijke belemmeringen om een bepaalde identiteit te ontwikkelen. Meer in het alge-

meen moeten leerinhouden, om de identiteitsexploratie van jongeren te stimuleren, wel zo worden aangeboden dat leerlingen ze als betekenisvol ervaren, bijvoorbeeld door vanuit relevante, actuele thema's te werken, door mensen en plaatsen buiten de school te bezoeken (*on-site*), en door leeractiviteiten waarbij leerlingen zelf actief kunnen zijn, zoals bijvoorbeeld onderzoeksactiviteiten (*hands-on*). Een veilig pedagogisch klimaat lijkt daarnaast eveneens een voorwaarde voor alle drie de vormen van exploratie.

De inzichten uit de literatuur over het ondersteunen en stimuleren van de identiteitsontwikkeling van leerlingen kunnen onderwijsprofessionals aan het denken zetten over vragen als: 'In hoeverre zijn de leerervaringen die we leerlingen op school aanbieden ook exploratieve leerervaringen?' en 'Hoe kunnen we zorgen dat we leerlingen op zo'n manier met nieuwe leerinhouden in aanraking brengen dat dit hen uitdaagt zich af te vragen wat die inhouden met henzelf te maken hebben?'. Op deze manier kan het leraren en scholen inzichten bieden in wat zij kunnen bereiken als ze zo aan leerinhouden werken, dat leerlingen gaan inzien wat het geleerde voor henzelf, en dus voor hun identiteit, betekent.

# 1 Inleiding

Wie ben ik en wat wil ik? Het beantwoorden van deze vragen is dé opgave in de adolescentie. Gedurende deze periode verwerven jongeren inzicht in hun persoonlijkheid, interessegebieden en talenten. Verder worden adolescenten geacht om keuzes te maken met betrekking tot hun vervolgopleiding en toekomstige beroep, en om een standpunt in te nemen ten aanzien van politieke en morele kwesties. Kortom: ze ontwikkelen een eigen identiteit. Sociologen benadrukken al sinds het einde van de vorige eeuw dat het tegenwoordig moeilijker is dan vroeger om dergelijke levenskeuzes te maken door processen van toenemende individualisering, emancipatie en migratie (Beck, Giddens & Lash, 1994). Als meisje uit de arbeidersklasse ga je bijvoorbeeld niet langer automatisch naar de huishoudschool en als jongen word je geen bakker meer simpelweg omdat je vader dat ook was. Daarnaast is het sinds de ontzuiling en binnen de multiculturele samenleving minder eenduidig welke normen en waarden men dient aan te hangen. Mensen ervaren hier tegenwoordig meer keuzeruimte in, maar de verantwoordelijkheid om zelf keuzen te maken kan ook als druk worden ervaren (Beck, Giddens & Lash, 1994).

Hoewel jongeren een groot deel van hun tijd op school doorbrengen, hebben we de indruk dat onderwijs voor velen geen grote rol speelt als het gaat om hun identiteitsontwikkeling. Binnen vriendengroepen zijn jongeren wel bezig met hun positie en populariteit, maar in lesverband lijken vragen als ‘wat voor iemand wil je zijn en worden?' vaak pas gesteld te worden als er profielkeuzen moeten worden gemaakt of er een vervolgopleiding in beeld komt. De leerinhouden die in de schoolvakken aan bod komen, lijken voor veel van hen weinig te maken te hebben met wie ze zijn en willen worden.

Na een periode waarin de nadruk in het onderwijs lag op cognitieve prestatiedoelen, is de afgelopen tijd de belangstelling voor onderwijsdoelen als socialisatie, persoonsvorming en identiteitsontwikkeling sterk toegenomen. Het pleidooi van Biesta om naast kwalificatie en socialisatie ook aandacht te besteden aan persoonsvorming of subjectivering (Biesta, 2012; 2015) is in het onderwijsveld breed omarmd. Ook de overheid benadrukt dat het onderwijs niet alleen de taak heeft om leerlingen voor te bereiden op hun deelname aan de arbeidsmarkt en de samenleving, maar ook om de identiteitsontwikkeling van jongeren te ondersteunen

(zie bijvoorbeeld Ministerie van OCW, 2014; Ministerie van OCW, 2016; Platform Onderwijs2032, 2016).

In de internationale literatuur is de afgelopen jaren eveneens sprake van een groeiende aandacht voor de vraag hoe het onderwijs zijn rol in de identiteitsontwikkeling van jongeren vervult en kan vervullen. In dit rapport presenteren we de resultaten van een literatuurstudie die in kaart brengt wat we inmiddels uit onderzoek in het voortgezet onderwijs weten over *manieren waarop het onderwijs een bijdrage kan leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen.* We hopen dat scholen en leraren in het voortgezet onderwijs de antwoorden op deze vraag kunnen gebruiken voor het creëren van leerervaringen die jongeren helpen te verkennen wie of wat ze willen zijn en die hen ondersteunen bij het maken van keuzen.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 beschrijven we hoe we hebben gezocht naar literatuur en hoe we deze hebben geanalyseerd. In hoofdstuk 3 schetsen we de belangrijkste theoretische benaderingen die we in de literatuur over onderwijs en identiteitsontwikkeling tegenkwamen. In hoofdstuk 4 en 5 beantwoorden we, op basis van de literatuur, de vraag hoe het onderwijs een bijdrage kan leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Dat doen we langs twee wegen. Allereerst bespreken we in hoofdstuk 4 literatuur die inzichten biedt in de manier waarop scholen en leraren soms onbedoeld de identiteiten die jongeren ontwikkelen beïnvloeden, bijvoorbeeld door de lage of juist hoge verwachtingen die leraren van leerlingen hebben. In hoofdstuk 5 bespreken we onderzoek dat zich juist richt op de verschillende manieren waarop onderwijs de identiteitsontwikkeling van jongeren bewust en bedoeld kan ondersteunen, bijvoorbeeld door hen in aanraking te brengen met rolmodellen. In hoofdstuk 6 trekken we conclusies en reflecteren we op de betekenis van de resultaten voor leraren en scholen.

# 2 Aanpak van de literatuurstudie

Om de onderzoeksvraag '*Hoe kan het onderwijs een bijdrage leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen?*' te beantwoorden, hebben we een systematische literatuurstudie (zie bijvoorbeeld Major & Savin-Baden, 2010) uitgevoerd.

## 2.1 Selectiecriteria

Voordat we begonnen met zoeken naar literatuur, hebben we eerst criteria opgesteld voor het selecteren van de literatuur. Deze criteria zijn weergegeven in Tabel 1.

Om te beginnen hebben we ons beperkt tot studies waarin expliciet de termen identiteit en identiteitsontwikkeling worden gebruikt. Onderzoek waarin vergelijkbare processen worden geanalyseerd in termen van bijvoorbeeld zelfbeeld, *possible selves* of subjectificatie zijn buiten beschouwing gebleven. Daarnaast hebben we ons gericht op een beperkt aantal identiteitsdimensies.

*Tabel 1: Criteria voor het opnemen van onderzoek in de literatuurstudie*

| CRITERIA | OPNEMEN |
|---|---|
| **Gebruik term identiteitsontwikkeling** | Studies die de terminologie van identiteitsontwikkeling hanteren |
| **Identiteitsdimensies** | Studies over (persoonlijke of sociale) identiteitsontwikkeling in het algemeen<br>OF<br>Studies over aan onderwijsgerelateerde identiteitsdimensies (wiskunde-identiteit, muziek-identiteit, leesidentiteit, etc.) |
| **Rol van school** | Studies waarin de invloed van onderwijsprocessen en –mechanismen op identiteitsontwikkeling van adolescenten wordt onderzocht |

| | |
|---|---|
| **Onderzoeksgroep** | Adolescenten die deelnemen aan secundair (voortgezet) onderwijs |
| **Kwaliteit van het onderzoek** | Peer-reviewed |
| **Taal van de publicaties** | Engels of Nederlands |
| **Publicatiedatum** | Tussen 1 januari 2005 en 22 oktober 2015 |
| **Toegankelijkheid** | Studies die via de online of offline bibliotheken van de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Utrecht of de Universiteit Leiden beschikbaar zijn |

We hebben uitsluitend onderzoek geanalyseerd waarin het gaat om de betekenis van onderwijs voor de persoonlijke en sociale identiteitsontwikkeling van leerlingen in het algemeen, of waarin het gaat om de betekenis van onderwijs voor aspecten van identiteit die direct aan onderwijs zijn gerelateerd. Dat betekent dat onderzoek naar bijvoorbeeld de ontwikkeling van een science-identiteit of een wiskunde-identiteit wel in het onderzoek is betrokken, maar onderzoek naar etnische of genderidentiteiten niet. Verder was een voorwaarde dat het onderzoek gaat over de invloed van onderwijsprocessen en –mechanismen op de identiteitsontwikkeling van adolescenten. Daarmee bleef bijvoorbeeld onderzoek buiten beschouwing waarin de school uitsluitend wordt beschreven als een omgeving waarin jongeren een deel van hun tijd doorbrengen. Verder ligt de focus van onze literatuurstudie op het voortgezet onderwijs. Om de kwaliteit van de geanalyseerde studies zo goed mogelijk te waarborgen, hebben we alleen publicaties geanalyseerd die aan een beoordelingsprocedure zijn onderworpen (bijvoorbeeld in peer-reviewed tijdschriften). Daarnaast richten we ons primair op studies die tussen 1 januari 2005 en 22 oktober 2015 zijn gepubliceerd; vanaf 2005 zien we in de onderwijswetenschappelijke literatuur namelijk een toename van de aandacht voor het onderwerp identiteitsontwikkeling. Tot slot zijn alleen Engels- en Nederlandstalige onderzoeken in onze literatuurstudie opgenomen waar wij toegang toe hadden via de online of offline bibliotheken van de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Utrecht en de Universiteit Leiden.

## 2.2 Zoekstrategie

In bijlage 1 beschrijven we gedetailleerd de strategie die we bij het zoeken naar literatuur hebben gehanteerd, de procedure die is gevolgd om tot de uiteindelijke selectie van relevante artikelen te komen, en de wijze waarop de artikelen zijn gecodeerd en geanalyseerd. Hieronder vatten we de belangrijkste stappen samen.

Er is in vier databases naar literatuur gezocht: *Educational Resources Information Center* (ERIC), *PsycINFO*, *Web of Science* en *Sociological Abstracts.* Ook Google Scholar is doorzocht. Dit resulteerde in 3.599 publicaties. De eerste auteur van dit rapport heeft de *abstracts* van deze publicaties bestudeerd om te bepalen welke van de gevonden studies aan alle selectiecriteria zouden kunnen voldoen. Dat resulteerde in 176 publicaties. Van deze publicaties zijn de *abstracts* door telkens twee leden van het onderzoeksteam gelezen en gecodeerd om een eerste overzicht te krijgen van de studies die op dat moment in onze selectie zaten. Vervolgens zijn de volledige artikelen gelezen door de eerste auteur van dit rapport. Daarbij vielen nog eens 68 studies af, omdat deze studies bij nader inzien toch niet aan alle selectiecriteria voldeden. Via *citation tracking* en op basis van raadpleging van experts werden echter ook zestien artikelen toegevoegd. Dit betekent dat de uiteindelijke selectie uit 124 publicaties bestaat.

## 2.3 Analyse

Van de 124 geselecteerde publicaties is de gehanteerde theoretische benadering en onderzoekmethode (participanten, design en methode van dataverzameling) gecodeerd. Ook werd per artikel gecodeerd in welk land de data zijn verzameld, welke identiteitsdimensies en welke onderwijsprocessen en –mechanismen zijn onderzocht, en of het ging om onbedoelde of bedoelde processen en mechanismen. Daarnaast is per artikel een korte samenvatting gemaakt van de belangrijkste bevindingen. Bijlage 2 bevat per gevonden onderwijsmechanisme een tabel waarin de artikelen alfabetisch (op achternaam van de eerste auteur) zijn geordend en worden getypeerd in termen van 1) land waar de data zijn verzameld, 2) methodologie en 3) identiteitsdimensie. Daarnaast bevat deze tabel per artikel een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

De vooraf veronderstelde indeling van de literatuur in 1) artikelen over hoe scholen en leraren soms onbedoeld de identiteiten die jongeren ontwikkelen beïnvloeden, en 2) artikelen over manieren waarop onderwijs de identiteitsontwikkeling van jongeren juist bewust en bedoeld kan ondersteunen, bleek goed te werken. Deze twee thema's komen in respectievelijk hoofdstuk 4 en 5 aan de orde. Binnen elk thema hebben we vervolgens in de bevindingen van de artikelen verder

gezocht naar specifiekere thema's en patronen die een antwoord op de onderzoeksvraag zouden kunnen vormen. Dit hebben wij gedaan via de methode van *constant comparative analysis* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), waarbij vanuit de data in dit geval verschillende onderwijsprocessen en –mechanismen werden gedestilleerd. Ook hebben wij onze bevindingen tijdens een expertmeeting voorgelegd aan een groep van tien docenten, schoolleiders, lerarenopleiders en wetenschappers om de bruikbaarheid ervan te toetsen en te vergroten. De feedback die deze expertmeeting opleverde is gebruikt om het rapport verder aan te scherpen.

## 2.4 Kenmerken gevonden publicaties

In de geselecteerde publicaties wordt meestal (in 72 studies) vanuit een socioculturele benadering vertrokken. In veel andere gevallen (dit betreft 9 artikelen) wordt identiteitsontwikkeling vanuit een ontwikkelingspsychologische benadering begrepen. Deze twee theoretische benaderingen worden in recente theoretische publicaties ook als de twee meest relevante theorieën over de rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen gezien (Schachter & Galili-Schachter, 2012; Schachter & Rich, 2011). De overige publicaties maken gebruik van andere theorieën (bijvoorbeeld de sociaalpsychologische sociale-identiteitstheorie), of noemen geen specifieke theorieën waar vanuit zij identiteitsontwikkeling begrijpen (dit betreft 21 studies). De socioculturele en ontwikkelingspsychologische benaderingen bieden ons interessante en elkaar aanvullende inzichten in de identiteitsontwikkeling van leerlingen (Schachter & Rich, 2011). In hoofdstuk 3 besteden we daarom afzonderlijk aandacht aan de wijze waarop vragen met betrekking tot onderwijs en identiteitsontwikkeling vanuit deze twee theoretische perspectieven worden benaderd.

Van de 124 publicaties, bevatten er 21 puur theoretische analyses, de overige beschrijven empirisch onderzoek. Wat betreft de onderzoeksmethode domineren in de empirische artikelen de kwalitatieve methoden (in 89 publicaties), zoals interviews en observaties, regelmatig gecombineerd in een casestudy design. Slechts enkele artikelen zijn kwantitatief van aard (7) of hanteren een mixed-methods design (7). Verder zijn de participanten in de beschreven onderzoeken zeer divers; ze variëren van tweetalige *high school* leerlingen tot hoogbegaafde leerlingen bij science-onderwijs of meisjes op een plattelandsschool. Verreweg de meeste artikelen (68) zijn gebaseerd op data die zijn verzameld in de Verenigde Staten.

# 3 Theoretische benaderingen van de rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van adolescenten

Er bestaat een grote hoeveelheid van begrippen die verwant zijn aan het begrip identiteit, bijvoorbeeld zelfbeeld (O'Mara, Marsh, Craven & Debus 2006), *possible selves* (Oyserman, Bybee, Terry & Hart-Johnson, 2004) en subjectificatie (Biesta, 2015). In deze literatuurstudie is enkel de literatuur bestudeerd waarin de terminologie van identiteitsontwikkeling wordt gehanteerd (zie ook Tabel 1 op pagina 8). In de literatuur over de rol van de school in de identiteitsontwikkeling van adolescenten bleken twee theoretische benaderingen het meest prominent aanwezig: een sociocultureel perspectief en een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Vanuit deze perspectieven worden verschillende accenten gelegd als het gaat om de vraag hoe een identiteit wordt ontwikkeld en hoe het onderwijs van invloed is op de identiteitsontwikkeling van adolescenten.

## 3.1 Socioculturele benaderingen

Onderzoekers die vertrekken vanuit een socioculturele benadering beschouwen identiteit als een dynamisch en sociaal gegeven. Identiteit is niet 'hoe je nou eenmaal bent'. De oorsprong van identiteit ligt volgens deze benadering *tussen* en niet *in* mensen. Mensen ontwikkelen hun identiteit in relatie tot hun sociale en culturele omgeving (Hand & Gresalfi, 2015; Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Wenger, 1998). In ieders sociale en culturele omgeving zijn bepaalde 'identiteitsposities' (sociale rollen) beschikbaar, en worden verschillende identiteitsposities meer of minder positief gewaardeerd. Identiteitsposities zijn ook niet voor iedereen even toegankelijk (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998). Zo was de positie van 'student in het hoger onderwijs' twee eeuwen geleden een voor vrouwen ondenkbare of zelfs verwerpelijke identiteitspositie.

Volgens het socioculturele perspectief ontwikkelen mensen hun identiteit door de ervaringen die ze opdoen in specifieke sociale contexten. Je vormt je

identiteit door deel te nemen aan verschillende sociale situaties (je gezin, je school, je sportclub, je baan), door je te identificeren met de identiteitsposities die daar beschikbaar zijn, en door 'erkend' te worden als een bepaald soort persoon (bijvoorbeeld een meisje of een zwakke leerling; Gee, 2001; Holland et al., 1998). Je doet in die sociale situaties kennis en vaardigheden op, maar je leert je ook te gedragen als lid van de groep en jezelf zo te zien (Wenger, 1998). Identiteit is daarmee ook iets dat niet vast staat en nooit 'af' is; mensen kunnen immers hun leven lang met nieuwe sociale situaties in aanraking komen.

Vanuit een socioculturee perspectief wordt identiteit verder gezien als een multidimensionaal fenomeen (zie bijvoorbeeld Holland et al., 1998; Polman & Hope, 2014; Wortham, 2006). Verschillende sociale situaties vragen om verschillende antwoorden op de vraag 'wie ben ik?' Mensen zijn collega, ouder, iemand van een bepaalde sekse en met een bepaalde etnisch-culturele achtergrond, beoefenaar van een bepaalde sport, enzovoort. Ook de identiteit die jongeren aan het ontwikkelen zijn, omvat dus verschillende dimensies: genderidentiteit, etnische identiteit, identiteit als leerling, en daarbinnen zelfs een wiskunde-identiteit, lezersidentiteit, enz. Veel socioculturele auteurs benadrukken verder het narratieve karakter van identiteit: identiteit is het verhaal dat je over jezelf vertelt (Sfard & Prusak, 2005). Een laatste aspect dat vanuit een socioculturele benadering wordt benadrukt is dat identiteit het handelen van mensen stuurt. Mensen gebruiken het beeld dat ze van zichzelf hebben (en de verhalen die over zichzelf vertellen) om te beslissen wat ze in bepaalde situaties moeten doen.

Onderzoek vanuit een socioculturee perspectief richt zich vaak op de identiteitsposities die op scholen voor leerlingen beschikbaar worden gemaakt. Het onderzoek laat dan zien hoe dit de identiteits(dimensies) die leerlingen ontwikkelen beïnvloedt. Deze studies benadrukken dat het belangrijk is dat scholen en leraren zich ervan bewust zijn welke identiteitsposities zij wel en niet aanbieden in hun onderwijs, en waarom. Daarnaast zijn er auteurs die beredeneren dat leren en identiteitsontwikkeling intrinsiek verbonden zijn (Coll & Falsafi, 2010; Ligorio, 2010; Silseth & Arnseth, 2011; Vianna & Stetsenko, 2011; Vågan, 2011; Wenger, 1998). Voortbouwend op het socioculturele principe dat leren plaatsvindt door te participeren in sociale praktijken en bedoeld is om te gaan participeren in zulke praktijken, beargumenteren Vianna en Stetsenko (2011) bijvoorbeeld dat onderwijs jonge mensen zou moeten helpen om ideeën te ontwikkelen over de vraag aan welke sociale praktijken ze willen bijdragen of wat ze zouden willen veranderen in de wereld. Ze noemen dat: het ontwikkelen van een 'meaningful life agenda'. In het

licht van zo'n agenda kunnen leerlingen het leren van kennis en vaardigheden op school als betekenisvol gaan ervaren. Vianna en Stetsenko (2011) benadrukken dat het belangrijk is dat leerlingen daarbij ervaren dat zij -door de kennis en vaardigheden die ze op school leren- als persoon iets kunnen toevoegen, waardoor identiteitsontwikkeling en leren verbonden worden.

## 3.2 De ontwikkelingspsychologische benadering

Waar het gaat om identiteitsontwikkeling legt de ontwikkelingspsychologische benadering meer de nadruk op interne, psychologische processen van identiteitsontwikkeling, hoe deze verlopen en wat daarbij goed en verkeerd kan gaan. Deze benadering stelt dat de twee belangrijkste processen in de identiteitsontwikkeling *exploratie* en *commitment* zijn (Erikson, 1968; Marcia, 1993). Exploratie is het zoeken van informatie over jezelf en je omgeving en het uitproberen van verschillende activiteiten en rollen, met als doel om te ontdekken welke waarden belangrijk voor je zijn en welke doelen je wilt nastreven. Commitment betreft het maken van duurzame levenskeuzes op allerlei gebieden, zoals het maken van keuzes ten aanzien van opleiding, beroep, vrijetijdsbesteding, romantische relaties, politieke voorkeur en een wereldbeeld.

Afhankelijk van de mate van exploratie en commitment, kunnen adolescenten in vier groepen worden ingedeeld, op basis van de verschillende 'toestanden' waarin hun identiteitsontwikkeling zich op dat moment bevindt (Marcia, 1993):

- *Identity diffusion*: een toestand waarin de adolescent niet exploreert en zich ook niet heeft gecommitteerd aan bepaalde levenskeuzes.
- *Identity foreclosure*: een toestand waarin adolescent zich heeft gecommitteerd aan bepaalde keuzes zonder verschillende alternatieven te exploreren. Meestal zijn die keuzes gebaseerd op de levenskeuzes van autoriteitsfiguren zoals de ouders of soms leraren.
- *Identity moratorium*: een toestand waarin de adolescent actief exploreert en (nog) geen definitieve levenskeuzes heeft gemaakt.
- *Identity achievement*: een toestand waarin de adolescent zich heeft gecommitteerd aan bepaalde levenskeuzes na een periode van exploratie.

Adolescenten kunnen tijdens hun ontwikkeling in meerdere of mindere mate wisselingen van identiteitstoestanden doormaken. Bij de start van het voortgezet onderwijs verkeren de meesten in een toestand van diffusion of foreclosure en dat verandert doorgaans tijdens de adolescentie en jongvolwassenheid naar een

toestand van moratorium of achievement (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2011). Een fase van exploreren (zoals zichtbaar in moratorium en achievement) is van belang voor een gezonde identiteitsontwikkeling. De identiteitsontwikkeling wordt als minder gunstig gezien voor adolescenten die langdurig weigeren zich te committeren (diffusion) of die zich blijvend committeren aan bepaalde keuzes zonder te exploreren (foreclosure; Berk, 2013). Overigens kunnen adolescenten voor verschillende aspecten van hun identiteitsontwikkeling in verschillende categorieën worden geplaatst. Ze hebben bijvoorbeeld nog geen idee welke beroep ze ambiëren en denken daar ook niet actief over na (*diffusion*), maar zijn wel overtuigd vegetariër na een bezoek aan een bedrijf voor intensieve veehouderij (*achievement*). Hoewel de nadruk in deze theorieën ligt op interne psychologische processen, is er de afgelopen jaren ook veel aandacht voor de rol die de sociale omgeving van adolescenten speelt in het proces van identiteitsontwikkeling (Kaplan & Flum, 2012; Kaplan & Flum, 2009; Schachter & Galili-Schachter, 2012; Schachter & Rich, 2011).

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat de rol van onderwijs volgens deze onderzoekstraditie met name zou kunnen liggen in het stimuleren van exploratie. Een deel van de onderzoeken die vanuit een ontwikkelingspsychologische benadering vertrekken, richt zich inderdaad op de exploratiemogelijkheden die scholen in het voortgezet onderwijs aan jongeren bieden. Deze studies benadrukken het belang van ruimte voor het uitproberen van en reflecteren op nieuwe rollen, zodat jongeren op basis van deze ervaringen een duurzaam zelfbegrip kunnen vormen (Hamman & Hendricks, 2005; Jones & Deutsch, 2013; Lam & Tam, 2011; Rich & Schachter, 2012; Sinai, Kaplan & Flum, 2012). Flum en Kaplan (2006) pleiten er in een theoretisch artikel zelfs voor om oriënterende exploratie als expliciet doel van onderwijs te zien. Andere onderzoeken vanuit een ontwikkelingspsychologische benadering bestuderen vooral welke schoolkenmerken (zoals onderwijsniveau, reputatie van de school) gerelateerd zijn aan de identiteitstoestanden van de leerlingen op deze school (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Negru-Subtirica, Pop & Crocetti, 2015; Sica, 2009; Solomontos-Kountoury & Hurry, 2008). Onderzoeken naar dimensie-specifieke identiteiten (zoals wiskunde- of science-identiteit) komen minder vaak voor in de ontwikkelingspsychologische literatuur, mogelijk omdat deze literatuur meer gericht is op het faciliteren van het proces van identiteitsvorming en minder op de inhoud die de identiteit van jongeren idealiter zou moeten hebben.

# 4 Het verborgen curriculum: de (onbedoelde) rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van jongeren

Leerlingen ontwikkelen, naast kennis en vaardigheden, op school ook ideeën over wie ze zijn en willen zijn: ze ontwikkelen er hun identiteit. Vaak verloopt dat proces onbewust, via wat het 'verborgen curriculum' wordt genoemd. De term 'verborgen curriculum' verwijst naar de impliciete normen, waarden en overtuigingen die aan leerlingen worden gecommuniceerd in de inhoud, de pedagogisch-didactische aanpak en de sociale relaties binnen scholen en klassen (Jackson, 1968). Dit kan tot onbedoelde en zelfs ongewenste resultaten leiden. Willis (1977) ontrafelde in zijn klassieke studie bijvoorbeeld de onbewuste en onbedoelde processen op school die maakten dat jongens uit Engelse arbeidersgezinnen bijna onvermijdelijk in dezelfde maatschappelijke posities terecht kwamen als hun vaders, ongeacht hun leercapaciteiten. Een anti-schoolcultuur en negatieve opvattingen over zichzelf als leerling speelden daarbij een belangrijke rol. In Nederland beschreef Lenie van den Bulk (2011) hoe vwo-leerlingen zichzelf op school gaan zien als individuen die aan de samenleving kunnen bijdragen, terwijl veel leerlingen in de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs niet in dergelijke termen over zichzelf nadenken en nauwelijks kunnen noemen waar ze goed in zijn.

Ook in de internationale literatuur van de afgelopen jaren vonden we veel beschrijvingen (N=57) van 'verborgen boodschappen' die in scholen, klassen en lessen vaak onbewust aan jongeren worden doorgegeven en die van invloed kunnen zijn op de identiteiten die ze ontwikkelen. Het merendeel van de studies die we vonden over hoe scholen via het verborgen curriculum de identiteitsontwikkeling van jongeren beïnvloeden, benadert identiteit vanuit een sociocultureel perspectief. Deze studies zijn afkomstig uit verschillende landen, waaronder de Verenigde Staten, Australië, Zweden, Israël, Bermuda en Zuid-Afrika (zie ook Bijlage 2). Deze onderzoeken laten zien hoe verborgen boodschappen leerlingen onbedoeld bepaalde identificatiemogelijkheden ofwel 'identiteitsposities' aanreiken (bijvoorbeeld 'jij bent een langzame leerling') en andere identificaties juist ontoegankelijk voor hen maken (bijvoorbeeld 'jij bent niet geschikt voor wiskunde'). Ook zijn er bood-

schappen die duidelijk maken welke identiteitsposities gewaardeerd worden en welke niet (wat voor een leerling je zou moeten zijn). We vonden weinig onderzoek naar de invloed van dergelijke boodschappen op de identiteitsontwikkeling van jongeren in algemene zin. Bijna al het onderzoek in dit hoofdstuk betreft de identiteit als leerling of zogenaamde domeinspecifieke identiteiten, zoals lezersidentiteiten of wiskunde-identiteiten.

De publicaties die in dit hoofdstuk worden geanalyseerd betreffen daarnaast vaak kleinschalige, maar intensieve studies, waarvan de resultaten niet generaliseerbaar zijn. Deze onderzoeken bieden wel inzicht in patronen en processen die zich in scholen en klassen voordoen, in hoe jongeren die processen ervaren, of in wat ze (onbewust) met hen doen. Dit kan leraren en schoolleiders helpen om met een nieuwe blik naar de eigen lessen en schoolorganisatie te kijken en zich af te vragen welke onbedoelde boodschappen ze wellicht zelf aan leerlingen geven en in hoeverre ze daarachter staan.

Uit de literatuur hebben we vier manieren, of mechanismen, afgeleid waarop boodschappen met betrekking tot de beschikbaarheid en waardering van verschillende identiteitsposities aan jongeren worden overgebracht. Om te beginnen zijn er in het onderwijs tal van selectiepraktijken, zowel op het niveau van het schoolsysteem als op school- of klasniveau die leerlingen duidelijk maken welke identiteitsposities voor hen bereikbaar of juist onbereikbaar zijn. In de tweede plaats kan de pedagogisch-didactische aanpak in de les boodschappen impliceren over wat een goede leerling is. Ten derde kunnen de verwachtingen die leraren communiceren boodschappen bevatten over wie een goede leerling is en kan zijn, of kunnen leerlingen dat zo percipiëren. Tot slot kunnen onder leerlingen onderling bepaalde normen in stand worden gehouden die de toegang tot bepaalde identiteitsposities belemmeren, bijvoorbeeld wanneer de identiteitspositie van een goede leerling op gespannen voet staat met de identiteitspositie van een populaire leerling.

## 4.1 Selectiepraktijken

Het eerste mechanisme waarmee identiteitsposities in het onderwijs beschikbaar of niet beschikbaar worden gemaakt voor jongeren, via het verborgen curriculum, is het selecteren en groeperen van leerlingen op basis van hun capaciteiten. Het plaatsen van leerlingen in verschillende schooltypen of niveaugroepen is bedoeld om hen onderwijs te kunnen bieden dat aansluit bij hun capaciteiten en belangstelling. De literatuur die we in deze paragraaf bespreken, laat echter zien dat selectiepraktijken onbedoelde neveneffecten kunnen hebben

(zie het overzicht van deze literatuur in Tabel 2 in Bijlage 2). Zo kunnen leerlingen die worden toegewezen aan een statusrijk schooltype of een hoog presterende groep zichzelf gaan zien als gewaardeerde deelnemers aan het onderwijs, en kunnen leerlingen zich door plaatsing in een statusarm schoolniveau of laag presterende groep gemarginaliseerd voelen. Selectiepraktijken beïnvloeden de identiteitsontwikkeling van sommige jongeren dus in positieve, en die van anderen in negatieve zin.

*Selectie op het niveau van het schoolsysteem*

In de schoolsystemen van veel landen is vanaf een bepaalde leeftijd sprake van selectie van leerlingen in verschillende niveaus of tracks, waarbij vaak beroepsvoorbereidend onderwijs (bij ons vmbo) en academisch onderwijs (bij ons vwo) worden onderscheiden, met eventueel nog tussenliggende niveaus (zoals bij ons havo). We vonden acht studies uit zeven Europese landen die onderzoeken hoe de toewijzing van leerlingen aan verschillende onderwijsniveaus hun identiteitsontwikkeling kan beïnvloeden (Čeplak (2012) over Slovenië; Jonsson & Beach (2015) over Zweden; Knigge & Hannover (2011) over Duitsland; Negru-Subtirica, et al. (2015) over Roemenië; Pfeiffer, Pinquart, & Munchow(2012) over Duitsland; Sica (2009) over Italië; Solomontos-Kountouri & Hurry (2008) over Grieks-Cyprus; Van den Bulk (2011) over Nederland).

Vier van deze studies onderzoeken in hoeverre het statusverschil tussen onderwijsniveaus (de academische opleidingen worden als 'hoger' gezien en de beroepsopleidingen als 'lager') tot uitdrukking komt in de sociale status van leerlingen in die tracks. Alle vier de studies vinden dat het statusverschil tussen onderwijsniveaus terug is te zien in de sociale status van leerlingen van verschillende tracks, zowel in de perceptie van de leerlingen zelf (Čeplak, 2012; Jonsson & Beach, 2013; Knigge & Hannover, 2011; Van den Bulk, 2011), als in de perceptie van leraren (Čeplak, 2012). Zo laat een Zweedse studie (Jonsson & Beach, 2013), gebaseerd op data van 224 vwo-leerlingen aan wie werd gevraagd om een typische vwo-leerling en een typische vmbo-leerling te beschrijven, zien dat zij hun eigen groep beschreven als *hard werkend, met goede carrièreperspectieven, zich aanpassend en 'mainstream'*, terwijl de vmbo-leerlingen werden gezien als *lef hebbend, uitdagend tegenover autoriteit, rebels, lui, drinkers en blowers, en met een gebrekkig taalgebruik.* De onderzoeken van Čeplak (2012), Jonsson en Beach (2013) Knigge en Hannover (2011) en Van den Bulk (2011) suggereren dat er een verband is tussen het plaatsen van leerlingen in afzonderlijke tracks of schooltypen op basis van capaciteiten en de ontwikkeling van hun sociale identiteit. Deze onderzoeken bieden echter geen inzichten over de *precieze effecten* van tracking op de identiteitsontwikke-

ling van leerlingen. Verder richt het onderzoek van Jonsson en Beach (2013) zich uitsluitend op leerlingen in de academische track; dit onderzoek zegt dus niets over de betekenis van selectie voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen in beroepsvoorbereidende tracks. Met name de studie van Knigge en Hannover (2011) en het Nederlandse proefschrift van Van den Bulk (2011) bevestigen echter dat leerlingen in het vmbo de lagere status die aan hun opleidingsniveaus wordt toegekend internaliseren; veel vmbo-leerlingen in Van den Bulks studie weten bijvoorbeeld niets te noemen waarin ze goed zijn.

Vier andere onderzoeken keken vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief naar verschillen tussen leerlingen in verschillende onderwijstypen en onderzochten de fase van identiteitsontwikkeling waarin ze zich bevonden (Negru-Subtirica et al., 2015; Pfeiffer et al., 2012; Sica, 2009; Solomontos-Kountouri & Hurry, 2008). Twee van deze studies laten zien dat jongeren in het beroepsonderwijs zich vaker dan jongeren in een academische track in een minder gunstige situatie bevinden als het gaat om hun identiteitsontwikkeling; ze verkennen geen mogelijke identiteiten (Negru-Subtirica et al., 2015), of ze verkennen hun mogelijke identiteiten vooral vanuit een angst voor wie of hoe ze niet willen worden (Sica, 2009). Leerlingen in academische schooltypen bevonden zich daarentegen vaker dan leerlingen in het beroepsonderwijs in een toestand van identity moratorium met betrekking tot de verkenning van hun mogelijke beroepsidentiteiten (Negru-Subtirica et al., 2015) en ontwikkelden hun persoonlijke identiteit meer vanuit een positieve benadering van hun toekomst (Sica, 2009).

Volgens de auteurs van deze onderzoeken kan dit worden verklaard door de beperkte carrièrevooruitzichten voor leerlingen in de beroepsvoorbereidende tracks (Negru-Subtirica et al., 2015; Sica, 2009; maar zie ook Solomontos-Kountouri & Hurry, 2008), het daarmee geassocieerde stigma van armoede (Negru-Subtirica et al., 2015), en het negatieve stempel van de beroepstrack in het algemeen (Negru-Subtirica et al., 2015; Sica, 2009). In deze studies wordt echter ook benadrukt dat er verschillen zijn tussen de leerlingenpopulatie in beroepsvoorbereidende en in academische tracks die relevant kunnen zijn in termen van het doorlopen van de fasen van identiteitsontwikkeling. Zo is in beroepsvoorbereidende opleidingen het aandeel leerlingen met een problematische thuissituatie groter (Sica, 2009), waardoor er wellicht minder aandacht overblijft voor het verkennen van verschillende identiteitsdimensies.

Verder verschillen de leerlingenpopulaties van verschillende tracks vaak in termen van sociaaleconomische status. Dat verklaart wellicht dat Lannegrand-Willems en Bosma (Lannegrand-Willems & Bosma,

2006) op basis van een Frans survey-onderzoek vonden dat jongeren op scholen met een meerderheid van leerlingen met een lagere of middenklasse achtergrond minder exploreren en zich minder committeren (er is dus meer sprake van identiteits*diffusion*), terwijl jongeren op scholen met vooral leerlingen uit de hogere klasse vaker exploreren. Een soortgelijke bevinding wordt gepresenteerd in het onderzoek van Solomontos-Kountouri en Hurry (2008) onder een steekproef van Grieks-Cypriotische leerlingen. Ook hier zou het verschil in loopbaanperspectieven echter volgens zowel Lannegrand-Willems en Bosma (2006) als Solomontos-Kountouri en Hurry (2008) een beslissende rol kunnen spelen.

Pfeiffer et al. (2012) laten daarentegen zien dat Duitse leerlingen in het schooltype *Realschule* –vergelijkbaar met mavo/havo– juist duidelijkere ideeën hebben over hoe ze willen leven en al vaker gekozen hebben voor een loopbaan dan vwo-leerlingen. De auteurs verklaren dit vanuit het feit dat leerlingen van de *Realschule* het voortgezet onderwijs eerder verlaten en dus dichter bij de 'ontwikkelingsdeadline' zitten van het vinden van werk of een vervolgopleiding. De bevindingen van Pfeiffer et al. (2012) enerzijds en de bevindingen van Negru-Subtirica et al. (2015), Sica (2009) en Solomontos-Kountouri en Hurry (2008) anderzijds zijn dus tegenstrijdig. Dit duidt erop dat er verder onderzoek nodig is om de precieze relatie tussen het onderwijsniveau en het tempo waarin en de manier waarop jongeren de fasen van identiteitsontwikkeling doorlopen vast te stellen. Mogelijk speelt het imago van verschillende schooltypen in verschillende landen hier een rol.

Tot slot lijkt de reputatie van een individuele school van invloed te kunnen zijn op de ontwikkeling van de schoolidentiteit van jongeren, zoals blijkt uit het onderzoek van Marcoyeux en Fleury-Bahi (2011). Marcoyeux en Fleury-Bahi (2011) vroegen in een survey aan 542 jongeren hoe ze dachten over het imago van hun school. De resultaten laten zien dat, naarmate jongeren het imago van hun school als negatiever zagen, ze minder geneigd waren zich met hun school en met leren op school te identificeren. Zelfs het schoolgebouw lijkt onbedoeld invloed te kunnen hebben op de identiteiten van leerlingen volgens een onderzoek van Strickland en Hadjiyanni (2013). Zij vroegen zes leerlingen van een Amerikaanse high school in een achterstandswijk om tien foto's te maken van dingen die ze prettig of onprettig vonden aan hun schoolgebouw. Daarnaast werd hen gevraagd op te schrijven waarom ze juist die foto's hadden genomen, en ze werden daar ook over geïnterviewd. Vier leerlingen merkten op dat het vies was op school. Ze lazen daaruit de boodschap af dat zij als leerlingen niet de moeite waard waren, wat maakte dat ze hun identiteit als leerling en hun school graag achter zich wilden laten: ze wilden het liefst zo

snel mogelijk uit die 'dierentuin' vertrekken (citaat in Strickland & Hadjiyanni, 2013: p. 28). Tegelijkertijd kon bijvoorbeeld een prijzenkast met gewonnen bekers ervoor zorgen dat leerlingen durfden te dromen van wie en wat zij later konden worden, omdat deze prijzenkast in de beleving van leerlingen laat zien dat hard werken loont, ongeacht het imago van de school waar je naartoe gaat of van de buurt waarin je woont. Vooralsnog is er, voor zover dat bij ons bekend is, geen ander onderzoek naar het effect van het schoolimago, het schoolgebouw en de inrichting en aankleding van school op de identiteitsontwikkeling van jongeren, maar de gedachte dat ook gangen, klassen, bibliotheken, enzovoort boodschappen uitdragen en leerlingen identiteitsposities aanreiken, vinden wij interessant.

*Groepering en selectie op school en in de klas*

Naast de groepering van leerlingen in verschillende tracks, kunnen leerlingen ook binnen een les worden ingedeeld in verschillende groepjes om hen op een efficiënte manier hulp of instructie te kunnen bieden die is afgestemd op hun niveau. We spreken dan van differentiatie. Daarnaast kunnen scholen sommige leerlingen aanvullende programma's aanbieden om bijvoorbeeld aan hun taalachterstand te werken, of om hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van studievaardigheden zoals het maken van en je houden aan een planning. Verreweg de meeste studies hieromtrent zijn afkomstig uit de Verenigde Staten. Anagnostopoulos (2006), Solomon (2007) en Yi (2013) laten situaties zien waarin laag (zie Anagnostopoulos, 2006; Yi, 2013) of juist hoog (zie Solomon, 2007) presterende leerlingen in *speciale klassen* worden geplaatst om hen onderwijs aan te bieden dat aansluit op hun niveau. De studies van Anagnostopoulos (2006) en Yi (2013) tonen dat wanneer deelname aan een dergelijke klas gepaard gaat met een stigma, of als leerlingen dat zo ervaren, dit er toe kan leiden dat jongeren de aan hen toegekende lagere status internaliseren als deel van hun identiteit. Yi (2013) beschrijft bijvoorbeeld de casus van Hoon, een leerling in de Verenigde Staten die Engels als tweede taal aan het leren is, en die in een speciaal *English as a Second Language* (ESL) programma is geplaatst omdat zijn Engelse taalvaardigheden nog niet goed genoeg waren om aan het reguliere onderwijs deel te nemen. In de interviews vertelt Hoon:

> *"Het [ESL programma] verlaten, dat gaat om je trots. Het is erg gênant om te lang in een ESL programma te zitten, vooral als ik zie dat leerlingen die hier gelijk met mij kwamen of zelfs later dan ik, al uit het programma mogen en gewone Engelse lessen krijgen, dat voelt als gezichtsverlies."* (citaat in Yi, 2013, p. 217)

Hoon sprak vaak over zichzelf en medeleerlingen als “we zijn maar ESL” (citaat in Yi, 2013, p. 217), een uitdrukking waarin zijn geïnternaliseerde gestigmatiseerde identiteit als ESL-leerling tot uiting komt. Solomon (2007) biedt op haar beurt inzicht in hoe het plaatsen van goed presterende wiskundeleerlingen in aparte wiskundeklassen ervoor kan zorgen dat deze leerlingen een wiskunde-identiteit ontwikkelen waarbij zij zich betrokken voelen bij en inzetten in de wiskundelessen. De keerzijde van de medaille is in de studie van Solomon echter wel dat de ontwikkeling van de wiskunde-identiteiten van de overige leerlingen hierdoor negatief lijkt te worden beïnvloed: zij tonen zich juist weinig betrokken bij de wiskundelessen en zij lijken zich minder in te zetten tijdens de wiskundelessen, alsof ze het als het ware al hebben opgegeven om goed te worden in wiskunde en om het interessant te gaan vinden.

Het onderzoek van Hoffman (2012) laat daarnaast zien hoe de introductie van selectie en verdere differentiatie op basis van capaciteiten invloed kan hebben op de identiteitsontwikkeling van jongeren. Hoffman (2012) hield interviews met leerlingen uit de Verenigde Staten die als keuzevak aan een blazersband deelnamen en vroeg hen dagboekjes bij te houden. De band was een van de populaire keuzevakken en veel leerlingen bleken hiervoor gekozen te hebben om ‘erbij te horen’. Deelname aan dit vak beïnvloedt de sociale identiteit van de leerlingen positief. Hoewel de band aanvankelijk niet competitief was, organiseerden de leraren later in het jaar audities voor plekken in een ensemble. Vanaf dat moment begonnen verschillende leerlingen hun sociale identiteit als lid van de band in twijfel te trekken. Bovendien ontstonden er door het samenstellen van een ensemble en de verschillende posities daarbinnen (bijvoorbeeld eerste trompet, tweede trompet, enz.) nieuwe identiteitsposities van succesvolle en minder succesvolle musici waar leerlingen zich bij de ontwikkeling van hun sociale en muzikale identiteiten toe moesten verhouden. Dit beïnvloedde de ontwikkeling van de sociale en muzikale identiteiten van leerlingen die wel werden geselecteerd voor (een goede plek in) het ensemble positief, maar de ontwikkeling van de sociale en muzikale identiteiten van leerlingen die hier niet voor werden geselecteerd negatief.

Het onderzoek van Hoffman (2012) laat ook zien hoe sociale ongelijkheid een rol kan spelen bij selectie- en differentiatieprocessen. Sommige leerlingen kwamen bijvoorbeeld uit gezinnen die zich extra muziekles buiten school konden veroorloven, terwijl dit voor andere leerlingen niet het geval was. Hierdoor konden leerlingen uit de eerste groep een voorsprong op de leerlingen uit de tweede groep nemen. De positieve beoordeling van hun prestaties in de band stimuleerde de ontwikkeling van hun sociale en muzikale identiteiten

vervolgens verder, terwijl de minder bevoorrechte leerlingen achter bleven. Dit voorbeeld illustreert goed hoe belangrijk het is om bij selectie rekening te houden met eventuele ongewenste neveneffecten.

Barnett (2006) onderzocht hoe de selectie voor een cheerleading of dansteam van een school van invloed kan zijn op de ontwikkeling van de sociale, persoonlijke en schoolidentiteiten van meisjes op een *high school.* Interviews met 18 meisjes die na try-outs wel geselecteerd waren en met 18 meisjes die niet waren geselecteerd voor het team waar ze graag in wilden, suggereren dat de eerste groep een boost van hun sociale identiteit ervaart. Twee maanden na de selectie merkt een van de meisjes bijvoorbeeld op:

*"Nu ben ik iemand … Ik dacht nooit dat het iemand echt kon schelen … maar dit is mijn kans! Ik heb het al gemerkt – mensen komen naar me toe en feliciteren me en zeggen dat ik het goed heb gedaan en ik ken ze niet eens."* (citaat in Barnett, 2006: p. 530)

Meisjes die niet geselecteerd waren, hadden juist het gevoel dat ze qua sociale status waren gedegradeerd, zoals het volgende citaat illustreert:

*"Ik dacht dat ik vrienden had maar dat is niet meer zo. Ze denken allemaal dat ik een loser ben en het kan me niet schelen wat ze denken."* (citaat in Barnett, 2006: p. 532)

De geselecteerde meisjes gingen zich ook meer verbonden voelen met hun school, terwijl voor de niet geselecteerde meisjes het omgekeerde het geval was. Een van hen vertelde dat ze zich had aangemeld voor het team "als een manier om zich met haar school te verbinden" maar "nu is het het tegenovergestelde – ik wil zo ver mogelijk van deze school wegrennen!" (citaat in Barnett, 2006: p. 534). Verschillende meisjes die niet geselecteerd waren, noemden ook gevolgen voor hun persoonlijke identiteit; ze gingen zich afvragen wie ze eigenlijk waren en ze voelden dat ze hadden gefaald als persoon. Hoewel blazersbands, cheerleading teams en dansteams wellicht niet zo vaak voorkomen in de Nederlandse onderwijscontext, laten deze onderzoeken wel zien wat voor een invloed de selectie van leerlingen voor bepaalde buitenschoolse activiteiten (denk aan een debatteam of een basketbalteam) kan hebben op de identiteitsontwikkeling van zowel de leerlingen die wel worden geselecteerd als degenen die niet worden geselecteerd.

## 4.2 De pedagogisch-didactische aanpak

Leraren kiezen meestal voor een bepaalde pedagogisch-didactische aanpak omdat ze denken dat die bijdraagt aan de begripsontwikkeling of de motivatie van leerlingen. De keuze voor een bepaalde pedagogisch-didactische aanpak is echter ook één van de mechanismen waarmee leraren communiceren wat een goede leerling is en doet, en wat zodoende maakt dat leerlingen zichzelf al dan niet als zodanig gaan zien (zie Tabel 3 in Bijlage 2 voor een overzicht van de bestaande literatuur hierover). Dit komt bijvoorbeeld naar voren in het onderzoek van Rubin (2007) die in het kader van een etnografische studie maandenlang lessen maatschappijleer observeerde in een 9th-grade klas (onze derde klas) in de Verenigde Staten. Rubin zag dat tijdens de lessen maatschappijleer tussen de regels door werd gecommuniceerd dat een goede leerling iemand is die goed feiten uit het hoofd kan leren en repetitieve invuloefeningen kan maken; dat waren namelijk de activiteiten en vaardigheden waaraan tijdens de lessen veel aandacht werd besteed. Er was in de lessen daarentegen weinig ruimte voor het bedenken van creatieve oplossingen voor maatschappelijke problemen of voor het verwerven van inzicht in dergelijke problemen. Ook observeerde Rubin dat de nadruk in deze lessen meer lag op het snel afronden van opdrachten dan op goed en nauwkeurig werken. In deze maatschappijleerlessen werd hiermee onbewust aan leerlingen gecommuniceerd dat een goede leerling iemand is die snel kennis kan reproduceren; er was weinig waardering voor andere leervaardigheden. Rubin stelt dat een dergelijke beperkte invulling van de identiteitspositie van een goede leerling er onbedoeld toe kan leiden dat maar weinig leerlingen zichzelf kunnen zien als goede leerlingen. Deze maatschappijleerlessen bieden, met andere woorden, slechts een klein aantal leerlingen met zeer specifieke talenten de kans om een positieve leeridentiteit te ontwikkelen. Ook een aantal andere studies uit de Verenigde Staten suggereert dat via de pedagogisch-didactische aanpak gecommuniceerd wordt wat een goede leerling is, en dat dit onbedoeld een negatieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van 'domein-specifieke' identiteiten van leerlingen die moeite hebben om zich daarin te herkennen (zie Anderson (2007), Cobb, Gresalfi en Hodge (2009) Horn (2008) en Lambert (2015) over het ontwikkelen van wiskunde-identiteiten; Charland (2010) over het ontwikkelen van artistieke identiteiten; Smagorinsky, Cook en Reed (2005) over het ontwikkelen van leeridentiteiten; Brickhouse, Lowery en Schultz (2000), Carlone (2004), Evnitskaya en Morton (2011) en Wallace (2012) over het ontwikkelen van science-identiteiten; en DeGennaro & Brown, (2009) over het ontwikkelen van technologie-identiteiten).

Calabrese Barton, Kang, Tan, O'Neill, Bautista-Guerra, en Brecklin (2013) laten bovendien zien hoe bepalend de boodschap, die *op school* via de pedagogisch-didactische aanpak wordt uitgedragen over wanneer iemand een goede science-leerling is, kan zijn voor de ontwikkeling van de science-identiteiten van leerlingen. In een drie jaar durend, etnografisch onderzoek zagen Calabrese Barton et al. (2013) ook dat de nadruk in de science lessen die twee meisjes op een Amerikaanse *high school* volgden met name lag op de snelheid waarmee opdrachten werden afgerond, en minder op de kwaliteit van de opdrachten. De meisjes werkten niet heel snel, maar wel grondig. Hierdoor gingen de meisjes zichzelf volgens Calabrese Barton et al. (2013)zien als mensen die niet goed zijn in science, ondanks het feit dat ze ook actieve en enthousiaste deelnemers waren van buitenschoolse science-programma's. Dit onderzoek illustreert hoe invloedrijk ervaringen op school kunnen zijn, in vergelijking met buitendschoolse ervaringen, voor de identiteiten die jongeren ontwikkelen.

De studie van Cone, Buxton, Lee en Mahotiere (2014) gaat in op verschillen tussen de identiteitsposities die in verschillende onderwijscontexten via de pedagogisch-didactische aanpak aan leerlingen worden aangereikt. Cone et al. (2014) interviewden leerlingen, ouders en leraren die van Haïti naar de Verenigde Staten waren gemigreerd. Deze mensen gaven aan dat zij zich geconfronteerd zagen met twee tegenstrijdige identiteitsposities: Waar jongeren in het Haïtiaanse onderwijs als goede leerlingen worden gezien als ze rustig, gehoorzaam en goed in het leren van feiten zijn, werd in de Verenigde Staten van hen vaker verwacht dat ze hun mening uiten, kritisch nadenken en zelfsturend op onderzoek uitgaan, om als goede leerlingen beschouwd te kunnen worden. Hierdoor was het voor de geïnterviewde leerlingen niet meer duidelijk hoe zij zichzelf als leerling moesten zien. Gezien de wereldwijd toenemende migratie is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van dergelijke verschillen tussen landen en culturen en de verwarring die dit met zich mee kan brengen.

Hamilton (2002), Horn (2008) en Clark, Badertscher en Napp (2013) laten verder zien dat er niet alleen tussen landen verschillen kunnen zijn in de aangeboden identiteitsposities voor leerlingen en de waardering daarvan, maar ook tussen scholen of zelfs klassen binnen één land. De studies van Horn (2008) en Clark et al. (2013) bieden inzicht in hoe de keuze voor een bepaalde pedagogisch-didactische aanpak de identificatie met sommige wiskunde-identiteitsposities aannemelijk maakt, terwijl het de identificatiemogelijkheden met andere wiskunde-identiteitsposities belemmert. Horn (2008) vergelijkt in haar twee jaar durende etnografische onderzoek bijvoorbeeld de identiteitsposities die via de

pedagogisch-didactische aanpak in wiskundelessen op twee verschillende Amerikaanse scholen beschikbaar werden gesteld. Waar de ene school een cumulatief wiskundecurriculum aanbood waarbinnen leerlingen individueel aan korte wiskundige opdrachten werkten, ontwikkelden leerlingen op de andere school zelf werkvormen waarin leerlingen met verschillende niveaus in wiskunde konden samenwerken. Op de eerste school werd de volgende boodschap onbedoeld via de pedagogisch-didactische aanpak uitgedragen:

*"Wiskunde is iets waarbij je je alleen maar alles hoeft te herinneren wat je daarvoor hebt geleerd. Op een gegeven moment kom je dan op een punt waarbij je brein zegt, 'Ik zit vol', en dan kun je niet meer verder."* (citaat in Horn, 2008: p. 220)

Op deze school lag het daarom voor de hand om jezelf te zien als iemand die 'geen wiskundepersoon is', zodra de cumulatieve lesstof te moeilijk werd. Op de andere school werd daarentegen continu benadrukt dat iedereen van wiskunde kan blijven leren als hij of zij dat wil. De studies van zowel Horn (2008) als van Clark et al. (2013) bieden alleen inzichten in de aangereikte identiteitsposities, maar niet in de vraag of de verschillende contexten de identiteiten die leerlingen ontwikkelden ook daadwerkelijk beïnvloedden. Hamilton (2002) gaat wel in op deze vraag in haar etnografische vergelijking van verschillende scholen in Schotland en de manier waarop deze scholen studiesucces definiëren. De resultaten van haar studie laten zien dat de ontwikkeling van de leeridentiteiten van leerlingen in dit geval weldegelijk wordt beïnvloed door de manier waarop identiteitsposities door de verschillende scholen worden aangeboden: op sommige scholen baseerden leerlingen hun leeridentiteit vooral op meetbare gegevens (cijfers), terwijl de leerlingen op andere scholen hun leeridentiteiten vooral ontwikkelden op basis van leerervaringen (zoals of het hen lukte om de dieperliggende betekenis van teksten te doorgronden of om op gevoel melodieën te componeren), los van de cijfers die daar wel of niet aan werden toegekend.

## 4.3 Verwachtingen van leraren

Al in 1968 beschreven Rosenthal en Jacobson het Pygmalion-effect in de klas, waarbij hogere verwachtingen van leraren tot betere prestaties van leerlingen leiden. Nog altijd vormen de verwachtingen van leraren een prominent onderwerp binnen het onderwijskundig onderzoek en binnen de wetenschappelijke literatuur omtrent identiteitsontwikkeling. Via hun verwachtingen ten aanzien van leerlingen dragen leraren uit welke

identiteitsposities er voor verschillende leerlingen beschikbaar zijn. Terwijl we in de vorige paragraaf zagen dat leraren via hun pedagogisch-didactische aanpak een boodschap gaven aan alle leerlingen in de klas over hoe men geacht wordt te leren, gaat het hier om de verwachtingen die leraren aan individuele leerlingen of aan groepen leerlingen binnen de klas communiceren (zie een overzicht van de literatuur hieromtrent in Tabel 4 in Bijlage 2).

Diverse onderzoeken laten zien dat het voor jongeren heel lastig is om een beeld van zichzelf als een goede of gemotiveerde leerling neer te zetten als de leraar hen eenmaal beschouwt als zwakke of ongemotiveerde leerling (Berg, 2010; Heyd-Metzuyanim, 2013; Olitsky, Flohr, Gardner & Billups, 2010). In de etnografische studie van Olitsky et al. (2010), die een jaar lang een 8th grade klas (onze tweede klas) in de Verenigde Staten volgden, vertelt een leerling bijvoorbeeld:

*"Ik had mevrouw Peters voor science in het zevende leerjaar. Eerst praatte ik heel veel in haar klas en mijn naam stond altijd [bij wijze van sanctie] op het bord. Later werd ik rustiger en begon ik mijn werk te doen, maar omdat ik al bekend stond als iemand die veel praatte kreeg ik elke keer op mijn kop als iemand die dichtbij mij zat aan het praten was."* (citaat in Olitsky et al., 2010: p. 1218)

Deze leerling heeft het gevoel dat er, vanwege de eerste indruk die ze heeft gemaakt, nog maar één identiteitspositie toegankelijk voor haar is, namelijk die van een slechte leerling. Hoe goed zij haar best later in het schooljaar ook deed, volgens haar bleef de leraar haar zien als iemand die zich niet aan de regels houdt. Een vergelijkbare bevinding wordt gepresenteerd in een Noors, meerjarig, etnografisch onderzoek van Berg (2010) (zie Tabel 4 in Bijlage 2).

In een Israëlische studie (Heyd-Metzuyanim, 2013) wordt daarnaast beschreven hoe zij als wiskundeleraar de lage verwachtingen die zij van een bepaalde leerling heeft impliciet uit door deze leerling niet actief te helpen: waar zij aan het begin van het jaar regelmatig probeerde te begrijpen waar de onjuiste wiskunderedeneringen van de leerling vandaan kwamen, besteedde ze hier later geen aandacht meer aan. Heyd-Metzuyanim concludeert, op basis van participatieve observaties en een tweetal interviews met deze leerling, dat dit er onbedoeld toe heeft geleid dat de leerling zichzelf niet meer ziet als iemand die in staat is om beter te worden in wiskunde, omdat dit ook de boodschap is die zij als leraar uitdroeg. Bottrell (2007) hield interviews over school met twaalf meisjes van een Australisch jongerencentrum en constateerde eveneens dat leerlingen uit de getoonde betrokkenheid van leraren boodschappen afleiden over de verwachtingen die leraren ten aanzien

van hen hebben, én dat dit de identiteiten die adolescenten ontwikkelen kan beïnvloeden: adolescenten die de indruk hadden dat leraren de hoop voor hen hadden opgegeven kregen het gevoel "niet de moeite waard" te zijn (citaat uit Bottrell, 2007: 605).

In veel onderzoeken, met name wanneer uitsluitend leerlingen via interviews of vragenlijsten zijn bevraagd, is het lastig om vast te stellen in hoeverre de door leerlingen gepercipieerde verwachtingen van leraren overeenkomen met de daadwerkelijke verwachtingen van leraren (Aschbacher, Li & Roth, 2010; Edwards-Groves & Murray, 2008; Jethwani, 2015). Er zijn echter weldegelijk aanwijzingen dat het idee dat leerlingen hebben over wat leraren van hen verwachten invloed heeft op de identiteiten die zij ontwikkelen (Aschbacher et al., 2010; Berg, 2010; Bottrell, 2007; Edwards-Groves & Murray, 2008; Fields & Enyedy, 2013; Heyd-Metzuyanim, 2013; Jethwani, 2015; Landers, 2013; Olitsky et al., 2010; Rubin, 2007; Seaton, 2007; Wortham, 2006). De studie van Olitsky et al. (2010) waarschuwt er bijvoorbeeld voor dat jongeren de identiteitsposities die in hun beleving door leraren aan hun ter beschikking zijn gesteld internaliseren. Het gevaar dat hierbij op de loer ligt is dat jongeren deze geïnternaliseerde identiteitsposities zelf gaan uitdragen, ook in nieuwe situaties. Zo vertelt een leraar:

*"Tegen de tijd dat ik hen als achtstejaars leerde kennen hadden ze al drie jaar labels toebedeeld gekregen en vaak gebruikten ze die labels zelf ook voordat ik een kans had om zelf te bepalen hoe 'slim' of ijverig' ze waren."* (citaat uit Olitsky et al., 2010: p. 1218)
Hiermee kunnen leerlingen hun eigen mogelijkheden om zich met nieuwe identiteitsposities te identificeren beperken. Met andere woorden, zowel verwachtingen als gepercipieerde verwachtingen van leraren kunnen fungeren als *self-fulfilling prophecies*. Daarom is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van de verwachtingen die ze (mogelijk onbedoeld) communiceren in de interactie met hun leerlingen.

Een aantal studies over de verwachtingen van leraren suggereert bovendien dat bepaalde groepen leerlingen soms negatievere (of positievere) verwachtingen van hun leraren ervaren dan andere groepen leerlingen, bijvoorbeeld op basis van hun gender (Steele, 1997), of op basis van de culturele, etnische of economische achtergrond van die leerlingen (Aschbacher et al., 2010; Edwards-Groves & Murray, 2008; Jethwani, 2015; Olitsky et al., 2010; Rubin, 2007; Seaton, 2007; Wortham, 2006). Aschbacher et al. (2010) constateerden in hun Amerikaanse studie bijvoorbeeld dat leerlingen van Aziatisch-Amerikaanse afkomst hun science leraren heel ondersteunend vonden en het gevoel hadden dat de leraren hoge verwachtingen van hen hadden, terwijl

Afro-Amerikaanse en Latino leerlingen dachten dat leraren juist lagere verwachtingen van hen hadden dan van anderen (zie ook Steele, 1997). Leerlingen uit de laatste twee groepen gaven aan daardoor minder geneigd te zijn om na het voortgezet onderwijs te kiezen voor een opleiding in de exacte of medische richting. Ook andere studies (Edwards-Groves & Murray, 2008; Jethwani, 2015; Olitsky et al., 2010; Rubin, 2007; Seaton, 2007; Wortham, 2006) laten zien dat de verwachtingen die leraren uiten ten opzichte van (groepen) leerlingen, gevolgen kunnen hebben voor de kennis, vaardigheden en identiteiten die adolescenten ontwikkelen.

Om deze paragraaf positief te eindigen willen wij benadrukken dat alhoewel de meeste onderzoeken die we in deze paragraaf hebben besproken zich richten op de invloed van negatieve (gepercipieerde) verwachtingen van leraren op de identiteitsontwikkeling van leerlingen, er geen is reden om aan te nemen dat positieve verwachtingen van leraren niet net zo goed als een self-fulfilling prophecy kunnen werken. Een leerling in een Amerikaans onderzoek van Landers (2013) merkte bijvoorbeeld op, als reactie op de hypothetische situatie dat hij zijn huiswerk niet zou maken:

*"Ik sta erom bekend dat ik mijn huiswerk maak voor dit vak. Altijd als hij [de leraar] langs komt weet hij van tevoren al dat ik het gemaakt heb, want ik doe het altijd."* (citaat in Landers, 2013: p. 385)

Dit citaat laat zien dat (de perceptie van) positieve verwachtingen van de leraar de identiteitspositie van 'goede leerling' toegankelijk maakt. Dat maakt weer dat een leerling zichzelf kan zien als iemand die hard werkt en goed presteert op school en daar ook naar gaat handelen. Andere auteurs beschrijven vergelijkbare processen over de betekenis van positieve relaties met leraren voor de identiteitsontwikkeling van bijvoorbeeld meisjes op het Amerikaanse platteland (Seaton, 2007); van een Spaans sprekende geïmmigreerde leerling op een tweetalige school in de Verenigde Staten (Bartlett, 2007); van succesvolle leerlingen met een lage sociaal-economische status (Robb, Dunkley, Boynton, & Greenhalgh, 2007); en van leerlingen in Engelse lessen op een Amerikaanse high school (Vetter, 2010).

Het is echter niet zo dat positieve verwachtingen van de leraar altijd door jongeren worden geïnternaliseerd als deel van hun identiteit. Smith (2008) laat dit zien in een onderzoek naar een klas voor 'excellente leerlingen' in de 9th grade. De leraren hadden hoge verwachtingen van alle leerlingen in deze klas: ze benadrukten dat er van hen als 'excellente' leerlingen werd verwacht dat ze hard werkten, en meer deden en integerder waren dan gewone leerlingen. Terwijl

sommige leerlingen zich met deze verwachtingen identificeerden, zagen anderen zichzelf juist niet als 'het soort mensen' dat hier kennelijk gewaardeerd werd. Ze maakten opmerkingen als:

> *"Ik ben best slim, maar ik denk gewoon niet dat ik het type mens ben waarvan leraren denken dat hij in een excellentieklas thuis hoort."* (citaat in Smith, 2008: p. 499)

De prestaties van deze leerling pasten bij het excellentieprogramma, maar hij kon zich niet vinden in de studiehouding die hij geacht werd aan te nemen om deze cijfers te halen. Dit lijkt erop te duiden dat de verwachtingen die leraren ten opzichte van leerlingen uiten leerlingen wel de mogelijkheid moeten geven om deze verwachtingen als wenselijk of op zijn minst betekenisvol te beschouwen (Smith, 2008).

## 4.4 Normen van klasgenoten en jeugdcultuur

Ook jongeren onderling kunnen de toegang tot bepaalde identiteitsposities beperken en zo de ontwikkeling van hun eigen en elkaars identiteitsontwikkeling beïnvloeden, zoals de eerder besproken studie van Willis (1977) al liet zien. Ook recente onderzoeken laten zien dat leeftijdgenoten de toegang tot bepaalde identiteitsposities, door 'negatieve sancties' kunnen beperken (zie Tabel 5 in Bijlage 2 voor een overzicht van deze onderzoeken). Vaak is het de angst voor zulke sancties die maakt dat leerlingen zelf afzien van identificatie met bepaalde identiteitsposities (zie Charland (2010) over de ontwikkeling van artistieke identiteiten; Hall (2010) en Hall et al. (2010) over de ontwikkeling van lezersidentiteiten; Fletcher et al. (2009), Ideland & Malmberg (2012), en Vetter et al. (2011) over de ontwikkeling van leerlingidentiteiten; Olitsky (2007) over de ontwikkeling van science-identiteiten). Zo laat Charland (2010), op basis van semi-gestructureerde interviews en focusgroepen met 58 Afro-Amerikaanse jongeren in de Verenigde Staten, zien dat leerlingen om afkeuring van leeftijdgenoten te voorkomen, niet durfden te laten merken dat ze graag met kunst bezig waren. Ze waren bang dat hun klasgenoten hen om hun artistieke bezigheden een 'nerd' of een 'homo' zouden vinden en legden zich liever toe op de ontwikkeling van identiteitsdimensies die bijdroegen aan hun populariteit, zoals hun sportidentiteit. Dit belemmerde de mogelijkheden voor deze jongeren om hun kunstzinnige vaardigheden te verkennen en te verbeteren, en om hun artistieke identiteit verder te ontwikkelen, hoewel sommige jongeren dit stiekem thuis alsnog deden.

Hall (2010) onderzocht daarnaast hoe drie duo's van leraren en zwakke lezers in de Verenigde Staten

aankeken tegen de verschillende lezersidentiteitsposities die voor leerlingen beschikbaar werden gemaakt in de les. Hall ontdekte dat de leraren, door de verwachtingen die ze uitten, drie posities beschikbaar probeerden te maken: de identiteitspositie van een zwakke lezer (iemand die veel van wat hij/zij leest niet begrijpt, niet meedoet in de klas en geen hulp vraagt), de positie van iemand die een goede lezer aan het worden is (zwakke lezers die zich gedragen als goede lezers, bijvoorbeeld door actief mee te doen in de klas en door vragen te stellen), en de positie van een goede lezer (iemand die bijna alles van wat hij/zij leest begrijpt, die actief meedoet en vragen stelt). De leerlingen zelf identificeerden zich echter alleen als zwakke of goede lezers. Uit de interviews leidde de auteur af dat dat komt doordat leerlingen bang zijn voor de sociale consequenties van zich identificeren met de identiteitspositie van 'een goede lezer in wording'. Verschillende leerlingen deden liever niet mee in de klas en stelden liever geen vragen om te verbergen dat ze problemen hadden met lezen, omdat ze dat vernederend vonden. Een van de leerlingen legde uit:

*''Als ik om hulp zou vragen dan zou iedereen het weten. Ze zouden dan weten dat ik niet kan lezen en dat is echt gênant.''* (citaat in Hall, 2010: p. 1810).

Doordat er dus een cultuur was waarin leerlingen bang waren dat er om hen gelachen zou worden als ze een fout maakten en de identiteitspositie van iemand die een goede lezer aan het worden is aannamen, beperkten ze hun eigen kansen om betere lezers te worden en de daarbij passende lezersidentiteiten te ontwikkelen. Het onderzoek van Olitsky (2007) laat bovendien zien dat klasgenoten onderling medeleerlingen met een migratie-achtergrond sneller kunnen bespotten bij het geven van een onjuist antwoord, of zelfs bij het correct gebruik van vakjargon dan leerlingen zonder een migratie-achtergrond. Hierdoor kunnen met name leerlingen met een migratie-achtergronden (denk voor de Nederlandse context bijvoorbeeld aan Turkse of Marokkaanse Nederlanders) het gevoel krijgen dat de identiteitspositie van een succesvolle leerling niet tot hun beschikking staat, wat vervolgens de ontwikkeling van hun identiteiten negatief kan beïnvloeden. Het is daarom van belang dat docenten hier alert op zijn.

Ook de onderzoeken van Fletcher et al. (2009), Ideland en Malmberg (2012) en Vetter et al. (2011) laten zien dat sommige leerlingen juist bang waren dat er met hen gespot zou worden als ze het goed zouden doen op school. Vetter et al. (2011) beschrijft hoe een meisje, Jessica, het gevoel heeft dat ze moet balanceren tussen de verwachtingen van haar leraren en die van haar vriendinnen. Leraren waarderen het als ze laat zien dat

ze slim is, maar haar vriendinnen, die haar kennen als 'crazyghetto', zijn stomverbaasd als zij een goede vraag stelt of een slimme opmerking maakt. Zoals Jessica zelf zei: "Iedereen had zoiets van 'Oh, my God, wat was dat, wat kwam daar uit Jessica?"' (citaat in Vetter et al., 2011: p. 193). Daarom verzet Jessica zich soms tegen de positionering als 'schoolmeisje' door zich storend te gedragen in de les, vooral als haar vriendinnen ook in die les zitten. Jessica ziet echter wel het belang in van een goede opleiding en probeert daarom manieren te vinden om ogenschijnlijk tegenstrijdige identiteiten te combineren. Ze gebruikt bijvoorbeeld humor in de klas om haar 'crazyghetto' identiteit te behouden tegenover haar vriendinnen, terwijl ze de leraren haar 'schoolmeisjes-identiteit' laat zien. Zo ontwikkelt ze een leerlingidentiteit zonder dat haar leeftijdgenoten haar afwijzen. Ook andere auteurs (Charland, 2010, Fletcher et al., 2009; Ideland & Malmberg, 2012) laten zien dat leerlingen soms hun belangstelling en capaciteiten relativeren, terwijl ze die ondertussen proberen te ontwikkelen (Charland, 2010). Anders gezegd, leeftijdgenoten kunnen er voor zorgen dat leerlingen belangrijke aspecten van hun identiteit verbergen, wat niet bevorderlijk is voor de ontwikkeling van deze identiteitsdimensies, omdat ze de verschillende identiteitsposities binnen deze identiteitsdimensies hierdoor niet vrijelijk kunnen verkennen.

Volman en Ten Dam (2007) lieten verder zien dat expliciete doelen van het curriculum met betrekking tot de identiteitsontwikkeling van leerlingen kunnen worden ondermijnd door de heersende normen onder leerlingen. Volman en Ten Dam (2007) deden onderzoek naar de vakken Verzorging en Techniek in de eerste fase van het Nederlandse voortgezet onderwijs. De invoering van deze vakken had onder andere emancipatorische doelen. Verondersteld werd dat jongens zich door het vak Verzorging gemakkelijker met zorg zouden gaan identificeren en dat meisjes, door les te krijgen in het vak Techniek, eerder zouden kiezen voor technische opleidingen en beroepen. Klassenobservaties en interviews met leraren en leerlingen lieten zien dat dat niet het geval was. Het invoeren van deze vakken bleek niet genoeg om seksestereotypen te doorbreken. Integendeel. Zo beschrijft een meisje hoe ze opdrachten bij techniek aanpakt:

*"Op een gegeven moment ga ik bij iemand anders kijken die aan het werk is. Ik vraag altijd een van de jongens. Meestal maken ze mijn opdracht af, dat doe ik nooit zelf. Dan vraag ik: 'Kun je me helpen?', en dan doen ze het, en dan zeg ik: 'Ik snap het nog steeds niet', en dan gaan ze gewoon door."* (citaat in Volman & Ten Dam, 2007: p. 861)

Dit onderzoek laat zien hoe jongeren hun eigen en elkaars toegang tot een breder scala van identiteitsposities beperken, ondanks expliciete curriculumdoelen, wat vervolgens weer de mogelijkheden beperkt om bepaalde dimensies van hun identiteit te ontwikkelen (zie ook de studie van Fields en Enyedy in Tabel 5 in Bijlage 2).

Wilmot (2014) laat echter zien dat jongeren niet altijd bezig zijn met hoe leeftijdgenoten hen zien. Ze deed onderzoek onder jongeren in Grahamstown, een Zuid-Afrikaanse regio waar vooral mensen wonen die IsiXhosa spreken. Leerlingen die naar een middenklasse school gingen waar een variant van Engels met een hoge status werd onderwezen, werden door jongeren uit de buurt belachelijk gemaakt en uitgescholden voor kokosnoot (zwart van buiten, wit van binnen). Hoewel dit een negatieve aanduiding van hun sociale identiteit was, kozen de geïnterviewde leerlingen van deze school ervoor hun aandacht te richten op de toegang die hun Engels hen bood tot een westerse en middenklasse cultuur. Dit onderzoek laat zien dat jongeren die een doel nastreven dat zij zelf (en eventueel anderen om hen heen) belangrijk vinden, minder gevoelig zijn voor de reacties van leeftijdgenoten. Daarnaast kwamen de negatieve reacties in de beschreven situatie niet van klasgenoten met wie de leerlingen dagelijks in de klas zitten, maar van andere leeftijdgenoten.

Het tweede deel van het rapport laat zien dat leeftijdgenoten elkaar, door onderlinge druk, ook kunnen ondersteunen bij het verkennen van aan onderwijs gerelateerde identiteitsdimensies.

## 4.5 Wat kunnen we hier van leren?

In dit hoofdstuk hebben we laten zien hoe selectiepraktijken op het niveau van het onderwijssysteem, de school en de klas, de pedagogisch-didactische aanpak in de klas, de verwachtingen van leraren en normen van leeftijdgenoten impliciete boodschappen kunnen bevatten over wat er van leerlingen op school wordt verwacht en welke leerlingen daaraan (kunnen) voldoen. Anders gezegd: op school worden bepaalde identiteitsposities aan jongeren aangereikt en worden andere identiteitsposities juist voor sommige leerlingen ontoegankelijk. Dat kan de mogelijkheden beïnvloeden die ze hebben om bepaalde aspecten van hun identiteit te ontwikkelen. Leerlingen kunnen zichzelf gaan zien als iemand die ‘niet kan leren’, ‘geen wiskunde-persoon’ is of ‘een loser’ is. Het kan ook betekenen dat leerlingen het gevoel krijgen dat ze niet op een bepaalde school thuis horen, dat leraren niet in hen geïnteresseerd zijn, of dat ze op school niet kunnen zijn wie ze eigenlijk zijn.

Hierbij moet worden opgemerkt dat de meeste van de besproken onderzoeken kleinschalig van aard

zijn: ze beschrijven de situatie op een bepaalde school of in een bepaalde klas van een specifiek land. De opzet van dergelijke onderzoeken maakt dat er meestal niet geconcludeerd kan worden dat de manier waarop leraren handelen of hoe de school is georganiseerd de *oorzaak* zijn van de manier waarop leerlingen zich ontwikkelen. Het is aannemelijk dat daarbij ook allerlei andere factoren, zoals de thuissituatie, een rol spelen. Ook kunnen we niet concluderen dat de beschreven processen zich op elke school en in elke klas voordoen. Wel geven dergelijke casusbeschrijvingen inzicht in patronen en processen die zich in het onderwijs *kunnen* voordoen. Op scholen worden veel beslissingen genomen met de bedoeling de prestaties van leerlingen te bevorderen. De studies in dit hoofdstuk laten zien dat dergelijke beslissingen soms ook gevolgen hebben op een ander vlak, namelijk de identiteiten die leerlingen kunnen ontwikkelen. Dit besef kan aanleiding zijn om naar de eigen school of les te kijken en de vraag te stellen: 'Gebeurt iets dergelijks hier ook?', 'Welke boodschap over wat een goede leerling is geven wij?' 'Welke identiteitsposities bieden wij leerlingen aan?' en 'Hoe interpreteren onze leerlingen de manier waarop we met ze omgaan?'.

# 5 Exploratieve leerervaringen organiseren

In het vorige hoofdstuk bespraken we studies die laten zien dat het onderwijs via verschillende mechanismen op een onbedoelde (en vaak ongunstige) manier kan bijdragen aan identiteitsontwikkeling van leerlingen. Steeds meer onderzoekers stellen dat leraren en scholen ook op een bewuste en bedoelde manier met de identiteit van jongeren bezig zouden moeten zijn. Schachter en Rich (2011) introduceerden daarvoor de term *identity education*, wat ze definieerden als: "the purposeful involvement of educators with students' identity-related processes or contents" (p. 222). In dit hoofdstuk bespreken we onderzoeken die verkennen hoe onderwijs bewust een bijdrage kan leveren aan een gunstige ontwikkeling van de identiteit(sdimensies) van leerlingen. Vanuit ontwikkelingspsychologische theorieën over identiteit (zie hoofdstuk 3) ligt het voor de hand om daarbij aan te sluiten bij twee processen van identiteitsontwikkeling die al door Erikson (1968) werden onderscheiden: exploratie en commitment. Onderwijs kan om te beginnen een rol spelen in het proces van exploratie. Leerlingen kunnen worden ondersteund bij het onderzoeken van eerdere identificaties en bij het verkennen van alternatieven. Dat kan door hen in aanraking te brengen met nieuwe identificatieobjecten (in de vorm van personen of ideeën). Daarnaast is er een rol voor leraren en scholen weggelegd als het gaat om het identiteitsproces van commitment: leerlingen kunnen worden ondersteund bij het maken van levenskeuzes.

Ook in dit hoofdstuk gaat het over het algemeen om kleinschalige studies. De meeste van deze studies zijn uitgevoerd in de Verenigde Staten. Ze kunnen worden gezien als voorbeelden van 'good practices' die voor leraren een inspiratiebron kunnen zijn om na te denken over hoe ze hun eigen lessen zo kunnen inrichten dat de kennis en vaardigheden die leerlingen er opdoen bijdragen aan het ontwikkelen van ideeën over wie ze (kunnen en willen) zijn en waar ze aan zouden kunnen en willen bijdragen. De meeste aandacht gaat in de literatuur uit naar situaties die bedoeld zijn om leerlingen exploratieve leerervaringen te laten opdoen. We onderscheiden daarbij drie soort leerervaringen: 1) leerervaringen die adolescenten de gelegenheid geven tot compleet nieuwe identificaties, we noemen dat exploratie in de breedte, 2) leerervaringen waarbij

adolescenten het beeld dat ze al van zichzelf hebben verder kunnen verkennen en verdiepen, we noemen dat exploratie in de diepte, en 3) leerervaringen waarbij leerlingen worden uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling. In dit hoofdstuk komen deze vormen van exploratie achtereenvolgens aan de orde (paragraaf 1 t/m 3). In paragraaf 4 en 5 besteden we afzonderlijk aandacht aan het belang van betekenisvolle leerervaringen en een goed pedagogisch klimaat in de klas. In verschillende onderzoeken komen deze twee zaken namelijk naar voren als belangrijke voorwaarden om met leerlingen bezig te zijn met identiteitsontwikkeling.

## 5.1 Exploratie in de breedte

Zoals beschreven in paragraaf 3.2 over de ontwikkelingspsychologische benadering van identiteitsontwikkeling, is het typerend voor het identiteitsproces van exploratie dat adolescenten een aantal van hun eerdere identificaties verwerpen, en gaan experimenteren met nieuwe identiteitsposities. Scholen en leraren kunnen adolescenten, door de leerervaringen die ze hen bieden, laten kennismaken met nieuwe identiteitsposities en op die manier deuren openen naar werelden die ze nog niet hebben ontdekt. Zo kunnen ze jongeren stimuleren om nieuwe interesses en talenten te ontwikkelen. Verschillende onderzoeken beschrijven situaties waarin exploratieve leerervaringen in de breedte worden georganiseerd, waarbij leerlingen door de introductie van onbekende leerinhouden kennismaken met tot dan toe niet beschikbare identiteitsposities (zie Tabel 6 in Bijlage 2 voor een overzicht van deze onderzoeken). Een voorbeeld van zo'n exploratieve leerervaring in de breedte wordt beschreven in de studie van Stapleton (2015). Zij onderzocht een groep van 30 Amerikaanse jongeren die deelnamen aan een vier weken durend zomerkamp op een locatie die was aangetast door klimaatverandering. De jongeren bezochten daar scholen, maatschappelijke organisaties en lokale bewoners. Verder kregen ze lezingen over klimaatverandering en onderzochten ze de impact van klimaatverandering op het mangrovebos. Uit interviews met dertien van de deelnemers blijkt dat de kennismaking met mensen en plaatsen die te maken hebben met de gevolgen van klimaatverandering, ervoor zorgde dat zij veel meer betrokken raakten bij het thema van klimaatverandering. De excursies en het doen van onderzoek op een locatie waar de problematiek van klimaatverandering echt speelde, maakten de kennis die ze over het onderwerp opdeden betekenisvol voor de deelnemers. Voor de meesten werd het zijn van een milieubewust

persoon onderdeel van hun identiteit. Een deelnemer merkte op:

*"[Het zomerkamp] heeft mijn identiteit veranderd, het heeft mijn kijk op het leven veranderd, wat ik koop, hoeveel ik koop in de winkel, het heeft mijn keuze voor vervoer veranderd, mijn dagelijkse gewoonten."* (citaat in Stapleton, 2015: p. 105)

Het zomerkamp introduceerde op een betekenisvolle manier een nieuw thema, dat voor de meeste jongeren nog onbekend was, en bood daarmee een nieuwe identiteitspositie waarmee ze zich konden identificeren.

Een ander voorbeeld is het onderzoek van Carlone et al. (2015), die een onderzoek deden naar een Amerikaans zomerprogramma dat tot doel had interesse voor lokale reptielen en amfibieën te stimuleren en om een sterkere band met de lokale omgeving te ontwikkelen. Aan dit programma namen zestien scholieren uit het voortgezet onderwijs deel van wie de meeste voorafgaand aan het programma geen belangstelling hadden voor herpetologie (leer van de kruipende dieren). Ze gingen op veldexcursies en hielpen bij het verzamelen, interpreteren en rapporteren van wetenschappelijke gegevens. Ook ontmoetten ze verschillende herpetologen. Op basis van observaties en interviews, concluderen Carlone et al. (2015) dat het zomerprogramma de ontwikkeling van de identiteit van leerlingen op het gebied van herpetologie stimuleerde door nieuwe leerinhouden, en daarmee nieuwe identiteitsposities, aan te bieden. Ook zij benadrukken het belang van *hands-on* en *on-site* activiteiten en noemen dat het van belang is om leerlingen de tijd en ruimte te bieden om deze nieuwe wereld van de herpetologie te betreden. Zo konden leerlingen kiezen of ze de amfibieën en reptielen, in ieder geval in eerste instantie, liever van een afstand observeerden, of deze ook meteen aan wilden raken. Een soortgelijke bevinding met betrekking tot het type leerervaring komt naar voren in de etnografische studie van Jones en Deutsch (2013). Zij onderzochten de identiteitsontwikkeling van acht adolescenten die de mogelijkheid kregen om vrijwilligerswerk te doen en om een aantal proefcolleges op *colleges* te bezoeken. De auteurs stellen dat de *hands-on* activiteiten op locatie de adolescenten de kans gaven mogelijke toekomstdoelen en beroepen te verkennen. Een leerling merkte ook op dat dit "echt helpt om uit te vinden wie je bent" (citaat in Jones & Deutsch, 2013: p. 34). Deze bevinding wordt verder ondersteund door het theoretische onderzoek van Stokes en Wyn (2007) waarin wordt beargumenteerd dat de *hands-on* kennismaken met verschillende beroepen leerlingen helpt om beroepskeuzes te maken.

Verschillende studies benadrukken het belang van exploratieve leerervaringen in de breedte voor

risicojongeren in het bijzonder (Barrett & Baker, 2012; Bruin & Ohna, 2013; Van Sluys, 2010) en voor jongeren die op basis van hun etniciteit en gender ondergerepresenteerd zijn (Johnson, Brown, Carlone, & Cuevas, 2011). Bruin en Ohna (2013) onderzochten een alternatief onderwijsprogramma waarin jongeren die in het reguliere (vooral theoretisch geörienteerde) Noorse onderwijs waren uitgevallen werkgerelateerde vaardigheden leerden. Het doel van dit programma was om de leerlingen kennis te laten maken met de eisen en verwachtingen in hun toekomstige beroepen. Uit interviews met acht leerlingen concludeerden Bruin en Ohna dat, hoewel deze jongeren hiervoor het idee hadden dat school niets voor hen was, het alternatieve programma hen verborgen talenten, interesses en nieuwe kanten van zichzelf liet ontdekken. De jongeren merkten ook dat je door je competent te voelen meer zelfvertrouwen krijgt en meer zin om te leren. Anders gezegd, door nieuwe vaardigheden op te doen in relatie tot identiteitsposities die daarvoor niet beschikbaar voor hen waren, konden deze jongeren hun zelfbeeld als lerende op een positieve manier ontwikkelen. Deze bevinding wordt ondersteund door andere onderzoeken (zie Barrett & Baker (2012) voor de persoonlijke en leeridentiteitontwikkeling van jeugddelinquenten die deelnemen aan een muziekprogramma; Van Sluys (2010) voor de ontwikkeling van leerlingidentiteiten onder leerlingen met een migratieachtergrond die meehelpen met een onderzoek op school; Johnson et al. (2011) voor de ontwikkeling van science-identiteiten van vrouwen met een non-dominante etnische achtergrond in de deelname aan extracurriculaire science programma's). Bruin en Ohna (2013) maken wel de kanttekening dat deelname aan het alternatieve programma een negatief effect zou kunnen hebben op de sociale status van deze jongeren, omdat dit hen in de ogen van de buitenwereld wellicht op een negatieve wijze onderscheidt van andere leerlingen (zie ook paragraaf 4.1. over selectiepraktijken).

Uit studies van Mittendorff et al. (2008) en Mortimer et al. (2010) blijkt overigens dat alleen het aanbieden van nieuwe kennis en vaardigheden niet voldoende is om een exploratieve leerervaring te bewerkstelligen. Leerlingen moeten de leerinhoud en de manier waarop deze wordt overgebracht ook als betekenisvol ervaren. In het Amerikaanse onderzoek van Mortimer et al. (2010) probeerden leraren migrantenleerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status te helpen om een universiteitsidentiteit te ontwikkelen door ze gedragingen aan te leren die de kans op toelating tot een universiteit zouden vergroten. De activiteiten waren gericht op tijdmanagement, studievaardigheden, het zoeken van universiteiten, persoonlijke ontwikkeling en academische waarden.

De leraren waren zich er echter niet van bewust dat de leerlingen deze gedragingen soms op een andere manier interpreteerden dan zijzelf. De leraren benadrukten bijvoorbeeld het belang van vrijwilligerswerk om de kansen op toelating te verhogen, maar voor de leerlingen sloeg het doen van vrijwilligerswerk nergens op. Zij zagen een betaalde bijbaan eerder als onderdeel van de identiteit van een succesvolle leerling. In hun dagelijkse worsteling om de eindjes aan elkaar te knopen ervaarden ze bovendien geen tijd en ruimte voor vrijwilligerswerk. Omdat de leraren dit probleem negeerden in plaats van erkenden, had het onderwijsprogramma niet het beoogde effect.

In verschillende theoretische artikelen worden voorstellen gedaan voor pedagogisch-didactische aanpakken die eraan bijdragen dat jongeren kennismaken met nieuwe identiteitsposities. Flum en Kaplan (2006) stellen voor gebruik te maken van leeractiviteiten die aansluiten bij het leven van leerlingen buiten school en die leerlingen mogelijkheden bieden te verkennen wat het toepassen van nieuw verworven ideeën in hun eigen leven betekent. Daarnaast bepleiten Brickhouse (2001) en Hamman en Hendricks (2005) actieve vormen van leren, waarbij leerlingen niet simpelweg de stof tot zich nemen maar rollen als historicus, wetenschapper en schrijver kunnen uitproberen. Zulke actieve vormen van leren bevorderen volgens hen niet alleen het begrip van de leerstof maar geven jongeren ook de gelegenheid om hun affiniteit met dergelijke rollen te verkennen en iets te leren over hun eigen capaciteiten. Harrell-Levy en Kerpelman (2010) benadrukken verder de rol die leraren kunnen vervullen als 'identity agents', als ze in hun interactie met leerlingen gebruik maken van een pedagogisch-didactisch aanpak die de heersende ideeën en assumpties van leerlingen kritisch bevraagt. Op deze manier worden leerlingen ertoe aangezet om eerdere identificaties te onderzoeken en om alternatieven te verkennen. Dit proces kan volgens Harrell-Levy en Kerpelman (2010) het beste worden ondersteund door het aanreiken van betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten. Tot slot bespreekt Squire (2006) het gebruik van simulatiegames als een manier om leerlingen exploratieve ervaringen te laten opdoen. Dergelijke games bieden namelijk ervaringen met het uitoefenen van bepaalde beroepen of het hebben van een bepaalde rol en deze ervaringen zouden leerlingen uitnodigen om deze identiteitsposities te verkennen als een eerste introductie in deze beroepen en sociale rollen in de echte wereld.

## 5.2 Exploratie in de diepte

Als jongeren hebben kennisgemaakt met een breed scala aan identiteitsposities en als ze hun interesses en mogelijkheden in relatie tot die identiteitsposities hebben verkend, is een logische volgende stap in de identiteitsontwikkeling dat jongeren zich met bepaalde identiteitsposities verbinden en andere naast zich neer leggen. De literatuur suggereert dat scholen en leraren jongeren kunnen helpen om zulke *commitments* aan te gaan door hen zogenoemde *exploratieve leerervaringen in de diepte* te bieden (zie Tabel 7 in Bijlage 2 voor een overzicht van deze literatuur). Bij zulke leerervaringen wordt ervan uitgegaan dat jongeren al een idee hebben van wat voor iemand ze willen zijn, bijvoorbeeld een wiskundepersoon. Deze leerervaringen maken dan een verdere verkenning mogelijk van identiteitsposities die daaraan gerelateerd zijn, bijvoorbeeld de identiteitspositie van een statisticus of die van een technisch wiskundige.

In de literatuur vonden we veel beschrijvingen van de betekenis van zulke exploratieve leerervaringen in de diepte voor de ontwikkeling van science-, technologie-, engineering- en wiskunde-identiteiten (Adams, Gupta, & Cotumaccio, 2014; Farland-Smith, 2012; Furman & Calabrese Barton, 2006; Hughes, Nzekwe, & Molyneaux, 2013; Liu & Hannafin, 2010; Polman, 2010; Polman & Hope, 2014; Rahm, Lachaîne, & Mathura, 2014; Russ, Peters, Krasny, & Stedman, 2015). Andere studies richten zich op de ontwikkeling van persoonlijke en leeridentiteiten (Jones & Deutsch, 2013), op de ontwikkeling van beroepsidentiteiten (Kendrick, Early & Chemjor, 2013), of op de ontwikkeling van taalidentiteiten (Rudd, 2012).

Adams et al. (2014) onderzochten bijvoorbeeld een meerjarig buitenschools bèta-programma (*STEM: science, technology, engineering and mathematics*) in de Verenigde Staten waarin werd samengewerkt met een *science* museum. Het programma omvatte *hands-on* onderzoeksactiviteiten, lezingen door wetenschappers, een bezoek aan laboratoria en collecties van het museum die normaal niet toegankelijk zijn voor publiek, en excursies. De leraren kozen onderzoeksonderwerpen die aansloten bij de expertise van het museum en die jongeren de ruimte boden om zelf te bepalen wat ze wilden verkennen. Een belangrijk verschil tussen dit programma en de programma's die in de vorige paragraaf werden beschreven is dat de jongeren aan dit programma deelnamen omdat ze zich al identificeerden met bèta-onderwerpen. Ze zagen zichzelf al als 'sciencepersonen'. Focusgroep- en interviewgegevens laten zien dat, doordat deze jongeren hun interesses in relatie tot *STEM* verder konden specificeren, hun identiteit zich verder kon ontwikkelen. Zo merkte een meisje op:

*"Wat goed is [aan het programma] is dat we zoveel lessen kregen over zoveel onderwerpen …. Ik ben zoveel te weten gekomen over van alles in science ... Ik heb ontdekt wat ik leuk vind en wat ik niet leuk vind. Ik kon overal kennis mee maken."* (citaat in Adams et al., 2014: p. 18)

Door de leerervaringen in dit programma konden jongeren kennismaken met identiteitsposities waar ze al affiniteit mee hadden, zodat ze hun begrip van wat het betekent om een STEM-persoon te zijn konden verdiepen. Iets vergelijkbaars werd gevonden door Liu en Hanafin (2010) in hun onderzoek naar een intercultureel en extracurriculair science programma dat plaatsvond in zowel de Verenigde Staten als in China, door Polman (2010) in zijn onderzoek naar een science zomerprogramma in de Verenigde Staten, door Rahm et al. (2014) in hun onderzoek naar een buitenschool science programma en door Russ et al. (2015) in hun Amerikaanse studie over een ecologisch zomerprogramma. Polman (2010) beargumenteert dat het hierbij van belang is dat de nieuwe identiteitsposities die ter verdieping worden aangeboden goed aansluiten op de mate waarin de domeinspecifieke identiteiten van de betreffende leerlingen zijn ontwikkeld, zodat zij de leerstof en leeractiviteiten als betekenisvol ervaren voor hun identiteitsontwikkeling.

In aanvulling hierop laat Amerikaans onderzoek van Farland-Smith (2012) zien dat rolmodellen jongeren kunnen uitnodigen om zich een levendige voorstelling te maken van hun toekomstige zelf met betrekking tot een bepaald identiteitsdomein. Zo merkte een deelnemer aan een *science*-kamp, na een presentatie van een zee-ecoloog op:

*"Ik wist niet wat een zee-ecoloog was. Ik denk dat het een gaaf beroep is. Ik vond Dr. James aardig en de activiteiten waren leuk, we hadden veel plezier en het was gaaf om te doen."* (citaat in Farland-Smith, 2012: p. 12)

Dit citaat laat zien dat adolescenten, door via rolmodellen kennis te maken met specifieke identiteitsposities waar ze affiniteit mee hebben, een domeinspecifieke identiteit verder kunnen ontwikkelen. Deze bevinding wordt ondersteund door de analyse van Jones en Deutsch (2013) in hun Amerikaanse studie naar de ontwikkeling van een leeridentiteit met betrekking tot het vervolgonderwijs. Zij volgden verschillende leerlingen die vaak bij een clubhuis kwamen gedurende een jaar. Vanuit dit clubhuis werden onder andere excursies naar *colleges* georganiseerd. Door in aanraking te komen met de campussen, verschillende proefcolleges en de studenten daar leken de jongeren zich beter in te

kunnen beelden hoe het zou zijn om later zelf naar een *college* te gaan en daar een bepaalde opleiding te volgen, waardoor zij zich meer in hun vervolgopleiding gingen verdiepen. Daarnaast biedt een grootschalig mixed-methods onderzoek van Gilmartin, Denson, Li, Bryant, & Aschbacher (2007) een interessante aanvulling. Dit onderzoek laat zien dat, in ieder geval in de Verenigde Staten, science leraren in het voortgezet onderwijs door leerlingen vaak niet worden gezien als rolmodellen binnen het natuurwetenschappelijke veld. Eén van de participanten van dit onderzoek zei bijvoorbeeld over science leraren:

*"Ze lijken mij geen mensen waarmee ik zou willen praten over hoe het is om een natuurwetenschapper te zijn, want ze zijn dat zelf ook niet. Ze zijn docenten, ze zijn een soort van, voor mij zijn ze niet… ik weet het niet. Ze lijken mij gewoon niet de persoon waar ik naartoe kan gaan om te vragen 'Wat moet je doen om een natuurwetenschapper te worden? Weet u dat?'. Ze zouden waarschijnlijk iets zeggen als 'Ik weet het niet. Ik weet veel over science en zo, maar ik weet niet wat je moet doen om een natuurwetenschapper te worden, want ik ben er niet echt een'. Ik weet niet of zij die vraag wel kunnen beantwoorden."* (citaat in Gilmartin et al., 2007: p. 999)

Dit citaat suggereert dat de ontwikkeling van domeinspecifieke identiteiten (in dit geval van science identiteiten) gebaat is bij het introduceren van rolmodellen die in het betreffende beroepsveld buiten de school werken. Ook zouden leraren aan leerlingen duidelijk kunnen maken dat ze weldegelijk iets kunnen vertellen over beroepen die aan hun vak gerelateerd zijn en over hoe je toegang tot die beroepen kan krijgen.

Etnografische studies van Farland-Smith (2012) en Hughes et al. (2013) laten verder zien dat rolmodellen ook bepaalde stereotypen ter discussie kunnen stellen. In deze gevallen bleek dat de STEM-identiteiten van meisjes te stimuleren. In een Amerikaans STEM-zomerkamp dat werd onderzocht door Hughes et al. (2013), zorgde een rondleiding in een lab er bijvoorbeeld voor dat sommige meisjes hun beeld van wat een wetenschapper is verbreedden. Zoals één meisje zei:

*"Nu zie ik een wetenschapper als iemand die… Oké, dit veranderde tijdens deze week… maar nu zie ik een wetenschapper als iemand die een passie heeft om nieuwe dingen te ontdekken en te veranderen hoe iedereen bepaalde dingen ziet, omdat ze dat doen, het is hun ding. Voor het kamp dacht ik dat wetenschappers enorme nerds waren die alles wisten. [Maar tijdens het kamp] zag ik allemaal verschillende mensen, al die verschillende wetenschappers die verschillende dingen*

*doen en… je ziet dat ze echt houden van wat ze doen en dat ze niet alleen slim zijn maar ook veel plezier hebben. Ik denk eigenlijk dat een wetenschapper zijn veel verbeeldingskracht vraagt."* (citaat in Hughes, et al., 2013: p. 1999)

Dit citaat illustreert hoe het ontmoeten van rolmodellen jongeren die traditioneel gezien niet gemakkelijk voor een bepaald werkterrein kiezen, kan helpen zich een gedetailleerder en op kennis gebaseerde voorstelling te maken van een mogelijke toekomst voor henzelf in zo'n werkveld. Whiting (2006) voegt hier in zijn theoretische artikel aan toe dat het voor het ter discussie stellen van bepaalde stereotypen belangrijk is dat leerlingen zich qua gender en etniciteit herkennen in de rolmodellen die hen worden aangeboden.

Tot slot biedt het onderzoek van Kendrick et al. (2013) inzicht in de manier waarop inzet van professionele attributen bij kan dragen aan de diepte-exploratie van beroepsidentiteiten. In dit onderzoek kregen de deelnemers van een naschoolse journalistiekclub in Kenia een digitale camera, een voice recorder, laptops en een abonnement op een krant. Omdat deze middelen ervoor zorgden dat de clubleden authentiek journalistenwerk konden doen (zoals iemand interviewen en hierover een artikel schrijven voor de krant), konden ze echt exploreren hoe het leven van een journalist eruit ziet. Een student vertelde:

*"Ik vond dat je met de apparaten als journalist […] mensen respecteren je en als je er bent […] dan heb je het lef, de terughoudendheid is er niet meer en ik voel me een echte journalist!"* (citaat in Kendrick et al., 2013: p. 409)

Deze studie wijst er dus op dat het beschikbaar stellen van instrumenten (*tools*) die bij een bepaalde identiteit horen het voor jongeren gemakkelijker maken zich die identiteitspositie voor te stellen, wat diepte-exploratie bevordert. Soortgelijke bevindingen wordt gepresenteerd in de etnografische studies van Furman en Calabrese Barton (2006), Polman en Hope (2014) en Rudd (2012), en in een theoretische studie van Luehmann (2009) (zie Tabel 7 in Bijlage 2).

## 5.3 Reflectieve exploratie

Verschillende theoretische artikelen benadrukken dat het van belang is om samen met leerlingen te reflecteren op hun eigen identiteitsontwikkeling (zie Tabel 8 in Bijlage 2 voor een overzicht van de theoretische en empirische literatuur omtrent dit onderwerp). Zo stellen Rossiter

(2007) en Ten Dam, Volman en Wardekker (2004) dat de rol van het onderwijs niet zozeer is om bepaalde sociale identiteiten aan leerlingen over te dragen, maar om hen te helpen begrijpen hoe hun identiteitsontwikkeling wordt beïnvloed door hun socioculturele omgeving. Op deze manier kan er een gezonde balans worden gevonden tussen interne en externe verwachtingen en wensen in de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Andere onderzoekers betogen daarnaast dat leraren zelfreflectie bij leerlingen moeten stimuleren (Lengelle & Meijers, 2014; Lengelle & Meijers, 2015; Ligorio, 2010; Meijers, Lengelle, & Kopnina, 2016). Ligorio (2010), Lengelle en Meijers (2014; 2015) en Meijers, Lengelle en Kopnina (2016) benadrukken bijvoorbeeld dat het van belang is om leerlingen te helpen om hun eigen gedachten en gevoelens beter te begrijpen – bijvoorbeeld ten aanzien van hun beroepsidentiteit (Lengelle en Meijers, 2014; 2015) en hun ecologische identiteit (Meijers, Lengelle en Kopnina, 2016) - door er bewuster over na te denken. Zij beargumenteren dat dit gestimuleerd kan worden met het maken van schrijfopdrachten. Met schrijfopdrachten kunnen leerlingen namelijk worden uitgenodigd om in gesprek te gaan met bepaalde dimensies van zichzelf (bijvoorbeeld door een gesprek aan te gaan met een jongere of oudere variant van zichzelf, of met henzelf in een hypothetische, lastige situatie).

In een empirische studie van Sinai, Kaplan en Flum (2012) laten de onderzoekers bijvoorbeeld zien hoe een lerares in een literatuurles in een Israëlische derde klas een gedicht gebruikt om leerlingen te laten nadenken over hun eigen identiteit. In het gedicht schrijft de dichter over zijn jeugd. De lerares ondersteunt de leerlingen in hun identiteitsontwikkeling door de schrijfopdrachten die ze geeft (bijvoorbeeld maak zelf de zin af 'My childhood was ….', of vervang alle bijvoeglijke naamwoorden in het gedicht) en door de reflectieve vragen die ze stelt (bijvoorbeeld over de associaties die de leerlingen zelf hebben bij de gebruikte metaforen). Lesobservaties, de analyse van de schrijfopdrachten van leerlingen en focusgroepen maken duidelijk dat de leeractiviteiten inderdaad de betrokkenheid van sommige, maar niet alle, leerlingen bij identiteitsexploratie hebben weten op te roepen. Een meisje uit een van de twee klassen die bij het onderzoek betrokken waren, Ravit, vertelt bijvoorbeeld hoe de opdrachten haar aan het denken hebben over wie zij zelf is en wil worden:

*"Eerst nam ik de opdracht die de lerares ons gaf niet zo serieus en schreef ik zomaar wat op over katten en honden [lacht]. Ik had niet zoveel met het gedicht. Maar toen de lerares erover ging vertellen en ons vragen stelde, vroeg ze ons om te vertellen over onze gevoelens en gedachten en plotseling, BAM, toen begon ik het te*

*begrijpen. Ze [de lerares] stelde vragen en luisterde en plotseling, BAM, dacht ik na over mijn jeugd en het veranderde alles wat ik eerst over het gedicht dacht, en ik wilde mijn jeugd met die van de dichter vergelijken en nadenken over wat voor een jeugd ik later wil voor mijn kinderen"* (citaat in Sinai et al., 2012: p. 201)

Dit citaat laat zien dat het gedicht en de bijbehorende opdrachten en gesprekken in de klas deze leerling ertoe aanzette om haar jeugd met die van een ander te vergelijken en zodoende op haar eigen jeugd én zelfs die van haar toekomstige kinderen te reflecteren. Op die manier werd deze leerling zich bewust van welke ervaringen haar maken tot wie zij is.

In het onderzoek van Choi (2009) werd eveneens gebruik gemaakt van literatuur om leerlingen te stimuleren tot reflectie. Choi deed onderzoek naar haar eigen taalclub voor Aziatische adolescenten in de Verenigde Staten die hun Engels wilden verbeteren. In deze club werden de adolescenten onder andere uitgedaagd om met behulp van literatuur kritisch te reflecteren op hun huidige leeridentiteit in verschillende hypothetische situaties. Eén van de situaties die werd besproken was bijvoorbeeld die van een Koreaans-Amerikaanse man die vanuit de Verenigde Staten terugkomt naar Korea om de relatie met zijn stervende moeder te herstellen, een relatie die jaren verbroken was omdat de man naar een kostschool werd gestuurd toen hij vijftien jaar was. Tijdens de clubbijeenkomsten discussieerden de adolescenten vervolgens over de vraag hoe onderwijs gewaardeerd moet worden en welke prioriteit het moet krijgen ten opzichte van familie; kwesties waarover de Aziatische normen zeer kunnen verschillen van de Amerikaanse normen. Op deze manier konden de leerlingen hun al bestaande identificaties met betrekking tot leren en het belang daarvan voorzichtig verkennen in nieuwe, hypothetische contexten.

Andere theoretische artikelen betogen dat met name jongeren die zich gemarginaliseerd voelen vanwege hun gender, etnische achtergrond en/of hun positie in het onderwijssysteem (zie paragraaf 4.1 over selectiepraktijken) baat hebben bij reflectieve exploratieve leerervaringen. Zo suggereert de literatuur dat het goed is om met getalenteerde jongens uit etnische minderheden stil te staan bij het feit dat de identiteit van een jongen uit een etnische minderheid en die van een begaafde leerling in de huidige sociale context met elkaar op gespannen voet kunnen staan. Dit nodigt deze jongens namelijk uit om na te denken over waarom dat zo is en hoe zij hiermee om kunnen en willen gaan (Henfield, 2012; Whiting, 2006).

Een empirische studie van Muhammad (2012) laat zien dat meisjes uit etnische minderheden soortgelijke problemen kunnen ervaren. Muhammad (2012) presen-

teert een *case study* van Iris, die meedeed aan een vijf weken durende zomerschrijfcursus voor meisjes uit etnische minderheden in de Verenigde Staten. Iris ging drie dagen per week drie uur naar het cursusinstituut om te schrijven over thema's als identiteit, weerbaarheid, solidariteit en activisme. De deelnemers lazen boeken over deze thema's en kregen de opdracht om er zelf 'zonder een blad voor de mond' over te schrijven. Ze hoefden zich in de manier waarop zij zich uitdrukten geen zorgen te maken over wat er van hen werd verwacht of over hoe zij en hun stukken zouden worden beoordeeld. In een interview bleek dat dit Iris ervan bewust maakte hoe weinig ruimte zij op school voor haar etnische en persoonlijke identiteit ervaarde. Zo vertelde ze:

*"Mijn Afro-Amerikaanse identiteit wordt [op school] erkend omdat dat politiek correct is, maar zonder enige diepgang […] Ik heb niet het gevoel dat er op een adequate manier ruimte wordt geboden voor mijn identiteit […] Ik gedraag mij [op school] heel anders omdat ik het gevoel heb dat wat ik zeg als ik schrijf anders niet op de juiste manier wordt begrepen […] Als ik op school ben, voel ik mij gecensureerd, en dat vind ik niet fijn. Ik ben het daar helemaal niet mee eens, maar als je op school zit gaat het ook altijd om cijfers en dan heb ik het gevoel dat dit het enige is waar het uiteindelijk om gaat."* (citaat in Muhammad, 2012: p. 209)

In dit citaat komt naar voren dat door de veronachtzaming van Iris' etnische en persoonlijke identiteit zij zich distantieert van school en leren, wat de ontwikkeling van haar leeridentiteit hoogstwaarschijnlijk niet ten goede komt.

Lemke (2001) betoogt op zijn beurt in een theoretisch artikel dat het heel begrijpelijk is dat bepaalde groepen leerlingen zich niet met science identitificeren, omdat een science-identiteit in de huidige sociale context een beperkte identiteit is die vooral met mannelijkheid en geavanceerde technische vaardigheden wordt geassocieerd. Ook dit vraagt om expliciete reflectie met leerlingen. Een dergelijke conclusie trokken Hazari, Sadler en Shanahan (2010), Ten Dam et al. (2004) en Volman en Ten Dam (2007). Ten Dam et al. (2004) en Volman en Ten Dam (2007) pleiten erop basis van hun empirische onderzoek naar de vakken Verzorging en Techniek voor gebruik te maken van de mogelijkheden die de school heeft om leerlingen niet alleen voor te bereiden op participeren in sociale praktijken maar hen ook te leren op die praktijken en hun relatie ertoe te reflecteren. Zolang er, in dit geval, niet expliciet met leerlingen gereflecteerd wordt op de genderconnotaties van de maatschappelijke domeinen zorg en techniek en

de identiteitsposities die daarmee verbonden zijn, zullen meisjes en jongens zich op verschillende manieren met de vakken Verzorging en Techniek blijven identificeren, waarbij hun identificatiemogelijkheden onnodig worden beperkt.

Tot slot richt een aantal empirische studies zich op de positieve effecten van het kennismaken met maatschappijkritiek voor de identiteitsontwikkeling van ondergerepresenteerde jongeren (Cummins, Hu, Markus, & Montero, 2015; Hall, 2007; Hardee & Reyelt, 2009; Rogers, Morrell, & Enyedy, 2007; Vianna & Stetsenko, 2011). Hardee en Reyelt (2009) beschrijven in een etnografisch onderzoek bijvoorbeeld kunstworkshops in Amerika waarin jongeren in jeugdgevangenissen en leerlingen die het onderwijs voortijdig dreigen te verlaten werden uitgedaagd om, door middel van theateropdrachten, schrijfopdrachten en het maken van collages, dominante ideologieën ter discussie te stellen en daarop te reflecteren. Hun analyse laat zien dat dit de adolescenten hielp om een beter begrip te krijgen van wie ze zijn. Een student zei bijvoorbeeld:

*"Het helpt om over dit soort dingen te praten, want hierover praten we niet op school. Ik zou hier de hele dag over kunnen praten. Het maakt dat ik me van binnen sterker voel, alsof ik mezelf ken."* (citaat in Hardee & Reyelt, 2009: p. 33)

Ook de studies van Cummins et al. (2015), Hall (2007), Rogers et al. (2007) en Vianna en Stetsenko (2011) laten zien dat het aanbieden van een identiteitspositie van iemand die kritisch mag zijn over ongelijkheid, de identiteit van ondergerepresenteerde jongeren kan verrijken, hen weerbaarder kan maken en hen meer inzicht kan bieden in op welke verschillende manieren zij een maatschappelijke bijdrage kunnen leveren. Net als in de studie van Muhammad (2012) ervaarden de leerlingen in deze studies op school weinig ruimte voor wie ze waren. Zij hadden het gevoel dat ze op school een masker moesten dragen om als goede leerling gezien te kunnen worden. Tezamen laten deze studies zien dat leerlingen die afwijken van 'de norm' op school het gevoel kunnen hebben niet zichzelf te kunnen zijn, wat een negatieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van hun identiteit.

## 5.4 Betekenisvol leren op school

Veel studies uit dit hoofdstuk suggereren dat met name betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten bijdragen aan exploratie in de breedte, exploratie in de diepte en aan reflectieve exploratie (zie Tabel 9 in Bijlage 2 voor een overzicht van de literatuur omtrent de rol van betekenisvol leren in de identiteitsontwikkeling van adolescenten).

Om een beeld te vormen van wanneer lessen door leerlingen als betekenisvol worden ervaren en wat het belang daarvan is, kijken wij allereerst naar wat een aantal theoretische onderzoeken (Cowie, Jones & Otrel-Cass, 2011; Flum & Kaplan, 2006; Freire, Carvalho, Freire, Azevedo en Oliveira, 2009; Higgins, 2015; Steele 1997; Subramaniam, Ahn, Fleischmann en Druin, 2012) hierover te zeggen hebben. De onderzoekers van deze studies betogen dat leerlingen de les betekenisvol vinden wanneer er ruimte is om hun eigen ervaringen en belevingen mee te nemen naar de les (Cowie et al., 2011; Subramaniam et al., 2012), en om tegelijkertijd het geleerde mee te nemen in hun dagelijks leven (Flum & Kaplan, 2006). Op deze manier wordt er in de les als het ware voortgebouwd op de reeds bestaande kennisbronnen van leerlingen, waardoor er makkelijker een brug kan worden geslagen tussen de eigen identiteiten van leerlingen en de identiteitsposities die op school worden aangeboden (Cowie et al., 2011; Subramaniam et al., 2012). Dit bevordert de ontwikkeling van de identiteitsdimensie in kwestie (bijvoorbeeld de ontwikkeling van een science-identiteit), omdat leerlingen zo worden gestimuleerd zich met de leerstof en/of leeractiviteit te identificeren en om deze identificatie verder te verkennen (Cowie et al., 2011; Flum & Kaplan, 2006; Subramaniam et al., 2012). Wanneer leerlingen hun eigen ervaringen en belevingen mee kunnen nemen naar de les, wordt er bovendien ruimte geboden voor de waardering van meerdere perspectieven en identiteitsposities (Freire et al., 2009; Higgins, 2015; Steele, 1997). Zo kunnen leerlingen in een science-les bijvoorbeeld vertellen over vrouwelijke familieleden of familieleden met een migratieachtergrond die in het science-veld werken (ter aanvulling op het stereotype beeld van de blanke, mannelijke wetenschapper), en hiermee het aanbod van rolmodellen vergroten. Daardoor loopt de leraar minder het risico om slechts één heel stereotype identiteitspositie van een science-persoon aan te bieden, waardoor de kans groter wordt dat een grotere groep leerlingen zich met dit specifieke domein kan en wil identificeren (Steele, 1997).

Een aantal onderzoeken gaat in op de vraag hoe betekenisvolle, exploratieve leerervaringen kunnen worden bevorderd in het reguliere curriculum. Deze onderzoeken laten zien dat het vooral van belang is dat leerlingen zelf een stem hebben in de keuze van onderwerpen, teksten en/of leeractiviteiten, zodat zij hun leven op school kunnen relateren aan de rest van hun dagelijks leven (Basu, Barton, Clairmont, & Locke, 2009; Cobb et al., 2009; Skerrett, 2012; Thompson, 2014). Zo biedt de Amerikaanse, etnografische studie van Basu et al. (2009) een voorbeeld van een science lerares die haar leerlingen de optie biedt om zelf één van de lessen te organiseren. Een vrouwelijke leerling, Donya, die eerder

relatief weinig interesse toonde in science, grijpt deze kans aan en ontwerpt een les waarin er wordt gedebatteerd over donkere materie. Doordat debatteren en het vinden van degelijke bewijzen in deze les centraal staan, kan Donya haar toekomstdroom (advocaat worden) aan de science les relateren. Dit lijkt bevorderlijk te zijn voor haar positieve identificatie met de science lessen.

Andere onderzoeken suggereren daarnaast dat het helpt om met leerlingen, ten behoeve van hun identiteitsontwikkeling, een dialoog aan te gaan over wat het geleerde met hun eigen leven te maken heeft (Black, Williams, Hernandez-Martinez, Davis, Pampaka, & Wake, 2010; Brickhouse et al., 2000; Flum & Kaplan, 2006; Ligorio, 2010; Meijers, Lengelle, & Kopnina, 2016; Mittendorff et al., 2008; Sinai, Kaplan, & Flum, 2012; Ten Dam et al., 2004). Flum en Kaplan (2006) beargumenteren bijvoorbeeld dat dit kan door leerlingen te laten zien hoe je nieuwe informatie op jezelf kunt betrekken en door meer met leerlingen in gesprek te gaan over de betekenis van wat ze op school leren voor hun eigen leven. Op deze manier zien leerlingen het nut in van wat zij leren op school, waardoor zij zichzelf en hun mogelijkheden beter leren begrijpen. Het geleerde gaat als het ware over hen. De eerder besproken studies van Lengelle en Meijers (2014; 2015) stellen dat het maken van schrijfopdrachten leerlingen bijvoorbeeld kan helpen bij het nadenken over wat het geleerde voor henzelf betekent.

Mittendorff et al. (2008) waarschuwen er in hun etnografische studie echter voor dat het maken van schrijfopdrachten niet altijd voldoende dialoog biedt om leerervaringen betekenisvol te laten zijn voor leerlingen. In deze studie wordt onderzocht in hoeverre het maken van portfolio's vmbo-leerlingen helpt om hun beroepsidentiteit te ontwikkelen. De leerlingen werden geacht een portfolio samen te stellen met daarin de uitslagen van interessetesten, loopbaanoriëntatieverslagen, opgestelde persoonlijke ontwikkelingsplannen en zelfreflecties, om hen te helpen bij het verkennen van vervolgopleidingen en toekomstige beroepen. Slechts weinig leerlingen meenden echter dat het portfolio zijn doel diende. De analyse die in de studie wordt gepresenteerd suggereert dat dit kan worden verklaard door het gebrek aan persoonlijke en reflectieve dialogen tussen leerlingen en leraren of loopbaanbegeleiders. Veel leerlingen gaven aan het nut van de portfolio-opdracht, de verdere ontwikkeling van hun beroepsidentiteiten, op basis van enkel schrijfopdrachten niet in te zien, terwijl MBO-leerlingen in dezelfde studie, waarmee wel face-to-face gesprekken werden aangegaan door leraren of loopbaanbegeleiders, het maken van een portfolio-opdracht wel als betekenisvol ervaarden voor de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit. Dit laatste kan

deels misschien ook worden verklaard door de doorgaans hogere leeftijd van MBO-leerlingen en hun eerdere transitie van het onderwijs naar de arbeidsmarkt. Wat in ieder geval zeker is, is dat leerlingen in dialoog laten gaan met zichzelf middels schrijfopdrachten, niet altijd voldoende is om een betekenisvolle leerervaring aan te bieden.

## 5.5 Pedagogisch klimaat in de klas

De voorgaande paragrafen van hoofdstuk 5 boden inzicht in de manier waarop de identiteitsontwikkeling van adolescente leerlingen bewust ondersteund kan worden door het aanbieden van exploratieve en betekenisvolle leerervaringen. De studies die in deze paragraaf worden besproken laten zien dat dit nog niet altijd genoeg is (een overzicht van deze studies kan worden gevonden in Tabel 10 in Bijlage 2). Deze onderzoeken suggereren dat een veilig en warm pedagogisch klimaat een basisvoorwaarde is om leerlingen te helpen in de zoektocht naar hun identiteit. Een dergelijk pedagogisch klimaat biedt leerlingen namelijk een leeromgeving waarin zij zich gerespecteerd en geaccepteerd voelen, waardoor leerlingen zich veilig genoeg voelen om risico's te nemen en fouten te maken in de exploratie van hun identiteit (Archer, 2009; Flum & Kaplan, 2006; Hamman & Hendricks, 2005; Lam & Tam, 2011).

Het is dus van belang om ervoor te zorgen dat leerlingen erkenning krijgen van leraren en klasgenoten voor wie zij (willen) zijn en dat zij het gevoel hebben erbij te horen. Hamman en Hendricks (2005) betogen in hun theoretische onderzoek dat dit gevoel door leraren kan worden gestimuleerd door leerlingen complimenten te geven. Hierdoor communiceren leraren namelijk aan leerlingen dat hun talenten en mogelijkheden worden gezien en dat deze worden gewaardeerd in de wereld van de volwassenen. Aanvullend daarop laat empirisch onderzoek zien dat het loont om als leraar in warme en persoonlijke relaties met individuele leerlingen te investeren. Dit kan er namelijk toe bijdragen dat leerlingen een prettig pedagogisch klimaat ervaren (Hazari et al., 2015; Van Ryzin, 2014), waarbinnen leerlingen het gevoel hebben de moeite waard te zijn (Kendrick et al., 2013). Buxtons (2005) studie naar gemarginaliseerde leerlingen op een grootstedelijke school waarschuwt er wel voor dat warme leerling-leraarrelaties geen op zichzelf staand doel moeten zijn. Buxton beargumenteert namelijk dat het belangrijk is om leerlingen wel op hun slechte prestaties of wangedrag te blijven aanspreken, ook wanneer de leraar bang is dat dit de leerling-leraarrelatie voor enige tijd wat zou kunnen beschadigen. Het zelfvertrouwen van leerlingen wordt namelijk opgebouwd wanneer de lat voor hen net zo hoog wordt gelegd als voor andere leerlingen.

Hierdoor voelen deze leerlingen zich bovendien gerespecteerd en serieus genomen door hun leraren, en krijgen ze het gevoel dat zij echt iets hebben bereikt.

In de empirische studies komt nog een aantal andere doceerstrategieën naar voren die een gunstig pedagogisch klimaat lijken te bevorderen. Hazari et al. (2015) vinden in hun mixed methods studie naar vier natuurkundedocenten indicaties dat het helpt wanneer leraren benadrukken dat geen van de leerlingen aan hun lot worden overgelaten wanneer zij de leerstof niet begrijpen. Daarnaast lijkt het te helpen als leraren zo nu en dan laten merken dat zij ook niet alles weten, wel eens een foutje maken en dat dit helemaal niet erg is. Een leerling die natuurkunde volgde bij één van de docenten in Hazari et al.'s studie zei bijvoorbeeld over de leraar:

*"Nou, ik weet bijvoorbeeld niet of hij het expres doet, maar soms maakt hij een foutje in het oplossen van een probleem en dan moet de hele klas lachen wat ons op ons gemak stelt, omdat hij, nou ja, onze eigen docent maakt een foutje"* (citaat in Hazari et al., 2015: p. 749)

Dit citaat suggereert dat leraren, wanneer zij een kleine fout maken, impliciet aan leerlingen communiceren dat van niemand kan worden verwacht dat hij of zij alles in één keer goed doet. Dit zou een gunstig pedagogisch klimaat bevorderen.

Verder laat Rudd (2012) in een etnografisch onderzoek naar een *slam poetry* club zien dat leerlingen het idee krijgen zichzelf te kunnen zijn wanneer de leraren zich zo *open minded* mogelijk opstellen naar leerlingen, zodat leerlingen zich zo min mogelijk veroordeeld voelen en veel ruimte voor exploratie ervaren (Rudd, 2012). Ter aanvulling hierop, beargumenteren Fields en Enyedy (2013) dat het kan helpen wanneer leraren ook aan leerlingen communiceren dat zij zich zo *open minded* mogelijk naar elkaar toe op moeten stellen, waardoor er op een meer flexibele manier met verschillende identiteitsposities kan worden gespeeld. Op deze manier zouden met name leerlingen die een slechte reputatie in de klas hebben de kans krijgen om zichzelf bij nieuwe leeractiviteiten als behulpzame en vriendelijke experts te positioneren. Tot slot laten Tan en Calabrese Barton (2007) in hun etnografische studie zien dat het onzekere leerlingen kan helpen wanneer de leraar hen in eerste instantie vrij risicoloze (niet al te moeilijke) vragen stelt en de moeilijkheidsgraad van de vragen steeds verder opvoert. Tan en Calabrese Barton benadrukken dat het hierbij van belang is dat de leraar laat zien dat hij/zij alle antwoorden van de leerling serieus neemt en deze waardeert. Op die manier kan ervoor worden gezorgd dat de leerling

een veilig pedagogisch klimaat gaat ervaren, waardoor verschillende identiteitsposities openlijk kunnen worden verkend.

Naast goede leerling-leraarrelaties, draagt de wederzijdse erkenning *tussen klasgenoten* bij aan een gunstig pedagogisch klimaat in de klas (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010). Een klein aantal empirische studies laat zien dat de wederzijdse erkenning tussen klasgenoten gestimuleerd kan worden wanneer leerlingen elkaar aanmoedigen bij het uitproberen van nieuwe (en daarmee misschien enge) dingen, zoals het werken met reptielen (Carlone et al., 2015) en door leerlingen in te laten zien wat zij met elkaar gemeen hebben door hen uit te nodigen om in groepjes openlijk over persoonlijke zaken te praten (Hardee & Reyelt, 2009; Jones & Deutsch, 2013). In de studie van Hardee en Reyelt (2009) moesten de leerlingen bijvoorbeeld een kunstwerk maken waar zij vervolgens met elkaar over in gesprek raakten. Een andere optie om leerlingen te laten zien wat zij gemeen hebben lijkt te zijn om hen gezamenlijk nieuwe ervaringen op te laten doen die aansluiten op hun interesses (Parker, 2014). Zo werkten leden van het schoolkoor in Parkers (2014) onderzoek samen aan een mooi muziekstuk, wat bijdroeg aan het onderlinge groepsgevoel en vertrouwen. Dergelijke strategieën kunnen ervoor zorgen dat leerlingen zich gesteund voelen in de klas, waardoor ze met meer durf verschillende identiteitsposities uit kunnen en willen proberen.

## 5.6 Wat kunnen we hiervan leren?

De onderzoeken die in dit hoofdstuk zijn besproken laten zien dat 'exploratieve leerervaringen' kunnen bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van adolescenten. We hebben drie soorten exploratieve leerervaringen onderscheiden. In de eerste plaats kunnen jongeren in aanraking worden gebracht met geheel nieuwe identificatiemogelijkheden; we noemden dat exploratie in de breedte. Dat kan door leerlingen, via nog onbekende leerinhouden, te laten kennismaken met tot dan toe niet beschikbare identiteitsposities. Bij het tweede type exploratieve leerervaringen dat we hebben onderscheiden, krijgen adolescenten de kans het beeld dat ze al van zichzelf hebben verder te verkennen en te verdiepen. Aansluitend bij bestaande identificaties, kiezen leerlingen een identiteit die ze verder willen exploreren (bijvoorbeeld een science- of wiskunde-identiteit, of die van ingenieur of journalist); we noemden dat exploratie in de diepte. Voor beide typen van exploratie geldt dat deze gestimuleerd kunnen worden door leerlingen plaatsen buiten de school te laten bezoeken die relevant zijn voor het thema dat wordt behandeld (*on-site*).

Daarnaast kunnen leerlingen worden aangezet tot exploratie in de breedte en de diepte wanneer leeractiviteiten worden georganiseerd waarbij leerlingen zelf actief kunnen zijn, zoals bijvoorbeeld bij onderzoeksactiviteiten (*hands-on*), en waarbij zij ook gebruik maken van instrumenten en apparaten die volwassenen in het betreffende beroepsveld gebruiken. Tot slot kunnen ontmoetingen met rolmodellen van buiten de school leerlingen de gelegenheid bieden om zich te identificeren met iemand die een bepaald beroep uitoefent of in een bepaalde sector werkt.

In de derde plaats kunnen leerlingen worden uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling; we noemden dat reflectieve exploratie. Opvallend is dat de voorbeelden die we vonden vooral gebruik maakten van literatuur en kunst. In theoretische artikelen worden de mogelijkheden voor reflectieve exploratie echter niet beperkt tot deze domeinen. Ook leraren van andere vakken kunnen reflectie stimuleren op de betekenis van leerinhouden voor het eigen leven van een leerling, en op mogelijke belemmeringen om een bepaalde identiteit te ontwikkelen.

Tot slot vonden wij twee voorwaarden die van belang lijken te zijn om exploratie in de breedte, exploratie in de diepte en reflectieve exploratie van leerlingen te ondersteunen. Ten eerste suggereert de literatuur dat de verkenning van en reflectie op verschillende identiteitsposities het best kan worden gefaciliteerd door het aanbieden van betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten. Wanneer er binnen leerervaringen ruimte voor de leerlingen is om hun eigen ervaringen en belevingen mee te nemen naar de les, en het geleerde als het ware mee te nemen naar huis, kunnen leerlingen hun leerervaringen als betekenisvol gaan ervaren. Het kan hierbij helpen wanneer leerlingen invloed kunnen uitoefenen op de keuze van onderwerpen, teksten en/of leeractiviteiten, zodat zij hun leven op school kunnen relateren aan de rest van hun dagelijks leven. Daarnaast lijkt een goed pedagogisch klimaat een voorwaarde voor alle drie de vormen van exploratie. Diverse onderzoeken benadrukken het belang van een veilige en inclusieve sfeer in de groep/klas, en van een leraar die leerlingen als persoon erkent en waardeert.

Net als in het vorige hoofdstuk zijn de meeste onderzoeken die we hier bespraken kleinschalig van aard: ze beschrijven een programma, een les of zelfs een enkele leerling. Dat hangt onder andere samen met het feit dat identiteitsontwikkeling niet volledig met gestandaardiseerde instrumenten kan worden gemeten. Dit brengt echter met zich mee dat meestal geen uitspraken kunnen worden gedaan over de vraag of de beschreven aanpak inderdaad een bepaald *effect* heeft op de identiteits-

ontwikkeling van leerlingen. De functie van dergelijk onderzoek is dan ook eerder dat het *suggesties* biedt voor manieren waarop leraren met de identiteitsontwikkeling van leerlingen bezig zouden kunnen zijn, en dat het *aannemelijk* maakt dat bepaalde mechanismen zich voordoen.

Opvallend is dat we exploratieve leerervaringen relatief vaak vonden in studies over buitenschoolse programma's. Dat zou kunnen suggereren dat het bieden van exploratieve leerervaringen van scholen vraagt dat ze hele bijzondere activiteiten organiseren. De onderzoeken die wel reguliere onderwijssituaties betreffen laten echter zien dat veel kenmerken van de besproken activiteiten ook in gewone scholen en klassen kunnen worden gerealiseerd. Het principe van 'leerlingen in aanraking brengen met nieuwe leerinhouden' is in feite zelfs de basisgedachte van onderwijs. De besproken onderzoeken zetten zo aan het denken over vragen als: In hoeverre zijn de leerervaringen die we leerlingen op school aanbieden ook exploratieve leerervaringen? En hoe kunnen we zorgen dat we leerlingen op zo een manier met nieuwe leerinhouden in aanraking brengen dat dit hen uitdaagt zich af te vragen wat die inhouden met henzelf te maken hebben?

# 6 Reflectie op de belangrijkste bevindingen en praktische aanbevelingen

Het ontwikkelen van een eigen identiteit is een lastige opgave waar iedere adolescent mee te maken heeft. Deze opgave is door processen van individualisering, emancipatie en migratie in de huidige samenleving nog complexer dan vroeger (Beck et al., 1994). De overheid benadrukt recentelijk dat het onderwijs een belangrijke rol heeft in het ondersteunen van de identiteitsontwikkeling van adolescenten (Ministerie van OCW, 2014; Ministerie van OCW, 2016). In deze literatuurstudie hebben wij geprobeerd om de vraag te beantwoorden *hoe het voortgezet onderwijs een bijdrage kan leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Ons doel was om scholen en leraren in het voortgezet onderwijs inspiratie en aanknopingspunten te bieden om de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen te ondersteunen. Daartoe hebben wij meer dan honderd wetenschappelijke publicaties systematisch geanalyseerd. De onderzoeken, die voor het grootste deel kleinschalig en kwalitatief van aard zijn, bieden inzicht in patronen en processen die zich in het onderwijs kunnen voordoen, en geven suggesties voor manieren waarop leraren en

scholen de identiteitsontwikkeling van leerlingen kunnen ondersteunen of bevorderen.

## 6.1 Verborgen boodschappen ontdekken

De socioculturele benadering bracht de school in beeld als een van de sociale praktijken waarbinnen jongeren hun identiteit ontwikkelen. Op scholen worden allerlei beslissingen genomen met de bedoeling de prestaties van leerlingen te bevorderen. In hoofdstuk 4 zagen we dat dergelijke beslissingen soms ook gevolgen hebben op een ander vlak, namelijk de identiteiten die leerlingen ontwikkelen. De studies in dit hoofdstuk toonden hoe scholen, leraren en klasgenoten via impliciete boodschappen (bijvoorbeeld over wat een goede leerling is of wat de verwachtingen ten aanzien van een bepaalde leerling zijn) onbedoeld de identiteiten die jongeren ontwikkelen kunnen beïnvloeden. Leerlingen kunnen zichzelf onder invloed van dergelijke boodschappen gaan zien als 'iemand die niet (of juist wel) kan/wil leren' of als 'wel of geen talenmens'. Ook kunnen leerlingen (soms onterecht) het gevoel krijgen dat ze beter niet voor een bepaalde vervolgopleiding kunnen kiezen, of dat ze op school niet kunnen zijn wie ze eigenlijk zijn. Deze boodschappen kunnen worden gecommuniceerd via selectiepraktijken, de pedagogisch-didactische aanpak, en via geuite en gepercipieerde verwachtingen van docenten en medeleerlingen, bijvoorbeeld: ben je alleen een goede leerling als je goed bent in feiten onthouden of ook als je creatieve oplossingen voor ingewikkelde problemen kunt verzinnen? En is het in de klas wel of niet 'cool' om goed je best te doen op school? De analyse van onderwijsprocessen in termen van de identiteitsposities die in lessen, klassen en scholen aan leerlingen worden aangeboden, zet aan tot nadenken over verborgen boodschappen in de eigen lessen en op de eigen school. Figuur 1 bevat een aantal vragen die daarbij kunnen helpen.

**Algemeen:**

- Welke boodschappen over wat een goede leerling is, geven wij?
- Welke identiteitsposities bieden wij leerlingen aan?
- Hoe interpreteren onze leerlingen de manier waarop we met ze omgaan?

**Selectie:**

- Waarop selecteren we en waarom?
- Hebben we oog voor wat selectie met leerlingen doet?
- Wegen de voordelen van selecteren op tegen de nadelen voor de leerlingen die onderaan de ladder geplaatst worden?
- In hoeverre leren we leerlingen over zichzelf te denken als winnaars (degenen met succes) en verliezers (degenen die falen)?

**Pedagogische – didactische aanpak:**

- Wat is de definitie van een goede leerling in mijn vak/onze school?
- Geef ik door beperkte onderwijsvormen/opdrachten bepaalde leerlingen meer kans dan andere om succesvol te zijn?

**Verwachtingen over leerlingen:**

- Van welke leerlingen heb ik lage verwachtingen?
- Wat zou er gebeuren als ik expliciet hoge verwachtingen naar deze leerlingen communiceer?
- Kan ik leerling x een tweede kans geven?
- Hoe laat ik merken dat ik hoge of lage verwachtingen van leerlingen hebt?
- Hoe laat ik leerlingen weten dat ze erbij horen?

**Normen van leeftijdgenoten:**

- Wat is in deze klas 'cool' om te doen?
- Hoort goed je best doen/goed presteren daar wel of niet bij? (tip: kijk naar het gedrag van de populairste leerlingen in de klas)
- Welke leerlingen vallen buiten de groep?
- In hoeverre wordt eigenheid/anders zijn geaccepteerd door de klas?

*Figuur 1 Vragen die helpen om verborgen boodschappen op de eigen school of in de eigen les te ontdekken*

## 6.2 Exploratieve leerervaringen stimuleren

In hoofdstuk 5 bespraken we onderzoek dat zich richt op manieren om exploratie door jongeren te stimuleren in het onderwijs. Dit sluit aan bij ontwikkelingspsychologische theorieën die suggereren dat de periode die leerlingen in het voortgezet onderwijs doorbrengen zich bij uitstek leent voor exploratie. Het is belangrijk dat jongeren in deze fase genoeg opties verkennen om uiteindelijk te kunnen komen tot duurzame levenskeuzes. Helemaal niet bezig zijn met identiteitsvragen (diffusion) of vasthouden aan keuzes die je zonder veel na te denken hebt overgenomen van anderen (foreclosure) zijn aan het begin van de adolescentie niet ongewoon, maar worden als ze langdurig aanhouden gezien als duidend op een minder gunstige identiteitsontwikkeling.

We onderscheidden drie soorten van exploratie. Bij exploratie in de breedte maken jongeren via nieuwe leerinhouden kennis met tot dan toe niet beschikbare identiteitsposities. Ze gaan bijvoorbeeld naar een plek die aangetast is door klimaatverandering wat er bij sommigen toe leidt dat ze milieubewust gaan leven. Bij exploratie in de diepte kiezen leerlingen identiteiten die ze verder willen exploreren. Ze hebben bijvoorbeeld al interesse in natuurwetenschappen, en verdiepen zich daar verder in door kennis te maken met mensen met

verschillende beroepen binnen dit veld. Bij reflectieve exploratie worden leerlingen uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling. Hier gaat het vaak om meer open opdrachten, zoals het lezen van een gedicht over de kindertijd van de dichter, met daarbij de opdracht om zelf de zin 'Mijn eigen kindertijd was…' aan te vullen. Meer inspirerende voorbeelden zijn te vinden in de Tabellen 6, 7 en 8 in Bijlage 2.

Opvallend was dat het vooral bij de voorbeelden van exploratie in de breedte en in de diepte ging om buitenschoolse projecten of programma's en niet om regulier onderwijs. Dat is vreemd omdat leerlingen juist naar school gaan om in aanraking komen met nieuwe kennis en vaardigheden, en met situaties en ideeën die ze eerder nog niet kenden. De literatuur leverde wel een aantal kenmerken op die maken dat leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden als betekenisvol voor hun eigen leven gaan zien: een voorwaarde om de identiteitsontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Het betekenisvol maken van leerervaringen kan bijvoorbeeld door leeractiviteiten te organiseren over actuele en relevant thema's waarbij leerlingen zelf actief en onderzoekend bezig zijn. Ook rolmodellen bleken een belangrijke functie te kunnen hebben. De kenmerken van de besproken activiteiten zijn echter niet voorbehouden aan bijzondere buitenschoolse projecten, ze kunnen ook in gewone scholen en klassen gerealiseerd worden. Daarnaast kunnen excursies en activiteiten die normaal gesproken toch al georganiseerd worden, meer diepgang krijgen door ze te bekijken met de vraag hoe deze bij zouden kunnen dragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Eenvoudige aanpassingen, zoals een gids of begeleider die ook iets vertelt over wat hij/zij doet als beroepsbeoefenaar, en leerlingen uitnodigt om zichzelf te zien als een potentiële deelnemer aan het betreffende beroep, kunnen een excursie relevanter maken voor identiteitsontwikkeling.

In de voorbeelden van exploratie door reflectieve leerervaringen viel op dat deze vooral lessen over kunst of literatuur betroffen. In de theoretische artikelen worden de mogelijkheden voor reflectieve exploratie echter niet beperkt tot deze domeinen. Ook leraren van andere vakken kunnen reflectie stimuleren op de betekenis van leerinhouden voor het eigen leven of de toekomst van een leerling, en op mogelijke belemmeringen om een bepaalde identiteit te ontwikkelen.

Ontwikkelingspsychologische theorieën suggereren dat leerinhouden waarmee leerlingen op school in aanraking komen, meer in het perspectief geplaatst zouden moeten worden van de vraag welke doelen leerlingen willen nastreven en welke waarden belangrijk voor hen zijn (Flum & Kaplan, 2006). Aangezien leerlingen in deze levensfase sterk bezig zijn met de vraag

wie ze zijn, zal dit waarschijnlijk ook leiden tot meer gemotiveerde leerlingen. Socioculturele theorieën suggereren hetzelfde: leerinhouden zouden meer in het perspectief geplaatst moeten van het ontwikkelen van ideeën over de vraag aan welke sociale praktijken leerlingen zouden willen gaan deelnemen, ofwel wat ze zouden willen bijdragen in en aan de samenleving (Vianna & Stetsenko, 2011). Figuur 2 bevat een aantal vragen die kunnen helpen bij het aanbieden van betekenisvolle, exploratieve leerervaringen. Daarnaast biedt Figuur 2 vragen die leraren uitnodigen tot reflectie op het pedagogisch klimaat in de klas; een belangrijke factor in de mate waarin leerlingen ruimte ervaren voor het verkennen van verschillende identiteitsposities, omdat zij zich veilig en geaccepteerd genoeg moeten voelen om risico's te nemen in de verkenning van hun identiteit.

**Algemeen:**

- In hoeverre zijn de leerervaringen die we leerlingen op school aanbieden ook exploratieve leerervaringen?

**Exploratie in de breedte:**

- Met welke thema's zouden alle leerlingen kennis moeten maken?
- Maak ik duidelijk waarom ik het belangrijk vind dat elke leerlingen iets te weten komt over mijn vak?
- Gaan we verbindingen aan met organisaties buiten de school om leerlingen met maatschappelijke thema's en beroepspraktijken kennis te laten maken?
- Geven de voorbeelden in Tabel 6 in Bijlage 2 mij ideeën voor nieuwe activiteiten om exploratie in de breedte te stimuleren?

**Exploratie in de diepte:**

- Hoe kan ik leerlingen keuzes geven om hun eigen interesses meer uit te diepen?
- Maak ik gebruik van mensen van buiten de school als rolmodel?
- Bieden wij voldoende begeleiding bij het kiezen van een relevante maatschappelijke stage die aansluit bij bestaande interesses en talenten?
- Geven de voorbeelden in Tabel 7 in Bijlage 2 mij ideeën voor nieuwe activiteiten om exploratie in de diepte te stimuleren?

**Reflectieve exploratie:**

- Hoe kunnen we leerlingen op zo'n manier met nieuwe leerinhouden in aanraking brengen dat dit hen uitdaagt zich af te vragen wat die inhouden met henzelf te maken hebben?
- Breng ik leerlingen niet alleen in aanraking met kennis maar ook met de betekenis van die kennis in de samenleving?
- Halen we genoeg uit excursies/maatschappelijke stage? Kunnen we dit verbeteren door leerlingen bewust te laten reflecteren op hun ervaringen?
- Geven de voorbeelden in Tabel 8 in Bijlage 2 mij ideeën voor nieuwe activiteiten om reflectieve exploratie te stimuleren?

**Betekenisvolle leerervaringen**

- Verbind ik de leerstof met relevante en actuele thema's?
- Kunnen de leerlingen af en toe keuzes maken als het gaat om het selecteren van opdrachten of onderwerpen?
- Is er ruimte voor leerlingen om hun ervaringen van thuis mee te nemen als leerzame voorbeelden in de les?
- Geven de voorbeelden in Tabel 9 in Bijlage 2 mij ideeën voor de ontwikkeling van betekenisvolle leerervaringen?

**Veilig pedagogisch klimaat**

- Creëer ik in de klas een sfeer waarin leerlingen zich veilig genoeg voelen om nieuwe rollen te verkennen en fouten te maken?
- In hoeverre ben ik echt geïnteresseerd in leerlingen?
- Kan ik heen kijken door pubergedrag en er sturing aan geven?
- Is de norm op onze school dat je elkaar accepteert en respecteert?
- Kunnen leerlingen op onze school zichzelf zijn?

*Figuur 2 Vragen die helpen om exploratieve leerervaringen op school te bevorderen*

## 6.3 Exploratieve leerervaringen als mogelijk antwoord op onbedoelde negatieve boodschappen

Eerder zagen we dat de impliciete normen, waarden en overtuigingen die aan leerlingen via het verborgen curriculum worden gecommuniceerd de identiteitsontwikkeling van leerlingen zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden. Een eerste stap om niet langer onbedoeld negatieve boodschappen uit te dragen is om je als leraar of schoolleider bewust te worden van deze onbedoelde boodschappen. Daarnaast denken wij dat in hoofdstuk 5 over exploratieve leerervaringen verschillende manieren zijn te vinden om meer positieve en flexibelere identiteitsposities aan te bieden.

In hoofdstuk 4 over het verborgen curriculum is besproken dat het plaatsen van leerlingen in statusarmere onderwijsniveaus (zoals het vmbo in vergelijking met de havo of het vwo) ervoor kan zorgen dat zij een negatief beeld krijgen van zichzelf en van wat zij waard zijn. De paragraaf over reflectieve exploratie uit hoofdstuk 5 suggereert dat het leerlingen in statusarmere niveaus kan helpen om met elkaar en met leraren te praten over deze onderwaardering van hun onderwijsniveau en waarom die onterecht is. Hoewel dit de maatschappelijke waardering van deze niveaus niet direct verandert, biedt het leerlingen de kans om met elkaar en hun leraren te bespreken hoe zij om kunnen en willen gaan met een eventueel ongunstig beeld van hun onderwijsniveau. Leerlingen inzicht bieden in het belang van hun maatschappelijke bijdrage maakt hen weerbaarder, wat hen kan ondersteunen in hun identiteitsontwikkeling.

Daarnaast werd in hoofdstuk 4 het probleem aangekaart dat een smal begrip van wat een competente leerling is en doet ervoor kan zorgen dat slechts weinig leerlingen in een klas zich als zodanig kunnen identificeren, waardoor zij minder betrokken kunnen raken bij school. Als leerlingen hoofdzakelijk worden beoordeeld op hoe goed zij feiten uit hun hoofd kunnen leren en niet op hoe goed zij bijvoorbeeld creatieve oplossingen voor maatschappelijke of natuurkundige problemen kunnen aandragen, kan dit ertoe leiden dat maar weinig leerlingen zichzelf als competente leerlingen zien en dat zij zich zelfs distantiëren van leren. Door exploratieve leerervaringen in de breedte aan te bieden, wordt leerlingen meer mogelijkheden aangereikt om hun (domeinspecifieke) identiteiten te ontwikkelen in relatie tot een breder scala aan positief gewaardeerde identiteitsposities. Er zijn dan, met andere woorden, meer mogelijkheden om een goede, geëngageerde leerling te zijn. Exploratieve leerervaringen in de diepte kunnen, aanvullend hierop, ervoor zorgen dat leerlingen zich op hun eigen manier en tempo met de leerinhouden van verschillende vakken kunnen identificeren.

Tot slot liet hoofdstuk 4 zien hoe leraren en klasgenoten aan individuele leerlingen kunnen communiceren welke identiteitsposities er wel of niet tot hun beschikking staan. Zo blijkt het voor jongeren moeilijk te zijn om een positief beeld van zichzelf neer te zetten als de leraar hen eenmaal is gaan beschouwen als zwakke of ongemotiveerde leerling. De (soms alleen gepercipieerde) verwachtingen van de leraar kunnen dan tot een *self-fulfilling prophecy* leiden. Klasgenoten kunnen er daarnaast onderling voor zorgen dat leerlingen bang zijn om actief mee te doen in de les, omdat ze dan (afhankelijk van hoeveel ze al weten of kunnen) voor 'nerd' of juist voor 'nitwit' kunnen worden uitgemaakt. Hierdoor kunnen deze leerlingen zich gaan distantiëren van bepaalde vakken of van school in het algemeen en zodoende worden hun identificatie, en exploratiemogelijkheden binnen het onderwijs beperkt. De paragraaf over het pedagogische klimaat in hoofdstuk 5 biedt handvatten om dit tegen te gaan. Volgens de ontwikkelingspsychologische theorie is het voor een gunstige identiteitsontwikkeling essentieel om te exploreren en dat kan alleen als leerlingen zich gewaardeerd en geaccepteerd voelen door zowel leraren als klasgenoten en als zij fouten kunnen maken zonder blijvende consequenties (zoals voor eens en voor altijd door de leraar of de klas als een luie leerling te worden gezien). Kortom, er moet een gunstig pedagogisch klimaat zijn waarin de leraar ten eerste uitdraagt dat iedereen als persoon gewaardeerd moet worden, dat iedereen altijd een tweede kans verdient, en bijvoorbeeld in gesprek gaat met leerlingen van wie het gedrag niet met deze houding strookt. Daarnaast is het van belang dat de

leraar individuele leerlingen probeert te begrijpen en probeert om vertrouwensrelaties met hen op te bouwen. Hierdoor is het voor leerlingen minder eng om eens nieuwe rollen uit te proberen of een zijweg naar nieuwe interesses in te slaan, omdat zowel deze als de oude identiteitsposities toegankelijk zijn en blijven.

Waar socioculturele onderzoekers zich doorgaans meer bezighouden met de identiteitsposities die in verschillende klassen en scholen voor verschillende leerlingen beschikbaar worden gesteld (zoals besproken in hoofdstuk 4), richten ontwikkelingspsychologen zich meer op de manier waarop leerlingen de verschillende fases in hun identiteitsontwikkeling doorlopen. De literatuur die is besproken in hoofdstuk 5 betreft met name (al dan niet impliciet) de ondersteuning van de exploratiefase van jongeren. Wij menen een brug te kunnen slaan tussen de socioculturele en de ontwikkelingspsychologische benadering waarbij het bewust organiseren van verschillende typen betekenisvolle exploratieve leerervaringen en het tot stand brengen van een gunstig pedagogisch klimaat kan helpen om meer positieve en flexibelere identiteitsposities beschikbaar te stellen ten aanzien waarvan jongeren hun identiteit kunnen ontwikkelen.

## 6.4 Onderbelichte aspecten in de gevonden literatuur

Voor veel levenskeuzes is er niet één bepaald moment waarop de keuze gemaakt moet worden en veel keuzes liggen ook niet eens en voor altijd vast (bijvoorbeeld politieke voorkeur of het aangaan van een vaste relatie). Er zijn echter ook levenskeuzes die per definitie tijdens het voortgezet onderwijs plaatsvinden, zoals de profiel- en opleidingskeuze. Leerlingen kunnen deze keuzes eigenlijk pas echt maken als ze een goed beeld hebben van hun competenties en interesses enerzijds en van wat een opleiding of beroep inhoudt anderzijds. Daarvoor is het belangrijk om voldoende informatie te hebben, zelf te ervaren hoe het dagelijks toegaat in een bepaalde opleiding of beroep, en rolmodellen te ontmoeten. Leerlingen moeten met andere woorden voldoende exploreren. Scholen zouden hierin een actievere, faciliterende rol kunnen spelen. We hadden meer onderzoek verwacht te vinden naar de ondersteuning van scholen op het gebied van carrière en beroepskeuze en op hoe je leerlingen kunt helpen om op een goede manier de mogelijkheden te exploreren. Die studies zijn bij onze literatuursearch echter nauwelijks naar voren gekomen. Mogelijk worden deze keuzes in de literatuur niet in termen van ‘identiteit’’ besproken en zijn ze daarom niet door ons gevonden.

Het is verder opvallend dat zoveel van de gevonden studies, vooral in het hoofdstuk over onbedoelde processen, de leerlingidentiteit of leeridentiteit betreffen. Ergens is dat misschien wel logisch, aangezien het op school dagelijks over leren gaat en jongeren daar de rol van leerling hebben. Maar dit zou ook een artefact van onze zoekstrategie kunnen zijn, aangezien we specifieke identiteiten zoals etnische identiteit en genderidentiteit buiten beschouwing hebben gelaten (algemene, persoonlijke en sociale identiteit hebben we overigens wel meegenomen). Er is namelijk wel literatuur die gaat over hoe de leerstof leerlingen een bepaald wereldbeeld kan aanreiken, dat impliciete boodschappen over gender en etniciteit bevat (bijvoorbeeld door de geschiedenis te presenteren vanuit een westers of mannelijk perspectief). Dit vormt hoe leerlingen over de wereld denken, maar kan voor leerlingen voor wie dit wereldbeeld botst met ander ervaringen, een gevoel van uitsluiting met zich meebrengen. Artikelen waarin wordt onderzocht hoe dergelijke processen van invloed zijn op gender-identiteiten of etnische identiteiten hebben we niet in onze analyse meegenomen.

Tot slot vonden we in onze literatuursearch geen grootschalige, gecontroleerde studies naar de effecten van bepaalde identiteitsprogramma's of interventies. We kunnen dus geen uitspraken doen over de vraag welke aanpakken wat voor een *effecten* hebben op de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Dat hangt onder andere samen met het feit dat identiteitsontwikkeling niet volledig met gestandaardiseerde instrumenten gemeten kan worden. Hoewel er gestructureerde interviews en vragenlijsten beschikbaar zijn om vast te stellen of er bij jongeren sprake is van exploratie en commitment, is de inhoudelijke uitkomst van identiteitsontwikkeling immers voor iedereen anders. Dat betekent ook dat we scholen geen kant-en-klare interventies, programma's of methoden kunnen aanbevelen die ingezet kunnen worden om leerlingen te helpen hun identiteit te ontwikkelen. Wel konden we voorbeelden tonen en begrippen en vragen aanreiken die leraren en scholen uitdagen om hun eigen dagelijkse praktijk onder de loep te nemen. Dat doet wellicht ook meer recht aan de aard van identiteitsontwikkeling, en aan de intrinsieke verwevenheid ervan met leren. Als leerlingen echt iets leren van de leerinhouden waar ze op school mee aanraking komen, verandert daarmee hun denken en hun handelingsmogelijkheden; daarmee veranderen ze steeds ook een beetje als persoon. Identiteitsontwikkeling van leerlingen is dus niet een extra opgave die bovenop de taken komt die de school al heeft. Het is wat leraren en scholen kunnen bereiken als ze erin slagen zo met leerlingen aan leerinhouden te werken, dat leerlingen gaan inzien wat de geleerde kennis en vaardigheden voor henzelf (kunnen) betekenen.

## 6.5 Tot slot

Verschillende onderzoeken uit ons overzicht maakten duidelijk dat ook onderzoek op één school, in één klas of zelfs naar één leerling relevante processen aan het licht kon brengen of interessante suggesties kon opleveren. Ook de vragen die hierboven zijn genoemd, vragen om een onderzoekersblik en zouden door leraren onderzoeksmatig aangepakt kunnen worden. Leraren kunnen van nieuwe aanpakken die ze met het oog op het bevorderen van identiteitsontwikkeling van leerlingen uitproberen, systematisch nagaan of deze de gewenste effecten hebben: rapporteren leerlingen bijvoorbeeld dat ze meer hebben nagedacht of hebben geëxploreerd?

Nogmaals: het werken aan identiteitsontwikkeling van leerlingen is in onze visie geen taak voor de school die 'erbij' komt, maar een manier om de kerntaak van het onderwijs beter en bewuster te vervullen. Net als bij burgerschapsvorming, gaat het bij identiteitsontwikkeling of persoonsvorming eerder om een perspectief van waaruit leraren hun werk doen. Een leraar die werkt aan de burgerschapsvorming en de identiteitsontwikkeling van leerlingen, brengt hen niet alleen de kennis en vaardigheden bij die nodig zijn om het examen te halen, maar geeft hen daarmee de gelegenheid zich te oriënteren op hun mogelijke plaats in de samenleving en de bijdrage die ze daar willen leveren.

# Literatuur


Adams, J. D., Gupta, P., & Cotumaccio, A. (2014). Long-term participants: A museum program enhances girls' STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters,* 13-20.

Anagnostopoulos, D. (2006). "Real students" and "true demotes": Ending social promotion and the moral ordering of urban high schools. *American Educational Research Journal, 43*(1), 5-42.

Anderson, R. (2007). Being a mathematics learner: Four faces of identity. *Mathematics Educator, 17*(1), 7-14.

Archer, L., Francis, B., & Mau, A. (2009). "Boring and stressful" or "ideal" learning spaces? pupils' constructions of teaching and learning in Chinese supplementary schools. *Research Papers in Education, 24*(4), 477-497.

Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(5), 564-582.

Barnett, L. A. (2006). Flying high or crashing down: Girls' accounts of trying out for cheerleading and dance. *Journal of Adolescent Research, 21*(5), 514-541.

Barrett, M. S., & Baker, J. S. (2012). Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education, 30*(3), 244-259.

Bartlett, L. (2007). Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. *Linguistics and Education, 18*, 215-231.

Basu, S. J., Barton, A. C., Clairmont, N., & Locke, D. (2009). Developing a framework for critical science agency through case study in a conceptual physics context. *Cultural Studies of Science Education, 4*, 345-371.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Stanford: Stanford University Press.

Berg, K. (2010). Negotiating identity: Conflicts between the agency of the student and the official diagnosis of social workers and teachers. *European Educational Research Journal, 9*(2), 164-176.

Berk, L.E. (2013). *Child Development* (ninth edition). New Jersey: Pearson Education

Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom/Lemma.

Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs.* Culemborg: Phronese.

Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2010). Developing a "leading identity": The relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics, 73*(1), 55-72.

Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies, 10*(5), 597-616.

Brickhouse, N. W. (2001). Embodying science: A feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *38*(3), 282-295.

Brickhouse, N. W., Lowery, P., & Schultz, K. (2000). What kind of a girl does science? The construction of school science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(5), 441-458.

Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education, 17*(10), 1089-1105.

Buxton, C. A. (2005). Creating a culture of academic success in an urban science and math magnet high school. *Science Education, 89*, 392-417.

Calabrese Barton, A., Kang, H., Tan, E., O'Neill, T. B., BautistaGuerra, J., & Brecklin, C. (2013). Crafting a future in science: Tracing middle school girls' identity work over time and space. *American Educational Research Journal, 50*(1), 37-75.

Carlone, H. B. (2004). The cultural production of science in reform-based physics: Girls' access, participation and resistance. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(4), 392-414

Carlone, H. B., Huffling, L. D., Tomasek, T., Hegedus, T. A., Matthews, C. E., Allen, M. H., & Ash, M. C. (2015). 'Unthinkable' selves: Identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth. *International Journal of Science Education, 37*(10), 1524-1546.

Čeplak, M. M. (2012). The individualisation of responsibility and school achievement. *Czech Sociological Review, 48*(6), 1093-1114.

Charland, W. (2010). African-American youth and the artist's identity: Cultural models and aspirational foreclosure. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 51*(2), 115-133.

Choi, J. (2009). Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site. *Journal of Asian Pacific Communication, 19*(1), 130-161.

Clark, L. M., Badertscher, E. M., & Napp, C. (2013). African American mathematics teachers as agents in their African American students' mathematics identity formation. *Teachers College Record*, *115*, 1-36.

Cobb, P., Gresalfi, M., & Hodge, L. L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, *49*(1), 40-68.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010) Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, *353*, 211-233.

Cone, N., Buxton, C., Lee, O.,& Mahotiere, M. (2014). Negotiating a sense of identity in a foreign land: Navigating public school structures and practices that often conflict with Haitian culture and values. *Urban Education*, *49*(3), 263-296.

Cowie, B., Jones, A., & Otrel-Cass, K. (2011). Re-engaging students in science: Issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *9*, 347-366.

Cummins, J., Hu, S., Markus, P.,& Montero, M. K. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *Tesol Quarterly, 49*(3), 555-581.

DeGennaro, D., & Brown, T. L. (2009). Youth voices: Connections between history, enacted culture and identity in a digital divide initiative. *Cultural Studies of Science Education, 4*, 13-39.

Edwards-Groves, C., & Murray, C. (2008). Enabling voice: Perceptions of schooling from rural aboriginal youth at risk of entering the juvenile justice system. *Australian Journal of Indigenous Education, 37*(1), 165-177.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Evnitskaya, N., & Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice. *Language and Education*, *25*(2), 109-127.

Farland-Smith, D. (2012). Personal and social interactions between young girls and scientists: Examining critical aspects for identity construction. *Journal of Science Teacher Education, 23*(1), 1-18.

Fields, D., & Enyedy, N. (2013). Picking up the mantle of "expert": Assigned roles, assertion of identity, and peer recognition within a programming class. *Mind, Culture, and Activity*, *20*(2), 113-131.

Fletcher, A., Bonell, C., Sorhaindo, A., & Rhodes, T. (2009). Cannabis use and 'safe' identities in an inner-city school risk environment. *International Journal of Drug Policy, 20*(3), 244-250.

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41,* 99–110.

Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity construction through schooling: listening to students' voices. *European Educational Research Journal*, *8*(1), 80-88.

Furman, M., & Calabrese Barton, A. (2006). Capturing urban student voices in the creation of a science mini-documentary. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(7), 667-694.

Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25,* 99-125.

Gilmartin, S., Denson, N., Li, E., Bryant, A., & Aschbacher, P. (2007). Gender ratios in high school science departments: The effect of percent female faculty on multiple dimensions of students' science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(7), 980-1009.

Glaser, B.G., & Strauss, AL. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine De Gruyter.

Hall, H. R. (2007). Poetic expressions: Students of color express resiliency through metaphors and similes. *Journal of Advanced Academics, 18*(2), 216-244.

Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, *112*(7), 1792-1829.

Hall, L. A., Johnson, A. S., Juzwik, M. M., Wortham, S. E. F., & Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 234-243.

Hamilton, L. (2002). Constructing pupil identity: personhood and ability. *British Educational Research Journal*, *28*(4), 591-602.

Hamman, D., & Hendricks, C. B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79*(2), 72-75.

Hand, V. & Gresalfi, M. (2015). The Joint Accomplishment of Identity. *Educational Psychologist, 50*(3), 190-203.

Hardee, S. C., & Reyelt, A. (2009). Women's well-being initiative: Creating, practicing, and sharing a border pedagogy for youth. *Perspectives on Urban Education, 6*(2), 29-40.

Harrell-Levy, M.K., & Kerpelman, J.L. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 10*, 76-91.

Hazari, Z., Cass, C., & Beattie, C. (2015). Obscuring power structures in the physics classroom: Linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(6), 735-762.

Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 978-1003.

Henfield, M. S. (2012). Masculinity identity development and its relevance to supporting talented black males. *Gifted Child Today, 35*(3), 179-186.

Hermans, H.J.M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heyd-Metzuyanim, E. (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics--teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics, 83*(3), 341-368.

Higgins, C. (2015). Intersecting scapes and new millennium identities in language learning. *Language Teaching*, *48*(3), 373-389.

Hoffman, A. R. (2012). Exclusion, engagement and identity construction in a socioeconomically diverse middle school wind band classroom. *Music Education Research, 14*(2), 209-226.

Holland, D., Lachicotte, W.Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Horn, I. S. (2008). Turnaround students in high school mathematics: Constructing identities of competence through mathematical worlds. *Mathematical Thinking and Learning, 10*(3), 201-239.

Hughes, R. M., Nzekwe, B., & Molyneaux, K. J. (2013). The single sex debate for girls in science: A comparison between two informal science programs on middle school students' STEM identity formation. *Research in Science Education, 43*(5), 1979-2007.

Ideland, M., & Malmberg, C. (2012). Body talk: Students' identity construction while discussing a socioscientific issue. *Cultural Studies of Science Education, 7*(2), 279-305.

Jackson, P. N. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Jethwani, M. M. (2015). "Girls have more of an educational brain": A qualitative exploration of the gender gap in educational attainment among black Bermudian adolescents. *Journal of Adolescent Research, 30*(3), 335-364.

Johnson, A., Brown, J., Carlone, H., & Cuevas, A. K. (2011). Authoring identity amidst the treacherous terrain of science: A multiracial feminist examination of the journeys of three women of color in science. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(4), 339-366.

Jones, J. N., & Deutsch, N. L. (2013). Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs. *The Journal of Early Adolescence, 33*(1), 17-43.

Jonsson, A., & Beach, D. (2013). A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education, 33*(1), 50-62.

Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Motivation and Identity: The Relations of Action and Development in Educational Contexts—An Introduction to the Special Issue. *Educational Psychologist*, *44*(2), 73-77.

Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 171-175.

Kendrick, M., Early, M., & Chemjor, W. (2013). Integrated literacies in a rural Kenyan girls' secondary school journalism club. *Research in the Teaching of English, 47*(4), 391-419.

Knigge, M. & Hannover, B (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, *46*(3), 191-205.

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *33*(5), 683-698.

Lam, R. S. Y., & Tam, V. C. W. (2011). Correlates of identity statuses among Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 23*(1), 51-58.

Lambert, R. (2015). Constructing and resisting disability in mathematics classrooms: a case study exploring the impact of different pedagogies. *Educational Studies in Mathematics*, *89*, 1-18.

Lamont, M. (2000). The dignity of working men: Morality and the boundaries of race, class and immigration. New York: Russell Sage Foundation.

Landers, M. G. (2013). Towards a theory of mathematics homework as a social practice. *Educational Studies in Mathematics, 84*(3), 371-391.

Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 6*(1), 85-113.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(3), 296-316.
Lengelle, R., & Meijers, F. (2014). Narrative identity: writing the self in career learning. *British Journal of Guidance & Counselling*, *42*(1), 52-72.
Lengelle, R., & Meijers, F. (2015). Career writing: Creative, expressive, and reflective approaches to narrative career learning and guidance. *The Canadian Journal of Career Development*, *14*(1), 19-31.
Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology, 16*, 109-115.
Liu, Y., & Hannafin, R. D. (2010). Exploring student identity in an intercultural web-assisted scientific inquiry project. *Journal of Research in International Education, 9*(2), 124-140.
Luehmann, A. L. (2009) Accessing resources for identity development by urban students and teachers: foregrounding context. *Cultural Studies of Science Education*, *4*, 51-66.
Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research. London: Routledge.
Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, D. R. Matteson, J. L. Orlofsky, A. S. Waterman & S. L. Archer (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3-21). New York: Springer-Verlag.
Marcouyeux, A., & Fleury-Bahi, G. (2011). Place-identity in a school setting: Effects of the place image. *Environment and Behavior, 43*(3), 344-362.
Meijers, F., Lengelle, R.,& Kopnina, H. (2016) Environmental identity and natural resources: A dialogical learning process. *Resources*, *5*(11), 1-16.
Ministerie van OCW (2014, 17 november). *Toekomstgericht funderend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
Ministerie van OCW (2016, 23 januari). *Beleidsreactie op het advies van het Platform Onderwijs2032*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in the Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training, 60*(1), 75-91.

Mortimer, K. S., Wortham, S., & Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as "university-bound students": Unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista De Educacion,* (353), 107-128.

Muhammad, G. E. (2012). Creating spaces for black adolescent girls to "write it out!". *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 56*(3), 203-211.

Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 88*, 131-142.

Olitsky, S., Flohr, L. L., Gardner, J., & Billups, M. (2010). Coherence, contradiction, and the development of school science identities. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(10), 1209-1228.

Olitsky, S. (2007). Facilitating identity formation, group membership, and learning in science classrooms: What can be learned from out-of-field teaching in an urban school? *Science Education, 91*(2), 201-221.

O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, *41*, 181-206.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, *38*, 130-149.

Parker, E. C. (2014). The process of social identity development in adolescent high school choral singers: A grounded theory. *Journal of Research in Music Education, 62*(1), 18-32.

Pfeiffer, J. P., Pinquart, M., & Munchow, H. (2012). School type differences in attainment of developmental goals in students with visual impairment and sighted peers. *European Journal of Psychology of Education, 27*(3), 389-402.

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: PlatformOnderwijs2032.

Polman, J. L., & Hope, J. M. G. (2014). Science news stories as boundary objects affecting engagement with science. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(3), 315-341.

Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista De Educacion,* (353), 129-155.

Prohansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place identity: Physical world socialization of the Self. *Journal of Environmental Psychology*, *3*, 57-83.

Rahm, J., Lachaîne, A., & Mathura, A. (2014). Youth voice and positive identity-building practices: The case of Science-Girls. *Canadian Journal of Education, 37*(1), 209-232.

Rich, Y., & Schachter, E. (2012). High school climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 218-228.

Robb, N., Dunkley, L., Boynton, P., & Greenhalgh, T. (2007). Looking for a better future: Identity construction in socio-economically deprived 16-year olds considering a career in medicine. *Social Science & Medicine, 65*(4), 738-754.

Rogers, J., Morrell, E., & Enyedy, N. (2007). Studying the struggle: Contexts for learning and identity development for urban youth. *American Behavioral Scientist, 51*(3), 419-443.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), 16-20.

Rossiter, G. (2007). Education in identity. *International Journal Of Children's Spirituality, 12*(2), 207-219.

Rubin, B. C. (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *The Urban Review, 39*(2), 217-249.

Rudd, L. L. (2012). Just "slammin!" adolescents' construction of identity through performance poetry. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 55*(8), 682-691.

Russ, A., Peters, S. J., Krasny, M. E., & Stedman, R. C. (2015). Development of ecological place meaning in New York city. *The Journal of Environmental Education, 46*(2), 73-93.

Schachter, E. & Galili-Schachter, I. (2012) Identity Literacy: Reading and Teaching Texts as Resources for Identity Formation. *Teachers College Record*, *114*, 1-37.

Schachter, E., & Rich, Y. (2011). Identity Education: A Conceptual Framework for Educational Researchers and Practitioners. *Educational Psychologist, 46*(4), 222-238.

Seaton, E. E. (2007). "If teachers are good to you": Caring for rural girls in the classroom. *Journal of Research in Rural Education, 22*(6), 1-16.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34*(4), 14-22.

Sica, L. S. (2009). Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal, 13*(3), 221-252.

Silseth, K., & Arnseth, H. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology, 17* (1), 65–80.
Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 195-205.
Skerrett, A. (2012). "We hatched in this class": Repositioning of identity in and beyond a reading classroom. *The High School Journal, 95*(3), 62-75.
Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Reed, P. M. (2005). The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text. *Reading Research Quarterly, 40*(1), 70-88.
Smith, K. (2008). Becoming an "honours student": The interplay of literacies and identities in a high-track class. *Journal of Curriculum Studies, 40*(4), 481-507.
Solomon, Y. (2007). Experiencing mathematics classes: Ability grouping, gender and the selective development of participative identities. *International Journal of Educational Research, 46*, 8-12.
Solomontos-Kountouri, O., & Hurry, J. (2008). Political, religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context. *Journal of Adolescence, 31*(2), 241-258.
Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher, 35*(8), 19-29.
Subramaniam, M. M., Ahn, J., Fleischmann, K. R., & Druin, A. (2012). Reimagining the role of school libraries in STEM education: Creating hybrid spaces for exploration. *Library Quarterly*, *82*(2), 161-182.
Stapleton, S. R. (2015). Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education, 46*(2), 94-113.
Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613-629.
Stokes, H. & Wyn, J. (2007). Constructing identities and making careers: young people's perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 495-511.
Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications.
Strickland, A., & Hadjiyanni, T. (2013). "My school and me"- exploring the intersections of insideness and interior environments. *Journal of Interior Design, 38*(4), 17-35.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup relations. In S. Worchel, & W.G. Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). NelsonHall, Chicago.

Tan, E., & Calabrese Barton, A. (2007). From peripheral to central, the story of Melaine's metamorphosis in an urban middle school science class. *Science Education, 92*, 567-590.

Tatum, B.D. (2007). Can we talk about race? And other conversations in an era of school resegregation. Boston: Beacon Press.

Tatum, A.W. (2009). Reading for their life: (Re)building the textual lineages of African American adolescent males. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning. Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.

Thompson, J. (2014). Engaging girls' sociohistorical identities in science. *Journal of the Learning Sciences, 23*(3), 392-446.

Vågan, A. (2011). Towards a sociocultural perspective on identity formation in education. *Mind, Culture, and Activity, 18*, 43–57.

Van den Bulk, L. (2011). Later kan ik altijd nog worden wat ik wil: statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs, met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Van Ryzin, M. J. (2014). Exploring relationships among boys and men: A retrospective, qualitative study of a multi-year community-based group mentoring program. *Children and Youth Services Review*, *44*, 349-355.

Van Sluys, K. (2010). Trying on and trying out: Participatory action research as a tool for literacy and identity work in middle grades classrooms. *American Journal of Community Psychology, 46*, 139-151.

Vetter, A. M., Fairbanks, C., & Ariail, M. (2011). 'Crazyghettosmart': A case study in Latina identities. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 24*(2), 185-207.

Vetter, A. (2010). Positioning students as readers and writers through talk in a high school English classroom. *English Education, 43*(1), 33-64.

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development, 54*, 313-338.

Volman, M., & Ten Dam, G. (2007). Learning and the development of social identities in the subjects care and technology. *British Educational Research Journal, 33*(6), 845-866.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society : The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wallace, C. S. (2012) Authoritarian science curriculum standards as barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience. *Science Education*, *96*(2), 291-310.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whiting, G.W. (2006). From at risk to at promise: Developing a scholar identity among Black male adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4), 222-229.

Willis, P. E. (1977). Learning to labor: How working class kids get working class jobs. Farnborough: Saxon House.

Wilmot, K. (2014). "Coconuts" and the middle-class identity change and the emergence of a new prestigious english variety in South Africa. *English World-Wide, 35*(3), 306-337.

Wortham, S. (2006). Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Yi, Y. (2013). Adolescent multilingual writer's negotiation of multiple identities and access to academic writing: A case study of a jogi yuhak student in a US high school. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 69*(2), 207-231.

# Bijlage 1 Zoek- en codeerstrategie

## 1. Zoeken naar literatuur

Na het opstellen van de inclusiecriteria (criteria voor het opnemen van onderzoek in de literatuurstudie, zie Tabel 1 in hoofdstuk 2) hebben wij in samenwerking met een informatiespecialist[1] van de Universiteit van Amsterdam een zoekstrategie ontwikkeld om alle relevante literatuur te vinden. Vier databases zijn met behulp van deze strategie doorzocht: *Educational Resources Information Center* (ERIC), *PsycINFO*, *Web of Science* en *Sociological Abstracts* en ook via Google Scholar is naar literatuur gezocht, met het volgende resultaat:

| | |
|---|---|
| Databases | |
| PsycINFO | 1.419 resultaten (22 oktober 2015) |
| ERIC | 1.529 resultaten (22 oktober 2015) |
| Web of Science | 1.475 resultaten (22 oktober 2015) |
| Sociological Abstracts | 419 resultaten (22 oktober 2015) |
| **Totaal** | 4.842 resultaten |
| Totaal zonder verdubbelingen | 3599 resultaten |
| Google Scholar | eerste 200 resultaten, 6 resultaten zijn geselecteerd (22 oktober) |

[1] Veel dank gaat uit naar Janneke Staaks voor haar hulp bij het ontwikkelen van onze zoekstrategie en de selectie van de relevante databases.

Hieronder volgt per database gedetailleerde informatie over de gehanteerde zoekstrategie.

**PsycINFO**
Ovid
**#1 Secondary education (12-18 yo)**
secondary education/ OR middle schools/ OR middle school education/ OR middle school students/ OR junior high schools/ OR junior high school students/ OR high schools/ OR high school students/ OR high school education/ OR junior college students/ OR (6th-grade* OR sixth-grade* OR grade 6 OR grade six OR 7th-grade* OR seventh-grade* OR grade 7 OR grade seven OR 8th-grade* OR eight-grade* OR grade 8 OR grade eight OR 9th-grade* OR ninth-grade* OR grade 9 OR grade nine OR 10th-grade* OR tenth-grade* OR grade 10 OR grade ten OR 11th-grade* OR eleventh-grade* OR grade 11 OR grade eleven OR 12th-grade* OR twelfth-grade* OR grade 12 OR grade twelve OR junior high* OR highschool* OR high school* OR preuniversity OR pre-university OR secondary education OR secondary school OR intermediate general).ti,ab,id. OR (((adolescence 13 17 yrs).ag. OR (adolesc* OR pupil* OR prevocational* OR pre-vocational* OR student* OR young adult* OR youth).ti,ab,id.) AND (school* OR class* OR teach* OR education*).ti,ab,id.)
**Results: 410.386 (October 22, 2015)**

**#2 Identity development**
identity formation/ OR (((identit*) ADJ4 (develop* OR formation* OR construction*)) OR ((identit*) ADJ2 (exploration OR work* OR educat* OR process*))).ti,ab,id.
Results: 18.978 (October 22, 2015)

| | |
|---|---|
| **1 AND 2** | **3.954 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to 2005-2015** | **2.776 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to peer review** | **1.419 results (October 22, 2015)** |

**ERIC**

*Ovid*

**#1 Secondary education (12-18 yo)**

(elementary secondary education OR grade 6 OR grade 7 OR intermediate grades OR secondary education OR junior high schools OR middle schools OR grade 8 OR grade 9 OR high schools OR grade 10 OR grade 11 OR grade 12).el. OR elementary secondary education/ OR grade 6/ OR grade 7/ OR grade 8/ OR grade 9/ OR grade 10/ OR grade 11/ OR grade 12/ OR secondary schools/ OR secondary school students/ OR secondary education/ OR middle schools/ OR middle school students/ OR junior high schools/ OR junior high school students/ OR high schools/ OR high school students/ OR (6th-grade* OR sixth-grade* OR grade 6 OR grade six OR 7th-grade* OR seventh-grade* OR grade 7 OR grade seven OR 8th-grade* OR eight-grade* OR grade 8 OR grade eight OR 9th-grade* OR ninth-grade* OR grade 9 OR grade nine OR 10th-grade* OR tenth-grade* OR grade 10 OR grade ten OR 11th-grade* OR eleventh-grade* OR grade 11 OR grade eleven OR 12th-grade* OR twelfth-grade* OR grade 12 OR grade twelve OR junior high* OR highschool* OR high school* OR preuniversity OR pre-university OR secondary education OR secondary school OR intermediate general).ti,ab. OR (((early adolescents/ OR adolescents/ OR late adolescents/) OR (adolesc* OR pupil* OR prevocational* OR pre-vocational* OR student* OR young adult* OR youth).ti,ab.) AND (school* OR class* OR teach* OR education*).ti,ab.)

**Results: 717.625 (October 22, 2015)**

**#2 Identity development**

(((identit*) ADJ4 (develop* OR formation* OR construction*)) OR ((identit*) ADJ2 (exploration OR work* OR educat* OR process*))).ti,ab.

**Results: 5.657 (October 22, 2015)**

| | |
|---|---|
| **1 AND 2** | **2.856 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to 2005-2015** | **1.937 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to peer review** | **1.529 results (October 22, 2015)** |

**Web of Science**

*Ovid*

**#1 Secondary education (12-18 yo)**

TS=("6th-grade*" OR "sixth-grade*" OR "grade 6" OR "grade six" OR "7th-grade*" OR "seventh-grade*" OR "grade 7" OR "grade seven" OR "8th-grade*" OR "eight-grade*" OR "grade 8" OR "grade eight" OR "9th-grade*" OR "ninth-grade*" OR "grade 9" OR "grade nine" OR "10th-grade*" OR "tenth-grade*" OR "grade 10" OR "grade ten" OR "11th-grade*" OR "eleventh-grade*" OR "grade 11" OR "grade eleven" OR "12th-grade*" OR "twelfth-grade*" OR "grade 12" OR "grade twelve" OR "junior high*" OR "highschool*" OR "high school*" OR "preuniversity" OR "pre-university" OR "secondary education" OR "secondary school" OR "intermediate general" OR (("adolesc*" OR "pupil*" OR "prevocational*" OR "pre-vocational*" OR "student*" OR "young adult*" OR "youth") AND ("school*" OR "class*" OR "teach*" OR "education*")))

**Results: 299.677 (October 22, 2015)**

**#2 Identity development**

TS=((("identit*") NEAR/3 ("develop*" OR "formation*" OR "construction*")) OR (("identit*") NEAR/1 ("exploration" OR "work*" OR "educat*" OR "process*")))

**Results: 15.835 (October 22, 2015)**

| | |
|---|---|
| **1 AND 2** | **2.125 results** |
| **Limit to 2005-2015** | **1.475 results** |

**Sociological Abstracts**

*Proquest*

**#1 Secondary education (12-18 yo)**

ALL("6th-grade*" OR "sixth-grade*" OR "grade 6" OR "grade six" OR "7th-grade*" OR "seventh-grade*" OR "grade 7" OR "grade seven" OR "8th-grade*" OR "eight-grade*" OR "grade 8" OR "grade eight" OR "9th-grade*" OR "ninth-grade*" OR "grade 9" OR "grade nine" OR "10th-grade*" OR "tenth-grade*" OR "grade 10" OR "grade ten" OR "11th-grade*" OR "eleventh-grade*" OR "grade 11" OR "grade eleven" OR "12th-grade*" OR "twelfth-grade*" OR "grade

12" OR "grade twelve" OR "junior high*" OR "highschool*" OR "high school*" OR "preuniversity" OR "pre-university" OR "secondary education" OR "secondary school" OR "intermediate general" OR (("adolesc*" OR "pupil*" OR "prevocational*" OR "pre-vocational*" OR "student*" OR "young adult*" OR "youth") AND ("school*" OR "classroom*" OR "teach*" OR "education*")))
**Results: 75.829 (October 22, 2015)**

**#2 Identity development**
ALL((("identit*") NEAR/3 ("develop*" OR "formation*" OR "construction*")) OR (("identit*") NEAR/1 ("exploration" OR "work*" OR "educat*" OR "process*")))
**Results: 14.467 (October 22, 2015)**

| | |
|---|---|
| **1 AND 2** | **1.974 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to 2005-2015** | **1.043 results (October 22, 2015)** |
| **Limit to peer review** | **419 results (October 22, 2015)** |

**Google Scholar**

identiteitsontwikkeling | identiteitsvorming | identiteitsformatie | identiteitsconstructie leerlingen | scholieren "voortgezet onderwijs" | "middelbare school" | "secundair onderwijs" | vmbo | mavo | havo | vwo

identity development | identity formation | identity construction | students "high school" | "secondary school" | "secondary education"| "middle school"

## 2. Selectie op basis van abstracts

Deze procedure resulteerde in een eerste selectie van 3599 publicaties. De eerste auteur heeft de *abstracts* van deze studies bestudeerd om te bepalen welke van de gevonden studies aan alle inclusiecriteria zouden kunnen voldoen. Studies waarvan duidelijk was dat zij niet aan alle inclusiecriteria voldeden - bijvoorbeeld omdat de onderzoeksgroep uit leerlingen in het primair onderwijs bestond of omdat de studie de ontwikkeling van een etnische identiteit betrof - werden in deze selectieronde uitgesloten. Dit bracht de selectie van studies terug tot een aantal van 176 publicaties.

## 3. Codering van de abstracts

De *abstracts* van deze 176 publicaties zijn vervolgens door telkens twee leden van het onderzoeksteam gelezen en met behulp van een aantal codes getypeerd. Het doel hiervan was tweeledig: allereerst hielp het om een eerste overzicht te krijgen van de studies die op dat moment in onze selectie zaten. Ten tweede stelde het ons in de gelegenheid om inzicht te krijgen in de bruikbaarheid van de van tevoren door ons vastgestelde codes. De codes die we in deze fase hanteerden waren (naast auteur, titel, tijdschrift en jaar van publicatie):

- In welk land zijn de data verzameld?
    - bijv. VS, Zweden
- Gaat het om empirisch of theoretisch onderzoek?
    - empirisch, theoretisch
- Welke theoretische benadering wordt gehanteerd?
    - bijv. self-determination theory, social learning theories, sociocultural theory
- Wat is de onderzoeksgroep?
    - bijv. vwo-leerlingen, tweetalige leerlingen, derde klas leerlingen
- Welke onderzoeksmethode is gehanteerd?
    - kwalitatief, kwantitatief, mixed methods

- Om welk soort rol van de school gaat het?
    - bijv. pedagogisch-didactische aanpak, selectie, exploratie in de breedte
- Op welk identiteitsproces ligt de nadruk?
    - commitment, exploratie, identificatie
- Welke identiteitsdimensie staat centraal?
    - bijv. identiteit algemeen, academische identiteit, leeridentiteit, science-identiteit
- Gaat het om bedoelde of onbedoelde processen?
    - bedoeld, onbedoeld
- Worden deze processen als gunstig of ongunstig beschreven?
    - gunstig, ongunstig

## 4. Verdere selectie en codering van hele artikelen

In de hierop volgende fase zijn de volledige artikelen in onze selectie gelezen door de eerste auteur. Tijdens deze fase werd van artikelen waar eerst twijfel over bestond duidelijk of zij wel of niet aan al onze inclusiecriteria beantwoordden. Dit resulteerde in een laatste schifting waarbij nog eens 68 studies uitgesloten werden van de selectie. Van de overgebleven publicaties werden (met behulp van de hierboven genoemde codes) de besproken theoretische benaderingen, methoden, onderzoeksgroepen, identiteitsdimensies, onderwijsprocessen en –mechanismen, en de invloed daarvan op de identiteitsontwikkeling van jongeren gecodeerd in Atlas.ti, een analyseprogramma voor kwalitatieve onderzoeksgegevens. Deze coderingen maakten het mogelijk om de data op verschillende manieren te organiseren en te vergelijken.

Daarnaast hebben wij tijdens het lezen van de gehele artikelen een overzicht bijgehouden van ogenschijnlijk relevante publicaties waarnaar in de artikelen werd verwezen. Via citation tracking hebben wij de studies - vaak van vóór 2005 - waar door drie of meer verschillende publicaties in onze selectie naar werd verwezen (N=11) aan onze literatuurselectie toegevoegd indien aan de inclusiecriteria werd voldaan. Tot slot hebben wij experts op dit gebied gevraagd een kritische blik te werpen op de literatuur in onze selectie om te bepalen of er nog klassiekers in het veld ontbraken. Dit leidde ertoe dat onze uiteindelijke selectie van literatuur uit 124 publicaties bestond.

# Bijlage 2 Overzicht van de geanalyseerde studies

*Tabel 2: De rol van selectiepraktijken in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Anagnostopoulos (2006)** "Real students" and "true demotes": Ending social promotion and the moral ordering of urban high schools | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Klassen van twee urban high schools met leerlingen van tussen de 15 en 16 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (een aantal weken)<br>Data: Observaties van de lessen Engels, en in totaal meer dan 60 interviews met docenten, schoolleiders, overig personeel en met leerlingen | Sociale identiteit; Boundary work theory (zie bijvoorbeeld Lamont (2000)) | Een verplichte huiswerkklas voor slecht presterende leerlingen leidde er volgens de onderzoeker toe dat leerlingen en leraren een nieuw onderscheid gingen maken tussen langdurig onderpresterende leerlingen, leerlingen die even een dip in hun prestaties hebben en goed presterende leerlingen. Deze identiteitsposities werden door de leerlingen geïnternaliseerd in de ontwikkeling van hun sociale identiteiten, waarbij de langdurig onderpresterende leerlingen als lui werden gezien en zichzelf ook zo gingen zien. |
| **Barnett (2006)** Flying high or crashing down: Girls' accounts of trying out for cheerleading and dance | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 18 vrouwelijke leerlingen die niet werden geselecteerd voor het cheerleading of dansteam en 18 vrouwelijke leerling en die hiervoor wel werden geselecteerd<br>Design: Longitudinaal (twee maanden)<br>Data: Twee interviews met elke leerling en schoolobservaties | Persoonlijke, sociale en schoolidentiteit; Een zeer brede benadering die verschillende theoretische perspectieven omvat | Het geselecteerd worden voor een populair schoolteam leek de ontwikkeling van leerlingen hun persoonlijke, sociale en schoolidentiteit positief te beïnvloeden. De onderzoekers vonden echter ook een keerzijde van de medaille, omdat het niet geselecteerd worden voor een populair schoolteam de ontwikkeling van leerlingen hun persoonlijke, sociale en schoolidentiteit juist negatief leek te beïnvloeden. De eerste groep kon tevredenheid met zichzelf, een verhoogde sociale status en een gevoel van verbondenheid met de school gaan ervaren, terwijl het tegenovergestelde gold voor de tweede groep. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Čeplak (2012)** The individualisation of responsibility and school achievement | Slovenië | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Om en nabij 100 leerlingen uit het voortgezet onderwijs<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: 22 focus groups met leerlingen, 44 interviews met leerlingen en 22 verslagen van leerlingen in het Sloveense equivalent van het vwo | Sociale identiteit; Foucauldi-aanse benadering | Het toewijzen van leerlingen aan beroepsgerichte dan wel academische leerwegen (die respectievelijk met een lage en een hoge status worden geassocieerd) leek de sociale identiteitsontwikkeling van leerlingen te beïnvloeden. De studie laat ook zien dat wanneer er op school een link werd gelegd tussen intelligentie en onderwijsniveau, er een identiteitspositie van incapabele of zelfs domme leerlingen woerd gecreëerd; van leerlingen die 'niet meer te redden zijn'. |
| **Hoffman (2012)** Exclusion, engage-ment and identity construction in a socioeconomically diverse middle school wind band classroom | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 6 leerlingen van tussen de 11 en 12 jaar oud die als keuzevak aan een blazersband deelnemen<br>Design: Longitudinaal (5 maanden)<br>Data: Lesobservaties, observaties van leraren-overleggen, 3 interviews met elke leerling, en dagboekjes bijgehouden door de leerlingen | Sociale en muzikale identiteit; Socioculturele benadering | De introductie van selectie en verdere differentiatie binnen een blazersband op basis van capaciteiten leek invloed te hebben op de identiteitsontwikkeling van jongeren. Door de introductie van selectie voor een ensemble begonnen verschillende leerlingen vragen te stellen bij hun (statusrijke) sociale identiteit als lid van de band. Door de introductie van verdere differentiatie binnen het ensemble ontstonden bovendien nieuwe identiteitsposities van succesvolle en minder succesvolle musici waar leerlingen zich bij de ontwikkeling van hun sociale en muzikale identiteiten toe gingen verhouden. Daarnaast bood het onderzoek inzicht in hoe leerlingen uit meer bevoorrechte gezinnen, in tegenstelling tot andere leerlingen, toegang hadden tot buitenschoolse muzieklessen en hierdoor een voorsprong konden nemen op de minder bevoorrechte leerlingen, wat enkel de muzikale en sociale identiteit van de eerste groep stimuleerde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Jonsson & Beach (2015)** A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school | Zweden | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 224 leerlingen in het laatste jaar van het Zweedse equivalent van het vwo<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Schriftelijke beschrijvingen die zijn opgesteld door leerlingen van een typische vwo-leerling en van een typische vmbo-leerling | Sociale identiteit; Socioculturele benadering | De toewijzing van leerlingen aan een statusrijk onderwijsniveau (het Zweedse equivalent van het vwo) leek de sociale identiteitsontwikkeling van leerlingen op dit niveau positief te beïnvloeden. Tegelijkertijd zette deze leerlingen zich af tegen leerlingen die een statusarmer (meer beroepsgericht) onderwijsniveau volgen, waardoor zij een negatief stereotype van de leerlingen in de laatste groep creëerden en in stand hielden. De onderzoekers waarschuwden ervoor dat dit zou kunnen leiden tot polarisatie. |
| **Knigge & Hannover (2011)** Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept | Duitsland | Type: Mixed methods<br>Participanten: 39 leerlingen waarvan er 21 op het Duitse equivalent van het vmbo zaten. De overige leerlingen zaten in het laatste jaar van het primair onderwijs<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijst | Sociale identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Er zijn indicaties gevonden dat de negatieve waardering van het Duitse equivalent van het vmbo binnen de samenleving en het bestaande stereotype van vmbo-leerlingen die dom, lui en asociaal de sociale identiteitsontwikkeling van deze leerlingen negatief beïnvloedden. |
| **Lannegrand-Willems & Bosma (2006)** Identity development-in-context: The school as an important context for identity development | Frankrijk | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 311 leerlingen van tussen de 14 en 16 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende grade 8)<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen aan het begin en aan het einde van het schooljaar | Leerlingidentiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Leerlingen op scholen met een meerderheid van leerlingen met een lagere of middenklasse achtergrond exploreerden over het algemeen minder waar het ging om hun leerlingidentiteit en committeerden zich hier ook minder snel aan, terwijl jongeren op scholen met vooral leerlingen uit de hogere klasse vaker in de exploratiefase zaten als het ging om de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit. Dit kan volgens de onderzoekers vermoedelijk worden verklaard door de verschillen in loopbaanperspectieven. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Marcoyeux & Fleury-Bahi (2011)** Place-identity in a school setting: Effects of the place image | Frankrijk | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 542 leerlingen waarvan de meeste tussen de 15 en 17 jaar oud zijn<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen | Schoolidentiteit; Place-identity theory van Prohansky et al. (1983) | Hoe positiever het gepercipieerde imago van school was, des te sterker leerlingen geneigd waren om zich met school en met leren te identificeren. |
| **Negru-Subtirica et al. (2015)** Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents | Roemenië | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 1112 leerlingen van tussen de 13 en 18 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen op 3 momenten in het schooljaar met telkens 3 à 4 maanden ertussen | Beroepsidentiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Leerlingen van het Roemeense equivalent van het vmbo hadden een grotere kans dan leerlingen van andere onderwijsniveaus om in een toestand van identity diffusion te verkeren. De leerlingen van het Roemeense equivalent van het vwo verkeerden daarentegen vaker dan de vmbo-leerlingen in een toestand van identity moratorium of identity achievement.<br>De onderzoekers verklaren dit vanuit de beperkte carrièrevooruitzichten voor leerlingen van het Roemeense equivalent van het vmbo en de negatieve waardering van dat onderwijs binnen de samenleving. |
| **Pfeiffer et al. (2012)** School type differences in attainment of developmental goals in students with visual impairment and sighted peers | Duitsland | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 196 leerlingen van tussen de 11 en 18 jaar oud die het Duitse equivalent van de havo of het vwo volgen<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen | Persoonlijke en beroepsidentiteit; Een expliciete benadering ontbreekt | Leerlingen van het Duitse equivalent van de mavo/havo waren verder in de ontwikkeling van hun persoonlijke identiteit en in hun beroepskeuze dan leerlingen van het Duitse equivalent van het vwo. De onderzoekers verklaren dit vanuit het feit dat leerlingen van het Duitse equivalent van de mavo/havo de school eerder zullen verlaten en dus dichterbij de 'ontwikkelingsdeadline' zitten van het vinden van werk. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sica (2009)** Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves | Italië | Type: Mixed methods<br>Participanten: 105 leerlingen van tussen de 14 en 18 jaar oud<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen met zowel open vragen die kwalitatief werden geanalyseerd als gesloten vragen die kwantitatief werden geanalyseerd | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Leerlingen van het Italiaanse equivalent van de mavo/havo lieten zich in hun identiteitsontwikkeling vooral leiden door angsten met betrekking tot wie of hoe ze *niet* wilden worden. Leerlingen van het Italiaanse equivalent van het vwo lieten zich in hun identiteitsontwikkeling daarentegen vooral leiden door hoe ze zichzelf op dat moment zagen en door het (niet beangstigende) beeld dat zij hadden van wie of hoe zij later zouden zijn. De onderzoekers verklaren dit vanuit de negatieve waardering en beperkte vooruitzichten van leerlingen van het Italiaanse equivalent van de mavo/havo enerzijds, en de positieve waardering en gunstige vooruitzichten van leerlingen van het Italiaanse equivalent van het vwo. |
| **Solomon (2007)** Experiencing mathematics classes: Ability grouping, gender and the selective development of participative identities | Verenigd Koninkrijk | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 18 leerlingen van tussen de 14 en 16 jaar oud<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leerlingen | Wiskunde-identiteit; Sociocultu-rele benadering | Door het plaatsen van goed presterende wiskunde-leerlingen in aparte wiskundeklassen, leken deze leerlingen meer geneigd te zijn om wiskunde-identiteiten te ontwikkelen waarbij zij zich betrokken voelden bij en inzetten voor de wiskundelessen, terwijl de overige leerlingen hierdoor wiskunde-identiteiten leken te ontwikkelen waarbij zij zich juist weinig betrokken voelden bij en wilden inzetten voor de wiskundelessen. |
| **Solomontos-Kountouri & Hurry (2008)** Political, religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context | Grieks-Cyprus | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 1038 leerlingen van tussen de 16 en 19 jaar oud waarvan 814 naar een publieke school gaan, 150 naar een openbare technische school en waarvan er 74 privaat onderwijs volgen<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen | Beroepsidentiteit; Ontwikke-lingspsychologische benadering | Leerlingen van de openbare technische school hadden een grotere kans dan de andere twee groepen leerlingen om zich in een toestand van identity diffusion te bevinden in de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit. De onderzoekers kunnen deze bevinding niet goed verklaren. Leerlingen die privaat onderwijs volgden hadden verder een grotere kans dan de andere twee groepen leerlingen om zich in een toestand van identity moratorium te bevinden in de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit. Dit heeft volgens de onderzoekers vermoedelijk te maken met de gunstige carrièrevooruitzichten van leerlingen die privaat onderwijs volgen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Strickland & Hadjiyanni (2013)** "My school and me" - exploring the intersections of insideness and interior environments | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 6 leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Foto's gemaakt door leerlingen, logboeken van leerlingen en interviews met leerlingen | Leerlingidentiteit en college-going identiteit; Socioculturele benadering | Het schoolgebouw en de inrichting daarvan konden de leerlingidentiteit en college-going identiteit van leerlingen zowel positief als negatief beïnvloeden. Het schoolgebouw en de inrichting daarvan konden aan de ene kant bijvoorbeeld boodschappen overbrengen met betrekking tot mogelijkheden tot persoonlijke groei middels voorwerpen die de nieuwsgierigheid van leerlingen voedden, maar zij konden aan de andere kant negatieve boodschappen overbrengen met betrekking tot wat leerlingen waard zijn (bijvoorbeeld wanneer een gebouw heel schoon of juist heel vies is). |
| **Van den Bulk (2011)** Later kan ik altijd nog worden wat ik wil: statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs, met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen | Nederland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 177 leerlingen van tussen de 15 en 17 jaar oud<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van hardop denken foto-opdrachten gemaakt door leerlingen, interviews met leerlingen en vragenlijsten met open vragen die zijn ingevuld door leerlingen | Sociale identiteit; Sociale identiteitstheorie van Tajfel en Turner (1986) | De negatieve waardering van het vmbo binnen de samenleving en het bestaande stereotype van vmbo-leerlingen die lui zouden zijn leken de sociale identiteitsontwikkeling van deze leerlingen negatief te beïnvloeden. De vmbo-leerlingen internaliseerden een statusverschil (t.o.v. vwo-leerlingen) in hun sociale identiteit. |
| **Yi (2013)** Adolescent multilingual writer's negotiation of multiple identities and access to academic writing: A case study of a jogi yuhak student in a US high school | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participant: Een *English as a Second Language*-leerling van 17 jaar oud (aan het begin van de studie) uit Zuid-Korea<br>Design: Longitudinaal (twee jaar)<br>Data: Participerende observaties van tutorbijeen-komsten, interviews met de leerling, en aanvullende interviews met de leraren van de *English as a Second Language*-lessen | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Wanneer leerlingen met een migratie-achtergrond verplicht speciale *English as a Second Language*-lessen moeten volgen en deze lessen gepaard gaan met een (op zijn minst door de ESL-leerlingen zelf gepercipieerd) stigma, kunnen deze stigma's geïnternaliseerd worden in de ontwikkeling van een leerlingidentiteit. Zo zei de participant “we zijn maar ESL” (p. 217). |

*Tabel 3: De rol van de pedagogisch-didactische aanpak in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

* Een publieke school waar voornamelijk Latino en Afro-Amerikaanse leerlingen naartoe gaan uit een relatief lage economische klasse naartoe gaan.

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Anderson (2007)** Being a mathematics learner: Four faces of identity | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 14 leerlingen van tussen de 16 en 18 jaar oud waarvan sommige wel wiskundevakken hadden gekozen en anderen niet; 1 wiskundeleraar<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van wiskundelessen, interviews met leerlingen en een interview met de wiskunde-leraar | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede wiskundeleerling (in dit geval iemand die snel werkt en die stapsgewijs volgens het boek werkt) leek ertoe te leiden ertoe dat een aanzienlijk deel van de leerlingen zich van wiskunde distantieerde en het idee kreeg niet goed te zijn in wiskunde. Wanneer leerlingen zelf strategieën mochten ontwikkelen om wiskundige problemen op te lossen en dit positief werd gewaardeerd, had dit juist een positieve invloed op de ontwikkeling van hun wiskunde-identiteit. |
| **Brickhouse et al. (2000)** What kind of a girl does science? The construction of school science identities | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 4 Afro-Amerikaanse meisjes uit de arbeidersklasse<br>Design: Longitudinaal (18 maanden verspreid over grade 7 en 8 - onze eerste en tweede klas)<br>Data: Logboeken van leerlingen, observaties van science-lessen, focus groups met leerlingen, interviews met zowel leerlingen als met leraren en ouders | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van verschillende identiteitsposities van een goede science-leerling (in dit geval van zowel iemand die goed is in practicumopdrachten, als van iemand die goed is in het eigen maken van feiten en theorieën) leek de ontwikkeling van een positieve science-identiteit (waarbij leerlingen zich betrokken voelen bij science) te bevorderen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Calabrese Barton et al. (2013)** Crafting a future in science: Tracing middle school girls' identity work over time and space | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 Afro-Amerikaanse meisjes<br>Design: Longitudinaal (gedurende de periode van grade 6 tot en met grade 8 - de Amerikaanse middle school)<br>Data: Observaties binnen en buiten school bij verschillende recreatieve en studie-activiteiten, interviews met leerlingen en (extracurricu-laire) schoolopdrachten | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede science-leerling (in dit geval iemand die snel werkt) leek ertoe te leiden dat een de leerlingen (die actief en enthousiast deelnamen aan buitenschoolse science-activiteiten) zich van science distantieerden en het idee kregen niet goed te zijn in science. |
| **Carlone (2004)** The cultural production of science in reform-based physics: Girls' access, participa-tion and resistance | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas bestaande uit leerlingen uit verschillende leerjaren van het voortgezet onderwijs die het keuzevak *Active Physics* volgen<br>Design: Longitudinaal (6 weken)<br>Data: Observaties van de *Active Physics* lessen, uitgevoerde schoolopdrach-ten, e-mailcorrespondentie van leraren en leerlingen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen, interviews met zowel leerlingen als met de leraar, studieadviseurs en de conrector | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositieve van een goede science-leerling (in dit geval iemand die goed is in het snel en succesvol voltooien van practicumop-drachten) leek ertoe te leiden dat een deel van de leerlingen zich van science distantieerde en het idee kreeg niet goed te zijn in science. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Charland (2010)** African-American youth and the artist's identity: Cultural models and aspirational foreclosure | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 58 Afro-Amerikaanse leerlingen uit kunstlessen van in totaal 4 *urban high schools**<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews en focus groups met leerlingen | Artistieke identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede kunstleerling (in dit geval iemand die goed de instructies volgt en niet per se iemand die buiten de gebaande paden treedt) leek ertoe te leiden dat een deel van de leerlingen zich van kunstcreatie distantieerde. |
| **Clark et al. (2013)** African American mathematics teachers as agents in their African American students' mathematics identity formation | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 wiskundedocenten<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leraren en observaties van hun lessen. | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | De docenten hadden verschillende ideeën over wanneer iemand een succesvolle wiskunde-leerling is en over hoe de wiskundelessen het beste vorm kunnen worden gegeven. Hierdoor reikten de docenten hun leerlingen ook verschillende wiskunde-identiteitsposities aan. |
| **Cobb et al. (2009)** An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 11 wiskunde-leerlingen die zowel een data-analyse vak als een algebra vak volgden op hun middle school<br>Design: Longitudinaal (gedurende 14 weken)<br>Data: Lesobservaties en meerdere focus groups (minstens twee per leerling) in kleine groepjes | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | In het algebra vak werd iemand als een goede wiskundeleerling gezien wanneer hij/zij verschillende, concrete wiskundige problemen op kon lossen. In het data-analyse vak werd een goede wiskundeleerling daarentegen met name geacht om op een conceptueel niveau wiskundig inzicht te tonen. Dit betekende in het geval van deze case study dat er in het laatste vak meer ruimte was voor discussie en voor de eigen inbreng en creativiteit van leerlingen dan in het eerste vak waar leerlingen vooral repetitieve invulopdrachten moesten maken. De beschikbare identiteitspositie van een succesvolle leerling omvatte in het data-analyse vak daarom een ruimere definitie dan die in het algebra-vak, waardoor meer leerlingen zich makkelijker met wiskunde konden identificeren in het data-analyse vak. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Cone et al. (2014)** Negotiating a sense of identity in a foreign land: Navigating public school structures and practices that often conflict with Haitian culture and values | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 12 middle school leerlingen van Haïtiaanse afkomst, en 12 ouders en leraren van Haïtiaanse afkomst<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews en focus groups met de afzonderlijke groepen van leerlingen, leraren en ouders | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één identiteitspositie van een goede leerling in het ene land (in het geval van de V.S. iemand die een eigen mening ontwikkelt en uit, kritisch denkt en vrij van sturing van leraren op onderzoek uitgaat) leek ertoe te leiden dat leerlingen die ook onderwijs hebben gevolgd in een ander land met een andere identiteitspositie van een goede leerling (in het geval van Haïti iemand die rustig en gehoorzaam is en goed is in het leren van feiten) de ontwikkeling van een leerlingidentiteit als extra lastig/verwarrend ervoeren. |
| **DeGennaro & Brown (2009)** Youth voices: Connections between history, enacted culture and identity in a digital divide initiative | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 12 Afro-Amerikaanse leerlingen van tussen de 12 en 15 jaar oud die een extracurriculair web design vak volgen<br>Design: Longitudinaal (gedurende het vak)<br>Data: Observaties van de lessen, interviews met leerlingen en schoolopdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Technologie-identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede leerling in een web design cursus (in dit geval iemand die goed de instructies volgt en niet per se iemand die buiten de gebaande paden treedt) leek ertoe te leiden dat een deel van de leerlingen zich van technologie distantieerde. |
| **Evnitskaya & Morton (2011)** Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice | Spanje | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een eerste- en een vierdejaarsklas biologie<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Lesobservaties | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De identiteitsposities die leerlingen tijdens hun science/biologielessen via de pedagogisch-didactische aanpak kregen aangeboden (bijvoorbeeld dat het wel of niet bij een goede science-leerling hoort om buitenschoolse ervaringen mee te nemen naar de les) leken de manier waarop zij zichzelf zien als science leerlingen zagen te beïnvloeden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hamilton (2002)**<br>Constructing pupil identity: personhood and ability | Schotland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 4 scholen waarvan er twee openbare en twee private scholen zijn<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Lesobservaties, institutionele documenten, interviews met leerlingen, ouders, leraren en schoollei-ders | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De scholen definieerden op verschillende manieren hoe iemands studiesucces kon worden afgelezen. Waar op de openbare scholen veel meer een discours heerste waarin studiesucces werd afgelezen aan de cijfers van leerlingen in vergelijking met die van andere leerlingen, heerste met name op één van de private scholen veel meer een discours waarin iemands studiesucces werd omschreven in termen van de kwaliteiten van de betreffende leerling (bijvoorbeeld: kan goed de dieperliggende betekenis van teksten doorgronden of op gevoel melodieën componeren). Dit beïnvloedde de manier waarop leerlingen zichzelf als lerenden zagen en de manier waarop zij bepaalden of zij wel of niet goed waren in leren. |
| **Horn (2008)**<br>Turnaround students in high school mathema-tics: Constructing identities of competence through mathematical worlds | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 7 leerlingen die met een wiskunde-achterstand het voortgezet onderwijs betraden, maar hun achterstand in wisten te halen<br>Design: Longitudinaal (onbekend over welke tijdsspanne)<br>Data: Observaties van hoofdzakelijk wiskundelessen, cijferlijsten, interviews met zowel leerlingen als leraren, vragenlijsten ingevuld door leraren | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | In een klas met een cumulatief wiskundecurricu-lum werd iemands identiteitspositie als wiskundeleerling en daarmee de ontwikkeling van iemands wiskunde-identiteit bepaald door hoe lang het hem/haar lukte de leerstof bij te benen. Dit kon ertoe leiden dat sommige leerlingen relatief snel het idee kregen niet goed te zijn in wiskunde. In een klas waarin ruimte was voor niveauverschillen tussen leerlingen en waar iedereen kon deelnemen aan de les was er meer ruimte voor de ontwikkeling van positieve wiskunde-identiteiten. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Lambert (2015)**<br>Constructing and resisting disability in mathematics classrooms: a case study exploring the impact of different pedagogies | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen van 12 jaar met leerproblemen tijdens de wiskundelessen<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Lesobservaties en interviews met zowel leerlingen als leraren | Wiskunde-identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | In de deelname van leerlingen in verschillende wiskundige leeractiviteiten (in dit geval wiskundige discussies en het stampen van kennis) werd leerlingen verschillende identiteitsposities m.b.t. wiskunde aangeboden. Dit maakte dat leerlingen zich in de ontwikkeling van hun wiskunde-identiteit op verschillende manieren met wiskunde identificeerden of zich hiervan distantieerden. |
| **Rubin (2007)**<br>Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas van een *urban high school**. Uit deze klas fungeerden zes leerlingen als sleutelinformanten. De focus lag op het vak maatschappijleer<br>Design: Longitudinaal (gedurende grade 9)<br>Data: Observaties van verschillende lessen, interviews met leerlingen en leraren, en school, district, and state education department records | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede leerling (in dit geval iemand die snel uit het hoofd leren van feiten en in het maken van repetitieve invulopdrachten) leek ertoe te leiden dat een groot deel van de leerlingen zich van de activiteit 'leren' distantieerde en het idee kreeg niet goed te zijn in leren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Smagorinsky et al. (2005)**<br>The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: een 19-jarige leerling uit het voortgezet onderwijs en zijn architectuur-leraar<br>Design: Longitudinaal (drie maanden)<br>Data: Observaties van de architectuurlessen, interviews met zowel de leerling als met de leraar | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede leerling (in dit geval iemand die goed de instructies volgt en niet per se iemand die buiten de gebaande paden treedt) leek ertoe te leiden dat een leerling zich van leren distantieerde. |
| **Wallace (2012)**<br>Authoritarian science curriculum standards as barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience | N.v.t. | Type: Theoretisch | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Het aanbieden van slechts één en een vrij specifieke identiteitspositie van een goede leerling (in dit geval iemand die goed de instructies volgt en niet per se iemand die buiten de gebaande paden treedt) kan ertoe leiden dat een leerling zich van leren gaat distantiëren. |

*Tabel 4: De rol van verwachtingen van docenten in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

***** Het betreft hier de terminologie van de auteur van dit artikel

****** Een publieke school met een gespecialiseerd curriculum, waarin de focus bijvoorbeeld ligt op de natuurwetenschpen

******* Een publieke school waar voornamelijk Latino en Afro-Amerikaanse leerlingen naartoe gaan uit een relatief lage economische klasse naartoe gaan.

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Aschbacher et al. (2010)** Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 33 leerlingen van in totaal zes middelbare scholen die in hun tiende leerjaar (zij waren toen ongeveer 16 jaar) aangaven zeer geïnteresseerd te zijn in Science, Engineering and Medicine<br>Design: Longitudinaal (gedurende 3 jaar, vanaf toen zij ongeveer 16 waren)<br>Data: Interviews met leerlingen en vragenlijsten ingevuld door leerlingen | Science-identiteit; Sociocultu-rele benadering | Leraren kunnen (al dan niet bewust en expliciet) verschillende verwachtingen communiceren ten aanzien van verschillende groepen leerlingen. Waar veel leerlingen van Aziatisch-Amerikaanse afkomst in deze studie het idee hadden dat hun leraren hoge verwachtingen van hun capaciteiten hadden, dachten veel leerlingen van een Afro-Amerikaanse of Latino-achtergrond dat hun leraren juist lagere verwachtingen van hun capaciteiten hadden dan van die van anderen. Dit beperkte de ontwikkeling van de science-identiteiten van de laatste twee groepen die door deze gepercipieerde verwachtingen minder geneigd waren om na het voortgezet onderwijs te kiezen voor een opleiding in de exacte of medische richting. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Bartlett (2007)** Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 1 geïmmigreerde leerling op een tweetalige school<br>Design: Longitudinaal (gedurende 4 jaar)<br>Data: Jaarlijkse interviews met de leerling, schoolobservaties en interviews met leraren | Leerlingidentiteit; Sociocultu-rele benadering | Op deze school droeg het personeel collectief uit dat alle leerlingen de mogelijkheid hadden om te groeien (door Spaans als moedertaal in de Amerikaanse context bijvoorbeeld als een hulpbron in plaats van als een probleem te zien, en door leraren met een zelfde migratieachtergrond als sommige leerlingen voor de klas te zetten). Doordat de leraren deze hoge verwachting van leerlingen uitten, leek dit ertoe te leiden dat leerlingen, in de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit, onderwijs en naar school gaan als betekenisvol ervoeren. |
| **Berg (2010)** Negotiating identity: Conflicts between the agency of the student and the official diagnosis of social workers and teachers | Noorwegen | Type: Kwalitatief<br>Participant: Een pleegkind van 15 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van verschillende lessen en van bijeenkomsten van leraren en maatschappelijk werkers, persoonlijke schooldocumenten en interviews met zowel de leerling als met zijn leraren en met de maatschappelijk werkers van de adolescent | Leerlingidentiteit; Sociocultu-rele benadering | Deze leerling werd door zijn leraren en maatschappelijk werkers steeds opnieuw benaderd op basis van eerdere ervaringen en rapportages als een 'outsider' en als een problematische leerling. Hierdoor stonden de leraren en maatschappelijk werkers niet langer open voor verbeterd gedrag van de leerling, of zij zagen dit gedrag niet. Dit leidde ertoe dat het aantal identiteits-posities die tot de beschikking van de leerling stonden werden beperkt wat zijn identiteitsontwikkeling als leerling belemmerde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Bottrell (2007)** Resistance, resilience and social identities: Reframing 'problem youth' and the problem of schooling | Australië | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 12 meisjes/vrouwen van tussen de 13 en 24 jaar oud die regelmatig een jeugdcentrum bezoeken en waarvan de meesten afkomstig zijn uit de arbeidersklasse<br>Design: Longitudinaal (gedurende 1 jaar)<br>Data: Observaties binnen het jeugdcentrum en interviews met de adolescenten | Persoonlijke identiteit; Socioculturele benadering | Doordat leraren op school al dan niet expliciet een onderscheid maakten tussen succesvolle en minder succesvolle leerlingen (of dit als zodanig door de leerlingen werd ervaren) konden leerlingen die meenden tot de groep van minder succesvolle leerlingen te behoren het gevoel krijgen 'niet de moeite waard te zijn'. Deze (gepercipieerde) verwachting leek de identiteitsontwikkeling van leerlingen negatief te beïnvloeden. |
| **Edwards-Groves & Murray (2008)** Enabling voice: Perceptions of schooling from rural aboriginal youth at risk of entering the juvenile justice system | Australië | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 17 jongens van verschillende leeftijden met een Aboriginal achtergrond die potentie tonen, maar de criminaliteit in dreigen te gaan<br>Design: Longitudinaal (gedurende 18 maanden)<br>Data: Observaties van lessen en van recreatieve activiteiten, interviews met leerlingen, en focus groups met leerlingen | Leerlingidentiteit; Sociocultu-rele benadering | Doordat leraren op school (al dan niet bewust en expliciet) verschillende verwachtingen communiceerden ten aanzien van verschillende groepen leerlingen (of dit als zodanig door leerlingen werd ervaren), kregen leerlingen met een Aboriginal achtergrond het idee dat hun leraren lagere verwachtingen van hen hadden dan van andere groepen leerlingen. Dit leidde ertoe dat sommige van de Aboriginal leerlingen deze (gepercipieerde) verwachtingen internaliseerden en zichzelf als domme leerlingen gingen zien. Op deze manier werd de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit beïnvloed en beperkt. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Fields & Enyedy (2013)**<br>Picking up the mantle of "Expert": Assigned roles, assertion of identity, and peer recognition within a programming class | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen van 11 jaar oud met eerder opgedane programmeringsvaardigheden, en hun klassen<br>Design: Longitudinaal (een aantal maanden)<br>Data: Observaties van lessen, bij de leerlingen thuis en op de programmeringsclub van de twee leerlingen, interviews met leerlingen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen, focus groups met de samenwerkingsgroepjes van de twee leerlingen | Leerlingidentiteit; Sociocultu-rele benadering | De leraar positioneerde de leerlingen herhaaldelijk expliciet als experts in programmeren. Dit leek ertoe te leiden dat de leerlingen, vooral ook wanneer zij het idee hadden dat programmeringsvaardigheden positief werden gewaardeerd door vrienden en familie, gestimuleerd werden om zich te identificeren met de identiteitspositie van programmeringsexpert en een succesvolle leerling. |
| **Heyd-Metzuyanim (2013)**<br>The co-construction of learning difficulties in mathematics--teacher-student interactions and their role in the develop-ment of a disabled mathematical identity | Israël | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een wiskundeleraar en een leerling van 13 jaar oud die moeite heeft met wiskunde<br>Design: Longitudinaal (gedurende 5 maanden)<br>Data: Observaties van wiskundelessen, wiskundeopdrachten een interview met de leerling en een interview met een ouder van de leerling | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | De lerares (en eveneens de auteur van dit artikel) besteedde geen aandacht meer aan een bepaalde leerling in haar les omdat zij bij deze leerling niet langer een verbetering van haar wiskundevaardigheden verwachtte. Dit leidde ertoe dat de leerling zichzelf niet langer zag als iemand die in staat is om beter te worden in wiskunde, wat de ontwikkeling van haar wiskunde-identiteit negatief beïnvloedde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Jethwani (2015)** "Girls have more of an educational brain": A qualitative exploration of the gender gap in educational attainment among black Bermudian adolescents | Bermuda | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 35 "zwarte"* leerlingen van tussen de 13 en 15 jaar oud. Deze leerlingen zitten op scholen waar meer dan 90% van de leerlingen ook "zwart" is. De participanten komen uit de arbeiders- of de middenklasse<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leerlingen | Leerlingidentiteit; Intersectionaliteitsbenadering | Leraren kunnen (al dan niet bewust en expliciet) verschillende verwachtingen communiceren ten aanzien van verschillende groepen leerlingen. Jongens hadden het idee dat hun leraren meer dan bij meisjes ervan uit gingen dat zij zich ongehoorzaam zouden gedragen. Zo gaven de leerlingen aan dat leraren meer verbaasd reageerden wanneer meisjes zich misdroegen, of juist wanneer jongens goed presteerden. Verder werd ten aanzien van jongens vaker door leraren de zorg geuit dat er niets van hen terecht zou komen. Dit leidde ertoe dat sommige leerlingen deze gepercipieerde verwachtingen van leraren internaliseerden waardoor de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit werd beïnvloed. |
| **Landers (2013)** Towards a theory of mathematics homework as a social practice | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 14 leerlingen op een middle school die verschillend presteren bij wiskunde, hun wiskundeleraar en hun ouders<br>Design: Longitudinaal (3 jaar)<br>Data: Observaties van wiskundelessen, interviews met de wiskundeleraar, met de leerlingen en met hun ouders, en logboeken van de leerlingen | Leerlingidentiteit; Sociocultu-rele benadering | Wanneer leerlingen door hun leraren steeds opnieuw werden benaderd op basis van hun eerdere positieve gedrag (bijvoorbeeld het altijd af hebben van huiswerk), leek dit de ontwikkeling van hun leerlingidentiteiten positief te beïnvloeden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Olitsky et al. (2010)**<br>Coherence, contradiction, and the development of school science identities | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas op een *magnet school***. De leerlingen zijn toegelaten tot hun *magnet middle school* op basis van hun goede leerprestaties op het gebied van de natuurwetenschappen. Vier vrouwelijke leerlingen uit deze klas (waarvan er drie een Afro-Amerikaanse achtergrond hebben) fungeerden samen met hun leraar als de onderzoeksassistenten van de hoofdonderzoeker<br>Design: Longitudinaal (gedurende grade 8 - leerlingen zijn dan ongeveer 14 jaar oud)<br>Data: Observaties van voornamelijk de science-lessen en interviews met leerlingen | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen werden door hun leraar vaak benaderd op basis van hun eerdere (bijvoorbeeld drukke en ongehoorzame) gedrag. De leraar stond niet altijd open voor ander (bijvoorbeeld verbeterd) gedrag van de leerlingen en/of herkende dit nieuwe gedrag niet als zodanig. Op deze manier werd het aantal beschikbare identiteitsposities van leerlingen beperkt, wat hun identiteitsontwikkeling als leerling leek te beïnvloeden. Leerlingen leken hierdoor sneller geneigd te zijn de opgelegde identiteitspositie te internaliseren, waardoor een self-fulfilling prophecy optrad. Daarnaast laat deze studie zien dat Afro-Amerikaanse leerlingen minder geneigd waren om mee te doen met de les, omdat zij bang waren dat een onjuist antwoord het (gepercipieerde) heersende stereotypen van luie of domme Afro-Amerikaanse leerlingen onder leraren zou bevestigen. Deze leerlingen waren bewust bezig met het ontwijken van dit (gepercipieerde) stereotype. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Robb et al. (2007)** Looking for a better future: Identity construction in socio-economically deprived 16-year olds considering a career in medicine | Verenigd Koninkrijk | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 38 leerlingen van 16 jaar oud met een lage sociaal-economische status en zeer goede schoolresultaten. Deze leerlingen hebben een interesse in de medische sector en volgen een zomercursus.<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leerlingen en korte, persoonlijke verslagen die door de leerlingen zijn geschreven | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | Wanneer leraren expliciet aan leerlingen uitdroegen dat zij in hen geloven, leek dit de identificatie van leerlingen met leren te stimuleren. De leerlingen kregen door deze expliciete verwachtingen en complimenten het gevoel dat hun harde werk ertoe deed. |
| **Rubin (2007)** Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas van een urban high school***. Uit deze klas fungeerden zes leerlingen als sleutelinformanten. De focus lag op het vak maatschappijleer<br>Design: Longitudinaal (gedurende grade 9 - leerlingen zijn dan ongeveer 15 jaar oud)<br>Data: Observaties van de maatschappij-leerlessen, interviews met leerlingen en leraren, en school, district, and state education department records | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Met name Latino leerlingen werden door de leraar steeds opnieuw benaderd als "urban, deficient, prone to delinquency, unmotivated and severely disadvantaged by their families" (p. 234). De leraar stond niet open staan voor ander (bijvoorbeeld verbeterd) gedrag van de leerlingen en/of herkende dit nieuwe gedrag niet als zodanig. De leraar zei bijvoorbeeld tegen een Latino leerling dat hij in ieder geval *moet doen alsof* hij iets wilde leren, terwijl de leerling een serieus bedoelde vraag over de lesstof stelde. Op deze manier beperkte de leraar het aantal beschikbare identiteitsposities van de leerlingen, wat hun identiteitsontwikkeling als leerling leek te beïnvloeden. Leerlingen leken hierdoor sneller geneigd te zijn de opgelegde identiteitspositie te internaliseren, waardoor een self-fulfilling prophecy optrad. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Seaton (2007)** "If teachers are good to you": Caring for rural girls in the classroom | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 8 vrouwelijke middle school leerlingen die naar een plattelandsschool gaan<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de meisjes tijdens hun activiteiten op doordeweekse dagen, gesprekken met leraren en focus groups met de leerlingen | Persoonlijke en leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Op deze school hadden leraren al verwachtingen ten aanzien van de manieren waarop leerlingen met verschillende sociaal-economische statussen zich in de les zouden gedragen. Zij hadden hogere verwachtingen van leerlingen met een hogere sociaal-economische status en lagere verwachtingen van leerlingen met een lagere sociaal-economische status. Hierdoor kregen de leerlingen het gevoel dat slechts bepaalde (positief dan wel negatief gewaardeerde) identiteitsposities tot hun beschikking stonden. De leerlingen zagen dit als een indicatie van wat zij zelf waard zijn wat de ontwikkeling van hun persoonlijke en leerlingidentiteiten beïnvloedde. |
| **Smith (2008)** Becoming an "honours student": The interplay of literacies and identities in a high-track class | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas met leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud die het honors programma volgen<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Klassenobservaties, interviews met leerlingen en leraren en focus groups met leerlingen | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | De leraren uitten zeer hoge verwachtingen ten aanzien van honors leerlingen door expliciet te noemen dat zij harder moesten werken, meer moesten doen en integerder moesten zijn dan andere leerlingen. Sommige leerlingen internaliseerden deze verwachtingen en de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit werd hier zodoende door beïnvloed. Andere honors leerlingen leken zich echter te distantiëren van deze (in hun ervaring) extreem hoge verwachtingen, waardoor zij uit het honors programma stapten wat vermoedelijk de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit heeft beïnvloed. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Steele (1997)** A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | Afro-Amerikaanse en Latino leerlingen in de Verenigde Staten hebben het gevoel te maken te hebben met lage verwachtingen van leraren. Zij moeten als het ware om zien te gaan met een stereotype threat, om opties in hun identiteitsontwikkeling zo lang mogelijk open te houden en de (gepercipieerde) vooroordelen van leraren niet te bevestigen. |
| **Vetter (2010)** Positioning students as readers and writers through talk in a high school English classroom | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas met leerlingen tussen de 16 en 17 jaar oud tijdens de Engelse lessen op een urban high school***<br>Design: Longitudinaal (gedurende 5 maanden)<br>Data: Observaties van de lessen en interviews met de leraar en de leerlingen | Literacy-identiteit; Socioculturele benadering | Door speelse en informele vragen te stellen en door zichzelf 'slechts' als facilitator op te stellen, kon de leraar de leerlingen positioneren als betrokken deelnemers aan de les. Hierdoor konden leerlingen bijvoor-beeld het initiatief nemen om spelenderwijs een leeswedstrijd te houden, om een boek (nadat het klassikaal is gelezen) te verfilmen, of om te lezen en te schrijven over wat hen zelf aanspreekt. Hierdoor was de enige identiteitspositie die de leraar beschikbaar stelde die van een betrokken literacy-leerling, wat in de studie vervolgens door veel leerlingen geïnternaliseerd leek te worden in de ontwikkeling van hun literacy-identiteiten. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Wortham (2006)** Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een grade klas met leerlingen tussen de 14 en 15 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende verschillende maanden)<br>Data: Klassenobservaties | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | De leraren maakte gebruik van verhalen en anekdotes om de lesstof betekenisvol te maken. Hierbij werden keer op keer negatief gewaardeerde rollen aan bepaalde leerlingen (van een non-dominante etnische achtergrond) toebedeeld, zoals de rol van passieve slaaf, of die van een beest, terwijl positief gewaardeerde rollen aan andere leerlingen werden toebedeeld. Dit was bepalend voor welke (gepercipieerde) identiteitsposities er voor verschillende leerlingen beschikbaar waren, zeker omdat klasgenoten de toebedeelde rollen overnemen in hun onderlinge interactie. Op deze manier werd het aantal beschikbare identiteitsposities van leerlingen beperkt, wat hun identiteitsontwikkeling als leerling leek te beïnvloeden. Leerlingen leken geneigd te zijn de opgelegde identiteitspositie te internaliseren, waardoor een self-fulfilling prophecy optrad. |

*Tabel 5: De rol van normen van klasgenoten en jeugdcultuur in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

* Een publieke school waar voornamelijk Latino en Afro-Amerikaanse leerlingen naartoe gaan uit een relatief lage economische klasse naartoe gaan
** Een publieke school met een gespecialiseerd curriculum, waarin de focus bijvoorbeeld ligt op de natuurwetenschappen

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | CONCEPTUALISERING VAN IDENTITEIT(SDIMENSIE) | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Charland (2010)** African-American youth and the artist's identity: Cultural models and aspirational foreclosure | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 58 Afro-Amerikaanse leerlingen uit kunstlessen van in totaal 4 urban high schools*<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews en focus groups met leerlingen | Artistieke identiteit; Socioculturele benadering | Een aantal leerlingen gaf aan dat bezig zijn met kunst negatief gewaardeerd wordt door klasgenoten: het zou iets zijn om voor gepest te worden. Hierdoor ontstond voor de leerlingen een drempel om zich openlijk met het maken van kunst te identificeren en om hun artistieke identiteiten te exploreren. |
| **Fields & Enyedy (2013)** Picking up the mantle of "Expert": Assigned roles, assertion of identity, and peer recognition within a programming class | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen van 11 jaar oud met eerder opgedane programeringsvaardigheden, en hun klassen<br>Design: Longitudinaal (een aantal maanden)<br>Data: Observaties van lessen, bij de leerlingen thuis en op de programmeringsclub van de twee leerlingen, interviews met leerlingen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen, focus groups met de samenwerkingsgroepjes van de twee leerlingen | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | In deze studie stond één leerling binnen zijn klas bekend om zijn sarcasme wat vaak als gemeen werd ervaren. Tijdens een nieuw programmeringsvak op school wilde deze leerling echter vanwege zijn eerdere ervaring en affiniteit met programmeren de identiteitspositie aannemen van behulpzame expert, maar als reactie hierop ontstond er weerstand vanuit de klas omdat de klasgenoten van de leerling het niet gewend waren dat de leerling deze identiteitspositie aan probeerde te nemen. Dit vormde een barrière in de ontwikkeling van de door de leerling gewenste leerlingidentiteit. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Fletcher et al. (2009)** Cannabis use and 'safe' identities in an inner-city school risk environment | Verenigd Koninkrijk | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 14 jongeren uit het tiende jaar van een Londense school waar veel leerlingen met een non-dominante etnische achtergrond en/of uit de lagere economische klassen naartoe<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de lessen en interviews met leerlingen en leraren | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Deze studie laat zien dat op een school waar veel onderling geweld plaatsvond, het voor leerlingen 'veiliger' kon zijn om de identiteitspositie van een goede leerling niet te verkennen als dit zou betekenen dat de leerlingen dan niet langer in bescherming zouden worden genomen (maar zich bedreigd zouden voelen) door de machtigste en daarmee veiligste groep leerlingen binnen die school. De ontwikkeling van de leerlingidentiteit van de leerlingen binnen zo een school kan hierdoor worden beperkt. |
| **Hall (2010)** The negative consequences of becoming a good reader: identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 3 paren van middle school leraren en leerlingen die moeite hebben met lezen<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de lessen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen en leraren en interviews met leerlingen en leraren | Lezersidentiteit; Socioculturele benadering | In de klassen heerste de norm dat leerlingen die iets niet weten of een fout maken tijdens leesopdrachten bespot mogen worden. Hierdoor konden minder sterke lezers het gevoel ervaren dat zij geen toegang hadden tot de identiteitspositie van iemand die een betere lezer aan het worden is. De sociale consequenties zouden er dan namelijk voor kunnen zorgen dat een leerling liever een onzichtbare (namelijk niet participerende) minder sterke lezer wilde blijven, ook al werd de identiteitspositie van een goede lezer in wording wel door de leraren aangeboden. |
| **Hall et al. (2010)** Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 3 paren van middle school leraren en leerlingen die moeite hebben met lezen<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de lessen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen en leraren en interviews met leerlingen en leraren | Lezersidentiteit; Socioculturele benadering | In de klassen heerste de norm dat leerlingen die iets niet weten of een fout maken tijdens leesopdrachten bespot mogen worden. Hierdoor konden minder sterke lezers het gevoel ervaren dat zij geen toegang hadden tot de identiteitspositie van iemand die een betere lezer aan het worden is. De sociale consequenties zouden er dan namelijk voor kunnen zorgen dat een leerling liever een onzichtbare (namelijk niet participerende) minder sterke lezer wilde blijven, ook al werd de identiteitspositie van een goede lezer in wording wel door de leraren aangeboden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ideland & Malmberg (2012)** Body talk: Students' identity construction while discussing a socioscientific issue | Zweden | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 20 onderbouw-leerlingen, waarvan de helft naar een urban school ging en de andere helft niet<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van 4 gender-gesegregeerde focus groups over het lichaam en gezondheid | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Op de non-urban school was de identiteitspositie van een zich misdragende leerling wel beschikbaar voor jongens, terwijl de meisjes van die school onderling druk op elkaar uitoefenden om zich altijd als een goede leerling te gedragen. Het tegenovergestelde was het geval op de urban school, waar de geloofwaardigheid van meisjes ten opzichte van hun vriendinnen zelfs in het geding kwam wanneer zij zich bij wijze van uitzondering af en toe als een goede leerling positioneerden. Deze studie laat dus zien hoe de identititeitsposities die door de onderlinge normen onder klasgenoten beschikbaar worden gesteld per school kunnen verschillen. |
| **Olitsky (2007)** Facilitating identity formation, group membership, and learning in science classrooms: What can be learned from out-of-field teaching in an urban school? | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een klas met leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud tijdens de science-lessen op een urban magnet school *;**<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de science-lessen van de klas, participerende observaties van onderzoeksbijeenkomsten met de leraar en vier leerlingen, interviews met leerlingen en de leraar, en schoolopdrachten gemaakt door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | In deze klas werden leerlingen van een niet-dominante etnische achtergrond sneller door hun klasgenoten bespot bij het geven van een onjuist antwoord, of zelfs bij het correct gebruik van vakjargon dan leerlingen van de dominante etnische achtergrond. Hierdoor konden leerlingen van niet-dominante etnische achtergronden binnen deze klas het gevoel krijgen dat de identiteitspositie van een succesvolle science-leerling niet tot hun beschikking stond, wat de ontwikkeling van hun science-identiteit negatief kon beïnvloeden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Vetter et al. (2011)** 'Crazyghettosmart': A case study in Latina identities | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participant: 1 Latina leerling op een urban high school<br>Design: Longitudinaal (gedurende de eerste twee jaar van high school)<br>Data: Observaties tijdens schooldagen en interviews met zowel de leerling als haar moeder | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | De leerling die centraal staat in deze studie vond het wel betekenisvol om naar school te gaan en dingen te leren, maar de heersende norm onder haar schoolvrienden was dat het niet 'cool' is om goed je best te doen op school. Hierdoor ging de leerling zich in het minst gunstige geval misdragen tijdens de les en in het meest gunstige geval veel grappen maken tijdens de les om haar inzet en motivatie voor school (die vooral thuis vrijelijk getoond kon worden) te verbloemen. Op deze manier kon de leerling 'erbij horen', maar zorgde ze ervoor dat de ontwikkeling van haar leerlingidentiteit zo min mogelijk werd belemmerd. Toch kon deze leerling de identiteitspositie van een goede leerling niet volop verkennen, of zich daar openlijk mee identificeren. |
| **Volman & Ten Dam (2007)** Learning and the development of social identities in the subjects care and technology | Nederland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 22 leraren van het vak Techniek of Verzorging, en 23 leerlingen uit de eerste of tweede klas<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de lessen en interviews met zowel leerlingen als leraren | Techniek- en verzorgingsidentiteit; Socioculturele benadering | Door de heersende gendernormen onder leerlingen werden expliciete curriculumdoelen met betrekking tot de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondermijnd.Ondanks dat de vakken Verzorging en Techniek werden ingevoerd om genderstereotypen te doorbreken, bleven jongeren deze genderstereotyperingen onderling bevestigen, waardoor de ontwikkeling van een verzorgingsidentiteit onder jongens, en de ontwikkeling van een techniekidentiteit onder meisjes, werd belemmerd. |
| **Willis (1977)** Learning to labor: How working class kids get working class jobs | Verenigd Koninkrijk | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een groep van 12 jongens uit de arbeidersklasse die naar dezelfde school gaan vormen de belangrijkste case. Daarnaast zijn nog vijf kleinere, vergelijkende case studies uitgevoerd<br>Design: Longitudinaal (zes maanden)<br>Data: Participerende observaties | Willis spreekt zelf niet in termen van identiteit, maar zijn werk vormt een grote inspiratie voor het onderzoek naar leer(ling)identiteiten. Daarom is deze studie aan de analyse toegevoegd, op basis van *citation tracking*. | Deze groep jongens had de overtuiging dat ook door goed je best te doen op school je geen hogere sociaal-economische status kon bereiken. Hierdoor ontstond er onder deze leerlingen een anti-schoolcultuur. Leerlingen hoorden alleen nog bij de groep jongens uit de arbeidersklasse als ze zich verzetten tegen school en niet hun best deden op school. Hierdoor werd de toegang tot de identiteitspositie van een goede leerling, en daarmee de ontwikkeling van een positieve leerlingidentiteit, beperkt. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Wilmot (2014)**<br>"Coconuts" and the middle-class identity change and the emergence of a new prestigious english variety in South Africa | Zuid-Afrika | Type: Mixed methods<br>Participanten: 24 leerlingen van tussen de 16 en 18 jaar oud die naar een meisjesscholen voor de middenklasse gaan<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Sociolinguistische interviews met leerlingen | Sociale identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Op de scholen werd een variant van Engels aangeleerd die een hoge status geniet. De leerlingen die deze variant van Engels overnamen in hun dagelijks leven werden door leeftijdgenoten van andere scholen belachelijk gemaakt. Toch kozen de leerlingen van deze school ervoor hun aandacht te richten op de toegang die hun variant van Engels hen, naast de traditionele IsiXhosa taal, bood tot een westerse en middenklasse cultuur. Dit suggereert dat jongeren die een doel nastreven dat zij zelf (en eventueel anderen om hen heen) belangrijk vinden, minder gevoelig zijn voor de reacties van leeftijdgenoten in hun identiteitsontwikkeling. |

*Tabel 6: De rol van breedte-exploratie in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

* Leerlingen met een Latino of Afro-Amerikaanse achtergrond die afkomstig zijn uit de arbeidersklasse en matige schoolprestaties hebben

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Barrett & Baker (2012)** Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre | Australië | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een groep van 22 jeugddelinquenten die vrijwillig meededen aan een jaar durend muziekprogramma<br>Design: Longitudinaal (gedurende een jaar)<br>Data: Observaties van de muzieklessen, meerdere interviews met de adolescenten, hun muziekleraren, de rector en de programmamanager | Persoonlijke en leeridentiteit; Socioculturele benadering | Het muziekprogramma - dat gericht was op het laagdrempelig en informeel ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot zang, gitaar, basgitaar en drummen en het schrijven van nummers - stelden de jongeren in staat om nieuwe talenten, interesses en kanten van zichzelf te ontdekken. Hierdoor kwamen nieuwe persoonlijke en leeridentiteitsposities voor hen beschikbaar, wat voor veel van hen de ontwikkeling van hun persoonlijke en leeridentiteit positief beïnvloedde. Het maakte het hen mogelijk om op een andere manier naar zichzelf en hun capaciteiten te kijken. |
| **Brickhouse (2001)** Embodying science: A feminist perspective on learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Om de positieve ontwikkeling van science-identiteiten te stimuleren is het van belang dat er in de science-klas een link wordt gelegd met het science-veld buiten school en dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om verschillende identiteitsposities uit te proberen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Bruin & Ohna (2013)**<br>Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures | Noorwegen | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 8 leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs die vanwege hun achterblijvende schoolprestaties deelnemen aan een alternatief onderwijspro-gramma<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met de leerlingen | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Het alternatieve onderwijsprogramma bood de leerlingen de kans om praktische, werkgerelateerde vaardigheden te ontwikkelen die door deze leerlingen doorgaans als betekenisvoller werden beschouwd dan de vaardigheden die zij in het reguliere onderwijs werden geacht te ontwikkelen. Binnen dit programma ontdekten veel leerlingen nieuwe talenten, interesses en kanten van zichzelf. Zij merkten ook dat je door je competent te voelen meer zelfvertrouwen krijgt en meer zin om te leren. Hierdoor konden veel van deze leerlingen het beeld wat zij van zichzelf hebben als lerende op een positieve manier ontwikkelen. |
| **Carlone et al. (2015)**<br>'Unthinkable' selves: Identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een groep van 16 veelbelovende Amerikaanse adolescenten die uit gezinnen komen met beperkte economische middelen en/of waarbinnen nog nooit iemand aan de universiteit heeft gestudeerd. Deze groep, die weinig eerdere ervaring had met of affectie toonde voor de natuur, ging op een vier weken durend zomerkamp over herpetologie<br>Design: Longitudinaal (gedurende het zomerkamp)<br>Data: Observaties tijdens het zomerkamp en interviews met leerlingen | Herpetologie-identiteit; Socioculturele benadering | De hands-on en on-site kennismaking met kruipende dieren (denk aan het observeren van kikkers en lessen die worden gegeven door herpetologen), opende een nieuwe wereld voor de leerlingen die zij konden verkennen om te ervaren in hoeverre zij zich met dit onderwerp identificeren. De onderzoekers benadrukken hierbij het belang van het aanbieden van tijd en ruimte om deze wereld te betreden. Zo konden leerlingen kiezen of ze de amfibieën en reptielen, in ieder geval in eerste instantie, liever van een afstand observeerden, of dat zij deze ook meteen aan wilden raken. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Flum & Kaplan (2006)** Exploratory orientation as an educational goal | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Leraren zouden zelfreflectie bij leerlingen moeten stimuleren door hen te laten zien hoe je nieuwe informatie op jezelf kunt betrekken: Leraren zouden leerlingen kunnen aanmoedigen te onderzoeken wat het geleerde met henzelf te maken heeft en meer met leerlingen in gesprek moeten gaan over de betekenis van wat ze op school leren voor hun eigen leven. |
| **Hamman & Hendricks (2005)** The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Door een omgeving te creëren waarin leerlingen aanvullende inzichten worden aangeboden in wie zij zijn en kunnen worden, kunnen leraren een bijdrage leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Het verkennen van nieuwe identiteitsposities kan bijvoorbeeld mogelijk worden gemaakt door actieve vormen van leren waarbij leerlingen rollen als historicus, wetenschapper of schrijver kunnen uitproberen. |
| **Harrell-Levy & Kerpelman (2010)** Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Identity Control Theory | Leraren kunnen de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondersteunen door middels betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten de heersende ideeën en assumpties van leerlingen kritisch te bevragen. Op deze manier worden leerlingen ertoe aangezet om eerdere identificaties te onderzoeken en om alternatieven te verkennen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Johnson et al. (2011)**<br>Authoring identity amidst the treacherous terrain of science: A multiracial feminist examination of the journeys of three women of color in science | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 3 vrouwen met een non-dominante etnische achtergrond en een carrière in het natuurwetenschappelijke veld<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met twee van de participanten en een verslag van de derde participant | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De participanten gingen vroeger naar high schools die zo slecht waren dat ze er naar eigen zeggen vooral bezig waren met overleven. Bovendien ervaarden de participanten dat de talenten van Afro-Amerikaanse vrouwen in het onderwijs minder vaak erkend werden dan die van andere leerlingen. Via extracurriculaire science-programma's kwamen zij echter in aanraking met verschillende en hun onbekende aspecten van de natuurwetenschappen die ze daar met veel plezier (en vergezeld van de erkenning van de leraren van deze programma's) verkenden, en identificeerden zij zich met sommige van die aspecten. Deze extracurriculaire programma's hebben volgens de vrouwen een belangrijke rol gespeeld in het opleidings- en carrièrepad dat zij volgden. |
| **Jones & Deutsch (2013)**<br>Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 17 adolescente leden van een clubhuis, waarvan er 15 een Afro-Amerikaanse achtergrond hebben<br>Design: Longitudinaal (gedurende een jaar)<br>Data: Observaties binnen het clubhuis en twee interviews per adolescent | Persoonlijke, beroeps- en leeridentiteit; Ontwikkelings-psychologische benadering | De hands-on en on-site kennismaking met mensen en plaatsen die te maken hebben met vervolgopleidingen en toekomstige beroepen (denk aan het volgen van proefcolleges op een *college*, of aan het doen van vrijwilligerswerk om te proeven aan het werkende leven), opende een nieuwe wereld voor de leerlingen die zij konden verkennen om te ervaren in hoeverre zij zich met verschillende opleidingen en beroepen identificeren. Dit leek de ontwikkeling van hun persoonlijke, leer- en beroepsidentiteit te stimuleren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Mittendorff et al. (2008)** Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in the Netherlands | Nederland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Er zijn drie case studies uitgevoerd, waarvan één onder leerlingen in het vmbo van het voortgezet onderwijs die een vak t.a.v. hun loopbaanoriëntatie volgden.<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leerlingen, leraren en loopbaanbegeleiders | Persoonlijke en beroepsidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De leerlingen werden geacht een portfolio te maken met daarin de uitslagen van interessetesten, opgestelde persoonlijke ontwikkelingsplannen en zelfreflecties, om hen te helpen bij het verkennen van vervolgopleidingen en toekomstige beroepen. Slechts weinig leerlingen meenden echter dat het portfolio haar doel diende. De analyse suggereert dat dit kon worden verklaard door het gebrek aan persoonlijke en reflectieve dialogen tussen leerlingen en leraren of loopbaanbegeleiders, waardoor het maken van een portfolio om opties te verkennen als minder betekenisvol en nuttig werd ervaren door leerlingen. |
| **Mortimer et al. (2010)** Helping immigrants identify as "university-bound students": Unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Leerlingen met een lage sociaal-ecomomische status en een migratie-achtergrond die deelnemen aan een extracurriculair programma ter voorbereiding op de aanmelding voor universiteiten<br>Design: Longitudinaal (gedurende het programma)<br>Data: Observaties tijdens het programma en interviews met leerlingen en leraren | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | Het programma beoogde de leerlingen kennis te laten maken met gedragingen die de kans op toelating tot een universiteit zouden vergroten. De activiteiten waren gericht op tijdmanagement, studievaardigheden, het zoeken van universiteiten, persoonlijke ontwikkeling en academische waarden. De leraren waren zich er echter niet van bewust dat de leerlingen deze gedragingen soms op een andere manier interpreteerden en waardeerden dan zijzelf. De leraren benadrukten bijvoorbeeld het belang van vrijwilligerswerk om de kansen op toelating te verhogen, maar voor de leerlingen sloeg het doen van vrijwilligerswerk nergens op: In hun dagelijkse worsteling om de eindjes aan elkaar te knopen ervaarden ze geen tijd en ruimte voor vrijwilligerswerk. Het programma werd met andere woorden niet als betekenisvol ervaren door de leerlingen, waardoor het geen duidelijk effect had op de ontwikkeling van de leeridentiteiten van de leerlingen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Squire (2006)** From content to context: Videogames as designed experience | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Door simulatiegames in te zetten kunnen leerlingen ervaringen opdoen met het uitoefenen van bepaalde beroepen of het hebben van een bepaalde rol. Deze ervaringen nodigen leerlingen uit om deze identiteitsposities te verkennen. |
| **Stapleton (2015)** Environmental identity development through social interactions, action, and recognition | Verenigde Staten; Zuid-Azië | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een groep van 13 diverse Amerikaanse adolescenten van 15 tot en met 17 jaar oud die op een vier weken durend zomerkamp gingen naar Zuid-Azië<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met de adolescenten, 3 tot 6 maanden na het zomerkamp | Milieu-identiteit; Socioculturele benadering | De hands-on en on-site kennismaking met mensen en plaatsen die te maken hebben met de gevolgen van klimaatverandering (denk aan lezingen, het bezoeken van lokale bewoners en onderzoek doen), zorgden ervoor dat de leerlingen zich veel bewuster werden van de milieuproblematiek en hun eigen rol daarin. Hierdoor gingen de leerlingen zich identificeren met milieubewuste handelingen zoals bijvoorbeeld het reizen per fiets of ov in plaats van per auto. |
| **Stokes & Wyn (2007)** Constructing identities and making careers: young people's perspectives on work and learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Beroepsidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | De hands-on kennismaking met verschillende beroepen helpt jongeren hun beroepsidentiteit te ontwikkelen. Deze hands-on kennismaking wordt tot op zekere hoogte al gefaciliteerd in het voorbereidende beroepsonderwijs en kan verder worden gestimuleerd door de ervaringen van leerlingen in hun bijbanen te betrekken bij de leerinhouden en -activiteiten op school. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Van Sluys (2010)**<br>Trying on and trying out: Participatory action research as a tool for literacy and identity work in middle grades classrooms | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 6 leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud die een migratieachtergrond hebben<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de onderzoeksactiviteiten van de leerlingen en verslagen die door de leerlingen zijn geschreven | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen hielpen de onderzoeker vrijwillig met haar onderzoek naar een ouderproject wat als doel had om ouders regelmatig samen te laten komen om hen meer te betrekken bij de school. Eén leerling had moeite met schrijven en tekende liever. Waar hij er normaal op school op aangesproken zou worden als hij zou tekenen in plaats van schrijven om een opdracht te maken, deed de onderzoeker dit bij de observatie-opdrachten niet. Hierdoor zag de jongen in dat hij ook met zijn tekentalent een bijdrage kon leveren aan collectieve schoolopdrachten, wat een positieve invloed had op de ontwikkeling van zijn leerlingidentiteit. Deze losse houding van de onderzoeker ten opzichte van hoe de leerlingen hun opdrachten uitvoerden, maakte meer in het algemeen een nieuwe identiteitspositie van een succesvolle leerling beschikbaar, waarbij het ook mogelijk was om een goede leerling te zijn wanneer je buiten de lijntjes dacht. Dit had op minstens één andere leerling ook een positieve invloed als het gaat om de ontwikkeling van haar leerlingidentiteit. |

*Tabel 7: De rol van diepte-exploratie in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

| STUDIE | LAND(EN) | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Adams et al. (2014)** Long-term participants: A museum program enhances girls' STEM interest, motivation, and persistence | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 8 vrouwelijke alumni van een extracurriculair bèta-programma en hun leraren. De alumni hebben een non-dominante etnische achtergrond<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Een focus group en interviews met de vrouwelijke alumni, en interviews met de leraren | Science-identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Het programma, dat jongeren die vaak ondergerepresenteerd zijn in het bèta-veld beoogt te steunen, omvatte hands-on onderzoeksactiviteiten, lezingen door wetenschappers, een achter-de schermen bezoek aan de laboratoria en collecties van het museum, en excursies. De leraren kozen onderzoeksonderwerpen die aansloten bij de expertise van het museum en die jongeren de ruimte boden om zelf te bepalen wat ze wilden verkennen. Hierdoor konden de jongeren hun interesses in relatie tot het bèta-veld nader specificeren, wat hen hielp om hun science-identiteiten verder te ontwikkelen. |
| **Farland-Smith (2012)** Personal and social interactions between young girls and scientists: Examining critical aspects for identity construction | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 50 van meisjes die deelnamen aan een week durend zomerprogramma over science<br>Design: Longitudinaal (één zomer waarin het programma meerdere malen werd aangeboden)<br>Data: Observaties tijdens het zomerprogramma, vragenlijsten ingevuld door leerlingen en logboekjes bijgehouden door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | In het zomerprogramma kwamen de meisjes in aanraking met zowel mannen als vrouwen die in verschillende vakgebieden binnen het science-veld werkten (zoals een ecoloog, een zee-ecoloog en een physische antropoloog). Hierdoor konden de meisjes zich een levendige voorstelling maken van hun eventuele toekomstige zelf als iemand die in het science-veld werkt, wat de diepte-exploratie van deze leerlingen ondersteunde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Furman & Calabrese Barton (2006)** Capturing urban student voices in the creation of a science mini-documentary | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen van ongeveer 13 jaar oud met een lage sociaal-economische status die een extracurriculair science-programma volgen<br>Design: Longitudinaal (gedurende een semester)<br>Data: Observaties van de bijeenkomsten binnen het programma en van de science-lessen op school, interviews met de leerlingen en opdrachten gemaakt door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Binnen het extracurriculaire science-programma werden de leerlingen geacht om een documentaire over science te maken. Zij mochten zelf invullen waar de documentaire precies over zou gaan. Door deze opdracht konden de leerlingen de identiteitspositie van science-expert verkennen: Het bood hen de mogelijkheid om zichzelf te positioneren als mensen die veel van science weten. Dit leek bovendien het zelfvertrouwen van één van de leerlingen (die niet zo goed presteerde op school) te vergroten. |
| **Gilmartin et al. (2007)** Gender ratios in high school science departments: The effect of percent female faculty on multiple dimensions of students' science identities | Verenigde Staten | Type: Mixed methods<br>Participanten: Aan het onderzoek namen 1138 leerlingen van ongeveer 16 jaar oud deel. Van deze leerlingen zijn daarnaast 23 leerlingen van de school met het laagste percentage aan vrouwelijke science leraren geïnterviewd en 36 leerlingen van de school met het hoogste percentage aan vrouwelijke science leraren<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen en interviews met leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen in deze studie hadden niet het idee dat hun science leraren hen echt konden vertellen wat er vereist is voor het hebben van een beroep in het science-veld. Hierdoor zagen leerlingen hun leraren niet als rolmodellen buiten het onderwijsveld, terwijl leraren leerlingen misschien best in aanraking kunnen brengen met meer informatie over beroepen in het science-veld. Het lijkt erop dat de rol van science leraren in de diepte-exploratie van leerlingen hun science identiteiten verder vergroot zou kunnen worden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hughes et al. (2013)**<br>The single sex debate for girls in science: A comparison between two informal science programs on middle school students' STEM identity formation | Verenigde Staten | Type: Mixed methods<br>Participanten: Het onderzoek richt zich op twee STEM zomerprogramma's, waarvan er één alleen voor meisjes is en waarvan de ander een gemengd programma is. De leerlingen zijn tussen de 10 en 15 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende de zomerprogramma's van 1 of 2 weken)<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen voorafgaand aan en volgend op de programma's, aanmeldingsformulieren van de leerlingen, observaties gedurende de zomerprogramma's en interviews met leraren en leerlingen nadat de programma's waren afgelopen | STEM-identiteit; Socioculturele benadering. STEM staat hier voor *science, technology, engineering* en *mathematics* | De on-site interactie met vrouwen uit verschillende vakgebieden binnen het STEM-veld (zoals met een dierenarts in een dierenasiel of met een zeebioloog in een laboratorium) bevorderde de diepte-exploratie van meisjes door hen niet alleen uit te nodigen om zich een levendige voorstelling te maken van hun eventuele toekomstige zelf in het STEM-veld, maar ook om hun vooroordelen ten aanzien van STEM beroepen onder de loep te nemen. Zo kwamen de meisjes erachter dat er in het laboratorium van de zeebioloog meer vrouwen dan mannen werkten en dat dit 'normale en sociale' mensen waren (en dus geen ''nerds). Daarnaast vertelde de dierenarts dat zij vroeger zelf onterecht dacht slecht te zijn in wiskunde, omdat ze een vrouw was, maar dat zij er achter was gekomen dat dit helemaal niet zo is. Dit steunde één leerling in haar volharding om ook het beroep van dierenarts na te streven. |
| **Jones & Deutsch (2013)**<br>Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: De jongeren en het personeel dat betrokken is bij een *after school club*<br>Design: Longitudinaal (gedurende 1 jaar)<br>Data: Observaties binnen de *after school club*, interviews met 17 jongeren die deelnemen aan één of meerdere programma's van de *after school club* | Persoonlijke en leeridentiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Eén van de programma's die werd aangeboden door de *after school club* is een programma dat beoogde jongeren te ondersteunen in hun voorbereiding op hun *college*leven. In dit programma werden jongeren geholpen met het maken van studie en werk gerelateerde keuzes. Daarnaast werd vanuit dit programma een aantal *colleges* in de staat bezocht. De bevindingen van het onderzoek suggereren dat dit programma jongeren stimuleerde om (nog) beter hun best te doen op school, omdat het programma voor hen meer inzichtelijk maakte *waartoe* je leert in het voortgezet onderwijs. Ook bracht de interactie met *college students* de jongeren in contact met nieuwe rolmodellen, wat zowel hun persoonlijke als leeridentiteit positief leek te beïnvloeden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Kendrick et al. (2013)** Integrated literacies in a rural Kenyan girls' secondary school journalism club | Kenia | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 32 leerlingen met een lage sociaal-economische status die deelnemen aan een naschoolse journalistiekclub van een meisjesschool; de leraar van de journalistiekclub<br>Design: Longitudinaal (gedurende 1 jaar)<br>Data: Observaties van de clubbijeenkomsten, interviews met de leerlingen en de leraar, vragenlijsten ingevuld door leerlingen en opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Beroepsidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Het beschikbaar stellen van professionele middelen zoals een digitale camera, een voice recorder, laptops en een krantenabonnement zorgde ervoor dat leerlingen zo authentiek mogelijke journalistiekervaringen opdeden, waardoor zij zich zo levendig mogelijke voorstellingen konden maken van een eventueel leven als journalist. Dit stimuleerde de diepte-verkenning van de beroepsidentiteit van deze leerlingen die al een interesse hadden in journalistiek. |
| **Liu & Hanafin (2010)** Exploring student identity in an intercultural web-assisted scientific inquiry project | China; Verenigde Staten | Type: Mixed methods<br>Participanten: Leerlingen van een Chinese (N=14) en een Amerikaanse (N=7) middle school die deelnemen aan een extracurriculair science programma<br>Design: Longitudinaal (gedurende het programma dat zeven maanden duurde)<br>Data: Observaties, online discussies tussen leerlingen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen, interviews met leerlingen en opdrachten (voorafgaand aan en volgend op het programma) gemaakt door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen volgden een programma over de opwarming van de aarde en over vervoer, waarbij hands-on onderzoeksactiviteiten en culturele uitwisselingen centraal stonden. De leerlingen werkten in beide landen tegelijkertijd aan dezelfde kortlopende (3-4 weken durende) projecten met elke keer een ander thema. Het doel was hun lees-, schrijf-, onderzoeks- en communicatievaardigheden te verbeteren. Deze leermethode bood leerlingen die al een interesse in science hadden de gelegenheid om verschillende deelgebieden binnen het science veld te verkennen, doordat het hen in contact bracht met verschillende onderwerpen. Daarnaast leek het programma ook de ontwikkeling van culturele, taal- en technologie-identiteiten van de leerlingen te stimuleren door de interculturele uitwisselingen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Luehmann (2009)** Accessing resources for identity development by urban students and teachers: foregrounding context | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Door leerlingen zo authentiek mogelijke leerervaringen aan te bieden (met behulp van instrumenten of middelen die professionals in het betreffende veld ook gebruiken) kan de ontwikkeling van de leeridentiteit van leerlingen worden bevorderd. |
| **Polman (2010)** The zone of proximal identity development in apprenticeship learning | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 17 leerlingen met een non-dominante etnische achtergrond die deelnemen aan een extracurriculair science zomerprogramma dat erop gericht is hen te interesseren voor en voorbereiden op science gerelateerde beroepen<br>Design: Longitudinaal (gedurende het zomerprogramma van 8 weken)<br>Data: Observaties tijdens het zomerprogramma, twee interviews met acht van de docenten en met veertien van de leerlingen en opdrachten gemaakt door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Tijdens het zomerprogramma waren de leerlingen voltijd aan het werk in het science veld. Omdat het programma veel verschillende activiteiten aanbood, stelde dit de leerlingen in staat om, op basis van al ontdekte interesses en talenten, nieuwe talenten en interesses te ontdekken, of om de ervaringen met eerder ontdekte interesses en talenten verder te verdiepen. Eén leerling kwam via haar interesse voor machinebouw binnen dit programma bijvoorbeeld steeds meer te weten over chemie. Op deze manier werd de ontwikkeling van science identiteiten van deze leerling verder ondersteund. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Polman & Hope (2014)** Science news stories as boundary objects affecting engagement with science | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 16 leerlingen die deelnamen aan een extracurriculair science-programma waarin de focus op wetenschapsjournalistiek lag<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van de lessen, interviews met een aantal van de leerlingen en opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Science-identiteit; Socioculturele benadering | In dit programma schreven leerlingen wetenschapsjournalistieke artikelen. Deze artikelen konden de leerlingen vervolgens indienen bij een tijdschrift waar de artikelen op basis van een aantal criteria door een redacteur werden beoordeeld. Dit stimuleerde de leerlingen om het beste uit zichzelf te halen én het bood hen een kijkje in het leven van een wetenschapsjournalist, wat de ontwikkeling van hun science-identiteiten bevorderden. |
| **Rahm et al. (2014)** Youth voice and positive identity-building practices: The case of ScienceGirls | Canada | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Leerlingen van tussen de 10 en 14 jaar die deelnamen aan een extracurriculair science-programma voor meisjes<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van de bijeenkomsten, interviews met leerlingen en leraren, focus groups met leerlingen en opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Tijdens het science-programma konden de leerlingen kennismaken met verschillende aan science gerelateerde activiteiten, waaronder bijvoorbeeld het schrijven van een wetenschapskrant (de focus van de studie ligt op deze activiteit). Op deze manier konden de leerlingen hun identificatie met science verdiepen door erachter te komen dat science meer is dan 'een harde wetenschap', maar ook 'meer op de menselijke, sociale kant' gericht kan zijn, en door te ervaren in hoeverre beide aspecten van science bij hen passen. |
| **Rudd (2012)** Just "slammin!" adolescents' construction of identity through performance poetry | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Leden van een *slam poetry* groep<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van de groepsbijeenkomsten, interviews met vijf van de leerlingen, interviews met de coaches | Taalidentiteit; Socioculturele benadering | Door op te treden tijdens *open mic* avonden konden de leerlingen ervaren hoe het was om publiekelijk een dichter te zijn, wat de diepte-exploratie van hun taalidentiteit bevorderde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Russ et al. (2015)** Development of ecological place meaning in New York city | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 9 leraren en 5 leerlingen die betrokken waren bij een extracurriculair ecologie zomerprogramma<br>Design: Longitudinaal (gedurende het zomerprogramma van 6 weken)<br>Data: 3 interviews per leerling en leraar | Ecologische identiteit; *Sense of place* benadering | In dit programma waren de leerlingen voornamelijk bezig met hands-on en on-site activiteiten zoals het werken in parken, volkstuinen, op boerderijen of bij rivieren. Daarnaast kregen zij les over de natuur in de stad van de leraren en andere professionals. Dit leidde ertoe dat leerlingen zich steeds bekwamer en meer betrokken gingen voelen als het ging om het milieu. Bovendien leidde het on-site aspect ertoe dat hun buurtgenoten hen ook steeds meer als milieu-experts gingen zien. Op deze manier werd een nieuwe identiteitspositie (die van milieu-expert, in plaats van geïnteresseerde leek) beschikbaar gemaakt die leerlingen konden verkennen. Dit stimuleerde de ontwikkeling van de ecologie-identiteiten van verschillende leerlingen. |
| **Whiting (2006)** From at risk to at promise: Developing a scholar identity among Black male adolescents | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De ontwikkeling van de leeridentiteit van Afro-Amerikaanse jongens in de Verenigde staten kan positief worden beïnvloed door het aanbieden van rolmodellen (zowel in persona als via literatuur) waar deze leerlingen zich in kunnen herkennen. |

*Tabel 8: De rol van reflectieve exploratie in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

| STUDIE | LAND | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Choi (2009)** Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 4 Aziatische leerlingen die over beperkte Engelse vaardigheden beschikken en onderwijs volgen op een Amerikaanse high school. Zij nemen deel aan een extracurriculaire leesclub<br>Design: Longitudinaal<br>Data: Interviews met de leerlingen en online discussies tussen de leerlingen | Sociale en leeridentiteit; Gee's benadering (zie bijvoorbeeld Gee, 2001) | Door boeken aan te reiken met daarin hoofdpersonen en contexten waarin leerlingen zich herkennen (in dit geval bijvoorbeeld van Aziatische hoofdpersonen in non-Aziatische contexten) en door deze te combineren met gesprekken over deze boeken, konden de leerlingen hun identiteitsposities in nieuwe contexten verkennen. De leerlingen bespraken tijdens leesclubsessies bijvoorbeeld de verschillende waarderingen en prioriteiten ten aanzien van familie, werk en studie; kwesties waarover de Aziatische normen zeer kunnen verschillen van de Amerikaanse normen. |
| **Cummins et al. (2015)** Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke en leerlingidentiteit;<br>Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Door leerlingen eigen creaties te laten maken (bijvoorbeeld in de vorm van teksten of een lied) en deze te delen met anderen kunnen zij verder inzicht in zichzelf verwerven en in de manier waarop ze geworden zijn wie ze nu zijn. Dit lijkt met name belangrijk te zijn voor ondergerepresenteerde jongeren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hall (2007)** Poetic expressions: Students of color express resiliency through metaphors and similes | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 3 mannelijke adolescenten van 16 en 17 jaar oud met een non-dominante etnische achtergrond. Zij nemen deel aan het extracurriculaire City School Outreach programma<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de twee sessies, interviews met leerlingen en door leerlingen gemaakte opdrachten | Persoonlijke en sociale identiteit;<br>Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Het City School Outreach programma was erop gericht leerlingen een veilige omgeving te bieden om over hun problemen te praten. Eén van de sessies ging over de bestaande stereotypen in de samenleving van gekleurde mensen. De sociale ongelijkheden werden besproken in een groepsgesprek en voor de volgende sessie moesten de leerlingen een stuk schrijven (in wat voor een vorm dan ook) wat over hun gevoelens ging ten aanzien van dit onderwerp. Deze twee sessies hielpen de leerlingen te reflecteren op de rol die maatschappelijke processen hebben in hun identiteitsontwikkeling. Ook voelden de leerlingen zich door hun nieuwe kennis van en kijk op processen van sociale ongelijkheid sterker, wat hun persoonlijke identiteitsontwikkeling stimuleerde. |
| **Hardee & Reyelt (2009)** Women's well-being initiative: Creating, practicing, and sharing a border pedagogy for youth | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 groepen van ongeveer 10 adolescenten waarvan de ene groep deelneemt aan een kunstprogramma voor jeugddelinquenten en de andere groep aan een kunstprogramma voor adolescenten die veel moeite hebben met school. De meeste van deze adolescenten behoren tot een etnisch ondergerepresenteer-de groep en/of de arbeidersklasse<br>Design: Longitudinaal (onbekend over welke tijdsspanne)<br>Data: Observaties van de lessen van het kunstprogramma en interviews met leerlingen | Persoonlijke identiteit;<br>Tatums benadering (zie bijvoorbeeld Tatum, 2007) | De leerlingen werden in de kunstprogramma's uitgedaagd om, door middel van theateropdrach-ten, schrijfopdrachten en het maken van collages, dominante ideologieën ter discussie te stellen. Deze programma's hielpen de leerlingen te reflecteren op de rol die maatschappelijke processen hebben in hun identiteitsontwikkeling. Ook voelden de leerlingen door hun nieuwe kennis van en kijk op processen van sociale ongelijkheid sterker, wat hun persoonlijke identiteitsontwikkeling stimuleerde. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hazari et al. (2010)** Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study | Verenigde Staten | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 3829 leerlingen in het vervolgonderwijs die in het voortgezet onderwijs natuurkunde hadden gevolgd<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen in het vervolgonderwijs | Natuurkunde-identiteit;<br>Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | Lessen waarin ruimte is voor discussie over en reflectie op de ideeën die leerlingen hebben over de wereld, de voordelen van het uitoefenen van het beroep van natuurwetenschapper en de huidige ontwikkelingen op het gebied van natuurkunde vergrootten de kans dat leerlingen zich positief met natuurkunde identificeerden. |
| **Henfield (2012)** Masculinity identity development and its relevance to supporting talented black males | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Phenomeno-logical variant of ecological systems theory (PVEST) | De ontwikkeling van de leeridentiteit van Afro-Amerikaanse jongens in de Verenigde staten kan positief worden beïnvloed door leraren wanneer zij erkennen dat de identiteitspositie van een Afro-Amerikaanse jongen in de Verenigde Staten op gespannen voet staat met de identiteitspositie van een begaafde leerling. Dit kan deze leerlingen namelijk weerbaarder maken in de ontwikkeling van hun leeridentiteiten. |
| **Lemke (2001)** Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education | N.v.t. | Type: Theoretisch | Science-identiteit;<br>Socioculturele benadering | Bepaalde groepen leerlingen kunnen moeite hebben om zich met science te identitificeren, omdat een science-identiteit in de huidige sociale context een beperkte identiteit is die vooral met mannelijkheid en geavanceerde technische vaardigheden wordt geassocieerd. |
| **Lengelle & Meijers (2014)** Narrative identity: writing the self in career learning<br>&<br>**Lengelle & Meijers (2015)** Career writing: Creative, expressive, and reflective approaches to narrative career learning and guidance | N.v.t. | Type: Theoretisch | Beroepsidentiteit; Dialogical Self Theory (zie Hermans & Hermans Konopka, 2010) | Door leerlingen te laten schrijven gaan zij een dialoog aan, bijvoorbeeld met bepaalde kanten van zichzelf (zoals met wie zij zijn als iemands kind of met wie zij zichzelf voorstellen te zijn over twintig jaar) of met het publiek dat zij in gedachte hebben. Dit kan leerlingen helpen om in te zien hoe zij zich tot verschillende mogelijke beroepen voor in de toekomst verhouden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ligorio (2010)** Dialogical relationship between identity and learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Socioculturele benadering | Door leerlingen op school bewuster te laten nadenken over hun eigen gevoelens, perspectieven en gedachten, kunnen leerlingen leren zichzelf beter te begrijpen wat hun identiteitsontwikkeling kan bevorderen. |
| **Meijers et al. (2016)** Environmental identity and natural resources: A dialogical learning process | N.v.t. | Type: Theoretisch | Ecologische identiteit; Dialogical Self Theory (zie Hermans & Hermans Konopka, 2010) | Door leerlingen een dialoog aan te laten gaan, kunnen zij worden gestimuleerd om te reflecteren op hun normen, waarden en handelen ten aanzien van het milieu, waardoor zij zichzelf als minder of meer milieubewust persoon beter kunnen begrijpen. |
| **Muhammad (2012)** Creating spaces for black adolescent girls to "write it out!" | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een 16-jarig Afro-Amerikaanse meisje dat deelnam aan een zomercursus over schrijven<br>Design: Longitudinaal (5 weken)<br>Data: Interview en schrijfopdrachten | Persoonlijke en etnische identiteit; Tatums benadering (zie bijvoorbeeld Tatum, 2007) | Deze leerling deed mee aan een zomerschrijfcursus voor meisjes uit etnische minderheden in de Verenigde Staten. Hier las zij boeken over onder andere identiteit en weerbaarheid en kreeg de opdracht om zelf ‘zonder een blad voor de mond te nemen’ over deze thema’s te schrijven. Door deze reflectieve opdracht werd de leerling zich ervan bewust hoe weinig ruimte zij op school voor haar etnische en persoonlijke identiteit ervoer. Deze reflectieve opdracht heeft de leerling hopelijk weerbaarder gemaakt. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Rogers et al. (2007)** Studying the struggle: Contexts for learning and identity development for urban youth | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 25 urban youth* van tussen de 16 en 17 jaar oud die meedoen aan een zomerprogramma over onderwijsactivisme<br>Design: Longitudinaal (gedurende het 5 weken durende zomerprogramma)<br>Data: Observaties tijdens het zomerprogramma en schoolopdrachten gemaakt door leerlingen | Persoonlijke identiteit; Socioculturele benadering | Tijdens het zomerprogramma werden stukken gelezen en geschreven op *college* niveau, waarbij de focus lag op het bekend raken met sociologische analyses opdat de leerlingen hun eigen onderwijservaringen kritisch onder de loep konden nemen. Er werd niet traditioneel, maar kritisch gelezen, waarbij de teksten vaak in groepen werden geïnterpreteerd met het oog op sociale ongelijkheid. Hierdoor leerden de leerlingen om de inhoud van teksten niet zomaar voor lief te nemen, maar kritisch te bevragen. Daarnaast leerden ze lokale ervaringen te begrijpen in het licht van nationale trends, waardoor ze de wereld om hen heen op een andere manier konden en gingen begrijpen. Hierdoor ontstond bij de leerlingen een beter begrip van wie zij zijn en van op welke manieren zij een maatschappelijke bijdrage kunnen leveren. |
| **Rossiter (2007)** Education in identity | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De rol van het onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen bestaat eruit om leerlingen te helpen begrijpen hoe hun identiteitsontwikkeling wordt beïnvloed door hun socioculturele omgeving. Op deze manier kan er een gezonde balans worden gevonden tussen interne en externe verwachtingen en wensen in de identiteitsontwikkeling van leerlingen. |
| **Sinai et al. (2012)** Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel | Israël | Type: Kwalitatief<br>Participanten: De leerlingen van twee klassen die een literatuurvak volgen en de leraar van dat vak<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de lessen, opdrachten en reflectieve verslagen gemaakt door leerlingen en focus groups met leerlingen | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Hoewel dit niet voor alle leerlingen gold, kon het gezamenlijk lezen van en praten over een gedicht over iemands jeugd, in combinatie met opdrachten waarin bijvoorbeeld de bijvoeglijke naamwoorden in het gedicht moesten worden vervangen, leerlingen helpen om te reflecteren op wie zij zelf zijn en willen worden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ten Dam et al. (2004)** Making sense through participation: Social differences in learning and identity development | Neder-land | Type: Theoretisch | Techniek- en verzorgings-identiteit; Socioculturele benadering | Op het moment dat leerlingen aan een vak beginnen kunnen zij al een bepaald beeld hebben van in hoeverre dit vak bij hen, of meer in het algemeen bij meisjes/jongens/leerlingen met een migratieachtergrond/leerlingen met een bepaalde sociaal-economische status past. Door in klassendialogen te reflecteren op de assumpties die de leerlingen, en op een abstracter niveau mensen in de samenleving, hebben, kunnen sociale verschillen als barrières voor de ontwikkeling van domeinspecifieke identiteiten worden weggenomen. |
| **Vianna & Stetsenko (2011)** Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participant: Een adolescente jongen die in een collectieve woonvoorziening woont en binnen deze voorziening de onderzoeker helpt om de sanctioneringscultuur aldaar constructiever en minder autoritair te maken<br>Design: Longitudinaal (gedurende 3 jaar, vanaf het moment dat de jongen 16 was)<br>Data: Participerende observaties binnen de collectieve woonvoor-ziening, verslagen en cijfers van onderwijs- en zorgprofessionals m.b.t. de jongen | Persoonlijke identiteit; Socioculturele benadering | De jongen was erg ontevreden over het onderwijs dat hij kreeg, omdat het niet betekenisvol en bovendien erg autoritair was, waardoor hij weinig ruimte voor initiatief ervoer. Hierop bood de onderzoeker hem een boek van Freire over onderwijsongelijkheid aan en de onderzoeker daagde de jongen uit om kritisch naar de rol van de samenleving, maar ook naar zijn eigen rol te kijken in de tot stand gebrachte vorm van onderwijs. Deze vorm van onderwijs, waarbij de jongen door het lezen van sociologische literatuur nieuwe kennis en ideeën verkende, leidde ertoe dat de jongen zijn onderwijservaringen kon begrijpen in het licht van grotere ontwikkelingen op een minder lokaal niveau. Hierdoor ontstond bij de jongen een beter begrip van wie hij is en van op welke manieren hij een maatschappelijke bijdrage kunnen leveren. Het hielp hem om een *meaningful life agenda* te vormen, die bestond uit het bijdragen aan de rechtvaardigheid in Amerika (waar etnische minderheden onevenre-dig vaak en hard worden gestraft) door zelf rechter of officier van justitie te worden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Volman & Ten Dam (2007)** Learning and the development of social identities in the subjects care and technolo | Neder-land | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 22 leraren van het vak Techniek of Verzorging, en 23 leerlingen uit de eerste of tweede klas<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de lessen en interviews met zowel leerlingen als leraren | Techniek- en verzorgings-identiteit; Socioculturele benadering | Expliciete curriculumdoelen met betrekking tot de identiteitsontwikkeling van leerlingen kunnen worden ondermijnd door de heersende normen onder leerlingen. Ondanks dat de vakken Verzorging en Techniek werden ingevoerd om genderstereotypen te doorbreken, bleven jongeren deze genderstereotyperingen onderling bevestigen, waardoor de ontwikkeling van een verzorgingsidentiteit onder jongens, en de ontwikkeling van een techniekidentiteit onder meisjes, werd belemmerd. De onderzoekers stellen dat door in klassendialogen te reflecteren op de assumpties die de leerlingen, en op een abstracter niveau mensen in de samenleving, hebben, kunnen sociale verschillen als barrières voor de ontwikkeling van domeinspecifieke identiteiten wellicht worden weggenomen. |
| **Whiting (2006)** From at risk to at promise: Developing a scholar identity among Black male adolescents | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | De ontwikkeling van de leeridentiteit van Afro-Amerikaanse jongens in de Verenigde staten kan positief worden beïnvloed door leraren als zij erkennen dat de identiteitspositie van een Afro-Amerikaanse jongen in de Verenigde Staten op gespannen voet staat met de identiteitspositie van een begaafde leerling. Dit kan deze leerlingen namelijk weerbaarder maken in de ontwikkeling van hun leeridentiteiten. |

*Tabel 9: De rol van betekenisvol leren in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

| STUDIE | LAND | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Basu et al. (2009)** Developing a framework for critical science agency through case study in a conceptual physics context | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een science-klas met leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Logboek van de leraar, interviews met leerlingen, interviews met ouders, opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De science lerares van een klas gaf de leerlingen de optie om zelf één van de lessen te organiseren. Eén leerling greep deze kans aan en ontwierp een les waarin er gedebatteerd wordt over donkere materie. Doordat in deze les debatteren en het vinden van degelijke bewijzen centraal stonden, kon zij haar toekomstdroom (advocaat worden) aan de science les relateren. Dit bleek bevorderlijk te zijn voor een positieve identificatie met science. |
| **Black et al. (2010)** Developing a "leading identity": The relationship between students' mathemati-cal identities and their career and higher education aspirations | Engeland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen die een geavanceerde vorm van wiskunde volgen binnen het voortgezet onderwijs<br>Design: Longitudinaal (gedurende twee jaar)<br>Data: Drie interviews per leerling | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | De leerling die later ingenieur wilde worden en wist dat zij daar wiskunde voor nodig had ervoer de wiskundelessen als meer betekenisvol dan de leerling die alleen wist dat hij later een universiteitsdiploma wilde halen, maar nog niet in welk veld.<br>Dit suggereert dat leerlingen sneller geneigd zijn om zich te identificeren met wiskunde als ze het leren kennen als iets wat later in het toekomstige beroep dat zij voor ogen hebben goed kunnen gebruiken. Het is met andere woorden van belang om betekenisvolle leerervaringen te creëren om de ontwikkeling van positieve wiskunde-identiteiten te bevorderen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Brickhouse et al. (2000)** What kind of a girl does science? The construction of school science identities | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 4 Afro-Amerikaanse meisjes uit de arbeidersklasse<br>Design: Longitudinaal (18 maanden verspreid over grade 7 en 8)<br>Data: Logboeken van leerlingen, observaties van science-lessen, focus groups met leerlingen, interviews met zowel leerlingen als met leraren en ouders | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Deze studie laat zien dat het relateren van de lesstof aan het dagelijks leven van de leerlingen, of het refereren naar populaire films de leerlingen hielp om zich te identificeren met science. Zo kon één leerling in deze studie het ongedierteprobleem dat zij thuis hadden relateren aan de lesstof, waardoor zij zich meer betrokken voelde bij het vak. |
| **Cobb et al. (2009)** An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 11 wiskundeleerlingen die zowel een data-analyse vak als een algebra vak volgden op hun middle school<br>Design: Longitudinaal (gedurende 14 weken)<br>Data: Lesobservaties en meerdere focus groups (minstens twee per leerling) in kleine groepjes | Wiskunde-identiteit; Socioculturele benadering | In het data-analysevak ervoeren de leerlingen ruimte voor discussie en voor hun eigen inbreng en creativiteit, wat de identificatie met wiskunde leek te bevorderen doordat er zo een brug kon worden geslagen tussen de al bestaande identiteiten van de leerlingen en de identiteitsposities die beschikbaar werden gesteld tijdens het data-analysevak. In het algebravak ervoeren de leerlingen deze ruimte niet waardoor zij meer moeite leken te hebben om zich met deze tak van wiskunde te identificeren. |
| **Cowie et al. (2011)** Re-engaging students in science: Issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Om de positieve ontwikkeling van science-identiteiten te stimuleren is het van belang dat leraren voortbouwen op de kennisbronnen van de leerlingen, zodat zij hun eigen ervaringen en hun belevingen mee kunnen nemen naar de les. Hun dagelijks leven wordt dan een hulpbron in hun leerproces, wat de ontwikkeling van positieve science-identiteiten zou bevorderen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Flum & Kaplan (2006)** Exploratory orientation as an educational goal | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Leraren zouden leerlingen moeten helpen om te zien hoe je nieuwe informatie op jezelf kunt betrekken: Leraren zouden leerlingen kunnen aanmoedigen te onderzoeken wat het geleerde met henzelf te maken heeft en meer met leerlingen in gesprek moeten gaan over de betekenis van wat ze op school leren voor hun eigen leven. Hierdoor gaan leerlingen het geleerde als betekenisvol ervaren. |
| **Freire et al. (2009)** Identity construction through schooling: listening to students' voices | Portugal | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 20 leerlingen van een school met hoge schooluit-valcijfers<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Focus group met leerlingen | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen in deze studie voelden zich verloren op school. Zij hadden het idee dat school niet over hen ging, onder andere omdat zij hun eigen belevingen en perspectieven niet terug zagen in de les en omdat zij niet het idee hadden dat er ruimte was om hun eigen belevingen en perspectieven zelf mee te nemen naar de les. Hierdoor ervoeren de leerlingen school niet als betekenisvol wat ertoe leidde dat zij zich van school gingen distantiëren. Dit leek de ontwikkeling van hun leerlingidentiteit negatief te beïnvloeden. |
| **Higgins (2015)** Intersecting scapes and new millennium identities in language learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Taalidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | Wanneer er binnen taallessen meerdere perspectieven en identiteitsposities worden gewaardeerd (van bijvoorbeeld iemand die ABN spreekt en iemand die een dialect spreekt) wordt er recht gedaan aan de *reality of diversity*, wat ervoor zorgt dat zoveel mogelijk leerlingen zich met de leerinhoud kunnen identificeren en deze als betekenisvol ervaren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Lengelle & Meijers (2014)** Narrative identity: writing the self in career learning<br><br>&<br><br>**Lengelle & Meijers (2015)** Career writing: Creative, expressive, and reflective approaches to narrative career learning and guidance | N.v.t. | Type: Theoretisch | Beroepsidentiteit; Dialogical Self Theory (zie Hermans & Hermans Konopka, 2010) | Door leerlingen te laten schrijven gaan zij een dialoog aan, bijvoorbeeld met bepaalde kanten van zichzelf (zoals met wie zij zijn als iemands kind of met wie zij zichzelf voorstellen te zijn over twintig jaar) of met het publiek dat zij in gedachte hebben. Dit kan leerlingen helpen om in te zien hoe zij zich tot verschillende mogelijke beroepen voor in de toekomst verhouden. |
| **Ligorio (2010)** Dialogical relationship between identity and learning | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Socioculturele benadering | Door leerlingen op school bewuster te laten nadenken over hun eigen gevoelens, perspectieven en gedachten, kunnen leerlingen op een betekenisvolle manier leren zichzelf beter te begrijpen wat hun identiteitsontwikkeling kan bevorderen. |
| **Mittendorff et al. (2008)** Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in the Netherlands | Nederland | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Er zijn drie case studies uitgevoerd, waarvan één onder leerlingen in het vmbo van het voortgezet onderwijs die een vak t.a.v. hun loopbaanoriëntatie volgden.<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met leerlingen, leraren en loopbaanbegeleiders | Persoonlijke en beroepsidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De leerlingen werden geacht een portfolio te maken met daarin de uitslagen van interessetesten, loopbaanoriëntatieverslagen, opgestelde persoonlijke ontwikkelingsplannen en zelfreflecties, om hen te helpen bij het verkennen van vervolgopleidingen en toekomstige beroepen. Slechts weinig leerlingen meenden echter dat het portfolio haar doel diende. De analyse suggereert dat dit kon worden verklaard door het gebrek aan persoonlijke en reflectieve dialogen tussen leerlingen en leraren of loopbaanbegeleiders, waardoor het maken van een portfolio om opties te verkennen als minder betekenisvol en nuttig werd ervaren door leerlingen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Sinai et al. (2012)** Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel | Israël | Type: Kwalitatief<br>Participanten: De leerlingen van twee klassen die een literatuur-vak volgen en de leraar van dat vak<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de lessen, opdrachten en reflectieve verslagen gemaakt door leerlingen en focus groups met leerlingen | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Hoewel dit niet voor alle leerlingen gold, kon het gezamenlijk lezen van en praten over een gedicht over iemands jeugd, in combinatie met opdrachten waarin bijvoorbeeld de bijvoeglijke naamwoorden in het gedicht moesten worden vervangen, leerlingen helpen om te reflecteren op wie zij zelf zijn en willen worden. Omdat deze opdracht over de leerlingen zelf ging, ervoer op zijn minst een aantal leerlingen deze opdracht als betekenisvol. |
| **Skerrett (2012)** "We hatched in this class": Repositioning of identity in and beyond a reading classroom | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een leesklas met leerlingen van tussen de 14 en 15 jaar oud. De focus ligt op de lerares en op één leerling<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Drie interviews met de leerling, verschillende korte interviews met de lerares, de analyse van e-mailcorrespondentie met de lerares, observaties van de lessen | Lezersidentiteit; Socioculturele benadering | De lerares hielp de leerling om haar al bestaande leesidentiteit te claimen. De leerling dacht eerst dat ze geen lezer was totdat de lerares haar liet inzien dat iedereen bijna de hele dag door leest (lezen omvat niet alleen het lezen van romans, maar ook het lezen van stripboeken, gedichten Facebook-posts of graffity tags). Door een groot scala aan media en aan identiteitsposities met betrekking tot lezen aan te bieden, stimuleerde de lerares de leerling om zich met lezen te identificeren, om zichzelf te gaan zien als een goede lezer en om haar leesidentiteit verder te verkennen. |
| **Steele (1997)** A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance | N.v.t. | Type: Theoretisch | Leeridentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsont-wikkeling genoemd in deze publicatie | Wanneer leerlingen hun eigen ervaringen en belevingen mee kunnen nemen naar de les, wordt er ruimte geboden voor de waardering van meerdere perspectieven en identiteitsposities, waardoor een grotere groep leerlingen zich op een positieve manier met het geleerde kan identificeren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Subramaniam et al. (2012)** Reimagining the role of school libraries in STEM education: Creating hybrid spaces for exploration | N.v.t. | Type: Theoretisch | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Wanneer het is toegestaan dat leerlingen hun eigen ervaringen en hun belevingen daarvan meenemen naar de science les, kan hiermee een brug worden geslagen tussen de eigen identiteiten van leerlingen en de identiteitsposities die worden aangeboden in de science lessen. Dit is bevorderlijk voor de ontwikkeling van de science-identiteiten van leerlingen. De bibliotheek, een ontdekkingsruimte, kan hierbij ondersteuning bieden. |
| **Ten Dam et al. (2004)** Making sense through participation: Social differences in learning and identity development | Nederland | Type: Theoretisch | Techniek- en verzorgingsidentiteit; Socioculturele benadering | Op het moment dat leerlingen aan een vak beginnen kunnen zij al een bepaald beeld hebben van in hoeverre dit vak bij hen, of meer in het algemeen bij meisjes/jongens/leerlingen met een migratieachtergrond/leerlingen met een bepaalde sociaal-economische status past. Door in klassendialogen te reflecteren op de assumpties die de leerlingen, en op een abstracter niveau mensen in de samenleving, hebben, kunnen sociale verschillen als barrières voor de ontwikkeling van domeinspecifieke identiteiten worden weggenomen. Hierdoor zal een grotere groep leerlingen zich met deze vakken identificeren en deze als betekenisvol ervaren. |
| **Thompson (2014)** Engaging girls' sociohistorical identities in science | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 17 leerlingen van een non-dominante etnische achtergrond die deelnemen aan een science lunchprogramma voor meisjes<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van de lunchsessies (het programma duurde 4 weken), 3 interviews per leerling (waarvan één 2 jaar na afloop van het programma) en focus groups met leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | Gedurende het programma hielden de leerlingen science gerelateerde discussies, lazen ze science gerelateerde krantenartikelen en volgde ze lezingen van mensen uit het science-veld. De leerlingen mochten zelf de onderwerpen kiezen die werden behandeld tijdens het lunchprogramma. Dit laatste zorgde ervoor dat de leerlingen zich meer betrokken gingen voelen bij science (in tegenstelling tot in de reguliere lessen, waar science alleen voor mannen weggelegd leek te zijn), wat de identificatie met science van sommige deelnemers aan het lunchprogramma leek te stimuleren. Science werd hierdoor als het ware betekenisvol. |

*Tabel 10: De rol van het pedagogisch klimaat in de identiteitsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

* Een publieke school waar voornamelijk Latino en Afro-Amerikaanse leerlingen naartoe gaan uit een relatief lage economische klasse naartoe gaan.
** Een publieke school met een gespecialiseerd curriculum, waarin de focus bijvoorbeeld ligt op de natuurwetenschappen

| STUDIE | LAND | METHODOLOGIE | IDENTITEITSDIMENSIE; THEORETISCHE BENADERING | BELANGRIJKSTE BEVINDING(EN) |
|---|---|---|---|---|
| **Archer et al. (2009)** "Boring and stressful" or "ideal" learning spaces? pupils' constructions of teaching and learning in Cchinese supplementary schools | Verenigd Koninkrijk | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 6 Chinese scholen die aanvullend onderwijs aanbieden in de buitenschoolse uren<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Observaties van de lessen en interviews met leerlingen, leraren en ouders | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | De leerlingen gaven aan in het reguliere onderwijs minder ruimte te ervaren voor het spelen met verschillende leerlingidentiteitsposities dan op de extracurriculuaire Chinese scholen. In het reguliere onderwijs ervoeren de leerlingen namelijk een hogere druk om een voorbeeldige leerling te zijn en goede cijfers te halen (met het oog op vervolgopleidingen en toekomstige banen) dan op de Chinese scholen. De Chinese scholen boden daarom, meer dan de reguliere scholen, een pedagogisch klimaat waarin leerlingen zich veilig voelden om de identificatie met verschillende identiteitsposities te verkennen. |
| **Buxton (2005)** Creating a culture of academic success in an urban science and math magnet high school | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Leerlingen en leraren op een urban* magnet** high school<br>Design: Longitudinaal (gedurende 3 jaar)<br>Data: Observaties van de lessen, interviews met leraren en andere personeelsleden, opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt en andere documenten van de school, de leerlingen en de leraren | Leeridentiteit; Socioculturele benadering | Op deze school werd wangedrag van leerlingen met moeilijke thuissituaties niet door de vingers gezien om het zelfvertrouwen van deze leerlingen als leerling te beschermen. De leraren wilden de lat voor deze leerlingen juist net zo hoog leggen als voor andere leerlingen, omdat dit leerlingen de kans bood om echt trots op zichzelf te zijn als ze het goed deden op school. Bovendien zorgde het ervoor dat de leerlingen zich gerespecteerd voelden door de leraren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Carlone et al. (2015)** 'Unthinkable' selves: Identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Een groep van 16 veelbelovende Amerikaanse adolescenten die uit gezinnen komen met beperkte economische middelen en/of waarbinnen nog nooit iemand aan de universiteit heeft gestudeerd. Deze groep, die weinig eerdere ervaring had met of affectie toonde voor de natuur, ging op een vier weken durend zomerkamp over herpetologie<br>Design: Longitudinaal (gedurende het zomerkamp)<br>Data: Observaties tijdens het zomerkamp en interviews met leerlingen | Herpetologie-identiteit; Socioculturele benadering | Tijdens het zomerkamp deden de leerlingen opdrachten waarbij ze elkaar konden helpen en aanmoedigen in de exploratie van hun herpetologie-identiteit. Hierdoor ontstond een gevoeld van verbondenheid en voelden de leerlingen zich binnen deze groep veilig genoeg om nieuwe, aan herpetologie gerelateerde identiteitsposities te verkennen en om hun grenzen te verleggen. Zo waren sommige leerlingen eerst bang voor reptielen, maar durfden ze er uiteindelijk, zich gesteund wetend door de andere leerlingen, mee te werken. |
| **Fields & Enyedy (2013)** Picking up the mantle of "Expert": Assigned roles, assertion of identity, and peer recognition within a programming class | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 leerlingen van 11 jaar oud met eerder opgedane programeringsvaardigheden, en hun klassen<br>Design: Longitudinaal (een aantal maanden)<br>Data: Observaties van lessen, bij de leerlingen thuis en op de programmeringsclub van de twee leerlingen, interviews met leerlingen, vragenlijsten ingevuld door leerlingen, focus groups met de samenwerkingsgroepjes van de twee leerlingen | Leerlingidentiteit; Socioculturele benadering | In deze studie stond één leerling binnen zijn klas bekend om zijn sarcasme wat vaak als gemeen werd ervaren. Tijdens een nieuw programmeringsvak op school wilde deze leerling echter vanwege zijn eerdere ervaring en affiniteit met programmeren de identiteitspositie aannemen van behulpzame expert, maar als reactie hierop ontstond er weerstand vanuit de klas omdat de klasgenoten van de leerling het niet gewend waren dat de leerling deze identiteitspositie aan probeerde te nemen. Dit vormde een barrière in de ontwikkeling van de door de leerling gewenste leerlingidentiteit. De auteurs stellen dat door leerlingen zich ervan bewust te maken dat iemands rol in de klas per situtatie kan verschillen, kan er een veilig klimaat ontstaan waarin leerlingen op een meer flexibele manier verschillende identiteitsposities kunnen uitproberen. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Flum & Kaplan (2006)** Exploratory orientation as an educational goal | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Een pedagogische klimaat dat de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondersteund biedt leerlingen een leeromgeving waarin zij zich gerespecteerd en geaccepteerd voelen, waar leraren enthousiasme over leren overbrengen en waar leerlingen zich veilig voelen om risico's te nemen en fouten te maken in de exploratie van hun identiteiten. |
| **Hamman & Hendricks (2005)** The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Door leerlingen complimenten te geven communiceren leraren aan hen dat hun talenten en mogelijkheden worden gezien *en* dat deze worden gewaardeerd in de wereld van de volwassenen. Dit helpt leerlingen vervolgens om na te denken over welke rol zij later als volwassene (bijvoorbeeld op de arbeidsmarkt) willen vervullen. Het is hierbij van belang dat de leraar ruimte overlaat voor het uitproberen van verschillende identiteitsposities (ook voor degenen die wellicht geen compliment verdienen). Door de leerling als persoon te accepteren, inclusief stemmingswisselingen, geëxperimenteer en groepsgedrag, wordt de identiteitsexploratie bevordert. Dit betekent overigens niet dat leraren elk gedrag van jongeren moeten accepteren. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hardee & Reyelt (2009)** Women's well-being initiative: Creating, practicing, and sharing a border pedagogy for youth | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 2 groepen van ongeveer 10 adolescenten waarvan de ene groep deelneemt aan een kunstprogramma voor jeugddelinquenten en de andere groep aan een kunstprogramma voor adolescenten die veel moeite hebben met school. De meeste van deze adolescenten behoren tot een etnisch ondergerepresenteerde groep en/of de arbeidersklasse<br>Design: Longitudinaal (onbekend over welke tijdsspanne)<br>Data: Observaties van de lessen van het kunstprogramma en interviews met leerlingen | Persoonlijke identiteit; Tatums benadering (zie bijvoorbeeld Tatum, 2007) | De leerlingen die deelnamen aan het kunstprogramma werden uitgenodigd om in groepjes openlijk over persoonlijke zaken te praten. Hierdoor beseften de leerlingen al snel wat zij allemaal gemeen hadden, wat bijdroeg aan een gunstig pedagogisch klimaat dat werd gekenmerkt door een sterk gemeenschapsgevoel. In deze studie moesten de leerlingen bijvoorbeeld een kunstwerk maken waar zij vervolgens met elkaar over in gesprek raakten. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen zich door elkaar gesteund voelden in de verkenning van hun persoonlijke identiteit. |
| **Harrell-Levy & Kerpelman (2010)** Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation | N.v.t. | Type: Theoretisch | Persoonlijke identiteit; Identity Control Theory | Het is van belang om input van leerlingen op de juiste manier te waarderen en om binnen klassen samenwerking te stimuleren. Alleen wanneer leerlingen zich met elkaar verbonden voelen en zich bij elkaar op hun gemak voelen kunnen zij actief exploreren terwijl zij elkaar van constructieve feedback voorzien. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Hazari et al. (2015)**<br>Obscuring power structures in the physics classroom: Linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development | Verenigde Staten | Type: Mixed methods<br>Participanten: De klassen van vier natuurkundeleraren die in hun lessen veel aandacht besteden aan conceptuele kennis, van elkaar leren, actieve deelname van leerlingen aan de les, de voordelen van het zijn van een natuurkundige, huidige gebeurtenissen binnen de natuurkunde, en de onderrepresentatie van vrouwen binnen het natuurkundedomein<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leraren en leerlingen, klassenobservaties en interviews met leraren en leerlingen | Natuurkunde-identiteit; *Multiple identity* benadering (deze benadering is sterk geïnspireerd door de socioculturele benadering) | Deze studie laat zien dat (1) wanneer de natuurkunde-leraren duidelijk maakten dat niemand zou worden achtergelaten als ze de stof niet snapten, (2) wanneer de leraren persoonlijke relaties aangingen met de leerlingen, en (3) wanneer leerlingen lieten zien dat ook zij wel eens een foutje maken en dat dit niet erg is, dit bevorderlijk leek te zijn voor het ontstaan van een gunstig klimaat waarin leerlingen hun natuurkun-de-identiteit verder durfden te verkennen. |
| **Jones & Deutsch (2013)**<br>Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: De jongeren en het personeel dat betrokken is bij een *after school club*<br>Design: Longitudinaal (gedurende 1 jaar)<br>Data: Observaties binnen de *after school club*, interviews met 17 jongeren die deelnemen aan één of meerdere programma's van de *after school club* | Persoonlijke en leeridentiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | De leerlingen van de *after school club* werden uitgenodigd om in groepjes openlijk over persoonlijke zaken te praten. Hierdoor beseften de leerlingen al snel wat zij allemaal gemeen hadden, wat bijdroeg aan een gunstig pedagogisch klimaat dat werd gekenmerkt door een sterk gemeenschapsgevoel. In deze studie gingen jongeren bijvoorbeeld gezamenlijk op zoek naar welke persoonlijke doelen zij zichzelf wilden stellen, naar welke vervolgopleiding zij wilden gaan doen en naar wat voor een beroep zij uiteindelijk zouden willen uitoefenen. Dit gebeurde bijvoorbeeld door deel te nemen aan vrijwilligersprojecten. Hierdoor voelden de leerlingen zich door elkaar gesteund in de verkenning van hun persoonlijke identiteit. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Kendrick et al. (2013)** Integrated literacies in a rural Kenyan girls' secondary school journalism club | Kenia | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 32 leerlingen met een lage sociaal-economische status die deelnemen aan een naschoolse journalistiekclub van een meisjesschool; de leraar van de journalistiekclub<br>Design: Longitudinaal (gedurende 1 jaar)<br>Data: Observaties van de clubbijeenkomsten, interviews met de leerlingen en de leraar, vragenlijsten ingevuld door leerlingen en opdrachten die door leerlingen zijn gemaakt | Beroepsidentiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | De leraar investeerde in persoonlijke relaties met de leerlingen waardoor de leerlingen het gevoel leken te krijgen de moeite waard te zijn. |
| **Lam & Tam (2011)** Correlates of identity statuses among Chinese adolescents in Hong Kong | China | Type: Kwantitatief<br>Participanten: 1260 leerlingen<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Vragenlijsten ingevuld door leerlingen | Persoonlijke en leeridentiteit; Ontwikkelingspsychologische benadering | Een persoonlijke relatie tussen leraren en leerlingen vermindert de kans dat leerlingen zich in een staat van identity foreclosure bevinden. |
| **Parker (2014)** The process of social identity development in adolescent high school choral singers: A grounded theory | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 36 leerlingen die deel waren van de schoolkoren op één van de drie deelnemende scholen in het voortgezet onderwijs<br>Design: Longitudinaal (3 waves)<br>Data: De leerlingen werden 1 tot 3 keer geïnterviewd | Muzikale identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteits-ontwikkeling genoemd in deze publicatie | Door deel te nemen aan een schoolkoor was voor de leerlingen direct duidelijk dat zij een passie voor muziek gemeen hebben wat bij leek te dragen aan een gunstig pedagogisch klimaat dat werd gekenmerkt door een sterk gemeenschapsgevoel. Daarnaast deden de leerlingen bovendien gezamenlijk nieuwe ervaringen op, zoals het intensief samenwerken aan een mooie uitvoering van een zangstuk, waardoor het gemeenschapsgevoel verder versterkt leek te worden. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Rudd (2012)** Just "slammin!" adolescents' construction of identity through performance poetry | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: Leden van een *slam poetry* groep<br>Design: Longitudinaal (gedurende 2 jaar)<br>Data: Observaties van de groepsbijeenkomsten, interviews met vijf van de leerlingen, interviews met de coaches | Taalidentiteit; Socioculturele benadering | De coaches van de *slam poetry* club stelden zich zo *open minded* mogelijk op en probeerde leerlingen niet te veroordelen. Dit heeft er vermoedelijk toe geleid dat de leerlingen het gevoel hadden dat zij zichzelf konden zijn tijdens de groepsbijeenkomsten, waardoor zij met een veilig gevoel de identiteitspositie van dichter konden verkennen. |
| **Tan & Calabrese Barton (2007)** From peripheral to central, the story of Melaine's metamorphosis in an urban middle school science class | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participant: Een meisje van 11 jaar die aan het begin van het schooljaar slecht presteerde bij science en haar klasgenoten<br>Design: Longitudinaal (gedurende een schooljaar)<br>Data: Observaties van de science-lessen, interviews met leerlingen, focus groups met leerlingen en schoolopdrachten gemaakt door leerlingen | Science-identiteit; Socioculturele benadering | De leerling die centraal staat in deze studie was verlegen of misschien zelfs onzeker over haar mogelijke bijdrage aan de science-les. De docent stelde haar daarom in eerste instantie vrij risicoloze (niet al te moeilijke) vragen en voerde de moeilijkheidsgraad van de vragen steeds verder op. Bovendien liet de leraar zien dat hij de antwoorden van de leerling serieurs nam en deze waardeerde. Hierdoor leek de leerling een veilig pedagogisch klimaat te ervaren. |
| **Van Ryzin (2014)** Exploring relations-hips among boys and men: A retrospective, qualitative study of a multi-year community-based group mentoring program | Verenigde Staten | Type: Kwalitatief<br>Participanten: 4 jongens die meededen aan een Stepping Stone project (gericht op ontdekken wie je bent/wilt zijn) en hun ouders<br>Design: Cross-sectioneel<br>Data: Interviews met de leerlingen en de ouders | Persoonlijke identiteit; Er wordt geen specifieke theoretische benadering van identiteitsontwikkeling genoemd in deze publicatie | De jongens die meededen aan het Stepping Stone project hadden het gevoel openlijk te kunnen praten en zichzelf te kunnen zijn, wat hun exploratie van verschillende identiteitsposities leek te stimuleren. |